

Johannes Steiner

Künstlerisches Lehrerhandeln

Das praktische Musizieren ist für den Musikunterricht in den letzten Jahren stets wichtiger und populärer geworden. Wohin man auch schaut, es werden vermehrt Bläserklassen, Streicherklassen, Singklassen etc. angeboten. Schließlich liegen auch neue Kooperationen mit Musikschulen oder anderen außerschulischen Einrichtungen im Trend der Zeit. Dadurch verschieben sich die Anforderungen sowohl an den allgemein bildenden Musikunterricht als auch an die Musiklehrenden: „Das schwierigste Problem ist das in der Regel erhebliche Niveaufälle in Bezug auf technisch-instrumentales Können, ästhetische Präentionen, aber auch Interesse, Konzentrationsfähigkeit, Beharrlichkeit, Einfühlungsvermögen und Rücksichtnahme [...]“ (Pfeffer, 2013, S. 24). Die Schwierigkeiten gilt es in der Planung des Unterrichts zu bedenken. In diesem Text wird jedoch das Hauptaugenmerk auf mögliche ästhetische Qualitäten des Klassenmusizierens aus der Sicht des Lehrenden aufgezeigt.

Ein gemeinsames Musizieren mit Schülern, welches ästhetischen Ansprüchen gerecht wird, spielt eine zunehmend wichtigere Rolle. Dabei handelt es sich um eine spezielle Form der künstlerischen Arbeit, nämlich um ein musikalisches Gestalten mit heterogenen Gruppen im Kontext Schule. Dies wirft folgende Fragen auf: Nach welchen ästhetischen Kriterien kann ein künstlerischer Musikunterricht mit Gruppen als gelungen bezeichnet werden? Wie soll und kann die musikdidaktische Ausbildung darauf reagieren, um zukünftige Musiklehrende entsprechend darauf vorzubereiten?

Der kollektive Prozess des musikalischen Gestaltens

Mitunter ist es die Aufgabe des Musikunterrichts an allgemein bildenden Schulen, Schülern Zugänge zu musikalischen Erlebnissen zu ermöglichen: „Das Musizieren im Klassenverband muss eine der Hauptsäulen des Musikunterrichts sein. Denn diese Unterrichtsform

erschließt die Musik für die Schüler mehr als jede andere. Gleichsam spielerisch werden emotionale Bereiche eröffnet, wie auch Wissen um die Zusammenhänge von Musik erworben.“ (Bickel, 2012, S. 190). Dabei beschreibt Erlebnis ein Element, welches im individuellen Leben eines Menschen sich so sehr vom Alltag abhebt, dass dieses als Erinnerung im Gedächtnis abrufbar verankert wird. Jedes Erlebnis ist immer auch ein Wahrnehmungserlebnis. Ein sich klar von der Alltagssituation abgrenzender Reiz von außerhalb trifft dabei auf das Individuum und löst Prozesse im Inneren aus. Das Erlebnis an sich kann frei von jedweder ästhetischen Erfahrung sein. Es wird sowohl mit positiven als auch mit negativen Emotionen verknüpft. Entscheidend dabei ist im Grunde genommen nur der Aspekt der Alltagsfremdheit. Ein Erlebnis steht somit im Widerspruch zu den alltäglichen Routinen und bricht die gewohnte Ordnung auf.

Ein musikalisches Erlebnis tritt auf, wenn eine Erfahrung in einem musikalischen Kontext gemacht wird. Dabei ist es unbedeutend, ob das Individuum als Musiker selbst musiziert oder Musik als Zuhörer wahrnimmt.¹ Ein musikalisches Erlebnis vollzieht sich im Feld der Musik. Doch kann noch nicht mit Sicherheit bestimmt werden, ob das Individuum dabei eine ästhetische Erfahrung macht. Hier muss nun geklärt werden, ob jede emotionale Erfahrung in Zusammenhang mit Musik stets auch als ästhetisch bezeichnet werden kann. Eine diesbezügliche ästhetische Diskussion möchte ich an dieser Stelle nicht führen und gehe daher für die folgenden didaktischen Überlegungen von der stark reduzierten Annahme aus, dass ein wahrgenommenes musikalisches Ereignis stets ästhetischer Natur ist.

