

Neue Musik und Theaterpädagogik – eine Begegnung



Nelly Noack

verfasste diese Abschlussarbeit im
Rahmen der Vollzeitausbildung zur
Theaterpädagogin BuT an der Theater-
werkstatt Heidelberg unter Wolfgang
Schmidt im Jahr 2012

Nelly Noack

Bäumengasse 9
69121 Heidelberg

nelly_noack@yahoo.de

Mobil: 0176 517 86 417

03.12.2012

Erklärung an Eides statt

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Abschlussarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Ich habe über die angegebenen Hilfsmittel hinaus keine weiteren Hilfsmittel benutzt. Abschnitte, die anderen Werken dem Sinn oder dem Wortlaut nach entnommen wurden, habe ich jeweils durch Angabe der Quelle oder der zu Rate gezogenen Sekundärliteratur, als Entlehnung kenntlich gemacht.

Ort/Datum

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	2
1 Überblick.....	3
2 Persönlicher Hintergrund.....	3
3 Perspektiven einer theaterpädagogischen Vernetzung der Künste.....	4
4 Beispiele aus meiner theaterpädagogischen Praxis	7
4.1 Klangexperimente im erlebnispädagogischen Kontext einer Jugendfreizeit.....	7
4.2 Theaterpädagogik im Zusammenhang eines Events: John Cage <i>Musicircus</i> am Theater Heidelberg.....	11
4.3 Evaluation und Feedback in der Projektarbeit.....	15
4.4 Theaterpädagogik im institutionellen Rahmen der Deutschen Oper Berlin: Helmut Lachenmann <i>Das Mädchen mit den Schwefelhölzern</i>	19
5 Das (Nicht-)Verstehen von Neuer Musik und zeitgenössischem Theater	23
6 Reflexionen zur Aufführungspraxis: Musik als Theater – Der Musiker als Schauspieler	24
7 Zusammenfassung und Ausblick.....	29
8 Anhang	31
8.1 Bilder	31
8.2 Materialien.....	0
8.3 Bibliographie.....	13
8.4 Abbildungsverzeichnis.....	15

1 Überblick

Diese Abschlussarbeit ist vor dem Hintergrund meiner persönlichen Interessen an Musik, Literatur und Theater und meines beruflichen Werdeganges entstanden. Meine Liebe zur Musik möchte ich auch als Theaterpädagogin weitergeben, da ich die stark persönlichkeitsbildende Wirkung von Musik selbst erlebt habe. Infolgedessen versuche ich in der vorliegenden Arbeit anhand von drei sehr unterschiedlichen Beispielen aus meiner theaterpädagogischen Praxis zu zeigen, wie Theater und Musiktheater gegenwärtig persönlichkeitsbildende Impulse entfalten können:

- I Klangexperimente im erlebnispädagogischen Kontext einer Jugendfreizeit
- II Theaterpädagogik im Zusammenhang eines Events:
 John Cage *Musicircus* am Theater Heidelberg
- III Theaterpädagogik im institutionellen Rahmen der Deutschen Oper Berlin:
 Helmut Lachenmann, *Das Mädchen mit den Schwefelhölzern*

Die Beispiele werden begleitet von theaterpädagogischen Überlegungen, die zu einer vertieften Auseinandersetzung führen.

2 Persönlicher Hintergrund

In Maulbronn aufgewachsen und sehr verbunden mit dem Kloster als kulturelles und geistiges Zentrum, bin ich vertraut mit Kirchenmusik und selbstverständlich mit reger Konzertpraxis der Maulbronner Klosterkonzerte. Im Musik- und Instrumentalunterricht bin ich stets meinen Neigungen gefolgt, ohne die Offenheit für neue Impulse zu verlieren. Einen Schwerpunkt bildete z.B. die Barockmusik, gleichzeitig trat ich jedoch in Klezmer- und Jazz-Ensembles auf. Bei der Entwicklung von Klassenspielen an Schulen stellte ich fest, dass das Hervorbringen von Musik sehr wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen ist, und erkannte, dass ich mich im Studium der Theaterpädagogik auf die Suche nach weiteren Schnittstellen von Theater und Musik machen wollte. Im Jahr 2008 besuchte ich den Workshop *Musik-Theater-Musik*¹ mit Markus Kosuch, der das Spektrum von Theater-mit-Musik bis hin zu Musiktheater abdeckte. Ich erkundete die Funktion und Wirkung von Musik im Theater, lernte die fließenden Übergänge vom Sprechen zum Singen kennen, vom

¹ Der Workshop wurde als Veranstaltung des MULTIPLIK-Fortbildungsprogrammes ausgeschrieben und fand vom 12.09. bis 14.09.2008 im JES-Theater in Stuttgart statt.

Rhythmus zu Stomp,² von der Illustration bis zur Verfremdung durch Musik. Die praktische Auseinandersetzung mit drei Opern zum Stoff *Orpheus und Eurydike* (von Claudio Monteverdi, Willibald Gluck und Jaques Offenbach) und dem Stück *Viel Lärm in Chiozza* von Carlo Goldoni, sowie verschiedenen Singspielen für Kinder und Jugendliche u.v.m.,³ hatte mir bereits vor der theoretischen Auseinandersetzung ein Kaleidoskop von Spielmöglichkeiten und der Nutzbarmachung der Musik in der Theaterpädagogik vorgeführt. Ausgehend von diesen Erfahrungen habe ich Wege gesucht, insbesondere die *Neue Musik* in mein Theater-schaffen aufzunehmen. Nicht von ungefähr kam es also zur Begegnung und Zusammenarbeit mit verschiedenen Komponisten *Neuer Musik* und folgerichtig zur Theatermusik meines ersten Theaterstückes *Gretchen, Track 1*.⁴ Die Möglichkeit, das Stück im Inszenierungsprozess den durch die Besetzung gegebenen Rahmenbedingungen⁵ anzupassen, führte im Transfer auf die Pädagogik zu der Erkenntnis, dass es nicht nur im professionellen Bereich, sondern gerade in der Arbeit mit Laiendarstellern und -musikern von besonderem Interesse sein muss, das zu gestaltende Werk auf die Bedürfnisse und die Möglichkeiten der Beteiligten zuzuschneiden. Das fängt bei der Auswahl des Stückes an. Dabei steht traditionell oft der Gesichtspunkt der ‚Machbarkeit‘ eines vorgegebenen Stückes im Vordergrund. Gegenüber dieser produktorientierten Vorgehensweise bedarf es eines besonderen Mutes und einer großen Offenheit, den Arbeitsprozess selber ständig an die Bedürfnisse der Beteiligten anzupassen und so aus der experimentellen *Improvisation* das Stück zu entwickeln. Die Beteiligten entwickeln dabei ein Gespür für mögliche Veränderungen und neue Errungenschaften.

3 Perspektiven einer theaterpädagogischen Vernetzung der Künste

„[Es ist] geradezu lebenswichtig, dass Theater ein Ort ist, wo alle diesseits wie jenseits der Rampe, trotz oder dank der gleichen Luft in der Lunge, bei offenen Augen ganz eigene Träume in den Dunkelkammern ihrer Köpfe entwickeln können.“⁶

— Werner Fritsch

² Ein Beispiel findet sich unter: <http://www.youtube.com/watch?v=tZ7aYQtldg>, abgerufen am 01.12.2012

³ Dazu gehörten auch maßgeblich die Produktionen von Studenten des Teatro Dimitri, die neben eigens komponierter Musik, ausgefallenen Musikinstrumenten und Bewegungschoreographien aus einer Vielfalt von Künsten und Talenten stets ein stimmiges Gesamtkunstwerk darstellten. Gleich zu Anfang meines Studiums stieß ich außerdem auf alte, verstaubte Melodramen, die mich als quasi ausgestorbene Kunstform faszinierten.

⁴ Text: Nelly Noack, Musik: Mirco Oswald, UA durch *Tunverwandte* am 15. Juli 2011 im Steinhaus in Knittlingen

⁵ Ensemble/Besetzung: 1 SchauspielerIn, 1 SängerIn, 1 Percussionist, 1 Techniker, eine Flötistin, 1 Cellistin

⁶ <http://www.freunde.nationaltheater.de/werner-fritsch.html>, abgerufen am 30.11.12

Zwischen den Künsten gibt es keine klare Grenzziehung und so lehnen es viele „interdisziplinär“ arbeitende Künstlerinnen und Künstler ab, ihre Kunst als *grenzüberschreitend* oder gar *entgrenzend* zu bezeichnen. Inmitten dieser Debatte müssen wir uns aber in Erinnerung rufen, dass in jeder Phase der Geschichte die Definitionen der einzelnen Gattungen der Künste strittig waren. Zudem ist eine Zusammenarbeit im Produktionsteam, sei es im Bereich Theater oder Musiktheater, keine neue Idee. Es gab lange vor dem 19. Jahrhundert Hofkomponisten und Hausautoren, die sich nicht nur aufgrund ihrer Zeitgenossenschaft einer Beliebtheit erfreuten, sondern gerade deshalb erfolgreich waren, weil sie mit gegebenen Mitteln Neues schufen und im Kreise von Künstlern unterschiedlicher Sparten ihre Erfahrungen austauschten. Auch heute ist eine solche Vernetzung und Zusammenarbeit in der arbeitsteiligen Produktion von Theater und Musik der Schlüssel für Innovation.

Im pädagogischen Bereich ist es zum Beispiel die Erfahrung, dass ein Jugendlicher aus seiner oft isolierten Lernsituation herauskommt und den Anderen als Mitspieler erlebt. Die Komplexität einer Theater- oder Musiktheaterproduktion erfordert Teamarbeit, die Jugendlichen, wenn sie gelingt, ein glückhaftes Wir-Gefühl vermitteln.

„Ich bin. Aber ich habe mich nicht. Darum werden wir erst.“⁷ – Ernst Bloch

Ernst Bloch formuliert hier den offenen Sozialisations- Prozess, den Theater – insbesondere in seiner experimentellen Form – leistet. Der damit verbundene Erfahrungsaustausch, der in theaterpädagogischen Vor- und Nachbereitungen, Feedbackrunden und Evaluationen stattfindet, ist an sich konstitutiv für eine Verbesserung des *status quo* und kann Motivation liefern, etwas Neues auszuprobieren. Betrachtet man zum Beispiel die Geschichte des Instrumentenbaus, so findet man Innovatoren in allen Bereichen. Anregungen von Interpreten wie von Musikern, oder Experimente der Handwerker selbst zeitigen Erfolg – und führen nicht selten zu einer neuen, „modernen“ Praxis. Die verbreitete Praxis der Reinszenierung der gleichen Stücke führt zeitweise zu einem kreativen Stillstand. Das Repertoire ist dann allzu festgelegt und in den Spielplänen fehlt somit Platz für Neues. Gelingt es jedoch heute, zunehmend wieder Werke der Gegenwart zu zeigen und zu sehen, so fordern diese Werke von den Pädagogen eine tiefere Auseinandersetzung, um anhand dieser über Inszenierungen und Spielweisen sprechen und neue Methoden herauskristallisieren zu können, die den Teilnehmern das Neue vermitteln. Theaterpädagogen oder Musiktheaterpädagogen möchten sinnvollerweise anhand der Praxis in einen Erfahrungsaustausch kommen. Doch im Bereich der Neuen Musik fehlt diese Erfahrunggrundlage noch weitgehend. Kein Kunstwerk, aber auch keine Erziehungskunst entsteht einfach aus dem Nichts. Das Kunstwerk erfindet zwar die Regeln, aber die Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen brauchen dennoch Erfahrungen um Kunstwerke schaffen und vermitteln zu können. Erkenntnisgewinn kann aus

⁷ Ernst Bloch: *Tübinger Einleitung in die Philosophie I*, Frankfurt am Main 1963 S. 11

dem Miterleben, vornehmlich dem Sehen und Hören, einer Vielzahl von Werken gezogen werden. Aufgrund der Tatsache, dass man nur schwerlich allgemeingültige Kriterien für eine qualitative Bewertung von Stücken (des Musiktheaters oder Theaters oder der Musik) aufstellen kann, ist es mir wichtig, dass die Geschmacksfrage eine differenzierte Bewertung nicht ersetzt.⁸ Das Verstehen-Wollen, von Kunst ist eine zweiseitige Sache – wie gerade Schülerinnen und Schüler häufig bemerken, die zur Werkanalyse aufgefordert werden. So sehr das Bedürfnis nach einem Verstehen begreiflich ist, so wird man jedoch immer auch mit der Inkommensurabilität von Kunstwerken konfrontiert. Es kann sehr destruktiv sein, sich auf rein analytischem Wege mit einem Kunstwerk auseinanderzusetzen – stattdessen ist eine mimetische, experimentelle, kreative Herangehensweise fruchtbar. Der von mir als konstruktiv verstandene Weg ist jener, der Aufmerksamkeit bildet und damit z.B. das Hören und Sehen mit inszeniert. Man kann Momente schaffen, die sich leicht entschlüsseln, aber es sollte nie darum gehen, dass alles verstanden werden muss. Gerade das Narrative in der Musik bringt eine Zone von Unschärfe mit sich, und ohne ein Berufsgeheimnis zu lüften, möchte ich annehmen, dass die Erfinder ihrer Werke im Schaffensprozess selbst nie genau verstehen, wie und woher ihnen die Feder geführt wird.

Welche Methoden und Projekte legen die zeitgenössischen Künste nahe? Zu welchen pädagogischen und didaktischen Ansätzen führen sie? Zu meinen Beispielen aus der Praxis gehört auch ein pädagogisches Projekt des Musiktheaters, ich beschreibe es jedoch aus der Sicht der Theaterpädagogik. Der interdisziplinäre Diskurs jedoch soll nicht das Fachwissen der beteiligten Disziplinen verwischen, sondern genau von diesem Wissen ausgehen. Durch das Wissen können die Besonderheiten der verschiedenen Strömungen entdeckt werden und bereichernd in pädagogische Spielräume einfließen. Zukünftig werden diese Perspektiven in meiner Arbeit sicher an Bedeutung gewinnen, denn eine fremde Sicht kann auch Fragen generieren, die jenseits des Fachwissens einzelner Disziplinen anzusiedeln sind und mehr an die jeweiligen Fragen der Teilnehmenden anknüpfen. Diese Fragen werden mitgebracht, an den eigenen Spielerfahrungen gebildet, und tauchen bei der Rezeption verschiedener Werke auf. Man muss als Kunstschafter, insbesondere als Pädagoge am Theater an dieser Stelle darauf gefasst sein, dass eine Diskussion um die Frage nach der Werktreue auftaucht, denn das Verständnis eines Werkes steht meistens im krassen Gegensatz zu jenen Wegen, die das Fremde, Neue, vielleicht dadurch Unschärfe nicht ausschließen.

⁸ Zu unterscheiden sind nach Platons Ideenlehre die *doxa* (δόξα) und die *episteme* (ἐπιστήμη).

4 Beispiele aus meiner theaterpädagogischen Praxis

4.1 Klangexperimente im erlebnispädagogischen Kontext einer Jugendfreizeit

„Das Verständnis an der Sprache ist nicht das Wort selber, sondern Ton, Stärke, Modulation, Tempo, mit denen eine Reihe von Wörtern gesprochen wird – kurz, die Musik hinter den Worten, die Leidenschaft hinter der Musik, die Person hinter der Leidenschaft. Alles das also, was nicht geschrieben werden kann.“⁹

— Friedrich Nietzsche

Die Übergänge von Sprachmusik zur Musiksprache sind fließend. Woher kämen sonst all die lautmalerischen, das Akustische nachahmenden Worte in unserem Sprachgebrauch? Deshalb möchte ich gleich zu Beginn darauf hinweisen, dass Musikalität keines Beweises bedarf, denn jeder Mensch bringt sie mit, wie auch die Voraussetzungen zum Spracherwerb. Vielmehr ist es eher das Umfeld, in dem wir aufwachsen, welches Auswirkungen auf unsere Fähigkeiten zu sprechen, zu spielen, oder Musik zu machen hat.

