Anton Giese

Der Rollenschutz im Konzept der Szenischen Interpretation von Musik und Theater – eine Videografische Analyse

Auszüge aus einer Masterarbeit an der Universität Oldenburg 2022.

Redaktion: Wolfgang Martin Stroh

Inhaltsverzeichnis

1. Die Rollenschutz-These 3

1.1. Rollenschutz und Rollenschutz-These 3

1.2. Zur Überprüfung der These 5

2. Das vorliegende Material 7

Gruppe A 8
Gruppe B 9
Allgemein zu Gruppe C und D 10
Speziell zu Gruppe C 11
Speziell zu Gruppe D 11

3. Videografische Analyse 12

3.1. Vor- und Nachteile der Erhebungsmethode Videografie 12

3.2. Inhaltliche Auseinandersetzung nach Breidenstein 12

4. Ergebnisse 13

4.1 Ergebnisse zur Einfühlung 13
4.1.1Einführung und Beschreibung 13
4.1.2 Fokussierung 17
4.1.3 Bezug zur Theorie 20

4.2 Ergebnisse der szenisch-musikalischen Arbeit 21
4.2.1 Einführung und Beschreibung 22
4.2.2 Fokussierung 37
4.2.3 Theoretischer Bezug 43
4.2.4 Zusammenfassung 47

5. Diskussion 48

6. Fazit und Ausblick 51

7. Quellen 53

Literaturverzeichnis 53

Videoverzeichnis 55

8. Anhang 56

Anhang 1: Übersicht der Szenenauswahl 56

Anhang 2: Beschreibung der Szenen in MAXQDA2022 58

Anhang 3: Regieanweisungen zu „The Rumble“ 74

1. Die Rollenschutz-These

1.1. Rollenschutz und Rollenschutz-These

Der Begriff des *Rollenschutzes* beinhaltet die Begrifflichkeiten der „Rolle“ und des „Schutzes“. Er besagt also erstens, dass die Spieler*innen in eine fremde und ihnen unbekannte Rolle schlüpfen und aus dieser Rolle heraus während einer szenischen Interpretation agieren. Diese „Rollenübernahme“ erfolgt in der „Einfühlung“ genannten Arbeitsphase einer szenischen Interpretation. (Details in Kapitel 2 des Methodenkatalogs[1].) Und zweitens hat die Übernahme einer Rolle eine Schutzfunktion. In der 2022 erfolgten Neuauflage des Methodenkatalogs, in der das szenische Spielen als „szenisch-musikalische Reflexion“ bezeichnet wird, heißt es hierzu:

> Die auf die Einfühlung folgende szenisch-musikalische Reflexion geschieht im Wesentlichen *in* und *mit* dieser Rolle. Die Spieler*innen handeln als „Figuren“. Die Rolle bietet ihnen einen formalen und gruppendynamischen Schutz. (Methodenkatalog, S. 43.)

Die Rollenschutz-These im engeren Sinne ist im Methodenkatalog wie folgt definiert:

> Die Übernahme einer Rolle hat eine Schutzfunktion. Die Personen, die eine Figur spielen und dafür in eine Rolle eingefühlt sind, spielen *einerseits* eine fremde Figur, spielen aber diese *andererseits* auf höchst persönliche, individuelle Art und Weise. Im „Schutze der Rolle“ können daher die Spieler*innen Phantasien, Wünsche, Verpöntes, Verbotenes oder Verdrängtes artikulieren, was ohne diesen Schutz nicht möglich wäre („Rollenschutz-These“). (Methodenkatalog, S. 25.)

Später jedoch wird noch die Selbstverständlichkeit betont, dass ein „Spielen im Schutze der Rolle“ allein nicht genügt, sondern es einer „szenischen Reflexion“ bedarf (Methodenkatalog, S. 59). Dies geschieht durch die speziellen Verfahren der Szenischen Interpretation wie beispielsweise der Techniken der Rolleneinfühlung (Sprech-, Geh- und Singhaltungen) oder im „Spiel nach Regieanweisungen“, bei dem der Spielablauf „zerstückelt“ und damit verfremdet wird.

[1] Rainer Brinkmann, Markus Kosuch und Wolfgang Martin Stroh (2022): Szenische Interpretation von Musik & Theater. Methodenkatalog. Lugert Verlag. Im folgenden als „Methodenkatalog“ abgekürzt.

Diese knappe Formulierung der Rollenschutz-These soll mit einem Zitat von Ingo Scheller, dem „Erfinder“ der These, aus dem Jahr 1982 nochmals unterfüttert werden (Scheller 1982, S. 240):

> Bei dem Versuch, eine den eigenen Vorstellungen entsprechende Haltung zu gewinnen, werden Erlebnis, Phantasien und Gefühle aufgeweckt, die vorwiegend an das sinnlich-körperliche Handlungs- bzw. Interaktionssystem gebunden waren und im Handlungssystem der Sprache keinen oder nur unzureichenden Ausdruck fanden. Ich meine damit [...] jene an Körperbedürfnisse gebundenen individuellen biografischen Erlebnisgehalte, die, im vorsprachlichen Raum produziert, die Basis unserer Antriebs-, Phantasie- und Verhaltensmöglichkeiten bilden. [.. sie bleiben] weitgehend aus dem gesellschaftlichen Sprach- und Kommunikationszusammenhang (und den darin zugelassenen offiziellen Bedeutungen) ausgeschlossen und können deshalb nur unzureichend symbolisiert und damit bewusst und verändert werden. [...]
>
> Im szenischen Spiel können solche unbewussten oder nur halbbewussten Anteile - oft „asoziale“ Phantasien, Gefühle und Haltungen (wie Gewaltphantasien, Aggression, aber auch Liebeswünsche und Bedürfnisse nach körperlicher Berührung usw.) im Schutz des Spiels ausagiert, entdeckt, veröffentlicht und zusammen mit anderen in Entstehung und Wirkung untersucht und erprobt werden.

Am Beispiel der szenischen Interpretation der West Side Story kann der Rollenschutz und die Rollenschutz-These illustriert werden:

Die für Schüler*innen relevanten Themen der *West Side Story* sind das Handeln in Jugendgruppen, Rassismus, Gewalt, Geschlechterrollen und Liebesutopie, verkörpert durch die zwei rivalisierenden Jugendbanden Jets und Sharks. Diese Themen werden im Unterricht an der Schule selten offen kommuniziert und unterliegen überwiegend Tabus. Es ist eher nicht zu erwarten, dass sich die Schüler*innen zu diesen Themen im Unterricht ehrlich äußern. Das Ritual des Unterrichts ist, dass Schüler*innen sich beispielsweise im Unterricht als friedfertig beweisen (müssen), um in der Pause auf dem Schulhof einander zu mobben oder sogar physisch anzugehen. Die *West Side Story* rückt diese aktuellen Themen in eine „ferne“ Zeit und in ein „fremdes“ Milieu, so dass in einer szenischen Interpretation persönliche Betroffenheit (Gewalt etc.) im Spielen einer Rolle aus dem Musical nicht nur ausagiert und veröffentlicht, sondern auch szenisch reflektiert werden können.

Der Rollenschutz ist von besonderer Bedeutung in der Szene „The Rumble“, weil hier die Gewalt entgegen der erklärten Absicht der Jugendlichen auf tödliche Weise eskaliert. Ein „ungeschütztes“ Nachspielen dieser Szene ist pädagogisch problematisch. Ob und wie diese Szene im Musikunterricht so abläuft, dass die dabei beteiligten Vorgänge einer Reflexion zugänglich sind, ist gleichsam der Lackmustest für die Szenische Interpretation und ihre Rollenschutz-These.

Auch hierzu soll noch ein Zitat von Ingo Scheller folgen, in dem Scheller auf Brechts „Lehrstücke“ Bezug nimmt, die er als Modell der Szenischen Interpretation sieht (Scheller 1982, S. 242-244):

> Im szenischen Spiel kann an asozialen Haltungen gearbeitet werden, wenn über literarische Vorlagen entsprechende Handlungsmuster zur Verfügung stehen. Bei der szenischen Umsetzung können wir uns „asoziale Triebkräfte“ aneignen (zum Beispiel Gewalt-, Ohnmachts- und Größenphantasien; die Lust und Fähigkeit, andere physisch und psychische fertig zu machen; Abgrenzungsverhalten, Vorurteile, Anklammerungs- und Anpassungsverhalten, Mitleid, Spontaneität u.a.). Indem wir sie im Spiel vorführen, können wir sie mit anderen in ihrer politischen Bedeutung untersuchen. Und wir können im Spiel und durch das Spiel lernen, mit ihnen so umzugehen, dass sie nicht ohne unser Wissen Folgen haben, die wir nicht wollen.
>
> [... Und mit explizitem Bezug auf Brecht:] Im Verlauf des Spiels sollen nun die asozialen Muster nachgeahmt werden, allerdings nicht im identifikatorischen Sinne wie in der Alttagsnachahmung, sondern wie in einer Untersuchung: Die Nachahmung kann unterbrochen, wiederholt, verlangsamt und variiert werden. Verfremdungstechniken dienen dabei dazu, eine vorschnelle Übernahme von Momenten des Handlungsmusters zu verhindern.

[Im Folgenden zitiert Scheller Brecht’s Techniken, die allesamt in das Methodenrepertoire der „szenischen Reflexion“ (Methodenkatalog, S. 59 ff.) Eingang gefunden haben.]

1.2. Zur Überprüfung der These

Soweit die These, die Behauptung.

Lässt sich diese These überprüfen? Und, wenn ja, mit welchem Ergebnis? Lässt sich der Gültigkeitsbereich der These bestimmen? Lassen sich Rahmenbedingungen herausfinden, unter denen die These stimmt, bzw. solche, unter denen sie nicht zutrifft?

Mehrere Mitschnitte sowohl der Einfühlungsphase als auch der „Rumble“-Szene aus der szenischen Interpretation der *West Side Story* wurden videografisch analysiert. Ziel war es dabei herauszufinden, ob eine solche Analyse überhaupt möglich ist, um Antworten auf die oben formulierten Fragen zu finden und damit die Rollenschutz-These zu überprüfen.

Das „Material“, das analysiert werden soll, besteht aus Mitschnitten

(1) verschiedener Einfühlungs-Aktivitäten, zum Beispiel durch Sprech- und Gehhaltungen, gegebenenfalls durch kollektive Haltungsübungen,

(2) des szenischen Spiels nach Regieanweisungen (Methodenkatalog, S. 79-80) und

(3) einer Auswertungsphase, in der das Spielen nachträglich nochmals reflektiert wird.

Zu (1). In der individuellen Einfühlung werden zunächst die Rollenkarten in Ich-Form gelesen und dabei eine erste Sprechhaltung entwickelt. Es folgt die individuelle Erarbeitung einer Gehhaltung und einer für die Rolle typischen Macke.

Zu (2). Im Zentrum der videografischen Analyse steht die Szene „The Rumble“. Sie beschreibt den Kampf der beiden Jugendbanden unter der Autobahnbrücke, der knapp 24 Stunden nach dem missglückten „Dance at the Gym“ spielt. Hierbei soll *Diesel* (*Jets*) in einem Zweikampf gegen *Bernardo* (*Sharks*) kämpfen. Das Eingreifen seitens *Tony (Jets)* bewirkt jedoch die Eskalation des Kampfes, der für die Bandenanführer *Bernardo* und *Riff* den Tod bedeutet (S. 65f.) [2]. Es wird in der Szene die (teils gewollte, teils ungewollte) Eskalation von Gewalt bis hin zu Totschlag thematisiert.

Um hierbei den Rollenschutz zu gewährleisten, werden gemäß dem von Markus Kosuch und Wolfgang Martin Stroh entwickelten Spielkonzept (Kosuch/Stroh 1997) mehrere Methoden vorgeschlagen, die in den mitgeschnittenen Szenen auch durchgeführt worden sind. Die durch das Musical vorgegebene innere Dynamik des Spielablaufs wird dadurch in eine äußere, pädagogische Form gebracht:

Zum einen wird vor dem Spielen das „Schattenboxen“ geübt (S. 66). Im Schattenboxen üben die Schüler*innen die Handlung „Kämpfen“ auszuführen, ohne einander zu berühren und zu verletzen. Diese stilisierte Form des Kämpfens, die ja auch für die professionelle Theaterbühne gilt, ist das Handlungsrepertoire für das nachfolgende szenisch-musikalische Spiel (bzw. die szenische Reflexion).

Der „Rumble“ selbst wird nach der Methode „Spiel nach Regieanweisungen“ (Methodenkatalog, S. 79) durchgeführt. Dabei wird der Spielablauf „zerstückelt“, in Stopps aufgelöst und (bei korrekter Durchführung) in eine Abfolge von Standbildern der nicht durch die Regieanweisung Betroffenen und kurze Spielsequenzen der durch die Regieanweisung Betroffenen verwandelt. Diese „Zerstückelung“ ist der V-Effekt, der aus einem einfachen szenischen Spiel eine szenische Reflexion macht (Methodenkatalog S. 59). Im Allgemeinen - und auch in den vorliegenden Fällen - wird das „Spiel nach Regieanweisungen“ mehrfach durchgeführt, wobei die Regieanweisungen sukzessive zurück genommen werden und dadurch, meist bei der dritten Wiederholung, ein durchgehendes szenisches Spiel ohne Regieanweisungen entsteht. Dieses Spiel ist aber nicht das alleinige Ziel des „Spiels nach Regieanweisungen“. Die Methode ist mehr als eine Art Einstudierung eines Stück Theaterspielens. Sie ist vielmehr eine Form der szenischen Reflexion (Methodenkatalog, S. 59). Durch die Zerstückelung und den dadurch hervorgerufenen V-Effekt werden sich die Spieler*innen in Gestalt einer „Haltung“ (äußerlich eines Standbildes) ihrer Gefühle bewusst und kommunizieren diese bestenfalls auch mit

[2] Im Folgenden beziehen sich alle Seitenangaben auf Kosuch/Stroh 1997.

den anderen. Sie spielen also nicht einfach aktionistisch über ihre Gefühle hinweg, sondern „denken“ mit ihrem ganzen Körper darüber nach.

Auch dies ist ein Stück Theorie. Und die Frage, die im Verlauf der videografischen Analyse daher ebenfalls untersucht werden muss, lautet: ist das Spiel nach Regieanweisungen eine geeignete Methode der szenischen Reflexion. Denn im Idealfall liegt der in der Rollenschutz-These implizierte „Doppelcharakter“ von fremd und eigen bzw. die Gleichzeitigkeit von Spielen einer fremden Rolle und deren individueller Ausgestaltung genau dann vor, wenn eine szenische Reflexion tatsächlich stattfindet.

Zu (3). Neben der szenischen Reflexion innerhalb des Spiels gibt es in einer Auswertungsphase auch noch eine Reflexion außerhalb der Szene (wobei die Spieler*innen sich noch in ihrer Rolle befinden können oder aber ihre Rolle bereits abgelegt haben). Diese Auswertung erfolgt in der Regel verbal (z.B. als Brainstorming), kann sich aber auch szenischer Mittel bedienen (z.B. Erinnerungs-Standbilder). Im vorliegenden Material liegt nur bei B ein videografiertes Auswertungsgespräch vor. Das Auswertungsgespräch von A bezog sich auf die komplette Unterrichtseinheit bzw. den kompletten Workshop und wurde nicht berücksichtigt. Bei C und D wurde das Auswertungsgespräch durch einen „Abschied von der Rolle“ (Methodenkatalog, S. 113) ersetz. Auch diese Phase wurde nicht untersucht.

2. Das vorliegende Material

Das Videomaterial stammt aus der privaten Sammlung von Wolfgang Martin Stroh. Das Material befand sich auf VHS-Videokassetten und wurde für die Weiterverwendung in der Abteilung Medientechnik der *Carl von Ossietzky Universität Oldenburg* digitalisiert. Die Aufnahmetechnik auf VHS-Kassetten erschwerte die Sichtung des Datenmaterials für die *Videografische Analyse*n. Die schlechte Auflösung verhinderte überwiegend das genaue Betrachten der Mimik der Spiele*innen und führte zudem dazu, dass bei schlechten Lichtverhältnissen nur ein Teil der Aufnahme erkennbar war. Die veraltete Aufnahmetechnik beeinflusste auch die Audioqualität. Hintergrundrauschen oder aber problematische Aufnahmebedingungen gehörten zu den Folgeerscheinungen. Zudem wurde nur in einem Fall der Videorecorder professionell bedient.

Die Besonderheit liegt in der Vielfältigkeit des Materials. Vielfältig meint hier sowohl den Anlass der Videoaufnahme als auch die Lehr-Lerngruppe, die sich der *Szenischen Interpretation* des Broadway Musicals annimmt.

	Spielleitung	Spielende	Rahmen	Kamera	Raum	Datum
A	Profi	Student*innen, Lehrer*innen	Wochenend-Workshop	Betreuender Professor	Uni-Kammermusik-saal (sehr groß)	25.11. 1995
B	Profi	Spielerfahrene Freiwillige	Filmaufnahme am Wochenende	Profi (Christel Kleinschmidt)	Keller einer Schule („authentisch“)	21.09. 1996
C und D	Anfängerin (Praktikantin)	Zwei „normale“ 7. Klassen	45-Minuten-Musikunterricht als Praktikum	Betreuende Musiklehrerin	Klassenzimmer (zu klein)	21.07. 1996

Das gesamte Videomaterial hat eine Gesamtdauer von 13 Stunden und 23 Minuten (siehe Anhang 1). Untersucht wurde, wie unter Kapitel 3 erläutert, die Einfühlungsphase, das szenische Spiel nach Regieanweisungen des „Rumble“ und, falls vorhanden, auch ein Auswertungsgespräch. Das Videomaterial besteht aus vier Vorhaben, die mit A bis D bezeichnet wurden.

Gruppe A

Der Spielleiter: Am 25.11.1995 gab Markus Kosuch von 10 bis 22 Uhr an der Universität Oldenburg einen Workshop zur Szenischen Interpretation der *West Side Story*. Markus Kosuch wirkte seinerzeit als Musiktheaterpädagoge an der Staatsoper Stuttgart. Im Zusammenhang mit seiner Examensarbeit hatte er die *West Side Story* zum ersten Mal mit einer 7. Klasse im Jahr 1992 szenisch interpretiert. Mit einer Kurzfassung aus seiner daraus entstandenen Examensarbeit hat er in den darauf folgenden Jahren Lehrer*innen fortgebildet und haben Lehrer*innen mit Schulklassen gearbeitet.
Die Spielenden: An dem Workshop haben 5 Musiklehrer*innen und 13 Studierende teilgenommen. Die Studierenden haben den Workshop weniger aus Interesse am Musical, sondern vielmehr als Einführung in die Szenische Interpretation besucht. Die Motivation war entsprechend hoch, denn dieser Samstags-Termin lief „außer Plan“, wurde weder benotet noch in irgendeiner Weise angerechnet.
Die Kamera: Den Workshop hat Wolfgang Martin Stroh vollständig auf VHS aufgenommen. Die Kamera stand die meiste Zeit auf einem Stativ und wurde nicht bewegt (vgl. A.1). Dadurch wurde sie von den Studierenden kaum wahrgenommen. Da der Kameramann den Spielenden bekannt war und sich teilweise auch an den Diskussionen beteiligt hat, interagiert er (mit einer zweiten Kamera in der Hand) bisweilen mit den Spielenden (Video A.2, 3:30). Bei der Rumble-Szene (A.3 und A.4), die nur durch zwei Scheinwerfer beleuchtet war, wurde die Kamera auch bewegt, was von den Spielenden wegen der Dunkelheit offensichtlich nicht weiter bemerkt wurde.
Der Spielraum: Weil der Spielraum relativ groß war (etwa doppelt so groß wie ein Musikraum in der Schule), wurde die Spielfläche in A.3 und A.4 durch Stellwände eingeengt und auch abgedunkelt. A.1 zeigt, dass ein großer Sitzkreis möglich war. Ansonsten

ist der Raum kaum eigens eingerichtet. Es gab auch keinen besonderen Pool an (Ver-) Kleidungsstücken (außer Utensilien wie Brillen und Mützen).
Zusammengefasst: Die Aufnahme zeigt eine typische Situation eines Uni-Workshops vom Charakter einer Lehrerfortbildung. Der Inhalt der *West Side Story* ist in groben Zügen bekannt, die Methoden der Szenischen Interpretation jedoch sind nicht bekannt.

Die Szene A.1 beinhaltet eine Reflexionsrunde der kollektiven Einfühlung. Die Szene A.2 zeigt die individuelle Einfühlung durch das Einnehmen von Geh- und Sprechhaltung. In den Szenen A.3 bis A.4 wird die Szene „The Rumble“ szenisch gespielt. Dabei wird in A.3 und A.4 mit den Ansagen des Spielleiters gespielt. In der Szene A.5 folgt ein freies szenisches Spiel ohne die Ansagen und mit der Hinzunahme von Musik (Kosuch/Stroh, S. 70). Es fehlt eine Aufnahme des Auswertungsgesprächs.

Gruppe B

Vorbemerkung: Die Videos sind den Arbeiten am „Methodenfilm“ entnommen, den Markus Kosuch, Wolfgang Stroh und Christel Kleinschmidt für den Lugert-Verlag produziert haben. Nach einem halbjährigen Vorlauf, in dem die Strategie und die Szenen für diese Produktion diskutiert und festgelegt worden waren, erfolgten die Dreharbeiten selbst am Wochenende 21.- 22.9.1996 an der KGS Rastede. Viele Szenen wurden mehrfach gespielt. Allerdings nicht der „Rumble“, bei dem nur jeweils ein Durchgang erfolgte (B.2 und B3). Das umfangreiche Rohmaterial wurde auf 3 Stunden und 12 Minuten „gesichtet“ und später auf ca. 60 Minuten zusammengeschnitten. Die unter B.2 und B.3 analysierten Videos sind um etwa 30% „ausführlicher“ als die endgültigen Videos des Methodenfilms, enthalten also auch Momente der Unsicherheit und Ungenauigkeit.
Der Spielleiter ist wie in Gruppe A Markus Kosuch.
Die Spielenden: An der Filmproduktion nahmen freiwillige Schüler*innen der 10. bis 12. Klassen teil. Die Motivation, bei einer „Filmproduktion“ teilnehmen zu können, war sicherlich größer als die, die West Side Story oder die Szenische Interpretation kennen zu lernen. Dennoch war gut zu erkennen, wie das inhaltliche Engagement für die „Story“ von Szene zu Szene zugenommen hat. Nach Auskunft der zwei Musiklehrerinnen, die die Produktion begleitet haben, handelte es sich überwiegend um „spielerfahrene“ Schüler*innen. Niemand aus der Gruppe hatte zuvor schon einmal szenisch interpretiert. Die Arbeit war alles in allem für die Spielenden sehr anstrengend.
Die Kamera: Es war durchgehend klar, dass alles Spielen vor einer und für eine Kamera stattfand. Bei mehreren Durchläufen wurde auch in der Gruppe Kritik am eigenen Spiel geübt. Allerdings wurden die Aufnahmen den Spieler*innen nicht vorgeführt und diskutiert. Die Kamerafrau (Christel Kleinschmidt) war Teil des gesamten Teams wie auch der Regisseur (Wolfgang Martin Stroh).
Spielraum: Gespielt wurde in einem geräumigen Keller-Vorraum. Der Spielraum wirkte durch eine durchgehende Klinkermauer ohne besonders auffallende Gegenstände recht

„authentisch“ (wie „unter der Autobahnbrücke“). Es gab einen stattlichen Pool von Verkleidungsstücken.
Zusammengefasst: Die Aufnahmen fanden in keiner gewöhnlichen Schul- bzw. Unterrichtssituation statt. Typisch war jedoch, dass weder der Inhalt des Musicals noch die Methoden den Spielenden bekannt waren. Das Filmemachen stand im Vordergrund.

In der Szene B.1 findet die individuelle Einfühlung in die einzelnen Rollen mit Hilfe der Geh- und Sprechhaltung, das Begrüßen mit dem jeweiligen Banden-Gruß und dem Entwickeln einer Macke statt. In den Szenen B.2 und B.3 findet das szenische Spiel der Szene „The Rumble“ statt, wobei es sich bei der Szene B.3 um ein freies szenisches Spiel ohne die Ansagen des Spielleiters Markus Kosuch handelt (vgl. die aufeinander aufbauenden Phasen bei Kosuch/Stroh, S.70). Bei der Szene B.4 handelt es sich um die Phase der Auswertung außerhalb der Rolle. B.4 unterliegt dabei ähnlich wie A.1 keiner direkten Videoanalyse, sondern dient als Zusatzmaterial zur Festigung möglicher Analyseergebnisse.

Allgemein zu Gruppe C und D

Beide Videogruppen entstammen einem Schulpraktikum an der IGS Marschweg in Oldenburg. Die Aufnahmen wurden am 21.7.1996 in zwei 7. Parallelklassen gemacht.
Spielleiterin: Die Spielleiterin erprobt - wie auch die Schüler*innen - zum ersten Mal in ihrem Leben die Szenische Interpretation. In der Praktikumsvorbereitung wurde die *West Side Story* wie im Workshop A.1 bis A.4 „erprobt“, aber die Spielleiterin-Rolle nur ansatzweise geübt. Das heißt, die Spielleiterin ist weder als Lehrerin, noch als szenische Interpretateurin erfahren. Sie klebt an Ihrem Manuskript und reagiert eher „normal disziplinierend“ auf Zwischenfälle. Vieles scheint nicht so zu laufen, wie sie es sich vorgestellt hat.
Die Spielenden: In beiden Videogruppen spielen Schüler*innen einer 7. Klasse. Die videografierten Szenen sind nicht die erste sondern die dritte bzw. vierte Stunde (45 Minuten) zum Thema *West Side Story*. Das Spielen steht oft auf der Kippe und wird aber immer wieder „eingefangen“. Die Rolleneinfühlung fand 2 bis 3 Unterrichtsstunden (und Wochen) früher statt, war aber sehr intensiv. Die sorgfältig ausgeführten und illustrierten Rollenbiografien hingen als Poster an der Wand.
Die Kamera: Die Klassen waren gewohnt auf Video aufgenommen zu werden. Die Kamera lief die meiste Zeit quasi im Hintergrund mit, wurde aber ab und zu von der betreuenden Musiklehrerin bewegt. Gelegentlich sieht man, dass die Schüler*innen auf die Kamera Bezug nehmen. Die Videoaufnahmen wurden im Nachhinein nicht mit den Schüler*innen besprochen und auch nicht geschnitten.
Der Spielraum: Gespielt wird in einem Klassenzimmer durchschnittlicher Größe, in dem etwa 2/3 als Spielfläche grob durch Stellwände markiert ist. Der Spielraum ist für diese Klassenstärke eigentlich zu klein, weshalb ständig ein zu großes Gedränge vor-

herrscht. Die gestapelten Stühle bilden ein surrealistisches Ambiente, das ins Geschehen integriert wird. Beim Rumble wird der Raum etwas abgedunkelt.

