

Richter-Stroh zum Erfahrungsbegriff in der didaktischen Interpretation

1. Christoph Richter: Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel. In: Musik & Bildung 11/1983 und 12/1983.
2. Wolfgang Martin Stroh: Der Tantris mit sorgender List sich nannte... Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung. In: Musik & Bildung 6/1984, S.440-443
3. Christoph Richter: Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? In: Musik & Bildung 4/1984, S. 444-457-
4. Wolfgang Martin Stroh: Die erste Begegnung - oder "Der Tantris mit sorgender List sich nannte, als Tristan Isold ihn bald erkannte". In: Diskussion Musikpädagogik 54/12, S. 28-31.

Der Tantris mit sorgender List sich nannte...

Wolfgang Martin Stroh

Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung

Christoph Richter hat kürzlich in dieser Zeitschrift hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik am Beispiel des Tristan-Vorspiels von Richard Wagner dargestellt. Richters Bemühungen, eines der schwierigsten und bedeutsamsten Kunstwerke nicht nur den Schülern, sondern auch dem Musikunterricht zu erschließen, sind derart interessant, daß sich eine kritische Auseinandersetzung lohnt.

Da in Richters Didaktik „Schülererfahrung“ eine zentrale Kategorie ist, möchte ich meine kritische Auseinandersetzung durch Bezüge auf Ingo Schellers Konzept des „erfahrungsbezogenen Unterrichts“ auch ins Positive wenden.¹⁾

1. Für tiefstes Weh, für höchstes Leid

Die Idee der hermeneutischen Interpretation ist nicht vom Himmel gefallen, sondern ein Kind musikpädagogischer Not. Der Vater des Gedankens ist die Tatsache, daß im Musikunterricht musikalische Welten aufeinanderstoßen und der Musiklehrer gefordert ist, entweder den Zusammenprall durch autoritäre Maßnahmen abzuwehren, oder aber in irgendeiner Form ihn auszuhalten. Die hermeneutische Interpretation will letzteres unterstützen. Sie akzeptiert die Deckungs-Ungleichheit der Welt der Kunstwerke und der Welt der Schülererfahrungen und sucht nach möglichen Gemeinsamkeiten (sog. „Treffpunkten“), die Ausgangspunkte neuer Erfahrungen für die Schüler sein könnten. Die Mutter des Gedankens sind Menschen, denen sich die Welt der Kunstwerke bereits erschlossen hat, die nun „Vermittler zwischen den Schülern und dem Werk“ sein können und dadurch „Verstehenswege zu zeigen und einzuleiten“ imstande sind. Die Mutter der hermeneutischen Interpretation sollte nach Richter „nicht so tun, als ob ... (sie) auf dem Verstehens-Ufer der Schüler steht“, da sich sonst Unterricht auf den „Austausch von Vor-Erfahrungen“ beschränkte (11/S. 25)²⁾. Die hermeneutische Interpretation gibt sich dabei zwar als ein Konzept zur Erschließung „der“ Musik, ist aber entwickelt worden zur Rettung von Kunstwerken in musikpädagogischer Not. Kein Didaktiker wäre auf die Idee gekommen, zur Erschließung populärer Musik die schwierigen Gedankengänge Gadammers oder Heideggers auszubreiten.

Die hermeneutische Interpretation ist nicht zufälligerweise zur Erschließung von Kunstwerken in einer Notlage entstan-

den. Zwei Gründe seien genannt, die verständlich machen, daß eine hermeneutische Interpretation im Sinne Richters zur Erschließung von populärer Musik ziemlich unsinnig wäre: 1. Bei populärer Musik müßte sich tatsächlich der Musiklehrer auf das „Verstehens-Ufer“ der Schüler begeben und erst einmal „Vor-Erfahrungen“ abklären. Der Lehrer könnte gar nicht mehr zwischen Musik und Schüler vermitteln, weil er sich selbst erst mit Hilfe der Schüler eine ihm fremde Welt erschließen müßte. 2. Bei populärer Musik wäre der Musikbegriff, der der hermeneutischen Interpretation zugrunde liegt, nicht mehr anwendbar. Nur bei Kunstmusik gibt es so etwas wie ein Werk, das ein „Angebot“ und einen „Anspruch“ mitbringt (11/S. 23). Populäre Musik ist viel zu sehr musikalischer Gebrauchswert, als daß sie „mit Anspruch“ daherkommen könnte. Gegenüber der populären Musik formuliert vielmehr der Nutzer – zum Beispiel der Schüler – einen Anspruch, *seinen* Anspruch.

Die hermeneutische Interpretation ist, weil sie vom „Anspruch“ der Kunstwerke ausgeht, weder in der Lage, die Tatsache zu hinterfragen, ob Kunstwerke zu Recht Ansprüche stellen, noch in der Lage, den angeblich von einem bestimmten Kunstwerk gestellten Anspruch in Frage zu stellen. Sie ist daher auch nicht geeignet, das Phänomen „Kunstmusik“ zu thematisieren – im Tristan-Beispiel Richters etwa die Frage, warum „rudimentäre Formen“ des musikalischen Sprechens „streng kalkuliert und genau auskomponiert“ sind (12/S. 25). Sie ist nicht in der Lage zu verstehen, *warum* die Welt der Kunstmusik und die Welt der Schülererfahrungen so weit auseinanderliegen. Sie nimmt diesen Umstand als (trauriges) Faktum hin und macht ihn zum Ausgangspunkt des Verstehens-Weges. Was aber tun, wenn die Schüler jener fremden Welt nicht begegnen *wollen*? – Damit sind wir bei der Frage der Motivation.

2. Muß ich dich so verstehn, du alte ernste Weise?

Wir haben bisher von den Motiven gesprochen, weshalb Musiklehrer – möglicherweise – Musik hermeneutisch interpretieren wollen: Sie möchten ihre Welt den Schülern vermitteln, möchten den Schülern Erfahrungen ermöglichen, die sie selbst als wertvoll empfinden, und möchten

dadurch ihr eigenes Weltbild stabilisieren. Die Motivation des Schülers wird von dem hermeneutisch interpretierenden Musiklehrer darin gesehen, daß der Schüler letztlich Musik verstehen will – in einem dreifachen Sinne: den Gegenstand Musik selbst (der hier gleich Kunstwerk zu setzen ist), dann durch das Fenster Musik hindurch „die Welt“ und letztlich in der Begegnung mit Musik auch sich selbst (11/S. 24–25). Dieser dreifache Verstehensdrang wird als Motivation der Schüler vorausgesetzt. Fehlt dieser Drang, so ist die hermeneutische Interpretation machtlos. (Natürlich kann versucht werden, diesen Drang zu schaffen, was die Pädagogik ja unter „Motivieren“ versteht.)

Im Gegensatz zum „erfahrungsbezogenen Unterricht“, der davon ausgeht, daß Schüler Erlebnisse, die sie inner- und außerhalb der Schule haben, sich als „Erfahrungen“ aneignen wollen³), ist das den Verstehensdrang des Schülers erzeugende Moment weniger die Lebenswelt des Schülers selbst, als vielmehr eine Art „Rätsel“, das die Kunstwerke den Menschen zu lösen aufgeben. Die Kunstwerke wollen verstanden werden! Sie haben, um nochmals Richter zu zitieren, einen „Anspruch“, der darin besteht, daß man hinter sie steigt. Was der Musiklehrer vermitteln soll, ist also letztlich der Lösungsweg zu den Rätseln, die die Kunstwerke stellen.

Jeder weiß, daß ein Rätsel nur einen Sinn hat, wenn Menschen an einer Lösung interessiert sind. Ein Rätsel, das niemand lösen will, ist keines mehr. Es ist schlicht Unsinn. Wir erleben ständig, wie Unsinn zu Rätseln gemacht wird: Vor 15 Jahren interessierten sich meine Schüler zum Beispiel für den Mond und ob man darauf etwas besonderes finden kann; heute interessieren sich Schüler für Basic-Programme irgendwelcher Heimcomputer; und morgen, wer weiß, interessieren sie sich für die Wirkung von Liebestränken. Ich glaube, daß erst, wenn das letztgenannte Interesse vorhanden wäre, eine wirkliche Motivation für „Tristan und Isolde“ gegeben wäre.

Vereinzelt kann es in bildungsbürgerlichen Kreisen zu „biographischen Motivationen“ kommen. So erinnere ich mich ganz genau, daß ich die Wagner-Begeisterung meines Musiklehrers schlicht lachhaft fand und mir Tristans Not nur ein mildes Lächeln entlockte. Straussens „Salome“ hingegen hat mich begeistert, was damit zu tun hatte, daß seinerzeit Anja Silja mit dieser Oper große Erfolge hatte und ich noch genau weiß, daß mich stark die Tatsache beschäftigte, daß Anja Silja nur ein paar Monate älter als ich Gymnasiast war. Sechs Jahre später hat mich dann doch die Dreiecksbeziehung Tristan – Isolde – Marke persönlich stark beeindruckt, als ich selbst in ein entsprechendes Beziehungsdurcheinander geraten bin. Ich wurde zu einem Tristan-Pilger, und es störte mich nun nicht mehr, daß Wolfgang Windgassen und Birgit Nilsson nicht mehr mein Jahrgang waren.

Mit diesen Hinweisen auf biographische Motivationen möchte ich verdeutlichen, daß die von der hermeneutischen Interpretation notwendige vorausgesetzte Motivation der Schüler, der Verstehensdrang, nur erwartet werden kann, wenn wirkliche Interessen an dieser Kunstmusik vorhanden

sind und das eigene Leben ein Bedürfnis erweckt hat, die Rätsel, die Kunstwerke darstellen, auch zu lösen. Ich möchte im Falle dramatischer Konstellationen, wie sie Wagner in „Tristan und Isolde“ vorstellt, sogar noch einen Schritt weiter gehen und behaupten: Es kann gar kein Kunstinteresse an solch einem Opus geben, wenn nicht auch biographische Motivationen vorliegen. (Diese Behauptung bin ich den großen Leiden schuldig, die Wagner selbst durchgemacht, als er den Tristan komponierte.)

Christoph Richter ist über solcherart biographische Motivation weit erhaben. Den gemeinsamen „Treffpunkt“ zwischen der Welt der Kunstmusik und der Welt der Schülererfahrungen sucht er daher auch nicht in konkreten Inhalten und Bedeutungen der Oper „Tristan und Isolde“, sondern in allgemeinsten Prinzipien: in drei verschiedenen „Grundweisen und -haltung der Sprache“ (12/S. 20) – ich würde übrigens lieber sagen „des Sprechens“. Da die Welten so weit auseinander liegen, muß eine so allgemeine Ebene der Gemeinsamkeiten gesucht werden. Es geht kaum noch abstrakter und allgemeiner, will man nicht bei den viel geschmähten Parametern der auditiven Wahrnehmungserziehung landen.