Als angehende Theaterpädagogin und Erlebnispädagogin habe ich für ein Sommerferienlager¹⁰ einen Workshop zum Thema *Instrumentenbau* entwickelt. Da das Ferienlager auf einem Zeltplatz in freier Natur stattfand, war es naheliegend, nur mit den vorhandenen, dort auffindbaren Materialien zu arbeiten und demnach das Fremde im Vorhandenen zu suchen, bzw. Vorhandenes durch die Verschiebung in einen neuen Kontext (hier: der musikalisch-performative Kontext) fremd und damit für die künstlerische Eroberung interessant und nutzbar zu machen. Dabei waren mir die folgenden Ziele wichtig:

- Sensibilisierung der Teilnehmer für Geräusche der Umwelt, Rolle des aktiven Zuhörers
- Erforschung von klanglichen Möglichkeiten verschiedener Naturmaterialien
- Bau von Instrumenten und Erforschen von Spielweisen
- Konstruktion von Klangskulpturen¹¹
- Möglichkeiten der Improvisation in der Gruppe, performative Aspekte des Spiels und musikalische Kommunikation

⁹ Friedrich Nietzsche, nach Johann J. Beichel: *Ästhetische Mobilmachung. Zur Praxis und Theorie der Musik. Und Theaterimprovisation in der Schule*, Baltmannsweiler 2007 S. 50

¹⁰ EOS e.V. mit Sitz in Freiburg im Breisgau

¹¹ Inspiriert: Wanderungen im Klangwald Lohn: <http://www.klangwald.lohn-gr.ch/index.htm>, 27.11.2012

Begehung eines Klangpfades, z.B.: <http://www.toggenburg.org/de/klang/klangweg-toggenburg>, 27.11.2012

- Kompositorische Gestaltungsmöglichkeiten und Verschriftlichung von klanglichen Vorstellungen und Ergebnissen

Hier hat sich erwiesen, dass es bei solch experimentellen Aufgabenstellungen einer großen künstlerischen Zielstrebigkeit bedarf. Die Konzentration auf das Erleben akustischer Ereignisse und die Aufmerksamkeit für das eigene Tun bei der Klangerzeugung war entscheidend für die Wirkung der Musik.¹² Hier wurde ein Gefühl für die musikalische Geste entwickelt, das Verhältnis von musikalischer Energie und Bewegungsenergie. Das erlaubt den Jugendlichen eine Erfahrung der Präsenz ihrer Körperlichkeit zu machen ohne diese in den Fokus zu stellen.

Eine Auswahl von Spielen der jeweiligen Workshop-Einheit soll die Nähe zu theaterpädagogischen Methoden exemplarisch demonstrieren.

- Kennenlernen:

Die Teilnehmer stehen im Kreis. Ein Teilnehmer geht in die Kreismitte, sagt seinen Namen und stellt der Gruppe dazu sein Hobby pantomimisch vor. Dann friert er die letzte Bewegung ein und verharrt als Statue. Der nächste Teilnehmer kopiert diese zunächst, bis sein Vorgänger wieder im Kreis steht, sagt dann seinen eigenen Namen und demonstriert allen sein Hobby, s.o., bis alle einmal an der Reihe waren. Zum Abschluss des Spieles wiederholen alle Beteiligten jeweils den Namen, sämtliche pantomimische Darstellungen und die eingefrorene Statue des betreffenden Spielers. Dies ist eine Herausforderung an das Gedächtnis (wobei die Gruppe immer mehr weiß als der Einzelne, und so schwache Spieler mitgetragen werden können).

→ Wenn die Gruppe mit Spielen dieses Formates noch nicht vertraut ist, sollte das Spiel derart abgewandelt werden, dass das Wiederholen der solistischen Aktionen durch die ganze Gruppe direkt auf das Einfrieren des Teilnehmers folgt. Der Effekt der Bestätigung ist auf diese Weise größer, und das Memorieren der Bewegungsabläufe erreicht eine höhere Präzision. Wenn der Spieler wieder aus der Kreismitte tritt, empfindet er Erleichterung oder Stolz und einen Wendepunkt. Das Wechseln der Rollen vom „Tuttispieler“ zum „Solisten“ und umgekehrt ist eine gute Vorbereitung auf Improvisationsübungen. Auch hier ist ein spontanes Wechseln von der Rolle des Zuschauers zu der des Akteurs gefordert. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass der jeweils nächste „Solist“ nicht aus einer langen Phase des Leerlaufs,

¹² Der Vorgang körperlich und ebenso seelisch, denn er umschließt und befördert Inneres/Gefühle. Die Klänge sind sichtbar und hörbar, zeigen sich etwa im verzerrten oder im freundlich gerundeten Mund, werden vernehmlich im Klang aber auch in Subtext und Zwischentönen – und überhaupt: Der Ton macht die Musik. Solche Schwingungen stoßen auf Resonanz in der Gruppe, beeinflussen das Spiel des nächsten Teilnehmers, stimulieren ihn im Angesprochenen, sei es durch heftige Impulse oder sanfte Harmonien.

des reinen Zuschauens, kommt. Das Spiel gehört in vielen Gruppen zu den „Rennern“ der Kennenlernspiele und kann zu Varianten mit Spielimpulsen führen. Am Ende einer Projektphase können die Teilnehmer zum Beispiel erarbeitete Figuren präsentieren.

- **Bewegungs-Wirbel-Sturm:**

Die Teilnehmer bewegen sich schnell durch den Raum, wie wenn ein Wirbelsturm sie ergreifen würde. Sie spüren die verschiedenen Richtungswechsel und folgen ihren Bewegungsimpulsen auf allen drei Raumes-Ebenen. Auf Zuruf der Spielleitung verwandeln sie sich in verschiedene Rollen (z.B. Singer-Star, Hexe, Dirigent, Schmied etc.), verlangsamen oder beschleunigen und bekommen konkrete Hinweise zur Aufgabe der Verkörperung der Figur. Nach einer Aufwärmphase werden die Teilnehmer aufgefordert, Gromolo-Sprache hinzuzunehmen, die sie der Figur gemäß variieren. Bei Fortgeschrittenen kann auch eine Kontakt-Improvisation anschließen.

→ Dies ist ein Spiel, das der körperlichen Aufwärmung, aber auch der Förderung der Spielbereitschaft und „inneren“ Lockerung dient. Es kann zu einer Improvisationsphase überleiten oder aber Material zu einer Stückentwicklung liefern. Voraussetzung ist ein großzügiger Raum, denn Enge verursacht Verletzungsgefahr. Ist das Spiel der Teilnehmer sehr temporeich und schwungvoll, kann der Spielleiter die Gruppe für diese Übung teilen, und einen Zuschauer-Raum etablieren. Ich empfehle, den zuschauenden Teilnehmern eine Aufgabe zu geben, die das Beobachten der agierenden Teilnehmer lenkt, und diese Beobachtungen in einem Feedbackgespräch zusammenzufassen.

- **Ganzkörper-Dirigent:**

Die Teilnehmer bilden einen Kreis. Ein Teilnehmer geht in den Kreis hinein und macht eine Gangart/einen Tanz mit Laufgeräuschen vor. Im Rhythmus und mit der gleichen Intensität der Geräusche und Bewegungen klatschen die Teilnehmer, im Kreis stehend, das „Solo“ mit.

→ Spontaneität und Einfallsreichtum sind hier gefragt. Ebenso lernen die Jugendlichen, als „Solisten“ mit echter Aufmerksamkeit konstruktiv umzugehen, und nutzen diese um ihr Können zu zeigen. Die Teilnehmer in der „tutti“-Gruppe versuchen sich empathisch in Klang und Bewegung des „Solisten“ einzufühlen.

- **Zauberwald:**

Nach einem vorbereitenden Raumlauf bleiben die Teilnehmer im Freeze als Baum stehen. Ein Teilnehmer wird zur Wald-Fee/zum Wald-Elf ernannt. Wenn sie/er einen der Bäume berührt, erwacht dieser zum Leben, indem er sich stimmlich, gesanglich oder perkussiv¹³

¹³ Bodypercussion ist hier eine beliebte Ausdrucksmöglichkeit

äußert. Auch Bewegung des berührten Baumes ist hier erwünscht. Wie im vorhergehenden Spiel kann die Gruppe als „tutti“ (weiterhin eingefroren) z.B. durch Summen für einen den „Solisten“ unterstützenden Klangteppich sorgen. Durch erneutes Berühren friert der Baum wieder ein und verstummt.

→ Räumliches Hören und Anpassung der Lautstärke an einen „Solisten“ wird hier gleichermaßen geübt wie Kreativität und Ausdruck. Die Klangaktionen fallen oft originell aus und schärfen das Gespür der Jugendlichen für Atmosphäre. In der Rolle der Wald-Fee/ des Wald-Elfs kann ein Teilnehmer durch das „Dirigat“ gestalterische Prinzipien entdecken und ausprobieren, Wechselspiele und Zusammenklänge erzeugen sowie räumliche Schwerpunkte oder Ausgleiche herstellen. Dieses Format ist auch geeignet als „Memory-Spiel“ und Ausstellung von Sound-Art.

- Klangrätsel:

Verschiedene Instrumente (oder alternativ Alltagsgegenstände, z.B. thematisch eingegrenzt)¹⁴ werden in die Kreismitte gelegt. Die Teilnehmer sitzen im Kreis rings herum und schließen die Augen. Ein Teilnehmer geht in die Mitte und spielt einen außergewöhnlichen Klang auf dem „Instrument“ seiner Wahl und kehrt wieder an seinen Platz zurück. Die Teilnehmer öffnen die Augen, und wer glaubt, erraten zu können, wie der Klang/das Geräusch erzeugt wurde, kann versuchen, genau dieses akustische Ereignis zu wiederholen und nachzuspielen. Wer schon einmal richtig geraten hat, lässt anderen Teilnehmern den Vortritt.

→ Durch das Ausschalten des Sehsinnes kann ein konzentriertes Hören verstärkt werden. Das Klangrätsel dient dazu, die Ton- und Klangvorstellung zu üben. Die Experimentierfreude wird angeregt, da die Teilnehmer, die das Rätsel stellen, bestrebt sind, den anderen Teilnehmern das Raten schwer zu machen und die akustischen Ereignisse komplex zu gestalten. Wieder ist das räumliche Hören gefordert, denn es hilft den Ratenden, die die Anordnung der „Instrumente“ in der Kreismitte kennen, nicht im Dunkeln zu tappen.

- Detektiv des Akustischen:

Ein Teilnehmer verlässt den Raum. Die Gruppe wählt nun zwei Teilnehmer, die einen festgelegten Stimmklang identisch erzeugen können. Sie einigen sich jedoch auf zwei untereinander unterschiedliche Bewegungen. Alle anderen Teilnehmer verteilen sich mit einer Bewegung und einem Klang im Raum und repräsentieren so eine bewegte und

¹⁴ Als Inspiration für eine thematische Eingrenzung siehe:
<http://www.youtube.com/watch?v=f2bcPIXl8kc>, abgerufen am 27.11.2012.

klingende Ausstellung. Der Detektiv hat die Aufgabe, wenn er den Raum betritt so schnell wie möglich jenes Paar auszumachen, welches sich auf ein Geräusch festlegte.

→ Dieses Spiel ermöglicht einerseits dem Spielleiter, verschiedene Schwierigkeitsstufen herzustellen, andererseits aber auch den Fokus zu variieren. Dieser könnte auf der Gesamtlautstärke der Gruppe liegen, auf der kammermusikalischen Kommunikation des Zusammenspiels von Klängen oder im Einfallsreichtum und der Unterscheidbarkeit von Klängen. Aus theaterpädagogischer Sicht sind auch der Aspekt der Übertreibung, also der Vergrößerung von Einzelbestandteilen und die Herausforderung von Fähigkeiten der Koordination¹⁵ interessant. Es zeigt sich oft eine besondere Schwierigkeit darin, sich etwa zu selbst erzeugten schnellen Rhythmen langsam zu bewegen, zu fließendem Klang staccato-Bewegungen zu machen oder mit leisen Klängen kraftvolle Bewegungen zu kombinieren. Dieses Spiel löst bei anschließenden Übungen aus dem szenischen Schreiben oft einen regelrechten Schreibfluss aus und könnte so zur Vorlage für eine Stückentwicklung werden.

Hat man sich zuvor mit graphischer Notation oder Verbalpartituren beschäftigt, lässt sich hier mit Leichtigkeit ein kompositorischer Schreibprozess anschließen. Die Teilnehmer können in theaterpädagogisch fundierten Vorübungen wie diesen erfahren, dass Musik nicht allein das ist, was klingt, sondern dass neben der auditiven Rezeption auch eine visuelle Komponente jedes Hörens eine Rolle spielt. In den Notenbildern Neuer Musik verbirgt sich die Haltung des Autors, die dem Interpreten also visuell entgegentritt. Diese wiederum führt nun zur Haltung des Interpreten in der szenischen Aktion der Aufführung. John Cage schreibt diesbezüglich: *„Die Künste existieren nicht isoliert voneinander, sondern ziehen einander ins ›Gespräch‹. Vieles in der Neuen Musik (kompositorische Mittel, die unbestimmt, Notationen, die graphisch sind) ist eine Erwiderung an die moderne Malerei und Skulptur [...]. Jede Kunst kann jedoch vollbringen, was die andere nicht vermag. Es ist daher vorauszusehen, daß auf die neue Musik eine neue Malerei antworten wird – eine, die wir noch nicht gesehen haben.“*¹⁶

4.2 Theaterpädagogik im Zusammenhang eines Events: John Cage *Musicircus* am Theater Heidelberg

*„Der Wandel, der in diesem Jahrhundert stattgefunden hat, ist jedoch derart, dass Kunst keine Flucht, sondern eher eine Einführung in das Leben bedeutet.“*¹⁷
— John Cage

¹⁵ Koordination meint hier beispielsweise das Zusammenspiel oder die Kontrastbildung zwischen einer Bewegung und akustischer Gestaltung.

