

Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater

herausgegeben von Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh



Band 11

Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretationen von Alban Bergs Oper „Wozzeck“

In Zusammenarbeit mit



ISIM
Institut für Szenische Interpretation
von Musik + Theater

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

Inhalt

Vorwort	5
Begründung der Szenischen Interpretation	7
1. Vorbemerkung	
2. Szenische Interpretation von Opern	
2.1. Die tragenden Thesen des Erfahrungslernens.....	8
2.2. Die szenische Interpretation von „Wozzeck“	10
3. Der psychosoziale Kreislauf	
3.1. Der psychosoziale Kreislauf bei „Woyzeck“	13
3.2. Der psychosoziale Kreislauf in Bergs Bearbeitung.....	15
3.3. Die Thesen der szenischen Interpretation von „Wozzeck“	17
Die Unterrichtseinheiten.....	20
1.0. UE 1 Einführung in die Musik und das soziale Milieu.....	21
1.1. Freie Phantasien zur Wirtshausszene.....	22
1.2. Hören aus der Rollenperspektive	22
1.3. Hören in Verbindung mit szenischer Improvisation.....	23
1.4. Feedback, Weiterführung	24
2.0. UE 2 Einfühlung in die Gruppen und Personen.....	25
2.1. Vorbereitung der Einfühlung.....	26
2.2. Individuelle Geh- und Singhaltungen	26
2.3. Erarbeitung einer Rollenbiografie	30
3.0. UE 3 Maries Alltag, Maries Phantasien.....	33
3.1. Spiel- und Singhaltungen von Soldaten und Frauen	33
3.2. Standbilder zu Marie, Margret und Tambourmajor	36
3.3. Szenisches Sprechen und Singen von Maries Gedanken	37
3.4. Maries Phantasien zu Musik.....	39
3.5. Feedback, Weiterführung	40
4.0. UE 4 Wozzecks Alltag, Wozzecks Phantasien	42
4.1. Haltungen und Handlungsrepertoire beim Rasieren.....	42
4.2. Musikalische Haltungen in der Rasierszene	44
4.3. Musik und Angst beim Stöckeschneiden	45
4.4. Doktorszene (als Erweiterung)	47
4.5. Feedback, Weiterführung	48
5.0. UE5 Konkrete Phantasien und Ausbruchsversuche	49
5.1. Musikalische Reflexion zur Beziehung Wozzeck-Marie.....	49
5.2. Selbstreflexion in Standbildern.....	51
5.3. „Soldaten, Soldaten, sind schöne Burschen!" - Bewunderung und Spott	52
5.4. Sprechhaltungen und Standbilder zu „Rühr mich nicht an!“	53
5.5. Reflexion durch Kommentare zu Maries Phantasien	56
5.6. Weiterführung.....	57
6.0. UE 6 Der psychosoziale Kreislauf rotiert immerzu	58
6.1. Szenische Reflexion einer Demütigung	59
6.2. Sprechhaltungen und Standbilder zu „Rühr mich nicht an!“.....	60
6.3. (Einschub/Erweiterung:) Wirtshausszene - Wozzeck als Zaungast	61
6.4. Schnarchen: Erfahrung des „Nichts hören, nichts sehen!“	63
6.5. (Erweiterung:) Maries Phantasien im Chor	64
6.6. Weiterführung:.....	65

7.0. UE 7 Die Suche nach dem Mörder.....	67
7.1. Vorbereitungen des Todesrhythmus.....	67
7.2. Szenisch-musikalische Improvisation zum Todesrhythmus.....	68
7.3. Begehung des Tatortes mit dem Mordverdächtigten.....	70
7.4. Gesamtreflexion.....	71
Methoden und durchführungspraktische Hinweise.....	73
Rollenkarten und Dokumente zur Einfühlung.....	85
Schülermaterialien.....	100
Das Wozzeck-Songbook.....	131
Georg Büchners „Woyzeck“ und Alban Bergs „Wozzeck“ - Die Arbeit an Haltungen zu Musik	139
Drei Plädoyers.....	139
Kurzinfo zum Verhältnis zwischen „Woyzeck“ und „Wozzeck“.....	140
Das Konzept: Arbeit an Haltungen zu Musik.....	141
Die Angst des Nicht-Musikers vor der Musik.....	142
Aneignung des Fremden – Forschungssituation zu „Wozzeck“.....	152
Literatur.....	159

Quellen

Originalbeitrag auf Basis der vergriffenen Publikation „Wozzeck. Begründungen und Unterrichtsmaterialien“, Lugert-Verlag Oldershausen 1994 bis auf: Kapitel „Georg Büchners Woyzeck und Alban Bergs Wozzeck“ publiziert unter dem Titel *Die Arbeit an Haltungen zu Musik. Georg Büchners „Woyzeck“ und Alban Bergs „Wozzeck“* In: Musik und Bildende Kunst im Deutschunterricht, hg. von Wolfgang Wangerin (= Diskussionsforum Deutsch, Band 21). Schneider Verlag, Hohengehren. S. 184-203; sowie Kapitel „Aneignung des Fremden – Forschungssituation zu Wozzeck“ publiziert unter dem Titel *Neue Musik szenisch interpretiert - am Beispiel "Wozzeck"* In: Musikpädagogische Forschung, Band 15, hg. von Günther Olias. Verlag: Die Blaue Eule, Essen (= Musikpädagogische Forschung Band 15: Musiklernen. Aneignung des Unbekannten), S. 161-177.

Vorwort

Die Geschichte der szenischen Interpretation von „Wozzeck“ ist lang und kompliziert. Als Ingo Scheller sein Konzept des „szenischen Spiels im erfahrungsbezogenen Unterrichts“ (Scheller 1981) zur „szenischen Interpretation von Dramentexten“ (Scheller 1985) weiter entwickelte, waren seine beiden ersten Projekte „Frühlingserwachen“ und „Woyzeck“. Die jeweiligen Spielkonzepte wurden mit Studierenden und Lehrer/innen erprobt und erschienen 1987 im Druck. Ingo Scheller liebte es den Hauptmann zu spielen, wovon auch Bilder in der Publikation zeugen:



Im Sommer 1987 veranstaltete ich ein musikwissenschaftliches Seminar zu Alban Bergs „Wozzeck“, an dem auch Ingo Scheller teilnahm. Immer wieder sagte Ingo Scheller „mir ist schleierhaft, warum ihr Euch mit solchen Problemen herumplagt“, wenn wir uns mit der Analyse des musikalischen Materials beschäftigten. Daher führten wir Anfang 1989 ein gemeinsames Seminar zu einer szenischen Interpretation von „Wozzeck“ durch, für die ich die Scheller’schen Ideen weiter entwickelte. Die Bilder der späteren Publikation entstammen diesem Seminar. Bei diesem Seminar fiel uns auf, dass die szenische Interpretation in der Tat ein Verfahren musik- und literaturwissenschaftlicher Interpretation ist. Während für Ingo Scheller eher das Bizarre des „Woyzeck“ und das „sozialhistorisch und klassenspezifisch Fremde“ von Bedeutung war (Scheller 1987, S. 14), schien mir Alban Berg, dem ja nachgesagt wurde, dass er aus einem politischen Büchner-Stück eine Oper des „sozialen Mitleids“ gemacht hätte (Redlich, Adorno), eher die (sozial-) psychologische Dimension eine Rolle zu spielen. Auf dem Hintergrund der Mitte der 1980er Jahre bis hin zur „Wende“ 1989 geführten soziologischen Diskussion um die „neue Armut“ gab ich dem Kernthema des „Wozzeck“ die Bezeichnung „psychosozialer Kreislauf“.

Zudem zeigten die Erprobungen des Spielkonzepts, die Markus Kosuch fortführte, dass die szenische Interpretation tatsächlich auch eine musikwissenschaftliche Interpretation sein kann. Einerseits entdeckte ich einen autobiografischen Zusammenhang zwischen Marie und einem

Dienstmädchen im Hause Bergs, die vom jungen Alban ein Kind hatte, das zeitlebens streng verheimlicht worden war. Andererseits entdeckte ich, dass das gestische Singen und die Methode der „Singhaltungen“ von Alban Berg selbst als Kompositionsmethode verwendet worden ist. Aus dieser Idee heraus rekonstruierte ich dann das Wozzeck-Songbook, in dem die bei Büchner und Berg vorkommenden Lieder ins tonale Idiom zurück übersetzt worden sind (siehe Kapitel „Wozzeck Songbook“). Über diese und einige weitere musikwissenschaftlichen Forschungsfragen referierte ich 1993 beim Arbeitskreis Musikpädagogischer Forschung (siehe unten Kapitel „Aneignung des Fremden – Forschungsfragen zu Wozzeck“).

1994 brachte der Lugert-Verlag das Spielkonzept heraus. Die letzten Hefte der ersten Auflage wurden 2003 verkauft, als „Wozzeck“ erstmals in Niedersachsen (zentrales) Abiturthema wurde. Da Lugert keine Neuauflage veranstalten wollte, vertrieb anschließend das Institut für Szenische Interpretation von Musik und Theater (ISIM) die Druckvorlage in einer etwas reduzierten Form kostenlos online. Das Interesse an der szenischen Interpretation von „Wozzeck“ blieb ungebrochen. Bei Aufnahmeprüfungen an der Universität Oldenburg konnte ich durch einschlägiges Nachfragen feststellen, dass landauf landab der „Wozzeck“ in der Abiturvorbereitung szenische interpretiert worden war. Schließlich gab es ja neben dem alten Heft in der Reihe „Oper“ (Forneberg 1964) keine zusammenhängende didaktische Publikation zu „Wozzeck“. Und von Seiten der Deutschdidaktik gab es ebenfalls ein Interesse an „Woyzeck und Wozzeck“ (siehe unten Kapitel „Woyzeck und Wozzeck“).

Die vorliegende Publikation enthält nun nicht nur das vollständige Unterrichtsmaterial (mit allen Bildern und Notenbeispielen), sondern auch die erwähnten ergänzenden Publikationen. Zudem sind ein paar lehrerfreundliche Maßnahmen umgesetzt, denen sich der Lugert-Verlag aus Kostengründen stets verweigert hatte: die Rollenkarten sind so gesetzt, dass jede einzeln ausgedruckt werden kann, die Bilder sind in akzeptabler Größe gesetzt. Obgleich das Kapitel „Methoden und durchführungspraktische Hinweise“ sich nach Erscheinen des Methodenkatalogs der Szenischen Interpretation (Lugert-Verlag, 2. Auflage 2010) eigentlich erübrigt hat, habe ich es beibehalten, zugleich jedoch zusätzliche Hinweise auf den vollständigen Methodenkatalog angebracht, weil dies zugleich auch Hinweise auf den Methodenfilm sind, der beim Institut für Szenische Interpretation von Musik und Theater direkt bestellt werden kann (info@musiktheaterpaedagogik.de).

Die Musikbeispiele (im Text mit „HB“ bezeichnet) der ebenfalls vom Lugert-Verlag vertriebenen „Wozzeck-CD“ kann ich Interessent/innen leihweise als mp3 zur Verfügung stellen (wolfgang.stroh@uni-oldenburg.de). Hinzu kommen noch Midifiles für ein komfortables Handhaben (Transponieren, Arrangieren, Tempoanpassen) von Noten und Musikbeispielen. Auch sämtliche Bilder und Notenbeispiele gibt es auch in leicht ausdrückbarer Form als jpg für Präsentationen oder Arbeitsblätter.

Wolfgang Martin Stroh

Oldenburg, Oktober 2013

Begründung der Szenischen Interpretation

I. Vorbemerkung

Aufgrund der Hypothek des einmaligen Realismus Büchners hatten wir uns das Ziel gesetzt, eine szenische Interpretation der Oper „Wozzeck“ zu begründen, die nicht hinter Büchner zurückfällt oder zur Ausrede Zuflucht nehmen muss, dass für „Wozzeck“ als der bedeutendsten Oper des 20. Jahrhunderts jede Methode legitim sei, die es ermöglicht, dies Kunstwerk in der Schule durchzusetzen. Wir fanden in mühsamer Kleinarbeit heraus, dass das, was ich mit dem Schlagwort „psychosozialer Kreislauf“ belegte, nicht nur Büchners eigentliches Thema gewesen ist, sondern sich auch in Bergs Oper wiederfindet, wenn man erfahrungsbezogen mit der Musik umgeht und das Kunstwerk, um dessen Geschlossenheit sich Berg so viel Sorgen gemacht und dessen Konstruktion ihm so viel Mühe bereitet hat, wie ein „Musikdramenfragment“ benutzt.

Das Ergebnis jener Kleinarbeit ist ein „Wozzeck“-Konzept, das nicht nur für Schüler/innen hoch aktuell ist, die sich auf Überlebensstrategien im Deutschland der „neuen Armut“ vorbereiten, sondern das auch zu einer interessanten Akzentverschiebung geführt hat. Zentrum des „Wozzeck“ ist nicht mehr der gepeinigte Stadtsoldat, der von allen guten Geistern verlassen, von seiner Umwelt gequält oder missverstanden und von der Geliebten verraten wird, sondern die Beziehung eines unverheirateten Paares mit Kind, dessen Phantasieproduktionen nicht mehr dazu ausreichen, dem tödlichen Kreislauf der Rundum-Verelendung zu entkommen.

Die neu akzentuierte Interpretation, die wir hier zu „Wozzeck“ vorlegen, kann auch unabhängig von der Methode der szenischen Interpretation diskutiert und vermittelt, sie konnte aber nicht ohne die Mittel der szenischen Interpretation gefunden werden. Diese Tatsache zeigt, dass die szenische Interpretation nicht nur eine Methode der Vermittlung ist, sondern auch ein Weg, neue wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen. Und daher ist es auch sinnvoll, sie in der Schule bis hinauf zum wissenschaftspropädeutischen Unterricht der gymnasialen Oberstufe einzusetzen.

Das vorliegende Spielkonzept ist so angelegt, dass Lehrer/innen mit unterschiedlichen persönlichen Erfahrungen im Bereich des szenischen Spiels erfolgreich mit den Materialien arbeiten können. Deshalb ist der endgültige Unterrichtsablauf auf drei Kapitel verteilt: Das Hauptkapitel enthält sieben Unterrichtseinheiten, die kurz die Ziele und den Ablauf der Spielverfahren beschreiben, während die unterrichtspraktischen Hinweise zu den verwendeten Methoden in einem eigenen Kapitel ausgelagert sind und je nach Vorerfahrung überschlagen werden können. Die wesentlichen Dokumente, Arrangements und Lieder, auf die der Unterricht zurückgreift, sind als kopierfertige (Schüler-)Materialien in einem weiteren Kapitel zusammengestellt. Es wird dabei vorausgesetzt, dass ein Klavierauszug oder eine Partitur der Oper und die Dokumentation „Wozzeck“ von Csampai/Holland (Rowohlt-Sachbuch) vorhanden sind.

II. Die Szenische Interpretation von Opern

II.1. Die tragenden Thesen des Erfahrungslernens

Die der szenischen Interpretation zugrunde liegende Konzeption des Erfahrungslernens weicht in einigen Punkten von dem ab, was die musikpädagogische Literatur (Kaiser 1990 und 1992) behandelt. In einigen Thesen sollen die entscheidenden Unterschiede zusammengefasst werden.

These 1: Menschen lernen durch Erfahrungen.

Wer durch Erfahrung „klug“ wird, hat nachhaltiger, existentieller, tiefer gehend und eigenständiger gelernt, als wenn sie oder er ein Buch gelesen, ein Examen absolviert oder gute Noten erreicht hätte. Das Lernen durch Erfahrungen ist subjektiv vermitteltes Lernen. Es hat eine Umbewertung der Hierarchie von zwei Faktoren, die Lernen bestimmen, zur Folge:

- Wichtiger als der „objektive“ Lerninhalt bzw. -gegenstand ist die subjektive Bedeutung, die Inhalt oder Gegenstand für die Lernenden besitzen.
- Die Lernsituation bestimmt die gemachten Erfahrungen in so starkem Maße, dass sie als bedeutungsbestimmender Faktor mit in das Gelernte eingeht.

Wenn Alban Bergs „Wozzeck“ im erfahrungsbezogenen Unterricht behandelt wird, so nicht deshalb, weil „Wozzeck“ (nach übereinstimmender Meinung aller Expert/innen) die bedeutendste Oper des 20. Jahrhunderts ist, sondern weil die Inhalte von „Wozzeck“ subjektive Bedeutung für die Schüler/innen haben sollen. Und wenn „Wozzeck“ szenisch interpretiert wird, so nicht deshalb, weil das szenische Spiel eine griffige Methode ist, sondern weil die szenischen Lernsituationen mit in die subjektiv bedeutsamen Inhalte eingehen sollen.

These 2: Jedes Lernen ist ein Lernen durch gemachte Erfahrungen.

Diese These ist - im Gegensatz zur ersten, die sie gleichsam umkehrt - keineswegs allgemein akzeptiert. Sie besagt, dass alle Lernprozesse so ablaufen, dass die subjektive Bedeutung wichtiger als der objektive Lerninhalt ist und dass die Lernsituation unablässig in das Gelernte mit eingeht. Diese These betrachtet jede Art von Unterricht als eine Art „Inszenierung“, die in der Regel aber nicht bewusst reflektiert wird und daher zu dem führt, was die kritische Pädagogik der 70er Jahre „hidden curriculum“ genannt hat: an „Wozzeck“ werde Ehrfurcht vor Großer Musik, die man aber nicht versteht, werde Angst vor komplizierten Kompositionstechniken, die gut in Klausuren abgefragt werden können, werde Stillsitzen angesichts abstoßender und aufschreckender Sounds, werde Einverständnis mit der Tatsache, dass deutsche Opernhäuser zig Millionen verschlingen, gelernt.

Hartmut von Hentig hat aus der Erkenntnis, dass Erfahrungen eigentlich nur von den Schüler/innen selbst gemacht und nicht wie Lerninhalte vermittelt werden können, gefolgert (Hentig 1973, S.38):

These 3: Aufgabe der Lehrer/in und des Lehrers ist es, (Lern-)Situationen bewusst zu inszenieren, in denen Erfahrungen gemacht werden können.

Während nach These 2 jede Lehrperson stets „inszeniert“, kommt es nach These 3 darauf an, ob sich die Lehrer/in oder der Lehrer dieser Tatsache bewusst ist. Die szenische Interpretation ist eine systematische Ausarbeitung dieses pädagogisch wirksamen Inszenierungs-Gedankens.

These 4: Lernen aufgrund bewusst inszenierter Erfahrungen ist ein Lernen mit Körper, Geist und Seele - das heißt: ein ganzheitlicher, sehr nachhaltiger, menschenwürdiger und lustvoller Prozess.

Während in These 3 die Aufgabe der Lehrer/innen als notwendige Konsequenz aus These 1 und 2 formuliert ist, wird hier Erfahrungslernen positiv aus der Schülerperspektive beschrieben. Das Erfahrungslernen aktiviert menschliche (Lern-)Fähigkeiten, die üblicherweise weitgehend brach liegen - nämlich Körper und Seele neben dem Geist. Der Lernprozess ist daher effektiver. Die These, dass es ein Körperlernen und eine Speicherung von Wissen in Gestalt von Körpersprache gibt, avancierte in den 80er Jahren vom provozierenden Exotikum zur anerkannten Lehrmeinung (Argyle 1979, Scheller 1982 und 1984, Rumpf 1990). - Allerdings garantiert eine „Inszenierung“ noch nicht Erfahrungslernen, daher:

These 5: Erfahrungslernen geschieht nicht einfach durch die ungebrochene Akkumulation subjektiver Erfahrungen, sondern erst dadurch, dass gemachte Erfahrungen gebrochen, reflektiert und weiterentwickelt werden.

Unverarbeitete Erfahrungen werden oft auch als „Erlebnis“ bezeichnet (Scheller 1981). Dann besagt These 5, dass Erfahrungen durch die Verarbeitung (Brechung, Reflexion, Weiterentwicklung) von Erlebnissen zustande kommen. Nach These 4 müssen also nicht nur Erlebnisse, sondern muss auch die Verarbeitung solcher Erlebnisse von der Lehrer/in oder dem Lehrer inszeniert werden (Stroh 1985). Da die Verarbeitung nicht ohne intersubjektive „Veröffentlichung“ auskommt, ist Erfahrungslernen stets soziales Lernen. Bei den meisten Verfahren des szenischen Spiels bilden Erlebnis und Verarbeitung eine Einheit, weil alle szenischen Erlebnisse „öffentlich“ sind, von den Mitschüler/innen wahrgenommen werden und Bezugspunkt für eigene Aktivitäten sind.

Die szenische Interpretation von Opern als einer Form des Erfahrungslernens zwingt die Schüler/innen zur Einfühlung in und Auseinandersetzung mit einer für sie fremden Welt. Im Falle von „Carmen“ oder der „West Side Story“ mag diese Welt nur historisch bzw. sozial fremd sein, bei „Figaros Hochzeit“ oder „Wozzeck“ ist sie es mit einiger Sicherheit auch musikalisch. Neben dem Inhalt und der Musik ist aber auch fremd, dass in der Schule szenisch gespielt, d.h. mit dem Körper gelernt werden soll und kann. Dieser Vielfache Verfremdungseffekt ist der Ausgangspunkt der Lerntheorie Ingo Schellers (Scheller 1989, S. 28-29):

These 6: Im Schutze der fremden Rollen und auf dem Wege der Einfühlung in solche Rollen können die Schüler/innen geheime Gefühle, Wünsche und Phantasien äußern und Betroffenheit veröffentlichen, wie sie es ohne diesen Schutz niemals würden.

Im Bereich des gesprochenen Dramas ist diese These hinreichend empirisch erwiesen und gut dokumentiert (exemplarisch zu Georg Büchners „Woyzeck“ bei Scheller 1987). Die Methoden des szenischen Spiels ermöglichen tatsächlich, dass Jugendliche, Schüler/innen und Schüler

das, was sie (gemäß der Theorie) sollen, auch tatsächlich tun. Für die Oper, das heißt für spezifische musikalische Erfahrungen, kann die Theorie Ingo Schellers allerdings als erst ansatzweise erwiesen bzw. als plausibel gelten.

Die Theorie Ingo Schellers würde auf musikalische Erfahrungen übertragen folgendes besagen: Indem Schüler/innen singend, spielend, hörend, gestikulierend, improvisierend usf. mit einer ihnen weitgehend fremden Musik im Rahmen des szenischen Spiels umgehen, äußern und veröffentlichen sie geheime musikalische Gefühle, Wünsche, Phantasien und Betroffenheit. Wie die außerschulischen musikalischen Erfahrungen niemals rein-musikalisch auftreten, sondern stets in ein Geflecht außermusikalischer Faktoren verwoben sind, so wird man die musikalischen Gefühle, Wünsche, Phantasien und Betroffenheiten niemals rein-musikalisch, sondern stets in Verbindung mit nicht-musikalischen Gefühlen, Wünschen, Phantasien und Betroffenheiten erwarten dürfen. Und dennoch müsste es möglich sein, dass Schüler/innen auch in musikalischer Hinsicht etwas äußern und veröffentlichen, was sie ohne das szenische Spiel nicht tun würden.

II.2. Die szenische Interpretation von „Wozzeck“

Albans Bergs „Wozzeck“ ist eine musikalische Bearbeitung von Georg Büchners Dramenfragment „Woyzeck“. Dies Fragment ist an der Universität Oldenburg von Ingo Scheller mehrfach szenisch interpretiert worden. Eine ausführliche Dokumentation der entsprechenden Materialien und Erfahrungen liegt vor (Scheller 1987). Die ersten szenischen Interpretationen der Oper „Wozzeck“ nutzten diese Materialien, standen andererseits aber im Schatten der Erfahrungen mit Büchner. Bergs Musik wurde meist als Theater- oder Filmmusik illustrierend hinzugezogen, während im Wesentlichen sprachlich-körpersprachlich (rein „dramatisch“) gearbeitet wurde. Die latente Gegenüberstellung Berg-Büchner behinderte die szenische Interpretation der Oper, weil sie stets auf eine Metaebene führte. Die Einfühlung in Bergs musikalisch gezeichnete Rollen und damit das Erfahrungslernen wurden gestört durch die philologische und literaturwissenschaftliche Reflexion der Rollenunterschiede zwischen Berg und Büchner.

Nachdem in der ersten Erprobung der Materialien zur szenischen Interpretation von „Wozzeck“ die Spieler/innen kritisiert hatten, dass nicht Bergs Oper „als solche“ interpretiert wurde, sondern Büchners Dramenfragment mit Berg'scher Begleitmusik, wurden in den drei darauffolgenden Jahren zahlreiche musikspezifische Methoden entwickelt, Arrangements und Playbacks erarbeitet und ein Woyzeck-Songbook zusammengestellt. Was zunächst als großes Handicap von „Wozzeck“ angesehen wurde, stellte sich bald als eine neuartige Chance heraus:

Während gewisse Passagen aus „Figaros Hochzeit“, „Carmen“ oder der „West Side Story“ von Schüler/innen notengetreu nachgesungen werden können, ist eine derartige Reproduktion der Musik Bergs ausgeschlossen. Der musikpraktische Umgang mit Bergs Musik kann also nicht darin bestehen, dass die Musik notengetreu reproduziert wird. Aus Pietätsgründen sind Musiklehrer/innen aber gewohnt, Bergs Musik unbedingt notengetreu im Musikunterricht besprechen zu wollen - denn so, wie die Noten gesetzt sind, ist die bedeutendste Oper des 20. Jahrhunderts ja auch gemeint... Indessen enthält Bergs „Wozzeck“-Musik selbst viele Verfremdungseffekte: Volkslieder, Tänze, Märsche, tonale Assoziationen, bekannte Gesten, gängige Illustrationseffekte, Tonmalerei werden in verzerrter Form eingesetzt, vor allem aber auch die Sprache der

Schauspielerinnen/Sängerinnen. Warum kann sich auf dem Hintergrund dieserart originärer Verfremdung nicht auch die musikalische Aneignung im Rahmen der szenischen Interpretation abspielen?

Es wurden drei Typen musikalischer „Reproduktion“ von Bergs „Wozzeck“-Musik entwickelt und in den Dienst der Verfahren des szenischen Spiels gestellt:

Das gestische Singen: hier wird der Gesamtgestus einer meist kürzeren Phrase oder Passage frei nachgeahmt, wobei ohne Befolgung der genauen Tonhöhen und Rhythmen versucht werden soll, das Wesentliche (eben den „Gestus“) der Musik zu erfassen. Kriterium dieses „Gestus“ ist, dass der von Berg intendierte psychische Gehalt erhalten bleibt. (Siehe MET8 Singhaltungen.)

Das melodramatische Sprechen: hier wird in Anlehnung an die von Berg selbst vorgegebene breite Palette von Sprech- und Singweisen zur Musik frei gesprochen und darauf vertraut, dass die Musik einen musikalischen Sprechduktus stimuliert, der den Personen in Bergs Oper angemessen ist. (Siehe MET7 Sprechhaltungen.)

Das Singen und Spielen von Bearbeitungen der Musik Bergs, die so etwas wie eine „Entzerrung“ der erwähnten Verfremdungseffekte darstellen: Lieder, Tänze und Märsche werden tonal „rückübersetzt“ und in dieser vereinfachten Form gesungen und gespielt. (Siehe MET10 Musikalische Spielhaltungen. Siehe auch das „Wozzeck-Songbook“.)

Alle drei Verfahren führen nicht von Bergs Musik weg, sondern treffen wesentliche Aspekte Berg'scher Kompositionstechnik. Mit allen drei Verfahren werden jene Archetypen direkt angesprochen, die von Berg mit künstlerischen und konstruierenden Mitteln realisiert worden sind. Vor allem die in die Tonalität rückübersetzten Lieder und Tänze legen Archetypisches der atonalen Musik frei.

Der gestische und nicht-notengetreue Umgang mit Bergs Musik, mit der musikalischen Charakterisierung von Menschen, Situationen, Konflikten, Stimmungen und Gefühlen kann durchaus eine musikalische Aneignung dessen sein, was in Büchners Dramenfragment „Woyzeck“ enthalten ist. Er befreit die Oper „Wozzeck“ von vielem, was Berg an kompositorischem Determinismus über das Büchner'sche Dramenfragment gestülpt hat. Es ist kein Zufall, dass Büchners Fragmente zahlreiche Lieder und Gesänge enthalten, die Milieus, Menschen und Situationen charakterisieren sollen. Da Büchner selbstverständlich nicht daran denkt, dass die Schauspieler/innen Opernarien darbieten, sondern so direkt und ungekünstelt singen, wie es „das Volk“ eben tut, ist ein gestischer und nicht-notengetreuer Umgang mit Bergs Musik eine Art Re-Büchnerisierung.

Die (zunächst oft ungewohnte) Freiheit, die das gestische Singen und die nicht-notengetreue Reproduktion den Schüler/innen lässt - es gibt kein eindeutiges Richtig oder Falsch -, und das Archetypische der Bearbeitungsverfahren stellen in Verbindung mit dem von Berg einkomponierten Verfremdungseffekt einen (musikalischen) Schutz dar, der dem „Schutz der Rolle“ aus These 6 entspricht.

These 6a: Gestisches Singen und nicht-notengetreue Reproduktion stellen im Rahmen der szenischen Spielverfahren einen musikalischen „Rollen-Schutz“ dar, der den rein dramatischen Rollenschutz (These 6) differenziert und ergänzt.

Die musikalischen Verfahren, auf die These 6a abhebt, können allerdings nicht von den dramatischen der These 6 getrennt werden. Es gibt keine rein-musikalischen Erfahrungen - weder im szenischen Spiel, noch im wirklichen Leben. Zwischen dem musikalischen und dramatischen Rollenschutz besteht darüberhinaus eine positive Wechselwirkung. Denn die körperbezogenen Spielsituationen erleichtern es den Schüler/innen ganz erheblich, musikalische Gesten frei zu äußern, musikalische Haltungen einzunehmen, sich zu Musik zu bewegen und auf Instrumenten zu spielen. Im szenischen Spiel ist die musikalische Tätigkeit ja eine Inszenierung und keine Konzertvorführung.



Abbildung 1. Lebens- und Arbeitswelt: Einwohner von Sachsenhausen 1832
(Lithografie von Jakob Fürchtegott Dielmann).

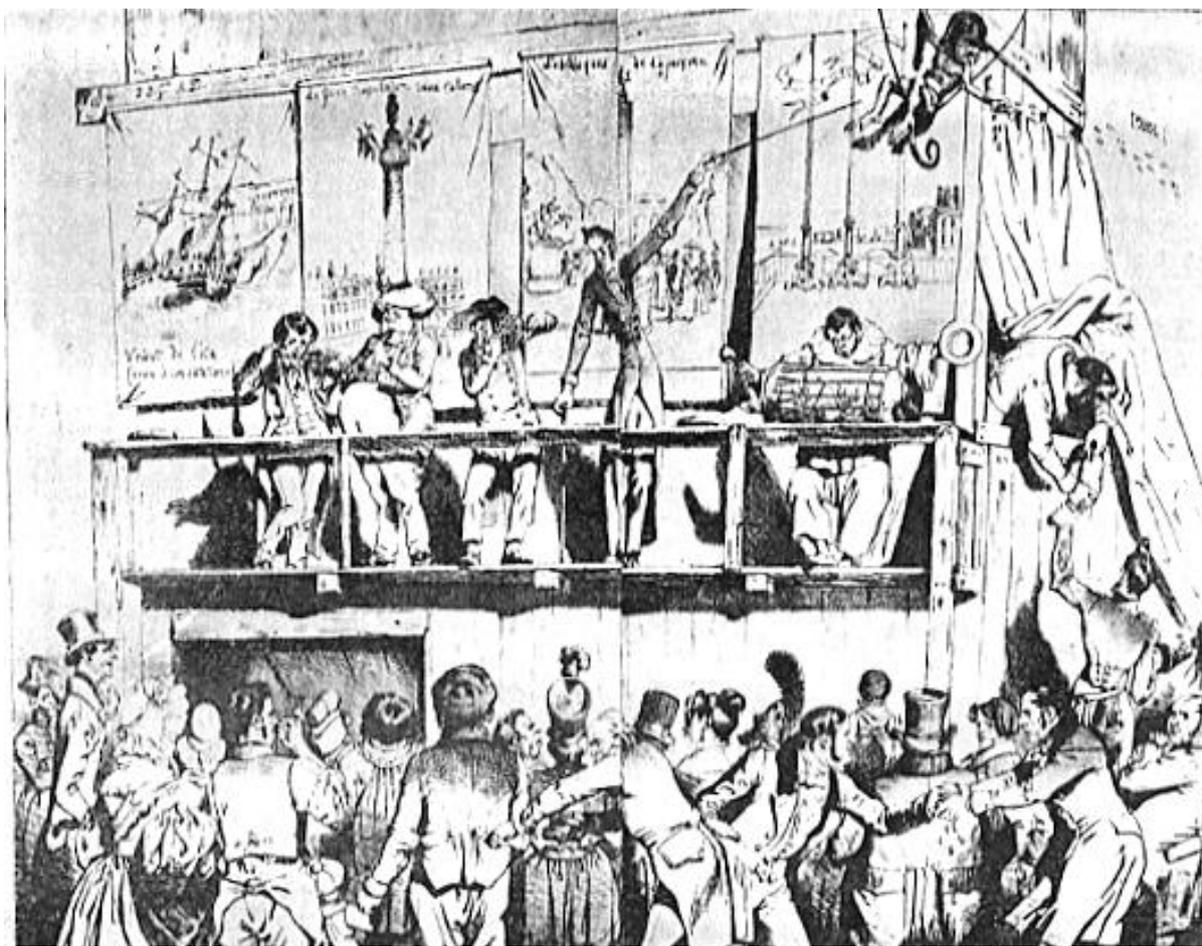


Abbildung 2. Phantasien – „Die Marktschreier“, August 1833
(Litografie von Grandville und August Desperet).

III. Der psychosoziale Kreislauf

Die Grundidee der szenischen Interpretation von „Wozzeck“

Die szenische Interpretation von Alban Bergs „Wozzeck“ ist das vierte Glied in einer Kette, die vom historischen Johann Christian Woyzeck (1780 bis 1824) über Büchners Dramenfragment „Woyzeck“ (1837) und Alban Bergs Oper „Wozzeck“ (1921/25) bis in die Klassenzimmer deutscher Schulen des 21. Jahrhunderts führt. Wenn sich die szenische Interpretation von „Wozzeck“ explizit lediglich auf die Oper Alban Bergs bezieht, so enthält sie immer auch die gesamte Kette vorangegangener Aneignungen, obwohl diese Kette selbst nicht Gegenstand des Erfahrungslernens sein wird und kann.

III.1. Der psychosoziale Kreislauf bei „Woyzeck“

„Im Mittelpunkt des Geschehens stehen Repräsentanten jener armen und ungebildeten Klassen, die mit Beginn der Industrialisierung, der Aufhebung der Leibeigenschaft und des Zerfalls der Zünfte ohne (feste) Arbeit und Zukunftsperspektive am Existenzminimum ihr Dasein fristeten. Das Stück demonstriert und kritisiert eine soziale Situation, die Büchner in Hessen vorfand. Es

zeigt sie aus der Perspektive von ‚Menschen mit Fleisch und Blut‘ (Büchner), zeigt Unterdrückung, Liebe, Hass, Neid, Tanz, Alkohol, Prügelei, Mord, die Faszination der Märchen, des Spiels, des Flitters und des Körpers - die kleinen Fluchten und Hoffnungen in einem Alltag, in dem man gesellschaftlich keine Rolle spielt und deshalb auch (gemessen an bürgerlichen Normen) asozial ist und handelt“ (Scheller 1987, S. 3).

In dieser Situation geschieht ein Mord. Büchners Augenmerk richtet sich auf die Verantwortung, die Menschen für das, was sie tun, haben. Die gerichtsmedizinische Frage, ob (der historische Johann Christian) Woyzeck bei der Mordtat verrückt und unzurechnungsfähig gewesen ist, wird sozial gestellt: Sind die vielen Woyzecks, die sog. kleinen Leute, für das verantwortlich, was sie tun? In seinem Dramenfragment gibt Büchner keine eindeutige Antwort. Büchners Darstellung vermeidet explizite Schuldzuweisungen und ist nicht im herkömmlichen Sinne anklagend-sozialkritisch: „Die bösen Herrschenden und Großen drangsaliieren die guten Beherrschten und Kleinen wo und wie sie nur können. Die Kleinen werden mit Gewalt daran gehindert, aufzubegehren. Sie tun es nur nicht, weil sie es nicht können...“

Büchner stellt die Wirklichkeit so dar, wie sie ist. Dadurch entwirft er das Portrait eines psychosozialen Kreislaufs, demzufolge die Menschen allesamt - vor allem auch die kleinen Leute - die Verhältnisse, unter denen sie leiden und an denen sie zugrunde gehen, zwar nicht selbst produzieren, aber doch reproduzieren. Die kleinen Leute haben Mechanismen des gegenseitigen Umgangs entwickelt, die die herrschenden Verhältnisse stabilisieren helfen. Die Herrschenden können sich bei ihrem Tun scheinbar zu Recht auf das Handeln und Denken der Beherrschten berufen. Dass die Masse der kleinen Leute nicht aufbegehrt, liegt also nicht nur daran, dass sie nicht können, sondern auch gar nicht wirklich wollen.

Natürlich will Büchner letztlich erreichen, dass die kleinen Leute lernen aufzubegehren. Er stellt dazu aber keinen idealistischen oder moralischen Appell in die Theaterlandschaft. Er portraitiert auch nicht irgendwelche vorbildlichen, revolutionären Subjekte. Er versucht vielmehr eine möglichst getreue Darstellung der vielen alltäglichen Mechanismen, die den sich selbst regulierenden psychosozialen Kreislauf zwischen Beherrschten und Herrschenden ausmachen: Konkurrenz, ästhetischer Schein, Alkohol, schlechtes Gewissen, Zeitdruck, Neid, unerfüllte Wünsche, Eifersucht, Provokation und gegenseitige körperliche Gewalt, Misstrauen, Klugschwätzeri, schöne Kleidung, flotte Musik, Sticheleien, Aberglaube und Glaube, Flitter und Tand usw. Da Büchner selbst aber nicht zur Klasse der kleinen Leute gehört, muss er, um sein Portrait entwerfen zu können, sich einfühlen. Er tut dies vor allem durch Genauigkeit der Beobachtung und Empathie: „Man muss die Menschheit lieben, um in das eigentümliche Wesen jedes einzudringen, es darf einem keiner zu gering, keiner zu hässlich sein, erst dann kann man sie verstehen; das unbedeutendste Gesicht macht einen tieferen Eindruck als die bloße Empfindung des Schönen“ (aus „Lenz“, Büchner 1965, S. 72).

Unklar ist freilich, wie Büchner sich die „Agitation“ des Theaterpublikums durch solcherart Realismus vorstellt. Als seine Fragmente 1914 erstmals in Wien aufgeführt worden sind, hat das (bürgerliche) Publikum, unter dem sich auch Alban Berg befand, Büchners Realismus als aufregendes expressionistisches Stilmittel verstanden, mit dem ein zutiefst tragisches Handlungsschema dargestellt war. Mitleid mit dem armen Woyzeck paarte sich mit Wut auf die Peiniger und Ausbeuter dieser armen Kreatur. Der psychosoziale Kreislauf wurde als tragische Verstrickung und ein hinterlistiges Produkt der Herrschenden interpretiert.

III.2. Der psychosoziale Kreislauf in Bergs Bearbeitung

Alban Bergs Bearbeitung des „Woyzeck“-Stoffes ist Ausdruck der durchaus überzeugenden moralischen Betroffenheit des Wiener Publikums von 1914. Berg verfolgt ein anderes Ziel als Büchner. Denn während Büchner eine Art „Erfahrungslernen“ initiieren wollte - das mutmaßliche Publikum soll aufgrund der realistischen Beschreibung der Situationen und Menschen eine eigene Betroffenheit entwickeln -, möchte Berg dem Publikum *seine* Betroffenheit möglichst eindringlich „mitteilen“ in der Hoffnung, dadurch eine entsprechende Wirkung zu erzielen. Berg möchte die „wesentlichen Aufgaben eines idealen Regisseurs“ erfüllen (Berg 1928, S. 154). Die Folge ist, dass Berg alles, was Büchner offen gelassen hatte, aufs genaueste festlegen und alles, was bei Büchner rein beschreibend geblieben ist, interpretieren und bewerten möchte. Berg hat das Ziel Büchners, den psychosozialen Kreislauf darzustellen, durch das Ziel ersetzen wollen, eine „Oper des sozialen Mitleids“ (Redlich 1957, S. 102) zu schreiben. Der Berg-Schüler Theodor W. Adorno interpretierte diesen Vorgang für ein Programmheft der Städtischen Bühnen Köln 1958 folgendermaßen:

„Um zu begreifen, was Bergs unendlich ausgearbeitete Oper mit dem absichtsvoll skizzenhaften Fragment Büchners eigentlich zu tun hat; was die beiden der ästhetischen Ökonomie nach zusammenbrachte, wird man wohl daran erinnern müssen, dass zwischen der Dichtung und der Komposition einhundert Jahre liegen.“ Bergs Oper „trachtet, von sich aus einzuholen, was die hundert Jahre an den Büchner'schen Szenen vollbrachten, die Verwandlungen eines realistischen Entwurfs in ein von Verborgenen Knisterndes, darin jegliches Ausgesparte des Wortes ein Mehr an Gehalt verbürgt. Dies Mehr an Gehalt, dies Ausgesparte offenbar zu machen - dafür ist die Musik im Woyzeck da. Sie gleitet mit unbeschreiblich gütiger Hand über das Fragment, besänftigt und glättet alles Herausstehende, Herausstechende darin, möchte die Dichtung trösten über die eigene Verzweiflung“ (Adorno 1958, 202-04).

Alban Berg hat, als er sich an die Bearbeitung des „Woyzeck“-Textes und an die Komposition seines „Woyzeck“ gemacht hat, fast ausschließlich nach immanent-musikalischen Kriterien gearbeitet, auch wenn er - nachträglich betrachtet - ein Ergebnis erreicht hat, wie es Adorno interpretierte. Der „Woyzeck“ Bergs ist die Lösung einer einzigen, großen musikalischen „Aufgabe“:

„Als ich also damals [1914] beschlossen hatte, eine abendfüllende Oper zu schreiben, stand ich [...] vor einer neuen Aufgabe: Wie erreiche ich ohne die bis dahin bewährten Mittel der Tonalität und ohne die auf ihr basierten formalen Gestaltungsmöglichkeiten dieselbe Geschlossenheit, dieselbe zwingende musikalische Einheitlichkeit? [...] Text und Handlung allein konnten nicht Gewähr für diese Geschlossenheit sein; schon gar nicht bei einem Werk wie Büchners „Woyzeck““ (Berg 1929, S. 160).

Es ist nicht ungewöhnlich, dass Komponisten, die bewusst eine rein musikalische Aufgabe erledigen, dennoch an der Lösung eines außermusikalischen Problems erfolgreich arbeiten. Um im Rahmen der frei atonalen Tonsprache eine Art Rückhalt zu bekommen - Berg spricht von „Geschlossenheit“ und „zwingender Einheitlichkeit“, wobei das „zwingend“ wichtiger als die „Einheitlichkeit“ ist -, bearbeitet Berg Text und Handlung: durch Szenenauswahl, Kürzungen, kleine Veränderungen und Textzusammenfassungen „erzwingt“ Berg einen dramatischen Ablauf nach dem Schema „Exposition, Peripetie und Katastrophe“ (Berg 1929, S. 160). Sodann versucht er, durch die Anwendung eindeutiger Formschemata für jede einzelne Szene, dass die

Szenen untereinander kontrastieren, aber jede in sich doch geschlossen wirkt. Mit diesen beiden Maßnahmen schafft sich Berg den notwendigen Rückhalt, um dann mit „vielerlei Gestalten“ arbeiten zu können (Berg 1929, S. 164).

Bei all diesen Maßnahmen wird die Idee Büchners, in einem offen gehaltenen Realismus den psychosozialen Kreislauf darzustellen, aufgehoben (was Adorno positiv gesehen hat). Allerdings ist Büchners Idee nur aufgehoben und nicht verloren. Die Grundthese der szenischen Interpretation des „Wozzeck“ ist nämlich, dass Büchners Idee und damit der psychosoziale Kreislauf durchaus in den „vielerlei Gestalten“ Bergs konkret erfasst und erfahren werden können, sobald es gelingt, in einem erfahrungsbezogenen Prozess den spezifischen Kunstwerkcharakter der Oper Bergs aufzulösen. Auch wenn es Versuche gegeben hat, diese These textphilologisch und mittels einer dialektischen Hermeneutik zu beweisen (Ullmann 1977), so ist sie doch in der vorliegenden ideologiekritischen Deutlichkeit erst durch das szenische Spiel als Prozess wissenschaftlicher Forschung möglich und beweisbar geworden.

Unter „vielerlei Gestalten“ ist im wesentlichen alles das zu verstehen, was im vorigen Kapitel in Form des gestischen Singens, der melodramatischen Sprache und der „rückübersetzten“ Lieder, Märsche, Tänze, Tonmalereien, Illustrationen, Bewegungsabläufe usw. angesprochen worden ist. Parallel zum Versuch, alle Feinheiten des Textes genau zu durchdenken und auszukomponieren, verwendet Berg Verfremdungseffekte, das gestische Prinzip psychologisierender Gestaltgebung und einen melodramatischen Sprachgesang. Dadurch entsteht eine neue Art von Unschärfe und Verallgemeinerung, die der Tendenz zur „Geschlossenheit“ und „zwingenden Einheitlichkeit“ entgegenwirkt. Es ist nicht zu verkennen, dass selbst 90 Jahre nach der Entstehungszeit des „Wozzeck“ die frei atonale Tonsprache Bergs noch immer starke zentrifugale Kräfte besitzt. Die meisten Schüler/innen können heute die „Wozzeck“-Musik zwar als interessante Filmmusik hören und akzeptieren. In der szenischen Interpretation geht es aber nicht darum, der Musik Bergs zur Akzeptanz zu verhelfen oder eine tragische Geschichte mit Hintergrundmusik durchzuarbeiten. Zudem stimmen die heute geltenden und millionenfach reproduzierten Filmmusik-Klischees bei präzisiertem Umgang mit dem Text in „Wozzeck“ nicht mit Bergs „vielerlei Gestalten“ überein. Auch der filmmusikalisch gängige Kon- und Dissonanzgebrauch trifft auf Berg nicht zu. Die zentrifugale Kraft der Musik des „Wozzeck“ speist sich heute gerade aus einer Inkongruenz zur Filmmusikästhetik, an die sie - nicht zuletzt aufgrund der Collage- und Schnitttechnik in „Wozzeck“ - dennoch immerzu erinnert.

Die szenische Interpretation lässt bewusst alle Bemühungen Bergs um „Geschlossenheit“ und „zwingende Einheitlichkeit“ unberücksichtigt. Sie setzt durch pietätlose und an Büchners Fragmentarismus angelehnte Szenenauswahl die sorgfältige Konstruktion von Exposition, Peripetie und Katastrophe außer Kraft. Sie löst mit ihren punktuellen szenischen Einfühlungsverfahren sowie der Detailarbeit an Szenenausschnitten die Logik der diversen Formkonstruktionen Bergs auf. Sie hält den musikalisch vorkonstruierten Zeitablauf an, fährt zurück, wiederholt und überspringt. Mit gestischem Singen, einem freien melodramatischen Sprechen, der nicht-notengetreuen Reproduktion „rückübersetzter“ Lieder, Märsche, Tänze und mit improvisatorischen Elementen wird zudem die letzte Aura des festgefügt komponierten Willens von Alban Berg beschädigt.

Berg hat versucht, ein großes musikalisches Kunstwerk zu schaffen. Man sollte es ihm nicht übel nehmen, dass er bestrebt war, in die Musikgeschichte einzugehen und dass er „über die Entwicklung in Kunstingen“ so gedacht hat, „dass nämlich eines Tages ein Meisterwerk ge-

schrieben sein wird, das so sehr in die Zukunft weist, dass man auf Grund seines Daseins von einer Weiterentwicklung der Oper wird reden können“ (Berg 1928, S. 123-124). Nach übereinstimmender Meinung der Fachwelt ist „Wozzeck“ ein solches Meisterwerk im 20. Jahrhundert (Petersen 1985, S.280). Und zwar deshalb, weil die Lösung einer musikalischen Aufgabe die in Büchners Fragmentarismus enthaltene Idee des psychosozialen Kreislaufes aufgehoben und ins Zeitlose hinein verallgemeinert habe.

Diese aufgehobene Idee kommt aber immer dann wieder aus der Sphäre der Zeitlosigkeit zurück und konkret zum Vorschein, wenn mit geeigneten Mitteln die Oper „Wozzeck“ vom Podest der bedeutendsten Oper des 20. Jahrhunderts heruntergeholt und zu einem Bezugspunkt persönlicher Erfahrungen gemacht wird. Die szenische Interpretation ist solch ein Mittel.

III.3. Die Thesen der szenischen Interpretation von „Wozzeck“

Während bei Büchner offen bleiben muss, wie er sich sein Publikum und die agitatorische Wirkung des „Woyzeck“ vorgestellt hat, so kann heute festgestellt werden, dass es sehr wohl ein Publikum - Schüler/innen, Student/innen und arbeitslose Intellektuelle als Theaterbesucher/innen, aber auch beliebige Fernsehzuschauer/innen - geben kann, für das der psychosoziale Kreislauf eine sehr konkrete Lebenserfahrung darstellt. Schüler/innen dürften einen gewichtigen Teil dieses Publikums ausmachen.

So ist es nicht verwunderlich, dass viele Mechanismen, die von Büchner in „Woyzeck“ beschrieben worden sind, heute - bisweilen unter neuem Namen - wirksam sind: die „neue Armut“ und die Schere zwischen Arm und Reich mit Obdachlosigkeit und Arbeitslosigkeit, mit ausbeuterischen Gelegenheitsjobs, Niedrigstlöhnen und Schwarzarbeit; Gewalt gegen Außenseiter, Schwache oder Spinner, gegen Ausländer, Schwule oder Symbole fremder Kulturen; menschenverachtende wissenschaftliche Forschung und Technologie, keine Beendigung, sondern nur ein Management der Zerstörung von Umwelt und Lebensraum im Zeichen von Fortschritt und Zivilisation; gegenseitige Konkurrenz derjenigen, die ein gemeinsamer Verarmungsprozess ergriffen hat; ein Militärapparat, der objektiv sinnlos geworden ist und dennoch als zukunftssicherer Arbeitsplatz gilt; eine Vergnügungsindustrie, die aus politischer Zerstreuung Profit schlägt und die menschliche Bedürfnisse nach ihrem Willen zu formen versucht; Politiker, die zynisch und systematisch den Gesundheits-, Bildungs- und Kulturbereich abwirtschaften und damit die Bevölkerung auch geistig und seelisch verarmen; florierende Kirchen und Religionen sowie Ideologen in allen Positionen der Massenmedien, die unbehindert Märchen und Wahnvorstellungen produzieren.

