

Rora, Constanze

Erzähltheoretische Perspektiven auf das musikpädagogische Problem des Sprechens über Musik

Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 309-322. - (Musikpädagogische Forschung; 30)



Quellenangabe/ Reference:

Rora, Constanze: Erzähltheoretische Perspektiven auf das musikpädagogische Problem des Sprechens über Musik - In: Schläbitz, Norbert [Hrsg.]: *Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung*. Essen : Die Blaue Eule 2009, S. 309-322 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-251420 - DOI: 10.25656/01:25142

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-251420>

<https://doi.org/10.25656/01:25142>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht-exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Musikpädagogische Forschung

Norbert Schläbitz
(Hrsg.)

Interdisziplinarität als Herausforderung musikpädagogischer Forschung



Themenstellung: Die Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung in Paderborn im Jahr 2008 hat sich des Themas der Interdisziplinarität in der Musikpädagogik, die den operativen Normalfall für das Fach darstellt, angenommen. Die versammelten Aufsätze zeigen, wie vielfältig das Zusammenspiel von *Musik* → *Pädagogik* → *Nachbarwissenschaften* im Kontext des Forschens ist: Die Aufsätze in diesem Band setzen sich zum einen mit der Interdisziplinarität des Faches selbst auseinander und liefern solchermaßen eine theoretische Reflexion eigenen Tuns. Die Aufsätze führen zum anderen an Forschungsprojekten vor, was es konkret heißt, interdisziplinär zu arbeiten. In den Blick gerät über das Nachdenken interdisziplinärer Forschung einerseits und dem Vorstellen konkreter Forschungsprojekte andererseits auch die methodische Bandbreite: Empirisch-experimentelle Forschung mit einem quantitativen Ansatz zeigt sich in dem Band genauso vertreten wie qualitative Forschung, und mitunter werden beide Forschungsansätze im Zusammenklang vorgeführt.

Der Herausgeber: Norbert Schläbitz, Jg. 1959, Medientheoretiker und Musikpädagoge. Studium Lehramt Sek II/I (Deutsch/Musik). 1984-1992 Filmmusikkomponist. Schuldienst. Promotion. Habilitation. Mitarbeit bis 2004 im Bundesausschuss „Musik und Medien“ des Deutschen Musikrates und seit 2005 im Vorstand des AMPF. Seit 2004 o. Professor für Musikdidaktik am Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: „Neue Medien und Musik“, „Neue Lernformen im Musikunterricht“. Herausgeber der Reihe „EinFach Musik – Unterrichtsmodelle“ (Schöningh).

Inhalt

Norbert Schläbitz:

Obligat - Interdisziplinarität 7

Marie Luise Schulten, Kai Lothwesen:

Musikpädagogik und Systematische Musikwissenschaft. Beziehungen der Disziplinen aus fach- und forschungshistorischer Perspektive 13

Stefanie Rhein, Renate Müller:

Auf dem Weg zu einer Musikpädagogischen Jugendsoziologie 31

Lars Oberhaus:

„ ... an den Fransen erkennt man das Gewebe“ 49

Alexander Cvetko, Daniel Meyer:

Problemlösen im Musikunterricht – Interdisziplinarität als Ausgangspunkt für eine kompetenzorientierte Perspektive 67

Susanne Naacke, Andreas Lehmann-Wermser:

MUKUS – Studie zur musisch-kulturellen Bildung an Ganztagschulen. Qualitative Fallstudien 97

Sonja Nonte, Andreas Lehmann-Wermser:

Musisch-kulturelle Bildung in der Ganztagschule 125

Immanuel Brockhaus, Bernhard Weber

Inside the cut. Wahrnehmen digitaler Schnittmuster in populärer Musik 147

Michael Ahlers:

Zur Relevanz des Faktors Usability: Ergebnisse zur Bewertung der Ergonomie von Benutzerschnittstellen ausgewählter Sequenzer-Programme aus Schülersicht 153

Anja Herold:

„... wie ein Stau auf der Autobahn ...“. Lust und Frust beim Instrumentalspiel – Abbrüche und Umbrüche im musikalischen Werdegang 173

Jutta Möhle:

Entwicklungsbegleitung durch Instrumentalunterricht bei Grundschulkindern mit chronischer Erkrankung – Eine Studie am Fallbeispiel 213

Jutta von Hasselbach:

100 Jahre ‚*Physiologic Turn*‘ in der Streichinstrumentalpädagogik 239

Franziska Olbertz:

Musikalische Hochbegabung und ihre Beziehungen zu anderen Fähigkeitsbereichen 263

Christiane Liermann:

Auswirkungen des Zentralabiturs auf die Individualkonzepte von Musiklehrerinnen und Musiklehrern 283

Constanze Rora

Erzähltheoretische Perspektiven auf das musikpädagogische Problem des Sprechens über Musik 309

Kerstin Wilke

„Jungen machen doch keine Mädchensachen“. Musikpräferenzen von Grundschulkindern als Mittel zur Konstruktion von Geschlechtlichkeit 323

Herbert Bruhn

Einsatz von Musiktests in der empirischen Forschung 351

Erzähltheoretische Perspektiven auf das musikpädagogische Problem des Sprechens über Musik

