

## Musiktheater im Original?

### Perspektiven der szenischen Interpretation der *West Side Story* auf Englisch

#### Erfahrungen

Die szenische Interpretation der *West Side Story* beginnt mit einer „Kollektiven Einfühlung“, bei der die in Jets und Sharks aufgeteilte Klasse anhand zweier kurzer Musikstücke in einen szenisch-musikalischen Wettstreit eintritt. Im üblichen (deutschen) Musikunterricht wird dabei der originale (englische) Text gesungen (siehe [Kasten 1](#)), die Einfühlungsmaterialien sowie die Sprache der SpielleiterIn sind aber deutsch. Bei den später folgenden individuellen Rolleneinfühlungen werden deutschsprachige Rollenkarten verwendet, von den SchülerInnen Rollenbiografien geschrieben und szenisch präsentiert. Die hierbei eingesetzten individuellen Musikfragmente aus dem Musical sind jedoch in englischer Sprache. Das hat zur Folge, dass, wenn die SchülerInnen „ihren Leitspruch“ erfinden sollen, sie häufig auch englische Floskeln verwenden. Ein charakteristisches Beispiel ist in [Kasten 2](#). Im weiteren Verlauf der szenischen Interpretation beim Erspielen des *Dance at the Gym*, der *Cool-Fuge* oder des *Rumble* werden stets die Musikbeispiele in englischer Sprache gesungen, die Szenentexte aber in der Regel in einer deutschen Übersetzung verwendet. Erfahrungsgemäß mischen die SchülerInnen bei szenischen Improvisationen ihren deutschen „Basistext“ spontan mit englischen Worten, Floskeln oder Sätzen. Das reicht von „hey, „cool, boy“ bis zu „I like to be in America“.



Kollektive Einfühlung der Jets (Jetsong)

Da die szenische Interpretation eine multisensorische Einfühlung in die Welt der Bewohner der New Yorker West Side von 1957 unter Verwendung der Bernstein'schen Musik bewirken und dadurch den SchülerInnen die Möglichkeit bieten soll, ihre eignen Vorstellungen von Gewalt, Rassismus, Bandenzusammenhalt, Liebe und Geschlechterrollen „im Schutze der Rolle“ zu artikulieren, ist es nicht zufällig, dass im deutschsprachigen Unterricht häufig authentische Elemente wie englische Worte, Floskeln und Texte unbeabsichtigt mit einfließen.

Und da die szenische Interpretation alle Übergänge zwischen Sprachgestus und musikalischem Gestus auslotet, da sie die Musikalität des Sprechens herausarbeitet, da sie Körpergesten und musikalische Gesten in Beziehung setzt und da sie quasi akustische Milieu-Studien betreibt, ist eine stärkere Anglisierung des Unterrichts nahe liegend und häufig ein unbeabsichtigter Nebeneffekt gelungener Einfühlung.

### Drei Stufen der „Anglisierung“ der szenischen Interpretation

Auf einer *ersten Stufe* kann und sollte die MusiklehrerIn bei der szenischen Interpretation englischsprachige Materialien mit einfließen lassen, um die „Authentizität“ des Geschehens zu steigern. Hierzu wurde sämtliche von den SchülerInnen im Verlauf einer szenischen Interpretation verwendeten Materialien in englisch/amerikanischer Sprache herausgebracht. Diese Materialien liegen im Format doc und pdf auf der dem Heft beigelegten CD-ROM vollständig vor. Zum Einstieg empfiehlt sich, einige Hintergrundtexte, die ohnedies amerikanischen Zeitschriften der 50er Jahre entnommen sind, sowie die Rollenkarten in Englisch einzusetzen. ([Kasten 3](#): Die deutsche und englische Rollenkarte von Maria und Riff.) Wenn den SchülerInnen frei gestellt ist, in welcher Weise und Sprache sie ihre Rollenbiografie und die Rollenpräsentation gestalten - häufig sind die SchülerInnen hier ja durchaus kreativ und fügen dem Text Bilder, Zeichnungen, Zeitungsausschnitte u.a. bei -, dann kann sich wie von selbst ein deutsch-englisches Durcheinander einstellen.