3. Den unerforschlich tief geheimnisvollen Grund, wer macht der Welt ihn kund?

Ich möchte nun die „Treffpunkt“-Hermeneutik exemplarisch an Richters Tristan-Erschließung kritisieren, indem ich aufzeige, daß 1. ausgehend von diesem „Treffpunkt“ Wagners „Tristan und Isolde“ verschlossen und Richters Interpretation formalistisch bleibt (auch wenn er entsprechende Interpretationen scharf verurteilt und polemisch als „wissenschaftlich“ bezeichnet, 12/S. 20) und daß 2. an diesem „Treff“ die Schüler unmöglich ihre eigenen Erfahrungen einbringen können.

Richter erörtert am Beispiel des Tristan-Vorspiels drei Arten von Sprechhaltungen, ohne auch nur mit einem Wort davon zu sprechen, wovon die Musik des Vorspiels zu „Tristan und Isolde“ nun tatsächlich spricht. Richard Wagner ist in dieser Beziehung viel unbefangener, wenn er an Mathilde Wesendonck am 19. 12. 1859 schreibt:

„Der Musiker, der dieses Thema [„Tristan und Isolde“] sich für die Einleitung seines Liebesdramas wählte, konnte, da er sich hier ganz im eigensten, unbeschränktesten Element der Musik fühlte, nur dafür besorgt sein, wie er sich beschränkte, da Erschöpfung des Themas unmöglich ist. So ließ er denn nur einmal, aber im lang gegliederten Zuge, das unersättliche Verlangen anschwellen, von dem schüchternsten Bekenntnis, der zartesten Hingezogenheit an, durch banges Seufzen, Hoffen und Zagen, Klagen und Wünschen, Wonnen und Qualen, bis zum mächtigsten Andrang, zur gewaltigsten Mühe, den Durchbruch zu finden, der dem grenzenlosen begehrliehen Herzen den Weg in das Meer unendlicher Liebeswonne eröffne. Umsonst! Ohnmächtig sinkt das Herz zurück, um in Sehnsucht zu verschmachten, in Sehnsucht ohne Erreichen, da jedes Erreichen nur wieder neues Sehnen ist ...“⁴)

Wagner beschreibt hier gegenüber seiner ehemaligen Freundin Mathilde Wesendonck ein Liebesproblem, das wohl nicht nur er selbst durchgemacht hat. Auch Schülern wird

der Orgasmus, der nicht zur Befriedigung führt, wie ihn Wagner detailliert beschreibt, durchaus bekannt sein im Sinne einer „Erfahrung“. Ist es zu weit hergeholt, wenn man das Tristan-Vorspiel im Wagnerschen Sinne als den musikalischen Vollzug einer solchen, wohlbekannten „Erfahrung“ interpretiert? Jedenfalls erscheint Richters Art, diese ganze inhaltliche Dimension der Musik zu ignorieren, angesichts der Aufdringlichkeit der musikalischen Sprache außerordentlich geheimnistuerisch. Man ist an die Art und Weise erinnert, wie im Religionsunterricht von Liebe gesprochen wird.

Ich möchte nicht Wagner-Zitate bemühen, um zu beweisen, daß das Tristan-Vorspiel sexualkundlich abgehandelt werden müßte. Wer aber von „biographischen Erfahrungen“ der Schüler und von „Treffpunkten“ zwischen Tristan-Vorspiel und solchen Erfahrungen spricht, der darf diese Erfahrungs- und Bedeutungsdimension nicht von vornherein ausklammern. Die hermeneutische Interpretation von Musik tut dies aber.

Konkret: Richter erklärt dem Leser nicht, *welche* Rolle das „Lied“ von Takt 17 in der Oper spielt (12/S. 22) – rät dem Lehrer nur, diesen „größeren Zusammenhang“ auch zu erörtern; so analysiert er überzeugend, wie Liedfragmente „zum Träger persönlicher und auch wechselnder Gestimmtheit“ gemacht werden (12/S. 24), ohne auch nur anzudeuten, um *welche* Stimmungswechsel es sich handeln könnte; und schließlich meint Richter, daß die Anfangs-Gesten „deutlicher als geordneter Gesang“ sagen, „was dargestellt werden soll“ (12/S. 25), ohne zu erklären, *was* im Tristan-Vorspiel dargestellt wird. Es ist sicherlich kein Zufall, daß Richard Wagner ganz klipp und klar Richters Fragen beantwortet. Es ist aber, und hier liegt meine Kritik an der hermeneutischen Interpretation, auch kein Zufall, daß der „Treffpunkt“, den Richter zwischen Tristan-Vorspiel und Schülererfahrung ausgemacht hat, eben diese Beantwortung verbietet. Denn der „Treffpunkt“ ist als gemeinsamer nur dadurch ausgemacht worden, daß alle inhaltlichen Bezugspunkte der Musik, daß das Wagnersche Verständnis von „Tristan und Isolde“ ausgeklammert worden sind.

Gewiß ist die bloße Feststellung, daß Wagner gegenüber Mathilde Wesendonck das Tristan-Vorspiel als einen musikalischen Orgasmus ohne Befriedigung beschreibt, nicht der denkbar differenzierteste Zugang zu dieser Musik, die ja die Hörerinnen und Hörer offensichtlich weitgehend befriedigt. Inhaltliche Bezüge dieser Art sind aber Schlüssel zur wirklichen Erfahrung dessen, was Richter als Sprechhaltungen analysiert. Das Vorspiel ist ja, dies werden wohl alle Schüler gleich erahnen, eine Musik, die sich auf eine Opernhandlung bezieht. Nehmen wir die entscheidende „Wandlung“ im 1. Akt der Oper: Die durch den Liebestrunken ermöglichte Absage Tristans an seinen bis dahin gültigen Ehrbegriff, eine Absage, die überfällig geworden und deren Auslöser nur noch nicht gefunden ist. Musikalisch finden wir bei den Worten „Tristans Ehre, höchste Treu!“ und bei den späteren Worten, „was träumte mir von Tristans Ehre?“ die verschiedenen Sprechhaltungen und sogar musikalischen Mo-

tive des Vorspiels wieder. Beide Passagen sind vermittelt durch das Anfangsmotiv des Vorspiels:

The image shows a musical score for the Tristan and Isolde prelude. It features three staves of music. The top staff is a vocal line with lyrics: "Tri- stans Eh- re , hö- che- ste Treu-!" (T. 25). The middle staff continues the vocal line with lyrics: "was träum- te mir von Tris- tans Eh- re ?" (T. 26). The bottom staff is a piano accompaniment. A small boxed musical fragment labeled "Lied" is shown below the piano part, with an arrow pointing to a specific motif in the piano accompaniment. A note at the bottom right says "*unvollständig!".

Wenn ein Musiklehrer also die Sprechhaltungen des Vorspiels erschließt, so ist es eigentlich nicht allzu schwer, auch den Sprachinhalt aufgrund derartiger Beobachtungen an der Oper musikwissenschaftlich zu erschließen.

4. ... als Tristan Isolde ihn bald erkannte

Die Sprachinhalte der Oper „Tristan und Isolde“ und damit auch des Vorspiels und der von Richter herausgearbeiteten Sprechhaltungen sind den Schülern in gewissem Sinne vertraut – zumindest so vertraut, daß ihnen die Ferne, in der ihre Abhandlung durch Richard Wagner und die Kunstmusik stattfindet, überdeutlich wird. Die im vorigen Notenbeispiel skizzierte „Wandlung“ von Tristans Ehrbegriff, die durch nicht ernstzunehmenden Trunk ermöglicht wurde, hat durchaus Parallelen bei der Jugend '84: Denken wir nur an „Ehrkodices“ der Art, daß ein Junge nicht die Freundin eines Freundes anrühren darf, daß aber unter bestimmten Rahmenbedingungen und bei geeigneten Gegenleistungen dieser Kodex außer Kraft gesetzt wird. (Dies ist alles sicherlich nicht sehr schön, weil hier Menschen zu Tauschwerten gemacht werden, es ist aber doch ein reales Problem und eine „Erfahrung“.)

Liebe, Eifersucht, Ehre, Frust, Beziehungsprobleme, Hemmungen vor Gefühlsäußerungen, sexuelle Verklemmungen, ja Todessehnsucht drücken Schüler musikalisch so vollkommen anders aus als dies Wagners Tristan tut, daß die Suche nach einem „Treffpunkt“ zwischen der Welt des Tristan und der Schülererfahrungs-Welt vergeblich erscheint. Kein Wunder, daß die hermeneutische Interpretation einen ganz anderen Treffpunkt ausmacht. Leider ist aber dieser Treffpunkt, wie ich im vorigen Teil skizziert habe, weder Wagners „Tristan und Isolde“ angemessen, noch geeignet, daß die Schüler ihre Erfahrungen einbringen können. (Nebenbei bemerkt würde ich auch den „Treffpunkt“, wie ihn Wagners Brief andeutet, Schülern nicht anbieten. Das liegt aber daran, daß ich „Tristan und Isolde“ nicht anbieten würde,

es sei denn „biographische Motivationen“ im oben beschriebenen Sinn könnten vorausgesetzt werden. Aber die Wahl des Beispiels „Tristan und Isolde“ ist ja nicht auf mein Konto zu verbuchen.)

Es könnte eingewandt werden, Richters hermeneutische Interpretation bereite nur den Boden für Diskussionen der angedeuteten Art. Die Schüler würden realiter bald fragen, was Richters Sprechhaltungen konkret ausdrücken und was das „Thema“ des Vorspiels ist. Doch würden bei solchen Diskussionen die Pfade der modernen Hermeneutik in Richtung Hermann Kretzschmar verlassen und das Ziel, den „Anspruch“ von Kunstmusik gegenüber den Schülern geltend zu machen, aus dem Auge verloren. Es würde dann anhand des Tristanstoffes und bei Verwendung Wagnerscher Begleitmusik ein allgemeines Problem sozial- oder sexualkundlicher Art diskutiert. Dies wäre aber kein Musikunterricht mehr.

Die hermeneutische Interpretation ist in einem Dilemma, aus dem sie sich nicht selbst befreien kann: Entweder sucht sie „Treppunkte“, die so neutral sind, daß die Schüler die Fremdheit der Kunstmusik nicht merken; oder aber sie nimmt sowohl Kunstmusik als auch die Schüler wirklich ernst und verdeutlicht dadurch zunächst einmal die Ferne zweier Welten. Die hermeneutische Interpretation erzeugt die Illusion, durch Interpretieren können die Welt der Kunstmusik und die Welt der Schülererfahrungen versöhnt werden, ohne daß sonst irgend etwas geschieht. Ja, sie möchte gleich vertrauliche Nähe (und das noch unter schulischen Bedingungen) schaffen, bevor Lehrer und Schüler über die „Entfernung“ der Welten sich Gedanken gemacht haben.

