

KENNEN – KÖNNEN - BEKANNT

Voraussetzungslose Zugänge zu szenischer Musik
für Oberstufenschüler eines deutsch-polnischen
Theatermusikworkshops

Pädagogische Prüfungsarbeit
zur zweiten Examensprüfung
für das Lehramt an Gymnasien

Eingereicht am Studienseminar für Gymnasien Kassel

Vorgelegt von Studienreferendar
Timm Reitingen

Kassel, den 16.2.2004

Inhalt

1.Einleitung.....	1
2.Didaktische Überlegungen.....	2
2.1 Auswahl des Themas.....	2
2.1.1 Bezug zum Lehrplan.....	3
2.1.2 Problemstellung.....	5
2.1.3 Zur Lerngruppe.....	11
2.1.4 Allgemeine Rahmenbedingungen.....	13
2.2 Methodische Überlegungen.....	14
3.Lernziele.....	18
3.1 Groblernziel:.....	18
3.2 Feinlernziele:.....	18
3.2.1 Inhaltlich:.....	18
3.2.2 Methodisch/Instrumentell:.....	18
3.2.3 Sozial/Affektiv.....	19
4.Durchführung.....	19
4.1 Übersicht.....	19
4.1.1 Erste Phase.....	20
4.1.2 Zweite Phase.....	23
4.1.3 Darstellung der Entwicklung der verschiedenen Stücke.....	24
4.2 Ausführliche Darstellung zweier Unterrichtsstunden.....	26
4.2.1 Musikalische Sensibilisierung.....	26
4.2.1.1 Planung.....	26
4.2.1.2 Verlauf und Reflexion.....	28
4.2.2 Probenarbeit am musikalischen Eröffnungsstück.....	29
4.2.2.1 Voraussetzungen: Der Weg zu dieser Stunde.....	29
4.2.2.2 Planung.....	30
4.2.2.3 Geplanter Stundenverlauf.....	32
4.2.2.4 Verlauf und Reflexion.....	32
4.3 Abschlusspräsentation.....	33
5.Reflexion.....	34
6.Literatur.....	38
7.Anhang.....	40

1. Einleitung

An der Jacob-Grimm-Schule in Kassel besteht seit einigen Jahren die Tradition, jährlich einen Jugendaustausch mit polnischen Schulen durchzuführen. Durch mein Referendariat an dieser Schule kam ich durch meine Mitwirkung bei diversen Schulkonzerten und Kursfahrten mit der dort fest integrierten Projektarbeit in der Oberstufe in Berührung und war fasziniert von den Möglichkeiten dieser Form Offenen Unterrichts. Die musikalische Arbeit außerhalb des Klassenraums mit Schulchören, Orchestern oder Bands ist in meinen Augen ein wichtiger Bestandteil der Aufgaben eines Musiklehrers. Hier können erweiterte musikalische Einsichten und Fähigkeiten vermittelt werden, die im „normalen“ Unterricht nur schwer fassbar scheinen, und man kann den Schülern auf einer anderen Ebene begegnen und mit ihnen zusammenarbeiten. Es reizte mich, solch eine Unterrichtsform auszuprobieren.

Der Workshop, der im Oktober 2002 / Juni 2003 mit Oberstufenschülern der Jacob-Grimm-Schule und des 22. Lyzeums in Poznan stattfand, hatte zum Ziel, nur aus der Vorgabe eines Themas (diesmal war das Thema „Bekannt“) eine Theaterproduktion mit verschiedenen Szenen, Tanz und Musik zu entwickeln. Eine solche Aufgabe im Regelunterricht der Schule mit zwei bis vier (45-Minuten-)Stunden in der Woche bewerkstelligen zu wollen ist langwierig, doch im Rahmen einer Projektarbeit kann diese äußere Form aufgebrochen werden. Es kann in einer deutschen Oberstufe erwartet werden, dass die Schüler in ihrer Schullaufbahn eine hinreichende musikalische Ausbildung genossen haben, auch wenn dies bei ungeschickten Epochalisierungen in der Mittelstufe manchmal bei den Schülern in Vergessenheit gerät. Oberstufenschulen in Polen hingegen bieten mitunter gar keinen Musikunterricht an. Diese Unterrichtseinheit fand mit Oberstufenschülern einer Schule aus Poznan, Polen statt, die tatsächlich keinen aktuellen Musikunterricht besuchten und nur über sehr geringe musikalische Voraussetzungen zum Komponieren von Musik verfügten.

Können Schüler, die kaum über musikalische Vorbildung verfügen, innerhalb weniger Tage befähigt werden, Musikstücke für eine Theaterproduktion nicht nur zu komponieren, sondern auch „live“ bei einer gemeinsamen Präsentation aufzuführen? Ist es möglich, *voraussetzungslose* Zugänge zu szenischer Musik bereitzustellen, welche die Schüler selbstständig und nach eigenem Interesse beschreiten, um zu interessanten Kompositionen zu gelangen? Und ist dies in Zusammenarbeit mit den Schauspielern möglich?

Aus dieser motivierenden Fragestellung entwickelte sich die vorliegende Examensreihe. Anhand von zwei verschiedenen Zugängen zu szenischer Musik, über Klangsensibilisierung und die Arbeit am Beispiel eines Hip-Hop Stückes, werde ich Entwicklungsstränge darstellen, welche die Arbeit dieser Unterrichtsreihe exemplarisch verdeutlichen. Die von den Schülern geleistete musikalische Arbeit kann zwar nicht auf diese zwei Ebenen reduziert werden,

denn es finden immer Verknüpfungen und Überschneidungen zu anderen Aspekten musikalischer Betätigung, wie Instrumentalspiel, Höranalyse, Erfassen von musikalischen Formprinzipien u. Ä. Statt, hier kann aber im gegebenen Rahmen nicht detailliert auf diese eingegangen werden, ebenso wie die Debatte über die Formen und Aufgaben szenischer Musik nur kurz angeschnitten werden kann.

Nach einer Übersicht über den Gesamtverlauf der Unterrichtsreihe illustriert die ausführliche Darstellung von zwei Stunden die Arbeit und die schülerimmanenten Entwicklungen der Musikgruppe, indem eine frühe und eine der abschließenden Stunden der Unterrichtsreihe vertieft werden.

2. Didaktische Überlegungen

2.1 Auswahl des Themas

An der Jacob-Grimm-Schule in Kassel finden seit 13 Jahren Austauschfahrten mit polnischen Schulen statt. War es zunächst die Stadt Bydgoszcz, so findet seit zwei Jahren der Austausch mit Oberstufenschülern¹ des 22. Lyzeum in Poznan statt. Dies ist keine Schulpartnerschaft, sondern kommt über die Kooperation von Bernard Żołątkiewicz vom internationalen Jugendaustausch des „Forum Kultur“ (Poznan) mit der Kulturfabrik Salzmann (Kassel) zustande. Unterstützt wird die Arbeit vom Deutsch-Polnischen Jugendwerk, sowie dem hessischen Sozialministerium im Rahmen der Länderpartnerschaft Hessen-Wielkopolska.

Im Jahr finden zwei Begegnungen statt, während denen ein gemeinsames Theaterprojekt geplant, realisiert und präsentiert wird. Bisher fand das erste Treffen im Herbst in Kassel statt, das zweite im Sommer in Poznan. Diese Aufteilung wird 2004 erstmals umgekehrt, da die polnischen Schüler Deutschland auch einmal im Sommer erleben möchten.

Der Leiter der Theaterkurse der JGS und Mit-Initiator des Austausches, Ede Müller, kam am Anfang meines Referendariats auf mich zu, mit dem Angebot, den Musikkurs des nächsten Workshops gemeinsam mit ihm zu leiten. Dieses Angebot nahm ich sofort an, da die Projektarbeit in Verbindung mit internationalem Jugendaustausch interessant ist und sich gerade für Musiklehrer solche Projekte anbieten. Ich bin davon überzeugt, dass das Fach Musik, wie kaum ein anderes Schulfach, Grenzen überwinden kann, da Musik eine internationale „Sprache“ ist, die überall verstanden wird. Auch in der Erfahrung von Michael Kelbling vom Deutsch-Polnischen Jugendwerk stellt gerade die künstlerische Arbeit eine hohe Motivation für die Teilnehmer dar, sich auf eine internationale Jugendbegegnung einzulassen:

¹ Die Formulierung „Schüler“ wird geschlechtsneutral verstanden und in der ganzen Arbeit so verwendet.

Für die Motivation, sich auf eine derartige Veranstaltung einzulassen, dürfte für viele Teilnehmer/innen zunächst vor allem das Interesse an den Inhalten und Arbeitsformen eine Rolle gespielt haben: die Möglichkeit, Theater zu spielen, Musik zu machen oder eine fremde Stadt auf eine ungewöhnliche Weise kennenzulernen, und erst in zweiter Linie, dass es sich dabei um deutsch-polnische Begegnungen handelte.²

Es kommt bei solchen Jugendbegegnungen vor allem auf die sozialen, kognitiven und emotionalen Lernprozesse der Teilnehmer an. Die Tendenz in Programmen internationaler Jugendarbeit geht weg von explizit politischen Inhalten hin zu anderen Schwerpunkten, z. B. sportlichen oder musikalischen, da sich „durch fast jede Form der praktischen und lustvollen Zusammenarbeit zwischen Teilnehmern aus zwei oder mehr Ländern Empathie, Toleranz und Verständigungsbereitschaft einüben (lassen)“.³

Das Thema der diesjährigen Veranstaltung war „Bekannt“ (polnisch „Znajomy“), ein Thema, das zwar sehr offen formuliert ist und viel Spielraum lässt, gleichzeitig aber die gesamte Jugendbegegnung umschließt und wie ein roter Faden durchzieht: Man macht sich bekannt, findet heraus, dass viele Dinge, die man in der Fremde antrifft, bereits bekannt sind, dass es viel gemeinsam Bekanntes gibt und verlässt sich schließlich, um beim zweiten Treffen die Bekanntschaft zu erneuern und zu vertiefen.

Eine große Herausforderung des Workshops ist die Sprachbarriere. Außer vier Übersetzern sprach niemand sowohl polnisch als auch deutsch. Zwei der Übersetzer waren Schüler, die Tochter der polnischen Theaterlehrerin sowie ein deutscher (polnisch stämmiger) Teilnehmer. Die sprachliche Schnittmenge war Englisch, welches von fast allen Schülern zumindest rudimentär verstanden und gesprochen wurde. So fand die Verständigung in den Workshops durch Gesten, deutsche und polnische Sprachbrocken oder auf Englisch statt und nur in Ausnahmefällen wurden die Übersetzer bemüht.

2.1.1 Bezug zum Lehrplan

Der aktuelle Lehrplan für das Unterrichtsfach Musik am Gymnasium definiert gleich eingangs:

Aufgabe des Musikunterrichts im gymnasialen Bildungsgang ist die Entwicklung und Förderung eines qualifizierten und differenzierten Umgangs der Schülerinnen und Schüler mit Musik. Der Musikunterricht soll die Freude und das Interesse an der Musik wecken und erhalten und vielfältige Möglichkeiten zu ihrer individuellen und gemeinschaftlichen Aneignung eröffnen. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungen im Umgang mit Musik sammeln, musikbezogene Fertigkeiten und Fähigkeiten ausbilden und fachliche Kenntnisse erwerben.⁴

² Kelbling, Michael. „Vorwärts – doch nicht vergessen“. Deutsche Jugend – Zeitschrift für die Jugendarbeit, 42. Jahrgang, Heft 5. Weinheim: Juventa, 1994.

³ Kelbling, Michael. „Grenzgänge im neuen Europa: Internationale Jugendbildung zwischen Rückzug und Aufbruch“. Journal für politische Bildung, Heft 2/2002. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 2002. S.20.

⁴ Hessisches Kultusministerium. Lehrpläne für den Bildungsgang Gymnasium. Musik. Wiesbaden, CD-ROM des HeLP, 2003. S. 2

Genauer definiert er, Absicht des Musikunterrichts sei

- *die Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit zu fördern und zu bereichern*
- *eine allgemeine musikalisch-fachliche Grundkompetenz zu vermitteln*
- *die Fähigkeit zu differenzierendem Hören von Musik auszubilden, - die Ausbildung und Differenzierung körperlich-sensomotorischer Fähigkeiten und Fertigkeiten zu ermöglichen*
- *die musikbezogenen Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeiten zu entwickeln*
- *die Teilhabe und Mitwirkung an künstlerischen Prozessen zu ermöglichen und zu fördern.*⁵

Ziel dieser Examensreihe ist es, Oberstufenschülern musikalische Grundkompetenzen zu vermitteln, musikalische Vorstellungen zu schärfen, um sie zu eigenen musikalischen Kompositionen im Rahmen einer Theaterproduktion und deren praktischer Umsetzung zu befähigen. Dazu werden vielfältige Zugänge zu szenischer Musik angeboten, die direkt zur eigenen Produktion befähigen sollen. Die zielgerichtete Analyse von Hörbeispielen dient der Erkenntnis von einfachen Kompositionsformen. Auch dies ist im Lehrplan vorgesehen:

*Die Schülerinnen und Schüler sollen vielfältige Verfahrenswege der Produktion, Reproduktion, Rezeption, Reflexion, Transposition und Analyse von Musik kennen und praktizieren lernen und über deren gleichberechtigte Verbindung im Unterricht musikalische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne einer musikalisch-fachlichen Grundkompetenz erwerben.*⁶

Die Reproduktion und Transposition von Musik im Sinne von Notenlesen und Blattspiel kann von dieser Lerngruppe nicht geleistet werden. Es sollen aber praktische Fähigkeiten erworben werden, die im Abschlussprofil⁷ für das Gymnasium im Arbeitsbereich „Musikpraxis“ (Musik gestalten - Musik erfinden) gefordert werden: Die Schüler werden Rhythmen, Melodien, harmonische Begleitungen ausführen und ihre Arbeitsergebnisse beurteilen (Gestalten mit Instrumenten). Sie werden szenische Musik komponieren⁸ und ihre

⁵ Hessisches Kultusministerium. Lehrpläne für den Bildungsgang Gymnasium. Musik. Wiesbaden, CD-ROM des HeLP, 2003. S. 2

⁶ Ebd. S. 3

⁷ Ebd. S. 53f

⁸ „Komponieren“ wird hier im Sinne von „Musik erfinden“ verwendet, wie Ortwin Nimczik es definiert:

„Mit dem ‚Erfinden von Musik‘ im musikpädagogischen Kontext soll hier vielmehr ein umfassender kreativer Umgang mit Musik gemeint sein. Dieser ist angesiedelt in der Bandbreite vom ‚Ausprobieren‘ und elementarer Erkundung bis hin zur konzeptionell und diffizil ausgearbeiteten musikalischen Gestaltung. Er schließt improvisatorisch geprägte Vorgangsweisen ebenso ein wie solche, die durch traditionelle notenschriftliche Formen, durch graphische Notationen oder verbale Konzepte bestimmt sind; er umfasst auch die für den Musikunterricht relevanten kontextbezogenen und fächerverbindenden Möglichkeiten wie

Kompositionsergebnisse kritisch beurteilen (Gestalten durch Erfinden).

