

Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater
herausgegeben von Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh



Band 5

Szenische Interpretation absoluter Musik

In Zusammenarbeit mit



ISIM
Institut für Szenische Interpretation
von Musik + Theater

Kontaktadressen: lars.oberhaus@uni-oldenburg.de, wolfgang.stroh@uni-oldenburg.de

Inhalt

Vorbemerkungen zur Schriftenreihe	5
Vorbemerkung zum vorliegenden Band 5	6
Quellen.....	7
Szenische Interpretation absoluter Musik.....	8
Absolutes Hören Jugendlicher	8
Bedeutungs-Konstruktionen	11
Betrachtungsweisen	14
Materialanalyse und szenische Interpretation	19
Fazit.....	21
Klarinettenquintett op. 115 h-Moll, 3. Satz von Johannes Brahms.....	23
Vorbemerkungen	23
Möglichkeit 1: Musik als Szene.....	24
Möglichkeit 2: Der Kontext als Szene.....	25
Das Klarinettenquintett von Brahms.....	26
1. Musik als Szene.....	26
2. Der Kontext als Szene	30
Ablauf des Spielkonzepts.....	32
Teil 1. Musik als Szene.....	32
Teil 2. Kontext als Szene	36
Materialien.....	41
Literaturverzeichnis	53
Beethoven, szenisch interpretiert	54
Die Kernidee der szenischen Interpretation	54
Das musikalische Hauptziel der szenischen Interpretation	55
Das Spielkonzept	58
Ein Gedicht als Konstruktionshilfe und Katalysator.....	59
Ein Film als „Konstruktionshilfe“	64
Besonderheiten.....	67
Anhang	68
Mozarts „alla turca“ (5. Violinkonzert, 3. Satz).....	69
Einschub: Drei Arten musikalischer Angstverarbeitung	71
Musikdidaktische Problemstellung.....	72
... und „alla turca“?.....	72
Szenische Interpretation	76
Sachinformation	77
Merkmale türkischer (Kunst-)Musik.....	78
Historisch präzierte Haltungen.....	79

"Die Scheherazade" von Rimsky-Korsakow	82
Vorbemerkungen (Sachanalyse)	83
Das Spielkonzept	86
Vorbereitung	86
Einführung	88
Szenisch-musikalische Arbeit	89
Ausführung.....	93
Reflexion.....	93
Evaluation (in einer Grundschulklasse)	94
Anhang	97
Online-Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater	101
Teil I Sammelbände	101
Teil II Spielkonzepte Musiktheater.....	101

Vorbemerkungen zur Schriftenreihe

Seit 1980 wird an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg das von Ingo Scheller entwickelte Konzept der szenischen Interpretation auch im Bereich der Musikpädagogik erprobt. Ausgehend von eher sozialpädagogischen Fragestellungen wie „Jugendkulturen“, „Starkult“ oder „Geschlechterbilder“, bei denen Musik eine Rolle spielt, wurde bald auch explizit Musik thematisiert und versucht, Musikstücke szenisch zu interpretieren. Das Konzept entwickelte sich 1985 bis 1988 weiter zur szenischen Interpretation von Musiktheater. Die ersten Publikationen von Spielkonzepten entstanden und verbreiteten sich rasch über Lehrerfortbildungen als eine pädagogische Möglichkeit, das sperrige Thema „Oper“ für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen zu „retten“. Mitte der 1990er Jahre wurden dann in Stuttgart und Berlin Stellen für Musiktheaterpädagogik geschaffen, deren Inhaber das Konzept erfolgreich auf das Terrain der Theaterpädagogik übertrugen. Zahlreiche „graue Materialien“ entstanden und wurden mehr oder minder gut zugänglich gemacht. Ein „Methodenkatalog“, der beim Lugert-Verlag erschien, versuchte, das inzwischen auf über hundert Einzelmethoden angewachsene Konzept zu kodifizieren. Im Zuge der europaweiten Verbreitung des Konzepts wurde dieser Katalog auch ins Englische und Französische übersetzt. Zum Schutze der genuinen Anliegen des Konzepts wurde vor 2001 das Institut für Szenische Interpretation von Musik und Theater gegründet, das seither versucht, die bunte Vielfalt von Publikationen zu bündeln und zu sichten.

Im Jahre 2012, als Band 1 der vorliegenden online-Schriftenreihe erschienen ist, sah die Situation folgendermaßen aus: Von drei Schulbuchverlagen werden einzelne Spielkonzepte vertrieben, einige sind bereits ausverkauft und werden nicht mehr aufgelegt, so dass die Rechte wieder bei den Autoren liegen. Von der Homepage des Instituts für Szenische Interpretation von Musik und Theater können verstreute, in Fachzeitschriften erschienene Artikel und Spielkonzepte herunter geladen werden. Mit 10 000 „Besuchen“ pro Monat ist diese Seite vor allem von Lehramtsstudierenden stark nachgefragt. Zahlreiche Materialien jedoch befinden sich in den Archiven der Staatstheater, in deren musikpädagogischen Abteilungen die entsprechenden Materialien entstanden sind. Bundesweit sprießen Magisterarbeiten und Staatsexamensarbeiten aus dem Boden. Das aktuelle Publikationsverzeichnis der zweiten Auflage des Methodenkatalogs führt 102 publizierte Spielkonzepte und über 30 theoretische Abhandlungen auf. Ein fast undurchdringbarer Papierdschungel! Die Folge ist, dass gerade Studierende und Interessierte sich oft an Nebenschauplätzen dieses Dschungels aufhalten und die für sie relevanten Publikationen gar nicht finden.

Die vorliegende Schriftenreihe soll Licht in diesen Dschungel bringen. In thematisch gebündelter Form werden verstreute Artikel, die oft schwer auffindbar sind, angeboten. Diese Texte werden leicht bearbeitet und gegebenenfalls ergänzt. Zudem werden ausgearbeitete Spielkonzepte, die nicht auf dem Markt sind, erstmals publiziert. Insgesamt soll die Reihe das in Oldenburg entstandene Konzept der szenischen Interpretation von Musik und Theater zugänglicher, transparenter und abnehmerfreundlicher gestalten.

Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh

Vorbemerkung zum vorliegenden Band 5

Mit den Beiträgen in diesem Band soll die Frage beantwortet werden, wie sich absolute Musik – also instrumentale Musik ohne Text und Programm – szenisch interpretieren lässt. Als Leitartikel ist eine gekürzte Version des Aufsatzes „Szenische Interpretation absoluter Musik“ wieder gegeben. Er wurde auf Wunsch von Christoph Richter für die Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* verfasst. Eine These ist, dass es für Kinder und Jugendliche gar keine absolute Musik, keine tönend bewegten Formen im Sinne Eduard Hanslicks gibt. Im Zentrum der Aneignung steht also weniger das (Wieder-)Erkennen formaler Strukturmerkmale, sondern szenische Assoziationen und Phantasien, die mit der Musik in Verbindung stehen. In einem schüler- und erfahrungsorientierten Musikunterricht sollte diese Herangehensweise an Musik nicht diskriminiert sondern Ernst und als Produktivkraft genommen werden.

Katharina Pfütz zeigt in ihrem Beitrag zu Brahms Klarinettenquintett, dass es zwei Wege gibt, mit dieser Herangehensweise von Kindern und Jugendlichen umzugehen: *Entweder* wird die Musik selbst als Szene betrachtet, einer Szene, auf der Musiker miteinander reden, konkurrieren, zusammen finden etc. *Oder* konkrete biografische Details zur Entstehung oder der Uraufführung werden szenisch dargestellt und somit eine Art sozialgeschichtliche Interpretation der Musik vorgenommen. So verhält es sich bei Wolfgang Mozarts *alla turca*, Ausdruck einer „Mode“, deren sozialpsychologische Funktion sich szenisch rekonstruieren lässt. Beethovens Musik wiederum bietet sich an, das Kämpfen und Ringen oder den Wettstreit zwischen Gut und Böse körperlich zu erleben und als musikalischen Inhalt zu dechiffrieren. Mit Nikolai A. Rimsky-Korsakows *Scheherazade* wird ein Grenzbereich zwischen Programmmusik und absoluter Musik beschritten. Die szenische Interpretation dieser Sinfonischen Suite folgt der Intention des Komponisten, der sagte, er wolle keine Märchengeschichten erzählen sondern die Hörer zu der Produktion eigener orientalischer Fantasien anregen. In einer Grundschulklasse hat Frauke Theiss entsprechende Versuche angestellt und die Ergebnisse evaluiert. Erstmals in der vorliegenden Schriftenreihe werden auch einige Ergebnisse einer solchen Evaluation vorgestellt.

Einige Spielkonzepte, die sich um absolute Musik ranken oder Grenzfälle von programmatischer Musik darstellen, sind in anderen Bänden der vorliegenden Reihe zu finden: Robert Schumanns *Kinderszenen* und Antonio Vivaldis *Jahreszeiten* in Band 3, Mauricio Kagels *Match* und Arnold Schönbergs 2. *Streichquartett* in Band 6.

Dennoch soll nicht verschwiegen werden, dass mit den vorliegenden Beiträgen das Potential der szenischen Interpretation absoluter Musik noch lange nicht ausgeschöpft ist..

Wolfgang Martin Stroh

Quellen

Szenische Interpretation absoluter Musik: gekürzt nach Wolfgang Martin Stroh: *Szenische Interpretation absoluter Musik*. In: Diskussion Musikpädagogik 36, 4/2007, S. 4-10.

Klarinettenquintett op. 115 h-Moll, 3. Satz von Johannes Brahms: Originalbeitrag. Auf der Basis der Masterarbeit von Katharina Pfütz: *Szenische Interpretation von Instrumentalmusik. Ansätze für eine erfahrungserschließende Musikvermittlung*. Potsdam 2000, bearbeitet von Wolfgang Martin Stroh.

Beethoven, szenisch interpretiert: nach Markus Kosuch: *Szenische Fantasien. Beethovens Klavierkonzert Nr. 4, 2. Satz*. In: mip-journal 14/2000, S. 69-72, und Teilen des Kapitels 1 aus Wolfgang Martin Stroh: *Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele*. Band 3 der Reihe „EinFach Musik“, hg. von Norbert Schläbitz. Schöningh-Verlag, Paderborn 2007.

Mozarts „alla turca“ (5. Violinkonzert, 3. Satz): stark gekürzt und umgearbeitet nach Wolfgang Martin Stroh: *Die Dekonstruktion von „alla turca“ - Mozarts Musik nach dem 11. September 2001*. In: Diskussion Musikpädagogik 24/2004. S. 27-33.

Die Scheherazade: Originalbeitrag. Auf der Basis der Masterarbeit von Frauke Theiss: *Scheherazade - Konzeption und Durchführung eines Spielkonzepts zur Szenischen Interpretation von Musik*. Oldenburg 2015, ergänzt von Wolfgang Martin Stroh.

Szenische Interpretation absoluter Musik

Wolfgang Martin Stroh

Absolutes Hören Jugendlicher

Die Frage, ob sich auch absolute Musik szenisch interpretieren lasse, führt auf die Anfänge der szenischen Interpretation Anfang der 1980er Jahre zurück. Damals hätte sich niemand erträumen lassen, dass das Konzept der szenischen Interpretation ausgerechnet in Opernhäusern landen und zur didaktischen Interpretation von Meisterwerken der Tonkunst „missbraucht“ werden würde. Alles begann – kurz gesagt – mit Sozialarbeit, in die sich unerbittlich von Anfang an auch Musik einschmuggelte. Ingo Scheller hatte an Haupt- und Sonderschulen entdeckt, dass Kinder und Jugendliche sich oft differenzierter körpersprachlich ausdrücken konnten als verbal oder schriftlich, abgesehen davon, dass das szenische Spiel sich für schulisch tabuisierte oder ritualisierte Themen wie Gewalt, Sexualität, Geschlechterrollen, Freund- und Feindschaft, Vorurteile, Manipulation, Drogen, Familienkonflikte, Außenseiter, Behinderte, Ausländer usw. als die einzig mögliche Diskussionsform herausgestellt hatte. Ingo Scheller schrieb:

„Dieses Buch ist... das vorläufige Ergebnis des Versuchs, für Hauptschüler und ihre Art sich untereinander zu verständigen, miteinander zu agieren und sich darzustellen, eine angemessene Lernform zu finden. Diesen Schülern, die uns immer wieder mit ihrer Phantasie, ihrem Realitätssinn, ihrer Lernfähigkeit und ihrem Witz verblüfft haben, wenn sie sich Unterrichtsinhalte nicht nur sprachlich, sondern in Spielhandlungen auch mit körperlichen Mitteln aneignen konnten, ist dieses Buch gewidmet“¹.

Im Schuljahr 1981/82 erprobten Ingo Scheller und ich das szenische Spiel als eine von mehreren möglichen Methoden des erfahrungsorientierten Unterrichts am Thema „Freizeitformen Jugendlicher“. Zwingend ergab sich die zentrale Bedeutung der Musik nicht zuletzt aufgrund der Ergebnisse, die Arthur Fischer über die „Jugend 81“ (9. Shellstudie) erzielt hatte. Da die Schulfächer, in denen der Unterricht stattfinden sollte, nicht starr festgelegt waren, wurden an 12 Schulen im Musikunterricht achtwöchige Unterrichtseinheiten von über 50 Studierenden (im Rahmen der Einphasigen Lehrerbildung) zu unterschiedlichen Themen erprobt, zum Beispiel „Ist heute Punk etwas anderes als für unsre Eltern Rock’n’Roll?“ oder „Warum gehen die einen in den Musikvereinen, die anderen in die Disco?“ oder „Wir spielen Musik mit Luftinstrumenten“.

¹ Ingo Scheller und Rolf Schumacher: Das Szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule. Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1984. Dasselbe in einem Buch über szenisches Spiel als Lernform in der Sonderschule aus demselben Jahr.

Die Richtung der Fragestellung führte von den Schüler/innen hin zu Musik:

Was ist wichtig für die Schüler/innen? → Welche Bedeutung hat dabei die Musik? → Wie können sich die Schüler/innen mit der Bedeutung der Musik auseinandersetzen?

Ob die Musik dabei textgebunden, funktional oder absolut ist, spielte überhaupt keine Rolle. Die Textlosigkeit von Musik war auch kein Problem, da jede Musik aus der Sicht der Schüler/innen und in ihrer Bedeutung für die Schüler/innen betrachtet wurde. Wenn Eduard Hanslick diesem Unterricht zugeschaut hätte, dann hätte er sagen müssen: ich wusste gar nicht, wie unwichtig die Frage ist, ob Musik „um ihrer selbst willen“ da ist oder nicht!

Für Kinder und Jugendliche gab – und gibt – es keine absolute Musik. Sie kümmern sich um den Sound, den Groove, die Aufführungssituation, die Melodien und das über BRAVO und ähnliche Medien übermittelte Ambiente, jedoch kaum um den (fremdsprachigen und unverständlichen) Text oder die oft recht kryptische Story, an die die Musik gebunden war. Die „Haltungen zu Musik“, wie sie die beiden Fotos von Standbildern bekannter Musikgruppen jener Zeit zeigen, bringen nicht einen Text, sondern jene Merkmale von Musik zum Ausdruck, die absolute und nicht-absolute Musik gemeinsam haben.





Haltungsübungen zu Musik in einer 7. Klasse (1982)².

Es erstaunt nicht, dass die Schüler/innen auch emotional auf „ihre“ Musik reagieren, wenn sie den Text eines Musiktitels nicht verstehen. Kaum eine Rock- oder Popgruppe wird aufgrund ihrer Texte geliebt oder gehasst. Und meine These war (und ist), dass bei jeder Art von Musik die Emotionen, die die Musik auslöst, nicht vom Text, Sujet oder Programm, sondern von den „absoluten“ Parametern der Musik herrühren. Nur beim Musiktheater und bei der Filmmusik hat man sich daran gewöhnt zu glauben, dass die Emotionen, die die Musik auslöst, vom Text, dessen Wirkung die Musik (im besten Falle) intensiviert, interpretiert oder kontrapunktiert, herrühren. Ein Beispiel, das mir am 1. Juni 2007 anlässlich einer szenischen Interpretation der „Salome“ durch eine 12. Gymnasialklasse deutlich wurde: Die Handlung sagt, dass Salome den Kopf des Jochanaan auf einer Silberschüssel vor sich hält und ihn küsst, der Text beinhaltet eine längere Reflexion darüber, was gewesen wäre, wenn Jochanaan auf Salome gehört hätte, doch erst die Musik veranlasst die Schüler/innen dazu, 10 Minuten lang diese Situation emotional zu durchleben. Der morbide Schauer dieser Minuten, die intensive Mischung jenes Gefühls verschmähter Liebe und kaltblütigen Hassens wird ausschließlich durch den Sound, die angespannt still stehende Zeit, den Gestus der Motive und das Timbre der Stimme hervorgerufen. Der Handlungsablauf ist demgegenüber blass³.

² Mehr hierzu Wolfgang Martin Stroh: Umgang mit Musik in erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Band 1 der vorliegenden Schriftenreihe (original: Musikpädagogische Forschung, Band 6. Laaber, Laaber 1985, S. 155-159).

³ Siehe die letzten Minuten von <https://www.youtube.com/watch?v=RlsSGiB2rJw>

Bedeutungs-Konstruktionen

Bei nicht-musikalischen Unterrichtsthemen versteht es sich von selbst, dass, sobald Musik mit ins Spiel kommt, dies nur dann geschieht, wenn die Musik eine ganz spezifische und meist auch wichtige Bedeutung für die Schüler/innen hat. Die Frage nach der Bedeutung, die Musik für die Schüler/innen hat, ist aber die Schlüsselfrage einer jeglichen szenischen Interpretation. Auch der szenischen Interpretation von Musik. Musiktheaterstücke, Lieder und Programmmusik verleiten dazu, diese Frage nicht zu stellen und die Methoden der szenischen Interpretation auf Musik „anzuwenden“, um die Musik zu vermitteln. Die Gefahr, solch einer Versuchung zu unterliegen, liegt deshalb nahe, weil Musik mit Text, Sujet oder Programm szenisch nachspielbar ist und hierbei einige Methoden der szenischen Interpretation zur Anwendung kommen können. Bei absoluter Musik ist ein derartiger „Missbrauch“ der Methoden der szenischen Interpretation kaum mehr möglich.

Die Bedeutung der Musik für die Schüler/innen ist eine der Fragen, die bei der Konstruktion eines Spielkonzept der szenischen Interpretation gestellt und beantwortet werden muss. Daneben wird für jedes Spielkonzept eine Kernidee und ein musikalisches Hauptziel formuliert. Die drei Faktoren

- Bedeutung der Musik für die Schüler/innen,
- Kernidee des Spielkonzepts und
- musikalisches Hauptziel des Spielkonzepts

sind nicht unabhängig von jenen Faktoren des Spielkonzepts, die als „Katalysatoren“ wirken. Katalysatoren sind Wirkstoffe, die eingesetzt werden, um einen Prozesse in Gang zu setzen, und die, nachdem der Prozess erfolgreich verlaufen ist, wieder verschwinden. Bei einer szenischen Interpretation sind die Katalysatoren in der Regel außermusikalischer Art. Sie müssen aber in der Lage sein, musikalische Prozesse erfolgreich ablaufen zu lassen. Beispiele für solche Katalysatoren, die szenisches Spielen in Gang setzen, sind zeit- und kulturgeschichtliche Hintergründe einer Musik, fiktive (aber „wirksame“) Personen oder Ereignisse, Dokumente, Bilder, Fantasien, Gedichte, Konflikte, Assoziationen usw. Im Falle von Liedern, Musiktheaterstücken oder Programmmusik entnimmt man solche Katalysatoren sinnigerweise dem Text, dem Libretto und dem Programm. Bei absoluter Musik müssen die Katalysatoren von der Spielleiter/in vorab oder von den Schüler/innen im Verlauf des Spielprozesses entwickelt werden.

Ziel der szenischen Interpretation von Musik ist es, dass die Schüler/innen die Bedeutung, die die Musik für sie hat, sich so bewusst machen, dass sie sie anderen mitteilen können. Dann nehmen sie die Bedeutungs-Konstruktionen der anderen Schüler/innen zur Kenntnis und entwickeln die von ihnen konstruierte Bedeutung weiter. Die Bedeutung, die der Komponist gegebenenfalls „kodierte“ hat, also das, was uns der Meister mit seiner Musik sagen wollte, spielt allenfalls als Katalysator eine Rolle. Diese „Intention“ kann vorübergehend auftauchen und Gegenstand der Auseinandersetzung werden, sie herauszufinden ist aber nicht das Ziel des ganzen Unterfangens.

Beispiel: Beethovens 4. Klavierkonzert, 2. Satz⁴

Dieses Musikstück spricht Archetypisches an und aus. Klavier und Orchester charakterisieren in klar abgegrenzten Blöcken zwei „Ausdrucksmodelle“, die empirisch relativ gut abgesichert und in sehr vielen Musikkulturen der Welt anzutreffen sind⁵:

	<i>Aktion</i>	<i>Gestus</i>	<i>Äußerung</i>	<i>Tempo</i>	<i>Rhythmus</i>	<i>Klang</i>
Macht, Imponiergehabe	zielstrebig, bestimmt	angespannt, aufrecht, unnahbar	voluminös, beeindruckend	gemessen	stark akzentuiert	laut, voluminös
Zärtlichkeit, Demutsgebärde	behutsam, anschiegend	Nähe suchend	zurückhaltend, sanft	gemäßigt	gleichmäßig pulsierend	leise, durchhörbar

Die *Kernidee* des Spielkonzepts besagt, dass sich derart Archetypisches in einem Bedeutungshof von Assoziationen zu erkennen gibt. Dieser archetypische Bedeutungshof kann mit unterschiedlichen konkreten Inhalten gefüllt sein. Die Assoziationen sind jedoch keineswegs zufällig oder willkürlich-subjektive Hervorbringungen.

Die *Bedeutung* der Musik Beethovens für die Schüler/innen liegt darin, dass ihnen solche „Ausdrucksmodelle“ gut bekannt sind. Ob man sie nun als geschlechtstypisch Jungens und Mädchen oder aber bestimmten Typen von Jugendlichen zuordnet, unbestritten dürfte das Gegeneinander von Imponiergehabe und Zärtlichkeit zum alltäglichen Erfahrungsschatz und Handlungsrepertoire Jugendlicher gehören. Insofern ist Beethovens Art, diese Gegensätze zunächst unmittelbar gegeneinander zu stellen, sodann aber die Konfrontation Schritt für Schritt aufzulösen, eine „Parabel aus dem Leben Jugendlicher“.

Als *Katalysator* hat ein Student zu dieser Musik das Gedicht „Die Spur im Sande“ von Hedwig Dransfeld (1871-1925) vorgeschlagen. Es handelt von einer Wüste, in der ein der Welt Abgewandter von Geiern heimgesucht wird. Ein anderer Katalysator wäre die Sage von Orpheus und Eurydike, die auch in der musikwissenschaftlichen Literatur über dies Konzert eine Rolle spielt.

Das *musikalische Ziel* solcherart „katalytisch“ herausgearbeiteter Bedeutungen der Musik ist es, dass die Schüler/innen den Gestus der Musik, die emotionale Wirkung von rhythmischen Blöcken und melodischen Linien, die Ausdrucksmöglichkeiten von Klavier und Orchester, die „Vermenschlichung“ von Instrumenten durch die Musik und das Dialogisieren als formzeugende Kraft von Musik nicht nur erleben sondern auch erfahren. Der Katalysator wirkt dabei in seiner Fremdartigkeit als Projektionsfläche. Er erzeugt Rollen, in deren Schutz die Schüler/innen etwas über Musik sagen, was sie nicht in Worte fassen könnten.

⁴ Details hierzu weiter unten (ab S. 54) Kosuch/Stroh "Beethovens 4. Klavierkonzert".

⁵ Helmut Rösing: „Musikalische Ausdrucksmodelle“ (Nummer 3 und 4). In: Musikpsychologie. Ein Handbuch, hg. von Herbert Bruhn et al.. Rowohlt, Reinbek. 2002, S. 580-581.

Soweit das Beispiel, das die vier Faktoren Bedeutung, Kernidee, musikalisches Ziel und Katalysator demonstriert. Im Sommer 2006 wurde mir die Katalysator-Funktion konkreter Geschichten oder Bilder in einem Seminar besonders bewusst, in dem Catrin Smorra (Hamburg) und ich Bewegungsimprovisation und szenische Interpretation einander gegenübergestellt haben. Obgleich es zunächst den Anschein hatte, als ob in einer Bewegungsimprovisation primär die Form und der Energiehaushalt der Musik körpersprachlich umgesetzt wird, wurde uns doch bald klar, dass es auch hier einen unausgesprochenen Katalysator gab. Die Musik rief latente Bilder und Ereignisse, Situationen und Konflikte, Stimmungen und Szenen hervor, die spontan in Bewegungen umgesetzt wurden. So konnten wir bei der Musik des „Sommer“ aus Vivaldis „Vier Jahreszeiten“ feststellen, dass die Gruppe von Studierenden, die eine „reine“ Bewegungsimprovisation einstudiert hatte (linkes Bild), dieselbe Geschichte zu spielen schien wie eine andere Gruppe, die die mit Rollenkarten für Schafe, Vögel, Moskitos, Winde und Menschen gearbeitet hatte (rechtes Bild). Die Diskussion ergab, dass die Bewegungsimprovisations-Gruppe, die nichts von Vivaldis Programm wusste, sich wie von selbst eine „virtuelle Begebenheit“ zurecht gelegt hatte.⁶



⁶ Näheres zum Ablauf des Spielkonzepts in Band 3 der vorliegenden Schriftenreihe.



Schluss des „Sommers“ aus Vivaldis „Vier Jahreszeiten“: bewegungsimprovisatorisch und szenisch interpretiert (Universitätsseminar 2006).

Der einzige Unterschied, der bei dieser Musik letztendlich zwischen Bewegungsimprovisation und szenischer Interpretation verblieb, war der, dass die szenische Gruppe das Programm-Gedicht Vivaldis als Katalysator benutzt hatte, während die Bewegungsimprovisations-Gruppe sich ihren Katalysator selbst erfand. Die szenische Gruppe konnte die Figuren des Gedichts als Projektionsfläche und die Rollen als „Schutzschild“ benutzen, während die Bewegungsimprovisations-Gruppe sich mit ihrer Geschichte zu identifizieren hatte und daher auch lange über einen Konsens diskutieren musste. Dies geschah natürlich nicht explizit, sondern implizit dadurch, dass die Beteiligten sich auf ein „choreografisches Konzept“ einigten.

Betrachtungsweisen

Solange es Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen gibt dürfte es unumstritten sein, dass man mit Musik unterschiedlich umgehen bzw. dass man Musik unterschiedlich „betrachten“ kann. Denn Musikunterricht gibt es nur dann, wenn die für Schule Zuständigen der Meinung sind, die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche im außerschulischen Alltag mit Musik umgehen, reiche für kulturelle Bildungszwecke nicht aus. Das Repertoire der Möglichkeiten und Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Musik umzugehen soll unter pädagogischer Anleitung erweitert werden. Dazu gehört nicht nur eine Erweiterung des „Repertoires“ an musikalischen Gegenständen (abendländischen Meisterwerken, Liedern, authentischer Populärmusik, Musiken aus aller Welt), sondern vor allem auch eine Erweiterung des Repertoires an musikbezogenen Handlungen.

Die Forderung, das pädagogische Augenmerk weniger auf die Gegenstände und mehr auf die (Lern-)Handlungen zu legen, hat sich nicht nur urwüchsig in den 90er-Jahren innerhalb der Musikpädagogik als Prinzip der Selbsterhaltung durchgesetzt sondern ist auch eine logische

Folge aus dem Ansatz des erfahrungsbezogenen Unterrichts, der der szenischen Interpretation zugrunde liegt⁷. Musikalische Tätigkeit wird hierbei als eine Form von „Aneignung der Wirklichkeit“ betrachtet. Und musikalische Bildung ist die Fähigkeit eines Menschen, sich Lebenswirklichkeit mittels Musik aneignen zu können und dabei auch zu erkennen, dass und wie Musikstücke selbst eine vergegenständlichte Form angeeigneter Wirklichkeit darstellen.

In dieser Terminologie und bei dieser Betrachtungsweise ist es das allgemeine Ziel von Musikunterricht, dass die Schüler/innen ihre Fähigkeit, mit Musik

- aktiv,
- selbstbestimmt,
- bewusst und
- sozial verträglich

umzugehen weiter entwickeln oder überhaupt erst erlernen. Selbstverständlich lernen sie diese Fähigkeiten nur dadurch, dass sie aktiv, selbstbestimmt, bewusst und sozial verträglich im Musikunterricht mit Musik umgehen.

Ein wichtiger Grundsatz hierbei ist es, dass im Unterricht Musikstücke nicht monolithisch sondern so vielfältig wie irgend möglich „betrachtet“ werden. Gerade absolute Musik fordert unterschiedliche „Betrachtungsweisen“ heraus, da kein Text, Sujet oder Programm den Blick einengt. Eine szenische Interpretation absoluter Musik impliziert eine ganz spezifische Betrachtungsweise, die sich in der *Kernidee* niederschlägt. Das wichtigste Kriterium bei der Wahl einer spezifischen Betrachtungsweise ist, inwieweit sie einen aktiven, selbstbestimmten, bewussten und sozial verträglichen Umgang mit Musik erfordert und, falls realisiert, fördert.

Mauricio Kagel hat 1958 bemerkt, dass die Wirkung von Musik sich nicht aus einer stummen Partitur, sondern aus der *Aufführungssituation* ergibt: „Instrumentalisten sind in doppeltem Sinn Spieler – sie spielen Musik und eine Rolle“ (Kagel zu „sur scène“, UA Bremen 1962⁸). Offensichtlich plädiert Kagel hier für eine spezifische Betrachtungsweise von Musik. Allerdings behauptet er auch, dass *alle* Menschen unabhängig davon, ob sie dies wollen und wissen oder nicht, Musik auf diese „voyeuristische“ Weise betrachten. Zugleich hat er diese Betrachtungsweise im „musikalischen Theater“ erfolgreich inszeniert. Dabei hat er die szenische Interpretation von Musik zur Musik selbst erhoben. Er hat aber auch tabuisierte Psychothemen auskomponiert, beispielsweise im „Match“ für zwei Cellisten und einen Schlagzeuger, wo es im Bild eines Ping-Pong-Spiels (das als „Katalysator“ eingesetzt ist) letztendlich um die Konkurrenz unter Musikern und das Leistungsprinzip des Musikbetriebs geht.