Einleitung

Über Musik kann und wird bekannterweise in unterschiedlicher Weise gesprochen. Die musikwissenschaftliche Analyse, der nachgesagt wird, dass sie ihre Argumentation und Beschreibung besonders nahe am musikalischen Text entwickelt, ist eine unter verschiedenen Formen, Musik zur Sprache zu bringen. Für den Musikunterricht scheint sie - betrachtet man Schulbücher und Klausuraufgaben - nach wie vor eine Leitfunktion einzunehmen. Die Diskussion um den Begriff der Ästhetischen Erfahrung hat indes das Spektrum der Möglichkeiten im Unterricht sprachlich auf Musik Bezug zu nehmen um den Faktor subjektiver Betrachtungsweisen erweitert. Die Frage nach narrativen Zugängen zu Musik gehört in diesen Reflexionsbereich.

1 Erzählen als Alltagsphänomen

Erzählen ist eine Äußerungsform, die im Alltag einen großen Raum einnimmt. Ein Großteil unserer täglichen Kommunikation besteht darin, dass wir uns gegenseitig Geschichten erzählen. Diese Erzählungen übernehmen wichtige Aufgaben einerseits für die Gestaltung unserer sozialen Kontakte andererseits für unser Selbstverständnis und unsere Selbstvergewisserung. Indem wir von Ereignissen erzählen, werden diese erst zu erwähnenswerten Ereignissen gemacht. Alltagserzählungen schließen meist an Erzählthemen an, von denen wir glauben, dass sie auch für denjenigen, mit dem wir uns unterhalten, Relevanz besitzen. So bestehen Konversationen meist aus dem Austausch von Geschichten, die um ein gemeinsames Thema kreisen. Die Mitteilung eines Erlebnisses, eines Abenteuers, einer Erinnerung od. Ä. bringt es mit sich, dass sich der Erzählende zu der Sache, von der er erzählt, positioniert. Selbst wo ein Alltagserzähler z.B. von einer Reise erzählt und Darstellungen von Landschaften und Gebräuchen gibt, erzählt er zugleich und unüberhörbar davon, dass dies ihm

selbst alles begegnet ist. Daraus ziehen die mitgeteilten Fakten ihre Glaubwürdigkeit. In diesem Sinne sind Alltagserzählungen immer zugleich auch Selbst-erzählungen.

Das Faktum der Perspektivität von Erzähltem bedingt die Bedeutung, die das Erzählen für die Identität des Erzählers hat. Die Geschichten, die er erzählt, vergegenwärtigen Aspekte seines Selbst- und Weltbildes. Auf der anderen Seite nimmt aber auch die Biografie des Erzählers Form an und wird zur ‚Lebensgeschichte‘. Indem jemand von seinen Eindrücken und Erlebnissen erzählt bekommen diese eine Form, ein Gesicht: „Stories happen to people who know how to tell them“¹ Jerome Bruner betrachtet folgerichtig autobiografische Texte als eine Form von ‚life making‘ und betont dabei, dass nicht nur die Erzählung dem Leben folgt, sondern in gleicher Weise, das Leben nach erzählten Mustern entworfen wird: „Narrative imitates life, life imitates narrative“². Die Erzählungen, die wir zum Besten geben, ebenso wie die, die wir seit unseren frühesten Kindertagen zu hören bekommen, prägen unsere Weltwahrnehmung und lenken unsere Wünsche, Sehnsüchte und Interessen.

Eine wichtige Rolle spielt bei der Alltagserzählung die Mitteilungssituation. Die Zuhörenden haben in mehrererlei Hinsicht einen Einfluss auf die Erzählung, die als ein „Modus der sozialen Konstruktion von Wirklichkeit“³ betrachtet werden kann. Zum einen verlangt die Mitteilungssituation, dass die Erzählung gewissen Regeln folgt. Ihre ‚Wohlgeformtheit‘ (Gergen) bildet eine Voraussetzung ihrer Glaubwürdigkeit. Glaubwürdigkeit wird aber auch dadurch hergestellt, dass der Alltagserzähler seine Geschichte seinen jeweiligen Zuhörern anpasst. Der Erzählinhalt sowie insbesondere die Rolle, die der Erzähler darin spielt, wird „sozial ausgehandelt“⁴. Damit ist verbunden, dass die Erzählung durch die Zuhörer kommentiert und ergänzt wird. „Die direkte Erzählung gewinnt ihre Lebendigkeit durch den wechselseitigen, flexiblen Austausch, so dass z.B. durch Nachfragen das Erzählererlebnis intensiviert und um etliche Details bereichert werden kann.“⁵ Aus diesem Grund ist es auch schwer, Alltagserzählungen zu Forschungszwecken aus ihrem Zusammenhang zu extrahieren.

¹ Henry James zit. in Bruner 691

² Bruner 692

³ Kraus o.S.

⁴ Kraus o.S.

