

READER

Der vorliegende READER (online unter <http://www.isim-online.de/pdf/Reader.pdf>) enthält Ausschnitte aus den im [Evaluationsbericht 2016](#) aufgeführten Arbeiten. Einzelne Texte aus diesem READER werde ich den Arbeitsgruppen der Tagung als Diskussionsgrundlage vorschlagen. Wünschenswert jedoch wäre, wenn Tagungsteilnehmer/innen sich schon im Vorfeld der Tagung mit den READER-Texten beschäftigen und eigene Vorschläge einbringen würden.

Die im Evaluationsbericht 2016 erwähnten Arbeiten, aus denen im vorliegenden READER zitiert wird, liegen bei der Tagung alle vollständig vor. Alle im Evaluationsbericht 2016 mit „pdf“ gekennzeichneten Arbeiten können bei mir vorab bestellt werden. Die mit „Print“ gekennzeichneten Texte liegen nur in Papierform vor.

Der folgende READER ist nach zwei unterschiedlichen Prinzipien gegliedert: Zunächst erfolgen Texte zu einigen der grundlegenden Thesen der Szenischen Interpretation. Die Methoden erscheinen in den Unterkapiteln. Anschließend sind Texte nach Art der Evaluationsmethode aufgeführt. Jeder Text aus einem Teile gehört in der Regel auch in eine entsprechende Kategorie des anderen Teils. Bisweilen habe ich entsprechende Hinweise angebracht.

Wolfgang Martin Stroh

Inhalt

Teil 1. Zu einigen Thesen der Szenischen Interpretation	3
Bedeutungskonstruktionen - Konstruktivismus	3
ad-hoc-Beobachtungen	3
Systematisierung von Schüleräußerungen	4
Detailbeschreibungen	5
Rolleneinfühlung - Rollenschutz	6
Einzelbeobachtungen	6
Systematisch: Tagebuchauswertung.....	9
Ausführungsgespräche	10
Szenische Reflexion (in der Rolle)	11
Befragungen (im Nachhinein).....	11
Auswertung von Rollenbiografien.....	13
...weitere Beispiele.....	13
Erlebnis und Erfahrung - Theorie und Interpretation	14
Erfahrungen in der szenischen Interpretation.....	14
Interpretation der Erfahrungen einer Figur.....	15
„Formale“ szenische Arbeit an Musik führt zum Inhalt der Musik	17
Szenische Arbeit und das „Analysieren“ von Musik	19
Bessere Analyse nach szenischer Interpretation	19
Szenisches Spiel als Vorbereitung von Höranalysen	20
„Empirie“ zu szenischem Spiel und Höranalyse.....	22
Verbesserung der szenischen Darstellung durch Analyse	23
Mädchen-Jungens	24

Teil 2. Methodenbeispiele.....	27
Qualitative Inhaltsanalyse von Interviews	27
Vorher-Nachher-Befragungen	27
Kurzbefragungen (schriftlich)	28
Befragung zur Höranalyse und Höranalyse	28
Was verbindet Ihr mit Oper? (Hauptschule)	28
Vorstellungen von Oper im Prä-Postvergleich.....	29
Beispiel einer Befragung im Laufe der UE	31
Beispiel einer Schlussbefragung	32
Zusammenspiel mehrerer Methoden	36
Beispiele von „ad-hoc-Interpretationen“ (entlang Beobachtungen)	38
Zum bildhaften Musikhören	38
Selbstwertgefühl.....	39
Angst-Verarbeitung.....	39
Interkulturelles.....	39
Methodenkritik	39
Liebesszenen.....	40
Interpretation von Misslingen	42
„Auge in Auge“ im Konfrontationsspiel der West Side Story	42
<i>Bilder: "Aug' in Auge, links die Jets, rechts die Sharks</i>	43
Szenische Improvisation statt „Inszenierung“	45
Szenen-Chaos.....	46
Auswertungen medialer Dokumentationen	46
Audio-Doku: Transkription von Videomitschnitten	46
Foto-Doku: Analyse von Haltungen	49
Video-Doku: Bewegtbildanalyse zum Rollenschutz	53
Allgemeines Video-Material	54
Details: Methodenprobleme	54
„Selbst-Interview“	54
Beobachtung (mit Zirkelschluss)	55
Explizite Formulierung des „ Erkenntnisinteresses“	56
Explizite Hypothesenbildung und -überprüfung	56
„Lernzielkontrolle“	56
Vergleichsstudien: Konzert- und Opernbesuch.....	57
Verzeichnis der verwendeten Literatur.....	58

Teil 1. Zu einigen Thesen der Szenischen Interpretation

Bedeutungskonstruktionen - Konstruktivismus

[Aufgeführt werden einige exemplarische Passagen, denen entnommen werden kann, ob und wie Schüler/innen bestimmten Situationen, Musiken, Rollen etc. *unterschiedliche* Bedeutungen zuschreiben.]

ad-hoc-Beobachtungen

(Schönball, S. 81) Die Standbilder waren sehr verschieden, was die Individualität bei Vorstellung und Interpretation der Schüler/innen zeigt.



(Leinweber, S. 41-42, 64) [Die Schüler/innen bauten Standbilder zur Barbarina-Szene im „Figaro“ und hören anschließend die Musik.] Die Standbilder werden noch einmal betrachtet. Anschließend wird Barbarinas Kavatine angehört. Die Schüler reagieren überrascht, denn ihr Bild eines lebenslustigen, flinken und dabei unbekümmerten Mädchens wird von Mozarts Musik keineswegs bestätigt. „Sie singt viel gefühlvoller und klagender als ich dachte“. „Also, so oberflächlich und hektisch wie ich

dachte ist sie wohl doch nicht“. „Die Geschichte mit der Nadel scheint ihr doch sehr nahe zu gehen“. ... Der Lehrer ist mit dem Stundenergebnis nicht sehr zufrieden... [Kommentar der Autorin:] Durch das Hervorheben der Gegensätze zwischen dem lebenslustigen Charakter der Barbarina und ihrer „tieftraurigen“ Kavatine wurden die Schüler dazu angeregt, über Mozarts Intentionen seiner musikalischen Darstellung nach zu denken. (Seite 62, Schüler-Interviews:) Sehr eindrucksvoll fanden die Schüler die Kavatine der Barbarina. Besonders in Erinnerung geblieben war ihnen dabei die erstaunliche Feststellung, dass ihre Charakterisierung der Barbarina so wenig mit Mozarts Musik übereingestimmt hatte. „So hat man jedenfalls mal wirklich darüber nachgedacht, was der Komponist bei dem Stück wohl gedacht hat“, sagt ein Schüler

Systematisierung von Schüleräußerungen

(Schmelzer, S. 42-44) Parallel arbeiten jeweils drei Schüler/innen an einer Rolle. Ähnlichkeiten und Unterschiede der subjektiven Interpretation werden tabellarisch zusammen gefasst:

Ferrandos:

	gesungene Worte:	Musik:
1. Gruppe	Liebe, Seele, begehrt, selig	Tenor, verträumt, verliebt, 'bissle' Stolz
2. Gruppe	Liebe, Seele, weich, reich	romantischer Träumer, zurückhaltend aber schwer verliebt
3. Gruppe	Liebe, Seele, Labsal, treu	'schmalziger Typ, romantisch, nicht zurückhaltend (outgoing)

Dorabellas:

	gesungene Worte:	Musik:
1. Gruppe	Amor, Frieden, Herz, Ketten	Sopran, glücklich, fröhlich, verliebt, jung und unerfahren, naiv
2. Gruppe	Amor, raubt, Herz, herrschen	übermütig, lebensfroh/unbeschwert, voller Tatendrang, jung, verliebt
3. Gruppe	Dieb, gibt, Frieden, Herz	eingebildet/eitel, verspielt/unerfahren überheblich, selbstsicher

Fiordiligis:

	gesungene Worte:	Musik:
1. Gruppe	Seele, Treue, Liebe, Tod	'Alt', resolute, selbstbewusste, verliebte, eingebilddete, arrogante, eitle, dumme Zicke
2. Gruppe	Felsen, Treue, Liebe, Herz	arrogant, dominant, gut beleibt
3. Gruppe	Seele, Treue, Liebe, gefällt	Durchsetzungsvermögen, typische große Schwester, selbstbewusst/ autoritär, hysterisch

Guglielmos:

	gesungene Worte:	Musik:
1. Gruppe	glücklich, stark, gebaut, schöne	Bariton, selbstbewusst, selbstüberzeugt
2. Gruppe	glücklich, Zufall, Nase, Augen	reif, von sich überzeugt, erwachsen, verantwortungsbewusst
3. Gruppe	glücklich, lieben, Kerle, Verdienst	verliebt, zurückhaltend

Don Alfonsos:

	gesungene Worte:	Musik:
1. Gruppe	Weiber, verlieben, Zwang, Herzens	Bass, Lebenserfahrung, temperamentvoll, kritisch
2. Gruppe	Weiber, verlieben, Zwang, Herzens	'Alkoholiker', weise, fühlt sich überlegen
3. Gruppe	verzeihe, Laster, Zwang, Herz	aggressiv

Despinas

	gesungene Worte:	Musik:
1. Gruppe	Liebe, Mitleid, Verlangen, Eitelkeit	Sopran, aufreizend, übermütig, temperamentvoll, leichtlebig
2. Gruppe	Vergnügen, Barbaren, 'oh Frauen', Eitelkeit	unreif, kindlich, unsicher
3. Gruppe	Liebe, Barbaren, Bande, Bequemlichkeit	erhaben

Detailbeschreibungen

(Lüschén, S. 79-80) Der vorgegebene Text in der dritten Arbeitsphase führte dazu, dass beide Gruppen ein Standbild zum Thema *Liebe* formten. Im ersten Standbild wurde die Situation des Textes relativ genau dargestellt. Zum einen wurde für die Figur der Frau ein relativ zusammengesunkenes Mädchen auf einen Stuhl gesetzt, deren Gesichtsausdruck Trauer und Leid ausdrückte. Mit den Händen kordelte sie zwei Bänder, die das Spinnen der Frau darstellen sollte. Die Figur des Mannes wurde hier ebenfalls von einem Mädchen dargestellt, das in weitem Abstand mit Stock und Hut zu der Frauenfigur positioniert wurde. Auch der Mann zeigte eine eher traurige und Miene, streckte aber die Hände zu der Frau aus. Im Gegensatz dazu wurden die beiden Figuren der zweiten Textgruppe ganz nahe beieinander positioniert, sodass die darstellende Männerfigur der Frau seine beiden Arme auf die Schulter gelegt hatte. Beide Figuren zeigten aber einen enttäuschten und traurigen Gesichtsausdruck, die positive Hoffnung die das Ende des Textes vorgibt, ist in keines der beiden Standbilder mit eingeflossen.

Unabhängig voneinander und entgegen der Erwartungen [der Lehrerin] modellierten die Musikgruppen sehr ähnliche und thematisch gleiche Standbilder, nämlich die Männerfigur als verstorben und die Frauenfigur als um ihn trauernd. In einem stand die Frau und in dem anderen beugte die Frauenfigur sich über den leblos daliegenden Mann und schien um ihn zu weinen. Die anschließende Befragung der Figuren offenbarte aber, dass alle Standbilder die Figuren Peer und Solveig zeigten, wobei die Musikgruppen den wehmütigen Gesang der Frauenstimme als Trauer um den verstorbenen Peer interpretierten. Es zeigt sich, dass jede Gruppe ihre eigene Deutung gefunden hatte.

(Pfütz, S. 47) [Die Schüler/innen haben eine Stelle aus Brahms Klarinettenquintett szenisch interpretiert. In der Reflexion hören sie die Stelle erneut, dann sollte eine Überprüfung der Schüler-Interpretation mittels Notentext stattfinden. Die Lehrer/in hatte das Ziel zu zeigen, dass in dieser

Stelle ein „Gespräch“ stattfindet (und zwar zwischen den fünf Musikern). Sie kann aber ihre Deutung nicht durchsetzen.]

Gemeinsam wird der dritte Teil des Satzes gehört. Die SchülerInnen werden zu ihrem Höreindruck befragt. Dazu wird die Kurzcharakteristik der ersten beiden Teile hinsichtlich des Gesprächsgedankens aufgegriffen [= Inhalt der früheren szenischen Aktivitäten] und gefragt, wie das Gespräch enden könnte. Es wird angenommen, dass die SchülerInnen eine Rückführung in die Charakteristik des ersten Teils (Harmonie) wahrnehmen. Die SchülerInnen erhalten ein Arbeitsblatt mit den Themen des ersten und zweiten Teils des Satzes sowie der Variante des Andantino-Themas im dritten Teil. Andantino- und Presto-Thema werden von der Spielleiterin vorgespielt, von den SchülerInnen beschrieben und ausgehend von einer musikalischen Analyse in ihrer beim Hören der Musik wahrgenommenen Wirkung erklärt. Für den dritten Teil wird ebenfalls eine Kurzcharakteristik erfragt. Anschließend werden die SchülerInnen aufgefordert den Schluss des Satzes anhand des Notenbildes zu beschreiben und zu charakterisieren. Ich nehme an, dass die Deutung des Endes als „Harmonie“ zugunsten der Formulierung des „Kompromisses“ aufgegeben wird. Die SchülerInnen werden aufgefordert, ausgehend von der Musik eine Idee zum Ende ihrer eigenen Szene zu äußern.

Begründung: An dieser Stelle soll das musikalische Hauptziel, die strukturelle Verankerung des Gesprächsgedankens in der Musik, erfahrbar werden. Die subjektive Bedeutungskonstruktion, die durch die Entwicklung von Spielszenen entstanden ist, soll an der Wirklichkeit der Komposition nachvollzogen werden.

Beobachtung: Innerhalb der Reflexion wurde die Dreiteiligkeit des Stückes von den SchülerInnen erkannt und entsprechend charakterisiert. Der Gesprächsgedanke tauchte bei den Deutungen der SchülerInnen jedoch nicht explizit auf. Um diesen aufzugreifen, wurde von mir das Goethe-Zitat [zum Wesen eines Streichquartetts] als Impuls zur Kernidee eingebracht: „man hört vier vernünftige Leute sich untereinander unterhalten“ (vgl. Simmenauer 2008, S. 129). Mit der Frage auf die Übertragbarkeit des Zitats auf das Musikstück waren die SchülerInnen jedoch überfordert. Ich hatte den Eindruck, dass das Zitat an der Stelle für die SchülerInnen nicht passte, da zuvor die Deutung als Gespräch keine Rolle spielte. Anhand der Unsicherheit, mit der versucht wurde meine Frage zu beantworten, bemerkte ich, dass an dieser Stelle ein Bruch im Spielkonzept vorliegt. Es wurde von der subjektiven Wahrnehmung der Musik weggegangen zu einer analytischen Betrachtungsweise, die aber im Gegensatz zur Beschreibung der Themen nicht in Bezug zur Wahrnehmung oder Wirkung der Musik stand. Darüber hinaus wurde den SchülerInnen durch das Zitat eine Deutung quasi „übergestülpt“, was der Szenischen Interpretation mit ihrer Betonung der subjektiven Deutung entgegen läuft.

Rolleneinführung - Rollenschutz

Einzelbeobachtungen

(Ostrop, S. 61) [Der eher leistungsschwache] Schüler X. bemerkte ganz entrüstet: "Das finde ich ja blöd: eben haben noch alle über die andere Gang gelästert und schlechte Bemerkungen zu deren Tanz gerufen und jetzt plötzlich sagen alle, dass sie den Tanz der anderen gut fanden!" Besser hätte die spontane Situation pädagogisch nicht vorbereitet werden können: die anderen zeigten hier, dass sie den Unterschied von 'in der Szene' und 'außerhalb der Szene' verstanden hatten. Sie konnten

erklären, dass natürlich in der feindlichen Situation 'Jets gegen Sharks' Missachtung ausgedrückt werden *musste*, hingegen klar sei, dass man jetzt - als nicht mehr Shark oder Jet - ehrlich sagen könne, was man gut fand.

(Schönball S. 48) In einer späteren Reflexion am Ende der ganzen Unterrichtseinheit äußerte ein Kind, dass sie sich wunderte, die böse Mutter überhaupt gespielt haben zu können. Allerdings habe ihr die Musik geholfen, sich in die Rolle einzufühlen und zu interpretieren.



(Kosuch, Methodenfilm Clip14-Reflexion)

- Mein Rollentext ist hier so „Du freust dich auf alles Mögliche und du stehst nicht darauf, alles so tierisch Ernst zu nehmen.“ So geht mir das eigentlich im richtigen Leben auch. Das fand ich dann gut.
- Das war zwar ganz lustig die Rolle zu spielen, aber das passte so überhaupt nicht zu mir. Die Jüngste und Kleinste und Ängstlichste zu spielen, das ist für mich komisch gewesen, weil hier so viele sind, die jünger sind, auch kleiner als ich. Aber was doch lustig ist festzustellen, allein dadurch, dass wir uns die Klamotten angezogen haben, diese Zusammengehörigkeit auch entstand.
- Dass es einfach Spaß macht, eine andere Persönlichkeit zu spielen, dass das eine Herausforderung ist.
- Meine Rolle war schon ein bisschen schwierig, weil ich eigentlich gar nicht so bin wie Anita, dass ich mich so toll finde, war schon ein bisschen schwierig, aber halt was Neues.
- Dass man sich so verändern kann, das hätte ich nicht gedacht.



(Ostrop, S. 66): Die SchülerInnen sprachen sich mit ihren auf den Buttons festgehaltenen Namen an. Sie zeigten ein großes Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb ihrer Gang, das sich wie erwünscht während des Spiels 'in der Szene' gegen die feindliche Gang richtete. Der Grundkonflikt des Musicals

'gegeneinander' versus 'gemeinsam' wurde von den Kindern durch vielfältige Aktionen handelnd umgesetzt und damit interpretiert. Die Ergebnisse der 'szenischen Tänze' zeigten, dass die Kinder die 'Botschaft' ihrer Identifikationssongs verstanden haben und ausdrucksstark umzusetzen wussten. Die Bedenken Kosuchs traten nicht ein: nach dem Ablegen der Gangkleidung und einer gründlichen Ausföhlung traten keine Feindlichkeiten zwischen SchülerInnen auf. Hingegen war erfreulicherweise zu bemerken, dass sich durch die Zusammenarbeit innerhalb der Gangs die Kontakte zwischen Kindern intensivierten, die ursprünglich zu den unterschiedlichen Lagern der Klasse gehörten.

(Lüschen, S. 76-77) [Reflektiert wurden die Erfahrungen und Erlebnisse in dem Spielkonzept zu *In der Halle des Bergkönigs* durch eine Befragung der Rollen innerhalb der szenisch-musikalischen Arbeitsphase. Hier wurden Schüler durch Handauflegen auf die Schulter gefragt *Wie geht es dir jetzt?* und *Was empfindest du gegenüber den Trollen/Königen/Peer Gynt?*]

Bis auf einen der befragten Schüler beantworteten alle Schüler die gestellten Fragen in der Ich-Form, was als Indiz für eine tiefe Einföhlung in die Rollen gewertet werden kann. Einer der vier Spieler der Figur Peer benannte auf die Frage nach seiner Befindlichkeit verängstigte Geföhle. Durch die Bedrohung der Trolle föhlte er sich immer stärker bedrängt und eingeschüchtert und wollte die Rolle deshalb so schnell wie möglich wieder verlassen. Scheinbar hat die tiefe Einföhlung der Trolle dazu geföhrt, dass einer der Peers sich in seiner Rolle eher unwohl geföhlt hat und nicht so tief einföhlen konnte. Denn dieser Schüler war es auch, der seine Antworten nicht aus der Sicht der Rolle formulierte. Bei den anderen beiden Peers herrschten vielmehr Triumph und ein Geföhl der Überlegenheit vor, weil sie es geschafft hatten, den Trollen zu entkommen. Da sie im Falle der Befragung in der Ich-Form aus der Sicht ihrer Figur geantwortet und zudem die Geföhle der Figur verbalisiert haben und somit zwischen ihrer eigenen Person und der Rolle unterschieden haben, deutet dies auf eine tiefe Einföhlung hin. Dieses zeigen ebenso drei exemplarisch ausgewählte Antworten der in die Rolle der Trolle und Könige geschlüpften Schüler:

- „Ich bin sauer, weil ich Peer nicht schnappen konnte.“
- „Ich finde es blöd, dass die Höhle eingestürzt ist und wir Peer nicht fangen konnten.“
- „Ich will noch weiterspielen, damit ich Peer verwandeln kann“.

Bei der Beobachtung des Schülerverhaltens ist vor allem auch die Kreativität der in die Rollen der Trolle geschlüpften Schüler aufgefallen. Die Mehrheit der Trolle hat nicht nur die Informationen zu ihren Rollen auf den Rollenkarten für die eigenen Verhaltensweisen und Bewegungen genutzt und ausgeföhrt, sondern improvisiert, eigene Ideen eingebracht und zusätzliche Verhaltensweisen und Bewegungsabläufe improvisiert. So hatten einzelne Kinder das Bedürfnis, sich regelrecht zu verstecken und erst nach und nach aus ihrem Versteck herauszukommen und sich von mehreren Seiten anzuschleichen.

Systematisch: Tagebuchauswertung

(Max, S. 80-85) [Nach jeder Stunde schrieben die Schüler/innen von 7. Klassen eine kurze Bemerkung in ihr „Tagebuch“.]

- Ich fand die Stunde gut und habe gelernt wie schwer es ist, sich in eine Rolle zu versetzen. Es war trotzdem informativer und hat auch Spaß gemacht. Ich fühlte mich gut und finde, das man so etwas wiederholen sollte.
- Ich habe heute gelernt, dass wenn man als Schauspielerin arbeitet, dass es nicht schlimm ist, wenn man ins andere Geschlecht schlüpft.
- Ich habe heute erlebt, dass die Menschen damals viel anders aussahen als wir heute. Ich habe mich komisch gefühlt, weil man damals knallhart geschminkt war. Die Stunde war für mich sehr lustig. Dass man sich in andere Rollen versetzen kann.
- Ich habe erlebt, dass wir uns verkleidet haben und unsere Rollen erfahren haben. Ich habe mich gut dabei gefühlt, weil man sich mal in jemanden anderen rein versetzen konnte. Die Stunde war gut. Ich habe gelernt, dass man sich auch mal überwinden muss in eine andere Rolle zu steigen
- Wir mussten uns in der Zeit von Elvis zurückdenken und auch so tun, wir haben uns verkleidet und unsere Rollen angepasst. Ich fand das spaßig und fand das gut mal ganz anders zu sein. Ich fand die Stunde sehr gut und lustig mal was anderes als zu dieser Zeit.
- Dann sind wir rumgelaufen und haben laut vorgelesen. Ich hab mich dabei gut gefühlt.
- Die Stunde war sehr hilfreich für mich. Also ich hab gelernt mich besser in andere Rollen zu versetzen und mich auch daran zu gewöhnen.
- Ich habe erlebt, dass es eigentlich sehr schwierig ist in eine andere Rolle zu schlüpfen. Und wie man sich dann verhalten muss, wie man dementsprechend laufen muss, und man muss rausfinden was diese Person, die wir spielen werden, eigentlich für Eigenschaften und Charaktere hat, und dann auch umsetzen können.
- Am Anfang war es sehr schwer weil ich selber bin nicht so der Anführer Typ, aber dann habe ich versucht das umzusetzen.
- Heute habe ich vieles erlebt: mir wurde eine Rolle zugeteilt, ich habe eine Gruppe bekommen, wir haben uns in der Gruppe verkleidet und einen Gang ausgedacht. Ich habe mich dabei gut gefühlt, auch wenn manches peinlich war hat es Spaß gemacht. Ich habe heute gelernt wie man sich in der Rolle verhalten muss und dass einem nichts peinlich sein muss (hat nicht immer geklappt) und dass auch die Jungs manchmal echt komisch aussehen können obwohl die immer auf cool tun.