Speziell zu Gruppe C

Das Videomaterial für Gruppe C, besteht aus fünf Szenen (C.1 bis C.5), wobei die Szenen C.1 und C.2 aus der Referenzdatei *WSS Schule 96* und die restlichen Sequenzen aus der Stammdatei *West Side Story* 96 entnommen wurden (siehe Anhang 1). C.1 zeigt das Lesen der Rollenkarten in Ich-Form, während die ca. 18 Schüler*innen[3] frei durch den Raum laufen. Die Szenen C.3 bis C.5 zeigen das Spielen der Szene „The Rumble“ mit den Ansagen der Spielleiterin zeigen (siehe Anhang 1). In diesen Szenen sind im Gegensatz zu C.1 und C.2 nur 12 Schüler*innen zu sehen, welche „The Rumble“ szenisch darstellen. Die Einfühlung (C1 und C2) und das szenische Spiel (C3 bis C5) liegen in zeitlichen Abstand von 2 bis 3 Wochen. Die szenisch-musikalische Arbeit mit der Szene „The Rumble“ ist wie bei Kosuch/Stroh vorgeschlagen in drei aufeinander aufbauende Durchläufe gegliedert.

Speziell zu Gruppe D

Die Anzahl der Schüler*innen ist in der Einfühlung (Szenen D.1 und D.2) nicht deutlich zu erkennen. In den Szenen des szenischen Spiels von „The Rumble“ lassen sich deutlich 10 Jungen und drei Mädchen erkennen. Alle Unterrichtsstunden der Gruppe D wurden parallel (d.h. am selben Tag) zu denjenigen von C mit allerdings einer anderen Praktikantin als Spielleiterin durchgeführt. Damit ist ein direkter Vergleich von Gruppe C und Gruppe D möglich. Die Szenen D.3 bis D.5 zeigen einen ähnlichen, vergleichbaren Verlauf wie er auch schon in C.3 bis C.5 zu sehen ist.

Für beide Gruppen C und D liegt kein Material über ein Auswertungsgespräch vor.

[3] Die genaue Anzahl der Schüler*innen lässt sich von dem Bildmaterial schwer ableiten, da der Bildausschnitt stark begrenzt ist.

3. Videografische Analyse

3.1. Vor- und Nachteile der Erhebungsmethode Videografie

Die *Videografische Analyse* zählt zu den qualitativen Methoden der Unterrichtsforschung. Sie ist im Gegensatz zu Leitfadeninterviews nicht ausschließlich an die Sprache gebunden. Die Besonderheit liegt in dem zusätzlichen Vorhandensein der visuellen Ebene. Durch diese Ebene lassen sich zusätzlich Mimik und Gestik beschreiben und ermöglichen insgesamt einen sehr vielfältigen Umgang mit dem Videomaterial (Reh, 2012, S. 158).

Die videografische Aufzeichnung geht immer mit einer dokumentarischen Eingrenzung oder Begrenzung einher. Diese Begrenzung hängt dabei mit der Einschränkung des Sichtfeldes zusammen. Eine einzelne Kamera kann nicht mehr erfassen als ein menschlicher Beobachter. Zudem ist die Kameraperspektive für die Analyse festgesetzt und kann im Nachhinein nicht mehr verändert werden (ebd., S. 158 ff.).

3.2. Inhaltliche Auseinandersetzung nach Breidenstein

Die Auswertung der ausgewählten Szene verläuft nach einem bestimmten Ablauf, der sich an den vier Schritten nach Breidenstein (2012) orientiert (S. 159-160).

Im *ersten* Schritt wird die Szene im Gesamtkontext verortet und ein Kontext hergestellt.

Im *zweiten* Schritt wird die Szene beschrieben, um den Leser*innen einen Überblick über den Verlauf der Szene zu geben.

Im *dritten Schritt* findet eine Fokussierung statt. Hierbei werden kurze Abschnitte der Szene unter einer bestimmten Thematik in den Fokus gestellt. Dieser thematische Fokus kann sich auf Interaktionen, Bewegungsabläufe oder andere Auffälligkeiten beziehen. Denkbar ist hier auch, induktiv aus dem Material Hauptkategorien zu erschließen, auf die dann in der Fokussierung eingegangen wird.

Im *vierten Schritt* wird das fokussierte Datenmaterial in einen theoretischen Kontext gesetzt. Bis zu diesem Schritt wurde den Beobachtungen keine Wertung oder inhaltliche Interpretation zugetan. Erst durch die theoretischen Bezüge bekommt das Datenmaterial also eine Bedeutung zugesprochen.

Im Folgenden wird diese mehrstufige Annährung angewandt. Daher werden im ersten Schritt die Einfühlungsszenen aller vier Gruppen im Kontext des jeweiligen Gesamtmaterials verortet und der Ablauf der Szenen beschrieben. Anschließend werden zwei bis drei Aspekte aus dieser Beschreibung aufgegriffen und mit der Setzung unterschiedlicher Fokussierungen näher untersucht. Dabei bleibt weiterhin der Versuch bestehen, das

Material möglichst objektiv zu beschreiben. Erst mit dem Bezug auf die Erkenntnisse des theoretischen Teils werden Beobachtungen mit möglichen Schlussfolgerungen verknüpft. Ein ähnliches Prozedere folgt anschließend bezogen auf das Videomaterial zur szenisch-musikalischen Arbeit der Szene „The Rumble“.

4. Ergebnisse

4.1 Ergebnisse zur Einfühlung

4.1.1Einführung und Beschreibung

Aufgrund der Größe des Datenmaterials ist es nicht möglich alle Beobachtungen im vorliegenden Text unterzubringen. Ergänzend kann daher die protokollartige Beschreibung, welche in MAXQDA2022 während des Anschauens erfasst wurde, zur Hand genommen werden (siehe Anhang 2). Zur besseren Nachvollziehbarkeit wurden QR-Codes eingefügt, die zu den Videoclips der jeweiligen Szene bzw. den jeweiligen Szenen auf Youtube führen.

Gruppe A

Einfühlung Gruppe A

Die Szene A.2 stellt einen Teil der individuellen Einfühlung von Gruppe A dar. Vorangegangen ist eine kollektive Einfühlung, in der sich die Spiele*innen in die beiden Banden, den *Jets* und den *Sharks*, hineinversetzt haben. Sie besitzen also die Grundhaltungen der jeweiligen Gruppen, haben aber noch keine individuelle Rolle eingenommen. Für die Darstellung und Vertiefung dieses Gruppengefühls sind zudem unterschiedliche Übungen vorangegangen, wie ein Konfrontationsspiel (*1WSS 11_95*, ab 1:19:46), in dem sich die beiden Gruppen mit dem gegeneinander Singen eines Tones begegnen. Die individuelle Verkleidung und das Einnehmen einer individuellen Sprechhaltung ist vor dem Beginn der Szene A.2 bereits geschehen. In der Szene A.2 sollen die Spiele*innen eine individuelle Gehhaltung für ihre jeweilige Rolle einnehmen.

Die Szene A.2 beginnt mit der Vorstellung der Aufgabe, die vom Spielleiter Markus Kosuch formuliert wird. Aufgabe ist es erneut die Rollenkarte in Ich-Form zu lesen und sich dabei frei im Raum zu bewegen. Durch das gleichzeitige Lesen der Rollenkarten entsteht eine hohe Lautstärke, sodass einzelne Stimmen nicht identifiziert werden können. Das Sichtfeld der Kamera ist leicht eingeschränkt und überblickt nicht das gesamte Geschehen. Es sind verschiedene Gangarten zu erkennen. Eine Teilnehmerin, die eine Cap als Verkleidung trägt, läuft im tänzerischen Schritt mit einem Walkman durch den Raum, eine andere läuft breitbeinig und ohne Hüftschwung (ab 0:29). Zudem sind Spieler*innen zu sehen, die zu dem Lesen zusätzlich mit den Händen gestikulieren (ab 0:57). Im Verlauf der Übung gibt es Gelächter unter den Spieler*innen. Zudem fangen die Spieler*innen an miteinander zu kommunizieren (ab 1:29). Der Spielleiter gibt nun die

Anweisung, die Rollenkarten bei Seite zu legen. Die Übung wird anschließend kurz unterbrochen und es beginnen Gespräche unter den Spieler*innen (ab 1:39). Es wird eine neue Aufgabe formuliert, in der die Spieler*innen zunächst die bereits erarbeitete Gehhaltung aus der kollektiven Einfühlung einnehmen sollen (ab 2:58). Anschließend ist ein deutlicher Wechsel in dem Gang der Spiele*innen zu erkennen. Zudem fangen einige Spieler*innen an zu schnipsen, allerdings nicht synchron. Die Spieler*innen agieren nun auch untereinander. Zwei Spielerinnen fangen an miteinander zu tanzen, anderer begrüßen sich bei einer Begegnung (ab 4:00). Die Szene endet mit dem Verkünden einer neuen Aufgabe, dem entwickeln einer eigenen Macke.

Gruppe B

Die individuelle Einfühlung der Gruppe B, die zu einem Teil in der Szene B.1 dargestellt ist, findet ebenfalls nach der kollektiven Einfühlung der Gruppe statt. Die Spieler*innen sind also ebenfalls schon in die Rollen der beiden Banden des Musicals *West Side Story* geschlüpft und haben verschiedene Übungen zur Festigung dieser Haltungen durchgespielt (wie bspw. das bereits in Gruppe A beschriebene Konfrontationsspiel; siehe 1WSS 96, ab 49:00). In der Szene B.1 ist die Erarbeitung der Gehhaltung sowie einer Sprechhaltung und das erneute Üben, der, in der kollektiven Einfühlung bereits erlernten Begrüßung zu sehen.

Einfühlung Gruppe B

Bevor die ausgewählte Szene (1WSS 96, ab 1:01:14) beginnt, gibt der Spielleiter Markus Kosuch die Anweisung eine individuelle Gehhaltung zu entwickeln. Die Spieler*innen laufen in ihren Haltungen durch den Raum und lesen dabei ihre Sprüche von der Rollenkarte vor, obwohl dies nicht explizit gefordert wurde. Es entsteht ein hoher Lautstärkepegel. Dennoch sind einzelne Spieler*innen deutlich aus der Menge herauszuhören. Direkt zu Beginn kommt es zu zwei Konfrontationen einzelner Spieler*innen, die sichtbar die gegnerischen Gruppenmitglieder angehen. Nach der ersten kleineren Rangelei geht ein Spieler mit gelbem Bandana auf einen anderen mit blauem Bandana los (B.1, ab 0:31). Während der Spieler mit dem blauen Bandana dabei ein Lachen im Gesicht aufzeigt, schaut der Herausforderer sehr ernst und verbissen. Die Kamera ist in dieser Videosequenz nicht fest, sondern wird teilweise auf einzelne Spieler*innen gerichtet und verfolgt diese (ab 0:54). Der Spielleiter unterbricht die Arbeitsphase und geht gezielt auf Spieler*innen die noch keine offensichtliche Gehhaltung gefunden haben und gibt ihnen Vorschläge für mögliche Haltungen (ab 1:17). Nachdem die fehlenden Gehhaltungen geklärt wurden, erhalten die Spieler*innen die Aufgabe, den Spruch auf der Rollenkarte laut zu lesen oder sich einen eigenen Spruch zu überlegen und diesen zu sprechen (ab 1:47). Es ist zu beobachten, dass manche Spieler*innen schon mit ihren Sprüchen untereinander kommunizieren (ab 2:54) und andere noch mit der Findung ihrer Sprüche beschäftigt sind (ab 2:47). Als letzte Aufgabe erhalten die Spieler*innen die Aufforderung eine Macke zu entwickeln und bei der Begegnung mit einer*einem anderen Spieler*in sowohl den zuvor entwickelten Spruch als auch die indi-

viduelle Macke zu präsentieren. Die Aufgabe wird von den Spieler*innen umgesetzt. So ist beispielweise das Zucken mit der Schulter oder das nervöse Fingerkauen deutlich zu erkennen.

Gruppe C

Einfühlung Gruppe C

Die Szenen C.1 und C.2 stellen Teile der individuellen Einfühlung der Gruppe C dar, die an das vorangegangene Lesen der Rollenkarten anschließt. Aus der Begrüßung lässt sich entnehmen, dass sich die Gruppe bereits in der letzten Stunde mit dem Musiktheater *West Side Story* befasst hat (siehe WSS Schule 96, ab 25:41). Zu Beginn der Unterrichtsstunde sitzen die Schüler*innen im Sitzkreis, der nach der Formulierung der Aufgabe aufgelöst wird. Es fällt auf, dass bis zum Beginn der Einfühlung in Szene C.1 keine Verkleidung stattgefunden hat. Die Kamera wurde so aufgestellt, dass sie einen Großteil des Raumes abdeckt. Dennoch gibt es tote Winkel, in denen Schüler*innen aus dem Sichtfeld geraten. In der Szene C.1 werden die Rollenkarten in Ich-Form gelesen und sich dabei frei im Raum bewegt. Szene C.2 schließt an Szene C.1 an und führt die individuelle Einfühlung durch das Einnehmen einer individuellen Gehhaltung fort.

Zu Beginn, der in den beiden Szenen dargestellten individuellen Einfühlung, wird die Aufgabe erklärt. Die Schüler*innen sollen die Rollenkarte in Ich-Form laut vorlesen und dabei durch den Raum gehen. Die Gruppe stellt die Stühle zur Seite und beginnt sich sofort frei durch den Raum zu bewegen. Auffällig ist, dass nach kurzer Zeit alle im Kreis laufen. Zudem sind manche Schüler*innen nicht aufgestanden und lesen die Rollenkarte im Sitzen, bevor sie aufstehen und durch den Raum gehen (C.1, ab 0:30). Durch das gleichzeitige laute Lesen der Rollenkarten entsteht ein enormer Lautstärkepegel. Dieser wird dadurch verstärkt, dass einige Schüler*innen versuchen sich akustisch von der Gruppe abzusetzen und noch lauter zu sprechen. Während der Übung sind die meisten Blicke auf das Papier in der Hand gerichtet. Die meisten Schüler*innen laufen zudem in kleinen Gruppen und Paaren. Zum Ende der Szene C.1 wird die Gruppe unruhiger und immer mehr private Gespräche sind zu erkennen.

Die Szene C.2 schließt direkt an die Szene C.1 an. Zu Beginn dieser Szene wird die Aufgabe formuliert: Die Schüler*innen sollen sich eine individuelle Gehhaltung zu ihrer Rolle überlegen. Dabei setzen sie die Aufgabe direkt um und probieren sich in verschiedenen Gehhaltungen aus. Viele der Spieler*innen albern sichtlich herum und nehmen die Aufgabe nicht ernst. Dennoch sieht man schnell erste Versuche von Gehhaltungen (C.2, ab 0:26). Während die Gehhaltungen eingenommen werden ist erneut ein hoher Lautstärkepegel vorhanden, obwohl die Schüler*innen keine Anweisung haben zu sprechen. Diese Regel wird von der Spielleiterin deshalb noch einmal explizit erwähnt (ab 0:42). Nach der erneuten Ansage der Spielleiterin ist in der Arbeitshaltung eine deutliche Veränderung zu erkennen. Die Lautstärke, entstehend durch die zuvor geführten Gespräche, sinkt und es sind Veränderungen in der Gehhaltung der einzelnen

Schüler*innen zu sehen. Es sind Interaktionen zwischen den Schüler*innen zu erkennen. Ein Junge „attackiert“ zum Beispiel einen anderen Spieler mit einem „Stichgeräusch“ (ab 1:09). In der nächsten Phase sollen sich die Schüler*innen eine individuelle Macke für ihre Rolle ausdenken (ab 1:51). Es dauert eine Weile bis die Schüler*innen die Aufgabe umsetzen. Es ist erneut sehr laut und die Spieler*innen reden miteinander über ihre Eigenheiten. Es gibt wenige Spieler*innen die ihre spezifische Angewohnheit still für sich erarbeiten. Zudem sind sich ähnelnde Macken erkennbar. Einige Schüler*innen imitieren die Macken der anderen und zeigen ein auffälliges Handwackeln. Auf das Zeigen eines Ticks folgt bei den Spieler*innen oft ein Umherschauen oder ein Lachen (ab 2.58). Die Szene C.2 wird von der Spielleiterin mit einem „Stopp“ beendet.

Gruppe D

Die individuelle Einfühlung der Gruppe D wird in den Szenen D.1 und D.2 dargestellt. Die Gruppe befindet sich im gleichen Raum, der auch schon bei Gruppe C zu erkennen ist. Die Kamera entspricht ebenfalls einem ähnlichen Kamerawinkel, wenn nicht sogar dem exakt gleichen. Es ist also ein Großteil, jedoch nicht der gesamte Raum, im Fokus der Kamera. Die Szenen D.1 und D.2 schließen aneinander an. Vorangegangen war in der Stunde zuvor die Verteilung der Rollen und damit auch der Rollenkarten. Zudem wurde der Verlaufsplan der Stunde erklärt. Eine Verkleidung hat nicht stattgefunden (siehe WSS Schule 96, ab 1:44:32). Bis zum Beginn der Szene D.1 sitzen die Schüler*innen in einem Sitzkreis. Sobald die Szene beginnt, stehen sie jedoch auf und bewegen sich frei im Raum.

Einfühlung Gruppe D

Die Szene D.1 beginnt direkt im Geschehen. Zuvor wurde, wie auch in C.1, die Aufgabe gestellt: Die Schüler*innen sollen sich frei im Raum bewegen und dabei ihre Rollenkarten in Ich-Form laut lesen. Es ist zu Beginn zu erkennen, dass einige direkt mit der Umsetzung der gestellten Aufgabe beginnen, andere sich jedoch noch miteinander austauschen. Zudem stehen nicht alle auf, weshalb die Spielleiterin diese Schüler*innen noch einmal dazu auffordern muss, sich frei durch den Raum zu bewegen (ab 0:15). Durch das Durcheinandersprechen entsteht ein hoher Lautstärkepegel. Einige Schüler*innen versuchen die Gruppenlautstärke zu übertönen und lesen sehr lautstark. Zudem lässt sich beobachten, dass einige Schüler*innen die Aufgabe für sich bearbeiten und auf ihre Rollenkarten schauen, andere jedoch miteinander in Gruppen sprechen. Ob sie sich über die Rollenkarten austauschen oder aber private Gespräche führen, wird nicht ersichtlich (ab 0:36). Zu sehen ist auch, dass die Kamera teilweise bewegt wird und in das Sichtfeld hineinzoomt. Dies sorgt bei einigen Schüler*innen für Ablenkung. Sie schauen in die Kamera und machen Grimassen (0:45). Auffällig ist auch, dass eine Kreisbewegung im Laufen der Gruppe zu erkennen ist. Nur wenige Spieler*innen laufen entgegen der von der Masse vorgegebenen Richtung. Bei dem Lesen der Rollenkarten sind keine zusätzlichen Hinweise erkennbar, dass sich die Schüler*innen anderweitig in die Rolle einfühlen. Sie befolgen ausschließlich die formulierte Aufgabe, also das

Lesen der Rollenkarten in Ich-Form. Es fällt auf, dass die Schüler*innen teilweise sehr monoton lesen.

In der direkt anschließenden Szene D.2 sollen sich die Schüler*innen eine Gehhaltung überlegen. Nach der Aufgabenstellung fragt eine Schülerin, wie sich ihre Rolle denn bewegen soll. Sie äußert die Problematik, dass sie sich nicht vorstellen kann, wie man sich in einem amerikanischen Kleid bewegt (D.2, ab 0:20). Während die Lehr-Lerngruppe die individuelle Gehhaltung erarbeitet, fällt auf, dass im Zentrum der Aufnahme ein Mädchen im Rollstuhl steht. Sie kann aufgrund ihrer Beeinträchtigung keine Gehhaltung entwickeln und hat von der Spielleiterin auch keine zusätzliche Aufgabe erhalten. Auch bei der Erarbeitung der individuellen Gehhaltung bewegt sich die Gruppe im Kreis. Die Kamera wird hier erneut aktiv wahrgenommen und mit dieser interagiert (ab 1:53). Obwohl die Aufgabe vorsah, lediglich die Gehhaltung einzunehmen, gibt es zwischen den Schüler*innen Gespräche, wodurch ein hoher Lärmpegel entsteht. Im Laufe der Szene D.2 kommt die Bewegung der Gruppe zum Stehen. Einige Schüler*innen bilden kleine Gruppen, in denen sie miteinander reden, andere laufen weiter im Kreis und wiederum andere beginnen mit der Spielleiterin zu reden (ab 2:55). Die Spielleiterin geht auf die umherstehenden Grüppchen zu und gibt Hilfestellungen oder aber fordert sie zum Weitermachen auf. Es sind insgesamt wenig auffällige Gehhaltungen sichtbar, weshalb sich der Gang der Schüler*innen ähnelt. Zum Ende der Szene fällt die Konzentration merklich ab. Die Aufgabe rückt immer stärker aus dem Fokus und private Gespräche setzen ein.

4.1.2 Fokussierung

Aus den Beobachtungen der Einfühlung in den Gruppen A bis D lassen sich Auffälligkeiten fokussieren. In der Fokussierung I werden Beispiele genannt, die aufzeigen, welche Veränderungen wahrgenommen werden und auf welche Aspekte sich diese Veränderungen zurückführen lassen. In den Beobachtungen der Gruppen fällt auf, dass immer wieder Interaktionen zwischen den Schüler*innen stattfinden. Diese werden daher in Fokussierung II genauer beleuchtet.

Fokussierung I: Veränderungen

In der Einfühlung der Gruppe A in Szene A.2 gibt es zwei Spielerinnen mit einem Walkman, auf dem Musik abgespielt wird. Besonders auffällig ist eine der beiden Teilnehmerinnen. Diese läuft hüpfend und tanzend durch den Raum, während alle anderen Spiele*innen dagegen eher neutral laufen. In dieser Szene sollte die Art und Weise der Gehhaltung laut Aufgabenstellung noch keine Rolle spielen, weshalb es zusätzlich auffällig ist, wie sich die Spielerin bewegt (A.2., ab 0:29). Der Walkman scheint hier also eine Auswirkung darauf zu haben, wie sich die Spielerin bewegt. Es ist anzunehmen, dass auf dem Walkman die Rolleneinfühlungsmusik gespielt wird, dabei ist unklar, ob diese zum Tanzen einlädt oder ob es einfach die akustische Abgrenzung ist, die die Spielerin dazu veranlasst offenere und freiere Bewegungen hervorzubringen. Überra-

schend ist es, dass sich die Bewegungen der Spielerin im weiteren Verlauf kaum verändern, auch dann nicht, wenn das Einnehmen einer Gehhaltung gefordert wird und sie dafür sogar ihre Kopfhörer absetzt. Noch gewichtiger wird die Annahme, dass das Tragen der Kopfhörer die Veränderung hervorruft, wenn man sich zwei andere Spielerinnen aus Gruppe B anschaut. Diese tragen ebenfalls Kopfhörer und laufen ebenfalls in tänzerischen Bewegungen durch den Raum (B.1, ab 0:11).

Eine weitere Auffälligkeit bei A stellt die starke Veränderung in der Gehhaltung einzelner Spieler*innen dar. Signifikant ist dabei ein Spieler mit blonden Locken und Sonnenbrille, sowie bekleidet mit einer Lederjacke. Im ersten Teil der Szene, in der noch nicht das Einnehmen einer Gehhaltung gefordert ist, bewegt er sich unbemerkt durch den Raum. Sobald jedoch das Einnehmen einer individuellen Gehhaltung gefordert ist, nimmt er eine aufrechte und selbstbewusste Haltung ein (Schultern zurück und Kopf erhoben). Auch in seiner Mimik lässt sich ein eher arroganter und selbstbewusster Blick erahnen (A.2, ab 3:18). Eine ähnliche Beobachtung lässt sich auch in der Gruppe C feststellen. Die Spielleiterin betont, dass es darum geht sich stumm in der Rolle durch den Raum zu bewegen und dabei eine Gehhaltung einzunehmen. Einige Schüler*innen zeigen plötzlich eine extreme Darstellung ihrer Haltung (C.2, ab 0:59), wippen auffällig auf und ab oder machen storchenartige Schritte (C.2, 1:26). Ganz anders sieht es bei der Einfühlung der Gruppe D aus. Hier sind kaum sichtbare Veränderungen erkennbar. Das Laufen der Schüler*innen ähnelt dem Laufen auf dem Pausenhof. Die Gruppe läuft im Kreis, ohne dabei sichtbare Veränderungen in der Gehhaltung aufzuzeigen. Es findet viel Interaktion zwischen den Schüler*innen statt. Sie unterhalten sich miteinander und die Aufgabe scheint immer mehr aus dem Fokus zu rücken. Es bilden sich Gruppen in denen Gespräche geführt werden. Eine Erarbeitung der Gehhaltung ist nicht sichtbar geworden.

Fokussierung II: Interaktion

In der Einfühlung von Gruppe A sind Interaktionen zwischen den Spiele*innen zu erkennen. Auffällig ist zunächst, dass zu Beginn der Szene A.2 die Interaktion wesentlich geringer ist als zum Ende hin. Zu Beginn sind die Augen vor allem auf das Blatt in der Hand der Spiele*innen gerichtet. Erst mit der Zeit lösen sich die Blicke von den Blättern und wandern durch den Raum zu den anderen Spieler*innen (A.2, ab 1:09). Es ist weiterhin zu beobachten, dass sich die Spieler*innen gegenseitig begutachten. Als der Spielleiter die Anweisung gibt, die Blätter wegzulegen, entsteht ein kurzer Bruch innerhalb der Übung. Zwei Teilnehmerinnen unterhalten sich und lachen gemeinsam. Insgesamt steigt die Lautstärke durch beginnende Gespräche. Aufgrund der Distanz zwischen Kamera und der Gruppe lässt sich der genaue Wortlaut nicht verstehen, wodurch es auch schwierig ist einzuschätzen, ob es sich dabei um private Gespräche oder Gespräche innerhalb der Rolle handelt (A.2, 1:56). Nach dem Weglegen der Blätter steigert sich die Interaktion zwischen den Spieler*innen deutlich. So sprechen sich die Spieler*innen gegenseitig an und gehen aufeinander zu. Besonders auffällig sind hier zwei

Teilnehmerinnen. Sie fangen an miteinander zu tanzen und laufen anschließend gemeinsam durch den Raum (A.2, ab 4:04).