Die ineinander verflochtene Zirkelschlüssigkeit solcher Mechanismen führt dazu, dass vieles zur Selbstverständlichkeit geworden ist, was keineswegs selbstverständlich ist; dass Menschen trotz negativer Erfahrungen immer wieder ihre Probleme an die Herrschenden, an Politik und Wissenschaft delegieren; dass vielen Menschen ein Selbstbewusstsein, ein Bewusstsein dafür, dass der Mensch ein Mensch ist, verloren zu gehen droht. Viele richten sich mit Alkohol, Nikotin, Medikamenten und anderen Drogen, mit Gelegenheitsjobs, unterwürfigen Bittgängen zum Sozialamt und Ausbruchsversuchen, die vom Parolensprühen zur Kleinkriminalität, von der Fußballrandale zur Körperverletzung, von der Sachbeschädigung zur Brandstiftung reichen, in einer Gesellschaft ein, von der sie immer neu erfahren, dass sie nicht mehr gefragt sind. Fehlt die Kraft zu derartigen Ausbruchsversuchen, so setzen sie sich allabendlich als Zus-

chauer der Kriege und Gräuel, des Hungers und der Katastrophen in aller Welt vor einen flimmernden Bildschirm und trösten sich mit dem Eindruck, dass es anderswo noch schlimmer zugeht.

Schon Schüler/innen und Student/innen bereiten sich innerlich auf die Möglichkeit solch eines Lebens vor. Ihr Widerstand gegen diese Perspektivlosigkeit äußert sich aber eher darin, nach guten Zensuren zu streben, als darin, das Selbstverständliche zu hinterfragen und den sich anbahnenden psychosozialen Kreislauf zu durchbrechen. So bahnt sich bereits in der Schule eine Doppelstrategie an: Einerseits müssen die Schüler/innen damit rechnen, selbst in wenigen Jahren von der „neuen Armut“ Deutschlands ergriffen zu werden, weil heute in Deutschland keine wie auch immer geartete Ausbildung eine Zukunftsgarantie darstellt. Diese Perspektive beängstigt und wird aus dem Bewusstsein verdrängt. Daher wehren Gymnasiast/innen ab, was sie an die „neue Armut“ erinnern könnte. Sie grenzen sich gegenüber Pennern, Bettler/innen, Außenseitern, Drogensüchtigen und oft generell gegenüber sämtlichen alten und neuen Schichten des Subproletariats ab mit einem Bewusstsein, das für elitäre, darwinistische, asoziale und rassistische Inhalte anfällig ist.

In dieser Situation kann die Auseinandersetzung der Schüler/innen mit der scheinbar fremden Lebenswelt eines Wozzeck oder dem lustvollen aber todbringenden Ausbruchversuch Maries anregen, eigene Gefühle, Phantasien und Ängste zu artikulieren oder neu zu sehen. Im Schutz der Rollen, d.h. durch die Einfühlung in die handelnden Figuren aus „Wozzeck“ und durch musikalisch-szenisches Handeln können Schüler/innen ihre Einstellungen gegenüber andersartigen Menschen, ihre Erfahrungen mit Herrschaft, struktureller Gewalt oder Konkurrenz, ihre Ängste vor Verarmung, körperlicher Gewalt oder den Folgen individueller Ausbruchversuche äußern, verfremden und neu erleben. Sie können sich einerseits dem psychosozialen Kreislauf der „neuen Armut“ in Deutschland stellen und andererseits auch in Menschen einfühlen, die im Strudel dieses Kreislaufs bereits nach unten gesogen worden sind.

Die Schüler/innen können sich am Beispiel des Wozzeck mit der Rolle eines Mannes auseinandersetzen, der in einer patriarchalen Gesellschaft zugrunde geht. Einer Gesellschaft, die erbarmungslos verlangt, dass Männer stark sind, Gefühle oder außergewöhnliche Wahrnehmungen unterdrücken, eine Familie ernähren können, sich gegenüber Konkurrenten durchsetzen, zu kumpelhaften Männerfreundschaften in der Lage sind, im Wirtshaus große Sprüche produzieren und sich gegenüber Vorgesetzten besonnen, taktisch klug und cool verhalten.

Die Schüler/innen können sich am Beispiel der Marie mit der Rolle einer Frau auseinandersetzen, die in einer patriarchalen Gesellschaft zugrunde geht. Einer Gesellschaft, die starke, selbstbewusste und aktive Frauen nicht duldet; die von Frauen verlangt, dass sie zufrieden sind, wenn sie ein Heim, ein Kind und einen Freund haben, der das Kindergeld pünktlich vorbeibringt; die für alle Frauen, die sich mit solchen Rollen nicht abfinden und aus ihnen ausbrechen wollen, nur das Etikett „Hure“ zur Verfügung hat; die Sinnlichkeit oder erotische Ausstrahlung entweder als „triebhaft“ oder als „tragisch“ abtut; die vollzogene und lustvoll erlebte Ausbruchversuche tödlich enden lässt.

Die Schüler/innen können sich am Beispiel Wozzecks und Maries fragen, warum neben den Männern dieser Gesellschaft (zu denen sowohl Hauptmann, Doktor, Andres, Tambourmajor, Narr, Wirt usw. aus „Wozzeck“ als auch die musikwissenschaftlichen „Wozzeck“-Interpreten Redlich, Forneberg, Adorno, Leibowitz usw. zählen) auch die Frauen an der Reproduktion

derart patriarchaler Strukturen beteiligt sind; warum Frauen, die auszubrechen versucht haben, zurück in religiösen Wahn verfallen, von schlechtem Gewissen geplagt werden, ihre Kinder terrorisieren und zur Bibel als letztem Trost greifen; warum Männer sprachlos werden, keine Freunde und Diskussionspartner finden und, wenn ihre körperliche Kraft nicht ausreicht, nur noch mit dem Messer zerstören können, was sie stört.

Nachtrag 2013: Diese vor über 20 Jahren geschriebene Einschätzung der Bundesrepublik Deutschland hat eigentlich nichts an Aktualität eingebüßt. Vielleicht würde man heute noch die Ideologie des „Kindergeldes“ und damit noch zusätzlich das Verhältnis Maries zu ihrem Kind, die Perspektive allein erziehender Mütter und die Frage, wann was „Familie“ ist, hinzuziehen. Zu den Verdrängungsstrategien, von denen die Rede war, könnte man noch das Stichwort „Lebensversicherung“ für Jungakademiker/innen hinzufügen. Auch Jugendarbeitslosigkeit dürfte heute noch mehr akzentuiert werden als 1994. Und die Abwehr von Asylbewerber/innen müsste genannt werden. Alles in allem hat sich das Gesamtbild nicht „verschönert“ und der fremde Wozzeck ist näher denn je zuvor. Verändert hat sich allenfalls die Frechheit von Politiker/innen, die ein Gesamtbild von „uns Deutschen geht es gut“ und „wir kommen voran“ widerstandslos verkünden dürfen.

Die Unterrichtseinheiten

Die szenische Interpretation hält sich nicht an die Reihenfolge und den formalen Aufbau der Szenen aus Bergs Oper. Sie bedient sich gewisser Szenen oder Szenenausschnitte, als ob Bergs Komposition ein Dramenfragment wäre, wie es Büchner hinterlassen hat.

Bergs Oper	Szenische Interpretation
1. Akt: Exposition 1.1. Rasierszene 1.2. Stöcke schneiden 1.3. Soldaten, Soldaten 1.4. Doktorszene 1.5. „Rühr mich nicht an!“ 2. Akt: Peripetie 2.1. Schmuckszene 2.2. Demütigung 2.3. "Lieber ein Messer..." 2.4. Wirtshausszene 2.5. Ringkampf 3. Akt: Katastrophe 2.1. Schmuckszene 3.2. Der Mord 3.3. Blut, Blut... 3.4. Wo ist das Messer? *.* Zwischenspiel 3.5. Ringelreihen	1. UE: Und meine Seele stinkt 2.4. Wirtshausszene 2. UE: Wir arme Leut! diverse Szenen 3. UE: Soldaten, Soldaten 1.3. Soldaten, Soldaten 4. UE: Nichts als Arbeit 1.1. Rasierszene 1.2. Stöcke schneiden 1.4. Doktorszene 5. UE: Rühr mich nicht an! 1.3. Marie-Wozzeck 1.5. Rühr mich nicht an! 3.1. Bibel und Märchen 6. UE: Einer nach dem andern 2.2. Demütigung 2.4. Wirtshausszene 2.5. Ringkampf 3.1. Bibel und Märchen 7. UE: Blut, Blut! 3.3. Blut, Blut... Ortsbegehung

Das Thema jeder Unterrichtseinheit kann bei exemplarischer Auswahl von Spielszenen in einer Doppelstunde abgehandelt, kann durch eine weitere Theoriestunde vertieft und durch zwei weitere Spielstunden erweitert werden.

1. Unterrichtseinheit: „Und meine Seele stinkt nach Branntwein“ Einführung in die Musik und das soziale Milieu

1.0. Vorbemerkung

In den Wirtshäusern der hessischen Kleinstadt, in der Wozzeck lebt, versammeln sich am Wochenende nicht nur Soldaten und Handwerksburschen, sondern auch die Ärmsten der Armen, die Narren und Bettler. Alban Berg hat eines dieser Wirtshäuser in grellen musikalischen Farben portraitiert. Dies Portrait, das einer Collage gleicht, ist Ausgangspunkt der Einführung in das soziale Milieu, in dem das Geschehen von „Wozzeck“ spielt. Zugleich bietet die Szenenmusik Alban Bergs viele Ansatzpunkte, um Schüler/innen, denen die atonale Tonsprache nicht geläufig ist, mit dem Bilder- und Aussagenreichtum dieser Sprache vertraut zu machen. Daher sehen die Arbeitsvorschläge vor, dass die Szenenmusik 2 bis 3 Mal unter zunehmend präziseren Voraussetzungen gehört wird und die dabei gemachten Hörerfahrungen reflektiert werden.

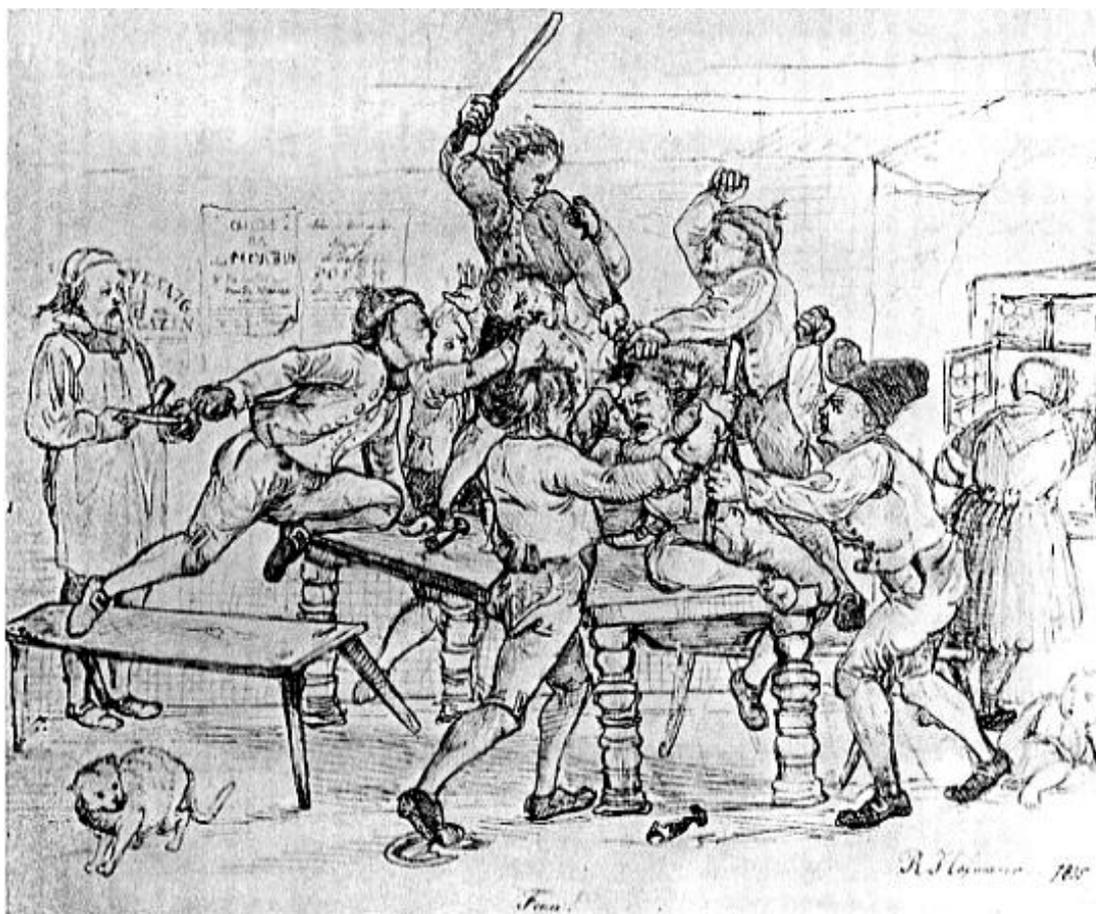


Abbildung 3. Ländliche Wirtshausszene 1835, Federzeichnung von Rudolf Hofmann (1820-1882).

1.1. Freie Phantasien zur Wirtshausszene

Da die Musik der Wirtshausszene eine komplexe Collage aus vielen realistischen Elementen darstellt, eignet sie sich als Einstieg in das voraussetzungslose Hören atonaler Musik. Und da in dieser Collage die untersten Schichten der gesamten Kleinstadt versammelt sind, eignet sich das voraussetzungslose Hören auch dazu, die Heterogenität und chaotische Lebendigkeit dieser Menschen zu erfahren.

Voraussetzungsloses Hören (MET23): Ohne weitere Information wird die Wirtshausszene vorgespielt (HB1: 3. Akt, Takt 406 - 691 und fade out während Takt 692-696). Die Schüler/innen hören möglichst mit geschlossenen Augen zu. Textverständnis spielt keine Rolle.

Blitzlicht (MET30): Die Schüler/innen nennen in Stichworten Bilder, die sie während des Hörens assoziiert haben.

Nicht nur während des Blitzlichts, sondern auch im Anschluss daran ist eine Diskussion über die Schüler/innen-Äußerungen möglichst zu vermeiden, da einige der Schüler/innen die Szene womöglich schon kennen oder aber durch analytisches Hören rekonstruiert haben und versuchen könnten, eine Diskussion darüber in Gang zu setzen, was sich hier „wirklich“ abgespielt hat. Hierauf kommt es aber nicht an. Gefragt ist ausschließlich, welche assoziativen Bilder die Musik bei den Schüler/innen hervorgerufen hat.

1.2. Hören aus der Rollenperspektive

Das zweite Hören geschieht aufgrund einiger Informationen über das Wirtshaus und aus der Perspektive unterschiedlicher Rollen. Dabei „sortiert“ sich vieles der zunächst chaotisch wirkenden Szenenmusik. Zugleich wird aus einer bestimmten Perspektive gehört. (Eine regelrechte Einfühlung in die Rollen findet hier noch nicht statt.) Hierdurch kommen erste Vermutungen über die Handlung zustande. Es wird erfahren, dass dieser öffentliche und offene Ort, der relativ chaotisch wirkt, strukturiert ist und die allgemeine Stimmung sich aus ganz unterschiedlichen psychischen Befindlichkeiten zusammensetzt.

Information: Die gehörte Szene hat in einem Wirtshaus gespielt. Hier steigen Reisende ab, die kein Pferd und keinen Wagen haben („Fußherberge“). Es dürfen im Allgemeinen keine Speisen gereicht werden, dagegen wird reichlich getrunken. Am Wochenende wird getanzt. Die Armen und Ärmsten des Städtchens treffen sich hier mit durchziehenden Wandergesellen (Handwerksburschen). Die Stadtsoldaten sind gerne gesehen, weil sie etwas mehr Geld haben. Alle, die kein Geld haben, Bettler und Narren, versuchen, gelegentlich etwas abzubekommen. - Heute ist es warm. Das Meiste spielt sich im Vorgarten ab. Es gibt einen Schanktisch, eine Tanzfläche, Musiker, Tische, Bänke, Gartenzaun, Tore, Türen nach Innen, ein paar große Bäume.

Einrichtung des Raumes (MET2): Während SL über die Grundzüge eines kleinstädtischen Wirtshauses informiert, kann sie/er bereits gewisse Andeutungen machen, wie der Klassenraum als Wirtshaus(vorgarten) gestaltet sein könnte. Die Schüler/innen richten mit den vorhandenen Requisiten ein Wirtshaus ein. Folgende funktionswichtige Teile müssen vorhanden sein: Schanktisch (mit klarem Hinten und Vorn, mit Zapfsäule und Abstellfläche), eine Tanzfläche (klein und eng), ein Ort für die Musiker/innen, Tische und Bänke, Gartenzaun und Tore/Türen.

Eventuelle Kreidestriche auf dem Fußboden markieren wichtige Linien, die nicht überschritten werden können (Zaun, Mauer).

Vorläufige Rolleneinteilung (MET3): Ein zweiter Teil der Information über das Wirtshaus enthält Angaben über Personen, die sich dort aufhalten. In diesem Zusammenhang teilt SL die (kleinen) Rollenkarten (SM1) aus. Austeilen und Zuordnung erfolgt spontan, freiwillig und ohne große Problematisierung. Diese Rollenzuweisung ist nicht endgültig. Die Schüler/innen lesen ihre Rollenkarte durch.

Hören aus der Rollenperspektive (MET25): Die Musik der Wirtshausszene (HB1) wird erneut vorgespielt. Die Schüler/innen hören nunmehr aus ihrer Rolle heraus zu. Sie können sich dazu frei im Raum bewegen oder an gewissen Stellen des zuvor eingerichteten Raums sitzen, stehen, kauern usw. Es soll nicht versucht werden, die Szene zur Musik zu spielen.

1.3. Hören in Verbindung mit szenischer Improvisation

Unter Hinzuziehung einfacher szenischer Improvisationen der eigenen Rolle erfahren die Schüler/innen beim dritten Hören der Wirtshaus-Szenemusik weitere, vor allem gestische Details der Musik. Sie werden, indem sie nunmehr improvisatorisch und spontan zur Musik ihre Rolle spielen, auch den Raum präziser wahrnehmen und die in der Musik collagierte Komplexität genauer (räumlich) erfassen.

Vorbereitung auf die szenische Improvisation: Die szenische Improvisation wird dadurch vorbereitet, dass alle Schüler/innen außerhalb des Spielraums stehen und

- alle einen die Rolle charakterisierenden Gegenstand auswählen und tragen (Hut, Schal, Brille, Jacke, Stock, Hose usw.),
- alle sich eine kurze, für die Rolle charakteristische Handlung oder Geste ausdenken und diese gelegentlich ausführen (am Kopf kratzen, Brille zurechtrücken, Hose hochziehen, Bierglas mit Finger auskratzen, Fliegen fangen usw.),
- alle nacheinander den Spielraum (das Wirtshaus) betreten (vgl. *In Bilder gehen* MET14), sich an eine für ihre Rolle charakteristische Stelle begeben und dort angelangt ihre Geste durchführen und sagen: „Ich bin die/der ... und bin hier im Wirtshaus, um zu ...“

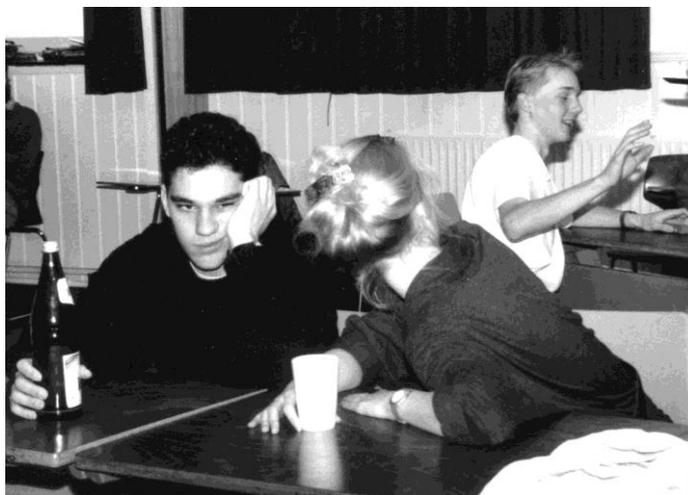


Abbildung 4. Wirtshausszene – Haltungen beim Hören in Verbindung mit szenischer Improvisation.

Hören in Verbindung mit szenischer Improvisation (MET25): Wenn nach diesen Vorbereitungen die Szene aufgebaut und das Wirtshaus mit Gästen, Musikern und Wirt angefüllt ist, wird Bergs Szenenmusik vorgespielt (HB1). Die Schüler/innen bewegen sich ausgehend von der sie charakterisierenden Handlung oder Geste im Raum und nehmen dabei Handlungsimpulse, die ihrer Meinung nach von der Musik ausgehen, auf.

Anmerkung:

Falls möglich, sollte ein vollständiger Durchlauf der Wirtshausszene zwecks späterer Verwendung (Unterrichtseinheit 6) auf Video aufgezeichnet werden.

1.4. Feedback, Weiterführung

Erfahrungsbezogenes Feedback: Nach dem dritten Hören bleiben die Schüler/innen in dem als Wirtshaus eingerichteten Teil des Klassenzimmers. Sie teilen aus ihrer Rolle heraus mit, was sie beim dreifachen Hören und Spielen erlebt haben. SL sagt beispielsweise: Was hast Du im Wirtshaus heute Abend erlebt? Wie fühlst Du Dich jetzt?

Dieses Feedback ist eine verkürzte Version dessen, was oft als *Individuelle Ausföhlung* (MET27) bezeichnet wird, wo - noch innerhalb des Spielraumes - alle Schüler/innen einzeln gefragt werden, was sie erlebt haben, wie sie sich föhlen etc. Im erfahrungsbezogenen Feedback spricht SL die Schüler/innen noch in ihren Rollen an.

Sachbezogenes Feedback (MET28): Anschließend wird der Raum (= Wirtshaus) abgebaut und ein Sitzkreis gebildet. In einer freien Diskussion äußern sich die Schüler/innen zur Frage, ob und gegebenenfalls wie sich ihr Eindruck von der Musik (d.h. „das Hören“) durch die Rollenperspektive und das szenische Spiel verändert hat.

Weiterführungen:

Inwiefern spiegelt sich in der Musik und in dem, was man hörend/spielend erfahren kann, Armut wider? Gibt es diese Symptome von Armut auch heute noch? (Alkohol, Selbstironie, Zerstreuung, Außerhalb stehen, unglaubwürdige Fröhlichkeit.)

Was ist das für eine Kompositionstechnik? (Schnitttechnik wie im Film, Collage, Verzerrung volkstümlicher Musik: Tänze und Lieder, Übergänge zwischen Sprechen, Singen, Lärmen.)

Versuch einer improvisierten Wirtshausszene (MET22) auf der Basis der Lieder und Musikstücke (SM2, Nr. 1 bis 4). Einzelne Gruppen studieren jeweils eines der Stücke ein. Die Improvisation kann dann in einem ersten Durchlauf so koordiniert werden, dass SL als Regisseur/in laut die Regieanweisungen aus der Partitur vorliest und die jeweiligen Gruppen entsprechend diesen Anweisungen aktiv werden. Dabei sollen sie ihr Lied oder ihren Tanz nur „ungefähr“ so singen und spielen, wie es in den Noten steht. In einem zweiten Durchlauf können die Gruppen die Szene frei gestalten. (Videoaufnahme zur Verwendung in Unterrichtseinheit 6!)

Wie sieht Alban Berg eigentlich „das Volk“, die „kleinen Leute“? Dazu versuchen die Schüler/innen, sich - subjektiv - zu fragen, wie sie sich „als Volk“ geföhlt haben und wie die Musik - objektiv - wohl „das Volk“ schildert. Als Bezugspunkt der Diskussion können zwei Texte verwendet werden: Die Äußerungen Bergs über das Volkstümliche in seiner Oper und Äußerungen Büchners in den Kunstgesprächen aus „Lenz“ (SM3).

Hausaufgabe:

Zur nächsten Stunde sind Kleidungsstücke und Requisiten, die zu „Wozzeck“ passen, mitzubringen! (Vgl. hierzu die historische Abbildung, insbesondere bei SM4.) Zudem sollen alle einen mp3-Player (Smartphone oder dgl.) und Kopfhörer mitbringen.



Abbildung 5.: Betrunkene Rekruten, Gouache von Karl Philipp Fohr um 1814.

2. Unterrichtseinheit: "Wir arme Leut!" Einführung in die Personen und Gruppen

2.0. Vorbemerkung

Der Einführung in das soziale Milieu der hessischen Kleinstadt und in die Musik (1. Unterrichtseinheit) folgt nunmehr die individuelle Einführung in die in „Wozzeck“ handelnden Personen. Hier erarbeiten sich die Schüler/innen eine Perspektive, aus der sie die folgenden Szenen, Situationen, Konflikte und Ereignisse beobachten, miterleben, phantasieren, weitertreiben. Dies gilt sowohl für Szenen, an denen die jeweilige Person beteiligt ist, als auch für Szenen, die die jeweilige Person beobachtet. Beides geschieht aus einer spezifischen Rollenperspektive und nicht objektiv, von „außen“. Zugleich erfahren die Schüler/innen im Rahmen der Einführung den gestischen Charakter der atonalen Musik Bergs hörend, singend, gehend und gestikulierend und verbinden Körperhaltungen mit musikalischenhaltungen.

2.1. Vorbereitung der Einfühlung

Während der gesamten Unterrichtseinheit ist der Klassenraum möglichst leer. Es gibt lediglich eine Verkleidungsecke und einen größeren Stuhlkreis um die Spielfläche herum. - Da die Vorbereitung der Einfühlung mit der Rollenverteilung verbunden ist, ist sie eines der heikelsten Momente der gesamten szenischen Interpretation.

Rollenvorstellung: Aus der Wirtshausszene (1. Unterrichtseinheit) sind die Grundcharakteristika der im „Wozzeck“ agierenden Personen bekannt. Explizit gibt es im „Wozzeck“ sieben größere und drei weitere, kleinere Rollen (Narr, zwei Handwerksburschen). Bei mehr als 10 Schüler/innen können Rollen doppelt besetzt oder aber - wie in der 1. Unterrichtseinheit - weitere Rollen hinzuerfunden werden (z.B. Soldaten, Wirt). Doppelbesetzungen der Hauptrollen - Wozzeck, Marie, Tambourmajor, Andres - sind zu empfehlen, weil in den meisten Szenen Verhaltens- und Handlungsvarianten verschiedener Personen erarbeitet werden.

Rollenzuordnung: Für jede Rolle gibt es eine Rollenkarte (SM4). Diese Karten werden kurz vorgestellt und sodann verteilt. (Weitere Verfahren zur Aufteilung der Rollen sind im Methoden-katalog S. 11 aufgeführt.) Zu jeder Rolle gibt es auch ein Musikbeispiel (HB 2), das die Schüler/innen auf ihren mp3-Player (Smartphone etc.) überspielen. Das jeweilige Musikbeispiel enthält mehrere Wiederholungen einer kurzen charakteristischen Musikpassage aus der Oper sowie einen größeren Abschnitt, dem diese Passage entnommen ist.

Verkleiden: Die Schüler/innen lesen ihre Rollenkarte durch, suchen sich aus den mitgebrachten Kleidern passende Stücke aus und verkleiden sich. Sie überlegen sich auch, ob sie ein charakteristisches Requisit (Hut, Stock, Brille, Säbel, Tasche, Schal, Augenbinde usw.) verwenden möchten.

2.2. Individuelle Geh- und Singhaltungen

Die individuelle Einfühlung beginnt mit musikbezogenen Übungen. Obgleich diese Übungen oft schwer fallen, stehen sie doch zeitlich vor den einfacheren Übungen zur „Rollenbiografie“, weil sie die Auseinandersetzung mit der musikalischen Personencharakterisierung in den Mittelpunkt der Einfühlung stellen. Die Rollenphantasien entzünden sich somit weitgehend aufgrund der Musik. - Die Übungen fallen den Schüler/innen umso leichter, je mehr ein allgemeines Durcheinander - vor allem auch in akustischer Hinsicht - besteht. Zudem stellt der „Walkman-Autismus“ bei den vorliegenden Übungen einen hervorragenden Rollenschutz dar.

Spielkonzept zum Abbau von Singhemmungen: Die Schüler/innen bewegen sich im Raum und singen eine einfache Phrase, die von der Lehrer/in bzw. dem Lehrer auf Klavier/Gitarre u.ä. begleitet wird. Aufgabe ist, aus einem einfachen, streng zur Musik koordinierten Singen und Bewegen (Gehen) allmählich auszubrechen.

Ein Beispiel kann das Leitmotiv „Wir arme Leut!“ sein. Die Schüler/innen bewegen sich zum Rhythmus der Musik (Takt 1 des Notenbeispiels) in charakteristischen Haltungen durch den Raum. Dann beginnen sie, das Motiv synchron zur Begleitung zu sprechen, deklamieren oder singen:

The image shows a musical score for the song 'Wir arme Leut!'. It consists of two staves: a treble clef staff for the melody and a bass clef staff for the accompaniment. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is common time (C). The melody starts with a whole rest, followed by a quarter note G4, a quarter note A4, and a quarter note B4. The accompaniment starts with a whole rest, followed by a quarter note G2, a quarter note A2, and a quarter note B2. The lyrics 'Wir ar - me Leut', wir' are written below the melody. The chords Em and H7 are indicated below the bass staff.

Notenbeispiel 1: Wir arme Leut!

Allmählich füllt sich der ergebene Ausdruck mit mehr Selbstbewusstsein und nimmt bedrohlichere Formen an. Das Spiel endet in einer „Revolve“ der armen Leute. Vom Begleitinstrument aus kann der zeitliche Ablauf der „Revolve“ etwas gesteuert werden.

Übungen von Geh- und Singhaltungen zu mp3-Musik (MET8/9): Den Schüler/innen wird der Aufbau (Passage - Phrase/Geste) und das Musikbeispiel (mp3) erläutert. Sie hören sich ihre Musik immer wieder und bewegen sich zur Musik frei durch den Raum. Sie versuchen, die Musik gestisch, d.h. dem ungefähren äußeren Ablauf folgend, nachzusingen, nachzuspielen, nachzusprechen... und zu dieser Singhaltung auch eine charakteristische Gehhaltung zu entwickeln. Wenn sie der Meinung sind, eine passende Sing- und Gehhaltung gefunden zu haben, proben sie diese Haltungen solange, bis sie sicher sind, die Haltungen vorführen zu können. Dabei wird nicht auf eine noten- oder rhythmusgetreue Wiedergabe der Gesangsphrase, sondern eine charakteristische Geste (= „Singhaltung“) Wert gelegt.



Abbildung 6. Übung von Singhaltungen mit mp3-Player und spätere Vorführung ohne mp3-Hilfe.

Wozzeck (1. Akt, Takt 147)

A - ber ich bin ein ar - mer Ker! Un -
ser - eins ist doch ein - mal un - se - lig...

The musical score is written in bass clef with a 3/2 time signature. It features a melodic line with several triplet markings (indicated by a '3' over the notes) and rests. The lyrics are positioned below the notes.

Marie (2. Akt, Takt 64)

Un-ser-eins hat nur ein Eck-chen in der Welt und ein Stück-chen Spie-gel...

The musical score is written in treble clef with a 2/4 time signature. It features a melodic line with a triplet marking and a fermata over the final note. The lyrics are positioned below the notes.

Andres (1. Akt, Takt 213)

Das ist die schö - ne Jä - ge - rei.
Schie - - - ßen steht je - dem frei.

The musical score is written in treble clef with a 3/4 time signature. It features a melodic line with a fermata over the final note. The lyrics are positioned below the notes.

Margret (3. Akt, Takt 174)

Denn lan - ge Klei - der, spit - ze Schuh,
die kom - men kei - ner Dienst-magd zu!

The musical score is written in treble clef with a 3/4 time signature. It features a melodic line with a fermata over the final note. The lyrics are positioned below the notes.

Narr (2. Akt, Takt 658)

(2. Akt, Takt 667)

The musical score is written in treble clef with a 3/4 time signature. It features a melodic line with a fermata over the final note. The lyrics are positioned below the notes.

Handwerksbursche (2. Akt, Takt 442)

Handwritten musical score for Handwerksbursche (2. Akt, Takt 442). The score is written in bass clef with a 3/4 time signature. It consists of two staves. The first staff contains the melody with lyrics: "Ich hab' ein Hemd - lein an, das ist nicht mein, — das ist nicht". The second staff contains the accompaniment with lyrics: "mein, — und mei - ne See - le stinkt nach Brann - te - wein."

Doktor (1. Akt, Takt 490)

Handwritten musical score for Doktor (1. Akt, Takt 490). The score is written in bass clef with a common time signature. It consists of two staves. The first staff contains the melody with lyrics: "Ich hab's ge - sehn, Woz - zeck, er hat wie - der ge - hus - tet,...". The second staff contains the accompaniment.

Tambourmajor (1. Akt, Takt 677)

Handwritten musical score for Tambourmajor (1. Akt, Takt 677). The score is written in treble clef with a common time signature. It consists of two staves. The first staff contains the melody with lyrics: "Wenn ich erst am Sonn - tag den gro - ßen Fe - der - busch hab',". The second staff contains the accompaniment with lyrics: "und die wei - ßen Hand - schuh! Don - ner - wet - ter!".

Hauptmann (1. Akt, Takt 30)

Handwritten musical score for Hauptmann (1. Akt, Takt 30). The score is written in treble clef with a 2/4 time signature. It consists of two staves. The first staff contains the melody with lyrics: "Es wird mir ganz angst um die Welt, wenn ich". The second staff contains the accompaniment with lyrics: "an die E - - - wig - keit denk'."

Notenbeispiel 2: Einfühlungs-Musiken

Vorführung der Geh- und Singhaltungen: Nach einer Reihenfolge, die aufgrund von Beobachtungen bei der vorangegangenen Übung bestimmt wird, spielt SL die jeweilige Passage von 1-2 Minuten Dauer ab. Die/der betroffene Schüler/in geht in der zuvor eingeübten Gehhaltung zur Musik durch den Raum. Wenn die Musikpassage zu Ende ist, kann er/sie die Singhaltung einnehmen, d.h. die musikalische Phrase gestisch ein oder mehrere Male vortragen. - Die Schüler/innen werden bei der Vorführung ihrer Haltung, wenn möglich, fotografiert.

2.3. Erarbeitung einer Rollenbiografie

Nachdem in den Geh- und Singhaltungen erste körperlich-ganzheitliche Einfühlungen stattgefunden haben, werden durch die Erarbeitung einer Rollenbiografie noch differenziertere Einfühlungs-Phantasien entwickelt.

Rollenbiografie schreiben (MET6): Die Schüler/innen lesen nochmals ihre Rollenkarte durch. Sie lassen sich durch die "Fragen zur Einfühlung" (Kasten 2) anregen und schreiben eine Rollenbiografie, die ca. 1-2 Seiten Umfang hat. Um die Identifikation mit der Rolle zu intensivieren, soll der Text in der 1. Person (Ich-Form) abgefasst werden. (Rollenbiografien können auch als Hausaufgaben erarbeitet werden.)

Fragen zur Erstellung der Rollenbiografie:

Wie und mit wem bist Du aufgewachsen? Wie waren Deine Eltern zu Dir? Hast Du heute eine Familie und wer gehört dazu? Wie stehst Du zu Deinen Verwandten? Hast Du Freund/innen? Was bedeuten Dir Deine Freund/innen? Gibt es Leute, die Du gar nicht leiden kannst? Wenn ja, warum?

Hast Du einen Beruf gelernt? Hast Du diesen Beruf ausgeübt? Wie verdienst Du zur Zeit Deinen Lebensunterhalt? Was kannst Du Dir leisten, was nicht? Bist Du mit Deinem Leben zufrieden? Wie schätzt Du Deine Arbeit ein? Was machst Du in der Freizeit? Hast Du besondere Wünsche, die in Deinem Leben noch in Erfüllung gehen sollen? Sind Dir gewisse Dinge besonders wichtig? Möchtest Du gewisse Dinge noch unbedingt erreichen?

Was ziehst Du an: zur Arbeit, am Feierabend, am Sonntag? Welche Frisur hast Du? Möchtest Du gerne eine andere Frisur haben? Trägst Du gerne Schmuck? Hast Du körperliche Leiden? Fühlst Du Dich körperlich gut? Fühlst Du Dich attraktiv? Hast Du einige besondere Gesten, körperliche Haltungen, Ausdrücke (Aussprüche)? Wie wirkst Du wohl auf andere? Hast Du manchmal Angst? Wenn ja, wann und wovor? In welchen Situationen fühlst Du Dich wohl, in welchen nicht?

Was bedeutet Dir Religion, die Kirche, die christliche Moral? Was bedeuten Dir Liebe, Treue, Leidenschaft und Ehrlichkeit? Kennst Du das Gefühl des Hasses? Bist Du verliebt? Wie sieht Dein/e Idealpartner/in aus? Welche Eigenschaften sollte sie/er besitzen?

Was hältst Du von einer Frau, die ein uneheliches Kind hat? Was hältst Du von Soldaten? Was hältst Du von Militärmusik? Gehst Du gerne ins Wirtshaus? Tanzt Du mit fremden Männern, die Dich auffordern/forderst Du oft fremde Frauen zum Tanz auf? Was erwartest Du dann? Was verstehst Du unter einem „Seitensprung“? Was hältst Du von solchen Seitensprüngen?

Veröffentlichung der Rollenbiografie: Die Rollenbiografien werden nur dann von allen Schüler/innen laut vorgelesen, wenn diese es ausdrücklich wünschen. Ansonsten werden die Blätter mit den Texten an einer Pin-Wand ausgehängt. Zur nächsten Stunde werden die Fotos der Geh- und Singhaltungen mit zu diesen Texten ausgehängt. Es sollte dann den Schüler/innen genügend Zeit gelassen werden, die Bilder anzusehen und die Texte zu lesen.

Sprechhaltung zur Rollenbiografie (MET7): Die Schüler/innen suchen sich einen ihrer Meinung nach besonders charakteristischen Satz aus der Rollenbiografie heraus - oder fügen der Rollenbiografie, deren Text sich an der Pin-Wand befindet, einen charakteristischen Ausspruch (Lebensweisheit oder Lieblingspruch) hinzu.

In der Mitte der sonst leeren Spielfläche steht ein Hocker oder Stuhl. Die Schüler/innen gehen in ihrer Rolle auf den Hocker/Stuhl zu (Gehhaltung), nehmen zum Hocker/Stuhl eine Beziehung auf (vorsichtig hinsetzen, sich drauf stellen, ihn umstoßen usw.) und sprechen oder singen ihren Satz (Sprechhaltung). Wenn sie wollen, können sie im Anschluss an ihren Satz nochmals ihre musikalische Phrase gestisch singen (Singhaltung). Dann gehen sie ab und die/der nächste Schüler/in tritt auf. Das Ganze soll recht zügig ablaufen.



Abbildung 7. Sprechen eines Satzes aus der Rollenbiografie vom Hocker aus.

Weiterführung:

Die Texte und Fotos an der Pin-Wand werden ergänzt durch das Notenbild der zur musikalischen Einfühlung verwendeten musikalischen Phrasen (Kasten 1). Unter Zuhilfenahme dieses Materials können immanent musikalische Fragestellungen erörtert werden: Was sind das -

kompositionstechnisch betrachtet - für musikalische Phrasen, die als Haltungen gestischen Singens verwendet worden sind? Und inwiefern charakterisieren diese musikalischen Phrasen die Personen der Oper?

Unter Hinweis auf die Texte und Fotos an der Pin-Wand werden die musikalischen Phrasen der einzelnen Personen nochmals vorgespielt oder von den Schüler/innen vorgeführt. Fragen zur Analyse der musikalischen Phrasen (Gesten): Wie sieht der musikalische Gestus der Person aus? Enthält der musikalische Gestus einen äußeren Bewegungsablauf? Bedeutet dieser Gestus etwas? Deutet die Musik auf einen bestimmten Gemütszustand hin? Sind gewisse Rhythmen, Akkorde, melodische Wendungen, ist die Instrumentation oder die Art des Singens in irgendeiner Weise auffallend? Gibt es Lieder, Tänze, Märsche oder sonstige Musikstücke, die an diesen musikalischen Gestus erinnern?

In Anknüpfung an die Sprechhaltungen zur Rollenbiografie können folgende Fragen zur musikalischen Personencharakteristik diskutiert werden: Passen die musikalischen Gesten zur Person? Kriterien: enthalten sie einen charakteristischen Bewegungsimpuls, sind sie psychologisch eindeutig, drücken sie Gefühlszustände aus? Passt die Musik zum Text? Wenn ja, warum, wie, wodurch? Sind in den Rollenbiografien Momente der Musik wiederzufinden? Wenn ja, welche?

Anmerkung:

Die „Wozzeck“-Philologie hat sich intensiv mit der Psychologie von Bergs Musik beschäftigt. Eine geradezu enzyklopädische Darstellung „figurenbezogener Semanteme“ ist bei Petersen 1985 (Seite 89 bis 237) zu finden und ein Katalog von 89 Wozzeck-Motiven hat Bruhn 1986 (Faltblatt) aufgestellt. Die bei der szenischen Interpretation verwendeten musikalischen Phrasen sind nicht mit den musikwissenschaftlich heute einigermaßen feststehenden Motiven, die die jeweiligen Personen charakterisieren, identisch.

Hausaufgabe:

Die Schüler üben zu Hause auf einem Instrument die Melodie oder wenigstens den Rhythmus des Soldaten-Liedes (SM5). - Die Schüler/innen lesen die Texte über Berg (SM6) durch und schreiben eine kurze Charakterisierung der „Idealfrau“ Alban Bergs („Ich, Alban Berg, 29 Jahre, stelle mir meine Idealfrau so vor: ...“).



Sublein, wieß du ein
Kehrut.
Werk' dir dieses Liedchen gut.
—
Wer will unter die Soldaten,
Der muß haben ein Gewehr,
Das muß er mit Pulver laden
Und mit einer Kugel schwer.

Abbildung 8. „Wer will unter die Soldaten, der muss haben ein Gewehr“, Illustration der „Alten und neuen Kinderlieder“, herausgegeben von Georg Scherer, Leipzig 1849.

3. Unterrichtseinheit: „Soldaten, Soldaten sind schöne Burschen!“ Maries Alltag, Maries Phantasien

3.0. Vorbemerkung

Die Stadtsoldaten stehen in der sozialen Rangordnung der hessischen Kleinstadt an einer der untersten Stellen. Es sind Freiwillige, die sich aus Not und nicht aufgrund von militärischer Begeisterung verpflichtet haben. Gleich der heutigen kasernierten Bereitschaftspolizei sorgen sie für Ruhe und Ordnung und haben nicht die Ausbildung, in den Krieg und die große weite Welt hinauszuziehen. Und dennoch können zumindest einige von ihnen sich mit dem ästhetischen Schein des Herausgehobenen umgeben: Uniform, Musik, geordnetes Auftreten beim abendlichen Marsch durch die engen Gassen.

Dieser ästhetische Schein wird von der Bevölkerung teils bewundert, teils durchschaut. Vielleicht spielen diejenigen, die dem alltäglichen Aufmarsch der Militärmusik zusehen, mit dieser Art Schein-Ästhetik wie Kinder mit Holzgewehren und Soldatenmützen. „Soldaten, Soldaten sind schöne Burschen!“ ist daher nicht ohne Ironie und Ambivalenz. Diese Ambivalenz kann in Singhaltungen erfahren werden. Ihr entspricht eine Spielhaltung auf Seiten der Soldaten, die die Militärmusik spielen und die man sich wohl kaum schäbig genug vorstellen sollte.

3.1. Spiel- und Singhaltungen von Soldaten und Frauen

Eine Militärkapelle zieht durch die Straße vorbei an dem Haus, in dem Marie wohnt. Marie steht am Fenster und hört dem Aufmarsch zu. Aus Begeisterung singt sie ein Lied vor sich hin: „Soldaten, Soldaten sind schöne Burschen!“ - mehr Text gibt es nicht. Die Melodie dieses Liedes ist das musikalische Material, mit dem die Schüler/innen Sing-, Geh- und Spielhaltungen ausprobieren sollen. Indem sie erfahren, dass dieselbe Musik Material für ganz unterschiedliche Haltungen sein kann, erkennen sie auch etwas von der Ambivalenz der Situation, in der sich bissige Ironie und bedingungslose Begeisterung durchdringen.

Einführung in die Gruppen Soldaten und Frauen:

Die Klasse wird in zwei Gruppen eingeteilt, die sich jeweils als Stadtsoldaten (überwiegend Schüler) bzw. Frauen (überwiegend Schüler/innen) verkleiden.

Die 1. Gruppe wird als Stadtsoldaten eingeführt. Möglicher Einfühlungstext: „Du bist Stadtsoldat geworden, weil es für Dich die einzige Möglichkeit war, ein bisschen Geld zu verdienen und ein Dach über dem Kopf zu haben. Du warst froh, dass man Dich genommen hat, so bist Du dem ganzen Dreck, Elend und Hunger entkommen, in dem viele Deiner Verwandten leben. Es ist Dir auch gelungen, in die Musikkapelle aufgenommen zu werden. Da hast Du einige Privilegien, musst oft nicht so hart arbeiten und kannst Dich der Bevölkerung zeigen. Allzu viele Fehler darfst Du beim Spielen nicht machen, aber das Wichtigste ist: laut und marschmäßig. ‚Der Rhythmus muss stimmen‘, sagt der Tambourmajor, der vor Dir hergeht. Heute Abend geht's mit dem Soldaten-Lied durch die Gassen. Da werden die Mädchen an den Fenstern stehen und mitsingen und die Kinder Dir nachlaufen.“

- Wenn es keine Instrumentalisten gibt, können die fehlenden Instrumente auch nachgesungen werden.

Szenisches Spiel mit musikalischen Spiel- und Singhaltungen (MET11): Auf der im wesentlichen freien Spielfläche wird durch Tische eine Art Fensterbank angedeutet, hinter der die Frauen stehen und vor der die Musikkapelle vorbeimarschieren kann. Die Frauen begeben sich hinter die Fensterbank, sehen zum Fenster hinaus und nehmen eine untereinander abgesprochene Ausgangsposition ein.

Erster Durchlauf: Die Kapelle kommt aus einer Ecke der Spielfläche mit Takt 1 bis 10 des Soldaten-Lieds anmarschiert und bleibt vor dem Fenster „im Stand marschierend“. Die Frauen singen Takt 11-15 in ihrer ersten Haltung. Die Soldaten spielen sodann (im Stand) wieder Takt 1-10. Die Frauen singen Takt 11-15 in ihrer zweiten Haltung usw. Am Ende marschieren die Soldaten ab.



Abbildung 9. Verschiedene kollektive Singhaltungen der Frauengruppe bringen ihre ambivalente Sicht der Soldaten zum Ausdruck.

Zweiter Durchlauf: Bei formal gleichem Ablauf versuchen nunmehr die Soldaten, auf die Singhaltungen der Frauen musikalisch (d.h. mit entsprechenden Spielhaltungen) spontan zu reagieren. Diese Reaktion hat den Charakter einer Kollektivimprovisation. Der zweite Durchlauf, bei dem die beiden Gruppen musikalisch aufeinander reagieren, kann mehrfach durchgespielt werden. Ein weiterer Durchlauf kann nach dem ersten erfahrungsbezogenen Feedback stattfinden.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Die Erfahrungen mit den Sing- und Spielhaltungen können in einem Blitzlicht oder in einer Diskussionsrunde aufgearbeitet werden.

Blitzlicht (SM30): Die Soldaten äußern sich reihum zur Frage „Wie habe ich die Frauen erlebt?“ Die Frauen äußern sich reihum zur Frage „Wie habe ich die Soldaten erlebt?“

Diskussion: Welche der Singhaltungen ist den Soldaten, welche der Spielhaltungen den Frauen noch am besten in Erinnerung? Warum? Welche Haltungen haben am meisten Spaß gemacht. Hat sich für die Frauen das Singen verändert, nachdem die Soldaten musikalisch reagiert haben?

3.2. Standbilder zu Marie, Margret und Tambourmajor

Das Soldatenlied ist Bestandteil einer Szene, in der nicht nur die von einem Tambourmajor angeführte Militärmusik an Maries Haus vorbeizieht, sondern sich auch ein Disput zwischen Marie und ihrer Nachbarin Margret entwickelt: Dass Marie „freundlich hinaus winkt“, ist die Nachbarin Margret „nit gewohnt“, und dass Marie das Soldatenlied vor sich hin singt, provoziert Margret zu weiteren Beschimpfungen, die Marie schließlich damit beendet, dass sie das Fenster zuwirft.

Durch das Modellieren und Verändern von Standbildern können die Schüler/innen sich mit diesem Disput auseinandersetzen. Sie veröffentlichen dabei auch ihre eignen Phantasien darüber, wie attraktive Männer, die weit weg und fast unerreichbar scheinen, wirken, wenn sie „herübergrüßen“.

Vorbereitung der Standbilder: Zunächst wird die Szene (1. Akt, Takt 330-363) von Tonträger vorgespielt (HB3). Da die Musik akustisch deutlich zwischen Innen und Außen (Haus und Straße) trennt, erschließt sich beim voraussetzungslosen Hören ein großer Teil des Inhalts. - Anschließend lesen drei Schüler/innen (Marie, Margret, Regisseur) den Text der Szene inklusive der Regieanweisungen (SM 5). - Abschließend wird der Spielraum durch einen Tisch in Haus/Zimmer und Straße unterteilt und ein Fenster angedeutet.

Standbilder modellieren und kommentieren (MET12): Ein/e Schüler/in modelliert ein Standbild, das Marie innerhalb des Hauses, Margret außen am Fenster und den Tambourmajor in nicht zu großer Entfernung zeigt. Die Körperhaltungen der drei Personen sollen die Situation so zum Ausdruck bringen, wie die/der modellierende Schüler/in sie sieht. Die/der Schüler/in stellt sich hinter eine (oder mehrere) der drei Personen und sagt in Ich-Form, was diese Person denkt.

Standbilder verändern (MET15): Wenn Schüler/innen das Standbild anders interpretieren, als es im Kommentar geschehen ist, so modellieren sie das Standbild um, stellen sich hinter eine Person und sprechen in Ich-Form, was diese Person denkt. Es ist darauf zu achten, dass das

Standbild nur dadurch kommentiert wird, dass um-modelliert und ein Satz in Ich-Form gesprochen wird.

Da der Vorgang des Veränderns lange dauern kann und sollte, wird die Szenenmusik immer wieder eingespielt. Schüler/innen können die Musik durch einen Ruf „Stop!“ anhalten und so dann das Standbild verändern. Der Grundregel des Kommentierens folgend, wird außer einem Satz in Ich-Form nicht gesprochen. Die Veränderungen und das Anhalten der Musik wird (im Gegensatz zum Musik-Stop-Verfahren) nicht mit Worten begründet. Ist die Veränderung beendet, so kann „Weiter!“ oder „Von vorne!“ oder „ein paar Takte zurück!“ verlangt werden.



