

**Wolfgang Martin Stroh:**

## **Mädchen und Szenische Interpretation**

Die szenische Interpretation von Musiktheater ist ein didaktisches Konzept, das die Methoden des szenischen Spiels im Sinne Ingo Schellers<sup>1</sup> anwendet und weiterentwickelt. Bei diesem Konzept geht es nicht darum, Schülerinnen und Schülern die verlorenen Werte der Musiktheaterliteratur in schülerfreundlicher Weise handlungsorientiert nahezubringen, sondern die Schülerinnen und Schüler anzuregen, sich anhand "klassischer" Probleme, wie sie die Musiktheaterliteratur in Fülle enthält, selbst zu entdecken und zur Diskussion zu stellen. Dabei spielten von Anfang an Fragen des geschlechtstypischen Rollenverhaltens von Kindern und Jugendlichen eine große Rolle:

(1) Die Methoden des szenischen Spiels wurden im Kontext sozialkundlicher Unterrichtsinhalte entwickelt und anfangs auch in diesem Sinne auf den Musikunterricht übertragen. So lauteten die ersten Inhalte, die szenisch-musikalisch gespielt wurden<sup>2</sup>: "Ich bin ein Star", "Mädchen und Jungens in Pop-Bands", "Punker und Punkerinnen" usw.

(2) Die erste Oper, auf die die Methoden des szenischen Spiels angewandt und anhand derer das Konzept exemplarisch von Ralf Nebhuth entwickelt wurde, war *Carmen*<sup>3</sup>. *Carmen* war und ist die nach der *Zauberflöte* auf deutschen Bühnen am meisten gespielte klassische Oper. Und im Gegensatz zur *Zauberflöte*, deren Esoterik und Philosophie unendlich vieler musikpädagogischer Banalisierungen unterzogen wurde, gab es Ende der 80er Jahre, als die szenische Interpretation der *Carmen* auf den Markt kam, noch keine relevante musikpädagogische Auseinandersetzung mit diesem beliebten Opern-Sujet. Inzwischen hat sich das geändert<sup>4</sup>.

(3) Die thematischen Schwerpunkte der in den 90er Jahren entwickelten szenischen Interpretationen von *Figaros Hochzeit*, *Wozzeck* und *West Side Story* setzten zwar alle zunächst soziologisch und sozialgeschichtlich an, entwickelten sich aber in der Erprobungspraxis sehr schnell zu Auseinandersetzungen um Geschlechter- und Rollenfragen. In allen drei Konzepten und Publikationen wird die soziale Problematik des Stückes im Spiegel des Verhältnisses von Männern und Frauen betrachtet.

Im folgenden möchte ich herausarbeiten, daß in der Schule bei hinreichender Schülerorientierung soziale Themen wie Gewalt, Banden, Liebe, Arbeitslosigkeit, Militär, Freiheit oder Ausländerfeindlichkeit stets im Spiegel des Geschlechterverhältnisses erscheinen. Als empirische Basis der folgenden Thesen dienen mir neben eigenen Erfahrungen in der Schule und Lehrerfortbildung Mitteilungen, die Lehrerinnen und Lehrerfortbilder aufgrund eines groben Fragerasters gemacht haben.

### **1. Akzeptanz der Methode und Qualität der Durchführung**

Es wird in musikpädagogischen Zeitschriften fast stereotyp von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben, daß Mädchen bei körperorientierten Verfahren die Nase vorn haben. Ausnahmen wie Rap-Tanz sollen die Regel bestätigen. Es liegt daher folgende These nahe:

*Da das Konzept der szenischen Interpretation weitgehend körperbezogene Methoden verwendet und Mädchen in der Regel mit solchen Methoden weniger Schwierigkeiten als Jun-*

gens haben, werden Mädchen durch das Konzept der szenischen Interpretation faktisch bevorzugt.

Lehrerinnen haben mir fast durchweg mitgeteilt, daß es bei ihnen keinerlei erkennbare Unterschiede in der "Akzeptanzfrage" gibt. "Jungen und Mädchen machen gleich gerne mit" und "wer mitmacht oder sich verweigert, das hängt weitgehend vom Inhalt ab" (d.h. nicht der Methode an sich). Die These muß also modifiziert werden. Einmal im Hinblick auf die Lehrerinnen und Lehrer, zum andern im Hinblick auf qualitative Aspekte, die über die reine Akzeptanzfrage hinaus geschlechtstypisch sein können. Im szenischen Spiel scheint die quantitative Akzeptanzfrage in der Tat eher eine der Lehrerinnen und Lehrer zu sein. So hat Rainer



Abbildung 1: Lehrerfortbildung Frauensache

Brinkmann anhand einer über 10 Jahre laufenden Statistik als freier Workshop-Anbieter festgestellt, daß in der Lehrerfortbildung das rechnerische Geschlechterverhältnis 9:1 und in der Hochschulausbildung 7:1 zugunsten der Frauen ist<sup>5</sup>. Am Fortbildungsprojekt des Württembergischen Staatstheaters sind Lehrer stärker vertreten, da dort die Kultusministerin Musiklehrerinnen und -lehrer geradezu nötigt, sich in szenischer Interpretation fortzubilden.