Maria und Riff (Rollenpräsentation)

Auf einer *zweiten Stufe*, die sich insbesondere auch dann anbietet, wenn die szenische Interpretation der West Side Story in einem interdisziplinären Projekt der Englisch- und MusiklehrerIn durchgeführt wird<sup>1</sup>, können beim szenischen Spiel immer dann, wenn Szenentexte gelesen oder Spielleiterangaben gemacht werden, die englischsprachigen Originaltexte verwendet werden. Auch diese Texte befinden sich auf der bereits erwähnten CD-ROM, sie sind aber auch in den gängigen Reclamausgaben zur West Side Story zu finden. Im [Kasten 4](#) sind beispielhaft die Spielleiterangaben für das „Dirigat“ des *Rumble* angeführt. Beim szenischen Lesen ist vor allem auf den Sprachgestus, die „Musik der Sprache“ zu achten. Wenn an dieser Dimension gearbeitet wird, dann ist die Frage der richtigen und falschen Aussprache sekundär. Inwieweit sich die klassischen Normen der „richtigen Aussprache“ durch gestisches

Sprechen, also eine Art Wiedergabe der „Musik der Sprache“ verbessern lassen, ist zu erwarten, aber bislang noch nicht genau erforscht. Mit Sicherheit jedoch kann und sollte jeder repressive Gestus des herkömmlichen Sprachunterrichts von Richtig und Falsch hinter der Frage zurückstehen, welcher musikalische Sprachausdruck der bessere, wirkungsvollste und individuell spontanste ist.



Maria und Tony lesen den Szenentext (*Dance at the Gym*)

Auf einer *dritten Stufe*, die charakteristisch für einen bilingualen Musikunterricht (genauer: einen Musikunterricht in einer Bilingualen Schule bzw. einem bilingualen Zweig einer Schule) ist, spielt sich der komplette Unterricht auf Englisch ab. Dies erfordert, wenn es sich nicht um einen a priori bilingualen Unterricht handelt, Vorarbeiten auf den bereits genannten Stufen. Die MusiklehrerIn als SpielleiterIn muss selbst Englisch sprechen. ([Kasten 5](#): die wichtigsten Fachbegriff der szenischen Interpretation in Englisch.) Als Hilfe gibt es die wesentlichen Teile des „Methoden-Katalogs der szenischen Interpretation von Musiktheater“ auch in englischer Übersetzung (ebenfalls auf der bereits erwähnten CD-ROM als pdf enthalten).

Bei einer Erprobung und Evaluation der szenischen Interpretation der *West Side Story* im bilingualen Musikunterricht (Rosenbrock 2005) konnte festgestellt werden, dass die Einheit von Unterrichtssprache, Sprache des Unterrichtsgegenstandes und kulturellem Kontext die Schüler und Schülerinnen motiviert hat, sich in der Fremdsprache zu äußern und in der Fremdsprache ihre Rollen zu spielen. Natürlich waren auch hier individuelle Unterschiede zu verzeichnen: So wie manche Schüler den analytisch orientierten Musikunterricht vorziehen, während andere lieber ihre Rollen verkörpern, zeigte eine die Unterrichtseinheit abschließende Befragung, dass sich ein Großteil von ihnen von der englischen Sprache nicht gehemmt fühlte, einige wenige das Musical hingegen lieber auf Deutsch behandelt hätten. Die große Bereitschaft der Klasse, sich auf den bilingualen Unterricht einzulassen, war sicher auch auf ihre Erfahrungen mit bilingualem Unterricht in anderen Fächern zurückzuführen. Gerade das Spielen in der Fremdsprache, so war die mehrheitliche Rückmeldung, habe Spaß gemacht. Die andere Sprache, so scheint es, ermöglichte den SchülerInnen eine größere Distanz zur eigenen Rolle, eine Intensivierung des Rollenschutzes: Sowohl gestisch als auch sprachlich verkörperten sie hörbar und sichtbar jemand anderes – eine Person, die im fremden Kontext der New Yorker West Side der 50er Jahre agiert. Sprachrichtigkeit war hier ganz im Sinne des bilingualen Unter-

rechts zweitrangig, Verständigung und Ausdrucksfähigkeit – sprachlich und außersprachlich, nicht zuletzt musikalisch beim Singen in der Fremdsprache und zum Teil auch in der Rolle – standen im Vordergrund.