In den Arbeitsbereich „Musikbetrachtung“ (Musik hören - Musik betrachten) fallen:

- Ausdrucksgehalte und Wirkungen erfassen und beschreiben (Hören ohne Noten)
- musikalische Merkmale hören, beschreiben und notieren.

Die Notation von musikalischen Merkmalen kann hier wieder nur eingeschränkt erwartet werden.

Auch im Arbeitsbereich „Musiktheorie“ werden in dieser Reihe Ziele angestrebt, die dem Abschlussprofil entsprechen:

- Kenntnisse der Dynamik, Melodik, Rhythmik/Metrik/Tempo, Harmonik und andere Parameter (z. B. Instrumentation, Artikulation) sowie Satztechniken und Formverläufe bei der Analyse und Interpretation von Musik, beim praktischen Musizieren und bei kompositorischen Gestaltungsversuchen anwenden und hinterfragen (Parameter/Strukturen).

Die Arbeit im Rahmen des Theatermusikworkshops versteht sich dementsprechend als konkrete Umsetzung der im Lehrplan geforderten Ziele und Absichten.

2.1.2 Problemstellung

Der im Titel genannte Dreisatz KENNEN – KÖNNEN – BEKANNT umschließt die Arbeit des Theaterworkshops und das didaktische Konzept meiner Arbeit. Ziel ist eine handlungsorientierte Projektarbeit im Sinne Offenen Unterrichts, die den Schülern Grundparameter der Musik erfahrbar macht und sie zu kreativem Umgang und Neuschöpfung von Musik befähigt. Im Mittelpunkt stehen dabei zumeist die subjektiven Schülerinteressen, die Arbeit an und mit ihnen bekannten Musikstücken und Vorstellungen.

Offener Unterricht wird hier als übergeordneter Begriff für unterschiedliche methodische Varianten des Unterrichts gebraucht⁹. Es werden Lernwege arrangiert, die die Voraussetzungen, welche die Schüler mitbringen, berücksichtigen und sie in die Gestaltung mit einbeziehen. Die musikalischen Voraussetzungen der Schüler sind minimal (da sie über keinen Musikunterricht an der polnischen Schule verfügen, siehe Lerngruppenbeschreibung, S. 11), weshalb der Untertitel der Arbeit „Voraussetzungslose Zugänge zu szenischer

zum Beispiel das „Musik erfinden“ zu Bildern, Zeichnungen, Filmen, Videos, zu Bewegung oder Szene. Alle in diesem weit gefächerten Bereich liegenden Facetten des „Erfindens von Musik“ gelten als spezifische Notwendigkeit eines schüler- und handlungsorientierten Musikunterrichts in den allgemeinbildenden Schulen.“

(Nimczik, Ortwin. „Erfinden von Musik“. Handbuch des Musikunterrichts – Sekundarstufe II. Sigmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber (Hrsg.). Kassel: Gustav Bosse Verlag, 1997. S. 170.

⁹ Vgl. Bovef, Gislinde und Volker Huwendiek (Hrsg.). Leitfaden Schulpraxis – Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen, 2000. S.73

Musik“ lautet. Ziel des Unterrichts ist eine erhöhte Schüleraktivität und die sinnhafte Erfahrung des Unterrichtsgegenstandes – das praktische Musizieren. Diese Kompetenz muss an den verschiedenen Instrumenten erst erworben werden, um die Schüler zu befähigen, ihren musikalischen Horizont zu erweitern und neue Formen der Komposition und des Arrangierens zu entwickeln. Die Ziele stecken sich die Schüler selbst – welche Musik sie komponieren, wie sie sie instrumentieren und arrangieren und wie sie vorgetragen wird. Der Lehrer stellt verschiedene Lernwege und Hilfestellungen bereit, welche die Schüler eigenständig betreten können. Es werden unterschiedliche Zugänge zu szenischer Musik angeboten, die den unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler entsprechend differenziert werden.

Die Prinzipien der Kooperation und Solidarität, die im Offenen Unterricht gefordert werden¹⁰, können im gemeinsamen Musizieren beispielhaft zur Geltung kommen. Denn das Ziel des Workshops ist es nicht nur, Musik zu erfinden und zu arrangieren, sondern diese auch interaktiv zu szenischen Darstellungen vorzutragen: Hier müssen die Musiker nicht nur gemeinsam spielen, sondern auch zusammen mit den Schauspielern an der Gesamtkomposition Szene/Musik arbeiten. Diese Form der interdisziplinären Arbeit erfordert ein kontinuierliches Abgleichen der verschiedenen Arbeitsgruppen, damit die Ausrichtung auf das gemeinsame Ziel gewahrt und die Szene kohärent bleibt.

Die szenische Musik hat in erster Linie der Szene zu dienen. Dazu hat sie grundsätzlich die Möglichkeiten der Filmmusik, nämlich Paraphrasierung, Polarisierung oder Kontrapunktierung.¹¹

Bei der Paraphrasierung unterstützt sie die Aussage der Szene mit passender Musik (schnelle Musik zu hektischer Szene), bei der Kontrapunktierung gibt sie der szenischen Darstellung eine andere Bedeutung durch den Gegensatz von Darstellung und Musik (Kampfszene unterlegt mit romantischer Musik). Die Polarisierung findet durch die emotionale und psychologische Vertiefung der Szene durch die Musik statt. Neutrale Darstellungen erreichen durch die Musik einen bestimmten Effekt, sie wirken spannend, romantisch, nachdenklich usw. Diese Kategorisierung ist recht grob und wurde von verschiedenen Autoren, gerade im Bezug auf Musik im Theater erweitert, worauf in diesem Rahmen aber nicht weiter eingegangen werden soll¹². Wichtig scheint aber eine weitere Form zu sein:

Eine in der Filmmusik nicht häufig vorkommende, aber schon von Erik Satie

¹⁰ Ebd. Seite 76

¹¹ Hansjörg Pauli (1971), zitiert nach Maaß, Georg und Achim Schudack. Musik und Film – Filmmusik. Informationen und Modelle für die Unterrichtspraxis. Mainz: B. Schott's Söhne, 1994. S.32.

¹² Vgl. ebd. S. 33ff oder Hesse, Ulrich und Wulf Schlünzen. „Formen und Funktionen der Musik im Schultheater“. Theater in der Schule. Körber Stiftung und Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (Hrsg.). Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2000. S. 42. oder Gubler, Marcel, Maria Tresa Splett-Sialm und Fritz Franz Vogel. Musik – Theater – Musik: Ein Ton- und Ideenarchiv für die Spiel-, Theater- und Musikpädagogik. Zürich: Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (SADS) und Pestalozzianum Verlag, 1998. S. 70.

Anfang 1920 genutzte Form der Filmmusik ist die von ihm so bezeichnete „musique d'ameublement“, eine von der Szene unabhängige, aber doch unterstützende Musik, die der Darstellung einen Raum gibt, so wie die Tapete an der Wand den Raum schmückt und mitdefiniert.¹³ Diese Form hat den Vorteil, sich nicht an der Handlung orientieren zu müssen, oder auf sie ein zu gehen. Sie soll auch keine Atmosphäre schaffen; sie läuft parallel zur Szene und erweitert die Bühne um eine weitere Dimension. Gerade für instrumental ungeübte Schüler ist dies eine gute Möglichkeit, live zu musizieren ohne überfordert zu werden, da sie sich gänzlich auf das Zusammenspiel konzentrieren können, ohne zusätzlich auf die Handlung zu achten. Falls die Schülerfähigkeiten es erfordern, können demnach über eine solche Form der Begleitung die Anforderungen an die Schüler didaktisch reduziert werden.

Handlungsorientierung wird in dieser Arbeit verstanden als „ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Schüler in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.“¹⁴

Die Handlungsprodukte des Workshops sind verschiedene Musikstücke zu Szenen, die von den Theater- und Tanzgruppen parallel entwickelt werden. Wie diese Stücke beschaffen sein sollten, ist vorher noch nicht festgelegt, da die Szenen sich erst entwickeln müssen. Außer dem Thema war nichts vorher bekannt. Die Schüler haben also zu jedem Zeitpunkt des Workshops Einfluss auf das Ergebnis, bestimmen die Arbeitsweisen und die Ziele des Unterrichts mit. Die Rolle des Lehrers ist die eines Vermittlers, der Richtungen aufweist, Techniken vermittelt und wenn nötig lenkend eingreift, um den Teilnehmern weitere Lern- und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen. Die Forderung von Meyer¹⁵ würde also erfüllt: „Handlungsorientierter Unterricht beteiligt die SchülerInnen von Anfang an an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts.“ Auch weitere Aspekte handlungsorientierten Unterrichts sollen in der Unterrichtsreihe zur Anwendung kommen:

- „Handlungsorientierter Unterricht ist ganzheitlich.“¹⁶ Dies soll sowohl den „ganzen“ Schüler, als auch die Inhalte des Workshops umfassen. Den Schülern wird keine theoretische Fachsystematik vermittelt, sondern wichtige musikalische Grundelemente werden exemplarisch spielerisch erfahren und bewusst gemacht. Da die Schüler über nur sehr geringe musikalische Vorbildung verfügen, ist zunächst eine Phase der musikalischen Sensibilisierung, des Entdeckens und kennen-lernens nötig. In dieser Phase werden musikalische Grundparameter wie Klang, Dynamik, Spannungsbögen und Rhythmik behandelt. Gerade die Klangsensibilisierung spielt eine große Rolle. Die Schüler sollen für die zur

¹³ Wehmeyer, Grete. Erik Satie. Rororo Monographie. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 1998. S.105f

¹⁴ Meyer, Hilbert. Unterrichtsmethoden – II: Praxisband. Berlin: Cornelsen/Scriptor, 1987 S.402

¹⁵ Zitiert nach Bovet, Gislinde und Volker Huwendiek (Hrsg). Leitfaden Schulpraxis – Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen, 2000. S. 28

¹⁶ Jank/Meyer. „Didaktische Modelle“. Zitiert nach Bovet/Huwendiek. Leitfaden Schulpraxis. S. 28. Die folgenden Zitate sind alle dieser Quelle entnommen.

Verfügung stehenden Klangquellen sensibilisiert werden, und Klangvorstellungen entwickeln, um diese dann gezielt für ihre Kompositionen nutzen zu können. Der Schwerpunkt liegt hier nicht auf der Vermittlung von Spieltechniken oder gar Harmonielehre, sondern auf dem unmittelbaren Arbeiten mit Klängen.

- Die Schüler interessieren sich für Musik und hören in ihrer Freizeit viel Musik. Diese erfassen sie neben den Texten hauptsächlich über den Gesamtklang, den „Sound“ der Komposition und deren Produktion. Wenn die subjektiven Interessen der Schüler zum Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit werden sollen, ist dies ein sehr guter Punkt um anzusetzen. Ein Schwerpunkt der ersten Phase bildet also die Bereitstellung von Klangquellen, deren kennen lernen und, daraus resultierend, die Verwendung zur Umsetzung der schülereigenen Vorstellungen. Die schülerimmanenten musikalischen Fähigkeiten, die sich zunächst nicht artikulieren können, sollen hervorgebracht werden, um ein ansprechendes Produkt zu erstellen. Die Bereitstellung von Lernmöglichkeiten und das gezielte Vermitteln von Techniken, die zur Umsetzung der Schülervorstellungen nötig sind, sind die Aufgabe des Lehrers.
- „Handlungsorientierter Unterricht ist schüleraktiv.“ - Die Schüler sollen über weite Strecken selbstständig in Gruppen oder in Partnerarbeit arbeiten. Die Schüler werden von Anfang an in die Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts einbezogen, sie wählen sich Ziele und versuchen, diese zu erreichen. An vielen Gelenkstellen wird im Plenum die bisherige Arbeit evaluiert und beschlossen, welche Wege weiter verfolgt werden und welche nicht.
- „Im Mittelpunkt des Handlungsorientierten Unterrichts steht die Herstellung von Handlungsprodukten.“ - Die Produkte werden hier Musikstücke sein, welche die Szenen ergänzen und vertiefen.
- Die Ausgewogenheit zwischen Kopf- und Handarbeit soll immer gewährleistet sein, die Arbeit soll immer vom Handeln zum Denken, vom Erfahren zum Begreifen führen.¹⁷ Es wird also versucht, vom Klang zu dessen Beurteilung, vom Experimentieren und Improvisieren zur Komposition zu gelangen, welche dann besprochen und überarbeitet werden kann. Auch bei der Arbeit am Rechner steht das praktische Ausprobieren von Klangveränderungen und Arrangements im Vordergrund, die technischen Einzelheiten und Hintergründe des Verfahrens werden handelnd erschlossen.

Eine solche Arbeit ist im relativ freien Rahmen eines Projektes wie dieses Theaterworkshops einfacher zu leisten als im engen Rahmen der Schule. Allein die längeren Arbeitsphasen von durchschnittlich 1,5 Stunden und die Möglichkeit, sich die Zeit frei einzuteilen (wenn das Einhalten der Pausen vor dem Beenden der Komposition zurücksteht) lassen ein höheres Maß an Schüleraktivität und Selbstbestimmung zu.

Ein wichtiges zu vermittelndes Konzept ist die Erkenntnis, dass sich komplexe

¹⁷ Ebd.

musikalische Gebilde aus kleinen Teilen zusammen setzen, die für sich nicht kompliziert sein müssen. Vom eindimensionalen "Pattern" zur mehrdimensionalen Komposition ist es nur ein kleiner Schritt, der jedoch für die Teilnehmer oft zunächst nicht möglich erscheint. Keiner traut sich zu, ein Stück zu komponieren oder dies sogar spielen zu können. Die Vorstellung der Schüler ist, dass sie ein Instrument beherrschen müssen, um komplizierte Musik spielen zu können. Denn einfache, langweilige und reizarme Musik kommt für sie nicht in Frage. Diese Hemmschwelle gilt es zu überwinden, die Schüler sollen erfahren, dass eine interessant klingende Komposition nicht schwer zu erfinden und zu spielen sein muss, sondern aus dem Zusammenspiel von einfachen Elementen entsteht. Der Schritt von der Statik eines einzelnen Motivs zur Entwicklung eines additiven Werkes ist elementar zum Verständnis der westlichen Musikkultur und eröffnet den Schülern neue Einsichten in die Welten musikalischen Schaffens.