In der Einführung der Gruppe B sind solche Interaktionen zwischen den Spieler*innen verstärkt sichtbar. Die Spieler*innen pöbeln sich innerhalb ihrer Rolle gegenseitig an, obwohl dies gar nicht die Aufgabe war. Hierbei wird deutlich, dass die Konfrontation überwiegend zwischen Spieler*innen der *Jets* und *Sharks* stattfindet. Die Konfrontation in der Rolle eskaliert so stark, dass die Gruppen sogar voneinander getrennt werden müssen, da die Spieler*innen untereinander handgreiflich werden und Formen von gespielter Gewalt aufzeigen. Markant ist hierbei auch die Mimik der Spieler*innen , die ebenfalls zur Ernsthaftigkeit der gespielten Konfrontation passt (B.1, ab 0:18). Besonders einer der Spieler (blonde Haare und gelbes Bandana) gerät in den Fokus der Kamera. Er sucht immer wieder die Konfrontation mit anderen Spieler*innen. Im Gegensatz zu den anderen Gruppen, provoziert der Spielleiter die Interaktion zwischen den Spieler*innen aktiv. So wird zum Ende der Szene B.1 die Aufgabe gestellt, dass sich jeder eine Macke ausdenken und diese zusammen mit dem Satz zur Rolle bei einer Begegnung mit anderen Spieler*innen präsentieren soll. Bei den Begegnungen zwischen den Spieler*innen fällt auf, dass sie nach einer Begrüßung einer der anderen Spiele*innen anfangen zu Lachen oder sich über das Gesagte austauschen (B.1, ab 2:53).

Das in Gruppe B beschriebene aggressive Verhalten zwischen den Spieler*innen lässt sich auch in der Gruppen C beobachten. So sieht man im Hintergrund, wie ein Schüler andere Schüler attackiert und dabei Stich-Geräusche von sich gibt. Solch ein Simulieren des Attackierens wird immer wieder beobachtet, es bleibt aber nicht immer beim Simulieren: eine Schülerin boxt einen Mitschüler (C1, 1:32), eine Schüler*in teilt einen Fußtritt nach hinten aus (C2, 1:01), ein Schüler belästigt einen andern von hinten, der sich durch Zurückboxen wehrt, worauf hin ein dritter Schüler den Boxenden schubst (C2, ab 1:18), und so weiter). Diese Art des Interagierens ist zwar meist innerhalb der Rolle bzw. innerhalb des gewalttätigen „Milieus“ der *West Side Story*, ist aber außerhalb der Rolle mit Bezug auf die jeweilige Übungsaufgabe („Rollenkarte laut lesen“ und „in einer charakteristischen Haltung gehen“).

Eine weitere Art des Interagierens zeigt der ständige Austausch zwischen den Spieler*innen. Gerade bei den jüngeren Gruppen C und D lässt sich beobachten, dass die Schüler*innen immer wieder den Kontakt miteinander suchen. Hierbei ist es durch die Positionierung der Kamera schwierig mitzubekommen, um worum sich die Gespräche drehen. Dennoch gibt es Wortfetzen, die sich aufgreifen lassen. Dabei fällt auf, dass die Sprache der Schüler*innen eher der Alltagssprache gleichkommt. Zum Beispiel lässt sich heraushören wie ein Schüler laut „Super, mega geil!“ schreit. Anders als bei Gruppe C und D lässt sich in den Einfühlungen von Gruppe A und B eher schlussfolgern, dass die Gespräche innerhalb der Rolle geführt werden. In Gruppe B gibt es einerseits die bereits beschriebenen Konfrontationen, andererseits aber auch nah an der Kamera

geführte Gespräche über die Übungen. Hierbei helfen sich die Spieler*innen bei Unklarheiten (B.1, ab 2:27).

4.1.3 Bezug zur Theorie

Akustischer Rollenschutz

In den Einfühlungen der vier Gruppen ist deutlich zu erkennen, dass die Spieler*innen durch das laute Durcheinandersprechen eine akustische Wand erzeugen, die davor schützt, dass einzelne Spieler*innen herausgehört werden können. Der Methodenkatalog spricht hier von einem „akustische Rollenschutz“ (Methodenkatalog, S. 31 und 34). Durch den hohen Lautstärkepegel werden Einzelgespräche nicht mehr herausgehört, wodurch sich die Spieler*innen einerseits mehr auf sich konzentrieren können, andererseits aber auch selbstbewusster innerhalb ihrer Rolle auftreten können. Interessant ist, dass die Gruppengröße dabei nur bedingt eine Rolle spielt. Aus der Kameraperspektive waren ausschließlich die Spieler*innen zu verstehen, die in direkter Nähe zur Kamera standen. Die Wirkung des entstandenen Rollenschutzes war insofern merklich, weil die Spieler*innen aus vollem Halse ihre Rollenkarten lesen konnten, ohne dabei sichtbar peinlich berührt zu wirken. In den Gruppen C und D wurde das Gefühl vermittelt, dass sich die Schüler*innen gegenseitig übertönen wollten. Der akustische Rollenschutz scheint also dazu beizutragen, dass sich die Schüler*innen selbstsicher zeigen und keine Hemmungen haben. Das Tragen von Kopfhörern in Verbindung mit der Rollenmusik und der Aufforderung, eine Singhaltung einzunehmen hat die Barriere des akustischen Schutzes zusätzlich erhöht. In beiden Gruppen, in denen Kopfhörer und Walkman eingesetzt wurden, war zu beobachten, dass die jeweiligen Personen von Anfang an freier in ihren Bewegungen waren und deutlich weniger Hemmungen zeigten eher untypische Bewegungen auszuführen. Es lässt sich also die Aussage aus dem Methodenkatalog bestätigen, dass Kopfhörer den akustischen Rollenschutz zusätzlich verstärken können (Methodenkatalog, S. 34). Die Anonymität durch den Rollenschutz ist einerseits förderlich, um sich frei auszuprobieren und innerhalb dieses Schutzes eine Haltung einzunehmen. Die Kehrseite ist jedoch, dass diese Anonymität es den Spieler*innen ermöglicht die Aufgabe zu umgehen. Für die Spielleitung ist es unmöglich, jeden einzelnen Spieler*in zu überprüfen. Diese Überprüfung erfolgt erst in einer anschließenden Präsentation der Sprech- und Gehhaltung oder aber im Verlauf der szenisch-musikalischen Arbeit, die im folgenden Abschnitt 4.2 untersucht wird.

Der Doppelcharakter

Der beobachtete akustische Rollenschutz trifft allerdings noch nicht den Kern der Rollenschutz-These, wie sie eingangs (Abschnitt 1.1) erörtert worden ist. Ein wesentlicher Bestandteil der These ist ja der „Doppelcharakter“, den die Spieler*innen einnehmen, indem sie einerseits eine fremde Rolle und andererseits sich selbst (d.h. ihre persönliche Interpretation dieser Rolle) spielen.

Interessant ist, dass dieser Doppelcharakter bereits in der Einfühlung sichtbar wird und dabei unterschiedlich stark ausgeprägt ist. In der Gruppe B ist er mit am offensichtlichsten vorhanden. Einige Spieler*innen sind nach nur wenigen Sekunden so tief in ihrer Rolle, dass sie die gegnerische Bande als Feinde ansehen und die offene Konfrontation suchen. Genau dieses Gruppengefühl wird auch im Auswertungsgespräch (B.5) genannt. Auch im Auswertungsgespräch zur - hier nicht untersuchten - Kollektiven Einfühlung spricht eine Teilnehmerin der Gruppe A davon, dass man das Gefühl von Solidarität und Angriffslust entwickelt (A.1, ab 0:59).

Die Spieler*innen kreieren also ohne eine fest vorgegebene Szene bereits eine eigene Interpretation der Bandenverhältnisse auf der Grundlage ihrer Rollenkarten bzw. einer kollektiven Einfühulngsaktion („Konfrontationsspiel“) sowie dem Vorwissen aus der eigenen Lebenswelt. Entscheidend für diese Haltung war laut einem anderen Teilnehmer das Verkleiden. Er sagt, er habe beim Verkleiden Gänsehaut bekommen nach dem Motto „Oh ja, das sind jetzt meine Feinde“ (A.1, 1:43). Der *Rollenschutz* durch Verkleiden scheint also eine hohe Bedeutung für die Spieler*innen zu haben. Sie identifizieren sich durch die Verkleidung und/oder unterschiedlichen Farbgebungen mit ihrer Gruppe. Diese These unterstützt auch das Verhalten in Gruppe C und D. Hier fand kein systematisches Verkleiden statt. Dir Schüler*innen haben sich nach Gutdünken selbst Accesoires wie Brillen und Mützen aufgesetzt. Es gibt hier wie beschrieben Rangeleien zwischen den Schüler*innen, jedoch haben diese eher weniger den Ursprung in der jeweiligen Rolle oder der Gruppenzugehörigkeit. Für das aggressive Verhalten scheint eher die Grundthematik bzw. das „Milieu“ der *West Side Story* ausschlaggebend zu sein. Für die These vom „Doppelchaakter“ spricht aber gerade bei den Jüngeren, dass sich zahlreiche Interaktionen vom Charakter kleiner Rangeleien so abspielen, dass sie nicht direkt durch die Rolle bestimmt sind, also, um mit der Theorie zu sprechen, „in der Rolle“ ausgeführt werden, aber eben doch durch das szenische Spielen initiiert und auch in einem pädagogisch „zulässigen“ Rahmen gehalten werden.

4.2 Ergebnisse der szenisch-musikalischen Arbeit

Im Folgenden werden die Ergebnisse der szenisch-musikalischen Arbeit mit der Szene „The Rumble“ der Gruppen A bis D vorgestellt. In allen Gruppen wurde die Szene mit der Methode „Szenisches Spiel nach Regieanweisungen“ (Methodenkatalog, S. 79-81) durchgespielt. Daher kann das gesamte Material zunächst gebündelt betrachtet und anschließend der Fokus auf einzelne Aspekte der Beobachtung gesetzt werden. Die Beschreibung des in allen Szenen gleichbleibenden Ablaufs wird beispielhaft an der Gruppe A aufgezeigt. Bei Abweichungen in den anderen Gruppen werden diese mit eingebracht. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Szene können die Regieanweisungen in Anhang 3 nachgelesen werden.

Im ersten Durchlauf (A.3) sollen die Spieler*innen die Szene kennen lernen, indem die Regieanweisungen einmal zusammen mit dem Spielleiter durchgegangen werden. Hier-

bei sollen die Spieler*innen nur den Ansagen des Spielleiters folgen. Die Regel lautet: „alle von eine Regieanweisung betroffenen Figuren handeln der Anweisung gemäß, alle anderen bleiben in einer eingefrorenen Haltung (als Standbild oder mit stereotyper Aktivität) stehen“ (Methodenkatalog, S. 79). Es geht also noch nicht darum, die Szene durchlaufend zu spielen. Dies erfolgt tendenziell erst im nächsten Durchlauf (A.4), in dem es darum geht, die Szene ohne Unterbrechungen durchzuspielen. Der dritte Durchlauf (A.5) dient dem freien szenischen Spiel der Szene. Die Spieler*innen haben nun nicht mehr die Unterstützung der Spielleitung, spielen die Szene also ohne Ansagen.

4.2.1 Einführung und Beschreibung

Gruppe A

Dem szenischen Spiel ist eine individuelle Einfühlung sowie die Verkleidung vorausgegangen. Der Raum wurde der Szene entsprechend umgestaltet. Stellwände begrenzten das Spielfeld. Der Raum war abgedunkelt und nur von einem Lichtspot beleuchtet. Zu Beginn der Szene standen die Spieler*innen in ihren jeweiligen Gruppen hinter der Stellwand und treten erst nach Aufforderung durch den Spielleiter auf.

Szenisches Spiel A

Die Szene A.3 beginnt mit der Aufgabe, dass sich die beiden Gruppen gegenüber aufstellen sollen. Dabei sind einzelne Rufe aus den Gruppen hörbar. Die weiteren Anweisungen des Spielleiters beziehen sich sowohl auf das Gesagte als auch auf Haltungen, die die Spieler*innen einnehmen sollen. So gibt der Spielleiter bspw. die Anweisung, dass *Bernardo* die Anweisung geben soll, dass sich alle in einem Halbkreis aufstellen sollen (siehe Anhang 3). Diese Anweisungen werden zunächst nicht stumm angenommen, sondern immer mit einem „Okay“ bestätigt und erst anschließend in die Tat umgesetzt. Zudem redet der Spielleiter teilweise über das Gesprochene der Spieler*innen hinweg. Die Spieler*innen führen oftmals die Anweisung aus, während der Spielleiter schon die nächste Anweisung gibt. Neben diesen sprachlich umzusetzenden Anweisungen gibt es auch Handlungsaufforderungen. Während sich *Diesel* und *Bernardo* aufeinander zubewegen, sollen die *Jets* und die *Sharks* in ihrer Haltung ihren gegenseitigen Hass ausdrücken. Hierbei sieht man Veränderungen in den Haltungen. Die Körper sind weit nach vorn gelehnt und die Hände wandern an die Hüften. Ein anderer Teilnehmer (in der Kameraperspektive rechts) lehnt sich dagegen nach hinten und verschränkt die Arme. Zudem wippt er von einem Bein auf das andere (A.3, ab 0:55). Als *Bernardo* und *Diesel* zu einem ersten Kampf ansetzen, feuern die anderen Spieler*innen unaufgefordert an und sagen Dinge wie: „Mach ihn fertig, *Bernardo*“ (ab 1:00). Es ist also zu beobachten, dass sich die Spieler*innen bereits beim ersten Durchlauf unaufgefordert in ihren Rollen ansprechen. Als sich *Tony* zwischen *Bernardo* und *Diesel* drängelt, wird es laut. Alle fangen an durcheinander zu sprechen und Dinge, wie „*Tony* hör auf da!“, zu

rufen (ab 1:08). Während der Rangelei zwischen *Bernardo*, *Diesel* und dem sich einmischendem *Tony* fällt auf, dass sich *Bernardo* ernsthaft gegen den Zugriff von *Tony* wehrt, ihn also wegdrückt und weiter an *Diesel* festhält. Die Sequenz endet damit, dass der Spielleiter die Rangelei mit den Worten „Okay, stopp, ja, ja, sehr gut, sehr gut, bevor ihr richtig spielt, gehen wir erstmal alles durch“ beendet. Die Gruppe wird schlagartig leise und die Rangelei endet. Im weiteren Verlauf der Szene wird *Bernardo* aufgefordert *Tony* mit Worten zu provozieren. Dabei sagt er Dinge wie „Du Ureinwohner“ oder „Du Americano“, wobei er das „R“ rollt. Es kommt während des szenischen Spiels immer wieder vor, dass der Spielleiter Dinge erläutert. Dabei antworten die Spieler*innen offensichtlich außerhalb ihrer Rolle und sagen Dinge wie „Ja, ja klar“ und beginnen dann wieder merklich in der Rolle die Anweisung in die Tat umzusetzen. Neben normalen Handlungsaufforderungen lassen sich auch Aufforderungen zu Gewalt erkennen. So gibt der Spielleiter die Anweisung „*Bernardo* provoziert *Tony* weiter und schlägt ihn“ (ab 2:13). Der Spieler von *Bernardo* hält kurz inne und geht dann auf *Tony* los. Dabei scheint er dem anderen Spieler das Gefühl zu geben, er müsse sich wirklich verteidigen, dieser hebt nämlich den Arm. Anschließend soll *Riff Bernardo* zu Boden werfen. Dieser stürzt ohne zu zögern vor und schubst *Bernardo*, welcher jedoch nicht zu Boden geht. Er wird deshalb noch einmal vom Spielleiter darauf hingewiesen der Handlung zu folgen. Er wirft sich theatralisch auf den Boden (ab 2:27). Alle Spieler*innen lachen. Ab diesem Punkt des szenischen Spiels hört man immer wieder Lachen. Es kommt teilweise von den Spieler*innen und teilweise von Zuschauer*innen, die hinter der Kamera positioniert sind und deshalb nicht gesehen werden können. Die Sequenz endet damit, dass sich *Riff* und *Bernardo* für den Kampf gegenüberstehen. Hierbei fällt ein Spieler der *Jets* (Gruppe am rechten Bildrand) auf. Dieser zeigt aufgeregt auf die beiden und wankt nervös von einem Bein auf das andere. Die anderen Spieler*innen stehen in einer eher neutralen, passiven Haltung da, die sich nur dann ändert, wenn es eine direkte Aufforderung gibt. Es beginnt der Kampf zwischen *Riff* und *Bernardo*. Zunächst stehen sich die beiden Spieler*innen gegenüber. In den Händen halten sie Schlagzeug-Sticks, die die Messer symbolisieren sollen. Als die beiden anfangen zu kämpfen, beginnt wieder Gelächter, diesmal jedoch ausschließlich aus den Reihen der Zuschauer*innen (3:37). Der Kampf ist sehr ausufernd: Die beiden Spieler*innen springen umher und drehen sich. Erneut soll *Bernardo* zu Boden gehen, was er ebenfalls erst wieder nach der Aufforderung tut. *Riff* stürzt sich mit einer großen Bewegung auf *Bernardo* und verharrt über ihm wie in einem Standbild (3:46). Auch als *Riff* von *Tony* zurückgezogen wird, reißt er in einer übertriebenen Bewegung die Arme zurück und ruft dabei laut „Hoa“. Dies führt erneut zu Gelächter aus den Zuschauerreihen. *Bernardo* soll nun *Riff* erstechen. Als *Bernardo* „zusticht“, lässt sich der Spieler von *Riff* mit einem lauten „Auuu“ in die Arme von *Tony* fallen. Dabei hat er ein Lachen im Gesicht, was wiederum zu Gelächter unter Spieler*innen und Zuschauer*innen führt (ab 4:00). Als es die Ansage gibt, dass *Bernardo* zum Kampf zwischen den *Jets* und den *Sharks* aufruft, stürzen die beiden Gruppen ohne Hemmungen aufeinander zu. Die Kampfszene wird jedoch schnell vom Spielleiter unterbrochen. Es folgt die Handlung, dass *Tony*

Bernardo ersticht. Die Handlung danach (der weitere Kampf und das Auftreten der Polizei und die damit verbundene Flucht) werden nicht mehr durchgespielt. Die Szene ist beendet.

Riff und Bernardo (vorn mit Blatt: Spielleiter)

Der zweite Durchlauf der Szene (A.4) erfolgt nach einem ähnlichen Muster, weist jedoch sichtbare Unterschiede auf. Der Spielleiter kündigt zu Beginn an, dass er die Anweisungen etwas komprimiert. Die gesamte Szene ist daher deutlich kürzer als im ersten Durchlauf (2:45 Minuten statt 4:43 Minuten). Die erste Kampfszene, die durch das Eingreifen von *Tony* verhindert werden soll, wirkt im Vergleich zum ersten Durchlauf deutlich intensiver. Die Spieler*innen kämpfen stark dagegen an getrennt zu werden (ab 0:49). Als *Bernardo Tony* konfrontiert, bezeichnet er ihn als „Frauenschänder“ und „Americano“ und ruft anschließend wiederholend „meine Schwester, meine Schwester“. Anschließend warnt *Bernardo Tony*, er solle sich nicht an sie (seine Schwester) ranmachen. Auch in der nächsten Konfrontation, als *Riff* auf *Bernardo* losgeht, fangen die Spieler*innen unaufgefordert an zu reden. *Riff* ruft lautstark: „Was machst du mit *Tony*, er ist mein bester Freund“ (ab 1:27). Als der Spielleiter zur nächsten Anweisung ansetzt und die beiden Spieler weiterhin kämpfen, bricht Gelächter aus. Auch die Spieler*innen fangen an zu lachen. Als *Riff Bernardo* zu Boden wirft, setzt dieser die Spielanweisung ohne Zögern um und geht zu Boden. Der Messerkampf zwischen *Bernardo* und *Riff* wirkt nun noch intensiver. Die beiden unterstützen die Handbewegungen mit Lauten. Der weitere Verlauf der Szene ähnelt stark dem ersten Durchlauf. In dem Moment als die *Jets* und *Sharks* aufeinander losgehen, fällt ein Spieler in den Fokus der Kamera (blonde Locken und Sonnenbrille). Dieser hat während des Kampfes ein großes Lächeln im Gesicht (ab 2:37). Insgesamt ist der Kampf ausufernder als im ersten Durchlauf. Es wird zwar ausschließlich schattengeboxt, jedoch haben die Spieler*innen sichtlich Spaß dabei. Als der Pfiff zum Ankündigen der Polizei ertönt, gehen die Spieler*innen gemächlich auseinander. Die Szene ist erneut vorbei.

Der dritte Durchlauf soll ohne die Ansagen des Spielleiters erfolgen. Dennoch muss dieser nach kurzer Zeit eingreifen und die nächste Spielanweisung rein rufen. Der Spieler von *Bernardo* ist so in Rage, dass er immer weiter auf die *Jets* zugeht und diese verbal angreift. Während *Bernardo* Schritte auf *Tony* zu macht, muss dieser zurückweichen. *Bernardo* zeigt eine aggressive Haltung mit einer geballten Faust. Erst durch die Spielanweisung des Spielleiters wird die Situation durch das Eingreifen seitens *Riff*s aufgelöst. Als *Riff Bernardo* zu Boden wirft, gibt es erneut Gelächter aus den Zuschauerreihen. Die Spieler*innen bleiben jedoch ernst und, zumindest in Hinblick auf ihre Haltungen, in ihrer Rolle. Als es zum Messerkampf zwischen *Riff* und *Bernardo* kommt, sieht man wie die Bandenmitglieder mit fiebern und ebenfalls in ihren Haltungen bleiben und den jeweiligen Anführer anfeuern. In diesem Durchlauf setzt zudem, in dem Moment als die beiden anfangen zu kämpfen, die Musik ein (ab 1:24). Durch die laute Musik hört man nicht mehr was die einzelnen Spieler*innen sagen. Man nimmt nur noch die Bewegungen zur Musik wahr. Insgesamt lässt sich eine wesentlich konzentrierte und ernstere Haltung erkennen. Die Bewegungen sind weniger übertrieben als in den Durchgängen zuvor. Der Spaß am Kampf ist jedoch weiterhin bei einigen Spieler*innen deutlich zu erkennen (bspw. wieder bei dem Teilnehmer mit den blonden Locken und der Sonnenbrille), jedoch bringt die Musik nochmals eine andere Dynamik in das Spiel. Die Szene endet wieder mit einem Pfiff. Im Gegensatz zu den vorherigen Durchläufen beeilen sich die Spiele*innen nun aus dem Bild und somit aus der Szene zu fliehen.

alle gegen alle (Verdunkelung, Scheinwerfer)

Gruppe B

In der Gruppe B wurden ebenfalls mehrere Durchläufe der Szene „The Rumble“ durchgespielt, der erste und dritte Durchlauf liegt vor

(B.2 und B.3) und wird untersucht. In B.2 folgen die Spieler*innen den Anweisungen des Spielleiters und verharren, sobald die Anweisung befolgt ist, in einer Standbild-Haltung. In B.3 ist die finale Szene des freien szenischen Spiels von „The Rumble“ zu sehen. Anders als bei der Gruppe A ist der Raum nicht abgedunkelt. Auch ist dieser nicht speziell umgestaltet worden, sodass die Szene damit startet, dass die *Jets* und die *Sharks* bereits gegenüber im Raum stehen und nur noch aufeinander zugehen. Wie auch in der Gruppe A ist dem szenischen Spiel eine individuelle Einfühlung und die Verkleidung in den Rollen vorausgegangen.

Die Anweisungen des Spielleiters werden in B.2 still entgegengenommen. Wenn der Spielleiter also sagt, dass *Bernardo* den *Sharks* Anweisungen gibt, zeigt der nur mit Gestik, dass sich die Gruppe aufstellen soll (ab 0:25). Insgesamt spricht keiner der Spieler*innen und es ist, bis auf die Ansagen des Spielleiters, ruhig im Raum. Erst im Laufe der Szene beginnen die beteiligten Spieler*innen zu sprechen. Sie sprechen dabei ausschließlich innerhalb ihrer Rollen (z.B. ab 0:46). Auffallend ist, dass die nicht beteiligten Spieler*innen eher als Beobachter*innen agieren und zunächst keine spezielle Haltung innerhalb ihrer Rollen einnehmen. Diese Haltungen ändern sich deutlich, als der Spielleiter die explizite Anweisung gibt, dass sich die beiden Banden ihren gegenseitigen Hass zeigen sollen (siehe Anhang 3). Die Arme werden verschränkt, der Kopf gehoben und die Schultern zurückgezogen (ab 1:00). Im Gegensatz zum Durchlauf der Szene in Gruppe A fällt auf, dass das szenische Spiel geordneter wirkt. Als *Tony* die beiden Kontrahenten (*Diesel* und *Bernardo*) voneinander trennt, gibt der Spielleiter der Spielerin von *Tony* genügend Zeit, etwas zu sagen, bevor er die weiteren Spielanweisungen vorliest (ab 1:11). Auf die Anweisung, dass *Bernardo Tony* schlagen soll, findet kein Schattenboxen statt. Der Spieler von *Bernardo* schubst die Spielerin von *Tony* beherzt weg. Die Spielerin fällt fast hin. Als *Riff* vorstürzt und *Bernardo* zu Boden wirft, ist sein Blick ernst. Er stellt sich anschließend über *Bernardo* und blickt auf ihn herab. Zunächst fängt niemand an zu lachen. Erst als der Spieler von *Bernardo* die folgende Spielanweisung überhört, fallen einige Spieler*innen aus ihren Rollen und lachen über die Situation (ab 1:39). Auch der Spielleiter verliert den roten Faden und muss sich kurz sortieren. In diesem Moment sieht man, dass sich auch die Haltungen der Spieler*innen kurz normalisieren. Sie sind also nicht mehr offensichtlich in ihren Rollen. Als *Riff* und *Bernardo* miteinander kämpfen, sieht man nur das Gesicht von *Bernardo*. Dieser hat einen ernsten Blick aufgesetzt und zeigt seine Zähne, was ihm eine aggressive Haltung gibt. Auch hält er den Holzstab, der das Messer symbolisieren soll, weit gehoben. Als die beiden anfangen miteinander zu kämpfen kommt es zu Handgreiflichkeiten. Beide fassen sich an den Armen und rangeln. Die anderen Spieler*innen sind zunächst ruhig und steigen erst durch die Anweisung des Spielleiters mit in das Geschehen ein und feuern die beiden an (2:13-2:25). Als *Riff Bernardo* zu Boden wirft, hat dieser ein Lächeln im Gesicht. In dem Moment, als der erstochene *Bernardo* in den Armen von *Tony* liegt, fängt dieser an zu lachen. Alle Spieler*innen lachen kurz, als der Spielleiter von Tony, der Bernardo mit beiden Armen festhält, verlangt, das Messer zu nehmen (ab

2:44). Der anschließende Kampf erfolgt sehr ausgiebig. Es ist nur Schattenboxen zu erkennen. Als das Pfeifen als Signal zum Beendigen der Szene ertönt, fliehen alle mit schnellem Schritt an den Rand des Raumes. Die Szene ist beendet.

