

Glossar: die wichtigsten Methoden in Stichworten

1. Vorbereitungen

M1: Der Spielraum

- Deutliche Abgrenzung Spielfläche – Beobachterraum, z.B. durch Kreidestrich oder Seil.
- Einige Schüler richten die Spielfläche ein, Verwendung umherstehender Gegenstände.
- Spielleiter/in geht mit den „Einrichtern“ durch den Raum und lässt sich die Spielfläche, insbesondere die Lage und „Bedienung“ der Eingänge etc. erklären.
- Immer 4-5 Personen betreten den Raum (stets nur durch die Eingänge) und erkunden ihn: gehend, tastend, berühren, riechend, hörend, beklopfend, zum Klingen bringend.
- Gehhaltungen (→ M8) im Raum: nach verbaler Vorgabe, nach Musik oder nach Vorgabe und Musik.

M2: Basiserfahrung

Musikalische Basiserfahrungen vermitteln Archetypisches aus der Musik und sind so elementar wie irgend möglich: ein Klang, ein Rhythmusmodell, ein grundlegender Bewegungsablauf oder eine Geste. Häufig sind es die für einen Kulturkreis charakteristischen Formeln (Modelle, Mantras), die in einem Rhythmuskreis mittels Körperinstrumenten und Stimme solange ausgeführt werden, bis niemand mehr darüber nachdenken muss, was er tut. (Näheres Baustein 5.)

M3: Warm-Up

Alle Übungen, die einem Warm-Up dienen, sind inhaltlich auf das Spielkonzept bezogen.

2. Einfühlung und Rollen

M4: Individuelle Rolleneinfühlung

- *Rollenverteilung* erfolgt möglichst ohne große Diskussionen aufgrund einer groben Vororientierung. Oder zufallsbedingte Rollenzuordnung mit der nachträglichen Möglichkeit, dass die Schüler untereinander Rollen austauschen können.
- *Rollenkarten*: Die Erarbeitung der Rollenkarten ist eine musikwissenschaftliche Aufgabe: das „Szenario“ sollte in der Gesamtheit der Rollenkarten entfaltet werden. Formulierung in „Du-Form“, mit einem Bild und Leitsatz oder einer „Leitmeliodie“. Beziehungen zu anderen Rollen und die dramatische Konstellation sollten anklingen. Auch frei erfundene Rollen müssen „authentisch“ sein.
- *Umgang mit Rollenkarten*: Durcheinander gehen, laut lesen in „Ich-Form“, mehrfach, allmählich die Karte weglegen und frei sprechen. Sich begegnen, begrüßen, gegenseitig vorstellen. Es bilden sich meist diskutierende Gruppen. Hintergrundmusik. - Dasselbe mit dem „Leitsatz“ oder der „Leitmeliodie“.

- *Rollenhaltungen*: Im Anschluss oder während des Lesens (siehe oben) charakteristische Gehaltung, Macke, Begrüßungsgeste, Sprechhaltung entwickeln.
- *Rollenbiographie*: Soll eine Rollenbiographie (als Hausaufgabe) geschrieben werden, so sind die Rollenkarten entsprechend zu gestalten, d.h. nicht als Rollenbiographie.
- *Rollenpräsentation*: Öffentliche Präsentation der einzelnen Rollen. Es gibt eine Bühne und einen „Eingang“. Jeder tritt einzeln oder bei Mehrfachrollen in Kleingruppen, in charakteristischer Gehaltung auf, stellt sich frei sprechend vor, macht die Macke, rezitiert den „Leitsatz“ und tritt ab. - Die Rollenpräsentationen können zu einer Szene zusammengesetzt und als Mini-Musical gestaltet werden. - In die Präsentation kann Standbildarbeit (→ M14) integriert werden: Befragung durch Spielleiter/in, Beobachter, Kommentierung, Hilfs-Ich usw.
- *Situationsbezogene Rolleneinfühlung*: Neben der generellen Einfühlung für die gesamte Unterrichtseinheit gibt es auch die meist von der Spielleiter/in vorgenommene Einfühlung in das Rollenverhalten innerhalb einer einzelnen Situation oder Szene.

M5: Kollektive Rolleneinfühlung

Kollektive Rollen sind Inbegriff der Verhaltensweise von Gruppen („Kollektiven“). Bei der kollektiven Einfühlung erarbeitet eine Kleingruppe eine gemeinsame Haltung, Macke (z.B. Begrüßungsritual), einen Leitspruch usw. Die Vorführung kann szenisch als Konfrontation von 2 Gruppen gestaltet werden. Sie kann auch stilisiert stattfinden, zum Beispiel als Tanz. (Wenn mehrere Schüler dieselbe Rollen spielen, ist das eine individuelle und *keine* kollektive Einfühlung.)