Abbildung 10. Das Standbild wird aufgrund der eingespielten Musik verändert.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Ist die Arbeit mit dem Standbild, das durch eine Schüler/innen-Gruppe gebildet wurde, beendet, so werden Marie, Margret und Tambourmajor noch kurz befragt: In welcher der Haltungen fühltet ihr Euch besonders wohl, in welcher besonders unwohl? - Diese Befragung kann im Sinne einer Ausföhlung (die hier aber nicht nötig ist, weil die Schüler/innen nicht selbst gespielt haben und daher auch nicht eingeföhlt wurden) gestaltet werden.

Das gesamte Standbildverfahren kann mit verschiedenen Schüler/innengruppen mehrfach durchgeführt werden. (Das erste Mal werden in der Regel die als Marie, Margret und Tambourmajor in der 2. Unterrichtseinheit eingeföhltten Schüler/innen genommen.)

3.3. Szenisches Sprechen und Singen von Maries Gedanken

Marie schlägt das Fenster zu. Die Verbindungen nach außen sind abgeschnitten. Bleibt eine Marie zurück, die resigniert sich sagen muss: „hier komme ich ja doch nie mehr raus“, oder hofft Marie ausbrechen zu können: „ich werde bald mal hier raus kommen“? Zunächst wendet sie sich ihrem Kind zu. Die Worte, die sie dabei spricht und singt bringen zum Ausdruck, was in Marie vorgeht. Die Schüler/innen können durch szenisches Lesen und Singen erfahren, welche Rolle dabei der Tonfall und Stimmausdruck spielt.

Szenisches Sprechen (MET7/20): Die Szene wird grob hergerichtet. Ein Kleiderbündel kann als Kind dienen. Eine Schüler/in wird als Marie eingeführt: Nach dem Disput mit Margret hast Du das Fenster zugeschlagen. Es ist schlagartig still geworden. Du bist allein mit Deinem Kind und denkst resigniert: „hier komme ich ja doch nie mehr raus“. - Der Szenenausschnitt ab dem Soldatenlied (1. Akt, Takt 345-363, HB4) wird gespielt; daran anschließend liest/spricht Marie den Szenentext (SM7) und bringt dabei die resignierte Haltung zum Ausdruck.

Nach einer kurzen Ausföhlung wird eine zweite Schüler/in als Marie eingeföhlt: Nach dem Disput mit Margret hast Du das Fenster zugeschlagen. Die Musik kannst Du jetzt nicht mehr hören, aber Du bist trotzdem ganz sicher: „Ich werde bald mal hier raus kommen“. - Wie zuvor wird der Szenentext gesprochen. - Die beiden Sprechübungen können mehrfach mit verschiedenen Schüler/innen durchgeführt werden. Jedes Mal wird der kurze Einföhlungstext gesprochen.

Szenisches Singen (MET8/22): Als anspruchsvollere und zeitaufwendigere Variante des szenischen Sprechens kann auch das Wiegenlied szenisch gesungen werden. Dazu wird die Klasse in zwei Gruppen eingeteilt. Die Instrumentalist/innen der Klasse sind gleichmäßig auf die beiden Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe studiert das Wiegenlied ein, wobei die eine die „resignierte“, die andere die „euphorische“ Stimmung zum Ausdruck bringen soll. Der Gesangspart kann auch von mehreren Schüler/innen übernommen werden. - Die Aufföhrung der beiden Versionen erfolgt analog zum szenischen Lesen.

The musical score is written in F minor (three flats) and 6/8 time. It features a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are: "1. Mä - del, was fangst Du jetzt an? Hast ein klein Kind und kein Mann! Ei, was frag ich da - nach, Sing ich die gan - ze Nacht: Ei - a - po - pei - a, mein sü - ßer Bu', gib mir kein Mensch nix da - zu!". The piano part is labeled "Begleitfigur" and "usw.". Chord markings above the staff include Fm, D, and Fm.

Notenbeispiel 5: Wiegenlied

Erfahrungsbezogenes Feedback: Konntet Ihr Euch mit dem Tonfall des Sprechens, Singens oder Spielens „ausdrücken“? Entsprach dieser Ausdruck Eurer eigenen Stimmungslage?

Sachbezogenes Feedback: Es wird die gesamte Szene „Wiegenlied“ (HB5, 1. Akt, Takt 364-404) vorgespielt. Bringt die Musik eine der beiden erörterten Gefühle Mariens zum Ausdruck? Wenn ja, mit welchen Mitteln? Vergleicht das Wiegenlied von SM7 mit dem Lied, das Marie singt: Was wurde verändert? Haben die Veränderungen eine inhaltliche Bedeutung? Was soll der Liedtext besagen? Welche Funktion hat das Kind für Marie?

3.4. Mariens Phantasien zu Musik

Das Zwischenspiel (1. Akt, Takt 407- 434) regt nochmals an, den Phantasien und Empfindungen Mariens nachzugehen. Als Hintergrundmusik für eine Phantasiereise wird es mehrfach gespielt (HB6, 6 Mal - Dauer 6 Minuten).

Phantasien zu Musik (MET24): Die Spielfläche wird frei geräumt, die Schüler/innen nehmen eine entspannte Haltung ein. Kurze Erläuterungen zur Musik: „Nachdem Marie ihr Wiegenlied gesungen hat und das Kind eingeschlafen ist, wird es still im Hause. In Marie klingt das Wiegenlied als Adagio-Melodie noch nach und wie aus weiter Ferne meint Marie noch Fetzen der Militärmusik zu hören. Marie wartet - worauf? Liegeklänge, fremdartige Arpeggien, Quinten gleich leisen Tritten im Bass“. Die Schüler/innen schließen die Augen und die Musik wird eingespielt (HB6). Die Schüler/innen können nun laut zur Musik sagen, was Marie durch den Kopf geht. Diese Gedanken werden in der 1. Person (Ich-Form) formuliert.

Sachbezogenes Feedback: Die Musik dieser Phantasiereise ist in der Oper „Wozzeck“ das Zwischenspiel zwischen Wiegenlied und dem Eintreffen Wozzecks. Die merkwürdigen Akkordschichtungen und vor allem die Bass-Quinten werden in Anlehnung an einen Hinweis von Alban Berg oft als „Verhängnis-Quinten“ (Petersen 1985, S. 170-178) bezeichnet. In den Schülermaterialien SM9 ist eine Äußerung Alban Bergs und sind weiterführende Interpretation von Peter Petersen und Siglind Bruhns wiedergegeben. - Folgende Fragen werden erörtert: Untersuche die These von der „Quintenstruktur“ der Musik! Meint Berg, dass Marie unbewusst bereits auf ihren Tod wartet? (Wenn ja, ist diese Interpretation aufgrund der bisherigen Erfahrungen nachvollziehbar?) Welche moralische Position hat Peter Petersen, wenn er die Gefühle, die Marie erfüllen, mit einem „Verhängnis, dessen Erfüllung Marie unbewusst erwartet“, in Beziehung bringt? Denkt Marie daran, einen „verhängnisvollen Treubruch“ zu begehen? Ist Marie „gebrochen“ und „schicksalsergeben“?

Anmerkung:

Die szenische Interpretation des Zwischenspiels löst sich weitgehend von Alban Bergs eigener „finalistischer“ Deutung. Die musikalischen Motive müssen keineswegs Marie in einer tragischen Verstrickung, die zwangsläufig auf ihren Tod hinausläuft, zeigen. Im Gegenteil, diese Motive können als Abbilder von Phantasien und somit als Lebensentwürfe erfahren und gehört werden.

3.5. Feedback, Weiterführung

Sachbezogenes Feedback: Die Fragen des sachbezogenen Feedbacks im Anschluss an die Sing- und Gehaltungs-Szene werden erneut gestellt: Warum können Begeisterung und Verachtung, Begehren und Spott durchaus gleichzeitig vorhanden sein? Trifft diese Gleichzeitigkeit der Gefühle auf Marie und Margret oder nur auf eine von beiden zu? - Aufgrund welcher „objektiver“ (historischer) Bedingungen ist es sogar wahrscheinlich, dass eine derartige Gefühls-gleichzeitigkeit besteht? Kann aufgrund dieser Gleichzeitigkeit Marie nicht auch gleichzeitig resigniert und euphorisch sein? Spielt bei den Gefühlen Maries die Moral (Angst, untreu zu sein oder zu werden) eine Rolle?

Aufgrund der vorliegenden Szene kann nicht beurteilt werden, ob und inwiefern Maries Phantasien über das hier Erarbeitete hinaus noch die Funktion eines „Ausbruchs“ aus einer entfremdeten Zweierbeziehung signalisieren. Sollte die Diskussion auf diesen Aspekt kommen, so wird auf die 4. Unterrichtseinheit verwiesen.

Weiterführung:

In einer Oper eignet der Komponist Wirklichkeit mit dramaturgischen und musikalischen Mitteln an. Es ist die Frage, in welcher Weise in diese Wirklichkeit die konkrete Biografie des Komponisten eingeht. So ist denkbar, dass sich ein Komponist mit einer Figur identifiziert (d.h. gerne so sein oder so bemitleidet sein möchte wie die Figur auf der Bühne) oder aber mit einer Figur unbewusst einer ganz persönlichen Phantasie Ausdruck verleiht. Im Extremfall ist denkbar, dass ein Komponist etwas, was er in seinem wirklichen Leben verdrängt und vergessen hat, in einer Oper an die Öffentlichkeit bringt. (Vgl. dazu Petersen 1985, S. 54-57.)

Die Schüler/innen (vgl. Hausaufgabe der 2. UE) berichten zunächst über die biografischen Tatsachen, die im Schülermaterial SM6 zu finden sind. Sodann lesen sie ihre kurzen Berichte vor, die mit der Formulierung beginnen „Ich, Alban Berg (29 Jahre), stelle mir meine Idealfrau so vor“. (Falls keine Hausaufgaben gemacht wurden, sind die entsprechenden Texte in Gruppenarbeit zu lesen und zu diskutieren.) Im Anschluss an diese Berichte wird diskutiert: Ist Marie ein Bild von Bergs Idealfrau?

Die sakrilegische These, dass Marie ein unbewusstes Phantasieprodukt des von Berg verdrängten Bildes einer „Idealfrau“ ist, ja möglicherweise das konkrete Abbild seiner kurzen Jugendliebe, kann auf dem Hintergrund des Textes von Sigmund Freud (SM 8) andiskutiert werden. In diesem Text vertritt Freud die These, dass Künstler in der Lage seien, verdrängte Inhalte durch künstlerische Tätigkeit zu „sublimieren“. Sublimation bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die verdrängten Inhalte nicht als bedrohliche Symptome, sondern als nützliche und schöne Produkte zum Vorschein kommen.

Hausaufgabe:

Schriftliche Stellungnahme zum „Wiegenlied“ ausgehend von einer der beiden folgenden Thesen:

(1) „Im Volkslied, das sie dann anstimmt, artikuliert sich erneut ein bewusster Protest gegen ihre Situation. Hier eröffnen sich ihre Fluchträume, die sie sucht, dann aber auch wieder verwirft.“ (Wilhelm Große zum „Wiegenlied“, Grosse 1988, Seite 73).

(2) „Die Zusammenhänge mit der Psychoanalyse, die Berg selber öfters hervorhob: die Funktion von Musik als Darstellung und Erhellung des Unbewussten ist nicht als analogisierende Übertragung der analytischen Methode auf die Musik zu verstehen; sie hat ihren Grund in der Formgesinnung; in der entschlossenen Bereitschaft, hinter den unmittelbar sichtbaren szenischen Ereignissen verborgene Triebregungen aufzusuchen und in musikalischen Symbolen zu deuten.“ (Willi Reich, ein Kompositionsschüler Alban Bergs, über den „Wozzeck“. Reich 1963, S. 110.)



Abbildung 11. Junge, arbeitslose Burschen durften froh sein, wenn sie als Soldaten gezogen wurden. Federzeichnung von Karl Philipp Fohr (1795-1818).

4. Unterrichtseinheit: "Nichts als Arbeit unter der Sonne"

Wozzecks Alltag, Wozzecks Phantasien

4.0. Vorbemerkung

Als Stadtsoldat, der eine Freundin mit Kind hat, muss Wozzeck durch allerhand Dienstleistungen noch ein paar Groschen dazuverdienen. Seine Fähigkeiten als (ehemaliger) Friseur nutzt er, indem er den Hauptmann rasiert. Nach Dienstschluss geht er zusammen mit seinem Kameraden Andres nochmals vor die Stadt, um für den Hauptmann Ruten zu schneiden. Und schließlich stellt er sich einem Privatgelehrten für makabre Menschenexperimente zur Verfügung.

Die Notwendigkeit zu solchen Nebenverdiensten prägt das Leben Wozzecks in vielfacher Weise. Er hetzt sich von einer Arbeit zur nächsten - auch an Marie vorbei. Er hat dabei sogar die Fähigkeit verloren, sein eignes Kind anzusehen, das ihm Marie entgegenhält... Bei der Arbeit selbst entfaltet er alle Sinne, die eigentlich im effektiven Arbeitsprozess unterdrückt werden müssten: er sieht Gebilde am Himmel, hört die Freimaurer und spürt, dass alles hohl ist. Diese Phantasien nimmt Wozzecks Umwelt als Wahn, Verrücktheit oder Kuriosität wahr. Marie reagiert beängstigt, der Hauptmann belästigt, der Doktor höchst interessiert.

Da in der szenischen Interpretation der beiden ersten Szenen von „Wozzeck“ die Musik und Handlung nicht als Seelen-Psychogramm, sondern als Darstellung konkreter Tätigkeiten erfahren werden, erkennen die Schüler/innen notwendigerweise, dass Wozzeck arbeitet, während er mit seiner Umwelt kommuniziert und seine Phantasien produziert.

4.1. Haltungen und Handlungsrepertoire beim Rasieren

Wozzeck rasiert seinen Hauptmann. Das Gespräch ist im wesentlichen dadurch bestimmt, dass Wozzeck schnell mit seiner Arbeit vorankommen möchte, während der Hauptmann von Wozzeck nicht nur rasiert, sondern auch unterhalten werden möchte. Ein gegenseitiges Tauziehen um Zeit und Gesprächsinhalte findet statt. In Haltungsübungen und durch das Erproben unterschiedlicher Handlungsmuster kann anhand dieser Szene erfahren werden, wie der Arbeitsprozess die Kommunikations- und Beziehungsstruktur zwischen Wozzeck und Hauptmann mehr bestimmt als die Abhängigkeit des Stadtsoldaten von seinem Vorgesetzten. Dabei zeigt sich, dass sich in derartigen Situationen „Verhaltensspielräume eröffnen, die es Woyzeck [= Wozzeck] möglich machen, die eigene Identität zu wahren“ (Scheller 1987, S. 38).

Aneignung des Handlungsablaufs als Voraussetzung des szenischen Spiels:

Die äußeren Gegebenheiten der Rasierszene werden dadurch erläutert, dass einige notwendige Gegenstände (Stuhl, Spiegel, Waschbecken) aufgebaut, Requisiten (Rasiermesser, Rasierschale, Rasierpinsel, Handtuch, Schürze, Riemen zum Schärfen des Rasiermessers) bereitstellt und deren Funktion für den Rasiervorgang erklärt werden. Anschließend setzen sich die Schüler/innen im Halbkreis um dies Szenarium und hören die gesamte Szene an (HB7, 1. Akt, Takt 1-172). - Der Text der Szene (I, 1) wird nochmals reihum laut verlesen. Die Regieanweisungen sind mitzulesen.

Szenische Improvisation ohne Musik ohne Vorgaben (MET20): Zwei Schüler/innen werden als Wozzeck und Hauptmann kurz eingeführt (Einführung in eine einzelne Szene MET5). In der

Einfühlung wird nochmals gezeigt, wie man mit den bereitgestellten Utensilien beim Rasieren umgeht. Die Szene wird sodann improvisiert durchgespielt: der Hauptmann ist auf Unterhaltung aus, Wozzeck möchte schnell fertig werden. Die Improvisation endet damit, dass der Hauptmann vom Stuhl aufsteht und Wozzeck sich zur Tür aufmacht. Danach werden beide Spieler/innen kurz ausgeführt (Ausführung aus einer einzelnen Szene MET27).

Feedback und Auswertung: Die Schüler/innen, die nicht gespielt haben, überlegen sich, ob sie den Hauptmann und Wozzeck als jeweils stark oder schwach wahrgenommen haben. Im Sinne eines erfahrungsbezogenen Feedbacks können sich auch die beiden Spieler/innen an der darauffolgenden Diskussion über diese Wahrnehmungen beteiligen. Kontroverse Meinungen sollten Anlass zu weiteren szenischen Improvisationen durch andere Schüler/innen sein.

Szenische Improvisation ohne Musik mit Vorgaben (MET20): Hauptmann und Wozzeck werden gemäß der vorangegangenen Diskussion als stark bzw. schwach eingeführt. Nach der szenischen Interpretation werden beide Schüler/innen ausgeführt: haben sich Hauptmann und Wozzeck verabredungsgemäß tatsächlich stark bzw. schwach erlebt und wie haben sie sich bei einem starken bzw. schwachen Gegenüber gefühlt?



Abbildung 12. Das Rasieren als konkrete Tätigkeit bildet den Rahmen für den „Machtkampf“ zwischen Wozzeck und Hauptmann.

4.2. *Musikalische Haltungen in der Rasierszene*

Es ist zu vermuten, dass die Musik Alban Bergs eine Deutung des „Kräfteverhältnisses“ zwischen Wozzeck und Hauptmann enthält. Um dieser Vermutung nachzugehen, wird im Anschluss an die rein szenische (musiklose) Improvisation die Musik genauer untersucht.

Sprechhaltungen (MET7): Die unterschiedlichen Interpretationsmöglichkeiten des Kräfteverhältnisses zwischen Hauptmann und Wozzeck können auch in Sprechhaltungen zum Ausdruck gebracht werden. Eine Schlüsselrolle spielt dabei Wozzecks „Jawohl, Herr Hauptmann“, dessen Sprachrhythmus von Berg motivisch behandelt wird (Stroh 1968, S. 215). Je zwei Schüler/innen sprechen den als Schülermaterial SM10 wiedergegebenen Text in einem der „Kräfteverhältnisse“ zwischen Hauptmann und Wozzeck.

Rhythmische Sprechhaltungen: Eine anspruchsvollere Variante der Übung zu den Sprechhaltungen ist es, wenn die Schüler/innen sich strikt an den Rhythmus oder gar den Gestus (vgl. gestisches Singen bei MET8) der Partitur von Berg halten. Die Schüler/innen müssen in diesem Falle ihren Part zuvor üben. - Es ist auch möglich, dass SL den Text des Hauptmanns übernimmt und die ganze Klasse als Wozzeck (im immer gleichen Rhythmus!) antwortet, wobei alle Schüler/innen gemeinsam das abgesprochene „Kräfteverhältnis“ zum Ausdruck bringen.

Musikstop-Standbild-Verfahren (MET17): Die unterschiedlichen „Kräfteverhältnisse“, die daraus resultierenden Haltungen und das entsprechende Handlungsrepertoire werden abschließend an der Musik Alban Bergs mittels Standbilder überprüft. Die Musik der Szene wird gespielt und zunächst bei Takt 29 (d.h. beim ersten Einschnitt nach dem ersten „Jawohl, Herr Hauptmann“) angehalten. Ein/e Schüler/in modelliert ein Standbild zur aktuellen Situation, ohne es zu kommentieren. Die Musik wird weiter gespielt. Sobald ein/e Schüler/in ein neues musikalisches Ereignis wahrnimmt, ruft sie/er „Stop!“. Die Musik wird angehalten und die/der Schüler/in verändert das Standbild. ... Dies Stop-and-Go wird bis zum Schluss fortgesetzt. Die beiden Spieler/innen des Standbildes werden ausgeführt.

Anmerkung:

Die Standbilder beziehen sich primär auf die Musik und weniger auf den Text. - Zu Varianten des Musikstop-Standbild-Verfahrens siehe MET17!

Sachbezogenes Feedback: Wozzeck ist vom Hauptmann abhängig, der Hauptmann aber auch von Wozzeck. Gibt es in dieser Szene Hinweise darauf, dass und wie Wozzeck trotz äußerer Abhängigkeit seine „proletarische Identität“, d.h. eine innere Unabhängigkeit und ein Selbstbewusstsein wahrt? - Der Rhythmus von „Jawohl, Herr Hauptmann“ wird in vergrößerter und sogar polyphon verdichteter Form der Passage „Wenn wir in den Himmel kämen, so müssten wir donnern helfen“ unterlegt (NB3). Was will Berg damit aussagen? Ist Bergs Intention hörbar? Hat sie beim Musikstop-Standbild-Verfahren eine Rolle gespielt? Wenn ja, welche?

Das ist die schön - e Jä - ge - rei, Schie - ßen steht je - dem frei!

Da möcht ich Jä - ger sein: Da möcht ich — hin!

Läuft dort ein Has — vor - bei, fragt mich, ob ich Jä - ger sei?

Notenbeispiel 7: Jägerlied

Szenisches Singen mit Vorgaben (MET8/19): SL gibt nun bestimmte Situationen vor, die sich die Schüler/innen durch Sing-, Geh- und Arbeitshaltungen aneignen. Zum Beispiel:

- Du schaffst Dein Pensum noch, wenn Du bei der Arbeit singst.
- Es tut gut, nach der Arbeit sich noch ein bisschen im Freien zu bewegen und singen zu können.
- Die Dunkelheit ängstigt Dich nicht, wenn Du singst.

Vorbereitung des Spiels mit der Angst: Die Schüler/innen setzen sich. Zwei Schüler/innen lesen mit verteilten Rollen den Szenentext. - Der Spielraum ist ganz leer. Verkleidung.

Das Spiel mit der Angst (*szenisches Improvisation* MET19):

Die Einfühlung ist relativ neutral gegenüber der Angstfrage, zum Beispiel: „Wozzeck, Du musst heute Abend noch arbeiten. Wenn es dunkel wird, hörst Du oft merkwürdige Stimmen, spürst die geheimen Kräfte der Natur unter Dir und siehst den Sonnenuntergang wie ein Feuer am Himmel. Das stört Dich erheblich bei der Arbeit... Andres, Du musst heute Abend noch arbeiten. Wenn es dunkel wird, dreht Wozzeck manchmal etwas durch. Du singst bei der Arbeit, dann kann man das so einigermaßen aushalten.“ - Wozzeck und Andres arbeiten. Wenn Wozzeck etwas sagt, hält er sich an die Textvorgaben des Librettos (er kann dazu während der Arbeit ruhig auch zum Textbuch greifen und hineinschauen). Andres reagiert auf Wozzeck ausschließlich durch die Art seines Gesangsgestus. Lediglich ganz zum Schluss sagt er: „drinnen trommeln sie, wir müssen heim“. - Hierauf folgt eine Ausföhlung.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Wozzeck, wie hast Du die Situation erlebt? Wie hast Du Andres wahrgenommen? Andres, wie hast Du die Situation erlebt? Wie hast Du Wozzeck wahrgenommen? Was empfindest Du, wenn Du singst? Warum hast Du gesungen?

Information:

Angst ist eine lebensnotwendige psychische Reaktion auf eine reale Gefahr. Ist die Gefahr „irreal“, bloß eingebildet, so spricht man von „neurotischer Angst“. Angst und Angst-Symptome sind zu unterscheiden. Angst-Symptome können auch auftreten, ohne dass eine Gefahr droht bzw. eingebildet wird. Obgleich „übernatürliche Visionen“ nicht unbedingt Angst erzeugen müssen (vgl. etwa die Darstellung der Visionen Wozzecks im Clarus-Gutachten aus dem Jahre 1823 SM12!), zeigt Wozzeck bei Berg eindeutig Angst-Symptome aufgrund seiner Visionen. Durch Singen „die Angst zu vertreiben“, ist eine ungenaue Redeweise dafür, dass man Angst-Symptome kurzzeitig beseitigt (verdrängt, vergisst). Die Angst selber schwindet nur, wenn die (reale) Gefahr oder die Ursache für das Einbilden der (irrealen) Gefahr schwindet. (Zur Theorie der Angstverarbeitung durch Musik vgl. Stroh 1988.)

Sachbezogenes Feedback: Warum sagt Andres zu Wozzeck „Sing lieber mit!“ statt „ich sehe keinen lichten Streif“ oder „der Boden ist ein bisschen weich, aber doch nicht hohl“? Welche Funktion hat also das Liedersingen bei der Angstverarbeitung? Will Wozzeck Andres (bewusst) Angst machen oder verhält er sich (unbewusst) so, dass die Möglichkeit besteht, dass Andres Angst bekommt? - Konnte die bisherige szenische Interpretation die Frage beantworten

- ob Andres unabhängig von Wozzeck ebenfalls Angst vor der Dunkelheit hat und deshalb singt,
- ob Andres durch Wozzeck Angst vor der Dunkelheit bekommt,
- ob Andres vor Wozzeck, weil dieser toll ist, Angst hat,
- ob Andres keine Angst hat,
- ob Andres aus Solidarität mit Wozzeck Angst-Symptome vorgibt?

Szenische Improvisation zu Musik (MET20): Die ursprünglich (in der 2. Unterrichtseinheit) als Wozzeck und Andres eingefühlten Schüler/innen spielen abschließend in einer Improvisation die Szene zur Musik (HB8, 1. Akt, Takt 201-310 mit fade out) in der Version, die sie in der vorangegangenen Diskussion am meisten überzeugt hat. Sie können zur Musik sprechen, singen oder nur gestikulieren.

4.4. Doktorszene (als Erweiterung)

Die Doktorszene führt Wozzeck in einem besonders makabren Abhängigkeitsverhältnis vor, in dem Wozzeck das Versuchsobjekt eines Menschen ist, der als hessisch-kleinstädtischer Privatgelehrter vom Größenwahn des wissenschaftlich-technischen Fortschritts befallen ist. Doch Wozzeck weiß auch, dass je „interessanter“ er sich darstellt er umso mehr „Zulage“ bekommt.

Vorbereitung der szenischen Improvisation zu Musik: Alle Schüler/innen lesen den Text der 4. Szene des 1. Aktes durch. Die in der 2. Unterrichtseinheit als Doktor und Wozzeck eingefühlten Schüler/innen spielen im Folgenden improvisiert zur Szenenmusik Alban Bergs die Situation „Der Doktor untersucht Wozzeck“. Sie machen sich klar, welche Grundhaltung ihr Spiel bestimmen soll. Alle übrigen Schüler/innen wählen sich eine Rolle aus, aus deren Sicht sie die Doktorszene beobachten wollen. Sie machen sich klar, was sie vom Doktor halten und wie sie über die Menschenexperimente des Doktors denken.

Auf Anweisung des Doktors wird die Arztpraxis eingerichtet: Umkleidekabine, Vorhang, Tisch, Stuhl, Liege, Kleiderständer usw. Die Spieler/innen verkleiden sich, der Doktor hat geeignete Geräte.

Szenische Improvisation mit Musikstop (MET21): Einfühlung der beiden Spieler/innen. Die Musik der 4. Szene läuft komplett ab (HB9). Der Doktor untersucht Wozzeck, ohne genau auf den Text der Oper zu achten. Doktor und Wozzeck sprechen nicht. - Die (Rollen-) Beobachter/innen halten durch einen „Stop!“-Ruf die Musik dann an, wenn sie meinen sagen zu müssen, was sie vom Doktor halten. Beim „Stop!“-Ruf frieren Doktor und Wozzeck zu einem Standbild ein. Der/die Beobachter/in tritt zu Wozzeck oder zum Doktor und sagt diese Meinung in geeigneter Weise (Möglichkeiten siehe MET21). Danach geht Musik und Spiel weiter... Zum Abschluss: Ausföhlung.

Hören der Musik und sachbezogenes Feedback: Die Szenenmusik wird noch einmal vollständig vorgespielt. Alle hören der Musik zu. In einer anschließenden Diskussion werden folgende Fragen diskutiert: Ist der Doktor verrückt oder krank? Wer hat eine fixe Idee, der Doktor oder Wozzeck? Macht sich der Doktor vor Wozzeck lächerlich? Ist Wozzeck gegenüber den Äußerungen des Doktors gleichgültig? Möchte Wozzeck den Doktor beruhigen? Möchte Wozzeck beim Doktor Verständnis gewinnen? Wenn ja, wofür?

4.5. Feedback, Weiterführung

Erfarungsbezogenes Feedback: In einem Blitzlicht (MET30) äußern sich die Schüler/innen reihum zur Frage, welche der vielen Situationen, in denen sie Wozzeck gesehen, gespielt und gehört haben, für sie die eindrucksvollste gewesen ist.

Sachbezogenes Feedback: In welchen Situationen, durch welche Handlungen, in welchen Haltungen oder durch welche Reaktionen aus Wozzecks Umwelt wird deutlich, dass Wozzeck trotz aller Abhängigkeiten und psychischen Probleme eine gewisse Identität bewahrt, Selbstbewusstsein und Eigenständigkeit des Denkens, Fühlens und Handelns zeigt?

Weiterführung:

Über den historischen Woyzeck hat Hofrat Clarus zwei ausführliche Gutachten geschrieben, in denen er zum Ergebnis kommt, dass Wozzeck bei seiner Mordtat zurechnungsfähig gewesen ist. In diesem Zusammenhang stellt er Wozzecks Visionen, wie sie Bergs 2. Szene verarbeitet, als nichts Außergewöhnliches dar. Einschlägige Auszüge aus dem Gutachten sind als Schülermaterial SM12 wiedergegeben. - Diskussionspunkte: Wie ordnet Hofrat Clarus Wozzecks Visionen in den Gesamtzusammenhang von „Beschäftigung mit Freimaurerei“, „Volks Glaube“, „Traumdeutung“, „Aberglaube“ oder „Grübeleien“ ein? Würde ein Gerichtspsychiater heute Wozzeck als einen Esoteriker oder Psycho-Freak einstufen?

Hausaufgabe:

Bearbeitung der zuletzt genannten weiterführenden Fragestellungen zum Clarus-Gutachten.

5. Unterrichtseinheit: „Rühr mich nicht an!“ Konkrete Phantasien und Ausbruchsversuch

5.0. Vorbemerkung

„Mädel, was fangst Du jetzt an“, hat Marie gesungen, nachdem die Militärmusik vorbeigezogen war (3. Unterrichtseinheit). Da schaut Wozzeck auf dem Weg vom Stöcke-Schneiden (vgl. 4. Unterrichtseinheit) zum Hauptmann kurz bei Marie vorbei. Das ist für Marie in ihrer aufgewühlten Gemütsverfassung eindeutig zu wenig. „Ich halt's nit aus... Es schaudert mich!“ Marie hat Angst. - Später steht der Tambourmajor vor Maries Tür und lässt mit sich spielen wie ein kleines Kind. Der Tambourmajor allerdings will mehr. - Am Tag danach sitzt Marie vor dem Spiegel und betrachtet die Steine, die der Tambourmajor ihr geschenkt hat. Ihr Wiegenlied verwandelt sich in einen frechen und selbstbewussten Gesang. Ihre Phantasien tragen sie auf sanften Flügeln hinauf in die Umkleideräume der großen Madamen.

Maries Ausbruchsversuch ist so angelegt, dass er von allen Nachbar/innen wahrgenommen werden kann. Alban Berg selbst spricht einmal von Verführung (Berg 1929, S. 161), einmal von Vergewaltigung (ebenda S. 162). Die Regieanweisungen zeigen eine ambivalente Marie: Spott und Bewunderung, Anmache und Abwehr. Die szenische Interpretation aktiviert das Interesse der Schüler/innen an den psychologischen Details dieser ambivalenten „Rühr mich nicht an!“ -Situation, mit der sich die bisherige musikwissenschaftliche Literatur noch kaum auseinandergesetzt hat. Die Frage nach der Schuld wird nicht ausbleiben: Wer verführt wen? Ist Marie an der Vergewaltigung selbst (mit) Schuld? Auch moralische Aspekte spielen eine Rolle: Warum freut sich Marie nach einer Vergewaltigung an den Liebesgeschenken? Warum tanzt Marie später in aller Öffentlichkeit mit dem Tambourmajor (vgl. 1. Unterrichtseinheit)?

In der szenischen Interpretation wird Maries Ausbruchsversuch eingeleitet durch eine Begegnung mit Wozzeck. Dadurch bildet der Kreislauf von Arbeitshetze, Zusatzverdienst, Kindergeld und Beziehungsentfremdung die objektive Basis des Geschehens. Die Schüler/innen können das punktuelle Verführungs-Vergewaltigungsgeschehen auf seinen Entstehungshintergrund projizieren.

5.1. Musikalische Reflexion zur Beziehung Wozzeck-Marie

Am Ende der 3. Unterrichtseinheit haben sich die Schüler/innen zu Maries ambivalenten Phantasien geäußert. In die Idylle dieser Phantasiereise bricht Wozzeck herein. Der Dialog beginnt freundlich und sachlich, bricht aber bald auseinander. Die Schüler/innen versetzen sich durch die szenische Interpretation des auseinanderbrechenden Dialogs in die Situation Maries und entwickeln ein differenziertes Verständnis für deren Erwartungen an den Tambourmajor.

Vorbereitungen: Der Spielraum wird hergerichtet wie in der 3. Unterrichtseinheit (Fenster nach draußen, im Innern Wiege oder Bett, Stuhl und Tisch). Marie, Wozzeck verkleiden sich. Marie sitzt am Bett ihres Kindes und singt das Wiegenlied. Die Musik (1. Akt, Takt 372-425, HB10) wird eingespielt. Nach dem Zwischenspiel (Takt 425) stoppt die Musik.

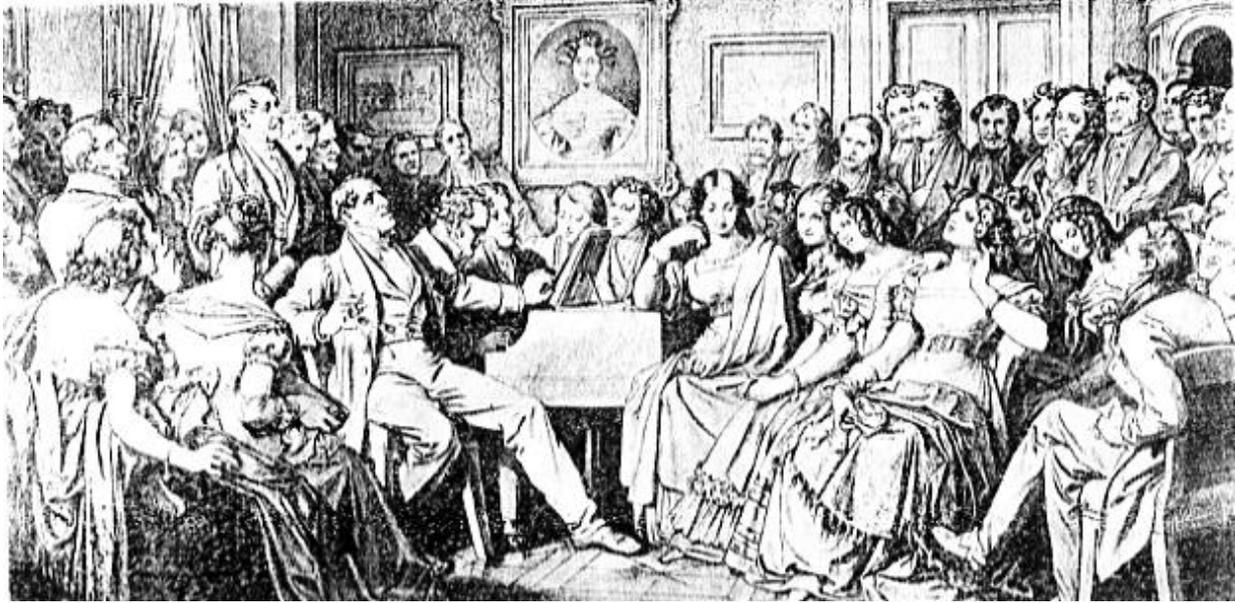


Abbildung 13. Die Phantasiewelt Maries – „feine Madamen“, versammelt um den Komponisten Franz Schubert, der von wandernden Gesellen singt, gezeichnet von Moritz von Schwind 1825.

Einfühlung und Befragung: Zum Beispiel: "Marie, woran denkst Du jetzt? Meinst Du, dass Wozzeck heute Abend noch kommt? Freust Du Dich darauf? Was erwartest Du von Wozzecks Besuch?" - "Wozzeck, Du gehst auf dem Weg zum Hauptmann bei Marie vorbei. Warum tust Du das? Willst Du Marie etwas von dem erzählen, was Du draußen beim Stöcke-Schneiden erlebt hast? Meinst Du, Marie wird Dich verstehen? Hast Du noch immer Angst? Kann Marie Dir helfen?"

Szenisches Spiel nach Regieanweisungen (MET19):

- Wozzeck klopft, Marie bittet ihn herein.
- Wozzeck bleibt aber draußen. Er hat's eilig.
- Wozzeck will Marie nur von dem erzählen, was er erlebt hat.
- Marie ist ratlos, hilflos. Sie versteht Wozzeck nicht.
- Stattdessen hält sie ihm das Kind hin: „Franz, Dein Bub!"
- Wozzeck rennt davon.

Marie und Wozzeck improvisieren diese Handlungsabfolge. Nachdem Wozzeck davongerannt ist, beginnt eine Befragung der (noch nicht ausgefühlten) Spieler/innen durch die übrigen Schüler/innen: Sie sollen herausfinden, warum Marie Wozzeck nicht verstanden hat und warum Wozzeck zwar zu Marie kommt, aber Marie und sein Kind eigentlich gar nicht wahrnimmt.

Vorbereitung der szenischen Improvisation zu Musik: Die Szenenmusik wird bis zu der Stelle vorgespielt, an der Wozzeck davonrennt (1. Akt, Takt 425-454, HB11).

Szenische Improvisation zu Musik (MET20): Marie und Wozzeck spielen die Szene nochmals, wobei aber diesmal die Musik im Hintergrund spielt.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Marie, wie fühlst Du Dich jetzt? Woran denkst Du? Was wünschst Du Dir? Was denkt und tut wohl der Tambourmajor jetzt? Was denkt und tut wohl Wozzeck jetzt? - Wozzeck, was hat Dir der Besuch bei Marie gebracht? Hast Du Deinen Bub gesehen? Was denkt und tut Marie wohl jetzt? Was machst Du, wenn Du beim Hauptmann die Stöcke abgeliefert hast?

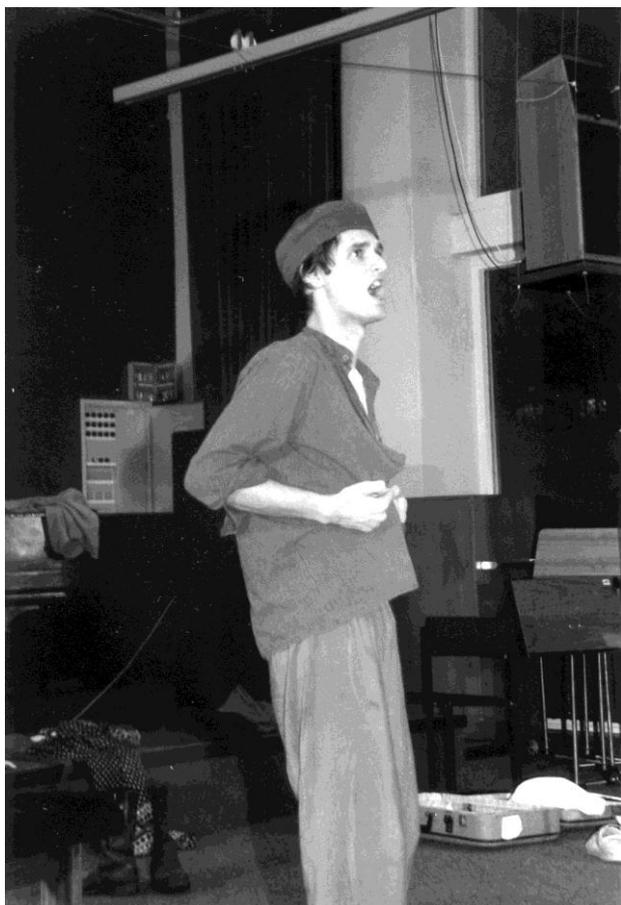


Abbildung 14. „Wir arme Leut!“

Sachbezogenes Feedback: Zuerst wird die Befragung der Spieler/innen auf einer Meta-Ebene fortgesetzt: Wie haben sie sich und die/den andern in Verbindung mit der Musik erlebt? Hat Marie Wozzeck als bedrohlicher, als „vergeisterter“, als bedauerlicher erlebt? Hat Wozzeck Marie und seinen Bub mehr oder weniger wahrgenommen? Hat ihn die Musik zu phantastischeren Visionen ange-regt? - Sodann erfolgt eine Diskussion unter den Beobachter/innen: Wie hat sich das Spiel verändert? Wurde das Dilemma dieser Beziehung deutlich(er): Wozzeck will seine Angst abbauen und Marie von seinen Erleb-nissen berichten, Marie will, dass Wozzeck sich für sie und den Bub mehr Zeit nimmt und ihr in ihrer ambivalenten Gefühlslage Entscheidungshilfe bietet.

Szenisches Spiel zur Musik (MET20): Schüler/innen, die nicht gespielt haben, spielen die Szene erneut durch, indem sie jetzt den Text der Oper sprechen/lesen. (Dies Spre-chen muss nicht synchron zum Gesang der vorgespielten Musik verlaufen.)

5.2. Selbstreflexion in Standbildern

Die mit dem Ruf „Wir arme Leut!“ eingeleitete Passage aus der Rasierszene und der Monolog Maries im Anschluss an den soeben erarbeiteten Kurzbesuch Wozzecks bei Marie, haben in mehrerer Hinsicht Ähnlichkeiten. Wozzeck bzw. Marie äußern sich hier über ihre gegenseitige Beziehung und interpretieren ihre (soziale) Lage. In beiden Äußerungen steht die Feststellung „Wir arme Leut!“ an zentraler Stelle.

Vorbereitung der Standbilder zur Musik: Die Klasse wird in 2 Gruppen unterteilt. Jede Gruppe erhält ein Hörbeispiel (HB12 und HB13) und den zugehörigen Text (SM13). Die Gruppen hören die Musik, lesen den Text und suchen sich eine Textpassage heraus, die besonders charakteristisch ist. Gemeinsam erarbeiten sie ein Standbild, das zu dieser Passage passt. - Eine Gruppe kann auch mehrere Textpassagen und mehrere Standbilder erarbeiten.

Gegenüberstellung zweier Standbilder (MET16a): Die beiden Standbilder werden auf der Spielfläche nebeneinander aufgebaut. Nacheinander wird die zugehörige Musik gespielt und abschließend nochmals die dargestellte Textpassage gesprochen. Hat eine Gruppe mehrere Textpassagen ausgewählt und mehrere Standbilder erarbeitet, so wird der gesamte Durchlauf - Musik zum Standbild ganz durchspielen, Passage sprechen - mehrfach wiederholt. - Anschließend nehmen die Marie-Gruppenmitglieder zum Wozzeck-Standbild dadurch Stellung, dass Einzelne zum Standbild treten und einen Satz sprechen. Umgekehrt die Wozzeck-Gruppenmitglieder.

Feedback durch Haltungsübung: Was kann der zentrale Satz „Wir arme Leut!“ nicht alles bedeuten!? (Gegebenenfalls Erinnerung an das Spielkonzept der 2. Unterrichtseinheit.) - Die Schüler/innen sitzen im Kreis, nehmen eine Haltung ein und sprechen oder singen den Satz „Wir arme Leut!“ Sie versuchen, dem Satz möglichst viele und unterschiedliche Körper- und Sprech-/Singhaltungen abzugewinnen.

5.3. „Soldaten, Soldaten, sind schöne Burschen!“ - Bewunderung und Spott in Geh-, Sprech- und Singhaltungen

Der Tambourmajor ist gekommen und stolziert vor Maries Haus wie ein Gockelhahn auf und ab. Marie ist stolz, dass sie das geschafft hat. Dennoch setzt sich in dieser Szene die Ambivalenz der Situation aus der Szene, in der die Militärmusik am Hause Maries vorbeizog, als eine Mischung von Bewunderung und Spott fort. In szenischen Haltungsübungen, die diese Szene mit dem Anfang der 3. Szene des 1. Aktes verbinden, sollen die Schüler/innen die Ambivalenz von Marie erfahren, die ihren Ausbruchsversuch mehr bestimmt als der Zwiespalt zwischen Trieb und Treue, individueller Lust und herrschender Moral.

Vorbereitungen: Nachdem alle Schüler/innen den Text der Szene (SM14: in der Fassung Bergs ohne Regieanweisungen) für sich gelesen haben, wird der Text reihum laut gelesen. - In einer kurzen Diskussion wird der Szenenanfang (bis „Ach was! Mann!“) der Situation des Soldaten-Liedes (vgl. 3. Unterrichtseinheit) gegenübergestellt.

Die Frauen-Gruppe aus der 3. Unterrichtseinheit wiederholt nochmals ihre Melodie aus dem Soldaten-Lied (SM5), zugleich überlegt sie sich, wie sie die Worte Maries (SM14 bis „Ach was! Mann!“) in Singhaltungen kommentieren könnte. Die Schüler, die in der 2. Unterrichtseinheit als Tambourmajor eingefühlt worden sind, wiederholen ihre musikalische Phrase („Wenn ich erst am Sonntag...“, HB2e) und das gestische Singen und üben, dazu zu marschieren. Die restlichen Schüler/innen besprechen, wie sie gemeinsam das Signal darbieten können (instrumental, pfeifend, summend, singend) und üben die Darbietung.



Notenbeispiel 8: Signal

Die Szenerie des vorangegangenen Spiels (Maries Stube) wird so umgebaut, dass nunmehr die Straße, die an Maries Haus/Stube vorbeiführt, sich im Zentrum der Spielfläche befindet. Verkleidung von Tambourmajor, Marie und Frauen.

Kombinierte Übung von Sing-, Geh- und Sprechhaltungen (MET11): Tambourmajor und Marie werden individuell, die Frauen kollektiv eingeführt. Der Tambourmajor soll auf der Straße auf- und abgehen. Die Schüler/innen, die zuvor das Signal (Notenbeispiel NB4) eingeübt haben, unterstützen ihn als Hintergrundmusik und nehmen zugleich die Rolle von Beobachter/innen ein. Marie spricht die Sätze des Textes (SM14 bis „Ach Was! Mann!“) mehrfach. Die Frauen kommentieren das Geschehen mit ihren Singhaltungen („Soldaten, Soldaten, sind schöne Burschen!“). Sie können dabei Worte wie beispielsweise Maries „ich bin stolz vor allen Weibern“ ironisch, gehässig, eifersüchtig usw. beantworten.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Die Spieler/innen bleiben in ihrer Position. SL befragt alle Mitwirkenden danach, wie sie sich jetzt fühlen und wie sie die jeweils anderen wahrgenommen haben. - Die Beobachter/innen äußern sich dazu, ob Marie den Tambourmajor eigentlich bewundert oder verachtet hat.

Sachbezogenes Feedback und Wiederholung der Haltungsübungen: In (mehreren) Wiederholungen der kombinierten Haltungsübungen (MET11) wird versucht, folgende Möglichkeiten durchzuspielen:

- Marie bewundert den Tambourmajor restlos.
- Marie verachtet den Tambourmajor, die Bewunderung ist nur ein Spiel, um die Eitelkeit des Tambourmajors öffentlich vorzuführen.
- Maries Haltung wechselt zwischen Bewunderung (1. Teil) und Verachtung/Spott (2. Teil).
- Marie ist ganz unsicher, sie weiß nicht, was sie fühlen soll: Bewunderung oder Verachtung.
- Marie ist sich ganz sicher: sie bewundert und verachtet den Tambourmajor und kann beides genießen.
- Marie ist stolz vor allen Weibern, dass der Tambourmajor mitmacht. Alle anderen Gefühle sind demgegenüber unwichtig.

Anmerkungen:

Bei den Wiederholungen kann, wenn die Zeit knapp wird, auf den Kommentar der Frauen mit dem Soldaten-Lied verzichtet werden. Die Marie wird von verschiedenen Schüler/innen gespielt. Jede/r wird auf die jeweilige Haltung eingeführt.

Falls die folgenden Übungen zu „Rühr mich nicht an!“ ohne die Arbeit mit Standbildern durchgeführt werden (sollen), so kann an dieser Stelle die Musik (1. Akt, Takt 666-686, HB14) vorgespielt werden. Dazu die Fragen: Schließt die Musik bestimmte Haltungen aus? Stellt sie eindeutig eine Haltung dar?

5.4. Sprechhaltungen und Standbilder zu „Rühr mich nicht an!“

Das „Geh einmal vor Dich hin!“-Spiel zwischen Tambourmajor und Marie wird Ernst. Die Männerphantasien des Tambourmajors („Wir wollen eine Zucht von Tambourmajors anlegen“) sind ein eindeutiges Zeichen für Marie. In Übungen zu Sprech- und Körperhaltungen können sich die Schüler/innen mit Maries Situation auseinandersetzen.

Anmerkung:

Die szenische Interpretation der „Rühr mich nicht an!“ -Situation stellt für Schüler/innen, die solche Situationen kennen, wohl eine andere Erfahrung dar als für Schüler/innen, die solche Situationen noch nicht erlebt haben. Ohne explizit auf derart eventuell bekannte Situationen einzugehen, werden die folgenden Übungen - gegebenenfalls - Erinnerungen an Situationen auslösen, in denen Schüler/innen mit einem Jungen geschlafen haben, ohne nachher sagen zu können, ob sie es eigentlich wollten oder nicht, oder nur, weil sie den Freund nicht verlieren wollten, oder weil sie sich auf ein Spiel eingelassen haben, das ihnen letztendlich zu weit gegangen ist. Es müssen dies nicht einmal jene Vergewaltigungssituationen sein, in denen Mädchen oder Frauen aus Angst, in physischer Gefahr oder deshalb sich auf einen Beischlaf einlassen, weil er auch psychisch das kleinere Übel ist. (Siehe SM16.)



Abbildung 15. Übung mit Sprechhaltungen „Rühr mich nicht an!“

Sprechhaltungen (MET7): Die Spielfläche wird freigeräumt. Alle Schüler/innen und SL stehen in einem Kreis. (1) SL geht auf ein/e Schüler/in zu und sagt in einer zuvor überlegten Sprechhaltung „Rühr mich nicht an!“ und begibt sich zurück auf ihren/seinen Ausgangsplatz. SL nennt eine Haltung (z.B. angeekelt, kess, unsicher, abwehrend, verliebt, stolz) und die/der soeben angesprochene Schüler/in geht zu einer anderen Schüler/in bzw. einem andern Schüler und sagt „Rühr mich nicht an!“ usw. Alle Schüler/innen sollen einmal dran kommen. (2) Dasselbe, ohne dass Sprechhaltungen vorgegeben werden. (3) Ein/e Schüler/in tritt auf ein/e andere zu und sagt „Wildes Tier!“, der/die angesprochene Schüler/in antwortet „Rühr mich nicht an!“

Sachbezogenes Feedback: „Rühr mich nicht an!“ (bei Büchner: "Rühr mich an!") ist ein Satz für eine ambivalente und sehr vielschichtige Sprechhaltungen. Die Übung zeigte die Vielfalt der Möglichkeiten. Jede Haltung war (möglichst) eindeutig. In Wirklichkeit ist aber nicht ausgeschlossen, dass mehrere Haltungen gleichzeitig existieren. Dies in einer einzigen Haltung darzustellen, ist schwierig. Einfacher ginge dies in Spielhandlungen und in Verbindung mit Musik.