⁵ Kraimer 462

Es scheint folgerichtig, dass es neben den Alltagserzählungen, die der sozialen Kontrolle unterliegen, Erzählungen gibt, die nicht mitgeteilt werden und die sich dadurch der Kontrolle entziehen. Johannes Merkel betrachtet das Phänomen des Wach- oder Tagtraums aus dieser Perspektive: „Die Fähigkeit zum Wachträumen entsteht aus der Verinnerlichung des Erzählens, die ausgeführte Erzählung setzt die Norm, der die Tagtraumhandlungen nachempfunden sind.“⁶ Wachträume sind in der Jugendphase von besonderer Bedeutung und dienen wie die mitgeteilten Erzählungen der Selbstkonstruktion.

Ihre narrativen Vorbilder sind nicht selten der Jugendliteratur oder anderen Medien entnommen. Der Wachtraum braucht sich an keine Strukturregel zu halten, weil er sich nicht einer Außenwelt verständlich machen muss. Der Träumende wechselt zwischen den Rollen des Erzählers, des Helden oder auch des Hörers hin und her. „Indem der Erzähler sich nicht nur selbst zum Helden macht, sondern sich auch keinem Gegenüber mehr verständlich machen muss, darf er von den Gesetzen des Erzählens abweichen. Als Selbsterzähler kann sich der Tagräumer die Freiheit nehmen, die Gestaltung seines Traums ohne Rücksicht auf einen Zuhörer nach den erwünschten Zielen ausrichten, sie so anzulegen, dass sie die Gefühlslage erzeugt, auf die es ihm ankommt.“⁷

Die Merkmale der Alltagserzählung sowie ihr verinnerlichtes, von Formzwängen freies Pendant, der Wachtraum, bilden für die folgende Betrachtung musikbezogener Erzählungen einen Hintergrund. Ich möchte zeigen, dass das Erzählen nicht nur Aufschlüsse zu der Wahrnehmung von Musik gibt, sondern dass es zugleich als ein musikpädagogisches Verfahren zur Annäherung an Musik aufgefasst werden kann. Als solches darf es nicht isoliert von den sozialen und interaktiven Prozessen des Unterrichts betrachtet werden.

2 Formen des Erzählens zu Musik

Wie gezeigt wurde, liegt eine Grundfunktion des Erzählens im Alltag darin, anderen unsere Erlebnisse und Erfahrungen mitzuteilen. Ebenso wie von anderen Erfahrungen erzählt wird, kann auch von Erfahrungen mit Musik erzählt werden. Erzählungen dieser Art können sogar in musikwissenschaftliche Analysen eingebettet sein, wie das folgende Beispiel beweist:

⁶ Merkel 283

⁷ Merkel 283

„Die erste Begegnung mit der Sonate [KV 332] hatte ich, kurz nachdem ich eine Schallplattenkassette mit den sieben großen Mozart-Opern geschenkt bekam und mich daraufhin zu einem wahren Mozart-Fan entwickelte. Meiner Klavierlehrerin teilte ich mit, Mozart sei der größte Komponist aller Zeiten und ich müsse jetzt unbedingt etwas von ihm spielen. Sie gab mir daraufhin den ersten Satz der Klaviersonate F-Dur KV 332 zum Studium mit nach Hause, und dieser Satz wurde zu meiner ersten musikalischen Enttäuschung. Wie konnte einer, der solche Opern schrieb, ein so fades und langweiliges Zeug komponieren, das nicht mal im Entferntesten an das herankam, was ich bisher von Haydn und Beethoven gespielt hatte? Anstatt eines Zusammenhangs, eines Spannungsbogens, konnte ich nur ein Potpourri netter Melodien erkennen.“⁸

Diese ‚Selbst-Erzählung‘ ist in die Einleitung einer ausführlichen Analyse der betreffenden Sonate eingefügt. Sie hat dort u.a. die Funktion, die Fragestellung unter der sich der Autor der Analyse annähert, zu exponieren. Als Alltagserzählung erfüllt es die Kriterien, die von einer wohlgeformten Erzählung erwartet werden⁹: Sie zielt auf einen sinnstiftenden Endpunkt, d.h. die Geschichte hat eine Pointe, die ihre Funktion für den Erzählkontext klarstellt; sie beschränkt sich auf die relevanten Ereignisse, hält eine narrative Ordnung ein und stellt Kausalverbindungen her.¹⁰ Die Erzählung thematisiert einerseits das Verhältnis des Autors zu Musik und kommt andererseits auf die Erfahrung mit einem konkreten Stückes zu sprechen.

Ganz anders verfährt die folgende Geschichte:

„Jemand der zwei Fliegen jagt - eine erwischt er“

Diese kurze Erzählung stammt aus einer Unterrichtssituation in einer Grundschulklasse und bezieht sich auf ein Geigenduett des zeitgenössischen Komponisten Dieter Acker. Trotz der Kürze erfüllen die beiden Aussagen die formalen Anforderungen an eine Erzählung wie Eco sie aufstellt¹¹: Es ist ein Agent da, ein Anfangszustand und eine Veränderung, deren Ursache bekannt

⁸ Holtmeier 109

⁹ Zu den Kriterien vgl. Kraus o.S.

¹⁰ Die für den Eintritt in die Geschichte wichtigen ‚Grenzzeichen‘ sind hier aus Platzgründen ausgespart.

