

Wolfgang Martin Stroh

Szenische Interpretation von Arnold Schönbergs 2. Streichquartett, 2. Satz

Aus: Musik und Bildung 6/1982, S. 403-497.

Der vorliegende Beitrag ist das Zwischenergebnis der Zusammenarbeit des Autors mit Ingo Scheller an der Universität Oldenburg. Scheller hat in vielen Publikationen langjährige Erfahrungen mit szenischem Spiel im Deutsch-, Geschichts- und Sozialkundeunterricht dargelegt. Seit einiger Zeit versucht er zusammen mit dem Autor auch musikalische Elemente ins szenische Spiel zu integrieren. Die Unterrichtserprobung findet im Rahmen des Modellversuchs „Einphasige Lehrerausbildung“ statt. Zahlreiche Lehrer, Dutzende von Studenten und zahllose Schüler haben mit den szenischen Entwürfen Schellers erfolgreich gearbeitet. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich allerdings auf eine Unterrichtseinheit, die der Autor selbst an einem Gymnasium durchgeführt hat.

Beispiel aus dem Unterrichtsalltag

In der 11. Klasse eines Gymnasiums möchte der Musiklehrer die Schüler dazu bewegen, sich mit neuer Musik auseinander zu setzen. Missionarische Absichten liegen ihm fern. Er hat sich lediglich das Ziel gesetzt, daß die Schüler sich unvoreingenommen mit ungewohnter und schwieriger Kunstmusik auseinandersetzen, insbesondere hinhören, über ihre Eindrücke diskutieren, die Absichten des Komponisten verstehen und begründet Kritik üben sollen. Um das Prinzip von Kunstmusik zu verdeutlichen, denkt sich der Lehrer eine Gegenüberstellung von Kunst-, Volks- und Unterhaltungsmusik aus, von Stücken, die zur selben Zeit entstanden bzw. mit der Menschen eines eingrenzbaeren Kulturkreises zur selben Zeit umgegangen sind: Arnold Schönbergs 2. Streichquartett op. 10, in dessen 2. Satz das Lied „Oh, du lieber Augustin“ verarbeitet ist (uraufgeführt 1908 in Wien), das Lied „Oh, du lieber Augustin“, das in Wien so bekannt gewesen sein muß, daß dem „lieben Augustin“ 1908 ein Denkmal errichtet worden ist, und Oscar Straus' „Ein Walzertraum“, 1908 in Wien uraufgeführt und in den folgenden Jahren über 1000mal in Wien wiederholt.

Der Musiklehrer stellt alle drei Musikstücke ausschnittsweise vor und bittet die Schüler, „unvoreingenommen“ zuzuhören und sich auf die jeweilige Musik einzulassen. Subjektive Eindrücke werden schriftlich festgehalten, die Wirkung der Stücke anschließend diskutiert. Der Lehrer strukturiert die Diskussion mit dem Ziel, den Schülern den Unterschied von Kunst-, Volks- und Unterhaltungsmusik zu verdeutlichen. Zugleich versucht er durch Hinzuziehung zeitgenössischer Dokumente die Schüler dazu zu bewegen, sich mit den Absichten der Komponisten bzw. der Funktion der Musikstücke auseinander zu setzen. Als geeignete Dokumente erscheinen ihm: Schönbergs Bericht über die Uraufführung seines 2. Streichquartetts, ein Brief Anton Weberns über dieselbe Uraufführung, Bilder und Tatsachenberichte von der Einweihung des Augustin-Denkmal, -Materialien über Marx Augustin (den „lieben Augustin“ des 17. Jahrhunderts), eine Anekdote über die Entstehung des „Walzertraum“, sowie verschiedene Dokumente über die kulturelle, soziale und politische Situation im Wien der Vorkriegszeit.

Ein sozialgeschichtlicher Musikunterricht dieser Art, in dem die subjektiven Eindrücke der Schüler nicht unterdrückt werden. aber auch zeitgenössische Dokumente zu Wort kommen und das Ziel nicht die Apotheose bedeutender Komponisten und Werke, sondern das Verstehen von weithin Unverstandenen ist, entspricht sicherlich dem Anspruch des gymnasialen Oberstufen-Unterrichts. Sein methodisches Prinzip ist aber auch in anderen Schulstufen und Schularten anwendbar: der gezielte Wechsel von Hinhören, Selbstreflexion, dokumentarischer Arbeit (an Berichten, Bildern, Musiktexten), Diskussion. Und dennoch liegt dieser Art von Unterricht eine Selbsttäuschung von Lehrer und Schüler zugrunde, die - vor allem bei entlegeneren Inhalten (wie es Schönbergs Musik ist) - nicht selten zu Konflikten zwischen Lehrer und Schülern führt.