Beim Zweikampf spielt die Sprache keine Rolle (The Rumble)

### **Bilingualer Musikunterricht**

Dietrich Helms schreibt im Aufsatz „Musik dreisprachig? Probleme und Chancen eines bilingualen Musikunterrichte“ (Helms 2004), dass bilinguales Unterrichten eine zeitliche Belastung für den Musikunterricht darstelle. Damit sich dies aus Sicht der Musikdidaktik „lohnte“, müsse die Bilingualität auch Vorteile für die Musikvermittlung bringen. ([Kasten 6](#): Was ist bilingualer Unterricht?) Dies trifft im Falle der szenischen Interpretation - hier beispielhaft an der *West Side Story* demonstriert - mit Sicherheit zu.

Aus Sicht der Musikdidaktik kann zunächst der Aspekt der größeren sprachlich-kulturellen Authentizität angeführt werden, welcher sich – insbesondere im Kontext der Rolleneinführung in der szenischen Interpretation – als motivationsfördernd erweist. Hierbei ist nicht zu vernachlässigen, dass die englische Sprache die Sprache der von vielen Jugendlichen präferierten populären Musik ist: Auf Englisch zu singen und sich mit englischsprachiger Musik auseinander zu setzen, zu zeigen, dass man in der Lage ist, einen Musicalcharakter in Englisch zu verkörpern, versetzt die Schüler und Schülerinnen ein Stück weit in eine andere, „coolere“ Welt, zudem eine Welt, in der Theorie und Praxis, das Werk und dessen Behandlung sprachlich aus einem Guss sind. Derartige Effekte sind bei einer englischsprachigen Behandlung von Blues oder Jazz vermutlich dann auch zu vermuten, wenn die methodische Herangehensweise ähnlich viele Identifikationsmöglichkeiten mit dem Gegenstand zu bieten hat wie die szenische Interpretation. (Auch Blues und Jazz können szenisch interpretiert werden.) Allerdings darf hier nicht übergeneralisiert werden: Wer in keiner Lebenslage gerne mit der Fremdsprache umgeht, vielleicht auch keine entsprechenden Musikpräferenzen hat, wird sich nicht automatisch durch englischsprachigen Unterricht motivieren lassen.

Die Verknüpfung von (populärer) Musik mit dem Erlernen der englischen Sprache gilt auch in der Sprachdidaktik als motivierend<sup>2</sup>; hier können – bei Gelingen einer entsprechenden Unterrichtseinheit – tatsächlich Synergieeffekte auftreten. Die szenische Interpretation der *West Side Story* bietet aus Sicht der Sprachdidaktik eine authentische und reiche Lernumgebung, in der Unterrichtssprache und -gegenstand aufeinander abgestimmt sind<sup>3</sup> – also genau das, was im Rahmen des bilingualen Sachfachunterrichtes das Erlernen einer Sprache in besonderer Weise und nicht zuletzt nach den Maßgaben konstruktivistischer Lerntheorien fördert<sup>4</sup>. Teil dieser Lernumgebung, in der vielfältige und authentische Kommunikation möglich und nötig ist, ist sowohl der improvisatorische und selbstexplorative Umgang mit der Sprache im szenischen Spiel, der musikalische Einsatz der Sprache im gemeinsamen Singen als auch die sprachliche Manifestation kognitiver, sachorientierter Zugänge zum Musical – sowohl zu seinem Libretto als auch zu seiner Musik.

### **Musikunterricht nach PISA**

Eine nicht einmal nur ketzerische Schlussbemerkung: Nach PISA und dem erhöhten Druck auf die Musikpädagogik, den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen zu legitimieren, und nach den unglücklichen Versuchen, dies durch Hinweis auf Transfereffekte des Instrumentalunterrichts - der in Konsequenz zum Ende des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen in seiner heutigen Form führt - zu erreichen, ist es durchaus sinnvoll, wenn sich MusiklehrerInnen stärker als bisher aus einem musikbezogenen Ghetto hinaus und hinein in die aktuelle Diskussion um Sprachkompetenz, Medienkompetenz, Gewaltprävention, soziale und interkulturelle Integration, Europäisierung des öffentlichen Lebens oder Internationalisierung des Studiums (Stichwort Studierfähigkeit) begeben. Flexible Sprachfertigkeiten, ein selbstverständlicher Umgang mit Interkulturalität, eine nicht-akademische mehrsprachliche Kommunikationsfähigkeit und eine Sensibilität für Körpersprache und Sprachgestus sind Kompetenzen, die in naher Zukunft immer mehr von Jugendlichen verlangt werden. Und die Schulfächer werden auch danach beurteilt, inwieweit sie hierfür einen Beitrag zu leisten instande sind.