„Match“ ist eine vorbildliche szenische Interpretation absoluter Musik, wenn man die Partitur als Spielkonzept liest. Denn „Match“ setzt voraus, dass die beiden beteiligten Cellisten *meinen*, sie spielten „nur Töne“, und zwar sehr schwierig zu erzeugende Töne. Zu-

⁷ Ingo Scheller: *Erfahrungsbezogener Unterricht*. Cornelsen-Scriptor, Königstein/Ts.-Berlin 1981 ff.

⁸ In Dieter Schnebel (Hg.): *Mauricio Kagel. Musik Theater Film*. Dumont Verlag, Köln 1970, S. 55.

gleich entlarven sie mit den von Kagel in der Partitur vorgeschriebenen Gesten musikalischer und körperlicher Art diese Meinung als irrig⁹.

Neben der Rekonstruktion der Aufführungs- ist auch die der *Entstehungssituation* von Musik eine Betrachtungsweise von Musik, die sich einer szenischen Interpretation anbietet. Zum Beispiel: Als „Katalysator“ der Entstehungssituation von Arnold Schönbergs 2. Streichquartett, mit dem 1908 der Durchbruch zur Atonalität vollzogen wurde, eignet sich der Uraufführungsskandal, der mit zahlreichen Dokumenten aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet worden ist. Wird diese Geschichte szenisch interpretiert, so setzen sich die Schüler/innen im Schutze der Rollen aufgebracht Wiener Bildungsbürger letztendlich mit der Frage auseinander, was das Wesen von Kunst(musik), was Materialfortschritt und elitäres gesellschaftliches Bewusstsein ist¹⁰.

Eine weitere Betrachtungsweise von Musik ist die Rekonstruktion des *Verwendungszusammenhangs* und des *kulturellen Hintergrundes*, sofern sich dieser nicht „von selbst“ versteht. Dies ist in der interkulturellen Musikerziehung besonders wichtig. Ein Beispiel wäre etwa die brasilianische Capoeira. Die Musik der Capoeira ist aus Patterns („Toques“) zusammengesetzt, die über große Zeiträume wiederholt, von einigen Instrumenten (Berimbau) jedoch auch variiert werden. Die Capoeira ist eine sehr bezeichnende Art, wie sich sozial diskriminierte farbige Brasilianer ihre Lebenswirklichkeit aneignen. Dies gilt heute genauso wie vor 250 Jahren. Das szenische Spielen einer typischen Verwendungssituation von Capoeira – in der Mittagspause bei der Sklavenarbeit oder als Kampfstrategie bei der Verteidigung von Dörfern („Quilombos“) entlaufener Sklaven - enthält in anschaulichen und nachvollziehbaren Handlungen den Doppelcharakter der Capoeira als vitalem „Kampfsport“ (musikalisch aufgeladenem Energiepotential) und religiös-spirituellem „Ritual“ (musikalisch vermittelten Erfahrungen von Transzendenz). Die Angaben auf den Rollenkarten, die Information über Sklavenarbeit oder die Lagepläne von Quilombos, die beim szenischen Spiel verwendet werden, sollen den Schüler/innen die Möglichkeit bieten, sich mit der Verwendungssituation der Musik und damit einem Wesenszug der Musik selbst auseinanderzusetzen. Die Schüler/innen sollen nicht die Fakten lernen, die jene Hilfsmittel vermitteln, sondern das Wesen von Capoeira erfahren¹¹.

⁹ Spielkonzept von Markus Kosuch für die Staatsoper Stuttgart Juni 1996 (wird publiziert in Band 6 der vorliegenden Reihe).

¹⁰ Genauer in Stroh 2007. Wird erweitert auch in Band 6 der vorliegenden Reihe erscheinen..

¹¹ Melanie Meinig und Wolfgang Martin Stroh: Capoeira für Kinder. Ein afro-brasilianischer Kampftanz in der Grundschule. In: Grundschule 9/2007 (Westermann-Verlag, Braunschweig).



Capoeira auf der Straße in Salvador de Bahia (2002) und im szenischen Spiel einer 4.Klasse in Oldenburg (2003)

Musik lässt sich auch als *Quelle von Emotionen* betrachten. Im Gegensatz zu den üblichen musikpsychologischen Verfahren, intersubjektiv über Emotionen zu kommunizieren (Polaritätsprofile ausfüllen, Bilder zeichnen, Bewegungsimprovisation, freie Assoziation usw.), geht die szenische Interpretation den Weg über Inhalte. Solche Inhalte enthalten stets handelnde Menschen. Zum Beispiel: Anstelle eines numerischen Wertes auf der Skala freudig-traurig setzt die szenische Interpretation eine Situation, in der Menschen ihrer Freude oder Trauer durch eine sichtbare Handlung Ausdruck verleihen können. Anstelle des Fotos einer über dem Meer untergehenden Sonne setzt die szenische Interpretation zwei Menschen, die sich im Urlaub getroffen haben und aneinander gelehnt ihre Gefühle auf die untergehende Sonne projizieren.

Derartige Situationen werden bei der szenischen Interpretation als Katalysatoren eingesetzt: sie müssen plausibel, können aber frei erfunden sein. Sie müssen den Schüler/innen die Möglichkeit bieten, Emotionen im Schutze der Rolle körpersprachlich darstellen zu können. Dabei sind Standbilder eher geeignet als Spielszenen, weil sie eine sichtbare Verbindung zwischen

Haltung, Gestus und Emotion herstellen, die auch (szenisch) bearbeitet werden kann. Betrachtet man Programm- oder Ballettmusik absolut, d.h. ohne das Programm oder das Regiebuch zu kennen, so lässt sich auch das (ursprüngliche) Programm oder das (ursprüngliche) Regiebuch als Katalysator für die szenische Interpretation verwenden. Dass Szenen eines Regiebuches auch gezielt verändert werden können, um einer szenischen Interpretation der absolut gesetzten Musik zu dienen, zeigte mir ein Experiment mit Igor Strawinskys „Sacre du Printemps“. Ein Student hatte anlässlich der Musik und der Regieanweisung zum Mittelteil des „Danse Sacrale“¹² die Situation assoziiert, in der die Schüler/innen schreien, rufen, kreischen und zischen sollten und die er „Vampir“ nannte:

„Der Name ‚Vampir‘ ist angelehnt an alte Vampirfilme, in denen bei Erscheinen des Vampirs vornehmlich jungen Frauen offenbar nichts besseres einfällt als zu schreien statt wegzulaufen oder sich zu wehren“¹³.

Die musikalische Tatsache, dass in diesem Musikstück die metrischen Einheiten unvorhersehbar wechseln, wurde in diesem Handlungsrahmen als irritierend und angsterregend wahrgenommen. Zugleich vermittelte das gemeinsame Schreien ein Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit unter Gleichgesinnten. Diese szenische Interpretation bietet also die Möglichkeit, die doppelte Perspektive dieser Musik zu erfahren: die des zu Tode getriebenen Mädchens einerseits und die der in religiösem Massenwahn befangenen Gemeinschaft.



¹² Unter dem Gesichtspunkt absoluter Musik ist interessant, dass Strawinsky dies Stück ursprünglich als ersten Satz einer Symphonie entworfen hatte. (Helmut Kirchmeyer: Strawinskys russische Ballette. Reclam, Stuttgart 1974, S. 115.)

¹³ Jürgen Kathmann: Opfertanz aus Igor Strawinskys „Le Sacre du Printemps“. Hausarbeit Oldenburg 20.7.2006.



Auf einen Vampir reagieren die Menschen mit Geschrei ohne wegzulaufen: Szene zum „Danse Sacrale“ aus Strawinskys „Le Sacre du Printemps“.

Materialanalyse und szenische Interpretation

Die szenische Interpretation vermag alle Dimensionen absoluter Musik zu erfassen mit Ausnahme jener, die den meisten Musiklehrer/innen die liebste wäre, die aber zugleich das Schulfach Musik in Verruf gebracht hat: die musikalische Materialanalyse. Immer wieder haben sich auch Komponisten gewundert, warum sich Nicht-Komponisten für Materialanalysen interessieren. Arnold Schönberg beispielsweise sagte angesichts der Materialanalyse, die sein Schwager Rudolf Kolisch vom 3. Streichquartett angestellt hatte: „Ich kann nicht oft genug davor warnen, diese Analysen zu überschätzen, da sie ja doch nur zu dem führen, was ich immer bekämpft habe: zur Erkenntnis, wie es *gemacht* ist; während ich immer erkennen geholfen habe: was es ist!“¹⁴ Und Hanns Eisler soll in anderer Absicht pointiert gesagt haben: „Wer nur von Musik etwas versteht, versteht auch von Musik nichts!“

Theodor W. Adorno hat die Materialanalyse dadurch aufzuwerten versucht, dass er postuliert hat, im Material der Musik habe sich die Gesellschaft eingenistet, der soziale Gehalt der Musik sei in der Gestalt beschlossen. Letzteres war auch die Arbeitshypothese Hans Heinrich Eggebrechts, mit der er in den 70er Jahren die Leser/innen von „Musik und Bildung“ zu beruhigen suchte¹⁵. Im Laufe seiner philosophischen Reflexion musste Eggebrecht aber erkennen, dass auch eine Materialanalyse von Menschen gemacht wird und daher – modern gesprochen – eine Konstruktion ist: „Die Relevanz einer Analyse entscheidet sich an der Artikulation des Bedeutsamen. Das Bedeutsame liegt einerseits im Objekt selbst und seiner Funktion, anderer-

¹⁴ Erwin Stein (Hg.): Arnold Schönberg. Briefe. Schott-Verlag, Mainz 1958, S. 179.

¹⁵ Musik und Bildung XI/1979, S. 150-154.

seits ist es die Subjektivität des Analytikers und seiner Zeit, die das Bedeutsame ausfindig macht¹⁶.

Der kleine Unterschied zwischen Eggebrechts Materialanalyse und der szenischen Interpretation liegt in der Differenz der Worte „das Bedeutsame“ (Eggebrecht) und „die Bedeutung“ (siehe oben Punkt 2). „Das Bedeutsame“ liegt nach Eggebrecht in der Musik beschlossen und muss in mühsamer Kleinarbeit ausfindig gemacht werden, „die Bedeutung“ wird von Menschen gemacht und muss, wenn sie nicht Privateigentum bleiben soll, kommuniziert werden. Für Eggebrecht und damit die Materialanalyse steht also die Musik im Zentrum des Geschehens, für die szenische Interpretation der Mensch. Bei der Materialanalyse tritt die Subjektivität des Analytikers als Störvariable oder zeitbedingte „Tönung“ auf. Bei der szenischen Interpretation ist die Subjektivität eine Produktivkraft.

Die szenische Interpretation ist keine Materialanalyse im Sinne Adornos oder Eggebrechts. Sie führt zwar immer wieder zu typischen materialanalytischen Fragestellungen, sie zielt aber niemals auf ein Verstehen „aus dem Material heraus“. Ihr Verstehensbegriff ist ein konstruktivistischer, erfahrungs- und schülerorientierter. Dennoch basieren viele musikalisch interessante Spielkonzepte auf Ergebnissen intensiver Materialanalyse. Beispiele::

Im *einfachsten Falle* untersucht eine solche Analyse das Material, das Richard Strauss für Salomes „Tanz der Sieben Schleier“ verwendet hat, nach Spuren von originalem ägyptischen Bauchtanz. Das Analyse-Ergebnis ist relevant für die szenische Interpretation dieses Tanzes, wenn man bedenkt, dass es für den Bauchtanz bereits musikdidaktische Konzepte gibt¹⁷.

In einem *etwas komplizierteren Fall* ergibt die Analyse der Art und Weise, wie Arnold Schönberg in der Oper „Moses und Aron“ aus dem natürlichen Sprechrhythmus umfangreiche Chorpässagen entwickelt hat, ein eindrucksvolles Rhythmical, einen Sprechkanon und eine auf Sprechhaltungen basierende Spielszene für die szenische Interpretation¹⁸. Noch etwas differenzierter waren die musikanalytischen Vorarbeiten zu meinem „Wozzeck-Songbook“¹⁹, das 2005 und 2006 aufgrund des niedersächsischen Zentralabiturs zu einem nachgefragten Geheimtipp geworden ist. Hier habe ich alle in Alban Bergs Oper „Wozzeck“ vorkommenden Lieder auf tonale, metrisch korrekte und singbare „Urformen“ zurück geführt. Was mir Musiklehrer/innen später als „prima Idee“ bescheinigten, war in Wirklichkeit Ergebnis musikanalytischer Knochenarbeit.

Ein letztes Beispiel, das neben Materialanalyse auch eine (umstrittene) *musikwissenschaftliche Theorie* zu Arnold Schönbergs Atonalität beinhaltet, sind die Gruppenimprovisationsmodelle zu dem bereits erwähnten 2. Streichquartett von Arnold Schönberg, die ich für den Un-

¹⁶ Hans Heinrich Eggebrecht: Sinn und Gehalt. Aufsätze zur musikalischen Analyse. Heinrichshofen, Wilhelmshaven 1979, S. 21. (Original in der „Festschrift“ Doflein. Schott, Mainz 1972.)

¹⁷ Videomitschnitt: www.musiktheaterpaedagogik.de/video/operleben.rm oder [operleben.wmv](http://www.musiktheaterpaedagogik.de/video/operleben.wmv).

¹⁸ Rainer O. Brinkmann und Wolfgang Martin Stroh: Vom Gestus zur Struktur. Szenische Interpretation von Arnold Schönbergs „Moses und Aron“ und seiner Sozialgeschichte. In: Musik und Bildung 4/2005, S. 58, 60, 61.

¹⁹ Siehe Schriftenreihe zur Szenischen Interpretation von Musik und Theater, Band 11.

terricht an einer gymnasialen Oberstufe entwickelt hatte, der auf keinerlei Musiktheorieunterricht auf der Mittelstufe aufbauen kann²⁰. Hier steht jedes Modell für ein Kompositionsprinzip, dessen konsequente Anwendung zur Auflösung der Tonalität und Arnold Schönbergs frei-atonalem Stil geführt hat. Die Arbeit an den Modellen war Ausgangspunkt einer szenischen Interpretation des Streichquartetts.

Diese Beispiele, aus dem Nähkästchen geplaudert, mögen zeigen, dass eine sinnvolle und zielgerichtete Materialanalyse die Qualität der szenischen Interpretation in aller Regel erheblich steigern kann, dass sie aber wenig im Musikunterricht zu suchen hat. Dies gilt in jedem Falle dann, wenn dieser sich erfahrungsorientierte Ziele gesetzt hat. Die Wahl des Gegenstandes, ob absolute Musik oder nicht, spielt hierbei keine Rolle. Ist der vielfältige – aktive, bewusste, selbstbestimmte und sozialverträgliche – Umgang mit Musik ein tragendes Grundprinzip des Musikunterrichts, dann vermag die szenische Interpretation allerdings nicht nur jene Vielfalt zu steigern, sondern auch bequeme und vorschnelle Fehler zu korrigieren: Vielfalt gründet nicht in einer Erhöhung des „Warenangebots“, d.h. der Gegenstände des Unterrichts, sondern in einer Flexibilität von Betrachtungsweisen und Zielsetzungen.

Fazit

Das Konzept der szenischen Interpretation geht vom Menschen, von der Schülerin und vom Schüler, aus und nicht von der Musik. Es fragt nach der Bedeutung von Musik für den Menschen, für die Schüler/innen. Es fragt im Fall der absoluten Musik nach der Bedeutung dieser Musik für die Schüler/innen. Damit ent-absolutiert es die absolute Musik und macht sie wie jede andere text-, sujet- oder programmgebundene Musik zu einem „Gebrauchsgegenstand“. Vielleicht liegt die Antwort auf die Frage nach der Bedeutung absoluter Musik für die Schüler/innen in einer ganz andersartigen Entdeckung beschlossen, die besagt, dass es gar keine absolute Musik gibt jenseits der technischen Beschreibung, dass dies ein Werk ohne Text, Sujet oder Programm ist.

Schüler/innen nehmen, wie eingangs erläutert, auch textgebundene Musik viel „absoluter“ wahr als es die GEMA, die Tantiemen für die Texter/innen eintreibt, wahr haben möchte. Meist ist für die Schüler/innen auch an einem Lied, einer Oper oder einer Programmsinfonie letztendlich der Sound, die kinetische Energie, der emotionale Ausdruck, der rhythmische Fluss („Groove“) oder das visuelle Erscheinungsbild auf einer Bühne bedeutsamer als Text, Sujet oder Programm-Inhalt. Gerade letzteren finden die Schüler/innen weitgehend banal und belanglos – man denke an die „Vier Jahreszeiten“, die „Moldau“ oder die „Phantastische Sinfonie“! Und auch die szenische Interpretation von Opern bleibt farblos und blass, wenn sie sich entlang des Librettos rangelt und keine Kernidee hat, die auf die Relevanz für die Schüler/innen hin getestet worden ist.

²⁰ Studienreihe Musik, hg. von Sabine Schutte und Johannes Hodek: Musik im 20. Jahrhundert. Metzler, Stuttgart 1984, S. 15-20.

Nimmt man das Konzept der szenischen Interpretation Ernst, so ist die Frage, ob es sich auch für absolute Musik eigne, irrelevant. Allerdings darf man von den Ergebnissen einer szenischen Interpretation nicht dasselbe erwarten wie von einem Konzept, in dessen Zentrum eine Materialanalyse steht. Man sollte von der szenischen Interpretation nicht etwas verlangen, was sie gar nicht leisten möchte. Im Gegenzug erhebt sie keineswegs den Anspruch, alles zu leisten, was Musikunterricht leisten kann. Genau hierin liegt ihre Stärke.

Klarinettenquintett op. 115 h-Moll, 3. Satz von Johannes Brahms

Katharina Pfütz²¹

Im Folgenden werden zwei Möglichkeiten der szenischen Interpretation von Instrumentalmusik erörtert und als Spielkonzept umgesetzt. Die beiden Ansätze werden mit „Musik als Szene“ und „Kontext als Szene“ bezeichnet. Das eine Mal wird der musikalische Ablauf selbst als eine Art kommunikativer Handlung interpretiert, das andere Mal wird die Musik in ihrem Entstehungszusammenhang („Kontext“) gesehen. Die beiden Möglichkeiten werden in einer zusammenhängenden Unterrichtseinheit durchgeführt.

Vorbemerkungen

Man kann Instrumentalmusik als Szene begreifen, das Werk selbst oder die Aufführung des Werks als Schauplatz einer Handlung auffassen. Dabei kann auf den Begriff der Szene bei Ingo Scheller zurück gegriffen werden:

„Eine Szene nenne ich eine räumlich und zeitlich begrenzte soziale Situation, in der Menschen mit bestimmten Intentionen und Erwartungen, Wahrnehmungen und Gefühlen körperlich und sprachlich (inter-)agieren und sich wechselseitig zueinander in Beziehung setzen. Was der Mensch wahrnimmt, gehört zur Szene: der Raum, die Gegenstände, Menschen mit ihren Bewegungen und Handlungen, Geräusche und Gerüche, Geschmack, Berührungen und die Temperatur, aber auch Vorstellungen und Emotionen, die mit diesen Eindrücken verbunden werden“ (Scheller 2004, S. 22).

Ergänzt man diese Auffassung durch einen tätigkeitspsychologischen Aspekt, dann lassen sich neben Intentionen, Erwartungen und Gefühlen auch die Motive der tätigen Menschen zur Szene rechnen. Unter *Szene* kann demzufolge eine Situation verstanden werden, in welcher der Mensch aufgrund von Motiven seine Umgebung in bestimmter Weise wahrnimmt und in ihr handelt.

Soll ein Instrumentalmusikwerk in diesem Sinne als Szene erlebt werden, so müssen Situationen, die im Zusammenhang mit einem Instrumentalmusikwerk stehen können, in Spielszenen übertragen werden. Dabei wird zwischen der (akustisch hörbaren) Musik und ihrer Wahrnehmung durch den Hörer („Musik als Szene“) und den geschichtlichen und sozialen Hintergründen des Werks sowie individuellen Umgangsweisen mit der Musik durch Komponist oder Interpreten („Kontext als Szene“) unterschieden.

²¹ Erweitert und ergänzt von Wolfgang Martin Stroh.

Möglichkeit 1: Musik als Szene

Zunächst befindet sich der Hörer selbst in einer sozialen Situation, wenn er ein Musikstück hört. Er nimmt das Musikstück vor dem Hintergrund seiner gegenwärtig erlebten sozialen Situation (Gegenwartsbezug) wahr, die wiederum durch seine in der Vergangenheit erfahrenen sozialen Situationen (biografischer Hintergrund/Vergangenheitsbezug) bestimmt ist. Die Emotionen, Assoziationen oder imaginierten Szenen, die die Musik im Hörer auslösen, können als Abbild dieser Situation aufgefasst werden. Das Sichtbar-Machen von Emotionen, Assoziationen oder imaginierten Szenen im Rahmen der Szenischen Interpretation ist gleichzeitig eine Reflexion der eigenen Wahrnehmungen und bietet die Möglichkeit ihrer Überprüfung.

Wie kann ein solches Sichtbar-Machen aussehen? Zur Beantwortung dieser Frage möchte ich auf Überlegungen des Musikpsychologen Günter Kleinen zurückgreifen. Für ihn ist die Wahrnehmung von Musik wesentlich durch Einfühlung bestimmt.

„Einfühlung ist der Schlüssel zum Eintritt in die musikalischen Innenwelten. Denn durch sie werden in zweierlei Hinsicht psychische Distanzen überwunden: a) Distanzen zwischen Individuum und Gruppe und b) Distanzen zwischen Individuum und der Musik selbst. [...] Wahrnehmung ist kein Mechanismus oder Automatismus, der irgendwie über angeborene oder erlernte Schemata funktioniert, sondern sie setzt im Prozess der Einfühlung die Hinwendung und eine aktive, subjektiv sinngebende psychische Leistung voraus“ (Kleinen 1994, S. 38).

An erster Stelle steht ein Prozess, den Kleinen „Einfühlung in die Musik zur Vorbereitung der Wahrnehmung“ nennt. Hierunter versteht er die Möglichkeit, sich die unmittelbaren körperlichen Empfindungen beim Hören bewusst zu machen. Dazu wird die Aufmerksamkeit beim Hören von Musik zunächst auf Körperempfindungen gelenkt. Dies kann durch Bewegung im Raum erfolgen, bei dem die SchülerInnen den eigenen Atem, das spontan angeschlagene Tempo und die eigene Haltung beim Gehen bewusst wahrnehmen. Darauf aufbauend sollen die SchülerInnen „Bilder zulassen, genießen [und] bewerten“ (Kleinen 1994, S. 197). Letzteres geschieht, indem über die eigenen Bilder gesprochen wird, diese mit den Bildern der anderen SchülerInnen verglichen und gegebenenfalls (die Bilder) grafisch dargestellt werden. Kleinen nennt diesen Prozess „subjektive Sinngebung“.

Die Überlegungen Günter Kleinen zur Wahrnehmungsschulung lassen sich mit zentralen Aspekten der Szenischen Interpretation - Einfühlung, szenische Reflexion etc. - zusammenführen. Sie dienen gleichsam als Hinführung zur Entwicklung eines szenischen Spiels, das sich letztendlich aus der freien Bewegungsimprovisation ergeben kann, wenn die SpielleiterIn an entscheidender Stelle Impulse gibt. Insgesamt kann dies nach folgenden Schritten ablaufen:

- Hören der Musik als Ganzes oder in Teilen bei gleichzeitig freier Bewegung im Raum. Ziel: Bewusstwerden von Körper- und Bewegungsempfindungen
- Lenken der Aufmerksamkeit auf die Wahrnehmung von Stimmungen und Gefühlen. Ziel: Bewusstwerden der durch die Musik ausgelösten Emotionen
- Spontane Bilder und Assoziationen zulassen und bewerten. Ziel: Bewusstwerden subjektiver Bedeutung durch Veröffentlichung
- Erneutes Hören nach von außen gesetzten Impulsen. Ziel: Vorbereitung einer szenischen Darstellung
- Sprachlicher Austausch über die imaginierten Szenen. Ziel: Überprüfung der Wahrnehmung durch Finden von Ähnlichkeiten und Unterschieden
- Szenisches Spiel und Reflexion. Ziel: Veröffentlichung und Verarbeitung von Erfahrungen

Möglichkeit 2: Der Kontext als Szene

Das Instrumentalwerk kann auch ausgehend von seinem Entstehungs- und Verwendungszusammenhang gedeutet werden. Dazu gehört zunächst der allgemeine kulturelle Hintergrund, also gesellschaftliche Strömungen in der Zeit der Entstehung oder deren politische Umstände. Konkret auf das Werk bezogen kann auch die Entstehungssituation dargestellt werden. So lässt sich durch musikwissenschaftliche Nachforschung oftmals Material finden, das Aufschluss über Anlass und Motive des Komponisten zur Komposition gibt. Aus diesem Material können Spielszenen, etwa ein Gespräch zwischen Auftraggeber und Komponist, entwickelt werden.

Der Verwendungszusammenhang kann als Aufführungs-, Interpretations- und Rezeptionssituation in Szene gesetzt werden. So kann versucht werden, historische Aufführungspraxis darzustellen. Dies bietet sich vor allem im Bereich der Kammermusik mit ihrer kleinen Besetzung an. Darüber hinaus kann „Hausmusik“ dargestellt werden, bei der eine Familie über eine bestimmte Interpretation streitet. Diese Szene kann sowohl im historischen Rahmen als auch in moderner Umgebung angelegt werden. Auch der Vergleich älterer und neuerer Interpretationen oder Neubearbeitungen kann einen Gegenwartsbezug herstellen. Eine weitere Möglichkeit ist die szenische Darstellung der Rezeptionssituation, etwa wenn sich nach einem Konzert Freunde über die Aufführung unterhalten, oder ein Musiker einen beim Konzert anwesenden Kritiker zu seiner Meinung befragt.

Methodisch wird bei der Erarbeitung derartiger Situationen und Szenen in der Regel so vorgegangen, als ob ein Theaterstück vorläge: Rolleneinführung, szenisches Spiel mit und ohne Musik usw. Besonders interessant ist es, die Szene, die im vorangegangenen Teil „Musik als Szene“ entwickelt worden ist, mit einer dieser „Kontext-Szenen“ in Beziehung zu setzen, zu vergleichen oder unterschiedliche Szenen miteinander zu kombinieren.

Das Klarinettenquintett von Brahms

Johannes Brahms hat das Klarinettenquintett op. 115 im Sommer 1891 für den Klarinettenisten der Meininger Hofkapelle Richard Mühlfeld, mit dem er befreundet war, geschrieben. Das Quintett wurde gemeinsam mit dem Klarinetten trio op. 114 am 24. November 1891 in Meiningen privat aufgeführt und am 12. Dezember desselben Jahres im Saal der Berliner Singakademie durch Mühlfeld und das Joachim-Quartett unter Anwesenheit des Komponisten zur öffentlichen Uraufführung gebracht. Für die szenische Interpretation eignet sich das Werk besonders, greift es doch die durchaus gängige Praxis der Romantik auf, verbale und bildliche „Verständnishilfen“ (Scherliess 2009, S. 552) zu nutzen. Die Instrumente, insbesondere Klarinette und erste Geige, "kommunizieren" erkennbar miteinander. Das Quintett bildet ein soziales Geflecht, das sowohl aus Sicht der Partitur ("Musik als Szene") als auch aus der Perspektive des Verwendungszusammenhangs ("Kontext als Szene") interessant ist. Zudem ist der 3. Satz mit seiner Länge von 4.30 Minuten überschaubar und kann so auch von SchülerInnen im Ganzen gehört werden.

1. Musik als Szene

Im Laufe der Entwicklung der Gattung Streichquartett erhielten die Instrumente zunehmend gleichberechtigte Aufgaben. Die stärkere Einbeziehung der Mittelstimmen und des Basses in das musikalische Geschehen seit Beethoven verleiht dem Streichquartett einen deutlichen „Gesprächscharakter“. Sonia Simmenauer sagt in ihrem Buch „Muss es sein? Leben im Quartett“ (2008) anhand ihrer Erfahrungen als Kammermusik-Agentin, dass die Essenz des Streichquartetts "der subtile musikalische Dialog zwischen den Instrumenten“ sei. Bei der Erweiterung des Streichquartetts hin zum Quintett wird dieser Dialogcharakter noch deutlicher. Mozart realisiert ihn in seinen Streichquintetten durch die Emanzipation der Bratsche, und in seinem Klarinettenquintett wetteifern Klarinette und (überwiegend erste) Geige - wie auch hier bei Brahms - explizit miteinander um den Gesprächsfaden. Bei Brahms mischen sich die Begleitstimmen in diesen Dialog der Primarii durch oft virtuose Begleitfiguren ein.

Als Beispiel Takt 16-18: Die erste Geige hat in Takt 16 die Führung, weil sie die Melodie eine Oktave über der Klarinette spielt, gibt diese dann in der 2. Hälfte des 17. Taktes an die Klarinette ab. Der Bass arpeggiert die Harmonie auf atemberaubende, geradezu aufmüpfige Weise, die 2. Geige und Bratsche "emanzipieren" sich beim Führungswechsel der Protagonisten in Takt 17 ebenfalls durch einen internen Kontrapunkt, der bei der Bratsche dann in eine Unterordnung unter die chromatische Figur der Klarinette mündet. In Takt 18 durchbricht das Cello gefolgt von der Bratsche das geradtaktige Schema der Arpeggien von Takt 16 und „protestiert“ mit einer Begleitung, die bössartiger Weise um ein Sechzehntel gegenüber dem Takt-schwerpunkt verschoben ist.