Diese Erkenntnis hat auch gruppendynamische Dimensionen, da nur das gemeinsame Spielen diese Musik möglich macht. Die Schüler erfahren, dass das gemeinsame Arbeiten synergetische Effekte hat, das Ganze wird mehr als die Summe seiner Teile. Ziel des Unterrichts ist die Schaffung einer Arbeitsumgebung, die diese kreative Zusammenarbeit unterstützt. Burow¹⁸ definiert eine solche Umgebung als „kreatives Feld“:

Kreative Felder sind durch eine dialogische Beziehungsstruktur (Dialog), durch ein gemeinsames Interesse (Produktorientierung), durch eine Vielfalt unterschiedlicher Fähigkeitsprofile (Vielfalt und Personenzentrierung), durch eine Konzentration auf die Entfaltung der gemeinsamen Kreativität (Synergieprozeß (sic!)), durch die gleichberechtigte Teilhabe, ohne Bevormundung durch „Experten“ (Partizipation) sowie durch ein kreativitätsförderndes soziales und ökologisches Umfeld (Nachhaltigkeit) charakterisiert. Mit diesen Begriffen sind zentrale Schlüsselkonzepte genannt, die zur Ausbildung eines kreativen Feldes beitragen.¹⁹

In solch einem kreativen Feld können sich die Schüler gegenseitig unterstützen und die Stärken des Einzelnen in einem Maße fördern, dass sie gemeinsam etwas schaffen, was sie einzeln oder ohne diese verstärkenden Feldkräfte nicht hätten erreichen können.

Es soll neben dem „klassischen“ Instrumentarium auch ein Rechner mit Sequenzer-Software zum Einsatz kommen. Wie Rechner im Musikunterricht eingesetzt werden können und sollen, wird derzeit noch diskutiert, aber verschiedene Einsatzmöglichkeiten des Computers im Musikunterricht haben sich bereits etablieren können:

- als Arbeitsmittel für den Notendruck

¹⁸ Burow, Olaf-Axel. Die Individualisierungsfalle – Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta, 1999. S.123f.

¹⁹ Viele Aspekte handlungsorientierten Unterrichts finden sich hier wieder. In solch einem Feld, so Burow, können sich die Teilnehmer gegenseitig kreativ beflügeln, Stärken der einzelnen potenzieren und Schwächen kompensieren. Er verwendet für seine Theorie oft Beispiele aus der Musik, nicht zuletzt, da hier das Zusammenspiel der Gruppe am deutlichsten wird.

- als Musikinstrument (für Playbacks, als synthetischer Klangerzeuger, zum Arrangieren)
- zur Veranschaulichung von musikalischen und akustischen Zusammenhängen und Strukturen.²⁰

Da die Schüler über nur geringe musikalische Vorbildung verfügen, kann nur begrenzt mit klassisch notierter Musik gearbeitet werden. Wo nötig werden einfache rhythmische Notationsformen in der Kompositions- und Probephase eingesetzt. Eine Anfertigung von Partituren der fertigen Musikstücke überfordert die Schüler und ist gänzlich unnötig, da niemand der Teilnehmer vom Blatt spielen kann. Somit scheidet die Anwendung des Computers in dieser Hinsicht aus.

Der Computer wird hier als Musikinstrument verwendet, da er zum einen als Klangerzeuger beim Abspielen von Samples fungiert und zum anderen mit seiner Hilfe die Klangeigenschaften des Musikstücks verändert werden. Ein „Sample“ (engl. Muster/Probe) ist ein kurzer akustischer Ausschnitt aus einer Aufnahme. Ein Sample kann nur ein Ton oder Geräusch sein (z.B. das Geräusch eines Schlages auf eine Pauke) oder ein Ausschnitt aus einem Musikstück, beispielsweise zwei Takte eines Schlagzeugrhythmus. Wenn dieses Sample als sich wiederholendes Muster verwendet wird, spricht man von einem „Pattern“ (engl. Muster). Aus mehreren Samples (oder der Wiederholung eines einzelnen) können Patterns erzeugt werden. Streng genommen gibt der Rechner hier also nur zuvor digitalisierte Klänge wieder und erzeugt sie nicht selbst. Die synthetische Klangerzeugung auf einem Rechner kann sehr komplex sein, weswegen sie im Sinne didaktischer Reduktion hier nicht verwendet wird.

Die Schüler können die verwendeten Samples selbst herstellen, indem sie Passagen aus der Literatur oder eigene Geräusch- und Klangaufnahmen digitalisieren.²¹ Zu diesem Zwecke können sie mit MD-Rekordern und speziellen Mikrofonen Aufnahmen erstellen, die dann in den Rechner gespeist werden.

Die Anordnung der Teile eines Musikstückes, hier der Samples, wird in modernen Sequenzer-Programmen sehr übersichtlich grafisch dargestellt (Vgl. Abbildung 1). Verschiedene Teile des Musikstückes werden verschieden farbig markiert, die zeitliche Anordnung (Abfolge von Einsätzen und Überschneidung von verschiedenen Teilen = gleichzeitiges Erklingen) eindeutig wiedergegeben. Somit ermöglicht es der Rechner, polyphone Strukturen leicht zu erfassen. Die Schüler können das Arrangement durch



Abbildung 1: Arrangierfenster von MAGIX music maker

²⁰ Vgl. Kocka, Claus-Jürgen. Computer – Ein neues Arbeitsmittel für Musiklehrer? Augsburg: Dr. Bernd Wißner, 1993. S.129

²¹ D. h. von Tonträger in den Rechner einspeisen. Bei der Aufnahme über die Soundkarte des Rechners wird der analoge Klang digitalisiert und auf der Festplatte gespeichert. Dazu ist aber eine Soundkarte nötig, die eine qualitativ gute analog/digital-Umwandlung besitzt, da sonst Nebengeräusche entstehen (Brummen, Rauschen).

einfaches Verschieben der Einzelteile in Sekundenschnelle Verändern und es sich vorspielen lassen. Somit ist eine direkte klangliche Evaluation der Veränderungen immer gegeben. Die Schüler können also ihre Vorstellungen sehr direkt umsetzen oder durch Experimentieren sich neue Wege des Komponierens eröffnen.

Das Programm „MAGIX music maker gó school edition“ bietet zudem ein „Effekt-Rack“ zur klanglichen Bearbeitung des Stückes oder zu Einzelteilen dessen. Es stehen Effekte zur Verfügung, die aus der Studioarbeit bekannt sind: Hall, Echo, Verzerrer, Effekte zur Veränderung der Tonhöhe, des Tempos oder der Klangfarbe (Equalizer, Chorus, verschiedene Filter). Diese Effekte simulieren die Bedienungsoberflächen der



Abbildung 2: Effekt-Rack von MAGIX music maker

einzelnen Geräte mit Knöpfen, Dreh- und Schieberegler und eigenen Displays (Vgl. Abb. 2). Diese Effekte zu verstehen ist sehr kompliziert, ist hier aber gar nicht nötig. Die Schüler können durch Versuch und Irrtum mit den Effekten spielen, sich die Ergebnisse in Echtzeit anhören (der Effekt ändert sich auch während des Abspielens des Stückes sofort) und so die Klangveränderungen vornehmen, die sie wünschen. Eine genauere Untersuchung solcher Klangmanipulationen kann im Unterricht sehr interessant und faszinierend für die Schüler sein, soll aber hier aus Gründen didaktischer Reduzierung nicht näher betrachtet werden.

Die ganze Zeit über muss ein reger Austausch mit den parallel arbeitenden Theatergruppen geführt werden, um Entwicklungen nach zu vollziehen und zu beeinflussen. Hier findet fächerübergreifender Unterricht mit Theater- und Tanzgruppen statt. Die Handlungsprodukte der Musikgruppe werden die Schnittmenge mit der Arbeit der jeweiligen Theatergruppe sein. Die Musiker haben eine besondere Stellung innerhalb der Workshops, da sie als einzige direkt mit anderen Gruppen kooperieren und ein Bindeglied der einzelnen Szenen herstellen können, eine verbindende Musik, die dem Zuschauer das Verfolgen und Begreifen der Szenen erleichtert und einen Rahmen der gesamten Aufführung bildet.

Die Schüler sollen also durch die Verarbeitung und erkenntnisreiche Vertiefung dessen, was sie kennen und kennen lernen, die Fähigkeit erlangen, etwas Neues zu schaffen, Bekanntes zu etwas Neuem formen: KENNEN – KÖNNEN – BEKANNT.

2.1.3 Zur Lerngruppe

Der Theatermusikworkshop findet mit 44 Oberstufenschülern und 8 Betreuern statt. 15 Schüler stammen von der Jacob-Grimm-Schule, fast ausschließlich aus den Theater- und Darstellendes Spiel-Kursen. In der zweiten Phase variiert die Teilnehmerzahl etwas, es fahren einige wenige Schüler mit nach Polen,

die zuvor nicht dabei sein konnten, und es stoßen ein oder zwei polnische Schüler dazu.

Das 22. Lyzeum²² in Poznan (die Lyzeen werden durchnummeriert und haben keine weiteren Namen), von dem die Teilnehmer des Workshops stammen, hat einen Theaterschwerpunkt, weshalb die Schüler dort keinen Musikunterricht haben. Die deutschen Teilnehmer stammen nicht aus Musik-Leistungskursen, daher kann nur von rudimentärem Musik-Vorwissen der Teilnehmer, vor allem der polnischen, ausgegangen werden.

Zu Beginn des Workshops können die Schüler zwischen verschiedenen Gruppen wählen: Einer Hip-Hop Tanzgruppe unter der Leitung von Peter Bankowski, je einer Theatergruppe unter der Leitung von Wiesia Wojzic und Petra Starke sowie der Musikgruppe. Wie bei einem Theaterworkshop nicht anders zu erwarten, fiel die Musikgruppe recht klein aus: Drei polnische Schülerinnen, Martha, Magda und Katarzyna (Kascha), ein polnischer Schüler, Marek, und ein deutscher Schüler mit polnischen Sprachkenntnissen, Lukas, fanden sich ein. Kascha spielt etwas Gitarre (einfache Liedbegleitung), Magda hat keine musikalische Vorbildung. Die Mädchen sind sehr schüchtern, bis auf Martha, die schon den letzten Workshop besucht hatte und mit Eifer neue Instrumente und Rhythmen ausprobiert. Sie hat ebenso wenig Probleme, in ein Mikrofon zu sprechen, wie Lukas, der sich in seiner Freizeit als Rapper betätigt. Diese Fähigkeit soll im Rahmen unseres Workshops unbedingt zur Geltung kommen. Der zweite Schüler, Marek, ist musikalisch überhaupt nicht vorgebildet und steht zunächst allen Aktionen sehr skeptisch bis ablehnend gegenüber. Ihn in die Gruppe zu integrieren kann gelingen, wenn er mit Musik, die seinem Geschmack entgegenkommt, angesprochen wird und sich eine motivierende, aber nicht überfordernde musikalische Tätigkeit für ihn findet. Ihn der zweiten Phase des Workshops stoßen zwei weitere Teilnehmer dazu: Kathrin, eine Schülerin aus dem Musik LK13 von Ede Müller, die Querflöte spielt, und Karol, ein polnischer Schüler aus der Jahrgangsstufe 12, der in einer Heavy Metal Band Gitarre spielt. Diese beiden Schüler haben instrumentale Vorkenntnisse, wenn auch sehr unterschiedliche, und können mit ihren Instrumenten in die bestehenden Arrangements erweiternd eingefügt werden. Es finden sich also sehr unterschiedliche musikalische Vorlieben bei den Schülern, von Hip-Hop, über Heavy Metal bis zu klassischer Musik. Alle Schüler der Lerngruppe befinden sich in der 12. Klasse.

Arbeitssprache ist Englisch, welche alle Teilnehmer einigermaßen beherrschen. Lukas, der als einziger Deutsch und Polnisch beherrscht, übersetzt in Notfällen. In jeder Arbeitsgruppe des Workshops ist ein Schüler, der als Übersetzer fungieren kann; die Tochter der Theaterdozentin Wiesia,

²² Lyzeen in Polen entstanden in der heutigen Form erst mit der Schulreform im Jahre 2000. Sie führen in drei Jahren zum Abitur (matura) und schließen an das Gymnasium an. Jedes Lyzeum deckt die „grundlegenden Fächer auf fortgeschrittenem Niveau ab“, neben den „klassischen“ Lyzeen mit humanistischem und mathematischem Schwerpunkt gibt es auch technisch oder wirtschaftlich spezialisierte. (Vgl. Szybowska, Ryszarda. „Schule, Lehrer, Schüler“. Auf nach Polen! - Vorbereitung einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung. Deutsch-Polnisches Jugendwerk (Hrsg). Berlin: H&P Druck, 2002. S.104)

Agnieszka, übersetzt bei Teamsitzungen. Die Kommunikation ist auf Englisch aber direkter und ausgeglichener, da alle ungefähr auf demselben Niveau sprechen.

2.1.4 Allgemeine Rahmenbedingungen

Die örtlichen und materiellen Rahmenbedingungen sind in den zwei Phasen des Workshops sehr unterschiedlich. Die Reinhardswaldschule Kassel bietet neben ausreichenden Gruppenräumen für alle Arbeitsgruppen auch durch die Übernachtung vor Ort die Möglichkeit, neben den geplanten Arbeitsphasen fast jederzeit weiterarbeiten zu können. Wegen der Entfernung zu Kassel übernachteten auch alle deutschen Teilnehmer dort, was dem Gruppenfindungsprozess sehr entgegen kommt.

Es bilden sich insgesamt 4 Gruppen während des Workshops, zwei Theater-, eine Musik- und eine Tanzgruppe, die in verschiedenen Räumen proben und arbeiten. Es gibt mehrere Zwischenvorführungen der bisherigen Arbeit, damit die anderen Gruppen sich daran orientieren und Gemeinsamkeiten besser herausarbeiten können.

Die Reinhardswaldschule verfügt über einen Computerraum, dessen Bestückung sich aber leider als ungeeignet zur musikalischen Arbeit herausstellt. Wir können uns aber einen Laptop leihen, der zusammen mit dem von uns mitgebrachten Rechner von den Schülern verwendet werden kann. Aus den Beständen der Jacob-Grimm-Schule und unseren eigenen bringen wir mit:

- Perkussionsinstrumente: Glocken, Schellenkränze, Trommeln, Congas, Bongos, Klangstäbe, Becken, Regenmacher, Xylophone, verschiedene Pfeifen und Hupen, Tambourin, Shaker, Guiro, Cabasa, Triangel
- Elektronische Instrumente: Keyboard, MD-Rekorder und -Player, CD-Player, digitales Effektgerät, einen Rechner mit MAGIX music maker g6
- Verstärkeranlage: Powermischer mit 2 Boxen, diverse Mikrofone und Zubehör
- eine Gitarre

Da das Lyzeum in Poznan über keinerlei Musikinstrumente verfügt, nehmen wir alle verwendeten Instrumente inklusive Verstärkeranlage, Keyboard und MD-Anlage, aber nicht den Rechner (wegen der Risiken beim Transport) im Bus dorthin mit. Zusätzlich finden wir dort eine Rockband-Ausstattung bestehend aus E-Gitarre, E-Bass, Verstärkern und einem kompletten Schlagzeug vor.