Eine szenische Interpretation der *West Side Story* im bilingualen Musikunterricht trifft angesichts dieser Zukunftsperspektiven ins Schwarze. Jugend- und schülernahe Themen (wie Banden, Gewalteskalation, Rassismus, Gruppendruck, Umgang mit der Staatsgewalt, Sozialarbeit, Mädchen-Jungen-Verhältnis, Liebe und Vergewaltigung) werden zusammen mit einer zwar 50 Jahre alten, aber immer noch als authentisch erlebten Musik, einer unter die Haut gehenden Thematik und allen Facetten von Mehrsprachigkeit spielerisch durchlebt und angeeignet. Dabei braucht man keine Transfereffekte, denn dieser Unterricht steht für sich selbst. Nicht nur die Musik eines Musicals, sondern das Wesen von Musik wird erfahren. Die Ausweitung des Musikunterrichts führt zur Musik zurück, denn wie Hanns Eisler sagte: Wer nur etwas von Musik versteht, der versteht auch von Musik nichts.

### Kasten 1: Die beiden Musikstücke zur Kollektiven Einfühlung der Jets und Sharks



I like to be in A - me - ri - ca! O - kay by me in A - me - ri - ca!  
Ev - 'ry - thing free in A - me - ri - ca for a small fee in A - me - ri - ca!

When you're a Jet, you're a Jet all the way from you're  
first ci - ga - rette to your last dy - in' day.

### Kasten 2: SchülerInnen einer 7. Klasse erfinden „ihr Motto“. Spontan fließen dabei zahlreiche englische Floskeln mit ein

Fuck the Sharks forever, than you're clever (Diesel)  
Take it easy! (Juano, Fresita)  
It's cool, man (Velma)  
Oky-doky (Graziella)  
Ich bin Puertoricaner und stolz darauf (Indio)  
Jetzt ist alles klar, nun bin ich da (Liz)  
Keks (Anybody's)  
Zu zweit sind wir unausstehlich (Anita und Maria)  
Wer sich nicht wert, lebt verkert (Consuela)  
Noch so'n Wort und du rennst in Akkord (Bernardo)  
Ein Jet bis ins Mark (Riff)  
Kraco-tschako (A-Rab)  
Noch ein Satz, Zahnersatz (Diesel)  
Tschang-tschang (Action)  
Vieles zu wissen, ist gut, alles zu wissen, ist besser (Professor)  
Was willst Du denn? (Liz)  
War wohl nichts (Clarice)

### Kasten 3: Rollenkarten von Maria und Riff

<p><b>Maria</b> Du bist 15 Jahre alt, bist vor einem Monat aus Puerto Rico nach New York gekommen und lebst nun bei Deinen Eltern und drei Geschwistern in einer ganz hübschen, kleinen Wohnung in der West Side. Nachdem Deine Eltern und Dein großer Bruder Bernardo Dich vor 5 Jahren bei den Großeltern in Puerto Rico zurückgelassen hatten, hattest Du nur einen Wunsch: sobald Du mit der Schule fertig bist, nach New York</p>	<p><b>Maria</b> You are 15 years old and came to New York from Puerto Rico a month ago. You live with your parents and three siblings in a very small but pretty apartment in the West Side. After your parents and your bigger brother, Bernardo, had left you with your grandparents in Puerto Rico 5 years ago, you only had one wish: As soon as you finished school, you wanted to come to New York, too, and get away from the crowded condi-</p>
--	---