M6: Rollenschutz

Die Übernahme einer Rolle ist ein zentraler Vorgang einer szenischen Interpretation. Die Schüler agieren „im Schutz der Rolle“. Die Rolle sollte daher etwas Fremdes an sich haben. Die Schüler spielen nie wie professionelle Schauspieler, sondern gestalten die Rolle stets so, wie sie sich selbst diese Person vorstellen, sie projizieren ihre eignen Gefühle auf die Rollenperson. Folgende Maßnahmen sind nützlich für den Rollenschutz:

- Solange die Schüler eine charakteristische Kleidung oder ein symbolisches Requisit anhaben, befinden sie sich in der Rolle.
- Die Spielleiter/in spricht die Schüler mit ihrem Rollennamen an, solange diese sich in der Rolle befinden.
- Beobachtende Schüler beobachten aus ihrer Rollenperspektive.
- Die Standbildarbeit geschieht aus der Rolle heraus, d.h. mit den Augen der jeweiligen Figur.

M7: Das Verlassen der Rolle

Komplementär zur Einfühlung werden die Spielenden vor oder im Rahmen der Reflexions-Phase aus ihrer Rolle „entlassen“. Bei einzelnen Szenen nimmt die Spielleiter/in eine „Ausföhlung“ vor: sie fragt nach dem, was geschehen ist, wie die Figur über das Geschehene denkt, was sie vorhat zu tun usw. Als eigene Spielszene gestaltet kann das Verlassen der Rolle in einem Ritual vollzogen werden, einem Abschiednehmen von Personen, Kleidungsstücken, symbolischen Requisiten usw.

3. Haltungen und Bilder

Haltungen

„Haltung“ ist eine zentrale Kategorie der szenischen Interpretation. Wie im umgangssprachlichen Verständnis wird zwischen einer inneren und einer äußeren Haltung unterschieden. Zwischen innerer und äußerer Haltung besteht eine dialektische Wechselwirkung. Dabei bringt nicht nur die äußere die innere Haltung zum Ausdruck, die äußere Haltung wirkt auch auf die innere zurück. Eine Arbeit an der äußeren bewirkt daher auch eine Veränderung der inneren Haltung.

M8: Gehaltungen und STOP!-Ruf

Ausdruckvolles Gehen nach Vorgaben der Spielleiter/in: gehetzt, suchend, erwartungsvoll, bedrückt. Nach unterschiedlicher Musik. Mit unterschiedlichen Tätigkeiten. Sensibilisierung für ausdrucksvolle Gehaltungen durch STOP!-Ruf („freeze“) bzw. Musik-STOP! In der eingefrorenen Stellung: Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung.

M9: Sprechhaltungen

Die Art des Sprechens („Tonfall“) ist von Bedeutung. Einige Übungsmethoden:

- Gehen und etwas vor sich hin sagen (eigenen Namen, eine aktuelle Zeitungsmeldung, einen vorgegebenen Satz). Vorgegebene Sprechhaltungen (gelangweilt, aufgeregt etc. aber auch musikalisch fachimmanent wie staccato, pizzicato, con brio, grazioso, ala Pavarotti, ala Enrico Caruso).
- Durcheinander gehen und einen individuellen Text laut lesen.
- Gegenseitiges „Ansprechen“ (begrüßen, sich vorstellen, auf sich aufmerksam machen) auf vorgegebene Weise (ängstlich, fremdelnd, kumpelhaft).
- Alle stehen im Kreis. Es gibt einen festen Satz. Die Spielleiter/in gibt eine Haltung vor (z.B. kess, anmachend, schüchtern, anflehend) und geht zu Spieler A, spricht den Satz und geht zurück. A sollte in einer Körperhaltung auf die Spielleiter/in reagieren. Die Spielleiter/in gibt eine neue Haltung vor, A geht nun zu einer beliebigen Person B und spricht den Satz entsprechend. Dann B zu C usw.

M10: Rhythmicals

Rhythmisierung trainiert den spielerischen Umgang mit Sprache.

- Sätze oder Namen aus dem zu interpretierenden Musikstück werden rhythmisch gesprochen - erst hintereinander, dann auf mehrere Personen verteilt. Im zweiten Durchgang soll auf einen vorgegebenen Vokal des rhythmisch gesprochenen geklatscht werden.
- Es werden unterschiedliche Tätigkeiten ausgeübt (z.B. Berufstätigkeiten) und diese rhythmisiert. Eventuell ergänzt durch ein Wort oder einen Satz wie unter (1). Das Klatschen kann durch die Tätigkeit ersetzt werden.
- Rhythmisches Sprechen kann als Vorübung zu Singhaltungen oder Tanzhaltungen verwendet werden.

M11: Singhaltungen

Der Begriff der Singhaltung ist in Analogie zu dem der Sprechhaltung gebildet. Bei einer Singhaltung kommt es nicht darauf an, eine Melodie richtig oder schön zu reproduzieren, sondern den Gestus der Musik zu erfassen und ganzheitlich zum Ausdruck zu bringen und im Singen eine Haltung analog zu anderen Rollen-Haltungen einzunehmen und auszudrücken.

Bewährte Übungsverfahren:

- Walkman-Verfahren: alle gehen mit mp3-Player durch den Raum und singen (im Schutze des Autismus) zu dem, was sie über Ohrhörer hören.
- Proben im schützenden Chaos: alle gehen durcheinander und singen „ihre“ Melodie.
- Rezitatives Singen, also eine Art Sprechgesang zu einer einfachen musikalischen Begleitung, z.B. bei Rollenpräsentationen.