¹⁶ John Cage: *Die Künste im Gespräch*. In: Richard Kostelanetz: *John Cage*, Köln 1973 S. 207

¹⁷ Richard Kostelanetz: *John Cage über Ästhetik*. In: *John Cage im Gespräch*, Köln 1989 S. 159

Das kompositorische Denken John Cages integriert das Theatralische, das sich durch seine Komplexität auszeichnet und eng mit unserer Erfahrungswelt verwoben ist. Er verwendet szenisch spektakuläre Aktionen zur Klangerzeugung und zielt darauf ab, etwas zusammen sein zu lassen, ohne es zusammen zu halten. Seine Interessensvielfalt macht ihn zudem zu einem Künstler, der schriftstellerisch, bildnerisch, philosophisch und schließlich musikalisch ein facettenreiches Lebenswerk hinterlassen hat. Besonders herausstellen möchte ich, dass John Cage sich für eine Freiheit und Mündigkeit, den Mut und die Individualität des Musikers eingesetzt hat, die nach Engagement des Künstlers, aber auch des Zuhörers verlangt. Das Gefühl, durch die eigene Kreativität zum Kunstwerk beizutragen ist für die Ausführenden und die Betrachter gleichsam von zentraler Bedeutung. Eine Grundvoraussetzung für sein Schaffen war unter anderem die Feststellung, dass Stille als Abwesenheit von Geräuschen nicht *per se* existiert, und dass sie nicht intentional ist. Zwei wesentliche Geräusche sind als Kontinuum vorhanden: Der als tief empfundene Ton des fließenden Blutes in unserem Körper, und der Ton des Nervensystems, der in hoher Lage auftritt. Das bedeutet also, dass

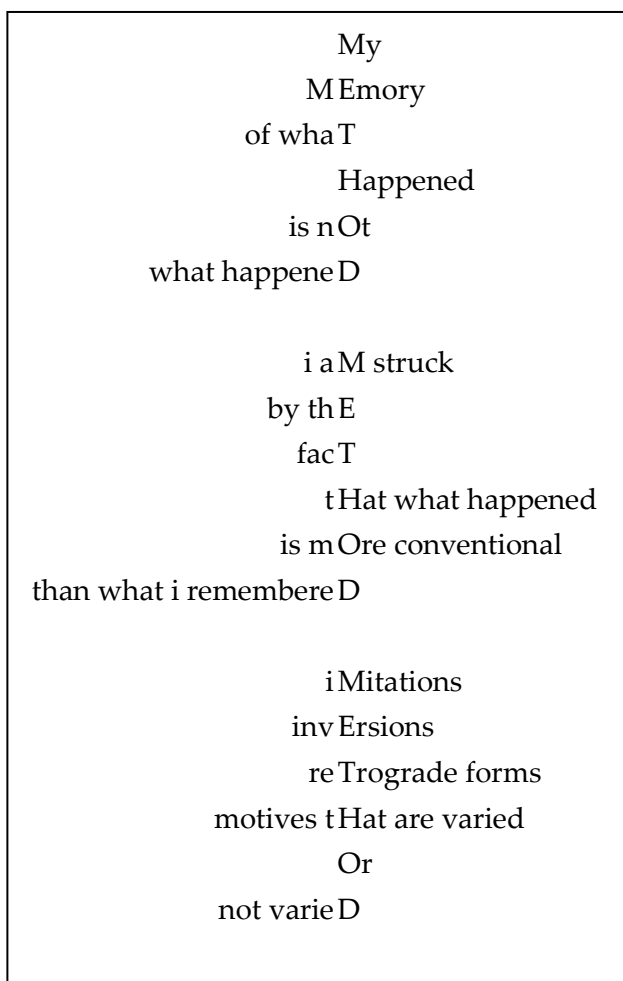


Abbildung 1: Ein Auszug aus John Cage: »Composition in Retrospect«, 1981

es immer eine Vorprägung der Musik durch Raum gibt, die zu hören an sich an schon wertvoll ist. Sein Stück 4'33" ist für ihn im Alltag unentwegt präsent. Im Äquivalent dazu fordert er von der Erziehung, sie solle offen lassen, ob ein Mensch durch sie gebildet würde oder bereits zuvor gebildet war – den Lernenden also dort abholen, wo er gerade steht. Des Weiteren ist seine Arbeit mit aleatorischen Techniken anzuführen, Zufallsoperationen, wie zum Beispiel nach den im *Yi Jing* niedergelegten Methoden. Letzteres ist ein aus vorchristlicher Zeit stammendes chinesisches Orakel-Buch, genannt *Buch der Wandlungen*.

Seine Vorschriften an den Ausführenden wurden in seinem Schaffen zunehmend bruchstückhafter. Musikverstehen bekommt dadurch eine völlig neue Dimension. Die Aufmerksamkeit betreffend formu-

liert John Cage das Ziel seiner Kunst sei „*not focussing attention, but letting attention focus itself*“.¹⁸ Eine einseitige Fokussierung der Aufmerksamkeit war nicht im Sinne Cages und damit war er nicht der einzige Komponist, der sich gegen das selektive Hören wandte. Im Methodenkatalog der Theater- und Musikpädagogen gibt es eine Vielzahl von Übungen, die die Qualität der Abwesenheit von Stille im Raum nutzt. Sinnvoll ist dies gerade dann, wenn es um Musikimprovisationen geht, oder auch Rollenarbeit, bei der oft Kulturblockaden vorhanden sind. Die Gleichzeitigkeit von Prozessen des Übens im Raum wirkt solchen Blockaden entgegen und nimmt Spielern erfahrungsgemäß die Scheu, sich stimmlich auszudrücken oder neue Spielweisen auszuprobieren. Diese Erfahrung machen Laien, die in einem Chor singen, oder sich mit ihrem Instrument in ein Zusammenspiel begeben häufig: Das Vertrauen darauf, dass das Total der Gruppe zur gleichen Zeit spielt oder singt, erhöht die Intensität ihres Ausdrucks und die Entschlossenheit ihres Tuns. Bei John Cage ist ferner das Bedürfnis auszumachen, die Kunst für den Alltag zu vereinnahmen, eine gewisse Auflösung zu provozieren, und somit letztlich von der Bühne zu holen.

Hat Musik also einen Theater-Charakter? „*John Cages Integration des Theatralischen in sein kompositorisches Denken vollzog sich auf zwei Ebenen: in der Verwendung szenisch spektakulärer Aktionen zur Klangerzeugung und in der Verwendung von Zahlenreihen zur Bestimmung der Parameter beliebiger Aktivitäten, nicht allein klanglicher.*“¹⁹

Mit John Cages *Musicircus* liegt uns ein Werk vor, das zu jenen zählt, welche mehr oder weniger von Regeln befreite Raum-Kompositionen herbeiführen. Innerhalb eines Spiel-Raumes geschehen viele unerwartete Dinge, aber auch aus dem Umraum wird das Geschehen durch Klänge und Geräusche angereichert. Dieser Grundzug im Werke John Cages wird meistens in Bezug auf die große Offenheit diskutiert – für mich ist jedoch seine sehr integrierende Haltung dabei nicht unwesentlich. Die Partizipation des Publikums geht so weit, dass das klassische Produzenten-Rezipienten-Modell nicht mehr wiederzufinden ist. Es entsteht einerseits eine Gleichzeitigkeit verschiedener Klänge und andererseits ein Zusammenspiel von Laien und Professionellen, von Tänzern und Musikern, von Schauspielern und Bildenden Künstlern – es gibt keine *dramatis personae*,²⁰ sondern, wer den Willen hat, mit anderen Menschen an einem Ort zusammenzukommen und zu gleicher Zeit zu *spielen*²¹ ist eingeladen. Das Werk fordert meines Erachtens dazu heraus, Möglichkeiten der Interaktion mit dem Publikum zu schaffen. Dies gelang bei der Umsetzung für das Theater Heidelberg

¹⁸ John Cage/Jasper Jones: *Stories and Ideas*, in: John Cage: *A Year from Monday. New Lectures and Writings*, Middletown 1967 S. 78

¹⁹ Volker Straebel: *Musik gibt es nicht. Musik soll entstehen im Kopf des Zuschauers/Zuhörers. Dieter Schnebels Instrumentales Theater*. In: Asja Jarzina: *Gestische Musik und musikalische Gesten. Dieter Schnebels „visible music“*, Berlin 2005 S. 175

²⁰ Bezeichnung für die handelnden Personen in einem Bühnenstück

²¹ Was gespielt wird, wie und was vorgetragen und dargestellt wird, ist von John Cage nicht vorgegeben.

an verschiedenen Stellen: Pflanzen mit Kontaktmikrophonen luden zum Berühren ein, die Reihenfolge des Programmes wurde teilweise erwürfelt und Clowns schufen Spielsituationen in Dialogen für Groß und Klein. Meine Sicht auf die Realisierung von *Musicircus* am Theater Heidelberg, ist die der Dramaturgie- und Produktionsassistentin und die theaterpädagogische Perspektive. Obwohl meine Arbeit zunächst ganz nach „Bürotätigkeiten“ ausgesehen hatte, entpuppte sie sich bald als sehr vielseitig. Gleich zu Beginn galt es, Teilnehmer für die Mitwirkung am Projekt zu akquirieren: Musiker, Schauspieler, Tänzer, Pantomimen, Akrobalen und bildende Künstler, Einzelpersonen und Ensembles mit bis zu 95 Personen. Bestehende Kontakte waren hier nützlich und halfen neue kooperative Beziehungen herzustellen. Meine Aufgabe bestand u.a. darin, umfangreiche Listen anzufertigen und Tabellen anzulegen, Raum- und Stadtpläne zu kopieren und zu beschriften, Spielorte zu suchen und vorzubereiten: also die gesamte Kommunikation im Vorfeld und im Nachklang des Events. Der Theaterpädagogik kommt offenbar im institutionellen Kontext oft die Aufgabe zu, durch Kommunikation und Organisation den öffentlichen Raum so zu gestalten, dass sich die Kreativität der Teilnehmer unerwartet und frei entfalten kann. Dies war denn auch beim *Musicircus* der Fall. Es darf auch nicht unerwähnt bleiben, dass ein wesentlicher Bestandteil der Organisation die Erstellung einer Zeitpartitur beinhaltete, ein Ablaufplan also, der genau festlegte, wann wer wie lange spielen durfte. Dies war bei der Anzahl von beinahe 700 Beteiligten von Nöten, um nicht Gefahr zu laufen, dass die Spieler einander an Lautstärke zu übertrumpfen versucht sind. Das Bedürfnis von Seiten der Spieler, einen Ort zu bekommen, an dem sie gehört und gesehen werden, wurde mir gegenüber im Vorfeld in Telefonaten und Korrespondenzen formuliert. Dies reichte von der Forderung nach einer Verstärkung durch Tontechnik bis hin zur Frage nach einer eigenen Bühne, was für mich darauf hindeutet, dass das Thema *Anerkennung – Sehen und gesehen werden* nicht zu unterschätzen ist, und weithin in der Gesellschaft Bedeutung hat.²² Mitunter war es eine Herausforderung zu vermitteln, dass genau das nicht dem Konzept entspricht – aber es gelang. Viele weitere Fragen künstlerischer Art, z.B. zur Programmauswahl, der Kostümierung oder Raumdisposition und Fragen organisatorischer Art waren von Seiten der Theaterpädagogin zu klären und zu entscheiden. Ich habe Tonaufnahmen bei den Mitwirkenden der Stadt erstellt, so z.B. bei der Stadtreinigung, um die Möglichkeiten der Fahrzeuge und Geräte auf ihre Klänge und Geräusche untersuchen zu können. Die vorgefundenen Klangqualitäten konnte ich anschließend künstlerisch organisieren und eine Choreographie der Kehrmaschinen und Laubbläser anleiten. Die beteiligten Angestellten wurden zu Künstlern und verstanden sich als solche mit viel Freude und einer positiven Selbstverständlichkeit.

²² Interessant zu diesem Thema: Im Mai 2013 wird in Bonn eine Ausstellung der Deutschen Vereinigung für Gestalttherapie e.V. mit Statements der Bürger eröffnet. Mehr Informationen unter: www.dvg-tagung2013.de

Ebenso galt es, den Koordinatoren anzuleiten, damit der Gesamtablauf reibungslos vonstattengehen, und auch der Austausch unter den Beteiligten angeregt werden konnte. Dank der Koordinatoren konnten zwei klingende und bewegte Umzüge durch die Hauptstraße (Fußgängerzone) und durch die Plöck (Fahrradstraße) geleitet und auf dem Theatervorplatz zusammengeführt werden. Sie gaben mithilfe einer Zeittabelle, einer Stoppuhr und eines Funkgerätes²³ den begleiteten Ensembles die Einsätze, und halfen bei der Orientierung in der Altstadt, auf dem Theaterplatz und im neu eröffneten Bau selber. Der Part der Koordinatoren und der einzelnen Ensembles wurde von mir wertschätzend begleitet und unterstützt. Die künstlerische Leitung, Sigune von Osten, erstellte die Partitur des Gesamtablaufes und legte fest, mit 4'33" *Musicircus* zu beenden. Das Prinzip des Spiels im Spiel, wie es im Theater existiert, wurde damit potenziert. Bei John Cage ist von „organisiertem Klang“ zu lesen, und von einer begrifflichen Erweiterung dahingehend, dass alles, was durch die Ohren aufgenommen werde, Musik sei.²⁴ Bei *Musicircus* ist es also nicht zu überhören und zu übersehen: die Begriffsdefinition der Musik muss sich längst nicht mehr auf das Akustische beschränken.

4.3 Evaluation und Feedback in der Projektarbeit

Kurt Lewin hat 1946 als Sozialpsychologe den Grundstein für die Feedback-Techniken gelegt. Sie regeln den kommunikativen Prozess des Rückmeldens z.B. nach einer theaterpädagogischen Übung oder Veranstaltung und können als Echo oder (Gruppen-) Resonanz verstanden und eingesetzt werden. Der Appell an die Selbst-Reflexivität gehört im Zusammenhang einer gruppendynamischen Lernsituation unbedingt dazu. Die Feedbackmethoden beinhalten einen bewussten Umgang mit subjektivem Empfinden, die durch ihre Rahmensetzung einen festgelegten Raum bekommt.²⁵ Die vielleicht einfachste Form des Feedbacks findet Ausdruck im Applaus oder einer direkten Missfallenskundgebung – sei es bei einem Konzert, einem Theaterstück oder anderen Formaten der Kunst. Ohne ein weiteres Medium ist sind Kommunikation und Resonanz gegeben. Eine messbare Größe des Feedbacks ist jedoch die Präsenz von Publikum (oder, bei John Cage unbedingt zu beachten, auch die Präsenz der Mitwirkenden), also die Teilnahme oder Nichtteilnahme, also das Fernbleiben von einer Veranstaltung. Wissenschaftlich interessant wäre eine Feedbackmethode, die zu einem differenzierteren Ergebnis führt. Deshalb habe ich mich mit der Erstellung eines Fragebogens beschäftigt. Mein Ansatz eignet sich bei einer Veranstaltung mit ähnlich vielen

²³ Das Funkgerät war wichtig um ein synchrones Eintreffen beider Züge auf dem Theatervorplatz zu koordinieren, um bei Komplikationen Hilfe anfordern zu können, und um Start und Beginn der Veranstaltung zeitgleich zu erfahren.

²⁴ Vgl. Doris Kösterke: *Cages Musikbegriff im biographischen Kontext*. In: Dies.: *Kunst als Zeitkritik und Lebensmodell. Aspekte musikalischen Denkens bei John Cage(1912-1992)*, Regensburg 1996

²⁵ Vgl.: Jörg Fengler, zitiert nach: Sieglinde Ehrhart: *Feedback*. In: Gerd Koch, Marianne Streisand (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Uckerland 2003 S.98 f.

Beteiligten und einer großen Besucherzahl: Eine Umfrage, die in schriftlicher Form durchgeführt werden kann, und vom Teilnehmer wie ein Formular auszufüllen ist. Dennoch hat er Platz zur eigenen, ungebundenen, kreativen Meinungsäußerung.²⁶ Gestaltet man diese Umfrage sowohl mit offenen, als auch mit geschlossenen Fragen, oder Fragen mit Abstufungsmöglichkeiten (siehe in Abbildung 3 die Abstufungsmöglichkeiten von 1 bis 5), so kann man relativ sicher zu einer guten Rücklaufquote kommen. Auch die optische Gestaltung des Umfragebogens ist wichtig und sollte sich im Design an der Bewerbung der Veranstaltung orientieren. So wird ein einheitliches Erscheinungsbild gewahrt und von der Bewerbung bis zum Feedback ein Kreis geschlossen. Es sollte stets eine zum Projekt stimmige Feedbackmethode gewählt werden, die sich quasi dramaturgisch auf den Beginn des Projektes bezieht. Die Teilnehmer bereiten sich mit dem Schreiben eines Feedbacks auf die Phase des *Adjourning* vor, sind aber noch voller Eindrücke des Geschehens und des Miteinanders. Passenderweise würde ich deshalb bei einer vergleichbaren Veranstaltung das Foyer oder eine Eingangshalle für die Positionierung eines Standes mit Fragebögen zum Austeilen wählen. Eine gute Rücklaufquote der Fragebögen ist Voraussetzung dafür, dass das Ergebnis repräsentativ ist.