Tony geht dazwischen

Der zweite Durchlauf (B.3) erfolgt ohne die Ansagen des Spielleiters. Die Szene beginnt sehr ähnlich wie der erste Durchlauf. Die Spieler*innen halten sich streng an den Ablauf und sagen nur dann etwas, wenn es im vorher durchgesprochenen Ablauf gefordert wurde. Auch die Beobachter*innen sind in ihren Haltungen eher zurückhaltend und werden an den gleichen Stellen aktiv wie im geführten szenischen Spiel. Dennoch sind sie überwiegend konzentriert, was man vor allem in den Blicken und an der Tatsache erkennt, dass es kein Gelächter gibt. Teilweise sind die Spieler*innen kurz davor loszulachen (bspw. die Teilnehmerin mit blonden Haaren und Brille, ab 0:40), jedoch bewahren sie ihre Rolle. Es ist ein klarer Dynamikwechsel zu erkennen als die Musik einsetzt. Die Spieler*innen fangen an die beiden Anführer beim Messerkampf anzufeuern. Diese zeigen in ihrer Haltung und Mimik eine klare gegenseitige Abneigung. Der Spieler von *Bernardo* reißt den Mund auf und zeigt seine Zähne. Die beiden rangeln miteinander und schubsen sich hin und her. Auch das Zubodenstoßen von *Bernardo* erfolgt mit Kraft seitens *Riff*s. Als *Bernardo* aufsteht und *Riff* das „Messer“ in den Hals rammt, verzieht er das Gesicht und gibt einen lauten Schrei von sich (1:08). *Riff* lässt sich daraufhin mit seinem vollen Körpergewicht in die Arme der Spielerin von *Tony* fallen. Als der Kampf zwischen den beiden Banden ausbricht, hört man laute und schrille Schreie (1:15-1:30). Als der Pfiff, der die Ankunft der Polizei ankündigt, ertönt rennen alle an den Rand des Raumes.

alle gegen alle

Gruppe C

Szenisches Spiel C

In der Gruppe C wurde die Szene „The Rumble“ mehrmals durchgespielt (C.3 bis C.5). In allen drei Durchgängen führt die Spielleiterin mit ihren Ansagen durch die Szene. Es erfolgt also kein freies szenisches Spiel. Die Hinzunahme der Musik erfolgt erst im zweiten Durchlauf. Der Raum wurde während der szenisch-musikalischen Arbeit nicht abgedunkelt, obwohl ein Lichtspot vorhanden ist. Zur Abgrenzung der Autobahnbrücke wurden Stühle gestapelt, die die einzelnen Säulen der Autobahn darstellen sollen. Zu Beginn der Szene stehen beide Gruppen hinter den Stuhlreihen. Die Kamera ist dabei jedoch so positioniert, dass der Fokus vor allem auf der Gruppe der *Jets* (links im Kamerasichtfeld) liegt. Man sieht die andere Gruppe meistens nur von schräg-hinten. Daher ist die Mimik dieser Gruppe nur bedingt ablesbar. Eine Verkleidung hat vor dem Spielen der Szene nicht stattgefunden, dennoch tragen einige Schüler*innen kleine Requisiten wie Stirnbänder und Sonnenbrillen. Auch eine erneute Einfühlung in die Rollen fand nicht statt. Die Unterrichtsstunde beginnt nach einer kurzen Einführung mit dem Spielen der Szene.

Im ersten Durchgang des szenischen Spiels von „The Rumble“ (C.3) fällt auf, dass die Spieler*innen unmotiviert wirken. Sie bewegen sich träge und ohne Körperspannung und setzen die Anweisungen erst dann um, wenn die Spielleiterin diese wiederholt bzw. gestisch verdeutlicht (C.3, 0:00-0:25). Zudem finden immer wieder private Unterhaltungen oder Kommentierungen seitens der Spieler*innen statt. Die individuellen Haltungen lassen keine Rollenhaltung erkennen. Manche Spieler*innen stehen einfach nur da, andere stützen sich am Stuhl hinter sich ab (0:46). Die Spieler*innen setzen die Anweisungen nur widerwillig um. So soll der Spieler von *Riff* seiner Gruppe die Anweisung geben, dass sie sich im Halbkreis aufstellen sollen, dieser diskutiert jedoch was

„im Halbkreis“ meint (ab 0:50). Bei den Handlungen der Spieler*innen lässt sich beobachten, dass eigentlich kleine Handlungen mit großen und ausufernden Bewegungen ausgeführt werden. Außerdem werden sie lautmalerisch unterstützt. So zieht ein Schüler bspw. seine Jacke in diesem Stil aus (ab 1:27). Auch werden immer wieder Witze eingebaut. So ruft *Bernardo* beim Übergeben der Jacke „Hier Diener!“ (ebd.). Sobald Anweisungen an bestimmte Rollen gegeben werden, fallen diese sichtlich in eine andere Haltung, führen die Anweisung aus und verfallen dann wieder zurück in ihre alltägliche Haltung. Es wirkt also so, als würde das Spiel jedes Mal nach der Anweisung pausiert werden und somit nur im Zuge einer Anweisung stattfinden. Der Spieler von *Tony* zeigt während des Spiels ebenfalls eine Auffälligkeit. Er spricht in einer Fantasiesprache und führt seine Aktion in Form von Gestik aus. Als er *Bernardo* und *Diesel* voneinander trennen soll, drängelt er sich zwischen die beiden und erhebt den Zeigefinger. Dies führt anschließend für Gelächter (ab 2:20). Auch die anderen Spieler*innen führen das Sprechen von Fantasiesprache fort. Außergewöhnlich ist, dass die Spieler*innen in ihre eigene Sprache wechseln, sobald sie mit der Spielleiterin sprechen. Hier ist also ein offensichtlicher Wechsel zwischen dem Spielen in und außerhalb der Rolle zu erkennen. Dies sorgt bei allen Beteiligten, inklusive der Spielleiterin, für Lachen (ab 2:55). Ebenfalls für Lachen sorgt die Sequenz, in der *Riff Bernardo* zu Boden schlägt. Dieser geht zu Boden und ruft dabei „Au, au, au!“. Als *Riff* und *Bernardo* zum Messerkampf übergehen, zieht der Spieler von *Bernardo*, erneut lautmalerisch, sein imaginäres Messer. Die beiden beginnen mit Schattenboxen ihren Kampf. Alle Beteiligten haben dabei offensichtlich Spaß (ab 3:42). Die Kamera zoomt während des Kampfes auf die beiden Bandenmitglieder, die *Tony* festhalten und ihm den Mund zuhalten. Diese verharren durchgehend in dieser Haltung, kommentieren jedoch immer wieder außerhalb ihrer Rolle die Situation und lachen (ab 4:00). Als sich *Tony* losreißt und *Riff* davon abhalten will sich auf *Bernardo* zu stürzen, spricht er plötzlich nicht mehr in Fantasiesprache sondern ruft in leicht verstellter Stimme „*Riff* nicht, nein!“ (ab 4:24). Als der Kampf zwischen *Jets* und *Sharks* beginnt, stürzen die Spieler*innen aufeinander zu. Eine Mischung aus Schattenboxen und aktiven Rangeleien ist zu beobachten. Alle Beteiligten zeigen viel Spaß bei der Sache und sind, auch als die Spielleiterin die Sequenz beenden will, kaum zu stoppen (5:00-5:14). Nach dem Kampf stürzt der Spieler von *Tony* auf *Bernardo*, um ihn im Spiel zu erstechen. Er schreit dabei aus vollem Halse und rennt auf *Bernardo* zu, um diesen dann in Form von Schattenboxen mehrmals zu erstechen. Danach fällt er aus der Haltung und schaut zur Spielleiterin, die die nächste Anweisung gibt (ab 5:40). Als diese die Anweisung gibt, dass alle den Platz unter der Autobahnbrücke verlassen soll, steht auch der Spieler von *Riff* auf und fragt, ob er ebenfalls aufstehen und wegrennen soll. Die Szene ist damit beendet.

Tony: „Riff, nicht!“

Zu Beginn der nächsten Szene (C.4) fällt sofort auf, dass ein Spieler der *Jets* sofort eine Kampfhaltung einnimmt und hin und her wippt. Die anderen Spieler*innen schauen ihn zum Teil fragend an. Zudem ist zu beobachten, dass alle Beteiligten konzentrierter wirken und weniger Nachfragen stellen, sondern die Anweisungen kommentarlos umsetzen. In den Sprechhaltungen sind ebenfalls Unterschiede zum ersten Durchlauf festzustellen. Einige Spieler*innen verstellen ihre Stimme wesentlich tiefer als ihre Sprechstimme (ab 0:36). Besonders bei dem Schüler, der *Bernardo* spielt, lässt sich eine klare Haltung erkennen. Er lässt die Arme weit vom Körper hängen und versucht sich insgesamt breit zu machen, während er die Hüfte nach vorne drückt. Er behält diese Haltung auch dann bei, als er nicht direkt beteiligt ist oder die Anweisung nicht ihm gilt. Diese Veränderung in der Haltung lässt sich jedoch nicht bei allen Beteiligten beobachten. Als sich die Banden gegenseitig ihren Hass und ihre Verachtung zeigen sollen, ist keine andere Haltung als zuvor zu beobachten (ab 1:16). Der Spieler von *Tony*, der im Durchgang zuvor überwiegend in einer Fantasiesprache gesprochen hat, spricht von Beginn seines Auftretens an, in „normaler“ Sprache in der Sprechhaltung seiner Rolle. Auch *Bernardo* wird in seiner Sprechhaltung dargestellt. Hierbei lässt sich beobachten, wie der Schüler während des Sprechens von einer hohen zu einer tiefen Stimmlage wechselt (ab 1:30). In seinem nächsten Sprechakt ist die Stimme wieder sehr hoch. Zudem macht der Spieler von *Bernardo* eine ausufernde Bewegung, als er *Riff* zu Boden schlagen soll. Dieser Schlag wird durch Lautmalerei unterstrichen. Alle Schüler*innen, inklusive des Spielers von *Riff*, fangen an zu lachen (ab 2:09). Als die Musik einsetzt ist zunächst keine Veränderung in den Haltungen zu erkennen. Im Gegensatz zur ersten Szene feuern die anderen Spieler*innen den Kampf nun jedoch mehr an. Durch das Anfeuern wird der Kampf intensiver und die Schlagbewegungen größer. Als *Bernardo* zu Boden geworfen wird, schaut der Spieler von *Riff* unsicher zu Spielleiterin, nachdem er mit einer sehr großen Bewegung erneut nach *Bernardo* geschlagen hat (ab 3:17). Der anschließende

Kampf ist sehr intensiv. Es findet zwar erneut überwiegend Schattenboxen statt, dennoch sind die Bewegungen sehr ausufernd und es lässt sich beobachten, dass sich mehrere Gruppenmitglieder auf einen Gegner stürzen. Als die Musik aufhört und die Spielleiterin die nächste Ansage machen möchte, sind alle Spieler*innen weiterhin mit Kämpfen beschäftigt.

Tony wird festgehalten, Bernardo und Riff kämpfen

Im dritten Durchlauf der Szene „The Rumble“ (C.5) befinden sich nun Zuschauer*innen im Raum. Die Situation der Kamera verändert sich insofern, als dass das Sichtfeld durch die Zuschauer*innen stark eingeschränkt ist. Die Spieler*innen wirken noch einmal wesentlich konzentrierter. Es wird kaum noch dazwischen gesprochen und die Anweisungen der Spielleiterin werden befolgt. Der Spieler von *Bernardo* spricht, im Gegensatz zu den vorherigen Durchläufen, in seiner normalen Sprechstimme und ändert auch den Sprachjargon. Als er *Tony* mit Worten provozieren soll, sagt er „Du Pisser ey, verpiss dich hier“. Dies führt zu Gelächter unter den Zuschauer*innen (C.5, ab 1:15). Als *Bernardo Tony* schlagen soll, kommentiert er den Schlag vorher mit den Worten „Boah, ich schlag dir jetzt eine rein, alter!“, wobei er seine Stimme und die Art des Sprechens verstellt. Auch dies führt anschließend zu großem Gelächter unter allen Beteiligten (ab 1:40). Die Dynamik des Publikums scheint die Handlungen der Spieler*innen ins Komische zu verstärken. Wenn die Spieler*innen merken, dass gewisse Handlungen für Lachen unter den Zuschauer*innen sorgen, so wiederholen sie diese oder stellen sie noch stärker dar. Im weiteren Verlauf der Szene sind wenige Unterschiede zu den vorherigen Durchgängen erkennbar. Es ist jedoch erneut erkennbar, dass die Musik die Dynamik unter den Spieler*innen verändert. Zum Ende der Szene, als der Pfiff ertönt, rennen die Spieler*innen in hoher Geschwindigkeit und ohne zu überlegen auseinander und verstecken sich hinter den gestapelten Stühlen, die die Säulen darstellen.

Kampf aller gegen alle

Gruppe D

Das szenische Spiel von „The Rumble“ in der Gruppe D ist in den Szenen D.3 bis D.5 zu beobachten. Die Szene erfolgte im gleichen Setting wie in der Gruppe C und unterscheidet sich lediglich durch eine andere Spielleiterin. Die szenisch-musikalische Arbeit erfolgt also ebenfalls ohne ein direktes Vorhergehen einer Einfühlung oder Verkleidung. Im Gegensatz zu Gruppe C besitzen die Schüler*innen nicht einmal Requisiten.

Szenisches Spiel D

Beim Auftreten der Gruppe der *Jets* zu Beginn des ersten Durchlaufs (D.3) fällt auf, dass sie als Gruppe auftreten und gleichzeitig nach vorne laufen. In ihren Haltungen lässt sich jedoch zunächst kein Spielen in der Rolle erkennen (D.3, 0:00-0:10). Während die Spielleiterin Anweisungen gibt, sprechen die Spieler*innen dazwischen, wodurch eine Unruhe und Unterbrechungen im Spiel entstehen. Die Spieler*innen sprechen jedoch miteinander über den bevorstehenden Kampf. Sie sagen Dinge wie „Ich kämpfe gegen den“ zueinander (ab 0:22). Die Haltungen der Spieler*innen verändern sich auch bei Aufforderung nicht sichtlich. Die Spielanweisung, der anderen Gruppe Hass und Verachtung zu zeigen, wird durch Gesten wie Luftküsse dargestellt (ab 1:49). Als *Tony Diesel* und *Bernardo* trennen soll, fängt *Bernardo* unaufgefordert an, *Tony* mit Lufttritten anzugreifen (2:01). Die Anweisungen der Spielleiterin werden immer wieder durch Gelächter zwischen den Spiele*innen unterbrochen. Diese fallen offensichtlich aus ihren Rollen und machen sich übereinander lustig, indem sie mit den Fingern auf sich zeigen und lachen (ab 2:22). Als *Bernardo Tony* anschließend mit Worten provozieren

soll, springt der Spieler auf *Tony* los, ruft laut „Du Arsch!“ und greift ihn an. Er folgt also nicht der Anweisung der Spielleiterin. Diese weist darauf hin, dass alle Kämpfe nur in Schattenboxen ausgeführt werden dürfen. Während sie das sagt, fangen immer mehr Spieler*innen an in die Luft zu treten und zu boxen (ab 2:30). Als *Tony* zu *Bernardo* sagen soll, dass er sein Freund ist, bewegt der Spieler nur seinen Mund, ohne jedoch dabei etwas zu sagen. Während die Jungs in der Szene auch ohne Ansage die ganze Zeit andeuten zu kämpfen und dabei offensichtlich Spaß haben, sind die Mädchen eher zurückhaltend. *Riff*, welcher von einem Mädchen gespielt wird, soll hervorstürmen und *Bernardo* schlagen, sowie zu Boden werfen. Die Spielerin kommt eher vorsichtig angelaufen und macht einen sehr zaghaften Schlag in die Luft. Kurz danach dreht sie sich schnell wieder um und verlässt das Sichtfeld der Kamera (ab 3:09). Auffällig ist, dass nach jeder Handlung, die durch eine Anweisung durch die Spielleiterin startet, große Unruhe entsteht. Die Spieler*innen fangen direkt an die Situation zu kommentieren oder fangen an miteinander zu kämpfen, obwohl es die Spielanweisung nicht vorsieht. Zudem ist auch zwischen den Spieler*innen der Bandenmitglieder „aggressives Verhalten“ zu sehen. Als ein Spieler nicht auf der richtigen Position steht, wird er weggeschubst (ab 3:37). Im weiteren Verlauf sollen zwei Spieler*innen *Tony* zurückziehen und ihm den Mund zuhalten. Einer der beiden Spieler*innen hat dabei sichtlich Spaß dem Mitschüler den Mund zuzuhalten. Dieser versucht sich zu wehren, wird jedoch im Schwitzkasten runter gedrückt. Erst als die Spielleiterin den Schüler auffordert damit aufzuhören, lässt er seinen Mitschüler los. In der gesamten Sequenz lachen die anderen Mitspieler*innen (ab 3:57). Interessant ist auch zu beobachten, dass eben angesprochene Spieler der *Jets* (gelber Pullover, rote Hose), Handlungen mitspielt, die gar nicht seine Rolle betreffen. Als *Bernardo* sein Messer ziehen soll, zieht auch er zusammen mit dem Kommentar „Mein Kampfmesser“, sein imaginäres Messer (ab 4:24). Die Spielleiterin macht die Musik für den Kampf an, schaltet sie jedoch, bevor der Kampf überhaupt begonnen hat, wieder aus. Als *Bernardo* und *Riff* den Messerkampf vollziehen, meldet sich wieder der bereits erwähnte Schüler im gelben Pullover mit den Worten „Und ich? Man ey komm!“ (ab 4:58). Die anderen Spieler*innen feuern die beiden kämpfenden Spieler*innen an. In dem weiteren Handlungsverlauf des szenischen Spiels spaltet sich die Gruppe. Im vorderen Bereich des Kamerasichtfeldes findet die von der Spielleiterin angewiesene Szene statt und im hinteren Bereich reden die anderen Gruppenmitglieder miteinander (ab 5:45). Die Spielleiterin weist die Gruppenmitglieder darauf hin, dass sie weiterhin *Tony* zurückhalten müssen. Der Spieler mit dem gelben Pullover geht also wieder auf den Spieler von *Tony* zu und versucht ihn mit Gewalt festzuhalten. Es beginnt eine Rangelei (ab 6:14). Der Spieler von *Tony* hat die Anweisung *Riff* davon abzuhalten, *Bernardo* mit dem Messer zu erstechen (siehe Anhang 3). Anstatt dies zu tun, sagt er aber die ganze Zeit „Los, steche ihn ab, steche ihn ab!“. Dieser Gegensatz führt in der Gruppe zu großem Gelächter. Die anderen *Jets*-Mitglieder steigen mit ein und rufen nun auch, dass er (*Riff*) es tun soll (ab 6:23). Als *Bernardo* vorstößt, um *Riff* zu erstechen, sind alle Spieler*innen euphorisch und rufen im Chor „Ja, geil, geil!“ und freuen sich (ab 6:50). Da die Spieler*innen die Anweisung falsch umgesetzt haben,

wiederholen sie die Sequenz, in der *Riff* erstochen wird. Diesmal soll *Tony*, der von einem Schüler gespielt wird, *Riff*, der von einer Schülerin gespielt wird, auffangen. Dies führt jedoch zu Unbehagen zwischen den Spieler*innen. Die Spielerin möchte sich nicht in *Tony*s Arme fallen lassen, weshalb die Spielleiterin die Anweisung so abwandelt, dass sich die Spielerin einfach auf den Boden fallen lassen soll (ab 7:24). Auf Anweisung, dass die *Jets* sich auf die *Sharks* stürzen sollen, rennen die Spieler*innen aufeinander zu, bevor die Spielleiterin den Satz zu Ende sprechen kann. Es beginnt ein Kampf, der durchaus körperlich wird, das heißt die Spieler*innen treten und schlagen sich (ab 7:38). Der Kampf endet erst, als die Spielleiterin auf die einzelnen Spieler*innen zugeht und sie bittet zu stoppen. Anschließend weist sie die Spieler*innen darauf hin, dass nur Schattenboxen erlaubt ist. Daraufhin erklingen Rufe aus der Gruppe, dass dies ja langweilig wäre (ab 8:39). Anschließend stürzt *Tony* vor und ersticht *Bernardo*. Wie in der Todesszene zuvor jubeln alle Spieler*innen, inklusive der Gruppe der *Sharks*. Alle rufen „Auf Wiedersehen“ und lachen. Der Spieler von *Tony* geht noch einmal zu dem schon am Boden liegendem *Bernardo* und schlägt erneut mit Schattenboxbewegungen auf ihn ein, während ein paar Schüler Dinge wie „Hau ihm den Kopf ab!“ rein rufen (ab 8:55).

Der zweite Durchlauf des szenischen Spiels (D.4) beginnt sehr unruhig. Alle sprechen durcheinander und niemand scheint bereit für den erneuten Durchgang zu sein. Als die Spielleiterin die erste Spielanweisung gibt, dass *Riff* die *Jets* auffordert sich aufzustellen, sagt ein Schüler „Ich dachte *Riff* ist tot.“. Er versteht also scheinbar nicht, dass die Szene erneut gespielt wird (ab 0:18). Die Spieler*innen beginnen, innerhalb ihrer Gruppe, zu kämpfen. Ein Grund dafür ist nicht zu erkennen. Die Spielleiterin ignoriert dies (0:45). Im Vergleich zum ersten Durchgang geht alles wesentlich zügiger. Die Spielleiterin liest die Spielanweisungen hintereinander weg. Die Spieler*innen haben nur wenig Zeit diese umzusetzen. Dabei passieren Fehler. Der Spieler von *Bernardo* soll *Tony* mit Worten provozieren. Stattdessen sagt er jedoch „*Bernardo* du Arschloch“, was zu anschließendem Gelächter führt (ab 1:53). Es ist, wie auch im ersten Durchlauf, zu sehen, dass die Spieler*innen wieder auf Schattenboxen verzichten und wirklich zuschlagen (ab 2:13). *Tony* wird erneut sehr gewaltvoll festgehalten. Man merkt, wie dies in dem Spieler von *Tony* Unbehagen auslöst und er sich versucht zu befreien. Die anderen Spieler*innen lassen ihn jedoch nicht los und halten ihn mit aller Kraft fest (ab 3:13). Als der Kampf zwischen den *Jets* und den *Sharks* ausbricht, findet überwiegend Schattenboxen statt. Insgesamt wirkt der Kampf wesentlich gesitteter als im ersten Durchgang (ab 3:52). Als der Pfiff, der die Polizei ankündigt, ertönt, laufen einige Spieler*innen schnell an den Rand der Spielfläche. Nur ein Schüler läuft extra sehr langsam aus dem Sichtfeld der Kamera. Die Szene ist erneut beendet.

Tony wird festgehalten, Bernardo gegen Riff

Im dritten Durchlauf des szenischen Spiels (D.5) wirken die Spieler*innen wesentlich konzentrierter als zuvor. Es gibt kaum noch Störungen oder Gespräche und die Spielanweisungen werden befolgt. Es gibt eine kurze Unterbrechung, die zu Gelächter führt. Ein Spieler steht auf der falschen Seite, scheinbar ohne es zu merken. Die Spielleiterin weist ihn darauf hin. Ein Spieler bezeichnet ihn daraufhin als „feige Sau“ (ab 0:32). Es fällt auf, dass die Spieler*innen sich immer wieder ihrer alltäglichen Sprache bedienen. *Riff* bekommt bspw. die Anweisung, dass *Diesel* und *Bernardo* sich vor dem Kampf die Hand geben sollen. Diese Anweisung setzt er mit den Worten „Los küsst euch!“ um (ab 0:59). Einzelne Spieler*innen agieren nun deutlich in ihren Rollen. *Bernardo* nimmt eine offensichtliche Sprechhaltung ein, als er sagt „Haha, dir gebe ich doch nicht die Hand.“ (ab 1:07). Auch werden Veränderungen in der Haltung stärker erkennbar. Als sich beide Gruppen ihre gegenseitige Verachtung zeigen sollen, fangen alle an abneigend zu stöhnen und es werden teilweise Hände zu Fäusten geballt (ab 1:22). Diese Haltungen lösen sich nach den Anweisungen teilweise wieder auf. Auch in der Weise wie gesprochen wird, sind Brüche zu erkennen. *Tony* fordert bspw. *Diesel* und *Bernardo* dazu auf aufzuhören. Als der Spieler von *Diesel* ihn anschließend fragt wieso, fällt *Tony* aus der Rolle und fängt an sich verbal zu wehren (1:47). Diese Übergänge zwischen Alltagssprache und dem Rollentext sind offensichtlich fließend. So sagt *Bernardo* bspw. „*Tony* du Arsch.“, während er ihn wegschubst (siehe ebd., ab 2:07). Die anderen Spieler*innen weisen ihn sofort darauf hin, dass er ihn mit Worten provozieren soll und dass Schubsen nicht dazugehört. Die Spielerin von *Riff* wird von der Spielleiterin aufgefordert mehr in das Zentrum des Spielfeldes zu gehen. Der Spieler von *Tony* spricht die Schülerin mit dem Rollennamen (*Riff*) an und sagt ihr, sie „solle doch mal herkommen“ (in das Zentrum des Spielfeldes) (ab 2:35). Besonders einzelne Spieler*innen sind immer tiefer in ihrer Rolle und agieren sichtbar aus dieser. So spricht *Tony* fast über-

wiegend in der Sprechhaltung der Rolle und wirkt sichtlich engagiert den Konflikt zwischen den Banden zu lösen (ab 3:15). Als es zum Messerkampf zwischen *Riff* und *Bernardo* kommt, kommentieren die umstehenden Spieler*innen den Kampf. Die Spielerin von *Riff* wirkt wesentlich zurückhaltender als der Spieler von *Bernardo*, der den Kampf sehr ernst nimmt, den Messerstichen ausweicht und um *Riff* herumspringt (ab 3:45). Als es zu der Spielanweisung kommt, dass *Tony Riff* davon abhalten soll, *Bernardo* zu erstechen, springt der Spieler von *Tony* hervor und ruft aus vollem Halse „Nein, *Riff* nicht!“ (ab 4:30). Der anschließende Kampf zwischen den beiden Banden ähnelt dem vorherigen Durchgang. Die Szene endet mit dem Pfiff, der die Polizei ankündigt. Alle rennen aus dem Sichtfeld der Kamera und das szenische Spiel ist beendet.