¹¹ Vgl. Eco 163

ist. Als Selbst-Erzählung gibt sich diese Geschichte jedoch nicht zu erkennen. Ohne den genannten Kontext wäre auch eine Bezugnahme auf Musik nicht zu vermuten. Ist der Kontext allerdings genannt, zeigt sich die kleine Geschichte dazu geeignet bei der Leserin Überlegungen zu dem Verlauf und dem Charakter des Musikstückes in Gang zu setzen, auf das sie sich bezieht.

So führt mich meine Vorstellung von einer Fliegenjagd zu der Überlegung, dass die Musik mit einer wiederholten Abfolge ruhiger und schneller, abrupter Passagen beginnen könnte. Damit wäre ein Wechsel von Warten, Lauern und schnellem Agieren dargestellt. Die Anwesenheit von zwei Fliegen in der Geschichte könnte darauf deuten, dass die beiden Geigenstimmen in ähnlicher Weise spielen und dabei die Assoziation Insekt hervorrufen. Dass nur eine Fliege erwischt wird, lässt mich folgern, dass die Musik noch weiter geht, obwohl die Geschichte zu Ende ist. Die letztgenannte Vermutung wird gestützt durch eine zweite Erzählung, die in der gleichen Unterrichtssituation entstand.

„Als die eine Fliege starb, wurde die andere traurig.“

Ob hier das gleiche Kind seine Geschichte fortgesetzt hat oder ob ein anderes Kind das Bild von der Fliege aufgegriffen und weitergeführt hat, ist nicht überliefert. Genauer betrachtet setzt die zweite Geschichte die erste nicht nur fort, sondern verändert ihre Perspektive: anstelle des Fliegenjägers wird jetzt die überlebende Fliege zum Handlungsträger. Damit ändert sich schlagartig der vermutete Charakter der gemeinten Musik.

Im Unterschied zu der musikbezogenen Selbst-Erzählung Holtmeiers, sind die beiden Fliegen-Geschichten deutlich kürzer; sie haben nicht die Attribute einer wohlgeformten Alltagsgeschichte; es sind Erzählungen in der 3. Person; sie sind mündlich entstanden und wurden durch eine Beobachterin notiert; sie stehen in einem kommunikativen Kontext und nehmen aufeinander Bezug; sie haben eine musikbeschreibende Funktion, nehmen dabei aber nicht direkt, sondern metaphorisch Bezug auf die Musik; der Informationsgehalt bezüglich äußerer musikalischer Fakten bleibt unbestimmt.

Geschichten dieser Art sollen im Folgenden den Gegenstand der Betrachtung bilden. Es handelt sich um Formen musikbeschreibender Erzählungen wie sie oft entstehen, wenn Kinder sich zu ihren musikalischen Eindrücken äußern. Sie können aber auch von Jugendlichen und Erwachsenen erzählt werden, wenn diese Gelegenheit erhalten sich assoziativ zu Musik zu äußern. Welche Bedeutung haben musikbeschreibende Erzählungen für die Erzählenden und welche pädagogische Funktion erfüllen sie?

3 Funktionen ‚musikbeschreibender Erzählungen‘ am Beispiel eines musikpäd. Praxismodells

Die beiden Beispiele stammen aus der musikpädagogischen Praxis des schwedischen Geigenduos Gelland. Das Duo Gelland ist für seine Interpretationen zeitgenössischer Musik international bekannt. Neben ihrer künstlerischen Tätigkeit, die sie im Sommer jeden Jahres durch die Konzerthäuser Europas touren lässt, arbeiten Cecilia und Martin Gelland regelmäßig mit Grundschulklassen nach verschiedenen von ihnen selbst entwickelten Modellen. Ihre Arbeit stellt für die Schülern ein Zusatzangebot dar, das neben dem normalen Musikunterrichts als Extraveranstaltungen zwei bis dreimal pro Halbjahr und Klasse durchgeführt wird. Anna Rudroff, eine Musik-Lehramtstudentin der Universität Leipzig, hat das Duo in seiner pädagogischen Arbeit in Schweden von April bis Mai 2007 begleitet und beobachtet. Für die folgende Darstellung des von den Gellands praktizierten musikpädagogischen Modells greife ich auf ihre wiss. Abschlussarbeit¹² zurück, in der sie ihre Beobachtungen beschreibt. (Dieser Arbeit sind auch die beiden oben angeführten Erzählbeispiele entnommen.)

Möglichkeiten und Gelegenheiten musikbeschreibendes Erzählen in den Unterricht einzubeziehen gibt es sicher unzählige. Das Praxismodell der Gellands stellt eine sehr besondere Variante dar, die in ihrer Konsequenz geeignet scheint, um hier als Beispiel zu dienen. Am Anfang der Unterrichtsstunden spielen die Gellands den Kindern Ausschnitte aus Geigenduos vor und kommen mit den Kindern darüber ins Gespräch. Oft sind dies zeitgenössische Stücke, aber sie setzen auch Barockmusik in diesem Zusammenhang ein. In den jeweiligen Fortsetzungen der Stunden können die Schwerpunkte jeweils unterschiedlich sein. Während des genannten Beobachtungszeitraums ließen sich drei Modellvarianten unterscheiden. Aus Platzgründen soll hier nur auf eine Variante eingegangen werden, obwohl es kennzeichnend für die Arbeitsweise der Gellands ist, dass in allen Unterrichtsprojekten das Sprechen über Musik großen Raum einnimmt. In dieser Variante spielen die Gellands binnen 60 Min. meist vier Geigenduos vor und sprechen mit den Kindern darüber.