Es ist hochwahrscheinlich, daß aufgrund dieser geschlechtsspezifischen Aus- und Fortbildungsakzeptanz auch weitaus öfter Lehrerinnen szenisch interpretieren als Lehrer. Schüler erleben dann die szenische Interpretation wohl überwiegend als eine von Lehrerinnen bevorzugte Methode. Umso erstaunlicher, daß die Lehrerinnen selbst keine geschlechtsspezifischen Unterschiede bemerken. Weitgehende Übereinstimmung zwischen Musiklehrerinnen, Aus- und Fortbildern besteht in folgender These:

*Mädchen spielen zwar genauso viel und gerne wie Jungens, sie spielen aber anders.*

Im Zentrum der szenischen Interpretation steht die Einfühlung der Schülerinnen und Schüler in eine (vorgegebene) Rolle. Jede Schülerin und jeder Schüler soll aus einer Rollenperspektive das Musiktheater erleben und sich selbst dabei im Schutz dieser Rolle einbringen. Daß Mädchen mit dem Rollenschutz und mit der Rollenübernahme anders als Jungens umgehen, wird häufig beobachtet. Rainer Brinkmann stellt fest, daß Mädchen größeres Interesse an naturalistischer Darstellung zeigten. Mädchen versuchten, den Charakter, die Situation und die Gefühle genau zu erfassen und zu zeigen. Jungens neigten schneller zu Verfremdung, zu Überzeichnung und Karikatur. Brinkmann: "Das scheint zum einen ein Abwehrmechanismus zu sein, zum andern der Spaß an der Brechung der Realität."

Folgende Begebenheit in einer Grundschulklasse zeigt, daß es bei dieser geschlechtstypischen Art der Rollenübernahme kein besser oder schlechter, richtig oder falsch gibt:

Es wird "Hänsel und Gretel" szenisch interpretiert. Ein Schüler spielt Hänsel und wird von der Spielleiterin (Lehrerin) befragt:

SL: Was arbeitest Du?

H: Ich bin Besenbinder.

SL: Was würdest Du lieber tun?

H: Am Computer spielen.

Die Mädchen in der Klasse waren alle entsetzt und wollten die Szene nochmals spielen, um im Spiel zu korrigieren, daß in der angenommenen Märchenzeit keine Computer existierten. Der Schüler, der Hänsel spielte, wußte das natürlich auch, wollte aber Aktualität und Würze geben (und nicht die SL provozieren).

Häufig suchen sich die Mädchen Männerrollen aus. Dies ist nicht immer damit zu erklären, daß viele Theaterstücke mehr Männer- als Frauenrollen enthalten. Es ist dagegen eine extreme Ausnahme, wenn ein Junge eine Frauenrolle übernimmt. Ist dies doch der Fall, so neigen Jungens eher zum Albern als zum Rollenexperiment.

Es sind mehrere Gründe dafür vorgebracht worden, warum Mädchen eher (und ernsthafter) Männer spielen als Jungens Frauen. Recht oberflächlich erscheint die Erklärung, daß es für Mädchen attraktiv sei, mal eine gesellschaftlich angesehene Rolle zu spielen. Einleuchtender und durch Spielbeobachtungen belegt ist die Erklärung, daß Mädchen gerne die gesellschaftliche Männerrolle in Frage stellen, während Jungens die Frauenrolle nicht in Frage zu stellen brauchen (das tun schon Werbung, Medien oder Schlager). In der Praxis ist aber noch eine dritte Erklärung vordringlich geworden:

*Wer immer an Selbsterfahrung interessiert ist, neigt eher dazu, fremde (Geschlechter-) Rollen zu übernehmen. Und dies ist bei Mädchen häufiger der Fall als bei Jungens.*

Die Mädchen spielen zunächst eine ihnen fremde Rolle ("Rollenschutzthese"), niemand kann sie als Privatperson dafür zur Verantwortung ziehen, was die Rollenfiguren machen. Insoweit folgt die szenische Interpretation Brecht. Doch zugleich ist die Art und Weise, wie Mädchen diese (fremde) Rolle spielen, höchst individuell, ist eine Auseinandersetzung der Privatperson mit der Rollenfigur. Insoweit folgt die szenische Interpretation Stanislawski. Wenn also Mädchen eine Männerrolle spielen, so spielen sie etwas Fremdes, was sie mit all' ihren Phantasien und Ängsten anfüllen können. Sie können dabei beides, sich selbst stark fühlen und das Macho-Gehabe hassen, unsensibel und brutal sein und dies zugleich mit Sensibilität und Einfühlung. Sie brauchen nicht zu werten, sich nicht zu entscheiden, müssen keine Urteile fällen und eine genau umrissene Position verteidigen.