Selbsttäuschung über die Inszenierung von Situationen

Der Lehrer ist zusammen mit seinen Schülern im vorliegenden Beispiel der Meinung, die Schüler haben sich mit den drei erwähnten Musikstücken auseinandergesetzt. Dabei haben die Schüler - so meine These - weni2er die dargebotenen Stücke verarbeitet, als vielmehr die Situation, die der Musiklehrer in Szene gesetzt, „inszeniert“ hat: da sitzt die Zwangsgemeinschaft „Klasse“ zwischen 10.45 und 11.30 Uhr im Musikraum und hört auf Anweisun- „unvoreingenommen“ (d. h. stillgehalten und üblicher Reaktionsmöglichkeiten auf „Musik beraubt“) verschiedenartige Musik an, um anschließend noch etwas „Persönliches“ vor 25 Mitschülern und dem Lehrer darzubieten. Alle Aussagen, die in dieser ebenso selbstverständlichen wie erschreckend unnatürlichen und unmusikalischen Situation getroffen werden können, werden sich im Grunde auf diese Situation und nicht auf die „Musik an sich“ beziehen!

Die Selbsttäuschung von Lehrer und Schüler besteht also darin, daß Schüler in Äußerungen über „die Musik“ die vom Lehrer inszenierte Situation verarbeiten - und zwar ebenfalls auf eine vom Lehrer inszenierte Art und Weise. Wir haben uns an diese Täuschung - die übrigens auch für andre Arten von Inszenierungen gilt und dort eher bekannt ist (z. B. bei Rockkonzerten, in der Oper, beim Kirchenkonzert) - schon so sehr gewöhnt, daß wir sie nur aufgrund besonderer Vorfälle noch bemerken. Ein solcher Vorfall ereignete sich in meinem Unterricht, als ich die oben erwähnte Unterrichtseinheit durchführte:

Ich spielte den Schülern zunächst den Tanz um das Goldene Kalb aus der Oper „Moses und Aron“ vor und ließ die Schüler ihre Eindrücke in Stichworten aufschreiben. Anschließend las jeder seine Stichworte vor, ohne daß die anderen kommentieren durften (Prinzip des Brainstorming). Diese Phase der Stunde lief recht ruhig und diszipliniert ab. Die Aufgaben - Zuhören, Stillsitzen, Aufschreiben, Mitteilen - wurden von den Schülern akzeptiert. In der 2. Hälfte der Stunde besprachen wir wiederum in ordentlicher Weise Schönbergs Bericht über die Störungen anlässlich der Uraufführung seines 2. Streichquartetts. Die Schüler fragten dabei sich und mich, warum die Zuhörer, von denen wir annahmen, daß sie relativ gebildet und vornehm gewesen sind, gepfiffen und geschrien haben. Ich fragte in diesem Stadium der Diskussion zurück, warum eigentlich die Klasse ihren (offensichtlichen) Unmut über Schönbergs Musik vorher nicht anders als in der von mir vorgeschriebenen Form geäußert habe. - An dieser Stelle der Diskussion wurde mir und den Schülern klar, daß die Reaktionen der Schüler auf die Musik von der Situation bestimmt waren, die ich inszeniert hatte. Selbst die Art und Weise, Gefühle zu äußern, war organisiert worden. Das Verhalten des feinen Publikums im Schönberg-Konzert erschien plötzlich noch ehrlicher und „zwangloser“ als das von der Klasse in der eben vorliegenden Stunde praktizierte.

Allgemeine methodische Konsequenzen

Jeder Unterricht arbeitet mit Erfahrungen, die Schüler in bezug auf das jeweilige Thema gemacht haben. Im Musikunterricht ist allgemein bekannt, daß musikalische Erfahrungen überwiegend außerschulische Erfahrungen sind. Allerdings beziehen sich Diskussionen und andere Formen der Verarbeitung solcher Erfahrungen doch fast immer auf Situationen, die der Lehrer im Unterricht inszeniert hat. Auch das Hereinholen von Erfahrungen von außerhalb der Schule ist ein solcher Inszenierungsprozess. So weiß jeder Musiklehrer, wie abhängig Schüleräußerungen über ihre Erfahrungen z. B. mit Diskotheken von der Situation sind, in der der Lehrer fragt; und daß Schüler oft ganz andere Erfahrungen artikulieren, wenn ihnen die Gelegenheit geboten wird, z. B. selbst eine Klassendisco zu konzipieren.