M12: Tanzhaltungen

Bei der Tanzhaltung kommt es nicht auf die richtigen Schritte und Figuren, sondern auf den Inhalt des Tanzes an, der sich in einer Haltung ausdrückt.

Tanzeinstudierungen gehen bei der szenischen Interpretation *ganzheitlich* vor: erst die allgemeine Haltung, dann der genaue Schritt bzw. die genaue Figur. (Näheres Baustein 7.)

Bilder

M13: Modellieren von Standbildern

Standbilder dienen der bewussten Arbeit an der Dialektik von innerer und äußerer Haltung. Standbilder sehen wie eingefrorene Bewegungen aus, entstehen aber nicht durch einfaches Bewegungs-STOP!, sondern werden modelliert. Es gibt dabei drei Rollen: die Modellierten, die Modellierenden und die Beobachtenden. Die Modellierenden gestalten die Modellierten, als ob diese Drahtpuppen wären. Die Modellierten dürfen sich nicht eigeninitiativ bewegen. Es wird nicht gesprochen. Standbilder können in Kleingruppen vorbereitet und anschließend öffentlich vorgeführt, sie können aber auch sofort im Plenum modelliert werden.

M14: Die Arbeit mit Standbildern

- Hilfs-Ich: ein Beobachter tritt hinter das Standbild und spricht aus, was eine Person des Standbildes mutmaßlich denkt.
- Spielleiter-Befragung einer Person des Standbildes,
- eventuell auch Dialog zwischen Spielleiter und einer Person des Standbildes,
- Ummodellieren des Standbildes („szenisches Kommentieren“),
- Hinzufügen weiterer Personen zum Standbild.

Keine Zurufe während der Standbildarbeit als Kommentare zulassen! Wenn das Bild aufgelöst wurde, können die Modellierenden sagen, was sie beabsichtigt, und können die Modellierten sagen, wie sie die Kommentierung erlebt haben.

M15: Bilder, die zusammengesetzt werden

- *In Bilder gehen*: einzelne Personen gehen in bestimmten Haltungen „in“ ein Bild und erstarren.
- *Soziogramm*: Einzelne Personen setzen sich zu einer zentralen Person oder einem zentralen Gegenstand in Beziehung. Es entsteht ein Beziehungsbild.
- *Standbildsoziogramm*: wie Soziogramm mit dem Unterschied, dass die Personen von Dritten modelliert werden (also nicht selbst ins Bild gehen).

M16: Bilderfolgen

- *Musik-Stop-Standbild*: Ein Ausgangsstandbild wird anhand von Musik „überprüft“. Wenn es nicht mehr passt, ruft jemand „STOP!“ und modelliert das Bild passend um.

- Choreografie aus dem Musik-Stop-Standbild: etwa 4 Ummodellierungen werden schrittweise auswendig gelernt und als Choreografie durchgeführt. (Näheres Baustein 4.)
- *Szenisches Spiel in Bildern* mit Regieanweisung: Die Spielleiter/in liest eine Abfolge von Regieanweisungen. Die Spielenden handeln nicht kontinuierlich, sondern nur ruckartig in Bildern. (Näheres Baustein 7.)
- In Kleingruppen werden Bilderfolgen zu vorgegebenen Szenen entwickelt.

M17: Umgang mit visuellen Bildern

- Standbilder können durch visuelle Bilder angeregt werden.
- Standbilder sollten fotografiert und die Fotos besprochen werden. Das Ansehen und Besprechen von Videoaufnahmen hat sich bei der szenischen Arbeit nicht bewährt. Nur bei einer szenischen Vorführung kann gefilmt und später der Film gemeinsam angesehen werden.
- Mehrstündige Unterrichtseinheiten können von einer thematischen Wandtafel begleitet werden. Diese kann durch Fotos und andere Materialien angereichert sein.

4. Szenisches Spielen

M18: Szenen entwickeln

Häufig werden aus der Rollen- und Standbildarbeit heraus Szenen entwickelt. Solche Szenen sind oft verfremdet, werden nicht einfach nach einer Vorlage „durchgespielt“. Beispiele sind die „Choreographie“ nach dem Musik- Stop-Standbild-Verfahren. Auch eine durchgängig gespielte Rollenpräsentation kann eine Spiel-Szene sein (näheres Baustein 2).

M19: Szenen nach Textvorlagen und Regieanweisungen

Im Falle einer Theater-Szene liegt in der Regel ein Text- oder Regiebuch vor. Häufig muss der originale Text bzw. das Regiebuch zu einer Sequenz einzelner Handlungs- bzw. Regieanweisungen bearbeitet werden. In diesem Fall liest die Spielleiter/in Textzeile für Textzeile und die Schüler handeln entsprechend, entweder in Form von „in Bilder gehen“ (also als Standbild) oder im bewegten Spiel. Dies Verfahren wird mehrfach (meist drei Mal) wiederholt, wobei

- die Spielleiter/in immer weniger Anleitungen vorliest, d.h. darauf wartet, dass die Schüler von sich aus „exakt“ weiter spielen, ehe sie mit der nächsten Anweisung anfängt,
- die Schüler zunehmend auch sprechen und singen, ohne dass sie eigens dazu aufgefordert gewesen wären.