Ein Kunstwerke-Unterricht muß als erstes die Entfernungen zwischen den Welten abschreiten, qualitativ und quantitativ⁵⁾. Es muß klarstes Bewußtsein über die unterschiedlichen Welten vorhanden sein, es sollten sogar einige Gründe andiskutiert werden. Es muß zum Beispiel deutlich werden, warum Wagners Tristan anders von Liebe, Sehnsucht, Frust, Moral und Ehre spricht und singt als Mick Jagger, Nina Hagen oder Udo Lindenberg. Ich sehe es als eine Mißachtung der Lebensbedeutung von Liebe, Sehnsucht, Frust etc. der Schüler an, wenn man diese Tatsachen ignoriert. Auch im Musikunterricht sind letztlich die wirklichen Beziehungsprobleme der Schüler wichtiger und ernster als die Dreiecksbeziehung zwischen Tristan, Isolde und Marke. Wenn in dieser Situation das Tristan-Vorspiel nur unter dem Aspekt verschiedener Sprechhaltungen erschlossen wird, so wird ein Mittel zum Zweck stilisiert. Ist diese Didaktik wirklich schon weiter als die auditive Wahrnehmungserziehung, für die Ausschnitte aus Kunstwerken Beispiele für „Parameter-Übungen“ gewesen sind?⁶⁾

Gegenüber der auditiven Wahrnehmungserziehung, für die Kunstwerke spezifische Schallereignisse sind, ist die hermeneutische Didaktik ein Rückschritt, der sich als Fortschritt präsentiert: Die vermeintliche Schülerorientierung der hermeneutischen Interpretation schaltet nicht nur die Inhalte der Musik (wie die auditive Wahrnehmungserziehung) und

selbstverständlich die Beteiligung der Schüler bei der Auswahl der Inhalte aus, sie inszeniert unter Verwechslung von „individueller Betroffenheit“ und „Eindruck“, den Kunstmusik unter schulischen Bedingungen durchaus auf Schüler machen kann, noch einen Tanz ums Goldne Kalb der Kunstmusik. Als Lehre vom Verstehen rückt sie die Kunstwerke mit ihrem „Anspruch“ ins Zentrum der Veranstaltung „Musikunterricht“ und nicht die musikalische (Lern-)Motivation der Schüler. „Verstehen“ heißt ganz offensichtlich die Rätsel lösen, die die Kunstwerke aufgeben. Der Schüler soll dabei vergessen und verlernen, selbst Fragen an die Kunstwerke zu stellen, seine Interessen in bezug auf Musik zu artikulieren und sich Klarheit darüber zu verschaffen, was er will und inwiefern ihm Musik, gegebenenfalls auch Kunstmusik, bei der alltäglichen Aneignung von Wirklichkeit behilflich sein kann.

Für eine „erfahrungsbezogene“ Didaktik ist die Kategorie der „Erfahrung“ der Schüler nicht deshalb im Zentrum pädagogischen Interesses, weil sich so besser Verstehenswege zur Kunst eröffnen lassen, sondern weil eigene Erfahrungen ein wichtiges Kriterium für den Schüler sind, wenn er den Gebrauchswert von Musik, auch Kunstmusik, überprüft. Nicht die Musik, sondern der Schüler ist Ausgangspunkt und Ziel des schülerorientierten Unterrichts. Das Goldene Kalb steht als Kalb aus Fleisch und Blut auf dem Prüfstand! Es ist wichtiger, daß ein Schüler gegebenenfalls begründen kann, warum Kunstwerke bei seiner Prüfung durchfallen, als daß er einen Verstehensweg in eine ihm fremde Gegend einschlägt.

Wenn Richter meint, das Verstehen von Gegenständen müsse immer auch ein Selbstverstehen sein, so ist eben zu fragen, ob das Beschreiten des Verstehensweges, den Richter – exemplarisch – aufgezeigt hat, wirklich ein Selbstverstehen ermöglicht. Selbstverstehen in der Begegnung mit Kunstmusik darf nicht die mögliche Verständigung darüber, warum einem die Art und Weise, mit der Kunst mit Erfahrungen umgeht, fremd ist und unbrauchbar erscheint, ausschließen. Ein schülerorientierter Unterricht, der solcherart Verständigung mit einkalkuliert, darf dann – meinetwegen – auch „hermeneutisch“ genannt werden.

Anmerkungen

¹⁾ Ingo Scheller: „Erfahrungsbezogener Unterricht“, Königstein/Ts. 1981

²⁾ Diese Klammern beziehen sich auf die beiden Teile des Aufsatzes von Christoph Richter „Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik, dargestellt am Tristan-Vorspiel“, Musik und Bildung 11/83 und 12/83

³⁾ Vgl. I. Scheller, Anm. 1, S. 64

⁴⁾ Zitiert nach: Richard Wagner: „Tristan und Isolde.“ Texte, Materialien, Kommentare, hrsg. v. A. Csampai und D. Holland, Reinbek 1983, S. 158

⁵⁾ Am Beispiel von Arnold Schönbergs 2. Streichquartett von mir in der Unterrichtseinheit „Schönberg und das Prinzip ‚Kunstmusik‘“, in: Studienreihe Musik, Musik im 20. Jahrhundert,

hrsg. v. S. Schutte und J. Hodek, Stuttgart 1984, S. 7–51, ausgeführt. Ferner: W. M. Stroh: „Szenisches Spiel im Musikunterricht“, in: Musik und Bildung 6/82, S. 403–407
*) Vgl. H. Metzger und W. M. Stroh: „Moderne Musik als Schall-

ereignis.“ Ein Interview aus dem Jahre 1973 und ein Nachtrag 1983, in: Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, hrsg. v. F. Ritzel und W. M. Stroh, Wilhelmshaven 1984, S. 55–59

Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation?

Christoph Richter

Wolfgang Martin Stroh versucht nachzuweisen, daß die Interpretation des „Tristan“-Vorspiels, die ich als Beispiel einer didaktischen Interpretation vorgestellt habe (MUB 11/12, 1983), nicht nur an der Erfahrung von Schülern vorbeigeht, sondern auch am besprochenen Werk. Seine Kritik richtet sich darüber hinaus auch grundsätzlich gegen die Absichten und gegen die versuchten konkreten Überlegungen einer didaktischen Interpretation auf der Grundlage hermeneutischer Gedanken.

Kritische Auseinandersetzung ist allemal lehrreicher und nützlicher als Zustimmung. Da ich bekennen muß, daß meine Überlegungen und Versuche einer Auslegungslehre noch voller Skrupel meinerseits stecken und sich noch in einem Anfangsstadium befinden, bin ich Stroh für seine ausführliche Kritik dankbar. Sie zwingt mich, meine Überlegungen in einigen Punkten in andere Richtung zu lenken, anderes genauer zu formulieren und mich gegen bestimmte Vorwürfe mit schärferer Argumentation zur Wehr zu setzen. Offenbar im Unterschied zu meinem Kritiker glaube ich nicht daran, daß musikpädagogische Denkansätze keine anderen neben sich dulden können. Auch bestreite ich entschieden, daß es möglich oder überhaupt erlaubt ist, so pauschal und apodiktisch von Erfahrungen, Bedürfnissen oder Interessen der Schüler oder der Lehrer zu reden, wie Stroh dies tut: Schüler lehnen die Beschäftigung mit dem ab, was Stroh „Kunstwerke“ nennt; und Lehrer versuchen, Schülern ihren Lebensstil aufzuzwingen: Sie führen bei den Schülern einen „Drang“ herbei und nennen das Motivation – so einfach ist das!

Wie ich Interpretation verstehe, glaube ich in meinem Aufsatz verdeutlicht zu haben: Sie kann stets nur Aspekte der Sache freilegen, die von den interpretierenden (also sich auf diesen Aspekt einlassenden) Menschen auch stets nur in bestimmter Hinsicht erschlossen werden können. Vom Lehrer oder anderen vorbereitete (d. h. „didaktische“) Interpretationen können deshalb auch „daneben treffen“, im Einzelfall, ebenso wie sie möglicherweise Verstehen befördern können. Meine Einschätzung von Interpretation enthält dieses Risiko. Sie ist der Preis für den Versuch, persönliche Beziehungen zu stiften zwischen einer Musik und einzelnen Menschen (oder Gruppen). Eine Konsequenz hiervon ist, daß

Unterricht nicht auf Ziele in Form festlegbarer Ergebnisse ausgerichtet ist, sondern seinen Sinn im Gang der Auseinandersetzung sieht (zwischen der Sache und dem einzelnen ebenso wie zwischen allen Beteiligten), einer Auseinandersetzung, die auch zur Ablehnung der vom Lehrer vorbereiteten Deutung, Methoden und „Treppunkten“ führen kann. Dies alles gehört in den Unterricht mit hinein.

Eines scheint mir jedoch nicht möglich zu sein: So zu tun, als ob es die Sache „an sich“ (und ihre Deutung), den Schüler und den Lehrer „an sich“ gäbe. Einer solchen Vorstellung scheint Stroh jedoch – trotz aller Schülerorientierung – zuzuneigen.

So sehr ich in meine Überlegungen einrechnen muß, daß sie nicht „treffen“, und so sehr ich dies anzunehmen bereit bin, so sehr lohnt es sich andererseits, über einige Thesen und Anmerkungen Strohs zu streiten. Ich lehne mich hierbei an die von Stroh benutzte Gliederung seiner Ausführungen in vier Abschnitten an.

Zu 1)

Es trifft zu, daß die didaktische Interpretation aus der musikpädagogischen Not entstand, in die die Kunstwerkbeachtung bis ca. 1968 geraten war. Nur: Nicht die Musikwerke leiden Not, sondern viele Schüler und Lehrer, die mit ihnen nichts (mehr) anzufangen wissen. Es gilt herauszufinden, welches Vergnügen, welche Einsichten, welche Umgangsmöglichkeiten usw. Musikwerke aller Art Menschen bereiten können, und – als didaktische Aufgabe – welche Hilfe man für solche Begegnungen anbieten kann. Strohs Vorwurf, „die hermeneutische Interpretation ... ist entwickelt worden zur Rettung von Kunstwerken in musikpädagogischer Not“, verdreht nicht nur Tatsachen, sondern unterstellt ohne Nachweis eine böse pädagogische Manipulation gegenüber Schülern, die den „Kunstwerken“ und vor allem den Lehrern ausgeliefert sind.