Der von mir erstellte Fragebogen, siehe Abbildung 3, kam nicht in Umlauf, da er aus der Sicht der künstlerischen Leitung allzu sehr auf das Intellektuelle abzielte. Folglich musste ich auf eine wissenschaftliche Analyse der Ergebnisse verzichten. Meiner Ansicht nach ist es unprofessionell, sich von einer theaterpädagogischen Projektarbeit ohne Feedback zu lösen. Nachdem die wissenschaftliche Untersuchung fallengelassen werden musste, habe ich beschlossen, auf Rückmeldungen aus dem Publikum weitgehend zu verzichten (hier liegen mir also nur verbale Äußerungen vor, die ich in den Rollen als Cellistin eines Streichquartetts und Choreographin der Kehrmaschinen erhalten habe). Theaterpädagogisch ist jedoch vor allem das Feedback der Teilnehmer Gegenstand des Interesses der Projektleiter, und so galt es, offenere Formen des Feedbacks zu finden. Da die Anzahl der Mitwirkenden so groß war, musste ich auf das Format einer moderierten Nachbesprechung direkt im Theater verzichten. Der Aufforderung, unmittelbar nach *Musicircus*, mir und dem Produktionsteam eine Rückmeldung per E-Mail zukommen zu lassen wurde und wird noch immer begeistert nachgekommen. Sehr beliebt ist der Vorschlag, ein Nachtreffen zu veranstalten, was ich für das Produktionsteam in die Wege geleitet habe. Hier wird eine ausführliche und fundierte Evaluation des Projektes *Musicircus* für das Theater Heidelberg stattfinden.

²⁶ Die Rückseite, die mehr Platz zum Schreiben lässt, konnte aus platztechnischen Gründen nicht abgebildet werden. Die Erklärung der Skalierung der Felder zum Ankreuzen findet sich ebenso auf der Rückseite und orientiert sich an gängigen Verfahren, die Ziffer eins mit „trifft vollständig zu“ und Ziffer fünf mit „trifft überhaupt nicht zu“ zu belegen, u.s.w.



24. NOVEMBER 2012 | 16–18.30 UHR
Bismarckplatz → neues altes Theater

 Stadt
Heidelberg



theaterundorchesterheidelberg

www.theaterheidelberg.de

Abbildung 2: Plakat *Musicircus*, erstellt vom Theater Heidelberg im November 2012

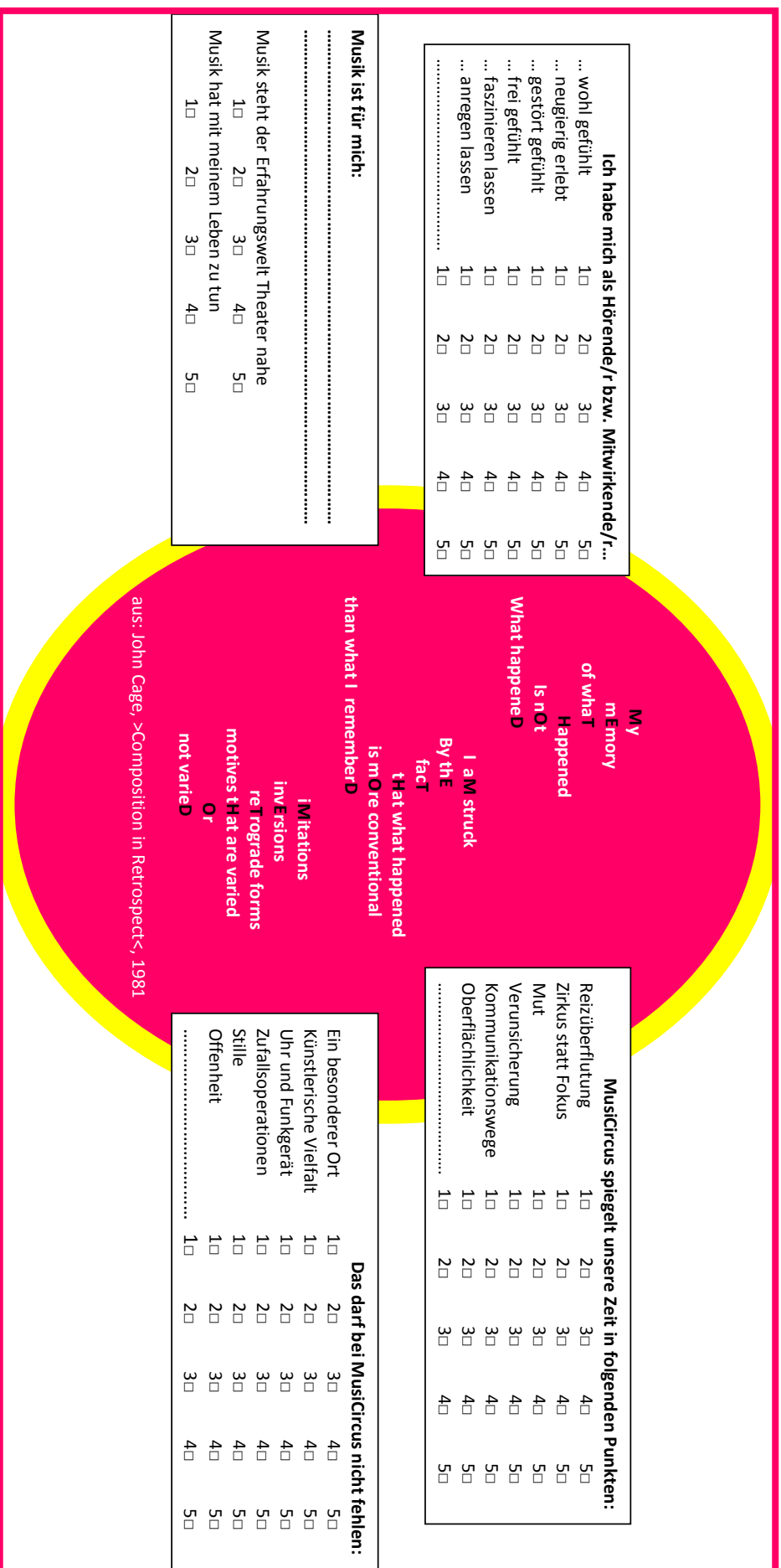


Abbildung 3: Umfrage zu Musicircus am Theater Heidelberg, erstellt von Nelly Noack, 2012

4.4 Theaterpädagogik im institutionellen Rahmen der Deutschen Oper Berlin: Helmut Lachenmann *Das Mädchen mit den Schwefelhölzern*

„Musik, wie Kunst überhaupt, denkt – über jede unmittelbare kulturelle Dienstleistung hinaus – in jedem Werk fundamental über sich selbst neu nach.“²⁷

— Helmut Lachenmann

Im folgenden Kapitel möchte ich über das fächerübergreifende Recherche- und Kunstprojekt der DEUTSCHEN OPER BERLIN mit Berliner Oberstufenschülern zur Oper „Das Mädchen mit den Schwefelhölzern“ von Helmut Lachenmann berichten. Konzept und Umsetzung stammen von Matthias Handschick²⁸ und Katharina Mohr²⁹ und waren an einen Neigungskurs Musik und einen gesellschaftswissenschaftlichen Oberstufenkurs (Gemeinschaftskunde, Geschichte, Philosophie) eines Gymnasiums gerichtet, die an diesem Projekt gemeinsam teilnehmen wollten. Ausgeschrieben unter dem Titel *Schreibt auf unsere Haut* sollte das Projekt Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, sich tatkräftig und kreativ mit Lachenmann und seiner Musik auseinanderzusetzen und auf diese Weise einen eigenen Zugang zu seiner Musik zu gewinnen.

Auf die Ausschreibung hin meldeten sich zwei Klassen eines Berliner Gymnasiums. Der Zeitplan legte von vorne herein eine eigenständige Recherchephase der teilnehmenden Kurse innerhalb des Unterrichts fest, wodurch auch die Lehrkräfte gleich zu Beginn mit eingebunden waren. Diese Phase erstreckte sich über die Monate Mai und Juni 2012 und führte die Jugendlichen thematisch an Lachenmanns Oper heran, die neben dem gleichnamigen Märchen von Hans Christian Andersen auch Textfragmente von Leonardo da Vinci und Gudrun Ensslin verarbeitet.³⁰ Anfang August, vom 06.08. bis 10.08.2012, fand eine erste intensive Arbeitsphase³¹ statt, in welcher am ersten Tag zunächst die Ergebnisse aus der Phase der Recherche zusammengetragen wurden. Damit einher gingen ein gegenseitiges Kennenlernen und die Formulierung von Zielen innerhalb des Projektes und das Diskutieren politischer Fragestellungen. Am zweiten Tag wurde frei zusammengetragen, mithilfe welcher Utopien man die Welt verändern könnte. Diese wurden an der Tafel katalogisch aufgelistet. Anschließend formulierten die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Definitionen von Kunst. Diese wurden besprochen und mit dem Material aus der Recherche-Phase in Verbindung gebracht. Spielarten und Formate, mit dem Material künstlerisch umzugehen, wurden ausprobiert. Den Schülerinnen und Schülern wurden bewusst wenige Vorgaben gemacht, damit sie eigene Konzeptideen entwickeln konnten. Am dritten Tag wurde ein

²⁷ Helmut Lachenmann: *Nachzutragende Gedanken* (1986), in Ders.: *Musik als existentielle Erfahrung*, Wiesbaden 1996 S. 335

²⁸ Komponist und Musikpädagoge, Leiter der Schüler-Kompositions-AG *Klangbaustelle Waldshut*, vielfach ausgezeichnet im Bereich der Vermittlung Neuer Musik

²⁹ Musiktheaterpädagogin und Dramaturgin, ab Spielzeit 2012/13 künstlerische Leiterin der Kinder & Jugend an der Deutschen Oper Berlin

³⁰ Textfragmente von Gudrun Ensslin und Leonardo da Vinci siehe Anhang Material 2.2, 2.3, 2.4

³¹ Fünf Workshop-Einheiten von mindestens 120 Min., zusammen mit Workshop-Leitern

Hörbeispiel präsentiert³², das den Schülerinnen und Schülern als Notenmaterial vorlag. Mit der Auswahl eines Stückes für nur ein Instrument war eine gute Nachvollziehbarkeit des Hörbaren anhand der sichtbaren Notation gegeben. Nach der Besprechung des Gehörten bekamen die Schülerinnen und Schüler eine Auswahl von Zitaten Helmut Lachenmanns zu seinem Werk und zur Kunst im Allgemeinen, woraus sie (begründet) ein Lieblingszitat wählen durften. Der vierte Tag wurde mit dem Besuch Helmut Lachenmann als sehr zentral und wichtig empfunden³³. Hier konnten alle Fragen direkt an den Komponisten gestellt, und die neuen und überraschenden Hörerfahrungen besprochen werden. Es zeigte sich, dass die Vorstellung dessen, was hörens Wert sei, jeweils sehr von Hörgewohnheiten geprägt war, was größtenteils zu einer Kulturblockade führte und die eigene Kreativität bis zu diesem Zeitpunkt immer wieder beschnitten hatte. Am fünften Tag kam es schließlich zur „Ateliersituation“, denn nun galt es, ein eigenes Konzept für die Präsentation festzulegen, welches zu verwirklichen dann die nächste Arbeitsphase einleitete.³⁴ In Gruppenarbeit verfeinerten die Schülerinnen und Schüler das Material: Eine Textcollage, Fotos aus Berlin, Zitate zum Thema Kunst, Anregungen zu Kompositionen und die Zitate von Helmut Lachenmann.³⁵ In dieser Woche gelang es, verständlich zu machen, wie gearbeitet werden kann, ohne die klassische Aufgabenverteilung und Rolleneinteilung der Theaterbetriebe zu bedienen. Es gab keine Autoritäten wie Dramaturgen und Regisseure, keine überforderten Assistenten, keine unbeachteten Bühnenarbeiter – sondern Schülerinnen und Schüler, die gemeinsam eine Sache in die Hand nahmen und die ggf. bei Bedarf das pädagogische Angebot der Unterstützung in Gesprächs-Moderation oder als Bezugsquelle von Fachwissen nutzen konnten.³⁶ Es wurden philosophisch-ethische Fragen bewegt, die sich aus der zunehmenden Verantwortungsdiffusion innerhalb unserer globalen Vernetzungsstrukturen ergaben, ästhetische

³² Ein frühes Werk Lachenmanns: *Dal niente (Intérieur III)* für einen Solo-Klarinettenisten (1970) 17 min.

³³ Solch ein Gespräch ist meines Erachtens für Projekte mit solcher Offenheit und großem Eigenanteil der Teilnehmer unabdingbar. Der wertschätzende Aspekt einer solchen Begegnung ist evident, und auch aus den Feedback-Runden ging hervor, dass das Selbstbewusstsein der Teilnehmer im Moment der Begegnung mit dem Komponisten gestiegen ist. Überdies konnten sie neue Motivation und Vertrauen in ihre Arbeit legen und hemmten sich in Bühnensituationen nicht mehr gegenseitig. Zu ähnlichen Schlüsselerlebnissen kam es auch in Schreibworkshops (die ich besuchte), in denen der „Experte von außen“ in Person eines Schriftstellers den Teilnehmern im Interview zur Verfügung stand.

³⁴ Mitte September: 2-3 Proben von mindestens 120 Min. im Foyer der Deutschen Oper

³⁵ Bei dieser Auswahl fielen die gesammelten Utopien, wie man die Welt verändern könne, heraus.

³⁶ „Nicht der Theaterlehrer ist am Ende der Regisseur und die Schüler die Schauspieler. Diese Rollenverteilung gehört der Vergangenheit an. Schüler können sich aus dem Objektstatus der Schauspielenden emanzipieren. Sie können in gleicher Weise Kompetenzen im Fach Regie erwerben und die Verantwortung dafür übernehmen, wenn der Theaterlehrer sie nur lässt und seine Lust am Inszenieren etwas im Zaum hält, sich zurücknimmt, und – im schlimmsten Fall – dieses Lernfeld nicht weiter für seinen persönlichen Lustgewinn okkupiert.“ Auszug aus einem E-Mail Gespräch von Volker List unter: <http://volkerlist.de/?p=1361>, abgerufen am 25.11.2012

Betrachtungen z.B. zum Verhältnis von Kunst und Gesellschaft wurden zum Impuls für Gestaltungsmomente. Die Ergebnisse ihrer Diskussionen und Recherchen lassen die Schüler in ein eigenes künstlerisches Werk (Konzert, Musiktheater, Performance, Musikinstallation o.ä.) einfließen.

So wurden Wege gefunden, aus einem Text durch Verfremdung und Collage-Methoden die Grundlage für Musik zu schaffen, aus einzelnen Fotos wurde eine Powerpoint-Präsentation, aus den Kunst-Zitaten wurden Papier-Schnipsel³⁷, es wurden Tabus aufgespürt, ein Interview mit Helmut Lachenmann geführt und Vieles mehr. Kompositorisch kam es durch formale Einschränkung zu einer Klanginstallation mit drei Klangwelten: Eine Klangwelt der Sprache, eine Klangwelt der Geräusche und eine instrumentale Klangwelt. Eine gelungene Präsentation von *Schreibt auf unsere Haut* fand schließlich am 22.09.2012 und 23.09.2012 im Foyer der Deutschen Oper Berlin statt.