Am Ende steht ein Durchgang ohne Spielleiterhilfe ausschließlich entlang bzw. synchron zur Musik. (Näheres Baustein 4.)

M20: Entwicklung eigener Szenen nach Vorgaben

Am gebräuchlichsten ist das Verfahren, bei dem die Schüler in Gruppenarbeit nach gewissen Vorgaben eine Spielszene selbst entwickeln. Die Rolleneinführung dient in diesem Falle der Vorbereitung von konventioneller *szenischer Improvisation* oder szenischem Spielen. Hilfreich ist dabei, wenn die Gruppen auch szenische Vorgaben mit auf den Weg bekommen, zum Beispiel

- mit einem Standbild, das eine bestimmte Situation darstellt, beginnen,

- gewisse musikalische Aktivitäten verwenden (ein Lied singen, in einem Rhythmus gehen) oder
- zuvor erarbeitete individuelle Haltungen in das Spiel einbauen sollen.

Beim *Rollenspiel* treten die individuellen Rollen hinter einem Standpunkt innerhalb einer Diskussion zurück. Das Schwergewicht liegt hier auf einem stringenten Argumentationsablauf und weniger auf den äußeren Haltungen. Im Rahmen einer szenischen Interpretation kommt das Rollenspiel vor allem als Methode der szenischen Reflexion vor (→ M23).

M21: Szenisch-musikalische Improvisation

Alle Verfahren von musikalischen Gruppenimprovisationen können zur Anwendung kommen. Dabei ist darauf zu achten, dass die musikalische Improvisation die Lösung einer „Aufgabe“ darstellt, die etwas mit dem Inhalt (Gegenstand und Kernidee) zu tun hat.

Einige bewährte Verfahren:

- es wird mit rhythmischem Material aus dem zugrunde liegenden Musikstück gearbeitet,
- es soll ein Handlungsablauf musikalisch-improvisatorisch „abgebildet“ werden,
- ein Konflikt soll musikalisch ausgetragen werden,
- zu einem Playback mit Originalmusik soll szenisch gespielt werden,
- „Rezitativsingen“ mit improvisierter Begleitung (→ M11),
- ein größerer Musikabschnitt liegt als Playback vor, die Improvisierenden sollen zu diesem Abschnitt synchron handeln und in die Musik „hineinsingen“,
- eine improvisierte Bühnenmusik begleitet das szenische Geschehen mit bestimmten Aufgabenstellungen (sie sollen einzelne Spieler unterstützen, verwirren, umstimmen etc.),
- ein konfliktreicher Handlungsablauf wird gespielt und jede spielende Person erhält einen Musiker, der sie musikalisch begleitet (stützt).

5. Reflexion, Feedback und Weiterarbeit

Die Methoden der szenischen Interpretation verbinden Spielen mit szenischer Reflexion: Standbilder, Hilfs-Ich, szenisches Kommentieren, Ummodellieren, Soziogramm, Musik-Stopp, Ausprobieren von Haltungsvarianten und vieles mehr sind Verfremdungen und Störungen eines durchlaufenden, erlebnisorientierten Spielprozesses, die allesamt das Ziel haben, etwas flüchtig Erlebtes fest zu halten und zu einer Lernerfahrung zu verarbeiten. Wenn eine szenische Interpretation sehr konzentriert und prägnant abgelaufen ist, kann es sein, dass alle Beteiligten den Eindruck haben, dass „alles gesagt“ oder „alles klar“ ist. Die Spielleiter/in muss aufgrund ihrer Spielerfahrungen entscheiden, ob dieser Eindruck stimmt und sie keinerlei weitere Reflexionsprozesse initiiert oder ob der Eindruck trügt und ein Reflexionsprozess notwendig ist.

Es gibt drei Situationen und drei Gründe, weshalb eine gesonderte Reflexionsphase am Ende einer Unterrichtsstunde, einer Unterrichtseinheit oder eines Spielkonzepts angezeigt sein kann:

Erstens ist *die Kommunikationssituation* im Unterricht, in der Schule und in der Gesellschaft meist so, dass selbst „reflexive“ Spielverfahren eine psychische Belastung und ein persönliches Wagnis darstellen können. Dies kann sein, wenn der

Rollenschutz nicht voll funktioniert hat. Dies kann eine nachträgliche Angst sein, dass die Mitschüler einen missverstanden haben oder dass man im Eifer des Spiels zu weit aus sich herausgegangen ist. Dies kann aber auch einfach das Neuartige einiger Methoden sein, die von den Schülern eine andere als die übliche Schülerrolle verlangen. Es ist daher sehr häufig wichtig, *erfahrungsbezogen* über die verflochtenen Erlebnisse und Erfahrungen zu reflektieren und im Feedback sich anderen mitzuteilen.