Kampf aller gegen alle

4.2.2 Fokussierung

Nachdem mit der analytischen Sichtung des Videomaterials die Einfühlung in den Gruppen A bis D untersucht wurde, wie der *Rollenschutz* aufgebaut wird und welche Aspekte diesen fördern, rücken nun andere Fragen in den Fokus. So soll beantwortet werden, ob der *Rollenschutz* im szenisch-musikalischen Spiel bestehen bleibt, inwiefern er sich bemerkbar macht und ob er sich aus den Handlungen der Spieler*innen ableiten lässt. In der ersten Fokussierung wird daher auf die übertriebenen Gesten, vor allem während der Kampfszenen eingegangen. Zudem lässt sich in allen Gruppen beobachten, dass Gewalthandlungen zum Lachen führen. In der zweiten Fokussierung wird die Rolle der Spielleitung untersucht. Das Lachen kann auch im Sinne von „ist doch alles lächerlich, was hier läuft" als Kritik an der Spielleitung oder als Zeichen, dass der Unterricht in Szenischer Interpretation nicht ernst genommen und als Lernform akzeptiert wird, gedeutet werden.

Fokussierung I: Verbale und non-verbale Gewaltdarstellung
In dem szenischen Spiel von „The Rumble" lassen sich in allen Gruppen Darstellung von Gewalt erkennen. Diese sind teilweise im szenischen Verlauf von der Spielleitung gefordert, teilweise jedoch auch von den Spieler*innen frei ausgeführt. Die Darstellung von Gewalt folgte teilweise verbal in Form von Beleidigungen, aber auch durch Gewaltaufforderungen sowie non-verbal in körperlichem Ausdruck in Mimik und Gestik und auch in „realer" Interaktion.

Im Verlauf des szenischen Spiels kommt es immer wieder zu Anweisungen wie „*Riff* stürzt vor, schlägt Bernardo und wirft ihn zu Boden." Die Spieler*innen werden also dazu aufgefordert eine Gewalthandlung nachzuspielen. Es ist zu beobachten, dass die Spieler*innen im ersten Durchlauf teilweise irritiert sind und nicht wissen, ob sie dies wirklich tun sollen. Als der Spielleiter in Gruppe A die Anweisung gibt, dass *Bernardo Tony* provoziert und ihn dann schlägt, hält der Spieler von *Bernardo* kurz inne, bevor er dies in die Tat umsetzt, natürlich in Form von Schattenboxen (A.3, ab 2:13). Die Spieler*innen werden also durch die aktive Gewaltaufforderung zu etwas aufgefordert, was sie in zumindest im Klassenzimmer nicht tun würden. Es fällt auf, dass die Anweisungen in den jüngeren Gruppen C und D weniger hinterfragt und direkter umgesetzt werden. Die Realisierung der sichtlichen Freude beim Nachspiel der Gewalthandlung kommt dabei erst nach dem Handeln. Als der Spieler von *Riff* in der Gruppe C dazu aufgefordert wird *Bernardo* zu Boden zu schlagen macht er dies und führt unaufgefordert weitere Schlagbewegungen in Richtung *Bernardo* aus. Kurz danach schaut er verunsichert zur Spielleiterin, als ob er merken würde, dass er weitaus mehr als nur die Spielanweisung ausgeführt hat (C.4, ab 3:17). In der Gruppe B lässt sich beobachten, dass diese Art der Reue oder Reflexion über die spielerische Gewaltausübung während des Spiels selbst nicht stattfindet. Die Spielanweisung, dass *Bernardo Tony* zu Boden schlagen soll, wird, ohne zu überlegen ausgeführt und der Spieler schubst die andere Teilnehmerin, die *Tony* verkörpert, mit voller Kraft weg, sodass sie fast hinfällt. Als

sich anschließend *Riff* auf ihn stürzt, hat er einen sehr ernsten Blick. Die Spieler*innen sind tief in ihrer Rolle und handeln aus dieser heraus, ohne die Spielanweisung zu hinterfragen (B.2, 1:11-1:39). Dennoch bleibt der Umgang mit Gewalt in Gruppe B nicht völlig unbeachtet. Es werden auffällig große Bewegung vollführt, wenn das Nachspielen von Gewalthandlungen gefordert werden. So hält *Riff* das symbolische Messer weit erhoben als er *Bernardo* ersticht. Diese übertriebenen Bewegungen sind auch in den anderen Gruppen bei fast allen Handlungen von Gewalt zu sehen. Vor einem Schlag wird weit ausgeholt, als würde man dies auffällig bzw. offensichtlich machen wollen. Teilweise werden auch Schreie hinzugenommen oder aber die Schläge mit der Stimme vertont (Gruppe C und D). All dies weist darauf hin, dass die Spieler*innen zusätzlich verdeutlichen wollen, dass sie gerade aus der Rolle heraus handeln und sie nur der Spielanweisung folgen, demnach nichts Verbotenes tun, was sich auf ihre Lebenswelt auswirken könnte. Es wird hier also deutlich zwischen Spiel und Realität unterschieden. Diese Haltung ist nicht nur bei den „Tätern", sondern auch bei den „Opfern" zu beobachten, also denjenigen, die von der gespielten Gewalt betroffen sind. Sie gehen oft theatralisch zu Boden, schreien dabei laut auf und heben die Arme. Sie möchten also ebenfalls klar machen, dass sie nur spielen, wie sie zu Boden gehen und nicht wirklich zu Boden gehen.

Die These, dass die Spieler*innen den Schutz der Rolle nutzen, um ihnen ungewohnte oder befremdliche Handlungen auszuführen, wird auch durch die Tatsache gestützt, dass nach den genannten Situationen oftmals Gelächter folgt. Auch die Betroffenen fangen teilweise an zu lachen oder kommentieren ihre Handlungen zusätzlich bspw. durch Worte wie „Boah, ich schlag dir jetzt eine rein, alter!" in Gruppe C. Durch verbale Äußerungen wird die Situation normalisiert bzw. deutlich gemacht, dass man dies nur im Handeln seiner Rolle tut. In Gruppe C wird dieses Kommentieren besonders im dritten Durchgang sichtbar, als Zuschauer*innen hinzukommen. Die Spieler*innen müssen ihre Handlungen nun vor einer neuen Gruppe verantworten. Spannend ist hierbei, dass die Schüler*innen sich von ihren vorher bereits aufgezeigten Geh- und Sprechhaltungen distanzieren und damit in gewisser Weise ihren „offiziellen" *Rollenschutz* ablegen. Es scheint, als würden sie dem Spielen im Schutze der Rolle nicht vertrauen und durch direkte Äußerungen klar machen wollen, dass alle Handlungen im Spielprozess passieren, also auch nur damit in Verbindung gebracht werden sollen. Die Distanzierung von der Rolle wird dabei auch in der Sprechhaltung deutlich. Die Schüler*innen sprechen in ihrer Stimme und nutzen eine ihnen vertraute Wortwahl, wie im bereits erwähnten Satz ersichtlich wird.

Neben „Übertreibungen", die sich Spielen der Rolle interpretieren lassen, gibt es in den Gruppen C und D, also unter den Schüler*innen der 7. Schulklassen, aber auch Situationen, in denen die Gewaltausübung „Ernst" zu werden scheint, also über die Rollenvorgabe hinaus geht. So lassen sich am Rande des Spielgeschehens kleine Balgereien zwischen Jungs feststellen und auch die öfter zu beobachtenden Trittbewegungen sind nicht

immer „im Spiel“. Eine der Rangeleien findet auch außerhalb der Spielfläche (hinter den diesen begrenzenden Stuhlreihen) statt.

Gewalt wird in den beschriebenen Szenen jedoch nicht nur körperlich, sondern auch verbal dargestellt. Die Spieler*innen werden im szenischen Spiel mehrfach aufgefordert aus ihrer Rolle heraus zu sprechen. Als Beispiel dient hier die Sequenz, in der *Bernardo Tony* mit Worten provozieren soll. *Bernardo* fängt daraufhin an, ihn als Ureinwohner zu bezeichnen, wobei er sichtlich in der Rolle spricht, was daran zu erkennen ist, dass er das „R“ rollt und bemüht ist, einen südamerikanischen Akzent darzustellen (A.3, ab 2:13). Zudem sagt er nicht „Du Amerikaner“, sondern „Du Americano“ was diese Vermutung stützt. Interessant ist auch, dass hier die Thematik des Stückes, also der Konflikt zwischen den Portorikanern und den „Amerikanern“, aufgegriffen wird. Es wird also auf allen Ebenen aus der Rolle heraus gesprochen und es werden rassistische Äußerungen getätigt, also etwas, was der Teilnehmer außerhalb des Spiels - zumindest im Unterricht - wahrscheinlich niemals auf diese Art äußern würde.

Verbale Gewaltäußerungen sind jedoch auch ohne Aufforderung zu beobachten, also ohne dass der oder die Spielleitung dazu auffordert etwas zu sagen. Die Äußerungen erfolgen meistens aus der Gruppe heraus und beziehen sich auf die Kämpfe zwischen den Protagonisten. So rufen sie unaufgefordert Dinge wie „Mach ihn fertig *Bernardo*!“ (A.3, ab 1:00) oder „Hau ihm den Kopf ab!“ (D.3, ab 8:55). Die Spieler*innen entscheiden aus ihrer Rolle heraus, solche gewaltfördernden oder gewaltauffordernden Dinge zu rufen. Auch werden hier oftmals unaufgefordert Spielhandlungen kommentiert, was sich besonders in den Gruppen C und D beobachten lässt. Als *Bernardo* von *Tony* laut Spielanweisung erstochen wird, rufen alle Spieler*innen „Auf Wiedersehen!“ und winken lachend zu dem am Boden liegenden *Bernardo* (ebd.). Hierbei lässt sich nicht sicher feststellen, ob sie aus der Rolle heraus handeln, die Rolle nur als Vorwand für ihre Äußerungen nutzen, oder aber gar nicht in ihrer Rolle sind und letztendlich das szenische Spielen, den Unterricht, die Lernsituation oder gar die Spielleiterin einfach nicht ernst nehmen und durch einen unpassend „blöden“ Spruch den Unterricht, d.h. das von der Spielleiterin Intendierte, stören wollen. Wenn sie ganz aus der Rolle heraus handeln würden, wäre undenkbar, dass auch die *Sharks*, also die Bandenmitglieder von *Bernardo*, mitmachen und sich über den Tod ihres Anführers freuen.

In allen Gruppen, vor allem jedoch bei den Jüngeren, lässt sich eine gewisse Spaßhaltung am Kämpfen beobachten. Diese macht sich teilweise durch aktives Lachen, aber auch durch das ausgiebige Ausleben der Kämpfe, die selbst von der Spielleitung oft kaum zu stoppen sind, beobachten. Das Lachen erfolgt dabei meistens sichtbar außerhalb der Rolle, und somit kann auch bei den Rufen von Gruppe D darauf geschlossen werden, dass diese teilweise aus reinem Spaß außerhalb der Rolle geäußert werden. Gerade in den Gruppen C und D lässt sich ein allgemeiner Hang zum Spaß erkennen, Gewaltaktionen im Klassenzimmer vor den Augen einer Lehrerin ausüben zu dürfen. Die jungen Schüler*innen sind sehr darauf fokussiert Gewalthandlungen nachzuspielen. Ein

Schüler sagt bspw. sehr enttäuscht „Und ich?“ als *Bernardo* und *Riff* den Messerkampf vollziehen sollen, er jedoch nicht mitmachen darf (D.3, ab 4:58). Zudem werden die Schüler*innen auch unaufgefordert tätig und fangen an zu kämpfen, und auch die aufgeforderten Kämpfe sind sehr exzessiv. Es muss mehrmals darauf hingewiesen werden, dass nur Schattenboxen erlaubt ist, worauf die Schüler*innen erwidern, dass dies ja langweilig sei (D.3, ab 8:39).

Die Spieler*innen von Gruppe D normalisieren das Thema „Gewalt“ für sich, da es ja im Rahmen des szenischen Spiels stattfindet. Eine derartige Normalisierung findet bei genauerem Betrachten aber auch in den anderen Gruppen statt. Wie bereits erwähnt, führen die Kampf- und Todesszenen oftmals zu Gelächter unter den Beteiligten. Teilweise lacht ein erstochener *Bernardo* oder aber die ganze Gruppe. Dies ist auffallend, da Gewalt und Kampf in der Lebenswelt der Spieler*innen sehr selten zu Freude oder Lachen führen würden, schon gar nicht, wenn man selbst betroffen davon ist. Interessant ist, dass bei den Gruppen A und B dieses Verhalten in den jeweils letzten Szenen, die ein freies szenisches Spiel beinhalten, nicht zu beobachten ist. Die Mimik der Spieler*innen ist hier überwiegend ernst und selbst, wenn ihnen kurz ein Lachen in das Gesicht geschrieben ist, so unterdrücken sie es (B.3, ab 0:40). Die Spieler*innen bleiben in ihren Rollen und nehmen die Szene sehr ernst.

Fokussierung II: Die Rolle der Spielleitung

Der Spielleiter oder die Spielleiterin übernimmt während des szenischen Spiels von „The Rumble“ überwiegend eine organisatorische Rolle, indem Spielanweisungen vorgelesen werden. Während des Spielprozesses sind jedoch einige Aspekte zu beobachten, die das Spielen in der Rolle der Spieler*innen sowohl positiv als auch negativ beeinflussen.

Zunächst ist zwischen konkreten Regieanweisungen und zusätzlichen Anweisungen oder Aufforderungen zu unterscheiden. Die Regieanweisungen waren in allen Gruppen gleich, weshalb auf diese hier nicht dezidiert eingegangen wird. Die Regieanweisungen wurden zwar in jeder Gruppe leicht differenziert in Bezug auf die Geschwindigkeit abgelesen, jedoch hatte dies meistens keinen merklichen Effekt auf den *Rollenschutz*. Es konnte jedoch beobachtet werden, dass ein schnelleres Vorlesen auch für einen schnelleren bzw. flüssigeren Spielfluss gesorgt hat. Ein besserer *Rollenschutz* stellte sich dadurch nicht ein. Die Spieler*innen hatten zwar weniger Bedenkzeit für ihre Handlungen, dies führte jedoch teilweise auch dazu, dass Fehler gemacht oder aber Spielanweisungen überhört wurden. So gab es in Gruppe B im ersten Durchlauf den Vorfall, dass eine Spielanweisung überhört wurde und dadurch ein Bruch in der Szene entstand, der letztendlich dazu führte, dass die Spieler*innen für einen Moment aus ihren Rollen heraustraten und lachten (B.2, ab 1:39). In Gruppe D kam es durch das schnelle Lesen der Spielleiterin zu dem Vorfall, dass ein Spieler aus Versehen den Namen verwechselte und sagte „*Bernardo* du Arschloch!“, obwohl er selbst den *Bernardo* spielte. Dies führte ebenfalls zu viel Gelächter und dem Spieler war dieser Patzer sichtbar unangenehm

(D.4, ab 1:53). Es scheint also nicht unwichtig zu sein, dass die Lehrkraft beim Lesen der Spielanweisungen darauf achtgibt, die Spieler*innen nicht zu hetzen und ihnen genug Zeit zum Antworten lässt. Im ersten Durchlauf der Gruppe A (A.3) ist ebenfalls aufgefallen, dass schon weitergelesen wurde, obwohl die Spieler*innen noch gar nicht fertig waren zu antworten.

Zudem ist festzustellen, dass die Spielleitung nicht nur zu Handlungen auffordern, sondern diese auch beenden. Als im ersten Durchlauf der Gruppe A (A.3) im Spiel eine Rangelei zwischen *Bernardo*, *Diesel* und *Tony* beginnt und *Bernardo* keine Anzeichen macht aufzuhören, stoppt der Spielleiter die Sequenz, mit der Begründung, dass erst einmal alles durchgespielt werden soll. Er stoppt dabei jedoch ein aktives Spielen in den Rollen und wirft die Spieler*innen somit durch sein Eingreifen aus der Szene und letztendlich auch aus ihren Rollen. Das verursacht den Verlust der Spannung in den Haltungen und schlagartige Stille. Was bei der Ansage des Spielleiters ebenfalls zu beobachten ist, ist dass er nicht die Rollen anspricht, sondern die Anweisung außerhalb der Rolle äußert, also die Spieler*innen in ihrer eigenen Lebenswelt anspricht. Dadurch fördert er nicht den *Rollenschutz*, sondern zeigt eigentlich, dass er die Spieler*innen außerhalb ihrer Rollen betrachtet (A.3, ab 1:08). Eine ähnliche Situation ist im dritten Durchlauf der Gruppe A (A.5) zu beobachten. Die Spieler*innen sollen die Szene ohne die Ansagen des Spielleiters durchspielen. Dennoch mischt er sich nach wenigen Sekunden in das Spielgeschehen ein, als *Bernardo* auf *Tony* losgeht und keine Anstalten macht aufzuhören. Der Spielleiter ruft die nächste Spielanweisung rein und der Spieler *Bernardo* lässt von *Tony* ab (A.5, ab 0:45). Die Spieler*innen bleiben zwar nach der Ansage des Spielleiters weiter in ihren Rollen, dennoch mischt er sich ein und stoppt damit das freie Handeln der Spieler*innen.

Teilweise startet die Kommunikation außerhalb der Rollen jedoch auch seitens der Spieler*innen, was vor allem in den Gruppen C und D zu sehen ist. Die Schüler*innen stellen Fragen oder diskutieren die Ansagen der Spielleiterin. Dabei fallen sie sichtbar aus ihren Rollen. Der Spieler von *Tony* spricht bspw. in seiner Rolle in Form einer Fantasiesprache und grenzt sich somit gezielt von seiner Lebenswelt ab. Als er die Spielleiterin anspricht, wechselt er in seine natürliche Sprechhaltung (C.3, ab 2:55). Ebenfalls offensichtlich wird es, wenn die Spielleiterin darauf hinweist, dass eine Haltung nicht verlassen werden darf und die Spieler*innen daraufhin wieder ihre Rollenhaltung einnehmen (D.3 ab 6:14).

Dies ist auch schon das erste Indiz dafür, dass das Handeln außerhalb der Regieanweisungen nicht nur das Spielen innerhalb der Rollen hemmt, sondern auch fördern kann. So kann die Spielleitung Unsicherheiten aktiv und passiv hemmen. Aktiv tut sie das, indem sie den Spieler*innen gewisse Handlungen zusichert. Als Beispiel lässt sich hier erneut die Sequenz in Gruppe A betrachten, in der *Bernardo* von *Riff* geschubst wird und zu Boden gehen soll. Da es sich um den ersten Durchlauf handelt, wissen die Spieler*innen noch nicht mit Sicherheit, welchen Anweisungen sie wirklich im Spiel folgen

sollen. Der Spielleiter gibt dem Spieler von *Bernardo* zu verstehen, dass er sich wirklich auf den Boden legen soll und enttabuisiert damit eine eher ungewohnte Situation aus der Lebenswelt der Spieler*innen (A.3, ab 2:27). Ein weiteres Beispiel für ein spielförderndes Eingreifen seitens der Spielleiterin zeigt ein beobachteter Ausschnitt aus Gruppe D (D.3). In dieser Gruppe wird *Riff* von einem Mädchen gespielt. Als *Riff* laut der Spielanweisung erstochen wird, soll er in die Arme von *Tony* fallen. Sowohl die Spielerin von *Riff* als auch der Spieler von *Tony* zeigen jedoch Unbehagen (*Tony* berührt *Riff* nur mit einem Finger am Rücken), was durch das Lachen der anderen Spieler*innen verstärkt wird. Die Spielleiterin wandelt die Spielanweisung daher kurzerhand um, sodass sich *Riff* auf den Boden fallen lassen soll (D.3, ab 7:24). Durch dieses Einschreiten fördert sie in gewisser Weise den Rollenschutz der Schüler*innen, andererseits zeigt diese Situation auch auf, dass der Rollenschutz Grenzen hat und gewisse Hürden in den Köpfen der Schüler*innen nicht umgehen kann.

Fokussierung 3: Akzeptanz der ungewohnten Lernform

Die Gruppen A und B zeigen Sondersituationen einer szenischen Interpretation. Gruppe A ist eine Lehrerfortbildung. Die Spieler*innen spielen in Rollen und reflektieren zugleich ihre Rolle als Lehrer*innen, die später selbst Spielleitungen sein werden. Gruppe B besteht aus Schüler*innen, die bei einer Filmproduktion teilnehmen wollen und dies nicht als Unterricht betrachten. Sie sind extrem motiviert und wollen, dass sie gut spielen und der Film gut wird. Lediglich die Gruppen C und D sind der „Normalfall“ einer szenischen Interpretation in der Schule. Hier agieren Schüler*innen im Rahmen eines normalen Musikunterrichts, sie sind selbstverständlich gezwungen teilzunehmen und erleben die ungewöhnliche Lernform „Szenische Interpretation“ zunächst als alles andere als normalen Unterricht. Sie sind bereits zu Beginn der Stunde unsicher, wo sie stehen oder sitzen sollen, Tische und Bänke fehlen. Die Unsicherheit setzt sich im Laufe des Unterrichtsgeschehens fort, wenn sie aufgefordert werden nach gewissen Regeln zu spielen. „Ist das wirklich ernst zu nehmen?“ kann eine der möglichen Reaktionen sein. Und eine andere ist: „Nutze die Gelegenheit und mache so viel Unsinn wie möglich!“ Mit anderen Worten, die Spielleiterin muss durch das „Setting“ erreichen, dass alle Schüler*innen die gesamte Veranstaltung als Lernform, d.h. als „Unterricht“, ernst nehmen.

Aufgrund der „Zwangsveranstaltung Schule“ und Musikunterricht gibt es ein natürliches Bedürfnis von Schüler*innen, gegen diese Veranstaltung zu rebellieren. Sie tun dies, indem sie Schwächen im System ausnutzen - oft gnadenlos. Insbesondere dann, wenn die Spielleiterin selbst sich in der Ausbildung befindet und die eigentliche Lehrerin nur hinter der Kamera steht, wie es bei C und D der Fall ist. Die Schüler*innen haben also eine dreifache „Rolle“, wenn sie handeln: (1) spielen sie in der Rolle (wie gewünscht), (2) spielen sie die Rolle individuell, gestalten sie aus, machen Zusätze und durchaus auch gewisse Grenzüberschreitungen (wie ebenfalls gewünscht) und (3) spie-

len sie die Rolle von Schüler*innen, die, wo immer es geht, gegen das System Schule rebellieren (was nicht gewünscht ist).

Der dritte Rollenaspekt wird im vorliegenden Unterricht bei den 7. Klassen von C und D immer dann relevant, wenn das Unterrichtsgeschehen außer Kontrolle zu geraten scheint. Dies ist der Fall, wenn Schüler*innen Bemerkungen machen, die wie ein Kommentar zur Lernform „szenisches Spiel“ und nicht zur *West Side Story* interpretiert werden können. Dies ist auch der Fall, wenn sie so handeln, dass zu erwarten ist, dass die Spielleiterin jetzt eingreift oder aber resigniert aufgibt. Dies kann auch dann der Fall sein, wenn Schülerhandlungen explizit destruktiv sind und so eingesetzt werden, dass sie die Intention des Unterrichts (zer-)stören sollen. Dies ist tendenziell auch dann der Fall, wenn die Schüler*innen vergessen, dass sie im Klassenzimmer und nicht im Pausenhof sind.

Im vorliegenden Unterricht ist zu beobachten, dass der Ablauf zwar ab und zu im destruktiven Sinne zu kippen droht, er sich dann aber doch stets wieder durch eine nicht-autoritäre Intervention der Spielleiterin reguliert. Autoritär in diesem Sinne wäre, wenn Schüler*innen für ihr Verhalten bestraft oder doch angemahnt würden („benimm dich!“). Am faszinierendsten sind jene Momente, in denen sich das aus den Fugen geratene Geschehen „von selbst“, d.h. durch die soziale Gemeinschaft der Schüler*innen reguliert. Eine grundsätzlich destruktive Einstellung ist nicht zu beobachten, auch wenn es typische Aspekte von „Klassenkasper“ gibt oder Situationen, bei denen Schüler*innen gegenüber anderen (außerhalb oder innerhalb ihrer Rolle) sich als besonders witzig hervortun (wollen).

4.2.3 Theoretischer Bezug

Im Folgenden werden die in der Fokussierung herausgestellten Aspekte mit der Theorie der Szenischen Interpretation in Verbindung gebracht. Im Fokus stehen hierbei die Enttabuisierung von Gewaltfantasien im szenischen Spiel, sowie die Gewährleistung des Rollenschutzes während der szenisch-musikalischen Arbeit.

Enttabuisierung von Gewaltfantasien im szenischen Spiel

Die Fokussierung auf den Umgang mit verbaler und non-verbaler Gewalt der Spieler*innen macht deutlich, dass durch bestimmte Aspekte des szenischen Spiels das Thema Gewalt gleichsam „enttabuisiert“ wird. Ziel ist es, durch das szenische Spiel die Fantasien freizusetzen und Themen wie Gewalt, Rassismus oder Tod hautnah mitzuerleben und das Erlebte zugleich szenisch zu interpretieren und zu reflektieren (vgl. Kosuch/Stroh, S. 20). Bei der Beobachtung des szenischen Spiels von „The Rumble“ fällt auf, dass die Spieler*innen Handlungen in Form von gespielten Gewalttaten zeigen, mit denen sie in der Regel in ihrer eigenen Lebenswelt nicht in Berührung kommen. Sie schlagen sich in Form von Schattenboxen, morden durch gespielte Messerstiche und erleben den Tod am eigenen Leibe. Durch den äußeren Rahmen des szeni-

schen Spiels haben all diese Handlungen zunächst keine Folgen für die Spieler*innen. Die vermeintlich ermordeten *Riff* und *Bernardo* können nach der Beendigung der Szene wieder aufstehen. Für die Banden hat der miteinander geführte Kampf keine Folgen und auch rassistische Äußerungen werden nach dem Spiel nicht rechtlich weiterverfolgt, denn all diese Handlungen geschehen in der jeweiligen Rolle. Es handelt sich für die meisten Spieler*innen dennoch um ungewohnte Situationen. Sie stellen daher durch übertriebene Gestik, das aktive Einnehmen von Sprechhaltungen oder durch humorvolle Kommentare sicher, dass kein Zweifel bleibt, dass nicht sie, sondern ihre Rolle diese Handlungen vollziehen. Der Rollenschutz soll während des Spiels zunächst Unsicherheiten bzw. kontroverse Gedanken ausschließen. Schaut man jedoch auf die Beobachtungen der Szene, so wird klar, dass die Spieler*innen bereits während des Spielens immer wieder zwischen dem Spielen innerhalb und außerhalb der Rolle wechseln.