Sprechen über Musik wird dabei gleichgesetzt mit dem Erzählen von Bildern, Eindrücken, Gedanken, die durch die Musik hervorgerufen wurden. Die Kinder beteiligten sich in den von Rudroff beobachteten Situationen sehr leb-

¹² Rudroff

haft an den Gesprächen. Regelmäßig nach dem Verklingen gingen die Arme der Kinder nach oben, um zum Erzählen aufgerufen zu werden. Schwierigkeiten gab es also offenkundig nicht, die Musik in Sprache zu fassen - da es ja ausdrücklich gefordert war die inneren Bilder und Geschichten wiederzugeben. Die Beobachterin hebt hervor, dass die Äußerungen der Kinder oft auf ganz konkrete Klangereignisse in der Musik Bezug nahmen. Dies war für die Gellands dann der Anlass nachzufragen, das angedeutete Bild zu präzisieren oder die gemeinte Stelle separat vorzuspielen. „Die Blitze im Gewitter, waren die so?“ - und dann wird die vermutete Passage noch einmal gespielt.

Zur Verdeutlichung sei hier eine (gekürzte) Passage aus dem Bericht Anna Rudroffs wiedergegeben:

„Kaum hatten Cecilia und Martin Gelland die Geigen abgesetzt, waren die letzten Klänge verklungen, verkündeten die Schüler der Grundschule Hammerdal, welche Gedanken und Gefühle die Musik bei ihnen angeregt hatte. Aus sparsam eingesetzten Impulsfragen entwickelte sich bald eine lebendige Diskussion über die Musik. [...] Sie hörten die Geigen voneinander ‚wgespringen‘ oder berichteten, die beiden Geigen seine ‚ärgerlich‘ auf einander gewesen, hätten unterschiedlich ‚hoch‘ und ‚tief‘, ‚stark‘ und ‚schwach‘ gespielt. Weiter formulierten sie fein gegliederte Handlungsverläufe zwischen den beiden in Dialog tretenden Partnern, so wie dieses Kind: Es beschrieb, Cecilia hätte eine Tür geöffnet, Martin wiederum stünde im Hintergrund und erzähle - dabei wolle er seinen Satz noch zu Ende sprechen. [...] Das Geigenduo Dieter Ackers wirkte auf ein Kind wie ein „Gruselfilm“. Erst am Ende hätte es sich angehört, ‚als würde alles besser werden‘. [...] Den Verlauf des Stückes von Segerstam fasste ein Kind wie folgt zusammen: ‚erst fliegt jemandem etwas über den Kopf, dann gibt es eine Schlägerei (es wird laut). Diese Schlägerei endet schließlich im Grab, alle sterben.‘ [...]

Meist erinnerten die Beschreibungen der Kinder auch an einzelne Klangergebnisse. Oft fragten Cecilia und Martin daraufhin nach: ‚Die Blitze im Gewitter, waren die so?‘ und wiederholten die einzelnen Klänge. Mir fiel auf, dass sich die Schüler sehr genau über die Klänge verständigen konnten, sie tatsächlich wiedererkannten. Auffallend war außerdem, dass viele Bilder, die die Kinder mit der Musik in Verbindung brachten, ein Gefühl für Kräfteverhältnisse mit der Musik in Verbindung brachten, für schwer und leicht, Spannung und Entspannung, wie in den folgenden Beschreibungen: [...] ‚Ein Ballon, der durch die Luft fliegt, geht erst hinauf, dann wieder herunter. Jemand sagt: ‚ruhig, ruhig!‘ Da steigt er wieder hinauf. Angst breitet sich aus.‘ Das Kind, wel-

ches diesen Vorgang beschrieb, ergänzte, dieses Ballonmotiv würde später wiederkehren, bis der Ballon schließlich platzte, auf einem Baum lande und alles Kopf stünde. Diese Bilder erinnern an Traumbilder. [...] ‚Ja, den Ballon habe ich auch gehört‘ reagierte ein Kind auf die Beschreibung seines Mitschülers.“¹³

Der Bericht zeigt die Bereitschaft der Gellands sich auch auf seltsam oder abstrus anmutende Vorstellungsbilder einzulassen. Offensichtlich erwerben sie sich damit nicht nur das Vertrauen der Kinder, sondern helfen ihnen konkret bei der Vergegenwärtigung ihrer Eindrücke. Es handelt sich um einen Dialog zwischen Lehrer und Schüler, in dem es nicht um Korrektur des Schülers und seiner Wahrnehmung geht, sondern in dem sich der Lehrer einfühlsam bemüht, das Bild, mit dem der Schüler seinen musikalischen Eindruck beschreibt, mit seiner eigenen Wahrnehmung der Musik in Verbindung zu bringen und darüber einen Konsens mit dem Schüler herzustellen. Doch nicht nur im Hin und Her zwischen Schülern und Unterrichtenden entfalten sich die Bilder und Geschichten eines jeden der vorgespielten Musikstücke, sondern auch die Kinder gehen aufeinander ein und spinnen ihre Geschichten aus: „Ja, den Ballon habe ich auch gehört“.