<p>nachzukommen und den engen Verhältnissen in Puerto Rico zu entkommen. Seit Deiner Kommunion vor 2 Jahren fühlst Du zunehmend, daß das Leben als Mädchen in Puerto Rico einem Gefängnisdasein gleicht. Ohne Begleitung eines erwachsenen Menschen durftest Du nicht auf die Straße und, wenn Du dann doch mal ausgingst, wurdest Du von allen Männern auf der Straße angequatscht.</p> <p>New York kanntest Du aus den aufregenden Briefen von Anita, bei der Du einen Job im Laden für Brautkleider bekommen hast. Alle Tanzclubs und Straßennamen der West Side waren Dir vertraut, bevor Dein Flugzeug in San Juan startete. Doch nun bist Du hier in der großen weiten Welt und fühlst Dich so eingesperrt wie zuvor: tagsüber arbeitest Du im Laden für Brautkleider und abends sitzt Du zu Hause oder wirst von Bernardo beaufsichtigt. Bernardo ist sogar der Meinung, daß Du, wenn Du 16 bist, Chino heiraten sollst. Endlich haben Anita und Du Bernardo überredet, daß Du zu einer Tanzveranstaltung gehen darfst. Du bist ganz aufgeregt, weil Du das sichere Gefühl hast, daß heute Dein Leben als "Lady America" beginnt.</p>	<p>tions in Puerto Rico. Since your first communion two years ago, you feel more and more that life as a girl in Puerto Rico is almost like being a prisoner. Without the company of an adult, you weren't allowed to go out on the street. If you ever happened to go out alone, you were approached by all sorts of men.</p> <p>You are working in a bridal shop with your friend Anita. Before you came here, she already told you about life in New York in all her exciting letters. You already knew all the dance clubs and street names in the West Side by heart before your airplane took off from San Juan. Now you're here, in the "big world", and feel as closed in as before. During the day, you work in the bridal shop, and in the evening, you sit at home or are supervised by Bernardo. Bernardo even thinks that once you turn 16, you're going to marry Chino.</p> <p>Anita and you have finally persuaded Bernardo that you should be allowed to go to a dance. You're totally excited, because you've got this feeling that today, your life as "Lady America" is about to begin.</p>
<p><b>Riff</b></p> <p>Du bist der Anführer der Jets und 17 Jahre alt. Alle halten Dich für strahlend, dynamisch, originell und intelligent.. Deine Eltern haben es zu nichts gebracht, vor 4 Jahren sind sie hierher in eine schäbige Wohnung gezogen, weil sie Downtown die Miete nicht bezahlen konnten. Daher wohnst Du meist bei Tony, Deinem besten Freund, mit dem zusammen Du die Jets gegründet hast. Seine Mutter, eine in die Breite gegangene Hausfrau, hat nichts dagegen, weil sie ein bißchen scharf auf Dich zu sein scheint.</p> <p>Du bist Anführer der Jets, weil Du , wenn die andern bereits durchdrehen, immer noch cool bleibst. Diesel ist Dein Adjutant und auch der Stärkste der Jets. Alle achten Dich, weil Du den größten Durchblick hast. Die Gang bedeutet Dir alles und Du versuchst sie zusammenzuhalten, was oft nicht so einfach ist. Wer zu keiner Gang gehört, kann hier einpacken. Nur so einfach rumhängen, das geht im Viertel nicht. In der Gang stehst Du immer im Mittelpunkt.</p> <p>Seit Tony seinen neuen Job hat und sich etwas zurückzieht, sind die Jungs von der Gang noch wichtiger für Dich geworden. Velma ist Deine derzeitige Freundin, mit der Du Dich sehen lassen kannst. Sie tanzt sehr gut, sodaß Du mit ihr jede Herausforderung annimmst.</p> <p>Tanzen und Sport, das gehört durchaus auch dazu: eine Gang ist ja nicht ein Haufen von Rumhängern oder Kriminellen. Mädchen gehören aber nicht zur Gang - auch nicht, wenn sie wie Anybodys ganz gut kämpfen können.</p>	<p><b>Riff</b></p> <p>You are the leader of the Jets and 17 years old. Everyone considers you to be dynamic, original, intelligent and charismatic. Your parents haven't made much of that, though. Four years ago, they moved into this shabby apartment, because they couldn't afford the rent downtown. That is why you are usually over at Tony's, your best friend. Tony and you founded the Jets. His mom, a heavy-set housewife, doesn't seem to mind that you're often there; she seems to like you. You are the leader of the Jets because you always stay cool, even when the others have already lost control. Diesel is your lieutenant and the strongest of the Jets. All the gang members listen to you, because you've always got a good grip on what's going on. The gang means everything to you, and you try to keep them together, which isn't always easy. In this neighborhood, if you don't belong to a gang, you can pack it. Simply hanging around doesn't cut it in this quarter of town. You're always the center of attention in the gang. Since Tony has started his new job, however, he has been growing apart from the group. Lately, the other guys in the gang have become more important for you. Girls aren't allowed to belong to the gang, even if they can fight as good as Anybodys. Velma, your current girlfriend, is someone you can show off. She's a great dancer; you can take on every challenge with her. Dancing and athletics are a real part of being in the gang. A gang isn't just a heap of criminals.</p>