Ausführungsgespräche

Eine Gegenüberstellung von Ausführungsgesprächen nach dem „Rumble“ der West Side Story:

<p>Andres-Dahmen, S. 111-112</p> <p>Indio: „Ich bin total fertig - das hätte ich nicht gedacht. Ich weiß nicht, ich hab' gewusst, es wird ein Kampf und ich hab' gedacht, es wird... Ich hätte nie gedacht, dass es so schlimm ausgeht. Also Riff, o.k., dem wein' ich keine Träne nach, aber Bernardo! Aber es hätte nicht sein müssen - das ist halt Scheiße, die Gang? Ich weiß nicht mehr, was an dem Kampf so wichtig war - wir wollten uns etwas beweisen.“</p> <p>Francesco: "Alles ist noch etwas durcheinander, also, ich kann es auch noch nicht so richtig verstehen, es ging so schnell. Bernardo hatte Riff schon längst niedergemacht, das hätte dann so einfach sein können; dann kam Tony an, der sonst so weiche Typ, und der labert die ganze Zeit von Freundschaft und der ganzen Scheiße. Ich bin dann auch ausgeklinkt!"</p> <p>Action: "Ich hätte alle platt gemacht, kein Zweikampf - von vorne herein. Wir brauchen einen neuen Anführer und dann werden wir sie alle platt machen!"</p> <p>Diesel: "Tony ist an allem Schuld - dass der Riff gestorben ist! Wenn ich gekämpft hätte, wär es anders gekommen."</p> <p>Baby John (spricht uneinsichtig): "Das ganze war eigentlich klar, aber, dass jetzt zwei tot sind? Es hätten sich alle kloppen sollen ohne Schrank..."</p> <p>Tony (sehr traurig): "Scheiße, ich hab' wohl Mist gemacht - ich konnte den Kampf nicht mehr verhindern. Die haben angefangen, zu kloppen und im Endeffekt sind jetzt Riff und Bernardo tot. Beide Gangs wollten sich schlagen und zum Schluss entstand ein Messerkampf. Bernardo hat Riff getötet und bei mir hat's ausgeklinkt. Und dann habe ich Bernardo erstochen."</p>	<p>Kosuch u.a./Methodenfilm (Vollfassung)</p> <p>Chino (außer Atem): ... ich fand das ganz schlecht, hab versucht zu behindern, Tony, war ganz unmöglich, waren beide tot, das ging so schnell.</p> <p>Pepe: Ich bin noch ganz benommen, hab es gar nicht mitgekriegt, auf einmal ging's los, ich weiß auch nicht.</p> <p>Rosalia: Wie das passieren konnte. Wir wollten doch nur das so regeln, aber jetzt. O Gott, ich weiß gar nicht, wie das jetzt weiter gehen soll.</p> <p>Chino: Schweine, die scheiß Jets! Das war eigentlich klar, das konnte nicht anders laufen, also, dieser Tony, ach, das is einer, der hat's... den müssen wir aufhängen.</p> <p>A-Rab: Der Anführer wurde erstochen. Ich weiß gar nicht, was ich machen soll. Hatte mir den Kampf ganz anders vorgestellt.</p> <p>Action: Ich weiß auch nicht. Zwei wurden erstochen. Es geht nicht mit solchen Regeln, dass nur zwei kämpfen. Es muss jeder gegen jeden kämpfen. Aber das zieht Blut hinter sich. Wir werden uns rächen.</p> <p>Diesel: Es ging einfach nicht, wir konnten Tony nicht zurück halten. Jetzt sind beide tot. Ach! Was sollen wir jetzt bloß machen?</p> <p>Baby John (leise): Er ist tot.... er war doch so cool, und jetzt ... ist er tot. (Pause) Der hat ihn einfach abgestochen.</p> <p>Tony: Jetzt hab ich Maria verloren. Und meinen Bruder verloren. (Seufzt) Ich konnte nicht.</p>
--	---

Szenische Reflexion (in der Rolle)

Die Schüler/innen nehmen in der Rolle „Abschied von den Toten“ in der West Side Story

<p>Andres-Dahmen, Seite 113-115</p> <p>Chino zu Bernardo: „Wir werden deinen Tod rächen, Tony muss dafür bezahlen!“</p> <p>Indio nimmt das Messer, mit dem Bernardo erstochen wurde, und wirft es durch den Raum.</p> <p>Tony (kniert neben Riff, hält seine Hand): „Verfluchte Scheiße, warum hast du mir das angetan? Du kannst doch nicht einfach abhau’n - Scheiße, das tut mir leid... ehrlich, das wollt ich nicht! (lässt die Hand los) Du warst ein guter Freund. Aber warum musste der Kampf sein? Jeder hat dich auch so bewundert. Du musstest nicht unbedingt Gangführer sein unter den Mackern...! (leiser) Ich weiß, dass es meine Schuld war, sonst würdest du wahrscheinlich noch leben. Vielleicht wäre Bernardo auch noch am Leben! Vielleicht stört es dich, aber mir tut’s um Bernardo auch leid.“</p>	<p>Kosuch, Original-Methodenfilm,</p> <p>SL: „Nur mit einem Satz verabschieden!“</p> <p>(Jets zu Riff:)</p> <p>Tony: Mein Bruder. Ein kurzes Leben. Was mach’ ich bloß ohne Dich?</p> <p>A-Rab: Ich wollte nicht, dass das so geht.</p> <p>Baby John: Ich hab’ mein Idol und einen Freund verloren.</p> <p>Diesel: Riff, du bist für die Jets gestorben.</p> <p>Action: Das hätte nicht passieren sollen, aber wir werden uns rächen.</p> <p>Velma: Wieso habt Ihr das zugelassen? Ich liebe ihn doch!</p> <p>(Sharks zu Bernardo:)</p> <p>Rosalia: Wie konnte das nur passieren?</p> <p>Pepe (legt die Jacke zu Bernardo): Ich leg das hin.</p> <p>Anita: Du bist der einzige, den ich je geliebt hab. Ich wollte dir noch so viel sagen. Was soll ich jetzt bloß tun?</p> <p>Maria (legt sich auf Bernardo, weint): Wer schützt mich jetzt?</p>
--	---

Befragungen (im Nachhinein)

(Leinweber, S. 66) Schülerstatements: „Es war anfangs ziemlich peinlich; ein bisschen kindergartenmäßig, aber dann wurde es spannend.“ „Man muss sich, wenn man so eine Rolle übernimmt, tatsächlich hineinendenken und überlegen, wie sich die Figur fühlen könnte. Das ist ein irres Gefühl.“

(Kosuch, Methodenfilm, Clip 29) [Im Blitzlicht geht eine generelle Einschätzung der Unterrichtseinheit und die Einschätzung der konkreten szenischen Interpretation des „Rumble“ durcheinander. Der „Rumble“ wurde zwei Mal durch gespielt, einmal ohne, das andere Mal mit Musik.]



Bei der ganzen Geschichte, das ist mir richtig an die Nieren gegangen. Wenn man da so drinnen ist und den Kampf miterlebt, das ist, uff, schlimm. Man wurde immer mehr zur Person in dieser Gruppe, und das war schon ziemlich schlimm am Schluss.



Wenn man mit ansehen muss, wie Leute abgestochen werden, das nimmt einen schon heftig mit. Mir sind schon fast die Tränen gekommen. Das wurde auch so gut gespielt. Ich habe gedacht, das ist viel realistischer.



Ich hätte nicht gedacht, dass man so schnell in eine Rolle rein kommt, noch bevor man eigentlich so richtig gespielt hat, man ist da rein geschlüpft ohne es zu merken. Man merkt dieses Gefühl der Gruppe, wie die Gruppe zusammen hält, und dass dann die Jets gegen die Sharks kämpfen.



[Diesel] Ich in meiner Rolle ich fühlte ich auch ein bisschen schuldig, weil ich ja eigentlich derjenige sein sollte, der kämpfen sollte. Und dann ist unser Anführer gestorben, und als er so dalag, „nein, das kann's nicht sein!“... man denkt, das könnte wirklich mal so passieren. Dann hab ich gedacht, Du bist der Stärkste, du darfst jetzt doch nicht losheulen. Du musst so einen lockeren, coolen Spruch sagen.



Als wir das die ersten Male gemacht haben, fand ich das nicht so überzeugend. Und als dann beim letzten Mal die Musik dazu kam, das war so ein bisschen der Pusch. Das half so richtig, sich in die Rolle hinein zu denken.



Ja, ich war auch überrascht, wie schnell man so eine Rolle rein kommen kann, ohne die Charaktere auch richtig zu kennen. Nur so ein paar Anweisungen, und dann war man drin.



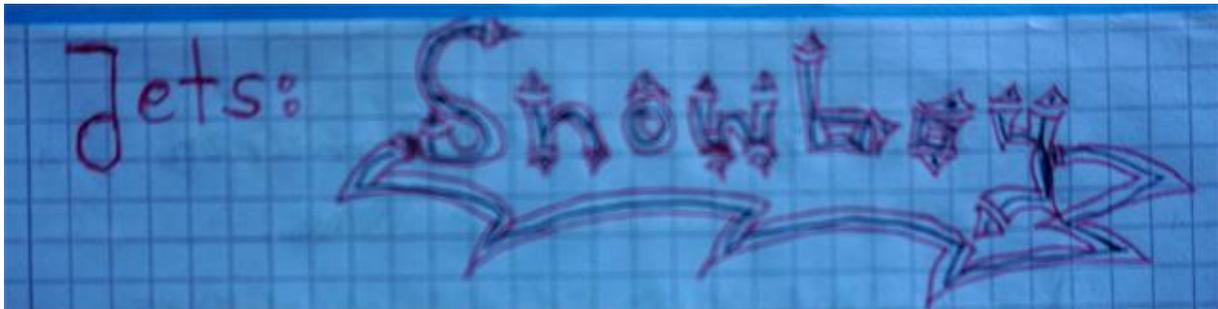
[Tony] Für mich war es ein bisschen schwer. Erst war ich derjenige, der die auseinander bringen wollte, dann hab ich das nicht geschafft und war dann selber so einer, der jemanden erstochen hat. Und hab auch jemanden verloren, der mir sehr wichtig war. Ich meine, wenn man das jetzt so auf die Realität bezieht, dann ist das total schrecklich, die Vorstellung, es geht echt nah.



Ich saß ja daneben. Ich fand das ziemlich dramatisch das Ganze. Das war ja nur ein ganz kleiner Ausschnitt, aber da war man sofort drin durch die Musik und wie toll das gespielt wurde. Du brauchst nur kurz hingucken, und schon Ach!

Auswertung von Rollenbiografien

[Erstaunlich ist, dass m. W. noch nie die Rollenbiografien ausgewertet worden sind. Dabei liegt hier ein großer Materialfundus vor.]



- 48 originale bunte Rollenbiografien aus 7. Klassen zur „West Side Story“ (d.h. mit allen Accessoires wie Blümchen, Schriftverschnörkelungen, Schreibfehlern, Papierfarbe usw.).

- Bei Andres-Dahmen 1993 werden 17 Rollenbiografien aus einer 11. Klasse im Original (schwarzweiß) dokumentiert.

- Bei Prahm 1997 (Ronja Räubertochter) sind alle Rollenbiografien/transkribiert dokumentiert.

...weitere Beispiele

Im Abschnitt „Interpretation von Misslingen“ werden zwei Beispiele genannt, in denen durch mangelnde Einfühlung bzw. durch „Aktualisierung“ der Einfühlungsmusik der Rollenschutz beschädigt worden ist.

Die Auseinandersetzung um Rollenschutz und Gewaltphantasien oder Gewalterfahrungen anlässlich der West Side Story: siehe Kapitel Video-Analyse!

Erlebnis und Erfahrung - Theorie und Interpretation

[Die nachfolgende längere Passage aus der ersten Arbeit zur szenischen Interpretation von Musiktheater aus dem Jahr 1986 zeigt die psychoanalytische Interpretation des Erfahrungslernens von Scheller in Verbindung mit einer Abgrenzung der Szenischen Interpretation von Therapie.]

Erfahrungen in der szenischen Interpretation.

(Christiane Gräber, S. 62-64 und Auszüge aus S. 65-70)

Bedeutung der Erfahrungen.

Sinn und Zweck des szenischen Spiels, so wird immer wieder betont sei es, Erfahrungsprozesse bei den Spielern zu initiieren. Doch was bedeutet "Erfahrung"? Zur Beantwortung dieser Frage ist es sinnvoll, ganz zurück an den Anfang eines Menschenlebens zu gehen. Vom Zeitpunkt der Zeugung an, während der Schwangerschaft, als Neugeborenes bis hin zum Erwachsenenalter ist der Mensch einer Flut von äußeren und inneren Reizen ausgesetzt. Diese Eindrücke wirken am Anfang des Lebens ganz "ungebremst" und in chaotischer Vielfalt auf den kleinen noch ungeschützten Menschen ein, der aber auch von Anfang an lernt, Ordnungsstrukturen zu schaffen. Ein grundlegendes Ordnungssystem des Säuglings z. B. ist die Aufteilung der Erlebnisse in lustvolle und unangenehme. Mit zunehmendem Alter werden Begriffe, Gegensatzpaare, logische Zusammenhänge usw. gebildet, die es in immer größerem Umfang erlauben, zunächst vorsprachliche, emotional-sinnliche Erlebnisse zu verarbeiten. Es kommt zu einer immer stärkeren Durchdringung der direkten sinnlichen Wahrnehmung mit kognitiven Strukturen. Erlebnisse können "auf den Begriff" gebracht werden; sie werden zu Erfahrungen verarbeitet und bieten dann dem einzelnen den Hintergrund seiner Handlungen und Deutungen.

Bis hierher ist die Darstellung "idealtypisch". In Wirklichkeit sieht der Entwicklungsprozess jedoch anders aus. Es werden dem Kind ja nicht alle theoretisch denkbaren Erlebnisbereiche und damit auch Erfahrungsbereiche zugestanden. Es gibt gesellschaftliche, dem Kleinkind in erster Linie von den Eltern vermittelte Zwänge und Tabus, die eine "freie" Entfaltung aller Sinne und Gedanken begrenzen. Das Kind lernt (später auch in Kindergarten und Schule) bestimmte Wünsche (die "unerwünschten"!) zu verdrängen. Spätestens die Psychoanalyse hat gezeigt, dass damit großer Schaden angerichtet wird, denn 1. ist der Wunsch unbewusst doch noch vorhanden und 2. wird der Umgang mit der Welt in bestimmter Weise eingeschränkt kurz: neurotisch.

Auf die Möglichkeit, "Erfahrung" zu machen, wirkt sich die gesellschaftliche Eingrenzung negativ aus, sie wird verhindert. Hier liegt ein Ansatzpunkt für die Arbeit mit Methoden der szenischen Interpretation. Es bietet die Möglichkeit, - ohne direkt und explizit therapeutisch zu sein - kontrollierte Räume für Erlebnisse und Erfahrungsprozesse zu schaffen. Es kann mit Hilfe von Textvorlagen oder Spielszenen z. B. an Haltungen gearbeitet werden, die dem betreffenden Spieler im Laufe seines Lebens möglicherweise immer verwehrt wurden. "Indem die Spieler 'gezwungen' sind, im Spiel der Lehrstücktexte asoziale Haltungen einzunehmen, können sie eigene 'asoziale Triebe' (z. B. Gewalt-, Ohnmachts- und Größenphantasien; die Lust und Fähigkeit, andere physisch und psychisch fertigzumachen; Vorurteile, Abgrenzungs-, Anklammerungsverhalten, Mitleid, Spontaneität

u, a.) aktualisieren, sich bewusst machen und so bearbeiten, dass sie nicht hinter ihrem Rücken Wirkungen haben, die sie nicht wollen." (Scheller, 1984 (1), 67)

Sich asozial zu verhalten, oder sexuell direkt und obszön, geht dann plötzlich aufgrund einer Vorlage als Maceath oder einer Hure. Im Schutz der Rolle können solche Verhaltensweisen erst einmal (neu?) erlebt werden. Auffällig ist bei allen bisherigen Aussagen zu dieser Arbeit eine "spürbare Nähe" zur Therapie.

Doch trotz der Überschneidungen beider "Richtungen" lassen sich grundsätzliche Unterschiede festmachen: "In Selbsterfahrungs- und Therapiegruppen geht es ausschließlich (oder jedenfalls vorrangig) um die einzelnen Personen, ihre ganz persönliche Lebensgeschichte bzw. die Geschichte ihrer Beziehungen (zum Vater, zur Mutter, zum Freund) bis in die frühe Kindheit zurück, um ihre Biographie. Im Lehrstück-Spiel geht es zwar auch um Erlebnisse des Einzelnen, seine Subjektivität; aber der Text, die Spielvorlage zwingt - wenn man sich nicht allzu weit und allzu lange von ihr entfernt - immer wieder zur Einbeziehung und Reflexion der 'objektiven' gesellschaftlichen Bedingungen subjektiven Verhaltens. Es geht um die Erkenntnis typischer gesellschaftlicher Situation." (Steinweg, 1984, 33) Dieser Erfahrungsprozess wirkt in doppelter Richtung: Zum einen als Selbsterfahrung und zum anderen in Richtung eines tieferen Begreifens eines Textes o. ä. Der Kopf wird möglicherweise frei, sich selbst und auch andere Figuren des Stückes neu und angemessen zu verstehen.

Interpretation der Erfahrungen einer Figur

[Auf Basis der oben zitierten Definition von Erfahrungslernen erfolgen dann Analysen einzelner Spielsequenzen und Figuren. Die Interpretation wechselt dabei ständig zwischen einer Interpretation der Haltungen der Rollenfigur und der dadurch - oft mutmaßlich - zum Ausdruck gebrachten Persönlichkeitseigenschaften der Spielerin.]

[Gräber, S. 72-81] An der Rolle der Polly Peachum und ihrer Spielerin lässt sich erklären, wo eigene, persönliche Anteile zu beobachten sind und wo ihr Spiel, ihre emotionale Betroffenheit Ausdruck der Brecht'schen Textvorlage ist. Die Spielerin Anke sagt im Abschlußgespräch: "Rolle und Person waren durchgehend dasselbe, also ich bin die Polly, und ich weiß nicht, was im Stück wirklich passiert." Es ist mit Sicherheit festzustellen, dass Brecht an der Polly Peachum Lebensverhältnisse und Eigenschaften einer Bürgerstochter zeigen wollte. Das Verhalten eines Mädchens in diesen sozialhistorischen Lebensbedingungen soll sichtbar werden. An der Figur, deren Geschichte als individuelles Schicksal erscheint, zeigt Brecht Allgemeingültiges.

Im Spielprozess wurde der Unterschied zwischen Person und Rolle für die Spielerin verschwommener und verlor für sie an Bedeutung. Sie erlebte die Szenen des Stückes als eigene Lebenssituationen. Ihr fehlte die Distanz zur Rolle, aus der heraus sie hätte feststellen können, dass Brecht viele ihrer Erlebnisse und Empfindungen durch den Text provoziert hat.

Die Körperhaltung der Spielerin in der Einfühlungssequenz, die Neigung des Kopfes zur Mutter, ihr neuer Standort zwischen den Eltern, nachdem sie sich mit ihrem Lied vorgestellt hat, zeigt vermutlich einen Teil von Ankes Verhältnis zu ihren wirklichen Eltern, da die Bewegungen und Haltungen ein Teil ihres (Ankes) Verhaltensrepertoires ist. Ebenso vermute ich, dass die Spielerin biographische Situationen erinnert oder unbekannte Verhaltensweisen (vielleicht auch erwünschte) ausprobiert

beim Spielen von Polly's Trennungs- und Ablösungssituationen. Der Grad ihrer körperlichen Erregung legt diese Folgerung nahe: Sie steht in völliger Anspannung von Rücken und Schultern, als sie versucht, den elterlichen Vorhaltungen durch demonstrierte Überlegenheit auszuweichen. Ebenso überschlägt sich ihre Stimme, sie klingt hysterisch, weinend und dann wieder gefasst und entschlossen, als sie ihren Eltern mitteilt, dass sie nicht wieder ins Bettlergeschäft zurückkehrt.

Polly's (auch Ankes) Verhältnis zu Mac ist voller Widersprüche. Sie sucht den Traummann, der sie einfach nimmt, sie den Zwängen ihrer bürgerlichen Familie entreißt, den sie liebt und der sie liebt. Mac heiratet Polly, für ihn ist es aber eine gewöhnliche Handlung. Er sagt: "Für Polly ist es der schönste Tag." (Rainer, Reflexionsgespräch nach der Szene). Sie äußert: "Na, es war wohl der schönste Tag ..." (Anke, Reflexionsgespräch nach der Szene). Die Satzmelodie ist abfallend; die Zuschauer kommentieren dies mit Lachen, denn ganz offensichtlich widerspricht ihre Aussage ihrem wirklichen Gefühl. Ihre Stimme klingt bitter und deprimiert. Auf die Frage, ob sie es sich so vorgestellt habe mit der Liebe, antwortet sie: "Wenn es nicht so wird, dann hau ich ab wie die Seeräuber-Jenny." (Anke) Ahnt sie, dass Mac sie zu seinem Vergnügen heiratet? So wie er andere Frauen vor ihr (z. B. Lucy) geheiratet hat?



Polly spürt immer wieder, dass Mac sie nicht liebt. Ihr Verhalten zeigt wiederholt die Schwankungen zwischen ihren Wünschen nach einer Liebesbeziehung und trotzigem Abwehrverhalten. Im zweiten Akt, Szene 4 sagt sie anfangs:

" (...) du solltest schleunigst packen.

MAC Ach, Unsinn, packen. Komm her, Polly. Ich will jetzt etwas ganz anderes mit dir machen als packen.

POLLY Nein, das dürfen wir jetzt nicht. Ich bin so erschrocken. Es war immerfort vom Hängen die Rede."

(Brecht, 1981, 45)

Kurz danach wünscht sie wieder, seine Gefühle für sie zu spüren:

"POLLY Rede jetzt nicht von Geschäften, Mac, ich kann es nicht hören, küsse deine arme Polly noch einmal und schwör ihr, dass du sie nie, nie ..." (Brecht, 1981, 46)



Auch im Spiel der Szene werden diese Gegensätze sichtbar. Anke stellt sich manchmal hin, Stärke demonstrierend, im nächsten Moment wirft sie sich an seinen Hals, ihre Augen suchen nach seinem Blick und ihr Gesichtsausdruck ist Spiegel ihrer Sehnsüchte.

Die Szene 4 ist von Brecht so geschrieben, dass Polly mal unglücklich schluchzend sich von Mac die Geschäfte übertragen lässt, mal voller Distanz ihren Traum erzählt:

"POLLY (...) sah ich unseren Mond, und der Mond war ganz dünn, wie ein Penny, der schon abgegriffen ist."

(Brecht, 1981, 50)

Die Empfindungen der Spielerin sind demnach identisch mit Brechts Vorlage und doch für Anke authentisch. Das Zusammenspiel von szenischem Spiel und Selbsterfahrung wird hier sehr deutlich. Die Szene könnte durch Wiederholung und intensivere situationsbezogene Einfühlung zu einer Mustersituation für die Bearbeitung von Beziehungskonflikten erhoben werden. Im Rahmen einer Drameninterpretation jedoch ist eine derartige Intensivierung bis hin zur therapeutisch relevanten Situation nicht beabsichtigt. Zum einen entspricht es nicht der Qualifikation eines Spielleiters, zum anderen nicht der Zielsetzung der szenischen Interpretation. Allerdings ist es wichtig, durch gemeinsame, öffentliche Reflexionsgespräche die Selbstwahrnehmung der Spieler mit der Fremdwahrnehmung der Beobachter zu konfrontieren. Dabei sollte den Spielern deutlich werden, dass sie Spieler einer dramatischen Vorlage sind und diese gleichzeitig mit eigenen Anteilen füllen.

„Formale“ szenische Arbeit an Musik führt zum Inhalt der Musik

(Ostrop, Seite 46-48) In der zweiten Phase der Stunde lernten die SchülerInnen die Hörbeispiele aus der West Side Story kennen, zu denen anschließend die Standbilder gebaut wurden. Dabei handelte es sich um 'One hand, one heart' und 'The Rumble'. Als Assoziationen zu den Hörbeispielen wurde genannt: "genau das, was wir eben gespielt haben: 'gegeneinander' und 'gemeinsam'". Konkretere Assoziationen zu 'The Rumble' waren "ein hochbewaffnetes Land, das einem anderen den Krieg

erklärt hat und wo jetzt heftig gekämpft wird" oder "ein Schiff, das in einen starken Sturm gerät". 'One hand, one heart' wurde als "das Gegenteil" von 'The Rumble' bezeichnet, bei dem "das Land den Krieg verloren hat und jetzt alles wieder ruhig ist", bzw. "das Schiff aus dem Sturm heraus ist" oder "versunken jetzt friedlich auf dem Meeresgrund liegt". Des Weiteren wurden Assoziationen genannt, die menschliche Beziehungen beschrieben: "ein Paar, das sich versöhnt hat", "Verabschiedung von jemandem, der einem nahe stand" und "gemeinsames Trauern".