Entwerfen verschiedener Standbilder: Die Schüler/innen lesen nochmals den Text (SM14) bis zu „Rühr mich nicht an!“ Auf dem Hintergrund der möglichen Haltungen Maries im „Geh einmal vor Dich hin!“-Spiel, die in Stichworten an die Tafel geschrieben werden, und aufgrund

der Erfahrungen mit den Sprechhaltungen zu „Rühr mich nicht an!“ wird gemeinsam eine Liste möglicher Gedanken zusammengestellt, die Marie beim Ruf „Rühr mich nicht an!“ haben könnte. (Brain Storming MET31 mit nachfolgender Systematisierung an der Tafel.)

- Ich bin vor meinem Ziel. „Rühr mich nicht an!“ beschleunigt das Erreichen meines Ziels.
- Ich merke, dass ich mit dem "Geh einmal vor Dich hin"-Spiel doch zu weit gegangen bin. Jetzt ist es aber zu spät, das Spiel fordert seinen Preis.
- Ich habe einfach Angst, dass der Tambourmajor gewalttätig wird. Lieber schnell nachgeben, damit es bald vorüber ist.
- Ich verachte diesen Tambourmajor, nachdem er das mit der Zucht von Tambourmajors gesagt hat, abgrundtief. Es ekelt mich vor ihm. Da ist mir alles eins.
- Ich merke plötzlich, was sich gehört und was die Leute sagen werden. Da möchte ich den Tambourmajor doch gerne zurückpfeifen.
- Ich weiß nicht mehr, was ich will. Ich bin ganz durcheinander.
- Ich will eigentlich, dass der Tambourmajor mich liebt. Dann kann er auch mit mir schlafen.
- Ich weiß schon längst, dass alle Männer gleich sind. Damit habe ich mich abgefunden, wenn ich ein bisschen Spaß haben will.
- Ich wehre zwar spontan ab, weiß aber, dass es nachher doch Spaß macht.
- Plötzlich muss ich an Wozzeck denken und merke, dass ich eigentlich nur ihn liebe.
- Ich habe Lust und zugleich Angst vor den Konsequenzen, vor allem vor Wozzecks Eifersucht.
- Wozzecks Eifersucht soll endlich mal einen Denkkzettel bekommen!

Die Schüler/innen sollen in Gruppen ein Standbild erarbeiten, das jeweils einen der Gedanken Maries zum Ausdruck bringt. Zu den Stichworten aus Kasten 3 soll dazu jeweils eine Äußerung in der ersten Person formuliert werden (z.B. „Jetzt ist's zu spät“ oder „Es klappt!“).

Diskussion/Kommentierung der Standbilder anhand der Musik (MET16): Die Gruppen bauen nacheinander ihr Standbild auf und sprechen den zugehörigen Satz. Dann wird die Musik eingespielt (1. Akt, Takt 666-699, HB14). Es wird jedes Standbild auf dem Hintergrund der Musik kommentiert: Steht das Standbild in Übereinstimmung mit dem Gestus der Musik? Widerspricht das Standbild dem Gestus der Musik?

Anmerkung:

Da diese Diskussion/Kommentierung zeitaufwendig ist, können auch zwei bis maximal drei Standbilder gleichzeitig aufgebaut und anhand der Musik überprüft werden.

Sachbezogenes Feedback anhand von Musik (MET29): Es wird der Text der Szene ab „Rühr mich nicht an!“ zusammen mit den Regieanweisungen gelesen. Sodann wird dieser Szenenschluss vorgespielt (1. Akt, Takt 700-717, HB15). - Kurze Beschreibung dessen, was gehört

wird (Drohgebärde des Tambourmajors usw.). Diskussion der Frage, wie Berg in den letzten Takten (Takt 712-717) den Ausgang des Ganzen und damit Maries Ausbruchsversuch musikalisch kommentiert.



Abbildung 16. Standbilder zu „Rühr mich nicht an!“ werden aufgrund der Musik verändert.

5.5. Reflexion durch Kommentare zu Maries Phantasien

Marie hat glänzende Steine – „bestimmt aus Gold“ - bekommen und besieht sich im Spiegel. Das Verhältnis zum Tambourmajor scheint nicht nur ein gelungener Ausbruchsversuch, sondern auch ein weiblicher Sieg über die Damen der feinen Gesellschaft zu sein. - Wer hat für solche Phantasien Verständnis?

Vorbereitung des szenischen Spiels: Die Szene wird hergerichtet: Stuhl, Spiegel, Tischchen, Bett/Wiege fürs Kind. Marie verkleidet sich. - Die Schüler/innen sitzen im Halbkreis um die Szenerie. Jede/r bekommt (bzw. hat von der 2. Unterrichtseinheit her) eine Rolle. In einem Reihum-Gespräch vergewissern sich alle (blitzlichtartig) der vorhandenen Rollen. - Alle lesen den Text der 1. Szene des 2. Aktes bis zum Auftritt Wozzecks leise durch (SM17). Dann wird der Text laut reihum gelesen. In ihren Sprechhaltungen versuchen die Schüler/innen bereits eine Kommentierung aus ihrer Rolle heraus. - Kurze Diskussion zur Struktur der Szene: Der Bub stört Marie bei ihrer Phantasiereise ins Reich der großen Madamen auf den Schwingen der glänzenden Steine. Sie singt eine dritte Strophe ihres Wiegenlieds (SM7).

Szenisches Spiel mit Befragung aus verschiedenen Rollenperspektiven: Einfühlung der Marie. Marie spricht nur den Text, der sich auf die Steine, den Spiegel und die Madamen bezieht (in SM17 dick gedruckt). Sie benutzt dazu das Textbuch. Sie lässt sich viel Zeit. Als Hinter-

grundmusik erklingt (ganz leise) die zugehörige Szenenmusik (2. Akt, Takt 7-25 und Takt 60-80, drei Mal HB16). Die im Halbkreis sitzenden Schüler/innen beobachten Marie aus ihrer Rolle heraus. - Im Anschluss an das Spiel gehen die Schüler/innen nacheinander zu Marie und fragen sie aus ihrer Rolle heraus oder geben einen Kommentar ab. Marie kann durch Gesten oder sprachlich antworten.

Szenische Improvisation zur Musik: Marie wird erneut eingeführt: „Du hast Steine bekommen und betrachtest Dich im Spiegel. Dein Bub quengelt. Du versuchst ihn zur Ruhe zu bringen - durch Erschrecken, Einschüchtern, ein Lied.“ - Die Szenenmusik wird vollständig vorgespielt (2. Akt, Takt 7-92). Marie spielt und singt frei. Die Beobachter/innen beobachten das Verhältnis Mutter/Kind.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Wie hat Marie ihr Kind wahrgenommen? Wie hat sie sich als Mutter gefühlt? Hat sie an Wozzeck denken müssen? Ist ihr der Tambourmajor durch den Kopf gegangen? Ist sie glücklich (wegen der Steine) oder unglücklich, verärgert, frustriert? Warum, hat sie gesagt „aber, ich bin nur ein armes Weibsbild!“ - Dieselben Fragen können auch in der Runde der Beobachter/innen besprochen werden.

Sachbezogenes Feedback: Ist Maries Ausbruchsversuch mehr als nur ein Versuch, der entfremdeten Beziehung mit Wozzeck und damit ihrem Alltag punktuell zu entkommen? Ist es der Versuch, sich mit „visionären Phantasien“ über ihr soziales Milieu zu erheben? Wodurch unterscheiden sich Maries Phantasien von denjenigen Wozzecks? Warum versteht Marie die Phantasien des Wozzeck nicht - und warum versteht Wozzeck die Phantasien der Marie nicht? Diskussion dieser Fragen kann von einer musikanalytischen Studie Peter Petersens (SM18) ausgehen.

5.6. Weiterführung

Die Schlüsse des 1. und 3. Aktes werden vorgeführt (HB17). Berg hat großen Wert auf die strukturelle Ähnlichkeit dieser Schlüsse gelegt (SM15). Welche Begründungen gibt Berg für diese Ähnlichkeit? Was kann es darüberhinaus - inhaltlich - bedeuten, dass Berg seinen „Kommentar“ zur „Rühr mich nicht an!“ -Szene wie den Ausgang der gesamten Oper gestaltet?

Falls der Umschlag von „Rühr mich nicht an!“ zu „Meinetwegen, es ist Alles eins!“ auf dem Hintergrund des vorangegangenen „Geh einmal vor Dich hin!“-Spiels die Schüler/innen stark beschäftigt, sollte die Frage, ob Marie vergewaltigt worden ist, diskutiert werden. Die Schmuckszene (2. Akt, 1. Szene) gibt keine Antwort auf diese Frage. Denn, auch wenn es zunächst scheint, als ob Marie mit ihrem „Erfolg“ zufrieden ist, so ist doch durchaus denkbar, dass Maries Phantasien ein unangenehmes sexuelles Erlebnis nachträglich überhöhen und dadurch verdrängen sollen. Die Frage der Vergewaltigung ist gleichbedeutend mit der Frage, ob Marie eine treulose Ehebrecherin oder jemand ist, die aufgrund ihrer Lage ein Recht auf Glück hat, auch wenn dies ein Vergewaltiger ausnutzen konnte. Marie selbst weiß keine Antwort: im 2. Akt sieht sie sich eher als jemand, die ein Recht auf Glück und Selbstbestimmung hat, im 3. Akt sieht sie sich als treulose Ehebrecherin.

Erfahrungen, die eine Lehrergruppe mit einer Unterrichtseinheit über Vergewaltigung an verschiedenen Schulen gemacht hat, haben gezeigt, dass Schüler/innen bei typischen Vergewaltigungen einer Freundin durch ihren Freund (siehe SM16) dem Mädchen eine Mitschuld am

gewalttätigen Verhalten des Jungen zuschreiben - und zwar die Schüler/innen in noch größerem Maße als die Schüler (Brozio 1981). Es erscheint daher nicht unwichtig festzuhalten, dass, wenn Marie ein „Geh einmal vor Dich hin!“-Spiel spielt, wenn sie schließlich „Meinetwegen!“ sagt und dem Tambourmajor in die Arme stürzt und wenn sie sich an den glänzenden Steinen freut, sie dennoch nicht schuldig zu sein braucht. Warum sollte es nicht möglich sein, dass Marie ein Mannsbild hat, auf das sie vor allen Weibern stolz sein kann und mit dem sie tanzen geht, ohne dass dies eine sexuelle Beziehung ist, die die Basis-Beziehung zu Wozzeck infrage stellt? - Die erwähnte Untersuchung hat gezeigt, dass Zeitschriften wie BRAVO und die Mehrzahl der Schüler/innen allerdings der Meinung sind, dass so etwas nicht geht.

Es sollten auf dem Hintergrund der szenischen Erfahrungen die Männerphantasien von Musikwissenschaftlern diskutiert werden, für die Marie schlichtweg „Prostituierte“ ist (Rene Leibowitz 1957, S. 210), „sinnlich“ (Viebig 1923, S. 180) mit einem „unbändigen Trieb ihres Geschlechts“ und einem „unersättlichen Leib“ (Forneberg 1963, S. 45), von „elementarer Triebkraft“ (Redlich 1957, S. 105) der „ungebändigten Natur“ (Adorno 1955, S. 200, Wedekinds „Lulu“ zitierend). - Welchen Reiz mag es für solche Männer haben, sich eine „Wozzeck“-Aufführung anzusehen?

Hausaufgabe:

Lieder der Wirtshausszene (1. Unterrichtseinheit) wiederholen und üben. - Den ganzen 2. Akt lesen.

6. Unterrichtseinheit: „Einer nach dem andern“ Der psychosoziale Kreislauf rotiert immerzu

6.0. Vorbemerkung

Nachdem sich Marie auf den Tambourmajor eingelassen hat und - trotz aller Ambivalenzen in ihrer Brust - auch zu diesem Ausbruchversuch steht, sind die Weichen der Tragödie, die Alban Berg komponieren wollte, gestellt. Die vier Begegnungen Wozzecks mit Marie zeigen die totale Unfähigkeit der beiden, ihr Beziehungsproblem nochmals in den Griff zu bekommen. Die letzte Begegnung ist tödlich. Auf Wozzecks Seite tragen die Demütigungen durch Doktor und Hauptmann ebenso dazu bei wie die Tatsache, dass er im Wirtshaus Zaungast bleibt (und sich Andres nach einem kurzen Wortwechsel „gelangweilt“ abwendet) und dass bei den tätlichen Auseinandersetzungen mit dem Tambourmajor Wozzecks Kameraden im Halbschlaf zusehen und nicht zu Hilfe kommen; auf Maries Seite die Eskalation von Wozzecks Kommunikationsunfähigkeit, Maries abwehrende Gegenreaktionen und ihre unproduktiven Schuldgefühle.

Durch die szenische Auseinandersetzung mit ausgewählten Situationen dieses sich zirkelschlüssig steigernden Prozesses können Schüler/innen erkennen, dass diese Eskalation nicht nur „tragisch“ ist, sondern tatsächlich Ausdruck eines psychosozialen Kreislaufs. Daher ist bei der Szenenauswahl darauf Wert gelegt, einige bis heute gültige soziale Mechanismen durchzuspielen, die solcherart Kreisläufe begünstigen: (1) die Funktion von Gerüchten, die aus individuellen Problemen „soziale Ereignisse“ machen, (2) die gesellschaftliche Norm, dass Ausbruchversuche bestraft und gerächt werden müssen, da jede Art von Verständnis das System,

aus dem ausgebrochen wird, in Frage stellte, (3) die Unfähigkeit des geselligen (kulturellen) Lebens, Außenseiter zu integrieren und dadurch psychisch zu stützen, (4) die Unwilligkeit, Menschen, denen Gewalt angetan wird, zu helfen, wenn „es“ einen nicht betrifft, (5) die Flucht in die Religion und die Hoffnung, zwischenmenschliche Kommunikation durch Gebet oder Reuegefühle ersetzen zu können, (6) den Versuch, psychische Verunsicherung aggressiv an Schwächeren, insbesondere Kindern, abzulassen.

6.1. Szenische Reflexion einer Demütigung

Maries Ausbruchsversuch bleibt in der hessischen Kleinstadt nicht hinter verschlossenen Türen. Schnell weitet er sich zu einem „sozialen Ereignis“ aus (Scheller 1987, S. 108-115). Ein Gerücht macht die Runde. Der Hauptmann und Doktor setzen es gezielt ein, um sich am widerborstigen Wozzeck (4. Unterrichtseinheit) zu rächen. In der szenischen Reflexion dieser Demütigungs-Situation erkennen die Schüler/innen, dass Wozzeck keine andre Wahl bleibt, als sich zur Wehr zu setzen. Wen wird es treffen? Den Doktor, den Hauptmann, den Tambourmajor oder Marie?

Die Schüler/innen lesen die 2. Szene des 2. Aktes für sich durch, falls sie nicht schon den gesamten 2. Akt (als Hausaufgabe) gelesen haben. In jedem Fall vergegenwärtigen sie sich den Inhalt der Szene.

Stille Post (Vorbereitung des szenischen Hörens) (MET19): In einer „stillen Post“ soll die Tatsache, dass Marie den Tambourmajor zu sich ins Haus hereingelassen hat, als Gerücht die Runde bis zum Hauptmann und Doktor machen. Für dies Spiel gelten die Rollenverteilungen der 2. Unterrichtseinheit mit den Zusatzrollen Käthe (Freundin Margrets) und 2. Soldat (Freund Andres). Verkleidung. Käthe, Wirt, der 2. Soldat, Hauptmann und Doktor verlassen den Raum. - Die Schüler/innen sitzen im Kreis, in dessen Mitte die Spielfläche ist. Margret tritt auf die Spielfläche, SL fühlt sie ein: Margret, Du hast gestern gesehen, dass der Tambourmajor vor Maries Haus auf- und abstolziert und dann in der Haustür mit Marie verschwunden ist. - Käthe tritt zu Margret. Margret erzählt ihr das Neueste vom Vortag. Margret setzt sich auf ihren Stuhl. Der Wirt tritt zu Käthe, die ihm das Neueste erzählt. ... usw. bis zum Treffen von Hauptmann und Doktor. Marie gibt von ihrem Platz im Sitzkreis aus einen Kommentar zu dem, was der Hauptmann dem Doktor erzählt hat.

Szenisches Hören (MET25): Hauptmann und Doktor stehen noch von der Stillen Post an einer Seite der Spielfläche. Einfühlung des Wozzeck: Du bist auf dem Weg zum Exerzierplatz unerlaubterweise noch bei Marie vorbeigegangen und hast ihr das Kindergeld gebracht. Du musst Dich sehr beeilen, damit niemand was merkt. Und da läufst Dir auch noch der Hauptmann über den Weg. Hoffentlich sieht er Dich nicht. - Wozzeck betritt die Spielfläche und versucht, unbemerkt an Hauptmann und Doktor vorbeizukommen. Die Szenenmusik setzt ein (2. Akt, Takt 272 mit Auftakt - 346, HB18). Alle frieren (in lockerer Haltung) ein und hören der Musik zu.

Ausföhlung und erfahrungsbezogenes Feedback: Wozzeck, was hast Du da gehört? Worauf wollen Doktor und Hauptmann hinaus? Ist an dem, was sie sagen, wohl etwas Wahres dran? Wie fühlst Du Dich, wenn Du das hörst? Wolltest Du lieber, Du hättest nichts gehört? Was tust Du jetzt? Wohin wirst Du jetzt gehen? Was wirst Du später tun? Willst Du nicht erst Marie fragen, ob stimmt, was Hauptmann und Doktor andeuten?

6.2. Sprechhaltungen und Standbilder zu „Rühr mich nicht an!“

Wozzeck ist nicht in der Lage, Maries Ausbruchsversuch zu verstehen. Auch er, der Außenseiter, handelt nach den herrschenden Normen des Patriarchats: Tat-Verdacht-Beweis-Bestrafung. Als Wozzeck Marie zur Rede stellen will, ruft Marie zum zweiten Mal „Rühr mich nicht an!“ Diesmal ist ihre Sprechhaltung eindeutig: „Lieber ein Messer in den Leib, als eine Hand auf mich.“ Das Stichwort für Wozzeck ist gefallen. Warum kann Marie nicht auf Wozzeck eingehen? Woher stammt ihr scheinbar großes Selbstbewusstsein? - Der Ablauf der szenischen Interpretation ist formal wie der der Parallelstelle aus der 5. Unterrichtseinheit.

Vorbereitung der Übung von Geh- und Sprechhaltungen: Die Schüler überlegen sich, mit welchen Bewegungen (Sprech- und Gehhaltungen) Wozzeck die Tür Maries nach Spuren des Tambourmajors absuchen könnte. Die Schüler/innen überlegen sich, mit welchem Gestus von „Rühr mich nicht an!“ sie Wozzeck entgegentreten, wenn er zu nahe kommt. - Die folgende Übung dauert knapp eine Minute und kann von verschiedenen Schüler/innen mehrfach durchgespielt werden.

Geh- und Sprechhaltungen (MET7/9): Auf der Spielfläche wird ein Türrahmen aufgebaut. Marie steht an der Tür. Wozzeck nähert sich in einer bestimmten Gehhaltung der Haustür, bei der Marie steht, und spielt, wobei er ausschließlich die Worte

Da! Hat er hier gestanden? Ich hab ihn gesehn! Teufel! Hat er da gestanden?

Du - bei ihm? Mensch!

verwendet. Bei „Mensch!“ sagt Marie „Rühr mich nicht an!“

Erweiterung der Übung: Wenn die Schüler/innen die Haltungsübungen zu einer szenischen Improvisation ausbauen (möchten), so müssten Wozzeck und Marie jeweils ausgefüllt werden. Zum Beispiel: Wozzeck, was hast Du gefühlt, als Marie dich angeschrien hat? Was wirst Du jetzt tun? Willst Du nicht nochmals mit Marie ruhig sprechen? Meinst Du, dass Marie ein schlechtes Gewissen hat? Ist es aus zwischen Marie und Dir? Was wird aus Deinem Bub? - Marie, hast Du Angst vor Wozzeck? Hast Du ein schlechtes Gewissen? Kannst Du Wozzecks Verhalten nicht verstehen? Was wird Wozzeck jetzt wohl tun? Was wirst Du tun? Ist es aus zwischen Wozzeck und Dir? Was wird aus Deinem Bub?

Sachbezogenes Feedback: Welche der vorgeführten Haltungen haben am meisten überzeugt? Worin besteht der Unterschied zwischen dem jetzigen „Rühr mich nicht an!“ und dem früheren „Rühr mich an!“ (aus der 5. Unterrichtseinheit)? - Bei Büchner ist die entsprechende Szene (SM19) nicht nur kürzer, sondern auch erheblich anders akzentuiert: Was fällt beim Vergleich der Regieanweisungen Bergs und Büchners auf? Wie endet Büchners Szene? Was bedeutet das? - Berg hat das „Rühr mich nicht an!“ zum Text hinzugefügt: Was wollte Berg mit dieser Einfügung aussagen? (Die Intervallstruktur der beiden Motive „Rühr mich nicht an!“ ist identisch.)

Hören und Standbilder mit Musik: Die gesamte Szenenmusik wird vorgespielt (2. Akt, Takt 367-405, HB19). Zur Situation nach dem „Rühr mich nicht an!“ werden Standbilder von einzelnen Schüler/innen modelliert oder in Gruppen entwickelt: Wie sieht Marie den Wozzeck, wenn sie sagt „Lieber ein Messer in den Leib, als eine Hand auf mich“, und wie sieht Wozzeck die Marie, wenn er sagt „Der Mensch ist ein Abgrund, es schaudert einen, wenn man hinunter-

sieht“? Diese beiden Sätze werden jeweils als Kommentar zu den Standbildern gesprochen werden. Anschließend wird zu jedem Standbild die zugehörige Musik gespielt (2. Akt, Takt 395 mit Auftakt - 402, HB20).

Sachbezogenes Feedback: Haben die Standbilder Antworten auf folgende Fragen ergeben: Wenn Marie jetzt sagt „lieber ein Messer in den Leib, als eine Hand auf mich“, bedeutet das, dass Marie mit Wozzeck innerlich gebrochen hat? Oder hängt Marie noch immer an Wozzeck, muss ihn aber jetzt abwehren, weil sie zu dem stehen will, was sie getan hat? Ist Marie ein „Abgrund“? Was müsste Marie tun, um Wozzeck von seinen Mordgedanken abzubringen?

6.3. (Einschub/Erweiterung:) Wirtshausszene - Wozzeck als Zaungast

Die Wirtshausszene ist den Schüler/innen schon bekannt (1. Unterrichtseinheit). Hier zeigt sich Marie erneut öffentlich mit dem Tambourmajor. Wozzeck, der üblicherweise nicht ins Wirtshaus geht, sieht als Zaungast, was vor aller Augen vorgeführt wird. Die Schüler/innen sollten sich durch eine Reflexion dieser Szene klar machen, dass Marie öffentlich handelt, und sich fragen, was dies für Wozzeck bedeutet.

Vorführung der Wirtshausszene: Der Vorschlag aus der 1. Unterrichtseinheit, die Wirtshausszene zu improvisieren, kann an dieser Stelle aufgegriffen werden. Die Durchführung einer Improvisation ist allerdings zeitintensiv. Falls die frühere Improvisation oder das Hören in Verbindung mit szenischem Spiel auf Video aufgenommen worden ist, kann dies Video vorgespielt werden.

Vorbereitung einer szenischen Improvisation: Die Schüler/innen übernehmen die Rollen aus der 1. oder 2. Unterrichtseinheit. Sie lesen nochmals die Rollenkarten SM1. Der Ablauf der Szene, die gehört und zu der getanzt werden soll, wird kurz erläutert: Die Musik spielt zu einem Walzer auf. Wozzeck sieht, dass Marie und der Tambourmajor tanzen. Marie singt „immerzu!“ Als Wozzeck auf den Tanzboden springen will, ist die Musik zu Ende und der Tanzboden leert sich schlagartig. Anschließend singen Burschen und Soldaten „Ein Jäger aus der Pfalz“.

Ein Jä - ger aus der Pfalz, ritt einst durch ei - nen grü - nen Wald, und
schoß das Wild da - her, grad, wie es ihm ge - fällt. Hal - li, Hal - lo! Ja
lus - tig ist die Jä - ger - ei all - hie auf grü - ner Heid, all - hie auf grü - ner Heid.

Notenbeispiel 9: Jägerlied (bekannt als „Ein Jäger aus Kurpfalz“)

Szenische Improvisation mit Musik: Wozzeck wird von SL eingeführt. Die Szenenmusik wird vorgespielt (2. Akt, Takt 480-590, aus HB21). Die Schüler/innen tanzen während des Walzers

und verlassen mit Ende der Musik den Tanzboden. Beim Chor der Burschen und Soldaten singen sie nach Vermögen mit. Wozzeck steht außerhalb und beobachtet das Geschehen.

Erfahrungsbezogenes Feedback und Kommentierung: Wozzeck setzt sich in die Mitte der Spielfläche (auf den Boden). Fragen: Was sitzt Du da vor der Tür? Du sitzt hart, oder? Bist Du angetrunken? Warum singst Du nicht mit? - Die Schüler/innen, die getanzt und gesungen haben, werden gefragt, ob sie Wozzeck am Rande des Tanzbodens haben sitzen sehen und ob sie sonst etwas Besonderes wahrgenommen haben. Andres wird gefragt, ob er Wozzeck gesehen, mit ihm gesprochen und warum er sich gelangweilt von ihm wieder abgewendet habe.



Abbildung 18. In der Wirtshausszenen-Improvisation steht Wozzeck (rechts im 1. Bild) isoliert außerhalb des Geschehens, später sitzt er auf dem Boden.

6.4. Schnarchen: Erfahrung des „Nichts hören, nichts sehen!“

Wozzeck kann, zurück in der Kaserne, natürlich nicht schlafen. Es kommt zu einer Auseinandersetzung mit dem Tambourmajor, die in einem Ringkampf endet. Die Kameraden Wozzecks nehmen das dramatische Geschehen so gut wie nicht wahr. Die Schüler/innen sollen das Geschehen dieser Szene im Halbschlaf verfolgen. Sie erfahren, dass die Haltung „Nichts hören, nichts sehen!“ mit dazu beiträgt, dass in Wozzeck der Mordgedanke zwanghafte Gestalt annimmt.

Anmerkung:

Es ist verbürgt, dass Berg in dieser Szene autobiographische Elemente verarbeitet hat. Es ist denkbar, einige der einschlägigen Äußerungen Bergs als Einfühlung vorzulesen (siehe Kasten) und die Wachstube unhistorisch aus der Zeit Büchners in die des Ersten Weltkriegs zu verlegen

Alban Berg beim Militärdienst

„Wenn ich trotzdem zum Wachdienst kommandiert worden bin, so ist es ganz einfach eine Ungerechtigkeit... Die Tätigkeit in der Wache ist gleich Null. Das ist ein 24stündiges Herumsitzen in einem durch und durch tabakqualmigen kleinen Raum, wo sich circa 10 Rekruten aufhalten, von denen ich alle 2 Stunden einen aufführen muss, das heißt irgendwo den dort befindlichen Wachposten abhole und einen anderen hinbringe. Das geht also von 1/2 1 Uhr Mittags bis 1/2 1 Uhr Mittag des folgenden Tages. In der Nacht kann ich 4 Stunden schlafen -, da es aber vor 10 Uhr nicht ruhig ist, eigentlich nur drei Stunden... Um 1 Uhr muss ich also wieder von der Holzpritsche aufstehen und wieder den irrsinnigen Dienst versehen ununterbrochen bis zum Mittag.“ (Brief vom 25.12.1915 an Gottfried Kassowitz, in: Hanselmann 1992, S. 157-158.)

"Als ihn sein Schüler Gottfried Kassowitz einmal in seiner Baracke bei Kiralyhida besuchte, erzählte er ihm von seinen schlaflosen Nächten: ‚Haben Sie schon jemals viele Leute zugleich schnarchen hören? Dieses vielstimmige Atmen, Röcheln und Stöhnen ist der eigenartigste Chor, den ich je gehört habe. Es ist wie eine Musik der Urlaute, die aus den Abgründen der Seele aufsteigt.“ (Reich 1963, S.41 - Willi Reich war wie Kassowitz ein Kompositionsschüler Alban Bergs.)

Vorbereitung der Wachstuben-Haltung: Alle Schüler/innen verkleiden sich als Soldaten. Die Szene spielt in der Wachstube der Kaserne. Kurze Charakterisierung der Situation (Vorlesen des Berichts aus dem Kasten). Mit Tischen, Stühlen, Pritschen wird diese Stube simuliert. Es gibt eine Eingangstür. Mit Ausnahme des Tambourmajors verteilen sich die Schüler/innen auf diese Szenerie (sitzend, liegend, kauern, an die Wand gelehnt).

Folgende Regeln konstituieren die Wachstuben-Haltung (vgl. Kombinierte Haltungen MET11):

- Die Soldaten schlafen, was durch Schnarchen angezeigt werden kann.
- Wenn es in der Wachstube laut wird, „werden sie unruhig, ohne aber aufzuwachen“.
- Bei extremen Ereignissen verändern sie ihre (unbequeme) Position und stöhnen dabei halblaut.
- Es ist erlaubt, sich im Halbschlaf „etwas aufzurichten“.
- Es kann vorkommen, dass ein Soldat aufsteht und zur Tür rausgeht oder umgekehrt einer hereinkommt. Dies alles geschieht teilnahmslos, wie im Halbschlaf.

Tambourmajor, Wozzeck und Andres lesen den Text der Szene (2. Akt, 5. Szene) durch. Im Folgenden soll nur der 2. Teil (nach dem Auftritt des Tambourmajors) gespielt werden. Die drei Schüler/innen prägen sich folgende Handlungselemente ein:

- Tambourmajor poltert herein und gibt an. Andres fragt nach,
- Wozzeck provoziert durch Pfeifen,
- Ringkampf,
- Andres sagt: „Er blut“.
- Das Spiel endet mit Wozzecks „Einer nach dem Andern!“

Die übrigen Soldaten üben die Wachstuben-Haltung: dies „vielstimmige Atmen, Röcheln und Stöhnen ist der eigenartigste Chor, den ich je gehört habe. Es ist wie eine Musik der Urlaute, die aus den Abgründen der Seele aufsteigt“ (vgl. Kasten).

Szenische Improvisation „Nichts hören, nichts sehen!“, Einfühlung von Wozzeck („Du kannst nicht schlafen“ usw.), Andres und Tambourmajor. Die übrigen Soldaten nehmen die Wachstuben-Haltung ein. Es entsteht eine Stimmung der „Urlaute, die aus den Abgründen der Seele aufsteigen“. Die Szenenmusik setzt ein (2. Akt, Takt 760-811, HB22). Tambourmajor, Wozzeck und Andres spielen improvisiert zur Musik, die als Hintergrundmusik abläuft. Wenn die Musik zu Ende ist sagt Wozzeck: „Einer nach dem ändern!“

Erfahrungsbezogenes Feedback: SL befragt die schlafenden Soldaten nach dem, was sie mitbekommen haben, ob und wie sie den Tambourmajor und Wozzeck wahrgenommen haben. Wozzeck wird gefragt, was er mit „Einer nach dem Andern“ meint. Tambourmajor: Hast Du gehört, was Wozzeck gesagt hat? Was denkst Du darüber? Meinst Du, dass Wozzeck sich an Marie vergeht? Hast Du vor, etwas zu unternehmen? - Das Feedback ist zugleich die Ausführung.

Sachbezogenes Feedback: Hat die Haltung der Soldaten mit dazu beigetragen, dass Wozzecks Mordgedanke sich weiter verfestigt und konkretisiert hat? Was hätten die Soldaten tun können? Wäre es gerechtfertigt und sinnvoll, wenn sich die Soldaten in eine fremde Angelegenheit (zwischen Wozzeck und Tambourmajor) einmischten?

6.5. (Erweiterung:) *Maries Phantasien im Chor*

Die erste Szene des 3. Aktes ist von Alban Berg so eingefügt und aus Bestandteilen des Büchner'schen Fragments so zusammengestellt, dass sich das Bild einer reuigen Sünderin ergibt, die von der Bibel, von einem (Anti-)Märchen und sogar von ihrem Kind irgendeine Hilfe erwartet.

Bei einer szenischen Interpretation ohne Verfremdungseffekte scheint dies Szenarium etwas zu dick aufgetragen. Es wird daher eine kurze Gretchen-Szene mit zwei Sprechchören vorgeschlagen.

Vorbereitung der Sprechhaltungen: Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt, nur Marie und Wozzeck sind ausgenommen. Die eine Gruppe erhält das Anti-Märchen (Schülermaterial SM21), die andere die biblische Geschichte (Schülermaterial SM22). Beide Gruppen üben, ihren Text im Chor zu sprechen. Marie und Wozzeck lesen den Text der Szene (3. Akt, 1. Szene) durch.

Individuelle und kollektive Sprechhaltungen (MET7) und dichotisches Sprechen: Die Spielfläche wird bis auf einen Stuhl leer geräumt, die beiden Chöre umringen die auf dem Stuhl sitzende Marie. Marie hat ihr Kind (Schüler/in oder Kissen) bei sich und eine Bibel. Wozzeck ist außerhalb der Chöre und geht um die Szenerie herum. Er bekommt „irgendwie“ mit, was in Maries Kammer abläuft. - Einfühlung der Marie und des Wozzeck. Beide Chöre sprechen ihren Text gleichzeitig und durchaus laut. Marie muss gegen die Chöre anschreien. Sie verwendet dazu den vorgeschriebenen Text. Das Textbuch hat sie in die Bibel eingelegt. Die Chöre können ihren Text, wenn Marie länger spielt, auch wiederholen. Marie gibt das Signal zum Schluss der Szene: z.B. ein Ausbruch aus dem geschlossenen Kreis, ein Zusammensinken, ein stilles Gebet. Die Chöre verstummen, sobald sie dies Signal verstanden haben.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Wozzeck wird gefragt, was er wahrgenommen hat und was er von Maries Verhalten jetzt hält. Marie wird entsprechend ihrer zum Schluss eingenommenen Haltung ausgefühlt. Die Schüler/innen der Chöre werden gefragt, wie sie sich geföhlt, wie sie Marie wahrgenommen haben und ob und gegebenenfalls wie sie gerne eingegriffen hätten.

Sachbezogenes Feedback: Wenn im sachbezogenen Feedback alternative Verhaltensmöglichkeiten Maries im Rahmen der vorgegebenen Situation diskutiert werden, so können diese von andere Schüler/innen in einem weiteren Durchgang erprobt werden.

6.6. Weiterföh rung

Zu Doktor, Hauptmann und Wozzeck:

Auseinandersetzung mit dem ersten Teil der 2. Szene des 2. Aktes: Im Gespräch des Hauptmanns mit dem Doktor kämpft ein Repräsentant der neuen, aufsteigenden bürgerlichen Klasse gegen einen Repräsentanten des Feudalismus. Im Text des Schülermaterials SM20 wird allerdings gezeigt, dass die neuen wissenschaftlichen Leistungen des Bürgertums durchaus in den Dienst des Militärs als eines feudalen Rests gestellt werden. Dieser Text wirft nochmals ein Licht auf die Doktorszene und den engen Filz der Instanzen, von denen Wozzeck ausgebeutet wird.

Diese Szene scheint Wozzeck in bedingungsloser Abhängigkeit von Hauptmann und Doktor zu zeigen. Wie steht es daher mit der These (aus der 4. Unterrichtseinheit), dass zwischen Wozzeck und dem Hauptmann bzw. Wozzeck und dem Doktor gegenseitige Abhängigkeitsverhältnisse bestehen, die es Wozzeck ermöglichen eine gewisse Identität zu wahren?

Zur Bibel-Szene:

Es ist die Frage, ob am Beginn des 3. Aktes Marie plötzlich nicht mehr - wie noch im 2. Akt - zu ihrem Ausbruchversuch steht. Äußere Ereignisse, die sie zur plötzlichen Reue „gezwungen“ haben, gibt es nicht. Berg zeichnet eine Entwicklung von Marie derart, dass das schlechte Gewissen von Szene zu Szene zunimmt. Ist das schlechte Gewissen aber nicht eine von mehreren Dimensionen, die Marias Ausbruchversuch von Anfang an begleiten (schlechtes Gewissen als Folge der herrschenden Moral, als Produkt des Über-Ichs). - Hierzu Diskussion einer Deutung Siglind Bruhns (Schülermaterial SM23)!

Das Kind Marias und Wozzecks spielt in den verschiedenen Marie-Szenen eine wichtige Rolle bei der Regulierung des „psychischen Energiehaushalts“ der Marie. Man stelle zunächst das Repertoire der Umgangsweisen Marias mit ihrem Kind aus den Szenen I/3, II/1 und III/1 zusammen, ein Repertoire, das auch in Singhaltungen ausgedrückt werden kann:

- das Kind wird mit einem Wiegenlied in Schlaf gesungen,
- das Kind stört Marie auf ihrer Phantasiereise, es wird erschreckt und durch die Zigeunerstrophe des Wiegenlieds eingeschüchtert,
- das Kind wird als lautlose Anklage empfunden, erst abgestoßen, dann angezogen und mit einem Anti-Märchen versorgt.

Diskussion der Funktion des Kindes für Marie und - generell - der Kinder für allein stehende Mütter in entfremdeten Beziehungen und bei Ausbruchversuchen (vgl. die Interpretation von Siglind Bruhn und Albert Meier im Schülermaterial SM24)!



Abbildung 19. Die öffentliche Hinrichtung des historischen Woyzeck am 27.8.1824 war ein Spektakel, dem offensichtlich halb Leipzig zugesehen hat (Lithografie von C.G.H. Geißler 1824).

(Klatschen, Sprechen, perkussiv auf Instrumenten und mit Gegenständen). Die Szenenmusik inklusive Vor- und Nachspiel wird vorgespielt (3. Akt, Takt 109-218). Die Schüler/innen versuchen, den Todesrhythmus zu erkennen und gegebenenfalls mitzuklatschen/mitzuspielen. Eventuell zwei Durchgänge.

Rollenaufteilung und Üben der musikalischen Elemente: Die im Songbook wiedergegebenen Musikbeispiele werden folgendermaßen auf die Schüler/innen verteilt:

Wozzeck: "Es ritten drei Reiter"

Frauen: "Ins Schwabenland"

Männer: "Aber, was hast Du an der Hand?"

Musikgruppe: Todesrhythmus

Die Lieder des Schülermaterials können nach Bedarf erheblich vereinfacht und auf den immanenten Todesrhythmus reduziert werden:

Wozzeck: „Es ritten drei Reiter“. Die Originalmelodie geht bis Takt 13. Sodann folgt das Wiegenlied der Marie (SM7). Die drei Reiter und das Wiegenlied haben strukturelle Ähnlichkeit. Die Melodien sind austauschbar. Dieser Sachverhalt sollte dem Wozzeck klar sein. Die zweite Strophe („Mein Wein ist gut“) passt nur gezwungenermaßen auf die Originalmelodie. Für die spätere Improvisation genügt der Anfang der Originalmelodie.

Frauen: „Ins Schwabenland“ ist das Lied Margrets. Die vereinfachte Version (Notenbeispiel oben) stellt das mutmaßliche Original dar. In der Oper wird die untere Version gesungen. Es genügt, wenn die Frauen den Text auf den Todesrhythmus sprechen oder gestisch singen. Der Text ist so angelegt, dass der Todesrhythmus vier Mal wiederholt werden muss. Es kann auch versucht werden, den augmentierten und den originalen Rhythmus (Takt 1-4 und Takt 5-6) zu sprechen.

Männer: Der Text „Aber, was hast Du an der Hand?“ wird rhythmisch gesprochen oder gestisch gesungen.

Musikgruppe: Eine ausschließlich aus Percussionist/innen bestehende Musikgruppe spielt den Todesrhythmus auf dem Hintergrund eines durchgehenden Beats (1-2-1-2 oder 1-und-2-und). Die Musiker/innen können den Rhythmus zusammen mit dem als Playback verwendeten Arrangement des Hörbeispiels HB23 üben.

7.2. Szenisch-musikalische Improvisation zum Todesrhythmus

In der Kneipe herrscht hektisch-turbulente Stimmung, charakterisiert durch eine Schnellpolka des berühmten Komponisten Alban Berg, die die Musikapelle schmissig und ausdauernd spielt. Wozzeck kommt in die Kneipe und versucht, ein Volkslied im Dreiviertel-Takt zu singen. Die Gäste, Männer und Frauen, reden und singen im Rhythmus der Schnellpolka auf Wozzeck ein. Man entdeckt Blut an Wozzecks Hand. Wozzeck schreit: „Bin ich ein Mörder?“

Vorbereitungen der Improvisation: Der Raum wird hergerichtet. Es ist sehr eng, die Musiker/innen sind dicht in eine Ecke gedrängt. Gäste an Tischen und einfach herumstehend. Einige tanzen zwischen den Gästen hindurch. Es gibt eine Tür. - Verkleidung.

Probedurchlauf einer rein musikalischen Version: Alle versuchen, mit rein musikalischen Mitteln eine turbulente Stimmung in der Kneipe darzustellen. Wozzeck kommt dazu und singt im Dreiertakt. Die Gäste versuchen, ihn nicht zu beachten, dann aber, ihn zu vertreiben. Schließlich stürzt Wozzeck mit einem Schrei zur Tür hinaus.

Einführung in Szene und Musik: HB23 kurz anspielen. Wie findet Ihr die Musik? Die ist heute angesagt! Die Musik ist so laut, dass ihr Euch kaum unterhalten könnt. Ihr passt Euch diesem Rhythmus auch im Sprechen an. Gleich kommt auch Wozzeck in die Kneipe, der sonst nie hierher kommt. Was der wohl hat? Er singt auch vollkommen daneben. - Zu den Männern zusätzlich: Nach einiger Zeit entdeckt Ihr Blut am Arm Wozzecks. - Zu Wozzeck: Du gehst doch sonst nie in die Kneipe. Was willst Du dort? Warum bist Du hier? Singst Du immer so laut?

Zweite Durchführung der musikalisch-szenischen Improvisation (MET33): Die Musikgruppe beginnt mit der Schnellpolka. Die Musik des Hörbeispiels HB23 kann unterstützend mit eingespielt werden. Die Gäste stehen, sitzen, tanzen. Einige Frauen singen/sprechen gelegentlich „Ins Schwabenland“. Wozzeck kommt singend herein. Man beachtet ihn zunächst nicht, singt und spielt weiter. Dann versuchen Gäste, ihn mit musikalischen Mitteln wieder hinaus zu ekeln. Einige Männer dringen auf Wozzeck ein und sagen „Aber, was hast Du an der Hand?“ Wozzeck versucht, weiter zu singen. Schließlich schreit er „Bin ich ein Mörder?“ und rennt zur Tür. Bei diesem Schrei hört die Musik sofort auf und alles ist still.

Die musikalisch-szenische Improvisation kann mit mehreren als Wozzeck eingefühlten Schüler/innen durchgespielt werden. In diesem Fall bietet sich die 2. der folgenden Feedback-Möglichkeiten an.

Zwei Feedback-Möglichkeiten:

(1) *Ausführung:* Wozzeck, wohin gehst Du jetzt? Hast Du Angst? Wovor? Fühltest Du Dich bedroht? Wodurch? Was wirst Du tun? - Fragen an einzelne Gäste: Hast Du wirklich Blut an Wozzecks Hand gesehen? Was meinst Du, was das bedeutet? Warum hat Wozzeck so geschrien? Was wirst Du jetzt tun? Hat er Dir die ganze Stimmung versaut? - Erkundung, ob die Gäste von sich aus etwas unternehmen werden: Wozzeck nachrennen, Marie suchen, in die Kaserne gehen, den Hauptmann benachrichtigen...

(2) *Standbilder zur Bedrohung:*

Modellieren: Wozzeck wird befragt, in welcher Situation er sich am meisten bedroht gefühlt hat. Die Schüler/innen spielen als Kneipen-Gäste diese Szene nach und erstarren zum Standbild. Wozzeck wird innerhalb dieses Standbilds nach einzelnen bedrohlichen Gesten befragt. Wozzeck kann das Standbild auch verlassen und sich die bedrohlichen Haltungen von außen ansehen und mit einem Satz kommentieren.

Sachbezogenes Feedback: Musik hören (HB24). An welchen musikalischen Elementen lässt sich „Bedrohung“ festmachen? Die verschiedenen Stellen können mit Standbildern zu Musik illustriert werden. - Die Entwicklung der Bedrohung im Laufe der Szene bzw. unterschiedliche bedrohliche Situationen können nach dem Musikstop-Standbild-Verfahren (MET17) durchgearbeitet werden.



Abbildungen 20-22. Wirtshausszene: Musikapelle, Wozzeck am Boden, Besucher (rechts Margret)

7.3. Begehung des Tatortes mit dem Mordverdächtigen

Wozzeck ist zurück zum Teich gerannt, wo er die Leiche Maries findet. In einer fiktiven Szene kommen nach und nach alle Personen der hessischen Kleinstadt an den Tatort. Sie beantworten jeweils Wozzecks Frage „Bin ich ein Mörder?“

Vorbereitung: Die Frage Wozzecks „Bin ich ein Mörder?“ soll so verstanden werden, wie sie Büchner und Berg verstanden haben: Ist Wozzeck für seine Tat verantwortlich - in einem doppelten Sinne: rein geistig (war er zurechnungsfähig?) und moralisch (ist die Tat verwerflich?). - Die Schüler/innen übernehmen die Rollen aus der 1. oder 2. Unterrichtseinheit. - Die Spielfläche ist leer, in der Mitte liegt die tote Marie. Wozzeck stellt sich zu ihr und spricht (das Textbuch in der Hand haltend):

„Marie! Marie! Was hast Du für eine rote Schnur um den Hals? Hast Dir das rote Halsband verdient, wie die Ohrringlein, mit Deiner Sünde! Was hängen Dir die schwarzen Haare so wild?“

Wozzeck nimmt eine entsprechende Haltung ein.

Veränderung des Standbildes und Kommentierung aus der Rollenperspektive mit Musik: Die Musik des Hörbeispiels HB25 wird gespielt. Die Personen der Oper kommen nacheinander in charakteristischen Gehhaltungen auf die Bühne, sehen sich das Standbild Wozzeck/Marie an, gehen um es herum, untersuchen es usw. Sie können es auch verändern. Sie sprechen einen Satz, der den Standpunkt ihrer Person zum Geschehen wiedergibt. Sodann stellen sie sich in gebührender Entfernung vom Tatort auf.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Wie habt Ihr Euch gefühlt, als ihr zum Schluss um das Standbild Wozzeck/Marie herumgestanden seid? Habt Ihr den Eindruck: so kann die Geschichte jetzt aufhören? Oder muss es irgendwie weitergehen?

7.4. Gesamtreflexion

Zu Alban Bergs Intention:

Feedback nach dem Hören des Zwischenspiels in d-moll von Alban Berg: Die Schüler/innen lesen die Äußerungen Alban Bergs über das Zwischenspiel in d-moll zwischen der 4. und 5. Szene des 3. Aktes von „Wozzeck“ (Schülermaterial SM26). Dies Zwischenspiel wird vorgespielt (3. Akt, Takt 320-371, HB26). - Frage: Zu welcher der in unserer Abschlusszene geäußerten Meinungen passt diese Musik?

Reflexion und Rollenspiel: Alban Berg sagt, das Zwischenspiel sei sein „Bekenntnis, ja ein Appell an das gleichsam die Menschheit repräsentierende Publikum“. Was bekennt Berg? Wie lautet der Appell? - Nacheinander treten verschiedene Schüler/innen einzeln vor die Klasse, stellen sich in Pose und sagen: „Ich, Alban Berg, bekenne, dass...“ und „Ich, Alban Berg, appelliere an Sie und die Menschheit, ...“

Sachbezogenes Feedback: Ist Bergs Bekenntnis überzeugend? Ist das im d-moll-Zwischenspiel musikalisch dechiffrierte Bekenntnis das Bekenntnis, das aus der ganzen Oper spricht? Hat „Wozzeck“ noch andere Aussagen als die, ein Bekenntnis an die Menschheit darzustellen? Was würden Wozzeck und Marie zu diesem Bekenntnis sagen?

Weiterführung:

In der Oper „Wozzeck“ ertrinkt Wozzeck im Teich. Durch diesen Ausgang des Dramas wird einerseits das tragische Moment des Handlungsverlaufs gesteigert, andererseits die Mordtat auch gesühnt. Nach dem Tod Wozzecks ist ein Kreis geschlossen und trotz größter Tragik „alles“ wieder im Lot der Gerechtigkeit. Welche Bedeutung hat in diesem Zusammenhang die von Berg angefügte kurze Schlusszene, in der Wozzecks und Maries Kind mit seinem Reiterlied daherkommt? Bricht Berg mit diesem Schluss die tragische Geschlossenheit seines Dramas wieder - ganz im Sinne Büchners! - auf? Als Ausgangspunkt der Diskussion kann der Text des Schülermaterials SM27 dienen.

Feedback zu den Erfahrungen bei der szenischen Interpretation:

Blitzlicht: Welche Situation ist am deutlichsten - positiv oder negativ - im Gedächtnis geblieben?

Diskussion: Wie seht Ihr die zentrale These des psychosozialen Kreislaufs bei „Wozzeck“, die lautet: die kleinen Leute reproduzieren die Verhältnisse, die sie ausbeuten und fertig machen? In welchen Szenen hat sich diese These bestätigt, in welchen wurde sie widerlegt? Gibt es heute diesen psychosozialen Kreislauf noch? Wenn ja, welche Mechanismen aus „Wozzeck“, die diesen Kreislauf aufrecht erhalten, gibt es heute noch, welche haben sich verändert, welche kamen neu hinzu? - Kann in diesem Zusammenhang eine Oper etwas nützen? Hat die atonale Musik Bergs hierbei eine besondere Bedeutung?

Überprüfung der Diskussion: Abschließend sieht sich die Klasse eine Video-Filmaufnahme der Oper „Wozzeck“ an. Einzelne Szenen werden mit Fotos aus dem abgelaufenen Unterricht verglichen. Wann stimmen die Haltungen überein, wann nicht? Woraus erklären sich die Unterschiede?

Methoden und durchführungspraktische Hinweise

Es werden die wichtigsten Methoden aufgeführt, die in den vorangegangenen Unterrichtseinheiten verwendet worden sind. Ein vollständiger „Methodenkatalog“ ist 2010 in 2. Auflage im Lugert-Verlag erschienen.