In Polen übernachteten wir bei den Familien der Schüler und müssen das Schulgebäude, in dem wir arbeiteten, jeden Tag pünktlich verlassen. Am 7. und 8.6.2003 fand das Referendum zum Beitritt Polens in die Europäische

Union statt ²³ und da die Schule als Wahllokal fungierte, mussten wir umso mehr aufpassen, den Betrieb nicht zu stören.

Die Projektarbeit gibt uns die Möglichkeit, aus dem strengen 45 Minuten-Rahmen der Schule auszubrechen. Die meisten Gruppenphasen sind 1,5 bis 2 Stunden lang. Am Tag gibt es drei Arbeitsphasen: vormittags, nach dem Mittagessen und nach dem Kaffeetrinken bis zum Abendessen. Der Zeitdruck ist ziemlich hoch, da innerhalb recht kurzer Zeit ein Programm aus Theater und Musik nicht nur entwickelt, sondern auch aufführungsreif eingeübt werden muss.

2.2 Methodische Überlegungen

Die Arbeit des Theatermusikworkshops findet meistens in Gruppenarbeitsphasen (Gp) statt. Ein frontales Unterrichten kommt durch die didaktische Anlage nicht in Frage, abgesehen von sehr kurzen Phasen der Erklärung von technischen Vorgängen oder der Bedienung von Instrumenten und Software. Da die Musikgruppe recht klein ist (zwei Schüler und drei Schülerinnen in der ersten Phase, plus zwei Teilnehmer in der letzten Phase), kann die Arbeit meistens in der gesamten Lerngruppe statt-finden. Dazwischen gibt es Phasen der Einzel- oder der Partnerarbeit.

Die Arbeit in der Musikgruppe kann grob in drei Phasen eingeteilt werden:

Die **erste Phase** (Gp1-3) besteht aus kleinen Erfindungsaufgaben, die mehrere Funktionen zu erfüllen haben. Sie dienen der Gruppenfindung, dem Kennenlernen der Teilnehmer und ihrer musikalischen Fähigkeiten und der Bildung von positiven gruppenspezifischen Prozessen, wenn möglich der Bildung eines kreativen Feldes mit gleichberechtigten Teilnehmern. Die Schüler sind erwartungsgemäß von der neuen Umgebung, den unbekanntem Schülern und den fremden Lehrkräften eingeschüchtert und sehr zurückhaltend in der musikalischen Produktion. Diese Hemmschwelle soll mit einfachen Übungen, die den Fähigkeiten der Schüler angemessen sind, überwunden werden. Wichtig ist es, eine Überforderung sowohl auf theoretischer, wie auch praktischer Ebene zu vermeiden.

Diese Phase dient auch der Vermittlung musikalischer Grundelemente und instrumentaler Fertigkeiten. Der gemeinsame Einstieg findet über das Singen bekannter Lieder zu Gitarrenbegleitung statt und die „Obstsalat“-Übung²⁴, bei der Teile dieser Melodien zu einem einfachen neuen harmonischen Pattern improvisiert werden. Hier sind noch keine instrumentalen Fähigkeiten gefragt, nur der direkte Zugang über die Singstimme. Falls die Schüler Probleme haben

²³ 77,4 % der Wähler stimmten für den Beitritt, bei einer Wahlbeteiligung von knappen 57%. Im Vorfeld war die Befürchtung aller Parteien, dass die Wahlbeteiligung unter den nötigen 50% liegen könnte. Dieses Thema wurde natürlich während Workshops angeregt diskutiert und zeigt das politische Interesse der Teilnehmer.

²⁴ Bürger, Thomas. Kurs „Musik und Theater - Qualifizierungsmaßnahme Darstellendes Spiel Nordhessen – Phase B“. Musikpädagogisches Ausbildungszentrum Nordhessen. (Nicht veröffentlicht)

zu singen, müssen kleine Übungen zur Aktivierung zwischen geschaltet werden und die Übungen reduziert werden, zum Beispiel durch genauere Hilfestellungen. Die Annäherung an das Perkussionsinstrumentarium findet über einfache rhythmische Frage-Antwort-Spiele auf verschiedenen Instrumenten statt. Nach diesen Übungen können die Übungsleiter schon ein recht gutes Bild der musikalischen Fähigkeiten der Teilnehmer erlangen und daraus Schlussfolgerungen für die weitere Planung der Arbeit ziehen.

Die Reihenfolge der möglichen Übungen wird sich spontan ergeben, sie muss den Gegebenheiten angepasst werden. Es kann durch die Beschaffenheit der Lerngruppe nicht vorhergesehen werden, welche Stärken und Schwächen vorhanden sind oder welche Arbeitsformen und -gegenstände den Schülern zusagen. Die gewählte Form offenen Unterrichts erfordert die flexible Planung möglicher Arbeitsschritte.

Ein Schwerpunkt soll die Klangsensibilisierung sein. Diese kann durch das Erstellen von Soundscapes²⁵ mit Hilfe der digitalen Aufnahmegeräte in der Umgebung der Reinhardswaldschule und deren Auswertung stattfinden, auf jeden Fall durch Übungen am vorhandenen Instrumentarium: „Der Klang führt“²⁶, „Klänge erraten“ und viele andere Übungen bieten sich hier an. Auch das freie Untersuchen des gesamten Instrumentariums auf seine Klangvielfalt soll ermöglicht werden, da die Möglichkeiten des Keyboards, der Mikrofone mit und ohne digitalen Effekten und unbekannte Instrumente einen hohen motivationalen Anreiz ausüben. Auch die Arbeit mit vorhandener Musik auf Tonträgern unter Klangaspekten ist denkbar. Natürlich dürfen diese spielerischen Zugänge nicht ohne eine Reflexion über die jeweiligen Klangqualitäten stattfinden, doch dürfen diese verhältnismäßig nicht überwiegen, um den Fluss der Arbeit nicht zu behindern. Es darf nicht zu Theorie-Einheiten des Lehrers kommen, die Bewusstmachung soll – nicht unbedingt immer verbal – in die Übungen eingebunden werden. Die Übung „Klänge raten“, bei der genau dies geschieht²⁷, ermöglicht es, Klangvorstellungen durch Versuch und Irrtum, also durch praktisches

²⁵ Ein „Soundscape“ ist eine Klanglandschaft. Diese kann als Form des Akustikdesigns bewusst entworfen sein oder als dokumentarische Momentaufnahme einer Geräuschumgebung. Das World Soundscape Project, von Murray Schafer in den siebziger Jahren gegründet, sammelte beispielsweise solche Aufnahmen und leitet daraus Entwicklungen der Klangverschmutzung ab. Heute beschäftigen sich viele Tontechniker und Komponisten mit dem Erstellen von Soundscapes. (Vgl. Werner, Hans Ulrich. „Soundscapes – zwischen Klanglandschaften und Akustik Design“. Kunst und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland GmbH (Hrsg). Welt auf Tönen Füßen. Göttingen: Steidl Verlag, 1994 und Truax, Barry. „The World Soundscape Project“. <http://www.sfu.ca/~truax/wsp.html>

²⁶ Bürger, Qualifizierungsmaßnahmen(...) Phase III: „Der Blindenführer führt den Blinden nur mit seinem Instrumentenklang. Dazu soll der ganze Raum (gleichzeitig von allen Paaren) benutzt werden. (...) Zusammenstöße sollen vermieden, Tempoveränderung und verschiedene Distanzen zwischen Führer und Blindem ausprobiert werden.“

²⁷ Ebd.: Ein Schüler erzeugt einen Klang auf einem Instrument seiner Wahl, ohne dass die übrigen Schüler sehen, welches er benutzt. Die Gruppe soll dann die Klangquelle ausfindig machen und den Klang reproduzieren. Dies erfordert eine Klangvorstellung der Instrumente, nicht nur ihrer „klassischen“ Spielweise, sondern auch unorthodoxer Möglichkeiten der Klangerzeugung. Falls ein Versuch, den Klang zu reproduzieren, misslingt, wird die Klangvorstellung evaluiert und der nächste Teilnehmer darf es versuchen.

Ausprobieren, zu verfeinern. Misslungene Versuche, den Originalklang zu reproduzieren, führen automatisch zu Äußerungen wie „Nein, das klingt zu sehr nach Holz“, „Versuch es mal mit der anderen Seite des Schlägels“, „Das Klang aber lauter, irgendwie fülliger“. Durch solche gemeinsamen Klangexperimente wird das zielgerichtete Hören unterstützt und die innere Klangvorstellung und -erwartung verfeinert, ohne dass diese Fachbegriffe je benutzt werden.

Übungen, in denen Collagen erstellt werden, wie der „Obstsalat“ oder gezielte rhythmische Arrangements vermitteln den Teilnehmern, dass Musikstücke aus einfachen Komponenten bestehen können und trotzdem eine Entwicklung beinhalten und nicht langweilig klingen. Die mangelnden instrumentalen Fähigkeiten der Schüler können durch die Arbeit mit Samples am Rechner ausgeglichen werden. Bei der Arbeit mit einfachen Sequenzerprogrammen wie MAGIX Music Maker (das hier in einer Schullizenz vorhanden war) ermöglichen mit einem geringen Einarbeitungsaufwand die Komposition von Stücken aus vorhandenen Loops und "Patterns". Das Programm bietet eine Auswahl musikalischer Versatzstücke aktueller Genres, die in Tempo, Klang und Lautstärke verändert und beliebig auf verschiedenen Spuren miteinander zeitlich angeordnet werden können. Zusätzlich können auch eigene Aufnahmen oder Ausschnitte vorhandener Musik eingespeist und weiter verarbeitet werden. Es steht ein digitales Multieffektgerät zur Verfügung, mit dem das Arrangement zusätzlich klanglich mit Hall, Echo, und anderen klangverändernden Mitteln bearbeitet werden kann. Das Arrangierfenster macht sowohl die zeitliche Abfolge der einzelnen Teile optisch deutlich, sowie das Arrangement aus kleinen Einheiten durch farbige Kodierung einfach ersichtlich.

Die Ergebnisse einer solchen Arbeit am Rechner klingen schnell professionell und entsprechen eher den hohen Erwartungen der Schüler, die aus Radio und CDs aufwändige Musikproduktionen gewohnt sind, als die Arbeit mit herkömmlichen Instrumenten, die sie nicht beherrschen.

Der Rechner mit Musiksoftware übt als neues Medium mit seinen vielfältigen Möglichkeiten einen hohen Reiz auf die Schüler aus und kann auch solche Schüler aktivieren, die „klassischer“ Musik ablehnend gegenüber stehen.

Auch sind Improvisationsübungen geplant, die die Schüler animieren, Musik zu vorgegebenen Geschichten, Bildern Vorstellungen und Ideen zu erfinden. Es werden also zwei Wege beschriftet, um Musik zu komponieren: zum einen im Umgang mit musikalischen Grundformen und Bausteinen, aus dem Spiel mit „musikalischen“ Mitteln, zum anderen auf Grundlage von Vorstellungen und Bildern²⁸.

Die **zweite Phase** (Gp 4-9) widmet sich konkreter der Entwicklung, Überarbeitung und Präsentation der szenischen Musik. Sie endet mit der Werkstattpräsentation in der Kulturfabrik Salzmann als Sicherung der

²⁸ Vgl. Bürger, Thomas. „Musik erfinden und gestalten – Kompositionswerkstätten in deutsch-polnischen Jugendbegegnungen“. N.V.

vorläufigen Arbeitsergebnisse. Zunächst werden kleine Erfindungsaufgaben gestellt, die mit musikalischen Modellen oder Arbeitstechniken im Zusammenhang stehen. Hier wird schon auf die Vorstellungen der Theatergruppen eingegangen, die (noch recht unscharfe) Ideen für mögliche szenische Musik haben. Es kann also keine konkrete Planung geben, da sich alles im Fluss befindet, die Szenen werden parallel entwickelt und damit entstehen die Anforderungen an die Musikgruppe. Es werden währenddessen kleine musikalische Einheiten und Ideen geschaffen, die später eventuell weiter verwendet werden können (Erfinden von rhythmischen und harmonischen Pattern und deren Einübung, Anfertigen von kurzen Klangaufnahmen, die am Rechner weiter verwendet werden können).

In dieser Phase werden die Weichen gestellt für die weitere Arbeit, Entscheidungen, die die Schüler zusammen mit den anderen Gruppen treffen. Bietet die erste Phase neue Fertigkeiten an, wird nun schüleraktiv aus ihnen ausgewählt und Ideen für konkrete Stücke werden entwickelt.

Diese Entwicklungen haben die Werkstattpräsentation als klares Ziel. Es muss möglichst effektiv gearbeitet werden, um die Stücke nicht nur zu entwickeln und auszufeilen, sondern auch für die Aufführung vorzubereiten. Im Falle von Computer-Arrangements ist es mit einfachem Schneiden, eventuellen klanglichen Bearbeitungen und Sichern auf einem Tonträger getan, real gespielte Stücke werden aber ausführliche Proben benötigen.

Die **letzte Phase** (Gp10-14) findet nach einer halbjährigen Pause in Poznan statt. Neben der Wiederholung der Arbeitsergebnisse und deren vertiefter Bearbeitung stehen Proben für die Abschlusspräsentation im Kulturzentrum Poznan an. Hier kann nun mit Abstand die eigene Arbeit beurteilt werden. Sind die Schüler mit ihren Produkten zufrieden?

Zunächst muss das vorhandene Material wieder aufgenommen werden, also zurück in Finger und Kopf gebracht werden. Danach stellt sich die Frage, ob die Stücke vertieft werden, oder ob weitere entwickelt werden sollen. Beide Entscheidungen können die Gruppe voranbringen und neues Wissen, neue Fähigkeiten erschließen. Eine Evaluation mit anschließende Richtungsbestimmung im Plenum ist nötig. Eine Vertiefung der Stücke kann über das Erweitern und Ausfeilen der Arrangements durch neue/andere Instrumente, Klangfarben oder neue Interpretationen statt finden oder durch das Ändern der vorhandenen Strukturen. Die vorherigen Arbeitsergebnisse bieten so das Sprungbrett für eine weitere, *vertiefende* Ebene des musikalischen Arbeitens.

Es kann auch passieren, dass die Schüler mit den alten Arbeitsergebnissen zufrieden sind und die Stücke lieber so stehen lassen und statt dessen neue Wege, neue Möglichkeiten des Komponierens ausprobieren wollen. Dies wäre ein Weg in die Breite, eine *Erweiterung* des Horizonts in der Entwicklung neuen Materials.