„Erfahrungsbezogener Unterricht“, wie er von Ingo Scheller programmatisch dargestellt - und in vielen neuen Didaktiken zumindest impliziert - worden ist und der in engem Zusammenhang mit dem hier dargelegten Konzept des szenischen Spiels steht, ist ein Unterricht, in dem schulische Erfahrungen vom Lehrer bewußt inszeniert werden und das Problem erkannt ist, daß außerschulische Erfahrungen vom Lehrer hereingeholt werden müssen und dieser Vorgang selbst eine Art In-die-Szene-Setzen ist. In einem solcher Unterricht ist sich der Lehrer auch bewußt, daß sich die Interessen der Schüler und die Diskussionen in Gruppen oder der Klasse immer auf Situationen, in denen Menschen mit Musik umgehen, und nicht so sehr auf die „Musik an sich“ - beziehen.

Die Tatsache, daß der Musiklehrer Situationen inszeniert, in denen die Schüler mit Musik umgehen, und die sie in Lernprozessen verschiedenster Art aufarbeiten, ist also keineswegs ein (notwendiges) Übel, sondern eine Chance des Musikunterrichts. Der Lehrer sollte diese Chance nutzen und nicht die Tatsache verdrängen, daß er inszeniert und sich die Schüler nicht mit der „Musik an sich“, sondern mit Situationen, in denen sie mit Musik umgehen, auseinandersetzen. Ausgangspunkt meines Plädoyers für das szenische Spiel im Musikunterricht ist der Wunsch, diese Chance zu nutzen!

Möglichkeiten des szenischen Spiels im Musikunterricht

Daß das szenische Spiel zur Erarbeitung relativ komplexer persönlicher Erfahrungen mit Musik dienen kann, ist leicht einzusehen. So ist ein Thema wie „Diskothek“ in 8. und 9. Klassen gar nicht anders zu behandeln als dadurch, daß der Lehrer typische Konfliktsituationen erarbeiten läßt: zum Beispiel eine Auseinandersetzung zwischen Vater und Tochter über den Zeitpunkt des Nach-Hause-Kommens, oder ein Gespräch zwischen zwei Freunden, von denen der eine seine Freizeit in Diskotheken, der andere im Sportverein verbringt). Diese Art, Probleme Jugendlicher in der Schule zu behandeln, soll uns im weiteren aber nicht so sehr interessieren, weil sie nicht musikunterrichtsspezifisch ist. Wir haben es hier mit dem szenischen Spiel (genauer: Rollenspiel) im Deutsch-, Sozialkunde- oder Musikunterricht zu tun, das nicht mit musikalischer Tätigkeit im engeren Sinne verbunden ist.

Das Problem des szenischen Spiels im Musikunterricht entscheidet sich an der Frage, wie musikspezifische Ziele mit Hilfe des szenischen Spiels erreicht werden können. Hierbei geht es sowohl um die Verbindung des szenischen Spiels mit musikpraktischer Arbeit, als auch um die Erarbeitung typischer Inhalte des Musikunterrichts. Es sollen im folgenden die

Möglichkeiten des szenischen Spiels an dem zu Beginn erwähnten Unterricht erörtert werden. Ziele und Materialien der Unterrichtseinheit werden nicht verändert. Es sollen aber die vom Lehrer inszenierten Situationen jetzt mit den Schülern zusammen erarbeitet, bewu3ter gestaltet und explizit in den anschließenden Diskussionen aufgearbeitet werden. Der Ablauf der Unterrichtseinheit verändert sich dabei folgendermaßen (s. nebenstehendes Schema).