Auf dem Lehr-Video, das mit Schülerinnen und Schülern der 10.bis 13. Klasse(n) einer Gesamtschule an einem Wochenende ohne weitere Vorbereitung gedreht worden ist, kann beobachtet werden, wie Mädchen Jungen-/Männerrollen spielen. Im Blitzlicht zur Sequenz der kollektiven und individuellen Einfühlung sagen diese Mädchen:

*Ich fand diese Rolle etwas schwierig für mich, weil ich halt nicht so ein outer Typ bin und das zu spielen ist halt dann etwas komisch. In der Gruppe von den Jets zu sein macht aber Spaß, wenn man da so ein bißchen aufprotzen kann.*

*Ich finde es gut so bei den Jets zu sein. Man merkt so den Zusammenhalt und in einer Gruppe zu sein, das macht total Spaß. Ich finde aber meine Rolle ist sehr schwer.*

*Es war irgendwie ganz lustig die Rolle zu spielen, aber das paßte irgendwie gar nicht zu mir, weil ich sollte ja den Kleinsten spielen, und bin das doch hier eigentlich gar nicht. Aber lustig war festzustellen, daß allein dadurch, daß wir uns die Klamotten angezogen haben, schon diese Zusammengehörigkeit entstanden ist.*

*Es macht einfach Spaß, eine ganz andere Persönlichkeit zu spielen. Dies ist einfach eine kleine Herausforderung.*

Und im Anschluß an den *Rumble* sagen Diesel und Tony, die jeweils von Mädchen gespielt wurden:

*Ich in meiner Rolle fühlte mich auch so ein bißchen schuldig, weil ich derjenige sein sollte, der kämpfen sollte. .. ich dachte, nein, Du bist jetzt der Stärkste, Du darfst nicht so einfach losheulen, du muß einen lockeren coolen Spruch sagen.*



Abbildung 2: Diesel, der Stärkste

*Für mich war es ein bißchen schwer. Erst war ich ja derjenige, der die auseinander halten wollte, dann war ich selber einer, der einen erstochen hat, und dann hab ich jemanden verloren, der mir sehr wichtig war. Und wenn man das auf die Realität bezieht, so ist das total schrecklich. Diese Vorstellung, das geht echt ein bißchen nahe.*

Solche Äußerungen weisen darauf hin, daß und wie die Schülerinnen, wenn sie einen Jungen *der West Side Story* gespielt haben, sich selbst erfahren und dies als interessant, als Bereicherung, als Abendteuer erlebt haben.

## 2. Geschlechtstypische Spiegelung sozialer Inhalte

Da die sozialen Inhalte, die in Musiktheaterstücken abgehandelt sind, stets an konkret handelnden Personen dargestellt werden und die szenische Interpretation an diesen Personen und nicht den (verallgemeinerbaren) sozialen Problemen ansetzt, werden alle Probleme aus Rollen heraus und somit automatisch auch aus Geschlechterrollen heraus abgehandelt. Die klassische Frage nach dem gesellschaftlichen Haupt- und Nebenwiderspruch - "Sind soziale Konflikte oder Geschlechterkonflikte primär?" - beantworten Schülerinnen und Schüler recht häufig im spontan szenischen Spiel.

In einem Theaterstück wie der *West Side Story*, bei der Probleme der Bandenbildung, Gewalt, des Generationenkonflikts und der Ausländerfeindlichkeit im Vordergrund stehen, fragen sich Mädchen, ob diese Probleme von Mädchen und Frauen anders gelöst und gesehen würden als von Jungens und Männern. In der szenischen Interpretation werden einzelne "Kernszenen" durchgespielt, in denen die handelnden Personen Entscheidungen treffen. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei zuerst eigene Handlungsstrategien entwickeln, bevor sie mit dem Fortgang der Story, wie sie das Theaterstück vorsieht, konfrontiert werden. Eine solche "Kernszene" ist die Szene *Im Drugstore* unmittelbar vor dem *Rumble*. Hier stellte sich den Mädchen die Frage, ob Maria nicht hätte anders intervenieren und das unsinnige Geschehen verhindern können. Der fatalistische Zug, der über der *West Side Story* liegt, der unaufhaltsame Sog des Unheils, das seinen Lauf nimmt, der durch gutgemeinte Intervention nur noch beschleunigt werden kann, wurde - verkürzt gesagt - nicht einfach als "Männerproblem" erkannt und abgetan, vielmehr wurden auch Frauenstrategien diskutiert, wie dies Problem zu lösen wäre. Hier ein Ausschnitt aus der Beschreibung durch die Lehrerin Dagmar Andres-Dahmen<sup>6</sup>:

Im ersten Spielversuch kommt Maria zusammen mit Tony in Doc's Laden (auf das ursprüngliche Stichwort für Tony). Bernardo und Riff bemerken Tony lange Zeit nicht, einige Sharks reagieren nonverbal auf Marias und Tonys Erscheinen. Als Bernardo Maria erblickt, will er sie sofort nach Hause schicken. Es entsteht ein Gerangel. Schließlich kann Tony Maria an der Hand nehmen und zur Tür gehen. Schrank tut während der ganzen Szene nichts. Reflexion.