Offenbar befindet Stroh sich im Streit mit einem Angstgegner. Einige seiner Behauptungen lassen hierauf schließen:

a) Es geht nicht darum, ob „Kunstwerke“ (diesen Ausdruck benutzt nur Stroh) in einer Notlage sind (denen geht es ja leider viel zu gut); vielmehr dient eine das Verstehenssubjekt

(und dessen mitgebrachte Prägung und Interessen) einbeziehende Interpretation gerade dazu, die Werke von ihrem Denkmalssockel herunterzuholen, von jenem Sockel einer verordneten Wertzuweisung, der die Werke – in manchen Lehrplänen, im Konzertwesen und anderswo – für viele Menschen unerreichbar und „unbenutzbar“ macht. Das Ziel der didaktischen Interpretation ist es gerade, einen persönlichen „Gebrauch“ der Musikwerke zu ermöglichen.

b) Die Aufgabe, zwischen Musik und Menschen Auseinandersetzung und Begegnung zu ermöglichen, gilt natürlich für alle Musik. Mir ist unerfindlich, warum gerade Stroh am Kunstwerkbegriff, an der falschen Trennung von populärer und anderer Musik, auch an einer soziologisch begründeten (d. h. eher unterstellten) Zuordnung verschiedener Musiken zu verschiedenen Menschengruppen festhält.

c) Nicht nur bei populärer Musik, sondern in jedem Fall muß der Lehrer – so gut er das kann – sich auf das Verstehensufer der Schüler begeben und deren Vor-Erfahrungen zu verstehen versuchen. Bei *jeder* Musik (bei populärer Musik freilich in erheblich verstärkter Weise) muß der Lehrer sich mit Hilfe der Schüler die ihm fremde Welt der Schülererfahrungen, der Schülerinteressen, der Schüler-Lebensweisen erschließen. Ich sehe – gerade vom Anspruch der didaktischen Interpretation aus – keinen prinzipiellen Unterschied zwischen den verschiedenen Arten von Musik, wenn man danach fragt, ob und in welcher Weise Schüler sie „benutzen“ können. (Die Antworten auf diese Fragen fallen allerdings möglicherweise verschieden aus.) Freilich: Der Beethoven-Fan unter den Lehrern muß sich um die populäre Musik erst bemühen, der Rock-Fan um Beethoven.

d) Wie kann man auf die Idee kommen, nur „Kunstmusik“ bringe ein Angebot und einen Anspruch mit? Die Beliebtheit und der massenhafte Umgang mit allen möglichen Arten der populären Musik zeigen genau das Gegenteil. Das Kriterium „musikalischer Gebrauchswert“ kommt doch wohl nicht nur populärer Musik zu! Alle Menschen gebrauchen die Musik, mit der sie Umgang pflegen; und bei aller Verschiedenheit des Gebrauchs im einzelnen sind doch die Gebrauchsweisen gut vergleichbar: Bach, Mahler, Rock und Jazz werden zum Hören gebraucht (oder wenigstens benutzt) – und das heißt: zum Träumen, zur Identifikation, zur Sublimierung, zum (mehr oder weniger genauen emotionalen oder analytischen) „Mitgehen“. Sie werden zum Musizieren gebraucht, und sie werden benutzt als Exempel geschichtlicher, psychischer, handwerklich-kompositorischer Erfahrung. Sie dienen als Status- oder Zugehörigkeitssymbol, als Mittel, gesellige oder private Lebenssituationen zu gestalten (oder zu prägen) u. v. m.

Die Fülle der Benutzungsmöglichkeiten und des Gebrauchswertes von Musik auszubreiten, anzuwenden, zu bedenken und mit ihrer Hilfe Erfahrungen auch mit sich selbst zu machen, gehört zu den wichtigsten Aufgaben einer didaktischen Interpretation.

Die Einsicht der philosophischen Hermeneutik, daß erst im Durchgang durch die Fremdheit und Andersheit der Dinge

Verstehen (i. S. einer „Seinsweise“ und i. S. von Selbstverstehen) und Lebensfähigkeit gewonnen werden (eigentlich eine selbstverständliche Einsicht), gilt für den Gebrauch aller Musik. Ganz sicher kann auch die Beschäftigung mit diesem Musikbereich von Überlegungen profitieren, die aufzudecken versuchen, was in der Auseinandersetzung zwischen Musik und Menschen geschieht. (Ich verlange nicht, daß dies jeder mit Hilfe philosophischer Gedankengänge tut; ich kenne aber viele, denen dies offenbar eine Hilfe ist.) Den Weg durch die Andersheit der Gegenstände Schülern zu ersparen – gerade bei der Scheinvertrautheit populärer Musik –, bedeutete eine nur vorgetäuschte Schülerorientierung.

e) Schließlich entbehrt auch Strohs Behauptung, die hermeneutische Interpretation sei weder in der Lage, die vermeintlichen Ansprüche der Werke zu hinterfragen noch überhaupt das Phänomen „Kunstmusik“ zu thematisieren, jeder Begründung. Wer die Einsicht in die Vorstruktur des Verstehens ernst nimmt, ist – gerade im Gegensatz zu Strohs Behauptung – zu solchem Hinterfragen gezwungen. Es gilt Vorurteile aller Art gegenüber den Werken und dem Kunstbegriff aufzulösen; es gilt die Trennung zwischen Schülern und Musik (sollte sie wirklich so total bestehen) – oder aber auch die undurchschaute enge Bindung – zum Gegenstand des Verstehensweges in der eigenen Interpretation und im Unterricht selbst zu machen.

f) In meinem Aufsatz habe ich allerdings den Begriff des Anspruchs nicht hinreichend erläutert; ich hole dies hier nach:

„Anspruch“ enthält einen doppelten Sinn: die Bewegung auf einen anderen zu („eine Sache spricht mich an“ – oder umgekehrt: „Ich fühle mich angesprochen“) und die Forderung, ernstgenommen zu werden (eine Sache „erhebt“ Anspruch auf ...). Im Sprachgebrauch lebt vor allem die zweite Bedeutung, obwohl sie sich streng genommen nur durchsetzen kann, wenn eine Sache auch wirklich etwas enthält, was den anderen anspricht. Einen Anspruch als nur verordnete Forderung kann ein Musikwerk gegenüber niemandem durchsetzen. Im Begriff „Anspruch“ ist bereits das hermeneutische Verhältnis zwischen einem Ding und seinem Benutzer (zwischen Objekt und Subjekt) enthalten: Es geht darum, Punkte zu finden, von denen aus sich jemand ansprechen läßt (aufgrund von Möglichkeiten und Bedingungen, die wir Vor-Erfahrungen, Wünsche usw. nennen – und aufgrund der Bereitschaft, sich auf die Andersheit der Sache einzulassen).

Erst wenn es ein „Sprech-Verhältnis“ gibt, kann der Benutzer auch den „Anspruch“ i. S. einer Forderung auf Anerkennung (einer Bedeutung z. B.) erkennen oder einräumen. Und ebenso stellt der Benutzer einer Sache in jenem doppelten Sinne Ansprüche an sie; er erwartet, daß sie Antworten auf seine Fragen gibt, daß sie Erfahrungen anbietet o. a.

Unverständlich ist mir, warum im Falle von „Kunstwerken“ (mit Strohs Gebrauch dieses Terminus erhebt er Musikwerke selbst zum goldenen Kalb, um sie dann verächtlich zu machen) der Anspruch von der Sache ausgehen soll, im Falle

von populärer Musik jedoch vom Schüler. Recht verstanden verbindet der Begriff beide Seiten, und es ist eine methodische Frage, von welcher Seite aus der Dialog versucht wird.

Zu 2)

a) Und nun sind wir in der Tat bei den Motiven. Man sollte so ehrlich sein, zuzugeben, daß Lehrer gerne „ihre Welt“ (ihre Erfahrungen, Einschätzungen u.a.) Schülern vermitteln wollen; das gilt für die Rock- wie für die Beethoven-Fans. Wahrscheinlich enthält dieser Wunsch sogar einen Teil der pädagogischen Wirkungskraft, die vom Lehrer ausgeht. Das ist freilich nur dann für Schüler erträglich, wenn der Lehrer in seiner Ausbildung gelernt hat, ehrlich und fair mit allen Bereichen seines Faches umzugehen; wenn er sein besonderes Verhältnis zur Musik (seinen eigenen Verstehenszustand) nicht nur deutlich macht, sondern auch zur Disposition stellt, und zwar im Unterricht.

Was ich an Strohs Ausführungen nicht verstehe, ist, daß er seinen berechtigten Vorwurf nur gegen solche Lehrer richtet, die angeblich mit Hilfe von „Kunstwerk“-Interpretation ihr eigenes Weltbild zu stabilisieren trachten. Mir scheint das getadelte Lehrerverhalten ebenso auf jene zuzutreffen, die andauernd versuchen, Wert und Wichtigkeit der populären Musik für den Unterricht und die Schüler zu betonen, obwohl kaum jemand widerspricht. Da Stroh hier nun eigentlich keinen Gegner hat, macht er sich einen: Er setzt – das ist freilich sein Entschluß und Vergnügen – den Gegenstand „Musik“ mit „Kunstwerk“ gleich, d. h. eine Sache mit deren Wert und Bedeutung. Und an dieser Stelle seines Textes unterläuft ihm auch noch ein Lesefehler (oder Deutungsfehler?). Ich habe von drei möglichen Betrachtungs- oder Interessen-Aspekten gegenüber der Musik geredet, in folgender Formulierung:

„Systematisiert läßt sich das Verstehensinteresse in drei Aspekten anordnen (die sich freilich durchdringen und voneinander abhängen):

- Musik kann als Spiel ihrer Materialien und Strukturen verstanden werden.
 - Musik kann als ‚Fenster zur Welt‘ verstanden werden ...
 - Musik kann als Ausdruck der eigenen Befindlichkeit verstanden werden ...“
- (MUB Heft 11/1983, S. 24).

Alle drei Aspekte sind nur aus methodischen Gründen zeitweise zu trennen. Sie zusammen machen den Gegenstand Musik für einen Benutzer aus (daß es den Gegenstand Musik „an sich“ nicht gibt, habe ich an anderer Stelle erörtert). Stroh isoliert nun den ersten Aspekt des möglichen Verstehensinteresses an Musik von den anderen, nennt ihn „den Gegenstand Musik selbst“ und setzt ihn mit dessen angeblicher Bewertung als „Kunstwerk“ gleich. Wer stellt hier Kunstwerke als goldenes Kalb auf Sockel?