Zweitens kann es vorkommen, dass die Spielleiter/in der Meinung ist, dass eben nicht einfach „alles gesagt“ und „alles klar“ ist. Dass also die szenische Interpretation einen *pädagogischen Rest* hinterlassen hat. Das ist dann nicht - wie im vorigen Fall - ein psychisches oder gruppendynamisches, sondern eher ein inhaltliches Problem. Oft fördert das szenische Spiel nicht alle Aspekte eines Themas zu Tage. Eine explizit *sachbezogene* Reflexion kann somit über die szenische Interpretation hinaus zu weiteren Arbeitsprozessen führen.

Drittens ist oft zu beobachten, dass die Schüler *stolz auf das Geleistete* sind. Sie können sich dann an der gemeinsamen Betrachtung von Fotos oder Videos erfreuen. Sie wollen sich selbst noch einmal „von außen“ sehen und stolz auf sich sein. Die digitalen Mittel der Dokumentation bieten sich als ständige Begleiter einer szenischen Interpretation an. Auch die explizite Inszenierung eines „Fototermins“ als eigenständiger „Szene“ ist oft angebracht. Die gemeinsame Betrachtung der Dokumente stellt eine objektivierte *dokumentenbezogene* Reflexion dar, die den Lernprozess bestärken und festigen kann.

M22: Erfahrungsbezogene Reflexion in der Rolle

Die Schüler befinden sich noch „in der Rolle“ (eingefühlt, verkleidet, mit Rollen-Namen) und werden

- von der Spielleiter/in ausgeführt (siehe oben),
- über die Erlebnisse während des Spiels befragt,
- aufgefordert, in einer künstlichen Spielsituation sich nochmals als Spielfigur zu äußern,

bevor sie explizit ihre Rolle ablegen.

M23: Sachbezogene Reflexion in der Rolle

Es können Spielszenen entwickelt werden, die nicht unmittelbar aus dem szenisch interpretierten Musikstück hervorgehen und die Funktion einer szenischen Reflexion mit sachbezogenen Aspekten haben.

M24: Verlassen der Rolle

Das Ausziehen einer Verkleidung oder Ablegen eines Requisites ist der prägnanteste Ausdruck dafür, dass ein Schüler seine Rolle verlassen hat. Besonders beliebt ist ein gemeinsames, symbolisches Abschiednehmen von Requisiten, Kleidungsstücken oder auch rollentypischen Gesten als Ritual (→ M7).

M25: Erfahrungsbezogene Reflexion außerhalb der Rolle

Szenische Reflexion: Im Rahmen einer Szene, die nicht als Bestandteil des vorangegangenen szenischen Spiels verstanden werden kann, werden persönliche Spielerfahrungen veröffentlicht. Die Schüler betrachten und kommentieren dabei ihre Rolle und das Spiel „von außen“.

Blitzlicht: Alle äußern sich zu einer konkreten Frage. Folgende Regeln müssen dabei unbedingt eingehalten werden:

- Die Äußerungen sind kurz, stichworthaft. Sie stellen eine Tatsache dar und enthalten keine Argumentationsgänge oder logischen Überlegungen.
- Die Äußerungen bleiben vollkommen unkommentiert im Raum stehen. Jede Diskussion ist strengstens verboten! Es darf kein richtig oder falsch geben.
- Die Äußerungen werden auch nicht an die Tafel geschrieben oder sonstwie festgehalten mit dem Ziel, sie später weiter zu verarbeiten.
- Am besten äußern sich alle Schüler reihum, da es darauf ankommt, dass alle zu Wort kommen. Umgekehrt äußert sich jeder Schüler nur einmal.
- Es ist verboten zu sagen: *"Alles, was ich sagen wollte, ist bereits schon gesagt worden."* Das heißt, jeder Schüler äußert sich - auch dann, wenn etwas Früheres wiederholt wird.

Dokumentation: Sind Fotos oder Videos gemacht worden, gab es Bilder, Wandtafeln, Tagebücher, Kompositionen, Tonaufnahmen usw.? In jedem Falle sollen alle Dokumente gemeinsam betrachtet und besprochen werden.

M26: Sachbezogene Reflexion außerhalb der Rolle

Musikalische Reflexion: Die Musik kann abschließend (erneut oder erstmals) als ganze bzw. im Gesamtzusammenhang *gehört* werden. Da man bei der szenischen Interpretation meist mit Musikabschnitten von maximal 3 Minuten arbeitet, ist das Hören eines größeren Musikstückes oft ein ganz neues Erlebnis, das intensiv besprochen wird. Auch *musikanalytische Aspekte* können eingeführt werden: was steht in den Noten, was steht nicht in den Noten? welche Haltungen sind „komponiert“ worden, welche haben sich aus dem Umgang mit der Musik ergeben? *Weiterführende Arbeit:* Sachbezogene Fragestellungen der musikalischen Reflexion führen von der szenischen Interpretation zur musikwissenschaftlichen Arbeit herkömmlichen Zuschnitts. Es werden andere Materialien und/oder Arbeitstechniken hinzugezogen. Dabei kann deutlich werden, dass mit szenischen Mitteln Erkenntnisse gewonnen werden, die das, was in der musikwissenschaftlichen Literatur publiziert ist, ergänzen, weiterführen, revidieren oder widerlegen.

