oldenburger online publikations server oops

CARL VON OSSIETZKY universität OLDENBURG

Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater

herausgegeben von Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh

Arbeitstagung zur Evaluation der Szenischen Interpretation von Musik und Theater 2016

Band 8

Materialien zur Evaluation der Szenischen Interpretation von Musik und Theater

zusammengestellt von Wolfgang Martin Stroh

In Zusammenarbeit mit

Institut für Musik

ISIM
Institut für Szenische Interpretation
von Musik + Theater

Kontaktadressen: lars.oberhaus@uni-oldenburg.de, wolfgang.stroh@uni-oldenburg.de

Inhalt

Vorwort 5
Einleitung 7
Teil 1. Materialien zu Thesen der Szenischen Interpretation 9
Bedeutungskonstruktionen - Konstruktivismus 9
Ad-hoc-Beobachtungen 9
Detailbeschreibungen 10
Systematisierung von Schüleräußerungen 12
Rolleneinfühlung - Rollenschutz 14
Einzelbeobachtungen 14
Tagebuchauswertung 16
Ausfühlungsgespräche 17
Szenische Reflexion (in der Rolle) 18
Befragungen (im Nachhinein) 18
Auswertung von Rollenbiografien 20
Erlebnis und Erfahrung - Theorie und Interpretation 21
Erfahrungen in der szenischen Interpretation. 21
Interpretation der Erfahrungen einer Figur 22
„Formale“ szenische Arbeit an Musik führt zum Inhalt der Musik 24
Szenische Arbeit und das „Analysieren“ von Musik 26
Bessere Analyse nach szenischer Interpretation 26
Szenisches Spiel als Vorbereitung von Höranalysen 27
Schülerbefragung zu szenischem Spiel und Höranalyse 29
Wechselwirkung von szenischer Darstellung und Analyse 29
Mädchen-Jungens 30

Teil 2. Methodenbeispiele 33
Qualitative Inhaltsanalyse von Interviews 33
Vorher-Nachher-Befragungen 33
Kurzbefragungen (schriftlich) 34
Befragung zur szenischem Spiel und Höranalyse 34
Was verbindet Ihr mit Oper? (Hauptschule) 34
Vorstellungen von Oper im Prä-Postvergleich 36
Beispiel einer Befragung im Laufe der Unterrichtseinheit 37
Beispiel einer Schlussbefragung 39
Zusammenspiel mehrerer Methoden 42
Beispiele von „ad-hoc-Interpretationen“ (entlang Beobachtungen) 44
Zum bildhaften Musikhören 44
Selbstwertgefühl 45
Angst-Verarbeitung 45
Interkulturelles 45
Methodenkritik 45
Liebesszenen 45

Interpretation von Misslingen **48**
„Auge in Auge“ im Konfrontationsspiel der West Side Story 48
Szenische Improvisation statt „Inszenierung“ 50
Szenen-Chaos 51
Auswertungen medialer Dokumentationen **52**
Audio-Doku: Transkription von Videomitschnitten 52
Foto-Doku: Analyse von Haltungen 54
Vergleichsstudien: Konzert- und Opernbesuch **58**

Teil 3. Verzeichnis und Systematisierung der ausgewerteten Arbeiten („Evaluationsbericht 2016“) 59
Versuch einer Systematisierung bisheriger Literatur **59**
Theoretische Abhandlungen und Weiterentwicklungen **60**
Evaluation entlang konkret durchgeführter Unterrichtseinheiten **62**
ad-hoc-Evaluation (Typus: Staatsexamensarbeiten) 62
Theorie- oder thesengeleitete Evaluation (ohne „strenge“ empirische Verfahren) 64
Typus Evaluation mit explizit reflektierten, "strengeren" empirischen Verfahren 67
Typus „von der Interpretation zur Produktion“ 70

Anhang 72
Anhang 1. Qualitative Analyse nach Mayring **72**
1. Leitfaden des Gesprächskreises 72
2. Die 67 Schüleräußerungen im Gesprächskreis (Transkription) 72
3. Der Kodierleitfaden 75
4. Zusammenfassung 77
Anhang 2. Fragenbogen zur Selbsteinschätzung **84**
1. Vorher-Befragung 84
2. Nachher-Befragung 84
3. Zusatz-Befragung nach einzelnen Methoden 85

Online-Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 89
Teil I Sammelbände **89**
Teil II Spielkonzepte Musiktheater **89**