Im folgenden sollen 5 Möglichkeiten szenischer Darstellungen im Rahmen der erwähnten Unterrichtseinheit schematisch abgehandelt und dargestellt werden. Jeder Abschnitt gliedert sich in vier Teile:

- a. Spielanweisung und/oder vorgelegte Materialien
- b. Handlungsziele der Schüler
- c. Mögliche Schwierigkeiten bei der szenischen Darstellung Verbindung mit musikpraktischer Tätigkeit
- d. Fragestellungen zur Auswertung und Diskussion
- e. Allgemeine Bemerkungen zum Typ der szenischen Darstellung



1. Die Einweihung des Denkmals vom „lieben Augustin“ 1908 in Wien

a) Die Schüler sollen die Einweihungszeremonie spielen. Es soll eine kurze Rede des Bürgermeisters Dr. Luegers, von der einige Zitate wörtlich vorliegen, und eine Darbietung des Lieds „Oh, du lieber Augustin“ vorkommen.

b) Die Schüler müssen sich überlegen, mit welchen Argumenten ein Bürgermeister vor der Wiener Bevölkerung begründet, daß die Stadt Geld für ein solches Denkmal ausgibt. Sie müssen sich auch überlegen, wie ein so „triviales“ Lied wie „Oh, du lieber Augustin“ bei einer städtischen Feier wirkungs- und würdevoll eingebracht werden kann.

c) Warum wurde gerade dem „lieben Augustin“ und nicht dem „Hänschen klein“ ein Denkmal gesetzt? Warum gerade in Wien und nicht - beispielsweise - in Berlin? Warum wurde gerade 1908 und nicht 1848 oder 1949 solch ein Denkmal eingeweiht?

d) Es handelt sich hier um ein eng umgrenztes Rollenspiel. Besonders vielfältige Lösungen gibt es bei der musikalischen Aufgabe, das Lied „darzustellen“. (Hierbei hat sich übrigens gezeigt, daß auch Schüler der reformierten Oberstufe im Rahmen eines solchen Spiels ein triviales Liedchen singen!)

Ablauf gemäß dem oben erwähnten Beispiel:	Ablauf als erfahrungsbezogener Unterricht mit szenischem Spiel
Lehrer stellt Materialien zusammen (zeitgenössische Dokumente)	Lehrer stellt Materialien (zeitgenössische Dokumente) und Ideen von Szenen zusammen.
Lehrer führt Musik vor (also einen Teil der Materialien): Inszenierungstyp I	Aufgrund der Szenenvorschläge des Lehrers und der Materialien erarbeiten die Schüler szenische Darstellungen. Die szenische Vorführung folgt.
Höreindrücke werden gesammelt: Inszenierungstyp II	Auswertung der szenischen Darstellung: 1. In Bezug auf den Inhalt für sich genommen
Lehrer legt weitere Materialien vor (Dokumente). Hierzu Gruppenarbeit, dann gemeinsame Diskussion.	2. Im Hinblick auf die vorliegenden Dokumente. (Frage: War die Darstellung „realistisch“, utopisch usw.?)

2. Wie Oscar Straus die Walzertraum-Melodie fand

a) Den Schülern liegt eine von B. Gruhn geschilderte Anekdote über die Entstehung des Walzertraums vor).

Eines Abends saßen die beiden im „Eisvogel“ zusammen, einem jener Restaurants im Prater, und erfreuten sich der ersten gebratenen Hühnchen mit Gurkensalat, als zwölf Mädchen in weißen Gewändern und blauen Schärpen die Plattform bestiegen. Sie hießen die „Prater-Schwalben“ und begannen, die Ouvertüre zu den „Lustigen Nibelungen“ zu spielen. Schwacher Applaus folgte dem Stück. Dann nahm die Leiterin der Kapelle ihre Violine und begann mit den ersten Takten von „An der schönen blauen Donau“. Die Haltung der Zuhörer änderte sich schlagartig. Messer und Gabel wurden beiseite gelegt, die Hühnchen auf den Tellern wurden kalt, der Wein im Glase warm und alle Gesichter wurden rund vor Vergnügen. Oscar bemerkte die Veränderung der Stimmung. Die Kühle, die bei seinem Stück geherrscht und der Enthusiasmus, der Johann Strauß' Musik gefolgt war, gaben ihm Stoff für viele Gedanken. Plötzlich schien sich die Spannung der letzten Monate zu lösen, die Probleme erschienen ihm ungemein wenig kompliziert, und er sah ganz

*deutlich einen Weg vor sich: er mußte einfache, echte Wiener Musik
schreiben!*

Mittlerweile war die blonde Kapellmeisterin - die später Vorbild für die Franzi im „Walzertraum“ werden sollte - zu Straus gekommen. Da sie wußte, wer er war, grüßte sie und sagte mit entwaffnender Naivität: Sagen Sie, Herr Straus, warum schreiben Sie nicht einmal einen wirklich lustigen Walzer für uns Mädchen? Die Gräfin blickte mit gequältem Entsetzen von ihrem Teller zu Straus auf; der aber lächelte, seinen Bleistift aus der Tasche nahm, fünf Linien aufs Tischtuch zog und begann Noten zu kritzeln. Inzwischen verwandelte sich die Überraschung der Gräfin nur unverhohlenen Ärger und, obgleich Oscar vier Takte im 3/4-Takt gefunden und niedergeschrieben hatte, endete dieser Abend mit einem Mißklang.