Die Trennung in Objekt und Subjekt in den ästhetischen Diskussionen führt zu generellen Unterscheidungen in der Herangehensweise dahingehend, was das Wesen von Kunst überhaupt ausmacht. Ein Zugang verschiebt die letztbestimmende

¹Für Jugendliche ist das Musikhören häufig ein selbstverständlicher Bestandteil ihres Alltags und somit ein weniger von der Alltagssituation abgegrenzter Reiz. Trotzdem kann das Hören unter besonderen Bedingungen, wie beispielsweise einem Konzertbesuch, einer Klanginstallation o. ä. zu einem subjektiv empfundenen musikalischen Erlebnis führen.

Instanz der Kunstdefinition zum Betrachter. Die Rezeptionsästhetik lässt ein Kunstwerk vorrangig im Auge des Betrachters entstehen: „Prägend für das, was Kunst ist oder meint, ist darum die ästhetische Erfahrung: Ob im Exzess, im Rausch oder dem Moment einer präzisen Kalkulation geschaffen, interessiert allein das Objekt und seine Wirkung [...]“ (Mersch, 2015, S. 50). Damit wird in letzter Konsequenz dem Betrachter die Entscheidung, was denn Kunst sei, zugesprochen. In der Produktionsästhetik rücken die notwendigen Praktiken zur Schaffung von Kunst in den Vordergrund: „Wir haben es mit besonderen Praktiken zu tun, die besondere Vermögen einfordern [...]“ (Mersch, 2015, S. 52). Der Künstler erfährt dabei eine starke Aufwertung und letztendlich führte dieser Ansatz zur Entstehung des Geniekults im 19. Jahrhundert. Eine weitere in diesem Zusammenhang angeführte Betrachtungsweise fokussiert den Blick auf das eigentliche ästhetische Geschehen. Eine „Ästhetik des Ereignisses“ beschreibt „[...] was für Kunst überhaupt gilt, insofern sie, der Produktionsästhetik entlehnt und ihr verwandt, die Ereignung des Ästhetischen, das Erscheinenlassen in seiner Augenblickshaftigkeit zu entschlüsseln sucht.“ (Mersch, 2015, S. 55).

Eine „Ästhetik des Ereignisses“ lässt den Blick auf das eigentliche Lehrerhandeln lenken: „Dabei geht es nicht darum, das Außerordentliche oder Unfassliche an Kunst zu mystifizieren, sondern ein für allemal die klassischen Register der ‚Subjektivität‘, ‚Kreativität‘ und ‚Originalität‘ zu verabschieden.“ (Mersch, 2015, S. 55). Ausgehend von dieser Schwerpunktsetzung wird das im Augenblick stattfindende Tun von lebendigen Menschen im Rahmen eines kollektiven ästhetischen Prozesses aufgewertet: „Das heißt, die unmittelbare *Wirkung* der Objekte und Handlungen ist nicht von den Bedeutungen abhängig, die man ihnen beilegen kann, sondern geschieht durchaus unabhängig von ihnen, zeitweise noch vor, in jedem Fall aber jenseits von jedem Versuch einer Bedeutungsbeilegung.“ (Fischer-Lichte, 2004, S. 29). Damit stehen nicht die „Zeichen“ im Vordergrund, sondern der Mensch an sich in seinem individuellen Dasein in der Welt. Ähnlich wie in der Theaterpädagogik bedeutet dies für den Musikunterricht, dass Klassenmusizieren aus den Wechselwirkungen aller am Prozess beteiligten Akteure entsteht: „Der Prozess ist labil und gefährdet,

190

aber auch belebend und dynamisierend.“ (Kurzenberger, 2009, S. 16).