Der Gedanke an ein Gespräch, eine streitbare Unterhaltung im Sinne sozialer Kommunikation, ist die *Kernidee* der szenischen Interpretation. Sie ist zunächst im übertragenen Sinn schülerrelevant, als dass Kommunikation im Allgemeinen ein grundlegendes Thema des Alltags ist und die Anerkennung von Gesprächspartnern eine Kompetenz im alltäglichen Miteinander darstellt.

Der Gesprächsgedanke wird bei der szenischen Interpretation auf zwei Ebenen für die SchülerInnen erfahren:

Zum Einen ist da die sozial-geschichtliche Ebene, die im Ansatz "Kontext als Szene" eine bedeutende Rolle spielt. Betrachtet man den Zusammenschluss von vier Musikern in einem Streichquartett, zeigt sich die Besonderheit einer solchen musikalischen Zusammenarbeit: „kaum ein anderes Team ist nach innen [so] gleichwertig wie [...ein] Streichquartett, so autark - ein Streichquartett hat keinen Chef, der von außen hineinregiert“ (Simmenauer 2008, S. 75). So auch das Joachim-Quartett:

„Nach dem Gesagten leuchtet es ohne weiteres ein, dass Joachim nicht etwa immer die 'erste Geige' spielt und von seinen Partnern unterthänige Dienstverrichtungen fordert. Vielmehr gehen alle vier so in dem vorzutragenden Kunstwerk auf, dass stets gerade das zur Geltung gelangt, worauf es ankommt“ (Moser 1900, S. 231).

Zur Gleichwertigkeit in der musikalischen Zusammenarbeit, der Stückauswahl und Interpretationsarbeit, kommt die gegenseitige Anerkennung als Persönlichkeit. Beides erfordert ein „im Gespräch bleiben“, um optimale künstlerische Ergebnisse zu erzielen.

Zum Anderen zeigt sich der Gesprächsgedanke auch in der Musik selbst. Die Klarinette als Solo-Instrument spielt gegenüber der ersten Geige eine gleichwertige Rolle. Sie beginnt zwar mit dem Hauptthema des Andantino, doch schon bei der Themenwiederholung wird sie von der ersten Geige um eine Oktav "überboten". Im zweiten Teil des Satzes haben die Streicher die führende Rolle. Sie stellen das Presto-Thema vor und bieten im weiteren Verlauf die

Grundlage für verstreute virtuose Einwüfe der Klarinette. Erst ab Takt 72 kommt die Klarinette kurzzeitig thematisch zum Zuge, was sich später mehrfach wiederholt.

Der Satz kann noch in anderer Hinsicht als musikalisches Gespräch gedeutet werden. So weist er eine Dreiteiligkeit auf, die an eine Diskussion erinnert. In ihr werden Argumente ausgetauscht und am Ende des Gesprächs steht ein Kompromiss. So erinnert der *erste Teil* des Satzes (Takt 1-33) an ein „harmonisches Gespräch“. Im mit „Andantino“ überschriebenen Teil stellt die Klarinette das Thema vor, spielt es gemeinsam mit der ersten Violine, während das Cello das Thema nahezu spiegelt. So entsteht eine klare Struktur, welche auch durch das Hinzutreten der anderen Instrumente ab Takt 8 nicht durchbrochen wird.

Anders der *zweite Teil* des Satzes (Takt 34-165). Das Tempo wechselt (Presto non assai, ma con sentimento) und das Streichquartett übernimmt die Führung mit einem unruhigen in Sechzehnteln aufgelösten Thema. Ab Takt 43 gerät das Gesprächsgefüge durch eine Dreiklangsbrechung (E7) in Zweiunddreißigsteln in Bewegung. Themen und Motive wandern so durch alle Stimmen, dass von einer echten Gleichberechtigung aller gesprochen werden kann: Notenbeispiel nächste Seite (Klarinette in A notiert).

Im weiteren Verlauf des zweiten Teils scheint sich die Klarinette, sofern sie überhaupt zum Zuge kommt, eher auf das Andantino-Thema in unterschiedlicher Gestalt (als Viertel-Motiv-Folge, als Synkopen-Motiv, in Triolen aufgelöst) und Varianten ihres Zweiunddreißigstel-Einwurfs zu beschränken. Der ganze zweite Teil kann als ein „Streitgespräch“ oder „angeregte Diskussion“ gedeutet werden, bei der die einzelnen Stimmen sich gegenseitig zu überzeugen suchen. An nur einer einzigen Stelle (Takt 50/52) greift die Klarinette das Presto-Thema sporadisch auf, so dass die "Überzeugungsarbeit" der Streicher wenig fruchtet.

The image contains two musical score excerpts. The top excerpt, labeled 'Presto-Thema', shows a four-staff score (treble and bass clefs for violin and cello). The first staff is the clarinet part, which enters with a 'p legg.' dynamic and plays a rhythmic figure. A label 'Klarinettenfigur' points to this figure. The bottom excerpt, labeled 'wiederholtes Viertelmotiv aus dem Andantino (Takt 19-22)', shows a similar four-staff score. It features a 'legg.' dynamic and a 'Klarinettenfigur' label pointing to a specific rhythmic motif in the clarinet part. A 'Presto-Thema (Takt 34-35)' label points to a similar motif in the cello part.

Der dritte Teil (ab Takt 166) greift das Andantino-Thema in Gestalt des wiederholten Vierton-Motivs auf, um nach einem letzten „Aufbegehren“ der Instrumente über einen Orgelpunkt auf D zum Anfangsthema (ab Takt 184) zurückzukehren.

Die Tatsache, dass das musikalische Gespräch bei Brahms nicht stagniert sondern voran kommt, hat Arnold Schönberg als sich "entwickelnde Variation“ bezeichnet. Im Sinne Schönbergs lässt sich das wiederholte Viertonmotiv aus dem Andantino als entwickelte Variation des Themenkopfes (Takt 1-2) auffassen und hören. Und das siebentaktige Andantino-Thema ist eine dreifach entwickelte Variation des zweitaktigen Themenkopfes:

The image displays three systems of musical notation for a piece in G major, 4/4 time. The first system shows the 'Themenkopf' (Theme head) in measures 3-4, with a key signature change to h-Moll (F major) indicated by 'Hm'. The second system shows a 'Wiederholung in G' (Repetition in G) in measures 19-22, with a key signature change to G major indicated by 'G'. The third system shows a further variation of the theme.

Themenkopf (Takt 3-4) **Variation des Themenkopfes**

Hm

Bemerkung: Der Themenkopf ist h-Moll, dennoch interpretiert die Begleitung dies h-Moll anders, als D-G-fis-Moll usw.

Wiederholung in G T. 19-22

G Hm Hm

Bemerkung: statt der 4 Takte einer zweiten Hälfte des 8-Taktthemas erfolgen nur eine auf 3 Takte erweiterte Wiederholung des Themenkopfes.

Diese Passage kann sowohl als Wiederholung eines Vierton-Motivs als auch als Fortspinnung des Themas (bzw. des Themenkopfes) betrachtet werden.

Schönbergs Terminus geht auf alltägliche Gesprächssituationen zurück, die nicht so wie ein Sonatensatz strukturiert sind, bei dem nach einer kontroversen Phase (Durchführung) alle Gesprächsteilnehmer wieder auf den Anfang zurück kommen (Reprise). Ein alltägliches Gespräch ist vielmehr dadurch charakterisiert, dass sich Argument an Argument reiht und das Gespräch sich immer weiter vom Anfang entfernt, auch wenn dieser implizit immer vorhanden ist. Der dritte Teil unseres Klarinettenquintett-Satzes (ab Takt 176) ist in diesem Sinne keine Reprise sondern ein "Fazit" des Gesprächsablaufs.

2. Der Kontext als Szene

Die Idee der kommunikativen Handlung kann biografisch unterfüttert werden. Die musikalischen Themen werden ja im Konzert von konkreten Menschen gespielt. Dadurch wird eine innere Verbindung zwischen den "abstrakten" (oder "absoluten") Tonfolgen und den komponierenden, musizierenden, organisierenden und zuhörenden Menschen gezogen. Nicht nur Themen und Motive unterhalten sich miteinander, sondern auch erster, zweiter Geiger, Klarinettenist, Bratschist und Cellist, Komponist, Konzertagent, Konzertkritiker usw.

In der szenischen Interpretation nach dem Prinzip "Kontext als Szene" wird als "Kontext" der historische Entstehungs- und Verwendungszusammenhang in mehreren Szenen umgesetzt. Die Auswahl der Szenen und der darin agierenden Personen gestaltete sich insofern schwierig, als sich in der musikwissenschaftlichen Literatur widersprechende Angaben zu Zeiten, Orten und Besetzungen zur Entstehung und Aufführung des Klarinettenquintetts finden. Im Werksverzeichnis von McCorkle (1984, S. 463) findet sich für die private Erstaufführung des Klarinettenquintetts am 24. November 1891 in Schloss Elisabethenburg in Meiningen folgende Besetzung für das Klarinettenquintett: Mühlfeld, Joachim, Fleischhauer (Konzertmeister in Meiningen), Abbas und Hausmann (Cellist des Joachim-Quartetts). Brahms ist bei dieser Aufführung anwesend. Nach Herta Müller (2002, S. 137) wurde zur Aufführung des Klarinettenquintetts das gesamte Joachim-Quartett geladen, welches in folgender Besetzung spielte: Joachim, de Ahna, Wirth und Hausmann.

Sicher scheint, dass sich Brahms, Mühlfeld, Joachim und Hausmann in Meiningen aufhielten.²² Ebenfalls anwesend war die Freifrau von Meiningen. Diese Personen könnten daher als Figuren in einer Szene zur *Entstehungssituation* auf Schloss Elisabethenburg auftreten.

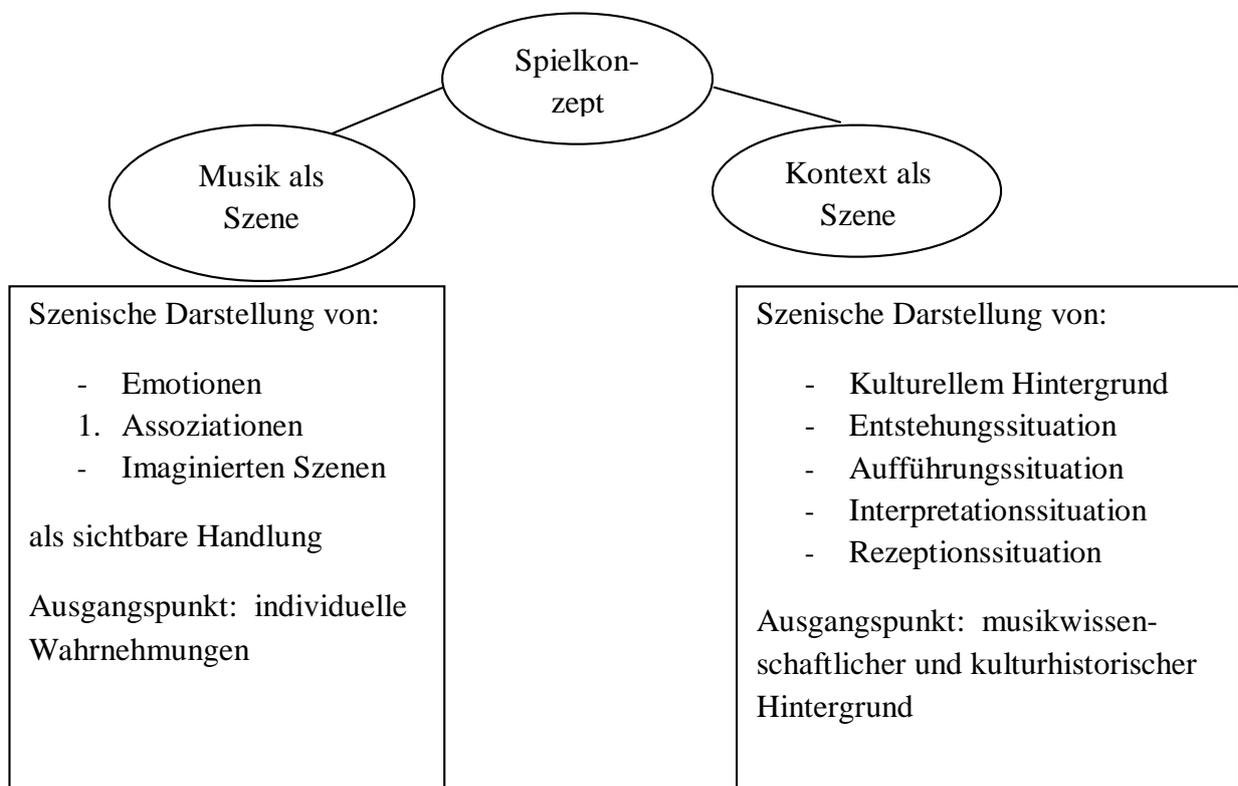
Für eine Szene zur *Interpretationssituation* wird ein anderer Ort gewählt. Durch die Quellen übereinstimmend angegeben, wurde das Werk am 12. Dezember 1891 im Saal der Singakademie in Berlin uraufgeführt. Dort spielte das Joachim-Quartett in seiner damaligen Besetzung (Joachim, de Ahna, Wirth, Hausmann) mit Richard Mühlfeld als Solisten (vgl. McCorkle 1984, S. 462). Diese Personen stehen somit als Figuren für eine Probenszene im Vorfeld des Konzerts zur Verfügung.

Die dritte Szene stützt sich auf Dokumente zur *Rezeption*. So finden sich bei Roland Häfner (1987, S. 45 ff) zwei Kritiken zu Aufführungen des Klarinettenquintetts. Diese sind eine Kritik über die Uraufführung vom 12. Dezember 1891 in Berlin aus der AMZ [Allgemeine Musik-Zeitung] von Otto Lessmann und eine Kritik von Eduard Hanslick zur Aufführung am 16. Dezember 1891 in Wien, erschienen in der Zeitschrift „Fünf Jahre Musik“.

²² In der aktuellen Literatur (Hofmann 2008, S. 55) findet sich der Hinweis, dass Brahms und Hausmann am 21. November 1891 in Meiningen eintrafen um das Klarinetten-Trio zu proben, am 24. November folgte Joachim für Proben und abendliche Aufführung des Klarinettenquintetts. Die vollständige Besetzung des Streichquartetts wird nicht erwähnt.

Folgerungen für die Entwicklung eines Spielkonzepts

Grundlage für die gesamte Unterrichtseinheit ist die eingangs zitierte Bestimmung einer *Szene* durch Ingo Scheller als einer strukturierten sozialen Situation, in welcher Menschen aus Motiven heraus ihre Umgebung in bestimmter Weise wahrnehmen und in ihr handeln. Die Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem Werk geht von den individuellen Wahrnehmungen der SchülerInnen aus ("Musik als Szene"). Dieser Teil beinhaltet die szenische Darstellung von Emotionen, Assoziationen und imaginierten Szenen als sichtbare Handlung und bietet den SchülerInnen somit Gelegenheit zur subjektiven Bedeutungskonstruktion. Der zweite Teil der Unterrichtseinheit rückt die Musik als Ausdruck der Persönlichkeit des Komponisten mit seinen lebensgeschichtlichen wie musikalischen Erfahrungen sowie dem sozialen Kontext seiner Zeit ("Kontext als Szene") in den Vordergrund. Hier werden der kulturhistorische sowie musikwissenschaftliche Hintergrund anhand von Entstehungs-, Aufführungs-, Interpretations- und Rezeptionssituation szenisch erarbeitet.



Auch für die Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen ist dieser Ablauf günstig. So wird zuerst eine eigene Bedeutung der Musik gefunden und diese innerhalb der Spielgruppe mit den Deutungen der anderen MitspielerInnen konfrontiert. Im zweiten Teil folgt die Konfrontation mit der Perspektive von Personen aus dem sozialen Kontext des Werkes. Der Kreis der Personen mit anderen Perspektiven auf das Werk erweitert sich so über die Spielgruppe hinaus und trägt zu einer vertieften Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen bei.

Ablauf des Spielkonzepts

Teil 1. Musik als Szene

Einführung

Der Raum wird als "Bewegungsfläche" hergerichtet, die durch vier Stühle in den Ecken begrenzt ist. Auf jeden Stuhl befindet sich ein Schlaginstrument. Zu Beginn des Prozesses wird die Bewegungsfläche mit den SchülerInnen gemeinsam abgeschritten, um den Bewegungsradius zu verdeutlichen.

Warm-Up: Musikalisch inszenierte Bewegungsimprovisation

Phase 1: Die SchülerInnen stehen mit geschlossenen Augen auf der Bewegungsfläche und erspüren ihren eigenen Puls. Dieser soll durch eine ostinate Bewegung, einen Armimpuls oder eine Gewichtsverlagerung sichtbar gemacht werden. Die Augen werden geöffnet und die Bewegungen der anderen SchülerInnen wahrgenommen. Die SchülerInnen beginnen entsprechend ihres eigenen Pulses zu gehen. Ohne weitere Anweisung wird sich allmählich ein gemeinsamer Gehrhythmus durchsetzen.

Phase 2: Vier SchülerInnen [= "SpielerInnen"] gehen zu den Stühlen und nehmen die Instrumente auf, während sich die Anderen weiter auf der Fläche bewegen. Die erste SpielerIn beginnt mit ihrem Instrument den Gehrhythmus aufzunehmen und zu variieren. Die sich bewegendenden SchülerInnen setzen den variierten Rhythmus und dessen Dynamik in Bewegung um. Die SpielerIn behält den Rhythmus, nachdem alle SchülerInnen die neue Bewegung erfasst haben, noch eine zeitlang bei. Dann übernimmt eine andere SpielerIn den Rhythmus der Gruppe auf und variiert ihn. Dies setzt sich fort, bis alle vier SpielerInnen an der Reihe waren.²³

Phase 3: Das Geschehen wird reflektiert. Dazu werden folgende Fragen gestellt,

- an die SpielerInnen: Wie hat die Gruppe auf euer Spiel reagiert?
- an die Bewegenden: Fühlte sich das Gehen zum eigenen Puls anders an als das Gehen zum Instrumentalrhythmus? Welche Bewegungsform war einfacher? Welche Faktoren haben eure Bewegungen beeinflusst?

Bei diesem Verfahren kommt es ausgehend von der Erfahrung körpereigener Zeit zur Erfahrung von Zeit und Dynamik in Musik. Neben einem unterschiedlichen Tempo werden rhythmische Gestaltungsmöglichkeiten wahrgenommen und in Bewegung umgesetzt. Die Auf-

²³ Grundidee nach: „Instrumente im Raum“- Musik als Improvisationsanregung. In: Haselbach 1987, S. 91 f.

merksamkeit wird auf **das** Wahrnehmen äußerer Impulse gelenkt. Dadurch werden die SchülerInnen auf die Wahrnehmung zunehmend komplexer Struktur (**von**) vorbereitet.

Szenisch-musikalische Arbeit

Assoziationen zu Musik

Die SpielerInnen stehen in zwei Reihen einander gegenüber. Hinter jeder Reihe liegen auf Stühlen oder Tischen Papierbögen und Stifte, die von allen genutzt werden können.

Phase 1: Die SchülerInnen stehen mit geschlossenen Augen im Raum und hören den ersten Teil des dritten Satzes des Klarinettenquintetts (HB 1²⁴). Es ist ihnen frei gestellt, ob sie still stehen bleiben oder sich auf der Stelle bewegen. Dann werden Fragen gestellt:

- Welche Körperempfindungen oder Bewegungsimpulse hat die Musik ausgelöst?
- Welche Stimmungen und Gefühle nehmt Ihr in der Musik wahr?

Phase 2: Bei erneutem Hören gehen alle SchülerInnen ständig von einer Seite zur anderen und registrieren auf dem Weg, welche Assoziation die Musik in ihnen auslöst. Sie schreiben diese Assoziation jeweils stichwortartig am Ende der Wegstrecke auf einen der vorbereiteten Papierbögen. Ist die Musik verklungen, werden die Aussagen auf den Bögen laut vorgelesen.

Das konkrete Musikstück wird hierbei als Auslöser von inneren Bildern erfahren. Ein Aufschreiben und Verlesen der Assoziationen dient der noch weitgehend anonymisierten Veröffentlichung, da die SchülerInnen zwar hören, was andere assoziiert haben, nicht jedoch wissen, wer das war.

Offene Fantasiereise

Die SchülerInnen bilden Kleingruppen zu je vier Personen, die beieinander sitzen. Es wird zur Musik des ersten und zweiten Teils des Satzes (HB 2) eine Fantasiereise (Material 1) durchgeführt, deren Ziel es ist, bei den SchülerInnen Bilder und Szenen mit handelnden Menschen entstehen zu lassen. Nach der Fantasiereise sollen diese Bilder in der Kleingruppe besprochen und hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten verglichen werden.

Diese Fantasiereise führt auf die Kernidee, dass die Musik ein Gespräch von Instrumentalstimmen darstellt, indem die SchülerInnen ein Gespräch zwischen Personen imaginieren sollen. Sie dient der Vorbereitung der nachfolgenden szenischen Improvisation, für die sie als „Ideenpool“ fungiert. Indem die SchülerInnen ihre eigene imaginierte Szene mit den Szenen der Gruppenmitglieder vergleichen, können sie ihre individuelle Wahrnehmung von Musik in einem relativ geschützten Raum (der Kleingruppe) reflektieren und überprüfen.

²⁴ "HB" verweist auf die Hörbeispiele, die vorbereitet werden müssen. Die Taktzahlen der Hörbeispiele sind im Literaturverzeichnis unter "Hörbeispiele" zu finden. Im Bedarfsfall kann ein Set von Hörbeispielen zur Ansicht als mp3 zugeschickt werden.

Szenische Improvisation nach W-Fragen mit Kommentierung

Die SchülerInnen erhalten den Arbeitsauftrag (Material 2), aus den Bildern und Szenenstücken, die bei der Fantasiereise entstanden sind, eine eigenständige Spielszene zur Musik zu entwickeln. Die Kleingruppe muss dafür zunächst eine gemeinsame Grundkonzeption formulieren. Anschließend wird ein Szenenverlauf gestaltet, der an die gehörte Musik angepasst ist, also in zwei Teilen abläuft. Am Ende des ersten und auch des zweiten Teils sollen die SpielerInnen zum Standbild erstarren. Die Gruppe kann entscheiden, ob sie ihre Szene mit oder ohne Worte, mit der Musik als Playback oder ohne Musik vorspielt, ob und gegebenenfalls welche Requisiten sie verwenden will.

Folgende W-Fragen helfen, ein Grundkonzept, einen Szenenablauf und eine prägnante szenische Improvisation zu entwickeln:

- WAS ist der Anlass der Szene?
- WO spielt die Szene?
- WER spielt in der Szene mit?
- WAS findet statt?
- WELCHE Absichten und Interessen haben die handelnden Personen?
- IN WELCHER ART UND WEISE agieren die Personen miteinander?

Präsentation und szenisches Kommentieren der Szenen

Die Kleingruppen führen nacheinander ihre Szene vor. Die nicht beteiligten SchülerInnen erhalten die Aufgabe, sich zu überlegen, welche Gefühle die Figuren, die gespielt werden, zeigen und welches ihre Handlungsmotive sein könnten. Am Ende des ersten Teils, wenn die SpielerInnen zu einem Standbild erstarrt sind, können die beobachtenden SchülerInnen einen Satz sagen, der das Standbild und die gespielte Szene charakterisiert.

(Hilfs-Ich) Am Ende des zweiten Teils erstarren die SpielerInnen wieder zu einem Standbild. Die BeobachterInnen gehen zu einer Figur des Bildes, legen ihr die Hand auf die Schulter und sprechen einen Satz in Ich-Form, der zum Ausdruck bringt, was die Figur gerade denken könnte.

(Befragen) Anstelle des Hilfs-Ich können die Figuren des Standbildes auch befragt werden. Die Fragen sollen sich möglichst auf die Haltungen beziehen, die die Figuren im Standbild einnehmen. Es ist oft ratsam, dass die SpielleiterIn die erste Befragung einer Figur durchführt.

(Um-Modellieren) Die beobachtenden SchülerInnen können das Standbild auch ummodellieren ohne dabei zu sprechen, wenn sie der Meinung sind, dass die Figuren in einer anderen Haltung dastehen müssten oder eine bestimmte Haltung "präzisiert" werden könnte.

Reflexion

Musikalische Reflexion

SchülerInnen und Spielleiter sitzen im Kreis. Die vorgeführten Szenen werden mithilfe folgender Fragen reflektiert:

- Welche Gemeinsamkeiten gab es in den Szenen?

- War eine Grundidee erkennbar?
- Wie hat die Musik diese Grundidee und damit das szenische Spiel beeinflusst?

Wenn möglich soll als Ergebnis dieser Gesprächsrunde eine Kurzcharakteristik der gehörten Musik formuliert werden.

Hören des Schlussteils

Gemeinsam wird der dritte Teil des Satzes (HB 3) gehört. Die SchülerInnen werden zu ihrem Höreindruck befragt. Dazu wird die Kurzcharakteristik der ersten beiden Teile aufgegriffen und gefragt, ob und gegebenenfalls wie das "musikalische Gespräch" endet.

Überprüfung des Höreindrucks mithilfe des Notentextes

Die SchülerInnen erhalten ein Arbeitsblatt (Material 3) mit den Themen des ersten und zweiten Teils des Satzes sowie der Variante des Andantino-Themas im dritten Teil (HB 4). Andantino- und Presto-Thema werden von der SpielleiterIn vorgespielt, von den SchülerInnen beschrieben und ausgehend von einer musikalischen Analyse in ihrer beim Hören der Musik wahrgenommenen Wirkung erklärt. Für den dritten Teil wird ebenfalls eine Kurzcharakteristik erfragt. Anschließend werden die SchülerInnen aufgefordert, den Schluss des Satzes anhand des Notenbildes zu beschreiben und zu charakterisieren.

Es hat sich gezeigt, dass sowohl eine Deutung als „Harmonie“ als auch als „Kompromiss“ formuliert wurde. Davon ausgehend kann zum Einen der Gesprächscharakter des Satzes aufgegriffen werden oder die Diskussion auf Situationen gelenkt werden, von denen die SchülerInnen einen solchen Ablauf Harmonie-Streit-Kompromiss kennen.

Zusammenfassung des Spielverlaufs

Der dritte Satz des Klarinettenquintetts wird in voller Länge gespielt und die SchülerInnen nehmen auf dem Arbeitsblatt (Material 3) Eintragungen vor. Es sollen die Assoziationen zum ersten Teil, die imaginierte Szene des zweiten Teils und Stichpunkte zur musikalischen Struktur der Themen aufgeschrieben werden (mittlere Spalte). Der „Gesprächsverlauf“ soll dann in Schlagworten festgehalten werden (rechte Spalte).

Blitzlicht als Reflexion des eigenen Erlebens

Die SchülerInnen sitzen im Kreis und geben der Reihe nach ein kurzes Statement zu ihrer augenblicklichen Befindlichkeit ab. Die Aussagen dürfen weder kommentiert noch diskutiert werden, außerdem sollte sich jede SchülerIn äußern, auch wenn Aspekte wiederholt werden.

Teil 2. Kontext als Szene

Das folgende Spielkonzept setzt voraus, dass die SchülerInnen den 3. Satz des Klarinettenquintetts nach dem Konzept "Musik als Szene" bereits szenisch interpretiert haben.

Vorbereitung

Den SchülerInnen wird mitgeteilt, dass im Folgenden die Entstehungs- und Aufführungssituation des Klarinettenquintetts von Brahms sowie die zeitgenössische Rezeption szenisch erarbeitet werden soll. Dabei wird es eine ganze Reihe von Personen geben, in die die SchülerInnen sich einfühlen sollen.

Brainstorming

Die SchülerInnen stehen mit der Spielleiterin im Kreis und erhalten Stichworte, zu denen sie Assoziationen äußern sollen. Die Stichworte sind „romantische Musik“ und „romantisches Lebensgefühl“, "romantische Menschen", "romantische Komponisten". Bei diesem Brainstorming kann historisches Faktenwissen und Alltagswissen bzw. der alltägliche Gebrauch des Attributs "romantisch" durcheinander gehen. Die Assoziationen werden an der Tafel ungeordnet aufgeschrieben und anschließend nach "historische Fakten" und "Alltagsverständnis" geordnet.

Warm-Up: Rhythmical mit Figurennamen

SchülerInnen und SpielleiterIn stehen im Kreis. Die SpielleiterIn gibt ein Grundmetrum vor, das durch Schrittbewegungen von den SchülerInnen aufgenommen wird (TaKeTiNa: rechts-ran-links-ran). Mit den rhythmisiert gesprochenen Namen von drei Personen, die im weiteren Verlauf eine Rolle spielen werden, wird ein Rhythmical erarbeitet:

Frei - frau He - le - ne von Mei - nin - gen
Mühl - feld, der Kla - ri - net - tist
Jo - han - nes Brahms der Kom - po - nist, Ja!

Der Ablauf:

- Die Klasse beginnt stumm mit dem TaKeTiNa-Schritt, der bis zum Schluss des Rhythmicals beibehalten wird.
- Die SpielleiterIn spricht die Namen wiederholt vor, die SchülerInnen sprechen mit.
- Zum Sprechen wird geklatscht und zwar bei „Freifrau Helene von Meiningen“ und „Mühlfeld, der Klarinetttist“ jeweils auf Silben mit „e“, bei „Johannes Brahms der Komponist, ja“ auf Silben mit „a“.

- Die Klasse wird in drei Gruppen geteilt. Jede Gruppe spricht und klatscht einen der drei Namen.
- Die SpielleiterIn gibt den Gruppen durch Handzeichen einfache Anweisungen wie sie ihren Part auszuführen hat: laut, leise, pausieren.
- Wenn das polyphone Sprech-Klatsch-Geflecht im tutti steht, gibt es ein fade-out der gesprochenen Namen, sodass nur die Schrittbewegungen und das Klatschen zu hören sind.
- Coda: ad libitum!