Am nächsten Abend aber saß Straus wieder im „Eisvogel“, nachdem er den ganzen Tag über an seinem neuen Walzer gearbeitet hatte. Er zeigte ihn der Kapellmeisterin, die die Melodie summt, während sieh Oscar ans Klavier setzte und zu spielen begann. Die andern Mädchen folgten mit ihren Instrumenten - eine authentische Szenerie, lange bevor in Hollywood solche Szenen zum Gemeinplatz aller Musikerbiographien werden sollten ...

Die Schüler sollen die geschilderte Szene nachspielen. Dabei sollte nur im Notfall die Musik vom Plattenspieler erklingen; besser wäre in jedem Fall eine mäßig gute Live-Aufführung. Die beobachtenden Schüler sollen besonders auch auf die Haltungen der Spieler achten.

b) Die Schüler müssen verschiedenartige Musikstücke realisieren. Zudem müssen sie im Gespräch zwischen Gräfin M. und Oscar Straus sich alle möglichen Argumente für und gegen die Unterhaltungsmusikproduktion ausdenken.

c) Ist Straus ein Komponist, der dem Volk aufs Maul schaut, oder ein raffiniert kalkulierender Geschäftsmann? Wenn diese Geschichte erfunden ist, warum ist sie gut erfunden? Kann diese Geschichte allein den Erfolg der Operette „Ein Walzertraum“ erklären?

d) Bei dieser Szene liegt faktisch ein komplettes Drehbuch vor. (Daher können die Spieler weitgehend sich auf Haltungen und Darstellungsweisen konzentrieren.) Im Spiel selbst werden musikalische Fertigkeiten gefordert. Offenere Formen des Rollenspiels finden im Gespräch zwischen Gräfin und Straus statt. - Als „Konfrontationsspiel“⁶⁾ inszeniert kann auch der Lehrer die Position der Gräfin übernehmen und gezielt die spielenden Schüler zu Gegenargumenten provozieren.

3. Zerspielen von „Oh, du lieber Augustin“

a) Den Schülern werden kleine Spielmodelle vorgelegt, anhand derer sie das Lied „Oh, du lieber Augustin“ improvisatorisch bearbeiten sollen. Diese Modelle basieren auf Kompositionsprinzipien, die Schönberg in seinem 2. Streichquartett angewandt hat: Polytonalität, Polymodalität, Ostinatobegleitung, Motivwiederholung innerhalb der Melodie, Motivabspaltung und -fortführung usf.) Mit diesen „kaputten“ Augustin-Versionen wird eine kleine „Show“ - mit Ansager, Playbacks etc. - organisiert.

b) Das Zerspielen der Melodie macht Spaß. Obgleich die Melodie recht trivial ist, wird sie als Basis von Spielmodellen akzeptiert. Musikpraktische Fertigkeiten jeden Niveaus können produktiv eingebaut werden.

c) Die Show wird dem Schlußteil des 2. Satzes von Schönbergs 2. Streichquartett gegenübergestellt. Welche im Lied „Oh, du lieber Augustin“ enthaltenen Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten entfalten die beiden Darbietungsformen Show und Streichquartett?

d) Das im engeren Sinne szenische Element ist bei dieser Darstellung in den Hintergrund gerückt. Allerdings kann die krude Art, wie improvisatorisch-spielerisch in Schönbergs Idiom mit dem Lied umgegangen wird, bereits selbst als ein szenisches Spielen bezeichnet werden. Szenisches Spiel rückt hier in die Nähe dessen, was in der Gruppenimprovisation „Spielkonzept“ heißt.

2. Streichquartett, opus 10, 2. Satz (Takt 165–182)

The musical score consists of three systems of staves. The first system covers measures 165 to 170, the second system covers measures 175 to 179, and the third system covers measures 180 to 182. The notation includes various rhythmic values such as sixteenth and thirty-second notes, often beamed together. Circled letters A through J are used as annotations to highlight specific melodic elements or intervals within the complex texture.