Auffallend ist auch, dass vor allem die jüngeren Spieler*innen immer wieder lachen. In der *Szenischen Interpretation* wird hierbei ja vom „Doppelcharakter des szenisch gespielten fremden und eigenen Lebens“ gesprochen (Methodenkatalog 2022, S. 43): Einerseits verhilft das Spielen in der Rolle, dass Handlungen wie Kämpfen, Morden, Sterben oder Hass ausgelebt werden können, andererseits sorgt das aktive Lachen außerhalb der Rolle für eine gewisse Lockerheit und bringt eine Nicht-Ernsthaftigkeit mit sich. Diese klare Trennung gibt den Spieler*innen auch während des Spielens die nötige Distanz, die es braucht, um sich während des szenischen Spiels wohlzufühlen. Dies wird immer dann sichtbar, wenn den Spieler*innen gewisse Handlungen zu nahe gehen oder zu Verunsicherung führen.

Neben dem Lachen gibt es auch die Reaktion, dass die Spieler*innen nach gewalttätigen Auseinandersetzungen zur Spielleitung schauen oder zögerlich reagieren. Durch die Wiederholung desselben Spielablaufs werden die Spieler*innen ermutigt selbstbewusster zu agieren und sich tiefer in die Rolle und damit in den Schutz der Rolle fallen zu lassen. Kämpfe werden selbstverständlicher hingenommen und Grenzen werden, vor allem mit dem Blick auf die Schülergruppen C und D, ausgetestet. Der Fokus wird immer stärker auf das Kämpfen gesetzt und die Schüler*innen können es kaum erwarten loszulegen oder sind enttäuscht, wenn sie an einer Kampfszene nicht teilnehmen dürfen. Es wird aber gerade in diesen Gruppen auch sichtbar, dass ein sicherer Rahmen notwendig ist, damit sich die Schüler*innen frei ausleben können. Sobald dieser, bspw. durch das Hinzufügen einer Zuschauerschaft, verändert wird, wird auch der Rollenschutz gefährdet. Der Rollenschutz wird stellenweise abgelegt und durch ein „neben die Rolle stellen” ersetzt. Die Schüler*innen stellen also nur noch die Rolle auf eine unernste Art und Weise dar, anstatt sie wirklich zu verkörpern.

„Szenische Reflexion“ als Rollenschutz

Die Szenische Interpretation kennt zwei Arten der Reflexion. Zum einen die „szenische Reflexion“, die durch die zahlreichen Verfremdungsmethoden des szenischen Spiels

stattfindet, zum andern die Reflexion nach dem Spiel in einer eigenen Auswertungsphase innerhalb oder außerhalb der Rolle. Der „Rumble“ wird nach der Methode „szenisches Spiel nach Regieanweisungen“ (Methodenkatalog 2022, S. 79-81) durchgeführt. Sehr prägnante szenische Reflexionsmethoden wie szenisches Kommentieren, Hilfs-Ich, Standbild-Modellieren, Befragung usw. kommen hier nicht vor. Dennoch ist die Zerstückelung des Spielablaufs in Regieanweisungen sowie die Vorgabe (die in den vorliegenden Gruppen C und D nur ansatzweise befolgt wird), dass alle, die nicht von einer Regieanweisung betroffen sind, sich nicht bewegen, also zu einem Standbild erstarren sollen, eine Form der szenischen Reflexion. Der Spielablauf wird ja ständig angehalten und die Spieler*innen sind dadurch gezwungen, sich ihrer Haltung und Handlung bewusst zu werden. Bei Kosuch/Stroh heißt es hierzu: „Es entsteht kein kontinuierliches Spiel, sondern eher eine Abfolge von Standbildern“ (Kosuch/Stroh, S. 70).

Das Spielkonzept des „Rumble“, das in allen untersuchten Videos verfolgt wird, geht stufenweise vor. Im ersten Durchgang wird nach den Regieanweisungen „stückweise“ gespielt und dazwischen - wenn die Methode genau durchgeführt wird - die soeben durchgeführte Handlung in einer erstarrten Haltung „reflektiert“. Dieser Reflexionsprozess ist nicht sichtbar, er kann allenfalls indirekt erschlossen werden oder gegebenenfalls in der Auswertungsphase, die nach dem Spiel erfolgt, thematisiert werden. Wenn in den weiteren Durchgängen die Regieanweisungen immer mehr zurück genommen werden, so wird im Endeffekt eben nicht „einfach so“, gleichsam gedankenlos aktionistisch durchgespielt, sondern auf der Basis der voran gegangenen szenischen Reflexion bewusst und selbstbewusst.

Wie auch das Schattenboxen als verfremdete Form von Kämpfen so stellt die Zerstückelung des Spiels in dem „Spiel nach Regieanweisung“ mit der Möglichkeit, das Kämpfen kurzzeitig anzuhalten und lediglich in einer Körperhaltung darzustellen, eine ganz effektive Art von Rollenschutz dar. Wer lediglich eine kämpferische Haltung einnimmt oder seinen Kampf unterbricht und erstarrt, dem wird bewusst, dass und wie er kämpft. Wenn also in der „Kampfphase“ die Spieler*innen voll in ihrer Rolle aufgehen, so können sie in der Zwischenphase über ihre Rolle nachdenken („reflektieren“).

Soweit die Theorie! Wie sieht die Praxis aus? In der Gruppe B ist die Methode des „Spiels nach Regieanweisungen“ beim ersten Durchgang am deutlichsten zu sehen, in Gruppe A ansatzweise. Interessant ist jedoch, dass selbst bei den Schulklassen C und D, wo offensichtlich das Grundprinzip der Methode gar nicht explizit verfolgt geschweige denn eingehalten worden ist, sich gut erkenntlich Phasen des Spielens und Nicht-Spielens abwechseln. In den Phasen des Nicht-Spielens steigen die Schüler*innen entweder aus ihren Rollen aus oder sie verharren in ihren Rollen ohne explizit zu spielen. Genau genommen ist es selten die gesamte Gruppe, die aussteigt, sondern immer nur ein Teil der Gruppe.

In der Reflexion der Gruppe B (B.4) sagt ein Spieler, dass er die vielen Unterbrechungen durch den Spielleiter als problematisch empfunden habe, da es ihm dadurch schwer gefallen sei, „ernst“ in seiner Rolle zu bleiben (B.4, ab 0:57). Eine andere Spielerin betonte jedoch, dass es für sie wichtig war, die Szene mehrmals zu spielen, da sie so immer mehr in die Rolle einsteigen konnte (B.4, ab 1:50). Beide Aussagen Deuten darauf hin, dass die Spieler*innen die aufeinander aufbauenden Durchläufe des Spiels nach Regieanweisungen als eine Art „Einstudierung“ und nicht als Form der szenischen Reflexion erlebt haben. Dies ist keineswegs schlimm: „sie wissen es nicht und tun es doch“, um mit Friedrich Engels zu sprechen.

Rahmenbedingungen des *Rollenschutzes*

Der *Rollenschutz* wird erst durch das Erfüllen bestimmter Voraussetzungen gewährleistet. Zum einen sollen diese Voraussetzungen sichern, dass die Spieler*innen in ihren Rollen Fantasien ausleben können, ohne dass diese Äußerungen und Handlungen von Außenstehenden auf ihre Lebenswelt bezogen werden können, zum anderen geht es aber auch darum, den Rahmen des Spiels zu sichern. Dies passiert überwiegend durch die Spielleitung, die die Regeln definiert und einen sicheren Raum schafft (Scheller, 1998, S. 34 f.).

In den untersuchten Szenen sind die äußeren Bedingungen für den *Rollenschutz* sehr unterschiedlich. Während in den Gruppen A und B bspw. eine Einfühlung und Verkleidung unmittelbar vorangeht, sind diese in den Gruppen C und D zeitlich getrennt. Obwohl die Voraussetzungen in den Gruppen unterschiedlich waren, konnten in allen Gruppen Merkmale des *Rollenschutzes* erkannt werden. Die Spieler*innen sprechen in ihren Haltungen, agieren in den Interessen ihrer Rollen und äußern Dinge auf eine Art und Weise, wie sie es in ihrer echten Lebenswelt nicht tun würden. Ein wichtiger Parameter ist dabei die Rolle der Spielleitung. Die Spielleitung sorgt für die Einhaltung der vorher definierten Regeln, weist auf No-Go’s hin, wenn der Kampf bspw. über das Schattenboxen hinausgeht, und unterstützt die Spieler*innen, Hemmungen zu ungewohnten Handlungen zu überwinden, z.B. beim Fallenlassen auf den Boden.

In den untersuchten Szenen lässt sich bisweilen auch feststellen, dass die Spielleitung eher kontraproduktiv agiert. Das Spiel wird durch Ansagen unterbrochen, Spieler*innen werden außerhalb ihrer Rollen angesprochen und durch Fehler in der Vortragsweise gehen Details unter, werden falsch verstanden oder aber einfach überhört. Dadurch wird nicht nur das szenische Spiel, sondern auch der *Rollenschutz* untergraben. Die Spieler*innen werden dazu animiert ihre Haltungen zu verlassen, und die Grundspannung der Szene geht verloren.

Auch die Musik kann den Rollenschutz unterstützen. Dies wird im „Rumble“ dann deutlich, wenn beim letzten („flüssigen“) Durchlauf die Musik im Augenblick der Regieanweisung „Absolute Stille, während sich Riff und Bernardo taxieren“ die Musik den Startschuss für „Bernardo und Riff kämpfen miteinander. Die Gang-Mitglieder feuern die beiden mit Gesten an“ gibt. Der nun folgende eigentliche Kampf findet im Schutze der aufwühlenden Musik statt. Die Musik übernimmt viel von dem, was die Spielenden nur mittels Schattenboxen tun dürfen: ihrer Aggressivität freien Lauf zu lassen. Bei einigen untersuchten Szenen setzt die Musik entweder an der falschen Stelle oder gar nicht (erkennbar) ein: Bei Gruppe A setzt die Musik zwar zu früh ein, sie markiert aber erkennbar eine „Steigerung“ der gespielten Kampfaktionen. Bei C ist die Musik im Hintergrund. Anders in Gruppe B und D. Bei B äußern sich die Spieler*innen im Brainstorming der Reflexionsrunde auch explizit zum Einsatz der Musik: „sie gab den Pusch, sich in die Rolle hineinzudenken“ (B.5, 3:20), oder „du warst sofort drin“, wenn die Musik gespielt wurde (B.5, 2:20). Durch die Musik entsteht ein akustischer *Rollenschutz*, verbale Äußerungen geraten in den Hintergrund und für den Betrachter sind ausschließlich Gestik und Mimik beobachtbar.

4.2.4 Zusammenfassung

Die *Videografische Analyse* von ausgewählten Szenen des szenischen Spiels in den unterschiedlichen Gruppen hat einige Thesen bestätigen können, andere jedoch weiterhin mit einem Fragezeichen stehen lassen. Während der Beobachtungen wurde bereits sehr deutlich, dass das Ausleben von Gewaltfantasien im szenischen Spiel durchaus auf verbaler und non-verbaler Ebene stattfindet. Hierbei wurde der Schutz in der Rolle durch große Bewegungen, Einnehmen von Sprechhaltungen und Verharmlosung durch humoristische Kommentare oder Lachen gewährleistet und somit genutzt, um die eigene Vorstellung von Gewalt in der *West Side Story* umzusetzen. Der Umgang mit dem Thema Gewalt und auch Tod bzw. Mord ist im Allgemeinen in allen Gruppen ähnlich. Keiner der Spieler*innen weiß, wie es sich anfühlt erstochen zu werden, jemanden zu erstechen oder aber gar zu sterben. Diese Erlebnisse werden von einigen Spieler*innen im szenischen Spiel hautnah erlebt und führen auch zu Unsicherheiten, und das unabhängig vom Alter. Dass die ersten Berührungspunkte mit diesen Ausnahmesituationen daher zu Reaktionen wie dem Lachen führt und das Zu-Boden-Fallen überdramatisch dargestellt wird, ist nachvollziehbar.
Dennoch gibt es Themen, mit denen die erwachsenen Spieler*innen in Gruppe A oder die älteren Schüler*innen in B anders umgehen als die Schüle*innen der 7. Klassen. Insbesondere lässt sich hier die Sequenz hervorheben, in der der Spieler von *Bernardo* die Spielerin von *Riff* in seinen Armen auffangen soll. Nicht nur, dass die Spielerin insgesamt schon mit einer neuen Situation, dem Spielen eines Mannes, konfrontiert wird, sie ist nun auch damit konfrontiert, Körperkontakt zu einem Mitschüler zuzulassen. Hier zeigt sich, dass der *Rollenschutz* bestimmte Grenzen hat, wenn es um aktuelle Themen aus der Lebenswelt der Spieler*innen geht. Sexualität und Geschlechterrollen sind in

dem Alter hochaktuell und damit auch umso empfindlicher in der thematischen Behandlung im szenischen Spiel. Dass hierbei vor allem das Alter und die altersbedingten Lebensphasen eine Rolle spielen, zeigt auch erneut das Thema Gewalt im Kampf zwischen den Banden. Die Schüler*innen sind insgesamt wesentlich mehr auf das Ausleben von Gewalt fokussiert, welche im Schulalltag tabuisiert wird. Sie bekommen also eine exklusive Möglichkeit frei von Konsequenzen im Kampf zu agieren und sich auszuprobieren, ihren Vorstellungen und Fantasien wie ein Bandenkampf stattfinden könnte freien Lauf zu lassen. Sie ziehen das „Kampfmesser", fordern dass Köpfe abgehaut werden und zeigen sichtlich Freude, wenn *Riff* und *Bernardo* tödlich zu Boden gehen. Dass dieses Thema auch die Spieler*innen aus Gruppe A und B nicht kalt lässt, ist jedoch offensichtlich. Auch hier können unterdrückte Fantasien ausgelebt werden. Es ist jedoch sichtbar, dass moralische Normen das Spiel der Spieler*innen wesentlich stärker beeinflussen und sie stärkere Hemmungen zeigen, unbedacht und frei im Kampf zu handeln. Regeln werden stärker befolgt und Grenzen werden nur teilweise überschritten. Die Überschreitung der Grenzen bspw. durch handgreifliches Rangeln findet nur in den Momenten statt, in denen die Spieler*innen in allen beobachtbaren Aspekten im Schutze der Rolle handeln und die Rahmenbedingungen gegeben sind. Der *Rollenschutz* kann also auch bei älteren Spieler*innen Fantasien und Emotionen freisetzen, die Grenzen sind jedoch deutlicher sichtbar.

5. Diskussion

In dem Aufsatz *Chaos als Spiel* von Lars Oberhaus (Oberhaus 2017, S. 55) wurden Fragen als Untersuchungskriterien zur videografischen Beobachtung aufgestellt. Diese Fragen sollen als Leitfaden für eine Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung genutzt werden:

Die *erste Frage* ist, ob Fehler im Setting zu beobachten sind. Bezogen auf den *Rollenschutz* lassen sich einige Fehler sowohl in der Einfühlung als auch der szenisch-musikalischen Arbeit benennen. Die Spielleitung gab nicht genügend Impulse, um den Prozess des Einfühlens zu fördern, in dem szenisch-musikalischen Spiel wurde der laufende Spielprozess unterbrochen, der *Rollenschutz* sowohl seitens der Spielleitung als auch durch das generelle Setting bestehend aus Einfühlung und Verkleidung wurde teilweise missachtet, um nur einige der beobachteten „Fehler" zu benennen. Die Frage sollte jedoch lauten, ob durch die Fehler Probleme in der szenischen Arbeit entstanden oder ob die Fehler den *Rollenschutz* gefährdeten und wenn ja, ob dadurch wiederum Probleme für das eigentliche Ziel einer *Szenischen Interpretation* entstanden.

Die Einfühlung der Gruppen C und D fand zeitlich getrennt von dem szenischen Spiel statt. Zudem war die Einfühlung, besonders in der Gruppe D, eher misslungen, da weder individuelle Haltungen eingenommen wurden noch eine sichtbare Identifikation mit der Rolle stattfand. Man könnte also fast sagen, dass die Gruppen C und D ohne eine Ein-

fühlung, also ohne eine spezifisch eingefühlte Rolle in das szenische Spiel, starteten. Wenn eine gelungene Einfühlung die Voraussetzung für den Rollenschutz ist, dann müssten die Spieler*innen in den Gruppen C und D Schwierigkeiten haben im Sinne der Rollenschutz-These zu handeln. Die Beobachtungen machten jedoch deutlich, dass diese Gruppen dazu neigten, die Grenzen in der Darstellung von Gewalt auszureizen, also ganz im Gegenteil sogar eine stärkere Ausprägung der Artikulation tabuisierter Themen aufzeigten. Hingegen kann gerade in den jeweils letzten Durchgängen der Gruppen A und B eine deutlichere Ausprägung von Haltungen innerhalb der Rolle beobachtet werden und ein weniger stark ausgeprägter Doppelcharakter, der sich im schnellen Wechsel zwischen dem Spielen innerhalb und außerhalb der Rolle zeigt. Die Frage danach, welche Form des *Rollenschutzes* besser ist oder wo der *Rollenschutz* stärker ist, ist schwer beobachtbar, sondern bedarf einer Auseinandersetzung mit den einzelnen Spieler*innen über die Untersuchung der Reflexionsphasen (in A.5 und B.4) hinaus, bspw. in Form von Interviews nach der Durchführung einer *Szenischen Interpretation.*

Die *zweite Frage*, ob sich das szenische Spiel bei einer Wiederholung einer Szene ändert, lässt sich klarer beantworten. Es ist in allen Gruppen ein deutlicher Unterschied zwischen den Durchführungen zu erkennen. Die Spieler*innen werden mutiger, hinterfragen bestimmte Handlungen weniger, verändern bzw. optimieren ihre Sprechhaltung, steigern sich in Themen, die die Lebenswelt innerhalb der Rollen betrifft, hinein (bspw. der dargestellte Konflikt zwischen *Tony* und *Bernardo* in den Gruppen A und B) und blenden immer stärker den äußeren Rahmen aus.

In Bezug zum Spieler*innen-Verhalten „im Hintergrund“ (*Frage 3* bei Oberhaus) kann gesagt werden, dass sich aus der Beobachtung selbstverständlich Unterschiede zum Verhalten der Protagonist*innen feststellen lassen. Aber aus Sicht des Spielkonzepts sind alle Spieler*innen für den Ablauf wichtig, sie haben „Anweisungen“ zu folgen, „Hass und Verachtung“ zu zeigen, sie wollen eingreifen, werden aber zurück gepfiffen, sollen in „absoluter Stille“ zu verharren und „einen Kampf jeder gegen jeden“ ausführen. Beim ersten Durchlauf, wenn die jeweils nicht von einer Regieanweisung Betroffenen in fester Position verharren sollen, ist das Verhalten „im Hintergrund“ gleichsam Teil der szenischen Reflexion. Bei den späteren Durchläufen jedoch ist die „Beteiligung“ der Spieler*innen im Hintergrund am „offiziellen“ Geschehen nicht immer so aktiv, wie es das Spielkonzept vorsieht. Gerade bei den Jüngeren in C und D wurde auch beobachtet, dass die Spieler*innen „im Hintergrund“ teilweise anfangen eine eigene Version der Szene zu erfinden, sich an Kämpfen zu beteiligen oder aber eigene Konflikte auszuhandeln.

Die älteren Spieler*innen aus den Gruppen A und B spielen ihre „Hintergrund“-Rolle bewusster. Sie fiebern mehr mit den Haupt-Akteuren mit und zeigen sichtbare Emotionen (bspw. beim Tod der beiden Anführer*innen oder während der Kämpfe, indem sie diese anfeuern). Vor allem die Reflexionsphase von Gruppe B (B.4) zeigt, dass alle Be-

obachter*innen das Spiel aktiv mit verfolgt und miterlebt haben. Und die Befragung der Spieler*innen unmittelbar nach dem „Rumble“ in B, die bei Kosuch/Stroh auf Seite 70 (und in einem Youtube-Video) dokumentiert ist, zeigt die Betroffenheit und das innere Engagement aller Spieler*innen undabhängig von ihrer Rolle im Vorder- oder Hintergrund.

Die *Frage 4* von Oberhaus nach der Rolle der Musik lässt sich aus den Beobachtungen in all jenen Fällen gut beantworten, in denen die Musik explizit eingesetzt wurde. Die Musik läuft ja nicht „nebenbei“ ab sondern setzt gezielt an einer entscheidenden Phase des „Rumble“ ein. Der Einsatz der Musik nach einer längeren Phase des Spiels ohne Musik scheint einen entscheidenden Impuls für die Spieler*innen zu geben, die entscheidende Kampfphase „im Schutze der Musik“ durchzuführen. Die Musik ist ein wichtiger Faktor des Rollenschutzes.

Auch *Frage 5* bei Oberhaus nach einer „adäquaten“ Besetzung bzw. den „Spielfähigkeiten“ der Schüler*innen kann nur teilweise beantwortet werden. Die Schüler*innen in B sind nach Aussage der Lehrerinnen „spielerfahren“ und ja auch entsprechend motiviert, vor einer Kamera ihr Bestes zu zeigen. Die Lehrer*innen und Student*innen, die an dem freiwilligen Workshop A teilnahmen, sind ebenfalls sehr spielfreudig. Hier ist, z.B. bei dem Lehrer, der Tony spielt, eine Art „Überengagement“ zu erkennen. Auch hier dürften die Spieler*innen eher „spielerfahren“ sein. Insofern ist zwischen A und B einerseits und C und D andererseits ein Unterschied zu erkennen. Was aber C und D zu fehlen scheint wird durch ein oft fast „aktionistisches“ Engagement einzelner Schüler*inn wett gemacht. Ob die Unterschiede zwischen dem Engagement und der „konstruktive Beteiligung“ der Schüler*innen innerhalb der Gruppe C und D, die offensichtlich sind, auf „Spielfähigkeiten“ zurückzuführen sind, muss allerdings bezweifelt werden. Denn insgesamt jedoch spielt die „Spielfähigkeit“ der Schüler*innen bei einer szenischen Interpretation keine entscheidende Rolle. Gerade unbeholfene und im Theaterspielen unerfahrene Schüler*innen interpretieren oft erfahrungsbezogener als solche, die meinen, im szenischen Spiel „gut“ Theater spielen und sich vor einem Publikum produzieren zu müssen.

Die *letzte Frage* bei Oberhaus nach der Ernsthaftigkeit der Spieler*innen spielte in den Beobachtungen eine bedeutende Rolle. Vor allem in den Schulklassen C und D beteiligen sich nicht immer alle Schüler*innen am szenischen Spielgeschehen. In der Fokussierung 3 des „Rumble“ wurde auch diskutiert, dass die ungewohnte Lernform „szenisches Spiel“ als Möglichkeit gesehen werden kann, diese als Chance zu sehen, durch „Destruktion“ eine „Kritik am System Schule“ zu üben. Das häufig beobachtbare Lachen sollte aber nur als Mangel an „Ernsthaftigkeit“ interpretiert werden. Wie bereits erörtert ist es zunächst eine Spontanreaktion auf eine unerwartete Situation, die schwer einzuordnen ist. Fast immer ist Lachen ein Zeichen von Betroffenheit und kein Zeichen dafür, dass das szenische Spiele als „lächerlich“ empfunden wird. Insofern ist auch das Lachen durchaus ernst gemeint und ernst zu nehmen. Besonders die jüngeren Gruppen

scheinen auch Witze vor bedenklichen Handlungen, wie Gewalthandlungen, zu machen, um die Situation zu entschärfen und somit für sich einen Schutz zu gewähren. Es passiert dabei nichts anderes als eine andere Interpretation der Rolle, die es aus Sicht der Lebenswelt der Spieler*innen vereinfacht, sich in diesem Moment mit der Rolle zu identifizieren.

6. Fazit und Ausblick

Der Rollenschutz und die Rollenschutz-These sind ein Alleinstellungsmerkmal der Szenischen Interpretation. Die *Szenische* Interpretation unterscheidet sich von allen anderen in pädagogischen Kontexten verwendeten Methoden der Interpretation nicht nur dadurch, dass körpersprachlich kommuniziert und gelernt wird, sondern auch dadurch, dass hier die Spieler*innen im Schutze der Rolle „mehr“ erfahren und lernen können als es ansonsten möglich und üblich ist. Mit der vorliegenden Untersuchung sollten diesbezüglich folgende Fragen beantwortet werden (vgl. Abschnitt 1.1):

Lässt sich die Rollenschutz-These überprüfen? Und, wenn ja, mit welchem Ergebnis? Lässt sich der Gültigkeitsbereich der These bestimmen? Lassen sich Rahmenbedingungen herausfinden, unter denen die These stimmt, bzw. solche, unter denen sie nicht zutrifft?

Eine generelle Beantwortung solcher Fragen kann nicht erwartet werden. Es kann allenfalls anhand eines konkreten Unterrichtsgegenstandes und mittels einer konkreten Untersuchungsmethode - also an einem speziellen „Fall“ - die Rollenschutz-These zur Disposition gestellt werden. Es wurde in Kapitel 1 begründet, warum der Unterrichtsgegenstand *West Side Story*, und in Kapitel 3 begründet, warum die Methode der Videografie sich für eine Untersuchung gut eignen, ohne dass damit ein Allgemeingültigkeitsanspruch erhoben werden kann.

Anhand der systematischen Auswertung von Videomitschnitten können „äußere“ Haltungen relativ objektiv und überprüfbar registriert und, wie in Abschnitt 4.2 geschehen, interpretiert werden. Die stringente Interpretation der „inneren“ Haltungen aufgrund der Beobachtung „äußerer“ Haltungen ist jedoch nur möglich, wenn zusätzlich zu den in der vorliegenden Untersuchung angewandten Verfahren noch ergänzende Methoden hinzugezogen werden. Hierzu zählen einerseits Spieler*innen-Äußerungen, wie sie (beispielsweise in B.5) in der Auswertungs-Phase protokolliert wurden. Diese müssten jedoch durch qualitative Interviews ergänzt und von einer psychoanalytischen Theorie geleitet werden, die eine Verbindung zwischen „äußerer“ und „innerer“ Haltung sowie Selbstäußerung der Spieler*innen herstellt. In der vorliegenden Untersuchung wurde ein so komplexes Prozedere nicht durchgeführt.

Ähnliches gilt für das Phänomen des Lachens, das in allen Gruppen beobachtet werden konnte. Auch hier müsste eine situationsbezogene Tiefenanalyse stattfinden. Denn Lachen als Ausdruck von Unsicherheit angesichts einer ungewohnten oder überraschenden Situation kann Zustimmung oder Ablehnung, Akzeptanz oder Abwehr bedeuten. Obwohl Lachen in fast allen vorliegenden Fällen als ein Handeln „außerhalb der Rolle“ interpretiert wurde, sind auch die Übergänge zwischen „außerhalb“ und „in der Rolle“ fließend. Da Lachen - zumindest im szenischen Spiel - aber ein willentlich nicht bewusst regulierter Vorgang ist, bleibt es ein wichtiges Anzeichen für den Rollenschutz und die Rollenschutz-These, wenn die lachende Spieler*in dabei in ihrer Rolle bleibt bzw. nach einer kurzen Reaktionszeit wieder in ihre Rolle zurückfindet.