Die Deutsche Oper Berlin hat also die Spielzeit 2012/13 mit der „wegweisenden, auch im 21. Jahrhundert aktueller denn je erscheinenden“ Oper *Das Mädchen mit den Schwefelhölzern* von Helmut Lachenmann eröffnet: „Das Werk ist musikalisch eines der radikalsten der Operngeschichte. Es fordert den Zuschauer permanent, die Haltung eines Staunenden und Suchenden einzunehmen und sich unvoreingenommen auf fremde und nicht vertraute Klänge einzulassen. Der Komponist Helmut Lachenmann ist mit seiner Gegenwartsmusik, die sich stets zwischen Geräusch und Klang, Halten und Verstummen bewegt, immer auf der Suche nach dem neuen, existentiellen Hören.“³⁸ – „Ich misstraue dem Komponisten, der genau weiß, was er will, denn er will meistens das, was er weiß: also zu wenig.“³⁹ Etwas Ungeahntes entdecken und das Gefundene wie einen Schatz betrachten zu wollen zähle ich zu den Grundbedürfnissen eines Lernenden. Doch häufig wird man auch mit dem Bedürfnis nach Halt und Sicherheit, nach klaren Vorgaben z.B. im Auswendiglernen von Rollen und Befolgen von Regeln konfrontiert. Beide Bedürfnisse haben ihre Berechtigung. Als die Aufgabe des Theaterpädagogen betrachte ich es jedoch, die Sicherheit zu geben, dass er sich auf Unsicherheiten einlassen kann. Die Vielzahl an zur Verfügung stehenden Improvisationstechniken ist diesbezüglich ein gutes Übungsfeld. „Improvisieren heißt, im Spiel Unvorhergesehenes ausprobieren, sich im Unvorhergesehenen stellen, sich dem Leeren aussetzen.“⁴⁰ Die Lebenswelt des 21. Jahrhunderts fordert die paradoxe Fähigkeit, sich im unsicheren Raum sicher zu bewegen. Die Aufgabe der Theaterpädagogin/des Theaterpädagogen ist es, dafür zu sorgen, dass im geschützten Rahmen Spielräume eröffnet werden, in

³⁷ Die Papier-Schnipsel wurden von der Galerie auf das Publikum herunter fallen gelassen, so dass die Besucher ein Andenken, ein Geschenk, ja einen zentralen Bestandteil des Projektes mitnehmen konnten.

³⁸ http://saison12-13.deutscheoperberlin.de/de_de/repertoire/850487, abgerufen am 17.11.2012

³⁹ Joseph Häusler (Hrsg.): *Helmut Lachenmann. Musik als existentielle Erfahrung*, Wiesbaden 1996 S. 108

⁴⁰ Felix Rellstab: *Handbuch Theaterspielen*. Wädenswil 2000 S. 205

denen Krisen, aber auch Momente des *Flow* gleichermaßen Platz haben und stattfinden – darin diese Unsicherheiten also quasi modelliert werden. Wie kann der Anfang von Entwicklungen beschrieben, wie ein Entwicklungsziel bestimmt werden? Als Theaterpädagogin/Theaterpädagoge muss ich die Kräfte, die Entwicklungen möglich machen, und die mit ihnen verbundenen Einflussmöglichkeiten sehr genau kennen. Der Gedanke des Fortschritts im pädagogischen Zusammenhang macht es möglich, die Wahrnehmung des Anleitenden zu spezifizieren, eine spezifische Richtung bei der Beobachtung der Teilnehmer einzuschlagen und eine spezifische Betonung der Zukunft zu entwerfen.

Opern-, Konzert- und Theaterpublikum schätzt es meiner Erfahrung nach sehr, wenn das Abendprogramm mit einer Einführung oder einer künstlerischen oder pädagogischen Auftaktveranstaltung eingeleitet wird. Diese meist kostenfreien Veranstaltungen werden als sind als ein gewisser „Bonus“ an vielen Häusern bereits seit längerer Zeit üblich.⁴¹ Einerseits kann durch eine Vor- und Nachbereitung Interesse für das Hören und Sehen geweckt werden, andererseits sollen Kenntnisse für ein Verstehen des Theaters oder der Musik vermittelt werden. Dies hat dazu geführt, dass es methodisch zwei Ansätze gibt: die *diskursive* und die *intuitive* Methode, die jedoch in der Regel kombiniert werden. Auch im Falle des Projektes *Schreibt auf unsere Haut* kann man von einer Kombination beider Methoden sprechen. Bei den Teilnehmern dürfte eine sehr intensive Annäherung an das Theaterereignis stattgefunden haben, die durch das Lernen werk- und stoffgeschichtlicher Fakten, Grundlage für das Verständnis des Musiktheaters Lachenmanns, unterstützt wurde. Das emotionale Verstehen konnte durch die spielerischen und kreativen Techniken und Gestaltungsmöglichkeiten unterstützt werden. Deutlich wurde an diesem Beispiel, dass Vorbereitungen (und Nachbereitungen) „unabhängig von der Aufführung erlebbare Begegnungen zwischen Theater und Zuschauer“ sein sollen und nicht „der Absicherung eines vorher geplanten Aufführungszieles dienen“.⁴²

⁴¹ „Die Vorbereitung auf den Theaterbesuch durch Einführungsvorträge ist historisch auf die Vortragsabende der ‚Freien Volksbühne‘ Ende des 19. Und zu Beginn des 20. Jhs. zurückzuführen. [...]“ Gerd Taube: *Vor- und Nachbereitung*. In: Gerd Koch, Marianne Streisand (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Uckerland 2003 S.350

⁴² Gerd Taube: *Vor- und Nachbereitung*. In: Gerd Koch, Marianne Streisand (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Uckerland 2003 S. 350 f.

5 Das (Nicht-)Verstehen von Neuer Musik und zeitgenössischem Theater

„Welche Wortspiele und Verrenkungen die Logik auch anstellen mag – verstehen heißt vor allem vereinen. Das tiefe Verlangen des Geistes trifft sich selbst bei seinen verwegenen Schritten mit dem unbewussten Gefühl des vor seine Welt gestellten Menschen: das Bedürfnis nach Vertrautheit, das Verlangen nach Klarheit. Die Welt verstehen heißt für einen Menschen, sie auf das Menschliche zurückführen, ihr seinen Siegel aufdrücken.“⁴³

— Albert Camus

Die (stilistische) Vielfalt der Neuen Musik und des zeitgenössischen Theaters ist groß und am kultur-, theater- und musikwissenschaftlichen Horizont tun sich spannende Forschungsfelder auf. In der Auseinandersetzung mit Werken aus beiden Bereichen fällt es nicht nur schwer, den Gattungsbegriff in aller Differenziertheit darzustellen, sondern auch eine Ästhetik zu umreißen. Beide zu betrachtende Sparten der Kunst gingen im letzten Jahrhundert in Ihrer Entwicklung über das Erwartbare hinaus und weiterhin *„ist gegenwärtig ein sehr dynamischer Prozess der Erweiterung der Beziehungen der Künste untereinander zu beobachten“⁴⁴*. Vielerorts spüren die Kuschtschaffenden Verbindendes und Gegensätzliches auf, um Impulse zu geben, spartenübergreifend zu arbeiten und einen Austausch über Konzepte, Methoden und Perspektiven anzuregen. Entwicklung und Veränderung fallen seit dem frühen 20. Jahrhundert durch einen Vermischungsprozess, die Frage nach Schnittmengen und durch diverse Fragestellungen der Rezipienten an die Künste auf, ja sind unübersehbar. Verstehen oder Nichtverstehen der Werke steht im engen Zusammenhang mit der Frage nach Sinn und Nichtsinn. Sinn bedarf des Zusammenspiels verschiedener kommunikativer Ebenen im Kunst-Ereignis.

Hörer eines Konzertes oder Zuschauer im Theater bringen ein Interesse mit, mit allen Sinnen zu rezipieren, was sich im Raum abspielt. Das Phänomen des Empfindens, dass etwas ‚Sinn macht‘, sobald es die Sinne anregt, ist glücklicherweise seit einiger Zeit zum methodischen Impuls für Pädagogen geworden. Im Folgenden möchte ich jedoch diese innere Resonanz zunächst außer Acht lassen.

In der Situation der „Vorstellung“ will der Zuschauer/Zuhörer Strukturen nachvollziehen und sich für das Stück engagieren. Dafür sucht er Anhaltspunkte die ein Unterscheiden, Gewich-

⁴³ Aus: Albert Camus, *Der Mythos des Sisyphos*. Reinbek bei Hamburg 2000 S. 27f.

⁴⁴ Marion Saxer: *Die Beziehung der Künste in der Mediendiskussion. Medienreflexive Positionen vom 19. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. In: Jörn Peter Hiekel (Hrsg.): *Neue Musik und andere Künste*, Mainz 2010 S. 87

ten und mentales Ergänzen ermöglichen. Er erfasst die Eindrücke gerade dann sehr genau, wenn er durch Nichtverstehen irritiert wird, wenn die mitgebrachten Erwartungen revidiert werden und infolgedessen neue Hypothesen erstellt werden müssen. Hier erweitern wir nicht nur unsere Kenntnisse und lernen, warum etwas so ist, wie es ist, sondern erweitern unseren Reaktionsspielraum gegenüber dem Nichtverstehen, indem wir uns im Werk immer wieder neu orientieren. Neben dem, was wir erwarten, bringen wir aber auch eine Sehnsucht nach Neuem mit. Wir wollen uns die Welt erschließen, uns einem neuen Inhalt zuwenden, etwas Fremdes zu eigen machen, einen Gehalt, der uns offenbar wird, erkennen. Im Gegensatz dazu komme ich zu der Einschätzung, dass wir häufig auch *nicht* verstehen wollen. Das ist die Suche nach dem Widerständigen, die Faszination der Dunkelheit und der Geheimnisse. Vollzieht sich die Zeit des Entdeckens und Entzifferns langsam, so findet es oft mit Neugierde, Sehnsucht und Lust statt. Geheimnisse bilden und bewahren gehört ohne Frage in den Reigen der Kulturtechniken – umso mehr, als dies in der Transparenzgesellschaft immer mehr verloren geht. Informationen, Anweisungen und Nachrichten hingegen sind nackt und transparent. Ein Verstehen der Künste bedingt also gewissermaßen ein anfängliches Nichtverstehen.

*„Denn nur in dieser Situation können wir nicht anders, als unsere Aufmerksamkeit für ein neues Vokabular zu öffnen. Und dieses zu lernen geht zunächst ausschließlich über: Sich-berühren-lassen.“*⁴⁵ — Simone Mahrenholz

Dafür muss eine Begegnung stattfinden, denn auch dies gilt für die Neue Musik, wie fürs Theater: bei einem Stück ohne Publikum würde ein *geist-sinnlicher Gesamtzustand*⁴⁶ fehlen.

6 Reflexionen zur Aufführungspraxis: Musik als Theater – Der Musiker als Schauspieler

Für Musiker mag es fremd sein, sich über die funktionalen und mimetischen Fragen hinaus mit dem Körper und seinen Bewegungsabläufen zu beschäftigen. Für den Zuschauer und den Zuhörer gehört jedoch der szenische Bestandteil im Gesamtablauf⁴⁷ unerlässlich zur Formgebung. Der szenische Charakter ist geprägt von Auf- und Abgängen, Pausen, Verbeugungen, Positionierungen im Raum, Vorbereitendes Stimmen, Haltung einnehmen, Atmen, Imaginieren der Musik vor dem Spiel und im Prozess, das Lesbar-Machen von

⁴⁵ Simone Mahrenholz, *Von Neuer Musik berührt*. in: Jörn Peter Hiekel: *Berührungen. Über das (Nicht-) Verstehen von Neuer Musik*, Mainz 2012 S.16

⁴⁶ Simone Mahrenholz, *Von Neuer Musik berührt*. in: Jörn Peter Hiekel: *Berührungen. Über das (Nicht-) Verstehen von Neuer Musik*, Mainz 2012 S.11

⁴⁷ Durch das Szenische hebt sich das Erleben eines Konzertes im Wesentlichen vom Hören einer Aufnahme ab

Dynamik durch Bewegung, die Freude in den Augen, ein Schweiß Tuch, mit dem die Verausgabung zelebriert wird, eine „Kostümierung“ die uns vom Alltäglichen ins Besondere entführt – dies alles, und noch mehr davon, hat eine Wirkung auf das Publikum.

"Be-greifen – moderato amabile, für einen Ausführenden. Entspanntes Sitzen (zum Boden gerichtet). Wache Aufmerksamkeit zu einem unmittelbar nahen (greifbaren) Bereich, aber unwillkürliches und reaktives Verhalten: sich von inneren Regungen oder äußeren Reizen leiten lassen. Zugreifende Bewegung jeweils einer Hand – hauptsächlich Fingerbewegungen –; auf verschiedene Gegenstände gerichtet: Ergreifen, ertasten, erfahren; Tempo zart – leicht bewegt. Begleitende Bewegungen des Kopfs, Rumpfs und der ausgestreckten Beine."

"Be-greifen – allegretto con espressione, für einen Ausführenden. Gespannte Sitzhaltung. Auf die nächste Umgebung ausgerichtet sein. Innere Anspannung, die sich in leicht bis stark zugreifenden (aggressiven) Bewegungen der Hände äußert – unwillkürliches Verhalten, das sich von äußeren Reizen leiten lässt. Ziemlich heftige Bewegungen beider Hände – Aktionen an Gegenständen: auseinandernehmen, zerren, reißen, etc."