4. Beim Gläschen Wein am Abend des 21. Dezember 1908

a) Nach der Uraufführung des 2. Streichquartetts sitzt Schönberg mit seinen Schülern, den Interpreten und dem Konzertveranstalter in einem Wiener Weinlokal. Man diskutiert, wie in Zukunft solche Skandale verhindert werden können. Dabei soll auch deutlich werden, wie die Beteiligten den Skandal interpretieren. Es liegen Dokumente über die Uraufführung, nicht jedoch die Äußerungen Schönbergs und Weberns den Schülern vor.

b) Die Schüler sollen verschiedene Möglichkeiten, wie Menschen mit einem Mißerfolg „umgehen“, erarbeiten. Die Personen des Gesprächs sollen unterschiedliche Standpunkte vertreten: Schönberg den des missionarischen Künstlers, die Interpreten den des nach Anerkennung strebenden Musikers usw.

c) In der Auswertung werden die erspielten Argumente und Lösungswege mit originalen Dokumenten konfrontiert: einen Brief Weberns an Schönberg über die Uraufführung, Schönbergs späteren Äußerungen zum Skandal und Schönbergs Konzeption eines „Vereins für musikalische Privataufführungen“.

d) Es handelt sich hier um ein konventionelles Rollenspiel. Varianten sind denkbar:

- Die unter c) genannten Dokumente werden während des Spiels eingeführt im Sinne eines „reitenden Boten“, der Weberns Brief bringt.
- Das Dokument über den „Verein für musikalische Privataufführung“ (vgl. Kasten!) wird in verschiedenen „Haltungen“ verlesen. Jede Lesung soll andere Akzente setzen und dabei den vielschichtigen Charakter des Dokuments herausarbeiten (z. B. als polizeiliche Maßnahme, als elitäres Kunsturteil, als resignierte Äußerung).

5. Publikumsreaktionen

a) Einige Schüler werden „eingeweiht“: sie sollen während der nächsten Hörstunde sich ungewöhnlich benehmen. Durch dies Benehmen sollen sie einerseits bestimmte Hörtypen darstellen, andererseits die Klasse provozieren, da sie aus der üblichen Schülerrolle herausfallen (vgl. die Ausführungen oben zur Inszenierung einer Hörstunde).

b) Die scheinbar konventionelle Hörstunde - es erklingt beispielsweise ein Stück von Schönberg - wird gezielt gestört (durch Tanzen, Körperwippen, auffälliges Versinken usw.). Erst nach einer längeren Phase der Ungewißheit wird den übrigen Schülern klar, daß einige bewußt gespielt haben.

c) Warum sind Publikumsreaktionen im Konzertsaal anders als Schülerreaktionen im Musikunterricht?

d) Es handelt sich hier um „unsichtbares Theater“, das von Augusto Boal entwickelt und als politisches Straßentheater bekanntgeworden ist).

„Der im November 1918 gegründete Verein hat den Zweck, Arnold Schönberg die Möglichkeit zu geben, daß er seine Absicht: Künstlern und Kunstfreunden eine wirkliche und genaue Kenntnis moderner Musik zu verschaffen, persönlich durchführe.“

Zur Erreichung dieses Zieles sind drei Dinge erforderlich: Erstens: Klare, gut studierte Aufführungen. - Zweitens: Oftmalige Wiederholungen. - Drittens: Die Aufführungen müssen dem korrumpierenden Einfluß der Öffentlichkeit entzogen werden, das heißt: sie dürfen nicht auf Wettbewerb gerichtet sein und müssen unabhängig sein von Beifall und Mißfallen. -



Fröhliches Quintett in der Wiener Zeit von 1895–1898.
Der Cellist ist Schönberg, der Violinist mit dem Schnurrbart Fritz Kreisler



Bedeutung und Stellenwert des szenischen Spiels

Die Diskussionen, die sich an szenische Darstellungen von musikalischen Problemen anschließen, sind oft außerordentlich differenziert und lebhaft. Dies ist meines Erachtens nicht auf die äußerliche Motiviertheit der Schüler zurückzuführen, die daher rührt, daß sie auch mal spielen durften und das Spielen Spaß gemacht hat. Denn dann wäre nicht zu erklären, warum sich gerade im Musikunterricht so schwer differenzierte Diskussionen an musikpraktische Aktivitäten, die der Klasse Spaß gemacht haben, anschließen lassen. Ich führe die Qualität jener Diskussionen auf andere Ursachen zurück: Einmal können sich die Schüler im szenischen Spiel besser einbringen, weil die Lernsituation nicht mehr auf einer