Im zweiten Spielversuch betreten Maria und Tony erheblich selbstbewußter den Drugstore und gehen zu Riff und Bernardo an die Theke. Nach einer SL-Befragung tritt Schrank auf. Erneut SL-Befragung. Schranks Worte "So Leute, ich weiß, Ihr habt Konflikte" werden von den Jets aufmüpfig kommentiert. Chino geht auf Tony von hinten los, Schrank pfeift und SL bricht das Spiel ab. Reflexion.

Im dritten Spielversuch geht Maria sofort auf Bernardo zu und eröffnet einen Dialog. Der Dialog wird mehrfach durch SL-Befragungen unterbrochen. Im Dialog zwischen Bernardo und Maria verschiebt sich der Konflikt auf den "Geschlechterkampf" zwischen den Geschwistern:

*Bernardo: "Ja, toll, misch' Dich da nicht ein - Du gehst sofort nach Hause!"*

*Maria: "Ich denk' überhaupt nicht dran, nach Hause zu gehen: Du mischst Dich in meine Probleme ein."*

*Bernardo: "Ja, und ich habe ein Recht dazu!"*

*Maria: "Wer gibt Dir das Recht dazu?"*

*Bernardo: "Ich hab' es eben." usf.*

*Gerangel, in das Schrank eingreift.*

*Maria: "Ich gehe erst nach Hause, wenn es keinen Kampf gibt!"*

*Bernardo (liebvoller): "Geh' nach Hause!"*

*In diesem Moment treten Riff und Shrank in Aktion, Riff ruft seine Gang zu sich, Schrank fordert Bernardo auf, dasselbe zu tun.*

*Tony: "Warum können wir uns nicht hinsetzen und vernünftig reden?"*

*Doc: "Ja, genau."*

*Schrank: "Doc, geh' und hol' etwas zu trinken."*

*Maria setzt sich auf Tonys Schoß. Bernardo wird wieder aggressiver. Schrank macht den Vorschlag, sich daneben zu setzen. Maria geht darauf ein.*

*[Ende des Spiels.]*

Die Lehrerin kommentiert: Durch das freie Spiel haben die SchülerInnen immerhin die Situation einer Gesprächsbereitschaft geschaffen, wie sie in der *West Side Story* selbst nie vorhanden war. Zentraler Auslöser hierfür war das selbstbewußte Auftreten Marias, die im Dialog tatsächlich eine Verschiebung des Konfliktes auslöste: Plötzlich standen Marias Bedürfnisse im Vordergrund und nicht die der Gang oder Bernardos - so wurde das Gespräch beinahe zum "Geschlechterkampf" zwischen den Geschwistern bis Maria die deutliche Absicht aussprach, den Kampf zu verhindern.

Ähnlich wie hier im Falle der *West Side Story* ging es auch bei der szenischen Interpretation des *Wozzeck*. Hier wird die in der Fachliteratur häufig als "Dilemma" der Marie diskutierte Schuldfrage - "Ist Marie oder Wozzeck daran schuld, daß Marie fremd geht?" - auf ein typisches Frauenschicksal in einer patriarchalen Gesellschaft projiziert. Marie wird im szenischen Spiel zur selbstbewußten, lebensfrohen und fordernden Frau, die nicht zu Hause mit Kind am Herd sitzen, auf den Mann warten und dafür das Kostgeld beziehen möchte. Sie erfährt, daß immer dann, wenn sie aus dieser Hausfrauen- oder Alleinerziehende-Mutter-Rolle ausbrechen möchte, sie als Hure, als triebhaft oder eben tragisch abgetan wird - so jedenfalls in der einschlägigen musikwissenschaftlichen Literatur.

Die szenische Interpretation von *Wozzeck* hat im Rahmen der Arbeit mit der "Rühr mich (nicht) an!"-Szene<sup>7</sup> sogar einen interessanten Beitrag zur Berg-Forschung geleistet. Ausgangspunkt der musikwissenschaftlichen Fragestellung war die bei der szenischen Interpretation beobachtete und auch durch professionelle Darstellerinnen der Marie belegte Tatsache, daß Alban Berg verblüffend genaue Kenntnis der psychischen Ambivalenz von "Vergewaltigung und Seitensprung" hatte. Vom Hören-Sagen oder aus Literaturberichten läßt sich, wie mir Frauen, denen ich diese Frage vortrug, eine derartige Kenntnis schwer erwerben. Die seit 1977 bekannte späte Liebe Alban Bergs zu Hanna Fuchs-Robettin konnte keine Er-