Abbildung 4: aus Dieter Schnebel: *Körpersprache, Organkomposition für 3-9 Ausführende, Partitur (1979/1980)*

"Inzwischen habe ich ja viele Theater-Erfahrungen und sehe immer alles, was auf einer Bühne geschieht, als theatrales Geschehen. Und [ich] amüsiere mich immer in Kammerkonzerten wenn Musiker auftreten, wie die auf die Bühne latschen. Musiker können nicht gehen."⁴⁸

Neben der Erfahrung, dass die szenische Wirkung ignoriert wird und das Bewusstsein oder aber der Bewegungssinn des Interpreten für die Bühne keine Ausprägung findet, beschreibt Dieter Schnebel auch eine positive Erfahrung im Zusammenhang eines Konzertes:

"Ich habe mal den Rostropovich erlebt, und das war eine fantastische szenische Performance. Der hat die Cello-Sonate von Strauss gespielt, was auch so ein Stück ist, das ganz aus dem Vollen schöpft. Und der Rostropovich, der hat so einen schrägen Stachel, also der hat das Cello fast liegend vor sich und einen ganz langen Stachel. Der kam da mit dem Pianisten auf die Bühne gestürmt, der Pianist hat sich hingesetzt und er hat den Stachel in die Erde gerammt und in den Beifall, den Begrüßungsbeifall des Publikums hinein losgelegt. Das war so ein starkes theatrales Erlebnis. Und wie er sich dann auch selbst aufgeführt hat, das war wunderbar."⁴⁹

Nachhaltig beeindruckt hat mich nach einem Konzert einmal das starke Erleben der Orchester-Gemeinschaft. Ich konnte diese Gemeinschaft akustisch nicht feststellen, denn es war zwar ein hervorragender Klangkörper, aber im Zusammenspiel erreichen andere Orchester die gleiche Präzision. Im Rückblick konnte ich diesen Eindruck also nur szenisch

⁴⁸ Zitat von Dieter Schnebel, in: Volker Straebel: *Musik gibt es nicht. Musik soll entstehen im Kopf des Zuschauers/Zuhörers. Dieter Schnebels Instrumentales Theater*. In: Asja Jarzina: *Gestische Musik und musikalische Gesten. Dieter Schnebels „visible music“*, Berlin 2005 S. 173

⁴⁹ Ebd.

festmachen: Die Orchestermmitglieder gaben einander während des Applauses gegenseitig die Hand⁵⁰ – ein bühnenwirksames Abschlussritual. Die Beispiele zeigen, dass es im professionellen Bereich verschiedene Musizierhaltungen gibt. Hier sind theatralische Verfahren dienlich, versteht man den Interpreten als Musikdarsteller. Das klassisch-romantische Ideal war, dass ein Interpret sich mit dem Gehalt des Werkes im Moment der Aufführung völlig identifizieren, ja emotional darin aufgehen müsse. Er spielt also nicht nur sein Instrument, sondern kraft seines Ausdrucks auch sein Spielen selbst. Igor Fjodorowitsch Strawinski, einer der bedeutendsten Vertreter der Neuen Musik, geht sogar so weit, zu sagen, dass das visuelle Erfassen von Gesten und Bewegungen wesentlich zum Musikverständnis beitragen:

"Ich habe immer einen Abscheu davor gehabt, Musik mit geschlossenen Augen zu hören, also ohne dass das Auge aktiv teilnimmt. Wenn man Musik in ihrem vollen Umfange begreifen will, ist es notwendig, auch die Gesten und Bewegungen des menschlichen Körpers zu sehen, durch den sie hervorgebracht wird."⁵¹

Eine Musikaufführung als Theater zu deuten, kann zwar als bloße Interpretation eines Rezipienten abgetan werden, findet aber bei der Rezeption durch Kinder durchaus ihre Berechtigung. Das staunende Auge ist empfänglich für die Schönheit der glänzenden Blechblasinstrumente, oder langweilt sich an dem Verharren des Orchesters während einer Gesangsarie, freut sich wiederum über einen Kraftausbruch des Dirigenten, über den wehenden Frack,

"Be-greifen – presto fantastico, für einen Ausführenden. Lockere und bewegliche Sitzhaltung (Hocke). Gelöster innerer Zustand, aber mit Aufmerksamkeit auf die nähere Umgebung; Erzeugung von ebenso gelösten quasi spielerischen Bewegungen. Deutliche und artikulierte Bewegungen beider Hände – und der Finger; begleitende und führende Bewegungen der Arme, hauptsächlich der Unterarme. Auf, an und mit Gegenständen quasi spielen."

"Be-greifen – allegro con brio, für einen bis vier Ausführende. Knien – Stehen. Auf den ganzen Umkreis der nahen Umgebung ausgerichtet sein. Leicht gespannter innerer Zustand, der sich in gewollten oder gezielten Bewegungen äußert. Verschiedenartige und deutlich gestaltete Bewegungen einer oder beider Hände mit begleitenden Bewegungen der Arme auf, an und mit Gegenständen – auch ohne solch erfahrendes Arbeiten, spielerisches Bearbeiten."

"Be-greifen / Ver-drehen – moderato essatto, für vier bis sechs Ausführende. Gebücktes Knien – gestrecktes Stehen. Auf die ganze Umgebung ausgerichtet sein. Stark angespannter innerer Zustand. Mühe oder Zwang, etwas zu bewältigen – was sich in entsprechend angestrenzter Gestik äußert. Deutlich artikulierte Bewegungen einer oder beider Hände oder Arme von meist repetitivem Charakter auf oder an Flächen (zum Beispiel Boden oder Wand) – mühevolle Arbeit."

Abbildung 5: aus Dieter Schnebel: *Körpersprache, Organkomposition für 3-9 Ausführende, Partitur (1979/1989)*

⁵⁰ Das Händeschütteln gehört insofern zur Konvention, als der Dirigent sich beim Konzertmeister und den Solisten bedankt. Dass jedoch die Pultnachbarn und Mitspieler in erreichbarer Nähe einander danken, ist (noch) nicht sehr verbreitet und schon deshalb wirkungsvoll.

⁵¹ Igor Strawinsky: *Chroniques de ma vie*. Paris 1935 S. 157

und nimmt Details der Handlung wahr, wie das Abreißen von Bogenhaaren oder das Ausschütten von Kondenswasser aus den Windungen der Blasinstrumente. Gerade das, was beobachtet, aber möglicherweise nicht verstanden wird, prägt sich ein und bleibt Faszinosum bis zur etwaigen Auflösung eines Rätsels. Bei Improvisationsaufgaben aus der Theaterpädagogik habe ich festgestellt, dass die klanglichen Vorstellungen der einzelnen Instrumente bei Kindern zwar etwas verwischen, die Spielweise mit ihren Bewegungsabläufen jedoch sehr exakt dargestellt, nachgeahmt und erinnert werden kann.

Solches Erinnern ist auch dem Rezipienten von *visible music* zu wünschen, der stumm eine Vielzahl von Gesten präsentiert bekommt. Die Partitur, hier von Dieter Schnebel, gibt im Folgenden Aufschlüsse über die Wahrnehmbarkeit des Stückes.

visible music II. Nostalgie. Solo für einen Dirigenten¹

- 1. Das ziemlich undirigentische reine Zeichnen von Musik – von Höhen, Zeitwerten, Intensitäten, Klängen – durch meist impulsartige Bewegungen: quasi Spiel in die Luft.*
- 2. Ein Zeichnen von Musik, das zu Dirigieren geht – wo also in das reine Zeichnen von Musik Gesten dirigierenden Charakters einzuflechten sind (wie Abwinken, Einsatzgeben, Herausholen, Dämpfen, etc.).*
- 3. Von Musik inspirierte Dirigierbewegungen – zum Beispiel sich in einem Walzer wiegend dirigieren, die Ruhe eines Adagios ausstrahlen.*
- 4. Dirigierbewegungen von suggestivem, ja autoritärem Charakter.*
- 5. Dirigieren als Selbstgenuss – fantastische Bewegungen, dabei die Augen schließen.*

Abbildung 6: Dieter Schnebel: *visible music II*

Die Neue Musik geht hier also Wege der Abstraktion, indem sie auf das physiologische Hörerlebnis weitgehend verzichtet, und wird dafür visuell höchst real erfahren. Die akustische Vorstellung liegt beim Rezipienten und bleibt völlig indeterminiert. Vielleicht am bekanntesten ist das seit den 1940er Jahren zum Theater ausgeweitete Musikverständnis von John Cage. In seinen Verbalpartituren finden sich kompositorisch angeordnete Tätigkeiten, Aktionen, die die Musiker ausführen sollen. Diese Aktionen sind zwar im Ergebnis nicht festgelegt, sehr genau jedoch in ihrer Durchführung. Das bekannteste seiner Stücke, 4'33", ist nicht intentional, aber realisierbar, und dies mit einem Minimum an Vorgaben: es hat drei Sätze, in denen jeweils Stille herrscht („*tacet*“). In der Aufführungssituation wird ein zunächst nicht musikalisches, sondern szenisches Bild einer Konzertsituation hergestellt, das dazu auffordert, alles was in dieser Zeit im Auditorium des Raumes hörbar ist, als Musik zu

begreifen. Bei *Musicircus* gaben wir den Teilnehmern vor, innezuhalten, und sich dem Hören hinzugeben. Das führte in der Interpretation der einzelnen Ensembles zu Umsetzungen vom Einfrieren, über das pantomimischen Umblättern bis hin zur gebetsartigen inneren Einkehr. Das führt uns vor, dass alle Ruhephasen, auch die Stille von fremdem Klang und Geräuschen erfüllt sind, und „[...]“, dass *kein Musikstück uns genau zweimal dieselbe Hörerfahrung verschafft*.⁵² Daraus lässt sich ableiten, dass wertende Begriffe zwischen zufälligen Geräuschen und beabsichtigten Tönen absurd wären, denn nach der Revision unseres sensorischen Rezeptionsvermögens müssen wir alles im Sinne von Musik lieben, die uns ständig umgibt. Nach der Definition von Theodor W. Adorno „*Liebe ist die Fähigkeit, Ähnliches im Unähnlichen wahrzunehmen*“.⁵³ handelt es sich also um einen Prozess der Öffnung gegenüber dem Unähnlichen, dem vielleicht gerade dadurch *fremd* erscheinenden Gegenstand. Dass es in der Begegnung der Theaterpädagogik mit der Neuen Musik um den Umgang mit dem Fremden geht, habe ich in Kapitel 5 gezeigt. Ich empfehle, über die eigene Annäherung an die Neue Musik hinaus, die Künstler in einer Schaffensphase zu Wort kommen zu lassen, oder in die pädagogische Arbeit mit einzubeziehen. Bei allen Anfragen dieser Art, bin ich stets auf Kooperationsbereitschaft von Musikern, Autoren oder Komponisten gestoßen. Im Projektverlauf bietet die Phase der Differenzierung an, in der einzelnen Unterrichtseinheit ist die Intensität der Begegnung zwischen Teilnehmer und Künstler sicherlich im Lehr- oder Spielmoment am größten. Möchte der Künstler nicht derart stark Einfluss auf eine Gruppe nehmen, ist eine Einladung zum Ende einer Unterrichtseinheit sinnvoll, denn zu diesem Zeitpunkt kann meistens ein Präsentationsmoment stattfinden, der dann in der Reflexionsphase durch den Außenstehenden bereichert wird. John Cage aber auch Helmut Lachenmann gehören zu den Künstlern, die sich gerne pädagogisch engagieren. Ein weiteres Beispiel ist Dieter Schnebel, der sich nicht scheute, pädagogisch zu wirken und den schulischen Musikunterricht zu ergänzen. Durch ihn haben viele Schülerinnen und Schüler einen Einblick in die Kunstmusik und in Schnebels kompositorisches Werk bekommen, das sich meist als Mischform ästhetischer Gestaltung zeigt. Der szenische Aspekt tritt oft in Gleichberechtigung zum Akustischen auf, in Verschmelzung mit Musiktheater oder Musik-Performance u.s.w. Es verschwinden die Grenzen zwischen Musiker und Schauspieler, Instrument und Interpret.⁵⁴

⁵² Richard Kostelanetz: *Kunst als Folgerung*. In Ders.: *John Cage*, in der Übersetzung von Iris Schnebel und Hans Rudolf Zeller, Köln 1973 S. 158

⁵³ Theodor W. Adorno: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. M. 2008 S. 215

⁵⁴ „Wenn ich Schnebel einstudiere und aufführe komme ich in die Situation, dass wirklich beides beides ist, der Ton ist Theater und das Sichtbare, meine Handlung, meine Körperaktion ist plötzlich Musik. Als ich angefangen habe Schnebel aufzuführen, da kam ich wirklich in die Situation, dass ich begann, jede kleinste Bewegung, die ich als Musiker machte, zu kontrollieren und ins Bewusstsein zu nehmen. Ich war als Musiker sozusagen totale Bühnenfigur, aber nicht im Sinne eines Schauspielers,

7 Zusammenfassung und Ausblick

„Von dem, was die anderen nicht von mir wissen, lebe ich.“⁵⁵

— Peter Handke

Das Theater, als Ort der Ausdrucksmöglichkeiten und Begegnungen verstanden, ist an sich eine soziale Kunstform. Damit lässt es also durchaus Begegnungen zu, wie hier im Falle der Neuen Musik veranschaulicht werden konnte. Anhand der Beispiele aus der Praxis habe ich außerdem gezeigt, dass hier die Ausgangsorte der theaterpädagogischen Analyse und Auswertung zu finden sind. Der Theaterpädagoge fungiert hier als Vermittlungskünstler zwischen allen beteiligten Akteuren und dem Publikum, und ist darauf aus, diese Begegnungen unterstützend zu gestalten. Vermittlungskünstler ist er aber auch zwischen den Künsten denn:

"Der Theaterpädagoge ist Schauspieler, Regisseur, Animator, Anreger, Berater, Lehrer, Spielleiter, Kursleiter, Organisator, Lektor, Dramaturg, Autor, Musiker, Choreograph, Bühnentechniker – kurz, ein Allrounder.“⁵⁶

Die Offenheit des Berufsbildes eines Theaterpädagogen rührt nicht zuletzt daher, dass es in der Auseinandersetzung mit theatralen Prozessen eine Vielzahl von Arbeitsansätzen gibt. Es ist mir im Verlauf der eigenen Reflexion der drei Projekte und im Prozess des Schreibens klar geworden, dass letztere nicht allgemein, sondern abhängig von der individuellen Disposition der Theaterpädagogin oder des Theaterpädagogen zu formulieren sind. Wenn man die Flexibilität aufbringen kann, als Kulturschaffender sich der Projektmethode zu bedienen, die häufig interdisziplinär angelegt wird, birgt das aus meiner Sicht die Chance, relativ frei von institutionellen Vorgaben arbeiten zu können. Der Begriff der Kultur, lateinisch: *cultura*, beinhaltet in seinem ursprünglichen Sinne die Dimension des Pflégens. Kultur, vor allem aber ästhetische Bildung müsste also der Aufgabe nachkommen, für das Wiederkehren des Ähnlichen zu sorgen.

„Wo cura und cultura, Sorge und Pflege, auftreten, stehen sie fürs erste im Dienst der Ähnlichkeit. Sie verlangt von den Mitgliedern einer Population, sich immer so zu verhalten, dass aus der Summe der Handlungen in der Gruppe hinreichend ähnliche Junioren hervor-

sondern im Sinne eines Instrumentes.“ Aus: Barbara Thun im Interview mit Volker Straebel, Berlin 2003

⁵⁵ Peter Handke: *Am Felsenfenster morgens*, Salzburg 1998, S. 336

⁵⁶ Felix Rellstab: *Handbuch Theaterspielen*. Wädenswil 2000 S. 44

*gehen können. Wer sich hier sorglos oder nicht-pflegend verhält, läßt Wildwuchs zu, der öfter dekadent als originell erscheinen muß.*⁵⁷

Eine neophobe Grundstimmung dieser Art passt nicht mehr auf den heutigen Begriff der kulturellen Bildung und zu den interdisziplinären Ansätzen aller Sparten der Kunst. Dennoch ist unser Lebensmodus geprägt von der Reproduktionsfähigkeit, die für Varianten und neue Spielarten oft wenig Toleranz übrig hat. Kunst jedoch hat dort ihren Platz, wo etwas vorangeht und Veränderung stattfindet. Dies ist auch der Platz für eine Schnittstelle mit einer zutiefst pädagogischen Idee, insofern nämlich als Pädagogik auf Veränderungen durch Lernen, Lehren und Bildung abzielt.