Literatur, Quellen und Hinweise zum Weiterarbeiten

Einleitung

Brinkmann, Rainer O., Markus Kosuch und Wolfgang Martin Stroh (2001): Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musiktheater. Lugert-Verlag, Oldershausen 2001.

Hentig, Hartmut von (1973): Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Klett, Stuttgart 1973, S. 37 und 38.

Kosuch, Markus (2005): Szenische Interpretation von Musiktheater: Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik. Diss. Oldenburg. Download: www.musiktheaterpaedagogik.de/pdf/kossze04_1.pdf.

Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Scriptor-Cornelsen, Königstein/Taunus 1981 ff.

Stroh, Wolfgang Martin (1999): „Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungsorientierung angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels. Musik und Bildung 3/1999, S. 8-15. Auch unter www.uni-oldenburg.de/musik-for/handlungstheorien/Handlungstheorien.htm.

Konstruktion von Bedeutung (Baustein 1)

- Kosuch, Markus (2005): Szenische Fantasien. In: mip-journal 14/2005, S. 69-72. Auch unter www.musiktheaterpaedagogik.de/pdf/beethoven_klavierkonzert.pdf.
- Rösing, Helmut (2002): Ausdrucksmodelle. In: Musikpsychologie. Ein Handbuch, hg. von Herbert Bruhn, Rolf Oerter und Helmut Rösing. Rowohlt, Reinbek 2002.

Einführung und Rollen (Baustein 2)

- Stroh, Wolfgang Martin (2001): „Tsen Brider sajnen mir gewesen“ - Humor jiddischer Musik und dessen Erscheinungsformen in Deutschland. In: Martin Geck. Festschrift zum 65. Geburtstag, hg. von Ares Rolf und Ulrich Tadday. Klangfarben Musikverlag, Dortmund 2001, S. 371-392. Download www.uni-oldenburg.de/musik-for/tsenbrider. Siehe auch Hintergrund_TsenBrider.pdf auf der CD.
- Stroh, Wolfgang Martin (2003): Holocaustpädagogik + Interkulturelle Musikerziehung + Klezmermusik. Oldenburger VorDrucke 474. diz-Verlag Oldenburg, 48 Seiten. Bestellung per E-Mail möglich: angelika.tapken@uni-oldenburg.de.
- Vishniac, Roman (1998): Leben im Shtetl. Die letzten Bilder aus der ostjüdischen Vergangenheit 1935-1939. Bechtermünz Verlag 1998. ISBN 3-423-30663-7.

Haltungen und Bilder zu Musik (Baustein 3)

- Lugert, Wulf Dieter (2004): Aisha (II) Nachtrag. In: Praxis des Musikunterrichts 78, 2/2004, S. 28-32. Mit vollständigem Text (französisch/deutsch), der originalen CD-Version und einer kompletten Transkription des Titels.
- Stroh, Wolfgang Martin (2000): Mädchen und szenische Interpretation. In: Frauen- und Männerbilder in der Musik. Festschrift für Eva Rieger. BIS-Verlag, Oldenburg 2000, S. 233-247. Kostenloser Download über www.musiktheaterpaedagogik.de/pdf/szenint_frauen.pdf.
- Tenaille, Frank (2003): Die Musik des Raï. Palmyra-Verlag, Heidelberg 2003. (Mit einer Audio-CD).

Szenisches Spiel und Bewegungsimprovisation (Baustein 4)

- Ettl, Helga (1968): Petruschka. Ein Modell zur Werkbetrachtung im Musikunterricht. Klett, Stuttgart 1968.
- Kirchmeyer, Helmut (1974): Strawinskys russische Ballette. Reclam, Stuttgart 1974, S. 73-101. (Dieses Kapitel ist als Hintergrundinformation für das vorliegende Spielkonzept ausreichend.)
- Pfaff, Herbert (1982): Igor Strawinskys, „Petruschka“. Versuch einer Synopsis (Malerei, Grafik, Plastik, Dichtung). In: Musik und Bildung 11/1982, S. 700-712.

Interkulturelle Musikerziehung (Baustein 5)