Einführung

Einführung über Rollenkarte

Die SchülerInnen erhalten Rollenkarten (Material 4 bis 6) mit Informationen über eine Figur aus einer der drei Szenen, die gespielt werden sollen. Sie gehen durch den Raum und lesen den Text der Rollenkarte als Schleife (d.h. mehrfach) in Ich-Form laut vor. Nach wenigen Minuten fordert die SpielleiterIn die SchülerInnen auf, ihren Rollentext nicht mehr abzulesen sondern sinngemäß frei zu sprechen.

Entwickeln einer Sprech- und Gehhaltung

Die SchülerInnen werden aufgefordert Sprechhaltungen auszuprobieren, die die SpielleiterIn zunächst vorgibt: schreiend, erobost, einschmeichelnd, unsicher usw. (Diese Vorgaben sollten dem Repertoire möglicher Sprechhaltungen der späteren Szenen entnommen werden.)

Bei der Sprechhaltung "leise" oder "flüsternd" oder "vor sich hin murmelnd" fordert die Spielleiterin die SchülerInnen auf eine zu ihrer Rolle passende Gehhaltung zu entwickeln. Zur Fokussierung der Aufmerksamkeit auf verschiedene Körperteile werden Fragen gestellt:

- Wie setzt eure Figur die Füße? Sind sie eher nach außen gedreht oder nach innen? Macht ihr große Schritte oder kleine? Tippelt ihr vielleicht?
- Wie bewegt ihr die Hüfte? Schwingt sie beim Gehen mit oder ist sie steif?
- Wie aufrecht ist euer Oberkörper? Streckt ihr die Brust raus oder geht ihr zusammengesunken?
- Wie ist die Kopfhaltung? Aufrecht oder hängend?

Rollenpräsentation in den Szenengruppen

Die SchülerInnen sollen im allgemeinen Durcheinander sprechender Figuren gegenseitig Kontakt aufnehmen, indem sich zwei bei einer Begegnung kurz begrüßen und vorstellen. Dabei sollen sie nach den Personen suchen, mit denen sie später in einer der drei Szenen, die auf den Rollenkarten mit dem Stichwort "Privatvorführung", "Uraufführung", "Publikum" einheitlich gekennzeichnet sind, zu tun haben werden.

Haben sich die "Szenengruppen" gefunden, so stellen sich die jeweiligen Rollen gegenseitig in der Gruppe ausführlich vor, indem jede SchülerIn nochmals frei ihren Rollentext spricht. Gemeinsam werden abschließend Accessoires und Verkleidungsstücke ausgesucht.

Szenisch-musikalische Arbeit

Die Szenengruppen arbeiten getrennt an ihren Arbeitsaufträgen (Material 6, 7 und 8) und stellen, sobald alle drei Szenengruppen fertig sind, ihre Szene vor den übrigen SchülerInnen vor. Dabei kommen unterschiedliche Verfahren des szenischen Spielens und der szenischen Kommentierung zum Einsatz.

Szene 1. Zur Entstehungsgeschichte

Szenische Improvisation

Die SchülerInnen erhalten Materialien zur Entstehungsgeschichte des Klarinettenquintetts (Material 7). Sie sollen sich eine Szene ausdenken, in der die Motive der drei handelnden Personen deutlich werden. Der szenische Rahmen ist eine Begegnung zwischen dem Komponisten, dem Klarinettenisten der Hofkapelle und der Herzogin. Alle drei haben spezifische Motive, die von den SchülerInnen aufgrund der vorgelegten Hintergrundinformation erschlossen und kreativ ausgesponnen und weiter gedacht werden können. So könnte Brahms einerseits gerne einfach ein publikumswirksames Stück auf die Beine bringen wollen, wozu ihm der Hofklarinettist gerade gut genug ist, andererseits könnte er sich bei der Herzogin im Hinblick auf ein Honorar einschmeicheln wollen, indem er deren Liebling hofiert, oder er könnte sich quasi als Kuppler betätigen, weil die Gräfin sich gerne an den Klarinettenisten ran machen möchte...

Szenische Reflexion - Standbild

Nachdem die Szene vorgeführt worden ist, werden die beobachtenden SchülerInnen gebeten, die Figuren Freifrau von Heldburg, Richard Mühlfeld und Johannes Brahms zu einem Standbild zu modellieren, das die Essenz der Szene zum Ausdruck bringt. Das Standbild wird von den ersten Freiwilligen modelliert und kann anschließend von anderen SchülerInnen ummodelliert werden. Es kann ein End-Standbild geben, mit dem alle beobachtenden SchülerInnen einverstanden sind, es kann aber auch unterschiedliche Standbilder geben, die kein Ergebnis einer Einigung sind.

Nach jedem Standbild bzw. nach Einigung auf ein End-Standbild werden Fragen gestellt,

- an die ErbauerIn: Warum hast du die Figur so hingestellt?
- an die modellierte SpielerIn: Bist du mit dieser Positionierung einverstanden?

Szene 2. Die letzte Probe vor der Uraufführung

Szenische Improvisation zur Musik im Stopp-Verfahren

Diese Szenengruppe erhält einen Arbeitsauftrag (Material 8), Ausschnitte aus dem zweiten Teil des dritten Satzes des Klarinettenquintetts (HB 5) und eine Partitur, um die Ausschnitte analysieren zu können. Ausgehend von Musik und Partitur soll eine Szene gespielt werden, die wie eine Probe zur Erarbeitung einer gemeinsamen Interpretation des Stücks abläuft. Allerdings ist diese Probe sehr schematisch aufgebaut: sie besteht aus einem gehörten Musikabschnitt über den dann jeweils bei "gestopptem" Hörbeispiel diskutiert wird.

Die SchülerInnen kommentieren jeden Musikabschnitt aus ihrer Rolle heraus. Sie sollten sich dabei vorstellen, wie ein Gespräch unter den fünf Musikern ablaufen könnte, nachdem alle diese Stelle gespielt haben und sich anschließend überlegen, ob das nun so gut war. Dabei kann eine Person eine erste Bemerkung machen (Klarinettenist: „Ihr habt mich vollkommen mit Euren Begleitfiguren zugedeckt“) und die anderen reagieren (Cellist: „wenn ich leiser spiele, haben die Mittelstimmen keine Orientierung“ - zweiter Geiger: „ich sag' ja eigentlich selten etwas, aber für mich klingt die hohe Klarinettenstelle viel zu schrill, sie tat mir richtig im Ohr weh“). Die SchülerInnen erhalten als Hilfe folgende Fragen:

- Welches Instrument dominiert oder welche Instrumente dominieren in der gehörten Stelle? Wer wird dann als erstes das Wort ergreifen: der dominierende Instrumentalist oder gerade die anderen?
- Sicherlich identifiziert sich jeder Musiker mit seiner Stimme (im Musikstück). Wie kann er versuchen, die wichtige Bedeutung seines Spiels in der gehörten Stelle hervor zu heben?
- Besteht zwischen zwei oder mehreren Stimmen der gehörten Stelle ein Konflikt? Kämpfen die Stimmen miteinander? Kann das bedeuten, dass die Musiker, die diese Stimmen spielen, auch mit einander streiten und kämpfen? Wenn ja, wie kann das aussehen?
- Wirkt die gehörte Stelle sehr harmonisch? Kann man sich trotzdem darüber streiten, wie die Stelle zu spielen ist oder ist das gar nicht mehr möglich?

Bei der Vorstellung der gesamten Szene wird die Musik bis zum ersten Stopp gespielt, es folgt die dazugehörige Szenenimprovisation/Diskussion. Ist diese zu Ende, nehmen die SchülerInnen die Spielhaltung ihres Instruments ein und erstarren. Der nächste Abschnitt der Musik wird gespielt usw.

Kommentierung durch Rollenbefragung

Die SpielerInnen werden im letzten Standbild der szenischen Vorführung durch die BeobachterInnen befragt. Die Fragen sollen sich auf die Vorfälle der gespielten Szene beziehen. Die SpielleiterIn gibt dazu ein Beispiel:

- Herr de Ahna, Sie haben in der Diskussion viel geschwiegen. Wie fühlt sich das an, immer die zweite Geige spielen zu müssen?
- Herr Joachim, Sie hatten ja doch öfter Probleme mit dem Klarinettenisten. Fiel es ihnen denn so schwer, gelegentlich das Kommando ab zu geben?

Reflexion

Zur Reflexion werden Fragen an SpielerInnen und BeobachterInnen gestellt, die von der gespielten Szene ausgehen, zum Beispiel

- an die BeobachterInnen: Wer hat sich im Interpretationsstreit meistens durchgesetzt? Wie wurde die Art der Diskussion im szenischen Spiel von der Musik beeinflusst?
- an die SpielerInnen: Wie hat die Musik eure Diskussion beeinflusst? Inwieweit konnten ihr euch an der gehörten Musik bzw. an der Partitur orientieren?

Bemerkung: Grundlage für die Szene ist die Konstellation eines Klarinettenquintetts, in dem sich fünf Musiker auf eine gemeinsame Interpretation einigen müssen. Die Musiker müssen ihre Vorliebe, eine bestimmte Stelle genau so und nicht anders spielen zu wollen, begründen. Dabei kann es zu Konflikten kommen. An dieser Stelle wird die Kernidee des Spielkonzepts, der Gesprächsgedanke, möglicherweise auch als Diskussion innerhalb der fünf Musiker sichtbar. Allerdings ist zwischen einem Konsens oder Konflikt innerhalb einer Gruppendiskussion um die adäquate Interpretation und den Kategorien „Konflikt“ oder „Konsens“ („Harmonie“) im Sinne des Gesprächsgedankens beim Konzept „Musik als Szene“ zu unterscheiden. Parallelitäten oder gar Kausalitäten gibt es allenfalls zufälligerweise. So können Musiker sich über die richtige Interpretation einer „harmonischen“ Stelle ganz unharmonisch streiten, während sie bei der Interpretation einer „Konfliktstelle“ der Partitur sofort einer Meinung sind. Vielleicht jedoch ergibt die szenische Interpretation mehr Parallelitäten als dies theoretisch sein kann...

Szene 3. Gespräch nach der Uraufführung

Szenisches Spiel

Auf Grundlage zweier Kritiken zur Aufführung des Klarinettenquintetts (Material 9) erarbeiten die SchülerInnen eine Spielszene, bei der sich zwei Ehepaare über die gemeinsam erlebte Uraufführung unterhalten. Der äußere Rahmen, in dem sich die Unterhaltung abspielt, ist eine Party in gebildeten bürgerlichen Kreisen Berlins. Es ist den SchülerInnen freigestellt, ob sie eine Textvorlage erstellen oder die Szene improvisieren.

Kommentierung durch Hilfs-Ich

Am Ende der Szene erstarren die SpielerInnen zu einem Bild. Die BeobachterInnen treten hinter eine Figur und sprechen einen Satz in Ich-Form, der zum Ausdruck bringt, was die Figur nach Meinung der BeobachterIn gerade denkt.

Bemerkung: In dieser Szene können die SchülerInnen erfahren, wie das Klarinettenquintett bei seiner Uraufführung, sowie der Aufführung in Wien vom Publikum aufgenommen wurde. Die Personen der Rollenkarten sind frei erfunden, fügen sich aber in den Kontext des bürgerlichen Konzertgängers jener Zeit ein. Durch die Kommentierung soll die innere Bewegtheit und Begeisterung der Hörer deutlich werden.

Ausführung

Verabschiedung

Die SchülerInnen gehen in ihrer Szenengruppe auf die Spielfläche. Sie reichen einander die Hand und sprechen den folgenden Satz.

- Kleingruppe Szene 1: „Ich habe mich gefreut, unsere Bekanntschaft zu vertiefen!“
- Kleingruppe Szene 2: „Es war mir ein Vergnügen, mit Ihnen zu musizieren!“
- Kleingruppe Szene 3: „Was für ein Konzert!“

Möglich ist auch, dass die SchülerInnen eigene Worte zur Verabschiedung finden. Anschließend wird die Verkleidung abgelegt.

Reflexion des gesamten Spielprozesses

Gegenüberstellung von Erinnerungsbildern

Falls die SchülerInnen es wünschen, wird der dritte Satz des Klarinettenquintetts von Johannes Brahms noch einmal vollständig vorgespielt. Die SchülerInnen hören entspannt zu und lassen den Verlauf der gesamten Unterrichtseinheit Revue passieren.

Anhand von Fotos oder Videoaufnahmen, die während der gesamten Unterrichtseinheit gemacht worden sind, werden die verschiedenen Szenen aus Teil 1 „Musik als Szene“ und Teil 2 „Kontext als Szene“ einander gegenüber gestellt:

- Welche Gesprächssituationen zeigen die Fotos/Videos und damit die im Verlauf der Unterrichtseinheit gemachten Szenen?
- Welche dieser Situationen sind sich besonders ähnlich ... und warum?
- Was bedeutet die Aussage, dass ein Klarinettenquintett eine „Gesprächssituation“ ist?
- Dienen die „Kontext“-Szenen des zweiten Teils eigentlich dem Verständnis beim Hören des Klarinettenquintetts?

Erinnerungsspuren reihum äußern

Die SchülerInnen sitzen im Kreis oder - besser - stehen im Halbkreis um die Fotos. Die SchülerInnen werden gebeten darüber nachzudenken, wie sich ihre Wahrnehmung der Musik im Laufe der Unterrichtseinheit verändert hat. Der Reihe nach zeigt jede SchülerIn auf eines oder mehrere der Fotos oder auf alle Fotos und sagt den Satz "In dieser Szene (in diesem Moment, bei dieser Gelegenheit, im Laufe der Zeit) hat sich meine Wahrnehmung der Musik verändert". Wenn möglich soll die SchülerIn auch hinzufügen, in welcher Weise sich ihre Wahrnehmung verändert hat.

Materialien

Material 1: Offene Fantasiereise zu HB 2

Setze dich bequem hin und schließe deine Augen.

Atme tief und regelmäßig.

Richte deine Aufmerksamkeit auf die Geräusche, die du im Raum wahrnimmst. Das Geräusch deines eigenen Atems und das der Anderen.

Du wirst gleich Musik hören, und sobald diese Musik beginnt, taucht vor deinem inneren Auge eine Landschaft, ein Raum oder eine andere Umgebung auf. Du siehst Personen darin, die miteinander agieren.

(Beginn der Musik)

Die Personen bewegen sich passend zur Musik, vielleicht unterhalten sie sich.

Beobachte wie in einem inneren Film wie und wohin die Personen sich bewegen. Verändert sich die Musik, so bemerkst du auch eine Veränderung im Verhalten der Personen.

(Ende der Musik)

Die Szene verblasst wieder und du nimmst deinen Atem und die Geräusche im Raum wahr. Dann öffnest du die Augen und bist wieder ganz hier.

Material 2: Arbeitsauftrag zur Entwicklung einer Spielszene

In der Kleingruppenarbeit sollt ihr Szenen aus der Fantasiereise als Spielszene umsetzen, in der Personen miteinander kommunizieren. Dazu könnt ihr eine während der Fantasiereise entstandene Szene auswählen oder aus den verschiedenen Ideen eine neue Szene entwickeln. Die Spielszene soll an die Musik der Fantasiereise angepasst sein, d.h. auch in zwei Teilen mit jeweils eigener Charakteristik ablaufen.

Als Hilfe zur Entwicklung der Spielszene können euch folgende Fragen dienen:

- WAS ist der Anlass der Szene?
- WO spielt die Szene?
- WER spielt in der Szene mit?
- WAS findet statt?
- WELCHE Absichten und Interessen haben die handelnden Personen?
- IN WELCHER ART UND WEISE agieren/sprechen die Personen miteinander?

Ihr habt die Möglichkeit, die Szene mit oder ohne Worte darzustellen, gleichzeitig zur Musik oder ohne Musik. Beim Vorspielen der Szene bleibt ihr am Ende des ersten Teils wie eingefroren als Standbild stehen bis ihr das Signal zum Weiterspielen bekommt. Das Gleiche geschieht am Ende des zweiten Teils.

Material 3: Arbeitsblatt Klarinettenquintett op. 115 h-Moll von Johannes Brahms
III. Satz

<p><i>Assoziationen</i></p> <p><i>Kurzcharakteristik:</i></p>	<p>J. W. v. Goethe: „man hört vier vernünftige Leute sich unterhalten“⁶⁷</p>
<p><i>Imaginierte Szene</i></p> <p><i>Kurzcharakteristik</i></p>	
<p><i>Musikalische Strukturen</i></p> <p><i>Kurzcharakteristik:</i></p>	

Erster Teil (Takt 1 - 33)

Andantino
Klar.
p semplice

Zweiter Teil (Takt 34- 165)

Presto non assai, ma con sentimento
1. Viol.
molto p

Dritter Teil (Takt 166- 192)

p
dim.
pp

(Notentext ab Takt 184)

Material 4: Rollenkarten Szene 1

Freifrau Helene von Heldburg, ist bei der Privatvorstellung mit dabei

Du bist 52 Jahre alt und die Ehefrau des Herzogs Georg II von Sachsen-Meiningen. Ihr beide seid große Musik- und Theaterliebhaber, schließlich warst du selbst einmal Schauspielerin. Als solche weißt du, wie man mit Künstlern umgehen muss, vor allem mit solchen wie Johannes Brahms, der manchmal etwas knurrig ist. Seit du ihn vor zehn Jahren das erste Mal getroffen hast, bist du von seiner Musik begeistert. So oft es geht laden dein Mann und du ihn ein, seine Werke mit der Meininger Hofkapelle zu probieren oder mit dir am Klavier gemeinsam zu musizieren.

Heute sollen zwei besondere Stücke geprobt und privat aufgeführt werden, ein Klarinetten-trio und ein Klarinettenquintett. Darauf freust du dich besonders, da der Klarinettist der Meininger Hofkapelle Richard Mühlfeld endlich einmal besonders gut zu sehen und zu hören sein wird.

Richard Mühlfeld, Klarinettist, spielt bei der Privatvorstellung

Du bist 35 Jahre alt und Solo-Klarinettist der Meininger Hofkapelle. Dort hast du bei den zweiten Geigen angefangen und bist aufgrund deines Könnens schnell zu den ersten Geigen aufgestiegen. Doch dein Herz hängt an der Klarinette, die du neben Geige und Klavier schon als Kind zu spielen gelernt hast. Dein Talent auf der Klarinette wurde schon bald entdeckt und mit 21 Jahren spieltest du als Solist in einem Konzert der Hofkapelle. So wurdest du Solo-Klarinettist. Starallüren hast du wohl, denn alle mögen dich wegen deiner zurückhaltenden Art.

Johannes Brahms kennst du seit 10 Jahren. Seitdem hält er sich immer wieder für Proben und Aufführungen seiner Werke in Meiningen auf. Du hast schon bei vielen solcher Aufführungen mitgespielt. Nun hat er sogar eigens für dich zwei Werke geschrieben, die heute aufgeführt werden sollen. Dies ist eine große Ehre für dich.

Johannes Brahms, Komponist, kommt zur Privatvorstellung

Du bist 58 Jahre alt und als Sohn eines Musikers hast du schon früh selbst mit dem Musizieren begonnen. Es sah zunächst so aus als würdest du Pianist werden, doch du wolltest lieber komponieren. Im Laufe deiner Karriere hast du zahlreiche Freundschaften, sowohl mit anderen Musikern als auch Musikliebhabern aus Bürgertum und Adel geschlossen. Viele dieser Freundschaften halten trotz deines Schwankens zwischen Schweigen und Zornausbrüchen schon lange an. Eine dieser Freundschaften ist die zum Herzogspaar von Sachsen-Meiningen, über deren Einladungen du dich immer sehr freust. Sie geben dir die Möglichkeit, deine neuen Kompositionen mit der Hofkapelle zu proben und aufzuführen. Zudem sind beide sehr sympathisch und mit der Freifrau musiziert es sich vorzüglich. Ihr gegenüber versuchst du sogar Charme zu zeigen, denn sie ist äußerst liebenswürdig und gescheit.

Heute bist du angereist, um ein Klarinetten-Trio, bei dem du selbst Klavier spielst, und ein Klarinettenquintett zu proben. Eigentlich dachtest du, dass du gar nicht mehr komponieren willst, aber dann hast du Richard Mühlfeld Klarinette spielen hören und sein Spiel hat dich neu inspiriert.

Material 5 : Rollenkarten Szene 2

Joseph Joachim, erster Geiger bei der Uraufführung

Du bist 60 Jahre alt und spielst die erste Geige in dem nach dir benannten Joachim-Quartett. Neben dem Geigenspiel komponierst du und pflegst Freundschaften mit Musikern wie Robert Schumann und Felix Mendelssohn. Einer deiner liebsten Freunde aber ist Johannes Brahms, den du deinen „Spiel- und Kampfgenossen“ nennst, und dessen musikalisches Genie du früh erkannt hast. Ihr seid jetzt schon fast vierzig Jahre befreundet und du hast ihn von Anfang an durch die Aufführung seiner Werke gefördert.

Bei der Interpretation seiner und anderer Werke steht für dich die „musikalische Empfindung“ im Vordergrund. So begründest du deine Vorschläge oft mit einem „Ich finde dies im vorliegenden Fall schöner“. Die Orientierung an der musikalischen Empfindung gilt insbesondere für das Spiel mit deinem Streichquartett, in dem du als Quartettführer deshalb beliebt bist, weil du auch Interpretationsvorschläge der anderen Mitspieler aufgreifst.

Heinrich de Ahna, zweiter Geiger bei der Uraufführung

Du bist 56 Jahre alt und spielst im Joachim-Quartett unter Leitung von Joseph Joachim. Obwohl du schon früh bei berühmten Lehrern Geige gelernt hast, hast du dich zunächst für eine militärische Laufbahn entschieden. Als österreichischer Offizier hast du sogar am italienischen Feldzug von 1859 teilgenommen. Nach deiner Rückkehr spieltest du Joseph Joachim vor, der dich dazu ermutigte, wieder als Musiker dein Geld zu verdienen.

Inzwischen bist du Konzertmeister und spielst zusätzlich im Streichquartett. Doch den Offizier merkt man dir schon noch an. Dein zackiger manchmal etwas schroffer Ton verrät eben, dass du das Befehlen gewöhnt warst. Im Quartett wirst du aufgrund deiner musikalischen Anpassungsfähigkeit geschätzt, das brauchst du auch, schließlich ist die Stimme der zweiten Geige die am wenigsten selbstständige im Quartett.

Emanuel Wirth, Bratschist bei der Uraufführung

Du bist 49 Jahre alt und spielst im Joachim-Quartett unter Leitung von Joseph Joachim. Du stammst ursprünglich aus Böhmen, warst Konzertmeister der Kurkapelle in Baden-Baden und bist dann als Violinlehrer nach Rotterdam an das dortige Konservatorium gewechselt. Inzwischen bist du in Berlin gelandet, wo du eine Violinprofessur an der Königlichen Hochschule innehast. Daneben spielst du gern und regelmäßig Bratsche im Streichquartett.

Deine Kollegen und du spielen alle auf Stradivari-Instrumenten, aber du bist dir sicher, dass keiner sein Instrument so liebt wie du. Der warme weiche Klang entzückt dich jedes Mal und so kostest du es besonders aus, wenn die Bratsche mal etwas Wichtiges spielen darf.

Robert Hausmann, Cellist bei der Uraufführung

Du bist 39 Jahre alt und spielst Cello im Joachim-Quartett unter Leitung von Joseph Joachim, mit dem du auch außerhalb der Quartettverpflichtungen in herzlichem Kontakt stehst. Seit du 25 Jahre alt bist, unterrichtest du Cello an der Königlichen Hochschule Berlin, wo du 1884 den Titel „Königlicher Professor“ erzieltest.

Deine Spezialität im Streichquartett sind die dicken Bässe, durch die du den anderen Spielern eine gute Grundlage für ihre Tonentfaltung gibst. Genauso liegen dir die straffen rhythmischen Akzente, durch die du den anderen Spielern gerade in schnellen Sätzen einen festen Stützpunkt lieferst. Du weißt, dass die anderen Spieler deinen Beitrag zum Gelingen der Musik zu schätzen wissen, deiner Meinung nach könnten sie es dir aber ruhig etwas öfter sagen.

Richard Mühlfeld, Klarinettist bei der Uraufführung

Du bist 35 Jahre alt und Solo-Klarinettist der Meininger Hofkapelle. Dort hast du bei den zweiten Geigen angefangen und bist aufgrund deines Könnens schnell zu den ersten Geigen aufgestiegen. Doch dein Herz hängt an der Klarinette, die du neben Geige und Klavier schon als Kind zu spielen gelernt hast. Dein Talent auf der Klarinette wurde schon bald entdeckt und mit 21 Jahren spieltest du als Solist in einem Konzert der Hofkapelle. So wurdest du Solo-Klarinettist, wobei du keinerlei Staralüren aufweist, im Gegenteil, du wirst wegen deiner zurückhaltenden bescheidenen Art gemocht.

Johannes Brahms kennst du seit 10 Jahren. Seitdem hält er sich immer wieder für Proben und Aufführungen seiner Werke in Meiningen auf. Du hast schon bei vielen solcher Aufführungen mitgespielt. Nun hat er sogar eigens für dich zwei Werke geschrieben, die heute aufgeführt werden sollen. Dies ist eine große Ehre für dich.

Material 6 : Rollenkarten Szene 3

Karl Siewert, saß im Publikum der Uraufführung

Du bist 57 Jahre alt und Arzt mit gut gehender Praxis in Berlin. Du fühlst dich als Mitglied der gehobenen Gesellschaft und als solcher warst du natürlich im gestrigen Kammermusikabend mit dem Joachim-Quartett in der Berliner Singakademie. Wider Erwarten hast du dich nicht gelangweilt, obwohl diese trockene Musik von Brahms dich eigentlich gar nicht so sehr begeistert. Dein Herz schlägt aber bei Liszt's Sinfonien, bei Programmmusik oder gar den Opern von Wagner höher. Da weiß man wenigstens, wofür die Musik da ist, welchen Inhalt sie hat, und man kann sich richtig in diese Klangwo-gen hineinlegen. Die beschwörenden Worte im Programmheft des gestrigen Konzerts, wo von "Klangrede der Instrumente" geschrieben wurde, überzeugen dich nicht. Worüber sollen die Instrumente denn reden? In Liszt's Faust-Symphonie beispielsweise ist ganz klar, wovon die Instrumente reden. Aber bei Brahms?

Heute Abend gehst Du mit deiner Frau zu einer Party bei Freunden. Man plaudert da sicherlich wieder über Musik und du mit deinen Gefühlen wirst wieder als Kunstbanause bespottet werden. Das macht dir aber nichts aus. Schließlich bist du ja ins Brahms-Konzert gegangen, während du noch nie einen dieser Brahmsianer in einer Wagner-Oper gesehen hast.

Agathe Siewert, saß im Publikum der Uraufführung

Du bist 53 Jahre alt und mit dem Arzt Karl Siewert verheiratet. Du legst viel Wert darauf in der feinen Gesellschaft akzeptiert zu werden, denn du willst deinem Mann eine präsentable und respektable Gemahlin sein. Es ist nicht so einfach die richtigen Umgangsformen an den Tag zu legen, wenn man selbst nur eine einfache Näherin war. Doch wenn die Herren auf Musik zu sprechen kommen, dann werden sie oft ganz und gar unhöflich. Denn Dein Mann hört lieber Wagner und Liszt statt Brahms. Und das ist heute in Berlin nicht mehr angesagt. In Weimar wäre das wieder ganz anders - so ist die Welt! Immerhin war er gestern in einem Brahms-Konzert - und musste sogar zugeben, dass er sich nicht so sehr gelangweilt hatte wie es sonst der Fall ist.

Heute Abend geht ihr zu einer Party, wo auch die beiden Kling's erscheinen werden. Dann wird dein Mann wieder in einer hinterhältig höflichen Weise als Kunstbanause bezeichnet werden. Du hältst dich zurück, hast dir aber vorgenommen, taktisch klug deinem Mann mit Argumenten zur Seite zu stehen. Denn kürzlich hast du einen Artikel in der Neuen Zeitschrift für Musik von Richard Pohl gelesen, der geschrieben hat, Brahms hätte den musikalischen Fortschritt des 19. Jahrhunderts verschlafen und sei noch nicht viel weiter als Händel.

Gustav Kling, saß im Publikum der Uraufführung

Du bist 56 Jahre alt und Rechtsanwalt mit großer Kanzlei in Berlin. Du liebst die Musik und wärest beinahe selbst Geiger geworden, hast dich dann aber doch für die berufliche Sicherheit des Anwalts entschieden. So oft es nur geht musizierst du gemeinsam mit deiner Frau Henriette und ihr geht in jedes Konzert, das sich in deinen vollen Terminkalender einschieben lässt. Gestern Abend ward ihr im Kammermusikabend mit dem Joachim-Quartett in der Berliner Singakademie. Du versuchst, kein Konzert dieses berühmten Ensembles zu verpassen. Gestern wurden neben einem Streichquartett noch zwei Werke für Klarinette und Instrumente von Brahms gespielt. Besonders das Klarinettenquintett war ein Hörgenuss. Diese traumhaften Melodien!

Deine Frau kann dich schon gar nicht mehr schwärmen hören. Heute Abend wirst Du mit Deiner Frau zu einer Party gehen, bei der viele an Musik interessierte Leute kommen werden. Sicherlich kannst Du da noch ein wenig über das gestrige Konzerterlebnis plaudern.

Henriette Kling, saß im Publikum der Uraufführung

Du bist 48 Jahre alt und mit dem Rechtsanwalt Gustav Kling verheiratet. Du hältst ihm den Rücken frei und hast dich immer selbst um eure Kinder gekümmert. Die sind nun schon eine Weile aus dem Haus und du hast dir einen lange gehegten Wunsch erfüllt und wieder mit dem Klavierspielen begonnen. Inzwischen bist du so gut, dass du oft gemeinsam mit deinem Mann musizierst. Jetzt ist auch endlich Zeit, um in all die wunderbaren Konzerte zu gehen, die Berlin zu bieten hat. So wart ihr gestern im Kammermusikabend des Joachim-Quartetts an der Berliner Singakademie. Es war ein ganz besonderes Ereignis, denn zwei Werke für Klarinette wurden unter Anwesenheit des Komponisten Johannes Brahms aufgeführt. Du warst so begeistert, dass du gemeinsam mit den vielen anderen Konzertbesuchern endlos da capo gefordert hast. Schließlich spielten die Musiker das ganze Klarinettenquintett noch einmal. Es war einfach wunderbar!