Was haben diese Erzählungen zu Musik mit den oben beschriebenen sozialen und psychologischen Funktionen des Erzählens zu tun?

Die Schüler berichten mit den Erzählungen von ihren Eindrücke und Erfahrungen: „es hat sich angehört wie“. Der Form nach betrachtet, handelt es sich bei den Schülererzählungen um fiktionale Geschichten, die in der dritten Person erzählt werden. Indem die Kinder ihre Bilder zur Verfügung stellen, um die Musik zu beschreiben, teilen sie etwas aus ihrer inneren Vorstellungswelt mit. Der Vergleich mit Träumen, den die Beobachterin zieht, scheint angesichts der oft nicht einsehbaren Folgerichtigkeit der Erzählungen angemessen zu sein. Für die Qualität alltäglicher Selbst-Erzählungen wurde die Wichtigkeit der zeitlichen Ordnung der Ereignisse und des auf Kausalzusammenhänge basierenden Zusammenhang der Ereignisse hervorgehoben (s.o.). Die Erzählungen, die hier von den Schülern geäußert werden, erfüllen diese Kriterien eher nicht. Sie sind Zuhörern eigentlich nur bedingt zuzumuten in ihrer scheinbaren Zusammenhanglosigkeit, Sprunghaftigkeit auch in der Absurdität ihrer Ereignisse. Es scheint, als führe das Bemühen narrative Ereignisse mit musikalischen in Übereinstimmung zu bringen dazu, dass die Geschich-

¹³ Rudroff S.72ff

ten mit geringer Rücksicht auf ihre Nachvollziehbarkeit durch Zuhörer konstruiert werden. Dies bringt diese Erzählungen in eine Nähe zu den Wachträumen, deren Kennzeichen ja auch darin gesehen werden, dass sie Erzählinhalte unter Vernachlässigung einer narrativen für die Kommunikation mit anderen nachvollziehbaren Ordnung hervorzubringen.

Andrerseits werden diese ungeordneten Geschichten aber doch in einen kommunikativen Zusammenhang eingebracht, sie werden in der Gruppe erzählt und die Beobachterin hebt hervor, dass sich die Kinder aufeinander beziehen. Es hat den Eindruck, als sei hier die Gelegenheit gegeben sich in einer Sprache der inneren Welt¹⁴ auszutauschen. Eine Gelegenheit, die von den älteren Kindern, mit denen das Geigenduo auch arbeitet, weniger selbstverständlich ergriffen wird, wie die Beobachterin feststellt. Hier ist es offensichtlich hilfreich, die Schüler zunächst zur Musik malen zu lassen.

Die Funktion des musikbeschreibenden Erzählens, wie es die Gellands bei den Kindern ‚hervorlocken‘, lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Erzählen zu Musik bringt Bilder aus dem individuellen Repertoire der Schüler mit der gehörten Musik in Zusammenhang. Dabei scheint das unmittelbare Eingehen auf die geäußerte Erzählung mit Nachfragen, Paraphrasierungen und Präzisierungen wichtig zu sein und stimulierend zu wirken. Im Dialog mit den Unterrichtenden sowohl als auch im Gespräch der Schüler miteinander werden die einzelnen Geschichten präzisiert und erweitert. Die Schüler sind angehalten, sich dabei auf die Musik zu beziehen, die von den Unterrichtenden immer wieder auszugsweise ins Gedächtnis gerufen wird. Durch das Hin- und Her zwischen Erzählen und Vorspielen geht beides eine Verbindung ein. ‚Die Blitze, waren die so‘, ist eine Frage, die erst durch das nicht zu übersetzende Klangzeichen vollständig wird. Der Klang wird im Sinne der Geschichte zu einem Zeichen.

4) Musikbeschreibende Erzählung als Umkodierung

Von der Faszination des Verfahrens der Gellands für Kinder und Erwachsene habe ich mich selbst bei ihrem Besuch in Leipzig 2006 überzeugen können. Sie ist nicht ablösbar von der Besonderheit, die es darstellt, wenn ein hervorragendes professionelles Musikensemble sein Können im Schulunterricht einsetzt. Welche Bedeutung hat nun aber das musikbeschreibende Erzählen für

¹⁴ Vgl. Merkel

die Annäherung an Musik unabhängig von dieser besonderen Unterrichtssituation?

Gerade die letztgenannte Möglichkeit, dass durch das Hin und Her zwischen Erzählen und Musikwiedergabe musikalische Motive scheinbar zu denotierbaren Zeichen werden, irritiert. Musik erzählt nicht immer Geschichten und Klangzeichen lassen sich nur in Fällen programmatischer Bezugnahme oder Textausdeutung mit außermusikalischen Gegenständen identifizieren. Werden Schüler nicht in die falsche Richtung gelenkt und wird ihnen nicht ein Missverständnis den Charakter musikalischer Zeichen betreffend nahegelegt, wenn sie Musik mit Geschichten gleichsetzen?