Trotz dieser grundsätzlichen Einschränkungen aufgrund der Methode konnte die vorliegende Untersuchung einige Antworten auf die oben formulierten Fragen bereitstellen. So konnte in allen Gruppen, insbesondere jedoch bei den jüngeren Schüler*innen (Gruppe C und D), ein häufiges Wechseln zwischen Handeln „in der Rolle“ und „außerhalb der Rolle“ beobachtet werden. Die Übergänge waren jedoch oft fließend, weil das „Verlassen“ der Rolle auch als kreative Ausgestaltung der Rolle gesehen und gedeutet werden konnte. Das Handeln „außerhalb der Rolle“ konnte als Anzeichen der „inneren Haltung“ gedeutet werden. Und für die Stabilität der Rolle und damit des Rollenschutzes sprach, dass Spieler*innen, die ihre Rolle verlassen haben, stets (mit ganz wenigen Ausnahmen) ohne weitere Spielleitungshilfen in ihre Rolle zurückgefunden haben. Dass der Rollenschutz im Sinne der Rollenschutz-These funktioniert hat, konnte zumindest immer dort festgestellt werden, wo im offensichtlichen Chaos des Kämpfens selbstregulatorische Kräfte gewirkt haben.

Besonders deutlich wurde, vor allem bei der Gegenüberstellung der Gruppen A bis D, welche Rolle die „Spielregeln“ der *Szenischen Interpretation* spielen: Sobald die Rolleneinfühlung - wie im schulischen Kontext üblich - zeitlich um oft mehrere Wochen von der Spielphase getrennt durchgeführt wird, ist der Rollenschutz im Spiel selbst labil. (Erstaunlich ist eigentlich, dass er bei C und D dennoch erkennbar war!) Essentiell ist auch, dass und wie die „Spielregeln“ von der Spielleitung durchgesetzt werden. Beim „szenischen Spiel nach Regieanweisungen“ konnte beobachtet werden, dass überall dort, wo die Regel, dass Spieler*innen „erstarren“ sollen, solange sie nicht dran sind, nicht genau befolgt wurde, das Spiel unpräzise wurde.

Es gibt eine Grundregel der Szenischen Interpretation, die besagt, dass Spieler*innen nicht „richtig“ oder „falsch“ sondern allenfalls „genau“, „deutlich“ und „präzise“ oder eben „ungenau“, „undeutlich“ und „unpräzise“ spielen (Methodenkatalog, S. 23, Tipp 1, Nr.7). Die vorliegende Untersuchung hat jedoch gezeigt, dass „Präzision“ zwar aus Spielleitungssicht sehr wünschenswert ist, dass aber nicht ausgeschlossen werden kann, dass „unpräzises“ Spielen nicht ebenfalls zu einer Interpretation im Sinne des gemäßigten Konstruktivismus führt. Die Tatsache, dass in allen Gruppen, verstärkt jedoch bei C und D, sich Chaos-Phasen immer wieder wie von selbst „ordnen“, d.h. scheinbar unprä-

zises Agieren wieder an Präzision gewinnt, spricht eher dafür, dass auch im Chaos gelernt werden kann und gelernt wird.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die These, dass Spieler*innen „geheime Phantasien etc.“, die sie im schulischen Kontext und/oder einer sonstigen Öffentlichkeit nicht (verbal) äußern würden, im szenischen Spiel körpersprachlich zum Ausdruck bringen, kommunizieren und dadurch zur Disposition stellen, aufgrund zahlreicher videografisch festgestellter Indizien bestätigt werden kann. Die pädagogisch und politisch wichtige Frage, ob die Spieler*innen bei diesem Prozess ihre „geheimen Fantasien etc.“ im Sinne der Psychoanalyse so verarbeitet haben, dass sie diese - beispielsweise *nach* der Schulstunde auf dem Schulhof - nicht mehr in Form von Mobbing, Schlägerei oder „asozialen“ Handlungen (im Sinne des Scheller-Zitats in Kapitel 1) ausleben und ausagieren, bleibt weitgehend unbeantwortet, auch wenn auch hier die Hoffnung zuletzt stirbt.

7. Quellen

Literaturverzeichnis

Brinkmann, R. O., Kosuch, M., & Stroh, W. M. (2022). *Szenische Interpretation von Musik & Theater. Methodenkatalog*. Lugert Verlag. [Zitiert als "Methodenkatalog".]

Brinkmann, R. O., Kosuch, M. & Stroh, W. M. (2010). *Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musik und Theater* (2. Neuaufl). Lugert Verlag.

Brinkmann, R. O., Ostrop, A.-K., Kosuch, M., & Stroh, W. M. (2017). Die Hypothesen der Szenischen Interpretation von Musik und Theater. *Diskussion Musikpädaogik*, Band *8*, 17–19.

Campos, S. (2019). *Praktiken und Subjektivierung.Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Springer.

de Boer, H., & Reh, S. (Hrsg.). (2012). *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gebauer, H. (2011). "Es sind Kamera-Themen". *Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik*. In: Beiträge emprisischer Musikpädagogik Vol. 2, Nr. 2 (online-Publikation: https://www.b-em.info/index.php/ojs/article/view/57/147).

Georg Breidenstein. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh 2012.

Heberle, Kerstin. (2020). *Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht*. In: Clausen, Bernd & Dreßler, Susanne (Hrsg.): *Soziale Aspekte des Musiklernens*. Waxmann, (= Musikpädagogische Forschung Band 39), 115-130.

Kosuch, M. (2004). *Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Kosuch, M., & Stroh, W. M. (1997). *Szenische Interpretation von Musiktheater. West Side Story. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Institut für Didaktik Populärer Musik. [Zitiert als "Kosuch/Stroh"].

Kuckartz, U., Grunenberg, H., & Dresing, T. (Hrsg.). (2007). *Qualitative Datenanalyse: Computergestützt: methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2., überarb. und erw. Aufl). VS, Verl. für Sozialwiss.

Kühl, S., Strodtholz, P., & Taffertshofer, A. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und qualitative Methoden* (1. Aufl). VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Nebhuth, R. & Stroh, W. M.(1990). Szenische Interpretation von Opern – wieder eine neue Operndidaktik? In: L. Oberhaus & W. M. Stroh (2012), 28-34.

Oberhaus, L. (2017). Chaos als Spiel. *Diskussion Musikpädaogik*, Band *8*, 52–59.

Oberhaus, L., & Stroh, W. M. (Hrsg.). (2012). Konzeptionelle Aufsätze 1982-2006. BIS-Velag Oldenburg(= *Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater, Band 1*).

Oberhaus, L., & Stroh, W. M. (2017). *Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis von Szenischer Interpretation von Musik und Theater.* Diskussion Musikpädagogik,Band *8*.

Ostrop, A.-K. (2019). Musiktheatervermittlung in der europäischen Geschichte und Gegenwart. In C. Plank-Baldauf (Hrsg.), *Praxishandbuch Musiktheater für junges Publikum: Konzepte – Entwicklungen – Herausforderungen*, 255–266. J.B. Metzler.

Reh, S. (2012). Mit der Videokamera beobachten Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. In: H. de Boer (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Reichertz, J., & Englert, C. J. (2011). *Einführung in die qualitative Videoanalyse*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Scheller, I. (1982). *Arbeit an Haltungen, oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen - Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels.* In: Scholz, R. und Schubert P. (Hg.). *körpererfahrung. die wiederentdeckung des körpers: theater, therapie und unterricht*. Rowohlt. S. 230-253.

Scheller, I. (1998). *Szenisches Spiel: Handbuch für die pädagogische Praxis*. Cornelsen.

Scheller, I. (2004). *Szenische Interpretation: Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II* (2. Auflage). Klett/Kallmeyer.

Schmid, E. V. (2017). *Das kreative Potenzial der Szenischen Interpretation. Diskussion Musikpädaogik*, *8*, 93–99.

Steinweg, R. (1976). *Brechts Modell der Lehrstücke: Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen* (1. Auflage). Suhrkamp.

Tuma, R., Schnettler, B., & Knoblauch, H. (2013). *Videographie*. Springer Fachmedien.

Videoverzeichnis

Videoanalyse Szenische Interpretation (2017) [YouTube Video]. https://www.youtube.com/playlist?list=PLOrbiNMeluhVt9_E1xTHR1qvehABQrc0t

Szenenauswahl zum Rollenschutz in der Szenischen interpretation (1995, 1996). [YouTube Video]. https://www.youtube.com/playlist?list=PLQSuE51K0GJgsRZM7WX8rlJ3xZE-R_h59

8. Anhang

Anhang 1: Übersicht der Szenenauswahl

Szene	Referenzdatei	Dauer	Bemerkung	Phase
A.1 Szene A.1	1WSS 11_95 1WSS 11_95	1:28:40-1:38:28	Die Spieler*innen reflektieren außerhalb ihrer Rolle die kollektive Einfühlung.	Reflexion der Einfühlung
A.2 Szene A.2	1WSS 11_95	2:11:14-2:15:49	Erarbeitung der individuellen Gehhaltung und der Sprechhaltung.	Individuelle Einfühlung
A.3 Szene A.3	3WSS 11_95 3WSS 11_95	27:25-32:09	Erster Durchlauf der Szene „The Rumble“ mit den Ansagen des Spielleiters.	Szenisch-musikalische Arbeit (1. Durchlauf)
A.4 Szene A.4	3WSS 11_95	35:10-37:55	Zweiter Durchlauf der Szene „The Rumble“ mit den Ansagen des Spielleiters und Musik.	Szenisch-musikalische Arbeit (2. Durchlauf)
A.5 Szene A.5	3WSS 11_95	38:55-40:51	Die Szene „The Rumble“ wird nun ohne die Regieanweisungen gespielt.	Szenisch-musikalische Arbeit (3. Durchlauf)

B.1 Szene B.1	1WSS 96 1WSS 96	1:01:14-1:04:50	Erarbeitung der individuellen Gehhaltung, der Sprechhaltung und einer Macke.	Individuelle Einfühlung
B.2	2WSS 96	0:00-3:16	Erster Durchlauf der Szene „The Rumble“ mit den Anweisungen des Spielleiters.	Szenisch-musikalische Arbeit (1. Durchlauf)

Szene B.2	2WSS 96			
B.3 Szene B.3	2WSS 96	9:14-10:45	Freies szenisches Spiel der Szene „The Rumble“ ohne Regieanweisungen.	Szenisch-musikalische Arbeit (2. Durchlauf)
B.4 Szene B.4	2WSS 96	16:44-21:48	Das szenische Spiel wird außerhalb der Rolle reflektiert.	Reflexion

C.1 Szene C.1	WSS Schule 96 WSS Schule 96	1:59:00-2:02:40	Lesen der Rollenkarten in Ich-Form.	Individuelle Einfühlung
C.2 Szene C.2	WSS Schule 96	2:03:20-2:07:14	Erarbeitung einer individuellen Gehhaltung.	Individuelle Einfühlung
C.3 Szene C.3	West Side Story WSS 96 West Side Story WSS	1:01:25-1:07:48	Erster Durchlauf der Szene „The Rumble“ mit den Ansagen des Spielleiters.	Szenisch-musikalische Arbeit (1. Durchlauf)
C.4 Szene C.4	West Side Story WSS 96	1:09:50-1:15:00	Zweiter Durchlauf der Szene „The Rumble“ mit den Ansagen des Spielleiters und Musik.	Szenisch-musikalische Arbeit (2. Durchlauf)
C.5 Szene C.5	West Side Story WSS 96	1:27:50-1:32:06	Dritter Durchlauf der Szene „The Rumble“ mit den Ansagen des Spielleiters und Musik.	Szenisch-musikalische Arbeit (3. Durchlauf)

D.1 Szene D.1	WSS Schule 96 WSS Schule 96	56:39-59:00	Lesen der Rollenkarten in Ich-Form.	Individuelle Einfühlung
D.2 Szene D.2	WSS Schule 96	1:01:00-1:05:30	Erarbeitung einer individuellen Gehhaltung.	Individuelle Einfühlung
D.3 Szene D.3	West Side Story WSS 96 West Side Story WSS	8:50-18:36	Erster Durchlauf der Szene „The Rumble“ mit den Ansagen des Spielleiters.	Szenisch-musikalische Arbeit (1. Durchlauf)
D.4 Szene D.4	West Side Story WSS 96	20:14-24:47	Zweiter Durchlauf der Szene „The Rumble“ mit den Ansagen des Spielleiters und Musik.	Szenisch-musikalische Arbeit (2. Durchlauf)
D.5 Szene D.5	West Side Story WSS 96	26:24-32:06	Dritter Durchlauf der Szene „The Rumble“ mit den Ansagen des Spielleiters und Musik.	Szenisch-musikalische Arbeit (3. Durchlauf)

Anhang 2: Beschreibung der Szenen in MAXQDA2022

A.1

1	[0:00:00.0] **Aussagen aus der Reflektion in 2-3 Sätzen:**
2	[0:00:59.4] man bekommt ein Gefühl von Solidarität und Angriffslust. Man bekommt ein Gefühl von Stärke
3	[0:01:16.6] man hat etwas gemeinsam. Man probiert alles aus und alle machen die gleichen Bewegungen.
4	[0:01:43.1] Als sich angefangen wurde zu verkleiden habe ich Gänsehaut bekommen. Nachdem Motto: "Oh ja das sind jetzt meine Feinde." Zu sehen, wie sich aus einer gewürfelten Gruppe eine Identifikation mit der jeweiligen Gang

	entsteht war toll. Die Entwicklung der Gehhaltung hätte ich lieber allein gemacht.
5	[0:02:26.7] Ich fand die Verkleidung schön. Ein kleines Detail hat geholfen zu sagen "Ich bin jetzt jemand anders." Auch das Ablegen der Kleidung hat jetzt geholfen das zu reflektieren.
6	[0:02:55.1] Mir ist es schwer gefallen mit der Verkleidung und dann jemand anderes zu spielen.
7	[0:03:02.6] Es war toll zu sehen, wie schnell sich das entwickelt hat. Man hat gemerkt dass durch den Zusammenhalt der Jets sich der Rhythmusschwerpunkt verändert hat, weil alle gleich betont haben.
8	[0:03:35.2] Ich fand es toll ein Shark zu sein.
9	[0:03:41.0] Es macht Spaß sich durchzusetzen.
10	[0:03:50.1] Ich fand die Gruppendynamik, die sich da entwickelt faszinierend.
11	[0:04:12.3] Man muss aufpassen, wenn man das in der Schule mit kleineren macht. Das könnte schnell eskalieren.
12	[0:04:46.7] Ich fand das Verkleiden wichtig und toll. Ich konnte mich erst dann mit der Rolle identifizieren. Man kann damit auch eine klare Markierungslinie ziehen, wenn man das mit Schülern macht.
13	[0:05:01.9] Ich fand den Schluss toll (das gegeneinander singen).
14	[0:05:22.0] Macht viel Spaß und das Begrüßungsritual war toll war man jetzt wusste "Das sind meine Leute.". Ich finde es erstaunlich, wie man diesen Kampfesgeist entwickelt hat.
15	[0:06:12.2] Hatte erst bedenken dass wir uns da gegenseitig totschlagen.
16	[0:07:57.0] Durch das Begrüßungsritual tauten alle auf und es war wie eine Verschwörung. Man wollte dann nicht mehr zur anderen Gang dazugehören.
17	[0:08:26.9] Die Phasen gefallen mir gut. Man kann immer was ausprobieren und dann geht es weiter.
18	[0:08:46.1] Ich fand die Präsentation von den Sharks toll. Einfach mal zu gucken, wie die das machen und wie das aussieht alle mit der Verkleidung.
19	[0:09:24.4] Die Konfrontation (mit dem Gesang) war gut, weil es eine Art war ohne wirklich aggressiv zu sein. Das Entwickeln der Gehhaltung hätte länger sein können.

A.2

1	[0:00:00.0] **Vorstellung der Aufgabe:** Jeder liest seine Rollenkarte, während er geht.
2	[0:00:21.3] Die Spieler*innen sprechen durcheinander. Es entsteht eine hohe Lautstärke, wodurch einzelne Stimmen nicht mehr deutlich herauszuhören sind. Zudem bewegen sich alle Spieler*innen quer durch den Raum. Die Köpfe sind dabei auf das Blatt in der Hand gerichtet.
3	[0:00:29.6] Die Teilnehmerin mit dem Walkman läuft tänzerisch durch den Raum.
4	[0:00:47.3] Eine Teilnehmerin (mit schwarzer Cap) läuft auffällig breitbeinig, dominant, aufrecht.
5	[0:00:57.7] Eine Teilnehmerin (blonde kurze Haare) gestikuliert übertrieben. Stellt das Gesagte auch mit Gestik dar.
6	[0:01:09.2] Einige Spieler*innen haben sich mit dem Blick vom Blatt gelöst und schauen beim Sprechen umher, andere bleiben mit ihren Blicken weiter auf dem Blatt.
7	[0:01:14.1] Man sieht, wie einige Spieler*innen aktiv schauen was andere tun. evtl. auch um sich Dinge abzuschauen.
8	[0:01:22.3] Gelächter. Zwei Teilnehmerinnen unterhalten sich und lachen zusammen.
9	[0:01:41.3] Die Rollenkarten sollen nun zur Seite gelegt werden.
10	[0:01:43.9] Teilnehmer (Bart und schwarze Mütze) spricht aktiv andere Spieler*innen an (in der Rolle).
11	[0:01:56.1] Während dem Weglegen der Rollenkarten wird weiterhin gesprochen und teilweise gelacht.
12	[0:02:01.4] Es beginnt eine Unterhaltung zwischen dem Spielleiter und einem Teil der Spieler*innen.
13	[0:02:13.1] Es beginnen private Unterhaltungen innerhalb der Rolle
14	[0:02:20.7] **Es wird betont, dass nur die Rollenkarte gelesen werden soll**
15	[0:02:32.7] Teilnehmer (Sonnenbrille und Hut) agiert innerhalb seiner Rolle selbstbewusst im Zentrum des Pulks.
16	[0:02:47.7] Es wirkt als würden die Spieler*innen aufgehört haben die Aufgabe zu befolgen und auf neue Anweisungen zu warten.

17	[0:02:58.8] **Neue Aufgabe:** Noch einmal die bereits erarbeitete Gehhaltung der Gruppe aufnehmen.
18	[0:03:18.4] Ein Teilnehmer (blonde gelockte Haare und Sonnenbrille) läuft aufrechter und selbstbewusster als vorher (Schultern zurück, Kopf gehoben.
19	[0:03:24.0] Es fangen plötzlich alle an mitzuschnipsen. Interessanter weise nicht im gleichen Metrum.
20	[0:03:49.7] Es wird wieder teilweise miteinander agiert. Jetzt aber innerhalb der Rolle (bspw. Mann mit roter Hose begrüßt andere Spieler*innen)
21	[0:04:04.5] Spieler*in mit kurzen blonden Haaren beginnt andere Spieler*innen anzutanzen. Anschließend laufen die beiden Teilnehmerinnen gemeinsam durch den Raum.
22	[0:04:13.5] Die Mimik des blonden Teilnehmers mit Sonnenbrille wirkt sehr entschlossen und selbstbewusst fast etwas arrogant.
23	[0:04:17.3] Die Teilnehmerin mit dem Walkman trägt die Kopfhörer nun nicht mehr. Sie bewegt sich dennoch wippend durch den Raum.
24	[0:04:24.8] Es gibt auch Teilnehmende die zumindest nicht offensichtlich in ihrer Rolle sind (bspw. Teilnehmender mit brauner Weste und Mütze).

A.3

1	[0:00:00.0] Beim ersten Auftreten der Jets rufen die Spieler*innen einzelne Wörter wie "Yeah" hinein. Bei der Regieanweisung, "Riff gibt die Anweisung, dass sich die Gruppe aufstellen soll.", befolgt er nicht einfach die Anweisung, sondern sagt "okay".
2	[0:00:32.7] Die Situation wirkt konzentrierter. Niemand redet mehr und alle befolgen stumm die Anweisung des Spielleiters.
3	[0:00:44.4] Beim Kampf sind alle sichtbar in ihren Rollen und stacheln sich gegenseitig zum Kampf an.
4	[0:01:10.4] Als sich der Spieler von Tony zwischen Diesel und *Bernardo* drängelt, wehren sich beide mit echter Kraft, um nicht getrennt zu werden.
5	[0:01:11.1] Alle schreien er (Tony) soll aufhören die beiden zu trennen.
6	[0:01:43.7] Offensichtliche Überforderung mit der Spielanweisung Tony anzugehen seitens *Bernardo*. Extreme Gestik mit den armen und starkes verstellen der Stimme.
7	[0:01:55.2] Der *Bernardo* hört nicht auf zu schimpfen.

8	[0:02:14.1] *Bernardo* soll Tony schlagen. Der Teilnehmer hält kurz inne, hat dann aber keine Hemmungen mehr die Regieanweisung in die Tat umzusetzen.
9	[0:02:28.3] Als *Bernardo* zu Boden geworfen wird gibt es großes Gelächter (auch seitens der Sharks).
10	[0:02:31.7] *Bernardo* geht theatralisch und übertrieben zu Boden (Hand auf der Brust, sehr langsam).
11	[0:02:41.4] Gelächter als *Bernardo* die Gruppe trennen will.
12	[0:02:50.0] Wieder Gelächter als Riff sagt, dass sich alle beruhigen sollen.
13	[0:03:06.3] Der Darsteller von Tony agiert im Hintergrund mit einer immer wieder wiederholenden Geste (schützend die Hände nach vorne).
14	[0:03:38.9] Als Riff und *Bernardo* kämpfen gibt es wieder Gelächter.
15	[0:03:43.5] Kampf wirkt eher wie ein Tanz, die Spiele*innen nehmen die Situation sichtbar nicht ernst.
16	[0:03:48.9] Als Riff von Tony zurückgezogen wird gestikuliert er stark (nach oben gerissene Arme) und reißt seinen Mund übertrieben auf.
17	[0:03:55.9] Danach verharrt er in dieser Pose und lacht. Alle Spieler*innen lachen ebenfalls.
18	[0:04:02.4] *Bernardo* ersticht Riff mit einer übertriebenen Bewegung, Riff schreit laut und theatralisch auf.
19	[0:04:10.6] Riff hat ein Lachen im Gesicht als er zu Boden geht.
20	[0:04:19.7] Beim Kampf zwischen Jets und Sharks erneut übertriebene Bewegungen. Es findet ausschließlich Schattenboxen statt. Einige Spieler*innen lachen.
21	[0:04:21.4] Die Szene wird vom Spielleiter beendet. Alle fangen an zu lachen.

A.4

1	[0:00:00.0] Den Spielern wird nun mehr Zeit für die Umsetzung der Ansagen gegeben. Die Spieler*innen befolgen die Anweisungen ernster.
2	[0:00:23.7] Die Spieler*innen agieren mehr miteinander innerhalb ihrer Rolle.
3	[0:00:42.0] Bei der Begrüßung der Gangmitglieder fällt auf, dass Riff recht normal und authentisch spricht, während *Bernardo* auffällig seine Stimme verstellt.
4	[0:00:51.4] Tony muss ernsthaft kämpfen, um die beiden voneinander zu trennen.
5	[0:01:06.1] *Bernardo* beleidigt Tony rassistisch. Er spricht sehr selbstbewusst und

	ohne Hemmungen.
6	[0:01:18.5] *Bernardo* muss wirklich gestoppt werden weiter auf Tony loszugehen.
7	[0:01:31.7] Wenn Riff und *Bernardo* kämpfen sieht man wie beide wirklich mit Kraft gegeneinander einhergehen. Es ist eher ein Rangeln als ein Schattenboxen.
8	[0:01:38.6] Gelächter. Der Spielleiter setzt zu spät mit der Anweisung ein und die Spieler*innen wissen nicht, was sie machen sollen und ziehen den noch immer anhaltenden Kampf zwischen *Bernardo* und Riff ins lächerliche.
9	[0:01:44.5] Ab hier ist wieder Unruhe in der Gruppe. Es wird gelacht als *Bernardo* zu Boden geht.
10	[0:02:13.4] Die Nebencharaktere aus der Gang haben keine speziellen Anweisungen und machen trotzdem innerhalb ihrer Rolle mit, feuern an etc. Wenn sie jedoch nicht spielen, nehmen sie keine spezielle Stehhaltung oder ähnliches an. [0:02:15.9]
11	[0:02:25.5] *Bernardo* gestikuliert sehr übertrieben und schreit bei jeder Bewegung laut auf. Er muss seine Rolle sehr offensichtlich spielen.
12	[0:02:31.3] Beim Kampf wird erneut schattangeboxt. Die Spieler*innen haben sichtlich Spaß.

A.5

1	[0:00:00.0] Sharks verteidigen Action als dieser von *Bernardo* angegangen wird.
2	[0:00:46.4] Beide Gruppen feuern ihre Kämpfer an und beschweren sich lautstark als Tony diesen unterbinden möchte.
3	[0:00:50.4] Tony bekommt die beiden gar nicht auseinander, weil sie unbedingt miteinander kämpfen möchten.
4	[0:01:03.1] Spielleiter muss eine Anweisung reinrufen, weil die Spieler*innen so in ihrer Rolle sind, dass es nicht weiter geht in der Szene.
5	[0:01:05.4] Beim zu Boden gehen gibt es wieder Gelächter und das ganze passiert erneut auf eine sehr theatralische Art und Weise.
6	[0:01:12.9] Ein Spiele ruft innerhalb seiner Rolle "Er zieht ein Messer die Sau".
7	[0:01:14.2] Riff und *Bernardo* werden beim Kampf lautstark angefeuert.
8	[0:01:25.2] Die Musik beginnt. Der Kampf wird hitzig. Die Musik übertönt mögliches Lachen. Alle sind in ihrer Rolle und nehmen den Kampf sichtbar ernst. Beim Kampf sieht man nur noch in den Gesichtern, dass einige Spaß daran haben. [0:01:49.7]

B.1

1	[0:00:00.0] Manche sind eher für sich andere Begrüßen sich lautstark, sprechen ihren Spruch laut, akustischer Rollenschutz trotz der geringen Teilnehmerzahl teilweise gegeben. Kollektiver Rollenschutz nur durch die Zugehörigkeit der Gangs gegeben.
2	[0:00:11.9] Teilnehmerinnen laufen tanzend mit Walkman durch den Raum.
3	[0:00:18.0] Jets und Sharks Mitglieder pöbeln sich an, obwohl das gar nicht die Aufgabe war. Fühlen sich mit ihrer Rolle und ihrer Gang verbunden. Dies eskaliert sogar so stark, dass sie getrennt werden müssen. Mimik ebenfalls sehr ernst.
4	[0:00:37.4] **Anweisung:** *Jeder soll sich eine Macke überlegen.*
5	[0:00:38.0] Immer wieder Blicke in die Kamera
6	[0:00:53.0] Teilnehmer (gelbes Stirnband) im Fokus der Kamera ist sehr bei sich und bleibt dennoch die ganze Zeit in der Rolle und übt seine Macke.
7	[0:01:17.0] **Spielleiter geht explizit auf Teilnehmerinnen ein, die noch keine richtige Gehhaltung haben.**
8	[0:01:28.8] Sie sagt auch dass ihr nichts einfällt. Der Spielleiter sagt sie soll sich bewegen, wie jemand der sich schön findet. Darauf folgt unsicheres Lachen.
9	[0:01:47.8] **Überlegen eines Satzes für die Sprechhaltung**
10	[0:02:04.3] Nun entsteht ein akustischer Rollenschutz durch das Durcheinandersprechen.
11	[0:02:27.8] Zwei Teilnehmerinnen tauschen sich noch über ihre Rollen aus während andere schon üben. Es gibt also ein unterschiedliches Tempo in der Einfühlung.
12	[0:02:53.7] Die Spieler*innen sprechen sich auch gegenseitig an, lachen jedoch, weil sie das wahrscheinlich verunsichert.
13	[0:02:59.2] **Wenn sich zwei begegnen soll die Macke und der Satz präsentiert werden.**
14	[0:03:10.1] Nun wird nicht mehr so oft gelacht, da es ja alle machen und auch so vorgegeben ist. Spielleiter also wichtig.