Vorbereitungen/Vorbemerkungen

(MET1) Anrede: Du oder Sie

Die Schüler/innen werden, wenn sie Rollen angenommen haben, stets mit "Du" angesprochen, unabhängig davon, wie sie ansonsten (bei den Reflexionen usw.) angesprochen werden. Das "Du" gilt somit für alle Einfühlungen, Bilder- und Haltungs-Kommentierungen, Spielanweisungen, Ausföhlungen.

(MET2) Einrichten des Spielraumes (der Spielfläche)

Beim Einrichten des Spielraumes ist zu beachten:

- * Im Klassenzimmer wird jener Teil, der zum Spielraum (zur Spielfläche) erklärt wird, deutlich markiert und entsprechend geachtet.
- * Der nicht als Spielraum markierte Teil des Klassenzimmers ist durch eine unsichtbare oder symbolische Barriere (Kreidestrich etc.) vom Spielraum getrennt. Es muss klar sein, wo und wie man den Spielraum betreten kann und muss. (Tür - ist sie offen oder muss sie geöffnet werden? -, Schwelle, Treppe.)
- * Als Kulissen können in der Regel die gerade im Klassenzimmer vorhandenen Gegenstände benutzt werden. Einzelne wichtige Requisiten sind aber eigens mitzubringen.
- * Es ist anfangs hilfreich, als SL den Schüler/innen vorzumachen, wie man den eingerichteten Raum "benutzt". (Man geht hinter den Schanktisch und zapft ein Bier an, stolpert über eine Bank, stößt sich am Türpfosten, rückt einen Stuhl zurecht, steigt eine Treppenstufe zu einem Podest hoch, öffnet ein Fenster, zieht einen Vorhang zu, stellt eine Blumenvase auf den Tisch, wischt einen Fleck vom Boden usw.) - Man sollte auch durch den Raum gehen und ihn aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten, ausprobieren, ob er eng ist oder geräumig, hell oder dunkel, wie er riecht...

(MET3) Vorläufige Rolleneinteilung

Es muss keine geschlechtsspezifische Rollenaufteilung geben. Schülerinnen können auch Männerrollen spielen und umgekehrt.

Da die vorläufige Rollenaufteilung nur für die aktuelle Stunde/Szene gilt, sollte sie möglichst nicht problematisiert werden. Am besten ist es, sie spontan vorzunehmen.

Dennoch ist zu bedenken, dass die meisten späteren Rollen auf dem Hintergrund der Erfahrungen in der vorläufigen Rolle gewählt werden.

(MET4) Endgültige Rolleneinteilung

Zur Rollenvorstellung und Rollenzuordnung (Doppelbesetzungen, hinzu erfundene Rollen usf.) siehe die detaillierten Ausführungen unter "Vorbereitung der Einfühlung" im Rahmen der 2. Unterrichtseinheit!

Einfühlung

Die Einfühlung der Schüler/innen in meist (zunächst) fremde und ungewohnte Rollen, Perspektiven, Situationen und Musik ist die wichtigste Voraussetzung der szenischen Interpretation. Äußerlich ist das Ergebnis der Einfühlung die Rollenübernahme. Der individualpsychologische Hintergrund dieser Rollenübernahme wird von Ingo Scheller folgendermaßen benannt:

"Bei der Einfühlung müssen bewusste, aber auch vergessene, halb- oder vorbewusste Erlebnisse, Gefühle, Lebensentwürfe und Handlungsmuster aktiviert und auf die Figuren übertragen werden. Im einzelnen sind das sinnliche Wahrnehmungen und die damit verbundenen Empfindungen, Körper- und Sprechhaltungen... Einführendes Verstehen und die damit verbundenen Interpretations- und Lernprozesse sind ungewöhnlich und können, wo sie auf fremde, verpönte oder abgewehrte Verhaltensweisen stoßen, Widerstand provozieren" (Scheller 1989, S. 37-28).

Das Ziel der 1. Unterrichtseinheit ist eine allgemeine Einführung in Musik und Milieu der Oper „Wozzeck“. Dies geschieht durch vorübergehende Rollenübernahmen. Ziel der 2. Unterrichtseinheit ist die Einfühlung in die Rollen der Oper „Wozzeck“. Hierbei werden die Rollen übernommen, die während der gesamten szenischen Interpretation gelten. Ergänzend gibt es aber auch Einfühlungen in einzelne Spielsequenzen, bei denen kurzfristige Rollenwechsel, Neudefinition von Rollen, Reaktivierung einer Rolle und insbesondere die Einstimmung in die jeweilige Situation stattfinden:

(MET5) Einfühlung in eine einzelne Szene/Situation

SL nimmt als Spielleiter/in die Einfühlung vor. Dabei stellt sie/er sich am besten hinter oder neben die einzufühlende Person, legt die Hand auf deren Schulter und spricht in Du-Form einige kurze Sätze: Informationen über die äußeren Voraussetzungen der kommenden Szene können mit wenigen Fragen nach Erwartungen, Hoffnungen oder Ängsten verbunden sein. - Während die/der Schüler/in vor der Einfühlung Ina oder Martin heißt, ist und heißt sie/er nach der Einfühlung Marie oder Wozzeck usf.

Spielszenen, szenische Improvisationen u. ä. werden von Einfühlung/Ausföhlung umrahmt. Bei Standbildern u. ä., wo Schüler/innen zu Figuren modelliert werden, gibt es keine Einföhlung. Die Kommentierung von Standbildern oder die Befragung einer modellierten Schüler/in ist auch keine Einföhlung.

(MET6) Rollenbiographie

Das Schreiben einer Rollenbiografie zwingt die Schüler/innen, sich geistig sehr genau und konkret mit der jeweiligen Person auseinanderzusetzen und sich in "das gesamte Leben" dieser Person einzufühlen. Die vorliegende Rollenbiografie bezieht sich auf die globale Lebenshaltung der jeweiligen Person und nimmt nicht auf gewisse Situationen oder dramatische Konstellationen Bezug. Daher dient als Ausgangsmaterial lediglich die Rollenkarte (siehe nächstes Kapitel). Es ist möglich, dieses Material noch zu ergänzen durch den gesamten Text der Szene, aus dem die musikalische Phrase (NB2) entnommen ist und/oder zeitgenössische Bilder und Dokumente (vgl. Scheller 1987), Bilder von Inszenierungen (u.a. aus Hanselmann 1992 und Wagner 1982).

Haltungen

"Haltung" ist ein zentraler Begriff der szenischen Interpretation. Seine Bedeutung ist gegenüber dem umgangssprachlichen Haltungs-Begriff erweitert:

"Wenn ich hier von Haltung spreche, dann meine ich nicht nur das, was jemand über seinen Körper, also über Körperhaltung (Kopf-, Rumpf-, Arm- und Beinstellung und -bewegung), über Mimik, Gestik und Redeweise (Tonfall, Lautstärke, Stimme) ausdrückt, sondern das Zusammenspiel von inneren Vorstellungen, Gefühlen, sozialen und politischen Einstellungen und Interessen und äußeren körperlichen und sprachlichen Ausdrucks- und Handlungsweisen, das in einzelnen Situationen, aber auch über lange Zeiträume bei Personen wahrnehmbar ist" (Scheller 1982, S. 234).

Die szenische Interpretation von Musik hat diesen Haltungs-Begriff noch erweitert durch Haltungen, die musikalisch vermittelt sind: Hör-, Sing- und (instrumental-musikalische) Spielhaltungen. Zudem können rein-szenische Haltungen in Zusammenhang mit musikalischen Tätigkeiten entwickelt werden.

(MET7) Sprechhaltungen

In Sprechhaltungen bringen die Schüler/innen zum Ausdruck, dass Sprechen mehr ist als ein Mittel der Verständigung und der "digitalen" Informationsübertragung, die auch über Texte oder über Telefon vonstatten gehen könnte. Beim Sprechen "spricht" der ganze Körper und handelt eine Person. In Sprechhandlungen stellen sich Menschen über die Semantik des Wortes hinweg handelnd dar. Eine Sprechhaltung ist die "auf den Punkt gebrachte" Sprechhandlung.

Wenn die Übungen zu Sprechhaltungen im Anschluss an das gestische Singen stattfinden (2. Unterrichtseinheit), wird dem Musikalischen der Sprechhaltung (Tonfall, Intonation, Zeitgestaltung) mit Sicherheit mehr Beachtung geschenkt werden, als dies üblicherweise der Fall ist. Die Übung der Sprechhaltung ist daher auch eine musikalische Übung. Bei der 2. Unterrichtseinheit kann sie auch mit der Singhaltung verbunden werden - erfahrungsgemäß machen das Schüler/innen ohne weitere Aufforderung von selbst.

(MET8) Singhaltungen

Eine Singhaltung ähnelt der Sprechhaltung. Es kommt nicht darauf an, eine Melodie richtig zu reproduzieren, sondern (1) den Gestus der Musik zu erfassen und ganzheitlich zum Ausdruck zu bringen und (2) im Singen eine Haltung analog zur Sprechhaltung einzunehmen.

Beim Soldaten-Lied (3. Unterrichtseinheit) werden die Singhaltungen zuvor abgesprochen und geübt. Dies dient der Prägnanz der folgenden Spielszene, bei der es nicht darauf ankommt, eine kollektive Singhaltung spielerisch zu erarbeiten, sondern diese Singhaltungen mit denjenigen der anderen Gruppe zu konfrontieren. - In anderen Zusammenhängen ist es möglich, kollektive Singhaltungen im Spiel zu entwickeln (z.B. in der 7. Unterrichtseinheit). Das Ziel einer derartigen Arbeit ist es dann, aus einem spontanen stimmlichen Durcheinander etwas Gemeinsames zu entwickeln, ohne verbale oder ähnliche Absprachen zu Hilfe zu ziehen.

Als gestisches Singen wird eine Abfolge von Singhaltungen entlang des (allgemeinen) Gestus der Musik ohne Beachtung der exakten Tonhöhen und Zeitwerte bezeichnet.

(MET9) Gehhaltungen zu Musik

Es wird in der 2. Unterrichtseinheit vorgeschlagen, Sing- und Gehhaltungen gemeinsam zu üben. Obgleich hierbei - gerade am Anfang - für die Schüler/innen sich zwei Schwierigkeiten addieren, so hat das Verfahren doch einen musikbezogenen Vorteil: Die Gehhaltung wird nicht allein auf die Vorstellung der Schüler/in von der jeweiligen Rolle, sondern auch durch die Musik bestimmt. Da die Musik aber keinen Geh-Rhythmus vorgibt, sind die Schüler/innen gezwungen, eine freie Bewegung zum Gestus der Musik zu entwickeln. Auf diese Weise erfahren sie eine ganz zentrale Eigenschaft atonaler Musik, in der die mechanische Koordination von Rhythmus und Bewegung, wie sie Schüler/innen aus der Popular- und klassischen (Tanz-) Musik her geläufig ist, keine entscheidende Rolle spielt. Es ist zwingend notwendig, dass die Gehhaltung aufgrund des psychologischen Gehalts der Musikpassage und nicht aufgrund äußerer Eigenschaften musikalischer Parameter entwickelt wird.

Gegebenenfalls weist SL die Schüler/innen darauf hin, dass die Gehhaltung eine Charakterisierung der jeweiligen Person, also eine Realisierung der bisherigen Rolle, ist und nicht eine "Bewegung zur Musik", wie man es ansonsten gewohnt ist.

(MET10) Musikalische Spielhaltungen

Eine musikalische Spielhaltung ist die "professionellste" und daher schwierigste Haltungs-Art. Sie geht davon aus, dass das Spielen von Musikinstrumenten in gleicher Weise eine Haltung ist, wie es bei der Sprechhaltung (MET7) der Fall ist. Spielhaltungen sind aber sehr stark musikalisch vermittelt, da das Spielen eines Instruments nicht in alltäglicher Weise mit Körperhaltungen verknüpft ist. Das "Einnehmen" einer (musikalischen) Spielhaltung entspricht daher im Wesentlichen dem, was man im freien (in der Regel improvisierten) Spiel "Ausdruck" nennt.

Wenn ein/e Musiker/in mit genau demselben Ausdruck spielt und dabei unterschiedliche Körperhaltungen einnimmt, so sind das streng genommen keine unterschiedlichen Spielhaltungen. Mit anderen Worten: beim szenischen Arbeiten mit Spielhaltungen ist darauf zu achten, dass sich die Haltung tatsächlich im musikalischen Ausdruck niederschlägt und nicht nur in der Körperhaltung.

(MET11) Kombinierte Haltungen

Sprech-, Sing-, Geh- und Spielhaltungen können miteinander kombiniert werden:

Verschiedene spielende Personen oder Gruppen können mit verschiedenen Haltungen auftreten und szenisch zusammenwirken. Ein Beispiel in der 5. Unterrichtseinheit: Frauen singen kollektiv das Soldaten-Lied, Marie spricht, Tambourmajor geht.

Die einzelnen Personen einer Gruppe können wechselnde Haltungen einnehmen und dies zu einem Gesamtbild zusammenfügen. Ein Beispiel ist die (von Berg durch das Schnarchen musikalisch charakterisierte) "Stimmung" in der Wachstube der Kaserne (6. Unterrichtseinheit).

Bilder

Handlungen können in Bildern fixiert werden: die szenische Handlung wird angehalten, die Schüler/innen frieren wie in einer fotografischen Momentaufnahme ein. An solchen Bildern können Haltungen und Beziehungskonstellationen, die sich szenisch äußern, untersucht werden. Bilder können zu Szenenfolgen zusammengesetzt werden. Bilder können spontan zustande kommen, bewusst modelliert, sie können kommentiert, verändert, aufgetaut und einander gegenübergestellt werden. Bilder können zur Musik entwickelt oder an der Musik überprüft werden.

(MET12) Standbilder modellieren und kommentieren

Die Person, die ein Standbild modellieren will, sucht sich eine Person aus, die ihren Vorstellungen von der darzustellenden Figur entspricht. - Die Person, die zum Standbild modelliert werden soll, ist passiv - wie eine Drahtpuppe lässt sie sich in jede gewünschte Haltung biegen. Sie antizipiert keine Haltung und versucht nicht, selbst eine Interpretation vorzunehmen. - Die modellierende Person spricht nicht, gibt also keine verbalen Anweisungen. Sie betrachtet das Standbild aus unterschiedlichen Perspektiven und modelliert solange, bis das Bild dem entspricht, was sie sich vorgestellt hat und was der jeweiligen Aufgabenstellung entspricht. Das Modellieren kann aus der Perspektive einer Rolle oder als Diskussionsbeitrag eine/r Beobachter/in ausgeführt werden.

Die Deutung von Standbildern erfolgt durch Kommentierung oder verschiedene weitergehende Standbild-Verfahren (MET14 und MET15). Beim Kommentieren spricht die Person, die das Bild modelliert hat, oder eine sonstige Person einen Kommentar: oft in der ersten Person (Ich-Form), aus einer Rollenperspektive oder als neutrale/r Beobachter/in. Die Art oder Form des Kommentars gehört meist mit zur Aufgabenstellung und ist nicht freigestellt.

(MET13) Standbilder durch Einfrieren eines szenischen Spiels

Ein individuelles oder kollektives Standbild kann dadurch zustande kommen, dass jemand einen Spielverlauf durch einen "Stop!"-Ruf anhält und die Spieler/innen in ihren Haltungen einfrieren.

(MET14) In Bilder gehen

Standbilder können dadurch entstehen, dass Schüler/innen, die eine gewisse Figur darstellen sollen, in einer charakteristischen Haltung die Spielfläche betreten und in einer selbstgewählten Pose erstarren. Wenn alle Personen auf der Spielfläche angelangt und erstarrt sind, entsteht ein "Ausgangsbild", mit dem weiter gearbeitet werden kann: modellieren, kommentieren, verändern usw.

(MET15) Standbilder verändern

Bei der Deutung von Standbildern soll möglichst wenig geredet werden. "Diskussionsbeiträge" können am besten dadurch eingebracht werden, dass das zu deutende Standbild verändert und (szenisch) kommentiert wird.

(MET16) Standbilder anhand der Musik überprüfen

Wenn Standbilder ohne Bezug auf Musik erstellt worden sind, so können diese anhand der Musik überprüft werden: die Musik wird abgespielt und es wird "diskutiert" (siehe MET15), ob der Gestus der Musik zum Gestus des jeweiligen Standbildes passt. Es kann sich auf diese Weise zeigen, dass szenische Phantasien der Schüler/innen oft erheblich weiter gehen, als es die Musik zulässt. Mit anderen Worten: die Musik interpretiert, legt etwas fest, was vom Text her noch offen ist. (Vgl. 5. Szene des 1. Aktes, 5. Unterrichtseinheit!) - Allerdings ist auch das Umgekehrte möglich: die Musik führt eine Ambivalenz ein, die der Text gar nicht zu enthalten schien; auch kann die Musik eine zusätzliche Dimension - Haltung, Gestus - zur Szene bereitstellen oder den Text weitergehend kommentieren. (Am Schluss des 1. Aktes ist dies der Fall: 5. Unterrichtseinheit.)

(MET16a) Standbilder einander gegenüberstellen

Standbilder, die gleichzeitig von mehreren Personen/Gruppen modelliert worden sind, können einander gegenübergestellt werden. Die Standbilder müssen einen inhaltlichen Bezug zueinander haben. Sie können dasselbe Thema haben, das aus unterschiedlicher Sicht modelliert wird.

Die einander gegenübergestellten Standbilder können kommentiert und miteinander in Beziehung gesetzt werden: Kommentare bedienen sich aller Mittel der Standbild-Kommentierung (MET12/15). Die Standbilder können, wenn dies sich inhaltlich anbietet, zu einem "großen" Standbild zusammengefasst werden.

(MET17) Musikstop-Standbild-Verfahren

Bevor die Musik gestartet wird, muss ein Standbild (MET12) errichtet worden sein. Dann wird die Musik gestartet. Die Schüler/innen hören auf den musikalischen Ablauf und vergleichen diesen mit dem Standbild. Sobald sich die Musik so ändert, dass das Standbild nicht mehr "passt", soll ein neues Standbild modelliert werden können. Dazu muss die Musik angehalten werden. Die Schüler/innen rufen "Stop!". SL stoppt die Musik. Das alte Standbild wird ummodelliert. Die Musik geht weiter.

Bei diesem Verfahren werden die szenischen Implikationen der Musik sehr genau erfasst und angeeignet - vorausgesetzt, die Schüler/innen können genau auf die Musik hören, haben den Mut "Stop!" zu rufen und die Fähigkeit, Standbilder zu modellieren. Sind diese drei Voraussetzungen erfüllt, so geht das Musikstop-Standbild-Verfahren relativ flüssig über die Bühne. Es kann durchaus mehrfach hintereinander durchgeführt werden, weil immer wieder neue Ideen eingebracht werden können.

Die Schüler/innen, die das Standbild bilden, können kaum länger als 2 bis 3 Minuten ruhig stehen. Da das Standbild, während die Musik spielt, aber nicht aufgelöst werden sollte, können die Schüler/innen von Standbild zu Standbild ausgetauscht werden: Wenn ein/e Schüler/in "Stop!" ruft, löst sich das alte Standbild auf, die Schüler/innen, die das Bild gebildet haben, setzen sich, die/der "Stop!"-Rufer/in sucht neue Schüler/innen aus und modelliert mit diesen das neue Standbild.

Spiele und Improvisieren

Es ist nicht Ziel der szenischen Interpretation, eine öffentliche Aufführung der Oper oder einzelner Szenen vorzubereiten. Daher haben die szenischen Spielverfahren - ob improvisiert oder einstudiert - eine andere Bedeutung als in üblichen Proben. Aber auch von den weniger strukturierten Situationen in Rollenspielen unterscheiden sich die Spiel- und Improvisationsverfahren des szenischen Spiels zumeist dadurch, dass sie zielorientierter geplant, geleitet und beobachtet werden. Es ist bei den Spielverfahren wichtig, durch Verfremdungsmaßnahmen (Einführung in fremde Figuren, Haltungen und Bilder) zu garantieren, dass die Spielenden im Schutze ihrer Rolle agieren können, ohne als Personen Sanktionen befürchten zu müssen.

Beim szenischen Spielen wird mit einem vorgegebenen Text (Libretto) gearbeitet, wobei die Spieler/innen das Textbuch in der Hand halten (was einen Verfremdungseffekt bewirkt). Beim szenischen Improvisieren wird nach gewissen vorgegebenen Regeln oder Rahmenangaben frei gespielt. Beim Spielen und Improvisieren gibt es vielfältige Möglichkeiten, sich auf Musik zu beziehen und musikalische Tätigkeiten in die szenischen Verfahren einzubeziehen. Das, was die Musikpädagogik als "Spielkonzept" bezeichnet (eine musikalische Gruppenimprovisation) ist als Grenzfall durchaus auch möglich (vgl. 7. Unterrichtseinheit).

(MET18) Szenisches Spiel mit Musik

Die Spieler/innen haben das Textbuch in der Hand lesen/sprechen und spielen, wobei die Musik als Hintergrundmusik abläuft. Das Lesen/Sprechen muss nicht mit dem Gesang der Opernmusik synchronisiert sein. Erfahrungsgemäß stören die Sänger/innen von der Platte die Spieler/innen nicht.

Nur grobe formale Abschnitte der Musik oder akustisch auffällige Ereignisse, die den Charakter einer funktionalen Hintergrundmusik überschreiten, können - einer Regieanweisung vergleichbar - im Spiel berücksichtigt werden. In diesem Fall wird vor dem Spiel kurz der formale Ablauf der Musik erklärt. Ansonsten jedoch beeinflusst die Musik die Spieler/innen halb- oder unbewusst.

(MET19) Szenische Improvisation ohne Musik

Szenische Improvisation ohne Vorgabe ist das freie Spiel im Rahmen formaler Vorgaben. Die "Inhalte" (Beziehungsstrukturen, Gefühle usw.) sollen im Spiel entwickelt und nicht vorgegeben werden. Der formale Rahmen ist in der Regel dem Text der dramatischen Vorlage entnommen. Zum Beispiel: Abends vor der Stadt, es ist dunkel, Wozzeck und Andres müssen noch Stöcke schneiden, blutrot geht die Sonne unter. - Eine formale Vorgabe ist auch die Stille Post (5. Unterrichtseinheit), die eine Spielregel darstellt.

Bei einer szenischen Improvisation mit Vorgabe können gewisse Handlungs-, Beziehungsmuster oder Gefühle festgelegt sein. Es kann auch der Text der Szene gemeinsam gelesen und hernach frei nachgespielt werden. Zum Beispiel: Abends vor der Stadt, es ist dunkel, Wozzeck hört Stimmen und hat Angst, Andres singt, um Wozzeck die Angst zu vertreiben.

(MET20) Szenische Improvisation mit Musik

Zur szenischen Improvisation im Sinne von MET19 läuft im Hintergrund die Musik der Szene ab. Die Musik soll die Spieler/innen unbewusst beeinflussen. Es ist nicht nötig, die jeweilige Opernpartie nachzuspielen. - Erfahrungsgemäß ist es kein Problem, wenn Schüler/innen im Rahmen der szenischen Improvisation auch sprechen und singen, obwohl im Hintergrund Gesang abläuft.

Die recht einfache Maßnahme, Opernmusik als Hintergrundmusik zur szenischen Improvisation zu verwenden, bewirkt Wunder. Die Musik beeinflusst das szenische Spiel stärker als man erwarten würde. Daher sind Gegenüberstellungen von szenischen Improvisationen mit und ohne Musik (MET19) sehr aufschlussreich.

(MET21) Szenische Improvisation mit Musikstop

Dies ist eine szenische Improvisation zu Musik (MET20), bei der - analog zum Musikstop-Standbild-Verfahren (MET17) - die Musik und damit der szenische Ablauf angehalten werden kann. Die Beobachter/innen haben gewisse Beobachtungsaufgaben. Wenn sie im Rahmen dieser Aufgabe das Geschehen "kommentieren" wollen, so rufen sie "Stop!". Dann frieren die Spieler/innen ein und die Musik wird angehalten. Die/der "Stop!"-Rufer/in tritt zu einer der spielenden Personen und gibt einen Kommentar ab. Dann gehen Spiel und Musik weiter.

Die Art und Weise, wie der Kommentar abgegeben wird, muss als Spielregel verabredet werden. Zum Beispiel: Die Beobachtung findet aus einer Rollenperspektive statt. Der Kommentar besteht darin, dass die/der Beobachter/in aus der Rolle heraus zu einer der spielenden Personen "ganz offen die Meinung" sagt. Dabei soll auch die Rollenperspektive mitgeteilt werden. (Spieler = Doktor und Wozzeck, Beobachterin = Marie. Kommentar zu Wozzeck: "Ich als Marie kann nicht mit ansehen, was Du da mitmachst! Für die paar Groschen brauchst Du Dich doch nicht gesundheitlich ruinieren zu lassen! Ich werde morgen Arbeit suchen und Du brauchst mir nicht mehr so viel Geld wie bisher zu bringen. Sag' dem Doktor, dass Du ab sofort aufhörst.")

(MET22) Musikalisch-szenische Improvisation

Die szenische Improvisation kann mit einer musikalischen Gruppenimprovisation verbunden werden. Dies Verfahren ist sehr zeitintensiv und aufwendig. In der Regel muss das musikalische

sche Material zuvor gut eingeübt worden sein. In der 7. Unterrichtseinheit werden mehrere Schritte vorgeschlagen, wie eine musikalisch-szenische Improvisation inszeniert werden kann: Nach einer musikalischen Probe erfolgt eine Improvisation, bei der ein Rollenspiel mit ausschließlich musikalischen Mitteln stattfindet (vergleichbar dem Soldaten-Lied der 3. Unterrichtseinheit). Erst nach diesem Rollenspiel erfolgen Einfühlung und szenisches Spiel in Verbindung mit musikalischer Improvisation.

Hören

Das Spektrum des Hörens reicht im Rahmen der szenischen Interpretation vom freien Phantasieren zu Musik über das gelenkte Phantasieren und szenische Hören hin zum analytischen Hören im Sinne einer hörenden Überprüfung von Bildern, Haltungen und Gesten.

(MET23) Freies Phantasieren zu Musik (voraussetzungsloses Hören)

Jede Art Höranleitung soll vermieden und durch Hinweise ersetzt werden, wie sich die Schüler/innen hinsetzen, dass sie die Augen möglichst schließen, dass sie sich von der Musik umfluten oder treiben lassen sollen usw. - Streng voraussetzungsloses Hören ist nicht möglich. Gemeint ist daher im Grunde, dass kein Hören nach vorgegebenen Zielen stattfinden soll, sondern die Zielrichtungen sich spontan einstellen und im Laufe des Hörens wechseln können. Übungen zu solchem voraussetzungslosen Hören sind Vorbereitungen zu meditativem Hören: Man versucht dabei, sich möglichst leer zu machen und alle Hörerwartungen in sich dadurch zu tilgen, dass man mit klassischen Entspannungsübungen beginnt, z.B. der bewussten Wahrnehmung des eigenen Atmens, der Berührung des Hinterteils mit dem Stuhl oder der Fußsohlen mit dem Boden.

Phantasien entstehen bei einer derart voraussetzungslosen Hörhaltung ohne weitere Anleitung oder Aufforderung von selbst. Die Phantasien werden im Anschluss an das Hören verbalisiert.

(MET24) Gelenktes Phantasieren zu Musik

Die Phantasien zu Musik werden dadurch gelenkt, dass SL eine grobe Vorgabe gibt. Zum Beispiel kann angedeutet werden, worum es in der Musik geht oder in welcher Situation die Musik spielt. Es kann festgelegt werden, dass aus der Perspektive einer bestimmten Person phantasiert werden soll. Es kann genauer festgelegt werden, ob Bilder oder Gedanken einer bestimmten Person phantasiert werden sollen.

Im Gegensatz zum Freien Phantasieren zu Musik werden die Bildphantasien in die laufende Musik hineingesprochen und nicht in einem Rundgespräch geäußert, das sich ans Hören anschließt. - Und im Gegensatz zur Phantasiereise spricht SL nicht während die Musik abläuft.

(MET25) Szenisches Hören

Eine szenische Aktion fühlt in die Situation ein, die in der zu hörenden Musik dargestellt oder weiter entwickelt wird. Die Einfühlung kann über vorübergehende Rolleneinfühlung vonstatten gehen (Hören aus der Rollenperspektive in der 1. Unterrichtseinheit). Auch eine Spielsequenz,

die zum Standbild eingefroren wird, kann der "Einfühlung" dienen (vgl. 6. Unterrichtseinheit im Anschluss an die Stille Post).

(MET26) Überprüfendes Hören

Das überprüfende Hören wird eingesetzt, wenn ohne Musik gespielt, improvisiert, mit Bildern oder an Haltungen gearbeitet worden ist, und die Arbeitsergebnisse an der Musik "überprüft" werden sollen. Diese Überprüfung kann im regungslosen oder szenischen Hören geschehen. Szenische Verfahren für eine effektive Überprüfung sind MET16 (Standbilder überprüfen) und MET21 (Musikstop-Standbild-Verfahren)

Ausführung und Reflexion

(MET27) Individuelle Ausföhlung

Zur individuellen Ausföhlung bleiben die Schüler/innen im Spielraum und in ihrer Rolle solange, bis SL einzeln auf sie zutritt und mit einem "ausföhlenden" Gespräch beginnt. Dies Gespräch führt - komplementär zur Einföhlung - aus der jeweiligen Rolle heraus. Nach dem Gespräch kann die/der Schüler/in aus dem Spielraum treten.

Ausföhlungen können standardisiert sein (z.B. "Was hältst Du von dem, was soeben passiert ist?"), in der Regel werden sie aber individuell ausfallen. Oft ist es besser, nicht zur Reflexion der vergangenen Erlebnisse auf zu fordern, sondern zu fragen, was die Person soeben denkt, fühlt oder weiterhin vorhat, erwartet, befürchtet usw. (statt "Wie hast Du den Tambourmajor erlebt?" besser "Was wirst Du tun, wenn der Tambourmajor morgen wieder kommt?"). Eine gute individuelle Ausföhlung knüpft an Beobachtungen an, die SL während des vorangegangenen Spiels gemacht hat

(MET28) Feedback: erfahrungsbezogen und sachbezogen

Feedback (= Rückkopplung) bezeichnet im Rahmen der szenischen Interpretation eine Phase, in der Spielerlebnisse zu Erfahrungen verarbeitet werden. Im erfahrungsbezogenen Feedback veröffentlicht eine einzelne Person Geföhle, Gemütszustände, Teilerlebnisse, Beobachtungen, Wünsche, Befürchtungen oder Ängste aufgrund des unmittelbaren Spielgeschehens. Es findet keine Diskussion, Kritik, Kommentierung statt. Im sachbezogenen Feedback werden die subjektiven Äußerungen in der Gruppe diskutiert, an objektiven Sachverhalten gebrochen und weiterentwickelt.

Die Bezeichnung "Feedback" ist gewählt, weil es sich bei dieserart Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen um einen Rückkopplungsprozess handelt. Indem eine Person individuelle Erlebnisse verarbeitet, gibt sie etwas, was sie in der Gruppe erlebt hat, wieder an die Gruppe zurück. Zugleich ist solch ein Feedback eine Rückmeldung an die/den Lehrer/in, die/der die weiteren Spielaktivitäten danach ausrichtet.

(MET29) Sachbezogenes Feedback zur Musik

Häufig werden im szenischen Spiel unterschiedliche Haltungen zum selben Text ausprobiert. Im erfahrungsbezogenen Feedback wird abgefragt, wie die einzelnen Haltungen erfahren worden sind. Im sachbezogenen Feedback wird über das Haltungsrepertoire und dessen Bedeutung für die szenische Interpretation diskutiert.

Oft grenzt die Musik die Menge der möglichen Haltungen ein. Daher kann das sachbezogene Feedback auch von der Frage ausgehen, welche der zuvor rein szenisch erprobten Haltungen die Musik nahelegt oder ausschließt. Dazu wird zu Beginn des Feedbacks der zuvor in Haltungen erarbeitete Szenenausschnitt im Opern-Original vorgespielt.

(MET30) Blitzlicht

Beim Blitzlicht äußern sich alle Schüler/innen zu einem Thema, zu einer Frage oder - wie es ursprünglich beim gruppenspezifischen Blitzlicht ausschließlich der Fall gewesen ist - zu ihrer augenblicklichen Befindlichkeit. Folgende Regeln müssen unbedingt eingehalten werden:

- Die Ausgangsfrage enthält keine Aufgabe, die auf dem Weg des Denkens oder aufgrund von Wissen beantwortet werden könnte.
- Die Äußerungen sind kurz, stichworthaft. Sie stellen eine Tatsache dar und enthalten keine Argumentationsgänge oder logischen Überlegungen.
- Die Äußerungen bleiben vollkommen unkommentiert im Raum stehen. Jede Diskussion ist strengstens verboten! Es darf kein richtig oder falsch geben.
- Die Äußerungen werden auch nicht an die Tafel geschrieben oder sonstwie festgehalten mit dem Ziel, sie später weiter zu verarbeiten (vgl. Brainstorming MET31).
- Am besten äußern sich alle Schüler/innen reihum, da es darauf ankommt, dass alle zu Wort kommen. Umgekehrt äußert sich jede/r Schüler/in nur einmal.
- Es ist verboten zu sagen: "Alles, was ich sagen wollte, ist bereits schon gesagt worden." Das heißt, jede/r Schüler/in äußert sich - auch dann, wenn sie/er etwas Früheres wiederholt.

Das Blitzlicht hat, wenn man diese Regeln einhält, einen hohen Informationswert und vor allem eine gruppenspezifisch gute Funktion. Die Regeln müssen anfangs autoritär durchgesetzt werden (Intervention bei Missachtung, z.B. bei einsetzenden Kommentaren anderer Schüler/innen). Da sie aber einen Schutz der Schüler/innen darstellen, merken diese recht bald, dass es gut ist, diese Regeln strikt zu befolgen.

(MET31) Brainstorming

Brainstorming ist eine Technik, die aus der Psychoszene schnell in den Manager-Etagen Eingang gefunden hat. Zu einem bestimmten Thema/Problem wird so gut wie wahllos irgendetwas assoziiert - freilich mit dem Ziel, einen Pool von Ideen zur Problemlösung zu schaffen. Die Assoziationen werden auf Zettel aufgeschrieben, an eine Pinnwand geheftet und dann sortiert, bewertet, gesichtet und geordnet.

(MET32) Fotografieren, Pinnwand

Fotografieren ist ein wichtiger Bestandteil der szenischen Interpretation. Bilder und Haltungen, die nach einer gewissen Zeit in Erinnerung gerufen werden sollen, können entweder aus der Erinnerung nachkonstruiert oder aber aufgrund fotografischer Abbildungen neu erstellt werden. Fotos sind oft geeigneter als Videoaufnahmen.

Die Vergegenständlichung und Veröffentlichung des Arbeitsprozesses mittels Fotos an einer Pinnwand kann den größeren Gesamtzusammenhang der szenischen Interpretation sichern.

(MET33) Weiterführende Aufgaben, Hausaufgaben und Klausuren

Die weiterführenden Aufgaben führen von der szenischen Interpretation zur musikwissenschaftlichen Arbeit herkömmlichen Zuschnitts. Es soll deutlich werden, dass mit szenischen Mitteln Erkenntnisse gewonnen werden können, die das, was in der musikwissenschaftlichen Literatur publiziert ist, bisweilen ergänzen, weiterführen, revidieren oder widerlegen. Die philologische Arbeit mit Primär- und Sekundärquellen kann in eine szenische Interpretation gut integriert werden, da es um eine historisch möglichst getreue Einfühlung geht, die sich aller möglichen Quellen bedient.

Rollenkarten und Dokumente zur Einföhlung

Information über Stadtsoldaten

"Was aber war ein Stadtsoldat? Und wie wurde man Stadtsoldat? Der Stadtsoldat stand in der gesellschaftlichen Anerkennung an unterster Stelle, noch unter dem Tagelöhner. Ein Paria, vergleichbar dem Totengräber, Büttel, Kloakenreiniger usw. Die Stadtsoldaten waren Freiwillige, in einem niederen Sold stehende Soldaten, also keine gezogenen oder verpflichteten [vgl. Abbildung 11]. Ihre Funktion war am wenigsten eine kriegerische, vielmehr eine einschüchternde. Eine Truppe, die für jede Schmutzarbeit gut war. Sowohl zur Niederschlagung etwaiger Unruhen wie zur Erledigung aller Arbeit, denen sich das ethische Empfinden der sonstigen Stadtbewohner entgegenstellte. Eine Abgestumpftheit und Verrohung des Geföhls, also eine Hemmungslosigkeit bei der Ausübung jeder verlangten Tätigkeit, war das wesentliche Befähigungsmerkmal des Stadtsoldaten. Der überaus niedrige Sold hing zusammen mit dem Charakter der Arbeit. Es war eine reine Gelegenheitsarbeit ohne Kontinuität, bei der man ab und an hart zupacken musste, bei der man sich aber nicht kaputt machte, also ein idealer Job für diejenigen, die man die Arbeitsscheuen und Drückeberger nannte. Stadtsoldaten wurden diejenigen, die längst aus allen sozial geordneten Schichten ausgestoßen waren, also die große Zahl derer, die zum Strandgut der Gesellschaft gehörten, die sich in Elendsquartieren der Stadt sammelten und zwischen Alkohol, Verbrechen, Prostitution, Krankheit, Bettelei und Gelegenheitsarbeit zu überleben suchten [vgl. Abbildung 5]. Die unmittelbaren Ursachen für das erste Eintauchen in diese Schicht, wie Missernte und Viehsterben, die das Leben auf dem bäuerlichen Boden unmöglich machten, Arbeitslosigkeit durch Schließung oder Mechanisierung von Fabriken, die Auswirkung von Gefängnisstrafen, Invalidität, die erwerbsunfähig machte, Zerstörung der Familie durch Krieg oder andere Unglücksfälle liegen meist weit zurück. Sie sind eine Vergangenheit, die als blasser Schatten hinter dem Bild der neuen Existenzform Alkoholismus, Brutalität, Gleichgültigkeit, Bildungslosigkeit verschwinden." (M. Langhoff [1980], zitiert bei Scheller 1987, S.60.)

“Wozzeck”



Wozzeck



Marie



Tambourmajor



Andres



Wozzeck



Margret



Doktor

Andres

Wozzeck



Du bist Wozzeck, ein Stadtsoldat. Du wohnst in der Kaserne. Es ist üblich, dass sich zwei Soldaten ein Bett teilen müssen, dein Bett Nachbar ist Andres. Du hast eine Freundin, Marie, die mit eurem Kind im Armenhaus der Stadt lebt. Marie kennst Du seit fast drei Jahren. Du bringst ihr regelmäßig Geld vorbei, wofür dein Soldatensold aber nicht ausreicht. Der Hauptmann erlaubt dir aber, mit Gelegenheitsarbeiten etwas Geld dazu zu verdienen. Mit Andres gehst du zum Beispiel Stecken schneiden oder du rasierst den Hauptmann. Du stehst als Wehrmann und Füselier auf der untersten Stufe der militärischen Rangordnung. - Lies dir den Informationstext über die Stadtsoldaten durch!

Abbildung 24: Johann Christian Woyzeck, anonymes Stich 1824.

Wozzeck (1. Akt, Takt 147)

A - ber ich bin ein ar - mer Ker! Un -
ser - eins ist doch ein - mal un - se - lig...

Marie

Du heißt Marie und bist seit drei Jahren mit dem Stadtsoldaten Woyzeck befreundet, der der Vater deines Kindes ist und dir regelmäßig ein wenig Geld vorbeibringt. Frauen, die einen Soldaten als Freund haben, werden meist "Soldatenhure" genannt. Du lebst im Armenhaus der Stadt in einer kleinen Kammer, deren Mobiliar aus einem Bett mit Strohsack, einer Decke und einer Waschschißel besteht. Wenn Woyzeck dich verlassen würde, könntest du ihn nicht verklagen, denn die Regierung verbietet ledigen Müttern, auf Eheversprechen oder auf Alimentenzahlungen gegen Soldaten vor Gericht zu gehen. Du bist froh, dass man in eurer Stadt ledige Mütter nicht mehr auspeitscht.



Abbildung 25. Ledige Mütter werden öffentlich ausgepeitscht, Radierung von D. Chodowiecki 1782.

Heiraten kannst Du Woyzeck nicht, denn die Ehegesetze sind drastisch verschärft worden: Woyzeck müsste dem Magistrat nachweisen, dass er in der Lage ist, eine Familie zu ernähren, doch dazu reicht sein Sold nicht aus. (Auf diese Weise spart die Stadt auch die Pension, auf die du als Soldatenwitwe Anspruch hättest.) Die meisten Insassen des Armenhauses sind Frauen; nur wenige Männer leben hier. Der Großteil der Frauen ist zwischen 15 und 30 Jahre alt: arme Schwangere, die keinen Ort haben, ihr Kind zur Welt zu bringen, Witwen verarmter Handwerker, sitzen gelassene verheiratete Frauen,

en, arbeitslose Heimarbeiterinnen, Waisenmädchen und Frauen mit unehelichen Kindern. Dazu kommen noch aufgegriffene Bettlerinnen, alte Prostituierte, Landstreicherinnen und alte Weiber, die zu alt oder zu krank sind, um zu betteln. Das Armenhaus ist überfüllt, es ist recht eng und so findet das Leben auf der Straße statt.



Tambourmajor



Du bist Tambourmajor des Regiments, das in der Stadt stationiert ist. Du bist zwar in keinem höheren militärischen Rang als die übrigen Stadtsoldaten. Aber du trägst eine prächtige Uniform und marschierst bei den Paraden ganz vorn an der Spitze des Regiments und repräsentierst die glanzvolle Seite des Militärs, die die Bevölkerung beeindrucken soll. Deine besondere Stellung verdankst du deinem Körper, denn wie in Preußen so werden auch beim hessischen Militär hünenhafte Männer für die Paraden ausgesucht. Du bist aus dem Milieu hochgekommen, dem auch die anderen, ärmlichen Stadtsoldaten entstammen. Dies unterste Milieu zieht dich immer noch an, dort kennst du dich aus, du sprichst die gleiche Sprache wie die armen Leute. Und nur hier findest du Anerkennung und restlose Bewunderung.

Abbildung 26. Großherzoglich-hessischer Regimentstambour um 1830.

Deine Erscheinung fasziniert vor allem die Frauen. Gegenüber Männern, die dich in Frage stellen oder sonst anmachen, bist du gewalttätig und aggressiv. Auf der Straße und im Wirtshaus kennst du dich aus. Bevor du dich zum Militär gemeldet hast, warst du selbst lange arbeitslos. Jetzt aber hast du es geschafft, auch wenn du in der Kaserne den gleichen Drill über dich ergehen lassen musst wie jeder andere Soldat, solange du nicht mit der Musikkapelle üben kannst.

Wenn ich erst am Sonn - tag den gro - ßen Fe - der - busch hab',
und die wei - ßen Hand - schuh! Don - ner - wet - ter!

Andres

Du bist Andres, ein Stadtsoldat. Du wohnst in der Kaserne. Es ist üblich, dass sich zwei Soldaten ein Bett teilen müssen, dein Bettnachbar ist Wozzeck. Wenn es dir der Hauptmann erlaubt, verdienst du dir etwas Geld zu deinem Sold mit Gelegenheitsarbeiten dazu. Mit Wozzeck gehst du hinaus vor die Stadt und schneidest Stecken zum Körbflechten. Du stehst als Wehrmann und Füselier auf der untersten Stufe der militärischen Rangordnung. - Lies dir den Informationstext über die Stadtsoldaten durch!



Abbildung 27. Frankfurter Stadtsoldaten um 1830/40 - möglicherweise etwas besser angezogen als die kleinstädtisch-hessischen Soldaten.



Hauptmann

Du bist Hauptmann, adliger Herkunft, und repräsentierst die Militärgewalt des großherzoglichen Landesherrn in der kleinen hessischen Garnisonsstadt. Seit dem Wiener Kongress sind die Fürsten in den deutschen Kleinstaaten wieder zu den alten Verhältnissen zurückgekehrt: regiert wird ohne Volk. Das Militär hat die Funktion, Aufstände niederzuschlagen und die Privilegien der kleinen Schicht Begüterter (Adliger, Bürgerlicher, Kaufleute, Handelsherren, Verleger, hohe Staatsbeamte) zu sichern. In jüngster Zeit mehren sich Brotkrawalle, Tumulte und aufrührerische Protestversammlungen, bei denen die Fensterscheiben der Reichen zu Bruch gehen können. Dann werden die Straßen militärisch gesäubert, denn die wenigen Stadtgendarmen - höchst unzulänglich mit Säbel bewaffnet - sind ohnehin mit der Verfolgung kleiner Delikte vollauf beschäftigt: Bettlei, Diebstahl, Forst- und Jagdfrevel.

Sieh‘ Dir das Bild auf der nächsten Seite an! -

In ruhigen Zeiten ist eigentlich nicht viel zu tun. Du hast die Disziplin der Truppe aufrecht zu erhalten, Kaserne und Zeughaus, in dem die Waffen lagern, müssen bewacht werden, ab und zu wird eine Parade des Regiments durchgeführt. Exerziert wird draußen vor der Stadt auf einem freien Feld. Obwohl die Garnison ein beachtlicher Wirtschaftsfaktor für die Kleinstadt ist, bekritteln die Bürger den angeblich zu hohen Militäretat und die Lebensart der adligen Offiziere und ihrer Familien. Du wohnst nicht in der engen Kaserne, sondern hast dich im besseren Viertel der Stadt bei einer ehrbaren Handwerkerswitwe eingemietet. Die Nähe zur Vorstadt, wo die Unterschichten hausen, wäre dir unangenehm. Das Aussehen, die lumpigen Kleider, die Gebärden, die lärmende Gossensprache und die gewöhnlichen Vergnügungen der armen Leute findest du abstoßend. Das Rohe und Vulgäre hast du aus deinem Leben verbannt. Du zügelst deine Gefühle und übst Selbstkontrolle.

Du bist auch Wozzecks Vorgesetzter und kannst über ihn verfügen. Gelegentlich erlaubst du ihm, sich Geld dazu zu verdienen, dich zu rasieren oder Stecken zu schneiden. - Lies dir die Information zu den Stadtsoldaten durch!

Es wird mir ganz angst um die Welt, wenn ich
an die E - - - wig - keit denk'.



Abbildung 28: "Die Zerstörung des Licentamts zu Hanau am Abend des 24. September 1830" heißt diese zeitgenössische Lithografie, die den Einsatz des örtlichen Militärs bei einem "Krawall" zeigt.

Doktor

Du bist Arzt, Wissenschaftler und Universitätsdozent. Dein wissenschaftliches Spezialgebiet ist die Ernährungsforschung, die gegenwärtig - schon aus wirtschaftlichen Gründen - hoch im Kurs steht. Das Militär ist sehr daran interessiert zu erfahren, ob und wie die teure Fleischkost durch billigere Nahrung, z.B. Hülsenfrüchte, ersetzt werden kann. Da auf wissenschaftlichem Sektor aber eine große Konkurrenz herrscht, musst du versuchen, dich durch außerordentliche Experimente und Veröffentlichungen hervorzutun. Und da du als Dozent auch von deinen Studenten bezahlt wirst, musst du dich bemühen, diese durch anschauliche und attraktive Vorlesungen für dein Fachgebiet zu interessieren. Das alles erfordert von dir viel Arbeit, Selbstdisziplin, Exaktheit des Denkens und systematisches Handeln.



Abbildung 29. Eine Anatomievorlesung, Bleistiftzeichnung von Karl Friedrich Irminger 1835.

Du bist davon überzeugt, dass der Körper des Menschen vollständig vom Geist und Willen beherrscht werden kann. Deine Experimente sollen auch darauf hinauslaufen, dies Paradigma zu beweisen. Einer deiner interessantesten Fälle, der Stadtsoldat Wozzeck, isst seit längerer Zeit ausschließlich Erbsen und steht unter laufender Beobachtung. Er behauptet, er könne seine "Natur" nicht beherrschen, und pisst auf die Straße anstatt seinen Urin bei dir abzuliefern. Das ist aber ein abscheulicher Aberglaube. Kein Wunder, denn Wozzeck zeigt verschiedene Zeichen von Geistesverwirrung, ganz in Übereinstimmung mit deinen Hypothesen über die einseitige Ernährung. Du bist auf dem besten Wege, gerade aufgrund dieses Falles bekannt und berühmt zu werden. - Sieh dir SM20 mit Abbildung 39 an!



Wirt

Du betreibst eine Fußherberge, in der nur Reisende absteigen, die nicht Pferd und Wagen haben. Solche Wirtshäuser dürfen keine Speisen verabreichen. Dafür fließt reichlich Bier und Branntwein. Du hast einen schönen Vorgarten, wo an milden Wochenenden im Sommer gute Stimmung herrscht. Eine Kapelle, die du dir aus ein paar Straßenmusikanten und zwei Stadtsoldaten zusammengestellt hast, spielt zum Tanz auf. Alles schwitzt dann und dreht und wälzt sich übereinander... Bei Schlägereien siehst du erst einmal zu, ob sich die Aufregung nicht von selbst regelt, im Notfall kommt dir ein Stadtsoldat zu Hilfe, vor allem dann, wenn Mobiliar zu Bruch zu gehen droht. [Vgl. Abbildung 3!] Die Woche über geht es aber eher friedlich zu, wenn sich die Armen des Städtchens oder ein paar Wandergesellen oder Handwerksmeister zu einer kleinen Runde treffen.



Abbildung 30. Handwerksmeister um 1832, Lithografie von Jakob Fürchtegott Dielmann.

Wenn es am Wochenende bei dir ziemlich durcheinander geht, so heißt das nicht, dass sonst nicht alles seine Ordnung hat - wie auch in jedem Dorfwirtshaus: "Der Großbauer hat seinen besonderen Tisch und bekommt Flaschen und Gläser dazu, die Halbbauern sitzen wieder gesondert und haben glatte Schoppengläser, die Häusler sitzen ebenfalls für sich und haben gerippte Gläser..." (Weber-Kellermann 1974, 156-157).

Handwerksbursche 1

Du bist Handwerksbursche und wohnst im Wirtshaus, wo die Unterkunft billig ist. Nachts werden Tische und Stühle beiseite geräumt und Stroh auf dem Boden aufgeschüttet, das oft von Ungeziefer nur so wimmelt. Deinen ganzen Besitz trägst du in deiner Wanderjacke eingnäht, denn es wird im Wirtshaus oft gestohlen. Früher war das Wanderdasein gut geregelt, als man von Meister zu Meister zog. Heute jedoch ist das Wandern oft kein Durchgangsstadium mehr: man ist auf der Straße, weil man arbeitslos ist und versucht, hie und da einen Job zu bekommen, für ein paar Wochen irgendwo eingestellt zu werden. Zwischendurch musst du um Schlafgeld und Brot betteln. Sparen oder Vorsorgen für die Zukunft lohnt sich, sobald du etwas Geld verdient hast, nicht. So setzt du alles, was du bekommst, schnell im Wirtshaus in Branntwein um. Die Meister bezahlen heute nicht mehr nach festen Zeitlöhnen, sondern lassen im Stücklohn arbeiten, der im Sommer und Winter sogar unterschiedlich berechnet wird. Die Handwerkerlöhne sinken zudem von Jahr zu Jahr.