Während der [Standbild-]Bau-Aktivität bestanden bei einigen Jungen zunächst leichte Hemmungen, die Mädchen anzufassen und zu 'verbiegen'. Diese legten sich nach kurzem Zureden jedoch schnell. Den Kindern fiel die Aufgabenstellung nicht schwer, was ich an der kurzen Beratungs- und Ausführungszeit ablas. Die Gruppen waren jeweils nach ca. vier bis fünf Minuten fertig. Beispielhaft wird je eine Lösung für die Standbilder mit einem Fotoausschnitt vorgestellt. Das erste Bild zur Musik 'One hand, one heart' zeigt eine "Heile-Welt-Familie" (Ausdruck stammt von den 'Bauherren'): ein Elternpaar (Hintergrund) mit drei Kindern und einem Hund (vorne im Bild). Das Standbild zu 'The Rumble' entspricht der Handlung des Musicals: die Bauherren setzten Klanghölzer als Messer ein, um eine Kampfszene besonders drastisch darzustellen.



Die SchülerInnen erfassten die Wirkung der in der zweiten Phase vorgestellten Musik: Die genannten Assoziationen zeigten, dass die Stimmung der Stücke nachvollzogen wurde, was sich darin äußerte, dass z.T. sogar die Handlungsausschnitte des Musicals (Kampf) beschrieben wurden. Dieses belegt die geglückte Komposition [Bernsteins] ebenso wie die gelungene Auswahl der Musikbeispiele [durch die Autorin/Lehrerin]

Die Standbilder stellten ausgezeichnete Umsetzungen der Musik dar: Für das Liebeslied 'One hand, one heart' wurde das Klischee 'Familie' als Symbol für 'gemeinsam' gewählt. Die Harmonie in der Musik wurde in glücklichen Gesichtern ausgedrückt. Den SchülerInnen fiel es zum Teil schwer, ohne zu lachen in dieser Position eine Weile auszuhalten. Das Standbild stand in engem Bezug zur Handlung des Musicals, in der Maria und Tony sich eine Zukunft als Paar erträumen. Die Kampfszene des Standbildes lehnte sich so eng an die Szene des Musicals an, dass eine gelungenere Umsetzung der Musik kaum vorstellbar war (- und das ohne die Handlung zu kennen!). Den Jungen, die diese Szene aus den Mädchen bauten, machte es sichtlich Spaß, diese aggressive Musik in ein ebensolches Standbild zu verwandeln.

Szenische Arbeit und das „Analysieren“ von Musik

Bessere Analyse nach szenischer Interpretation

(Eckstaedt, Seite 38-39) In den Sequenzen II bis IV habe ich verschiedene szenische Verfahren mit kognitiven kombiniert. Dabei sollte untersucht werden, *wie ein szenisches Verfahren ein kognitiv-analytisches sinnvoll ergänzen kann und welcher Erkenntniszuwachs durch das szenische Verfahren erreicht werden kann*. Drei verschiedene Verfahren (Standbild, Bewegungshaltung/Tanz, Singhaltung) in drei unterschiedlichen Sequenzen werden dazu beispielhaft analysiert.

a) Standbild: Sequenz II

Der erste Teil des Verfahrens (Gespräch der Huren im Wohnzimmer) diente der Vorbereitung und wurde bereits erörtert. Im zweiten Teil sollte untersucht werden, ob das Standbild-Verfahren der musikalischen Analyse am Notentext förderlich sein kann.

Zu Beginn (Hören der *Ballade von der sexuellen Hörigkeit* mit Klavierauszug, Arbeitsauftrag: „Wie wird Frau Peachum von der Musik beschrieben?“) beschrieben die Schüler Frau Peachum einmütig als „bürgerlich“, „dicklich“, „geschminkt“, „langsam und träge“, „verärgert“ oder als „keine gute Mutter“. Sie erkannten die drei verschiedenen Stimmen im Notentext und klassifizierten das Harmonium als Begleitung, das Saxofon als die Singstimme unterstreichend. Die Textaussage sahen sie in unmittelbarem Einklang mit der der Musik. Auf meine explizite Frage, ob die drei Stimmen Frau Peachum einheitlich beschrieben, antworteten die Schüler mit „Ja!“. Und obwohl in der vorherigen Phase der V-Effekt ausgiebig erörtert wurde, wurde er hier von den Schülern nicht zur Sprache gebracht.

Nach dem nochmaligen Hören des Stücks gingen die Schüler in die Standbilder (Arbeitsauftrag: „Wie würde Frau Peachum als Bild dastehen, wenn nur die Oberstimme/Mittelstimme/Unterstimme erklingen würde?“). Sie gelangten nun zu differenzierteren Aussagen: Der Ausdruck der Oberstimme (Dimitri, Igor und Aishe stehen in Drohhaltung mit ausgestrecktem Zeigefinger bzw. in den Hüften gestemmt Armen) wird als „sehr rechthaberisch“, „drohend“ und „imposant“ beschrieben, während die Assoziationen zur Mittelstimme (Anya, Mara und Jenny stehen in lockerer Haltung mit gesenktem Blick, bei Anya und Jenny sind die Hände entspannt in die Taschen der Jeans eingehakt und dabei ein wenig in die Hüften gestemmt) von „relaxt“, „gelassen“ und „heiter“ bis „hintergründig gefährlich“ reichen. Zum Bass (Martin und Ralf stehen stark nach hinten gelehnt mit vor bzw. hinter dem Körper verschränkten Händen) äußerten die Schüler „Distanz“ und „Abwertung, verbunden mit eigener Unsicherheit“. Die jeweiligen Haltungen auf die Intention des Komponisten beziehend, arbeiteten die Schüler nun die unterschiedlichen Aspekte des Charakters von Frau Peachum und die innere Widersprüchlichkeit ihrer Person heraus. Sie benannten Stilmittel wie Verfremdung und Überraschung des Publikums. Anschließend belegten sie die den Standbildern zugeordneten Eigenschaften konkret am Notentext, indem sie etwa den Gesangsduktus der Peachum, die Gleichmäßigkeit der Mittelstimme mit den sich wenig verändernden Akkorden und die karikierende Wirkung des Saxofons durch Klangcharakter, Artikulation und kleine rhythmische Verschiebungen des Unisonos erläuterten.

Das Standbild-Verfahren verschaffte den Schülern hier Einsicht in die Vielschichtigkeit der Weill'schen Musik und ließ sie durch den unmittelbaren körperlichen Impuls musikalische Prinzipien des epischen Musiktheaters erkennen, die eine lediglich kognitive Analyse anhand des Notentexts nicht zugänglich machen konnte. [Erst] Nach dem szenischen Verfahren waren die Schüler in der Lage, diese musikalischen Merkmale selbstständig im Notentext zu finden.

(Eckstaedt, Seite 40) Die Textaussage des *Kanonensongs* wurde von den Schülern als „Erinnerung an alte Zeiten“, „Kritik an Armee und Militär“, oder „Wie der Krieg Freunde für's Leben macht...“

formuliert. In der Musik sahen sie im Wesentlichen ein Unterstreichen der Textaussage, ein „Symbol des Marschierens“ und eine „Bekräftigung der soldatischen Freundschaft“. Mit dem Stichwort „Max Raabe“, der Nennung von Jazzinstrumenten wie Saxofon, Schlagzeug oder Hawaiigitarre sowie den häufigen Synkopen verorteten sie Stil und Besetzung des *Kanonensongs* richtig als zeittypische Unterhaltungsmusik. Ein Widerspruch zum vorher hypostasierten Marschcharakter der Musik wurde nicht gesehen. Erst nachdem wir in Zweierreihen zum *Kanonensong* durch den Raum marschiert waren und dazu den Refrain gesungen hatten, waren sich die Schüler einig, dass es sich hier keineswegs um einen „richtigen“ Marsch handelt. Auf die Aufforderung hin, den *Kanonensong* so zu tanzen, wie man ihn tanzen müsste, tanzten denn auch die meisten Schüler – besonders die Mädchen – freie und durchaus an Shimmy erinnernde Figuren. Nachdem Mara darauf aufmerksam gemacht hatte, dass das Stück mit „Foxtrott-Tempo“ überschrieben ist, tanzten wir zu einem Foxtrott aus den 30er-Jahren den Foxtrott-Grundschrift. Übereinstimmend stellten die Schüler fest, dass ihre „Shimmy-Version“ am besten zu dem *Kanonensong* passt und deuteten Weills Musik auf der Grundlage der Zitate und der historischen Karikatur eines Shimmy als Ironisierung des Textes, als Distanzierung im Sinne des epischen Theaters und als „Betonung der zwielichtigen Moral des *Kanonensongs*“. Das nochmalige bewusste Ausführen eines Shimmys zum *Kanonensong* ließ sie nun auch die Textaussage in einem anderen Licht betrachten.

Auch hier bestätigte sich die Vermutung, dass die Schüler durch einen unmittelbaren Bewegungsimpuls zur Musik den Charakter derselben besser erfassten als durch eine rein kognitive Analyse von Text und Musik. Wieder konnte die durch die szenische Interpretation gewonnene neue Erkenntnis kognitiv-analytisch hinterfragt und in Beziehung zur Textanalyse gesetzt werden.

Szenisches Spiel als Vorbereitung von Höranalysen

[Die Arbeit von Heix hat das explizite Ziel zu untersuchen, wie Aktivitäten aus dem Bereich des szenischen Spiels die Motivation von und die Fähigkeit zu (Hör-)Analyse befördern können. Eine szenische Interpretation des „Freischütz“ war nicht angestrebt - erfolgte aber implizit.]

(Heix, Seite 25) Insgesamt denke ich deshalb, dass in dieser Stunde die vorhergehende emotionale Annäherung an die Thematik bzw. Musik der Oper mit Hilfe der Methoden Standbild und Bewegung zur Musik in erheblichen Maße dazu beigetragen hat, die Schüler grundsätzlich für eine Analyse einerseits zu interessieren und sie andererseits auf die Analyse des Stückes „Victoria“ vorzubereiten. Dies begründet sich dadurch, dass die Schüler regelrecht am eigenen Leib die Freude und Ausgelassenheit des Stückes empfunden bzw. durch ihren Tanz ausgedrückt haben, wodurch ein intensiver und individueller Zugang zu dem Stück möglich wurde. Die anschließende Frage nach der musikalischen Beschaffenheit des Stückes in Zusammenhang von Musik und Wirkung war somit nur eine natürliche Konsequenz.

(Heix, Seite 35-37) Die Einstiegsphase der Stunde, bei der die Schüler individuell in ihren jeweiligen Gruppen ein Standbild zu einem Satz Agathes erstellen und kommentieren sollten, darf als absolut gelungen betrachtet werden. Zum einen hatten sich fast alle Schüler sehr ausdrucksstarke Standbilder ausgedacht, zum anderen wurde durch die simultane Darstellung der verschiedenen Bilder die Situation bzw. Emotion Agathes sofort klar. Die von den Schülern formulierten Sätze vervollständigten das „Kunstwerk“ und mir wurde deutlich, dass etliche

Schüler sowohl den bisherigen Inhalt der Oper gut verstanden hatten als auch zur Empathie fähig waren.

Dieser Einstieg fungierte folglich als wunderbarer Wegbereiter für die anschließende Analyse, auch wenn den Schülern dies zunächst nicht bewusst war. Um die Analyse vorzuentlasten, hatte ich ein Arbeitsblatt erstellt, auf welchem der Text der Arie bereits in musikalische Sinnabschnitte eingeteilt war. Aufgabe der Schüler war es, die Form der jeweiligen Abschnitte zu bestimmen sowie ihre musikalischen Besonderheiten herauszustellen und ggf. die in dem Abschnitt vorherrschende Stimmung zu beschreiben:

Auszug aus AB 8: Agathe: „Wie nahte mir der Schlummer“

(1) Andante

Wie nahte mir der Schlummer, bevor ich ihn gesehn? Ja, Liebe pflegt mit Kummer stets Hand in Hand zu gehn!
Ob Mond auf seinem Pfad wohl lacht? Welch schöne Nacht!

Form:

Musikalische Besonderheiten/ Stimmung:

(2) Adagio

Leise, leise, fromme Weise, schwing Dich auf zum Sternenkreise! Lied erschalle, feiernd walle mein Gebet zur
Himmelshalle!

Form:

Musikalische Besonderheiten/ Stimmung:

Die Schüler verhielten sich während der Erarbeitung des relativ langen Stückes ruhig und aufmerksam, was ich auf die gute Vorstrukturierung des Arbeitsblatts als auch auf die gelungene Einstiegsphase zurückführe. Die Auswertung der Analyseergebnisse im gelenkten Unterrichtsgespräch war ein echtes Gemeinschaftsprodukt der Klasse, zu dem fast jeder einen Beitrag leistete. Außerdem konnten in diesem Zusammenhang interaktiv nochmals Unklarheiten bezüglich der Formen und bestimmter Fachtermini geklärt werden. Hinsichtlich des sozialen Aspekts war diese Stunde –zusammen mit der fünften – sicherlich die gewinnbringendste. Die Analyseergebnisse hätten hingegen noch konkretisiert und/oder vervollständigt werden können, entscheidend ist aber, dass die Schüler als Fazit einen ständigen Wechsel der Tempi, der Formen und Stimmungen in den einzelnen Abschnitten konstatierten. Diese Erkenntnis ermöglichte es ihnen, in weiter Streuung wiederum einen sehr klaren Zusammenhang zwischen der musikalischen Grobstruktur und dem Inhalt (Wechsel der Gefühle Agathes) herauszustellen. Nach dem nochmaligen Hören des Stückes in der Vertiefungsphase erklärten viele Schüler, dass sie das Stück nun mit „ganz anderen Ohren hören“ würden, dass sie „die Musik viel besser verstehen oder nachvollziehen“ und dass sie auch bestimmte musikalische Phänomene (u. a. Melisma) „viel besser wieder erkennen können“. Beim Rückgriff auf die Standbilder, die ja zunächst die subjektive Interpretation der Schüler auf der Textebene verdeutlichten, stellten die Schüler mehr oder weniger verblüfft fest, dass sie bereits zu Beginn der Stunde die grobe Struktur des Stückes durch ihre Bilder dargestellt hatten. Auch hier zeigt sich, dass die gewählten Methoden der Szenischen Interpretation die Schüler gut auf die Analyse vorbereiteten. Diese enge Verknüpfung von persönlich erlebter und reflektierter Auseinandersetzung mit dem Stück auf der Text- wie auf der Musikebene ermöglichte den Schülern

ein sehr intensives und, mit Blick auf die Erkenntnisse der Lernforschung (u. a. Vester), nachhaltiges Musikerlebnis.

„Empirie“ zu szenischem Spiel und Höranalyse

(Heix, S. 43)

Beantworte die folgenden Fragen durch Ankreuzen der entsprechenden Zahlen!

(1 = trifft völlig zu; 2 = trifft zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft nicht zu):

1.) Die Beschäftigung mit der Oper „Der Freischütz“ hat mir Spaß gemacht.

1=5x **2=17x** 3=9x 4=1x, Ergebnis: 2,1

2.) Ich kenne viele musikalische Fachbegriffe (z. B. Rezitativ, Arie, Chor, Tremolo).

1=23x 2=8x 3=1x 4=0x Ergebnis 1,3

3.) Ich habe gelernt, wie man ein Stück analysieren kann.

1= 11x **2=19x** 3=1x 4=1x Ergebnis: 2,0

4.) Musikalische Analyse hilft mir, Stücke besser zu verstehen.

1=6x **2=16x** 3=8x 4=2x Ergebnis: 2,1

5.) Die szenischen Übungen (Standbild, Bewegungen zur Musik...) haben mir gut gefallen.

1=6x 2=9x **3=14x** 4=3x Ergebnis: 2,4

6.) Das Standbild hat mir geholfen, Situationen aus der Oper und Gefühle der Hauptfiguren besser zu verstehen.

1=3x 2=9x **3=12x** 4=8x Ergebnis: 2,7

7.) Das Sprechen markanter Sätze wie „Triumph, die Rache gelingt“, hat mir geholfen, die Gefühle und Situation der Hauptfiguren, besser zu verstehen.

1=5x 2=9x 3=9x **4=9x** Ergebnis: 2,6

8.) Durch die szenischen Übungen (Standbild etc.) konnte ich die Stücke besser und leichter analysieren.

1=1x 2=11x **3=17x** 4=3x Ergebnis: 2,6

9.) Das Beschreiben der Stimmungen und Gefühle der Personen hat mir für die Analyse geholfen.

1=7x **2=17x** 3=8x 4=0x Ergebnis: 2,0

10.) Was hat Dir besonders gut gefallen?

Freies Bewegen im Raum, Marktplatzszene, das Schauspielen, die Kostüme, in Personen hineinversetzen, das Hören der Musik

11.) Was hätte anders oder besser sein können?

Weniger Hausaufgaben, weniger Übungen, mehr musizieren /singen

[Bemerkung: Interessanter Widerspruch zwischen der „schlechten“ Bewertung einzelner szenischer Verfahren unter Punkt 5 bis 8 und der „guten“ Bewertung unter Punkt 10. - Es handelte sich hier um eine „Musikklasse“ eines Gymnasiums, bei der in der 8 Klasse schon ein festes Verständnis dafür vorhanden war, was „richtiger“ Musikunterricht ist. Da die Schüler/innen vor allem bei den Sprech- und Singhaltungen große Schwierigkeiten hatten (Punkt 7) und dabei auch von der Lehrerin kein Rollenschutz aufgebaut worden ist, finden die Schüler/innen alles, was sie körperlich nicht so sehr fordert, d.h. die kognitiven Tätigkeiten, als angenehmer...]

Verbesserung der szenischen Darstellung durch Analyse

(Renger, S. 26-28) [Es wird ein Standbild erstellt...] Ohne Zweifel war in dieser Gruppe eine große Bereitschaft zur szenischen Arbeit spürbar, die jedoch durchkreuzt wurde von einer ungenauen Vorstellung davon, was im Inneren der einzelnen Rollenfiguren wirklich vorgeht. Dieser letzte Punkt ist allerdings in der Planung mit einkalkuliert worden; die anschließende Reflexionsphase sollte ja gerade dazu dienen, durch die Untersuchung des Notentextes zu einem deutlicheren Verständnis von dem musikalischen Ausdruck der Szene zu gelangen und die Vorstellung von dem inneren Zustand der Figuren zu präzisieren.

Die Reflexionsphase, insbesondere der Teil mit der musikalischen Analyse des Klavierauszugs, war durch eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre und Schülerbeiträge auf hohem Niveau gekennzeichnet. Mozarts musikalische Charakterisierung der Susanna wurde ausführlich untersucht und vor dem Hintergrund der Handlung zutreffend beschrieben und interpretiert. Bleibt die Frage, in welchem Maße das musikalisch-analytische Verständnis, das ein Teil der Schüler in dieser Unterrichtsphase unter Beweis gestellt hat, tatsächlich auf die in der szenischen Arbeit gewonnene Spielerfahrung zurückgeht.

Musikalische Analyse eines Klavierauszugs ist eine sehr komplexe Aufgabe. Um die Musik in Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro* als Ausdruck von Bewegungen und Gefühlen der Bühnenfiguren begreifen zu können, müssen die Schüler zuvor

- den Ausschnitt aus der Oper mehrmals gehört haben,
- die Szene des *Finales* aus dem II. Akt in den Handlungsverlauf der Oper einordnen können,
- eine Vorstellung von der Bühnensituation in dieser Szene entwickelt haben,
- dabei die Figurencharaktere (Graf, Gräfin, Susanna) unterscheiden, ihre Beziehung zueinander erklären
- und ihre unterschiedlichen Gefühle und Gedanken in der Szene interpretieren können.

Die szenische Interpretation dieser Doppelstunde hat alle diese Arbeitsgänge abgedeckt, die die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Analyse des Notentextes bilden. Darüber hinaus hat sie den Schülern einen großen Spielraum für eigene Erfahrungen gegeben, so dass sich hier ein Bewusstsein für das Zusammenwirken von Musik und Handlung herausbilden konnte, was sich als entscheidender Motivationsfaktor für die Untersuchung des Klavierauszugs erwies, ein Motivationsfaktor, auf den sich ein lehrerzentrierter, kognitiv ausgerichteter Unterricht in der Regel nicht stützen kann. Die Schüler haben selbst darauf hingewiesen, dass sie die Einbindung der Untersuchung des Klavierauszugs in die Reflexionsphase als hilfreich und erhellend empfanden...

Dennoch kann man sagen, dass dieser zweite Standbildversuch eine sehr viel differenziertere Interpretation der Szene darstellte als der erste und dass diese qualitative Steigerung Ausdruck eines genaueren Verständnisses der Sache ist, dass sich die Schülerinnen und Schüler in der Reflexionsphase und insbesondere durch die musikalische Analyse der Szene erarbeitet haben (siehe Untersuchungsfrage Nr. 5).

Siehe auch die Texte und Bilder von Jens Renger unter „Analyse von Fotos“!

Mädchen-Jungens

(Rosenbrock, S. 25) [Im Anschluss an „Dance at the Gym“ der West Side Story] Die Auswertungsphasen hingegen zeigten beide, dass die Schüler und Schülerinnen sowohl die Szene als auch deren Bedeutung für die Handlung verstanden hatten: In der langen und intensiven Interviewphase antworteten alle in ihrer Rolle und waren in der Lage, deren zentrale Probleme und Wünsche einführend darzustellen. Hierbei betonten die Mädchen generell, Tony und Maria müssten lieben dürfen, wen sie wollten, während die Jungen durchweg die Gangrivalität auslebten. Tenor der spekulativen zweiten (eher kurzen) Auswertungsphase war, es werde wohl zum Kampf kommen, aber die Liebesgeschichte werde sicherlich glücklich enden; eventuell müsse Tony Maria im Kampf gewinnen.

(Lüschen, S. 80) Störend waren in dieser Phase, dass einigen Mädchen die Standbildpräsentationen wohl unangenehm waren und die daher nicht aufhören konnten zu lachen. Dies lag wohl vor allem daran, dass die Rollen während der Überarbeitung und Formung zu einem Standbild auf den Vorschlag einer Beobachterin hin von einem Jungen und einem Mädchen freiwillig eingenommen worden waren und diese beiden als „Traumpaar“ der Klasse gelten. In diesem Alter beginnen die ersten kleinen Liebschaften zwischen Jungen und Mädchen, was für viele Kinder sehr aufregend, für viele aber auch peinlich und unangenehm war. Allerdings erheiterte das Paar nicht nur, sondern sorgte auch dafür, dass die Kinder trotz des Lachens bei der Sache blieben und die Arbeitsphase als sehr spannend empfanden, was vor allem die positiven Rückmeldungen zeigten.

(Max, S. 42- 43) Die Ankündigung, dass durch das verdeckte Aufnehmen der Rollenkarten ein Geschlechtertausch entstehen kann, wurde von einigen SuS mit Unbehagen aufgenommen. Nach dem Aufnehmen reagierten die SuS sehr unterschiedlich auf die jeweils erhaltenen Rollen. Das Lesen sowie Vergleichen der Rollenkarten untereinander erfolgte bei vielen SuS direkt nach dem Erhalt der Rollen. Die Spielleitung kündigte daraufhin die nächste Übung an, in der sich die SuS, die Karten laut lesend, durch den Raum bewegten. Nach Abschluss des Lesens erfolgte die „Kennenlernen“-Übung. Hier konnte beobachtet werden, dass die Mädchen und Jungen überwiegend zum gleichen Geschlecht gingen um sich auszutauschen.

(Max, S. 80-85) [Es folgen nun Auszüge aus Tagebüchern, die die Schüler/innen nach der Stunde, von der auf S. 42-43 die Rede war, geschrieben haben. Es zeigt sich, dass der „Rollentausch“ sehr viel bewirkt hat.]