## Kasten 4: Englische Spielanweisungen zum *Rumble*

### **The rumble (directing instructions)**

*The following stage instructions are read out by the director:*

- The Jets arrive under the freeway bridge and make their way to one side.
- The Sharks arrive under the freeway bridge and make their way to the other side.
- Riff gives the Jets instructions how they should position themselves. A semi-circle that opens towards the Sharks is formed.
- Bernardo gives the Sharks instructions how they should position themselves. They also form a semi-circle. In the middle, there is a space for the fight.
- Bernardo takes off his jacket and gives it to Chino.
- Diesel takes off his jacket and gives it to Riff.
- Riff asks Bernardo and Diesel to shake hands before the fight begin
- Bernardo refuses and makes fun of the strange customs of the Americans (“natives”).
- Riff gives the signal. Diesel and Bernardo move slowly towards each other. In their stance, the Jets and Sharks show their mutual hate and contempt.
- Tony arrives on the scene and forces himself between Diesel and Bernardo.
- Tony wants to convince everybody to stop fighting.
- Bernardo provokes Tony with word Tony tries to convince Bernardo that he is his friend. Bernardo continues provoking him and hits him.
- Riff leaps forward, hits Bernardo and throws him to the ground.
- The Sharks want to attack, but Bernardo commands them to halt.
- Tony tries once again to break up Bernardo and Diesel.
- Riff gives Diesel and Action a signal to hold Tony back. They grab Tony on the arms and hold his mouth shut.
- Bernardo gets up and pulls out his knife.
- Riff pulls out his knife.
- There is absolute silence as they size each other up.

*The scene continues with the last cycle of the “Rumble” music*

- Bernardo and Riff fight. The gang members spur them on with their gesture
- Bernardo hits the ground and Riff wants to jump on him, his knife in his hand.
- Tony breaks free and cries, “Riff, don’t!” Tony is standing behind Riff.
- Riff turns around towards Tony.
- Bernardo jumps up and stabs Riff.
- Tony jumps forward and catches Riff as he falls, and takes the knife out of his hand.
- Bernardo celebrates his triumph.
- The Jets go for the Sharks. An all-against-all brawl breaks out.

This fight is carried out as *shadow-boxing*.

- Tony suddenly leaps forward and stabs Bernardo.
- The fight continues until a whistle blow announces the arrival of the police.

*Whistle blow. The music stop*

Everyone freezes. The game is over.

## Kasten 5: Kleines Lexikon der Fachbegriffe der szenischen Interpretation

<p>Dividing into roles Producing a cast list Dressing up and putting on makeup Identifying with the character Identifying with the character through role cards <i>Mannerisms</i> Dramatic role mannerisms Questioning the role mannerisms by the participants Singing manner postures walking to music speaking mannerisms Collective singing mannerisms Gestured singing Pictures Freeze-frame method Modelling frozen images Inner thought Producing a physical representation of the inner relationships <i>Acting</i> Dramatic reading Dramatic reading to music Dramatic acting to directing instructions Dramatic improvisation Developing musical exercises and games Presentation <i>Distancing one's self from the character</i> Distancing from the character by asking questions in the scene Bidding farewell to the role <i>Reflection</i> Feedback (from outside the character): based on experience, and pertinent Flash answers Brainstorming Dramatic reflection</p>	<p>Rolleneinteilung Besetzungsliste erstellen Verkleiden und Schminken Einfühlung Einfühlung über Rollenkarte <i>Haltungen</i> Rollen-Haltungen Befragung der Rollen-Haltung durch TeilnehmerInnen Singhaltung Stehhaltungen Gehhaltungen Sprechhaltungen Kollektive Singhaltungen Gestisches Singen <i>Bilder</i> Bewegung-Stop-Verfahren Standbilder modellieren Hilfs-Ich Soziogramm erstellen  <i>Spielen</i> Szenisches Lesen Szenisches Lesen zu Musik Szenisches Spiel nach Regieanweisungen Szenische Improvisation Entwicklung musikalischer Spielkonzepte Präsentation <i>Ausführung</i> Ausführung durch Befragung in der Szene  Abschied von der Rolle <i>Reflexion</i> Feedback (außerhalb der Rolle): erfahrungsbezogen und sachbezogen Blitzlicht Brainstorming Szenische Reflexion</p>
--	--