3. Lernziele

3.1 Groblernziel:

Die Schüler entwickeln im Rahmen des Theatermusikworkshops schüleraktiv und handlungsorientiert Musikstücke zu Szenen parallel arbeitender Theater- und Tanzgruppen und führen diese aktiv bei einer gemeinsamen Präsentation auf.

3.2 Feinlernziele:

3.2.1 Inhaltlich:

Die Schüler

- machen neue und auf erweiterte Umgangsmöglichkeiten mit Musik zielende Erfahrungen
- werden für Klänge sensibilisiert und präzisieren ihre eigene Klangvorstellungen
- erhalten die Möglichkeit, ihre musikbezogenen Vorstellungen zu entfalten
- entwickeln handlungsorientiert Eigenkompositionen szenischer Musik
- erfahren durch Improvisationsübungen, dass das Komponieren von Musik von einfachen Keimzellen ausgeht
- ermitteln durch Analyse von Hörbeispielen Formprinzipien von Musik und wenden diese Prinzipien in eigenen Kompositionen an

3.2.2 Methodisch/Instrumentell:

Die Schüler

- sind aktiv an der Planung und Zielsetzung des Unterrichts beteiligt
- lernen neue Zugänge zu szenischer Musik kennen und sie umzusetzen
- erwerben mediale Kompetenzen (Rechner, digitale Aufnahmen)
- erweitern ihre praktischen instrumentalen Fähigkeiten
- lernen verschiedene mediale Arbeitstechniken, u. a. den Rechner als Arbeitsmittel des Komponierens kennen und nutzen

- beurteilen die Arbeit ihrer Gruppe kritisch

3.2.3 Sozial/Affektiv

Die Schüler

- kooperieren eng mit der eigenen Gruppe sowie mit den Theater- und Tanzgruppen
- artikulieren ihre eigenen musikbezogenen Verhaltensweisen, einschließlich der dahinter stehenden Bedürfnisse und Interessen, und beziehen sie in die Planung und Durchführung des Projektes mit ein.

4. Durchführung

4.1 Übersicht

Der Theaterworkshop findet in zwei Phasen statt, einem Besuch der polnischen Teilnehmer in Deutschland, der in der Reinhardswaldschule statt findet, und der mit einer Werkstattpräsentation in der Kulturfabrik Salzmann in Kassel endet. Die zweite Phase besteht im Gegenbesuch in Poznan, bei dem die Arbeit fortgesetzt und vertieft wird, und welcher mit der Abschlusspräsentation im Kulturzentrum Poznan, dem ehemaligen Residenzschloss Kaiser Wilhelm II, endet. Insgesamt finden 14 Gruppenarbeitsphasen von ca. 1,5 Stunden statt, plus Generalproben und Präsentationen. Neben den reinen Arbeitsphasen gibt es natürlich auch ein reichhaltiges kulturelles Angebot an Ausflügen und Freizeitaktivitäten.

4.1.1 Erste Phase

Die erste Phase, in der Reinhardswaldschule bei Kassel, findet vom 10.-14.10.2002 statt.

Gruppenphase	Zeit	Inhalt	Methode / Sozialform	Material
Gp1 10.10.02	10.30- 13-30	Aufbau der Instrumente und Verkabelung der Anlage, erste rhythmische und gesangliche Sensibilisierungsübungen, leichte Improvisationsaufgaben	GA	Instrumente, Technik
Gp2	14.30- 16.00	Klangsensibilisierung, Erfinden von Klängen zu Gefühlen/Situationen (siehe „Musikalische Sensibilisierung“, S. 26)	GA, Plenum	Instrumente
Gp3	16.30- 18.30	Die Schüler erstellen Soundscapes, nehmen interessante Umgebungsgeräusche auf und spielen sie anschließend der Gruppe vor. Die anderen versuchen, die Klangquelle und den Ort der Aufnahme zu erkennen. Die Schüler erhalten eine Einführung in die Klangbearbeitung durch digitale Effekte und probieren verschiedene Effekte mit Mikrofonen aus.	GA, PA	MD-Rekorder + Mikrofone, Effekte + Keyboard
Gp4 11.10.	10.30- 13.30	Erfinden eines Tangos im Stile des „Gothan Projects“ für die „Galerie“-Szene. Die Theatergruppe hatte sich eine solche Musik gewünscht. Analyse der musikalischen Merkmale der Musik (repetitive Melodielinie mit ostinatem Bass, Einwüfe von dissonanten Harmonien), Entwurf einer eigenen Melodie und passender „ungewöhnlicher“ Harmonien. Ein rhythmisches Begleit-Pattern wird mit Hilfe von einfacher Notation entwickelt und geübt.	GA	CD-Aufnahme, Tafel, Instrumente

Gruppenphase	Zeit	Inhalt	Methode / Sozialform	Material
Gp5 und Gp6	14.30-16.00, 16.30-18.30	<p>Schneiden von Musik für die Tanzgruppe am Rechner: Die Hip Hop-Tanzgruppe hatte ein konkretes Musikstück, welches wir im Rechner zerschneiden und neu arrangieren. Probleme sind die genauen Schnitte, um ein nahtloses Zusammenfügen hinterher zu gewährleisten. Zusätzlich werden einige der eigenen Samples in den Rechner gespeist und klanglich verfremdet, um zum Arrangement hinzugefügt werden zu können. Da nur ein Rechner zur Verfügung steht, findet zeitgleich die Arbeit am Stück für die Mensa-Szene statt. Die Gruppen tauschen zwischendurch und arbeiten am jeweils anderen Projekt weiter.</p> <p>Die Musik, welche sich die zweite Theatergruppe wünscht, soll im Stile des Musikers Michael Nyman komponiert werden. Analyse der Eigenschaften des Stückes und eigene Entwürfe: Einfaches, 8-taktiges Harmonieschema Am-E-Am-G-C-G-Am-E, welches durch den Wechsel von A-Moll über G zu C-Dur aber etwas unbestimmt klingt. Dazu entwickeln die Schüler eine Rhythmuschleife, welche immer wieder für verstörende Geräuscheinwürfe (Hupen, Hämmern, Rascheln etc.) unterbrochen wird. Durch diesen Improvisationsteil bleibt das Stück interessant und scheinbar unberechenbar.</p>	Plenum, GA	Rechner, CD-Aufnahme, Instrumente, Tafel

Gruppenphase	Zeit	Inhalt	Methode / Sozialform	Material
Gp7 13.10.	15.00- 16.30	Komponieren und Überarbeiten eines Techno-Vorspanns für die Tanzgruppe am Rechner – hier können die Schüler frei am Rechner arbeiten und seine Fähigkeiten ausloten. Mit Feuereifer entwickeln sie einen beeindruckenden Techno-Vorspann für das Tanzgruppenstück. Der Rest der Gruppe feilt an der Mensa-Szene. Die Rücksprachen mit den anderen Gruppen werden immer intensiver. Vor allem die Tanzgruppe fordert immer wieder neue Überarbeitungen des Stückes, da es sehr genau mit der Choreographie verzahnt sein muss.	GA, PA, Plenum	Rechner, Instrumente
Gp8	17.30- 18.30	Ausarbeiten der Galerie-Szene und deren Live-Umsetzung: Hauptsächlich Probenarbeit mit geringen Änderungen	GA, Probe	Instrumente, Verstärker- anlage, Mikrofone
Gp9	20.00	Interne Aufführung: Die Gruppen präsentieren sich gegenseitig ihre Arbeitsergebnisse und evaluieren diese. Die Musikgruppe muss hier das erste Mal alle Stücke im Zusammenhang der Aufführung spielen, Auf- und Umbau werden das erste Mal geprobt. Abends interne Reflexion der Lehrer über die geleistete Arbeit. Positiv hervorgehoben werden die Kooperation zwischen den Gruppen und die angenehme Arbeitsatmosphäre während des Workshops.	Probe, Eva- luation im Ge- samt- plenum und inner- halb der Grup- pen	Instrumente, Verstärker- anlage, Mikrofone
14.10.02	14.00- 18.30	Aufbau und Generalprobe in der Kulturfabrik Salzmann	Probe	Instrumente, Verstärker- anlage, Mikrofone
14.10.02	20 Uhr	Werkstattpräsentation		

4.1.2 Zweite Phase

Die zweite Phase findet im 22. Lyzeum in Poznan vom 6.-9.6.2003 statt:

Gruppenphase	Zeit	Inhalt	Methode / Sozialform	Material
Gp10 6.6.03	17.00-18.30	Vorführung der Videoaufnahme der Werkstattpräsentation für alle Teilnehmer. Gruppe: Aufbau der Instrumente und der Technik, Wiederholung der Stücke teilweise unter Verwendung des neuen Instrumentariums (Schlagzeug-Set) und Einarbeiten der neuen Instrumentalisten und Integration ihrer Instrumente (E-Gitarre, Querflöte) in die Arrangements	Gesamtplenum, Plenum, Probe	Videoaufnahme, Instrumente und Technik
Gp11 7.6.03	10.30-13.00	Siehe ausführliche Planung der Stunde, Seite 26)		
Gp12 10.00-16.30 Gp13 17-18		Proben der Stücke, Einführung eines neuen Stückes (es werden verschiedene Möglichkeiten vorgestellt, ein neues Stück zu kreieren, die Schüler wählen schließlich ein Klatsch-Spiel mit sich überlagernden Rhythmen).	Probe, Plenum	Instrumente und Technik
Gp14	10.30-12.00	Probe der Stücke, Schwerpunkt sind die Einsätze und Unterbrechungen, die synchron zu der Theaterdarbietung sehr präzise von allen Spielern bewerkstelligt werden müssen. Hier ist die gemeinsame Fokussierung auf den Dirigenten wichtig.	Probe, Plenum	Instrumente und Technik
Generalprobe 9.6.	10.30-12.00	Materialtransport, Aufbau und Generalprobe im Residenzschloss Poznan		
Präsentation	18.00			
Ab-schluss	10.06.04	Abschlussreflexion mit allen Teilnehmern des Workshops, Abbau, Heimfahrt		

4.1.3 Darstellung der Entwicklung der verschiedenen Stücke

Den Verlauf der Durchführung kann man am besten an der Entwicklung der verschiedenen Handlungsprodukte festmachen. Von der Musikgruppe wurden insgesamt sechs verschiedene Musikstücke erarbeitet: ein Stück für die Mensa-Szene (diese Szene ist als Videomitschnitt der Abschlusspräsentation auf der beiliegenden CD abrufbar), eines für die Tanzgruppe, zwei Stücke, die zusammen den Auftakt des Programms bildeten („Bekannt“ und der Rap), ein Body-Perkussion-Stück als Zwischenspiel und ein Stück für die Galerie-Szene der zweiten Theatergruppe (auch diese Szene ist als Video auf der CD verfügbar). Diese Stücke gingen aus verschiedenen Ansätzen hervor und bildeten verschiedene Zugänge zur Komposition von szenischer Musik.

Die Theatergruppe von Wiesia Wojzic hat für ihre Mensa-Szene, in der die monotonen Abläufe eines anonymen Mensa-Alltags dargestellt werden, ein Musikbeispiel von Michael Nyman ausgewählt, welches sie der Musikgruppe vorspielt. Die Musiker sollen sich für ihre Komposition daran orientieren. Eine gemeinsame Analyse des Stückes ergibt für die Schüler folgende Anforderungen: eine einfache, aber interessante Harmoniefolge wird mit einer einfachen Perkussionsschleife versehen. Es gibt keine Melodie, keine dynamische Änderung, nur ein „Loop“, welches sich monoton wiederholt. Die Stimmung der Szene wird dadurch unterstützt, ohne dass die Musik aufdringlich psychologisierend wirkt. Sie entspricht eher der „Tapetenmusik“. Die Harmoniefolge wird daraufhin gemeinsam mit dem Lehrer entwickelt (da die Schüler nur durch das Hören entscheiden können, werden unterschiedliche Harmonien Stück für Stück gespielt, abgewogen und ausgewählt. Zum Schluss steht die Folge Am-E-Am-G-C-G-Am-E. Die Perkussionsschleife wird mit Hilfe eines Tafelbildes entwickelt und geprobt, zwei Schülerinnen spielen die Dreiklänge bzw. den Bass. (Siehe Anhang, Abbildung 2)

Das Stück zur Galerie-Szene der Theatergruppe von Petra Starke soll im Stile des „Gothan Projects“ angelegt werden. In dieser Szene begegnen sich die Schauspieler in einer Kunstgalerie, sie stoßen sich ab, ignorieren sich, kommen sich näher. Die Handlung wird sehr langsam und statisch dargeboten. Durch die Analyse mehrerer Hörbeispiele des Gothan Project erarbeiten die Schüler die gemeinsamen Parameter dieser Stücke: Eine kurze, sich stetig wiederholende Melodie über einen ostinaten Basston, eine einfache Perkussionsschleife, durchbrochen von irritierenden Einwüfen verschiedener Instrumente. Die Musik wirkt durch die Improvisationen unbeständig und wird nicht langweilig; obwohl sie sich nur in der Improvisation dynamisch ändert, bildet sie doch einen angemessenen statischen Hintergrund für die Szene. Die Perkussionsschleife entwickelt sich aus den rhythmischen Übungen der Anfangsphase, sie wird gemeinsam mit Hilfe einer Tafelnotation als Visualisierungshilfe erarbeitet. Die Improvisation geht aus der Arbeit mit Klängen und den Improvisationsübungen hervor. Dieses Stück stellt eine

besondere Herausforderung an die Spieler dar, da der Fluss des Stückes an zwei Stellen synchron zur Darstellung auf der Bühne sehr abrupt unterbrochen und wieder aufgenommen werden muss. Die Szene unterbricht für eine Zeitleupe, in der nur ein schneller werdender Herzschlag zu hören ist. Die Musiker müssen hier mitten in der Form ihr Spiel unterbrechen, was gemeinsam nur durch ein Dirigat des Lehrers umzusetzen war.

Die Tanzgruppe übt mit einem konkreten Stück, welches die Musikgruppe am Rechner neu schneidet, klanglich verändert und unter Einbezug von eigenen Samples arrangiert. Die Samples stammen aus Aufnahmen, die die Schüler selbst in der Umgebung der Schule angefertigt haben. Aufgabenstellung ist, interessante Geräusche der Umgebung zu suchen, die später weiter verwendet werden könnten. Leider nehmen die Schüler immer rhythmisierte Geräusche auf, also eine Folge von Schlägen mit Ästen auf eine Häuserwand, rhythmisiertes Laubrascheln und Ähnliches. Nach dem Einspielen in den Rechner stellen sie fest, dass Tempo und Rhythmik der Samples und auch der räumliche Klang der Aufnahmen mit den zur Verfügung stehenden Mitteln kaum an das vorgegebene Stück angepasst werden können. Zudem gefällt die neu geschnittene Version der Tanzgruppe nicht, da sie bereits sehr konkret nach dem Ablauf des Originals geprobt haben. So muss diese Arbeit komplett verworfen werden und statt dessen das Originalstück verwendet werden. Die Schüler bieten der Tanzgruppe daraufhin einen Techno-Vorspann für das Tanzstück an, welcher in enger Zusammenarbeit beider Gruppen komponiert und in die Choreographie integriert wird. Die Musikgruppe verwendet hierfür Samples und Loops des Sequenzer-Programms. Das fertige Stück wird später auf MiniDisc überspielt und kommt bei der Aufführung vom Band. Dieses Stück entwickelt sich also aus den „Soundscapes“ der Schüler und dem Umgang mit Rechner und Software. Gerade die Jungen der Musikgruppe sind stark durch die neue Technik motiviert und verbringen einen Großteil ihrer Freizeit mit der Komposition am Rechner.