klärung liefern. Helene Berg, die diese Liebe zeitlebens mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln vertuscht hatte, hat aber noch mehr gewußt und nicht mit ins Grab nehmen können: Mit 17 Jahren wurde Alban Berg Vater einer Tochter Albine. Die Mutter war die Hausangestellte im Hause Berg, Marie Scheuchl, die durch viele Jahr hindurch von den Eltern Berg ausbezahlt wurde. Alban Berg hat die sozial erforderliche totale "Kontaktsperre" zu seiner Tochter selten durchbrochen, einmal jedoch wohl zur Uraufführung des Wozzeck, als er Albine eine Eintrittskarte schickte<sup>8</sup>. Was ist naheliegender, als daß Berg die gesellschaftlich tabuisierte Liebe zu Marie Scheuchl im Wozzeck ausgelebt und Marie in der Weise portraitiert hat, wie er Marie Scheuchl in Erinnerung hatte?

### 3. Heikle Themen im Schutz der Rolle

Die Methode der szenischen Interpretation ist eine typische "Psycho-Methode", die viele Themen, die in der Schule üblicherweise auf der Sachebene abgehandelt werden, auf die Psychoebene verlagert. Die Methode hat gerade deshalb zahlreiche Verfahren entwickelt, die die Psyche der Schülerinnen und Schüler so schützen, daß es möglich ist, heikle Themen, die im sachbezogenen Unterrichts sorgsam ausgeklammert werden, zu aktualisieren. Die dem "Mut zu Psycho" zugrunde liegende These lautet, daß ausgeklammerte heikle Themen das Denken, Fühlen und Handeln der Schülerinnen und Schüler dennoch bestimmen und nicht selten zu unerklärlichen Symptomen führen. Eines der wichtigsten Beispiele für diese These sind Gewaltphantasien. In der Schule ist es nicht erlaubt Gewaltphantasien zu artikulieren, es ist sogar kaum möglich zuzugeben, daß man welche hat. Der Unterricht pflegt ein Ritual der Gewaltverurteilung und der Negierung von Gewaltphantasien, die nicht selten auf dem Schulhof dann durchbrechen.

Es ist bekannt, daß und wie die Musikpädagogik heikle Themen, von denen die Musiktheater-Literatur voll ist, umgeht. Christoph Richter hat als Essenz des Erfahrungsbezugs bei *Tristan und Isolde* nicht die verquere Beziehung der Protagonisten (bzw. Wagners und Wesendonks), sondern Sprech- und Gesangshaltungen entdeckt. *Carmen* wurde am besten auf die Habanera und den Triumphmarsch reduziert und *Don Giovanni* galt als zu schwierig.

Aber, wer weiß immer, was wirklich heikel ist? In mehreren Unterrichtseinheiten, die Irmgard Merkt zur türkischen Musik entwickelt hat, ist von Liedern, Tänzen und anderen Ingredienzien die Rede, die bei türkischen Hochzeiten in Deutschland und in Anatolien eine Rolle spielen<sup>9</sup>. Auf einem Zettel sollen Schülerinnen und Schüler Hochzeitsbräuche, die sie kennen, aufschreiben. "...alle feiern mit Essen, Trinken und Tanzen". Solch' eine Unterrichtsaktivität scheint vollkommen unverfänglich zu sein. Doch dies ist nicht immer der Fall: Immer wieder gibt es in Deutschland geborene türkische Mädchen, die im Alter von 12 oder 13 Jahren bereits an einen Mann versprochen sind und die befürchten, in allernächster Zeit - hier in Deutschland oder dort in der Türkei - zwangsverheiratet zu werden. Aus Sicht dieser Mädchen sehen die Hochzeitsfeiern und die Hochzeitsbräuche durchaus anders aus als aus Sicht unbeteiligter Kinder oder Verwandter.

Mit den üblichen schülerorientierten Methoden ist solch einem scheinbar harmlosen, aber potentiell heiklen Thema gar nicht beizukommen. Die Musiktheaterliteratur hingegen ist voll von Hochzeiten, echten und fingierten, fröhlichen und traurigen, öffentlichen und heimlichen, legalen und illegalen. *Così fan tutte*, *Romeo und Julia*, *Aida*, *Turandot*, *Rusalka*, *Rosenkavalier*, *Figaro*, *Pelleas und Melisande* usw. Überall findet man Väter, die ihre Töchter verschachern, Liebespaare, die eher sterben als sich den Normen fügen, Notare, die sich bestechen lassen, Vermählungen, die gar keine sind, Feiern, die ganz anders ablaufen, als es sich die Mächtigen gedacht haben, oder Situationen, in denen schlicht "der Dompfaff" getraut hat.