⁵⁷ Peter Sloterdijk: *Meisterspiele von Trainern als Garanten der Übertreibungskunst*. In ders.: *Du mußt dein Leben ändern*, Frankfurt am Main 2012 S. 425

8 Anhang

8.1 Bilder



Abbildung 7: *Musicircus*: Koordinator



Abbildung 9: *Musicircus*: Butoh-Tänzer im Publikum



Abbildung 10: *Musicircus*: AG Neue Musik



Abbildung 8: *Musicircus*: Publikum im Theater



Abbildung 11: *Musicircus*: Arileo-Streichquartett

8.2 Materialien

Material 1: Dieter Schnebel: *Körpersprache*, Auszug aus der Partitur

Die Sprache des Körpers. Körper-Sprache ist eine Komposition der Körperbewegungen – der Bewegungen des Kopfes, der Arme, des Rumpfs, der Beine, der einzelnen Bewegungen der Augen, des Mundes, der Finger, der Schultern, der Hüften, der Zehen, und so fort, wobei diese Bewegungen vielfältig miteinander verbunden werden können. In all diesen Bewegungen drücken wir uns bewusst oder unbewusst aus, beginnen die einzelnen Glieder oder der Körper als Ganzes zu sprechen, führen Selbstgespräche, wenden uns an Gegenstände, an Menschen, überhaupt an die Umwelt, und es kommt zu vielerlei Formen von Kommunikation. Im theatralischen Prozess Körper-Sprache spielen die Körper der Ausführenden die mannigfaltigen Möglichkeiten der eigenen Sprache durch und sprachlicher Ausdruck wird selber körperlich: Körper-Sprache. Als eben dieses enthält die Organkomposition eine Art Naturgeschichte und die Historie der menschlichen Bewegungen.

Material 2.1: Brief von Katharina Mohr an die Projektteilnehmer

Liebe Schülerinnen und Schüler vom Musikprojekt „Schreibt auf unsere Haut“ der Deutschen Oper Berlin!

Für die erste Projektphase, in der ihr ganz selbstständig arbeiten werdet, haben wir als Vorbereitung auf unsere gemeinsame Arbeitsphase (6. bis 10. August) ein paar Aufgaben für euch, die nicht einfach sind, aber als intellektuelle Herausforderung vielleicht euren Ehrgeiz anspornen und in diesem Sinne Spaß machen, auch wenn es um sehr ernsthafte Dinge dabei geht. Die Oper, die es mithilfe unseres Projekts zu ergründen gilt, heißt „Das Mädchen mit den Schwefelhölzern“ und wurde nach dem gleichnamigen Märchen von Hans Christian Andersen komponiert. Helmut Lachenmann, der Komponist des Werkes, hat neben dem Märchentext von Andersen (*Material 2.2*) aber noch zwei weitere Texte in das Stück aufgenommen (*Material 2.3 und 2.4*). Zunächst geht es darum herauszufinden, was diese Texte miteinander zu tun haben könnten. Deshalb heißt eure erste Aufgabe:

1) Lest die drei Texte von Hans Christian Andersen, Gudrun Ensslin und Leonardo da Vinci aufmerksam durch und diskutiert miteinander, was diese Texte verbinden könnte, bzw. warum Helmut Lachenmann sie in seiner Oper miteinander kombiniert haben könnte. Vergleicht jeden der drei Texte mit jedem anderen und notiert jeweils drei verbindende und drei trennende Aspekte:

Andersen - Ensslin

Verbindendes:

a)

b)

c)

Trennendes:

a)

b)

c)

Andersen - Da Vinci

Verbindendes:

a)

b)

c)

Trennendes:

a)

b)

c)

Da Vinci - Ensslin

Verbindendes:

a)

b)

c)

Trennendes:

a)

b)

c)

Für die nächste Aufgabe braucht ihr Fotoapparate, mit denen ihr durch die Stadt ziehen dürft. Klärt das aber bitte mit den Lehrerinnen und Lehrern, die für euch zuständig sind, ab. Später braucht ihr ein Laptop, um die Bilder anzuschauen. Für die zweite Aufgabe müsst ihr euch in mindestens zwei, besser aber drei oder vier Gruppen aufteilen. Zwei bis drei Leute pro Gruppe sind vollkommen ausreichend.

2) Macht in getrennten Gruppen einen Spaziergang durch eure Stadt und schaut genau hin, was für Orte, Menschen, Szenerien euch begegnen. Macht ein paar Fotos und schaut sie euch an. Sucht neun Fotos aus und ordnet jeweils drei von ihnen dem Andersen-Text, dem Ensslin-Text und dem Da-Vinci-Text zu. Die Fotos müssen keine puren Illustrationen der Texte sein, die Bezüge dürfen ruhig etwas hintersinnig und rätselhaft sein. Lasst dann die anderen Gruppen raten, welche Zuordnungen ihr vorgenommen habt und sprecht über die Gründe für eure Zuordnungen. Die Fotos speichert ihr bitte in getrennten Ordnern für jeden

Text ab. Vielleicht können wir sie ja irgendwie für unsere Präsentation gebrauchen. Bei der nächsten Aufgabe geht es nämlich um etwas ganz anderes. Ihr braucht dazu die Textblätter mit dem großen Zeilenabstand (Material 2.4), Scheren, Klebestifte und leere weiße Blätter. Auch für diese Aufgabe solltet ihr euch in Gruppen von jeweils drei oder vier Leuten aufteilen.

3) Fertigt eine Collage aus den drei Texten an, die sich, auf drei Sprecher/Innen aufgeteilt, vortragen lässt. Dazu dürfen die Texte beliebig auseinandergeschnipselt und die Fragmente miteinander kombiniert werden. Es muss dabei nicht jeder Text vollständig verwendet werden. Sätze und sogar einzelne Wörter dürfen zerschnitten werden. Klebt die miteinander kombinierten Fragmente aus allen drei Ursprungstexten auf die weißen Blätter, und zwar in Form einer dreistimmigen Sprechpartitur, sodass sich das ganze vortragen lässt. Bittet eine freundliche Lehrerin oder einen freundlichen Lehrer darum, euch die Sprechpartituren zu kopieren, damit jeder Vortragende seine eigene Partitur hat. Führt euch eure Textcollagen gegenseitig vor. Hebt bitte die Sprechpartituren gut auf. Wir würden sie sehr gerne anschauen, wenn wir am 6. August zu euch kommen. Bei der nächsten Aufgabe geht es wieder um etwas anderes. Wir werden natürlich miteinander darüber sprechen, ob und wie sich die verschiedenen vorbereiteten Dinge miteinander verbinden lassen. Nun kommt wieder etwas anderes:

4) Stellt euch eine Verfilmung des Märchens „Das Mädchen mit den Schwefelhölzern“ vor. Stellt euch weiterhin vor, ihr hättet die Aufgabe, die Tonspur zu diesem Film zu gestalten. Macht nun eine Liste von 12 Geräuschen und Klängen, die darauf zu hören sein könnten. Probiert diese Geräusche und Klänge selbst zu erzeugen.

a)

b)

c)

d)

e)

f)

g)

h)

i)

k)

l)

m)

Natürlich haben wir auch noch eine richtige Schulaufgabe für euch:

5) Sammelt biografische Informationen über Helmut Lachenmann, Hans Christian Andersen, Gudrun Ensslin und Leonardo da Vinci. Gestaltet daraus jeweils ein kurzes Portrait, bei dem mindestens folgende Aspekte beleuchtet werden: Lebensdaten, Werdegang, berufliche Tätigkeit, Menschenbild, Überzeugungen, Werte, Lebenswerk. Haltet eure Ergebnisse in Form eines Plakats fest.

Das ist ganz schön viel, was wir da von euch wollen. Lasst euch bitte nicht stressen, es ist nicht schlimm, wenn ihr nicht alles schafft. Aber nutzt die Zeit. Wenn es irgendwo vollkommen klemmt, dürft ihr euch an uns wenden und per Email kontaktieren. Wir freuen uns auf euch!

Herzliche Grüße

Katharina Mohr / Matthias Handschick

Material 2.2:

Das Mädchen mit den Schwefelhölzern

Hans Christian Andersen

Es war fürchterlich kalt; es schneite und begann dunkler Abend zu werden, es war der letzte Abend im Jahre, Neujahrsabend! In dieser Kälte und in dieser Finsternis ging ein kleines, armes Mädchen mit bloßem Kopfe und nackten Füßen auf der Straße. Sie hatte freilich Pantoffeln gehabt, als sie vom Hause wegging, aber was half das!

Es waren sehr große Pantoffeln, ihre Mutter hatte sie zuletzt getragen, so groß waren sie, daß die Kleine sie verlor, als sie sich beeilte, über die Straße zu gelangen, weil zwei Wagen gewaltig schnell daherjagten. Der eine Pantoffel war nicht wiederzufinden, und mit dem andern lief ein Knabe davon, der sagte, er könne ihn gut benutzen, wenn er selbst einmal Kinder bekomme. Da ging nun das arme Mädchen auf den bloßen, kleinen Füßen, die ganz rot und blau vor Kälte waren. In einer alten Schürze hielt sie eine Menge Streichhölzer, und ein Bund trug sie in der Hand. Niemand hatte ihr während des ganzen Tages etwas abgekauft, niemand hatte ihr auch nur einen Dreier geschenkt; hungrig und halberfroren schlich sie einher und sah sehr gedrückt aus, die arme Kleine! Die Schneeflocken fielen in ihr langes, gelbes Haar, das sich schön über den Hals lockte, aber an Pracht dachte sie freilich nicht.

Aus allen Fenstern glänzten die Lichter, und es roch in der Straße herrlich nach Gänsebraten; es war ja Silvesterabend, und daran dachte es.

In einem Winkel zwischen zwei Häusern – das eine sprang etwas weiter in die Straße vor als das andere – setzte sie sich und kauerte sich zusammen. Die kleinen Füße hatte sie fest angezogen, aber es fror sie noch mehr, und sie wagte nicht nach Hause zu gehen, denn sie hatte ja keine Streichhölzer verkauft, nicht einen einzigen Dreier erhalten. Ihr Vater würde sie schlagen, und kalt war es daheim auch, sie hatten nur das Dach gerade über sich, und da pfiß der Wind herein, obgleich Stroh und Lappen zwischen die größten Spalten gestopft waren. Ihre kleinen Hände waren vor Kälte fast ganz erstarrt. Ach! Ein Streichhölzchen könnte gewiß recht guttun; wenn sie nur wagen dürfte, eins aus dem Bunde herauszuziehen, es anzustreichen und die Finger daran zu wärmen. Sie zog eins heraus, »Ritsch!« Wie sprühte es, wie brannte es! Es gab eine warme, helle Flamme, wie ein kleines Licht, als sie die Hand darum hielt, es war ein wunderbares Licht! Es kam dem kleinen Mädchen vor, als sitze sie vor einem großen eisernen Ofen mit Messingfüßen und einem messingenen Aufsatz; das Feuer brannte ganz herrlich darin und wärmte schön! Die Kleine streckte schon

die Füße aus, um auch diese zu wärmen. da erlosch die Flamme, der Ofen verschwand. sie saß mit einem kleinen Stumpf des ausgebrannten Hölzchens in der Hand.

Ein neues wurde angestrichen, es brannte, es leuchtete, und wo der Schein auf die Mauer fiel, wurde diese durchsichtig wie ein Flor. Sie sah gerade in das Zimmer hinein, wo der Tisch mit einem glänzend weißen Tischtuch und feinem Porzellan gedeckt stand, und herrlich dampfte eine mit Pflaumen und Äpfeln gefüllte, gebratene Gans darauf! Und was noch prächtiger war, die Gans sprang von der Schüssel herab, watschelte auf dem Fußboden hin mit Gabel und Messer im Rücken, gerade auf das arme Mädchen kam sie zu. Da erlosch das Streichholz, und nur die dicke, kalte Mauer war zu sehen. Sie zündete ein neues an. Da saß sie unter dem schönsten Weihnachtsbaume. Der war noch größer und aufgeputzter als der, den sie zu Weihnachten durch die Glastür bei dem reichen Kaufmann erblickt hatte. Viel tausend Lichter brannten auf den grünen Zweigen, und bunte Bilder wie jene, die in den Ladenfenstern lagen, schauten zu ihr herab. Die Kleine streckte die beiden Hände in die Höh . da erlosch das Streichholz; die vielen Weihnachtslichter stiegen höher und immer höher, nun sah sie, daß es die klaren Sterne am Himmel waren, einer davon fiel herab und machte einen langen Feuerstreifen am Himmel.

»Nun stirbt jemand!« sagte die Kleine, denn ihre alte Großmutter, die einzige, die sie liebgehabt hatte, die jetzt aber tot war, hatte gesagt: »Wenn ein Stern fällt, so steigt eine Seele zu Gott empor.«

Sie strich wieder ein Streichholz an, es leuchtete ringsumher, und im Glänze stand die Großmutter, glänzend, mild und lieblich da.

»Großmutter!« rief die Kleine. »Oh, nimm mich mit! Ich weiß, daß du auch gehst, wenn das Streichholz ausgeht; gleichwie der warme Ofen, der schöne Gänsebraten und der große, herrliche Weihnachtsbaum!« Sie strich eiligst den ganzen Rest der Hölzer, die noch in der Schachtel waren, an. Sie wollte die Großmutter recht festhalten; und die Streichhölzer leuchteten mit solchem Glanz, daß es heller war als am lichten Tage. Die Großmutter war nie so schön, so groß gewesen; sie hob das kleine Mädchen auf ihren Arm, und in Glanz und Freude flogen sie in die Höhe, und da fühlte sie keine Kälte, keinen Hunger, keine Furcht . sie waren bei Gott!

Aber im Winkel am Hause saß in der kalten Morgenstunde das kleine Mädchen mit roten Wangen, mit lächelndem Munde . tot, erfroren am letzten Abend des alten Jahres. Der Neujahrsmorgen ging über der kleinen Leiche auf, die mit Streichhölzern dasaß, wovon eine ganze Schachtel verbrannt war. Sie hat sich wärmen wollen, sagte man. Niemand wußte, was sie Schönes erblickt hatte, in welchem Glanze sie mit der alten Großmutter zur Neujahrsfreude eingegangen war!

Material 2.3:

schreibt auf unsere haut.

Gudrun Ensslin

der kriminelle, der wahnsinnige, der selbstmörder – sie verkörpern diesen widerspruch, sie verrecken in ihm – ihr verrecken verdeutlicht die ausweglosigkeit/ohnmacht des menschen im system: entweder du vernichtest dich selbst oder du vernichtest andere, entweder tot oder egoist. in ihrem verrecken zeigt sich nicht nur die vollendung des systems: sie sind nicht kriminell genug, sie sind nicht wahnsinnig genug, sind nicht mörderisch genug, und das bedeutet, ihren schnelleren tod durch das system im system, in ihrem verrecken zeigt sich gleichzeitig die verneinung des systems: ihre kriminalität, ihr wahnsinn, ihr tod ist ausdruck der rebellion der zertrümmerten subjekte gegen ihre zertrümmerung, nicht ding, sondern mensch.

Material 2.4

...zwei Gefühle...

Leonardo da Vinci

So donnernd brüllt nicht das stürmische Meer, wenn der scharfe Nordwind es mit seinen brausenden Wogen zwischen Scylla und Charybdis hin und her wirft, noch der Stromboli oder Aetna, wenn die Schwefelfeuer im gewaltsamen Durchbruch den großen Berg öffnen, um Steine und Erde samt den austretenden und herausgespieenen Flammen durch die Luft zu schleudern, noch auch die glühenden Höhlen von Mongibello, wenn sie beim Herausstoßen des schlecht verwahrten Elements rasend jedes Hindernis verjagen, das sich ihrem ungestümen Wüten entgegenstellt...