- Ich habe erlebt, wie sich Mädchen verkleiden würden und wie das ist, wenn man nicht derselbe ist. Ich fand es sehr lustig. Die Stunde war gut und lustig. Ich habe gelernt, dass es nicht so schlimm ist, sich als jemand anderes auszugeben.
- Ich fand das lustig mit dem Rollentausch und den Unterricht sehr lustig. Ich habe gelernt, dass man auch mit Jungs zusammen arbeiten kann und auch mal anders sein kann als man ist.
- Ich fand den heutigen Tag besser als den Anderen, weil wir in einem anderen Raum gegangen sind und ich fand das im anderem Raum besser weil es ruhiger war. Heute war es mir egal ob ich ein Mädchen oder ein Jungen gespielt hab, weil ich nicht so viel zu sagen hatte.
- Ich fand das gut dass wir nur Praktisch was gemacht haben. Ich fand es gut mich mal in das andere Geschlecht reinzusetzen. Ich finde es toll sich verkleiden zu können und/oder sich schminken. Aber es hat Spaß gemacht und sich in die Rolle eines Mädchens zu versetzen.

- Es hat Spaß gemacht eine andere Person zu spielen bei den Mädchen Gruppe habe ich mich nicht so wohl gefühlt, weil das ein bißchen peinlich war sich so zu schminken und so zu laufen, aber bei der Jungengruppe war es besser.
- Ich habe erlebt wie Mädchen laufen. Ich habe mich gut gefühlt, weil es witzig war sich wie ein Mädchen anzuziehen. Sehr lehrreich, sich wie ein Mädchen zu fühlen. Dass auch Mädchen nett sein können.
- Ich habe viele Posen ausprobiert und war richtig in die Situation versetzt. Es hat richtig Spaß gemacht. Ich habe mich am Anfang sehr gut gefühlt, aber wo wir die Zettel uns holen sollten und da stand ein Jungensname da hatte ich etwas Bange. Ich wusste nicht was ich machen sollte.
- Ich fand die Stunde heute sehr lustig aber auch manchmal langweilig am Anfang aber sonst was alles gut. Ich habe gelernt mich egal was ich bin einfach das zu machen das egal ist.
- Ich musste bei einer Mädchengang dabei sein. 2. Ein bisschen doof. 3. Komisch. 4. Wie ein Mädchen geht.
- Ich habe mich heute wie ein Mädchen geschminkt und mich wie ein Mädchen verkleidet. Ich fand es lustig, wie alle herumgelaufen sind. Ich fand diese Stunde sehr lustig und würde es gern nochmal machen. Dass Mädchen besser aussehen mit Schminke aber manche nicht.

(Hille 1999, S. 40ff.) „Theorie und Praxis der Rolleneinführung“ am Beispiel eines Theaterstücks mit ausschließlich männlichen Rollen durch fast lauter Mädchen. Ausführliche Analyse der Rollenübernahme sowie der Darstellung von Gewalt und Aggression in „Herr der Fliegen“. Hier gibt es eine Ambivalenz, weil die Spielleiter (Student/innen) den Mädchen beibringen wollen, wie sich Jungens benehmen, während die Mädchen durchaus auch die Meinung vertreten, sie sollten die Rollen so spielen, wie sie es möchten oder wie sie Jungens sehen. Die Autorin ist trotz viel analytischem Aufwand nicht in der Lage, solche Ambivalenzen zu erkennen und geht davon aus, dass man als Schauspieler/innen so spielen sollte, dass „es“ wie ein Junge aussieht. (Das Ergebnis - Video! - zeigt, dass die Mädchen keineswegs wie Jungens spielen.)

(Kosuch, Methodenfilm, Clip 09-Rollenverteilung): Der Spielleiter skizziert die Rollen und gibt dann die Rollenkarten aus. Es ist interessant zu beobachten, wer nach einer Rollenkarte „greift“. Oft machen die Mitspieler/innen Vorschläge, wer welche Rolle spielen soll. Tony und Diesel werden von Mädchen übernommen... in anderen Fällen tauschen Mädchen und Jungens nachträglich Rollen.

(Kosuch, Methodenfilm, Clip 14-Reflexion) [Die Rolle von Diesel wurde von einem Mädchen gespielt] Ja ich fand diese Rolle von Diesel etwas schwierig für mich, weil ich ja nicht so ein outer Typ bin, das zu spielen war etwas komisch, aber allein in der Gruppe von den Jets zu sein, das macht irgendwie Spaß, wenn man da so richtig aufprotzen kann, das kann man gut spielen.

(Videos von der Klasse 7B) Man sieht in diesem Video das sehr unterschiedliche Agieren von Mädchen und Jungens, besonders auffallend bei der Person des Bernardo, die/der von einem Mädchen gespielt wird.

Bemerkung: Viele Texte des vorliegenden READERS enthalten geschlechtsspezifische Aussagen, z.B. das Kapitel „Liebesszene“ unten.

Um Rückschlüsse über Korrelationen zwischen Geschlecht und den in den Hypothesen operationalisierten Aspekten des Musikerlebens zu erlauben, wurden bivariate Korrelationen gerechnet. Die Analyse belegt, dass hinsichtlich der Geschlechterunterschiede teilweise signifikante Unterschiede bestehen. In den Mittelwerten weisen die Mädchen allge mein höhere Werte (d. h. höhere Zustimmung) auf. Mädchen zeigen also im Rahmen des Projektes insgesamt eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber den Projektinhalten und Oper als Jungen. Die Geschlechterunterschiede sind abgesehen von der allgemeinen Tendenz in zwei Bereichen (H.IV 1 und H.IV4 betreffend) statistisch signifikant.

Hypothese IV: Mädchen zeigen im Rahmen des Projektes eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber den Projektinhalten und Oper als jungen.

H.IV.1: Mädchen äußern eine positivere Einstellung zu Oper als Jungen.

H.IV.2: Mädchen äußern sich differenzierter über Oper als jungen.

H.IV.3: Mädchen äußern eher Selbstvertrauen in Bezug auf musikalische Aktivität, d. h. sie trauen sich z. B. eher zu, vor der Klasse zu singen, als jungen.

H.IV.4: Mädchen äußern größere Aufgeschlossenheit gegenüber schöpferischer musikalischer Aktivität, d. h. sie können sich nach dem Projekt z. B. eher vorstellen, selbst Musik zu komponieren.

Tab. 19: Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Operaffinität/Aufgeschlossenheit gegenüber musikalischen Aktivitäten

Ergebnis der Korrelationsanalysen (Rangkorrelationen nach Spearman) ²⁷⁸			
Variable	N	r	p
Operaffinität (prae)	279	-,164**	,006
Operaffinität (post)	238	-,085	,193
Aufgeschlossenheit, vorzusingen (prae)	280	-,091	,129
Aufgeschlossenheit, vorzusingen (post)	239	-,026	,692
Aufgeschlossenheit, selbst Komponist zu sein / Musik zu erfinden (prae)	281	-,170**	,004
Aufgeschlossenheit, selbst Komponist zu sein / Musik zu erfinden (post)	237	-,095	,143

*** = p < 0,001 ** = p < 0,010 * = p < 0,050

H.IV 1 kann angenommen werden: Mädchen äußern sich signifikant positiver über Oper als Jungen (p=,006 (prae)). Dieser Unterschied nivelliert sich nach dem Projekt: Der Geschlechterunterschied erweist sich in der Post-Messung als nicht signifikant (p=,193). H.IV2 muss abgelehnt werden. Die Analyse (Spearman's Rho) ergibt keine signifikante Geschlechterabhängigkeit bezüglich der differenzierten Definition von Oper (p=,761 (prae); p=,306 (post)).

H.IV3 kann nicht bestätigt werden. Mädchen äußern keine statistisch signifikant größere Bereitschaft, vor der Klasse zu singen, als Jungen.

H.IV4 kann angenommen werden. Mädchen äußern eine signifikant größere Aufgeschlossenheit gegenüber eigener musikalischer Aktivität (hier: selbst komponieren) als Jungen (p=,004 (prae)). Dieser Unterschied nivelliert sich nach dem Projekt: Der Geschlechterunterschied erweist sich in der Post-Messung als nicht signifikant (p=,143(post)).

Teil 2. Methodenbeispiele

Qualitative Inhaltsanalyse von Interviews

Leonie von der Ohe führt in ihrer Arbeit *Fächerübergreifende Perspektiven Szenischer Interpretation im Musik- und Deutschunterricht. Entwurf und Evaluation einer Unterrichtseinheit zum Thema „Apartheid in Südafrika“* (Masterarbeit, Oldenburg 2014) Interviews durch und wertet diese explizit nach der Kategorisierung von Philipp Mayring's *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Weinheim 2012) aus. Alle einschlägigen Daten befinden sich in einem extra Dokument im Internet unter <http://www.isim-online.de/pdf/Mayring-Beispiel.pdf>.

Vorher-Nachher-Befragungen

Sandra Barbara Schmelzer (Störkel): *Persönlichkeitsbildung und szenische Interpretation*. Examensarbeit München 2002. Die Autorin führte eine Vorher- und Nachher-Befragung durch. Die Nachher-Befragung ist dabei nicht identisch mit der Vorher-Befragung. Sie verwendet einen Fragebogen, den Rita Behrens 1998 für den Deutschunterricht entwickelt hat und der sich seinerseits an Andreas Lenzen 1997 anlehnt, und erweitert diesen Fragebogen. Fragebogen und alle Ergebnisse befinden sich als extra Dokument im Internet unter <http://www.isim-online.de/pdf/Selbsteinschaetzung.pdf>.

[Im Zentrum der Arbeit von Silke Schmidt 2014 steht eine Vorher-Nachherbefragung der Kinder, die an einem Musiktheatervermittlungsprojekt nach dem Ansatz von Markus Kosuch teilgenommen haben. Ergänzt wird diese Befragung durch verschiedene Interviews und die Interpretation von Bildern, die die Kinder gemalt haben; hierzu weitere Information unten unter "Methodenvielfalt".]

(Schmidt 2014, S. 169-170) Der Fragebogen ist nach den Kategorien „Musikalische Vorerfahrung“, „Verhältnis zu Musik“, „Verhältnis zu Oper“, „Wünsche in Bezug auf das Projekt“ und „Demographische Daten“ gegliedert, wobei der in der Post-Befragung eingesetzte Fragebogen um die Evaluationskategorien „Erinnerungen an das Projekt“ und „Zufriedenheit mit dem Projekt“ erweitert wurde. Es wurden gezielt verschiedene Itemformate verwendet, um zum einen verschiedene Perspektiven zu gewinnen, zum anderen ebenso einem automatisierten Antwortverhalten (s. o.) vorzubeugen.

Den Anfang bilden Multiple-Choice-Fragen zur musikalischen Vorerfahrung. Neben dem Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Zusammensetzung der Stichprobe und die spätere Überprüfung der Zusammenhangshypothesen dienen u. a. die Eingangsfragen auch als Warming-up und sollten den Kindern einen Einstieg in die Befragungssituation erleichtern. Die Frage zur Lieblingsmusik der Kinder war absichtlich in Anlehnung an die beliebten Freunde-Bücher formuliert und sollte es in ihrer Offenheit den Kindern ermöglichen, in den unterschiedlichsten Kategorien zu antworten und frei auf Lieblingslieder, Lieblingsinterpreten, Musikstile, Instrumente oder Sonstiges zu verweisen. Darauf folgen die Fragen in Bezug auf das Verhältnis zu Musik in drei Fragenformaten:

Eine offene Frage, bei der drei Leerzeilen vorgesehen sind, sollte die Assoziationen der Kinder zum persönlichen Wert von Musik und subjektive musikbezogene Konzepte erfassen, während eine Multiple-Choice-Frage den Fokus der Kinder beim Musikhören thematisiert (worauf richten sie ihre Aufmerksamkeit?). Die darauf folgenden Fragen zielen auf Selbstvertrauen und aktiven Umgang mit Musik: Es ist zu vermuten, dass die Kinder im Rahmen des Projektes mehr Selbstvertrauen im Umgang mit Musik zeigen, d. h. sich z. B. eher zutrauen, vor der Klasse vorzusingen, und dass die Kinder durch das Projekt einen aktiven Zugang zu Musik vermittelt bekommen, d. h. sie können sich z. B. vorstellen, selbst eigene Musik zu komponieren. Diese Fragen stellen eine Kondensation hochkomplexer Konstrukte zu jeweils einem Frage-Item dar, können aber im Rahmen der Studie sicherlich einen Einblick in den Umgang der Kinder mit Musik gewähren, da sie sehr spezifisch auf die Projektinhalte zugeschnitten sind: Im Rahmen des Projektes wird spielerisch der Nimbus, den das „alleine Vorsingen“ generell hat, in eine situativ verankerte darstellerische Unbefangenheit umgedeutet. Ebenso dürften die Projektanteile, die auf das Erfinden von Musik zielen, die Frage nach dem Selbstkomponieren für die Kinder nachvollziehbar machen.

Auf die Fragen zum allgemeinen Verhältnis zu Musik folgen direkt auf das Erleben und Beurteilen von Oper zugeschnittene Items: einmal in einer offenen Frage, die viele Beurteilungsebenen umfasst, kombiniert mit einer direkten Frage nach der Einschätzung von Oper in einer fünfstufigen Ratingskala. Es folgt eine Frage nach Präferenzen bezüglich eigener Aktivität im Rahmen eines Musiktheaterprojektes, in der die Kinder Schulnoten für verschiedene mögliche Aktivitäten und Aspekte musikalischer Aktivität vergeben durften. Den Abschluss bilden die Items zur Erhebung der demographischen Daten. Da diese in der Regel leicht zu beantworten sind, konnten sie ohne Bedenken an den Schluss gesetzt werden.

Der Post-Fragebogen wurde um die Kategorie der Erinnerungen an das Projekt ergänzt: Hier konnten die Kinder in zwei Items mit jeweils vier Leerzeilen Erinnerungsspuren an die Projektinhalte und an die Opernaufführung mithilfe von Buntstiften mit einer positiven oder negativen „Ladung“ versehen. Hierdurch konnten sowohl die Erlebnisse und Elemente des Projektes erfasst werden, an die sich die Kinder überhaupt erinnern, als auch die Qualität, die diese Erinnerung für die Kinder hat. Die „Erinnerungsfragen“ basieren auf dem im Interview mit den Projektinitiatoren am häufigsten genannten Ziel, nämlich "Erinnerungen zu schaffen", Erinnerung ist ein spezifischer Typ der Wahrnehmung.

Kurzbefragungen (schriftlich)

Befragung zur Höranalyse und Höranalyse

Details dieser Befragung sind oben (Seite 22) aufgeführt.

Was verbindet Ihr mit Oper? (Hauptschule)

(Schönball, Seite 23) Bei der Umfrage zu Beginn der Unterrichtseinheit zum Thema „Oper“ kreuzten fast alle Schüler/innen an, dass sie wüssten, was eine Oper ist. Die Antworten im weiteren Verlauf des Fragebogens ließen jedoch darauf schließen, dass die meisten Kinder es doch nicht wirklich wussten. Immerhin konnten drei Schüler/innen als Beispiel für eine Oper „Die Zauberflöte“ nennen und drei beantworteten die Frage „Kennst Du eine Oper?“ mit „Mozart“. Ein Teil der Klasse hatte

demnach in der Grundschule die Zauberflöte durchgenommen. Nur einer dieser Schüler/innen hatte bei dem Wort „Oper“ positive Assoziationen (lustig, spannend). Demnach hatte die Behandlung des Themas „Zauberflöte“ in der Grundschule bei den meisten Kindern keine positiven Gefühle hinterlassen.

Von den 25 Schüler/innen der Klasse kreuzten nur fünf Kinder an, für sie sei „Oper“ etwas Spannendes oder Lustiges. 4/5 der Klasse fanden Oper langweilig oder interessierten sich nicht dafür. Trotzdem wollten sich 12 gerne mal eine Oper anschauen. Kein einziger Schüler/keine einzige Schülerin hatte je eine Oper besucht. Auf die Frage „Magst Du klassische Musik?“ antwortete die Mehrheit mit „Nein“. Hier blieb offen, was die Schüler/innen unter klassischer Musik verstehen.

Tabelle 1: Reflexion zu Beginn der Unterrichtseinheit (25 Schüler/innen)

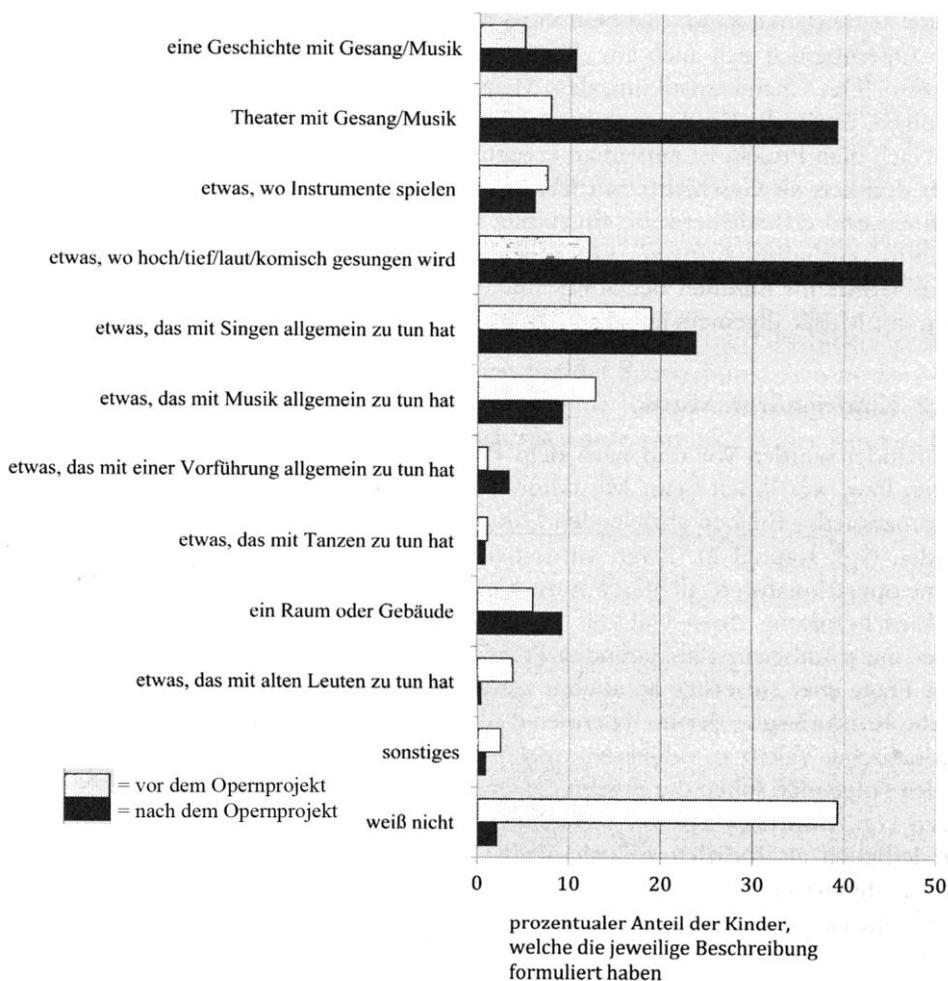
Weißt Du, was eine Oper ist?			Was verbindest Du mit dem Wort „Oper“?				Kennst Du eine Oper?		Würdest Du Dir gerne eine Oper anschauen?			Warst Du schon mal in einer Oper?		Magst Du „klassische“ Musik?		
ja	?	nein	spannend	lustig	langweilig	Desinteresse	ja	nein	ja	?	nein	ja	nein	ja	?	nein
x					x	x	Mozart		x				x	x		
x						x	Zauberflöte				x		x	x		
x					x	x			x		x		x			x
						x			x	x			x			x
	x				x	x	Hexen von Os				x		x			x
---	---	---			x				x	x			x			x
		x				x			x		x		x			x
x			x	x			Mozart		x				x	x		
		x		x					x	x			x		x	
x			x	x	x				x	x			x			x
x						x	Nachtmusik				x		x			x
x			x				Opersänger		x				x	x		
		x				x			x		x		x			x
x					x		Mozart		x				x			x
x					x		Zauberflöte		x				x			x
x					x		Opersänger		x				x	x		
x						x			x		x		x			x
x						x			x	x			x			x
x					x				x		x		x	x		
x					x				x	x			x	x		
x			x						x	x			x	x		
x					x	x			x		x		x			x
	x					x	Zauberflöte				x		x	x		

Vorstellungen von Oper im Prä-Postvergleich

(Silke Schmid 2014, S. 210-12) „Oper, was ist das?“ - Kinder und ihre Vorstellung von Oper.

..hierbei wurden schon vor der Quantifizierung der qualitativen Daten zwei Dinge augenfällig: Der erste erwähnenswerte Aspekt ist, dass es vor dem Projekt einen gewissen Anteil an Kindern gibt, die „Oper“ mit „alten Leuten“ assoziieren. Fast alle Äußerungen verbinden eine gewisse Vorstellung von Oper mit „alten Leuten“, was von „da sind Omas, die singen“ oder „da singen Omas und Opus“, „ein großer Raum, vorne die Bühne und da singen Opas“ über „da gehen alte Leute hin und hören Musik“ oder „ein Gebäude, wo alte Leute la lala singen“, „etwas ältere Leute singen und spielen Instrumente; alle schwarz angezogen“ bis hin zu „Lieder für Alte“ reicht. Diese Definitionen von Oper spiegeln eines: Oper hat mit der Lebenswelt der Kinder - zumindest vor dem Projekt - wenig zu tun und wird dem Lebensbereich älterer Menschen zugeordnet. - Der zweite auffällige Aspekt betrifft die besondere Art des Singens. Kinder spezifizieren das Singen auffällig oft mit den Attributen „hoch“, „laut“ und „komisch“.

Oper ist ...



Beim Betrachten des Schaubildes auffällig ist zunächst, dass vor dem Projekt beinahe 40% der Kinder „weiß nicht“ in die Zeilen des Fragebogens eintrugen und nicht einmal den Versuch unternahmten, eine Erklärung zu wagen

Zudem fällt vor allem der eklatante Anstieg der Äußerungen auf, die Oper als etwas beschreiben, „wo hoch/tief/laut/komisch/viel gesungen wird“. Die Kinder nannten in ihren Beschreibungen eine große Anzahl von Adjektiven oder adverbialen Umschreibungen-!!!, um die besondere Art des Singens in der Oper hervorzuheben: „in einer Oper singt man sehr viel und sehr hoch, dass man jeden Ton hört“ oder „Oper ist, dass man mit einer ganz hohen Stimme singt“, aber auch: „ein Ort, wo in tiefen Stimmen vorkommen“.

Interessant ist, dass nach dem Projekt eine Verschiebung stattgefunden hatte: Vorher war das Attribut „komisch“ häufiger, nachher war es eher das „viele“ und „hohe“ Singen, das im Mittelpunkt stand. Die besondere Art des Singens scheint nach einem tatsächlichen Opernbesuch sich auch am „Singsprechen“ festzumachen: „die Menschen, sie singsprechen“. Das Charakteristikum, dass Menschen sich singend äußern, sich singend verständigen, ist für die Kinder eine markante Erfahrung im Zusammenhang mit Oper.

Nach dem Projekt ist außerdem erwartungsgemäß ein Anstieg der Äußerungen, die Oper dezidiert als Geschichte mit Musik oder Theater mit Musik beschreiben, zu verzeichnen und erfreulicherweise ein starker Rückgang der Nennungen, die „alte Leute“ damit in Verbindung bringen.

[Bemerkung: Auch in anderen Teil der Arbeit von Silke Schmid wird deutlich, dass die Kinder an der Oper, die sie besucht haben, das hohe und unnatürliche Singen als besonders negativ bewerten. Leider ist in der Arbeit von der konkreten (Kinder-)Oper, die die Kinder besucht haben, nirgends die Rede. Auch die Frage, wie die Arbeit mit Singhaltungen in der szenischen Interpretation der Oper bewertet worden ist, wird nicht gestellt. Das Ergebnis, wie es die Tabelle wiedergibt, ist daher nicht verallgemeinerbar - und eigentlich ein Armutszeugnis für den Komponisten der Kinderoper "Spotz".]