Abbildung 31.: "Arbeitsleute aus der Gegend von Fulda, die im Sommer in Frankfurt Arbeit suchen", Lithografie von Jakob Fürchtegott Dielmann 1832.

Dein Geld reicht nicht aus, um zu heiraten oder gar eine Werkstatt aufzumachen. Außerdem ist unlängst eine Meister Sperre für die Massengewerke Schuster, Schneider, Zimmermann, Tischler und ähn-

liche erlassen worden. Im Wirtshaus hört man, in welcher Stadt eventuell Arbeit zu finden ist.

Ich hab' ein Hemd-lein an, das ist nicht mein, — das ist nicht
mein, — und mei-ne See-le stinkt nach Brann-te-wein.

Handwerksbursche 2

Du bist Handwerksbursche und wohnst im Wirtshaus, wo die Unterkunft billig ist. Nachts werden Tische und Stühle beiseite geräumt und Stroh auf dem Boden aufgeschüttet, das oft von Ungeziefer nur so wimmelt. Deinen ganzen Besitz trägst du in deiner Wanderjacke eingenäht, denn es wird im Wirtshaus oft gestohlen. Früher war das Wanderdasein gut geregelt, als man von Meister zu Meister zog. Heute jedoch ist das Wandern oft kein Durchgangsstadium mehr: man ist auf der Straße, weil man arbeitslos ist und versucht, hie und da einen Job zu bekommen, für ein paar Wochen irgendwo eingestellt zu werden. Zwischendurch musst du um Schlafgeld und Brot betteln. Sparen oder Vorsorgen für die Zukunft lohnt sich, sobald du etwas Geld verdient hat, eigentlich nicht.

Im Wirtshaus werden Erfahrungen unter den Handwerksburschen ausgetauscht. Man hört da nicht nur, in welcher Stadt vielleicht eine Arbeit zu finden ist, sondern auch, dass in der Schweiz Geheimorganisationen gegründet worden seien. Sie sollen zwar wenige Mitglieder



haben, aber die revolutionären Schriften aus Frankreich werden von ihnen sogar zu uns herüber über die Grenze geschmuggelt. Einige Handwerksburschen bringen auch irgendwelche Lieder mit, deren Singen eigentlich streng verboten ist. Kein Wunder, dass Handwerker auch als Agitatoren und Unruhestifter gelten, weil sie von Ort zu Ort ziehen, viel hören und mitbekommen... und gelegentlich, wenn sie angetrunken sind, große Reden schwingen und Freiheitslieder singen.

Abbildung 32. Wirtshausszene im Oberhessischen - ein Lesekundiger liest aus einer Flugschrift vor. Alle Gäste, die nicht durch Liebesspiele abgelenkt sind, hören aufmerksam zu. Blei-, Feder- und Spezialzeichnung von Rudolf Hofmann 1837.

Ich hab' ein Hemd - lein an, das ist nicht mein, — das ist nicht
 mein, — und mei - ne See - le stinkt nach Brann - te - wein.

Margret

Du bist Margret und wohnst gleich neben Marie im Armenhaus der Stadt in einer kleinen Kammer, deren Mobiliar aus einem Bett mit Strohsack, einer Decke und einer Waschschüssel besteht. Du warst mit einem Schneider verheiratet, der dich verlassen hat. Du hast deinem Mann den Haushalt geführt, nun hilfst du als Magd bei einem Bauern am Stadtrand aus. Hättest du diese Arbeit nicht, so könnte dich die Armenhausleitung - der "Bürgerliche Stiftungsverein zur Kontrolle der Arbeitsscheuen und Drückeberger" - zur Arbeit zwingen: Spinnen, Nähen, Flicken, Hilfsarbeiten jeglicher Art, wobei der Lohn an die Stadtkasse abgeführt werden würde.



Abbildung 33. Gesindestube, Holzschnitt von Bernhard Winter (veröffentlicht Berlin 1913).

Die meisten Insassen des Armenhauses sind Frauen; nur wenige Männer leben hier. Der Großteil der Frauen ist zwischen 15 und 30 Jahre alt: arme Schwangere, die keinen Ort haben, ihr Kind zur Welt zu bringen, Witwen verarmter Handwerker, sitzen gelassene verheiratete Frauen - wie Du! -, arbeitslose Heimarbeiterinnen, Waisenmädchen und Frauen mit uneheleichen Kindern. Dazu kommen noch aufgegriffene Bettlerinnen, alte Prostituierte, Landstreicherinnen und alte Weiber, die zu alt oder zu krank sind, um zu betteln. Das Armenhaus ist überfüllt, es ist recht

eng und so findet das Leben auf der Straße statt. Im Gegensatz zu vielen Frauen, die hier wohnen, hältst du auf einen strengen moralischen Lebenswandel. Ins Wirtshaus oder zum Tanz gehst du nur in Begleitung anderer Frauen, zum Beispiel Maries.



Narr

Du bist Karl, der Narr. "Le factotum ... un peut idiot ... unser Karl", so heißt eine Lithografie um 1830. Sie zeigt dich als Hausdiener...



Abbildung 34. Karl, der Narr (um 1830).

Unter Karl.

Lu - stig, lu - stig. Ich riech, ich riech Blut!

The image shows a musical score for the song "Unter Karl". It consists of two staves of music. The first staff has a treble clef and a 3/4 time signature. The melody starts with a half note G4, followed by a quarter note A4, a quarter note B4, and a quarter note C5. The second staff continues the melody with a quarter note D5, a quarter note E5, a quarter note F5, and a quarter note G5. The lyrics "Lu - stig, lu - stig. Ich riech, ich riech Blut!" are written below the notes.

Musiker

Du nennst dich "Musiker", weil du einen Bass besitzt und dich der Wirt daher regelmäßig engagiert, um mit ein paar anderen Leuten, die ebenfalls ein Instrument spielen können, zum Tanz aufzuspielen. Du hast viel von der Welt gesehen... bist in einem Dorf bei Butzbach geboren, wo der Boden steinig und unfruchtbar ist, es nur gelegentlich Arbeit im Weinbau gab. Fast dein ganzes Dorf ist nach Amerika ausgewandert. Junge Mädchen aus den Dörfern bei Butzbach wurden an englische und amerikanische Bordelle vermietet oder gingen als Tanzmädchen mit den Musikanten. Andere, die hier blieben und ein Stückchen Land behalten haben, führen nun ein Vagabundenleben, schlagen sich als Straßenkehrer in Paris, als Fliegenwedelverkäufer, als Sänger, Drehorgelspieler, Gaukler oder Tänzer durch und überwintern zuhause, wenn die Jahrmarktsaison vorüber ist. Auch du bist in die Fremde nach Amerika gegangen, um mit einen Tanzmädchen aus deinem Dorf zusammen aufzutreten. Eine Zeitlang hast du gute Geschäfte gemacht, doch dann ging's nicht mehr und das Ersparte reichte gerade noch für die Rückreise per Schiff. Nun versuchst du in deiner Heimat, auf Jahrmärkten, Straßen und als "freier Künstler" dein Glück.



Abbildung 35. Auf einem Auswandererschiff...



Schülermaterialien

SM1: Rollenkarten zur vorübergehenden Einfühlung („kleine Rollenkarten“)

Wozzeck

Du bist Wozzeck, ortsansässiger Stadtsoldat. Eigentlich hast Du keine Lust auf Kneipenbesuche oder Tanzen. Aber heute soll Deine Freundin Marie hier sein und sich mit anderen Soldaten vergnügen. Du bist nicht gut drauf. Andres, Dein Freund, mit dem Du ein Bett in der Kaserne teilst, kommt auch immer samstags hierher.

Andres

Du bist Andres, ortsansässiger Stadtsoldat. Mit Wozzeck zusammen arbeitest Du öfter in der Freizeit, um ein bisschen Geld dazu zu verdienen. Das reicht gerade für einen Wirtshausbesuch - wie zum Beispiel heute. Tanzen, Singen und Zuschauen sind gerade richtig für Dich zur Aufmunterung am Wochenende.

Tambourmajor

Du bist der Tambourmajor im hiesigen Stadtreiment. Zwar ist Dein Rang nicht höher als der anderer Stadtsoldaten (wie Wozzeck oder Andres), aber Du hast eine schönere Uniform, gehst beim Marschieren vor der Kapelle her und wirst von den Frauen bewundert. Heute Abend dürfte ein Tänzchen mit Marie drin sein, vielleicht auch mehr.

Handwerksbursche 1

Du bist Handwerksbursche, schlägst Dich gerade noch so durch, wobei auch ein bisschen gebettelt werden muss. Der Wirt gibt Dir abends ein Strohlager in seiner Gaststube, wenn Du genügend getrunken hast. Und das tust Du, in der Tat. Der Alkohol macht Deine Zunge lockerer und Du fängst an, über die Welt nachzudenken.

Handwerksbursche 2

Du bist Handwerksbursche, hast zur Zeit keine feste Stelle, bist aber am liebsten in der Nähe Deines Freundes, weil da immer gute Stimmung herrscht. Vor allem wird da viel Alkohol umgesetzt - und ein paar Gläschen fallen dann für Dich ab, auch wenn Du kein Geld hast.

Narr

Du bist Karl, der Narr. Man duldet Dich überall, das ist ganz gut so. Du kümmerst Dich um alle, die ein bisschen Unterhaltung brauchen und einsam sind. Du beobachtest, was so vorgeht, wenn getanzt, getrunken, gelacht wird. Dann sprichst Du den einen oder anderen an und dafür gibt es auch einen Schluck Wein.

Marie

Du bist Marie, lebst mit Deinem dreijährigen Sohn im Armenhaus der Stadt. Der Vater Deines Kindes, Wozzeck, ist ein Grübler und geht nie zum Tanzen oder Feiern. Daher suchst Du Dir andere Leute, die sich mit Dir vergnügen. Heute ist Margret mit dabei. Vielleicht kommt auch der Tambourmajor, jedenfalls hat er kürzlich so eine Bemerkung fallen lassen, dass er mit Dir tanzen wird.

Margret

Du bist Margret, Nachbarin der Marie. Du hältst nicht viel von Marie, die ein Kind von Wozzeck hat. Allerdings, Wozzeck ist nicht so wie all die anderen... Heute gehst Du aber trotzdem mit Marie aus, weil man zu zweit nicht so leicht blöd angemacht wird und es dann auch mehr Spaß macht zu tanzen und zu feiern.

Wirt

Du bist der Wirt. Heute geht's mal wieder gut ab. Ein bisschen zu viele von diesen Stadtsoldaten hier, die meinen, sie könnten sich alles erlauben, weil sie heute ein wenig Geld haben. Die Musik ist gut, die Stimmung auch. Alles flüssige Geld der Stadt wird heute Abend bei Dir umgesetzt werden.

Doktor

Du bist der Doktor der Kleinstadt. Abends gehst Du manchmal unters Volk. Am liebsten dorthin, wo getanzt wird und viel Alkohol fließt. Man kann da einige interessante Figuren beobachten ... und sich selbst auch ein wenig amüsieren.

Musiker

Du bist einer der Musiker, spielst Klarinette. Nebenverdienst durch Tanzmucke - ganz gut so. Sonst spielst Du im Stadtregiment und musst immer diesen blasierten Tambourmajor vor Dir her spazieren sehen. Wenn Deine Tanzmucke vorbei ist, dann musst Du zusehen, dass noch nicht alle Mädchen mit den anderen Soldaten auf und davon sind.

Nach Bedarf weitere Personen mit gleich- oder ähnlich lautenden Rollenkarten: Stadtsoldaten (wie Andres), Frauen (wie Margret), Musiker (wie Musiker).

SM 2 Lieder und Tänze aus der Wirthausszene – siehe Kapitel „[Songbook](#)“



Abbildung 23. Zum Leben in hessischen Kleinstädten. Oben der Blick in die Darmstädter Holzstraße, eine typische Handwerkerstraße (Federzeichnung von Wilhelm Merck um 1816), unten eine Marktszene mit Land-
leuten in oberhessischer Tracht (Bleistiftzeichnung von Carl Sandhaas um 1825).

SM3 Texte zu Bergs Verständnis von "Volk und "Volkstümlich" (Abbildung 23)

Alban Berg stellt sich das Problem des Volkstümlichen rein musikalisch:

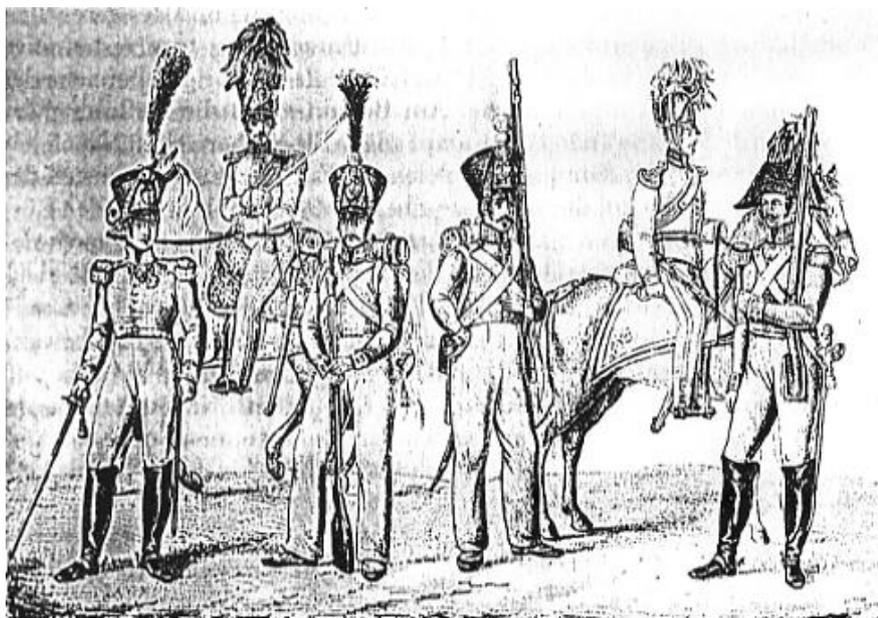
"Das andere Ergebnis meiner jetzigen Untersuchungen ist die Art, wie ich der Notwendigkeit, Volkstümlich-Liedmäßiges zu bringen, also der Notwendigkeit, innerhalb meiner Oper ein Verhältnis zwischen Kunst-Musik und Volks-Musik herzustellen, gerecht wurde; etwas, was in der tonalen Musik eine ganz selbstverständliche Sache ist. Es war nicht leicht, auch in dieser sogenannten atonalen Harmonik jenen Niveau-Unterschied deutlich zu machen. Ich glaube, es ist mir dadurch gelungen, dass ich alles, was musikalisch in die Sphäre des Volkstümlichen reicht, mit einer auch innerhalb der atonalen Harmonik anwendbaren, leicht fasslichen Primitivität erfüllte. ... die sogenannte „Polytonalität“ ist ein solches Mittel harmonisch primitiven Musizierens. Wir finden einen solchen volkstümlichen Einschlag im Militärmarsch (mit seinen falschen Bässen) und im Schummerlied der Marie (mit ihrer Quartenharmonik)" (Berg 1929, S. 167).

Georg Büchner schreibt im "Lenz", wie er dichterisch sich in "das Volk" einfühlt:

"Man muss die Menschheit lieben, um in das eigentümliche Wesen jedes einzudringen; es darf einem keiner zu gering, keiner zu hässlich sein, erst dann kann man sie verstehen; das unbedeutendste Gesicht macht einen tieferen Eindruck als die bloße Empfindung des Schönen, und man kann die Gestalten aus sich heraustreten lassen, ohne etwas vom Äußeren hinein zu kopieren, wo einem kein Leben, keine Muskeln, kein Puls entgegen schwillt und pocht." Und: "Man versuche es einmal und senke sich in das Leben des Geringsten und gebe es wieder in den Zuckungen, den Andeutungen, dem ganz feinen, kaum bemerkten Mienenspiel; er hätte dergleichen versucht im „Hofmeister“ und den „Soldaten“. Es sind die prosaischsten Menschen unter der Sonne; aber die Gefühlsader ist in fast allen Menschen gleich, nur ist die Hülle mehr oder weniger dicht, durch die sie brechen muss. Man muss nur Aug und Ohren dafür haben" (Büchner 1965, S. 72).



SM5 Soldatenlied



Sol - da - ten, Sol - da - ten sind schö - ne Bur - -

schen! Sol -

da - ten, Sol - da - ten sind schö - ne Bur - schen!

Mariens Stube, Abends.

(Die Militärmusik nähert sich.)

MARIE (mit ihrem Kind am Arm beim Fenster) *Tschin Bum, Tschin Bum, Bum, Bum, Bum!*

Hörst Bub? Da kommen sie!

(Die Militärmusik – mit dem Tambourmajor an der Marsch-Spitze – gelangt in die Strasse vor Mariens Fenster.)

MARGRET (auf der Strasse, sieht zum Fenster herein und spricht mit Marie.)

Was ein Mann! Wie ein Baum!

MARIE *Er steht auf seinen Füßen wie ein Löwe.*

(Der Tambourmajor grüsst herein. Marie winkt freundlich hinaus.)

MARGRET *Ei was freundliche Augen, Frau Nachbarin! So was is ' man an Ihr nit gewohnt!*

MARIE (singt vor sich hin) *Soldaten, Soldaten sind schöne Burschen!*

MARGET (immer zum Fenster hereingesprochen) *Ihre Augen glänzen ja!*

MARIE (unterbricht den Gesang) *Und wenn! Was geht Sie's an! Trag' Sie ihre Augen zum Juden und lass Sie sie putzen: vielleicht glänzen sie auch noch, dass man sie für zwei Knöpf' verkaufen könnt'.*

MARGRET *Was Sie, Sie „Frau Jungfer!“ Ich bin eine honette Person, aber Sie, das weiss Jeder, Sie guckt sieben Paar lederne Hosen durch!*

MARIE *Luder!*

(schlägt das Fenster zu; bleibt allein mit dem Kind; die Militärmusik ist plötzlich – als Folge des zugeschlagenen Fensters – unhörbar geworden)

SM6 Dokumente zu Alban Bergs Privatleben

Der 17jährige Alban Berg schreibt an Marie Scheuchl (1902 Hausangestellte bei der Familie Berg), nachdem sie (mittels Tagebuch und Foto) bewiesen hatte, dass er der Vater ihrer am 4.12.1902 geborenen Tochter Albine ist:



"Oh Marie ich bewundere Dich und Deine Stärke!!!! Du hast Unmenschliches geleistet ---! Nicht nur, dass Du die Qualen jeder Mutter mitgemacht hast -- Nein! Noch viel Ärgeres kam dazu. Du trägst im Leibe ein Wesen -- und dieses Wesen wird Dich der ganzen Welt verraten, dass Du einmal schwach gewesen [...] Und ich habe nicht den Muth mich zu reinigen -- nein ich bleibe stecken in diesem Unrath meiner Sünden. Anstatt dass ich hinaustrete in die Welt und laut verkünde: „Seht das ist mein Kind - das ich gezeugt - es ist mein 2. Ich!“, anstatt dessen verberge ich alles hinter einem bürgerlichen Schleier -- und bin vor der Welt der liebe, unschuldige Alban - und werde viel geliebt und verehrt, statt dass man vor mir ausspuckt wie vor einem Aas --!!!!!!-!" (Stenzl 1985, S. 22-23).

Abbildung 37a. Albine Scheuchl, Alban Bergs Tochter – so schön kann Sünde sein!

Alban Berg, dessen Familie die Jugendsünde Albans regelte und natürlich streng geheim hielt, hatte so gut wie keinen Kontakt zu seiner Tochter. Allerdings soll er ihr eine Karte für die Wiener Erstaufführung des „Wozzeck“ geschickt haben.

Aus einem Brief Alban Bergs an Helene Nahowski, Albans spätere Ehefrau, 1910:

„Ich will Dir etwas von den Beweggründen meiner „Anklagen“ reden - von der restlosen, kompromisslosen Liebe zu Dir, die keine Hindernisse kennt, weil sie mein Lebensprinzip ist. ... indem ich den Stand der Prostituierten ebenso wenig verwerflich oder ebenso verwerflich fand wie den Verkehr mit Menschen, worin Du und viele andere gar nichts erblicken -- ... ebenso wenig hab ich in den ganzen 25 Jahren meines Lebens mit der eigentlichen Prostitution zu tun gehabt, zum Unterschied von Millionen Männern, die zwar nicht als „frei“ gelten, aber deren Junggesellenleben nur allzu sehr von bezahlter Liebe beeinflusst ist. Diese Leute bringen es dann auch zusammen, nachdem sie ihrem eklen Geschlechtstrieb bei den Prostituierten gefrönt haben, sie dann als den Abschaum der Menschheit zu proklamieren, zum Unterschied von mir, dessen Lebensführung in dieser Beziehung gar nichts „Freies“ an sich hat, sondern schön im Philiströsen verläuft, und der ich doch eines freien Gedankens mich nicht erwehren kann!“ (Berg 1965, S. 150-151).

Willi Reich, Schüler Alban Bergs und in der Schweiz lebender Biograf schreibt über die Ehe Alban und Helene Berg:

„Was diese Frau ihm geworden ist, was sie für den Künstler nicht weniger als für den Menschen Alban Berg bedeutete, das vermag selbst der, dem das Glück näherer persönlicher Bekanntschaft mit dem Paar zuteil wurde, nur zu ahnen, aber nicht voll zu erfassen. Weit über ihr beglückendes Verhältnis zum Menschen Alban Berg hinaus, war Helene ihrem Gatten nicht nur Begleiterin auf den meisten seiner Künstlerfahrten, sondern auch mit feinsten Herzens- und Geistesbildung die kritischste Beraterin des Komponisten in seiner Arbeit. Ihre Gegenwart schenkte dem Künstler den Frieden und die Behaglichkeit eines gemütlichen Heims und damit die zu ungestörtem Schaffen notwendige Ruhe“ (Reich 1963, S. 33).

Alma Mahler-Werfel schreibt in ihren Memoiren „Mein Leben“ über Alban und Helene Berg (um 1925):



„Seit Jahren waren Alban Berg und Helene Berg meine nächsten Freunde geworden... Und das kam gleich nach dem Tode Gustav Mahlers, denn vorher hatten sie sich aus Scheu und Bescheidenheit von mir ferngehalten. Beide kamen aus etwas überfeineren Familien. Helene, seine Frau, war eine Tochter Kaiser Franz Josephs mit einer fast fünfzig Jahre jüngeren, schönen kleinen Korbflechterin, die der Kaiser zufällig einst in seinem Park Schönbrunn um vier Uhr früh kennen gelernt hatte. Der Kaiser hatte nämlich die Gewohnheit, jeden Morgen um vier Uhr im Park spazieren zu gehen.... Wir waren täglich zusammen. Alban und Helene Berg waren und sind schwierige Menschen, aber opferfähig bis zum letzten. Und beide sind so schön...“ (Mahler-Werfel 1960, S. 145).

Abbildung 37b: Hochzeitsfoto Helene und Alban Berg.

Alban Berg schreibt am 7. August 1918, nachdem sein Militärdienst dem Ende zugeht, an Helene:

„Ich selbst ging äußerst langsam bergaufwärts [Bergs Haus lag auf einer Anhöhe], rastete vor-schriftsmäßig des öfteren und schließlich, wie ich so mit schweren Schritten vor mich hin ging, kam mir sogar - ohne dass ich zu arbeiten beabsichtigte - ein langgesuchter Ausdruck für einen Auftritt Wozzecks. Steckt doch auch ein Stück von mir in seiner Figur, seit ich ebenso abhängig von verhassten Menschen, gebunden, kränklich, unfrei, resigniert, ja gedemütigt, diese Kriegsjahre verbringe. Ohne diesen Militärdienst wäre ich gesund wie früher“ (BERG 1965, S. 376).

Helene Berg war Ende 1926 in einem Sanatorium und in der Behandlung eines Psychoanalytikers, der sagte, sie sei unglücklich verheiratet. Als sie das Alban schrieb, erhielt sie die Antwort (29.11.1923):

„Geh zu keiner Sitzung mehr. Sag dem Doktor, dass ich es Dir verboten habe und dass, wenn psychoanalytische Behandlungen überhaupt in Frage gekommen wären, wir zu Prof. Freud oder Dr. Adler gegangen wären, die wir seit vielen Jahren sehr gut kennen. ... In einer Woche werden wir über diesen hochstaplerischen Irrsinn dieser „Psychoanalyse“ lachen. Nämlich über alle diese Erklärungen von unerfüllten Wünschen, Sexualität etc. .. zu einer unglücklichen Ehe gehören doch zwei! Für mich ist es eine glückliche, die glücklichste, die ich je gesehen habe! Und was Dich betrifft, werde ich eine Rundfrage ergehen lassen.“ (Berg 1965, S. 532-533).

Anlässlich der Prager Uraufführung der „Bruchstücke aus Wozzeck“ und der Durchreise von Wien zur Uraufführung von „Wozzeck“ in Berlin verliebte sich Alban Berg in die Frau eines Industriellen, die Schwester Franz Werfels (also Schwägerin Alma Mahler-Werfels), Hanna Fuchs-Robettin. 1977 wurde einer von 14 Briefen Alban Bergs an Hanna Fuchs-Robettin aus dem Jahre 1931 veröffentlicht:

„Es vergeht kein Tag, kein halber Tag, keine Nacht, wo ich nicht an Dich denke... Denn Du musst wissen: Alles das, was du so über mich hören magst u. was vielleicht sogar zu lesen ist, trifft, soweit es nicht ganz falsch ist - (wie zum Beispiel das, was ich heute zufälligerweise in einem Züricher Programm las: „Eine vollendet glückliche Häuslichkeit, mit der seine Gattin ihn umgeben hat, ermöglicht ungestörtes Schaffen“), - trifft also beiläufig zu. Aber es trifft nur auf einen Menschen zu, der nur eine ganz äußerliche Schicht von mir ausmacht, auf einen Teil von mir... Dass ich in dem Moment, wo ich arbeitend Deine Füllfeder [Geschenk von Hanna, mit der Alban Berg seine Oper „Lulu“ komponiert haben soll] ergreife, bei mir, also bei Dir bin, ebenso wie ich, wenn ich in Gedanken bei Dir bin, bei mir bin“ (Perle 1978, S. 70-71).

Alban Berg am 11.11.1925 an Helene aus Prag, wo er bei der Familie Fuchs-Robettin wohnt:

„Es widerstrebt mir eigentlich, ein Wort der Beruhigung wegen Mopinka [= Hanna Fuchs-Robettin] zu sagen. Vielleicht nur das eine: Mein Haupt-Charakterzug ist Treue (war ich in der vorigen Inkarnation doch sicherlich ein Hund...). Treue nicht nur gegen Dich, sondern auch gegen mich, gegen die Musik, gegen Schönberg... Also: Wie könnte ich bei einer solch konservativen Veranlagung da nicht und erst recht nicht anders, als Dir, mein Golderl, treu zu sein und ewig treu zu bleiben!! Glaub mirs, so wie ichs von Dir glaube“ (BERG 1965, S. 540).

Helene Berg ist aber nicht beruhigt und reist Alban zu den Vorbereitungen der „Wozzeck“-Premiere 1925 nach Berlin nach. Der letzte Brief vor Helenes Abfahrt von Wien:

„Meine Sehnsucht nach Dir ist so groß, und nur das Bewusstsein, dass Du bei dem jetzigen Stadium des Studiums des Wozzeck nichts verloren hast, im Gegenteil Dir viel Aufregung und Hangen und Bangen erspart blieb, macht mir die Trennung von Dir leichter und erträglicher... Pferschi, denk lieb an mich und nur Gutes. Ich hab ja nur ein Ziel: die gute Wozzeck-

Aufführung, und nur eine freudige Erwartung: Dir ihn [Wozzeck] aktweise am Montag und Dienstag zu Füßen zu legen, Kusserln!“ (Berg 1965, S. 551-552).

Alban Bergs letzter Brief an Helene:

„Sonntag 13.10.1935

Damit Du, mein Pferscherl, doch noch eine Nachricht von mir kriegst, geb' ich sie heute vormittag der Hausmeisterin mit, die auf die Post geht. Gestern nach der Rückkunft aus Klagenfurt noch circa zwei Stunden an der Partitur geschrieben, dann herrlich genachtmahlt (Resteln), Requiem von Mozart gehört und dann gut geschlafen. (Kein Druck auf der Brust!) Heute schon früh bei der Arbeit und jetzt schnell diese Zeilen. Wetter trüb, kein Nebel! Der See geht verkehrt! Mir scheint, das Wetter wird schlecht. Tausend Kusserl vom Floh.“ (BERG 1965, S. 653.)

Helene Berg im Vorwort der von ihr herausgegebenen und sorgfältig zensierten 369 Briefe (1965):

„Die Briefe Alban Bergs sind so, dass ich nichts hinzuzufügen brauche - sie sagen alles. Ich habe 28 Jahre auf Erden im Paradies seiner Liebe gelebt - und wenn ich die Kraft hatte, die Katastrophe seines irdischen Todes zu überleben, so war es durch die Vereinigung unserer Seelen - ein Bündnis, längst geschlossen - über Zeit und Raum - im Ewigen“ (Berg 1965, S. 5).

(Siehe Strophe 4!)

Durch ganz Schwaben.

1. Sitzt e klois Vo-gerl im Tan-ne-wald, tut nix als
finge-n - und schrein. Was mags fürn Vo-gerl sei,
der so schön fingt und schreit? Swird wohl e Nach-ti - gall
sei, juch - he, s wird wohl e Nach - ti - gall sei.

2. Hörst du de Vogel, er pfeift so schön, tut nix als finge-n-
und schrein. S isch jo koi Nachtigall, schlägt in koim Tannewald,
sitzt uff re Haselnußstaud, juchhe! sitzt . . .

3. Mädle, was sage denn deine Leut, daß di des Liebe so
freut? Mei Leut sage-n-allezeit, s Liebe geht weit und breit,
s Liebe sei allweil im Schwang, juchhe! S Liebe . . .

4. Mädle, was willscht de jetz fange-n-a, hoscht e klois Kind
un koin Ma? Was i tu fange-n-a? I fang zu finge-n-a: Ei un
juchhei un mei Bu, juchhe! S geit mer koi Mensch nix dezu.

5. Mädle, was kriegscht für e Heiratsgut, daß de des Köpfe
so trägtscht? |: La la la la la la, :| Nadel und Fade-n-und Finger-
hut und e verroschtete Scher.

SM7 Wiegenlied



Marie zu ihrem Kind:

" Komm, mein Bub! Was die Leute wollen! Bist nur ein arm Hurenkind und machst Deiner Mutter doch so viel Freud mit deinem unehrlichen Gesicht! Eia popeia. - Mädels, was fangst du jetzt an?" usw.

(Vergleiche das Lied auf der vorigen Seite!)

Musical score for the song "Wiegenlied". The score is written in F major (Fm) and D major (D) chords. The lyrics are in German and are written below the melody line. The accompaniment is written in the bass clef.

Chorus:

1. Mä - del, was fangst Du jetzt an? Hast ein klein Kind und kein Mann!

Begleitfigur *usw.*

Verse:

Ei, was frag ich da - nach, Sing ich die gan - ze Nacht:

Ei - a - po - pei - a, mein sü - ßer Bu', gib mir kein Mensch nix da - zu!

SM8 Sigmund Freud über Kunst und Sublimierung

Aus Freuds Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse 1917:

"Ehe ich Sie heute entlasse, möchte ich aber Ihre Aufmerksamkeit noch eine Weile für eine Seite des Phantasielebens in Anspruch nehmen, die des allgemeinsten Interesses würdig ist. Es gibt nämlich einen Rückweg von der Phantasie zur Realität, und das ist - die Kunst... Der Künstler wird von überstarken Triebbedürfnissen gedrängt, möchte Ehre, Macht, Reichtum, Ruhm und die Liebe der Frauen erwerben; es fehlen ihm dazu die Mittel, um diese Befriedigung [real] zu erreichen... Er versteht es erstens, seine Tagträume so zu bearbeiten, dass sie das



allzu Persönliche, welches Fremde abstößt, verlieren und für die anderen mit genießbar werden. Er weiß sie auch soweit zu mildern, dass sie ihre Herkunft aus den verpönten Quellen nicht leicht verraten. Er besitzt ferner das rätselhafte Vermögen, ein bestimmtes Material zu formen, bis es zum getreuen Ebenbild seiner Phantasievorstellungen geworden ist, und dann weiß er an diese Darstellung seiner unbewussten Phantasie so viel Lustgewinn zu knüpfen, dass durch sie die Verdrängungen wenigstens zeitweise überwogen und aufgehoben werden. Kann er das alles leisten, so ermöglicht er es Anderen, aus den eigenen unzugänglich gewordenen Lustquellen ihres Unbewussten wiederum Trost und Linderung zu schöpfen, gewinnt ihre Dankbarkeit und Bewunderung und hat nun durch seine Phantasie erreicht, was er vorerst nur in seiner Phantasie erreicht hatte: Ehre, Macht und die Liebe der Frauen." (Freud 1970, S.365-366.)

Titelbild "Warum wir von Beethoven erschüttert werden",
hg. von Peter Schleuning (Rotbuchverlag 1979).

SM9 Dokumente zur Interpretation der Marie

Drei Texte zu dieser Szene:

"Diese Quinten sind (neben anderen wiederkehrenden Motiven und musikalischen Gestalten) der Figur der Marie eigentümlich. (Ich möchte sagen: dieser harmonische Ruhepunkt schildert das ins Unbestimmte hinein zielende Warten, ein Warten, welches erst in ihrem Tod den Abschluss findet)" (Berg 1929, S. 168).

"Das Verhängnis, das Marie durch ihren Treuebruch auf sich zieht und auf dessen Erfüllung sie unbewusst wartet, wird durch ein primär akkordisches Motiv symbolisiert [Takt 425-428]. Berg erwähnt dieses Motiv in einem Wozzeck-Vortrag zweimal. [Zitat siehe oben!] ... Der von Berg etwas umständlich umschriebene Bedeutungsgehalt des Motivs kann m.E. in dem Begriff des Verhängnisses, der sowohl das futurische Moment („warten“) als auch das finitische Moment („Tod“) einschließt, knapper gefasst werden. Maries Tod, dessen Eintritt die Erfüllung des Verhängnisses bedeutet, ist durch die Tonstufe H symbolisiert" (Petersen 1985, S. 170).

"Ihre [Maries] Schicksalsergebenheit findet verstärkten Ausdruck in einem der berühmtesten Motive der Oper, den mit „falschen Bässen“ begleiteten „leeren Quinten“. Die alternierende Folge der beiden Motive, zu der der Text das gar nicht einfache Leben einer unverheirateten Mutter in eher ärmlichem Milieu schildert, sowie deren Versuch, sich ohne Verzweiflung mit ihrer Situation abzufinden, wird im Orchester mit [dem Quinten-]Motiv fortgeführt... auf diese Weise stellt Berg in den Teil der Szene, der Marie allein mit ihrem Kind - und insofern wohl am ehrlichsten mit ihren Gefühlen sich selbst gegenüber - zeigt, ihre zwar ernsthafte, aber doch in keinem Augenblick wirklich aufbegehrende Beschäftigung mit der Frage der Zukunft dar" (Bruhn 1986, S. 245-246).

Noten hierzu: nächste Seiten (1. Akt. Takt 407-424 Klavierauszug, Takt 425-429 Partitur).

The first system of music consists of two staves. The upper staff is in treble clef and contains a melodic line with a series of quarter notes. The lower staff is in bass clef and contains a complex accompaniment with many beamed eighth notes and chords. The key signature has one flat (B-flat), and the time signature is 3/4.

The second system continues the piece. The upper staff features a rapid sixteenth-note passage, with an *8va* marking above it. The lower staff contains several triplet markings over groups of notes. The notation includes various rests and rhythmic values.

The third system shows further development of the musical themes. It includes multiple triplet markings in both staves. The upper staff has an *8va* marking. The lower staff continues with complex rhythmic patterns and chordal structures.

The fourth system concludes the page. It features a mix of melodic and harmonic elements, including triplet markings and various rests. The notation is dense and detailed, typical of a classical piano score.

SM10 Textausschnitte aus der Doktorszene

H: Langsam, Wozzeck, langsam! Eins nach dem Andern.

W: Jawohl, Herr Hauptmann!

H: Wozzeck, er sieht immer so verhetzt aus!

Ein guter Mensch tut das nicht.

W: Jawohl, Herr Hauptmann!

H: Wozzeck, er ist ein guter Mensch,
aber ... Er hat keine Moral!

W: Jawo...

H: Er macht mich ganz konfus!

Wenn ich sage "Er", so mein ich
"Ihn", "Ihn",...

W: Sehn Sie, Herr Hauptmann:

[frei:]

Wer kein Geld hat!

Ich glaub, wenn wir in den Himmel
kämen,

so müßten wir donnern helfen!

H: Schon gut, schon gut:

Er ist ein guter Mensch,

er denkt zu viel, das zehrt,

er sieht immer so verhetzt aus.

Geh er jetzt, und renn er nicht so!



SM 11 Jägerlied



Das ist die schö - ne Jä - ge-rei, Schie - ßen steht je - dem frei!



Da möcht ich Jä - ger sein: Da möcht ich — hin!



Läuft dort ein Has — vor - bei, fragt mich, ob ich Jä - ger sei?



Jä - ger bin ich auch schon — ge - we - sen, Schie - ßen kann ich a - ber nit!

SM12 Woyzecks Wahnsinn aus wissenschaftlicher Sicht

Ausschnitte aus dem Gutachten des Hofrates Dr. J.C.A. Clarus über Woyzeck vom 28. 2. 1823 (in: Mayer 1962, S.100 und 107):

"Er sei einst im Oktober abends, ungefähr um sieben Uhr, aus der Festung Graudenz nach der eine halbe Stunde davon gelegenen Stadt gegangen und habe da am Himmel drei feurige Streifen gesehen, die nachher wieder verschwunden seien. Als er sich umgesehen, habe er an der entgegengesetzten Seite des Himmels einen einzelnen ähnlichen Streifen gesehen und dabei Glockengeläute gehört, was ihm unterirdisch geschienen hätte. Weil er sich nun damals immer noch mit dem Gedanken an die Freimaurer beschäftigt und geglaubt habe, dass ihm schon einmal durch drei feurige Gesichter hierüber eine Offenbarung zuteil geworden sei, so habe er sich eingebildet, dass dieses wohl ähnliche Beziehung haben könne und dass wohl die Freimaurer ihr Zeichen verändert und ein anderes gewählt haben möchten, worauf das Verschwinden der drei Streifen und das Erscheinen des Einzelnen hindeute. Er habe nachher eine alte Frau darüber gefragt und diese ihm gesagt: von dem Streifen am Himmel habe sie nichts gesehen, das Glockengeläute hätten aber schon viele gehört, es gehe die Sage, dass ehemals an dieser Stelle ein Schloss versunken sei. Er selbst habe diese Sage für ein Volksmärchen gehalten. [...]

Der Inquisit hegt allerhand irrige, phantastische und abergläubische Einbildungen von verborgenen und übersinnlichen Dingen, denen bei ihm teils Mangel an Kenntnis und Erziehung, teils Leichtgläubigkeit zugrunde liegt und die durch Neugier, durch einen natürlichen Hang, über dergleichen Dinge nachzugrübeln und durch die in seiner hypochondrischen Stimmung begründete Scheu, sich mitzuteilen, genährt und unterhalten worden ist. Dahin gehört zuerst die ihm aufgeheftete Lüge von den geheimen Künsten der Freimaurer, die ihn sehr angelegentlich beschäftigt und zu allerhand phantastischen Kombinationen und Versuchen verleitet... Eben dahin gehört ferner seine Vorstellung von der Wichtigkeit der Träume, von denen er glaubt, dass sie teils buchstäblich in Erfüllung gehen, teils eine allegorische Bedeutung haben, vermöge deren durch sie bald verborgene Dinge, z.B. die von ihm als sehr wichtig betrachteten Zeichen der Freimaurer, angezeigt, bald die Zukunft enthüllt werde."



Abbildung 38. Darstellung Geisteskranker in Zwangsjacken und angekettet. Vgl. mit Abbildung 24!

SM13 "Wir arme Leut!"

"Wir arme Leut! Sehn Sie, Herr Hauptmann, Geld, Geld! Wer kein Geld hat!

Da setz' einmal einer Seinesgleichen auf die moralische Art in die Welt! Man hat auch sein Fleisch und Blut!

Ja, wenn ich ein Herr wär', und hätt' einen Hut und eine Uhr und ein Augenglas und könnt vornehm reden, ich wollte schon tugendhaft sein! Es muss was Schönes sein um die Tugend, Herr Hauptmann. Aber ich bin ein armer Kerl! Unsereins ist doch einmal unselig in dieser und der anderen Welt! Ich glaub', wenn wir in den Himmel kämen, dann müssten wir donnern helfen!"

(1. Akt, 1. Szene)

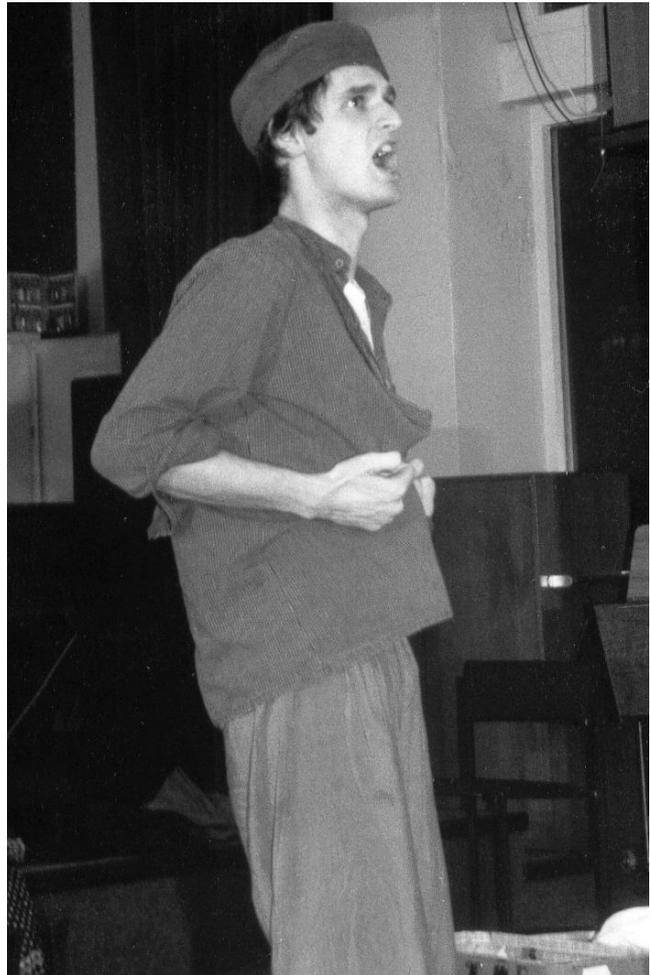
"Der Mann! So vergeistert! Er hat sein Kind nicht angesehen! Er schnappt noch über mit den Gedanken!

Was bist so still, Bub. Fürcht'st Dich? Es wird so dunkel, man meint, man wird blind: sonst scheint doch die Latern' herein!

Ach! Wir arme Leut'!

Ich halt's nit aus. Es schauert mich..."

(1. Akt, 3. Szene)



SM14 „Rühr mich nicht an!“ -Szene ohne Regieanweisungen

Marie Geh einmal vor Dich hin!
 Über die Brust wie ein Stier und ein Bart wie ein Löwe.
 So ist Keiner!
 Ich bin stolz vor allen Weibern!

Tambourmajor Wenn ich erst am Sonntag den großen Federbusch hab' und die weißen
 Handschuh!

Marie Donnerwetter!

Tambourmajor Der Prinz sagt immer: Mensch! Er ist ein Kerl!

Marie Ach was!
 Mann!

Tambourmajor Und Du bist auch ein Weibsbild!
 Sapperment! Wir wollen eine Zucht von Tambourmajors anlegen. Was?!

Marie Lass mich!

Tambourmajor Wildes Tier!

Marie Rühr mich nicht an!

Tambourmajor Sieht Dir der Teufel aus den Augen?

Marie Meinetwegen, es ist Alles eins!

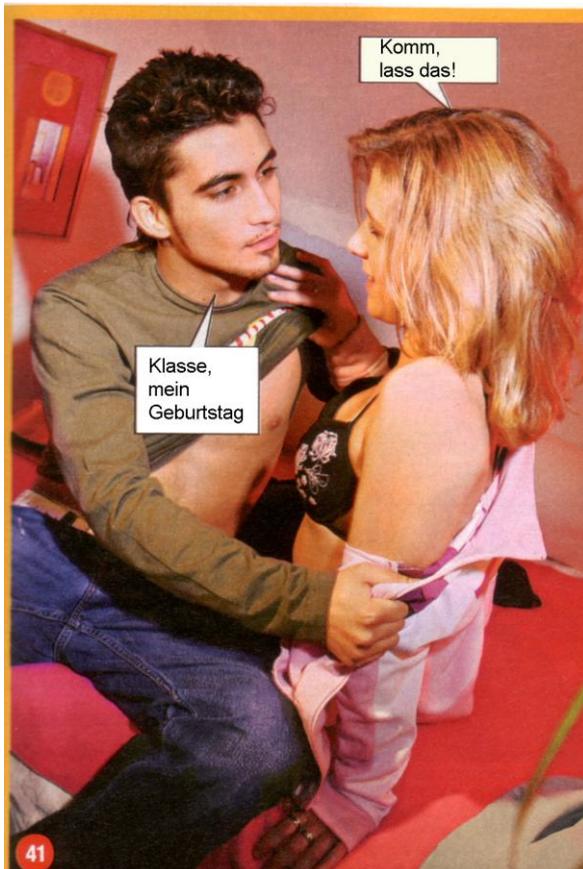
SM15 Alban Berg zu den Operschlüssen

"Dort, wo sich im tonalen Kunstwerk - selbst für das Auge und Ohr des Laien erfassbar - die deutliche Wiederkehr und Befestigung der Haupttonart zeigt, dort müsste auch der Platz sein, wo sich in einem Werk atonalen Stils der harmonische Kreis eines großen Aktes schließt. Eine solche Befestigung wurde also fürs erste dadurch erreicht, dass jeder Akt dieser Oper auf ein und denselben Schlussakkord, quasi Kadenz bildend, zusteuert und, wie auf einer Tonika, dort verweilt. Es wird Ihnen aufgefallen sein, dass diese Schlussakkorde - obwohl immer aus denselben Tönen gebildet - jedesmal in einer anderen Form in Erscheinung treten. Für diese klanglichen Verschiedenheiten waren nicht nur die aus der dramatischen Handlung sich jeweilig ergebenden geänderten Situationen maßgebend, sondern: dem Bestreben nach musikalischer Geschlossenheit und nach musikalischem Zusammenhang steht nämlich auch ein gleich starkes Bestreben gegenüber: das Bestreben nach musikalischer Abwechslung, nach Mannigfaltigkeit der Gestalten" (Berg 1929, S. 160-161).

SM16 "Ist doch selber Schuld, die dumme Kuh!"

Eine BRAVO-Geschichte:

"Monika kennt ihren Freund erst seit vier Wochen. Toni hat schon einmal vom Miteinschlafen gesprochen, aber so schnell gibt es das bei ihr nicht. Dann kam Tonis Geburtstag. Sie feiern ... [viel Alkohol, es wird spät, nach Hause fahren mit Auto geht nicht mehr, einige Freundinnen und Freunde sagen: o.k., wir schlafen einfach hier] Monika sagt: "Und wir schlafen hier" und deutet auf eine Liege am Fenster. Toni nimmt das als Signal für seinen Start und wird schon mächtig scharf vor lauter Erwartung. Die Türen zwischen den Räumen sind offen,



die Pärchen rufen sich noch anzügliche Bemerkungen zu. Als Monika neben ihm liegt, fängt Toni gleich an, bei ihr unten anzukommen. Sie sträubt sich und wehrt sich gegen seine Hände. Das macht ihm aber gar nichts aus, er findet es toll und durch ihr Sträuben wird er nur noch erregter. Schließlich gelingt es ihm, ihr den Slip auszuziehen. Monika wagt nicht, sich noch heftiger zu wehren oder zu schreien. Vor den anderen wäre ihr das peinlich. Monika weiß nicht, was sie tun soll. "Du Schwein", zischt sie Toni ins Ohr und presst fest die Lippen aufeinander. Dann fühlt sie unten einen stechenden Schmerz..." (BRAVO 24/1979, S. 34).

Kommentar in BRAVO (S. 35): "Typisch dieser Toni, werden jetzt einige Mädchen sagen, die Jungen wollen doch immer nur das eine! [Aber...] auch Monika ist daran schuld." Im weiteren Verlauf wird erörtert, dass dieser Vorgang zwar "eine Schweinerei", aber keine Vergewaltigung sei.

SM17 Text der Schmuckszene

Was die Steine glänzen?

Was sind's für welche? Was hat er gesagt?

Schlaf Bub! Drück die Augen zu, fest, noch fester!... Bleib so! Still, oder er holt Dich!

Mädel, mach's Lädél zu,

's kommt ein Zigeunerbu',

Führt Dich an seiner Hand

Fort ins Zigeunerland!

's ist gewiß Gold!

Unsereins hat nur ein Eckchen in der Welt und ein Stückchen Spiegel! Und doch hab' ich einen so roten Mund, als die großen Madamen mit ihren Spiegeln von oben bis unten und ihren schönen Herrn, die ihnen die Hände küssen; aber ich bin nur ein armes Weibsbild!

Still! Bub! Die Augen zu!

Das Schlafengelchen, wie's an der Wand läuft!

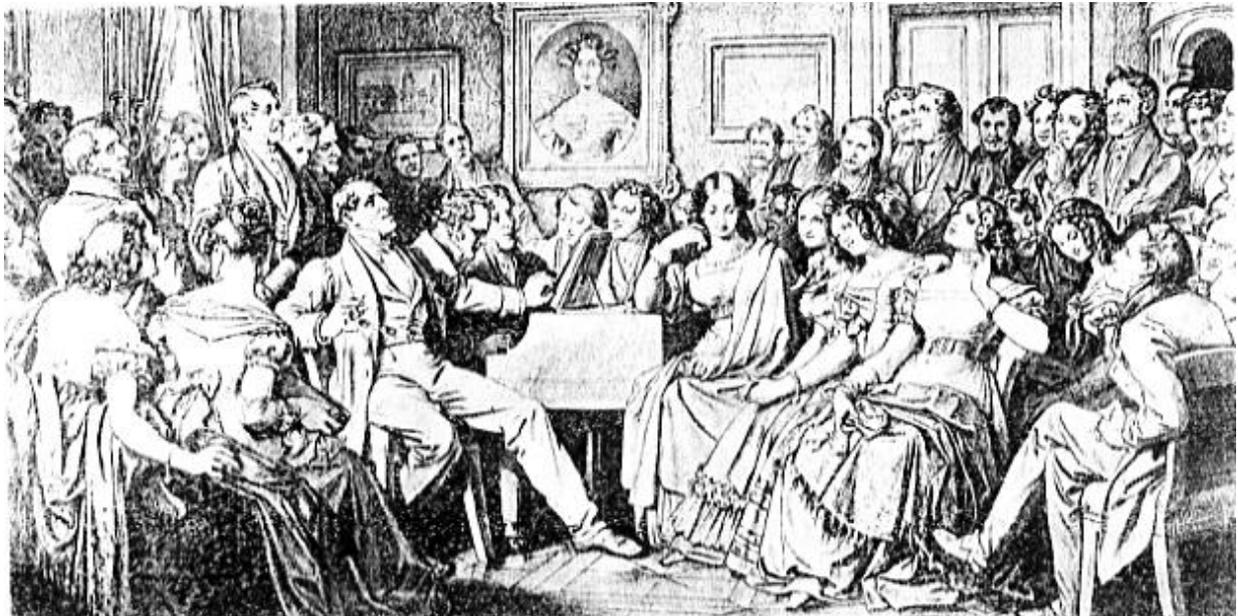
Mach die Augen zu!