Gelingendes Klassenmusizieren

Ein gemeinsames Musizieren mit Schülergruppen im Kontext Schule setzt selbstverständlich andere Qualitätsmaßstäbe voraus als ein Musizieren mit einem Orchester. Dabei geht es weniger um instrumentale technische Fertigkeiten, sondern um Kriterien eines allgemeinen musikalischen Gestaltens. Welcher Art sind nun diese allgemeinen musikalischen Kriterien? Als Voraussetzung für das gemeinsame Musizieren müssen den Schülern wie den Lehrenden die notwendigen ästhetischen Kriterien als Maßstab bewusst sein. Sie bilden das Fundament der kollektiven Gestaltungsarbeit. Daraus folgt als Konsequenz für den Musikunterricht, dass sich Lehrende und Schüler über die ästhetischen Kriterien austauschen und gemeinsame Ziele formulieren. Die ästhetischen Merkmale variieren mit der Art der zu bewältigenden musikalischen Aufgabe, welche von den festgelegten Materialien (Instrumentarium), der Form und der Stilistik festgelegt wird. Da die ästhetischen Anforderungen und Merkmale ständig in Bewegung sind und sich je nach musikalischer Gestaltungsarbeit verändern, ist es nicht zielführend einen Katalog von konkreten Merkmalen festzulegen. Vielmehr ist es die Herausforderung der Musikpädagogik, verschiedene Herangehensweisen für diese Arbeit anzubieten. Oder anders formuliert: Sichtweisen zu ermöglichen, aus denen sich die Merkmale je nach der zu bewältigenden Aufgabe in der Planung als auch situativ ableiten lassen. Folgende drei Aspekte sollten dabei aus meiner Sicht im Fokus stehen

Musizieren als Experimentieren mit ungewissem Ausgang

Die Kunst hat den Anspruch, Prozesse mit unklarem Ausgang auszulösen. Das bedeutet, dass in künstlerischen Handlungen stets ein mögliches Scheitern mitschwingt. Um ein Risiko eingehen zu können, müssen zuvor – wie schon zuvor erwähnt – Ziele definiert werden: „Kunst, verstanden als Ereignung [...] zelebriert die Machtlosigkeit einer *Gebung*. Sie führt damit *Forschung* auf das

zurück, was einst war: *Er-Fahrung* dessen, was sich *aussetzt*, was widerständig bleibt oder *dazwischentritt*, was sich, anders ausgedrückt, keiner Berechnung fügt, vielmehr – unverfügbar – als ebenso Aufsässiges wie *Unfügliches* sich exponiert.“ (Mersch, 2015, S. 56).

Musizieren als **Situatives Handeln**

Performative Künste geschehen im Augenblick und sind durch deren Vollzug in der Zeit definiert. Performative Künstler integrieren situative Bedingungen und die gegenwärtige Atmosphäre bewusst oder unbewusst in ihre Handlungen. Die veränderten Rahmenbedingungen haben zur Folge, dass performative Künstler ihre Handlungen während der Ausführung in Echtzeit – bewusst oder unbewusst – der Situation anpassen. Dabei vernachlässigen sie aber nie ihre ursprüngliche künstlerische Intention. Für den Musiklehrer bedeutet dies, dass er eine künstlerische Intention für die musikalische Gestaltungsarbeit mit Gruppen definiert und diese im Arbeitsprozess nicht aufgibt. Bei der künstlerischen Arbeit mit Gruppen sind veränderte Rahmenbedingungen und unerwartete Impulse fixer Bestandteil des Gestaltungsprozesses. Der Lehrende muss in der Situation jene Impulse erkennen, die für das Erreichen des ursprünglichen künstlerischen Ziels förderlich oder wenigstens nicht hemmend sind.

Musizieren als **Forschendes Lernen**

„Kunst scheint in gewisser Hinsicht immer schon Forschung zu sein, im Sinne von Erkenntnis suchen, erkunden, ergründen, prüfen, untersuchen oder ausfindig machen [...].“ (Badura, 2015, S. 9). Künstler stellen Fragen und erproben diese mit den Mitteln ihrer Kunst. Sie suchen nach einem Ergebnis, einer neuen Perspektive etc., kurzum, sie schaffen mit den Techniken ihrer Kunst einen Erkenntnisgewinn, der sich natürlich nicht nach objektiven wissenschaftlichen Standards richtet, sondern im ästhetischen Produkt als Ergebnis einem Publikum präsentiert wird.