Mal sehen, wer heute Abend zur Party, zu der ihr eingeladen seid, kommt. Sicherlich wird es viele Menschen geben, die Deine Begeisterung teilen. Denn schließlich ist Brahms und Joachim zur Zeit Berliner Stadtgespräch.

Material 7: Arbeitsauftrag Szene 1

Am Morgen des 21. Novembers 1891 trifft Johannes Brahms in Meiningen auf Schloss Elisabethenburg ein, um dort bei der privaten Probe seines Klarinettenquintetts dabei zu sein. Vor der Probe trifft Brahms auf die Herzogin von Sachsen-Meiningen, Freifrau von Heldburg, von der er sich ein Honorar erwartet. Er preist seine Komposition an, indem er den Klarinetisten der Meininger Hofkapelle, der ein Günstling der Herzogin ist, über alles lobt.

Entwickelt auf Grundlage des vorliegenden Materials und eurer Rollenkarten eine Spielszene zu dem Aufeinandertreffen der drei Personen kurz vor der erste privaten Probe!

Brief von Johannes Brahms an Freifrau von Heldburg (25. Juli 1891)

„Ich möchte mich nämlich auf das zudringlichste nach Meiningen einladen! Es ist aber diesmal nicht purer Egoismus. Ganz vertraulich erlaube ich mir zu erzählen, wie sehr ich für Sie gedacht und gar gearbeitet habe. Es ist mir (immer unter uns) nicht entgangen, wie sehr Sie dem herzogl. Kammermusikus und Musikdirektor Mühlfeld geneigt sind. Im Winter konnte ich ihn wenigstens einmal vorne hinstellen - aber jetzt- ich bringe ihn in Ihre Kemenate, er soll auf Ihrem Stuhl sitzen. Sie können ihm die Noten umwenden und die Pausen, die ich ihm gönne, zu traulichem Gespräch benützen./ Nur der Vollständigkeit halber sage ich noch, daß ich für diesen Zweck ein Trio und ein Quintett geschrieben habe, in denen er mitzublasen hat, und die ich Ihnen zur Verfügung stelle - zur Benutzung anbiete.““

Johannes Brahms an Clara Schumann

„... man kann nicht schöner Klarinette blasen, als es der hiesige Herr Mühlfeld tut.“

Christian Mühlfeld (Bruder) über Brahms und Richard Mühlfelds Klarinettenspiel

„Der Meister ... gewann Interesse an dessen warmer Vortragsweise, dem schönen, in allen Lagen modulationsfähigen Ton, der Atemregulierung und der daraus hervorgehenden musikalischen Phrasierung, die wiederum eine durchsichtige Gliederung des Musikstücks bemerken ließ, und erkannte sofort die hohe musikalische Intelligenz, die nicht das technische virtuose Können in den Vordergrund stellte, sondern das tiefere Eingehen in den Geist der Komposition, in die Absichten des Komponisten, die echt musikalisch empfundene Wiedergabe zur Hauptsache machte.“

Material 8: Arbeitsauftrag Szene 2

Es ist der Abend vor der Uraufführung des Klarinettenquintetts in der Berliner Singakademie am 12. Dezember 1891. Alle Musiker haben das Musikstück für sich geübt, jetzt muss eine gemeinsame Interpretation erarbeitet werden.

Ihr verwendet im Folgenden ein Hörbeispiel (HB 5), in dem Teile des dritten Satzes des Klarinettenquintetts einzeln zu hören und durch eine Pause voneinander getrennt sind. Hört euch zunächst nochmals das Hörbeispiel an. Eure Aufgabe ist es, in den Stopps zwischen den Musikabschnitten ein Gespräch zu improvisieren, in dem ihr euch darüber unterhaltet oder streitet, wie die Musik zu spielen ist. Ihr könnt jeden Musikabschnitt aus eurer Rolle heraus kommentieren. Überlegt euch, wie ein Gespräch unter euch ablaufen könnte, nachdem ihr diese Stelle gespielt habt, und überlegt anschließend, ob das nun so gut war. Nehmt dabei auf eure Rollenkarte und den Charakter der gehörten Musik und gegebenenfalls auch die Partitur Bezug. Nur eines dürft ihr nicht: mit den Instrumenten aufeinander einschlagen!

Die Vorführung eurer Szene läuft so ab, dass ihr, während die Musik spielt, als Standbild dasteht und ihr während des Stopps euer szenisches Gespräch vorführt. Sobald der Stopp vorbei ist und die Musik wieder einsetzt, erstarrt ihr zum Standbild.

Bei der Entwicklung eurer Szene könnte ihr an folgende Fragen denken:

- Welches Instrument dominiert oder welche Instrumente dominieren in der gehörten Stelle? Wer wird dann als erstes das Wort ergreifen: der dominierende Instrumentalist oder gerade die anderen?
- Sicherlich identifiziert sich jeder Musiker mit seiner Stimme (im Musikstück). Wie kann er versuchen, die wichtige Bedeutung seines Spiels in der gehörten Stelle hervor zu heben?

- Besteht zwischen zwei oder mehreren Stimmen der gehörten Stelle ein Konflikt? Kämpfen die Stimmen miteinander? Kann das bedeuten, dass die Musiker, die diese Stimmen spielen, auch mit einander streiten und kämpfen? Wenn ja, wie kann das aussehen?
- Wirkt die gehörte Stelle sehr harmonisch? Kann man sich trotzdem darüber streiten, wie die Stelle zu spielen ist oder ist das gar nicht mehr möglich?

Material 9: Arbeitsauftrag Szene 3

Entwickelt eine Diskussion unter vier Personen, von denen drei die Uraufführung miterlebt haben. Die Diskussion findet bei einer Party, bei der sich musikinteressierte Kreise Berlins treffen, statt. Als Grundlage für die Diskussion dienen eure Rollenkarten. Die unten aufgeführten Ausschnitte aus den Kritiken über die ersten Aufführungen des Klarinettenquintetts könnt ihr hinzuziehen.

Kritik über die Uraufführung am 12. 12. 1891 von Otto Lessmann, Komponist und Musikkritiker

„Der dritte Abend des Joachim-Quartetts, der am 12. d. M. in der Singakademie stattfand, gestaltet sich zu einer großartigen Huldigung für Dr. Johannes Brahms, der seine beiden neuesten Kammermusikwerke, ein Trio für Klavier, Klarinette in A Moll und ein Quintett für Streichinstrumente und Klarinette in H Moll, zur ersten Aufführung brachte. [...] Übrigens erweist sich die Zusammenstellung der Klarinette mit Cello und Klavier bei weitem nicht so klangschön, wie die mit dem Streichquartett. Im Trio nahm der Ton der mehr in hoher als in tiefer und mittlerer Lage geschriebenen Klarinette etwas die Gehörnerve Ermüdendes an, während in dem Quintett das Zusammenwirken der Streichinstrumente mit der Klarinette zu den wundervollsten, entzückendsten Klangkombinationen geführt hat. [...]. Das ganze Werk aber fesselt nicht sowohl durch die geistreiche, kunstvolle Arbeit, als vielmehr durch die bedeutenden und schönen Gedanken und die Tiefe, edle Empfindung, welche alle Sätze durchweht. Gespielt wurde das Werk unter Mitwirkung des ausgezeichneten Klarinettenisten, Kammervirtuosen Mühlfeld aus Meiningen, in idealer Vollendung. [...] Der Singakademiesaal war ausverkauft, und die Anwesenden wurden nicht müde nach den einzelnen Sätzen der Brahms'schen Werke dem Meister stürmische Huldigungen darzubringen.“

Kritik über die Aufführung am 16.12. 1891 in Wien von Eduard Hanslick, Professor für Musikgeschichte und Musikästhetik

Wie dem bildenden Künstler ein gegebenes äußerliches Mittel, ein bestimmtes Material, Maß oder Lokal häufig zum künstlerischen „Motiv“ wird, ihm neue Ideen zuführt, so hat Brahms jüngstes dankbares Adoptivkind, die Klarinette, ihn zu reizenden neuen Erfindungen und Kombinationen angeregt. [...] Auf das Adagio folgt ein Andantino in D-dur von etwas gleichmütigem Charakter; es geht in ein „Presto non assai“ über, dessen kurzes, geschwätziges Motiv an Ähnliches von Brahms erinnert. Nach einer kunstvollen Durchführung schließt auch dieser Satz, wie alle übrigen, im pianissimo. [...]

Die mäßigend zurückhaltenden Bezeichnungen ‚non troppo‘, ‚non assai‘, ‚quasi‘ u.s.w. sind charakteristisch für den späten Brahms, der nicht gern über ein gewisses Niveau der Gemütsbewegung hinausgeht und grelle Kontraste lieber meidet als aufsucht. Daß manchem Hörer nach einem wenig bewegten ersten Satz ein herzhaft fröhliches Scherzo, nach einem düsteren Adagio ein feurig fortstürmendes Finale erwünschter schiene, solle weder verschwiegen noch getadelt werden. Aber das Gefühl der Enttäuschung, wo es überhaupt eintritt, wird schnell verschwinden. Wer sich ernst und liebevoll mit Brahms beschäftigt hat, dem wird auch der maßvollere, abgeklärte Stil seiner späteren Epoche mit all seinen Eigenheiten bald lieb und vertraut werden.“

Quellen der Rollenkarten und Materialien:

- Freifrau von Heldburg: Hofmann 2008, S. 39, S. 42ff.; Moser 1974, S. 270
- Richard Mühlfeld: Müller 2002, S. 131 ff.
- Johannes Brahms: Fellingner 1981, S. 79; Hofmann 2008, S. 39, 43; Korff 2008, S. 17 f., 212f., 216
- Joseph Joachim: Moser 1900, S. 42, 66, 117, 148, 231, 235
- Heinrich de Ahna: Moser 1900, S. 232, 241
- Emanuel Wirth: Moser 1900, S. 241
- Robert Hausmann: Moser 1900, S. 232, 241
- Henriette Kling: Häfner 1978, S. 5; Müller 2002, S. 137
- Brahms an Heldenburg zitiert. nach Kalbeck in: Häfner 1978, S. 3f.
- Brahms und Clara Schumann in: Müller 2002, S. 136
- Christian Mühlfeld zitiert in: Müller 2002, S. 137
- Kritik Lessmann und Hanslick zitiert in: Häfner 1978, S. 45 - 47

Hörbeispiele

- HB1 (Teil 1): Takt 1-33; 30 Sekunden Pause; noch einmal Takt 1-33
- HB2 (Teil 1 + gekürzten Teil 2): Takt 1-113
- HB3 (Teil 3): Takt 166-192
- HB4 (Andantino-Thema- Vordersatz+ Presto-Thema): Takt 1-4; Pause; Takt 34-42
- HB5 (Teil 2 in Abschnitten mit Pausen): Takt 34-43; Takt 43-54; Takt 54-64; Takt 64-71; Takt 102-133
- HB6 (ganzer Satz): Takt 1-192

Literaturverzeichnis

- Fellingner, Imogen (1981): *Johannes Brahms und Richard Mühlfeld*, in: Johannes-Brahms-Gesellschaft (Hrsg.): *Brahms-Studien*, Band 4, Tutzing: Hans Schneider, S. 77-93.
- Häfner, Roland (1978): *Johannes Brahms: Klarinettenquintett*, München: Wilhelm Fink.
- Haselbach, Barbara (1987): *Improvisation, Tanz, Bewegung*, 4. Auflage, Stuttgart: Klett.
- Hofmann, Kurt und Renate (2008): *Johannes Brahms und das Herzogshaus Sachsen-Meinungen*, in: Odefey, Alexander (Hrsg.): *Brahms-Studien*, Band 15, Tutzing: Hans Schneider, S. 37-68.
- Kleinen, Günther (1994): *Die psychologische Wirklichkeit der Musik. Wahrnehmung und Deutung im Alltag*, Kassel: Gustav Bosse.
- McCorkle, Margit L. (1984): *Johannes Brahms: Thematisch-Bibliographisches Werkverzeichnis*, München: G. Henle.
- Moser, Andreas (1900): *Joseph Joachim: Ein Lebensbild*, 2. Auflage, Berlin: B. Behr's.
- Moser, Andreas (Hrsg.) (1974): *Johannes Brahms im Briefwechsel mit Joseph Joachim: Zweiter Band*, Zweite, durchgesehene und vermehrte Auflage, Tutzing: Hans Schneider.
- Müller, Herta (2002): *Richard Mühlfeld- der Brahms-Klarinettist*, in: Meyer, Martin (Hrsg.): *Brahms-Studien*. Band 13, Tutzing: Hans Schneider, S. 129-148.
- Scheller, Ingo (2004):
- Scherliess, Volker (2009): *Aufführungspraktische und interpretationsgeschichtliche Aspekte*, in: Sandberger, Wolfgang (Hrsg.): *Brahms. Handbuch*, Stuttgart/ Weimar: J. B. Metzler, S. 552-565.
- Simmenauer, Sonia (2008): *Muss es sein? Leben im Quartett*, 3. korrigierte Auflage, Berlin: Berenberg.

Beethoven, szenisch interpretiert

Markus Kosuch und Wolfgang Martin Stroh

Ausgehend vom 2. Satz des 4. Klavierkonzerts Beethovens soll die Art und Weise, wie Schüler/innen einer klassischen Musik Bedeutungen zu ordnen können, untersucht werden. Dabei wird zunächst szenisch gearbeitet, um in einem weiteren Arbeitsschritt weitere Kompositionen Beethovens hinzu zu ziehen, zusätzliche Bedeutungsdimensionen aufreißen.

Im 2. Satz von Beethovens 4. Klavierkonzert wird der Gegensatz von Orchester- und Klavierpart konsequent durchgehalten. Über alle gegenseitigen Annäherungsversuche und Beeinflussungen hinweg halten Orchester und Klavier an ihrem anfangs eingenommenen, autonomen Gestus fest. Das einleitende Staccato-Motiv (siehe Notenbeispiel Takt 1-4) klebt förmlich am Orchester, und das Klavier verlässt trotz einer Art Kadenz im Mittelteil seine mit Seufzervorhalten angereicherte Melodie (Takt 6-13) bis zum Schlusstakt nicht. Das Notenbeispiel auf der übernächsten Seite stellt in Art einer Collage den gestischen Dialog zwischen Orchester und Klavier anschaulich dar.

Die Kernidee der szenischen Interpretation

Die Kernidee des vorliegenden Spielkonzepts besagt, dass sich die Bedeutungs-Konstruktion der Schüler/innen nicht zufällig und rein subjektiv ist, sondern sich vor dem Hintergrund eines "archetypischen Bedeutungshofes" abspielt. Dieser archetypische Bedeutungshof kann zwar mit unterschiedlichen konkreten Inhalten gefüllt sein. Assoziationen sind jedoch keineswegs zufällig oder willkürlich-subjektive Hervorbringungen.

Helmut Rösing spricht von „Ausdrucksmodellen“, die empirisch relativ gut abgesichert und in sehr vielen Musikkulturen der Welt anzutreffen sind²⁵:

	<i>Aktion</i>	<i>Gestus</i>	<i>Äußerung</i>	<i>Tempo</i>	<i>Rhythmus</i>	<i>Klang</i>
Macht, Impo- niergehab	zielstrebig, bestimmt	angespannt, aufrecht, unnahbar	voluminös, beeindruckend	gemessen	stark akzen- tuiert	laut, volu- minös
Zärtlichkeit, Demutsgebärde	behutsam, anschmiegend	Nähe su- chend	zurückhaltend, sanft	gemäßigt	gleichmäßig pulsierend	leis, durch- hörbar

Die Kernidee besagt, dass die Schüler/innen sich im Rahmen dieser Ausdrucksmodelle („Archetypen“) bewegen.

²⁵ Ausdrucksmodell Nr. 3 und 4. In: Rösing 2002, S. 580-581.

Die beiden „Ausdrucksmodelle“ sind Jugendlichen gut bekannt. Ob man sie nun als geschlechtstypisch Jungens und Mädchen oder aber bestimmten Typen von Jugendlichen zuordnet, unbestritten dürfte das Gegeneinander von Imponiergehabe und Zärtlichkeit zum alltäglichen Erfahrungsschatz und Handlungsrepertoire Jugendlicher gehören. Insofern ist Beethovens Art, diese Gegensätze zunächst unmittelbar gegeneinander zu stellen, sodann aber die Konfrontation Schritt für Schritt aufzulösen, eine „Parabel aus dem Leben Jugendlicher“. Es wird kaum zu überhören sein, dass Zärtlichkeit das Imponiergehabe verdrängt oder doch auflöst. Dass dieser Vorgang nicht immer den jugendlichen Erfahrungen entspricht, sondern oft eher eine Utopie ist, verleiht diesem Musikstück eine prototypische Relevanz. Politisch korrekt ist es ohnedies: „das weiche Wasser bricht den Stein“ (so sangen die bots in den 80er Jahren).

Das musikalische Hauptziel der szenischen Interpretation

Es soll diskutiert werden, warum ein Konzert für Klavier und Orchester als „absolute Musik“ bezeichnet wird. Die Assoziationen, die sich an dies Stück heften, sind keineswegs willkürlich. Als „Ausdrucksmodelle“ lassen sie sich musikanalytisch „festmachen“. In der szenischen Interpretation konvergieren sie auf bestimmte Bedeutungsfelder.

Der Musik Beethovens wird durch diese Betrachtungsweise keinen Abbruch getan. Es scheint sogar, dass sie sich durch derartige Verfahren erst mit Sinn und Bedeutung auflädt. Diese Bedeutung wird zwar von den Schüler „konstruiert“. Sie ist aber strukturell in der Musik verankert. Dies nachzuzeichnen, ist das wichtigste musik-immanente Ziel des Spielkonzepts.

Der vorliegende Satz muss für das Spielkonzept überhaupt nicht bearbeitet werden. Er bietet sich in seiner klaren Kontur ganz unmittelbar an. Da eine maximale Dauer von 3 Minuten für szenische Interpretationen die „Norm“ ist, hat Beethoven selbst mit der Aufteilung des Satzes in 3 plus 3 Minuten die entscheidende Bearbeitungsrichtlinie gegeben.

Musical score for a string quartet, page 56. The score is divided into two systems. The first system contains measures 1-10, and the second system contains measures 11-20. The music is written for four staves (Violin I, Violin II, Viola, and Cello/Double Bass). It features complex rhythmic patterns, including sixteenth and thirty-second notes, and various dynamic markings such as "sempre stacc.", "f", "p", "pp", "p molto appassionato", and "pizz.". The score includes a rehearsal mark "0108" and a double bar line at the end of the page.

Notenbeispiel 1: Teil 1 entspricht der im ersten Teil der szenischen Interpretation verwendeten 3 Minuten (bis Takt 46). Teil 2 entspricht den im zweiten Teil verwendeten restlichen 3 Minuten (ab Takt 47).

Das Spielkonzept

Im ersten Teil des vorliegenden Spielkonzepts sollen keinerlei inhaltlichen Vorgaben erfolgen: die „freie Fantasie“ soll Assoziationen leiten. Für den zweiten Teil werden die Schüler selbst gebeten, ein Gedicht oder einen Filmausschnitt als Quelle für weiter reichende assoziative Bilder bereit zu stellen.

Das Spielkonzept besteht aus zwei Teilen²⁶, entsprechend den beiden Abschnitten des Musikstückes. Es können die Teile hintereinander oder aber einzeln gespielt werden.

Bewegungsimprovisation

Es werden zwei gleich große Gruppen A und B gebildet. In einem *Warm-Up* bewegt sich jeweils nur eine Gruppe durch den Raum, während die andere eingefroren ist. Die Bewegungen erfolgen nach Anweisung der Musiklehrer/in („ängstlich“, „verliebt“, „unauffällig verfolgt“, „Hilfe suchend“, „zornig“ usw.).

Teil 1 der Musik wird eingespielt. Gruppe A darf sich nur dann bewegen, wenn das Orchester spielt, Gruppe B nur dann, wenn das Klavier spielt. Es gibt folgende Choreografien:

- beide Gruppen stehen erkennbar voneinander entfernt und agieren als kompakte Gruppe,
- die Schüler der beiden Gruppen gehen durcheinander durch,
- es bilden sich jeweils Schülerpaare A/B, die aufeinander Bezug nehmen.

Offene Fantasiereise

Kleingruppen zu je 6 Schüler sitzen oder liegen relativ dicht beieinander.

Schließe Deine Augen - atme tief und regelmäßig - warte, bis Deine Hände schwer und warm werden - stelle Dir eine einsamen Landschaft vor, in der Du Dich wohlfühlst - Du siehst niemanden weit und breit - sobald die Musik beginnt siehst Du im Hintergrund zwei Personen oder zwei Gegenstände...

Musikbeispiel: Ludwig von Beethoven: Konzert für Klavier und Orchester Nr. 4, 2. Satz, 1. Teil (bis Takt 46).

...die Personen oder Gegenstände bewegen sich zur Musik - beobachte, wie in einem inneren Film, was diese Personen oder Gegenstände machen, wie und wohin sie sich bewegen usw.!

²⁶ Teil 1 wurde von Markus Kosuch entwickelt und erprobt. Siehe Kosuch 2005.

Wenn die Musik verklungen ist, spricht in Eurer Kleingruppe über das, was ihr während der Fantasiereise soeben gesehen habt!

Die Kleingruppen erhalten den Auftrag, die Bilder, die anlässlich der Phantasiereise aufgetaucht sind, in eine Spielszene umzusetzen: Kleingruppenauftrag **Anhang**. Die Kleingruppen arbeiten parallel. Die Musik (Teil 1) wird dabei erneut eingespielt.

Präsentation als Standbild

Die Bilder der Kleingruppen werden zunächst einzeln nacheinander vorgeführt und erläutert. Anschließend werden alle Standbilder von allen Beobachtern gleichzeitig nebeneinander gestellt. Dabei soll die Stellung der einzelnen Bilder im Raum eine Beziehung unter den Bildern zum Ausdruck bringen. So sind unter anderem folgende Beziehungen möglich:

- Ähnlichkeit, Analogie (dasselbe mit variierten Mitteln) = die Bilder stehen eng beieinander,
- Gegensatz (ganz unterschiedliche Interpretationen) = die Bilder stehen weit auseinander,
- graduelle Unterschiede von Bild zu Bild entlang einer Dimension (wie Ängstlichkeit, Aggressivität, Offenheit, Expressivität) = die Bilder werden entsprechend aufgereiht,
- Bilder variieren ein zentrales Bild = die Bilder stehen im Kreis um ein Zentrum.

Die Konstruktion dieses Gesamtbildes impliziert ein Gespräch darüber, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede es bei den Bildern gibt.

Ein Gedicht als Konstruktionshilfe und Katalysator

Interessierte Schüler/innen suchen (zu Hause) ein Gedicht aus oder entwerfen selbst ein Gedicht, das nach ihrer Meinung zur gehörten Musik passt. Dies Gedicht lesen sie zu Beginn der folgenden Unterrichtsstunde laut vor, während die Musik von Teil 1 erklingt. Falls keine Fantasiereise durchgeführt worden ist, kann diese Lesung auch als Fantasiereise veranstaltet werden. Beim Hören setzen sich die Kleingruppen wieder von zuvor eng zusammen.

Die Kleingruppen sollen nun eine Szene zum 2. Teil des Beethoven-Konzertssatzes entwickeln, die das Gedicht fortsetzt. Dazu erhalten sie den zweiten Teil des Konzerts möglichst als mp3 auf einen Player oder ein Handy überspielt, damit die Gruppen individuell die Musik mehrfach durchhören können.

Die Musik, die soeben zum Gedicht erklingen ist, kennt Ihr ja schon. Sie wird durch einen gleich langen zweiten Teil fortgesetzt, den Ihr nun szenisch interpretieren sollt. Hört Euch die Musik dieses zweiten Teils an und entwickelt eine Szene, die das Gedicht fortsetzt und zur Musik passt! Die Szene soll mit einem suggestiven Standbild enden. Ansonsten kann Eure Szene frei gestaltet werden (Bewegungsimprovisation, mit oder ohne Worte, einzelne Standbilder usw.).

Musikbeispiel. Ludwig von Beethoven: Konzert für Klavier und Orchester Nr. 4, 2. Satz, 2. Teil (ab Takt 47)

Präsentation

Die Szenen der Kleingruppen werden vorgeführt und das abschließende Standbild durch die Zuschauer szenisch kommentiert.

Beispiel²⁷

Die Idee, den 2. Teil anhand eines Gedichtes inhaltlich gelenkter zu gestalten, stammte von einem Teilnehmer an der szenischen Interpretation des ersten Teils. Dieser Teilnehmer beharrte darauf, dass die Gruppe sich mit dem von ihm vorgeschlagenen Gedicht „Die Spur im Sande“ von Hedwig Dransfeld (1871-1925) auseinandersetzen sollte:

(Orchester 1) --	(Klaviersolo 2) --
(Klaviersolo 1) Abseits vom breiten Pfade Irrte auch ich, Denn ich verstand nicht Das Tun der Menschen. Da nahm die Wüste mich auf - Und durch den Sand Schritt ich mit blutenden Füßen Weiter und weiter, Und ich sah nicht zurück, Wo bläuliche Nebel In endlosen Weiten Die Dörfer der Menschen verschlang.	(Orchester 3) Und ihr Gebrüll Durchtoste das Sandmeer, Lüstern nach Raub. Und mir entgegen Grinste der Hunger, Grinste der Durst
(Orchester 2) Da kreiste am Himmel Mit ausgebreiteten Schwingen Ein Riesengeier, Die Einsamkeit. Da sank die Sonne Mit brandigem Schimmer, Und Schatten huschten Vorüber Wie abgeschiedene Geister. Da brachen aus ihren Höhlen Die Tiere der Wüste,	(Klaviersolo 3) Und die Seelentötende Einsamkeit
	(Orchester 4) --
	(Klaviersolo 4) Und in der Wüste Der einzige Mensch.

Es war für mich eine starke Provokation, dies für mein Gefühl minderwertige Gedicht ertragen zu müssen. Ich habe aber akzeptiert, dass hier ein Grundgefühl eines Kursteilnehmers

²⁷ Entspricht einer Präsentation in einem Uni-Seminar.

ausgesprochen wurde, das durch Beethovens Musik hervorgerufen worden war. Bestätigt wurde dieser Ansatz durch eine Fülle höchst eigenwilliger Szenen, die daraufhin gespielt wurden.





Auf einem Tisch bauen sich drei Figuren auf, die die in der Wüste Umherirrende offensichtlich aufnehmen oder retten wollen (Bild 1). Sie strecken die Arme nach ihr aus. Auf dem Boden nahen vier Ungeheuer, die ebenfalls die Hände ausstrecken. Die Umherirrende kann den Tisch erreichen, der Triller des Klaviers ab Takt 56 lässt sie aber zittern, bei den Abwärtsfiguren fallen die Ungeheuer über ihr Opfer her, das die Hände zu den Rettern ausstreckt (Bild 2). In Takt 61 erreicht die Irrende doch noch den rettenden Tisch (Bild 3), bei den Reminiszenzen 62

an das Orchestermotiv (ppp ab Takt 64) ziehen sich die Ungeheuer endgültig zurück, wobei einer der Retter eine zurückweisende Geste macht. Die Ungeheuer rollen sich im letzten Takt zusammen (Bild 4).

Reflexion

Es ist naheliegend, dass die Ergebnisse der Kleingruppenarbeit anhand der Partitur genauer durchgesprochen werden: Welche strukturellen, musik-immanenten Eigenschaften haben zu den jeweiligen Assoziationen Anlass gegeben? Zudem kann eine in der Beethoven-Literatur umhergeisternde Geschichte diskutiert werden:

Eines Tages, als Eurydike mit ihren Freundinnen, den Nymphen, am Flussufer spielte, wurde sie von einer giftigen Natter in die Ferse gebissen, und auf der Stelle sank sie sterbend zu Boden. Orpheus konnte sich vor Schmerz nicht fassen. Vergeblich suchte er Trost in seiner Sangeskunst: weder sein Lied noch sein Gebet brachte die tote Gattin zurück. Da fasste Orpheus einen Entschluss, den noch kein Mensch vor ihm auszuführen gewagt hatte. In den Tartaros, ins Reich der Schatten, wollte er hinabsteigen und den Herrscher der Unterwelt bitten, ihm die geliebte Gattin zurückzugeben. Zum Klange der Leier brachte der Sänger seine klagende Bitte vor. Noch nie war ähnliches im Hades geschehen! Rings um den klagenden Sänger scharten sich die wesenlosen Schatten und - weinten. Noch niemals war es geschehen, dass das finstere Herrscherpaar des Hades sich von Mitleid hatte bestimmen lassen. Die göttliche Macht des Gesanges jedoch überwältigte sie. „Nur weil deine große Liebe uns bewegt“, wandte die Totenkönigin sich an Orpheus, „erfüllen wir deine Bitte. Deine Gattin möge dir in die Oberwelt folgen! Aber wisse: Wenn du auf dem Weg den Blick zu ihr zurückwendest, bevor du das Tor durchschritten hast, so ist sie dir für alle Zeit verloren!“ Schnellen Schrittes machte sich Orpheus auf den Rückweg. Bald jedoch wurde er von Zweifeln ergriffen: folgte Eurydike wirklich seinen Spuren? Angst und Sehnsucht quälten ihn auf dem schroffen, finsternen Wege. Ringsum lastete grässliche Totenstille. Zuletzt wusste er sich nicht mehr zu bezwingen; von Liebe, Sorge und Angst überwältigt, wandte er sich nach der Geliebten um. Da stand Eurydike vor ihm, traurig und zärtlich schaute sie ihn an. Doch als Orpheus sehnsüchtig die Arme ausbreitete, um die Geliebte an sich zu ziehen, wich sie zurück. In ohnmächtiger Verzweiflung griff Orpheus ins Leere. Sieben Tage und sieben Nächte saß Orpheus am Ufer und versuchte, die Unterirdischen durch Bitten und Klagen und flehende Lieder zu neuer Milde zu stimmen. Die Götter blieben unerbittlich.