Doch ich irre umher, getrieben von meiner brennenden Begierde, das große Durcheinander der verschiedenen und seltsamen Formen wahrzunehmen, die die sinnreiche Natur hervorgebracht hat. Ich wand mich eine Weile zwischen den schattigen Klippen hindurch, bis ich zum Einstieg einer großen Höhle gelangte, vor der ich betroffen im Gefühl der Unwissenheit eine Zeit lang verweilte. Ich hockte mit gekrümmtem Rücken. Die müde Hand aufs Knie gestützt, beschattete ich mit der Rechten die gesenkten und geschlossenen Wimpern. Und nun, da ich mich oftmals hin und her beugte, um in die Höhle hineinzublicken und dort etwas zu unterscheiden, verbot mir das die große Dunkelheit, die darin herrschte. Als ich aber geraume Zeit verharrt hatte, erwachten plötzlich in mir zwei Gefühle: Furcht und Verlangen. Furcht vor der drohenden Dunkelheit der Höhle, Verlangen aber, mit eigenen Augen zu sehen, was darin an Wunderbarem sein möchte.

Material 2.5

Das Mädchen mit den Schwefelhölzern

Hans Christian Andersen

Es war fürchterlich kalt; es schneite und begann dunkler Abend zu werden, es war der letzte Abend im Jahre, Neujahrsabend! In dieser Kälte und in dieser Finsternis ging ein kleines, armes Mädchen mit bloßem Kopfe und nackten Füßen auf der Straße. Sie hatte freilich Pantoffeln gehabt, als sie vom Hause wegging, aber was half das!

Es waren sehr große Pantoffeln, ihre Mutter hatte sie zuletzt getragen, so groß waren sie, daß die Kleine sie verlor, als sie sich beeilte, über die Straße zu gelangen, weil zwei Wagen gewaltig schnell daherjagten. Der eine Pantoffel war nicht wiederzufinden, und mit dem andern lief ein Knabe davon, der sagte, er könne ihn gut benutzen, wenn er selbst einmal Kinder bekomme. Da ging nun das arme Mädchen auf den bloßen, kleinen Füßen, die ganz rot und blau vor Kälte waren. In einer alten Schürze hielt sie eine Menge Streichhölzer, und ein Bund trug sie in der Hand. Niemand hatte ihr während des ganzen Tages etwas abgekauft, niemand hatte ihr auch nur einen Dreier geschenkt; hungrig und halberfroren schlich sie einher und sah sehr gedrückt aus, die arme Kleine! Die Schneeflocken fielen in ihr langes, gelbes Haar, das sich schön über den Hals lockte, aber an Pracht dachte sie freilich nicht.

Aus allen Fenstern glänzten die Lichter, und es roch in der Straße herrlich nach Gänsebraten; es war ja Silvesterabend, und daran dachte es.

In einem Winkel zwischen zwei Häusern – das eine sprang etwas weiter in die Straße vor als das andere – setzte sie sich und kauerte sich zusammen. Die kleinen Füße hatte sie fest angezogen, aber es fror sie noch mehr, und sie wagte nicht nach Hause zu gehen, denn sie hatte ja keine Streichhölzer verkauft, nicht einen einzigen Dreier erhalten. Ihr Vater würde sie schlagen, und kalt war es daheim auch, sie hatten nur das Dach gerade über sich, und da pfiiff der Wind herein, obgleich Stroh und Lappen zwischen die größten Spalten gestopft

waren. Ihre kleinen Hände waren vor Kälte fast ganz erstarrt. Ach! Ein Streichhölzchen könnte gewiß recht guttun; wenn sie nur wagen dürfte, eins aus dem Bunde herauszuziehen, es anzustreichen und die Finger daran zu wärmen. Sie zog eins heraus, »Ritsch!« Wie sprühte es, wie brannte es! Es gab eine warme, helle Flamme, wie ein kleines Licht, als sie die Hand darum hielt, es war ein wunderbares Licht! Es kam dem kleinen Mädchen vor, als sitze sie vor einem großen eisernen Ofen mit Messingfüßen und einem messingenen Aufsatz; das Feuer brannte ganz herrlich darin und wärmte schön! Die Kleine streckte schon die Füße aus, um auch diese zu wärmen. da erlosch die Flamme, der Ofen verschwand. sie saß mit einem kleinen Stumpf des ausgebrannten Hölzchens in der Hand.

Ein neues wurde angestrichen, es brannte, es leuchtete, und wo der Schein auf die Mauer fiel, wurde diese durchsichtig wie ein Flor. Sie sah gerade in das Zimmer hinein, wo der Tisch mit einem glänzend weißen Tischtuch und feinem Porzellan gedeckt stand, und herrlich dampfte eine mit Pflaumen und Äpfeln gefüllte, gebratene Gans darauf! Und was noch prächtiger war, die Gans sprang von der Schüssel herab, watschelte auf dem Fußboden hin mit Gabel und Messer im Rücken, gerade auf das arme Mädchen kam sie zu. Da erlosch das Streichholz, und nur die dicke, kalte Mauer war zu sehen. Sie zündete ein neues an. Da saß sie unter dem schönsten Weihnachtsbaume. Der war noch größer und aufgeputzter als der, den sie zu Weihnachten durch die Glastür bei dem reichen Kaufmann erblickt hatte. Viel tausend Lichter brannten auf den grünen Zweigen, und bunte Bilder wie jene, die in den Ladenfenstern lagen, schauten zu ihr herab. Die Kleine streckte die beiden Hände in die Höh . da erlosch das Streichholz; die vielen Weihnachtslichter stiegen höher und immer höher, nun sah sie, daß es die klaren Sterne am Himmel waren, einer davon fiel herab und machte einen langen Feuerstreifen am Himmel.

»Nun stirbt jemand!« sagte die Kleine, denn ihre alte Großmutter, die einzige, die sie liebgehabt hatte, die jetzt aber tot war, hatte gesagt: »Wenn ein Stern fällt, so steigt eine Seele zu Gott empor.«

Sie strich wieder ein Streichholz an, es leuchtete ringsumher, und im Glänze stand die Großmutter, glänzend, mild und lieblich da.

»Großmutter!« rief die Kleine. »Oh, nimm mich mit! Ich weiß, daß du auch gehst, wenn das Streichholz ausgeht; gleichwie der warme Ofen, der schöne Gänsebraten und der große, herrliche Weihnachtsbaum!« Sie strich eiligst den ganzen Rest der Hölzer, die noch in der Schachtel waren, an. Sie wollte die Großmutter recht festhalten; und die Streichhölzer leuchteten mit solchem Glanz, daß es heller war als am lichten Tage. Die Großmutter war nie so schön, so groß gewesen; sie hob das kleine Mädchen auf ihren Arm, und in Glanz und Freude flogen sie in die Höhe, und da fühlte sie keine Kälte, keinen Hunger, keine Furcht. Sie waren bei Gott!

Aber im Winkel am Hause saß in der kalten Morgenstunde das kleine Mädchen mit roten Wangen, mit lächelndem Munde. Tot, erfroren am letzten Abend des alten Jahres. Der Neujahrsmorgen ging über der kleinen Leiche auf, die mit Streichhölzern dasaß, wovon eine ganze Schachtel verbrannt war. Sie hat sich wärmen wollen, sagte man. Niemand wußte, was sie Schönes erblickt hatte, in welchem Glanze sie mit der alten Großmutter zur Neujahrsfreude eingegangen war!

Material 2.6

...zwei Gefühle...

Leonardo da Vinci

So donnernd brüllt nicht das stürmische Meer, wenn der scharfe Nordwind es mit seinen brausenden Wogen zwischen Scylla und Charybdis hin und her wirft, noch der Stromboli oder Aetna, wenn die Schwefelfeuer im gewaltsamen Durchbruch den großen Berg öffnen, um Steine und Erde samt den austretenden und herausgespieenen Flammen durch die Luft zu schleudern, noch auch die glühenden Höhlen von Mongibello, wenn sie beim Herausstoßen des schlecht verwahrten Elements rasend jedes Hindernis verjagen, das sich ihrem ungestümen Wüten entgegenstellt...

Doch ich irre umher, getrieben von meiner brennenden Begierde, das große Durcheinander der verschiedenen und seltsamen Formen wahrzunehmen, die die sinnreiche Natur hervorgebracht hat. Ich wand mich eine Weile zwischen den schattigen Klippen hindurch, bis ich zum Einstieg einer großen Höhle gelangte, vor der ich betroffen im Gefühl der Unwissenheit eine Zeit lang verweilte. Ich hockte mit gekrümmtem Rücken. Die müde Hand aufs Knie gestützt, beschattete ich mit der Rechten die gesenkten und geschlossenen Wimpern. Und nun, da ich mich oftmals hin und her beugte, um in die Höhle hineinzublicken und dort etwas zu unterscheiden, verbot mir das die große Dunkelheit, die darin herrschte. Als ich aber geraume Zeit verharret hatte, erwachten plötzlich in mir zwei Gefühle: Furcht und Verlangen. Furcht vor der drohenden Dunkelheit der Höhle, Verlangen aber, mit eigenen Augen zu sehen, was darin an Wunderbarem sein möchte.

Material 2.7

Schreibt auf unsere haut

Gudrun Ensslin

der kriminelle, der wahnsinnige, der Selbstmörder – sie verkörpern diesen Widerspruch, sie verrecken in ihm – ihr verrecken verdeutlicht die ausweglosigkeit/ohnmacht des menschen im System: entweder du vernichtest dich selbst oder du vernichtest andere, entweder tot oder egoist. in ihrem verrecken zeigt sich nicht nur die vollendung des systems: sie sind nicht kriminell genug, sie sind nicht wahnsinnig genug, sind nicht mörderisch genug, und das bedeutet, ihren schnelleren tod durch das system im system, in ihrem verrecken zeigt sich gleichzeitig die verneinung des systems: ihre kriminalität, ihr wahnsinn, ihr tod ist ausdruck der rebellion der zertrümmerten subjekte gegen ihre zertrümmerung, nicht ding, sondern mensch.

8.3 Bibliographie

- Adorno, Theodor W.: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben, Frankfurt a. M. 2008
- Albert Camus, Der Mythos des Sisyphos, Reinbek bei Hamburg 2000
- Bailey, Derek: Improvisation. Kunst ohne Werk, Hofheim 1987
- Beichel, Johann J.: Ästhetische Mobilmachung: Zur Praxis und Theorie der Musik- und Tanztheaterimprovisation in der Schule, Baltmannsweiler 2007
- Biesenbender, Volker: Aufforderung zum Tanz oder Was hat klassische Musik eigentlich mit Improvisation zu tun? Aarau 2005
- Bloch, Ernst: Tübinger Einleitung in die Philosophie I, Frankfurt am Main 1963
- Blum, Ronald: Die Kunst des Fügens. Tanztheaterimprovisation, Oberhausen 2004
- Brandmüller, Renate: Kinderimprovisationen. Zur musikalischen Produktivität von Kindern im Alter von sechs bis elf Jahren, München 1983
- Cage, John: A Year from Monday. New Lectures and Writings, Middletown 1967
- De la Motte-Haber, Helga/Rilling, Lydia/Schröder, Julia (Hg.): Dokumente zur Musik des 20. Jahrhunderts, Laaber 2011
- Deuter, Martin: Polaritätsverhältnisse in der Improvisation, Wiesbaden 2010
- Ferand, Ernst: Die Improvisation in der Musik. Eine Entwicklungsgeschichte und psychologische Untersuchung, Zürich 1938
- Gröne, Maximilian/Gehrke, Hans-Joachim/Hausmann, Frank-Rutger/Pfänder, Stefan/Zimmermann, Bernhard (Hg.): Improvisation. Kultur- und lebenswissenschaftliche Perspektiven, Freiburg i.Br. 2009
- Handke, Peter: Am Felsenfenster morgens, Salzburg 1998
- Häusler, Joseph (Hrsg.): Helmut Lachenmann. Musik als existentielle Erfahrung, Wiesbaden 1996
- Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung, Uckerland 2010
- Hiekel, Jörn Peter (Hrsg.): Neue Musik und andere Künste, Mainz 2010
- Hiekel, Jörn Peter: Berührungen. Über das (Nicht-) Verstehen von Neuer Musik, Mainz 2012
- Holzer, Andreas: Zur Kategorie der Form in neuer Musik, Wien 2011
- Jarzina, Asja: Gestische Musik und musikalische Gesten. Dieter Schnebels „visible music“, Berlin 2005
- Jerofke, Bernd Klaus: Ausdruck schulen – Theater spielen, Lichtenau 2008
- Kiefer, Sebastian: Improvisation und Komposition, Wiederholbarkeit und Unvorhersehbarkeit. Begriffsklärungen und ästhetische Kriterien. Ein Essay, Berlin 2011

- Koch, Gerd/Streisand, Marianne (Hg.): Wörterbuch der Theaterpädagogik, Uckerland 2003
- Kostelanetz, Richard: John Cage im Gespräch, Köln 1989
- Kostelanetz, Richard: John Cage, in der Übersetzung von Iris Schnebel und Hans Rudolf Zeller, Köln 1973
- Kösterke, Doris: Kunst als Zeitkritik und Lebensmodell. Aspekte musikalischen Denkens bei John Cage(1912-1992), Regensburg 1996
- Luskerne, Martin: Die Grundlage deutscher Sprachbildung. Mit einer Kunst der Improvisation als praktischem Hintergrund, Bremen 1925
- Mettenberger, Wolfgang: Tatort Theater. Ein praktischer Leitfaden für Schul- und Amteurbühnen, Weinheim an der Bergstraße 2004
- Nanz, Dieter A. (Hg.): Aspekte der freien Improvisation in der Musik, Hofheim 2011
- Pimmer, Hans: Musikalisches Kreativitätstraining in der Grundschule. Grundlegung und Methodik, Wilhelmshaven 1992
- Rellstab, Felix: Handbuch Theaterspielen. Theaterpädagogik (Bd.4), Wädenswil 2000
- Roscher, Wolfgang (Hg.): Ästhetische Erziehung – Improvisation – Musiktheater, Hannover 1970
- Senftleben, Sabine: Theater als Raum. Ausleuchten von Spielräumen in der Theaterpädagogik, Uckerland 2010
- Sloterdijk, Peter: Du mußt dein Leben ändern, Frankfurt am Main 2012
- Strätling, Regine (Hg.): Spielformen des Selbst. Das Spiel zwischen Subjektivität, Kunst und Alltagspraxis, Bielefeld 2012
- Strawinsky, Igor: Chroniques de ma vie, Paris 1935
- Tigges, Stefan (Hg.): Dramatische Transformationen. Zu gegenwärtigen Schreib- und Aufführungsstrategien im deutschsprachigen Theater, Bielefeld 2008
- Westphal, Kristin (Hg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept, Baltmannsweiler 2004
- <http://volkerlist.de/?p=1361>, abgerufen am 25.11.2012 17:00
- <http://www.youtube.com/watch?v=tZ7aYQtIldg>, abgerufen am 13.11.2012
- <http://www.klangwald.lohn-gr.ch/index.htm>, abgerufen am 27.11.2012
- <http://www.toggenburg.org/de/klang/klangweg-toggenburg>, abgerufen am 27.11.2012
- <http://www.youtube.com/watch?v=f2bcPIXl8kc>, abgerufen am 27.11.2012

8.4 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ein Auszug aus John Cage: › <i>Composition in Retrospect</i> ‹, 1981	12
Abbildung 2: Plakat <i>Musicircus</i> , erstellt vom Theater Heidelberg im November 2012	17
Abbildung 3: Umfrage zu <i>Musicircus</i> am Theater Heidelberg, erstellt von Nelly Noack, 2012	18
Abbildung 4: aus Dieter Schnebel: <i>Körpersprache</i> , Organkomposition für 3-9 Ausführende, Partitur (1979/1980)	25
Abbildung 5: aus Dieter Schnebel: <i>Körpersprache</i> , Organkomposition für 3-9 Ausführende, Partitur (1979/1989)	26
Abbildung 6: Dieter Schnebel: <i>visible music II</i>	27