Es muß nicht einmal der Rollenschutz einer klassischen Oper aufgefahren werden, um in einer Schulklasse gefahrlos über türkische Hochzeiten diskutieren zu können. Bereits szenisch gespielte und interpretierte Hochzeitsfeiern bieten genügend Spielraum, um skeptische

Gegenmeinungen zu Wort kommen zu lassen. Es wird hier ja nicht einfach gefragt, welche Hochzeitsbräuche es gibt, und dazu die Sachinformation gegeben, daß es in einem beliebten türkischen Volkslied heißt: "Mein Herz ist so schwer wie ein Mühlstein, meine Augen sind feucht von Tränen. Das Mädchen hat mir den Verstand geraubt. Küß mich und dann bin ich froh, wie schön ist unsere Hochzeit!" Hier werden vielmehr Spielräume für Kommentare, gemischte Gefühle, Veränderungen des Rituals, Erfinden anderer Tänze und Lieder, Reflexion der Rahmenbedingungen usw. gegeben. Und zwar nicht von außen, aufgesetzt als nachträgliche Problematisierung, sondern als selbstverständliche Art der Wirklichkeitsaneignung.

Die szenische Interpretation der "Rühr mich (nicht) an!"-Szene des *Wozzeck* kann bei einigen Schülerinnen ähnliche Probleme aufwerfen, wie es bei "verheirateten" türkischen Mädchen der Fall sein kann. Die Ambivalenz dieser Szene, in der offen ist, inwieweit Marie vergewaltigt wird oder den totbringenden sexuellen Ausbruch herbeiwünscht, wird von jenen Schülerinnen, die ähnliche Situationen selbst erlebt haben, sicherlich anders erfahren als von Schülerinnen, die derartige Situationen nur aus BRAVO kennen<sup>10</sup>:

"Monika kennt ihren Freund erst seit vier Wochen. Toni hat schon einmal vom Miteinanderschlafen gesprochen, aber so schnell gibt es das bei ihr nicht. Dann kam Tonis Geburtstag. Sie feiern ... [viel Alkohol, es wird spät, nach Hause fahren mit Auto geht nicht mehr, einige Freundinnen und Freunde sagen: o.k., wir schlafen einfach hier] Monika sagt: "Und wir schlafen hier" und deutet auf eine Liege am Fenster. Toni nimmt das als Signal für seinen Start und wird schon mächtig scharf vor lauter Erwartung. Die Türen zwischen den Räumen sind offen, die Pärchen rufen sich noch anzügliche Bemerkungen zu. Als Monika neben ihm liegt, fängt Toni gleich an, bei ihr unten anzukommen. Sie sträubt sich und wehrt sich gegen seine Hände. Das macht ihm aber gar nichts aus, er findet es toll und durch ihr Sträuben wird er nur noch erregter. Schließlich gelingt es ihm, ihr den Slip auszuziehen. Monika wagt nicht, sich noch heftiger zu wehren oder zu schreien. Vor den anderen wäre ihr das peinlich. Monika weiß nicht, was sie tun soll. "Du Schwein", zischt sie Toni ins Ohr und preßt fest die Lippen aufeinander. Dann fühlt sie unten einen stechenden Schmerz..."

Kommentar in BRAVO (S. 35): "Typisch dieser Toni, werden jetzt einige Mädchen sagen, die Jungen wollen doch immer nur das eine! Aber... auch Monika ist daran schuld." Im weiteren Verlauf wird erörtert, daß dieser Vorgang zwar "eine Schweinerei", aber keine Vergewaltigung sei.

Entgegen der eindeutigen "Umschuldung", die BRAVO vornimmt, wird die szenische Interpretation der "Rühr mich (nicht) an!"-Szene des *Wozzeck* im Schutz der Rollen und im Schutz einer musikalischen Diskussion verschiedener Sprechhaltungen Raum für unterschiedliche Erfahrungen der Schülerinnen lassen. Die Schüler und Schülerinnen sollen zu unterschiedlichen Marie-Tambourmajor-Standbildern als sog. Hilfs-Ich mutmaßliche Gedanken von Marie aussprechen<sup>11</sup>:

- Ich bin vor meinem Ziel. "Rühr mich nicht an!" beschleunigt das Erreichen meines Ziels.
- Ich merke, daß ich mit dem "Geh einmal vor Dich hin"-Spiel doch zu weit gegangen bin. Jetzt ist es aber zu spät, das Spiel fordert seinen Preis.
- Ich habe einfach Angst, daß der Tambourmajor gewalttätig wird. Lieber schnell nachgeben, damit es bald vorüber ist.
- Ich verachte diesen Tambourmajor, nachdem er das mit der Zucht von Tambourmajors gesagt hat, abgrundtief. Es ekelte mich vor ihm. Da ist mir alles eins.
- Ich merke plötzlich, was sich gehört und was die Leute sagen werden. Da möchte ich den Tambourmajor doch gerne zurückpfeifen.
- Ich weiß nicht mehr, was ich will. Ich bin ganz durcheinander.
- Ich will eigentlich, daß der Tambourmajor mich liebt. Dann kann er auch mit mir schlafen.