Oder es sieht Dir hinein, dass Du blind wirst...



SM18 Maries Phantasien als musikalische Struktur

"Bezeichnend ist in diesem Zusammenhang vor allem jener Moment, in welchem Marie sich in die Welt der „großen Madamen“ hineinräumt. Hier fordert Berg für die Gesangsstimme zwei Ausdrucksformen gleichzeitig: ausbrechend und cantabile. Die Emotionen, deren Freiwerden hiermit angezeigt ist, resultieren aus der Haltung einer trotzigen Selbstbehauptung... Marie setzt ihre Weiblichkeit als Trumpf gegen den höheren Stand. Dabei verwendet sie im Stillen ihre Leidenschaft mit dem Tambourmajor als einen Sieg über die Damen der feinen Gesellschaft... Berg beschreibt die Proletarierin (entsprechend der Textvorlage, die in diesem Fall nicht von Büchners Original abweicht) als einen Menschen, der seinen niederen sozialen Status zwar wahrnimmt, dabei aber (anders als Wozzeck) nicht zu einer Perspektive außerhalb seiner selbst gelangt. Maries Elend und das vermeintliche Glück sind Ausgangspunkt und Ziel ihres Fühlens und Denkens. Marie gewinnt kein objektives Verhältnis zu der Welt, deren falsche Ordnung für sie Elend bedeutet" (Petersen 1985, S. 163-164).



„Große Madamen“ (hier bei einer Schubertiade)

SM19 Szene II, 3 in Büchners Fassung

Woyzeck: Hm! Ich seh nichts, ich seh nichts. O, man müßt's sehen: man müßt's greifen können mit Fäusten.

Marie: Was hast Franz? Du bist hirnwütig. Franz.

Woyzeck: Eine Sünde so dick und so breit. Es stinkt, dass man die Engelchen zum Himmel hinaus räuchern könnt. Du hast einen roten Mund, Marie. Kein Blasen drauf? Adies, Marie, du bist schön wie die Sünde. - Kann die Todsünde so schön sein?

Marie: Franz, du redst in Fieber.

Woyzeck: Teufel! - Hat er da gestande, so, so?

Marie: Dieweil der Tag lang und die Welt alt ist, könn viel Mensche an eim Platz stehn, einer nach dem andern.

Woyzeck: Ich hab ihn gesehn.

Marie: Man kann viel sehn, wenn man zwei Augen hat und man nicht blind ist und die Sonn scheint.

Woyzeck: Wirst sehn.

Marie: Und wenn auch.

(Nach Poschmann 1985, S. 30-31.)

SM20 Nahrungsexperimente im Dienste des Militärs

Die Wissenschaft als Vertreterin des aufstrebenden Bürgertums steht im Dienste des Militärs - so eine These der Büchner-Forschung:

"Der Doktor lässt Woyzeck drei Monate nichts als Erbsen essen und untersucht die Konzentrationen von Harnstoff, salzsaurem Ammonium und Hyperoxydul im Urin... Es handelt sich weder um den sadistischen Spleen eines Wissenschaftlers, der nicht ganz richtig im Kopf ist, noch um die Forschung eines ehrgeizigen und erfolgsbesessenen Experimentalphysiologen. Es handelt sich nicht um eine chemische Verbindung (Derivat der Hippursäure), sondern um einen gesellschaftlichen Zusammenhang. Der Zweck ist: das Fleisch, den kostenintensivsten Bestandteil der Armeeverpflegung, durch das billige Surrogat Hülsenfrüchte zu ersetzen. Der Menschenversuch des Doktors ist demnach rational im höchsten Grad... die Ausbeutungsrate zu steigern, das ist das würdige Ziel dieser Wissenschaft. Daher das kalte satirische Licht, in dem Büchner den Repräsentanten einer solchen Wissenschaft auftreten lässt" (Glück 1987, S. 327-328).

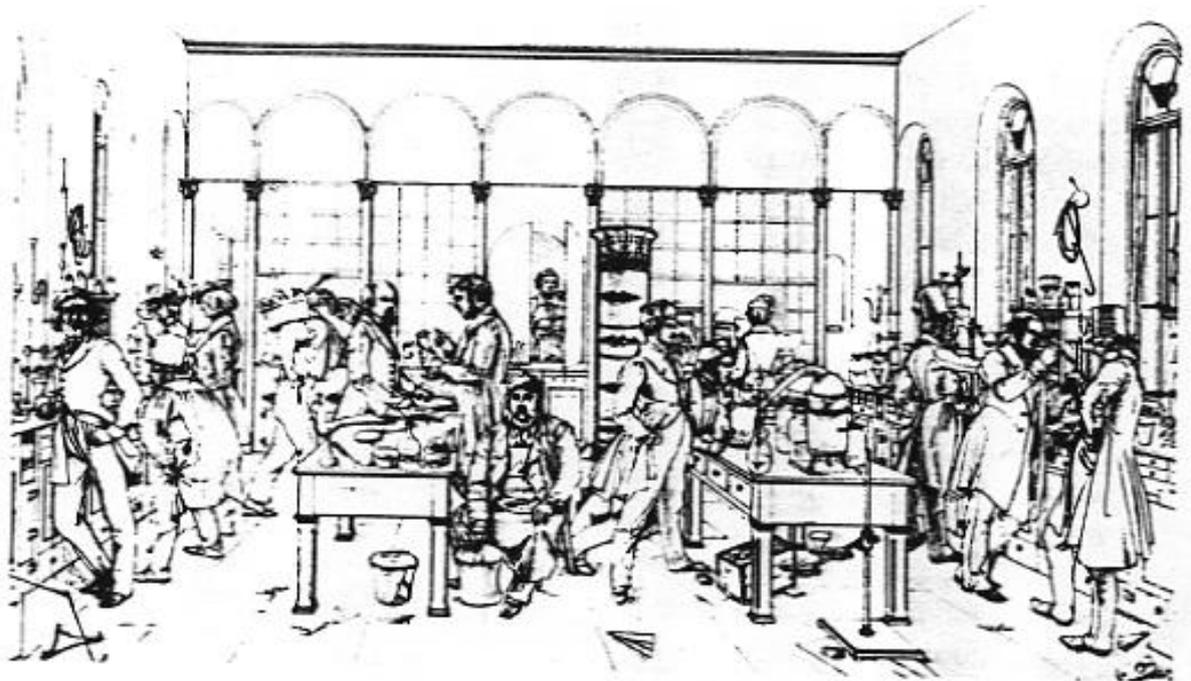


Abbildung 39. Justus Liebig's Chemie-Labor 1842
(nach einer Federzeichnung von Wilhelm Trautscholds)

SM21 Das Märchen

"Es war einmal ein arm Kind und hat kein Vater und kein Mutter, war Alles todt und war Niemand mehr auf der Welt. Alles todt, und es ist hingegangen und hat gerrt Tag und Nacht. Und wie auf der Erd Niemand mehr war, wollt's in Himmel gehn, und der Mond guckt es so freundlich an und wie's endlich zum Mond kam, war's ein Stück faul Holz und da ist es zur Sonn gegangen und wie's zur Sonn kam, da war's ein verwelkt Sonneblum und wie's zu den Sterne kam, da warn's klei golde Mücke, die warn angesteckt wie der Neuntödter sie auf die Schlehe steckt, und wie's wieder auf die Erd wollt, war die Erd ein umgestürzter Hafen und war ganz allein und da hat sich's hingesezt und geweint und da sitzt es noch und ist ganz allein." (Pöschmann 1985, S. 59-60.)

SM22 Die biblische Geschichte

"Aber die Schriftgelehrten und Pharisäer brachten ein Weib zu ihm, im Ehebruch ergriffen, und stellten sie in die Mitte dar. Und sprachen zu ihm: Meister, dies Weib ist ergriffen auf frischer Tat im Ehebruch. Jesus sprach zu ihnen: Wer unter euch ohne Sünde ist, der werfe den ersten Stein auf sie. Da sie das hörten, gingen sie hinaus, einer nach dem andern. Und Jesus sprach zu ihr: Weib, wo sind sie, deine Verkläger? Hat dich niemand verdammt? Sie aber sprach: Herr, niemand. Jesus aber sprach: So verdamme ich dich auch nicht; gehe hin und sündige hinfort nicht mehr!" (Johannes-Evangelium, Kapitel 8, Vers 3-11.)



Abbildung 40. Jesus und die Ehebrecherin (Guercino, 1621)

SM23 Maries schlechtes Gewissen

„Auch dem Tabourmajor gegenüber erscheint Marie naiv-pragmatisch. Sie reagiert vor allem sinnlich und ist, auch wenn sie die Distanz eines spöttischen „Ach was“ ob solch maßloser Eitelkeit und Selbstgefälligkeit aufbringt, doch letztlich beeindruckt von derart ins Auge springender Attraktivität. Ihr Schwanken zwischen Treue und Ehrbarkeit einerseits und der „Alles eins“-Gleichgültigkeit ihres Nachgebens andererseits zeigt, dass hochherzige und moralische Grundsätze in diesem Milieu zwar angestrebt, in der Praxis aber doch häufig dem Weg des geringsten Widerstandes geopfert werden.

Die Kehrseite dieser etwas naiven Lebenstüchtigkeit, die weder sich selbst noch den anderen allzu wichtig zu nehmen versucht, zeigt sich in Maries Beziehung zur Religion: Nicht den betrogenen Mann glaubt sie um Verzeihung bitten zu müssen, sondern einzig Gott; sie versteht ihre Untreue weniger als gegen Wozzeck gerichtet, sieht in ihr keine Ursache für persönliche Verletztheit, sondern vielmehr nur eine Verfehlung vor Gott. Ihre einzige Sorge ist, ob Jesus ihr verzeihen wird; der Mensch hat ihrer Anschauung nach nichts nachzutragen, kann allenfalls im Auftrag Gottes strafen. Die Religion hat damit katalysierende Funktion, indem sie als Ventil für psychische Bedrängnis angesehen wird, ohne eine unmittelbare Konfrontation mit dem Mitmenschen zu fordern“ (Bruhn 1986, S. 67).

SM24 Marie: alleinerziehende Mutter mit Kind

Inkonsequente Erziehung mit Konsequenzen:

„Maries ‚Erziehung‘ ist unüberlegt, inkonsequent und wenig kindgerecht, sie spricht zu ihrem Buben über Dinge, die er keinesfalls verstehen kann, und ist in ihren Gefühlsäußerungen sehr sprunghaft: Soll das Kind in einem Augenblick am besten wie nicht vorhanden sein, wird es doch im nächsten wieder geherzt und mit Liebesbeteuerungen überhäuft. Da weder die eine noch die andere Verhaltensweise der Mutter ihren Ursprung im Benehmen des Knaben hat, sondern beide einzig durch ihre eigenen, von ihm sicher nicht nachvollziehbaren emotionalen Schwankungen bestimmt sind, muss die Welt dem Kind ein Gefühl der Unvorhersehbarkeit und Unbeeinflussbarkeit erzeugen“ (Bruhn 1986, S. 67-68).

„Um sich im Spiegel betrachten zu können, muss Marie ihren Sohn, der ihr auf dem Schoß sitzt, mit Drohungen und Schreckgespenstern zum Schlafen bzw. Ruhigsein bringen. Dieser Psychoterror, der das Kind zur Selbstdisziplinierung zwingt, ist ja auch heute noch Hilfsmittel für Eltern, die sich nicht vernünftiger zu helfen wissen und doch nicht zu physischer Gewalt greifen möchten: das Kind wird an irrealen Gefahren gewöhnt und muss Angst vor immerwährender Kontrolle durch eine übermächtige Strafinstanz haben. Um dieser Gefahr zu entgehen, muss sich ein Kind unablässig selbst kontrollieren - es verinnerlicht diese Gewaltsituation und gewöhnt sich an den Zustand. Eine Auflehnung gegen reale Gefahren wird dadurch verhindert. Marie leistet auf diese Weise ihren Beitrag zur Fortsetzung der Unterdrückung ihrer eigenen Klasse, weil sie - um selber eine Freude zu haben - andere darum berauben muss“ (Meier 1980, S. 36).

SM25 Notenmaterial zur Improvisation über den Todesrhythmus

Siehe [Songbook!](#)

Anmerkungen:

"Es ritten drei Reiter" (Wozzeck): Die erste Strophe ist die originale Melodie, in der 2. Strophe wird, wie bei Berg, der Anfang des Wiegenlieds (SM7) verwendet.

"Ins Schwabenland" (Frauen): Das Lied wird in der Opern von Margret gesungen. Auf eine tonal-begradigte Strophe folgt eine, die im wesentlichen Bergs Opernfassung darstellt.

Schnellpolka: Bergs Idee einer Schnellpolka ist hier als spielbares Arrangement fortgesetzt.

SM26 Alban Berg über das d-moll-Zwischenspiel

„Der Schlusszene geht ein etwas längeres Orchesterstück voraus. Es ist vom dramatischen Standpunkt aus als der dem Selbstmord Wozzecks folgende Epilog aufzufassen, als ein aus dem handlungsmäßigen Geschehen des Theaters heraustretendes Bekenntnis des Autors, ja ein Appell an das gleichsam die Menschheit repräsentierende Publikum. Vom musikalischen Standpunkt aus stellt dieses letzte Orchesterzwischenpiel eine thematische Durchführung aller wichtigen, in Beziehung zu Wozzeck getretenen musikalischen Gestalten dar“ (Berg 1929, S. 177).

SM27 Offener oder geschlossener Opern-Schluss

"Das Orchester begleitet unaufhörlich mit fließenden Achteln, zuweilen schneller, zuweilen langsamer, aber ohne Pause. Diese Invention ist ein Perpetuum mobile, das am Ende in die Akt-Schluss-Akkorde einmündet - den gleichen wie in Akt I und Akt II (wieder schließt sich ein Kreis) - gleichmäßig hin- und herpendelnd, weder beschleunigt noch verlangsamt, bis unvermutet plötzlich ausgeblendet wird. So, als sei nur die Oper, nicht aber das Geschehen, das Drama, nicht aber die Diskussion, die es eröffnet hat, der Theaterabend, nicht aber das Engagement des Komponisten, der Mitspielenden und der Zuschauer beendet. Ein musikalisch völlig offener Schluss, der zuletzt die Offenheit der Woyzeck-Fragmente Büchners in die runde und abgeschlossene Fassung seiner Bearbeiter Franzos und Berg hereinholt. Der gleiche Vorgang also wie in der 4. Szene, als Berg den Selbstmord Wozzecks (so die Fassung von Franzos) als ein Versinken im Wahnsinn und in der Natur darstellt und auf diese Weise wie Büchner vor eindeutigen Antworten schützt. Die Oper endet leise. Doch gerade dadurch unterstreicht sie unüberhörbar ihren Aufruf nach Humanität, nach echter Menschlichkeit" (Läuchli 1992, S. 152-153).

Anmerkung: Karl Emil Franzos hat die Woyzeck-Fragmente bearbeitet und herausgegeben. Diese Fassung liegt Bergs Libretto zugrunde. Erst während der Arbeit am „Wozzeck“ hat Berg die originale Fassung kennengelernt, aus pragmatischen Gründen aber von einer Umarbeitung seines Librettos Abstand genommen. Hierzu: Petersen 1985.



Ringelreihen.

Ringel, ringel, reihe!
Sind der Kinder dreie,

Abbildung 41. Ringelreihen aus Georg Scherers „Alte und neue Kinderlieder“ von 1849 sowie in der von Alban Berg veränderten Fassung.

Das Wozzeck-Songbook

Musik zu den Wirtshausszenen

Nr. 1: Ländler und Walzer, gespielt von der "Bühnenmusik"



Musikzitate aus dem „Bauernwalzer“ der Oper „Der Freischütz“ (Carl Maria von Weber)
sowie des Rosenkavalierwalzers (Richard Strauss)

Das Lied der Handwerksburchen (Melodie aus dem „Rosenkavalier“)

Ich hab' ein Hemd-lein an, das ist nicht mein,— und mei-ne
 das ist nicht mein,—
 See - le stinkt nach Brann - te - wein.

Das Lied des Andres

O Toch-ter, lie-be Toch-ter, was hast— Du ge-denkt, daß—
 Du Dich an die Kut-scher und die Fuhr-knecht hast ge-hängt?

Lied des Wirtshaus-Chores (Ein Jäger aus Kurpfalz)

Ein Jä-ger aus der Pfalz, ritt einst durch ei-nen grü-nen Wald, und
 schoß das Wild da-her, grad, wie es ihm ge-fällt. Hal-li, Hal-lo! Ja
 lus-tig ist die Jä-ger-ei all-hie auf grü-ner Heid, all-hie auf grü-ner Heid.

Jägerlied des Andres (I, 2)

Das ist die schö - ne Jä - ge - rei, Schie - ßen steht je - dem frei!

Da möcht ich Jä - ger sein: Da möcht ich — hin!

Läuft dort ein Has — vor - bei, fragt mich, ob ich Jä - ger sei?

Jä - ger bin ich auch schon — ge - we - sen, Schie - ßen kann ich a - ber nit!

Soldatenlied (I, 3)

Sol - da - ten, Sol - da - ten sind schö - ne Bur - -

schen! Sol -

da - ten, Sol - da - ten sind schö - ne Bur - schen!

Wiegenlied der Marie (I, 3)

The musical score is written in G minor (three flats) and 6/8 time. It consists of a vocal line and a piano accompaniment. The piano part features a steady accompaniment pattern of eighth notes in the right hand and chords in the left hand. The lyrics are in German and are written below the vocal line.

Chorus:
1. Mä - del, was fangst Du jetzt an? Hast ein klein Kind und kein
Mann! Ei, was frag ich da - nach, Sing ich die gan - ze
Nacht: Ei - a - po - pei - a, mein sü - ßer Bu',
gib mir kein Mensch nix da - zu!

Accompaniment:
Begleitfigur usw.

Lied der Margret (III, 3)

Ins Schwa - ben - land, da mag ich nit, und
lan - ge Klei - der trag ich nit!
Ins Schwa - ben - land, da mag ich nit, und lan - ge
Klei - der trag ich nit, denn lan - ge Klei - der,
spit - ze Schuh, die kom - men kei - ner Dienst - magd zu.

The image shows a musical score for a song. It consists of five staves of music in a 3/4 time signature, with a key signature of three flats (B-flat, E-flat, A-flat). The lyrics are written below the notes. The first line of music has a whole rest followed by four quarter notes. The second line has a quarter note, a half note, a quarter note, and a quarter note with a fermata. The third line has a quarter note, a half note, a quarter note, and a quarter note. The fourth line has a quarter note, and a quarter note. The fifth line has a quarter note, and a quarter note.

Schnellpolka (III, 3)

First system of the musical score for Schnellpolka (III, 3). It consists of three staves: a treble clef staff with a melody, a middle treble clef staff with chords, and a bass clef staff with a bass line. The key signature has two flats and the time signature is 2/4.

Second system of the musical score for Schnellpolka (III, 3). It consists of three staves: a treble clef staff with a melody, a middle treble clef staff with chords, and a bass clef staff with a bass line. The word "Fine" is written above the final measure of the treble staff.

Third system of the musical score for Schnellpolka (III, 3). It consists of three staves: a treble clef staff with a melody, a middle treble clef staff with chords, and a bass clef staff with a bass line. This system includes a repeat sign at the beginning.

Fourth system of the musical score for Schnellpolka (III, 3). It consists of three staves: a treble clef staff with a melody, a middle treble clef staff with chords, and a bass clef staff with a bass line. This system also includes a repeat sign at the beginning.

Der Todesrhythmus

A single line of musical notation for Der Todesrhythmus. It is written on a treble clef staff with a 2/4 time signature. The notation includes a square box at the beginning, followed by a series of notes and rests.

Wozzecks Lied (III, 3)

1. Es rit - ten drei Rei - ter wohl ü - ber den Rhein, bei
ei - ner Frau Wir - tin, da kehr - ten sie ein, bei
ei - ner Frau Wir - tin, da kehr - ten sie ein. 2. Es
rit - ten drei Rei - ter ü - ber den Rhein, bei
ei - ner Frau Wir - tin, da kehr - ten sie ein, bei
ei - ner Frau Wir - tin, da kehr - ten sie ein.

Originaltext:

Es ritten drei Reiter wohl über den Rhein, tritt auf !
Es ritten drei Reiter wohl über den Rhein
bei einer Frau Wirtin, da kehrten sie ein
Tritt auf und tritt nieder
schieß durch und schlag nieder
tritt auf !

Wo habt ihr das schöne Töchterlein
es wollen sie Fürsten und Grafen frein.

Ein Fürsten und Grafen, den mag ich nicht
einen schneeweißen Weber versag ich nicht.

Einen schneeweißen Weber, den muss ich han
und wenn ich ihn muss aus der Erde graben.

Ringelreih'n (III, 5)

Rin - gel, Rin - gel, Ro - sen - kranz, Rin - gel - reih'n.

Rin - gel, Rin - gel, Ro - sen - kranz, Rin - gel - reih'n.

Rin - gel, Rin - gel, Ro - sen - kranz, Rin - gel - reih'n.

Rin - gel, Rin - gel, Ro - sen - kranz...



Georg Büchners „Woyzeck“ und Alban Bergs „Wozzeck“ Die Arbeit an Haltungen zu Musik

Das folgende Kapitel ist die leicht gekürzte Version eines Aufsatzes, der für Deutschlehrer/innen geschrieben wurde. Er enthält eine "Kurzversion" der Unterrichtsmaterialien aus den vorigen Kapiteln. Die Musik- und Notenbeispiele sind den vorigen Kapiteln (im wesentlichen dem "Songbook") zu entnehmen. Diese Kurzversion ist geeignet für eine fächerübergreifende Arbeit zwischen Deutsch- und Musiklehrer/innen.

Begründungen

Drei Plädoyers

Unter *fächerübergreifendem Unterricht* versteht man gemeinhin die Zusammenarbeit von Lehrerinnen mehrerer Schulfächer. Solche Vorhaben scheitern in der Praxis häufig an organisatorischen und persönlichen Schwierigkeiten. Die Forderung, dass Literatur im Musikunterricht oder Musik im Literaturunterricht fächerübergreifend behandelt werden soll, wird dann meist zur Ausrede, fächerübergreifende Themen gleich gar nicht anzupacken. Ich plädiere daher nachdrücklich dafür, fächerübergreifende Themen und Methoden in einem einzelnen Fach unter Verzicht auf die Mitwirkung einer fachfremden Lehrkraft anzupacken.

Dramentexte sind Ausgangsmaterial für Dramen, für gespieltes Theater. Wenn ein Dichter einen Dramentext schreibt, so möchte er, dass dieser Text in gespieltes Theater umgesetzt wird. Dieser Wille gilt auch für die Schule. Das Lesen und Analysieren von Dramentexten kann nur die Vorbereitung des Spielens sein. „Interpretieren“ ist die Einheit von Lesen, Analysieren und Spielen. Es gibt viele Verfahren, diese Einheit in der Schule zu verwirklichen. Eines davon ist die „szenische Interpretation“ nach Ingo Scheller. Dieses Konzept ist auch auf Musiktheater übertragen worden. Ich plädiere dafür, mit den dabei entwickelten Methoden fächerübergreifend im Deutschunterricht zu arbeiten.

Musik ist in zweierlei Hinsicht im Sprach- und Literaturunterricht präsent. Einerseits wird Musik vor allem in den Fremdsprachen als „Lernhilfe“ eingesetzt - das reicht von Entspannungsverfahren bis hin zum Superlearning. Im Deutschunterricht kommt „Musik“ ins Spiel, wenn der analoge Gehalt von Literatur, der Sprachklang von Gedichten, konkrete Poesie und dergleichen thematisiert wird. Andererseits können musikalische Produkte auch Unterrichtsgegenstand werden. Im Englischunterricht vor allem die den Jugendlichen geläufige Popmusiklyrik, im Deutschunterricht Kunstliedvertonungen, politische Lyrik oder die multimediale „Sprache“ der Werbung oder des Films. So finden sich beispielsweise Lieder Wolf Biermanns oder Brecht-Vertonungen von Hanns Eisler eher in Deutsch- als in Musikschulbüchern. Im Falle des Musiktheaters überschneiden sich der methodologisch und der inhaltlich motivierte Einbezug von Musik in den Deutschunterricht. Ich plädiere dafür, das fächerübergreifende Phänomen „Musiktheater“ im Deutschunterricht sowohl methodologisch als „Lernhilfe“ als auch als „interpretierte Literaturform“ inhaltlich einzubeziehen.

Kurzinfo zum Verhältnis zwischen „Woyzeck“ und „Wozzeck“

Georg Büchners 1836/37 entstandenes Dramenfragment „Woyzeck“ ist 1913 in München uraufgeführt und mit demselben Hauptdarsteller 1914 in Wien nachgespielt worden. Da man das „y“ fälschlicherweise als deutsches „z“ gelesen hatte, hieß das Stück seinerzeit „Wozzeck“. Alban Berg hat die Wiener Aufführung gesehen und zwischen 1914 und 1920 die Fragmente Büchners neu eingerichtet und vertont. Heute hat es sich eingebürgert, zwecks Unterscheidung Bergs Oper „Wozzeck“ und Büchners Drama „Woyzeck“ zu nennen. Bergs Oper wurde 1925 in Berlin uraufgeführt. Beide Uraufführungen hinterließen einen starken Eindruck bei Publikum und Presse und wurden als „zeitgemäß“, „modern“ und „realistisch“ bezeichnet.

Alban Bergs Textbuch beruht im Wesentlichen auf der „H-Fassung“, die nach Hans Mayer „nicht nur die letzte, sondern auch die ausgeführteste der uns erhaltenen Handschriften“ ist (Mayer 1963, S. 29). Berg lässt einige Szenen weg (u.a. die Jahrmarktsszenen und die Großmutterzene) und reichert die Wirtshausszene mit Elementen anderer Fassungen an. Nachdem Bergs *Wozzeck* ins Wasser gegangen ist (= H-Fassung letzte Szene) gibt es in der Oper noch einen Schluss mit Wozzecks Kind, das einen Ringelreihen tanzt.

Berg hat sich in einem Vortrag (1929) und weiteren Texten ausführlich über Form, Kompositionstechnik und Intention des „Wozzeck“ geäußert. Dabei stand die Verteidigung seines atonalen Stils im Vordergrund sowie die Abwehr von Vorwürfen, die auch Bergs Lehrer Arnold Schönberg vorgebracht hatte, ein solch „elender Stoff“ eigne sich nicht als Opernsujet. Da Bergs „Wozzeck“ inzwischen zu den meist gespielten Opern des 20. Jahrhunderts gehört, ist viel musikwissenschaftliche Tinte über Aussage und Wirkung dieses Stücks geflossen. Einig ist sich die Fachwelt darin, dass Berg Vieles, was Büchner offen gelassen hat, „emotional“ ausgedeutet hat. Theodor W. Adornos Wort von 1968 gilt noch heute: „... dies [von Büchner] Ausgesparte offenbar zu machen - dafür ist die Musik im *Wozzeck* da“ (Adorno 1968, S. 92). Damit in Zusammenhang steht die von Ferdinand Redlich 1957 getroffene Beobachtung, dass Berg „aus der Behandlung eines an sich revolutionären Stoffes [...] einen neuen Archetyp der Oper [hat] entstehen lassen: die Oper des sozialen Mitleides“ (Redlich 1957, S. 104). Biografische Funde nach dem Tode der Witwe Albans Bergs haben als dritte Komponente biografische Züge und Motivationen für den „Wozzeck“ zu Tage gefördert. So arbeitet Berg nicht nur seine Erlebnisse im Wehrdienst während des Ersten Weltkrieges, sondern auch eine zeit seines Lebens verschwiegene „Jugendsünde“ mit den Projektionsfiguren Marie und Wozzeck auf (vgl. SM6).

Musikalisch ist die Oper in dreierlei Beziehung bemerkenswert. Erstens ist die atonale Tonsprache so sehr durch formale Maßnahmen gemildert und zugleich kompositorisch abgesichert, dass heutige Fernsehzuschauer die Musik als interessante Filmmusik bereitwillig akzeptieren können. Zweitens hat die Oper ein hohes „Tempo“, es gibt keinerlei ariosen Stillstand, die Bühnenzeit ist mit der realen Zeit identisch. Das turbulente Geschehen zieht innerhalb von 90 Minuten pausenlos am Zuschauer vorüber, die Musik „begleitet“, ohne jemals Selbstzweck zu sein. Die wenigen sinfonischen Zwischenspiele sind schlichte Überbrückungen von Umbaupausen. Drittens ist der gerade von Jugendlichen sehr verabscheute Belcanto-Gesang nur parodistisch eingesetzt, während alle Ernst zu nehmenden Personen entweder volksliedhaft singen, neurotisch deklamieren, rhythmisiert sprechen oder auf Bühnenmusik reagieren. Bergs Musik

charakterisiert die Personen und Bühnenvorgänge im Sinne „musikalischer Haltungen“ und nicht als kompositorische Gebilde (Thema, Motiv, Melodie).

Das Konzept: Arbeit an Haltungen zu Musik

Zu Georg Büchners „Woyzeck“ liegt das vollständige Konzept einer szenischen Interpretation von Ingo Scheller für den Deutschunterricht vor (Scheller 1987). Dasselbe gilt mit Bezug auf den Musikunterricht von Alban Bergs „Wozzeck“. In beiden Konzepten wird das Drama nicht einfach nachgespielt, sondern entlang verschiedener Haltungsübungen szenisch erarbeitet. Bezugspunkt für Ingo Schellers Arbeit an Haltungen im Falle des Dramas von Büchner sind letztendlich die durch den Dramentext hervorgerufenen Phantasien der Schülerinnen und Schüler. Die szenische Interpretation ist dann ein systematisches Durcharbeiten dieser sichtbar gewordenen Phantasiewelten. Dabei spielt die Brechung an historischen Fakten ebenso eine Rolle wie die erfahrungsbezogene Diskussion unter den Schülerinnen und Schülern.

Bezugspunkt meiner Arbeit an Haltungen sind nicht die durch das Operntextbuch, sondern durch die gehörte Musik selbst hervorgerufenen Phantasien der Schülerinnen und Schüler. Insofern ist die Arbeit erheblich konkreter, aber auch geleiteter als bei Ingo Scheller. Bergs Musik deutet, wie bereits erwähnt, Vieles von dem aus, was Büchner offen gelassen hat. Die Musik gibt - zumindest in gewissen Grenzen - vor, wie die Zuhörerinnen und Zuhörer zu fühlen haben. Bertold Brecht und Kurt Weill haben 20 Jahre nach dem „Wozzeck“ mit ihrer „Dreigroschenoper“ zwar bewiesen, dass dies nicht zwingend ist. Dennoch gehört es zum Wesen aller ohne gezielte Verfremdungs-Konstruktionen arbeitenden realistischen Zeitopern, dass sie musikalisch Gefühle suggerieren. Dabei besteht eine Wechselwirkung zwischen dem Ausdruck der Gefühle einer auf der Bühne agierenden Person und den Gefühlen, die in den Zuschauern erweckt werden. Während es bei Brecht/Weill (theoretisch) möglich ist oder sein soll, als Publikum über die Gefühle der Protagonisten „nachdenken“ zu können, ist dies bei einer Oper vom Schlage eines „Wozzeck“ nicht möglich.

Die Wechselwirkung von musikalisch ausgedrückten Gefühlen der Protagonisten und den in den Zuschauern erweckten Gefühlen spiegelt sich in der pädagogisch entscheidenden Dialektik der Arbeit an Haltungen zu Musik wider. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler eine Haltung zur Musik einnimmt und diese im szenischen Spiel „zur Diskussion“ stellt, so spielt sie oder er einerseits die Rolle, d.h. die darzustellende Theaterperson, andererseits aber sich selbst und somit einen Repräsentanten des Publikums. Die besondere Chance einer musikalisch-szenischen Interpretation im Sinne der Arbeit an Haltungen zu Musik liegt also darin, dass Gefühle und somit auch emotional getönte oder stimulierte Phantasien nicht allein aus der Textlektüre und damit im Kopf, sondern (auch) aus dem Hören von Musik und damit im Bauch erwachsen. (Die Ohren sitzen zwar am Kopf, gehört wird aber mit dem Bauch.)

Die Tatsache, dass die Musik Haltungen „durch den Bauch“ stimuliert, korrespondiert mit einer zweiten Besonderheit der Arbeit an Haltungen zu Musik. Musik ist per se körperlich: sie bewegt nicht nur den Geist und das Gemüt, sondern auch die Glieder, sie hat selbst einen Gestus, eine Haltung, sie ist insofern materiell, als sie akustische *und* psychische Energie gleichzeitig transportiert. Die Körperlichkeit von Musik zu ignorieren und zu versuchen, mit Schülerinnen und Schülern Musik körperlos zu hören oder zu reproduzieren, gilt heute in der Musikpädagogik als nicht nur schülerfeindlich, sondern auch der Sache unangemessen. Umgekehrt

kann jeder Unterricht, der den Körper als Lernort („tool“) einsetzt, sich Musik zunutze machen. Die Körperarbeit mit Musik reicht dabei von tanzendem Nachvollzug der Musik-Energien und -Rhythmen bis hin zur darstellenden Gestaltung von Körperhaltungen, bei der sich ein energetisch-rhythmischer mit einem psychologischen Nachvollzug verbindet.

Die Angst des Nicht-Musikers vor der Musik

Lehrerinnen und Lehrer ohne Musikausbildung haben Angst sich musikalisch zu blamieren. Das betrifft nicht nur das musikalische Know How (Tonsatz, Notenschrift, Musikgeschichte), sondern vor allem die einfache, natürliche Produktion von Musik: Singen, Spielen und Tanzen. Ich verzichte auf jegliches Plädoyer, diese Angst zu ignorieren. Ich plädiere dafür, mal einen kurzen Abschnitt aus der Oper „Wozzeck“ von Alban Berg anzuhören. Man merkt ganz schnell, dass es hier nicht auf das schöne und richtige Singen, sondern die genaue Produktion eines Gestus, einer Singhaltung ankommt. Mutige Menschen können spontan solche Gesten und Haltungen nachmachen und „richtig falsch“ singen, d.h. den Gestus treffen, ohne die Tonhöhen. Es gibt mittlerweile empirische Versuchsreihen, mit denen festgestellt werden kann, dass bei atonaler (inklusive zwölftönig-serieller) Musik, die genauen Tonhöhen weniger wichtig für den Ausdruck und die Wiedererkennbarkeit der Musik sind als die „Gestalt“ der Motive bzw. der Gestus einer musikalischen Phrase.

Ralf Nebhuth hat eine Methode erfunden, wie auch weniger Mutige - sprich: alle nur denkbar unmusikalischen Lehrerinnen, Lehrer, Schülerinnen und Schüler - mit Begeisterung „richtig falsch“ singen: die „Walkman-Methode“ (Nebhuth/Stroh 1990, S. 39-40). Die Methode kann auch bei „Wozzeck“ angewandt werden. Bei dieser Methode müssen alle Beteiligten einen Walkman (MC-, MP3- oder CD-Player) besitzen und pro Person müssen kurze, charakteristische Musikphrasen als „Bandschleife“, d.h. unendlich oft wiederholt, eingespielt sein. Am besten eignet sich heute ein MP3-Player. Alle Personen gehen in einem größeren Raum kreuz und quer durcheinander, setzen den Walkman auf, schalten die Musik an und beginnen, „ihre Phrase“ gestikulierend und stimmlich nachzugestalten. Es kommt dabei nicht auf die richtigen Tonhöhen, sondern den Gestus an. Das allgemeine Durcheinander sowie die Musik im Ohr der Einzelnen wirkt enthemmend und, da die ganze Aktion großen Spaß macht - denn schließlich sieht man ja die anderen Personen wild gestikulierend wie in einem Geisterhaus an sich vorbeiziehen -, auch ermutigend. Innerhalb weniger Minuten können die Walkmen abgesetzt und kann auch ohne Musik im Ohr gestisch gesungen werden. Ich nenne das jeweilige Produkt „Singhaltung“.

Der technische Aufwand wirkt anfangs groß. Der Erfolg der Methode ist aber derart umwerfend und nachhaltig, dass er sich lohnt. Schließlich werden alle Barrieren zwischen musikalisch und unmusikalisch, zwischen Menschen, die singen und nicht-singen können, zwischen Guten und Schlechten überwunden. Alban Bergs Musik ist für dies Verfahren insofern prädestiniert, als sie selbst „gestisch“ und zugleich atonal ist. Falsche und richtige Tonhöhen können nicht genau unterschieden werden. Zudem lässt Berg selbst seine Protagonisten falsch singen, wenn er bekannte Volkslieder verwendet, die „atonalisiert“, d.h. mit falschen Tonhöhen gesungen werden, ohne dass sich der Gestus ändert. In meinem „Wozzeck“-Buch habe ich die von Berg verwendeten atonalen Gesänge als tonale „Volkslieder“ zurücktransponiert, um zu zeigen, was unter Gestus zu verstehen ist und um sie singbarer zu machen (siehe Kapitel „Wozzeck-Songbook“).

Die folgenden Übungen und Unterrichtsvorschläge sind so gestaltet, dass sie schrittweise auch als „Mini-Selbsttherapie“ beim Angstabbau gegenüber Musik eingesetzt werden können. Durchweg geht es darum, Haltungen zur Musik einzunehmen und aufgrund von musikalischen Vorgängen Haltungen zu verändern sowie Haltungen der Musik selbst zu erkennen. Dabei treten die inneren und äußeren Haltungen der Schülerinnen und Schüler, also die Einstellungen, Gefühle, Phantasien usw. als sichtbare Körperhaltungen in Wechselwirkung mit der Haltung bzw. dem Gestus der Musik. Letzterer ist ebenfalls doppelt zu verstehen: einerseits gibt es einfache strukturelle „Gesten“ wie schnell/langsam, auf- und abwärts, ausgewogen/unausgewogen, rund/zackig, stufenweise/sprunghaft, hoch/tief, laut/leise, schrill/gedämpft usw., andererseits gibt es psychologische Ausdrucksgesten wie traurig/freudig, ängstlich/angstlos, anmaßend/bescheiden, anmachend/abweisend, offen/verschlossen, ehrlich/unehrlich, dumm/klug usw. Die Arbeit an Haltungen zu Musik bewegt sich in diesem mehrdimensionalen Geflecht von Ausdrucks- und Artikulationsmöglichkeiten. Es ist - so hoffe ich - einsichtig, dass hierdurch der Deutschunterricht enorm bereichert und ausdifferenziert werden kann, ohne dass fachfremde Ziele hinzugenommen würden und ein interdisziplinärer Popanz aufgebaut werden müsste.

Praxisbeispiele und Übungen

Die folgenden Beispiele setzen die Kenntnis von Georg Büchners „Woyzeck“ voraus. Sie können ohne weiteres Hintergrundwissen über Alban Bergs „Wozzeck“ an unterschiedlichen Stellen innerhalb einer Unterrichtseinheit zu Büchners „Woyzeck“ angesiedelt sein. Die Praxisbeispiele und Übungen sind nach Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad, nicht nach der „Chronologie“ des Dramas angeordnet.

Beispiel 1 Wirtshausszene: vom ganzheitlichen Szenenerfassen zur szenischen Improvisation

Alban Bergs Erste Wirtshausszene (2. Akt, 4. Szene) kombiniert drei Wirtshaus-Fragmente Büchners (Poschmann 1985: Wirtshaus [15], S. 32-34, Wirtshaus [I, 5], S. 52, Das Wirtshaus [I,11], S. 57-58.). Bei Berg kommen vor: die Handwerksburschen betrunken und „predigend“, eine Musikkapelle, Marie mit dem Tambourmajor tanzend, Andres, Narr und Wozzeck. Musik erklingt auf drei Ebenen: als Bühnenmusik der sichtbaren Tanzkapelle, als Gesang oder Rezitation der Darsteller und als Begleitmusik im Orchestergraben. Heterogene musikalische Elemente sind übereinander collagiert: Lieder („Ein Jäger aus Kurpfalz“, „O Tochter, liebe Tochter“ und ein Zitat aus dem „Rosenkavalier“), rezitativische „Ansprachen“ der betrunkenen Handwerksburschen, Tanzmusik, Rufe Vorbeitanzender („immerzu, immerzu!“), Gesprochenes (Wozzeck, Narr), Gesungenes (Andres). Die Szene stellt ein Höchstmaß an Chaos dar, wobei das äußere Durcheinander des sichtbaren Ablaufs die aus den Fugen geratene Innenwelt Wozzecks widerspiegelt.

Hören und Spielen

In drei Schritten kann die musikalische Chaotik dieser Szene entwirrt und damit als psychisches Durcheinander interpretiert werden:

Schritt 1 = Voraussetzungloses Hören. Die Schülerinnen und Schüler hören mit geschlossenen Augen die komplette Szene. In einem anschließenden Blitzlicht nennen sie in Stichworten Bilder, die sie während des Hörens assoziiert haben. Die Bilder werden in Stichworten aufgeschrieben und als Brainmap gesammelt.

Schritt 2 = Hören aus der Rollenperspektive. Zunächst erfolgt eine grobe Information über den Ort des Geschehens sowie die anwesenden Personen. Die „kleinen“ Rollenkarten (siehe oben SM 1) werden beliebig verteilt, die Schülerinnen und Schüler lesen ihre Karte jeweils laut vor und gehen dabei kreuz und quer durch den Raum. Anschließend setzen sie sich verstreut im Raum irgendwo/irgendwie hin, die Musik wird erneut gespielt und die Schülerinnen und Schüler haben die Aufgabe, aus ihrer Rollenperspektive zuzuhören - unabhängig davon, ob sie ganz „durchblicken“ oder nicht. Abschließend berichten sie reihum von ihren „Beobachtungen“ und versuchen, die Bezeichnungen der Brainmap des ersten Schritts neu zu sortieren.

Schritt 3 = Hören in Verbindung mit szenischer Improvisation. Gemeinsam wird erörtert, welche Bestandteile der Spielraum haben muss (Tanzfläche, Tresen, Eingangstür, Tische und Bänke als Minimum). Der Raum wird mit Tischen, Stühlen, Pult, Kartenständer eingerichtet und durch Seile oder Schnüre abgegrenzt. Es gibt ein Innen und Außen. Es ist klar definiert, wann und wie jemand den Spielraum (= das Wirtshaus) betritt und verlässt. Die Lehrerin oder der Lehrer führt, nachdem alles eingerichtet ist, einzelne Spieler durch das Wirtshaus und lässt sich nochmals erklären wo was steht. Durch die Tür betreten alle Spieler das Wirtshaus, begehen sich an ihren Ort, sprechen einzelne Sätze aus ihrer Rollenbiografie (in Ich-Form) vor sich hin, begrüßen sich gegebenenfalls, bestellen ein Bier, schäkern oder torkeln. Die Musik setzt erneut ein und alle versuchen, das, was sich musikalisch abspielt, nachzuspielen. Sie nehmen Handlungsimpulse, die ihrer Meinung nach von der Musik ausgehen, in ihr Spiel auf. Wenn die Musik zu erkennen gibt, dass eine Person nicht dran ist bzw. ausgeblendet wird, dann kann sie zum Standbild erstarren oder eine Handlung stereotyp ausführen (z.B. Bierkrug auskippen, mit Faust auf den Tisch schlagen, Hosenträger rauf- und runter lassen).

Bei größeren Klassen kann es im 3. Schritt eine Spiel- und eine Beobachtergruppe geben. Es sollten dann mehrere Durchgänge der szenischen Improvisation in verteilten Rollen durchgeführt werden. Die Beobachter können gezielte Aufgaben erhalten, am nahe liegendsten die Aufgabe, eine bestimmte Person zu „verfolgen“.

Verarbeitung der Hör-Spiel-Erlebnisse

Erfahrungsbezogenes Feedback: Nach dem dritten Hören bleiben die Schülerinnen und Schüler in dem als Wirtshaus eingerichteten Teil des Klassenzimmers. Sie teilen aus ihrer Rolle heraus mit, was sie beim dreifachen Hören und Spielen erlebt haben. Die Lehrerin oder der Lehrer sagt beispielsweise: Was hast Du im Wirtshaus heute Abend erlebt? Wie geht es Dir jetzt? Was wirst Du gleich (morgen) tun? (Im erfahrungsbezogenen Feedback werden die Schülerinnen und Schüler noch in ihren Rollen angesprochen.)

Sachbezogenes Feedback: Anschließend wird das Wirtshaus abgebaut und ein Sitzkreis gebildet. Die Schülerinnen und Schüler äußern sich zur Frage, ob und gegebenenfalls wie sich ihr Eindruck von der Musik (d.h. „das Hören“) durch die Rollenperspektive und das szenische Spiel verändert hat.

Weiterführende Fragen falls weder „Woyzeck“ noch „Wozzeck“ bekannt sind:

Inwiefern spiegelt sich in der Musik und in dem, was man hörend/spielend erfahren kann, Armut wider? Gibt es diese Symptome von Armut auch heute noch? (Alkohol, Selbstironie, Zerstreuung, außerhalb Stehen, unglaubliche Fröhlichkeit.)

Was ist das für eine Kompositionstechnik? (Schnitttechnik wie im Film, Collage, Verzerrung volkstümlicher Musik: Tänze und Lieder, Übergänge zwischen Sprechen, Singen, Lärmen.)

Wie sieht Alban Berg eigentlich „das Volk“, die „kleinen Leute“? Dazu versuchen die Schülerinnen und Schüler, sich - subjektiv - zu fragen, wie sie sich „als Volk“ gefühlt haben und wie die Musik - objektiv - wohl „das Volk“ schildert. Als Bezugspunkt der Diskussion können zwei Texte verwendet werden: Die Äußerungen Bergs über das Volkstümliche in seiner Oper und Äußerungen Büchners in den Kunstgesprächen aus "Lenz".

An diese stufenweise Annäherung an die Berg'sche Wirtshausszene können sich weitere Szenen aus Büchners „Woyzeck“ oder Bergs „Wozzeck“ anschließen. Auch wenn es erfahrungsgemäß für die vorliegenden Übungen keine Rolle spielt, ob bzw. welche Schülerinnen und Schüler den Inhalt von „Woyzeck“ oder „Wozzeck“ bereits kennen, so sollte die vorliegende Wirtshausszene doch eher am Anfang einer Behandlung des gesamten Dramas bzw. der gesamten Oper stehen.

Beispiel 2 „Soldaten“-Lied: Arbeit an kollektiven Singhaltungen

Marie ist eine einfache, aber selbstbewusste Frau. „Lieber ein Messer in den Leib, als eine Hand auf mich“ oder „Rühr mich [nicht] an!“ - bei Büchner ohne „nicht“ -, oder „Geh einmal vor dich hin!“ (ergänze: „du Affe“), sagt sie. Zugleich möchte sie „ein bisschen Leben“ haben, beispielsweise Teilhabe am schäbigen Glamour der Stadtsoldaten, deren karnevalistischen Militärmusik-Umzug niemand im Ort so recht Ernst nehmen kann. In der dritten Szene der Oper steht Marie am Fenster und wartet auf Wozzeck, von Ferne hört man die Militärmusik vorbeiziehen, außen am Fenster steht die Nachbarin. Marie spricht mit ihrem Kind („tschin Bum, da kommen sie!“) und singt vor sich hin: „Soldaten, Soldaten sind schöne Burschen!“

Berg und Büchner legen nicht fest, mit welcher „Haltung“ Marie diese kurze Phrase singt. Es kann restlose Bewunderung aber auch Verachtung sein, kann sein, dass sie die Soldaten nachhört, ja provoziert, vielleicht ist die Gesangsphrase aber auch ein Selbstgespräch oder eine Mitteilung an ihren Sohn, eine kleine Botschaft aus dem Unterbewusstsein oder ein Versuch, Aufmerksamkeit zu erregen. In einer kollektiven Übung kann die Vielfalt möglicher Haltungen erprobt werden.

Kollektive Sing- und Gehhaltungen

Die Klasse wird in eine Frauen- und eine Männergruppe unterteilt (in jeder Gruppe können Schülerinnen und Schüler sein): die „Mariegruppe“ und die Militärmusikgruppe. Die Marie-

gruppe soll sich vier Möglichkeiten überlegen, wie die Phrase „Soldaten, Soldaten sind schöne Burschen!“ gesungen werden kann und soll entsprechende „Singhaltungen“ einüben. Sie kann sich dabei an den Gestus der Berg'schen Melodie anlehnen, die als Loop der Gruppe mitgegeben werden kann. Die Militärmusikgruppe übt Marschieren und imitiert dazu mit der Stimme Marschmusik. Die Marschmusik kann sich ebenfalls an die „Soldaten“-Melodie anlehnen. Auch die Kapelle kann unterschiedliche Marschier-Haltungen üben: begeistert, müde, subversiv, ängstlich, prahlend usw.

Szenisches Spiel mit unterschiedlichen Haltungen

Ein Fensterbrett, eine Straße und ein Innenraum werden durch einfache Gegenstände markiert. Die Militärmusikgruppe bewegt sich auf der Straße, die Mariegruppe steht in einer Reihe am Fenster.

Schritt 1 = Die Militärmusik tritt „spielend“ auf und bleibt ininigem Abstand vor dem Fenster stehen. Die Mariegruppe singt in ihrer ersten Haltung. Die Militärmusik bewegt sich eine Zeit lang weiter bis die Mariegruppe in ihrer zweiten Haltung singt usw.

Schritt 2 = Bei formal gleichem Ablauf wie in Schritt 1 reagieren die Militärmusiker auf den Gesang der Frauen. Die zweite Singhaltung der Frauen wird nun von der Soldaten-Reaktion beeinflusst. Hieraus sollte sich eine Interaktionskette zwischen Soldaten und Marie entwickeln.