Beispiel einer Befragung im Laufe der UE

(Schönball, S. 69) Die anschließenden schriftlichen Reflexionsfragen beantworteten die Kinder kurz und knapp (tabellarische Darstellung: Tabelle 2). 2/3 der Schüler/innen gaben an, dass ihnen die Musik gefallen hat. 21 von 25 Schüler/innen fanden, dass die Musik die Handlung spannender machte, und 18 von 25 meinten sogar, dass ihnen das Spiel der Szene ohne Musik weniger oder keinen Spaß gemacht hätte. Dies zeigt, dass die Mehrheit der Schüler/innen einen positiven Zugang zur Musik bekommen hat. 12 Schüler/innen waren sich sicher, dass sie ohne Musik anders gespielt hätten. Diese Kinder hatten bewusst die Musik in ihre Interpretation mit einbezogen, d.h. sie haben richtig zugehört und die Musik auf sich wirken lassen. Nur 1/3 der Klasse sah eindeutig keinen Einfluss der Musik auf ihr Spiel. Vier der 25 Kinder gefiel die Methode der Szenischen Interpretation von Opern gar nicht, sieben wussten es nicht genau, aber über die Hälfte gab an, dass es ihnen teilweise sogar großen Spaß gemacht hatte.

Insgesamt ist dies eine sehr positive Resonanz auf die Methode der Szenischen Interpretation von Opern. ... Die schriftliche Reflexion ist eine sinnvolle Alternative zum Blitzlicht. Der Lehrer/die Lehrerin erhält dadurch einen intensiveren Einblick in die Erlebnisse und Erfahrungen jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin.

Tabelle 2: Reflexion der 2./3. Stunde des 2. Unterrichtsbausteins „Angst im Wald“

Welche Rolle hast du gespielt?	Wie fühltest du dich in der Rolle?	Was hat dir in der Szene am besten gefallen?	Hat dir die Musik gefallen?			Macht die Musik die Szene spannender?			Würde es dir auch ohne Musik Spaß machen?			Hättest du ohne Musik anders gespielt?			Macht dir dieser Musikunterricht Spaß?		
			ja	?	nein	ja	?	nein	ja	?	nein	ja	?	nein	ja	?	nein
Baum	Weiß nicht	nichts			x	x				x	x						x
Baum	Weiß nicht	nichts			x			x					x				x
Gretel	ängstlich	Nebelmaschine	x			x			x				x	x			
Gretel (1. S)	ängstlich	Mutter wütend			x			x	x				x			x	
Nebel	gut	Nebelfrauen	x			x				x		x			x		
Baum	langweilig	Sandmann		x		x				x		x					x
Irrlicht/ Mutter	?/ lustig	Sandmann/ Abendsegel		x		x			x			x					x
Regie/Baum	Mittel/langw.	Sandmann	x			x				x	x						x
Gretel	gut	Meine Rolle	x			x			x			x			x!		
Baum	gut	Nebelmaschine	x			x				x			x				
Baum	langweilig	Präsentation		x				x	x					x			x
Hänsel	normal	Nebelfrauen	x			x				x	x						x
Nebel	cool	Nebelfrauen	x			x				x	x				x		
Baum/Regie	langweilig	---	x			x				x	x				---	--	---
Nebel	cool	Nebelfrauen	x			x				x	x				x		
Hänsel	cool	Nebelfrauen			x			x		x	x				x		
Sandmann	gut	alles	x			x				x	x				x		
Baum/Licht	Weiß nicht	Nebel			x	x			x				x				x
Gretel	schön	---	x			x				x			x		---	--	---
Baum/Licht	Wie ein Baum/Licht	Nebelmaschine			x	x				x	x						x
Baum/Regie	gut	Nebelmaschine	x			x				x	x				x		
Irrlicht	gut	Nebel	x			x				x	x				x		
Mutter/Baum	Streng/leise	Kinder jagen (1.S)	x			x				x			x	x			
Baum/Licht	lustig	Irrlichter	x			x				x	x						x
Sandmann	nett	Sandmann beruhigt	x			x				x			x	x			

Beispiel einer Schlussbefragung

(Rosenbrock, S. 60-63)

[Bemerkung: im gedruckten Tagungsreader fehlt dieser Text. Es gibt ihn extra auf www.isim-online.de/pdf/Schlussbefragung.pdf bzw. auch getrennt auf der Tagung.]

5.3.1 Der Evaluationsbogen

Please fill out this evaluation form:

Playing a scene (for example ,Dance at the Gym', 'The Rumble')

- has helped me understand the scene
- has helped me understand the story of *West Side Story*
- was fun

True False

5	4	3	2	1

Playing a role (for example 'Riff', 'Graziella' etc.)

- has helped me take the perspective of a character of *West Side Story*
- has made *West Side Story* more interesting to me
- was fun

True False

Evaluating a scene (for example by talking about it, by interviewing characters etc.)

- has helped me take the perspective of a character of *West Side Story*
- has helped me understand the perspective of the other characters
- was fun

True False

Playing or reading a scene with integrated music (song, dance)

- has helped me understand how the genre musical works
- was fun

True False

Playing in English

- made it difficult for me to say what I wanted to say
- made it difficult for me to be spontaneous
- was fun

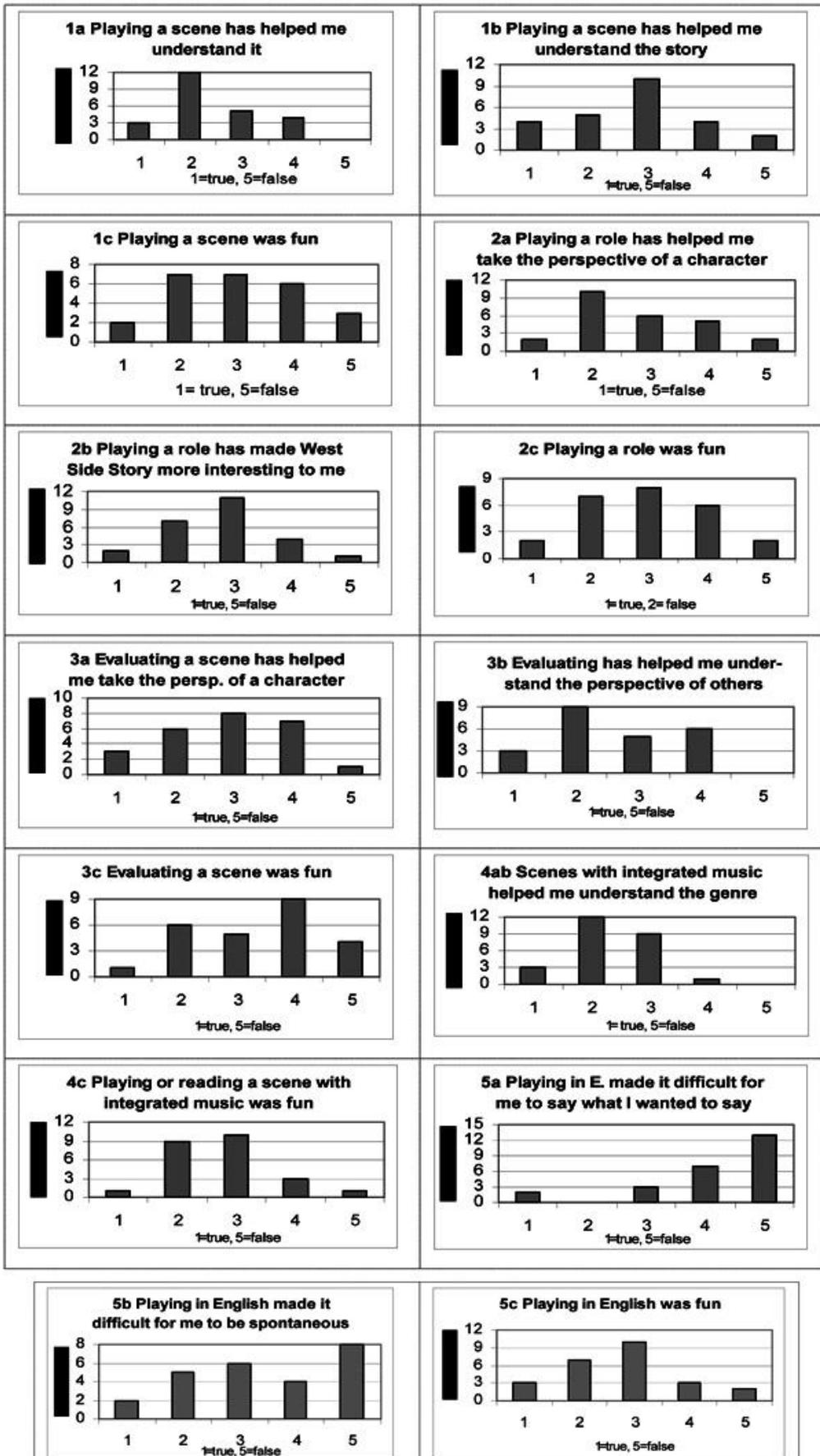
True False

Something I **really liked** about the lessons dealing with *West Side Story*:

Something I **did not like** about the lessons dealing with *West Side Story* :

Something I think **was missing** in these lessons:

5.3.2 Ergebnisse der geschlossenen Fragen



Mit Ausnahme der sprachbezogenen Fragen weisen alle einen Mittelwert im Bereich 2,4 bis 3,4 auf; der Gesamtmittelwert liegt bei 2,8: Die Methoden der szenischen Interpretation werden also im Schnitt etwas besser als durchschnittlich bewertet. Allerdings beantwortete die Lerngruppe die Fragen keinesfalls einheitlich; die Streuung bestätigte die beinahe banale Beobachtung aus dem Unterricht (vgl. S. 23-24): Einige Schüler und Schülerinnen profitieren mehr von der Methode als andere.

Die Antworten der Lerngruppe sind im Durchschnitt keinesfalls enthusiastisch, bescheiden aber – je nach Fragen – durchaus einen merklichen Lernerfolg: Das Spielen einer Szene trägt für die meisten klar zu ihrem Verständnis bei (1a - MW 2,4), weniger jedoch zum Gesamtverständnis des Musicals (1b - MW 2,8); auch das Spiel einer Rolle wird in Hinblick auf Perspektivenübernahme und Interessenweckung nur leicht besser als durchschnittlich beurteilt (2a, b - MW jeweils 2,8). Den Lerneffekt der Evaluation und Reflexion sehen die Schüler und Schülerinnen insbesondere in der Perspektivübernahme (3b - MW 2,6). Das Spielen von Szenen mit integrierter Musik wird von ihnen deutlich als Hilfe zum Verständnis des Genres Musicals erlebt (4ab - MW 2,3).

Widerlegt werden konnte eine etwaige Annahme, dass szenische Interpretation für die Schüler und Schülerinnen reinen ‚Spaßcharakter‘ hat: Der ‚Spaßfaktor‘ des Rollen- und Szenenspiels wurde als durchschnittlich (1c, 2c - MW jeweils 3) beurteilt, der der z.T.

unterrichtsgesprächsähnlichen Reflexionsphasen gar als unterdurchschnittlich (3c - MW 3,4). Mehr Spaß hat offensichtlich das Spielen mit integrierter Musik gemacht (4c - MW 2,8) – vielleicht, weil die Klasse generell Spaß am Singen und Tanzen hat. Generell gilt jedoch: Bei Fragen zum Lerneffekt schnitt die szenische Interpretation grundsätzlich besser ab als bei Fragen nach dem Spaß daran. Die Methode, so sagt die Lerngruppe damit, ist – tendenziell erfolgreiche – Arbeit, kein Entertainment. Andererseits kann auch nicht belegt werden, dass die Übernahme einer Rollenperspektive das Interesse am Musical erheblich fördert (2b – MW 2,8).

Deutlich zeigt sich auch, dass das Spielen in Englisch der Lerngruppe wenig Probleme bereitet hat: Ein Mindern der Ausdrucksmöglichkeiten wurde klar (5a – MW 4,3), ein Mindern der Spontaneität wurde tendenziell verneint (5b – MW 3,4). Der Spaß beim Spielen in Englisch (5c – MW 2,8) wurde sogar höher bewertet als beim Spielen allgemein. Dies spiegelt zum einen den Leistungsstand der Bilingualzweigklasse wieder, welche sich größtenteils durch die Unterrichtssprache Englisch kaum schrecken lässt; zum anderen könnte es als Anzeichen dafür gelten, dass die Einheit von Unterrichtssprache mit der Sprache und dem kulturellen Hintergrund des Unterrichtsgegenstandes (vgl. 18, 45) tatsächlich motivierend wirkt.

5.3.3 Ergebnisse der offenen Fragen

Things I liked		Things I missed	
the music ³²	n=4	watching the whole movie	n=3
the musical / the story	n=2	watching the musical on stage	n=1
singing	n=3	reading more music notes	n=2
playing scenes	n=3	playing more scenes	n=1
love scenes	n=1	more time	n=1
watching the movie	n=1	some more writing	n=1
talking English	n=1	better preparation for the class test	n=1
		a chance to get a good oral mark in a 'normal' lesson	n=1
Things I disliked			
playing a role ³³	n=1		
playing scenes	n=1		
dancing	n=2		
playing a scene repeatedly	n=4		
chaotic scenes / too much noise	n=5		
being disciplined for talking	n=3		
talking English	n=4		

Die Gespaltenheit der Klasse zeigt sich auch in den offenen Fragen: Des einen Freude ist des anderen Leid. Dies zeigt sich sowohl in den auf szenische Interpretation als auf die Unterrichtssprache Englisch bezogenen Aussagen. Lediglich das Musical selber wurde von keiner Person kritisiert, sondern erhielt allgemeinen Beifall; der Wunsch mehrerer nach einer wiederholenden Gesamtansicht des Films oder einer Aufführung zeigt dies ebenfalls. Während die handlungsorientierten Verfahren – Singen und Spielen – deutlichen Zuspruch fanden, erfuhren sie auch Ablehnung – nicht nur durch zwei ‚Tanzmuffel‘, sondern auch durch Kritiker des Spielens und insbesondere des *Übens* von Szenen. Zudem vermissten mehrere Schüler und Schülerinnen den ‚ordnungsgemäßen‘ Musikunterricht: Hierzu zählte ein stärkerer Notenbezug – in doppelter Hinsicht: Zwei Personen sorgten sich offensichtlich um die Bewertbarkeit dessen, was sie gelernt hatten. Generell kritisiert wurden chaotische und laute Phasen – allerdings auch meine Versuche, diese zu unterbinden. Auch der in der Unterrichtseinheit mehrfach evidente Zeitmangel (vgl. S. 39) wurde von einer Person vermerkt.

Zusammenspiel mehrerer Methoden

Das umfangreichste Ensemble unterschiedlicher Methoden zur Evaluation einer szenischen Interpretation liefert Silke Schmidt 2014 in ihrer Dissertation. Die folgende Tabelle (zeigt alle zur Anwendung gelangten Methoden (S. 157):

Tab. 2: Ablauf der Studie – tabellarischer Überblick

Segment	Projekt-/Arbeitsphase	Evaluationsperspektive	Zielgruppe	Methode	Stichprobe
A1	Projektvorlauf	Motivation, Zielsetzung, Erwartungen Voreinstellungen musikalische Konzepte (Phase1)	Kinder (Teilnehmer) Initiatoren LehrerInnen	Leitfadeninterviews Gruppendiskussionen kindgerechte Fragebögen Bilder malen	N = 15 Kinder N = 24 Kinder (Stuhlkreis) N = 282 Fragebögen N = 3 Projektinitiatoren N = 6 LehrerInnen N = 30 Fragebögen
A1	Projektbeginn	erste Begegnung Projektrezeption (Phase 2)	Kinder	Leitfadeninterviews	N = 18 Kinder
B1	Projektverlauf	Kompetenz und Verhalten, „musikalisches Erleben“ (Phase 3)	Kinder	teilnehmende Beobachtung, Videoaufzeichnungen	N = 80 (4 Schulklassen Projektteilnehmer)
C1	Projektabschluss	Erreichen der Zielsetzungen, Verhaltensänderungen Erlebnisqualitäten (Phase 4)	Initiatoren, Projektleiter Kinder	Gruppendiskussion Fragebögen Bilder malen Interviews	N = 3 Initiatoren N = 282 Fragebögen N = 18 Kinder
C2	Projektwirkung	Resonanz Wirkungen im Umfeld (Phase 5)	LehrerInnen Kooperationspartner	Fragebögen Leitfadeninterviews Gruppendiskussion Leitfadeninterview	N = 30 Fragebögen N = 4 LehrerInnen N = 5 LehrerInnen N = 1 künstlerischer Leiter Kinder- und Jugendarbeit Theater
D1	Datenerfassung und Auswertung	Analyse			
D2	Bericht und Diskussion	weiterführende Anregungen für die Praxis			

Beispiele von „ad-hoc-Interpretationen“ (entlang Beobachtungen)

Zum bildhaften Musikhören

(Schmiga, S. 77-78) [„Träumerei“: Beobachtung, Interpretation, Schüleräußerungen] Trotz der etwas unruhigen Vorbereitungsphase zur Gruppenfindung verlief die ‚musikalische Fantasiereise‘ ohne größere Störungen. Die SchülerInnen legten sich bequem auf den Boden und schlossen die Augen. Der eingangs als sehr aufgeweckter Schüler beschriebene H. begann, Schnarchgeräusche zu imitieren. Da jedoch keiner der Mitschüler und auch die Spielleiterin nicht darauf reagierten, beendete er dies nach kurzer Zeit.

Erstaunlicherweise hörten die SchülerInnen die gesamte ‚Träumerei‘ genussvoll an. Es wäre zu erwarten gewesen, dass zumindest einzelne SchülerInnen aufgrund der Länge und des ruhigen, ständig wiederkehrenden Melodieverlaufs der ‚Träumerei‘ nach gewisser Zeit unruhig werden. Dies trat jedoch nicht ein.

Bereits bei den anschließenden Bewegungen in der Rolle eines dieser Kinder wurde ersichtlich, dass einige SchülerInnen sehr intensive Bildvorstellungen zur Musik entwickelt hatten. Sie bewegten sich ausdrucksstark zur Musik, indem sie beispielsweise Tänzer oder Ballerinas darstellten.

Alle Zweiergruppen tauschten sich dann intensiv über ihre Traumhalte aus, überprüften diese zur Musik und einigten sich selbständig auf einen der beiden Träume.

Nachdem die Bedeutung des Wortes ‚charakteristisch‘ geklärt wurde, bearbeiteten die Zweiergruppen selbstständig das Arbeitsblatt mit den W-Fragen zu ihrem Trauminhalt. Manche Gruppen beantworteten die Fragen nur stichwortartig, andere hingegen bemühten sich sehr, ihren Traum möglichst genau zu dokumentieren. Insgesamt fühlten sich alle SchülerInnen durch die Beantwortung der Fragen noch intensiver in ihre Rollen ein, so dass sie bei der anschließenden ‚Arbeit an Stehhaltungen‘ problemlos spontane Haltungen in ihrer Rolle einnehmen konnten.

Nachdem die Gruppen in einer sehr konzentrierten Gruppenarbeitsphase ihre Spielszenen selbstständig entwickelt und verschiedene Darstellungsmöglichkeiten erprobt hatten, wurden diese präsentiert. Zum Rollenschutz verhalfen erneut zusätzlich verschiedene Verkleidungsstücke.

Es entstanden viele ausdrucksstarke Traumszenen wie BalletttänzerIn, Pianist und TänzerIn, Schlittschuhlauf, Picknick im Wald, Ausflug mit Bootsfahrt, Eis essen und Schwimmen etc.

Im Anschluss an jede Präsentation äußerten die Zuschauer ihre Meinung und begründeten, ob die Szene zur Musik passt. Die SchülerInnen reflektierten hierbei intensiv und gaben häufig ein gutes, genaues musik-, sach- und erfahrungsbezogenes Feedback: „Die Musik drückt Freiheit aus und das passt zum Picknick im Wald“, „Tanz passt gut zu der Musik“, „Wasser passt gut, weil es auch solche Geräusche macht“, „Die Klavierspieler spielen auch so romantische Töne wie in der Musik“, „Volleyball passt nicht, weil die Musik so ruhig und der Ball schnell ist. Wenn er auf den Boden fällt, macht es so viele Geräusche“. Die SchülerInnen trauten sich durchaus, unpassende

Traumscenen begründet zu kritisieren, ohne die DarstellerInnen damit zu verletzen. Besonders eindrücklich war die Äußerung eines Mädchens, das von romantischen Tönen in der Musik Schumanns sprach und diese auf die entsprechende Traumscene bezog. Sie hatte den Charakter der Musik sehr gut erfasst und konnte deshalb angemessene Rückmeldungen geben.

Selbstwertgefühl

(Schönball, S. 54) Die darstellende Gruppe zeigte sich hoch zufrieden, nachdem sie ihre Interpretation vor Publikum gespielt hatte. Dies unterstützt die Beobachtung, dass die Präsentation das Selbstwertgefühl der Schüler/innen stärkt.

(Schönball, S. 66) Bei der anschließenden Besprechung mit der Musiklehrerin der Klasse betonte diese, dass die Hauptschüler, die sonst eher das Gefühl haben, nichts zu können, in dieser Stunde ein großes Erfolgserlebnis erlebt hätten. Ich hätte ihnen mit Hilfe der Methode der Szenischen Interpretation vermittelt, dass sie Großes leisten können, wenn sie bereit sind, sich auf etwas einzulassen und gemeinsam konzentriert zu arbeiten. Demnach wurden offensichtlich soziale wie personale Kompetenzen in dieser Stunde gefördert. Besonders positiv wurde von ihr die Arbeit der Regie erwähnt, die Kritik und Verbesserungsvorschläge anbringen musste und dies auch tat.

Angst-Verarbeitung

(Schönball, S. 80) In der Transfer-Phase hielt ich an der Stelle, als die Hexe in den Ofen gestoßen wird, die Musik an und fragte, was jetzt passiert sei, um zu sehen, in wie weit die Schüler/innen dem Verlauf der Handlung folgen konnten. Alle Schüler/innen meldeten sich: Alle hatten die Musik verstanden und das Geschehen richtig herausgehört. Manche summten sogar das Motiv der Hexe, das zweite Hauptmotiv der Oper. Dieser Höhepunkt der Oper dominierte absolut die Emotionen der Schüler/innen auch beim anschließenden Spiel und bei der abschließenden Reflexion. Und sogar vier Wochen später, als ich den Kinder die DVD mit ihrer eigenen Präsentation vorspielte, war dies die wichtigste Stelle für die Schüler/innen, die sie immer wieder anschauen wollten. Der Sieg des Guten über das Böse und die damit verbundene Befreiung von Angst, in dieser Opernszene genial vertont und dargestellt, verursacht Hochgefühle – bei Kindern wie bei Erwachsenen.

Interkulturelles

(Schönball, S. 47) Auffallend ausdrucksstark und gut eingefühlt spielte eine Gruppe, in der alle Spieler muslimische Migrantenkinder waren. Dies erstaunte mich, da aus soziokulturellen Gründen gerade ihnen diese Musik besonders fremd sein müsste. Man könnte daraus schließen, dass die Szenische Interpretation von Opern nicht nur Sprachprobleme, sondern auch kulturelle Schranken überwinden hilft.

Methodenkritik

(Eckstaedt, S. 46) ...sodass ich mich eines der üblicherweise verwendeten Verfahren, bestehend aus einer Reflexion in der Rolle, einer konkreten Ausföhlung und einer Gesamreflexion der szenischen Interpretation außerhalb der Rolle, bedient habe. Alle drei Methoden haben sich nicht bewährt. Die anschließende Blitzlichtrunde verschaffte wenig Erkenntnis...

Liebesszenen

(Andres-Dahmen, S. 90-92) West Side Story - Szene im Brautkleidergeschäft. [Die Szene wird so interpretiert, dass Maria und Tony ihre „Liebesgeschichte“ auf einem Podium nach Textbuch verlesen, die Musik dazu gespielt wird und alle anderen Spieler/innen das Ganze wie Zuschauer einer Filmvorführung betrachten. Sie dürfen das Gesehene durch Zwischenrufe kommentieren und gegebenenfalls anhalten, unterbrechen etc.]