Welche Elemente der szenischen Interpretation entsprechen dieser Sage, welche nicht? Ist Beethovens Musik eine Begleitmusik zu dieser Sage oder versucht sie, die Sage „neu zu schreiben“?

Was haltet Ihr von der Deutung, die in Wikipedia steht:

Der Sänger der Liebe bezwingt hier die finsternen Mächte der Unterwelt. Dieser Konflikt wird von Beethoven durch die zwei Prinzipien dargestellt, mit denen Beethoven selbst die Dialektik seines Schaffens beschreibt. Ein sehr düsteres, marschartiges Unisono-Thema wird einleitend vom Orchester vorgetragen. Beantwortet wird es von einem innigen, um Frieden flehenden Legatothema des Klaviers. Es entsteht ein gewaltiger Dialog, in dessen Verlauf beide "Seiten" nicht weniger als 11 immer kürzer werdende Argumente vortragen. Hierbei findet eine Gegenbewegung beider Themen statt. Während das selbstbewusste Orchester immer zaghafter, leiser und kürzer in seinen Aussagen wird, gewinnt das innige Klavierthema an Selbstbewusstsein. Das scheinbar unbezwingbare Motiv der Mächte der Finsternis verliert den Kampf gegen den Sänger der Liebe (nach Orpheus). Ein elementar ausbrechender Klaviersturm beendet das immer zaghafter werdende, düstere Schreitmotiv der Streicher endgültig. Wieder einmal hat bei Beethoven der Gedanke der Humanität, gegen das scheinbar unbezwingbare Finstere gewonnen. Eine aus der Tiefe empor steigende Wendung des Klaviers beendet diesen beeindruckenden Satz.

Ein Film als „Konstruktionshilfe“

Im Film „Clockwork Orange“ wird Beethoven-Musik in Originalversion verwendet. Kursteilnehmer machten den Vorschlag, eine Szene aus dem Film in Verbindung mit dem Anfang des Scherzos aus Beethovens „Neunter“ szenisch zu interpretieren. Die Szene griff ein aktuelles Thema auf, da wenige Wochen zuvor ein Obdachloser von einer Gruppe Jugendlicher zusammengeschlagen worden war und kurz darauf starb. Es ergab sich folgender Spielverlauf:



Beethovens "Neunte": Ausgangsstandbild, kein direkter Körperkontakt, Distanz durch Stöcke.

Es wird in Anlehnung an den Film ein Standbild zur Situation „Jugendliche greifen einen Obdachlosen an“ modelliert. Zwei Kleingruppen bereiten jeweils ein Standbild vor. Die Standbilder werden nacheinander anhand des Anfangs des Scherzos aus Beethovens „Neunter“ bzw. eines Hardrock-Titels szenisch bearbeitet: Hilfs-Ich und Um-Modellieren.



Beethovens "Neunte":erste Veränderung.



Beethovens „Neunte“: Endstandbild zeigt eine Radikalisierung gegenüber dem Ausgangsstandbild, aber die Distanz bleibt erhalten.



Hardrocktitel: engeres Arrangement, intensiver Körperkontakt.



Hardrocktitel: um-modelliertes Standbild, noch mehr Personen als anfangs.

Das Ergebnis war interessant: Die beiden Bilder unterschieden sich nur unwesentlich in ihrer „Aggressivität“. Nachträglich befragt sagten die Personen, die das Standbild geformt hatten, dass Beethovens Musik eher eine aggressive Handlung, der Hardrock-Titel eine allgemeine emotionale Einstellung vermittelt habe.

Besonderheiten

Fantasiereise

Die Beliebtheit von Fantasiereisen im allgemeinen korreliert nicht mit deren Brauchbarkeit im Rahmen einer szenischen Interpretation. Wenn überhaupt, werden Fantasiereisen als ein Kennenlernen der Musik und gegebenenfalls als allgemeine Einfühlung in einen Ort oder eine Landschaft benutzt. Als Ersatz für ein Warm-Up sind sie ungeeignet, da bei Fantasiereisen der Körper zu wenig als „Produzent von Fantasien“ genutzt wird. Die hier eingesetzte Fantasiereise dient als Ideenpool für die nachfolgende szenische Arbeit. Sie ist also keine erste Begegnung mit der Musik, sondern vielmehr eine erste Arbeitsphase der Kleingruppenarbeit.

Durch frei assoziierte literarische Texte gelenkte Assoziationen

Wenn Schüler literarische Texte „assoziiieren“ sollen, so ist der Text als Arbeitshypothese aufzufassen. Der Text spielt die Rolle eines Katalysators: er soll die Musik von einer bestimmten Seite aus beleuchten und dabei selbst hinter der Musik „verschwinden“. Der Text soll die Musik und nicht die Musik den Text interpretieren helfen. So frei die Textauswahl auch ist, das szenische Spiel entlang des Textes ist relativ streng gebunden. Dies ist in der Regel produktiv. Die sichtbaren Ergebnisse sind prägnant, gut kommentierbar und oft auch unerwartet. Der Rollenschutz ist dadurch stark erhöht, dass die Spielenden innerhalb des als Hypothese eingeführten Szenario agieren. Es treten mehr extreme Auffassungen hervor als wenn alles freigestellt und von den Spielenden alleine verantwortet wäre.

Reflexion und philologische Recherche

Auch wenn der Orpheus-Mythos als „Programm“ von Beethovens Musik innerhalb der szenischen Arbeit keine Rolle gespielt hat, so kann es doch interessant und sehr ergiebig sein, dies mutmaßliche Programm auf einer philologischen Ebene mit den Ergebnissen der szenischen Interpretation zu vergleichen. Die Frage, was das „richtige“ Programm dieser Musik ist und inwieweit ein Programm überhaupt dem „Verstehen“ dient, kann hier nochmals mit der einschlägigen Diskussion um Programmmusik in Beziehung gesetzt werden. Mit dem Konstrukt der „Ausdrucksmodelle“ liegt dabei die szenische Interpretation dem Konsens innerhalb der Programmmusik-Diskussion im Falle Beethovens relativ nahe.

Anhang

Kleingruppenarbeit zu Beethoven

Jeder von Euch hat auf der Fantasiereise etwas Eigenes erlebt. Ihr sollt nun eine kleine Szene entwickeln. Geht dabei folgendermaßen vor:

Bestimmt zunächst die Rollen in Eurer Gruppe: Spieler A bewegt sich während das Orchester erklingt, Spieler B bewegt sich, während das Klavier spielt. Die Beobachter H notieren auf dem vorliegenden Blatt alle Handlungen, die sie sehen, und die Beobachter E notieren alle Emotionen (Gefühle), die sie sehen.

Einigt Euch sodann, welche Szene aus der Fantasiereise Ihr gemeinsam darstellen wollt!

Wenn die Musik beginnt, fangen Spieler A und B an, die Szene zu spielen. Die Beobachter schauen zu und tragen ihre Beobachtungen auf dem Blatt hintereinander ein.

Wenn die Musik zu Ende ist, teilen die Beobachter den Spielern ihre Beobachtungen mit, und die Spieler sagen, was sie davon halten.

Der Beobachtungsbogen kann folgendermaßen aussehen:

Emotionen		Handlungen	
A Orchester	B Klavier	A Orchester	B Klavier

Findet eine Überschrift oder einen kurzen Satz als Motto für die Szene, die Ihr gespielt und beobachtet habt!

Die Beobachter modellieren die Spieler zu einem Standbild, das diese Überschrift bzw. diesen Satz zum Ausdruck bringt.

Dies Standbild sollt Ihr nachher den anderen Schülern vorführen.

Mozarts „alla turca“ (5. Violinkonzert, 3. Satz)²⁸

Wolfgang Martin Stroh

Vorbemerkung zum Abdruck: Dieser Aufsatz ist unter dem Eindruck des 11. September 2011 und dem Einmarsch amerikanischer Truppen in den Irak geschrieben, ein Ereignis, dessen weitreichende Folgen - wie das Erstarren der Islamisten und die Errichtung eines Islamischen Staates in Irak und Syrien IS - gar nicht abzusehen war.

Mozarts „alla turca“, jenes Rondo aus der A-Dur-Klaviersonate KV 331, gehört zu den Lieblingen deutscher Musikpädagogik. Bruno Bernes und Wulf Dieter Lugert haben 1996 diesem attraktiven Stück eine ausführliche Abhandlung gewidmet, den musikalischen Hintergrund der Janitscharenmusik rekonstruiert und Schulklassen aufgefordert, das Klavierstück „alla giannizzari“ zu musizieren²⁹.

Im April 2003 produzierte Vladimir Ivanoff bei der Deutschen Grammophon eine CD mit dem Titel „dream of the orient“. Es spielen das Kammerorchester „Concerto Köln“ zusammen mit der multi-ethnischen Gruppe „Sarband“ im Wechsel „alla turca“-Kompositionen okzidentaler Komponisten (Gluck, Kraus, Mozart, Süßmayr) und Rekonstruktionen orientalischer Kunst- und Hofmusik aus dem 17./18. Jahrhundert. Dabei erscheint die abendländische Türkenmode als militant, klischeehaft und grob, während die türkische Kunstmusik mit Titeln wie „Einzug des Sultans“, „Marsch der Janitscharen“, „Tanz der Derwische“ friedfertig, vergeistigt und fein klingt. Es ist auch nichts von den martialischen Klängen zu hören, die Touristen in Istanbul heute von als Janitscharen verkleideten Big-Bands vorgeführt bekommen.

Bereits 1967 hatte Tilo Müller-Medek mit seiner „Battaglia alla turca“ für 2 Klaviere Mozarts „alla turca“ musikalisch kommentiert, indem er versuchte, Mozarts verspielte Musik „auf ihre gesellschaftliche Wahrheit zurückzuführen“³⁰. Müller-Medek:

„Hätte Mozart gewusst (er hätte es eigentlich wissen müssen), wie viele hunderttausend Menschen unter den Klängen derjenigen Musik, die er verniedlicht, im Laufe der Janitscharen-Raubzüge ermordet wurden, er hätte ihr sicherlich nicht jenen freundlichen Charakter verliehen“.

²⁸ Der vorliegende Text ist gegenüber dem Original stark gekürzt.

²⁹ „Alla Turca. Materialien zum Rondo aus der Sonate KV 331 von W. A. Mozart und zur Musik der Janitscharen“. In: *Die Grünen Hefte* 45, 2/1996, S. 9-20.

³⁰ Zitat und alle folgenden Hinweise bei Konrad Boehmer: „Zwischen Reihe und Pop“. *Jugend und Volk*, Wien/München 1970, S. 148-150.

Tilo Müller-Medek "Battaglia alla turca" (1967)

Die drei Arten, sich mit der „alla turca“-Mode des 18. Jahrhunderts aus heutiger Sicht auseinander zu setzen,

- die lustvolle Rekonstruktion der janitscharischen Intonation von Mozarts Klavierstück ohne weitere Hinterfragung des polit-militärischen Kontextes im Klassenmusizieren,
- die Konfrontation des martialischen „alla turca“ der Wiener Klassiker mit einer verfeinerten „Originalmusik“ am osmanischen und
- die aufklärende Entlarvung des Ideologiegehalts von Mozarts „Verniedlichung“ der tatsächlichen politischen Umstände, die er „eigentlich“ gekannt haben muss,

scheinen sich zu widersprechen. Oder verfehlen alle drei den musikpsychologischen Kern jener „alla turca“-Mode des 18. Jahrhunderts und geraten deshalb in Widerspruch zueinander?

Ein Schlüssel zur Beantwortung dieser Frage ist eine genauere Analyse der Art und Weise, wie Musik auf reale und neurotische Ängste einwirkt und diese verarbeitet.

Einschub: Drei Arten musikalischer Angstverarbeitung

Das Ende der türkischen Belagerung Wiens kann zwar als Wendepunkt in der Geschichte der Türkenkriege angesehen werden, darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der türkische Schock tief in der kollektiven Erinnerung der Österreicher saß. Obgleich im Laufe des 18. Jahrhunderts die „reale“ Türkengefahr ein paar hundert Kilometer weit weggezogen war, kursierten in der Bevölkerung doch noch alle nur denkbaren Symptome von „neurotischer Angst“ - einer Angst, die sich nicht mehr explizit auf eine konkret sichtbare Gefahr, sondern weitgehend auf die Imagination von real nicht vorhandene Gefahren bezog. In diesem Klima hat Mozart gelebt.

In zahlreichen Lieder wurde der Feind geschmäht. Erinnerung sei an den Prinzen, den edlen Ritter, der die Türken auf dem Balkan vorübergehend erfolgreich bedrängte.

<i>Flugblattlied zu 1683: Hertz- und Magen-Vomitiv¹ zur Kühlung</i>	
Packe dich Bluthund, du Primo-Vezier Nichts verfanget dein hundisches Pochen! Laufe nach Hause, du Mahomets-Thier An dem die Christen sich rühmlich gerochen! Frage den Mahomet, deinen Propheten Warumb Er lasse Sein Ebenbild tödten?	Schäme dich Wüterich, Christen-Tyrann, Daß du bey Vierzigmal-Tausend verlohren; Sage, was Starenbergs Helden-Faust kan, Hat er dich, Bluthund, nicht tapfer geschohren? Die Janitscharen und Spahi zusammen Wurden vertilget durch Schwerdter und Flammen

Die schmähende „Verkleinerung“ des Feindes und des Bösen (Anti-Christ) gehört zu den bekannten Mechanismen der Verarbeitung neurotischer Ängste. Auch das Gegenteil, die „Vergrößerung“ der Gefahr kann demselben Zweck dienen. Hier wird eine Art Katharsis angestrebt. Die Gefahr wird überproportional vergrößert, mit allen psychologischen Tricks wird Angst geschürt und kleinste Vorkommnisse werden zum Anlass genommen, eine virtuelle Gefahrenquelle als reale Bedrohung darzustellen. So ist zum Beispiel erklärlich, warum fast alle Komponisten des 18. Jahrhunderts von Gluck und Hasse über Mozart bis Süßmayr, Kraus und Perez, wenn sie Opersujets vertonten, in denen gütige Sultane auftreten, die Musik dennoch mit türkischem Janitscharen-Militarismus aufblähten. Der Einsatz von Becken, großer Trommel, Triangel und Schellen darf in seiner damaligen Wirkung nicht unterschätzt werden: er muss heute mit der Dolby-Surround-Verwendung von detonierenden Bomben in der Filmmusik verglichen werden.

Eine dritte Art von Verarbeitung neurotischer Angst, bei der die Gefahr nicht real vorhanden sondern lediglich imaginiert ist, ist Aufklärung. Eine solche Beruhigungsformel waren die zahlreichen Opersujets des 18. Jahrhunderts, in denen die Osmanischen Herrscher als aufgeklärt, weise und gütig dargestellt wurden - in bewusstem Gegensatz zur volkstümlichen Vorstellung des barbarischen, grausamen und frauenfeindlichen Sultans. Allein über Suleiman II, der seiner französischen Sklavin die Freiheit schenkte, nachdem sie ihm die Lektion erteilt hatte „Lieben ist nicht gleich Beherrschen“, erschienen 25 Opern im 18. Jahrhundert.

Musikdidaktische Problemstellung

Die bisherige Interpretation der musikalischen „alla turca“-Mode im 18. Jahrhundert drängt einen Vergleich mit der Situation nach dem 11. September 2001 auf. Jede Facette von musikalischer Angstverarbeitung des 18. Jahrhunderts wird heute dosiert in der „Tagesschau“, scharf analytisch in Filmen wie „Bowling for Columbine“ oder kindlich naiv in Musiktiteln wie „We want Peace“³¹, direkt oder indirekt vorgeführt. Da ist zunächst das traumatische Erlebnis des 11. September 2001, das der Belagerung Wiens von 1683 analog ist. Da ist die „Achse des Bösen“ und die Etikettierung ausgewählter Länder als „Schurkenstaaten“. Da ist die Definition des ökonomisch-politischen Interessenskonflikts als „Religionskrieg“. Da ist die systematisch reproduzierte Angsthysterie, die nach dem 11. September in jedem weißen Pulver einen Terroranschlag sieht. Da ist die Häme, mit der Politiker das Gefahrenobjekt projektiv beschimpfen, schlecht machen und verspotten. Und da ist die Rechtfertigung jeglicher Kriegshandlungen als Präventivmaßnahmen gegen imaginierte Gefahren wie beispielsweise die Lüge von den Massenvernichtungswaffen Husseins.

(Einschub 2015:) Der vorliegende Abschnitt wurde 2003 geschrieben. Im Jahr 2015 hat man die damalige Situation längst verdrängt. Denn nachdem die militärische Entrümpelung der "Schurkenstaaten" nach dem 11. September 2001 nicht den erhofften Erfolg erzielt hat und die "Achse des Bösen" - Afghanistan, Irak, Syrien, Libyen - nach Abzug der Invasionstruppen in einem unregulierten politischen Chaos versunken ist, hat sich das Schreckensszenario der "Türken vor Wien" auf ungewöhnliche Weise in Gestalt des "Islamischen Staates in Irak und Syrien" (ISIS) neu aufgebaut. Es ist heute noch zu früh zu beurteilen, inwieweit die aktuelle Situation derjenigen der Mozart-Zeit, also der Zeit nach der Belagerung Wiens durch die Türken, mit der heutigen Situation vergleichbar ist. Immerhin herrscht heute durchaus eine Situation neurotischer und realer Angst, die mit derjenigen der Mozartzeit gewisse Ähnlichkeiten hat.

... und „alla turca“?

Nimmt man Mozarts „alla turca“ aus der Sonate KV 331 und versucht den militärischen Hintergrund musikpraktisch zu rekonstruieren wie es Bermes und Lugert getan haben³², so würde das Fazit einer solchen Lektion lauten: der Reiz von „alla turca“ der Wiener Klassiker liegt darin, dass Mozart die „Dialektik von Angst vor dem Fremden und Reiz durch das Fremde“ auskomponiert hat. Mozarts Klavier geht mit dem bedrohlichen Gestus des Militärischen spielerisch um, als ob es in der Lage wäre, die imaginierte Bedrohung in einen musikalischen Exotismus verwandeln und dadurch aufarbeiten zu können. Nimmt man an, Mozarts Publikum habe an „neurotischer“ (Türken-)Angst gelitten, so wäre dies verspielte „alla turca“ also eine Form von effektiver psychoanalytischer Musiktherapie.

³¹ Siehe Wulf Dieter Lugert: „We Want Peace!“. In: *Praxis des Musikunterrichts. Die Grünen Hefte* 74, 4/2002.

³² Siehe *Die Grünen Hefte* 45, S. 16-17.

Die meisten „alla turca“-Musiken des 18. Jahrhunderts können aber nicht nur in diesem, sondern in einem tiefer gehenden Sinne als Musiktherapie interpretiert werden. Die Musik stellt ja die Verarbeitung der Türkenangst auch inhaltlich und nicht nur formal dar, in den Opern am deutlichsten als Handlung und Begleitmusik, in den raffinierteren Instrumentalwerken als Psychogramme:

(1) Die meisten Türken-Opern des 18. Jahrhunderts betten „alla turca“-Elemente nur sporadisch als Märsche und Chöre in eine ansonsten okzidentale Tonsprache ein. Solche Einsprengsel sind meist recht plakativ: zum Beispiel die auf der bereits erwähnten CD „dream of the orient“ eingespielten Märsche aus der Ballett-Oper „Solimano II“ von Josef Martin Kraus (UA 1789 in Stockholm, Hörbeispiel 4) oder auch in „Die Pilgrime von Mekka“ von Christoph Willibald Gluck (UA 1780 in Wien).

(2) Interessant jedoch sind die Psychogramme der elaborierten Instrumentalmusik, für die wir als Beispiel den „alla turca“-Teil des Menuett-Schlusssatz im 5. Violinkonzert A-Dur von Mozart (komponiert 1775) heranziehen können.

The image shows a musical score for the 'alla turca' section of the 3rd movement of Mozart's Violin Concerto No. 5, KV 219. The score is in 3/4 time, marked 'Allegro (♩ = 160)'. It features a violin part and a piano accompaniment. The piano part includes dynamic markings such as 'mf', 'fp', 'f', 'p', and 'cresc.'.

Aus dem „alla turca“ im 3. Satz des 5. Violinkonzertes KV 219 von W. A. Mozart

Psychogrammmatische Beschreibung: Das Menuettthema (hier nicht abgebildet) stellt die unbeschwerte Lebensart der Wiener Aristokratie dar. Dieser unbeschwerte Teil verhält in der Ferne als ob die musikalische Kamera vom Tanzsaal woanders hin schwenkte (Abbildung, die ersten beiden Takte). Die „Bedrohung“ setzt mit sforzato (= alla turca-Merkmal 1) abrupt und in Moll (= alla turca-Merkmal 2) mit neuem Tempo „Allegro“ und Metrum 2/4 statt 3/4 ein (= alla turca-Merkmal 3). Die Windung des Motivs in Halbtonschritten tut ein Übriges, um das Gefühl von Bedrohung darzustellen und zu erzeugen (= alla turca-Merkmal 4). Der folgende Bordunklang (= alla turca-Merkmal 5) wird von der Violine genutzt, eine mutig-beschwingte Antwort auf die Bedrohung zu finden.

Nachdem sich dies Spiel einige Male in einer sich steigernden und variierten Form wiederholt, rafft sich die „Armee der Guten“ endgültig auf, den Präventivschlag zu führen: „Alla Turca“ nach janitscharischer Vorschrift erklingt (Notenbeispiel unten - Percussion = alla turca-Merkmal 6, sforzato = alla Turca Merkmal 1), diesmal aber nicht als Drohung des Bösen, sondern als Siegesgewissheit der Guten. Die Guten stoßen jedoch bei ihrem Vormarsch auf unerwarteten Widerstand, überall lauert das Böse: Crescendo mit abruptem Dynamikwechsel (= alla turca-Merkmal 7) und eine übel heraufziehende Chromatik (= alla turca-Merkmal 8) zeigen, dass der Sieg der Guten noch nicht besiegelt ist.

Im weiteren Verlauf des „alla turca“-Teils wird nach einigen Varianten der vorigen Motive nochmals das Anfangsthema dem chromatischen Thema gegenüber gestellt. Und es bleibt zum Schluss Aufgabe des Solisten, in einer Kadenz zum Menuett-Gestus und damit zur höfischen Wiener Gesellschaft zurück zu führen.

Fazit: Verfolgt man Mozarts Musik vor diesem programmatischen Hintergrund als Psychogramm weiter, dann scheinen zahlreiche Ereignisse der Aprilwochen 2003 am inneren Ohr vorüber zu ziehen: die latente, imaginierte und reale Bedrohung, der Truppenaufmarsch im Irak³³, der stockende Vormarsch und unerwartete Widerstand der Bevölkerung, kurze Zweifel an der eigenen, guten Mission, dann die überraschend gelungene Eroberung der Hauptstadt und schließlich die Unsicherheit darüber, wie es nach dem militärischen Sieg weiter gehen kann und wird. Die Möglichkeit, das Psychogramm dieser „alla turca“-Musik auf aktuelle Ereignisse zu projizieren, ist ein Beweis für die historische Tatsache, dass Mozart im „alla turca“ nicht nur formal mit Orientalismen gespielt, sondern auch ein inhaltliches Programm dargestellt hat. Ganz offensichtlich kämpften hier zwei musikalisch als unterschiedlich gekennzeichnete Instanzen miteinander - man mag dies nun real als die kaiserlichen Truppen gegen das osmanische Heer, imaginiert als das Christentum gegen den Islam, virtuell als die Bedrohten gegen die Bedroher, neurotisch als die Guten gegen das Böse interpretieren. Realisiert hat Mozart jedoch diesen Kampf mit zwei im „alla turca“ implizierten Seiten derselben musikalischen Medaille: der exotisch-verspielten und der bedrohlichen Seite des Orient.

³³ Erinnert sei daran, dass Deutschland sich geweigert hat, mit zu marschieren, was zu nachhaltigen Verstimmungen mit den USA und zu einem kurzen Wahlsieg Gerhard Schröders geführt hat.

Soweit die Sachanalyse. Und die „Story“, die als Katalysator einer szenischen Interpretation von Mozarts Violinkonzert dienen kann. Doch wozu?

Die Angstverarbeitung im Hinblick auf Krieg und Notstand durch Musik kann und sollte im Musikunterricht behandelt werden. Sie kann bewusst gemacht, reflektiert, geübt, verbessert und gegebenenfalls auch kritisiert werden. Dabei spielt als Ausgangspunkt eine Rolle, dass Kinder und Jugendliche „gegen Kriege“ sind, weil sie schlicht Angst haben: Angst vor Gewalt (durch alle Stärkeren wie Eltern, Lehrer, Mitschüler, Polizei), Angst vor Eskalation von Konflikten, Streitigkeiten oder auch Spielen, Angst vor physischem und psychischem Schmerz und vor „Heimatlosigkeit“ (Verlust von Geborgenheit und sicheren Zufluchtsorten)³⁴. Diese Angst ist auch dann bedeutsam, wenn Kinder und Jugendliche „Krieg spielen“. Es ist meines Erachtens daher die effektivste Friedenserziehung, wenn MusiklehrerInnen die Angstverarbeitung durch Musik im Unterricht behandeln³⁵. Wie kann dies vonstatten gehen?

Eine Möglichkeit besteht darin zu besprechen, wie mit Musik Kriegsängste oder allgemein Ängsten bearbeitet werden (können): zum Beispiel in der szenischen Interpretation der Oper „Wozzeck“, die unter dem Eindruck des Ersten Weltkriegs geschrieben worden ist. Aber auch die außer Kontrolle geratene, von niemandem gewollte Eskalation eines Jugendkonflikts in der „West Side Story“ ist eines jener Themen, die bei Kindern und Jugendlichen im Zentrum von Kriegsängsten stehen.

Eine eventuell weniger deutliche, aber mutmaßlich nachhaltigere andere Möglichkeit ist eine Auseinandersetzung mit den Ideologemen, die auch beim heutigen Kriegsszenario eine Rolle spielen und die (musik-)psychologisch aufgearbeitet werden können. Zu Mozarts Psychogramm als einem die Angst verarbeitenden „Kampf“ des Guten gegen das Böse gibt es kein aktuelles musikalisches Pendant. Es gibt noch kaum eine Sublimierung des Terrorismus in eine ästhetische Mode so, wie es die Türkenmode des 18. Jahrhunderts gewesen ist. Es ist daher durchaus denkbar, die Mechanismen musikalischer Angstverarbeitung anhand eines historischen Beispiels zu behandeln. Aber wie?

Die Methoden der szenischen Interpretation sind als Antwort diese Frage entwickelt worden. Das Fremde - hier Mozarts „alla turca“ - soll nicht „vermittelt“, sondern als Projektionsfläche verwendet werden, um aktuelle Ängste, Gefühle und Phantasien frei setzen und öffentlich diskutieren zu können. Es geht der szenischen Interpretation also nicht nur darum, „alla turca“ zeitgeschichtlich zu verstehen. Die Schüler/innen sollen vielmehr

³⁴ Hans Zulliger: Die Angst unserer Kinder. Fischer, Frankfurt/Main 1989. Jan-Uwe Rogge: Kinder haben Ängste. Rowohlt, Reinbek 1997.

³⁵ Wolfgang Martin Stroh: Musik und Angst. Begründung eines neuen Ansatzes von Friedenserziehung im Musikunterricht. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 43, 1/1988, S. 26-36.

Szenische Interpretation

Voraussetzungsloses Hören...

von Mozarts „alla turca“ mit der anschließenden Aufgabe, zur Musik Bilder zu assoziieren: Unter „Bilder“ können visuelle Bilder, aber auch kleine Geschichten oder Ereignisse verstanden werden („Guided Imagery of Music“). Es tun sich Kleingruppen zusammen, die sich jeweils auf ein Bild einigen, das sich auf eine bestimmte Stelle der Musik oder aber den Gesamteindruck beziehen kann, und dies als Standbild darstellen. Erfahrungsgemäß unterscheiden sich die assoziierten Bildinhalte erheblich, während auf der Ebene der strukturellen Aspekte und der allgemeinen psychologischen Prozesse und Gefühle (Bedrohung, Angst, Freude, Überlegenheit usw.) große Übereinstimmungen bestehen.

Szenische Improvisation

Bewegungsimprovisation zu Mozarts „alla turca“ zwecks szenischer Erarbeitung der musikalischen Gesten. Alle Schüler/innen bewegen sich zur Musik. Die Bewegungen werden immer wieder durch „Stop!“ eingefroren. Die Haltungen einzelner Schüler/innen werden szenisch diskutiert (Hilfs-Ich, Befragung). Diese Haltungen werden fotografisch festgehalten.

Bilder zu charakteristischen musikalischen Gesten

Es werden drei Gruppen gebildet. Jede Gruppe erhält einen kurzen Musikausschnitt - nur als Hörbeispiel, also ohne Noten! - und die Aufgabe, diese Musik in einem Bild darzustellen.

Gruppe 1: Stellt den Motivkontrast dar!

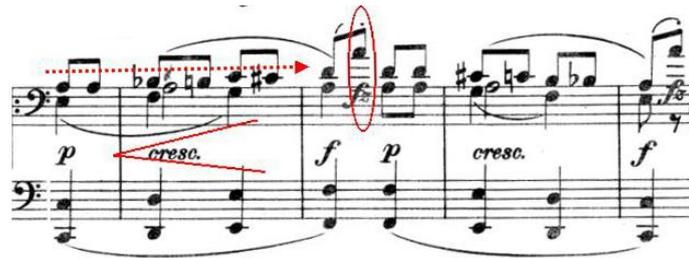
The image shows a musical score for Mozart's 'alla turca' in 3/4 time, marked 'Allegro (♩ = 160)'. The score is written for piano and includes several annotations in red text:

- vermindert**: Located above the first staff, indicating a dynamic decrease.
- Dur-Moll**: Located in the middle of the second staff, indicating a key signature change.
- Bordun**: Located below the second staff, indicating a sustained, low-frequency sound.
- Vorschlag**: Located above the third staff, indicating an accent or emphasis.
- sfz oder fp**: Located below the third staff, indicating a forte or fortissimo dynamic.
- usw.**: Located to the right of the third staff, indicating further musical material.