- Burchardt, Hans-Jürgen (1999): Kuba. Im Herbst des Patriarchen. Stuttgart 1999.
- Herlinghaus, Hermann (1976): Joséito Fernández. Ein Interview. In: Cantaré. Songs aus Lateinamerika. Weltkreis-Verlag, Dortmund 1978, S. 333-334. (Interview aus dem Jahr 1976 in Havanna.)
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung. In: Musik und Unterricht 9/1993. Formulierung des „Schnittstellenansatzes“. Download über www.uni-oldenburg.de/musik-for/ime.
- Stroh, Wolfgang Martin (2002): Innovation durch Irritation oder Was hat „Guantanamo“ mit Taliban und El Kaida zu tun? In: Musik in der Schule 2/2002, S. 11-18. Nachdrucke in „versa. Zeitschrift für Politik und Kultur“ 4/2004 und „Matices. Zeitschrift zu Lateinamerika, Portugal und Spanien“. Als Hintergrund_Guantanamera.pdf auf der CD.
- Stroh, Wolfgang Martin (2005): „Musik der einen Welt“. In: MusikDidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, hg. von Werner Jank. Cornelsen-Scriptor, Berlin 2005, S. 189-192. Download www.uni-oldenburg.de/musik-for/ime/texte/musik_der_einen_welt.htm. (Formulierung des „erweiterten Schnittstellenansatzes“.)
- Terhag, Jürgen (1996): Vor den Groove haben die Götter den Schweiß gesetzt. Die pädagogische Funktion von Warmups. In: Populäre Musik und Pädagogik 2. Lugert-Verlag, Oldershausen 1996, S. 20-21.
- Vizcaíno, María Argelia (1998): Aspectos de La Guantanamo. Aus: www.josemarti.org/jose_marti/guantanamera/guantanameraintro.htm. (Frau Vizcaíno war meine Hauptquelle der noch wenig bekannten Hintergrundinformation zur „Guantanamo“.)

Musikerbiografien (Baustein 6)

- Gruhn, Bernhard (1954): Prince of Vienna. W. H. Allen, London 1954.
- Reich, Willi (1968): Arnold Schönberg. Verlag Fritz Molden, Wien/Ffm./Zürich 1968.
- Schönberg, Arnold (1976): Stil und Gedanke. Gesammelte Schriften 1, hg. von Ivan Voitech. Fischer, Frankfurt 1976. (Der zitierte Vortrag „Wie man einsam wird“ wurde 1937 gehalten.)

Stroh, Wolfgang Martin (1984): Arnold Schönberg und das Prinzip „Kunstmusik“. In: Studienreihe Musik: Musik im 20. Jahrhundert, hg. von Sabine Schutte und Johannes Hodek. Metzler, Stuttgart 1984, S. 9-53.

Stuckenschmidt, Hans Heinrich (1974): Schönberg. Leben, Umwelt, Werk. Atlantis, Zürich 1974.

Tanzen, Tanzmusik (Baustein 7)

Agosin, Marjorie(1989): Arpilleras. Lebensbilder aus Chile – Frauenbewegung und Diktatur. Labyrinth-Verlag, Braunschweig 1989.

Remmert, Kathrin (2001): „Tanzen wider die Ohnmacht“. In: Musik und Unterricht 64/2001, S. 12-17. (Der Artikel enthält Informationen zu Sting und „Ellas dancan solas“.)

Stroh, Wolfgang Martin (1991): Der JBPK 2000 [= Der Jugendbewegt pädagogische Körper 2000]. In: Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch, hg. von Wulf Dieter Lugert und Volker Schütz. Metzler, Stuttgart 1991, S. 218-225. Download unter www.uni-oldenburg.de/musik-for/szene/materialien/mat_aufsaeetze/jbpk2000.htm. (Vom Doppelcharakter des Tanzens und der Disziplin „Musik und Bewegung“.)

Stroh, Wolfgang Martin (2006): „Aus Fehlern wird man klug“ – Zum Verhältnis von alltäglichen und schulischen Musiklernen. In: Musikpädagogische Forschung 27, hg. Von Niels Knolle. Die Blaue Eule, Essen 2006, S. 223-238.

Inhalt der CD

Die Hörbeispiele (Audio-Teil der CD)

1 Tsen Brider (3:58 - die Strophen einzeln, durch Pausen von 3 sec voneinander getrennt, der Refrain gekürzt). Bearbeitung © iii-twickenstudio oldenburg 2007.

Quelle: LP Zupfgeigenhansel: Jiddische Lieder, B-Seite 5. Titel. pläne-Verlag Dortmund, 1979, LC 0972, pläne 88141.

2 - 7 Aïsha (5:07 - der ganze Titel ist unter track 7 abgelegt, die tracks 2-6 sind Ausschnitte aus diesem Gesamtsong wie im Text angegeben). Bearbeitung/Schnitt © iii-twickenstudio oldenburg 2007.

Quelle: CD Khaled Hafla Khaled, PolyGram company, 1998, PY 811, 539 881-2, LC 0126. (Strichcode 31453 98812). Bemerkung: dies ist eine Live-Aufnahme von einem Konzert. Bei Lugert 2004 wird eine Studioaufnahme verwendet.

8 - 13 Igor Strawinsky: Petruschka (Dauern = 1:32 + 2:26 + 2:53 + 3:35 + 1:43 + 1:19 - Angaben im Text). Quelle: CD Stravinsky Petrushka Le Sacre du Printemps. Muti. Philadelphia. EMI, 1987, CDC 7 47408 2, LC 0542. Bearbeitung/Schnitt © iii-twickenstudio oldenburg 2007.

14 Guantanamera Playback. Bearbeitung einer Feldaufnahme von Carola Schormann.

15 Guantanamera, gesungen von Peter Seeger (4:37). Quelle: LP Pete Seeger Live in Concert. CBS, 1967, (Embassy EMB 31115). Seite 2, Titel 3.