Durch das Spielen der Szene im Brautgeschäft wurde, wie erwartet, deutlich, dass die Gangmitglieder (und ich denke zum Teil auch die männlichen Jugendlichen der Klasse) bei solcher "Romantik" zumachen und Gefühle in diese Richtung nicht zulassen (können/wollen). Die meisten Gangmitglieder benahmen sich im Kino ziemlich daneben, d.h. sie taten alles andere als den Film zu verfolgen. Schrank, der Polizist, griff allerdings nur einmal bei einer Prügelei zwischen Action und Indio ein. Diese "Prügelei" kam am Anfang der Spielszene zustande, weil sich Indio gewagt hatte, sich zwischen die Jets zu setzen; d.h. von den anderen wurde automatisch eine Trennung Zwischen Sharks und Jets in der Sitzordnung vollzogen (die Sharks saßen rechts, die Jets links). Die Erwartungen an den angekündigten "Liebesfilm" waren eher negativ ("soll wohl wieder so 'ne Kinderveranstaltung von Gladhand sein" (Bernardo), "Terminator wäre besser" (Professor), "es ist wenigstens warm hier" (Riff), "mal was anderes los" (Indio), "Hauptsache, ein bißchen Action" (Action)... Auch Schrank meinte, "er stehe nicht auf solche Schnulzen, das Leben wäre hier eben hart". Der einzige, der der Vorführung positiv gegenüber stand, war Doc ("so was kann doch schön sein, hoffentlich erinnert es mich nicht zu sehr an meine Mary").

Trotz der eher ablehnenden Haltung der "Kinobesucher" ist es Tony und Maria gelungen, ihre Szene durchzuspielen. Am Anfang waren sie dabei allerdings leicht verschüchtert und sprachen ganz leise, so daß für einige Gangmitglieder der "Filmbeginn" nicht eindeutig war. Ab der eigentlichen gespielten "Trauung" wurde es dann etwas ruhiger im Kinosaal, d.h. manche verfolgten doch das, was im "Film" passierte. Möglicherweise hing dies auch damit zusammen, daß der Song "One Hand, one heart" eingespielt wurde und durch die Musik die Aufmerksamkeit eher auf Tony und Maria gerichtet war. Bei der Befragung nach der Szene wurde deutlich, daß sich die vorher artikulierte Meinung nicht geändert hatte: Doc war als einziger den Tränen nahe und gerührt, alle anderen fanden den "Film" schnulzig oder "vor Fett triefend". Interessant waren die Äußerungen zum Thema Heirat und Freundin. Chino (wird von einem Mädchen gespielt!) hatte dazu ganz verträumte Ansichten ("Heiraten, ja klar, aber nicht so wie im Film, sondern richtig, so in weiß und mit vielen Leuten..."), während Bernardo vom Heiraten gar nichts hielt ("das mit meiner Freundin Anita ist was ganz anderes ...und wenn mal heiraten, dann in Puerto Rico und nicht in New York").

Im anschließenden Standbildbauen entstanden Bilder aus den Phantasien der KinobesucherInnen, die folgende Intentionen hatten:

1. eindeutig sexuelle Absichten,
2. Angst, aber Glaube aneinander,
3. realitätsferne, verträumte Komponenten.

Dies zeigte sich nicht nur in den Bildern, sondern auch an den Sätzen, die Tony und Maria "in den Mund gelegt" wurden:

I. (Doc) Maria: "Wir schaffen das schon!"

Tony: "Ja, gemeinsam werden wir das schaffen - wir lieben uns ja."

2. (Action) Tony: "Maria, willst du mit mir schlafen?"

Maria: "Ja, Tony, lass es uns machen!"

3. (Arab) Maria: "Ich freu' mich schon so auf die Hochzeit!"

Tony: "Ja, ich auch."

4. (Indio) Maria: "Ich hab' Angst, was die anderen Leute dazu sagen werden."

Tony: "Die anderen sind mir egal!"

5. (Pepe) Maria: "Oh, Tony!"

Tony: "Oh, Maria!"

Einstimmig wurde geäußert, daß die Musik in der West Side Story, die von Tony und/oder Maria gesungen wird, einen romantischeren, gefühlvolleren, aber auch schlagerähnlichen musikalischen Ausdruck hat. Leider streikte in dieser Stunde der Photoapparat, so daß die schriftlichen Ausführungen nicht durch Abbildungen zu belegen sind.

Das Soziogramm zu Maria bzw. Tony sollte am Schluss der Spielszene dazu dienen, daß die SchülerInnen aus ihren Rollen heraus zu der jeweiligen Person Stellung beziehen und damit ihre eigenen Gefühle darstellen und überprüfen.

- Deutung von Maria zum Soziogramm um Tony:

Chino ist wahnsinnig wütend, geht ihm (handgreiflich) an den Kragen, Bernardo steht ihm mit geballter Faust gegenüber, will ihn fertigmachen. Der Rest der Sharks will ihn schlagen, umbringen oder steht ihm in sehr ablehnender Haltung gegenüber. Riff wirkt enttäuscht, steht aber noch immer in freundschaftlicher Haltung zu ihm, Action wirkt so, als ob er gegen alles ist, die anderen der Jets stehen eher neutral. Doc tadelt ihn, scheint ihm mitteilen zu wollen, daß er auf sich aufpassen muß, während Schrank Tony eindeutig etwas vorwirft!

- Deutung von Tony zum Soziogramm um Maria:

Die meisten wirken so, dass sie zu Maria halten (z.B. Indio, der ihr freundschaftlich die Hand auf die Schulter legt) oder sie wirken sehr unsicher, was sie von Maria halten (Jets), Action will ihr etwas klar machen (wahrscheinlich, daß sie Tony in Ruhe lassen soll). Bernardo ist ziemlich sauer und fragt aggressiv nach einem "Was soll das?", Riff sieht sich selbst in Konkurrenz zu Maria stehen (gegenüber Tony).

In einer anschließenden Reflexion von außen wurden folgende Gesichtspunkte diskutiert:

- Die Jugendlichen in der West Side Story haben Schwierigkeiten mit einer solchen romantischen Liebe.
- Die sonst in der West Side Story gezeigten Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen sind ganz anders (Anita/Bernardo, Riff/Velma), nämlich zum Vorzeigen gedacht oder eindeutig auf sexuelle Attraktivität gerichtet; auf die Bedürfnisse der Mädchen wird nicht eingegangen.
- Die Liebe zwischen Tony und Maria ist anders, scheint etwas besonderes und ist deswegen für die anderen bedrohlich (schon mehrfach ausgedrückt in den in Bildern zu deutenden Rivalitätsgefühlen von Riff gegenüber Tony).

Die meisten der SchülerInnen waren sich einig, daß Tony und Maria in den Gangmitgliedern schon eigene Wünsche zu Geborgenheit, Nähe und Partnerschaft wecken, daß aber durch die Gangideale diese Emotionen nicht zugelassen werden (dürfen).

[Bemerkung: Rosenbrock 2005 schreibt zur selben Szene auf S. 30 über eine 9. Klasse: Überraschenderweise wurde die Szene von der Lerngruppe nicht als kitschig, sondern als adäquat befunden; das Unterrichtsgespräch zeigte jedoch, dass nicht alle Schüler und Schülerinnen die Lesehausaufgabe bearbeitet hatten, so dass einige Verständnisfragen geklärt werden mussten. Das Singen des Liebesliedes wurde von beiden Geschlechtern anstandslos durchgeführt.]

Das Stundenziel wurde erreicht. In der Reflexion zeigte sich, wie gerne die SchülerInnen diese ihnen ungewohnte Körpererfahrung zu Musik gemacht hatten, wenn es auch zunächst als ungewohnt empfunden wurde, an den MitschülerInnen "herumzuzuppeln" (Zitat einer Schülerin). Durch das Verbalisieren der Intentionen der 'Bauherren' wurde eine Vertiefung der Höreindrücke auf kognitiver Ebene erreicht.

Interpretation von Misslingen

[Bemerkung: In der musikpädagogischen Literatur wurde immer wieder bemerkt, dass nur gelungene Schulstunden publiziert würden. Man kann aber aus fehl gelaufenen Stunden auch viel lernen. (Vgl. meinen Aufsatz „Aus Fehlern wird man klug!“) Im Folgenden werden Passagen zusammen gestellt, wo Unterricht misslungen ist und dies Misslingen interpretiert wird. Dabei handelt es sich oft auch um bewusste Abweichungen vom ISIM-Konzept.]

„Auge in Auge“ im Konfrontationsspiel der West Side Story

(Ostrop, Seite 61-63) Bei „Aug' in Auge“ gehen die Beteiligten nicht aneinander vorbei bzw. 'durcheinander durch' [wie von Kosuch & Stroh 1997 vorgeschlagen] , sondern aufeinander zu und bleiben an einer am Boden aufgezeigten Linie <Aug' in Auge> voreinander stehen. Es wird eine das Gegenüber bedrohende Gestik zur Musik ausgeführt. Nur *die* Gang bewegt sich in kleinen Schritten auf die andere zu, deren Musik erklingt. Die andere Gang verharrt bei deren Näherkommen in Unbeweglichkeit. Es erfordert hohe Konzentration und Aufmerksamkeit, immer nur auf die eigene Musik zu reagieren. Dies soll eine Spannung intensivieren, die sich durch mehrmalige Wiederholung der Musik und immer weiteres aufeinander Zuschreiten steigert. Mit dieser Übung sollen einerseits gegen die eigene Person gerichtete Aggressionen erlebt und ausgehalten werden. Die Kinder sollen andererseits erleben, dass sie plötzlich (möglicherweise im Gegensatz zum eigenen Selbstbild) zu gewalttätigen Gefühlen anderen gegenüber fähig sind. Diese Übung erfordert eine gelungene Einfühlung in die Gangs. Die vorhergehenden Stunden lieferten dazu eine gute Basis.

Die Teilziele a) und b) wurden erreicht, wobei die Vorbereitung der bedrohenden Gestik und Mimik den SchülerInnen schwerfiel. Die SchülerInnen hatten Mühe, die für die Erreichung von Teilziel c) erforderliche konzentrierte Spannung auszuhalten und mussten zwischendurch lachen. Das Stundenziel wurde daher nicht voll erreicht: die zu erarbeitende gespannte Atmosphäre hielt nur für kurze Zeit an.



Bilder: "Aug' in Auge, links die Jets, rechts die Sharks

Mögliche methodisch-didaktische Ursachen:

- Die Musik war ungeeignet: 'Blues' enthält nordamerikanische und 'Mambo' lateinamerikanische Elemente. Beide sind rhythmisch betonte, stark synkopische Instrumentalstücke aus der Szene 'Dance at the Gym'. Dem 'Mambo' (Sharks) werden dramatisch-aggressive Züge zugeschrieben, die hingegen der 'Blues' (Jets) (wie ich im Nachhinein empfinde) nicht vergleichbar aufweist. Die beiden Stücke waren zwar von den musikalischen Elementen her den Gangs eindeutig zuzuordnen (was den SchülerInnen im Stundeneinstieg mühelos gelang). Für die Jets war es aber vergleichsweise schwieriger, sich durch die Musik in aggressive Stimmung zu versetzen. Um auszugleichen, dass im 'Mambo' ein rhythmischer, einschüchternd wirkender Ausruf "Mambo!, Mambo!, Go!" vorkommt, sollten sich die Jets einen vergleichbaren Spruch zu ihrer Musik ausdenken. Dieser traf den durch die Übung angezielten Charakter sehr gut: "Astalavista! - verpisst Euch!!!"

- Die Methode ist zu schwierig: eine sich <Aug' in Auge> ergebende Spannung konzentriert auszuhalten, stellt eine zu hohe Anforderung dar. Trotz einer geglückten Einfühlung kann es passieren, dass die Beteiligten nicht den nötigen Ernst aufbringen und lachen müssen. Das geschah zwischendurch, wenn es auch kurze Passagen gab, in denen die Übung gelungen erschien. Eine angespannte Atmosphäre über längere Zeit hinweg wurde nur annähernd erreicht (Teilziel c). Am Ende der vorhergehenden Woche hätte es möglicherweise eine bessere Zielerreichung gegeben (s.u.).

Mögliche situative Ursachen:

- ungeplante Abweichung vom Konzept: Im Anschluss an die unter Block III beschriebene 'Belauerungsszene' waren die SchülerInnen (und ich auch!) so begeistert von ihren 'szenischen Tänzen', dass sie gerne in der Pause noch einmal tanzen wollten. Ich ließ mich dazu hinreißen, einige KollegInnen anzusprechen, in der Pause einem Ergebnis der Arbeit zuzusehen. So bekamen die SchülerInnen die Gelegenheit zu einer spontanen Vorstellung ihrer guten Leistung in den 'szenischen Tänzen'. Gäste und Akteure waren begeistert. Vielleicht aber liegt der Preis für diese kurzerhand eingeschobene 'Aufführung' im nicht mehr gelingenden <Aug' in Auge> im Anschluss an das

nun folgende Wochenende. Möglicherweise wäre die <Aug' in Auge>-Stunde vor der Belauerungsszene und der kleinen Spontanaufführung gut gelungen: Die kleine Vorführung führte zu einer 'Belohnung' durch die Anerkennung einer guten Leistung. Dies könnte der Grund dafür sein, dass sich die Aufrechterhaltung der Motivation über das Wochenende hinweg reduzierte.

(Leinweber, S. 42, 44,64) [Der Lehrer wollte ein Standbild „aus dem Stand heraus“ bauen lassen. Die Schüler wurden „ausgewählt“ und nicht in ihre Rollen eingeführt.]

Dazu erhalten sie eine kurze Inhaltsangabe des Schlusschores zum 3. Akt... Die Hochzeitsgesellschaft singt eine Lobeshymne auf den Grafen, der das „ius primae noctis“ bereits abgeschafft hat. Ein Schüler wird zum Figaro bestimmt, ein anderer zum Grafen, die übrigen bilden die Hochzeitsgesellschaft. Figaro soll die Gesellschaft zu einem Standbild modellieren. Er ist etwas hilflos, so daß die Hochzeitsgäste schließlich von sich aus Posen einnehmen. Einige Schüler stehen jedoch noch recht unmotiviert herum (es ist 8 Uhr morgens), so daß die Szene noch dreimal geprobt wird. Schließlich haben sich alle Schüler in die Szene hineingedacht. Figaro und der Graf sprechen dazu ihren vorgegebenen Text und werden anschließend vom Lehrer zu ihrer Situation und ihren Gefühlen befragt. Diese Phase gelingt nicht wie erwartet, da die Schüler deutlich Schwierigkeiten haben, aus ihrer Rolle heraus zu reagieren. Im Anschluss an die gespielte Szene wird dieses Dilemma der Standbildbefragung kurz zur Sprache gebracht, dann jedoch vorerst beiseite gestellt und der Schlusschor (3. Akt) sowie die daran anschließende Kavatine der Barbarina (4. Akt) gehört.

Die missglückte Befragung der Schüler in ihren Rollen bei der Szenischen Interpretation in der 5./6. Stunde, die auf eine zu geringe Kenntnis des Librettos bzw. der einzelnen Rollen sowie auf die im Klassenraum ungewohnte Intimität der Fragen zu den Gefühlen zurückzuführen ist, zeigte zum einen, wie schwierig es für einen Lehrer (der die ganze Oper kennt) ist, in jedem Unterrichtsabschnitt zu überschauen, welche Kenntnisse der Handlung die Schüler gerade haben, zum anderen wurde deutlich, wie vorsichtig und bedacht die Technik der Szenischen Interpretation einzusetzen ist, um die Schüler nicht zu überfordern.

[Nicht nur ein „klassischer Fehler“ des Lehrers, der szenisch arbeiten wollte ohne die Schüler/innen in ihre Rollen eingeführt zu haben, sondern auch eine typische „Rationalisierung“ des Scheiterns seitens der Beobachterin/Autorin. Das Problem ist hier ganz einfach: eine Methode aus dem Repertoire der Szenischen Interpretation wurde heraus gegriffen und isoliert eingesetzt, ohne dass insgesamt szenisch interpretiert wurde. Der Lehrer zog aus diesen Erlebnisse die richtige Konsequenz:]

(Seite 64, Passage aus dem Lehrer-Interview): Der Lehrer sah die Gefahr, daß die Schüler bei dieser Methode durch suggestive Fragetechniken leicht manipuliert und dadurch in ihrer eigenen Kreativität eingeschränkt werden könnten. Darauf führte er auch die innerhalb der Unterrichtsreihe aufgetretenen Probleme zurück und wollte sich deshalb mit der Szenischen Interpretation ausführlicher beschäftigen, um sich mit ihren Zielen und Herangehensweisen vertrauter zu machen. Er beschrieb das Standbilderbauen als für die Schüler sehr anstrengend: „Die Schüler mussten ihren Kopf, ihren Körper, ihre Imagination und ihre musikalischen Vorstellungen einsetzen und schließlich Empfindungen in Worte fassen.“

(Mondwurf, S. 26-28) [Zur Rolleneinführung erhalten die Schüler eine Rollenkarte und ein Midifile, aus dem sie eine eigene Rollenmusik „komponieren“ sollen. Ziel ist, die Schüler/innen bei der szenischen Interpretation bzw. Rolleneinführung verstärkt „musikalisch arbeiten zu lassen“.]

Lohnt es sich, von Schülern „Rock-Playbacks“ für die Bewegungsimprovisationen [= Rollenpräsentationen] erstellen zu lassen? Mit Blick auf die kollektive und individuelle Einfühlung fällt auf, dass von einer „Erleichterung“ der Bewegungsimprovisation eigentlich keine Rede sein kann. Im Gegenteil: Von mehreren Schülern wurde insbesondere diese Phase als peinlich empfunden. Beispielsweise schreibt Carola: „Etwas lächerlich fand ich allerdings das Laufen zu Musik“, Arne: „Zu Anfang fand ich’s ,n bisschen scheiße, das mit dem Herumhampeln mit Walkman (hätte darauf verzichten können)“. [Der Lehrer/Autor fragt sich zu Recht anschließend:] Gingen Verfremdungseffekt und Rollenschutz durch die Playbacks verloren?

[Bemerkung: durch den Versuch, die Einfühlungsmusiken zu „aktualisieren“, wurde in der Tat der Rollenschutz zerstört, da die Schüler aufgrund „ihrer“ Musik sich selbst bewegten - wie auf einer privaten Tanzfläche - und nicht wie die Figuren einer fremden Opernwelt.]

Szenische Improvisation statt „Inszenierung“

(Renger, S. 32 ff.) [Den Schüler/innen wurde die Aufgabe gestellt, aufgrund des Textes und des Klavierauszugs einen „Regieplan“ für eine mit „Inszenierung“ bezeichnete Szene zu entwickeln.]

Der Unterricht hat - obwohl er im Großen und Ganzen der geplanten Stundenfigur entsprach - das Ziel, den Schülern einen Einblick in die Struktur der Musik zu vermitteln, nur ansatzweise erreicht. Die Schüler arbeiteten zwar in den Gruppen ergebnisorientiert und mit großem Spaß am "szenischen Spiel". Ihre Überlegungen und Ideen zur "Inszenierung" der Arie Nr. 12 aus dem II. Akt der Oper waren geprägt von dem Bemühen, dem **Inhalt** der Handlung und dem **Charakter der Musik** in der szenischen Darstellung gerecht zu werden. Die Arbeitsergebnisse schwankten jedoch zwischen "szenischer Improvisation" und "szenischem Spiel"; d. h. sie waren unterschiedlich genau auf den Handlungsverlauf der Szene abgestimmt, obwohl dieser vorher sowohl in den Gruppen als auch in der gemeinsamen Reflexionsphase besprochen worden war. Diese Tendenz zur Ungenauigkeit trat im Verlauf der Doppelstunde immer deutlicher zum Vorschein und konnte auch durch die Präzisierungsversuche in den eingeschobenen Reflexionsphasen nicht beseitigt werden.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sich diese Tendenz zur Ungenauigkeit zu erklären:

Fehler in der Sequenzplanung:

Die Schüler hatten noch keine ausreichende Methodenkompetenz, um die komplexe Aufgabe einer detaillierten "Inszenierung" der Opernszene zu diesem Zeitpunkt der Unterrichtssequenz in angemessener Weise selbstständig bearbeiten zu können.

Fehler in der Lernstruktur der Doppelstunde: Die didaktische Reduktion hat zu kurz gegriffen, d. h. der Lerngegenstand (Opernausschnitt), mit welchem die Schüler konfrontiert worden sind, war zu komplex.

Fehler in der Vermittlungsstruktur der Doppelstunde: Die Schüler sind auf die Gruppenarbeit, in der sie sich zum Handlungsablauf der Szene eine detaillierte Choreographie zurechtlegen sollten, nicht gut genug vorbereitet worden.

Ohne Zweifel ist die "Inszenierung" eine komplexe Methode, die man nicht an den Anfang eines Methodentrainings zur szenischen Interpretation von Opern stellen sollte. Und die Tatsache, dass die Klasse in der vorangegangenen Stunde mit dem Standbild bereits erfolgreich in die "szenische Arbeit" eingeführt worden ist, kann rückblickend nicht als ausreichende Vorbereitung auf die "Inszenierung" bezeichnet werden; zu groß ist dafür der qualitative Sprung zwischen den beiden Methoden der szenischen Interpretation.

Dennoch glaube ich, dass eine Einführung in die Methode der "Inszenierung" zu diesem Zeitpunkt gerechtfertigt werden kann. Schließlich handelt es sich um eine leistungsstarke Klasse, die - wie man an mehreren Stellen der Unterrichtssequenz bemerken konnte - der handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichtsform, die in der szenischen Interpretation verwirklicht wird, aufgeschlossen und interessiert gegenübersteht. Die "Inszenierung" muss jedoch, damit sie in einer für die Schüler befriedigenden Form umgesetzt werden kann, sorgfältiger vorbereitet werden. Dazu gehört, dass der detaillierte Zusammenhang von Regieplan und "szenischer Arbeit" in einer gemeinsamen Spielszene vorgeführt und untersucht wird, bevor die Schüler in die Gruppenarbeit entlassen werden. Stattdessen wurden die Schüler während der Gruppenarbeit ohne ein anschauliches Vorbild, an dem sie sich hätten orientieren können, unvorbereitet mit den Schwierigkeiten der "Inszenierung" konfrontiert.

[Bemerkung: Die Schüler zeigten, nachdem sie bereits mit Elementen der Szenischen Interpretation in Berührung gekommen waren, ein größeres Interesse an „Inhalt“ und „Charakter der Musik“ als an der „Struktur“ der Szene und dem Befolgen eines Regieplans. Mit anderen Worten: die Schüler/innen setzten ihre Vorstellungen gegenüber den Wünschen des Lehrers nach einer „ordentlichen Arbeit“ durch. Dieser Misserfolg muss als Erfolg der Szenischen Interpretation gewertet werden.]

Szenen-Chaos

(Methodenfilm/Original, Clip 20 und 21) Die Originalversion dieser Szene („Dance at the Gym“) erscheint zunächst ziemlich misslungen. Die Schüler/innen fallen immer wieder aus der Rolle heraus, lachen, stehen unmotiviert herum, empfinden die Musik als störend - und bei allem greift der Spielleiter nicht ein. Auf Wunsch der Schüler/innen wird die Szene wiederholt. Dabei haben die Schüler/innen ihren Frust dahingegen rationalisiert, dass sie der Meinung waren, sie hätten den Mambo nicht richtig getanzt. Beim zweiten Durchspiel ist zwar der Mambo besser, die übrigen Probleme bleiben aber. Erstaunlicherweise jedoch zeigt die Ausföhlung aus der Szene, dass die Schüler/innen die Problemkonstellation der Szenen sehr differenziert und genau wahrgenommen und verarbeitet haben. Das scheinbare „Chaos“ in Verbindung mit SL-Fehlern hatte keine negativen Konsequenzen.

Auswertungen medialer Dokumentationen

Audio-Doku: Transkription von Videomitschnitten

(Andres-Dahmen 1993:) die ganze Arbeit beruht auf Beobachtungsprotokollen aufgrund von Videoaufnahmen. Beispiel siehe oben „Liebesszenen“ bei den „ad hoc-Interpretationen“.)