Eine der ersten Übungen des Workshops ist eine Sprach-Collage zum Thema „Bekannt“ (polnisch „Znajomy“) über eine einfache Harmoniefolge. Da hier zentrale Begriffe des Themas benutzt werden, empfinden es die Schüler als guten Auftakt für das Konzert. Einer der Schüler verfasst einen Rap-Text, der sich mit der Problematik aus Polen stammender Deutscher und dem „Bekannt sein“ auseinandersetzt. Diesen Text „rappt“ er zusammen mit den anderen Schülern über das Harmonieschema der Sprach-Collage. Um diesen Rap musikalisch aufzuwerten, entwickeln zwei Schüler einen Loop am Rechner, der diesen Teil vom Band zusammen mit der Gitarre begleitet. Die Sprach-Collage entwickelt sich also zu einem modernen Rap-Stück, mit am Rechner digital generierter Begleitung. Die Schüler entscheiden sich in der zweiten Phase des Workshops, das Stück „live“ zu spielen, also den ursprünglich am Rechner entwickelten Loop mit realen Instrumenten umzusetzen, da zu diesem Zeitpunkt (Phase 2) die entsprechenden Instrumente (E-Bass, Schlagzeug-Set) zur Verfügung stehen. Das Stück zeigt den Transfer verschiedener Zugänge zu Musik in seiner Metamorphose: In der Entwicklung

dieses Stückes finden sich Merkmale der Klangsensibilisierung (in dem Entschluss, den Rap klanglich aufzuwerten und in der letztendlichen Rück-Übersetzung des Loop), der Warm-Up-Übungen (Klang-Collage, Sprechtext) und der Arbeit mit der Musiksoftware.

Ein weiteres kurzes Stück entwickelt sich aus einer rhythmischen Übung, bei der ein rhythmisches Motiv von zwei Gruppen versetzt geklatscht wird. Eine Gruppe fügt dem Motiv immer eine Viertelpause an, wodurch sich die beiden Stimmen in jedem Durchgang um ein weiteres Viertel verschieben, bis sie wieder deckungsgleich sind. Um die Verschiebung deutlicher zu machen, werden zusätzliche Betonungen gerufen. Das entstandene Stück gefällt den Schülern so gut, dass sie es in einer Umbaupause der Theatervorführung als Zwischenspiel einfügen.

4.2 Ausführliche Darstellung zweier Unterrichtsstunden

Die folgenden beiden Stunden habe ich zur ausführlicheren Darstellung ausgewählt, da sie die Arbeit an verschiedenen Schwerpunkten des Workshops zeigen. Die erste Stunde zur musikalischen Sensibilisierung findet zu Beginn des Workshops als 2. Gruppenphase statt. Hier wird vor allem Klangsensibilisierung in einem Frühstadium der Zusammenarbeit geleistet. Die zweite Stunde, die in Phase 2 stattfindet, stellt die abschließende Arbeit an einem der Stücke dar und schließt somit einen Bogen, der sich vom Beginn des Workshops bis zum Ende spannt.

4.2.1 Musikalische Sensibilisierung

4.2.1.1 Planung

Diese Stunde steht am Anfang des Workshops, sie ist die insgesamt zweite Gruppenphase. Die Übungen dieser Stunde sind als Warm-Ups zum Kennenlernen der Instrumente, aber auch zur Gruppenfindung gedacht.

In der **Einleitungsphase** spielen die Schüler zunächst eine Weile mit verschiedenen Instrumenten und versuchen ihnen interessante Klänge zu entlocken. Sie können sich mit den Instrumenten bekannt machen und deren klangliche Möglichkeiten ausprobieren.

Erarbeitung 1: Die folgende erste Übung ist eine Variation des „Klänge Ratens“ von Matthias Schwabe²⁹: Die Schüler sitzen im Kreis um einen Tisch, auf dem verschiedenste Instrumente liegen (siehe Seite 13). Alle schließen die Augen und ein Spieler erzeugt einen Klang auf einem der Instrumente. Wenn er es wieder hingelegt hat, öffnen die anderen die Augen und müssen erraten, welches Instrument benutzt wurde. Die Qualitäten des Klangs, seine

²⁹ Schwabe, Matthias. Musik spielend erfinden – Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter, 1992. S.24.

Klangfarbe, Lautstärke (Nach welchem Material klingt es: metallisch, hölzern? Wurde mit Gummi geschlagen, mit Holz, mit einem wattierten Klöppel?) wird nach einem erfolgreichen oder auch gerade nach einem erfolglosen Rateversuch, so weit dies in der Fremdsprache möglich ist, verbalisiert. Schon während des gemeinsamen Suchens der Klangquelle müssen sich die Teilnehmer untereinander über Qualitäten des Klangs austauschen, um gemeinsam zu suchen. Dieses Spiel macht Spaß, ist spannend und schult die Klangvorstellung sowie den Austausch über musikalische Qualitäten, die im weiteren Verlauf des Workshops immer wichtiger werden. Es ist zu erwarten, dass die Verbalisierung der Klangeigenschaften sehr schwer fallen wird und dass Lukas als Übersetzer in dieser Phase sehr wichtig ist. Die **Sicherung** findet im Gespräch über die Klangeigenschaften und im erneuten Demonstrieren des Klangs – diesmal sichtbar - statt.

Die nächste Phase (**Erarbeitung 2**) geht einen Schritt weiter. Die Schüler werden vom Lehrer aufgefordert, sich folgende Szene vorzustellen:

Ein Mann geht zu einer Tür, vorsichtig, langsam. Es lauert etwas Unbekanntes, vielleicht Gefährliches hinter dieser Tür. Die Spannung steigt: Er ergreift die Klinke und - an diesem Moment endet die Szene abrupt.

Der Arbeitsauftrag der Schüler lautet: "Je weiter sich der Mann der Tür nähert, desto größer wird die Spannung. Erfindet gemeinsam eine Musik zu dieser Szene." Die Schüler suchen sich je ein Instrument, mit dem sie "spannende" Töne erzeugen können und während der Lehrer die Szene darstellt, improvisieren sie eine Spannungskurve. Da hauptsächlich Perkussionsinstrumente zur Verfügung stehen, wird die Spannung wahrscheinlich durch Erhöhung der Frequenz und der Lautstärke erzeugt werden. Diese musikalischen Parameter werden hinterher bei der Evaluation der Szene erarbeitet werden. Es wird den Schülern die Möglichkeit gegeben, diese kurze Szene mehrfach zu spielen, bis sie eine Musik erfunden haben, die sie zufrieden stellt. Auch hier wird nach jeder Szene durch die Frage, ob die Musik passend sei, eine verbale Sicherung und immer weitere Vertiefung der musikalischen Arbeit erreicht. Es ist zu erwarten, dass die Schüler nach anfänglichem Zögern verschiedene Ausdrucksformen auf ihrem Instrument erforschen und sich gegenseitig Anregungen geben, und sei es nur durch Kopieren von etwas interessant oder „richtig“ klingendem, was der Nachbar macht.

Wichtig bei dieser Szene ist auch das abrupte Ende, als die Türklinke berührt wird. Dies erfordert von den Schülern erhöhte Aufmerksamkeit und die Fähigkeit, zu spielen und auf die Vorgänge der Szene zu reagieren. Diese Fähigkeit wird im Verlauf des Workshops bei der Kooperation mit den Schauspielern wichtig sein.

Falls diese Übung gut funktioniert, wird eine weitere angeschlossen, in der verschiedene Affekte (Wut, Trauer, Entsetzen) von einem Teilnehmer durch eine Geste vorgestellt und von den restlichen Teilnehmern musikalisch umgesetzt wird. Auch hier beschränken sich die möglichen Parameter zur Darstellung der außermusikalischen Vorgänge auf Frequenz, Klangfarbe und

Dynamik. Diese didaktische Reduktion (durch Benutzung eines bestimmten Instrumentariums) scheint mir sinnvoll, um die Schüler nicht zu überfordern und die Aufmerksamkeit auf elementare Parameter zu fokussieren. Nach der Gruppenimprovisation wird der Lehrer die Gruppe zu kurzen Beurteilungen auffordern, ob sie mit dem Ergebnis zufrieden sind, oder was sie sich anders vorgestellt hätten. Gib es Affekte, die sich besser musikalisch darstellen ließen als andere? Warum? Diese erneute Verbalisierung der musikalischen Vorstellungen ist für einen nachhaltigen Lernerfolg wichtig.

Diese Stunde soll also die Schüler für Klangqualitäten sensibilisieren und ihnen eine erste Erfahrung in der Umsetzung von szenischen Inhalten in Musik vermitteln. Dabei experimentieren sie mit einem breiten Instrumentarium und improvisieren gemeinsam, was danach im Plenum kurz evaluiert wird. Da zu diesem Zeitpunkt die Anforderungen der Theatergruppen an die Musiker noch nicht abzusehen sind, scheint mir diese Vorgehensweise sinnvoll. Die Arbeit mit Klängen soll in der nachfolgenden Stunde durch Aufnahmen von Soundscapes und interessanten Klängen der Umwelt weitergeführt werden. Diese können in Klang-Collagen oder als Samples in eigenen Computerkompositionen verwendet werden.

Phase	Sozialform	Inhalt	Medien
Einleitung	GA	Die Schüler suchen interessante Klänge auf verschiedenen Instrumenten	Instrumente
Erarbeitung 1	Gruppenarbeit	Klänge werden erraten und Instrumenten zugeordnet	Instrumente
Sicherung	UG	Klangqualitäten werden besprochen	
Erarbeitung 2	Gruppenimprovisation	Eine kurze Szene wird musikalisch unterlegt und erhält so einen Spannungsbogen	Instrumente
Sicherung	UG	Evaluation der szenischen Musik	
Erarbeitung 3	Gruppenimprovisation	Jeder macht mit einer Geste einen Affekt vor, der von der Gruppe in Musik umgesetzt werden soll	Instrumente
Sicherung	UG	Evaluation: Einige Affekte eignen sich zur musikalischen Umsetzung besser als andere, warum?	

4.2.1.2 Verlauf und Reflexion

Nach der Einführungsphase folgte das Spiel "Klänge Erkennen". Die Schüler waren sehr kreativ im Erzeugen von ungewöhnlichen Klängen und entwickelten eine immer genauere Vorstellung, welches Instrument verwendet wurde. Die Verbalisierung fiel aber, wie zu erwarten gewesen war, schwer. Vokabeln wie light/dark, metal/wood konnten noch auf Englisch

verwendet werden, danach fehlten aber selbst in der Muttersprache Worte, um die Vorstellungen zu beschreiben. Auf nonverbaler Ebene, durch Gesten und Demonstrieren konnten die meisten Geräusche aber von der Gruppe richtig geortet werden. Die Schüler entwickelten danach – wie erwartet – eine improvisierte Musik zur angebotenen Szene, bei der sich die Geschwindigkeit und Lautstärke des Spiels erhöhte. Es waren nicht viele Versuche nötig, bis ein zufriedenstellendes Ergebnis erreicht war. Die Verständigung der Teilnehmer fand größtenteils nonverbal statt, nur manchmal redeten die Teilnehmer untereinander polnisch, wenn ihnen die Geduld zur Übersetzung fehlte. Wenn man bedenkt, dass alle Teilnehmer polnisch sprachen, nur die Lehrer nicht, muss es hoch angerechnet werden, dass die Arbeitssprache fast ausschließlich Englisch war. Oft kam es vor, dass ein Teilnehmer englische Äußerungen vor seinen Mitschülern verstand und dann rasch übersetzte (selbst wenn die englische Äußerung von einem der Teilnehmer kam). Ich habe bei den ersten beiden Übungen bewusst darauf verzichtet, die Versprachlichung der Klänge zu sehr zu forcieren, um den Fluss der Übung nicht zu unterbrechen.

Die letzte Übung war die schwierigste, da ein Affekt mit nur einer Geste dargestellt werden sollte. Die Schüler waren aber auch hier erfindungsreich und so reichten die Beispiele von Trauer (Augenreiben eines Weinenden) bis zu Erstaunen (Augen aufreißen) und Furcht (Schultern hochziehen und ängstliche Umschau). Das Erstaunen konnte gut durch ein gemeinsames Sforzato umgesetzt werden, zur Furcht erfanden die Schüler eine Folge hoher, schneller und leiser Schläge, die ein Zittern nachempfanden. Trauer war schwer nachzustellen: Die Vorschläge der Schüler waren tiefe, langsame Tonfolgen oder lautmalerisches Fallen der Tränen mit hellen Stakkato-Schlägen. Von diesen Ansätzen war die Gruppe zwar nicht überzeugt, konnte aber auch keine Alternative finden. Es handelte sich hierbei um einen Affekt, dem keine typische Bewegung oder ein Geräusch zugeordnet werden kann, welches sich mit den vorhandenen Instrumenten darstellen ließ. Über diesen Punkt entfachte sich eine Diskussion zwischen den Schülern, die versuchten, Lösungen zu finden. Dabei stellten sie fest, dass die anderen Beispiele meist Bewegungen beinhalteten (das Zittern des Ängstlichen, das plötzliche Aufreißen der Augen des Erstaunten, das Faustschütteln des Wütenden usw.) oder damit in Verbindung gebracht werden konnten. Nur zu Trauer fiel keine geeignete Bewegung ein. Dennoch war es selbst mit der Beschränkung auf das Perkussionsinstrumentarium möglich, Aspekte von szenischer Musik – hier die Paraphrasierung von Bewegungen, um Gefühle abzubilden – zu erarbeiten.

4.2.2 Probenarbeit am musikalischen Eröffnungsstück

4.2.2.1 Voraussetzungen: Der Weg zu dieser Stunde

Der musikalische "Opener" des Theaterstücks „Bekannt“ besteht aus zwei Teilen, die aus unterschiedlichen Arbeitsansätzen hervorgingen. Der erste Teil

ist eine Collage, bei der Begriffe und Redewendungen zum Thema auf improvisierte Melodien von den Schülern zu einer einfachen Gitarrenbegleitung gesungen werden³⁰. Dieser Teil geht in ein Hip-Hop-Stück über, zu dem einer der Schüler rappt und dabei von einem selbst am Rechner entwickelten Loop („Schleife“) begleitet wird.