Gruppe 2: Modelliert ein Bild zu dieser Musik!



Gruppe 3: Modelliert ein Bild zu dieser Musik!



Die Standbilder werden mit den Fotografien der vorigen Übung verglichen.

Sachinformation

Ausgangspunkt ist die Sachinformation über die Tatsache, dass in der gehörten Musik der Wiener Komponist Mozart sich der aktuellen „Türkenmode“ bedient hat. Es gibt dann mehrere Wege, die auch parallel beschritten werden können.

- (1) Intuitives Erkennen von „Orientalismen“ in der Musik der Wiener Klassik (Hörbeispiele 1 und 4) unter der Frage: was soll hier „türkisch“ sein, was ist aber „normale Klassik“?
- (2) Information über die türkische Musik, die Mozart wohl gekannt hat (Hörbeispiel 2). Diskussion, ob und welche dieser Elemente von Mozart aufgegriffen worden sind.



(3) Erkennen von „Orientalismen“ in weiteren Musikstücken (Hörbeispiel 1 und 4 - Janitscharenchor aus der „Entführung aus dem Serail“ von Mozart (1782) und Janitscharen-Marsch aus der Oper „Soliman II“ von Kraus (1787)).

Singt dem gro - ssen Bas - sa Lie - der, dem grossen Bassa
 Singt dem gro - ssen Bas - sa Lie - der, dem grossen Bassa
 Lie - der, tö - ne feu - ri - ger Ge - sang,
 Lie - der, tö - ne feu - ri - ger Ge - sang,

Zusammenstellung der alla turca-Merkmale 1 bis 8 von oben:

- Merkmal 1: sfz, plötzliche Laustärke (Bedrohung)
- Merkmal 2: Moll statt Dur (Verdüsterung)
- Merkmal 3: Tempowechsel von 3/4 (Tanz) zu 2/4 (Marsch)
- Merkmal 4: chromatische Windung (Exotik)
- Merkmal 5: Bordunklang: (Primitivität türkischer Musik)
- Merkmal 6: sfz mit Percussionseffekt (Janitscharenmusik)
- Merkmal 7: schnelle Dynamikwechsel (Unsicherheit)
- Merkmal 8: chromatische Skala (heraufziehende Bedrohung)

Merkmale türkischer (Kunst-)Musik

Melodik beruht auf ungewöhnlicher Skala, es werden einfache Motive ständig wiederholt und umspielt („Improvisation“), die Melodietöne werden oft „verzogen“. Es gibt keine Harmonie, keine Begleitung, alles ist einstimmig (in Oktaven). Der gesamte Klangeindruck resultiert aus Oktavierungen in verschiedenen Klangfarben und Umspielungen der Melodie. „Kontrapunktisch“ zur Melodie wird ein komplizierter Rhythmus eingesetzt, der auf mehreren Instrumenten gespielt wird und nicht unmittelbar zum Tanzen einlädt. - Abschließend kann erwähnt werden, dass die hier analysierte Musik ein „Janitscharen-Marsch“ ist, wie er von dem rumä-

nischen Prinzen Demetrius Cantemir (1673-1723), der als Geisel mehrere Jahre in Istanbul festgehalten wurde, überliefert wurde.

Historisch präzisierte Haltungen

Information über die Türkenangst im 18. Jahrhundert und einige prägnante politische Ereignisse. Die Einführung der Kategorien „gut“ und „böse“. Dazu werden zwei historische Bilder gezeigt (und gegebenenfalls nachgestellt):



Die entscheidende Schlacht am Kahlenberg, durch die Belagerung Wiens durch die Türken beendet wurde.

Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt, die einander in Reihe gegenüber stehen. Die eine Reihe sind „die Guten“, die andere Reihe sind „die Bösen“. Haltungs-Übungen mit den Vorgaben:

- die Guten haben Angst vor dem Bösen,
- die Guten fühlen sich überlegen, die Guten siegen,
- die Guten zweifeln,
- das Böse ist stark,
- das Böse ist unsicher,
- das Böse ist nur eingebildet

Es erfolgt eine Diskussion welche dieser Konstellationen zu welchem Musikausschnitt passt. Anschließend wird das "alla turca" vollständig durchgespielt, wobei die beiden Gruppen jeweils die vorab abgesprochenen Gut-Böse-Haltungen einnehmen.

Szenische Improvisation nach einem Konzept

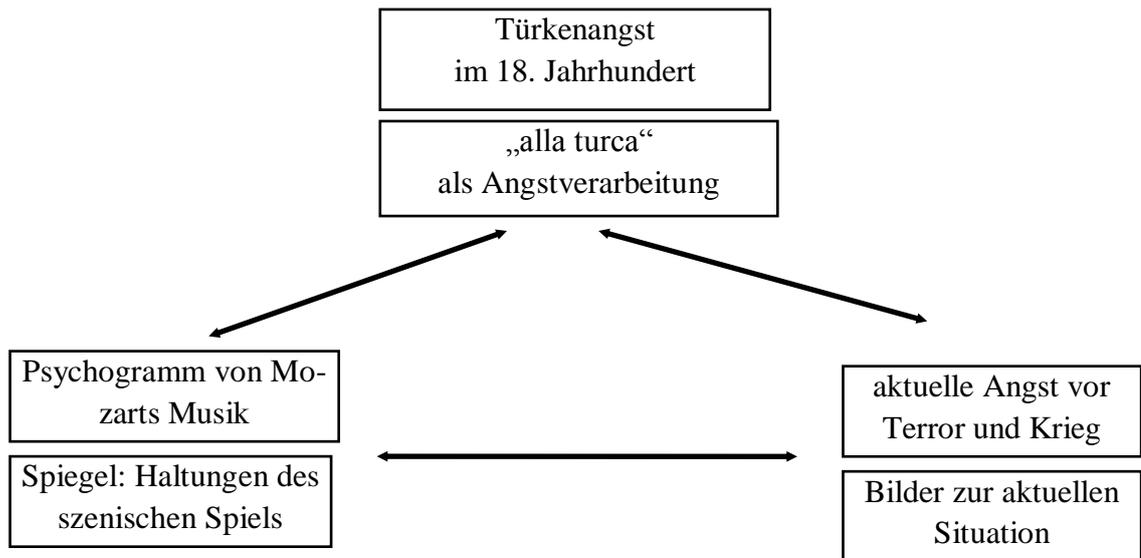
Mehrere Kleingruppen (zu je mindestens 4 Schüler/innen) erhalten den Auftrag sich eine szenische Improvisation, eine imaginäre Geschichte auszudenken und diese zur Mozartsmusik, die als „Filmmusik“ dient, vorzuführen. Es genügt, hierfür die Hälfte des „alla turca“-Abschnitts (bis zum Wiedereintritt des Hauptthemas einschließlich) zu verwenden.

Eine Gruppe kann auch Teile des Menuetts, in das der „alla turca“-Teil eingeschoben ist, mit verwenden.

Auswertung und Diskussion

Die Auswertung der szenischen Interpretation von Mozarts „alla turca“ kann damit beginnen, dass die Schülerinnen und Schüler aktuelle Bilder (Fotos, Zeitungsberichte, Meldungen vom Fernsehen) mitbringen, sammeln oder die von der Musiklehrerin bzw. dem Musiklehrer mitgebrachten Bilder sortieren. Die Bilder sollen einen Beitrag zu folgenden Fragen leisten:

- Gibt es heute in Deutschland vergleichbare „neurotische“ Ängste, d.h. Angstgefühle ohne eine wirklich erkennbare Gefahr?
- Gibt es Musik, die auf solche Ängste eingeht, die solche Ängste widerspiegelt oder bearbeitet?



Hörbeispiele

1 „Janitscharenchor“ aus der „Entführung aus dem Serail“.

2 „Genc Osman“, Mehter Band of the Asker Müze Istanbul. Nach Merkt: Türkische Musik (Klett-Verlag). Auf Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=uhuPAOwkINA>

3 Tatar Han Gazi Giray (1554-1607): „Mahur pesrevi“ (Marsch der Janitscharen). Überliefert durch Demetrius Cantemir (1673-1723), gespielt von Sarband (2003). - Ersatzweise <https://www.youtube.com/watch?v=UfLxosgmIuE>

4 Joseph Martin Kraus: „Marcia dei Giannizzari“ aus der Oper „Soliman II“ (1789), gespielt von Concerto Köln mit Percussionsunterstützung durch Sarband (2003). Ersatzweise: https://www.youtube.com/watch?v=v7OyJj_8Wb0

5 Mozart: Violinkonzert Nr. 5, A-Dur KV 219 (1775), 3. Satz (Trio des Menuetts).

„Die Scheherazade“ von Rimsky-Korsakow

von Frauke Theiss³⁶

Rimsky-Kosakows Sinfonische Suite „Scheherazade“³⁷ ist ein Grenzfall zwischen Programmmusik und absoluter Musik. Der Komponist hat den vier Sätzen die Rahmenstory aus „Tausendundeine Nacht“ verpasst: der Sultan rächt sich an der Untreue seiner Frau dadurch, dass er jede Nacht mit einer Jungfrau verbringt und diese nach vollzogener Liebe umbringen lässt. Scheherazade ist eine dieser Jungfrauen, die den Sultan aber durch Märchenerzählungen von Nacht zu Nacht vom Vollzug seines morgendlichen Vorhabens abhält und es schafft, 1001 Nächte hindurch den Sultan bei der Spannung zu halten und von einem alternativen Frauenbild zu überzeugen. Im Laufe dieser 1001 Nächte werden die berühmten Fortsetzungsmärchen erzählt, drei Kinder geboren und des Sultans emotionaler Haushalt wieder in Ordnung gebracht. Scheherazade wird des Sultans neue Frau.

Musikalisch durchziehen zwei einander kontrastierende Themen die viersätzig Komposition: das Thema des Sultan und das der Scheherazade. Der kompositorische Schachzug Rimsky-Korsakows besteht nun darin, die vier Sätze der Suite jeweils einem Märchenkomplex aus "Tausendundeiner Nacht" zuzuordnen. Die einschlägigen Titel hat Rimsky-Korsakow aus der Partitur tilgen lassen, sie sind aber bekannt. Die erklärte Absicht des Komponisten war jedoch, nicht das jeweilige Märchen musikalisch zu erzählen, sondern den Hörer anzuregen, beim Hören unterschiedliche Orient-Bilder zu erzeugen. Auch eine Kompositionsanalyse tut sich schwer damit, die vier Suitensätze programmatisch zu lesen. Erkennbar ist nur, dass es Assoziationen von Meer und Schifffahrt (im 1. Satz), von einer liebevollen Zweierbeziehung (im 3. Satz) und von einer dramatischen Zuspitzung (im 4. Satz) gibt. Das Scheherazade-Thema taucht immer wieder gleichsam besänftigend ungebrochen auf. Das Sultanthema hingegen verwandelt sich, nimmt gleichsam die Form unterschiedlicher Personen an und spiegelt so die emotionale Entwicklung des Sultans wider.

Unter dem Aspekt „absolute versus Programmmusik“ ist die Komposition also so angelegt, dass jeder einzelne Satz „absolut“ als Produzent von Orient-Bildern durch den Hörer funktioniert, während die thematische Arbeit der programmatischen Rahmenstory korrespondiert. Eine szenische Interpretation kann somit zwei Aspekte verfolgen:

- sie kann einerseits die Rahmengeschichte nachzeichnen und dabei auch auf die Entwicklung der Themen der vier Sätze Bezug nehmen,
- sie kann andererseits die Produktion von Orient-Bildern durch die Hörer nach dem Wunsch Rimsky-Korsakows zutage fördern und thematisieren.

³⁶ Erweitert und ergänzt von Wolfgang Martin Stroh.

³⁷ „Suite Symphonique“ op. 35.

In der Praxis kann man von der Rahmengeschichte ausgehend zur Bilderproduktion der einzelnen Suitensätze fortschreiten. Da in den Suiten nur ganz wenige neue Themen auftauchen und das allermeiste Material mit den beiden Themen der Rahmenstory verwandt sind, können die beiden Aspekte so miteinander verknüpft werden, dass die Wandlung der Rahmen-Themen in Zusammenhang mit Orient-Bildern szenisch interpretiert wird.

Vorbemerkungen (Sachanalyse)

Die „Scheherazade“ ist von erstaunlich motivischer Einheit. Neben dem Thema der Scheherazade, das so gut wie unverändert in allen Sätzen auftaucht



wird das Thema des Sultans



vielfältigen Veränderungen unterzogen. Dass beide Themen jedoch nicht als „Leitmotive“ gedacht sind und auch nicht stets denselben Personen oder Begebenheiten zuzuordnen sind, hat Rimsky-Korsakow in der „Chronik meines musikalischen Lebens“ ausführlich beschrieben³⁸:

„Diese Motive wiederholen sich im Verlauf der Suite mehrmals, wechseln miteinander ab oder werden miteinander verbunden. Da sie jedesmal in anderer Beleuchtung erscheinen, andere Charakterzüge und Stimmungen auszudrücken haben, entsprechen diese selben Themen und Motive immer verschiedenen Gestalten, Handlungen und Bildern.

Zum Beispiel erscheint das scharf umrissene Fanfarenmotiv aus der Erzählung des Prinzen Kalender (zweiter Satz) auch im vierten Satze bei der Schilderung des zerschellenden Schiffes, obgleich diese Episoden sonst nichts miteinander gemein haben:



³⁸ Der im Folgenden zitierte und durch Notenbeispiele ergänzte Text kann auch im Unterricht besprochen werden.

Das Hauptthema des Prinzen Kalender (h-moll 3/8) und das Thema der Prinzessin im dritten Satz (B-Dur 6/8, Clarinetto) erscheinen in etwas veränderter Gestalt³⁹ und schnellerem Tempo als Seitenthema bei der Schilderung des Festes in Bagdad, obgleich von einer Teilnahme dieser beiden Personen am festlichen Getriebe in Bagdad aus „Tausendundeine Nacht“ nichts bekannt ist.

Die Unisono-Phrase, die zu Beginn der Suite den grausamen Gatten der Scheherazade schildert, taucht auch in der Erzählung des Kalender auf, wo vom Sultan Schachriar gar keine Rede sein kann.

³⁹ Es entsprechen die Takte 1-5 des 1. Notenbeispiels den Takten 5-8 des zweiten.



Ich verfolgte nur die Absicht, indem ich das gegebene musikalische Material vollständig frei behandelte, in meiner viersätzigen Suite eine kaleidoskopartige Folge von orientalischen Gestalten und Bildern zu geben, die doch durch gemeinsame Themen und Motive eng miteinander verbunden sind.⁴⁰

An dieser keineswegs widerspruchsfreien Passage fällt auf, dass Rimsky-Korsakow wie selbstverständlich von der Zuordnung der vier Sätze zu Märchen(motiven) aus „Tausendund-einer Nacht“ ausgeht, zugleich jedoch nur allgemeine „orientalische Bilder“ gezeichnet und kein konkretes Programm verfolgt haben möchte. (Dass aber beispielsweise im 4. Satz an prägnanter Stelle ein Schiff zerschellt, setzt er stillschweigend voraus...)

Worin kann das "Orientalische" der „Scheherazade“ liegen, sieht man einmal vom Programm ab? Die oft in der abendländischen Kunstmusik verwendeten musikalischen Orientalismus wie den Gebrauch übermäßiger Intervalle, falscher Stimmführungen (Quintparallelen), schroffer Dynamik oder prägnanter Percussionseffekten findet man sehr selten. „Alla turca“ ist keine Option für Rimsky-Korsakow. Das einzig Orientalische, was auf musikalischer Ebene ausgemacht werden kann, ist die „kaleidoskopartige“ Aneinanderreihung der Motive, d.h. das Fehlen einer sinfonischen Themenbearbeitung, sowie das Oszillieren vor allem der Scheherazade-Melodie, das an Heterophonie erinnert, in Verbindung mit einer relativ geringen Bedeutung von Harmonik und zahlreichen raffiniert instrumentierten Unisono-Passagen.

Das „Orientalische“ liegt überwiegend auf einer anderen Ebene als der des Materials. Nasser Al-Tee⁴¹ schreibt dazu: „Wie viele ihrer Schwestern - z.B. Carmen, Deliah und Lakmé - erzeugt Scheherazade für den kolonialen Blick ihre Erotik und Fantasie innerhalb eines gewalttätigen Rahmens. Scheherazade spielt mit dem Sultan in einem Spiel, das auf Spannung/Entspannung, Erwartung/Manipulation und Versuchung/Verweigerung beruht. Wie Carmen ist Scheherazade zwar das Produkt männlicher Fantasie, sie widerstrebt zugleich jedoch der Begrenztheit dieser Fantasie. 1001 Nächte hindurch unterwirft sie den Sultan ihrer Magie, zwingt ihn zuzuhören, zu lernen und zu lieben. Ihr Thema weicht ganz von allen Themen der Suite ab, ist erotisch, sinnlich und frei. Es ist melodisch, rhythmisch und tonal frei von allen Zwängen westlicher Tonalität, während es zugleich innerhalb des westlich-

⁴⁰ Rimsky-Korsakow (1928) , S. 206.

⁴¹ Der Autor arbeitet am "Royal Opera House" in Muscat/Oman. Ein aufschlussreiches Interview mit Al-Tee auf <http://knowledgeoman.com/en/konews/dr-nasser-al-taee-a-passion-for-music.html> .

klassischen Idions leicht als weiblich identifiziert werden kann. Dennoch, arabisch ist dies Thema nicht - es ist nur insofern orientalistisch als es von der westlichen Norm abweicht⁴².

Als Fazit aus den Äußerungen des Komponisten und der „orientalismus-kritischen“ Analyse Nasser Al-Tae's kann eine Aufgabe für die szenische Interpretation der „Scheherazade“ folgen: sie soll eine Projektionsfläche für Orientalismus-Vorstellungen der SchülerInnen sein und ein Anlass, die Bedeutung dieser Vorstellungen (oder Klischees?) im deutschen interkulturellen Diskurs zu hinterfragen.

Das Spielkonzept

In vorliegenden Spielkonzept wird daher im wesentlichen die Rahmenstory szenisch interpretiert. Dies entspricht der Interpretation des „Orientalischen“ nach der von Nasser Al-Tae getroffenen Analyse. Die Schüler/innen dürfte dabei zweierlei interessieren: Einerseits die Tatsache, dass eine Frau einem mächtigen Mann mit der Art und Weise, wie sie ihre Geschichten erzählt, dem vermeintlich sicheren Tod entgeht. Andererseits der „Soap“-Charakter dieser Erzählweise, das Stoppen an einer spannenden Stelle der Handlung, um das Verlangen zu wecken, am folgenden Tag die Geschichte weiter verfolgen zu können. Die Schüler kennen diese Vorgehensweise, den sogenannten „Cliffhanger“, aus Serien wie „Schloss Einstein“ oder auch schon aus Dailysoaps, wie „GZSZ“. Der Sultan ist mit heutigen Worten die zweifacher Hinsicht „medien-abhängig“: er vergisst sein Vorhaben, weil er „den Fernseher [die Märchenerzählerin] nicht abschalten kann“, zugleich jedoch ist er durch das Medium [Märchenerzählung] beeinflussbar.

Der „mediale Machtkampf“ von Mann und Frau in der „Scheherazade“ spielt sich psychologisch gesehen auf mehreren Ebenen ab, die den Schülern durchaus bekannt sind. Die Märcheninhalte, die Rimsky-Korsakow verwendet, sprechen bekannte Mechanismen der „Medienpsychologie“ an: „Spannung und Action“ (Geschichte vom Seefahrer Sinbad), „Liebe und Zärtlichkeit“ (die Geschichte vom Prinzen und der Prinzessin), „Amüsement und Spaß“ (die Erlebnisse auf dem Jahrmarkt von Bagdad). In der vorliegenden szenischen Interpretation wird daher die Rahmenstory durch Fantasien der Schüler zu diesen drei Dimensionen entlang der Musik einschlägiger Passagen aus dem 1., 3. und 4. Satz der „Scheherazade“ ergänzt. Dies steht in Einklang mit Rimsky-Korsakows Intention, der orientalistische Fantasien freisetzen, aber eben nicht programmatisch vorgeben wollte.

Vorbereitung

Übung 1: Wer bin ich? – Name und Haltung

Alle Schüler/innen sitzen in einem Halbkreis. Der Spielleiter bittet die Schüler, sich eine Märchenfigur zu überlegen, die er in typischer Haltung zeigen möchte. Reihum stellen sich die Schüler/innen vor, indem sie den Namen „ihrer“ Märchenfigur nennen und eine entsprechen-

⁴² A-Tae (2010), Seite 238 (von Wolfgang Martin Stroh übersetzt).

de Haltung einnehmen. Die jeweils nächste Schüler/innen wieder Name und Haltung der vorhergehenden, bevor sie sich selbst vorstellt.

In dieser Übung sollen die Schüler nicht nur mit Körperhaltungen experimentieren (einnehmen, beobachten, nachahmen) und sich auf diese Weise im Hinblick auf das folgende szenische Spielen lockern. Sie sollen zugleich auch ihre Vorstellungen von Märchen in veröffentlichen. Die Klasse erarbeitet sich dabei ein „Arsenal“ von Märchenfiguren und versetzt sich dadurch bereits in eine - noch unstrukturierte - Märchenwelt.

Übung 2: Tausendundeine Nacht – Rhythmical

Mit dem Rhythmical „Tausendundeine Nacht“ gilt es die Gruppe aufzuwärmen. Hierfür stellen sich die Schüler so in Zweierreihen auf, dass jeder den Spielleiter gut sehen kann. Basierend auf den gemeinsamen Grundschrift im 4/4-Takt (rechter Fuß zur Seite, linker Fuß an den rechten tippen, linker Fuß zur Seite, rechter Fuß an den linken tippen) wird zunächst der erste Rhythmus zu „Tausendundeine Nacht“ gesprochen. Wird dieser beherrscht, folgt der zweite zu „Ah___ Sultan!“. Der Spielleiter teilt die Klasse in 2 Gruppen, wobei Gruppe 1 mit dem ersten Rhythmus beginnt und Gruppe 2 mit dem zweiten einsetzt. Sind die Schüler in der Lage, in einem möglichst gleich bleibenden Tempo die beiden Rhythmen zu sprechen, wird anschließend der dritte Rhythmus zu „Scheherazade“ eingeführt. Gruppe 1 übernimmt den Part des Sultans, Gruppe 2 den der Scheherazade, wobei Gruppe 1 beginnt und Gruppe 2 wieder einsetzt. Funktioniert dieser „Kanon“ auch ohne Unterstützung des Spielleiters, übernimmt dieser den ersten Rhythmus zu „Tausendundeine Nacht“. Nach einigen Durchgängen, stoppt Gruppe 1 auf das Zeichen des Spielleiters, dann Gruppe 2, sodass zum Schluss nur noch das Thema der Unterrichtseinheit übrig bleibt: „Tausendundeine Nacht“.

The image shows three staves of musical notation in 4/4 time, each with a treble clef and a repeat sign at the end. The first staff has the lyrics 'Tau-send-und - ei - ne Nacht' and a melody of quarter notes followed by a quarter rest and two eighth notes. The second staff has the lyrics 'Ah___ Sul - tan!' and a melody starting with a half note, followed by quarter notes and a quarter rest. The third staff has the lyrics 'Sche - he-ra-za - de schön und klug.' and a melody of quarter notes followed by a quarter rest.

In dieser Übung unterstützt der Spielleiter den Sultan und die Scheherazade mit entsprechenden Haltungen, welche von den Schülern unkommentiert übernommen werden sollen. Anschließend erfolgt eine kurze Reflexion in der auf die im Rhythmical verwendeten Wörter „Tausendundeine Nacht“, „Scheherazade“ und „Sultan“ eingegangen wird.

Übung 3: Was weiß ich? – Was höre ich?

Die Schüler gehen zur Musik (Satz 1, T. 1-69, ca. 3:00 min) ohne zu sprechen zwischen zwei gegenüberstehende Stuhlreihen hin und her. Auf jedem Stuhl liegt jeweils ein Stift und ein

Zettel, auf denen die Schüler in stichwortartige eine Assoziation zum Thema „Tausendundeine Nacht“ oder einen Höreindruck notieren bevor sie auf die andere Seite zum nächsten Stuhl gehen, um dort einen weiteren Gedanken zu notieren. Nach Verklingen der Musik nimmt sich jeder Schüler einen beliebigen Zettel von einem Stuhl. In einem Stehkreis werden die Assoziationen unter vom Spielleiter vorgegeben Gesichtspunkten veröffentlicht: Märchen und Märchenfiguren; Kleidung; positivste und negativste Äußerung; musikalische Begriffe. In einer nächsten Runde wird eine ausgewählte Assoziation, z.B. ein musikalischer Begriff, von allen Schülern stimmlich in verschiedenen Gefühlsregungen, mit wechselnden Artikulationen und in unterschiedlicher Dynamik präsentiert.

In dieser Übung tauschen die Schüler zunächst ihre Fantasien zum Thema „Tausendundeine Nacht“ aus und präzisieren durch die anschließende Kategorisierung ihre Vorstellungen. Darüber hinaus werden die Schüler musikalisch tätig, indem sie eine Assoziation über Stimme mit musikspezifischen Mitteln „auseinander nehmen“. Indem alle gleichzeitig sprechen, sollen sich die Schüler sicherer fühlen, um in diesem Schutz noch mehr aus sich herausgehen zu können.

Einführung

Übung 4: Die Reise ins Unbekannte – eine Fantasiereise

Die Schüler liegen auf dem Rücken oder sitzen bequem im Kreis oder Halbkreis, während der Spielleiter den Text der Fantasiereise (Anhang 1) vorliest. Indem sie sich voll und ganz auf sich und auf die Geschichte konzentrieren, werden sich zunehmend in Ort und Zeit des Geschehens „überführt“. Um diesen Effekt zu verstärken, werden an zwei Stellen des Textes Ausschnitte aus dem 1. Satz der "Scheherazade" eingespielt (Angaben in Anhang 1). Im Anschluss kann kurz auf folgende Fragen eingegangen werden: Wie hast du dich bei deiner Fantasiereise gefühlt? Welche Gedanken sind dir durch den Kopf gegangen? Welche Bilder sind entstanden? Wodurch wurden sie ausgelöst?

Übung 5: Der Sultan und die Scheherazade - die Rollen

Die Schüler erhalten eine Rollenkarte (siehe Anhang 2), mit dem Hinweis, den Inhalt zunächst für sich zu behalten. Sie gehen durch den Raum und lesen ihren Text mehrmals laut vor. Dabei verwandeln sie das „Du“ des Textes in die „Ich-Form“. Der Spielleiter stoppt das Lesen und Gehen, um Anweisungen zu geben, wie „Spreche den Text zu deiner Rolle passend, laut, schluchzend, flüsternd, arrogant usw.!“, „Werde noch extremer!“, „Gehe jetzt in einer für deine Rolle typischen Haltung!“. Charakteristische Züge sollen an dieser Stelle durch Körperhaltungen und Bewegungen deutlich gemacht werden. Die entsprechenden Informationen entnehmen die Schüler ihrer Rollenkarte, sodass sie diese in die Gestaltung ihrer Gehaltung aufgreifen können. Allmählich lösen sich die Schüler von dem Text.

Anschließend bittet der Spielleiter die Schüler auf ihrer Position zu verharren, um sich zwei Musikausschnitte anzuhören und darauf zu achten, welcher Musikausschnitt zu ihrer Rolle passen könnte: Motiv des Sultan (1. Satz Takt 1-7) und Motiv der Scheherazade (1. Satz Takt 14-17). Die dadurch entstehenden beiden Schülergruppen gehen an verschiedene Stellen des

Raumes. Nacheinander werden die beiden Musikausschnitte vorgespielt. Die jeweils betroffenen Schüler gehen mit der zuvor geübten Gehhaltung durch den Raum und erstarren beim Musik-Stopp! Dadurch entsteht ein Standbild. Je nach Eigeninitiative der Schüler gibt der Spielleiter Hilfe zur Entwicklung der Gehhaltung: Wie setzt der Sultan/ die Scheherazade die Füße auf? Wohin geht der Blick? Welches Tempo ist angebracht?

Kurze Diskussion je nachdem, ob die Zuordnung Rolle-Musikausschnitt eindeutig war bzw. aufgrund welcher musikalischen Merkmale die Schüler ihre Zuordnung getroffen haben. Diese Diskussion kann auch szenisch geführt werden, indem der Spielleiter einzelne Schüler szenisch kommentiert. An dieser Stelle bietet sich die Befragung an, wobei der Spielleiter einem Schüler aus dem Standbild eine Frage stellt, die dieser aus der Rolle heraus beantwortet. Wichtig ist, dass sich die Fragen explizit auf das Standbild und die darin eingenommene Haltung bezieht. Beispiel: „Sag mir, warum stehst du auf dieser Seite?“ oder „Sag mir, warum reckst du die Faust in die Luft?“

Übung 6: Der Sultan und die Scheherazade stellen sich vor

Die Schüler erhalten die Möglichkeit, sich ihrer Rolle entsprechend an den im Vorfeld vorbereiteten Kostüm- und Requisitentischen zu verkleiden. Anschließend finden sich drei „Sultan“-Gruppen sowie drei „Scheherazade“-Gruppen. Die Schüler erhalten 5 Minuten Zeit, um sich auf ihre Rollenpräsentation vorzubereiten. In den jeweiligen Gruppen sucht sich jeder Schüler einen in der Rollenkarte farblich unterlegten Satz aus, den er auswendig vortragen wird. Jeden Satz gilt es mit einer adäquaten Haltung, gerne mit Requisit vorzutragen. Gemeinsam überlegen sich die Schüler, wie sie ihre Rolle den Mitschülern präsentieren möchten.