Schritt 3 = Nach dem Musik-Stop-Verfahren kann mit den bei den vorangegangenen Schritten eingenommenen Körperhaltungen detaillierter gearbeitet werden. Die Musik der originalen Szene wird vorgespielt. Nach dem ersten Hören der Musik modelliert eine Schülerin oder entwickelt eine Schülergruppe ein Standbild, das aus Marie, der Nachbarin Margret, dem herübergrüßenden Tambourmajor sowie 2-3 Soldaten besteht. Das Bild soll den Anfangszustand zum Ausdruck bringen. Die Musik wird gespielt und die zuschauenden Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert laut „Stop!“ zu rufen, wenn ihrer Meinung nach Musik und Bild nicht mehr übereinstimmen. Die Musik wird bei solch einem Ruf gestoppt und die „Stop!“-Ruferin modelliert das Bild so um, wie es ihrer Meinung nach passend ist. Die Musik geht dann weiter. Auf diese Weise entsteht eine Abfolge von 3 bis 4 Bildern entlang der Szene, die abschließend auch als „Choreografie“ dargestellt werden kann.

Verarbeitung und Weiterführung

Erfahrungsbezogenes Feedback: Die Soldaten äußern sich in einem Blitzlicht reihum zur Frage „Wie habe ich die Frauen erlebt?“ Die Frauen äußern sich reihum zur Frage „Wie habe ich die Soldaten erlebt?“ Welche der Singhaltungen der Frauen ist am besten in Erinnerung geblieben? Warum? Welche Haltungen haben am meisten Spaß gemacht? Hat sich an den Haltungen etwas geändert, nachdem die Soldaten musikalisch reagiert haben?

Sachbezogenes Feedback: Können und, wenn ja, warum können Begeisterung und Verachtung, Begehren und Spott durchaus gleichzeitig vorhanden sein? Trifft diese Gleichzeitigkeit wohl auf Marie und Margret zu? Wie ist die vorige Wirtshausszene zu sehen, wenn von solch einer Gefühlsambivalenz auszugehen ist? Was bedeutet dies alles für Maries Freund und den Vater

von Maries Kind, Wozzeck? Spielt bei den Gefühlen Maries die Moral bzw. die Angst, untreu zu sein oder zu werden, Wozzeck zu verlieren oder zu verletzen, eine Rolle?

Beispiel 3 Rolleneinfühlung: Arbeit an individuellen Singhaltungen

Ein wesentlicher Aspekt der (vollständigen) szenischen Interpretation eines Dramas oder einer Oper ist die „Rolleneinfühlung“. Einmal intensiv „eingefühlt“ erfahren die Schülerinnen und Schüler das gesamte dramatische Geschehen aus der Perspektive und im Schutze „ihrer“ Rolle. Der Prozess der Rolleneinfühlung nimmt oft ein Drittel der gesamten Zeit einer Unterrichtseinheit ein und verläuft in mehreren Etappen. Die „Präsentation“ der Rollen als Veröffentlichungs-Phase des Einfühlungsprozesses geschieht nach einem kleinen Ritual, bei dem verschiedene „Haltungen“ der jeweiligen Person vorgeführt werden. Die Gesamtheit der Rollen-Präsentation ist ein „körperliches Abstract“ der gesamten Oper und „Wozzeck“-Dramatik.

Die Erarbeitung einer Singhaltung aufgrund einer kurzen Phrase aus der Oper „Wozzeck“ mittels des Walkman-Verfahrens ist weiter oben bereits besprochen worden. Haben alle Schülerinnen und Schüler sich ihre Singhaltung erarbeitet, so kann das Präsentations-*Ritual* etwa folgendermaßen ablaufen:

Alle sitzen im Halbkreis um eine kleine Spielfläche, auf der sich ein Hocker und ein Tisch befinden. Die Lehrerin oder der Lehrer spielt eine Musik-Phrase vor, die entsprechende Person bzw. (bei Mehrfachbesetzungen) Personen treten in einer charakteristischen Gehhaltung auf die Bühne, setzen sich auf den Hocker oder auf/neben den Tisch, stellen sich unter Zuhilfenahme ihrer Rollenbiografie vor und sprechen oder singen den Text ihrer Musik-Phrase als „Lebensmotto“.

Das Präsentations-Ritual kann einerseits mit den diversen Methoden von Spielleiterbefragung oder Hilfs-Ich szenisch bearbeitet, andererseits kann es auch „musikalisiert“ werden. Dazu werden die Musik-Phrasen als Bandschleifen in einem festgelegten „Timing“ gespielt, also beispielsweise jeweils zwei Mal mit Pause. Beim ersten Mal treten die Personen auf, in der Pause tragen sie ihr „Lebensmotto“ (= Singhaltung) vor, beim letzten Mal treten sie wieder ab. Ohne Pause schließt sich die nächste Person und Musik an. Auf diese Weise entsteht eine Vorführung, wie man sie aus Fernsehshows kennt, die ebenfalls musikalisch-szenisch „pausenlos“ ablaufen.

Beispiel 4 Freies Feld: Angstverarbeitung durch Musik

In der Szene „Freies Feld“ (2. Szene bei Alban Berg) schneiden Wozzeck und Andres Stöcke, Wozzeck hat „Gesichter“ (Halluzinationen) und Andres versucht vergebens mehrere Strategien der Angstverarbeitung anzuwenden:

- (1) er möchte seine eigne Angst durch Singen vertreiben: „Das ist die schöne Jägeri“,
- (2) er möchte Wozzeck dazu bewegen dasselbe zu tun: „Sing lieber mit!“,
- (3) er versucht Wozzecks „Gesichter“ durch Aufklärung zu vertreiben: „Es ist finster, das macht dir angst“,
- (4) er versucht abzulenken und die Arbeit schnell zu beenden: „Nacht! Wir müssen heim!“

Die musikalischen Angstverarbeitungs-Versuche von Andres werden konterkariert durch die Angst erzeugende, Wozzecks Halluzinationen ausmalende und dennoch primär Naturgeräusche imitierende Musik aus dem Orchestergraben.

Vorbereitung des szenischen Singens: Alle Schülerinnen und Schüler üben gemeinsam den Anfang des „Jägerliedes“. Sie sitzen dabei im Stuhlreis, halten einen Stock in der einen Hand, simulieren mit der anderen, dass sie diesen Stock von Zweigen, Ästen, Blättern und Rinde befreien (= „Stöcke schneiden“).

Szenisches Singen ohne Vorgabe: Eine knappe kollektive Einfühlung: „Es ist Abend, ein schöner Sonnenuntergang, Du bist draußen vor der Stadt und schneidest noch Weidenstöcke, die Du später beim Hauptmann gegen Geld abliefern kannst. Es wird dunkel und im Gebüsch sind alle möglichen undefinierbaren Geräusche zu hören.“ - Alle Schülerinnen und Schüler schneiden im ansonsten leeren Spielraum, der ein freies Feld mit Weidenbüschen darstellt, Stöcke und singen, summen, murmeln oder sprechen dabei die Jägerlied-Phrase mehr oder weniger laut vor sich hin.

Szenisches Singen mit Vorgaben: Die Lehrerin oder der Lehrer gibt Situationen vor, die die Schülerinnen und Schüler durch Sing- und Arbeitshaltungen darstellen sollen. Zum Beispiel:

Du schaffst Dein Pensum noch, wenn Du bei der Arbeit singst!

Es tut gut, nach der Arbeit sich noch ein bisschen im Freien zu bewegen und singen zu können.

Die Dunkelheit ängstigt Dich nicht, wenn Du singst.

Das Spiel mit der Angst (szenische Improvisation): Alle sitzen in einem Halbkreis um eine leere Spielfläche. Reihum wird der Szenentext (z.B. Csampai 1985) verlesen, wobei jede Schülerin bzw. jeder Schüler eine Zeile inklusive der Regieanweisungen liest. - Zwei Personen werden ausgewählt, die restliche Klasse beobachtet. Die Einfühlung ist neutral gegenüber der Angstfrage, zum Beispiel: „Wozzeck, Du musst heute Abend noch arbeiten. Wenn es dunkel wird, hörst Du oft merkwürdige Stimmen, spürst die geheimen Kräfte der Natur unter Dir und siehst den Sonnenuntergang wie ein Feuer am Himmel. Das stört Dich erheblich bei der Arbeit... Andres, Du musst heute Abend noch arbeiten. Wenn es dunkel wird, dreht Wozzeck manchmal durch. Du singst bei der Arbeit, dann kann man das einigermaßen aushalten.“

Wozzeck und Andres arbeiten. Wozzeck hat das Textblatt neben sich auf dem Boden liegen. Er spricht mit großen Pausen Textzeile für Textzeile. Andres reagiert auf Wozzeck ausschließlich durch die Art seines Gesangs. Lediglich zum Schluss sagt er: "drinnen trommeln sie, wir müssen heim!" - Hierauf folgt eine Ausföhlung.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Wozzeck, wie hast Du die Situation erlebt? Wie hast Du Andres wahrgenommen? Andres, wie hast Du die Situation erlebt? Wie hast Du Wozzeck wahrgenommen? Was empfindest Du, wenn Du singst? Warum hast Du gesungen?

Das Spiel sollte mehrfach mit unterschiedlichen Personen wiederholt werden. Die Rolle des Andres kann auch von mehreren Schülerinnen und Schölern gleichzeitig wahrgenommen werden. Die Beobachtergruppe diskutiert, welche „Strategie“ Andres gegenüber Wozzeck angewandt hat: Wie hat Andres das Verhalten Wozzecks interpretiert? Welche Ziele hat er erreichen wollen? Welche Mittel hat er eingesetzt? Welchen Erfolg hat er gehabt?

Sachbezogenes Feedback: Warum sagt Andres zu Wozzeck „Sing lieber mit!“ statt „ich sehe keinen lichten Streif“ oder „der Boden ist ein bisschen weich, aber doch nicht hohl“? Welche Funktion hat also das Liedersingen bei der Angstverarbeitung? Will Wozzeck Andres (bewusst) Angst machen oder verhält er sich (unbewusst) so, dass die Möglichkeit besteht, dass Andres Angst bekommt? - Konnte die bisherige szenische Interpretation die Frage beantworten

- ob Andres unabhängig von Wozzeck ebenfalls Angst „vor der Dunkelheit“ hat und deshalb singt,
- ob Andres durch Wozzeck Angst „vor der Dunkelheit“ bekommt,
- ob Andres vor Wozzeck, weil dieser „toll“ ist, Angst hat,
- ob Andres keine Angst hat,
- ob Andres aus Solidarität mit Wozzeck Angst-Symptome vorgibt?

Weiterführende Fragen: Welche Möglichkeiten der Angstverarbeitung durch Musik gibt es. Beispiele: Kinderlieder, Rocktitel oder Singen bei Einsamkeit, Dunkelheit oder Radioanstellen beim Nach Hause Kommen oder Singen bei Demos... Wann kann Musik die Ursachen von Angst beseitigen und wann kuriert sie nur Symptome von Angst? Wie geht der Komponist Alban Berg vor, was „besagt“ seine Orchesterbegleitung zu der vorliegenden Szene?

Beispiel 5 Der Todesrhythmus

Alban Bergs atonale Tonsprache kommt in vielerlei Hinsicht modernen Hörgewohnheiten entgegen: sie „begleitet“ die Handlungen und behindert nie den natürlichen Zeitablauf, sie ist witzig, grotesk und karikaturhaft, sie „sampled“ Zitate bekannter Musik, verwendet Liedmelodien und eine interessante und psychologisch vielschichtige Art von Sprechgesang, melodramatischem Gestus und rhythmischem Sprechen zu Musik. Schließlich scheut sie sich - ganz in Abgrenzung von aller Musik der Schönberg-Schule - auch nicht vor einprägsamen Rhythmen und stereotypen Wiederholungen im Dienste der Dramaturgie. Der „Todesrhythmus“ ist das prägnanteste Beispiel. Er wird im Zwischenspiel nach dem Mord vom Orchester vorgestellt, prägt dann die Schnellpolka der zweiten Wirtshausszene, liegt einem Lied Margrets („Im Schwabenland...“) zu Grunde und wird damit zur „fixen Idee“ Wozzecks, mit der er sich verrät. Da der „Todesrhythmus“ von Schülerinnen und Schülern leicht zu realisieren ist, kann mit ihm nicht nur der Schlusspunkt der Psychodramatik des Wozzeck erlebt, sondern auch ein künstlerisches Mittel musikdramaturgischer Gestaltung handlungsorientiert erprobt werden.

Vorübung: Alle üben den Todesrhythmus durch Klatschen, Spielen mit Gegenständen oder Instrumenten, Sprechen von selbst erfundenen Worten. Es ist ratsam, bei der Reproduktion dieses Rhythmus nicht zu sitzen, sondern im Zeitmaß der Viertel zu gehen.

Die Szene kann vorgespielt und der Todesrhythmus, wo immer er erkannt wird, mit geklopft werden. Besonders deutlich ist der Rhythmus bei der Einleitung der Szene, wo die Schnellpolka auf „einem verstimmt Klavier“ auf der Bühne gespielt werden soll

Sprech-, Sing- und Spielhaltungen zum Todesrhythmus: Die Klasse wird in vier Gruppen geteilt, die den Rhythmus auf unterschiedliche Texte sprechend einstudieren:

Männergruppe: „A - ber, was hast Du an der Hand?“

Frauengruppe: „In's Schwa - ben - land, da mag ich nit.“ Eventuell mit der dreifachen Fortsetzung: „Und lange Kleider trag ich nit / Denn lange Kleider, spitze Schuh / Die kommen keiner Dienstmagd zu“

Wozzeck (von mehreren Schülern gesprochen): „Bin ich ein Mör-der? Platz da, Platz!“ Eventuell auch: „Springt, schwitzt und stinkt, es hol Euch doch!“

Musikgruppe: reproduziert den Rhythmus durch möglichst ideenreiches Klatschen, Schlagen, Klopfen und Stampfen mit beliebigen Gegenständen (Gliedermaßen) auf beliebige Gegenstände (Gliedermaßen).

Das Üben dieser Rhythmen kann bereits im „allgemeinen Durcheinander“ geschehen. Alle spielen oder sprechen gleichzeitig, gehen durch den Raum und/oder platzieren sich als Gruppe. Dabei entsteht in der Regel bereits eine Kontaktaufnahme unter den Gruppen, die sich bis hin zum ungeordneten Spiel entwickeln kann.

Szenische Improvisation: Mit diesen wenigen Haltungen als Repertoire kann die gesamte zweite Wirtshausszene, in der Wozzeck als blutbeschmierter Mörder sich selbst enttarnt, gespielt werden. Strukturierende Merkmale sind (wie in Beispiel 1) einige Orientierungspunkt (Klavier, Tresen, Tische, Tanzfläche, Eingang). Als Bühnenmusik kann anfangs die originale Musik der Oper dienen, besser ist jedoch, wenn ausschließlich das Playback der Schnellpolka (siehe „Songbook“) zum Einsatz kommt und der Rest ausschließlich von den Spielerinnen und Spielern. Rahmenvorgabe der szenischen Improvisation ist, dass zu Beginn Wozzeck versucht, die Anwesenden zum wilden Tanz anzufeuern, dass sodann die Frauen singen und „polyphon“ dazu die Männer Blut an Wozzecks Hand entdecken. Alle dringen musikalisch auf Wozzeck ein bis dieser schreiend den Raum durch die Tür verlässt. In diesem Augenblick wird die Musik schlagartig gestoppt und die Lehrerin bzw. der Lehrer ruft laut „Stop!“ Dies ist das Zeichen dafür, dass alle „einfrieren“. Absolute Stille.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Die Lehrerin oder der Lehrer geht von Person zu Person, legt die Hand auf die Schulter und fragt: Was ist passiert? oder Was denkst Du? oder Ist Wozzeck ein Mörder? oder Kennst Du Wozzeck? oder Wohin gehst Du jetzt? oder Hast Du eigentlich Marie irgendwo gesehen? usw. Weitere Fragen: Hast Du wirklich Blut an Wozzecks Hand gesehen? Warum hat Wozzeck so geschrien? Wirst Du Wozzeck nachrennen? Hat Wozzeck Dir die gute Stimmung versaut? - Spezielle Fragen an Wozzeck: Wohin gehst Du jetzt? Hast Du Angst? Wovor? Fühltest Du Dich bedroht? Wodurch? Was wirst Du tun?

Statt eines sachbezogenen Feedbacks: Nach der Befragung dürfen sich alle entspannt auf den Boden setzen und die Augen schließen. Die sinfonische Verwandlungsmusik (zwischen vorletzter und letzter Szene) wird gespielt sowie anschließend die kurze Schlusszene, in der mehrere Kinder Ringelreih'n tanzen und anschließend mit dem Steckenpferd hinaus an den Teich reiten, wo Maries Leiche liegt.

Ein sich an diesen umfangreichen Höreindruck anschließendes Gespräch über einerseits die Katharsis, die Alban Berg mit seiner Musik durchführt, andererseits die „Perspektive“, die er aufzeigt, kann Spannungen lösen, die sich beim szenischen Spiel und beim Musikhören ergeben haben. Andere Möglichkeiten der Spannungslösung sind bei Scheller (1987) und Stroh (1994) angegeben. Bei Alban Berg ist erstaunlich, dass er die sinfonisch monströs aufgebaute Leidensgeschichte des Wozzeck, die gleichsam als eine beschwörende Entschuldigung

gung inszeniert ist, in der Schlusszene zurücknimmt, auf das Nachleben Maries und Wozzecks in der naiven Kinderwelt reduziert und in der Hoffnung ausklingen lässt, dass die Kinder diese elende Welt ja vielleicht einmal ändern werden können...

Aneignung des Fremden – Forschungssituation zu „Wozzeck“

Vorbemerkung [1993]

Im Folgenden werden Forschungslinien dargestellt, die einige Mitarbeiter der Arbeitsstelle „Szenisches Spiel als Lehr- und Forschungspraxis“ des Fachbereichs 2 der Universität Oldenburg im Zusammenhang mit der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien zur Oper „Wozzeck“ zwischen 1989 und 1993 verfolgt haben. Obwohl Anfang 1994 die Materialien in Druckform vorliegen, hat sich in der Endphase der Redaktion ein Bündel weiterführender Forschungsprobleme ergeben, die zum Schluss des vorliegenden Berichts formuliert werden.

1. Szenische Interpretation und Verfremdungseffekte neuer Musik

„Wozzeck“ ist vor 70 bis 80 Jahren entstanden und ein anerkannter Renner auf bundesdeutschen Opernbühnen. Dennoch ist Alban Bergs Musik, sobald sie die Schule betritt, neue Musik. Die Sounds als solche sind zwar aus Krimis und Horrorfilmen bekannt, ihre Bedeutung, vor allem die hintergründigen Verfremdungseffekte erschließen sich den Alltagserfahrungen der Schüler/innen nicht. Insofern gehört „Wozzeck“ in die Kategorie „das Fremde“.

Die szenische Interpretation von Opern beruht auf einem Konzept des Erfahrungslernens, das durch Eigenschaften charakterisiert ist, die über das hinausgehen, was derzeit in der Musikpädagogik diskutiert wird (Kaiser 1992 und Kaiser in Lugert/Schütz 1990):

(1) Erfahrungen können nicht [von Lehrer/innen] vermittelt werden. Sie werden [von den Schüler/innen] gemacht. Lehrerin und Lehrer können aber Lernsituationen inszenieren, in denen Schüler/innen Erfahrungen machen (Hentig 1973).

(2) Erfahrungslernen ist umso intensiver, je ganzheitlicher gelernt wird - unter Einbezug des Körperlernens (Scheller 1982).

(3) Erfahrungslernen vollzieht sich nicht einfach durch eine Anhäufung von Erlebnissen, sondern durch die Verarbeitung (Reflexion, Brechung, Weiterentwicklung) von Erlebnissen (Stroh 1985).

(4) Die Erlebnisse, die der Ausgangspunkt von Erfahrungslernen sind, finden in der Schule statt (Scheller 1981).

Die szenische Interpretation von Opern (oder Dramen) mit historischem Sujet zwingt die Schüler/innen zur Einfühlung in eine für sie fremde Welt. Die entscheidende These lautet bei Scheller in Anlehnung an Brecht und Stanislawski (Scheller 1989, 28-29):

(5) Im Schutze der fremden Rollen und auf dem Wege der Einfühlung in solche Rollen können die Schüler/innen geheime, tabuisierte, verdrängte, angstbesetzte Gefühle, Wünsche und Phantasien äußern und Betroffenheit veröffentlichen, wie sie es ohne diesen Schutz niemals tun würden. („Rollenschutz-These“)

Es hat sich bei unseren Unterrichtsversuchen immer wieder die Frage gestellt, warum wir uns mit Berg beschäftigen, wo doch Büchner „alles“ enthält, was an „Wozzeck“ gelernt werden

kann. Wir gingen von der Annahme aus, dass es im Bereich der Musik eine Verfremdungsthe-
se gibt, die der „Rollenschutz-These“ entspricht:

(6) Musikalische Verfremdungseffekte, wie sie in der Musik des „Wozzeck“ angelegt sind,
bieten einen musikalischen Rollenschutz, der den rein dramatischen Rollenschutz differenziert
und ergänzt.

Die Legitimation Bergs bestünde dieser These folgend darin, dass Bergs Musik Ansatzpunkte
für Verfremdungseffekte liefert. Wir haben daher für die musikpraktische Reproduktion von
Bergs Musik drei Verfahren in den Dienst der szenischen Interpretation gestellt:

Das gestische Singen: hier wird der Gesamtgestus einer kürzeren Phrase nachgeahmt, ohne
dass die Tonhöhen oder Rhythmen genau befolgt werden müssten. Beim gestischen Singen soll
der „psychische Gehalt“ der Phrase, nicht ihre Struktur erfasst werden.

Das melodramatische Sprechen: in Anlehnung an die von Berg selbst vorgelegte breite Palette
von Sprech- und Singhaltungen wird zur Musik frei gesprochen und darauf vertraut, dass die
Musik einen musikalischen Sprechgestus stimuliert, der den Personen in Bergs Oper angemes-
sen ist.

Das Singen und Spielen von Bearbeitungen der Musik Bergs, die das atonale Idiom ins tonale
quasi rückübersetzen. Es handelt sich hierbei meist um Entzerrung gewisser Verfremdungsef-
fekte bei Lieder, Tänzen und Märschen.

2. Szenische Interpretation und neue Inhalte

Thema Büchners ist die Darstellung eines psychosozialen Kreislaufes. Es geht Büchner nicht
darum, Schuldige bloßzustellen und anzuklagen, sondern aufzuzeigen, warum und wie sich
gerade auch die kleinen Leute bei ihrer Ausbeutung beteiligen bzw. sich in Ausbeutungssyste-
men einrichten. Büchner stellt keine vorbildlichen Helden dar, noch kommt es ihm darauf an,
Mitleid mit geschundenen Kreaturen zu erzeugen. Er zeichnet die alltäglichen Mechanismen,
die den psychosozialen Kreislauf bestimmen: Konkurrenz, ästhetischer Schein, Alkohol,
schlechtes Gewissen, Zeitdruck, Neid, unerfüllte Wünsche, Eifersucht, Provokation und gegen-
seitige körperliche Gewalt, Misstrauen, Klugschwätzeri, schöne Kleidung, flotte Musik, Sti-
cheleien, Aberglaube und Kirche, Flitter und Tand usw. Die Tatsache, dass Büchners `Woy-
zeck' als Dramenfragment vorliegt, ergänzt diesen erbarmungslosen Realismus in formaler
Hinsicht.

Heute, im Deutschland der „neuen Armut“, bereiten sich auch Mittelschichtjugendliche auf
dem Gymnasium für ein Leben mit Unsicherheit, Konkurrenz, potentieller Verarmung, Per-
spektivelosigkeit und Arbeitslosigkeit vor. Sie neigen dazu, vieles als unabänderlich und
selbstverständlich hinzunehmen, was dies gar nicht ist; Ängste nicht zu äußern, sondern zu
verschieben - auf Schwächere, Randgruppen, Ausländer/innen; Phantasien zu unterdrücken
und an die Produkte der Unterhaltungsindustrie zu delegieren.

Ich brauche kaum näher auszuführen, wie angesichts dieser Situation die Lernziele eines erfah-
rungsbezogenen Umgangs mit „Wozzeck“ lauten können. Ich möchte exemplarisch den Lern-

zielkomplex des geschlechtsspezifischen Rollenverhaltens herausgreifen. Die einschlägigen Lernziele lauteten:

(1) Am Beispiel *Wozzecks* können sich Schüler/innen mit der Rolle eines Mannes auseinandersetzen, der in einer patriarchalen Gesellschaft zugrunde geht. Einer Gesellschaft, die verlangt, dass Männer stark sind, Gefühle und außer gewöhnliche Wahrnehmungen unterdrücken, eine Familie ernähren können, sich gegenüber Konkurrenten durchsetzen, im Wirtshaus kumpelhaft und gegenüber Vorgesetzten besonnen, taktisch klug und cool verhalten.

(2) Am Beispiel *Maries* können sich Schüler/innen mit der Rolle einer Frau auseinandersetzen, die in einer patriarchalen Gesellschaft zugrunde geht. Einer Gesellschaft, die starke, selbstbewusste und aktive Frauen nicht duldet; die verlangt, dass Frauen mit Kind und Heim zufrieden und für einen Mann dankbar sind, der pünktlich das Kindergeld vorbeibringt; die für Frauen, die sich mit ihren Rollen nicht abfinden und ausbrechen wollen, nur das Etikett „Hure“ zur Verfügung haben und die Sinnlichkeit und erotische Ausstrahlung als „triebhaft“ und „tragisch“ abtut.

Die herrschende Musikwissenschaft konnte bislang Marie und *Wozzeck* kaum anders als in dem eben skizzierten Sinne patriarchal sehen. Erschreckend sind die Männerphantasien, die ernsthafte Wissenschaftler angesichts der Bedrohung, die *Maries* „Untreue“ für ihr Weltbild darstellt, produzieren: Marie ist schlichtweg Prostituierte (Leibowitz 1957, 210), „sinnlich“ (Viebig 1923, 180) mit „unbändigem Trieb ihres Geschlechts“ und einem „unersättlichen Leib“ (Fornberg 1963, 45), von „elementarer Triebkraft“ (Redlich 1957, 105) der „ungebändigten Natur“ (Adorno 1955, 200).

Verlängert man die herrschende Meinung der Musikwissenschaftler auf das männliche Publikum, so lässt sich die „Lust“ (im Sinne Freud, siehe SM8), die „*Wozzeck*“ diesem Publikum bietet, so erklären, dass sich die Männer mit *Wozzeck* identifizieren, weil sie als Ehemänner *Maries* Emanzipationsbestrebungen fürchten, gleichzeitig aber natürlich Gefallen an Marie finden, weil Marie auch Ehemänner anzumachen imstande ist. Die moralische Verurteilung *Maries* geht zusammen mit einem lustvollen Wohlgefallen an ihrer Unmoral. Alban Berg hat diese bürgerliche Doppelmoral genau gekannt und beschrieben (SM 6, Brief 1910).

Die szenische Interpretation „*Wozzecks*“ zeitigte Resultate, die von den Einschätzungen der zitierten Musikwissenschaftler ganz erheblich abweichen. Wir erkannten, sobald wir uns in einzelne Entscheidungssituationen in *Maries* Leben einfühlten, dass Marie als alleinerziehende Mutter, die vom Kindergeld ihres Freundes abhängig ist, ein Recht auf Phantasien - auch erotischer Art - hat, ohne gleich eine Hure, triebhaft oder unersättlich zu sein.

An zwei Beispielen möchte ich zeigen, wie sich die szenische Interpretation solcherart Erkenntnis annähert:

(1) Im Spiel mit Singhaltungen des Soldaten-Liedes wird erfahren, dass die Frauen gegenüber den Soldaten des Städtchens eine recht ambivalente Haltung einnehmen können und auch einnehmen: Bewunderung und Verachtung zugleich.

(2) Diese ambivalente Grundhaltung macht die Beziehung *Maries* zum Tambourmajor verständlich. Marie bewundert den Tambourmajor und verachtet ihn. „Geh einmal vor dich hin!“ enthält beide Haltungen. Sie treibt mit dem Tambourmajor auf offener Straße eine Art Vorführungs-Spiel, auf das sie „stolz“ ist. Dass der Tambourmajor seinen Lohn für diese Vorführung

einfordert, dürfte für Marie sekundär sein. - Im szenischen Spiel kann das breite Verhaltens- und Gefühlsspektrum Mariens in Sprech- und Körperhaltungen zum Satz „Rühr mich nicht an!“ erfahren werden (Kasten in UE 5).

Zur Illustration der These, dass in der szenischen Auseinandersetzung mit Fremdem die Schüler/innen persönliche Erfahrungen, die in der Schule aber kaum diskutierbar sind, veröffentlichen können, möchte ich auf die Schilderung einer Vergewaltigungssituation aus BRAVO hinweisen. Sie ist Ausgangspunkt einer Unterrichtseinheit gewesen, die „betrifft:erziehung“ als Lehrerhilfen herausgebracht hat (SM 16).

Die Autor/innen dieser Unterrichtseinheit haben von der Mehrheit der Schüler und Schülerinnen verschiedener Schularten den Kommentar gehört: Monika ist mit schuld, und eine Vergewaltigung ist das nicht. Vor allem die Mädchen waren derselben Meinung wie BRAVO, was die Autor/innen sehr überrascht hat.

Dies zeigt zweierlei: Erstens, dass die Art und Weise, wie Marie mit dem Tambourmajor umgeht, keineswegs ganz außerhalb des Erlebnishorizontes der Schüler/innen liegt, zumindest in einschlägigen Journalen diskutiert wird; zweitens aber, dass die explizite, unverfremdete Thematisierung dieser Erlebnisse eher die herrschenden Meinungs-Klischees als Abwehr- oder Angstreaktion hervorbringt.

3. Szenische Interpretation und neue Erkenntnis

Das Beispiel von Marie zeigt, dass die szenische Interpretation nicht eine didaktische Methode ist, um gewisse Interpretationen, die sich Musikwissenschaftler zuvor erarbeitet haben, effektiv an die Schüler/innen zu vermitteln, sondern dass die szenische Interpretation selbst eine wissenschaftliche Methode der Interpretation ist. Es kann also durchaus erwartet werden, dass die szenische Interpretation neue und neuartige Forschungsergebnisse zeitigt. Daher heißt die Methode auch szenische Interpretation.

Ich habe das Beispiel der Marie herausgegriffen, weil diese Person dann, wenn man sich in sie einfühlt, tatsächlich in einem ganz neuen Lichte erscheint. Sie ist - wie auch Bergs Lulu - eine überzeugende, starke und selbstbewusste Frau, die auch ein Gegenbild zu all' jenen bürgerlichen und geistig hochstehenden Frauen darstellt, mit denen es Alban Berg in seinem „offiziellen“ Leben zu tun gehabt hat. Ist dies Frauenbild, das eine szenische Einfühlung hervorbringt, eine subjektive Projektion bzw. ein Produkt von Schüler/in-Phantasien oder doch objektiver Gehalt des „Wozzeck“?

Wie kommt Berg eigentlich dazu, in seinen beiden Opern so starke und selbstbewusste Frauen zu zeichnen, denen durchweg schwache und handlungsunfähige Männer gegenüberstehen? Bringt Berg hier etwas von seinem eigenen idealen Frauenbild, das in seinem großbürgerlichen Leben nicht realisierbar war, oder von seinen erotischen Phantasien auf die Bühne? Beim vielfältigen szenische Durcharbeiten der „Rühr mich nicht an“-Szene hat man zudem den Eindruck, dass Berg diese komplexe und psychisch vielschichtige Situation nicht aufgrund von Hören-Sagen erfunden haben kann, sondern persönliche Erfahrungen mit eingearbeitet haben muss.

Erst nach dem Tode Helene Bergs haben biographische Dokumente - zögernd - die Öffentlichkeit erreicht, die geeignet sind, jene Fragen in einem Sinne zu beantworten, den Sigmund Freud 1917 vorgezeichnet hat (SM 8):

Wozzecks Marie ist ein auffallend genaues Portrait des Dienstmädchens im Sommerhaus der Familie Berg, Marie Scheuchl, die Mutter von Alban Bergs einzigem (unehelichem) Kind gewesen ist, das den Namen Albine trug. Die Mutter bekam wohl zeitlebens von Berg oder seiner Familie eine Abfindung. Von dem Kind wusste die Öffentlichkeit bis vor wenigen Jahren nichts.

Berg hat trotz seines großbürgerlichen Lebensstils für das einschlägige Milieu großes Verständnis: Bergs Frau Helene ist uneheliche Tochter einer Korbflechterin und - nach Aussage Alma Maria Mahlers - des Kaisers Franz Josef. Berg hat mehrfach seine eigene bürgerliche Doppelmoral beklagt. Er hat das Huren-Milieu verteidigt, weil seine Schwester mit einer Prostituierten befreundet gewesen ist.

Psychisch zerrüttete und Schein-Ehen gehörten zu Bergs Alltagserfahrung: Bergs angebliche Ideal-Ehe war Jahrzehnte lang eine großbürgerliche Farce, wie aus erst kürzlich bekannt gewordenen Briefen Bergs an eine Freundin (Hanna Fuchs, die Schwester Franz Werfels, der die Lyrische Suite und das 2. Strom-Lied inoffiziell gewidmet sind) hervorgeht. Helene Berg hatte gerade in der Entstehungszeit des „Wozzeck“ allen Grund zur Eifersucht. Zugleich verdrängte oder verhinderte Berg jegliche explizite Diskussion dieses Phänomens. Er verbot 1926 empört seiner Frau die Fortsetzung einer psychoanalytischen Behandlung, in der der Therapeut behauptete, Helene sei unglücklich verheiratet und leide an unbefriedigter Sexualität.

Berg sagte, in der Figur Wozzeck sei viel von ihm selbst enthalten. Man hat diese Äußerung bisher ausschließlich auf die Erfahrungen Bergs als Wachsoldat im 1. Weltkrieg bezogen. Ich denke, dass diese Aussage aufgrund der Biographie Bergs erheblich weiter zu fassen ist.

Die hinter all diesen Vermutungen und Beobachtungen stehende These ist, dass Berg sich mit „Wozzeck“ eine historische „Wirklichkeit“ in der Weise angeeignet und zum Kunstwerk erhoben hat, wie es letztendlich die Analyse von Sigmund Freud besagt, den das Ehepaar Berg nicht nur gekannt, sondern auch geschätzt hat. Diese Erklärung der Funktion von Kunst und der geheimen Triebkräfte, die Kunst hervorbringen, kann in der szenischen Interpretation tatsächlich konkret erfahren werden. Was als subjektive Aneignung im szenischen Spiel beginnt, führt hin zum biographisch fundierten Gehalt der Oper - vorausgesetzt man akzeptiert eine These vom Typ derjenigen Sigmund Freuds. (Es geht dabei weniger um den Inhalt als die Erklärungsweise der Freud'schen These.)

Wir wissen, dass Jugendliche sich außerordentlich stark für die Personen interessieren, die Musik machen. Dies Interesse wird zwar heute meist als Kompensation der Entfremdungserscheinungen der Musikindustrie kanalisiert, ist aber dennoch legitim. Denn es anerkennt die Tatsache, dass Musik ein Produkt menschlicher Tätigkeit und keine Emanation eines Zeit- oder Weltgeistes ist. Und jede Tätigkeit ist Aneignung von Wirklichkeit. Es wäre daher absurd anzunehmen, dass Alban Berg im „Wozzeck“ nicht auch Probleme seines eigenen Lebens zu verarbeiten und eigene Phantasien zu vergegenständlichen versucht hätte!

4. Aktuelle Forschungsfragen zur szenischen Interpretation

(1) Die tragende These Schellers ist, dass der Erfahrungsbezug von den Schüler/innen selbst vollzogen wird und in der Einfühlung in das Fremde (hier also den historischen Kontext und die atonale Musik) geschieht. Dieser These liegt die Annahme zugrunde, dass die Schüler/innen, wenn sie sich in Rollen einfühlen und in Rollen handeln, immer auch sich selbst darstellen und Inneres veröffentlichen.

Es ist immer wieder neu explizit zu überprüfen, inwieweit diese These und die ihr zugrunde liegende Annahme stimmt bzw. mit welchen der Verfahren des szenischen Spiels sie realisierbar ist. Kurz gesagt lautet die (Forschungs-)Frage: Wann bringen die Schüler/innen sich durch Einfühlung in das Fremde wirklich selbst ein? - Die Beantwortung dieser Frage dürfte für die Musikpädagogik über das szenische Spiel hinaus von Relevanz sein.

(2) Die evidenten Erfolge der szenischen Interpretation in der Schulpraxis beweisen meines Erachtens nicht, dass es sich bei den im szenischen Spiel gemachten „Erfahrungen“ im Sinne Schellers um „musikalische Erfahrungen“ handelt, wie die Musikpädagogik sie definiert und handelt:

„Indem Schüler/innen singend, spielend, hörend, gestikulierend, improvisierend usw. mit einer ihnen weitgehend fremden Musik im Rahmen des szenischen Spiels umgehen, äußern und veröffentlichen sie geheime musikalische Gefühle, Wünsche, Phantasien und Betroffenheit. ... es müsste möglich sein, dass Schüler/innen auch in musikalischer Hinsicht etwas äußern, was sie ohne das szenische Spiel nicht tun würden“ (oben S. 10).

Es gibt noch keine einschlägigen Untersuchungen zu diesem Fragenkomplex, der letztendlich die sinnvolle Übertragbarkeit von Schellers Konzeption auf den Musikunterricht beinhaltet.

(3) In allen bisherigen Unterrichts- und sonstigen Spielversuchen zu „Wozzeck“ ist noch nicht explizit die These zur „Rekonstruktion Büchners“ evaluiert worden, die lautete:

„Der von Büchner dargestellte psychosoziale Kreislauf ist auch in Bergs „Wozzeck“ wiederzufinden, wenn man erfahrungsbezogen mit der Musik umgeht und das als Drama aufgebaute Kunstwerk, um dessen Geschlossenheit sich Berg so viel Sorgen gemacht und dessen Konstruktion ihm so viel Mühe bereitet hat, auflöst und als Musikdramenfragment benutzt“ (oben S. 6).

Diese These besagt, dass die Ent-Aktualisierung Büchners durch den Kunstwerkcharakter des Berg'schen Opus bedingt ist und - umgekehrt - eine Aktualisierung die Auflösung dieses Kunstwerkcharakters voraussetzt, wobei die szenische Interpretation ein ideales organisches Auflösungsmittel darstellt.

(4) Eine weitere Frage hat sich uns bereits bei ‚Carmen‘ aufgedrängt und wurde in „Wozzeck“ ganz akut: Kann die szenische Interpretation den historischen Stoff losgelöst von der Tatsache bearbeiten, dass er von einem Menschen - hier einem Komponisten, der 100 Jahre nach den einschlägigen Ereignissen gelebt hat - angeeignet worden ist? Aus drei Gründen erscheint uns zur Zeit diese Loslösung nicht möglich:

Erstens ist angeeignete Wirklichkeit nicht die Wirklichkeit selbst. (Büchner kann hier aufgrund seiner Authentizität und seines spezifischen Realismus über das Grundproblem hinwegtäuschen.)

Zweitens interessieren sich Schüler/innen grundsätzlich immer für die Menschen, die Musik machen - und das finde ich gut so. Denn:

Drittens machen Menschen Musik und nicht ein Zeit- oder Weltgeist. Wenn aber der Komponist bei einer szenischen Interpretation miteinbezogen werden muss, so hat dies methodische Konsequenzen. In diesem Zusammenhang planen wir Spielverfahren, die neben den dramatis personae auch den Komponisten und geeignete weitere Figuren in Szene setzen. Mein erster Versuch ging, wie könnte es anders sein, zu „Tristan“, also Richard Wagner, Mathilde Wesendonk, Cosima Richter usw.

Alle hier genannten Fragen lassen sich als Operationalisierungen eines Grundproblems der szenischen Interpretation formulieren, das folgendermaßen lautet: Wenn das historisch, sozial und psychologisch Fremde als Möglichkeit benutzt wird, um tabuisierte und unterbewusste, verdrängte und angstbesetzte Phantasien und Utopien, Hoffnungen und Befürchtungen zu veröffentlichen, so ist in jedem einzelnen methodischen Schritt zu fragen, wie sich hierbei die Aneignung des Fremden zur Aneignung der eigenen, aktuellen Lebenssituation verhält. Die tragende These der szenischen Interpretation ist es, dass die beiden Aneignungsweisen sich gegenseitig übers Ganze betrachtet optimieren.

Literatur

T. W. Adorno: Zur Charakterisierung des Wozzeck (1958/68), in: Csampai/Holland 1985. [Zitiert als Adorno 1958 mit Seitenangaben aus Csampai/Holland.]

T. W. Adorno: Eine Oper des "realen Humanismus" (1955/67), in: Csampai/ Holland 1985. [Zitiert als Adorno 1955, Seitenangaben aus Csampai/ Holland.]

M. Argyle: Körpersprache & Kommunikation, Paderborn 1979.

A. Berg: Der Wozzeck-Vortrag von 1929, in: Csampai/Holland 1985. [Zitiert als Berg 1929 mit Seitenangaben aus Csampai/Holland.]

A. Berg: Das Opernproblem (1928), in: Csampai/Holland 1985. [Zitiert als Berg 1928 mit Seitenangaben aus Csampai/Holland.]

A. Berg: Briefe an seine Frau, München/Wien 1965.

E[rich] A. Berg: "Bergiana", in: Schweizerische Musikzeitung 3/1980, S. 147-149.

B. Bischoff u.a.: Georg Büchner. Leben, Werk, Zeit. Katalog, Marburg 1985 (= Ausstellungskatalog "150 Jahre Hessischer Landbote" 1984).

R. Brinkmann: Die Hochzeit des Figaro. Begründung und Unterrichtsmaterialien, Oldershausen 1992.

R. Brozio u.a.: "Ist sie doch selber Schuld, die dumme Kuh!" Sexualaufklärung in der BRAVO als Unterrichtsthema, Weinheim 1981 (= Lehrerhilfen hg. von der Redaktion betrifft:erziehung)

S. Bruhn: Die musikalische Darstellung psychologischer Wirklichkeit in Alban Bergs Wozzeck, Frankfurt 1986.

G. Büchner: Werke und Briefe, München 1965 (= dtv Gesamtausgabe GA 70).

G. Büchner: 1813-1837. Revolutionär, Dichter, Wissenschaftler, Frankfurt/Main 1987 (= Ausstellungskatalog Darmstadt 1987). [Zitiert als Büchner 1987]

E. Forneberg: Das Volkslied als expressionistisches Symbol in Alban Bergs "Wozzeck", in: Neue Zeitschrift für Musik 5/1959, S.261-265.

E. Forneberg: Wozzeck von Alban Berg, Berlin 1963. Beispielheft, Berlin 1964. (= Die Oper: Schriftenreihe über Musikalische Bühnenwerke).

S. Freud: Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse (1917), Frankfurt/Main 1970 (= Band 1 der Freud-Studienausgabe).

R. Frisius: Oper im 20. Jahrhundert - am Beispiel von Alban Bergs "Wozzeck", in: Musikunterricht Sekundarstufen: Neue Musik/Musiktheater, hg. von G. Kleinen u.a., Düsseldorf 1985, S. 119-128.

W. Grosse: Georg Büchner: Woyzeck. Der Hessische Landbote. Interpretation von Wilhelm Große, München 1988 (= Oldenbourg-Interpretationen Band 6).

- B. Hanselmann (Hg.): Alban Berg. Wozzeck, München 1992 (=Der Opernführer im PremOp-Verlag).
- H. v. Hentig: Schule als Erfahrungsraum?, Stuttgart 1973.
- E. Hilmar: Wozzeck von Alban Berg. Entstehung - erste Erfolge -Repression (1914-1935), Wien 1975.
- D. Jargmann: Alban Berg, Wilhelm Fliess und das geheime Programm des Violinkonzerts, in: Österreichische Musikzeitung 1/1985, S. 12-21.
- H. J. Kaiser (Hg.): Musikalische Erfahrung. Wahrnehmung, Erkennen, Aneignen, Essen 1992 (= Musikpädagogische Forschung Band 13).
- H. J. Kaiser: Musikalische Erfahrung - Anotate zu einer musikpädagogischen Grundkategorie, in: Lugert/Schütz 1990, S. 54-77.
- O. Kolleritsch (Hg.): 50 Jahre Wozzeck von Alban Berg. Vorgeschichte und Auswirkungen in der Opernästhetik, Granz 1978.
- A. Läubli: Libretto [Wozzecks] mit musikalischer Analyse, in: Hanselmann 1992.
- W. Lugert und V. Schütz: Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Stuttgart 1990.
- A. M. Mahler-Werfel: Mein Leben, Frankfurt/Main 1960.
- H. Mayer: Georg Büchner, Woyzeck. Dichtung und Wirklichkeit, Frankfurt/Main 1963.
- A. Meier: Georg Büchners „Woyzeck“, München 1980.
- R. Nebhuth und W. M. Stroh: Szenische Interpretation von Opern - Wieder eine neue Operndidaktik?, in: Musik und Bildung 1/1990, S. 16-21. [Nebhuth/Stroh 1990/1]
- R. Nebhuth und W. M. Stroh: Carmen. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen 1990. [Nebhut/Stroh 1990/2]
- G. Perle: Das geheime Programm der Lyrischen Suite, in: Alban Berg. Kammermusik I, hg. von H.-K. Metzger und R. Riehm, München 1978 (= Musik-Konzepte Heft 4), S. 49-74.
- G. Perle: The Operas of Alban Berg. Vol 1: Wozzeck, Berkley 1980.
- P. Petersen: Alban Berg. Wozzeck. Eine semantische Analyse unter Einbeziehung der Skizzen und Dokumente aus dem Nachlass Bergs, München 1985 (= Musik-Konzepte Sonderband).
- P. Petersen: Volkstümliche Genres in der Musik Alban Bergs, in: Ich will aber gerade vom Leben singen..., hg. von S. Schutte, Reinbek 1987 (Rowohlt-Sachbuch zur Geschichte der Musik in Deutschland), S.432-454.
- W. Pütz (Hg.): Musik und Körper, Essen 1990 (= Musikpädagogische Forschung Band 11).
- H. F. Redlich: Alban Berg. Versuch einer Würdigung, Wien 1957.
- W. Reich: Alban Berg. Leben und Werk, Zürich 1963.
- Ch. Richter: Die Wirtshausszene aus Alban Bergs "Wozzeck". Unterrichtsmodell: Verhältnis von Musik und Sprache in der Oper, in: Musik und Bildung 9/1982, S.553-563.
- H. M. Ritter: Das gestische Prinzip, (insbes. S. 62-77: Gestische Musik).

- H. M. Ritter: Ausgangspunkt: Brecht. Versuche zum Lehrstück, Recklinghausen 1980.
- H. Rumpf: Sinnlichkeit - Spiel - Kultur. Erinnerung an verpönte Spiel-Arten, in: Pütz 1990, S.234-245.
- R. Schäfke: Alban Bergs Oper „Wozzeck“ (1926), in: Csampai/Holland 1985.
- I. Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht, Königstein 1981.
- I. Scheller: Arbeit an Haltungen oder: Über den Versuch, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen - Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels, in: SCHOLZ/SCHUBERT 1982, S.230-253.
- I. Scheller: Szenische Interpretation: Georg Büchner: Woyzeck. Vorschläge, Materialien und Dokumente zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n), Oldenburg 1987.
- I. Scheller: Wir machen unsere Inszenierung selber (I). Szenische Interpretation von Dramentexten, Oldenburg 1989.
- R. Scholz und P. Schubert (Hg.): Körpererfahrungen, Reinbek 1982.
- J. Stenzl: Alban Berg und Marie Scheuchl, in: Österr. Musikzeitung 1/1985, S. 22-30.
- W. M. Stroh: Alban Bergs "Konstruktiver Rhythmus", in: Die Wiener Schule, hg. von R. Stephan, Darmstadt 1989, S. 207-224 (original in: Perspectives of New Music 7,1/1968).
- W. M. Stroh: Szenisches Spiel im Musikunterricht, in: Musik und Bildung 6/1982, S. 403-407.
- W. M. Stroh: Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht, in: H. G. Bastian (HG.): Umgang mit Musik. Laaber 1985 (= Musikpäd. Forschung Band 6), S. 145-160.
- W. M. Stroh: Musik und Angst. Begründung eines neuen Ansatzes von Friedenserziehung im Musikunterricht, in: Zeitschrift für Musikpädagogik 43/1988, S. 26-36.
- K. Velten: Wozzeck und der Doktor. Ein Beitrag zur Deutung der Szene I,4 aus Alban Bergs Oper, in: Musik und Bildung 3/1985, S.164-167.
- K. Vogelsang: Dokumentation zur Oper "Wozzeck" von Alban Berg. Die Jahre des Durchbruchs 1925-1932, Laaber 1977.
- F. Wagner: Oper in den Blick gerückt, in: Musik und Bildung 2/1982, S. 117-121.
- I. Weber-Kellermann: Die deutsche Familie. Versuch einer Sozialgeschichte, Frankfurt/Main 1974.
- A. Wolf-Graaf: Die verborgene Geschichte der Frauenarbeit. Eine Bildchronik, Weinheim/Basel 1983.

Weitere Bände der Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater

Band 1. Konzeptionelle Aufsätze 1982 - 2006. Wolfgang Martin Stroh, Ralf Nebhuth, Markus Kosuch, Rainer O. Brinkmann. 2012 erschienen.

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. Zehn Spielkonzepte. Norbert Schläbitz, Ralf Nebhuth, Marianne Schönball, Ulrike Schmiga, Pilar Lozano, Wencke Sorrentino, Ursula Ries, Markus Kosuch, Rainer O. Brinkmann, Wolfgang Martin Stroh u.a. erschienen 2013.

Planung:

Band 4. Stundenkonzepte szenischer Interpretation für die Sekundarstufen I und II. Rainer O. Brinkmann „Soziale Muster“ (Dreigroschenoper), „Einstieg“ (Linie 1), „Vorsicht Verdunkelung“ (Eine Nacht in Venedig), „Orpheus wendet sich um“ (3 Orpheus-Vertonungen), u.a.

Band 5. Szenische Interpretation absoluter Musik. Theorie und Praxis. Markus Kosuch, Wolfgang Martin Stroh, Iris Winkler. Beispiele: Mozarts „alla turca“, Vivaldis Vier Jahreszeiten, Beethovens Klavierkonzert, Schuberts Winterreise (Mut und Leiermann), Bachs Fugen, u.a.

Band 6. Szenische Interpretation Neuer Musik. Rainer O. Brinkmann, Markus Kosuch, Wolfgang Martin Stroh. Beispiele: Arkyol „Eisenhans“; Zimmermann „Weiße Rose“, Kagel „Match“, Schönberg „Streichquartett“, Dinescu „Der 35. Mai“, u.a.

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

Band 8. Zur Evaluation szenischer Interpretation. Beiträge von Birgit Jank und Thomas Ott, Barbara Schmelzer, Marius P. Kalisch, Christina Pitt, M. Flämig, Wolfgang Martin Stroh.

Teil II Spielkonzepte Musiktheater

Band 11: Alban Berg "Wozzeck"

Band 12: Richard Strauss "Salome"

Weitere Bände folgen