16 Cueca, Feldaufnahme 2001 Wolfgang Martin Stroh.

17 Los Jaivas: „Data una vuelta en el aire“. Quelle: LP „Vuelta a casa“, RCA DE 1976.

18 Ausschnitt aus Arnold Schönbergs Streichquartett Nr. 2, 2. Satz (0:30). Quelle: siehe track 20.

19 Collage zu „Schönbergs Traum“ aus diversen Schülereinspielungen. © iii-twickenstudio oldenburg 2007.

20 Arnold Schönberg: Streichquartett Nr. 2, 2. Satz (7:00). Quelle: Quelle: CD Schoenberg The String Quartets (New Vienna String Quartet). Phillips („Classics“) 1999 (Aufnahmen sind von 1967), LC 00305, Best. Nr. 464 047-2.

Videoclips

Alle Videos mit Ausnahme von Nr. 7 © iii-twickenstudio oldenburg (Wolfgang Martin Stroh, Saarstr. 22, 26121 Oldenburg)

1 Beethoven_Klavierkonzert (3:03) Szenisches Spiel zum 2. Teil des 2. Satzes aus Beethovens 4. Klavierkonzert inspiriert durch ein von einem Studenten vorgeschlagenes Gedicht.

2 Standbildarbeit_Beethoven (3:24) Scherzo aus Beethovens „Neunter“ zu einer Szene aus „Clockwork Orange“. Befragung des Standbildes. Ummodellieren.

- 3 Rollen_Tsen_Brider (3:28)** Rollenpräsentation in Polnisch und Deutsch (von polnischen und deutschen Schülern): Gehhaltungen, Sprechhaltungen. Tanz.
- 4 Haltungen_Aisha (4:07)** Modellieren von Standbildern, Motto, Hilfs-Ich, Standbilder mit und ohne Musik einander gegenüber gestellt, Ummodellieren.
- 5 Szen_Spiel_Petruschka (5:17)** Ein Mitschnitt aus der Universität Oldenburg. 0:00 Jahrmarktsszene (Bewegungsimpro), 0:25 Kollektive Einfühlung, 1:03 Standbildfolge in Petruschkas Zelle, 2:32 szenisches Spiel mit Regieanweisungen in der Zelle des Mohren, 3:50 Ausföhlung/szenische Reflexion: Abschied von Petruschka.
- 6 Punto_Cubano (2:55)** Ein Amateurvideo zeigt einen Décima-Wettbewerb in Tijarafe auf La Palma. Hier wird auf das Guajira-Modell genauso improvisiert wie es Joseíto Fernández in den 30er Jahren mit der „Guantanamera“ getan hat.
- 7 Guantanamera** gesungen von Compay Segundo und anderen 1997 im „Olympia“ in Paris. Dies ist die improvisierte Zugabe des Konzerts, bei der Fragmente der Martí-Strophen gesungen werden, ansonsten aber über das Guajira-Modell improvisiert wird. Über weitere Strecken wird einfach nur Compay Segundo gefeiert. Quelle: VHS 3984 26113-3. Morgane Production for DRO East West DSpain and NVC Arts. © NVC Arts 1998
- 8 Chile_Kameramann (2:48)** Das sehr seltene Dokument collagiert originale Aufnahmen eines schwedischen Kameramannes, der den Putsch gefilmt hat und bei laufender Kamera von Soldaten erschossen worden ist. Wolf Biermann hat dazu ein Lied gesungen, das als „Filmmusik“ erklingt. Der Film gibt einen erschütternden Eindruck vom Putsch am 11.9.1973 in Santiago de Chile.
- 9 Cueca_im_Exil (0:57)** Eine Feier von in Deutschland lebenden Exil-Chilenen zeigt einerseits einige grundlegende Figuren der Cueca und die allgemeine Haltung von Frau und Mann. Andererseits zeigt sie die Bedeutung dieses Tanzes für die Identitätsbildung der im Exil lebenden Chilenen.

Bilder als PowerPoint-Show

- 1 Tsen_Brider** Die ersten 16 Bilder werden zur allgemeinen Einstimmung verwendet. Sie zeigen Fotos vom „Leben im jüdischen Polen“ aus den 30er Jahren. - Die weiteren 10 Bilder können parallel zur Rollenpräsentation verwendet werden und enthalten das Rollenkartenbild sowie den einschlägigen Text in Jiddisch original.
- 2 Guantanamera** Einige Bilder zu Guantánamo und zu den Protagonisten der „Guantanamera“.
- 3 Cueca** Eine Serie von 26 Bildern zur Cueca, zu den „Madres“ und zu Pinochet vom Putsch bis zu seinem Tod.

pdf-Dokumente (zum Ausdrucken)

Arbeitsblätter AB 1 bis AB 14
Kopiervorlagen 1 bis 5

zusätzlich:

Hintergrund_Guantanamera.pdf . „Mein Vers ist wie ein verwunderter Hirsch“ - Was uns die Geschichte eines Liedes über die Außenpolitik der USA verrät. In: versa. Zeitschrift für Politik und Kultur 4/1004, S. 42-49.

Hintergrund_Tsen_Brider.pdf. Information zum Lied und zu Hintergründen der Emigration der Ostjuden nach den USA.