Um das Verhältnis zwischen Musik und Erzähltext genauer zu bestimmen, soll aus zwei Perspektiven, die von dem text- und erzähltheoretischen Ansatz Jurij Lotmans abgeleitet sind, die Übertragung von Musik in eine Erzählung als strukturellen Vorgang erläutert werden.

Die erste Perspektive nimmt auf die Unbestimmtheit und Offenheit als wesentlichem Merkmal des künstlerischen Textes Bezug; die zweite stellt das musikbeschreibende Erzählen in den Kontext der Unterscheidung zweier Strukturtypen narrativer Texte.

Zur ersten Perspektive:

Der künstlerische Text als Mitteilung setzt eine Unterscheidung zwischen Sender- und Empfängerrolle voraus. Um die Mitteilung verstehen zu können, muss der Empfänger ihre Sprache verstehen. Dies ist aber stets nur mit Einschränkungen der Fall, da die Sprache der Kunst - anders als die natürliche Sprache ein sekundäres semiotisches System darstellt und der Hörer sich meist den Code erst mit der Mitteilung aneignen muss.¹⁵ Es ist also von einer Differenz zwischen Hörer- und Sender-Grammatik auszugehen. Demzufolge spricht Lotman bei der Entschlüsselung der Zeichen nicht von Decodierung, sondern von Umcodierung. Der Inhalt der Mitteilung ist für den Hörer ein anderer als für den Sender; der künstlerische Text verändert sich auf dem Weg vom Sender zum Empfänger. Diese Veränderung kann größer oder geringer ausfallen, je nachdem, ob der Empfänger bei der Umcodierung sich der Sprache des Senders annähert oder bei seiner eigenen bleibt. Die Änderungen des künstle-

¹⁵ Einen Sonderfall aus der Perspektive des westlichen Kulturbegriffs bildet die ‚Ästhetik der Identität‘, vgl. Lotmann 1973.

rischen Textes können auf der Ebene der Zeichenstrukturierung ebenso wie auf der Ebene äußerer Entsprechungsverhältnisse liegen. Dadurch, dass der Empfänger Elemente des Textes mit Bedeutung versieht, die für den Sender möglicherweise zufälligen Charakter haben, kann „die Zahl der bedeutungshaltigen Strukturelemente wachsen“¹⁶

Lotman konstatiert, dass Unterschiede in der Interpretation von Kunstwerken eine „alltägliche Erscheinung“ sind und erklärt sie zu einer „organische(n) Besonderheit der Kunst“¹⁷

Bezogen auf das Problem musikbeschreibender Erzählungen ergibt sich daraus, dass die Zuweisung von Bedeutungsinhalten (auch außermusikalischen)¹⁸ zu einzelnen Elementen der Musik der Struktur künstlerischer Texte angemessen ist. Die musikbeschreibenden Erzählungen reichern den musikalischen Text mit Bedeutung an. Vermutlich dominiert hier der Hörercode den des Komponisten. Aber auch dies zerstört die Struktur des künstlerischen Textes nicht.

Indem die kommunikative Anlage des narrativen Unterrichts den Schülern vermittelt, dass viele unterschiedliche Bedeutungszuweisungen möglich sind, können sie ein Verständnis für die Unbestimmtheit und Offenheit künstlerischer Texte entwickeln.

Zur zweiten Perspektive:

Die Umcodierung eines Textes wird von Lotman als die Herstellung eines Entsprechungsverhältnisses zwischen zwei *Strukturketten* beschrieben. Nicht das einzelne Zeichen sondern nur das Zeichen in seinem Verknüpfungszusammenhang mit anderen Zeichen kann für die Untersuchung von Umcodierungen den Ausgangspunkt bilden. Auch die Zeicheninhalte können nur als „vermittels bestimmter Relationen verknüpfte strukturelle Ketten ge-

¹⁶ Lotman 47

¹⁷ Lotman 1973, S. 45

¹⁸ Lotman weist darauf hin, dass auch außermusikalische Strukturen bei der Umkodierung musikalischer Texte beteiligt sind: „Die Frage der Bedeutung des musikalischen Zeichens ist natürlich komplex und schließt offenbar immer Beziehungen zu außermusikalischen realen und ideel-emotionalen Reihen ein, doch tragen diese Beziehungen unzweifelhaft einen bedeutend stärker fakultativen Charakter als z.B. in der Sprache (...)“, Lotman 1973, S.64

dacht werden“: „Ein Faktum, das mit nicht verglichen werden kann und keine Klasse zuzuordnen ist, kann nicht den Inhalt von Sprache bilden“. ¹⁹ Für die Umcodierung - d.h. Bedeutungserschließung - künstlerischer Texte, insbesondere aber für die Musik gilt dabei, dass ein Entsprechungsverhältnis auch innerhalb einer Strukturkette gebildet werden kann. Bei der für Musik geltenden ‚inneren multiplen Umcodierung‘ verweisen die Zeichen nicht auf äußere Objekte, sondern gewinnen Bedeutung durch ihre internen Beziehungen.