In der ersten Phase des Workshops suchten die Schüler aus einem weiten Spektrum von Musik-CDs Passagen, die sie für einen Loop geeignet hielten. Der Begriff „Loop“ war den Schülern durch ihre persönliche Erfahrung mit Hip-Hop Musik bereits bekannt. Durch die Suche nach Loops und die anschließende Auswertung der Ergebnisse in der Gruppe erarbeiteten sie wichtige Merkmale, die ein solcher erfüllen muss: Er muss rhythmisch deutlich und interessant sein und gute repetitive Eigenschaften besitzen, also eine kleine, in sich geschlossene Einheit bilden, die aber keinen Schlusscharakter hat. Er darf keine großen dynamischen Schwankungen aufweisen und falls eine Melodie vorhanden ist, muss diese möglichst in sich geschlossen sein. Er darf zwar Text beinhalten, doch kollidiert dies schnell mit dem eigentlichen Rap, der dazu dargeboten wird. Das Genre der Sample-Quelle spielt dabei kaum eine Rolle, da sich der Hip-Hop schon aller möglichen Stilarten bedient hat. Mit diesen Kriterien komponierten die Schüler dann am Rechner mit Hilfe verschiedener Sound-Files ein Musik-Fragment, das dann auf MiniDisc überspielt wurde und dort durch ständige Wiederholung zum Loop wurde.

Einer der Schüler, Lukas, betätigt sich in seiner Freizeit als Rapper und entwickelte einen eigenen Text, den er unterstützt von den anderen zum Loop spricht. In seinem Text setzt er sich mit seiner Situation als polnischstämmiger Deutscher auseinander, der zwischen zwei Welten lebt, da ihm Deutschland wie Polen *bekannt* sind, er sich aber nirgends wirklich zu Hause fühlt.

4.2.2.2 Planung

Die Werkstattpräsentation machte deutlich, dass die Anlage des Stückes Probleme birgt. Zum einen haben die Schüler Probleme damit, vor anderen zu singen und sind bei der Improvisation gehemmt. Technisch besteht eine Schwierigkeit darin, dass der erste von der Gitarre getragene Teil nahtlos in den zweiten übergehen soll. Der Gitarrist muss also von Anfang an das richtige Tempo spielen, und der Einsatz des MD-Loops muss sehr präzise sein, was sich in der Praxis als kaum möglich erwies.

Am Vortag haben wir das Stück zum Ende der Proben schon einmal angespielt und festgestellt, dass es noch sehr gut in Erinnerung ist und schnell wieder gespielt werden kann. Die Schüler sind aber mit dem Loop und seinem Anschluss an den ersten Teil nicht zufrieden und es kommt der Vorschlag auf,

³⁰ Diese Übung wird als „Obstsalat“ u. a. bei der Phase B der Qualifizierungsmaßnahmen Darstellendes Spiel Nordhessen von Thomas Bürger verwandt: Bei diesem „Quasi-Quodlibet“ werden zu einem einfachen Begleitmuster der Gitarre verschiedene Obstsorten musikalisch „angerichtet und vermischt“. Jede Obstsorte erhält eine auf das Begleitgerüst improvisierte charakteristische Melodiephrase.

den Computer-Loop mit echten Instrumenten umzusetzen. Durch die neu vorhandene Ausstattung und die erstaunliche Verbesserung des Spiels der Schüler wird dies tatsächlich möglich und in neuem Selbstbewusstsein von den Schülern vorgeschlagen. Zudem gibt es zwei neue Teilnehmer in der Musikgruppe, die an diesem Stück bisher noch nicht teilhatten.

Hier findet – von den Schülern angeregt - nun die Umkehrung der vorherigen Arbeit statt: Statt reale Klänge und solche aus vorhandener Literatur zu schneiden und in der eigenen Komposition weiter zu verwenden, wird nun ein im Computer generiertes Musikstück auf real klingende Instrumente zurück übertragen. Die zwei in diesen Stunden beschriebenen Zugänge zu szenischer Musik treffen sich und werden miteinander verknüpft. Dieser Transfer war nicht zu erwarten und ist didaktisch sehr zu begrüßen. Zusätzlich wird der Live-Loop durch weitere Sounds/Instrumente erweitert. Die Schüler haben bestimmt schon eigene Ideen, wie dies möglich ist, so dass der Lehrer seine Rolle im Idealfall auf die des Helfers in der Umsetzung beschränken kann.

Die Planung sieht vor, zunächst den ersten Teil dahin gehend didaktisch zu reduzieren, dass aus den gesungenen Melodien Sprechtexte werden sollen, die zum einen den Schülern leichter fallen und zum anderen eine passende Einleitung für den folgenden Rap sind. Zunächst sollen die Textbausteine wiederholt werden und neue gefunden werden. Das Thema „Bekannt“ hat sich ja nun ein halbes Jahr vertiefen können und trägt eventuell ganz neue Bedeutungen und Assoziationen für die Schüler. Die Begriffe werden an der im Raum vorhandenen Tafel gesammelt und jeder Schüler sucht sich einen heraus, den er/sie rhythmisch sprechen will. Diese Übung soll gleich mit Mikrofonen und Verstärkung geschehen, um die Schüler daran zu gewöhnen und den richtigen Umgang mit einem Mikrofon (möglichst geringer Abstand, richtiger Winkel des Sprechers zum Mikrofon) zu üben.

Danach werden wir versuchen, die Elemente des Loops auf reale Instrumente umzusetzen. Dazu müssen die Schüler entscheiden, welche Instrumente benötigt werden. Der Loop besteht im Original aus Bass, Schlagzeug (große Trommel, kleine Trommel (Snare), Keyboard mit Streicherklang, Scratching (Plattenkratzen) und einer sehr weit nach hinten gemischten, kaum wahrnehmbaren Gitarre. Da möglichst alle Teilnehmer mitspielen sollen, wird das Arrangement um zusätzliche Instrumente erweitert werden müssen.

Das Keyboard spielt im Original einfache Dreiklänge in Halben, der Bass spielt eine rhythmisch anspruchsvolle Figur aus zwei Tönen (siehe Abb. 3) und das Schlagzeug einen Rock-Groove mit zum Bass synchroner schnellen, synkopischen Achtel-Sechzehntel-Folge auf der letzten Zählzeit (Abb. 4).



Abbildung 3: Bassstimme des Raps

Für den E-Gitarristen Karol wird eine neue Gitarrenbegleitung erarbeitet werden.

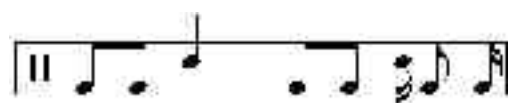


Abbildung 4: Schlagzeugstimme des Raps

4.2.2.3 Geplanter Stundenverlauf

Phase	Sozialform	Inhalt	Medien
Einführung	Plenum	Begriffe zum Thema „Bekannt“ werden gesammelt	Tafel
Erarbeitung und Sicherung	Gruppenimprovisation, Plenum	Texte werden ausgewählt und rhythmisch ins Mikrofon gesprochen, es wird gemeinsam ein Ablauf des Stückes erarbeitet	Mikrofone und Anlage
Erarbeitung	Gruppenarbeit, Einzelarbeit	Der Loop wird real umgesetzt: Feststellen der benötigten / gewünschten Instrumente, Entwickeln eines Arrangements	Instrumente, MD-Player,
Sicherung 1	UG	Festhalten des Arrangements an der Tafel,	Tafel
Sicherung 2	Musizieren	Üben der Einzelstimmen, Probe in Gruppen (Rhythmusgruppe) Gemeinsames Musizieren des Stückes	Instrumente und Anlage

4.2.2.4 Verlauf und Reflexion

Die Schüler sammelten folgende Begriffe und Phrasen zum Thema „Bekannt“: „Freundschaft“, „znac“ (Star), „friends“, „Wiedersehen“, „być znanym“ (bekannt sein), „Ty znasz mnie, a ja ciebie“ (Du kennst mich, und ich kenne dich), „wszystko jest ok“ (alles ist ok). Das rhythmische Sprechen fiel bei diesen kurzen Begriffen nicht schwer und die Schüler fühlten sich mit gesprochenen Beiträgen wesentlich wohler als mit gesungenen. Die Arbeit mit den Mikrofonen wurde auch besser, nachdem die Schüler verstanden hatten, wie sie hinein sprechen mussten. Da sie beim Improvisieren aber noch immer sehr zurückhaltend und möglichst leise sprachen (was durch die Gewöhnung an nur einen individuellen Begriff aber schon verbessert wurde), wurde ein Ablauf verabredet, bei dem zunächst alle durcheinander reden und dann jeder seinen Begriff deutlich und laut ins Mikrofon spricht. Somit ergibt sich zunächst eine Collage, dann eine Abfolge der Begriffe, was das Verständnis seitens der Zuhörer fördert. Selbst die Mädchen, die sich sonst sehr schwer mit lauten Äußerungen taten, riefen jetzt mutig ihren Begriff.

Die Verteilung der Instrumente für den zweiten Teil des Stückes lief problemlos ab: Marek nahm sich die Cowbell, Martha den Schellenkranz, Magda spielte Keyboard und Kathrin erklärte sich bereit, Bass zu spielen, obwohl sie noch nie ein Saiteninstrument gespielt hatte. Dementsprechend mussten wir (die Gitarristen Karol, Kascha und ich) ihr die grundlegende Spieltechnik

beibringen und die Bass-Stimme reduzieren, bis sie sich damit wohl fühlte. Nach anfänglichen Timing-Problemen spielte sie sehr zuverlässig und freundete sich mit dem Instrument immer mehr an. Die recht schwierige Schlagzeugstimme übernahm ich, Karol erfand ein Funk-Riff, welches er auf der E-Gitarre spielte. Das Stück wirkte sehr motivierend auf die Schüler, der treibende Rhythmus und der elektrisierende Bass- und Gitarrensound spornte sie zu Leistungen an, die vorher nicht zu erwarten waren.

Martha, die sich schon früher für kompliziertere Rhythmen interessierte und immer wieder selbst improvisierte, kam auf die Idee, einen Break am Ende des zweiten Taktes zu spielen, der die Pause der zurückspringenden MiniDisc imitierte (Siehe Anhang,). Diese kurze Generalpause gab dem Loop einen sehr modernen Klang, da solche Pausen seit Madonna's damals aktuellem Hit „Music“ sehr populär sind. Die Pause, die Martha auf dem Schellenkranz spielen wollte, war sowohl motorisch als auch musikalisch anspruchsvoll, da sie auf 4+ genau eine Achtel innehalten musste, was bei der schnellen Bewegung des Schellenkranzes schwierig war, zumal sie ihn so kippen musste, dass keine der Schellen in die Pause hinein ertönt. Sie verbrachte jede freie Minute des restlichen Tages damit, immer wieder mit dem Schellenkranz zu üben. Selbst in der Pause sah man sie in sich versunken mit dem Schellenkranz über den Schulhof schlendern.

Auch Marek, der sonst immer erhebliche Timing-Probleme hatte, spielte seine Cowbell präzise und mit Begeisterung. Die Probe machte den Schülern sehr viel Spaß und stellte den Höhepunkt der instrumentalen Arbeit dar. Die Entwicklung von den sehr einfachen Rhythmen der ersten Stücke zur Umsetzung des Loops war beachtlich, zumal die Schüler sehr präzise Vorstellungen hatten, wie der ursprüngliche Loop real umgesetzt werden konnte. Die Transferleistung der Schüler, verschiedene erlernte Methoden des Komponierens zu vereinen, stellte den Abschluss einer Entwicklung dar, die mit den einfachen Übungen der ersten Stunden anfang und in der Präsentation eines selbst komponierten Raps mit anspruchsvoller Instrumentation endete.

4.3 Abschlusspräsentation

Die Abschlusspräsentation im ehemaligen Residenzschloss fand in einem ausverkauften Saal statt. Die Schüler waren sehr konzentriert und spielten ihre Stücke sehr gut. Abgesehen von kleinen technischen Pannen (einem der Rapper fiel kurzzeitig das Mikrofon aus, der nicht ausgeschaltete Bass fiel mit Getöse um) schafften es die zwischen Instrumenten und Technik eingepferchten Schüler, selbst im Halbdunkel gut zu spielen. Jeder Schüler hatte mehrere Instrumente um sich verteilt, die er im richtigen Stück zur richtigen Zeit spielen musste.

5. Reflexion

Bei der Planung der vorliegenden Examensreihe wurden die Bedingungen der Lerngruppe aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen zu voraussetzungslosen Zugängen zu szenischer Musik und die Richtlinien der Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe berücksichtigt.

In der Durchführung wurden die situativen Lernbedingungen beachtet und produktive Methoden gezielt eingesetzt. Nun folgt eine kritische Auswertung.

Das Ziel dieser Arbeit war es, den Teilnehmern des Theatermusikworkshops Zugänge zu szenischer Musik, deren Komposition und Realisation zu vermitteln, welche die geringen Vorkenntnisse der Schüler nicht nur berücksichtigen, sondern zum Kern der didaktischen Planung machen. Es soll nun abgewogen werden, ob diese Ziele erreicht wurden und ob die Schüler in der Lage waren, die an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen. Hier noch einmal die Kernfragen:

- Waren die von mir gewählten Inhalte und Methoden geeignet, den Schülern Zugänge zu szenischer Musik zu vermitteln?
- Gelang es durch die handlungsorientierte Arbeit, die instrumentalen und musikalischen Kompetenzen der Schüler zu fördern?
- Konnten die Schüler durch die ausgewählten Methoden motiviert werden, eigene musikalische Vorstellungen umzusetzen?
- War die offene Planung des Workshops erfolgreich?

Es kann festgehalten werden, dass die Methoden von den Schülern offen und motiviert aufgenommen und eingesetzt wurden. Der Einsatz von modernen Medien wie MiniDisc-Rekordern, Verstärkeranlagen und nicht zuletzt der Musiksoftware zeigte sich wie erwartet als große Motivationsquelle, gerade die Jungen entwickelten mit nicht abnehmendem Enthusiasmus Loops und Arrangements mit der Sequenzer-Software. Der Einsatz des Rechners als Arbeitsmittel zur Klangbearbeitung und zum Arrangieren von Musik war erfolgreich, die Bedienung erschloss sich den Schülern sehr schnell. Durch die Verwendung eines Rap-Stückes wurden auch schwer motivierbare Schüler wie Marek begeistert. Die Teilnehmer experimentierten gern mit verschiedenen Instrumenten, Sounds und Arrangements und entwickelten so Handlungsprodukte, die in der abschließenden Präsentation begeistert vom Publikum aufgenommen wurden. Durch die Analyse von Musikbeispielen erarbeiteten sich die Schüler Grundlagen und Konzepte von szenischer Musik, die sie anschließend in Eigenkompositionen umsetzten. Durch den ausgewogenen Einsatz von praktischen und integrierten theoretischen Phasen konnten die Schüler trotz ihrer mangelnden Vorkenntnisse angstfrei und neugierig neue Formen des musikalischen Schaffens erschließen und wurden zu Neuschöpfungen befähigt. Der Aufbau der Übungen von stark

reduzierten elementaren Spielen zu komplexeren, freien Kompositionsaufgaben war angemessen. Durch den offenen, schüleraktiven Unterricht konnte eine Arbeitsumgebung geschaffen werden, die den Eigenschaften eines kreativen Feldes entsprachen: Die individuellen Fähigkeiten einzelner Schüler wurden gefördert und schwächere Schüler konnten binnendifferenziert in die Gruppenarbeit integriert werden, so dass zum Schluss ein Produkt entstand, welches mehr war als die Summe seiner Einzelteile. Die angewandten Methoden waren der Altersstufe der Schüler angemessen und boten ihnen Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung.