Aber was ist der Grund für diesen Doppelsalto? Braucht Stroh einen Pappkameraden? Ich hatte in den letzten Jahren

Hoffnung, daß wir zum Wohl unserer gemeinsamen Aufgabe ohne Unterstellungen und mit Bemühen um gegenseitiges Verstehen der Ansätze und Standpunkte unsere notwendigen Auseinandersetzungen führen könnten.

b) Stroh hat Recht, wenn er sagt: „Fehlt dieser Drang, so ist die hermeneutische Interpretation machtlos.“ Aber warum denkt er von seiner eigenen Zunft so häßlich, daß er motivieren mit „Drang schaffen“ übersetzt? Natürlich ist es häufig schwer, Punkte zu finden, in denen Schüler und „Gegenstände“ sich treffen können, und natürlich besteht – bei jeder Art von Musik – die Gefahr, daß auf beiden Seiten unechte und künstliche Auseinandersetzung veranstaltet wird. Kein Lehrer soll Unterricht für die Stabilisierung seines Weltbildes mißbrauchen; aber ist es eine bessere Lösung, statt dessen das Weltbild der Schüler durch einen verkürzten Begriff von „Erfahrung“ und „Schülerorientierung“ zu stabilisieren?

Wie der Begriff „Anspruch“ bedürfen auch jene der „Erfahrung“ und der „Schülerorientierung“ einer intensiveren Überlegung, als Stroh sie in seinem Text anstellt. Orientierung bedeutet, wenn dieser Begriff einen sinnvollen pädagogischen Inhalt haben soll, den Unterricht, das Lehrerverhalten u. a. an den Möglichkeiten und Erfahrungen von Schülern auszurichten, aber gleichzeitig Schülern Orientierungshilfen für ihr jetziges und (soweit möglich) zukünftiges Leben zu geben. Auch in diesem Konzept können Anspruch (im o. a. Sinn) und Andersheit der Dinge nicht ausgeblendet werden. Orientierung kann nur an Sachen, an anderen Menschen und deren Denken ausgerichtet werden. Im Begriff der Erfahrung hingegen ist – dies ist etymologisch leicht verständlich zu machen und auch an Alltagssituationen zu erkennen¹⁾ – die Bewegung enthalten, die zur Aneignung und Eroberung von „Welt“ führt – ganz wörtlich im Sinne von: ich erfahre (mir) eine bestimmte Landschaft. Der Weg des Er-Fahrens geht durch unbekannte Gegenden (bzw. zeigt Unbekanntes in scheinbar vertrauten Gegenden), zeigt fremde Gebräuche, Handlungen und Denkart. Er erschließt zweierlei: die Welt, durch die ich „fahre“, und mich selbst für diese Welt (also: meine bisherige Situation, die ich z. T. unerkant auslebe; meine Wünsche usw.). Der Weg geht immer zugleich in die Welt und in mich selbst, und es ist ein Weg, der stets unvermutet durch (zunächst) Dunkles führt. Bildung ist der Wille und das Vermögen, das Leben als eine solche „Fahrt“ zu betreiben²⁾. Deshalb reicht es nicht aus, von „erfahrungsbezogenem Unterricht“ zu reden; er ist vielmehr nur die Abfahrtsstation für volle Erfahrung (sie zu erreichen, ist für Lehrer und Schüler freilich schon schwer genug). Das Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts verzichtet offenbar weitgehend auf die Reise selbst – aus Angst vor den Tunnels, vor fremden Menschen der Vergangenheit (die ja zu ihrem Gebrauch bestimmte Musikwerke geschaffen und benutzt haben), vor Gegenden anderer Schichten und Wertvorstellungen? Ebenso falsch wie das ständige „Nicht-weg-fahren“ von der Ausgangsstation von der mitgebrachten Schülererfahrung (und diese so stabilisierend) ist es freilich, sich nur mit willkürlichen und

Fortsetzung S. 455

vom Lehrer festgelegten Auskunftsstationen zu beschäftigen – wenn sich im Einzelfall erweisen sollte, daß meine „Tristan“-Interpretation hierunter fällt, ist sie natürlich ein falscher Erfahrungsweg.

Wichtig scheint mir die Abenteuerfahrt selbst zu sein. Sie nenne ich Erfahrung. Wichtig ist, selbst zu bestimmen und zu erkennen, wo ich abfare, wie und wohin ich fahren kann, welche Umwege nötig sind und welche reizvoll. Wichtig ist es, lange genug unterwegs zu verweilen, um genau genug kennenzulernen; auch zu erkennen, daß, wie und warum andere Dinge und Menschen anders sind und daß schließlich die Reisegefährten vielleicht ganz andere Erfahrungen machen (z. B. der Lehrer).

Wenn man auf die Offenheit und Unabgeschlossenheit von Erfahrungen verzichtet, werden die Rätsel der Welt und des Ichs ungelöst bleiben. Sie werden aber nicht schon deshalb sinnlos, weil sie jemand nicht lösen will.

Man kann über das, was hermeneutisches Denken als Nuance in die menschlichen Denkmöglichkeiten einbringt, meinetwegen die Nase rümpfen. Bedenklich scheint mir nur, wenn deswegen die Chancen der Auseinandersetzung zwischen Schülern und Gegenständen von vornherein auf statische, unbewegliche Begriffe verkürzt werden und wenn als Folge davon auch die Auseinandersetzung zwischen Schülern und Dingen eingeengt wird. Hermeneutisches Denken ist auf Veränderung des Sehens und Handelns aus; auf Unabgeschlossenheit und Offenheit der Erfahrungen. Sollte schülerorientierter und erfahrungsbezogener Unterricht sich in der stabilisierenden ewigen Wiederholung von mitgebrachten Verstehenszuständen erschöpfen wollen, als mitleidischendes Klagelied Zukurzgekommener, die sich (aus was für Gründen auch immer) nicht auf den Weg der Erfahrung begeben wollen, weil sie sich nicht von sich zu entfernen getrauen? Bisher habe ich diese Konzepte ganz anders verstanden, als Stroh sie zu verstehen mir jetzt nahelegt.

c) Sicher ist die Ausgangslage günstig, wenn der Lehrer auf „wirkliche Interessen“ schon trifft. Nicht aber kann er sich mit solchen Situationen begnügen. Zu seinen Aufgaben gehört es, „Welt“ und Dinge so ins Licht zu rücken, daß Schüler ihre mitgebrachten Erfahrungen an ihnen entdecken können. (Dies habe ich mit „Treffpunkt“ umschrieben.) Geht das nicht, so sind Gegenstand und/oder Situation falsch gewählt, oder der Lehrer hat die Erfahrung der Schüler falsch verstanden.

Nirgends ist gefordert, daß der „Tristan“, die Jupitersinfonie o. a. Werke Gegenstand von Erfahrung und Unterricht sein müssen. Noch weniger ist zu fordern, daß meine Interpretation ein möglicher Erfahrungsweg für Schüler sein muß. Geltung beansprucht jedoch der Grundsatz, daß potentiell der ganze Bestand der Musik Gegenstand von Erfahrung sein kann. Weder von Bildungspolitikern, noch von Lehrern, noch von Schülern ist er von vornherein einzuschränken.

Aber nun zum konkreten Fall, dem „Tristan“-Vorspiel (dies allein und nicht die Oper ist Gegenstand meines Interpretationsangebotes):

Zu 3)

a) Daß interpretierende Beschäftigung mit einem Musikwerk immer nur Auseinandersetzung mit einem oder mehreren Aspekten der Sache sein kann (oder von einem Aspekt ausgeht) und daß sie im „Hinsehen“ von einem (gewählten oder erzwungenen) Gesichtspunkt aus stattfindet, auch daß sich diese Aspekte und Gesichtspunkte des Betrachtens nicht durch Dezision aufzwingen lassen, sind Binsenweisheiten. Das muß auch gegenüber Strohs Forderung geltend gemacht werden, die biographische Motivation (als Voraussetzung für die Beschäftigung mit dem Stück) müsse in der Auseinandersetzung mit der Liebeserfahrung (bei Schülern und bei Wagner) liegen, und „das Tristan-Vorspiel (müßte) sexualkundlich abgehandelt werden“.

Für die Auseinandersetzung mit dem Tristan-Vorspiel sind ganz verschiedene Interpretationsaspekte (und wieder andere für die ganze Oper) begründbar – aus Schülerinteressen und/oder aus der Sache, z. B.

- die besondere Harmonik, ihre Voraussetzungen, Funktion und vor allem ihre Wirkung und ihr Ausdruck,
- die Formproblematik, ihre Voraussetzungen ...
- die Darstellung des Liebeserlebnisses – jedoch nicht nur im Text, auch nicht nur mit Hilfe eines zum Programm erklärten Wagner-Zitats, sondern vor allem in der Musik usw.

b) Mit dem von mir gewählten Aspekt – die Sprechweisen der Musik (wie Stroh besser als ich formuliert) im Tristan-Vorspiel – wollte ich, absichtlich unter Ausparung eines festlegenden Sprechinhalts, an Erfahrungen von Schülern anknüpfen, die sie aus anderer Musik, aus der Sprache und vom eigenen Sprechen her kennen (auf diesen Aspekt bin ich selbst im Unterricht gebracht worden). Hier habe ich nun offenbar wirklich einen Fehler in der Anlage meiner Interpretation gemacht. Zwar halte ich nach wie vor den Treffpunkt „Sprachlichkeit“ (oder „Sprechweisen“) der Musik für angemessen und für hilfreich; aber um eine deutlichere Hinwendung zu dem hier als Beispiel gewählten Musikstück zu gewinnen, wäre es wohl sinnvoll, das „Wie“ des Sprechens in das „Was“ hinüberzuführen oder, wie Manfred Sieveritts es vorschlägt, sogar den umgekehrten Weg zu gehen (was ich ja nicht ausgeschlossen habe).

Aber was ist eigentlich mehr „inhaltlich“ und was mehr „formal“? Die Weisen und Möglichkeiten, wie einer spricht oder mehrere miteinander, sind Inhalte im Hinblick auf ihren sprachlichen Umgang miteinander: Zögerndes, stammelndes, hymnisches u. a. Sprechen sind inhaltliche Bestimmungen von Sprechen überhaupt. Die Inhaltlichkeit wird noch deutlicher, wenn die Anlässe, Traditionen, Gestaltungskräfte, Ursachen u. a. der Sprechenden ins Spiel kommen.

Andererseits: Liebe als ein inhaltlicher Begriff oder als Erfahrung kann ebenso formalistisch abgehandelt werden wie das Sprechen. Stroh hätte die Frage stellen sollen, ob ich den gewählten Treffpunkt mehr formal oder mehr inhaltlich benutzt habe. Dann hätte er vielleicht festgestellt, daß diese

Unterscheidung nicht an den allgemeinen Begriffen selbst zu treffen ist, sondern daß es einen gleitenden Übergang im inhaltlichen bzw. formalen Gebrauch solcher Begriffe gibt. Im gegebenen Fall habe ich eine Inhaltlichkeit – nämlich die Arten und Verwendungen des Sprechens im Stück und in der Erfahrung der Schüler – behandelt, hätte jedoch (das lerne ich aus Strohs Anmerkungen) das Thema des Sprechens nicht ausschließen sollen.