Vorbemerkungen zur Schriftenreihe

Seit 1980 wird an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg das von Ingo Scheller entwickelte Konzept der szenischen Interpretation auch im Bereich der Musikpädagogik erprobt. Ausgehend von eher sozialpädagogischen Fragestellungen wie „Jugendkulturen", „Starkult" oder „Geschlechterbilder", bei denen Musik eine Rolle spielt, wurde bald auch explizit Musik thematisiert und versucht, Musikstücke szenisch zu interpretieren. Das Konzept entwickelte sich 1985 bis 1988 weiter zur szenischen Interpretation von Musiktheater. Die ersten Publikationen von Spielkonzepten entstanden und verbreiteten sich über Lehrerfortbildungen als einer pädagogischen Möglichkeit, das sperrige Thema „Oper" für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen zu „retten". Mitte der 1990er Jahre wurden dann in Stuttgart und Berlin Stellen für Musiktheaterpädagogik geschaffen, deren Inhaber das Konzept auf das Terrain der Theaterpädagogik übertrugen. Zahlreiche „graue Materialien" entstanden und wurden mehr oder minder gut zugänglich gemacht. Ein „Methodenkatalog", der beim Lugert-Verlag erschien, versuchte, das inzwischen auf über hundert Einzelmethoden angewachsene Konzept zu kodifizieren. Im Zuge der europaweiten Verbreitung des Konzepts wurde dieser Katalog auch ins Englische und Französische übersetzt. Zum Schutze der genuinen Anliegen des Konzepts wurde 2001 das Institut für Szenische Interpretation von Musik und Theater gegründet, das seither versucht, die Vielfalt von Publikationen zu bündeln und zu sichten.

Im Jahre 2012, dem Gründungsjahr der vorliegenden online-Schriftenreihe, sah die Situation folgendermaßen aus: Von drei Schulbuchverlagen werden einzelne Spielkonzepte vertrieben, einige sind bereits ausverkauft und werden nicht mehr aufgelegt, so dass die Rechte wieder bei den Autoren liegen. Von der Homepage des Instituts für Szenische Interpretation von Musik und Theater können verstreute, in Fachzeitschriften erschienene Artikel und Spielkonzepte herunter geladen werden. Mit 10 000 „Besuchen" pro Monat ist diese Seite vor allem von Lehramtsstudierenden stark nachgefragt. Zahlreiche Materialien jedoch befinden sich in den Archiven der Staatstheater, in deren musikpädagogischen Abteilungen die entsprechenden Materialien entstanden sind. Bundesweit sprießen Magisterarbeiten und Staatsexamensarbeiten aus dem Boden. Das aktuelle Publikationsverzeichnis der zweiten Auflage des Methodenkatalogs führt 102 publizierte Spielkonzepte und über 30 theoretische Abhandlungen auf. Ein fast undurchdringbarer Papierdschungel! Die Folge ist, dass gerade Studierende und Interessierte sich oft an Nebenschauplätzen dieses Dschungels aufhalten und die für sie relevanten Publikationen gar nicht finden.

Die vorliegende Schriftenreihe soll Licht in diesen Dschungel bringen. In thematisch gebündelter Form sollen verstreute Artikel, die oft schwer auffindbar sind, angeboten werden. Diese Texte werden neu formatiert und durch weitere (Farb-)Bilder ergänzt. Zudem sollen ausgearbeitete Spielkonzepte, die nicht auf dem Markt sind, erstmals publiziert oder neu aufgelegt werden. Zudem soll - insbesondere mit dem vorliegenden Band 8 - ein Einblick in die Welt der wissenschaftlichen Examens-, Magister-, Diplom- und Doktrarbeiten zur Szenischen Interpretation gewährt werden. Insgesamt soll die Reihe das in Oldenburg entstandene Konzept der szenischen Interpretation von Musik und Theater zugänglicher, transparenter und abnehmerfreundlicher gestalten.

Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh

Vorwort

Ende Oktober 2016 lagen mir 42 wissenschaftliche Arbeiten (überwiegend Examens-, Magister-, Master- und Diplomarbeiten) zur Szenischen Interpretation von Musik und Theater vor, die nicht nur ein Spielkonzept vorstellten und dessen Durchführung beschrieben, sondern sich in irgendeiner Weise um eine „Evaluation“ gewisser Aspekte des Konzepts bemühten. Dabei handelt es sich um (zumeist) ansatzweise qualitative Ansätze wie die Kommentierung von dokumentierten Schüleraussagen, von Interviews, Ton- oder Videomitschnitten oder persönlichen Mitschriften bzw. Erinnerungsprotokolle. Es kommen aber auch quantitative Verfahren zur Anwendung , die zwar nicht repräsentativ, aber dennoch von „explorativem“ Interesse sind.