Der Lernzuwachs der Schüler im Bereich der musikalischen Grundparameter Klangvorstellung und -umsetzung, Rhythmik und instrumentales Spiel ist in der Entwicklung der Eigenkompositionen nachvollziehbar. Im Laufe des Workshops waren die Schüler zunehmend in der Lage, eigene musikalische Vorstellungen zu äußern und in Kooperation mit den anderen umzusetzen. Die Möglichkeiten zu Versuch und Irrtum spielten hier keine unerhebliche Rolle; die in der Planung berücksichtigten Phasen der freien Improvisation und des „Ausprobierens“ erwiesen sich als sehr sachdienlich. Die Schüler schufen klanglich ansprechende, zunehmend komplexere Musik. Die instrumentalen Fähigkeiten wurden erweitert, jeder Schüler konnte bei der Abschlusspräsentation mehrere Instrumente spielen.

Die interdisziplinäre Arbeit zwischen den Theatergruppen, der Tanzgruppe und der Musikgruppe war sehr eng und fruchtbar. Die Zusammenarbeit mit der Tanzgruppe zeigte auch, wie schwierig die Kooperation zweier Gruppen sein kann: Die Tanzgruppe kam immer wieder mit Ideen und Vorstellungen auf die Musiker zu, die technisch und musikalisch schwer umsetzbar waren. Die Musik musste immer wieder überarbeitet oder gar verworfen werden. Dies lag zum einen daran, dass der Leiter der Tanzgruppe nur ungenaue Vorstellungen des musikalisch/technisch Machbaren hatte, und zum anderen daran, dass die Choreografie der Tänzer sich mit der Zeit immer genauer an der *Vorlage* für die Musikgruppe orientierte, bis diese keinen Spielraum für eigene Arrangements mehr hatte. Diese Probleme hätte der Musiklehrer früher erkennen können, um gemeinsam mit dem Leiter der Tanzgruppe die Zusammenarbeit zu optimieren, doch zeigt das Ergebnis meiner Meinung nach, dass die Erfahrungen, die die Musiker bei den ersten Versuchen, die Vorlage am Rechner zu schneiden und zu arrangieren gewonnen hatten sie danach zur Eigenkomposition des Techno-Vorspanns befähigten. Die Schüler waren auch ohne Leitung des Lehrers in der Lage, die Rückschläge durch die schwierige Kooperation in produktive Motivation zu neuen Ideen und Kompositionen zu verwandeln. Die Schüler lernten so auch, dass eine Entwicklung nicht nur aus Fortschritten besteht. Schaffensprozesse bedürfen eben auch einer Revidierung, und bei kooperativer Arbeit müssen Kompromisse geschlossen werden, die für eine Seite schmerzhafter sein können als für die andere. Die Tanzgruppe hatte eine sehr strenge Choreografie, während die Theatergruppen unabhängiger von der Musik arbeiten konnten. Eine gegenseitige Befruchtung fand aber immer statt, der Techno-Teil der Tanzchoreographie entstand aus Anregung der Musiker, die

Stimmung der Szenen wurde eng von den Schauspielern mit den Musikern erarbeitet. Die Musikgruppe hatte hier einen unschätzbaren Vorteil, da sie als einzige direkt mit allen anderen Gruppen zusammenarbeitete. Der verbindende Charakter der Musik wirkte also nicht nur auf der Bühne, sondern auch dahinter.

Und natürlich kooperierten die Musiker während der Gruppenphasen erfolgreich untereinander. Einen Wermutstropfen bildete die Zentrierung auf den dirigierenden Lehrer bei der praktischen Umsetzung der Musik. Die Schüler waren im Timing sehr unsicher und die Stücke drohten auseinander zu fallen, wenn nicht ein gemeinsamer Impuls gegeben wurde. Diese Rolle konnte keinem der Schüler übertragen werden (was sehr wünschenswert gewesen wäre), da niemand die Fähigkeit dazu besaß; im Laufe der Proben waren die Schüler aber zunehmend in der Lage, unabhängig vom Dirigenten das Tempo zu halten und auf die Mitspieler zu hören.

Die in einer solchen internationalen Jugendbegegnung immer vorhandene Sprachbarriere wurde von den Teilnehmern nicht als Hindernis wahrgenommen, im Gegenteil: Der gegenseitige Lerneffekt war beachtlich, jeder der Teilnehmer nahm einen neuen Grundwortschatz in der jeweiligen Fremdsprache mit nach Hause. Natürlich gab es Schwierigkeiten bei der Verbasisierung von musikalischen Vorstellungen, doch ist diese auch in der Muttersprache diffizil und konnte im Rahmen dieser Arbeit verbessert werden, was nicht zuletzt die erfolgreiche Überarbeitung des Rap-Stücks zeigt.

Ein Zugang, der nur bedingt erfolgreich war, ist die Arbeit mit „Soundscapes“ bzw. die Verwendung von in der Natur gemachten Klangaufnahmen. War diese Methode zur Klangsensibilisierung sehr gut und führte sie auch zu interessanten und kreativen Ergebnissen (Aufnahmen), so fanden diese Arbeitsergebnisse leider keinen Eingang in die Abschlussprodukte. Dies lag zum einen daran, dass die Aufnahmen rhythmisierte Klänge beinhalteten, die am Rechner nur schwer in das Tempo des Musikstücks eingefügt werden konnten. Hier wäre eine genauere Aufgabenstellung seitens des Lehrers, vielleicht verbunden mit der Demonstration der weiteren Verarbeitung, vorteilhaft gewesen, die den Schülern eine genauere klangliche Zielvorstellung ermöglichen würde. Auch stellte sich heraus, dass der räumliche Klang der Aufnahmen (weiter, trockener Raum, teilweise auch Nebengeräusche wie Windrauschen) für die Schüler im perfekten Klang der digitalen Bearbeitung störend war. (Die Musikgruppe schaffte es zwar, eigene Samples in der ersten Fassung der Musik für die Tanzgruppe zu integrieren, doch lehnte diese es dann ab.) Die Verwendung solcher eigener Aufnahmen in direkter Mischung mit Studioproduktionen sollte in Zukunft genau abgewägt werden, da die Schüler ein sehr sensibles Klangempfinden in dieser Hinsicht zu haben scheinen.

Am Schluss des Workshops fand eine Reflexion aller Teilnehmer gemeinsam mit den Lehrern statt. Die Schüler jeder Arbeitsgruppe entwarfen ein Plakat, auf dem sie symbolisch ihre Eindrücke, die guten und schlechten Erfahrungen des gesamten Workshops darstellten. Die Gruppen präsentierten im Gesamtplenum ihre Plakate und erläuterten sie. Wie dem Resümee der

Musikgruppe entnommen werden kann (siehe Anhang, Abb. 11), gefiel ihnen die Arbeit sehr gut, sie bewerteten positiv, dass ihre musikalischen Vorlieben in Form des Rap-Stückes in das Produkt einfließen konnten, dass sie viel ausprobieren konnten und waren mit der Betreuung durch die Lehrer sehr zufrieden. Dies spiegelt mehr als alles andere den Erfolg dieser Arbeit wider.

Die Arbeit an diesem Projekt machte mir deutlich, dass Schüler, die keine Noten lesen oder ein Instrument spielen können, dennoch nicht ohne musikalische Kenntnisse sind: Sie haben eigene Vorstellungen und musikalische Ideen, die mit geeigneten Methoden hervorgebracht und gefördert werden können.

6. Literatur

- Bovet, Gislinde und Volker Huwendiek (Hrsg). Leitfaden Schulpraxis – Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen, 2000.
- Bürger, Thomas. „Musik erfinden und gestalten – Kompositionswerkstätten in deutsch-polnischen Jugendbegegnungen“. N.V. (geplant für den 2. Band von „Auf nach Polen!“)
- Bürger, Thomas. Kurs „Musik und Theater - Qualifizierungsmaßnahme Darstellendes Spiel Nordhessen – Phase B“. Musikpädagogisches Ausbildungszentrum Nordhessen. (Nicht veröffentlicht)
- Burow, Olaf-Axel. Die Individualisierungsfalle – Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart: Klett-Cotta, 1999.
- Burow, Olaf-Axel. Ich bin gut – wir sind besser – Erfolgsmodelle kreativer Gruppen. Stuttgart: Klett-Cotta, 2000.
- De la Motte, Diether. Musik ist im Spiel – Geschichten, Spiele, Zaubereien, Improvisationen. 2. Auflage. Kassel: Bärenreiter, 1990.
- Gubler, Marcel, Maria Tresa Splett-Sialm und Fritz Franz Vogel. Musik – Theater – Musik: Ein Ton- und Ideenarchiv für die Spiel-, Theater- und Musikpädagogik. Zürich: Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (SADS) und Pestalozzianum Verlag, 1998.
- Hesse, Ulrich und Wulf Schlünzen. „Formen und Funktionen der Musik im Schultheater“. Theater in der Schule. Körber Stiftung und Bundesarbeitsgemeinschaft für das Darstellende Spiel (Hrsg.). Hamburg: edition Körber-Stiftung, 2000.
- Hessisches Kultusministerium. Lehrpläne für den Bildungsgang Gymnasium. Musik. Wiesbaden, CD-ROM des HeLP, 2003.
- Kelbling, Michael. „Grenzgänge im neuen Europa: Internationale Jugendbildung zwischen Rückzug und Aufbruch“. Journal für politische Bildung. Heft 2/2002. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, 2002.

- Kelbling, Michael. „Vorwärts – doch nicht vergessen“. Deutsche Jugend – Zeitschrift für die Jugendarbeit. 42. Jahrgang, Heft 5. Weinheim: Juventus, 1994.
- Kocka, Claus-Jürgen. Computer – Ein neues Arbeitsmittel für Musiklehrer? Augsburg: Dr. Bernd Wißner, 1993.
- Maaß, Georg und Achim Schudack. Musik und Film – Filmmusik. Informationen und Modelle für die Unterrichtspraxis. Mainz: B. Schott's Söhne, 1994. S.32.
- Meyer, Hilbert. Unterrichtsmethoden – II: Praxisband. Berlin: Cornelsen/Scriptor, 1987
- Nimczik, Ortwin. „Erfinden von Musik“. Handbuch des Musikunterrichts – Sekundarstufe II. Siegmund Helms, Reinhard Schneider, Rudolf Weber (Hrsg.). Kassel: Gustav Bosse Verlag, 1997.
- Schwabe, Matthias. Musik spielend erfinden – Improvisieren in der Gruppe für Anfänger und Fortgeschrittene. Kassel: Bärenreiter, 1992.
- Szybowska, Ryszarda. „Schule, Lehrer, Schüler“. Auf nach Polen! - Vorbereitung einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung. Deutsch-Polnisches Jugendwerk (Hrsg). Berlin: H&P Druck, 2002.
- Truax, Barry. „The World Soundscape Project“. <http://www.sfu.ca/~truax/wsp.html>
- Wehmeyer, Grete. Erik Satie. Rororo Monographie. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag, 1998. S.105f
- Werner, Hans Ulrich. „Soundscapes – zwischen Klanglandschaften und Akustik Design“. Kunst und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland GmbH (Hrsg). Welt auf Tönernen Füßen. Göttingen: Steidl Verlag, 1994

7. Anhang



Abbildung 5: Der Raum der Musikgruppe in der Reinhardswaldschule Kassel. Deutlich erkennbar das Instrumentarium.



Abbildung 6: Der Computerarbeitsplatz in der Reinhardswaldschule. Leider waren die anderen Rechner für unsere Bedürfnisse nicht gut genug ausgestattet.



Abbildung 7: Tafelsammlung zum Thema "Bekannt". Später wurde von einem der Schüler noch ein Hip-Hop-"Tag" hinzugefügt.



Abbildung 8: Die Musikgruppe während der Abschlusspräsentation im Kulturzentrum Poznan

The image shows a musical score for a rap arrangement. It consists of five staves, each labeled with an instrument: Schellackes, Conxt, Keyboard, Bass, and Drums. The Schellackes staff features a complex, rhythmic pattern of eighth notes. The Conxt staff has a simple, steady rhythm of quarter notes. The Keyboard staff shows a series of chords in the right hand. The Bass staff has a simple, steady rhythm of quarter notes. The Drums staff shows a complex, rhythmic pattern of eighth notes. The score is written in a standard musical notation style with a common time signature.

Abbildung 9: Arrangement des Raps

The image shows a musical score for the piano accompaniment of the Mensa-Szenen-Musik. It consists of two systems, each with a treble clef staff and a bass clef staff. The treble clef staff features a complex, rhythmic pattern of eighth notes. The bass clef staff has a simple, steady rhythm of quarter notes. The score is written in a standard musical notation style with a common time signature.

Abbildung 10: Klavierstimme der Mensa-Szenen-Musik



Abbildung 11: Plakat der Gruppenreflexion

Auf der beiliegenden CD enthalten:

Audiotracks:

1. Musikalische Eröffnung (Bekannt+Rap)
2. Musik zur Mensa-Szene
3. Musik zur Galerie-Szene
4. Musik für die Tanzgruppe

Videotracks:

1. Mensa-Szene (Abschlusspräsentation)
2. Galerie-Szene (Abschlusspräsentation)
3. Probenmitschnitt der Mensaszene im Gruppenraum des 22. Lyzeum Poznan.

Außerdem befindet sich auf der Datenspür der CD eine Version dieses Dokuments im HTML-Format.

Erklärung

gemäß § 11(4) der APVO vom 6. Dezember 2001

Ich versichere, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Diejenigen Stellen in der Arbeit, die anderen benutzten Druck- und digitalisierten Werken dem Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, sind in jedem einzelnen Falle unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Entsprechendes gilt auch für Zeichnungen, Kartenskizzen und bildliche Darstellungen.

Ich bin damit einverstanden, dass meine Arbeit der Zentralstelle für Information und Arbeitsplanung in Kronshagen gemeldet und ein Exemplar in die Seminarbibliothek aufgenommen wird.