Nicht einsehen kann ich allerdings, warum die Frage nach den Weisen des Sprechens und ihre musikalische Darstellung weniger „biographisch“ motivierend sein soll als die Erfahrung von Liebe.

c) Stroh macht einen anderen Vorschlag für die Interpretation des Tristan-Vorspiels, nämlich, die berühmte Wagner-Briefstelle, die auch Sieveritts benutzt, zur Programmvorlage für die Komposition zu machen und mit diesem Zitat die Schülererfahrung zu konfrontieren. Ich halte das für einen interessanten Interpretationsaspekt. Es lohnt sich aber zu sehen, wie Stroh mit ihm umgeht:

Er deutet das Zitat als Hinweis auf „Orgasmus, der nicht zur Befriedigung führt“. Hätte er wenigstens den letzten Kausalsatz des Textes und die Bemerkung über das eigenste, unbeschränkste Element der Musik (gemeint ist die wortlose Musik der Einleitung) zur Kenntnis genommen, so hätte er weder diese Einleitung als Vertonung eines so platten Programms noch das Programm selbst auf die Spannung „Orgasmus und Unbefriedigtsein“ so sehr selbst verkürzen dürfen. Daß nach dieser doppelten Verkürzung nur noch der Weg in die Sexualkunde bleibt, ist schlüssig.

Tatsächlich aber faßt Wagner die Einleitung als (vom Text und Sujet) losgelöste Kompositionschance auf. Dies bietet ihm und allen Hörern den Vorteil, sich auf je eigene Weise auf die Oper vorzubereiten und einzustellen, z. B. natürlich auch, diese Musik als Liebesschmerz oder als Versuch von Liebesgemeinschaft zu erleben; z. B. aber auch als eine allgemeine Einleitung, in der ein Hörer musikalisch erleben kann, wie (und mit welchen Mitteln) im Sprechen und Singen Beziehungen zwischen Menschen, Sehnsüchte und Wünsche nach Hingabe an den anderen o. a. zum Ausdruck kommen. Will man jedoch das Wagner-Zitat als Programm nehmen, darf man dessen Gedanken nicht auslassen, daß die für den Menschen mögliche Erfüllung zwar immer nur Sehnsucht bleibt, daß dieses *Sehnen nach Erfüllung* aber nicht an ein unbefriedigtes Ende kommen muß, sondern offenbar gerade das Bleibende und das Lebendige an jenem Erlebnis ist, das wir Liebe nennen. Im übrigen: Gerade diesen Gedanken legt die Formung des Tristan-Vorspiels nahe und nicht den vergeblichen Zwischschritt: Orgasmus – Unbefriedigkeit; hierauf verweist die komplizierte Verflechtung der musikalischen Sprechweisen, welche die Musik ja sozusagen „objektiv“ (analysierbar) enthält, Sprechweisen, die die verschiedenen Haltungen der redenden und singenden Menschen darstellen.

Es stimmt eben nicht, daß „Wagner ganz klipp und klar Richters Fragen beantwortet“: Es stimmt nicht, weil Wagners Briefstelle nicht als verpflichtendes Programm genom-

men werden kann, und es stimmt nicht, weil Musik niemals etwas „klipp und klar“ darstellt. Es stimmt schließlich auch nicht, weil Stroh das Wagner-Zitat sinnentstellend verkürzt und damit auch die Musik, auf die er es bezieht.

Sicher lohnt es sich zu prüfen, ob und inwieweit dieses Programm in der Musik erkennbar wird. Keinem Hörer jedoch ist dies vorzuschreiben. Wenn ich auch nicht auf der Eignung meines Interpretationsansatzes für jeden Fall beharren will (das widerspräche meiner Auffassung von Interpretation), so scheint mir der Zugang zu dieser Musik über die Analogie des Sprechens doch als ein möglicher sinnvoll zu sein. Wird dieses Sprechen dann als das Sprechen und Erleben von Liebe gedacht (erlebt), so müßten jene drei Stellen aus der Oper hinzugezogen werden, in denen der „Liedgesang“ aus der Einleitung (T. 17f.) oder die vorbereiteten Sprech-„Gesten“ aufgenommen werden:

1. (Klavierauszug Peters, S. 88) 1. Akt – nach dem Trinken des Zaubers: die „Gesten“ gehen in den „Liedgesang“ über.

2. (S. 222) 2. Akt, nach Tristans Text „O König, das kann ich dir nicht sagen, und was du fragst, das kannst du nie erfahren“: die „Gesten“ gehen in einen anderen Liedgesang über, in jenen, der in der Liebesszene des 2. Aktes zentral ist.

3. (S. 296) 3. Akt: Die „Liedgestalt“ aus der Einleitung bricht ab, als Tristan Isolde erkennt und stirbt.

Diese Stellen deuten darauf hin, daß mit dem „Lied“ die Gemeinsamkeit erlebter Liebe gemeint sein könnte, das Sich-Finden im selben Gefühl.

Stroh deutet an, wie die Darstellung von Liebe in der Musik (neben dem „Tristan“ auch bei Mick Jagger u. a.) verstanden und auf eigene Erfahrung bezogen werden kann. Das ist uneingeschränkt zu akzeptieren. Unverständlich bleibt mir, warum *nur* diese Möglichkeit gelten soll, warum andererseits die Beschäftigung, die bei scheinbar allgemeinen Erfahrungen ansetzt, den Schüler angeblich autoritär der „Kunstmusik“ aussetzt, und warum sinnvolle Erfahrungen nur in Strohs Denkansatz stecken sollen.

Viele Sätze von Stroh kann ich ohne Einschränkung übernehmen, zumal jenen von der möglichen „Verständigung darüber, warum einem die Art und Weise, mit der Kunst mit Erfahrungen umgeht, fremd ist und unbrauchbar erscheint“. Was ich nicht verstehe, ist die Angst Strohs vor Musik, die er als „Kunstmusik“ wegschiebt. Verstehen kann ich auch nicht, daß er meine deutlich als Beispiel und Versuch gekennzeichnete Interpretation mehrfach als *die* hermeneutische Interpretation mißverstehet. Es müßte ihm doch klar geworden sein (und ich habe es auch geschrieben), daß solche Versuche nur Angebote für das Weiterdenken des Lehrers und für die je einmalige Situation seiner Schüler sein können. Der Schluß, hermeneutische Interpretation verfare formalistisch und klammere „diese Erfahrungs- und Bedeutungsdimension von vornherein aus“, könnte Stroh allenfalls gegen das Beispiel richten. Er wendet ihn aber gegen den ganzen Ansatz ein, ein Mißverständnis? (Ich habe ja mehrfach Beispiele vorgelegt, die gerade die Bedeutungs- und Inhaltsdimension von Musik thematisieren.)

Die Verständigungsprobleme innerhalb unseres Faches lösen wir nicht, wenn wir mit unbegründeten Verdächtigungen, apodiktischen Urteilen, aus Berührungsangst oder mit künstlichen Feindbildern Schranken zwischen sogenannten Konzepten errichten.

Anmerkungen

¹⁾ Vergleiche hierzu meine Schrift „Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik“, Frankfurt 1976, S. 34ff.

²⁾ Hans-Georg Gadamer: „Wahrheit und Methode“, Tübingen 1965, S. 11

Wie soll ich studieren? (IV)

Das Lehramtsstudium Musik aus bayerischer Sicht

Hans-Bernd Schmitz

Welche Fragen bewegen den Studienanfänger, der ein Lehramtsstudium Musik beginnt? Was will er wissen – was soll er wissen? Ein Gespräch mit Studenten des fünften Semesters Schulmusik hat ergeben, daß diese zu Beginn ihres Studiums weniger konkrete Studieninhalte als vielmehr der formale Rahmen des Studiums mit seinen Prüfungen, Stundenplänen, studienbegleitendem Praktikum, Testaten oder die derzeitigen Berufsaussichten interessieren.

Wenn sich auch die nachfolgenden Ausführungen auf bayerische Verhältnisse beziehen, dürfte doch in einen oder anderen Fall eine Übertragung auf außerbayerische Gegebenheiten möglich sein.

Frage 1: Was muß ich als Student der Schulmusik alles wissen und können, um ein Schulmusikstudium erfolgreich abzuschließen?

Eine Antwort darauf gibt die Lehrprüfungsordnung, die sogenannte LPO I, die unter anderem auch für das Musikstudium der Lehrämter aller Schularten die verschiedenen Prüfungsformen (schriftlich, mündlich, praktisch) und die Prüfungsinhalte festlegt. Hinzu kommt die Studienordnung der jeweiligen Musikhochschule bzw. Universität, die über die Verteilung des Lehrstoffes auf die verschiedenen Semester Auskunft gibt.

Frage 2: Welche Berufsaussichten eröffnen sich bei einem Studium der Schulmusik (=vertieft studiertes Fach)?

Die Berufsaussichten im Bereich Schulmusik verschlechtern sich von Jahr zu Jahr. Ausgelöst durch den Rückgang des Lehrbedarfs infolge sinkender Schülerzahlen und eine finanziell schwierige Lage des Staates gibt es erstmals seit 1983 auch in Bayern voll ausgebildete Musiklehrer für den

höheren Schuldienst, die beim Staat keine Anstellung mehr finden. Entscheidend für die Aufnahme in den Staatsdienst ist die Note aus erstem und zweitem Staatsexamen. Kommunale und private Schulen haben derzeit noch Bedarf.

Sowohl das vertiefte Studium Musik für das Lehramt an Gymnasien wie auch das nicht vertiefte Studium Musik für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Realschulen eröffnen kaum ein breiteres Berufsangebot. Mit Eintritt in das Studium ist in aller Regel bereits die spätere Berufslaufbahn vorgezeichnet. Da Musik in Bayern im Regelfall nicht mit einem anderen Fach kombiniert wird, ist eine Übernahme durch ein anderes Land der Bundesrepublik, wo Musik u. U. noch Mangelfach ist, nicht ohne weiteres gesichert.

Frage 3: Ist das Studium der Schulmusik praxisorientiert angelegt?

Schwerpunkt des Schulmusikstudiums ist nach wie vor die fachpraktische Ausbildung. Einzelunterricht im Haupt- und Nebeninstrument und in Gesang, Gruppenunterricht in den Fächern Chor- und Orchesterleitung, schulpraktisches Klavierspiel usw. sichern die fachpraktische Kompetenz des in Bayern ausgebildeten Schulmusikerzählers. Ergänzt wird dieser Teil der Ausbildung durch ein musikwissenschaftliches und musikpädagogisches Studium. Die Erfordernisse eines Klassenunterrichts mit 35 und mehr Schülern setzen gründliche Kenntnisse und Fähigkeiten in beiden Bereichen voraus.