## Kasten 6: Was heißt bilingualer Unterricht?

Bilingualer Sachfachunterricht - Unterricht eines Sachfachs, zum Beispiel Musik, in einer Fremdsprache - findet in Deutschland immer mehr Verbreitung<sup>5</sup>. Lange war hierbei ein Zuwachs an sprachlichen Fähigkeiten primäres Ziel des bilingualen Unterrichtens, doch bleibt der Fokus das Sachfach selbst, dessen inhaltliche Aspekte natürlich nicht zu kurz kommen dürfen: Ziel ist es, die zentralen Inhalte des Faches in der Fremdsprache (in Deutschland meist auf Englisch) mit vielfältigen Methoden in adäquatem Umfang zu behandeln, wobei einerseits sprachliche Hilfen geboten werden, andererseits möglichst viel authentisch – also sachgebunden, nicht um jeden Preis fremdsprachlich korrekt – zu kommunizieren. Aktuelle Debatten um eine eigene Didaktik des bilingualen Unterrichts berücksichtigen die Integration von sprachlichem und sachbezogenem Lernen als Spezifikum des bilingualen Sachfachunterrichtes, da davon auszugehen ist, dass ein Lernen in der Fremdsprache das fachliche Lernen modifiziert – also dieses Lernen nicht nur erschwert, sondern auch die Lerndimensionen kultureller Multiperspektivität und sprachlichen Bewusstseins fördert.

Dem Fach Musik wird eine hohe Eignung für bilingualen Unterricht bescheinigt: Schließlich teilt es mit dem Sprachenlernen sowohl seinen auditiven als auch seinen kulturellen Fokus<sup>6</sup>. Zwar ist bilingualer Musikunterricht an deutschen Schulen noch nicht sehr weit verbreitet, doch ist aufgrund der hohen Popularität von bilingualem Unterricht allgemein mit einem Anstieg zu rechnen. Beliebte Unterrichtsinhalte sind die englischsprachige populäre Musik und ihre Geschichte – neben Rock und Pop also auch Jazz und Blues samt ihrer Sozialgeschichte – sowie englischsprachiges Musiktheater, also zum Beispiel *Dido und Aeneas* von Purcell oder auch englischsprachige Musicals<sup>7</sup>.

Bilingualer Musikunterricht wird an manchen Schulen im Rahmen eines speziellen Bilingualzweiges angeboten; darüber hinaus werden von engagierten Lehrkräften auch zeitlich und inhaltlich begrenzte bilinguale Module im Rahmen des ‚normalen‘ Musikunterrichtes durchgeführt. Eine weitere Möglichkeit ist Fächer übergreifendes Arbeiten im engeren Sinne: Wo Musik- und Englischlehrkräfte kooperieren oder identisch sind, kann ein Thema wie *West Side Story* im Rahmen beider Fächer so behandelt werden, dass statt unerwünschter Überschneidungen Synergieeffekte zu erzielen sind.