- Ich weiß schon längst, daß alle Männer gleich sind. Damit habe ich mich abgefunden, wenn ich ein bißchen Spaß haben will.
- Ich wehre zwar spontan ab, weiß aber, daß es nachher doch Spaß macht.
- Plötzlich muß ich an Wozzeck denken und merke, daß ich eigentlich nur ihn liebe.
- Ich habe Lust und zugleich Angst vor den Konsequenzen, vor allem vor Wozzecks Eifersucht.
- Wozzecks Eifersucht soll endlich mal einen Denkkzettel bekommen!



**Abbildung 3: Marias doppeltes Wagnis**

Neben derart vom Sujet eingeführten Themen gehören generell alle zärtlichen, feinfühlig (sensitiven) körperlichen Berührungen von Mädchen untereinander und zwischen Mädchen und Jungens zu "heiklen Situationen". Eruptive Umarmungen, selbst dicke Küsse sind einfacher als sich fest in die Augen zu blicken oder sich langsam einander nähern. Eine feinfühlig Berührung braucht nicht konkret, die einander szenisch berührenden Handflächen können durchaus einige Zentimeter voneinander entfernt sein. Man merkt schnell, daß die entscheidende Hürde bei der Berührung mangelndes gegenseitiges Vertrauen ist. Im Wozzeck kann der zentrale Satz "Rühr mich (nicht) an!" sowohl in unterschiedlichen Sprechhaltungen, als auch mit unterschiedlicher Nähe ausprobiert werden. Die abwehrende Haltung und das drängende Draufloslegen des Tambourmajors sind einfach zu realisieren, stellen aber nur eine von vielen möglichen Aspekten der Situation dar. Es kann eine schwierige, aber auch lohnende Aufgabe sein darzustellen, daß und wie in Marie bei diesem Satz auch die utopische Hoffnung mitschwingt, daß im Leben

alles auch ganz anders sein könnte, als es ist. Unter dem Vorzeichen dieser Aufgabe kann körperliche Nähe entstehen.

In der bereits erwähnten Szene *Im Drugstore* der *West Side Story* hat die Schülerin, die Maria gespielt hat, in einem doppelten Sinne ein heikles Thema mutig bearbeitet. Im Vordergrund stand der Mut der Rollenfigur Maria, sich zu Tony vor den Augen aller Beteiligten zu bekennen, einen wütenden Bruder in Kauf zu nehmen und auf Tony zu vertrauen. Zugleich jedoch mußte sich die Schülerin "echt" auf den Schoß eines Schülers setzen, der über diese Aktion zunächst auch höchst erstaunt war. Die beiden sind sich in einer Weise nahe gekommen, die in der Schule ansonsten kaum ohne Anmache möglich ist. Daß diese Nähe aber keine Anmache, sondern eine Erfahrung war, ergab sich daraus, daß nach der Szene beide (Schülerin und Schüler) offen über dies "Ereignis" sprechen und dabei durchaus beide Aspekte von Spiel und Realität thematisieren konnten.

#### 4. Fazit und Ausblick

Das didaktische Konzept der szenischen Interpretation nutzt geschlechtstypische Qualitäten, die bei der Handhabung der Methode des szenischen Spiels quasi von selbst zutage treten. Im Rahmen der szenischen Interpretation erfahren Schülerinnen soziale Probleme automatisch (ohne besonderes didaktisches Zutun) im Spiegel geschlechtstypischer Rollen. Und das Konzept ermöglicht einen schützenden Umgang mit heiklen, das Geschlechterverhältnis betreffenden sowie mit anderen geschlechtstypischen Themen. Die Trias von Methode, Inhalt und Psycho macht ganz offensichtlich das Konzept besonders attraktiv für Lehrerinnen. Zugleich kann es aus demselben Grunde auch abgewehrt werden: es überschreite die Grenzen von Musik und/oder von Pädagogik in unzulässiger Weise.



Diese besonderen Qualitäten des Konzepts der szenischen Interpretation führe ich auf die zentrale Kategorie der "Haltung", die stets geschlechtstypisch ist, sowie die das Konzept tragende Theorie von der Wirklichkeitsaneignung als Lerntätigkeit zurück.

Die szenische Interpretation ist kein Rollenspiel. Ich bezeichne das Prinzip, das allen Methoden der szenischen Interpretation zugrunde liegt, daher sicherheitshalber (um Verwechslungen vorzubeugen) als "Arbeit an Haltungen zu Musik". Das entscheidende Ausdrucks- und Verständigungsmittel der szenischen Interpretation sind Körperhaltungen. Ingo Scheller hat zahlreiche Untersuchungen zu Männer- und Frauenhaltungen, zu Haltungen von Lehrerinnen und Lehrern, von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern durchgeführt und beschrieben<sup>12</sup>. Über geschlechtstypische Haltungen wird dabei weniger verbal, sondern überwiegend szenisch "diskutiert". Haltungen werden mit anderen Haltungen konfrontiert, werden verändert, zusammengesetzt, anhand von Musik überprüft usw. Es gibt vielleicht keine "Diskussions"-Methode, die so durch und durch geschlechtstypisch ist wie diejenige der "Arbeit an Haltungen".