(Leinweber 1993:) die ganze Arbeit beruht auf der Auswertung von Videos, ohne dass diese explizit analysiert worden wären. Bei den Schülerbefragungen wurde jedoch jeweils ermittelt, inwiefern das „Fernsehteam“ den Unterricht gestört habe.

[Die folgenden Textpassagen zeigen die Genauigkeit der Beobachtung (und Interpretation), die aufgrund einer minutiösen Transkription eines Videos möglich ist. Dabei wurde hier nur die Tonspur ausgewertet, eine Beschreibung und Interpretation der Bilder (Haltungen etc.) steht noch aus. Interessant ist, dass alle „Misserfolge“, „Spielleiter-Interventionen“, „Störungen“ usw. mit erfasst sind, was bei einer post-festum-Beobachtung einer Lehrer/in-Autor/in meist nicht der Fall ist.]

(Theiss, S. 40-42 und S. 47-49) Nach Erhalt der Rollenkarten ärgerten sich zunächst einige Schüler. Da es mehr Jungen als Mädchen in der Klasse gibt, mussten einige männliche Schüler die Rolle der Scheherazade übernehmen. Damit diese sich nicht unfair behandelt fühlten, erhielten zwei Mädchen die Rolle des Sultans, sodass letztendlich fünf Jungen als Scheherazade auftreten sollten. Kommentare wie „Ich will doch keine Prinzessin sein“ offenbarten den Missmut der betroffenen Schüler. Daraufhin bat der Spielleiter sie, im Sinne der Wissenschaft also mit Verweis auf diese Masterarbeit die Rollen zu akzeptieren. Einigermaßen besänftigt gingen die Schüler dann laut lesend durch den Raum. Dabei „rempelten“ sich einige Schüler jedoch immer wieder an und feixten dabei. Aus diesem Grund stellte der Spielleiter diese Regel auf: „Gehe durch den Raum ohne deine Mitschüler zu berühren.“ Daraufhin klappte es besser, wobei noch zwei weitere Verweise auf diese Regel notwendig waren, um einen buchstäblich reibungslosen Ablauf zu ermöglichen. Als der Spielleiter die Schüler aufforderte, den Text in der „Ich-Form“ zu lesen, schienen einige Kinder zunächst nicht zu wissen, was sie tun sollten. Daher gab der Spielleiter folgendes Beispiel: „Auf meiner Karte steht: „Du bist groß.“ Jetzt lese ich „Ich bin groß.““ Mit dieser Hilfestellung bewältigten alle Schüler ihre Aufgabe. Nachdem sie wiederholt ihren Text in der „Ich-Form“ gelesen bzw. gesprochen haben, rief der Spielleiter laut „Stopp!“ und wies an, den Text in einer zu ihrer Rolle passenden Betonung, Lautstärke und Artikulation zu rezitieren. Wenige Schüler änderten umgehend ihren vorherigen, eher neutralen Ausdruck in einen für ihre Rolle typische Weise. Bei einem Großteil der Klasse ließ sich kaum eine Veränderung feststellen, sodass diese vier weitere Male durch „Werde noch extremer!“ angespornt werden musste. Nachdem sich diesbezüglich ein zufrieden stellendes Ergebnis einstellte, brachte der Spielleiter die Schüler ein weiteres Mal mit dem „Stopp“-Ruf zum Stehen, um zusätzlich eine der Rolle angemessenen Gehhaltung einzufordern. Wie zuvor gab es wenige Schüler, denen man unmissverständlich ansehen konnte, welche Rolle sie darstellten. Viele ließen sich jedoch von ihrer Rollenkarte ablenken, obwohl sie den Text bereits nahezu verinnerlicht hatten. Daher ordnete der Spieler~ an, die Karten in die Hosentaschen zu stecken. Daraufhin trat tatsächlich eine deutliche Verbesserung der Sprech- und Gehhaltung ein, sodass der nächste Teil der Übung eingeleitet werden konnte: nach dem „Stopp!“- Befehl forderte der Spielleiter die Schüler auf, in der zuvor geprobtten Haltung durch den Raum zu gehen, wenn sie meinen, dass die zu ihrer Rolle passende Musik erklingt und „einzufrieren“, wenn der Ausschnitt endet. Als das Motiv des Sultans erstmalig erklang, blieben zunächst alle Schüler unsicher stehen. Ohne Kommentar spielte der Spielleiter den Musikausschnitt nochmals ab, woraufhin sieh erst wenige und dadurch motiviert alle anderen „Sultäne“ in Bewegung setzten. Ein überwiegender Teil ging in passender Haltung, mit breiten Schultern, stampfenden Schritten, in die Taille gestemmtten Fäusten und grimmigen Blick. Beim Musik-Stopp! froren fast alle Schüler ein. Nur einer, derjenigen unter 3.1 beschriebenen Jungen lachte und tat, als würde er fallen. Ohne darauf näher einzugehen, stellte sich der Spielleiter hinter seinen Mitschüler und fragte: „Wa-

rum siehst du so wütend aus?". „Weil das so auf meiner Karte steht" entgegnete dieser. Auf die Frage „Wer bist du denn?" stellte er sich als Sultan vor. Der Spielleiter wollte folgendes von ihm erfahren: „Sultan, warum bist du denn so wütend?" Der Schüler antwortete aus der Rolle heraus „Weil ich alle töten will!" und auf die Nachfrage „Möchtest du wirklich alle töten?" sagte er „Nein, nur die schönen Frauen!". Ohne im Vorfeld eine derartige Methode angewandt zu haben, meisterte dieser Schüler die Befragung mit Bravour. Die erste Frage beantwortete er noch als Schüler, alle weiteren bereits aus der Rolle heraus. Gerne hätte der Spielleiter noch ein anderes Kind befragt, allerdings trat zunehmend Unruhe in die Gruppe ein, da diese sich in ihren Positionen kaum noch halten konnten. Auch die bislang noch unbeteiligten Schüler, die Scheherazaden, waren mehr mit ihren Gruppenmitgliedern als mit dem Zuschauen bzw. zuhören beschäftigt. Daher wurden alle Schüler angewiesen, sich wieder bequem hinzustellen und auf die Musik zu achten. Nachdem die ersten Takte des Scheherazadenmotivs verklungen waren, gingen die „angesprochenen" Schüler durch den Raum. Bei der Ausführung einer angemessenen Gehhaltung gab es große Unterschiede, die sich in der vorherigen Gruppe nicht beobachten ließen. Wohingegen die Mädchen ohne Ausnahme mit erhobenen Häuptern, durch die Haare fahrend und selbstbewusst lächelnd durch den

Raum „glitten", ließ sich bei den Jungen kaum erkennen, welche Figur sie darstellten Um sie vor den Mitschülern nicht vorzuführen, richtete sich der Spielleiter an die gesamte Gruppe: „Wie setzt du deine Füße auf? Welches Tempo ist dabei angemessen?" Als daraufhin lediglich bei zwei Jungen eine Verbesserung eintrat, fragte er: „Wohl] geht dein Blick?" Zwar sahen nun alle Beteiligten nicht mehr zu Boden, dennoch stellt dieses Ergebnis nicht zufrieden. Als die Musik endete, verharrte auch diese Gruppe 11 ihrer Position, sie wirkte dabei jedoch deutlich weniger ihrer Rolle entsprechend, als die vorherige. Der Spielleiter fragte ein Mädchen, welche die Rolle der Prinzessin sichtlich ernst nahm: „Wer bist du?". Sie entgegnete „Ich bin Scheherazade." daraufhin ging der Spielleiter auf einen unmotiviert wirkenden Jungen zu (verschränkte Arme, genervte Gesichtsausdruck) und bat ihn, sich ebenfalls vorzustellen. Er gab dieselbe Antwort wie die Vorgängerin, sodass der Spielleiter weiter nachhakte: „Erzähle mir mehr." A Boden schauend und undeutlich sprechend sagte er: „Ich habe keine Angst vor dem Sul tan". Aufgrund der zur Aussage unpassenden Haltung, entgegnete der Spielleiter: „Da glaube ich nicht. Schau mich an und sage mir, dass du keine Angst hast." Der Schüler folgte dieser Anweisung, wirkte dabei jedoch kaum überzeugender. Da es wieder unruhig wurde, beendete der Spielleiter die Befragung und bat anschließend alle Schüler sich an Ort und Stelle auf den Boden zu setzen, um noch einmal ohne Ablenkung den Beginn des ersten Satzes der „Scheherazade op. 35", als die zuvor isolierten Motive in Zusammenhang zu hören.

Übung 10: Happy End - Musik-Stand-Stopp. Da in dieser Übung die Verarbeitung der Motive des Sultans und der Scheherazade im Mittelpunkt stehen sollten, entschloss sich der Spielleiter kurzerhand ebendiese isoliert voneinander noch einmal abzuspielen. Auf diese Weise erhielten die Schüler die Gelegenheit sich voll und ganz auf „ihr" Motiv zu konzentrieren. Ursprünglich war vorgesehen, dass alle Schüler gemeinsam diese Übung durchführen sollten. Da sich im Vorfeld jedoch gezeigt hat, dass zu viele Personen auf der Bühne eher kontraproduktiv waren, entschied sich der Spielleiter kurzerhand die Klasse in zwei Gruppen mit je fünf Scheherazaden sowie fünf Sultane zu teilen. Eine Gruppe wurde auf die Bühne, die andere in den Zuschauerraum gebeten. Die Sultane wurden aufgefordert sich mit ihren Säbeln auf die rechte Seite der Bühne in einer Reihe aufzustellen, ihnen gegenüber die Scheherazaden mit ihren Tüchern (siehe Übung 6). Der Spielleiter erteilte den Schülern den Auftrag, dann in einer ihrer Rolle angemessenen Haltung zur im Vorfeld markierten

Mittellinie zu gehen und dort in ihrer Haltung einzufrieren. Zunächst erklang das Motiv des Sultans, sodass sich die entsprechende Gruppe in Bewegung setzte. Diese „polterte“ zwar mehr oder weniger bedrohlich wirkend zur Mitte, allerdings ließen sie ihre Waffe dabei völlig außer Acht. Daher stoppte der Spielleiter die Musik und bat die Gruppe zum Ausgangspunkt zurück zu kehren, um in einem erneuten Versuch die Säbel angemessen in Szene zu setzen. Bei der Wiederholung reckten alle der Reihe nach ihre Waffe zum Kampfe bereit in die Luft und gingen energisch und dem Tempo der Musik entsprechend zur Mittellinie, wo sie mit erhobenem Säbel verharrten. Als das Motiv deutlich weicher in den Streichern erklang, rief der Spielleiter „Stopp“ und bedeutete den Sultänen ihre Säbel niederzulegen, sich anschließend aufzurichten, um dann bewegungslos versöhnlich in Richtung der Scheherazaden zu blicken. Nach einem kleinen Zwischenspiel erklang das Motiv der Scheherazade, woraufhin die zuvor untätige Gruppe die Tücher durch die Luft schwingend mit erhobenem Haupt zur Mittellinie „schritt“. Jede Scheherazade stellte sich bereits intuitiv, ohne vorherige Absprache direkt vor einen Sultan und „fror“ ein. Als das Scheherazaden-Motiv ausklang, stoppte der Spielleiter die Musik und wies alle Scheherazaden an, zu lächeln. Anschließend lief der Musikausschnitt weiter, bis zu dem Zeitpunkt in dem das Motiv des Sultans in der Begleitung erscheint. Nach erneutem „Stopp“, wurden die Sultäne aufgefordert, sich nieder zu knien und der gegenüberstehenden Scheherazade die Hand zu reichen. Der Spielleiter bedeutete den Scheherazaden die Hand zu ergreifen mit einem siegenden Lächeln auf den Sultan herab zu blicken. Derart vereint lief der Musikausschnitt bis zum Ende weiter. Anschließend durchlief die zweite Gruppe diese Übung ebenso, während die erste zuschaute. In einer erneuten Runde durchliefen die Schüler der ersten Gruppe die Übung ohne Hilfe des Spielleiters erneut. Tatsächlich nahmen die Schüler die geübten sowie bei den Mitschülern beobachteten Haltungen ein, wobei sie an passenden Stellen im „Chor“ laut „Stopp!“ riefen. Ebenso problemlos erfolgte der Durchgang der zweiten Gruppe. Vermutlich lässt sich dieser unerwartet reibungslose Ablauf durch den Perspektivwechsel erklären, denn aus Sicht des Handelnden erscheint die gleiche Situation völlig anders als aus Sicht des Beobachters. Wohingegen der Spielende mit Aufregung, dem Kontrollieren des eigenen Körpers und Gedanken über den korrekten Ablauf beschäftigt ist, nimmt der Zuschauer eine wertende Position ein („Die Haltung von XY passt überhaupt nicht zur Rolle/ zur Musik.“, „Man sieht ihr richtig an, wie stolz sie ist“ etc.). Beide Perspektiven eingenommen bzw. erlebt zu haben, verändert möglicherweise auch das Inszenieren der eigenen Rolle und die Auseinandersetzung mit der Musik sowie die Einschätzung der Leistung anderer, die sich in „Szene“ setzen.

Die Übung bereitete den Schülern derart große Freude, dass sie diese noch einmal gemeinsam durchlaufen wollte. Dem stimmte der Spielleiter zu und beobachtete, wie die Schüler der Musik folgten und sich dessen Verlauf entsprechend positionierten, bis die Scheherazaden und die Sultäne Hand in Hand gegenüberstanden bzw. knieten. Ein schönes Abschlussbild. Bei dieser Übung zeigte sich, dass sich die Schüler auf Grundlage der vielen Erlebnisse während des gesamten Interpretationsprozess in einer Weise mit der Musik einließen und auseinandersetzten, wie es laut der stets anwesenden Klassenlehrerin während der gesamten Grundschulzeit nicht möglich gewesen sei.

Foto-Doku: Analyse von Haltungen

[Nicht nur Videos sondern auch Fotos können analysiert werden. Gerade bei Standbildern sind Fotos eine sehr ergiebige - und noch relativ wenig genutzte - Interpretations-Quelle.]



(Renger, S. 23 und folgende) Bei der anschließenden Vorstellung der Arbeitsergebnisse aus der Gruppenarbeit wurde deutlich, dass der "Einfühlung" in die Rollenfiguren zunächst noch ein gewisser Mangel an Ernst, sowie Hemmungen und eine gewisse Verlegenheit der Darsteller im Wege standen (siehe Untersuchungsfrage 3). Die *Abbildung 1* liefert dafür ein prägnantes Beispiel. Die Gebärde des Schülers auf der linken Bildhälfte, dem gerade vom Regisseur die Mimik vorgemacht wird, passt als ein dramatischer Ausdruck haltloser Bestürzung nicht zum ruhigen Charakter der Musik. Sie spiegelt nicht die Überraschung und innere Betroffenheit der Figur des Grafen in dieser Szene wider, sondern ist eher ein Ausdruck zwiespältiger Gefühle der beiden Schüler (Regisseur und Darsteller), die aus Verlegenheit in eine übertriebene Darstellung flüchteten. Offensichtlich war diese neue Situation, in der sie sich von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern anfassen, bewegen, sich ihnen in gewisser Weise ausliefern und dann auch noch vor der ganzen Klasse darstellen mussten in dieser Anfangsphase der szenischen Interpretation für die Schüler noch nicht zu meistern. Der weitgehende Verzicht auf die "individuelle Einfühlung" im Vorfeld der Planung erwies sich hier vielleicht als Mangel. Denn so schwierig es einerseits ist die Fähigkeit und Bereitschaft, "von den eigenen Bedürfnissen nach Selbstdarstellung und Selbstbestätigung abzusehen und eine neue Rolle zu übernehmen", bei den Schülern zu wecken und herzustellen, so wichtig ist diese Phase der "Einfühlung" andererseits für den Erfolg der szenischen Arbeit.

Dennoch gingen alle Schüler dieser Gruppe während der Vorführung ihres Standbildes aufmerksam und konzentriert vor. Die stumme Kommunikation zwischen Regisseur und Darsteller klappte jetzt hervorragend und auch die übrigen Schüler waren bei der Sache, wie man an der Darstellerin im Hintergrund sieht, die - während sie darauf wartet, als Material geformt und richtig eingestellt zu werden - die Aktivitäten der beiden Jungen gespannt und amüsiert zu verfolgen scheint. Ohne Zweifel war in dieser Gruppe eine große Bereitschaft zur szenischen Arbeit spürbar, die jedoch durchkreuzt wurde von einer ungenauen Vorstellung davon, was im Inneren der einzelnen Rollenfiguren wirklich vorgeht. Dieser letzte Punkt ist allerdings in der Planung mit einkalkuliert worden; die anschließende Reflexionsphase sollte ja gerade dazu dienen, durch die Untersuchung des Notentextes zu einem deutlicheren Verständnis von dem musikalischen Ausdruck der Szene zu gelangen und die Vorstellung von dem inneren Zustand der Figuren zu präzisieren.



Die *Abbildung 2* zeigt das Endprodukt der szenischen Arbeit dieser Doppelstunde. Die drei kostümierten Schüler verkörpern das gemeinsam im Klassenverband nach der Reflexionsphase erarbeitete Standbild zum Terzett der besprochenen Szene aus dem *Finale* des II. Aktes in einer ausgesprochen differenzierten Darstellung. Die Gräfin drückt ihr Erstaunen über das Erscheinen der Zofe Susanna durch Mimik und Körperhaltung in einer angemessenen Weise ohne Übertreibung und mit einer vornehmen Zurückhaltung aus, die dem ruhigen Charakter der Musik und den Worten des inneren Monologs entspricht. Gleichzeitig verbirgt sie ihr Gesicht vor dem Grafen hinter einem Tuch, so dass diesem die Möglichkeit genommen ist zu erkennen, dass sie selbst - so wie auch er - an Stelle Susannas jemand anderen erwartet hat.

Die Ideen zu dieser Haltung, die aus der Klasse kamen, sind von der Darstellerin in optimaler Weise aufgenommen und verinnerlicht worden, so dass man hier tatsächlich von einem Paradigma szenischer "Einfühlung" in die Rollenfigur sprechen kann, wobei sicherlich die Kostümierung der Darstellerin wertvolle Hilfestellung geleistet hat.

Auch die Darstellerin der Susanna trifft mit der herausfordernden Gebärde, die das Gefühl ihrer Überlegenheit gegenüber dem Grafen verdeutlicht, und dem offenen, burschikosen Lächeln, das so sehr zum Charakter der Figur und - wie die Sachanalyse gezeigt hat - auch zur Musik dieser Szene passt, den richtigen Ausdruck.

In der Haltung des Grafen jedoch ist das für die Schüler größte Problem szenischer Arbeit, das Auseinanderfallen von Schüler- und Rollen-Ich, mit Händen zu greifen. Die Klasse hat die Rollenfigur mit interessanten Ideen ausgestattet. Die Hand auf dem Kopf des Grafen drückt Erstaunen, der hinter dem Rücken verborgene Hammer, mit dessen Hilfe der Graf eben noch die Tür zum Kabinett der Gräfin aufbrechen wollte, Verlegenheit aus. Das Lächeln des Grafen wirkt jedoch unpassend; es ist ein Ausdruck der Unsicherheit und Verlegenheit des darstellenden Schülers, der sich noch nicht mit seiner Rolle identifizieren kann. Hier ist die "Einfühlung" fehlgeschlagen, die dem Schüler über das Missverständnis einer Verwechslung von Selbstdarstellung und Rollendarstellung hinweghelfen sollte. Der Schüler verharrt weiter in seinem Alltags-Ich und vermag daher die Impulse, die der Rollenfigur zugeordnet sind, nur äußerlich umzusetzen.



Die *Abbildung 3* zeigt eine sehr intelligente und überraschende Lösung der Aufgabenstellung. Anstatt das Sextett - wie in Mozarts Komposition angelegt - szenisch in eine Zweier- und eine Vierergruppe zu teilen und dadurch den Kontrast von Freude und Zorn, der die Szene beherrscht, in den Mittelpunkt zu rücken, haben sich die Schülerinnen und Schüler dafür entschieden, die kontrastierenden Figuren gleichzeitig zu trennen und miteinander zu verbinden. Figaro und Susanne umfassen die Figur des Grafen Almaviva, Marcellina und Bartolo die des Richters Don Curzio. Diese Anordnung soll deutlich machen, dass die Freude Figaros und seiner neuen Verbündeten über das unverhoffte Glück für den Grafen ein Unglück und eine persönliche Niederlage bedeutet. Gleichzeitig erweist sich der Wutausbruch, der in der zornigen Haltung und Gebärde des Grafen zum Ausdruck kommt, als eine Anstrengung, die ins Leere geht und die durch das neckische Umtanzen der Figur von Figaro und Susanna der Lächerlichkeit preisgegeben wird



Das Standbild, das dann ausgewählt worden ist, um im zweiten Teil der Doppelstunde weiter bearbeitet zu werden, folgt einem ganz anderen Konzept (siehe *Abbildung 4*). Während in dem oben abgebildeten Standbild die Beziehungen und der Gehalt der Szene "auf den (sinnlichen) Begriff gebracht werden", wirkt das Standbild mit den kostümierten Darstellern eher als Unterbrechung eines komplexen Handlungsverlaufs. Der Anblick der Figuren, die in ihrer Bewegung erstarrt zu sein scheinen, fordert unwillkürlich zu einer Ergänzung der Vorgeschichte und der Konsequenzen dieses szenischen Augenblicks heraus. Am deutlichsten sieht man dieses in der Körperhaltung des

tanzenden Figaro, der, wenn er sich bewegte, schon im nächsten Augenblick eine ganz andere Stellung zu den am unteren Bildrand sitzenden Regisseuren einnehmen würde.

Dieser Typus des Standbildes ist demnach besonders geeignet, um über das "Musik-Stopp-Standbildverfahren" allmählich ins "szenische Spiel" überführt zu werden. Weil die Stellung der einzelnen Figuren sowieso Merkmale einer eingefrorenen Bewegung besitzt, ist es leicht hier Möglichkeiten einer Veränderung und Fortführung dieser eingefrorenen Bewegungen zu entdecken und umzusetzen. So könnten die beiden Pärchen sich zu einer Vierergruppe verbinden, der Graf könnte aus seiner Melancholie erwachen und zu einer zornigen Drohgebärde in Richtung auf Figaro übergehen etc.

Die Schüler haben einige Versuche in diese Richtung unternommen, um das Standbild zum "szenischen Spiel" zu beleben, waren jedoch mit den Ergebnissen nicht ganz zufrieden. Es zeigte sich hier, dass Vorschläge, die sich auf das Bildganze bezogen, meist zu grob ausfielen, um im "szenischen Spiel" zu einem für die Schüler befriedigenden Erfolg zu führen.

[Zu diesen Bildern sagte mir der Autor, dass es sich bei der Kostümierung um einen besonderen Glücksfall handelte: er konnte Original-Kostüme aus der Komischen Oper entleihen - und diese hatten bei den Schüler/innen einen ganz enormen Motivations- und Einfühlungseffekt.]

Weitere Detailanalysen von Fotos bei Ostrop (Kapitel „Formale szenische Arbeit an Musik führt zum Inhalt der Musik“)

Video-Doku: Bewegtbildanalyse zum Rollenschutz

Es liegen neun Videos zur szenischen Interpretation der West Side Story aus 7. Klassen vor. In den Videos, die dem Original-Methodenfilm, 1996 mit freiwilligen Schüler/innen der Klassen 10 bis 13 aufgenommen, entnommen sind (Clips 25-28), läuft die „Rumble“-Szene zwei Mal (erst mit, dann ohne Regieanweisungen) ziemlich perfekt durch und die Ausföhlungsgespräche zeigen, wie der Rollenschutz funktioniert hat, welche Betroffenheit das Spiel in punkto Gewaltphantasien der Schüler/innen ausgelöst hat und wie die Schüler/innen selbst darüber zu sprechen in der Lage sind. Die neun anderen Videos zeigen typisch Unterrichtssituationen in 7. Klassen, bei denen der Rollenschutz ständig „wackelt“. In einer Klasse wird die Szene 4 Mal, in der anderen 2 Mal durchgespielt. Das „Schattenboxen“ wurde in beiden Klassen zuvor geübt, ein Videoclip zeigt jedoch, was diese Übung an kämpferischem Potential der Jungens ausgelöst hat. Dasselbe gilt für das Konfrontationsspiel. Lediglich die kollektive Rollenpräsentation mit Singhaltung, Gehhaltung, Macke, Begrüßung und Angriffshaltung zum Playback erscheint einigermaßen geordnet.