Künstlerische Grundhaltung in der Ausbildung

Wie können zukünftigen Musiklehrern diese Grundhaltungen in der musikdidaktischen Ausbildung erfahrbar und vor allem bewusst gemacht werden? Eine mögliche Lösung wäre die inhaltliche Erweiterung in der musikdidaktischen Ausbildung mit Elementen der musikalischen Szenengestaltung. Die musikalische Szenengestaltung verbindet Musik und theatrale Darstellungsformen grundsätzlich auf dreierlei Arten:

- „Musik wird im Hintergrund eingesetzt und unterstützt den dramaturgischen Verlauf. [...]
- Musik wird direkt in der Szene verwendet, was bedeutet, dass Musiker/innen und Schauspieler/innen gleichzeitig auf der Bühne sind. [...]
- Der gesamte dramaturgische Aufbau einer Szene oder eines Stückes wird aus rhythmischer bzw. musikalischer Perspektive inszeniert.“ (Steiner, 2014, S. 8).

Ferner sind verschiedenste Mischformen und Kombinationen möglich. Diese Unterteilung bildet die Basis für die musikalische Szenengestaltung und erweitert die musikalische Praxis mit den Mitteln der szenischen Darstellung. Dabei geht es prinzipiell nicht um die Erarbeitung eines inhaltlich durchgehenden Theaterstücks, sondern um kurze Szenen, Atmosphären etc., die collageartig aneinandergereiht werden. Besonders der dramaturgische Aufbau aus rhythmischer bzw. musikalischer Sicht ist für Musikpädagogen (siehe Punkt drei) interessant und hilfreich. Die Verwendung von musikbezogenem Vokabular unterstützt zusätzlich die Orientierung für die szenische Arbeit. Eine Inszenierung aus rhythmischer bzw. musikalischer Perspektive bedeutet, dass sich der Fokus auf Tempo- und Rhythmuswechsel der Akteure auf der Bühne richtet. Die gesamten rhythmischen Abläufe innerhalb einer Szene werden als Ganzes betrachtet und aus musikalischer Sicht in Szene gesetzt. Eine inhaltlich linear erzählende Struktur ist weniger bedeutend als eine musikalische szenische Formgebung. Eine besondere Technik dabei

ist die Kipperspektive², wo ähnlich wie bei den bekannten Kippfiguren aus der Wahrnehmungspsychologie der Wechsel der Perspektive zu spontanen Gestalt- und Wahrnehmungswechseln führen. Die eigentliche Aktion des Akteurs auf der Bühne rückt in den Hintergrund. Der Fokus richtet sich ganz auf die Pause zwischen den Handlungen: „In der rhythmischen Struktur wird der Fokus besonders auf die Pause zwischen den Ereignissen gelegt und dadurch wird die Beziehung der Ereignisse in der Zeit offen gelegt. Durch diese Umdeutung der Beobachtung werden neue Zusammenhänge plötzlich offensichtlich und überraschende Wendungen treten zu Tage“. (Steiner, 2014, S. 8)

Beispiel einer musikalischen Szenengestaltung in der Musikdidaktik

Die musikalische Szenengestaltung wurde im musikdidaktischen Seminar am Institut für Musikpädagogik im Sommersemester des Jahres 2013 den Studierenden des Faches Musikpädagogik zugänglich gemacht. Am Ende der Lehrveranstaltung fanden zwei Projektstage statt, an denen die Studierenden sich intensiv mit einem zuvor festgelegten Thema künstlerisch auseinandersetzen konnten. Aus Anlass des 80. Geburtstages und zehnten Todestages wurde das Leben und Werk der Jazzsängerin und Pianistin Nina Simone gewählt. Autobiografische Szenen, ihre Songs und ihre Texte wurden den Studierenden als Material und Ausgangspunkt für die künstlerische Auseinandersetzung zur Verfügung gestellt. Die Studierenden mussten sich in zwei Durchläufen mit unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen dem Thema auf zwei verschiedene Arten nähern. In der sogenannten Klanggestaltungsguppe durften die Studierenden ihre Hauptfachinstrumente nicht verwenden. Thematisch standen ihnen bei dieser Arbeit Texte und Gedichte zur Verfügung. Beim zweiten Durchlauf bildete der Song „Mississippi Goddam“ den Kern der künstlerischen Arbeit, bei welcher sie ihre Hauptfachinstrumente

² Dieser Begriff wurde vom Autor dieses Textes in seiner musikpraktischen Arbeit entwickelt.

einsetzen durften.