Selbsttäuschung über den Zwangscharakter der Situation beruht. Zum zweiten werden ein Thema, ein Problem oder eine historische Begebenheit wesentlich konkreter erfahren, wenn sie gespielt werden. Drittens wird dem Interesse der Schüler an musikalischer Tätigkeit durch die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der szenischen Darstellung weit mehr als durch ein Hinhören auf Musikstücke und ein verstehendes Studieren von Dokumenten entsprochen. Schließlich zwingt die Aufgliederung des Lernstoffes in spielbare Szenen den Lehrer bereits bei der Vorbereitung, sich erfahrungs- und schülerbezogener als sonst üblich zu verhalten.

Dennoch ist das szenische Spiel, wie es im vorliegenden Aufsatz dargestellt worden ist, nur eine von mehreren möglichen Unterrichtsaktivitäten. Der Aufsatz stellt kein Plädoyer dafür dar, sämtliche Lern- und Arbeitsformen in Formen des szenischen Spiels umzuwandeln - es sei denn, man faßt den Begriff sehr weit. Vor allem die breite Palette musikpraktischer Lernformen kann nicht ganz im szenischen Spiel aufgehen, auch wenn sich zielgerichtete musikpraktische Übephasen oft mit der Vorbereitung einer szenischen Darstellung verbinden lassen (und verbunden werden müssen). Abschließend soll auch noch erwähnt werden, daß es gute Erfahrungen mit szenischem Spiel der hier dargestellten Art als einer Möglichkeit zur Entwicklung und Einstudierung eines Schulspiels oder Musicals von repräsentativem oder schulöffentlichem Charakter gibt^o). Auch die Verbindung von szenischem Spiel und Liedeinstudierung ist bereits oft dargestellt und mit Erfolg erprobt¹⁾). Szenisches Spiel ist auch eine gute Möglichkeit, Tonbandproduktionen (Hörspiel, Collage usw.) vorzubereiten. Kurzum, es gibt kaum eine heute im Musikunterricht gebräuchliche Unterrichtsaktivität, die sich nicht mit szenischem Spiel verbinden, anreichern, vorbereiten oder neu akzentuieren ließe.

Anmerkungen (im Haupttext fehlen hier die Fußnoten)

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

²⁾ Vgl. Studienreihe Musik: „Musik im 20. Jahrhundert“, hrsg. v. Sabine Schutte und Johannes Hodek, Stuttgart 1982 (=Metzler 20280). Darin: Wolfgang Martin Stroh: „Arnold Schönberg“

³⁾ Zum Beispiel: Mechthild von Schoenebeck: „Disco - Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe“, in: Politische Didaktik 2/1981, S. 66

⁴⁾ Bernhard Grun: „Kulturgeschichte der Operette“, Berlin 1967, S.407-08

⁵⁾ Bernhard Grun: „Prince of Vienna“, London 1954, S. 63-65 Vgl. hierzu: Modellversuch „Künstler Lind Schüler“, Berlin: „Das Projektbuch“, Berlin 1981

') Einzelheiten dieser Modelle in den unter 2 genannten Materialien

⁸⁾ Vgl. die „Sprechübungen“ bei Scheller, S. 196, und das „Zeitungstheater“ bei Augusto Boal: „Theater der Unterdrückten“, Frankfurt 1979, 5.28

⁹⁾ A. Boal, vgl. Anm. 8

10) Helmut Schaarschmidt: „Schulangst. Ein Musical“, Witten 1980 (ADM-Vertrieb)

¹²⁾ Irmgard Merkt: „Haste Töne. Musik zum Selbermachen“, München 1981

Arbeitsblatt

Aufgaben zu „Polytonalität“ und „erweiterter Tonalität“



Melodiestimme in
zwei Tonarten

Begleitung in zwei
Tonarten
Begleitung und
Melodie in
unterschiedlichen
Tonarten

Kontrapunkt ist
„falsch“
Melodie „verliert
sich“ im
Sequenzieren

Dur und Moll
vermischt

Sequenzieren
nichttonal