Während des fünften und sechsten Semesters ist ein sogenanntes studienbegleitendes Praktikum vorgesehen, das Gelegenheit zur Unterrichtsbeobachtung und zu eigenen Lehrversuchen geben soll. Der Student kann somit durch die Begegnung mit der Unterrichtspraxis näheren Aufschluß über seine pädagogische und fachliche Befähigung erhalten.

als „Inselbegegnung“ – das ist eine Metapher, die sich mir eingepägt hat. Die Inselbegegnung findet, so Christoph Richter, abseits vom Alltag, von Wissenschaft und Technik, von Religion und Erziehung statt und wirkt doch in die Lebenswirklichkeit hinein. Denn es gibt auch eine Brücke von der Insel zum Festland, etwa wenn wir uns in Gesprächen über unsere subjektiven ästhetischen Erfahrungen austauschen. Gespräche haben meine Begegnung mit Christoph Richter geprägt, anregende Gespräche über die Frage, wie man überhaupt angemessen über ästhetische Erfahrungen mit Musik, Kunst und Literatur sprechen kann. So haben wir Brücken gebaut von unseren Inseln zueinander und aufs Festland, für das unsere gemeinsame Publikation „Reden über Kunst“ (mit einem Kunstpädagogen als Drittem im Bunde) das sichtbare Zeichen geworden ist. In diesem Band findet man auch Christoph Richters Ausführungen zur Inselbegegnung.

Christine Stöger

Christoph Richter, ein Initiator des generativen Dialogs

Von den vielen Bezugsmöglichkeiten auf die Begegnungen mit Christoph Richter möchte ich das Gespräch wählen, das mir sowohl im Sinne der Kommunikation über Musik und ihre didaktischen Dimensionen als auch in der Übertragung auf die Wahrnehmung musikalischer Prozesse als einer Form des Sprechens eine besonders große Rolle für ihn zu spielen scheint. Als höchste Form des Gesprächs gilt der generative Dialog. Es ist dies eine im Alltag selten erlebte Dimension der Kommunikation, die über Vorstufen wie das Austauschen von Höflichkeiten, das Verteidigen des eigenen Standpunktes in Debatte oder Streitgespräch, über den reflektiven Dialog, der bereits die eigenen Wertmaßstäbe und Referenzsysteme wahrzunehmen und zu bedenken vermag, bis zu einer Form des Dialogs reicht, die Neues generiert und sich als gemeinsamer kreativer Prozess darstellt.

Die Idee des generativen Dialogs erinnert mich nicht nur an Gesprächssituationen mit Christoph Richter, sondern diese Qualität scheinen mir auch seine schriftlichen Beiträge als Dialogpartner im musikpädagogischen Diskurs der letzten Jahrzehnte auszustrahlen.

28

*Diskussion Musikpädagogik 54/12
Beilage zum 80. Geburtstag von Christoph Richter*

Wolfgang Martin Stroh

Die erste Begegnung

*– oder „Der Tantris mit sorgender List sich nannte,
als Tristan Isold ihn bald erkannte“*

Die Wege der didaktischen und der szenischen Interpretation kreuzten sich wohl zum ersten Mal im Jahr 1984, als es einen Schlagabtausch zwischen Christoph Richter und mir entlang des Tristan-Vorspiels gab. Christoph Richter hatte in *Musik & Bildung* (1983, Heft 11 und 12) eine anspruchsvolle didaktisch-hermeneutische Interpretation des Tristan-Vorspiels vorgenommen. Ich fühlte mich provoziert von Richters „Okkupation“ des Erfahrungsbegriffs. Die Sprachlichkeit des Tristan-Vorspiels sei der „Treffpunkt“ zwischen Schüler und Musik und dabei gelte es, drei „Erfahrungsmuster“ aufzudecken, das versmäßig geformte Gedicht/Lied, die individuellen Sprachwendungen in der Motivik und eine vorsprachliche und vorbereusste Gestik.

Diesem für mein damaliges Verständnis aus einem Grundkonzept abendländischer Kunstmusik abgeleiteten Begriff von „Erfahrung“ stellte ich jenen Erfahrungsbegriff gegenüber, den Ingo Scheller in seinem „erfahrungsorientierten Unterricht“ (1981) gelehrt hatte und der die theoretische Basis der szenischen Interpretation ist. Die szenische Interpretation geht ja bekanntlich davon aus, dass Erlebnisse wie Musizieren, Singen, Hören, Nachmachen, Spielen und der spielerische Umgang mit musikalischem Material durch einen pädagogisch gesteuerten Akt (der in der szenischen Interpretation selbst wieder szenisch vonstatten geht) zu Erfahrungen verarbeitet werden sollen. Dieser Erfahrungsbegriff liege, so meine Argumentation, dichter an den Interessen und (mit heutigen Richter-Worten) Lebenswelten der Schüler, als es Richter beschrieben hatte, auch wenn er schrieb, dass seine Interpretation „diese Musik für Erfahrungen und für das Interesse von Schülern“ aufschließe. Er hatte dabei einen „Verstehensweg“ aufgezeigt, der mir zu weit weg von dem zu liegen schien, was Schüler/innen möglicherweise am Tristan-Vorspiel interessieren würde. Um die Affäre zuzuspitzen, habe ich mit Bezug auf eine Äußerung Richard Wagners das ganze Vorspiel als die Schilderung eines Orgasmus, der nicht zur Befriedigung führt, interpretiert und in diesem Phänomen jenen Treffpunkt gesehen, den die hermeneutische Interpretation suchen müsste.

An dieser ersten Begegnung der beiden Konzepte der didaktischen und szenischen Interpretation, die sich des Vokabulars von Erfahrung, Spiel und Verstehen bedienen, ist aus heutiger Sicht Vieles interessant und lehrreich. Zunächst dass Christoph Richter in seiner Erwiderung auf meinen Aufsatz in *Musik & Bildung* (6/1984), der mit *Tristanzitate* operierte und mit „Der Tantris mit sorgender List sich nannte...“ betitelt war, die denkbar versöhnlichsten Töne anschluss und bei viel Verständnis für meine Interpretation letztendlich ein Plädoyer dafür abgab, in „unserem Fach“ (= Musikpädagogik) doch keine künstlichen Schranken aufzurichten, sondern die Verständigung voranzutreiben. Nicht genug damit! Christoph Richter ging mit gutem Beispiel voran. Fast 20 Jahre später kam er auf unser Institut für Szenische Interpretation von Musik und Theater unaufgefordert zu und bewarb sich um die „Mitgliedschaft“. Das war und ist eine sehr große Ehre für alle Nachgeborenen der szenischen Interpretation. Es war keine Frage, dass er, obgleich wohl kaum ein praktizierender szenischer Interpretator, „aufgenommen“ wurde. Man könnte bis heute von einer aktiven Fördermitgliedschaft sprechen, die sich auf publizistischer Ebene in mehreren differenzierten Abhandlungen zu Musiktheater und Pädagogik niederschlugen, mit denen Richter das oft etwas eingeengte Sichtfeld unseres Instituts weiten wollte.

Es ist nun interessant, noch einmal nachzusehen, wie viele Berührungspunkte zwischen didaktischer und szenischer Interpretation es bereits 1984 bei Christoph Richter gab, die ich seinerzeit übersehen hatte. Und es ist interessant zu fragen, warum ich seinerzeit so uneinsichtig war.

Mit seinem Plädoyer für die verschiedenen „Erfahrungsformen“ des Sprechens im *Tristan-Vorspiel* hat Richter eine Idee formuliert, die zum Kernbestand der szenischen Interpretation gehört. Allerdings ist dort nicht didaktisch von „Erfahrung“, sondern methodisch von „Haltung“ die Rede. Es wäre dennoch ein Leichtes gewesen, Richters differenzierte Analyse der Sprachebenen im *Tristan-Vorspiel* in Haltungübungen aus dem Repertoire der szenischen Interpretation zu übertragen. Wahrscheinlich würde Rainer O. Brinkmann an der Berliner Staatsoper, wenn dort der *Tristan* szenisch zu interpretieren wäre, mit derart Richter'schen Übungen zu „Sprechhaltungen“ entlang der Musik operieren. Obgleich Übungen zu Sprechhaltungen entlang von Musik in der szenischen

Interpretation eher der Einfühlung – im Sinne einer Identifikation und der Erfahrung von Distanz und Machbarkeit von Gefühlen – dienen, besteht doch beim szenischen Umgang mit musikalischen Gesten ein Hoffnungsschimmer, den Richter 1984 so formuliert hat: „vielleicht sagen diese Gesten deutlicher als geordneter Gesang und als das Spiel der Motive, was dargestellt werden soll“ (*Musik & Bildung* 12/1983, S. 25).

Christoph Richters extrem sorgfältige Analyse der Sprachebenen im *Tristan* ist eine Mahnung an uns Spielleiter/innen, die ihre Haltungübungen zu Musik oft eher „filmmusikalisch“ als musikwissenschaftlich fundiert durchführen. Allerdings braucht man als Empfänger solcherart Mahnung nicht unbedingt in das Wehgeschrei des zu PR-Geschäften verdammten Musiktheaterpädagogen an hochsubventionierten Opernhäusern einzustimmen. Denn die „filmmusikalische“ Sicht von Haltungen zu Musik korrespondiert mit noch einer anderen Sicht auf Erfahrungsorientierung, die Richters Ansatz wohl bis heute von demjenigen der Hardliner der szenischen Interpretation unterscheidet. Während die musikwissenschaftliche Fundierung einer Orientierung an der Musik als der maßgebenden Instanz verpflichtet ist bzw. diese automatisch herbeiführt, entspricht die „filmmusikalische“ eher einer bedingungslosen Akzeptanz der Sicht der Schüler/innen. Dass Schüler/innen jegliche Musik als „Filmmusik“ erleben, ist ja eine kaum zu bestreitende Tatsache. Es fällt Schüler/innen sehr leicht, zu jedweder Musik sofort einen „Film“ zu konstruieren und zu spielen. „Das klingt wie wenn ...“ und dann kommt irgendeine kleine Geschichte – das ist die dominierende Art der Musikreflexion, wenn die Lehrkraft nicht alternative Beobachtungskriterien vorgibt.