Gearbeitet wurde in einem kleinen Theater in Wien. Für das Konzept der Lehrveranstaltung war es wichtig, dass die Arbeit und die Aufführung nicht in den Räumen der Musikuniversität stattfanden. Zwischen den Gruppenarbeitsphasen fanden Zwischenpräsentationen statt. In den jeweils darauffolgenden Kritikphasen wurden die Zwischenergebnisse analysiert und etwaige Änderungen diskutiert. Schließlich wurden die szenischen Fragmente zu einer Gesamtcollage zusammengefügt. Die Gruppen verwendeten für die einzelnen Szenen verschiedene Räume des Theaters.³ Das Zusammenfügen der einzelnen Teile wurde mit allen Studierenden gemeinsam erarbeitet. Die unterschiedlichen Gruppenzusammenstellungen und die Verwendung verschiedener Räume führten zu Hindernissen bei den Übergängen, die einer Lösung bedurften. Die Bewältigung dieser Herausforderungen ließ die Studierenden überraschende Wendungen erfinden.

Fazit

Die szenische Arbeit erweitert die musikdidaktische Ausbildung und schafft eine Offenheit für jene Grundhaltungen bzw. Einstellungen, die für eine künstlerische Arbeit mit Gruppen notwendige Voraussetzung ist. Das Kennenlernen einer erweiterten musikpraktischen Gestaltungsarbeit in Form des zweitägigen Abschlussprojekts aus der Innensicht (als Ausführende) ist eine wichtige Erfahrung für die Studierenden. Das Bewusstmachen der sozialen und künstlerischen Prozesse innerhalb einer angeleiteten Gruppe erweitert die didaktischen Perspektiven der Studierenden für die Planung und Durchführung von Unterrichtssequenzen. Mit Hilfe der szenischen Arbeit wird ein konstruktiver Umgang mit unerwarteten und plötzlich auftauchenden Ereignissen trainiert und bereitet die Studierenden auf die Arbeit im Schulalltag vor.

³Die Abschlussperformance fand am 17.05.2013 im Brick5 in Wien statt. Nähere Infos und Video unter <http://www.musiceducation.at/berichte/detail/artikel/and-i-mean-every-word-of-it/> (11.09.15)

Literatur

BADURA, JENS (2015): Warum ein Handbuch zur künstlerischen Forschung, in: Badura, Jens et. al (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch, Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 9–16.

BICKEL, WOLFGANG (2007): Musizieren im Klassenverband, in: Heukäufer, Norbert (Hg.): Musik-Methodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen Scriptor , S.190–203.

FISCHER-LICHTE, ERIKA (2004): Ästhetik des Performativen. Originalausgabe, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

KURZENBERGER, HAJO (2009): Der Kollektive Prozess des Theaters: Chorkörper - Probengemeinschaften - Theatrale Kreativität, Bielefeld: transcript.

MERSCH, DIETER (2015): Rezeptionsästhetik/Produktionsästhetik/Ergebnisästhetik, in: Badura, Jens et. al (Hg.): Künstlerische Forschung. Ein Handbuch, Zürich/Berlin: Diaphanes, S. 49–57.

PFEFFER, MARTIN (2013): Zur Geschichte des Ensemblespiels in der allgemein bildenden Schule, in: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.): Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule: Ein Handbuch für die Praxis, Augsburg: Wißner, S. 13–28.

STEINER, JOHANNES (2014): Musikalische Szenengestaltung – Musizieren und szenisches Gestalten in der musikdidaktischen Ausbildung, in: Musikerziehung, Jg. 67, Heft 2, S. 5–9.