B.2

1	[0:00:00.0] Die Spieler*innen folgen stumm den Anweisungen des Spielleiters.
2	[0:01:07.1] Es sind alle in der Haltung ihrer Rolle.
3	[0:01:25.4] Man merkt, dass einige aus ihrer Stehhaltung fallen, sobald dies nicht mehr aktiv gefordert wird.
4	[0:01:25.9] Aggressives Agieren, ohne dabei aus der Rolle zu fallen. Es wird ernst genommen. Die Spieler rangeln abseits von Schattenboxen.
5	[0:01:37.4] Gelächter, weil Anweisung nicht richtig befolgt wurde.
6	[0:01:51.6] Spiel wird durch Fehler Seitens des Spielleiters durcheinandergebracht.
7	[0:02:23.9] Echte Kraft wird beim Kämpfen angewandt. Kein Schattenboxen, sondern eher eine "Rangelei".
8	[0:02:47.0] Als *Bernardo* erstochen wird fangen alle an zu lachen. Der Spieler selbst hat auch ein sichtbares Lächeln.
9	[0:02:51.2] Kampf wird sehr stark ausgelebt.

B.3

1	[0:00:00.0] Spürbar mehr Intensität im Spiel ohne Ansagen.
2	[0:00:35.4] Alles wirkt viel "echter" als mit den Ansagen. Die Spieler*innen sind sichtbar in ihren Rollen und fallen auch nicht aus diesen heraus.
3	[0:00:40.9] Manche müssen sich immer noch ein Lachen verkneifen (bspw. Teilnehmerin blonden Haaren und Brille rechts im Bild. Sie halten das Lachen aber zurück.
4	[0:00:51.0] Feuern mit Elan ihre Anführer an.
5	[0:00:56.5] Mimik ist verbissen. Zeigen die Zähne, schauen böse.
6	[0:01:01.8] Rangelei ist sehr körperlich. Es ist wirklich Kraft im Spiel es ist nicht bloß gespielt.
7	[0:01:07.8] Musik lässt die Spieler*innen sichtbar in Kampflust kommen.
8	[0:01:09.7] Riff schreit beim zustechen.
9	[0:01:12.3] Alle schauen tief geschockt.
10	[0:01:15.6] Der Kampf zwischen den Banden startet. Die Spieler*innen stürzen aufeinander zu. Es findet Schattenboxen statt. Der Kampf ist sehr exzessiv.
11	[0:01:30.6] Alle fliehen überhastet als der Pfiff ertönt.

B.4

1	[0:00:00.0] Reflektion außerhalb der Rolle. Verkleidung wurde abgelegt.
2	[0:00:20.1] Man war voll in der Rolle drin und bei jedem Mal wurde es noch intensiver.
3	[0:00:32.9] es war ein tolles Gefühl sich hineinzuversetzen.
4	[0:00:57.7] Schwer ernst zu bleiben durch die Unterbrechungen
5	[0:01:29.7] Ich fand es schwer mich hineinzuversetzen, weil wir daneben standen
6	[0:01:39.9] Mir ist das richtig an die Nieren gegangen, weil das irgendwie, wenn man da so drin ist und so irgendwie den Kampf miterlebt und dass da welche abgestochen werden das ist absolut aufregend.
7	[0:01:50.4] Man war von Mal zu Mal mehr drin (Wiederholung ist wichtig) und wurde mehr zu der Person und zu der Gruppe. War ziemlich schlimm am Schluss.
8	[0:01:59.2] Man muss dreimal mit ansehen, wie Leute abgestochen werden dann nimmt einen das schon ziemlich heftig mit. "Mir sind fast die Tränen gekommen." "Es war irgendwie ziemlich realistisch also ich konnte mir das gut vorstellen."
9	[0:02:17.6] Ich hätte nicht gedacht, dass man so schnell in eine Rolle reinkommt. Man hat sich am Schluss mit der Rolle identifiziert. "Man ist da reingerutscht, ohne es zu merken irgendwie."
10	[0:02:37.3] Das Gefühl der Gruppe merkt man wie die Gruppe zusammenhält.
11	[0:02:49.8] Man ging immer mehr in die Rolle rein. Ich fühlte mich schuldig, weil ich ja hätte kämpfen sollen und jetzt lag da der Anführer tot. Das könnte ja wirklich mal so passieren. Man darf nicht mitheulen, weil man der Stärkste ist → Identifikation mit der Rolle auch wenn man im Leben ganz anders handeln würde.
12	[0:03:25.9] Die letzten Male nicht sehr überzeugen. Erst als die Musik kam wurde man gepusht
13	[0:03:35.8] Ich war überrascht, wie sehr man in die Rolle rein kam auch ohne die Charaktere zu kennen und den Film gesehen zu haben.
14	[0:03:55.1] Sie redet in der Ich-Form aber stellt die Erlebnisse aus Sicht ihrer Rolle noch einmal dar. Beschreibt auch dass ihr alles ziemlich nah ging.
15	[0:04:13.8] Ich fand das ziemlich dramatisch. Eigentlich war es nur ein Ausschnitt aber durch die Musik wurde man mitgerissen.
16	[0:04:30.6] Ich habe nur zugeguckt aber es hat mich auch so mitgerissen das war ziemlich traurig.

C.1

1	[0:00:00.0] **Erklärung der Aufgabe:** Es sollen die Rollenkarten in Ich-Form gelesen werden.
2	[0:00:17.2] Jeder versucht jeden zu übertönen.
3	[0:00:30.7] Alle laufen im Kreis hintereinander.
4	[0:00:41.3] Manche gestikulieren schon mit den Händen.
5	[0:00:47.6] Teilweise wird das gelesene auch körperlich, ähnlich wie im Spielen einer Szene, dargestellt.
6	[0:00:51.1] Es ist Alltagssprache herauszuhören: "Super mega geil!".
7	[0:00:54.4] Einige Schüler*innen befolgen die Aufgabe nicht und laufen still mit der Masse mit.
8	[0:00:59.4] Die Schüler*innen unterhalten sich miteinander.
9	[0:01:21.5] Die Schüler*innen lesen sich gegenseitig ihre Rollenkarten vor.
10	[0:02:08.7] Viele sind mit der Erarbeitung fertig und lenken sich gegenseitig ab und führen Gespräche.

C.2

1	[0:00:00.0] **Aufgabe wird artikuliert:** Überlegen einer individuellen Gehhaltung
2	[0:00:11.9] Es ist ein Mädchen ist im Rollstuhl zu sehen. Es wird für diese Mädchen keine individuelle Aufgabe gestellt.
3	[0:00:21.4] Man sieht erste Versuche sich in die Rolle einzufühlen. Die Schüler*innen interagieren miteinander.
4	[0:00:42.4] Spielleiterin ruft Stopp und erläutert die Regel nicht zu sprechen.
5	[0:00:59.1] Nun sieht man Veränderungen in der Gehhaltung.
6	[0:01:09.0] Junge attackiert anderen Spieler mit einem Stichgeräusch.
7	[0:01:17.2] Zwei Jungen konfrontieren sich miteinander.
8	[0:01:19.9] Ein weiterer Junge steigt in die Situation mit ein und tut so als würde er den anderen mit einem Messer abstechen.
9	[0:01:32.3] Es wird trotzdem noch viel geredet.
10	[0:01:45.7] Spielleiterin unterbricht. Es soll sich nun jeder eine Macke ausdenken.
11	[0:02:36.2] Viele zeigen sich schon gegenseitig ihre Macken mit den Worten

	"Meine Macke ist...."
12	[0:02:58.4] Man sieht gleiche Macken (Hand wackeln). Macken werden imitiert.
13	[0:03:27.4] Die Schüler*innen bearbeiten die Aufgabe nur oberflächlich und zeigen sich schon nach kurzer Zeit gegenseitig ihre Macken.

C.3

1	[0:00:00.0] Der Spielleiterin liest das Szenario vor.
2	[0:00:25.6] Die Schüler*innen unterhalten sich, reden dazwischen. Keine Haltungen sichtbar, keine Hinweise, dass sie sich in der Rolle befinden.
3	[0:00:58.4] Diskutieren mit Spielleiterin, weil sie nicht genau wissen, was sie machen sollen.
4	[0:01:09.6] Wirken orientierungslos und wissen nicht, was sie machen sollen.
5	[0:01:19.6] Es entsteht in der Mitte eine freie Kampffläche. Ein Schüler sagt darauf "Wie lustig."
6	[0:01:28.5] Extreme Gestik, machen sich über das Spiel und das Ausziehen der Jacke lustig.
7	[0:01:42.6] Es werden Witze gemacht wie "Hier Diener"
8	[0:02:24.3] Der Schüler der Tony spielt albert herum, woraufhin alle lachen
9	[0:02:34.5] Der Spieler von Tony spricht in einer Fantasiesprache.
10	[0:02:48.2] Spielen immer nur für die Zeit der Anweisung und fallen dann wieder in ihr eigenes Sein zurück.
11	[0:03:03.9] Riff schlägt *Bernardo* zu Boden: *Bernardo* ruft laut "aua" und die Situation des Schlagens wird nicht ernst genommen. Es folgt Gelächter.
12	[0:03:46.2] Alle Bewegungen werden mit Geräuschen unterlegt. Zischen beim Ziehen des Messers etc.
13	[0:04:15.1] Die Spieler kämpfen, auch wenn es gerade nicht gefordert ist.
14	[0:04:27.6] Sprache wird gezielt verändert.
15	[0:04:58.3] Kampf wird übertrieben ausgeführt und die Spiele sind nicht mehr zu stoppen. Zeigen ausgeprägtes aggressives Verhalten, was sie durch das Spiel begründen können.
16	[0:05:17.7] Auch nach Stopp rufen hören sie nicht auf. Schüler*innen sind wie in einem Kampfrausch.

C.4

1	[0:00:00.0] Manche Spieler*innen nehmen schon eine Kampfhaltung ein, andere sind eher unbeteiligt in ihrer normalen alltäglichen Haltung.
2	[0:00:24.8] Insgesamt wirken alle etwas konzentrierter und ruhiger als im ersten Durchlauf.
3	[0:01:04.8] Die Spieler*innen lachen ununterbrochen. Teilweise wird das Lachen von den Schüler*innen provoziert.
4	[0:01:15.9] Sehr übertriebene Gestik und Darstellung des "langsamen Laufens".
5	[0:01:30.8] Diesmal keine Fantasiesprache mehr. Der Spieler von Tony spricht in seiner Sprechhaltung.
6	[0:01:46.1] Alltägliche Sprache "Verpiss dich hier" wird mit der Sprache in der Rolle vermischt. Thematisch dennoch passend zur Szene.
7	[0:02:10.3] Extreme Darstellung des Schlagens. Die Spieler*innen holen sehr weit aus beim Schlagen.
8	[0:02:20.8] Übertriebenes zu Boden fallen inkl. Geräuschen.
9	[0:03:23.1] Anzeichen von Bewegungen und Mimik so wie Gestik in der Rolle, wenn die Musik einsetzt.
10	[0:03:42.2] Auch die unbeteiligten Spieler*innen feuern in der Rolle an.
11	[0:04:29.8] Sehr ausgiebiges Kämpfen.
12	[0:04:47.4] Auch nach der Ansage der Spielleiterin wird weiter gekämpft
13	[0:05:05.6] Der Kampf wird erst nach mehreren Versuchen unterbunden.

C.5

1	[0:00:00.0] In der Art wie Riff spricht merkt man, dass er sich immer mehr mit der Rolle identifiziert.
2	[0:00:26.8] Bernardos Bewegungen wirken ebenfalls nicht wie die des Schülers, sondern die der Rolle. Der läuft mit den Armen weit vom Körper entfernt und insgesamt als würde er sich breit machen.
3	[0:00:38.6] Man merkt, dass die Schüler im Mittelpunkt eher den Schutz der Rolle ausnutzen als Schüler am Rande die weniger im Fokus stehen.
4	[0:01:02.3] Bei übertriebenen Bewegungen oder Aussagen/ Rufen gibt es immer wieder Gelächter.
5	[0:01:39.9] Vor dem "Schlag" wird dieser mit einem lustigen Spruch verharmlost

	und damit auch verdeutlicht, dass der Schlag im Rahmen der Rolle stattfindet
6	[0:02:22.6] Man sieht, wie sich die Haltung der Protagonisten mit dem Einsetzen der Musik verstärkt und intensiviert.
7	[0:03:26.8] Der Kampf wirkt wesentlich belebter. Kampfschreie, alle machen mit. Evtl. ist Wiederholung für die Sicherheit notwendig?
8	[0:04:09.3] Beim Ertönen der Pfeife schreien alle aus vollem Halse und rennen weg.

D.1

1	[0:00:00.0] Es ist eine große Differenz zu erkennen. Einerseits laufen Schüler*innen alleine für sich und lesen die Rollenkarten im Schutze des Lärms. Anderseits tauschen sich Schüler*innen über die Rolle oder über wahrscheinlich privates aus.
2	[0:00:15.8] Die Spielleiterin fordert eine Gruppe außerhalb des Kamerasichtfeldes auf aufzustehen.
3	[0:00:34.0] Man hört wie einige Schüler*innen gezielt aus der Gruppe heraustreten mit ihrer Stimme und scheinbar nicht den Schutz der Gruppe nutzen.
4	[0:00:36.6] Es ist zu beobachten, dass einige Schüler*innen alleine laufen und den Text für sich lesen, andere in Gruppen laufen und sich die Texte teilweise gegenseitig vorlesen.
5	[0:00:45.9] Blicke in die Kamera, Kamera wird wahrgenommen.
6	[0:01:08.6] Alle laufen im Kreis, teilweise zusammen mit ihren Freunden
7	[0:01:16.8] Es findet zu dem Zeitpunkt keine Identifikation mit der Rolle statt.
8	[0:01:46.3] Wenn man auf die einzelnen Spieler*innen hört, hört man dass sie die Karte ohne Emotionen vorlesen. Das fehlt hier, um sich in die Rolle einzufühlen.

D.2

1	[0:00:00.0] **Anweisung der Spielleiterin:** *Überlegen einer Gehhaltung*
2	[0:00:20.6] Eine Schülerin fragt, wie sie laufen soll, sie könnte sich nicht vorstellen wie ein Amerikanisches Kleid aussieht.
3	[0:01:21.6] Auch hier wieder eine Schülerin im Rollstuhl die keine Gehhaltung entwickeln kann und dementsprechend hilflos wirkt.
4	[0:01:44.8] Alle laufen im Kreis.

5	[0:01:53.5] Die Kamera wird aktiv wahrgenommen. Einige Schüler*innen machen Grimmassen in die Kamera.
6	[0:02:03.7] Viele tauschen sich über die Gehhaltung aus
7	[0:02:10.7] Man sieht immer wieder Versuche einer Gehhaltung allerdings nie wirklich ernsthaft und passend.
8	[0:02:39.5] Es wird auch nicht kontrolliert, dass gerade wirklich alle eine Gehhaltung suchen.
9	[0:02:55.0] Alle reden miteinander in Gruppen.
10	[0:03:10.4] Es wirkt mehr wie das Runden laufen auf dem Pausenhof
11	[0:03:24.7] Die Schülerinnen probieren sich eher in der Sprachweise als der Gehweise aus.
12	[0:04:01.6] Wenige Schüler*innen sind noch konzentriert bei der Arbeit.

D.3

1	[0:00:00.0] Es fällt direkt auf, dass die Schüler*innen nicht offensichtlich verkleidet sind.
2	[0:00:09.4] Gehen als Gruppe/Gang gemeinsam hervor.
3	[0:00:22.1] Viele Unterhaltungen zwischen den Schüler*innen abseits des szenischen Spiels.
4	[0:00:34.7] Sprechen teilweise Fantasiesprache und geben Laute von sich.
5	[0:00:46.9] Man hat das Gefühl, dass die Schüler*innen etwas orientierungslos sind.
6	[0:00:58.1] Alltagssprache wird auf die Rolle projiziert.
7	[0:01:27.1] Unterbrechung durch Schüler*innen die reden oder außerhalb der Anweisungen agieren.
8	[0:02:03.5] Spieler zeigt aggressives Verhalten obwohl nicht angesagt.
9	[0:02:24.0] Die Spieler*innen machen sich übereinander lustig während des Spiels.
10	[0:02:29.8] *Bernardo* provoziert Tony mit Worten → Spieler schubst den anderen und sagt "du Arsch".
11	[0:02:46.0] Das Thema Kampf ist die ganze Zeit präsent. Die Schüler*innen können nicht ruhig stehen und warten die ganze Zeit darauf zu kämpfen.
12	[0:03:13.9] Lachen wegen aggressiver Handlung (zu Boden hauen von Riff).

13	[0:05:05.7] Man weiß nicht ob der Spieler in der Rolle spielt oder die Rolle nur als Verwandt nimmt so zu spielen
14	[0:05:54.9] Die Spieler*innen, die nicht direkt involviert sind kämpfen im Hintergrund.
15	[0:06:15.3] Die Schüler*innen sprechen sich mit ihren echten Namen an gegenseitig.
16	[0:06:38.7] Alle schreien "Doch tu es!", obwohl die Anweisung war ihn davon abzuhalten.
17	[0:06:50.6] "*Bernardo* stürzt vor und ersticht Riff" alle rufen "Ja geil!" und freuen sich und jubeln für *Bernardo*.
18	[0:07:48.0] Kampf sehr ausgiebig und mit viel sichtbarem Spaß.
19	[0:07:56.7] Auf Stopp Rufe wird nicht reagiert. Die Schüler*innen sind im "Kampfrausch".
20	[0:09:08.0] Rufen "Auf Wiedersehen" als *Bernardo* tot zu Boden geht.
21	[0:09:14.5] Hauen nochmal drauf obwohl *Bernardo* schon tot ist.

D.4

1	[0:00:00.0] Der zweite Durchlauf des szenischen Spiels der Szene beginnt, angeleitet von der Spielleiterin.
2	[0:00:21.2] Riff gibt Anweisungen wie sie sich aufstellen sollen. Ein Spieler sagt: "Hä, ich dachte der ist schon tot".
3	[0:01:34.9] Mehr Interaktion auch von den nicht beteiligten Spielern. Sie feuern an und zeigen zum Teil deutliche Haltungsmerkmale der Rolle.
4	[0:01:54.7] Benutzen Alltagssprache und setzen echte Gewalt ein. Das führt zu Gelächter.
5	[0:02:34.3] Beim Kampf zwischen *Bernardo* und Riff ruft ein Spieler: "Ja, jippi, hau drauf!".
6	[0:03:55.7] Kampf wieder sehr exzessiv und kaum zu stoppen.

D.5

1	[0:00:00.0] Das Spielen der Szene im dritten Durchlauf wirkt etwas geordneter. Alle wissen scheinbar was sie zu tun haben. Es sind nun auch Zuschauer*innen im Raum.
2	[0:00:19.2] Anweisungen sind deutlicher, sodass die Schüler*innen diese gezielter umsetzen.
3	[0:00:34.8] *Bernardo* steht auf der falschen Seite, ohne es zu merken. Er wird von einigen Spieler*innen als Verräter beschimpft. Die Schüler*innen bauen den Fehler also in die Handlung mit ein und erzeugen somit eine neue Handlung.
4	[0:01:00.4] Ein Schüler sagt "Los küsst euch,", um zu sagen, dass sie sich die Hand geben sollen.
5	[0:02:03.5] *Bernardo* soll Tony nur provozieren, sagt stattdessen aber "Tony du Arsch." und schubst ihn weg.
6	[0:02:10.7] Der Spieler von Tony nutzt alltägliche Sprache, wirkt jedoch dennoch als würde er seine Rolle darstellen [0:02:17.5].
7	[0:02:20.3] Der Spieler verspricht sich und wiederholt den Satz noch einmal in korrigierter Form.
8	[0:02:38.7] Der Spieler von Tony spricht die Spielerin von Riff nicht mit ihrem Namen, sondern mit dem von Riff an und winkt die Spielerin zu sich.
9	[0:02:44.6] Der Spieler von Diesel macht Schattenbox Bewegungen, obwohl diese nicht gefordert wurden.
10	[0:02:48.5] Sehr übertriebene Bewegungen. Zusätzlich wird das zu Boden gehen von dem Spieler und den nicht beteiligten Spieler*innen "vertont".
11	[0:03:12.4] Diesel hat sehr übertrieben agiert und herumgeschrien, weshalb alle anfangen zu lachen.
12	[0:03:32.8] Beim Ziehen der imaginären Messer wird dies mit "Lasermaser" kommentiert und ebenfalls mit Geräuschen begleitet.
13	[0:03:45.3] Der Schüler*innen die Tony festhalten bleiben in ihrer Haltung, auch wenn dies nicht mehr aktiv gefordert ist.
14	[0:03:48.2] Die Spielerin von Riff bewegt sich wesentlich zurückhaltender als der Spieler von *Bernardo*.
15	[0:03:53.4] Der Spieler von Tony versucht sich im Hintergrund loszureißen, wird aber stark festgehalten.
16	[0:03:57.0] Die Musik setzt ein, ist aber sehr leise, sodass man noch alles hören

	kann. Dennoch werden die nicht beteiligten Spieler*innen lauter und feuern den Kampf an.
17	[0:04:27.1] Haltung ähnlich wie in einem Standbild. [0:04:32.4]
18	[0:04:32.7] Spieler von Tony ruft aus vollem Halse "Nein Riff nicht!".
19	[0:04:46.3] Die Szene in der Tony Riff auffangen soll wird ohne Kommentar überspielt.
20	[0:04:51.0] Der Kampf beginnt. Alle stürzen aufeinander zu.
21	[0:04:59.0] Tony und *Bernardo* schauen nur zu, während alle kämpfen. Beteiligen sich dann aber nach und nach auch.
22	[0:05:04.6] *Bernardo* schubst einen Spieler, obwohl er eigentlich am Boden liegen müsste.
23	[0:05:30.2] Die Spieler*innen haben sichtlich Spaß und probieren sich im Kampf aus.

Anhang 3: Regieanweisungen zu „The Rumble“

Szenisches Spiel nach Regieanweisungen zu „The Rumble“ (Kosuch/Stroh, S. 169-170):

Die folgenden Regieanweisungen werden von SL verlesen:

- Die Jets kommen unter der Autobahnbrücke an und begeben sich auf eine Seite.
- Die Jet-Mädchen gehen an einen Ort, von dem aus sie das Geschehen beobachten können.
- Die Sharks kommen unter der Autobahnbrücke an und begeben sich auf die andere Seite.
- Die Shark-Mädchen gehen an einen Ort, von dem aus sie das Geschehen beobachten können. Riff gibt den Jets Anweisungen, wie sie sich aufstellen sollen. Es entsteht ein zu den Sharks offener Halbkreis.
- Bernardo gibt den Sharks Anweisungen, wie sie sich aufstellen sollen. Es entsteht in der Mitte eine freie Kampffläche.
- Bernardo zieht seine Jacke aus und gibt sie Chino.
- Diesel zieht seine Jacke aus und gibt sie Riff.
- Riff fordert Bernardo und Diesel auf, sich vor dem Kampf die Hand zu geben
- Bernardo lehnt ab und macht sich über die „Amis“ („Ureinwohner“) lustig.
- Riff gibt ein Zeichen. Diesel und Bernardo bewegen sich langsam aufeinander zu.

- Die Jets und Sharks zeigen in ihren Haltungen ihren gegenseitigen Hass und ihre Verachtung.
- Tony kommt unter die Autobahn und drängelt sich zwischen Diesel und Bernardo. Tony will alle überzeugen, mit Kampf aufzuhören. Bernardo provoziert Tony mit Worten.
- Tony versucht Bernardo zu überzeugen, dass er sein Freund ist. Bernardo provoziert Tony weiter und schlägt ihn.
- Riff stürzt vor, schlägt Bernardo und wirft ihn zu Boden.
- Die Sharks wollen angreifen, aber Bernardo gebietet Einhalt.
- Tony geht erneut dazwischen. Riff gibt Diesel und Action ein Zeichen, Tony festzuhalten. Diese packen Tony an den Armen und halten ihm den Mund zu.
- Bernardo kommt wieder auf die Beine und zieht sein Messer. Riff zieht sein Messer. Absolute Stille, während sich beide taxieren.

(Hier setzt [beim letzten Durchgang] die Musik des „Rumble“ ein.)

- Bernardo und Riff kämpfen miteinander. Die Gang-Mitglieder feuern die beiden mit Gesten an.
- Bernardo geht zu Boden und Riff will sich auf ihn stürzen.
- Tony reißt sich los und ruft „Riff, nicht!“ Tony steht hinter Riff.
- Riff wendet sich zu Tony um. Bernardo stürzt vor und ersticht Riff. Tony springt nach vorne, fängt Riff im Fall ab und nimmt ihm das Messer aus der Hand.
- Bernardo triumphiert.
- Die Jets stürzen sich auf die Sharks. Ein Kampf jeder gegen jeden entbrennt. Dieser Kampf wird als Schattenboxen durchgeführt.
- Tony stürzt plötzlich vor und ersticht Bernardo. Der Kampf geht weiter bis eine Trillerpfeife die Ankunft der Polizei ankündigt.
- Trillerpfeife. Die Musik wird abgebrochen.
- Alle rennen auseinander und verlassen den Platz unter der Autobahn. Jeder geht an einen Platz, an dem er für sich alleine ist, und erstarrt dort in seiner „Fluchthaltung“.
- Das Spiel ist zu Ende.