Liest man Christoph Richters aktuelle Äußerungen zu „Musiktheater und Pädagogik“ (etwa im Sonderheft S1 von *Diskussion Musikpädagogik*), dann kann man unschwer erkennen, dass stets die Musik den „Treffpunkt“ und die „Erfahrung“ bestimmt. Dies ist nach wie vor die (hermeneutisch) musikwissenschaftliche Perspektive. Die radikal umgekehrte Sichtweise, wonach man von Lebensproblemen Jugendlicher ausgeht und sich die Musik danach aussucht, inwieweit sie die Probleme widerzuspiegeln und inwieweit sie als Projektionsfläche für diese Probleme geeignet ist, führt fast zwangsweise zur „filmmusikalischen“ Sicht. Diese radikale Sichtweise haben wir uns

beispielsweise bei den Publikationen zu „Carmen“, „Wozzeck“ und „West Side Story“ zueigen gemacht – hier ging es um „Geschlechterrollen“, „neue Armut“ und „Gewalt und Jugendbanden“. Im Alltagsgeschäft der Musiktheaterpädagog/innen kommt natürlich erst der Spielplan und dann die Frage nach der Schülersicht. Manchmal gelingt es dann noch, einem Opersujet die Schülersicht abzugewinnen – Rainer O. Brinkmanns Beschreibung seiner Angebote an der Staatsoper Berlin sind beredtes Beispiel für derartige Versuche –, oft jedoch erschöpft sich die Schülersicht in einer Art Aktualisierung des Sujets, die Christoph Richter ebenso skeptisch beurteilt (Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S1, 2009, S. 70) wie die szenische Interpretation, die in „nicht aktualisierten“ Rollen die Chance der Verfremdung und des Rollenschutzes sieht. Ausnahmen bestätigen auch hier, wie Richter selbst anmerkt, diese Regel, so in „Cosi fan tutti“, einer an der Komischen Oper Berlin erfolgreich mit Jugendlichen, Profi-Rappern und Opersänger/innen von Markus Kosuch und Anne-Kathrin Ostrop erarbeiteten Adaption Mozarts, der die Beobachtung vorausging, dass Jugendliche auf das Sujet der Untreue und eines einschlägigen Beziehungstests aus „Cosi fan tutte“ engagiert eingegangen sind.

Alles in allem sieht es so aus, dass die erste Begegnung von didaktischer und szenischer Interpretation weniger konflikthaltig hätte sein können, als ich es seinerzeit gesehen habe. Eigentlich hätte die Verbrüderung schon 1984 stattfinden können. Warum ist das nicht passiert (trotz Christoph Richters „Friedensangebot“)? Um diese Frage zu beantworten, muss man sich die Gesamtsituation der damaligen Musikpädagogik in Erinnerung rufen. Die Hefte von Musik & Bildung, die zwischen Richters didaktischer Interpretation des Tristan-Vorspiels (12/1983) und unserem Schlagabtausch (6/1984) lagen, sind fachgeschichtliche Dokumente der besonderen Art: Da plädiert auf der einen Seite Hans Heinrich Eggebrecht als „Stimme aus dem Hintergrund“ für eine musikwissenschaftliche Orientierung des Musikunterrichts (4/1984) und da schreibt auf der anderen Seite Volker Schütz sekundiert von Dieter Lugert zur „Faszination des Rhythmischen und der Körperlichkeit in der Popmusik“ (5/1984). Der Herausgeber und Schriftleiter von Musik & Bildung, Christoph Richter, lieh diesen popmusikalischen Angriffen auf die Kunstwerkmusik ein offenes Ohr, wenn auch unter der von

ihm in Musik & Bildung (7-8/1981) formulierten Devise: „Möglich, dass eine intensive und aspektreiche Beschäftigung mit Rockmusik die Augen, die Ohren und das Verständnis für Beethoven öffnet, vielleicht für einen anderen Beethoven, als Schüler ihn bisher aus der Schule kennen“. Diese Meinung ist komplementär zu Jürgen Terhags These zur „Un-Unterrichtbarkeit aktueller Popmusik“ (Musik & Bildung 5/1984) zu verstehen, die nicht als Kritik am Gegenstand, sondern an den traditionellen Methoden der Kunstmusikdidaktik zu sehen ist.

Der Angriff auf Christoph Richters Erfahrungsbegriff war also im Kern ein Angriff auf die Kunstwerkmusik. Wie sollte sich ein Erfahrungsbegriff in einem Umfeld behaupten, in dem das für Schüler/innen Wesentliche an „aktueller Musik“ im Rhythmischen und in der Körperlichkeit gesehen wurde. Der Schritt zu einem erfahrungsorientierten Unterricht, in dem Musiklernen und -verstehen selbst körperlich ist, in dem also mit heutigen Worten szenisch interpretiert wird, war zwingend. Nicht das vor-inszenierte Bühnenspiel einer Oper war in den Anfängen der szenischen Interpretation der Kern des szenischen Spiels, sondern vielmehr die Tatsache, dass für Schüler/innen Musik körperlich ist und als solche verstanden werden muss.

Meine Kritik an Christoph Richters Erfahrungsbegriff von 1984 hat die Chancen seiner „Musik als Sprache“-Theorie nicht erkannt und genutzt, weil der Blick getrübt war durch seine Orientierung am Kunstwerk. Nicht akzeptieren konnte und kann ich, dass die didaktische Interpretation Kunstwerke „vom Sockel holt“, auch wenn eines ihrer Ziel sein sollte, den Schüler/innen einen persönlichen „Gebrauch“ der Musikwerke zu ermöglichen (Musik & Bildung 1984, S. 445). Die szenische Interpretation ist, wie uns allerdings erst in den 1990er Jahren klar wurde, eben doch im Kern konstruktivistisch. Sie ermöglicht, dass Schüler/innen in einem regelgeleiteten Prozess die Bedeutung von Musik konstruieren und kommunizieren. Die szenische Interpretation sagt: Es gibt nicht *die* Bedeutung von Musik, sondern nur eine Bedeutung für die Schüler/innen. Dass die Bedeutungskonstruktion methodisch durch Spielverfahren, vor allem die Übernahme von Rollen und das Agieren im Schutz einer Rolle, erreicht werden soll, hat mit der Körperlichkeit aktueller Musik und mit dem oben als „filmmusikalisch“ bezeichneten Hörverhalten Jugendlicher zu tun.

Sie ist daher überhaupt nicht an die Gattung Musiktheater gebunden. Insofern kann man aus Hans-Georg Gadammers These, dass das Kunstwerk aus dem Phänomen des Spiels abgeleitet werden kann (Diskussion Musikpädagogik S1, 2009, S. 69-70), keine Legitimation für szenische Interpretation herleiten.

Heute ist die erste Begegnung von didaktischer und szenischer Interpretation ein Stück Fachgeschichte. Die Tatsache, dass heute die szenische irgendwie in der didaktischen Interpretation aufgegangen ist oder aber die szenische Interpretation die didaktische uminterpretiert hat, war in jener ersten Begegnung durchaus impliziert. Dass es aber so weit gekommen ist, lag sicherlich nicht an mir, sondern an Christoph Richter.

Tantris ist schwer verwundet zu Isolde gereist, um sich heilen zu lassen. Isolde hat ihn als Tristan und Mörder ihres Verlobten erkannt, weshalb sie ihm später den Todestrank reichen wollte. Doch dazu ist es bekanntlich nicht gekommen. Ob der Liebestrank dann wirklich „die“ Lösung war, bleibe dahingestellt. Ich hatte 1984 Christoph Richter vorgeworfen, dass sein Erfahrungsbegriff sich als schülerorientiert („Tantris“) getarnt hat, ich ihn aber als Orientierung am Kunstwerk („Tristan“) erkannt habe. Den Todestrank jedoch, den ich der didaktischen Interpretation gereicht habe, hat Christoph Richter in einen Liebestrank verwandelt. Im Gegensatz zu Wagners Tristan jedoch ist hieraus kein leidvolles Drama mit Todesfolge, sondern eine professionelle Freundschaft geworden.

Wolfgang Martin Stroh
und die Mitarbeiter/innen des Instituts für Szenische Interpretation von Musik und Theater:
Rainer O. Brinkmann, Markus Kosuch, Anne-Kathrin Ostrop, Tobias Reiser und Iris Winkler

Johannes M. Walter

Leise Töne

Mit einfachen, oft wie nebenbei gesprochenen Sätzen bringt Christoph Richter, ein Meister der leisen Töne, sein Gegenüber zum Nachdenken und eröffnet ihm somit die Möglichkeit, neue Sichtweisen zu entwickeln. Bereits bei meiner ersten Begegnung mit ihm wurde ich Zeuge einer eindrucksvollen Szene, die mir so plastisch vor Augen und Ohren ist, als hätte sie sich gestern abgespielt: Christoph Richter war als externes Mitglied zu einer Berufungskommission

hinzugekommen. Eine der von uns beobachteten Musikunterrichtsstunden, die die Bewerber im Rahmen des durchzuführenden Verfahrens an einem Gymnasium abzuhalten hatten, war dermaßen mit musikwissenschaftlichen Fakten und theoretischen Aufgabenstellungen voll gepropft, dass sie vollkommen über die Köpfe der Schülerinnen und Schüler hinwegging. Ein Musikwissenschaftler, der ebenfalls der Kommission angehörte, war von diesem Unterricht jedoch hingerissen und betonte, wie gründlich und solide da gearbeitet worden sei. Christoph Richter schaute ihn nachdenklich an und sagte dann nur: „Wenn ich Unterricht beobachte, frage ich mich immer, ob ich möchte, dass meine Kinder einen solchen Musikunterricht erhalten.“ Stille. Man sah dem Kollegen an, wie es in ihm arbeitete und dass sich eine Erkenntnis anbahnte – und dann sagte er, beinahe entrüstet: „Solchen Unterricht möchte ich auf keinen Fall!“

Andrea Welte

Wahrlich keine leichte Kost für Erstsemester

Meine erste Begegnung mit Christoph Richter fand vor 25 Jahren in einem Einführungsseminar in die Musikpädagogik an der Hochschule der Künste Berlin statt. An dieses Seminar habe ich seitdem manches Mal zurückgedacht. Wie kann es gelingen, Studierende an musikpädagogisches Denken heranzuführen? Natürlich sind Begriffe zu klären und ist Handwerkszeug zu vermitteln. Vor allem muss es aber darum gehen, über eigene musikbezogene Erfahrungen sowie über das Wesen, die Aneignung und Vermittlung von Musik nachzudenken und ins Gespräch zu kommen. Es ist bezeichnend, dass Christoph Richter damals als Seminarlektüre Hans-Georg Gadammers Abhandlung „Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest“ wählte. Keine musikpädagogische Literatur also, und wahrlich keine leichte Kost für Erstsemester. Doch andererseits: welch anregender, herausfordernder Einstieg in ein Fach, das per se interdisziplinär ausgerichtet ist! Die Reflexion über ästhetische Bildung, musikalische Erfahrung und den engen Zusammenhang zwischen Musik und Spiel begleitet mich noch heute ...