## Zitierte und nützliche Literatur

- Bach, Gerhard (2000): *Bilingualer Unterricht: Lernen - Lehren - Forschen*. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 11-23.
- Bauer, Christian; Wiesmann, Fritz (2001): *Eignung weiterer Fächer für den bilingualen Fachunterricht*. Aus: Glaap, Albert-Reiner / Müller-Schneck, Elke (Hrsg.): *Schulversuch Bilingualer Unterricht an Realschulen in Nordrhein-Westfalen - Abschlussbericht*. Düsseldorf 2001. S. 113- 118.
- Brinkmann, Rainer O., Kosuch, Markus, Stroh, Wolfgang Martin (2001): *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater*. Oldershausen (Lugert-Verlag) 2001.
- Helms, Dietrich (2004): *Musik dreisprachig? Probleme und Chancen eines bilingualen Musikunterrichtes*. Aus: Bonnet, Andreas; Breidbach, Stefan (Hrsg.): *Didaktiken im Dialog. Konzepte des Lehrens und Wege des Lernens im bilingualen Sachfachunterricht*. Frankfurt a.M. (Lang) 2004. S. 291-304.
- Hellwig, Karlheinz (1987): *"West Side Story" im Englischunterricht*. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 40. Jg. (1987), H. 1, S. 25-34.
- Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (1997): *Szenische Interpretation von Musiktheater: West Side Story. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Oldershausen (Lugert-Verlag) 1997.
- Rosenbrock, Anja (2005): *"West Side Story" im bilingualen Musikunterricht unter Einbindung von Methoden der szenischen Interpretation. Ein Unterrichtsversuch im Schuljahrgang 9 des Gymnasiums*. Leer. Unveröffentlichte 2. Staatsexamensarbeit, 2005.
- Rosenbrock, Anja (2006): *Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen – Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie*. Wird veröffentlicht in: *Musikpädagogische Forschung*, Band 27. Essen (Die blaue Eule), im Druck.
- Schmitt, Stephan (1995): *Formen der Annäherung. Fächer übergreifender Unterricht am Beispiel der Begegnungsszene in Shakespeares Drama 'Romeo und Julia' und in der 'West Side Story'*. In: *Musik und Unterricht*, Jg. 1995, H. 30, S. 14-21.
- Vollmer, Helmut J. (2000): *Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und Sprachenlernen*. Aus: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht: Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*. Frankfurt am Main [u.a.] (Lang) 2000. S. 51-73.
- Vossmeier, Jens (2004): *Henry Purcells Oper "Dido and Aeneas" im bilingualen Musikunterricht des Schuljahrgangs 10 des Gymnasium*. Leer, 2. Staatsexamensarbeit, 2004.
- Wolff, Dieter (1996): *Bilingualer Sachfachunterricht: Versuch einer lernpsychologischen und fachdidaktischen Begründung*. Vortragstext, Wuppertal 1996. Veröffentlicht unter: [http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/bilingualer\\_sachfachunterricht.htm](http://www2.uni-wuppertal.de/FB4/bilingu/bilingualer_sachfachunterricht.htm).

## Materialien als Dateien der CD-ROM

**material.pdf** (Die kompletten Schülermaterialien der szenischen Interpretation der West Side Story ohne die Rollenkarten in englischer Sprache. Das heißt: Übersetzung der Seiten 92-170 der deutschen Publikation, siehe Kosuch/Stroh 1997, Lugert-Verlag Best.-Nr. 69.)

**methods.pdf** (Englische Übersetzung ausgewählter Passagen aus dem Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musiktheater, siehe Brinkmann u.a. 2001, Lugert-Verlag Best.-Nr. 156.)

**rolecards.pdf** (Die Rollenkarten in englischer Version mit kopierfähigen Bildern.)

**Hinweis:** Der „Methodenfilm der Szenischen Interpretation“ (Lugert-Verlag Best.-Nr. 8264) zeigt die wichtigsten Szenen der West Side Story. **Er ist jetzt als DVD erschienen.**

<sup>1</sup> Vgl. Schmitt 1995. Für den Englischunterricht Hellwig 1987.

<sup>2</sup> Helms 2004, S. 291; Bach 1993, S. 39.

<sup>3</sup> Vergleiche hierzu auch die Ausführungen von Hellwig (1987) und Schmitt (1995) zur Behandlung des Werkes im Englischunterricht und im Fächer übergreifenden Unterricht.

<sup>4</sup> Bach 2000, S. 21; Wolff 1997, S. 49.

<sup>5</sup> Bach 2000, S. 11; Vollmer 2000, S. 55.

<sup>6</sup> Bauer, Wiesmann 2001, S. 118.

<sup>7</sup> Vgl. Vossmeier 2004.