Die szenische Interpretation ausschließlich als "Anwendung der Methoden des szenischen Spiels" zu definieren, wäre falsch. Als didaktisches Konzept ist die szenische Interpretation begründet durch tätigkeitspsychologisch fundierte Handlungsorientierung<sup>13</sup>. Dieser Zusammenhang ist heute zwar weitgehend in Vergessenheit geraten, er wirkt aber positiv auch dort, wo Lehrerinnen und Lehrer theorielos arbeiten oder theoriefeindlich eingestellt sind. Die genaue Befolgung der Einfühlungs-Regeln bewirken eine im klassisch tätigkeitspsychologischen Sinne "Aneignung von sozialer Wirklichkeit", eine Weiterentwicklung von Motiven und eine Vorstrukturierung von Lernhandlungen. Lehrerinnen und Lehrer, die die Einfühlungs-Regeln in Richtung Rollenspiel aufweichen, werden Schwierigkeiten mit der Wirklichkeitsaneignung dadurch merken, daß die Arbeit nicht gut klappt, oberflächlich, nicht präzise, eben nicht "einfühlsam" genug ist, daß die Schülerinnen und Schüler die Angelegenheit nicht Ernst nehmen, sich nicht einbringen, nicht kreativ sind usw. Die weitere Arbeit in der szenischen Interpretation realisiert die Dialektik der Aneignung als einer Art produktiver Tätigkeit. Nur in der konkreten, sichtbaren, sozial interagierenden und "veröffentlichten" Tätigkeit können Schülerinnen überhaupt erkennen und kontrollieren, ob sie sich soziale Wirklichkeit richtig aneignen. Insofern ist die Bezeichnung "szenische Interpretation von Musiktheater" irreführend, denn es kommt ihr im Sinne der 11. Feuerbachthese nicht nur darauf an, die Welt verschieden zu interpretieren, "es kömmt drauf an, sie zu verändern". Die Welt der Schülerinnen ist hierbei die schulische Wirklichkeit als Teil der Lebenswelt der Mädchen. Daß solch eine verändernde Interpretation stets geschlechtstypisch geschieht, ist eine Erfahrung, die in 10 Jahren szenischer Interpretation von Musiktheater gemacht werden konnte.

*Danksagung: Der vorliegende Beitrag wäre ohne die intensive und freundliche Zuarbeit von Dagmar Andres-Dahmen, Rainer O. Brinkmann, Maike Diedrichs nicht möglich gewesen.*

<sup>1</sup> Zusammenfassend: Ingo Scheller, Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis, Berlin 1998.

<sup>2</sup> Wolfgang Martin Stroh, Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht, in: Musikpädagogische Forschung, Band 15, Laaber 1985, S. 145-160.

<sup>3</sup> Ralf Nebhuth u. Wolfgang Martin Stroh, Szenische Interpretation von Opern: Carmen, Oldershausen 1990.

<sup>4</sup> Bei Michael Dorn, Georges Bizet: Carmen, Stuttgart 1996, sind "wertvolle Anregungen" (S. 3) aus Nebhut/Stroh 1990 sowie seitenweise wörtlich Materialien übernommen worden.

<sup>5</sup> Meine eignen Unterlagen sind unvollständig, da ich ausschließlich für Institutionen Fortbildung anbiete und oft die Teilnehmerlisten nicht bekomme. Aus den mir vorliegenden Listen kann ich ein Verhältnis von w : m = 107 : 42 entnehmen.

<sup>6</sup> Dagmar Andres-Dahmen: Musikalische Erarbeitung exemplarischer Szenen der West Side Story durch die Methode der Szenischen Interpretation, Hofheim 1993 (= Examensarbeit am Studienseminar 7 Hofheim/Taunus), S. 132-139.

---

<sup>7</sup> Das "nicht" ist von Berg in den Bühnertext eingefügt.

<sup>8</sup> Zusammenstellung der einschlägigen Dokumente in: Wolfgang Martin Stroh, Szenische Interpretation von Opern: Wozzeck, Oldershausen 1994, S. 106-109.

<sup>9</sup> Erstmals in: Irmgard Merkt, Türkische Musik, Stuttgart 1985.

<sup>10</sup> BRAVO 24/1979, S. 34-35.

<sup>11</sup> Wolfgang Martin Stroh, Wozzeck Fußnote 8, S. 57.

<sup>12</sup> Literaturverzeichnis in Scheller 1998.

<sup>13</sup> Wolfgang Martin Stroh, "Ich verstehe das, was ich will!" Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels, in: Musik und Bildung 3/1999, S. 8-15.