Dennoch ist erstaunlich, dass das Chaos stets „konstruktiv“ bleibt und die Schüler/innen bei den Reflexionsgesprächen sehr ernsthaft sind und das Chaos als normales Spiel erlebt haben. Eine genaue Beobachtung und Analyse der Videos kann jedoch vor dem Hintergrund einer Äußerung von Markus Kosuch stattfinden:

(Kosuch/Stroh 1997, S. 171) Über die bisher entstandenen Konzepte zur szenischen Interpretation von Opern setzen sich Jugendliche weitgehend mit einer fremden (historischen) Erwachsenenwelt auseinander. Mit der West Side Story werden brisante Themen aus der Jugendwelt in den Spielraum geholt, die da sind: Identifikationsangebote durch Gangs. Lust an Gewalthandlungen insbesondere in

einer Gruppe, Eskalation von Gewalt, Perspektivlosigkeit Jugendlicher, problematische Familienkonstellationen... All' diese Themen sind heute in Deutschland für viele Jugendliche aktuell. Dies lässt die Arbeit mit der szenischen Interpretation der West Side Story in der Schule problematisch erscheinen. [... wir wählten daher die Verfremdung durch gezieltes Versetzen in die 50er Jahre in New York...] Es besteht aber nach wie vor die Gefahr, dass bei der szenischen Interpretation der West Side Story in der Schule der Rollenschutz zu schwach gegenüber dem starken aktuellen Gehalt der Szenen und eine Einfühlung in die eigene Lebenssituation stattfindet. Dadurch können massive Aggressionen und Affekte zu Tage treten, die sich im schulischen Setting nicht mehr adäquat bearbeiten lassen...

Die Videoanalyse sollte darüber hinaus folgendes beachten: Gibt es Fehler im Setting (Spielleitung, Einfühlung, Verkleidung, Haltungsübungen)? Verändert sich das Spiel durch die Wiederholung derselben Szene (ohne weitere Hinweise, Zwischenübungen)? Was bedeutet das Schülerverhalten „im Hintergrund“, nach dem Spiel, am Rande? Ist der Einsatz der Musik und die Koordination des Spiels mit der Musik richtig? Sind die Rollen „adäquat“ besetzt bzw. sind schlicht die Spielfähigkeiten der Schüler/innen sehr unterschiedlich? Wie verhalten sich Spaß zu Ernsthaftigkeit? Und vor allem, was bedeutet der oft zu beobachtende „Ausstieg aus der Rolle“? Oder, ist das eigentlich ein „Ausstieg“?

Allgemeines Video-Material

Verwiesen wird auf die Youtube-Playlist „Methoden der Szenischen Interpretation“ mit den 29 Videoclips (zusammen 43 Minuten Dauer) des Methodenfilms (Kosuch interpretiert die West Side Story). Ergänzend gibt es die „vollständige“ Version dieser szenischen Interpretation mit allen „Fehlern“, Wiederholungen, Spaßszenen usw. (Dauer 2h:43min:35sec).

Unter „Interpretation von Misslingen“ ist ein Beispiel aufgeführt, das auf der Videoanalyse von Clip 20 und 21 des Original-Filmmaterials beruht.

Details: Methodenprobleme

„Selbst-Interview“

(Trawny, S. 94-95) Mit Flick sollten die für eine Befragung ausgesuchten Personen „(...) über das notwendige Wissen und die notwendige Erfahrung mit dem jeweiligen Thema oder Gegenstand verfügen, die zur Beantwortung von Fragen im Interview oder (...) zur Ausführung der interessierenden Handlungsweisen notwendig sind“ (Flick 1999, S. 88).

Da ich selbst im Rahmen eines mehrmonatigen Praktikums in der MTP der Komischen Oper Berlin und darüber hinaus auch jetzt noch als vertraglich angestellte Mitarbeiterin sowohl bei Workshops mit Kindern und Jugendlichen verschiedenen Alters zunächst hospitiert, doch schon während meines Praktikums begonnen habe, selbst Workshops an Schulen und im Opernhaus zu geben und auch in sämtliche damit verbundenen Arbeitsvorgänge involviert war und bin, sehe ich o. g. Anforderungen in meiner Person verwirklicht. Aufgrund meiner nun schon länger- währenden

Tätigkeit kann ich auf einen Erfahrungsreichtum zurückgreifen, der generalisierbare Facetten aufweist. So ist auch gegeben, dass meine Aussagen sich stellvertretend für eine Expertengruppe zusammenfassen lassen. Lehrer und den Workshop begleitende Pädagogen sowie höhergestelltes Schul- oder Trägerpersonal der Kinder- und Jugendhilfe fallen zur Befragung aus, da diese sich zunächst in der Regel nicht primär aus Motiven der Methodenwahl zu den Workshops anmelden und ihnen die Methode der SIMT nicht grundsätzlich bekannt ist. Da von der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen unmittelbar nach einem Workshop nur undifferenzierte Aussagen darüber zu erwarten sind, inwieweit sie soeben über die Methode der SIMT gefördert wurden, kann ein Zugriff auf meine eigenen Beobachtungen und Erfahrungen hier zur Beantwortung relevanter Fragen begründet werden.

[Bemerkung: Im Interview selbst kommen dann Fragen vor, die auf die Messmethoden „beobachten“, „glauben/meinen“ und „gibt es Anzeichen für...“ hinaus laufen.]

Beobachtung (mit Zirkelschluss)

(Trawny, S. 127) Zu einer **Förderung sozialer Kompetenzen** und der Bewusstwerdung von Interaktionsprozessen der Agierenden tragen Verfahren der Methode der SIMT an sich bei, diese wurden bereits in Kapitel 1.4 dieser Arbeit beschrieben und können im Methodenkatalog im Anhang dieser Arbeit eingesehen werden. [NB ...gerade dies sollte „bewiesen“ werden.]

Hier sei beispielhaft das Erarbeiten kollektiver Standbilder genannt, in dem Beziehungsgeflechte der Figuren des Werkes innerhalb der Schülergruppen durch eingenommene Körperhaltungen dargestellt werden sollen (vgl. Brinkmann/Kosuch/Stroh 2001, S. 32). Betreffs sozialer Erfahrungen und dementsprechender Lerninhalte, die sich z. B. über Haltungen erschließen lassen, sei Scheller zitiert: *„Haltungen drücken Beziehungen aus; sie zeigen, wie sich jemand oder eine Gruppe mit der sozialen Umgebung auseinandersetzt; sie zeigen, wie man den anderen Menschen wahrnimmt, welche Gefühle man ihm entgegenbringt, was man mit ihm tun oder ihm zeigen will. (...) Haltungen sind Niederschläge real erlebter, körperbestimmter Interaktionen und der in diese eingehenden gesellschaftlichen Beziehungen“* (a.a.O., S. 26).

Diese Verfahren werden von mir und den anderen Mitarbeiterinnen der MTP in den Workshops angewendet und dementsprechende Interaktionsprozesse bei den Schülern somit [!] initiiert. Eine Förderung sozialer Kompetenzen ergibt sich während eines Workshops ohnehin aus der Notwendigkeit der Zusammenarbeit der Kinder und Jugendlichen in ihren Gruppen und hier geforderter Prozesse des Abstimmens und aufeinander Eingehens, aber auch durch das bewusstere Erleben von Emotionen der eingenommenen Rolle und der Verbalisierung von Befindlichkeiten gegenüber den Mitschülern. Hier kann ich positives Gelingen der Interaktion zwischen Schülern beobachten, die diese sichtbar vornehmen und somit daran lernen. Beobachtete Schwierigkeiten einzelner Schüler können wiederum als Indikator für pädagogischen Handlungsbedarf gelten und den beobachtenden Pädagogen wichtige Hinweise über den individuellen Förderungsbedarf einzelner Schüler liefern und Anlass geben, entsprechende Maßnahmen im Sinne des Schülers einzuleiten.

[Bemerkung: der „Zirkelschluss“ liegt darin, dass die „Behauptungen“ der Theorie (Methodenkatalog etc.) immer wieder als Beweis genommen werden, zugleich dann wieder vermischt mit Beobachtungen, die beweisenden Charakter haben.]

Explizite Formulierung des „Erkenntnisinteresses“

(Eckstaedt, Seite 6) Aus den Planungs- und Durchführungsvoraussetzungen des in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Projekts sowie dem theoretischen Überbau der szenischen Interpretation resultiert ein zweifaches Erkenntnisinteresse:

Erstens, ob das Verfahren der szenischen Interpretation geeignet ist, eine Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand in die Wege zu leiten, die über den konventionellen handlungsorientierten Musikunterricht hinausreicht, ob das Verfahren die Konstitution subjektiver Bedeutungen von Musik fördert und ob es darüber hinaus als musikalische Aneignung von Wirklichkeit persönlich bedeutsames Lernen im außermusikalischen Bereich bewirkt.

Zweitens, welchen konkreten Erkenntniszuwachs die vielfältigen Methoden der szenischen Interpretation im Vergleich zu herkömmlichen analytischen Methoden vermitteln können.

Die erste Frage ist also, ob die szenische Interpretation insgesamt den ihr immanenten Anspruch im Schulunterricht einlöst, die zweite, wie funktional und effizient einzelne Verfahren sind.

Explizite Hypothesenbildung und -überprüfung

(Schmidt 2014, S. 160-166) [Die Befragung zum "Musikerleben" in einem Opernvermittlungsmittels szenischer Interpretation - Prä- und Postbefragung - wird entlang eines Katalogs von Hypothesen durchgeführt. Im Folgenden nur die Überschriften der Hypothesen:]

- I. Die Kinder erleben im Rahmen des Projekts Musik durch das Phänomen "Musiktheater" besonders intensiv. [Ergebnis: Hypothese ist verifizierbar, wird jedoch erheblich differenziert; vgl. auch oben "Prä-Postbefragung".]
- II. Das Projekt fördert ein aufgeschlossenes Verhältnis der Kinder zur eigenen musikalischen Aktivität. [Ergebnis: bzgl. "Singbereitschaft" nicht verifiziert, bzgl. "eigenes Komponieren" nur bedingt.]
- III. Mädchen zeigen im Rahmen des Projekts eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber den Projektinhalten und Oper als Jungen. [Ergebnis: weitgehend nicht verifiziert.]
- IV. Es gibt einen Zusammenhang zwischen Aufgeschlossenheit gegenüber Projektinhalten und Oper und Alter der Kinder. [Ergebnis: weitgehend nicht verifiziert mit Ausnahme der Fähigkeit zu verbalisieren.]
- V. Es gibt einen Zusammenhang zwischen Aufgeschlossenheit gegenüber Oper und Migrationshintergrund. [Ergebnis: keine Verifizierung, jedoch Zweifel an Signifikanz des Ergebnisses.]
- VI. Kinder mit größeren musikalischen Vorerfahrungen (am Instrument, im Chor oder in der Schule) zeigen im Rahmen des Projekts eine größere Aufgeschlossenheit gegenüber Oper als Kinder ohne diese Vorerfahrung. [Ergebnis: Hypothese ist verifizierbar.]

„Lernzielkontrolle“

(Eckstaedt, Seite 21-22) *Lernzielkontrolle und Evaluation*: Eine Lernzielkontrolle im herkömmlichen Sinne erweist sich innerhalb der szenischen Interpretation als schwierig. Die szenische Interpretation als Projektmethode mit dem vordringlichsten Ziel „Aneignung“ ist intentional zwangsläufig offener als ein kognitiver, lernzielorientierter Unterricht. Die Ziele liegen hier zu einem großen Teil im nicht konkret messbaren Bereich, und das Ziel *Aneignung* kann nur durch Beobachtung bzw. Selbstauskünfte der Schüler evaluiert werden. Beides ist in der vorliegenden Reihe intendiert, wobei

die Ausföhlung mit Abschlussreflexion sowie die Reflexion im Einstieg von Sequenz II die wichtigsten Informationsquellen sind. Zusätzlic wird jedes Verfahren unmittelbar anschließend in der Reflexion oder Transformation evaluiert. Dies stellt einen wichtigen Grundsatz der szenischen Interpretation dar. Drei von den Schölern auszuföllende Evaluationsbögen zu Sequenz I und II sowie zu der gesamten Unterrichtsreihe evaluieren außerdem Einstellungen der Schüler in Bezug auf Beteiligung, motivationale Wirkung der Musik, persönliche Bedeutung, Kursklima, Erfolg der jeweiligen Verfahren, die Einstellung zur Oper, Vorlieben, Erkenntnisse etc.¹ Die Lernzielkontrolle erfolgt als nachbereitende Hausaufgabe im Anschluss an jede Sequenz. Sie gibt entweder direkt – indem die Schüler eine Rollenbiografie nach Sequenz I schreiben – oder indirekt – indem Schüler die selbst erarbeiteten Szenen auf Stilmittel des epischen Theaters beziehen (Sequenz II) bzw. Hauptaussagen des Textes in Bezug zur musikalischen Gestaltung setzen (Sequenz III) – Auskunft über den Erfolg der szenischen Interpretation.

Vergleichsstudien: Konzert- und Opernbesuch

Die nahe liegendste Vergleichsstudie der Konzert- und Theaterpädagogik steht noch aus: zwei Gruppen gehen ins Konzert bzw. in die Oper, die eine ist kurz über den Inhalt informiert worden, die andere hat Musik/Oper szenisch interpretiert. In eine standardisierten Befragung nach dem Konzert- bzw. Opernbesuch werden die Schüler/innen nach ihren Eindröcken etc. befragt.

Stattdessen gibt es immer wieder Beobachtungen und entsprechende Aussagen, dass und wie „kompetent“ Schüler/innen nach einer szenischen Interpretation als Vorbereitung eine Aufföhrung wahrgenommen haben.

Noch ein Beispiel von Mondwurf (S. 21-22): Einige Wochen vor der Unterrichtseinheit [zu Rossinis „Barbier“] hatte ich mit dem Grundkurs eine Aufföhrung von "Lucia di Lammermoor" im Stadttheater besucht. Die Vorbereitung beschränkte sich auf eine mündliche Zusammenfassung der Handlung und auf einige Hör- und Videobeispiele. Das Ergebnis war ernüchternd: Nach dem ersten Akt hatte fast der gesamte Kurs das Theater verlassen. Als Grund wurde später angegeben, es sei unerträglich gewesen... [Später geht der Lehrer mit der ganzen Klasse in eine „Barbier“-Aufföhrung.]

Verzeichnis der ausgewerteten Arbeiten

1. *Adler, Helge (2005): Die Funktion der Musik im Schultheater – Untersucht am Projekt „Reineke Fuchs“. Examensarbeit Oldenburg 2005.
2. *Adler, Wencke (2004): Interkulturelle Musikerziehung am Beispiel Italiens – Entwicklung und Erprobung von Materialien in der Grundschule. Examensarbeit Oldenburg 2004.
3. *Andres-Damen, Dagmar (1993): West Side Story. 2. Staatsexamensarbeit, Frankfurt 1993.
4. *Apel, Tobias: Schülertheater mit Musik. Auswertung eines Kooperationsprojekts Universität/Schule [„Herr der Fliegen“]. Examensarbeit Oldenburg 1999.
5. *Benthaus, Alexia (2001): Oper im Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen eines multimedialen Phänomens. Studie zur Methodik und Didaktik des Themengebietes Oper. Dortmund (Dissertation bei Schönebeck) 2001.
6. *Blendermann, Tina (2005): Was kann die deutsche Musikpädagogik vom britischen Konzept "Drama in Education" lernen? Examensarbeit Oldenburg 2005.
7. *Cyriacus, Annalena (2013): Musikalische Spielräume der Szenischen Interpretation. Zur Rolle der Musik im Methodenspektrum des Konzepts. Master-Arbeit UdK Berlin 2013.
8. *Eckstaedt, Aaron (2004): Szenische Interpretation der Dreigroschenoper. 2. Staatsexamensarbeit Berlin 2004.
9. *Flämig, Matthias (2000): ‚Wer im methodischen Wohlstand lebt, lebt der auch didaktisch angenehm?‘ Gedanken zu Rainer O. Brinkmanns / Katharina Megnets ‚Szenische Interpretation von Opern.‘ Die Dreigroschenoper. In: Musik in der Schule 1/2000, S. 57 – 61.
10. *Gräber, Christiane (1986): Lernprozesse aufgrund szenischer und musikalischer Arrangements bei szenischer Interpretation von Brechts Dreigroschenoper. Examensarbeit Oldenburg 1986.
11. *Heix, Daniela (2005): Musikalische Analyse in Verbindung mit ausgewählten Methoden der szenischen Interpretation. Am Beispiel der Oper "Freischütz". Eine Unterrichtsreihe in einer 8. Klasse der Beethoven-Oberschule. Examensarbeit Berlin 2005.
12. *Hille, Kristina (1999): Theorie und Praxis der Rolleneinführung – untersucht am Beispiel eines Schülertheaterstücks mit Musik [„Herr der Fliegen“]. Examensarbeit Oldenburg 1999.
13. *Jank, Birgit und Thomas Ott (1994): Erfahrungen mit Figaro - Ein Oldenburger Hochschul- und Schulprojekt. In: Musik und Bildung 5/1994, S. 30 - 38.
14. *Kalisch, Marius Philipp (2001): Möglichkeiten und Grenzen der szenischen Interpretation. Examensarbeit Berlin 2008.
15. *Kosuch, Markus (1992): Szenische Interpretation der West Side Story. Jugendbanden und Gewalt. Anwendung des Narzißmuskonzepts. Staatsexamensarbeit Oldenburg 1992.
16. *Kosuch, Markus (2004): Szenische Interpretation von Musik. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik. Dissertation Oldenburg. oops, Oldenburg 2004. <http://oops.uni-oldenburg.de/129> .
17. *Kosuch, Markus und Wolfgang Martin Stroh (2003): Dramatic Interpretation in the European Context. Teilprojekt von „Why/how Opera Education today“ im Rahmen eines von „reseo“ durchgeführten und der EU im Kontext von „Culture 2000“ geförderten Projekts (September 2001-September 2003). Abschlussbericht Oldenburg 2003, 314 Seiten. Kompaktdarstellung in: Markus Kosuch 2004, S. 113-187 sowie explizit in Band 2 („Anhang“), S. 449-1073.
18. *Leinweber, Anke (1994): Mozarts "Figaro" im Oberstufenunterricht aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Beobachtern. Wißner, Augsburg 1998. (= musikpädagogik konkret, Band 2).
19. *Lüschen, Alexandra (2013): Peer Gynt. Masterarbeit Oldenburg 2013.
20. *Max, Julia (2014): Grease. Szenische Interpretation eines Musicals im Musikunterricht der 7. Klasse. Masterarbeit Oldenburg 2014.

21. *Meinig, Melanie (2007): Capoeira für Kinder in Brasilien und in Deutschland – mit Anregungen für die Arbeit in der Grundschule. Examensarbeit Oldenburg 2002.
22. *Mondwurf, Georg (2003): Gioacchino Rossini. Der Barbier von Sevilla. Bericht über eine Unterrichtsreihe. Wißner-Verlag, Augsburg 2003.
23. *Nebhuth, Ralf (1987): Bizets Oper „Carmen“ – Szenische Interpretation. Examensarbeit Oldenburg 1987.
24. *Oerding, Ulrich (2015): Jazz szenisch interpretieren – erfahrungsbezogenes Lernen von Jazz und jazzverwandter Musik im Musikunterricht. Bachelorarbeit Oldenburg 2015.
25. *Ostrop, Gudula (1998): Erprobung des Prinzips der "Szenischen Interpretation" im Musikunterricht einer 6. Grundschulklasse - dargestellt an ausgewählten Ausschnitten des Musicals "West Side Story" von L. Bernstein. 2. Staatsexamensarbeit Berlin 1998.
26. *Pfütz, Katharina (2010): Szenische Interpretation von Instrumentalmusik. Ansätze für eine erfahrungserschließende Musikvermittlung. Masterarbeit Potsdam 2010. Revidierte Fassung in Band 5 der Schriftenreihe zur Szenischen Interpretation von Musik und Theater.
27. *Pitt, Christina (2009): Das musikpädagogische Konzept der szenischen Interpretation – im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Magisterarbeit (bei Khittl und Zöllner-Dressler), Heidelberg 2009. 127 Seiten.
28. *Prahm, Hannelene: Projekt konkret: Musiktheater an einem Gymnasium. Entwicklung eines Materialpakets. Begründung und didaktische Analyse. Examensarbeit Oldenburg 1997
29. *Renger, Jens (2005): Erprobung von Möglichkeiten szenischer Interpretation von Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro* im Musikunterricht einer 8. Klasse der Carl-Philipp-Emanuel-Bach-OG. 2. Staatsexamensarbeit Berlin 2005.
30. *Rosenbrock, Anja (2005): „West Side Story“ im bilingualen Musikunterricht unter Einbindung von Methoden der szenischen Interpretation. Pädagogische Prüfungsarbeit Leer 2005.
31. *Scheller, Ingo (1987): Szenische Interpretation - Georg Büchner: Woyzeck. Vorschläge, Materialien und Dokumente zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n). Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1987.
32. *Schmid, Silke (2014): Dimensionen des Musikerlebens von Kindern. Theoretische und empirische Studie im Rahmen eines Opernvermittlungsprojektes. Wißner-Verlag, Augsburg 2014. (Forum Musikpädagogik, Band 124).
33. *Schmiga, Ulrike (2006): Robert Schumanns 'Kinderszenen' szenisch-tänzerisch interpretiert. Ein Projekt für die Grundschule. Examensarbeit PH Freiburg 2006. Neufassung in Band 3 der Schriftenreihe zur Szenischen Interpretation von Musik und Theater.
34. *Schönball, Marianne (2010): Szenische Interpretation von „Hänsel und Gretel“. Dokumentation einer Unterrichtseinheit im Fach Musik. Examensarbeit Weingarten (ca.) 2010.
35. *Störkel [Schmelzer], Sandra Barbara (2003): Persönlichkeitsbildung und szenische Interpretation. Vergleich zweier exemplarischer Studien bezüglich sozialer Kompetenzen. Examensarbeit München 2003.
36. *Stroh, Wolfgang Martin (2000): Mädchen und Szenische Interpretation. Aus: Frauen- und Männerbilder in der Musik. Ferstschrift für Eva Rieger. Hg. von Freia Hoffmann, Jane Bowers, Ruth Heckmann. BIS-Verlag Oldenburg 2000, S. 233-247.
37. *Theiss, Frauke (2015): Scheherazade - Konzeption und Durchführung eines Spielkonzepts zur Szenischen Interpretation von Musik. Masterarbeit Oldenburg 2015.
38. *Tramp, Diana und Stefan Huth (2007): Exemplarische Durchführung einer Szenischen Interpretation von Alban Bergs Oper „Wozzeck“. Kunstmusik als Gegenstand erfahrungsorientierten Musikunterrichts am Beispiel des Methodensettings von Wolfgang Martin Stroh. Hauptseminararbeit Magdeburg 2007.
39. *Trawny, Yvonne (2006): Die Bereitstellung von Angeboten der Methode der Szenischen Interpretation von Musiktheater zur Förderung von Kindern und Jugendlichen an Ganztagschulen

als bereichernde Möglichkeit für eine Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe.
Diplomarbeit an der Ev. Fachhochschule Berlin 2006.

40. *von der Ohe, Leonie (2014): Fächerübergreifende Perspektiven Szenischer Interpretation im Musik- und Deutschunterricht. Entwurf und Evaluation einer Unterrichtseinheit zum Thema "Apartheid in Südafrika". Masterarbeit Oldenburg 2014.

41. *Wettich, Stephanie: Musiktheaterarbeit in der Heimerziehung. Evaluation des Musicalprojekts „Good Bye Cindy“ am Kinderhaus Hohenschönhausen. Examensarbeit Oldenburg 2005.

42. *Wiebersiek, Wiebke: „Samunga-Indianerleben“ Evaluation eines Musiktheaterprojektes an der Grundschule. Examensarbeit Oldenburg 2003.