Aus der Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Umcodierung leitet Lotman zwei Strukturmodelle narrativer Texte ab. Bei dem einen handelt es sich um das Erzählen in natürlicher Sprache, das auf der Zuordnung diskreter Zeichen zu Objekten und Ereignissen der äußeren Welt basiert. Die Strukturketten der verbalen Zeichen und die der äußeren Dinge und Ereignisse stehen in einem Entsprechungsverhältnis und werden parallel verlängert. „Ein solches Erzählen ist immer Vergrößerung des Umfangs des Textes“ ²⁰

Bei dem anderen Modell, dem die Musik (aber auch das Bild) zuzuordnen ist, handelt es sich um ein Erzählen, das auf innere Umstellung der Elemente einer Strukturkette basiert. Lotman vergleicht dies mit dem Prinzip des Kaleidoskops, „dessen farbige Glasplättchen ein gewisses Erzählen schaffen, wenn man es schüttelt und es dann unzählige Variationen symmetrischer Figuren bildet“ ²¹ Das Erzählen des Kaleidoskops beruht darauf, dass die gleichen Elemente in zeitlicher Folge neue Konstellationen bilden.

Mit dem verbalen Erzählen zu Musik wird Diskretheit in den Text hineingetragen - ein Vorgehen, das Lotman „als Resultat jener Gewohnheit betrachtet [...], derzufolge eine verbale Mitteilung als grundlegende oder sogar einzige Form eines kommunikativen Kontaktes und der Assimilation eines darstellenden Textes an einen verbalen angesehen wird.“ ²² Da die Umcodierung eines musikalischen Textes verlangt, seine Bedeutung aus der Korrelation seiner Elemente abzulesen ist, scheint das Hineintragen von Diskretheit, d.h. die Isolierung von ‚Elementen‘ ein probates Mittel, um sich ihm anzunähern. Aus dieser Perspektive gewinnen musikbeschreibende Geschichten dadurch Bedeutung, dass in ihnen narrative Elemente exponiert werden, deren Verhältnis

¹⁹ Lotmann 1973, S.62

²⁰ Lotman 1974, S. 24

²¹ ebd.

²² Lotman 1974, S. 23

(im besten Fall) isomorph zu Konstellationen musikalischer Elemente ist. Der Sinn der Frage ‚Die Blitze, waren die so?‘ liegt darin, dass die Schüler in ihrer Fähigkeit unterstützt werden, musikalische Elemente zu isolieren. Die Erzählungen bieten aus dieser Perspektive Gelegenheit, mit den Schülern die wahrgenommenen Elemente in ihren sich ändernden Konstellationen wahrzunehmen und zu verfolgen.

Fazit

Die erzähltheoretische Betrachtung musikbeschreibender Erzählungen stellt dieses Phänomen in den Schnittpunkt zweier gegenläufiger Perspektiven. Auf der einen Seite entfalten die Erzählungen subjektive Zugänge zu musikalischen Texten und geben Gelegenheit, sich über diese in der Sprache der inneren Welt auszutauschen. Auf der anderen Seite tragen die Erzählungen Diskretheit in Texte mit ikonischer Zeichenstruktur hinein und sind dadurch geeignet, auch äußere Merkmale musikalischer Texte zu erfassen. Die Vorgehensweise der Gellands ist ein Beispiel dafür, wie diese beiden Perspektiven in ein Gleichgewicht kommen können.

Literatur

- Bruner, Jerome (2004): Life as Narrative. *Social Research*, vol 71: No 3: Fall 2004, S. 691-710.
- Eco, Umberto (1990): *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpreten in erzählenden Texten*. München: dtv.
- Holtmeier, Ludwig (2000): Versuch über Mozart. Juxtaposition und analytische Collage: KV 332. In: Gruhn, W.: *Wahrnehmung und Begriff*. Kassel, S. 109.174.
- Kraimer, Klaus (2003): Narratives als Erkenntnisquelle. In: Friebertshäuser, B. u.a.: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 459-467.
- Kraus, Wolfgang (2000): Identität als Narration: Die narrative Konstruktion von Identitätsprojekten. (Berichte aus dem Kolloquium Postmoderne und Psychologie 3), <http://web.fu-berlin.de/postmodernepsych/berichte3/kraus.htm>.
- Merkel, Johannes (2000): *Spielen, Erzählen, Phantasieren. Die Sprache der inneren Welt*. München: Kunstmann.

Lotman, Jurij M. (1973): Die Struktur des künstlerischen Textes. Frankfurt a.M.

Lotman, Jurij M. (1974): Aufsätze zur Theorie und Methodologie der Literatur und Kultur. Kronberg Ts.: Scriptor.

Rudroff, Anna (2008): Ästhetische Erfahrung als Ziel von Musikunterricht - Fragen an ein musikpädagogisches Praxiskonzept aus Schweden. Wiss. Arbeit zum 1. Staatsexamen. Universität Leipzig, Inst. f. Musikpädagogik