Bei der Vorstellungsrunde betritt die erste „Sultan“-Gruppe, begleitet von ihrem Rollenmotiv auf die Bühne und stellt sich wie zuvor einstudiert auf. Die Mitschüler fungieren als Zuschauer/ Beobachter. Der Reihe nach trägt jeder Schüler seinen Satz in einer angemessenen Haltung vor. Abgang zur Musik. Es folgt die zweite, dann die dritte „Sultan“-Gruppe. Der Spielleiter greift bei ungenau präsentierten Rollen mittels Hilfs-Ich ein. Anschließend vergleichen die Zuschauer die unterschiedlichen Präsentationen zu ein und derselben Rolle. Dabei achtet der Spielleiter darauf, dass der Schutz der Rolle eingehalten wird. Dasselbe erfolgt mit den „Scheherazade“- Gruppen.

Szenisch-musikalische Arbeit

Übung 7: Wie steht der Sultan zur Scheherazade? – Ein Standbild

Es bilden sich fünf Vierergruppen mit je zwei Sultanen und zwei Scheherazaden. Jede Gruppe soll ein Standbild entwickeln und modellieren, welches die auf dem Arbeitsblatt vorgegebene Beziehung der beiden zueinander darstellt. Dabei sind zwei Schüler Modellierende, zwei sind Modellierte.

<p>Gruppe 1:</p> <p>Der Sultan liegt auf dem Sofa. Die Scheherazade küsst ihm die Hand. Dabei ist sie sehr ängstlich. Der Sultan wirkt gelangweilt.</p>
<p>Gruppe 2:</p> <p>Der Sultan liegt auf dem Sofa. Die Scheherazade betritt sein Gemach. Der Sultan hat sie noch nicht gesehen. Die Scheherazade droht ihm mit geballter Faust.</p>
<p>Gruppe 3:</p> <p>Der Sultan liegt auf dem Sofa. Er winkt der Scheherazade zu und freut sich auf eine vergnügliche Nacht. Scheherazade zögert und versteckt ihr Gesicht.</p>
<p>Gruppe 4:</p> <p>Der Sultan ist wütend auf die Scheherazade. Er droht ihr. Scheherazade lässt sich aber nicht einschüchtern.</p>
<p>Gruppe 5:</p> <p>Der Sultan kniet mit gesenktem Kopf vor der Scheherazade. Scheherazade blickt lächelnd auf den Sultan herunter. Sie reicht ihm die Hand.</p>

Nach der Kleingruppenarbeit werden die Standbilder präsentiert. Jede Präsentation enthält das öffentliche Modellieren. Die Arbeitsaufträge der einzelnen Gruppen werden den zuschauenden Schülern nicht mitgeteilt.

Die Präsentation der Standbilder kann nach zwei Möglichkeiten bearbeitet werden:

- a) Die zuschauenden Schüler äußern Hypothesen über die im Standbild dargestellte Situation und begründen, worauf sie ihre Meinung gründen. Abschließend sagt die Gruppe, die das Standbild präsentiert hat, was sie darstellen wollte.
- b) Das Standbild wird so lange durch die zuschauenden Schüler und/oder die Spielleiterin über das Hilfs-Ich szenisch kommentiert bis klar ist, was es darstellt.

Welche Methode die sinnvollste ist, gilt es in der Situation zu entscheiden. Ist bekannt, was das Standbild darstellt, dann können zuschauende Schüler es auch um-modellieren und ihre Vorgehen begründen.

Übung 8: In den Gemächern des Sultans I – szenisches Spiel nach Regieanweisungen

Einige Sultane und Scheherazades werden gebeten auf die Bühne gehen, die Mitschüler nehmen im Zuschauerraum Platz. Auf der Bühne wird ein Hocker und ein "Bett" durch Requisiten angedeutet. Der Spielleiter verliest folgende Regieanweisungen:

- Scheherazade macht sich zurecht und erwartet den Sultan
- Der Sultan betritt mit erhobenem Säbel den Raum → Motiv des Sultans erklingt
- Der Sultan setzt sich auf sein Bett und winkt Scheherazade zu sich.
- Scheherazade setzt sich an den Rand des Bettes.
- Der Sultan fordert Scheherazade auf, eine Geschichte zu erzählen.
- Scheherazade erzählt ihre Geschichte: → Musik erklingt
- Der Sultan legt seinen Säbel nieder.
- Scheherazade erzählt leidenschaftlich und gestikuliert dabei.
- Der Sultan hört gespannt zu.
- Die Geschichte ist noch nicht zu Ende, da geht schon die Sonne auf → Musik klingt aus
- Der Sultan sagt: „Erzähle deine Geschichte heute Abend weiter. Bis dahin verschone ich dich!“
- Scheherazade verbeugt sich tief.
- Der Sultan nimmt seinen Säbel und geht.
- Die Scheherazade legt sich hin und schläft ein.

Die Schüler/innen folgen den Anweisungen. Wenn an sie keine Anweisung ergeht, verharren sie als Standbild oder führen eine Handlung stereotyp aus. Es ist erlaubt, kurze Laute oder Worte von sich zu geben.

In einem zweiten Durchgang werden die Regieanweisungen weg gelassen und die Schüler/innen spielen die Szene noch einmal durch.

Übung 9: In den Gemächern des Sultans II – szenische Improvisation

Die Handlungsabfolge der Übung 8 wird nun drei Mal mit unterschiedlichen Musiken und "Märchenmotiven" von drei Gruppen durchgespielt. Dabei wird an der von Musik begleiteten Stelle, an der Scheherazade ihr Märchen erzählt, auf einer Nebenbühne das jeweilige Märchenmotiv szenisch angedeutet. Den Schülern wird kein Märcheninhalt, sondern nur ein Märchen-Genre vorgegeben, damit sie ihren Fantasien freien Lauf lassen können. Die Musik soll jedoch die Fantasien lenken. Zugleich entsprechen die drei ausgewählten Märchenmotive drei psychologischen Mechanismen im "Überlebenskampf" der Scheherazade.

Die Gruppen erhalten einen Musikausschnitt und einen Arbeitsauftrag:

Gruppe 1 ("Spannung und Action").

Das Märchen, das Scheherazade erzählt, ist eine Seefahrgeschichte, die Geschichte von Seefahrer Sinbad. Scheherazade erzählt so, dass der Sultan meint, er selbst sei der Seefahrer.

Zwei aus eurer Gruppe spielen den Sultan und Scheherazade wie vorher. Die übrigen Spieler stellen ein Seefahrer-Märchen dar. Spielt passend zur Musik! Und spielt so, dass dem Sultan der Atem stockt und er seinen bösen Vorsatz vergisst.

Gruppe 2 ("Liebe und Zärtlichkeit").

Das Märchen, das Scheherazade erzählt, handelt von einem Prinzen und einer Prinzessin, die sich lieben. Scheherazade versucht dem Sultan zu zeigen, dass Liebe etwas Schönes ist und nicht nur Sex und Totschlag.

Zwei aus eurer Gruppe spielen den Sultan und Scheherazade wie vorher. Die übrigen Spieler stellen die Liebesgeschichte so dar, dass der Sultan, sein Vorhaben die Scheherazade zu töten ganz vergisst. Spielt passend zur Musik!

Gruppe 3 ("Amüsement und Spaß").

Das Märchen, das Scheherazade erzählt, handelt vom bunten Treiben auf dem Jahrmarkt von Bagdad. Scheherazade versucht mit diesem Märchen den Sultan von seinen düsteren Gedanken abzulenken und fröhlich zu stimmen.

Zwei aus eurer Gruppe spielen den Sultan und Scheherazade wie vorher. Die übrigen Spieler stellen das Jahrmarktstreiben dar, das den Sultan ablenken und aufheitern soll. Spielt passend zur Musik! Der Sultan ist so amüsiert, dass er sein böses Vorhaben ganz vergisst.

Die verwendete Musik:

Gruppe 1: Satz 1, Takt 94-148 (Ziffer C bis E)

Gruppe 2: Satz 3, Takt 142-173 (Ziffer K bis N)

Gruppe 3: Satz 4, Takt 80-118 (Ziffer vor A bis D)

Die Präsentationen der drei Gruppen können szenisch kommentiert werden. In einer Nachbesprechung artikulieren zunächst die Zuschauer, was sie wahr genommen haben, und äußern sich zu der Frage, wie im jeweiligen Fall der Sultan dazu gebracht worden ist, die Fortsetzung des Märchens hören zu wollen. Die Spieler erläutern anschließend ihre Intention und ihr Konzept.

Übung 10: Die 1001. Nacht - Musik-Stopp-Standbild

Ein Sultan und eine Scheherazade melden sich freiwillig für das Spiel in der 1001. Nacht. Es können beide Rollen auch mehrfach besetzt werden. Zwei weitere Schüler modellieren ein Ausgangsstandbild. Dazu spielt der Spielleiter die beiden Hauptthemen nochmals vor:



Zu jedem Thema wird die entsprechende Figur modelliert. Das Ergebnis kann von den zuschauenden Schülern auch solange um-modelliert werden bis alle zufrieden sind. Der Spielleiter sagt: "Der Komponist hat sicherlich mit dem Ende seiner Komposition ausdrücken wollen, wie die Geschichte nach der 1001. Nacht ausgeht. Es werden jetzt die letzten 3 Minuten des Musikstücks gespielt. Sobald jemand meint, dass die Musik nicht mehr zum Bild passt, ruft er 'Stopp!' Die Musik wird dann angehalten und das Bild wird vom Stopp-Rufer um-modelliert. Sobald alle zufrieden sind, wird die Musik weiter gespielt."

In einem zweiten Durchgang spielen Sultan und Scheherazade ohne Stopp-Rufe. Das heißt, dass sie eine mit der Musik koordiniert Abfolge von Standbildern darstellen. Der Spielleiter kann hilfsweise bei den Stellen, wo die Bilder wechseln ein Handzeichen geben.

Das Schluss-Bild wird abschließend von den Zuschauern befragt und (szenisch) kommentiert. Und wie geht die Geschichte weiter?

Ausführung

Übung 11: Auf Wiedersehn – Abschied von der Rolle

Alle Schüler suchen sich ein Kleidungsstück oder ein Requisit, mit dem sie gespielt haben und stellen sich im Kreis auf. Der linke Fuß wird in die Kreismitte gesetzt, beide Hände halten das Requisit über dem Kopf. Mit dem gemeinsamen Ausruf „Scheherazade“ werfen sie ebendieses in die Kreismitte. Der Spielleiter kommentiert die Gegenstände am Boden mit den Worten: „Das war Tausendundeine Nacht“!

Reflexion

Übung 12: Was haben wir doch alles erlebt... – Erfahrungsbezogenes Feedback

Im unmittelbaren Anschluss an die Ausführung findet eine Blitzlicht-Runde statt. Die Schüler äußern sich reihum und ohne dass andere Schüler kommentieren dürfen zu ihrem augenblicklichen Befinden im Hinblick auf die vorangegangenen Stunden. Anschließend kann es - der

Altersgruppe und dem intellektuellen Niveau der Klasse entsprechend - inhaltsbezogene Gespräche, Diskussionen und Referate (Hausarbeiten) geben:

- Gibt es die hier geschilderte Beziehung „Sultan-Scheherazade“ heute bei uns in Deutschland zwischen Jungen und Mädchen, Männern und Frauen?
- Welche Züge an dieser Geschichte sind Klischees, welche sind jedoch realistisch?
- Hat die Musik beim Spielen geholfen? Wenn ja, wodurch, inwiefern, wann? (Konkrete Beispiele nennen!)
- Ist die Musik „orientalisch“?
- Warum möchte der Komponist nicht, dass die Märchen-Titel genannt werden und das Hören beeinflussen? Lest dazu den Text von Rimsky-Korsakow!⁴³
- Was sind die musikalischen Merkmale der Hauptthemen von Sultan und Scheherazade? Warum bleibt das Scheherazade-Thema von Anfang bis Ende stets notengetreu erhalten, während sich das Sultan-Thema ständig verändert?
- Setzt Euch mit dem Text von Nasser Al-Tee auseinander!⁴⁴ Lest den Text zu „Frauen- und Männerbilder“ aus dem Heft „Szenische Interpretation von Carmen“⁴⁵ und diskutiert, ob es Parallelen zur Scheherazade gibt, wie Nasser Al-Tee vermutet.

Evaluation (in einer Grundschulklasse)

Die vorliegenden szenische Interpretation beruht auf einem Spielkonzept, das mit einer 4. Grundschulklasse durchgeführt worden ist. Einige Übungen waren gegenüber dem vorliegenden Spielkonzept reduziert und an die Altersgruppe („ohne Hörerfahrungen und Musikunterricht“) angepasst. Die vier Doppelstunden wurden auf Video aufgezeichnet und auf dieser Basis ausgewertet. Hier einige Ergebnisse:

Übung 1: Name und Haltung. Es fällt den Viertklässlern schwer, 10 Sekunden lang in einer Position zu verharren. Hier musste die Spielleiterin mehrfach eingreifen. Das Repertoire an Märchenfiguren war sehr groß. Vier Prinzessinnen waren dabei, dass auch bereits die Scheherazade-Thematik angeklungen ist.

Übung 2: Rhythmical. Die Viertklässler hatten mit den etwas differenzierten Teilen des Rhythmicals erhebliche Schwierigkeiten. Die Spielleiterin hat das bloße rhythmische Sprechen durch eigene szenische Darbietungen ergänzt. Den Schülern fiel es leichter Körperhaltungen nach zu ahmen als einen rhythmischen Kanon auszuführen. Es ist zu fragen, ob diese Übung einen besonderen Mehrwert für die szenische Interpretation hat.

Übung 3: Was weiß ich? Die Übung wurde nach 30 Sekunden abgebrochen. Bei einem erneuten Versuch hielten die Schüler 3 Minuten durch und notierten auch viele Worte. Die wenigsten davon bezogen sich auf die Musik, das Meiste waren Assoziationen zu „Tausendundeine Nacht“. Die Spielleiterin nutzte dies Übung, um Teile der vorigen Übung 2 nachzuholen. Das

⁴³ Oben im Kapitel „Vorbemerkung (Sachanalyse)“ wieder gegeben.

⁴⁴ Oben im Kapitel „Vorbemerkungen (Sachanalyse)“ wieder gegeben.

⁴⁵ Nebhuth und Stroh (1990), Seite 16-19.

bedeutet, dass situationsbedingt die unterschiedlichen Methoden der szenischen Interpretation spontan miteinander kombiniert werden können oder müssen.

Übung 4: Fantasiereise. Die Spielleiterin musste ihren Vortrag bei der Erwähnung der „wunderschönen Frau“ kurz stoppen, weil einige Jungs unruhig wurden. Eine Sprechpause genügte aber, um wieder Ruhe herzustellen. Die Frage „wie habt ihr euch gefühlt?“ erwies sich erwartungsgemäß als unergiebig, da die pauschale Antwort „gut“ war. „Welche Bilder sind in deinem Kopf entstanden?“ erwies sich als die bessere Frage.

Übung 5: Die Rollen. Gegen einen gewissen Widerstand übernahmen auch Jungs die Rolle der Scheherazade. Später gab es diesbezüglich keine Probleme mehr. Bei den Haltungsübungen erwies sich als wichtig, dass die Schüler aufgefordert wurden, ihre Rollenkarte weg zu legen. Ohne Rollenkarte in der Hand wurden die Haltungsübungen ausdrucksstärker. Bei der szenischen Kommentierung der Figuren durch Befragungen musste die Spielleiterin durch geeignete Fragen immer wieder den Rollenschutz herstellen. Eine typische Situation:

Die Spielleiterin stellte sich hinter einen Schüler und fragte: „Warum siehst du so wütend aus?“. „Weil das so auf meiner Karte steht“ entgegnete dieser. Auf die Frage „Wer bist du denn?“ stellte er sich als Sultan vor. Der Spielleiter fragte nun: „Sultan, warum bist du denn so wütend?“ Der Schüler antwortete aus der Rolle heraus „Weil ich alle töten will!“ und auf die Nachfrage „Möchtest du wirklich *alle* töten?“ sagte er „Nein, nur die schönen Frauen!“.

Charakteristisch sind auch folgende Situationen:

Die Spielleiterin fragte ein Mädchen, welche die Rolle der Prinzessin sichtlich ernst nahm: „Wer bist du?“. Sie entgegnete „Ich bin Scheherazade.“ daraufhin ging die Spielleiterin auf einen unmotiviert wirkenden Jungen zu (verschränkte Arme, genervter Gesichtsausdruck) und bat ihn, sich ebenfalls vorzustellen. Er gab dieselbe Antwort, wie die Vorgängerin, sodass die Spielleiterin weiter nachhakte: „Erzähle mir mehr.“ Zu Boden schauend und undeutlich sprechend sagte er: „Ich habe keine Angst vor dem Sultan“. Aufgrund der zur Aussage unpassenden Haltung, entgegnete die Spielleiterin: „Das glaube ich nicht. Schau mich an und sage mir, dass du keine Angst hast.“ Der Schüler folgte dieser Anweisung, wirkte dabei jedoch kaum überzeugender. Da es wieder unruhig wurde, beendete die Spielleiterin die Befragung.

Übung 6: Rollenpräsentationen. Die Spielleiterin musste den Auftritt der ersten Sultan-Gruppe mehrfach unterbrechen und durch unterschiedliche Maßnahmen darauf hinwirken, dass der Auftrittsgestus dem der Musik entsprechen sollte. Die zweite und dritte Sultan-Gruppe sowie alle Scheherazades berücksichtigten diese Aufforderung, so dass die Präsentationen zunehmend besser wurden. Insgesamt dauerte diese Phase mit 55 Minuten zu lang. So entsprach der Qualitätssteigerung der Präsentationen nicht eine Zunahmen der Zuschauer-Aufmerksamkeit:

Entsprechend verlief die sich anschließende Reflexion. Als die Spielleiterin die Schüler aufforderte, das Gesehene zu vergleichen, sagte ein Mädchen: „Alle waren gut.“ Daraufhin nickten ihre Mitschüler zustimmend und damit galt die Diskussion als abgeschlossen.

Übung 7: Standbilder. In den Standbildern sollten fünf unterschiedliche Konstellationen zwischen Sultan und Scheherazade durchgespielt werden. Den Schülern fällt es aber schwer, in dieser Phase des Spielkonzepts nochmals Alternativen oder doch Varianten der Vorgaben auf ihrer Rollenkarte durch zu spielen. Als die Spielleiterin im ersten Standbild als Hilfs-Ich der Scheherazade sagte "ich freue mich riesig, dem Sultan meine Aufwartung machen zu dürfen", rief ein Schüler aus dem Zuschauerraum "das stimmt doch gar nicht!" - Viertklässlern fällt es schwer, mit einem Hilfs-Ich ein Standbild zu kommentieren. In der vorliegenden Übungen musste die Spielleiterin die Hilfs-Ich-Funktion übernehmen.

Übung 8 und 9. Szenisches Spiel. In der 4. Grundschulklasse wurde die Übung 8 vier Mal nach demselben Muster durchgeführt und die Übung 9 weg gelassen. Der Text der Regieanweisungen war erweitert bis zu dem Moment, in dem der Sultan Scheherazade heiraten will. Dieser Ansatz erwies sich als unbefriedigend. Ob die vorliegende Übung 9 mit Viertklässlern durchgeführt werden kann, ist noch nicht erprobt.

Übung 10: Musik-Stopp-Standbild. Die Hälfte der Klasse befand sich auf der Bühne, die andere Hälfte im Zuschauerraum. Bei einem ersten Durchgang hat die Spielleiterin von sich aus die Musik gestoppt und Haltungen vorgegeben. In einem zweite Durchgang handelten die Spielenden dann selbständig, wobei die Zuschauer laut „Stopp!“ riefen. In dieser angeleiteten Musik-Stopp-Standbild-Übung war aber dennoch zu erkennen, dass die Schüler zunehmend genau auf die Musik hörten. Die Schüler forderten mehr als zwei Spieldurchgänge. Die Klassenlehrerin sagte, dass die Schüler während ihrer gesamten Grundschulzeit sich noch nie so intensiv auf Musik eingelassen und hingehört hätten.

Übung 12: Blitzlicht. Die Frage lautete „Was hat dich während der Unterrichtseinheit *Tausendundeine Nacht* am meisten bewegt?“

Viele antworteten inhaltlich („Dass die Scheherazade am Leben bleibt, weil sie so spannende Geschichten erzählt hat.“; „Dass der Sultan erst richtig böse war und dann ganz freundlich.“), andere auf sich bezogen („Dass ich der Sultan sein durfte und einen Säbel hatte.“; „Dass ich so ein schönes Kostüm hatte.“; „Dass ich eine schöne und kluge Prinzessin war, die den Sultan besiegt hat.“), lediglich zwei Schüler gingen auf die Musik ein („Dass die Musik von dem Sultan so gut zu dem Sultan passte.“; „Dass auch in der Musik die Scheherazade gewinnt“).

Fazit: Im Alter von ungefähr 10 Jahren setzen sich die Schüler durchaus intensiv mit dem „Geschlechterkampf“ zwischen einem mächtigen Mann und einer klugen Frau auseinander. Allen ist diese Konstellation irgendwie bekannt. Dass ihnen das Happy End gefällt, ist weniger wichtig als die Tatsache, dass sie bemerken, wie nicht List und Betrug, sondern beharrliche Klugheit und die Fähigkeit spannende Geschichte erzählen zu können, zum Ziel führt.

Diese Fähigkeit ist etwas Schönes, was die Zehnjährigen zu würdigen wissen. Und: „Weiches Wasser bricht den Stein“.

Anhang

Anhang 1: Fantasiereise⁴⁶

Mach es dir bequem und schließe die Augen. Atme tief ein und langsam wieder aus. Und noch einmal, tief einatmen und langsam wieder ausatmen. Die Geräusche um dich herum erscheinen nun immer ferner. Der Klassenraum, deine Mitschüler- das alles ist jetzt nicht mehr wichtig. Ich nehme dich nun mit auf eine lange, lange Reise.

Vor dir liegt ein schmuckvoller Teppich. Ohne zu wissen warum, setzt du dich auf ihn und sprichst:

„Löse dich von dieser Erde
Schwebe in die Luft hinein.
Schneller noch als tausend Pferde
Wirst du bald am Ziele sein.“

Langsam beginnt sich der Teppich zu heben. Halte dich gut fest, denn du gewinnst immer mehr an Höhe. Die Schule und die anderen Häuser werden immer kleiner. Du überquerst die ersten Berge. Sieh, vor dir liegt nun das Meer, im Westen glitzert die untergehende Sonne noch in den Wellen. Langsam wirst du müde. Du legst dich hin und schläfst zufrieden ein...

Erste Musikeinspielung (Satz 1, Takt 70-93 - fade out: die "Tranquillo-Passage")

Erholt und ausgeschlafen erwachst du wieder. Du räkelst dich und reibst dir die Augen. Etwas Helles zwingt dich, die Augen zusammen zu kneifen. Die Sonne geht auf. Du befindest dich im Land der aufgehenden Sonne. Das ist das Morgenland. Der Teppich macht einen kleinen Hüpfen bevor er zur Landung ansetzt. Unter dir leuchten die Kuppeln eines gewaltigen Palastes im Sonnenlicht. Der Teppich dreht noch eine letzte Runde um den Palastgarten und landet endgültig auf einer saftig grünen Wiese unter einem fruchttragenden Baum. Dort steht ein Diener in einem langen Baumwollumhang, um dich in Empfang zu nehmen. Du stehst auf und reichst dem Diener deine Hand, der sie in einer Verbeugung ergreift. Vorbei an prachtvollen Blumen, Bäumen und Wasserquellen führt er dich nun zum Eingang des Palastes. Über eine steile Marmortreppe gelangst du in den Eingangsbereich, in dem sich kostbare Brunnen und bis an die Decke emporragende Marmorsäulen befinden. Du wirst von einer wunderschönen Frau in Empfang genommen, die dich mit „Assalamu a`laikum“ begrüßt. In ihrem glitzernden Gewand sieht sie aus wie eine Prinzessin. Sie führt dich in einen mit gold- und silberbestickten Seiden Vorhängen geschmückten Saal. Es gibt keine Tische und Stühle in diesem Zimmer. Viele Frauen und Kinder sitzen auf großen Teppichen auf dem Boden oder lehnen an der Wand. Sie unterhalten sich anregend und spielen mit Murmeln. Dir steigt ein köst-

⁴⁶ Bei der Fantasiereise handelt es sich um eine leicht abgewandelte Ausgabe von „Die Reise auf dem fliegenden Teppich“ (siehe Günther 1999, S. 12).

licher Duft in die Nase, als eine kleine Gruppe junger Damen mit gefüllten Tellern an dir vorbeiläuft. Da du seit Stunden nichts mehr gegessen hast, merkst du, wie hungrig du bist. Die wunderschöne Frau reicht dir ein Tablett voller dir unbekannter Nahrung. Du schlingst alles in dich hinein. Es schmeckt sehr gut, aber ganz anders, als das, was du sonst isst. Anschließend zeigt sie dir das Schlafhaus. Obwohl die Schlafräume nicht sehr groß sind, sind in einem Raum etwa zehn Männer bzw. Frauen untergebracht. Die Räume sind natürlich streng nach Männern und Frauen getrennt. Betten gibt es keine, geschlafen wird auf großen Teppichen und Decken. Die Wände sind ebenfalls mit kostbaren Seidenvorhängen verziert und auf dem Boden liegen große Kissen. Du bekommst eine Schlafstelle zugewiesen und auf einmal merkst du, wie müde du eigentlich bist. Du legst dich hin, schläfst sofort ein und träumst von den vielen neuen Eindrücken ...

Zweite Musikeinspielung (Satz 1, Takt 206-236, das „Schluss-Tranquillo“)

Bleib noch etwas in dem Moment und nimm alles wahr. Was siehst du? Was riechst du? Wie fühlst du dich?

Anhang2: Rollenkarten



Du bist die Prinzessin „Scheherazade“.
Der Sultan hat befohlen, dass Du heute die Nacht ihm verbringen sollst.
Du weißt, dass der Sultan alle seine Geliebten am nächsten Tag töten lässt.
Du hast aber keine Angst vor dem Sultan.



Du bist der mächtige Sultan „Scheherban“.
Du bist davon überzeugt, dass alle Frauen böse und schlecht sind.
Du lässt Dich von keiner Frau beeindrucken.
Du tötest jede Frau, die eine Nacht mit dir verbracht hat.

Literatur

Al-Tae, Nasser (2010): *Representation of the Orient in Western Music*. Farnham/Burlington: Ashgate.

Birtel, Wolfgang (o.J.): Rimsky-Korsakov Scheherazade. In: Nikolaj Andrejewitsch Rimsky-Korsakov (o.J.), S. III – VI.

Feurich, Hans-Jürgen (1992): Nikolaj Rimskij-Korsakow: Scheherazade op. 35, in: *Programmusik*, Hrsg. Albrecht Goebel, Mainz et al.: Schott, S. 177- 189.

Günther, Sybille (1999): *iftah ya simsim. Spielend den Orient entdecken*, Münster: Ökotoxia.

Kunin, Iosif F. (1981): *Nikolai Andrejewitsch Rimski-Korsakow*. Berlin: Verlag Neue Musik.

Meierkord, Ursula (1992): *Rimskij-Korsakow, Scheherazade, op. 25. Konzertvorbereitung*. Berlin: Pädagogisches Zentrum

Nebhuth, Ralf und Wolfgang Martin Stroh (1990): *Szenische Interpretation von Opern. Carmen*. Oldershausen: Lugert-Verlag.

Rimsky-Korsakov, Nikolaj Andrejewitsch (o.J.) [1888]: *Scheherazade. Symphonic Suite for Orchestra Op. 35*. London et al.: Ernst Eulenburg Ltd . (= Edition Eulenburg No. 493).

Rimski-Korssakow, Nikolai Andrejewitsch (1928): *Chronik meines musikalischen Lebens*. Stuttgart u.a.: Deutsche Verlags-Anstalt. Übersetzt von Oskar Riesemann.

Petersen, Udo (2013): *Tausendundeine Nacht. Was ist musikalischer Orient?* In: *Grundschule Musik* Nr. 64, Heft 3, S. 4 – 6.

Weisweiler, Max (Hrsg.) (1991): *Arabische Märchen*, Hamburg: Rohwohlt

Online-Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater

Teil I Sammelbände

Band 1. Konzeptionelle Aufsätze 1982 - 2006 von Wolfgang Martin Stroh, Ralf Nebhuth, Markus Kosuch und Rainer O. Brinkmann.

Band 2. Markus Kosuch: Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung. Teil I: Begegnung mit Musiktheater als Erfahrungsraum. Teil II: Szenische Interpretation von Musik und Theater als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik. Teil III: Ein Blick über den deutschen Tellerrand.

Band 3. Szenische Interpretation in der Grundschule: *Rusalka*, *Hänsel und Gretel*, Regenlieder aus aller Welt, *We all live in a Yellow Sumarine*, Papageno und Papagena, Vivaldis *Sommer*, *Zar und Zimmermann*, Tarantella, Schumanns *Kinderszenen*

Band 4. Rainer O. Brinkmann: Stundenkonzepte szenischer Interpretation für die Sekundarstufen I und II. Einfühlung in soziale Muster und *Dreigroschenoper* in einer 9. Klasse, Unglücksel'ge kleine Nadel (Mozarts *Figaro*), „Einstieg“ in die *Linie 1*, Venezianisches Volkslied: Vorsicht Verdunkelung!, Drei *Orpheus*-Opern, *Eisenhans!* Rollenvorbilder im Märchen, *La Traviata*.

in Vorbereitung:

Band 6. Szenische Interpretation Neuer Musik. Markus Kosuch, Tobias Reiser, Wolfgang Martin Stroh: U. Zimmermann *Weißer Rose*, Kagel *Match*, Schönberg 2. *Streichquartett*, Dinicu *Der 35. Mai*, B.A. Zimmermann *Die Soldaten*.

Band 7. Szenische Interpretation und interkulturelle Musikerziehung. Wolfgang Martin Stroh: Theorieteil und Beispiele.

Band 8. Zur Evaluation szenischer Interpretation. Referate und Diskussionen auf der Arbeitstagung 2016.

Teil II Spielkonzepte Musiktheater

Band 11. Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation von Alban Bergs „Wozzeck“.

Weitere Bände zu Opern in loser Folge.