Im vorliegenden Band werden Ausschnitte aus diesen Arbeiten dokumentiert. Dabei soll deutlich werden, dass sich seit 1987 ein „urwüchsiger“ Evaluation-Prozess abgespielt hat, der aber noch nicht systematisiert worden ist. Die aktuelle Forderung nach einer wissenschaftlich vertretbaren Evaluation des Konzepts der Szenischen Interpretation in Verbindung mit der Frage, ob dies überhaupt möglich und/oder sinnvoll ist, soll durch die vorliegende Dokumentation unterfüttert werden. Denn es zeigt sich, dass die Fülle unterschiedlicher Herangehensweisen zwar ein enorm breites Ideenspektrum entfaltet, ohne jedoch ein überzeugendes Evaluationskonzept darzustellen. So haben sich auf einer Arbeitstagung im November 2016 die 35 Teilnehmer/innen mit dem vorliegenden Material auseinander gesetzt und erkannt, „dass noch viel zu tun ist“ und auch „viel getan werden kann“.

Ich danke allen Autorinnen und Autoren, die im vorliegenden Band zitiert werden, für Ihre produktive Arbeit, für ihre durchgehend große Begeisterung für die Szenische Interpretation, für ihr Engagement bei der Durchführung von Spielkonzepten und die Bemühungen um einen Evaluationsansatz. Die Leser/innen der vorliegenden Textausschnitte werden erkennen, dass eine große „Gemeinde“ von begeisterten Lehrer/innen und Spielleiter/innen existiert, ohne die das Konzept der Szenischen Interpretation nie den Erfolg hätte, den es hat. Sofern ich die Autor/innen kontaktieren konnte, habe ich die Erlaubnis zum Abdruck eingeholt. Da die Arbeiten aber über einen Zeiraum von 30 Jahren (1986-2015) entstanden sind, habe ich nicht mehr alle Autor/innen ausfindig machen und um eine Abdruckerlaubnis bitten können.

Zur Art der Darstellung: Die Originaltexte, also die Zitate aus den verwendeten Arbeiten, sind ohne Anführungszeichen und „normal“ gesetzt. Wenn im Originaltext kursiv gedruckt wurde oder Anführungszeichen verwendet wurden, so ist dies auch hier der Fall. Meine Kommentare oder erläuternden Hinweise zum Verständnis sind in eckigen Klammern gesetzt. Vor jeder zitierten Textpassage steht in runden Klammern der Autor/innenname mit einer Seitenangabe. Die dazu gehörige Quelle kann dem kommentierten Literaturverzeichnis in Teil 3 entnommen werden.

Oldenburg, Frühjahr 2017

Wolfgang Martin Stroh

Einleitung

Die vorliegende Dokumentation ist als „Reader“ angelegt und ist zweiteilig, wobei viele Texte zu beiden Teilen gezählt werden können:

Der *erste Teil* enthält Texte, die sich auf die Thesen der Szenischen Interpretation beziehen:

(Bedeutungskonstruktion) Ob und wann konstruktivistisches Lernen stattfindet, kann man Texten entnehmen, in denen geschildert wird, wie und wann Schüler/innen der Musik bzw. dem Musiktheaterstück unterschiedliche, vom Lehrer abweichende und/oder vom Komponisten nicht intendierte Bedeutungen zuschreiben. Als Forscher fragt man sich dann, wie das Datenmaterial beschaffen sein muss und wie es gewonnen werden kann, damit man es stringent im Hinblick auf die Konstruktivismus-These interpretieren kann.

(Rollenschutz) Zur Rollenschutzthese gibt es vielfältiges Material, das die einschlägigen Methoden der Szenischen Interpretation selbst erzeugen, z.B. alles, was in die Rubrik „szenisches Kommentieren“ fällt, aber auch die „Qualität“ der Rollenpräsentationen und des Spielens selbst. Die Evaluation erfordert hier schon ziemlich genaue Kenntnis, wenn nicht sogar praktische Erfahrungen, mit den Methoden der szenischen Arbeit. Ein bislang noch nicht entdeckter Fundus interpretierbaren Materials sind Rollenbiografien, von denen ich einen ganz Ordner voll besitze und die auch in „grafischer Hinsicht“ interpretierbar wären.

(Erfahrungslernen) Das Beispiel, das ich hierzu im Reader ausgewählt habe, zeigt wie noch im Rahmen der szenischen Interpretation von Dramentexten Ingo Schellers die Dreigroschen*oper* szenisch interpretiert worden ist - stark psychoanalytisch und unglaublich genau, geradezu inquisitorisch. Ansonsten habe ich keinen überzeugenden Ansatz gefunden, um das Vorhandensein und die Folgen von „Erfahrungslernen“ feststellen zu können. Ich selbst habe diesbezüglich auch kein stringentes Konzept.

(Analysieren von Musik) Da es in der musikpädagogischen Diskussion eine große Rolle spielt, ob durch eine szenische Interpretation auch herkömmliche Ziele des Musikunterrichts erreicht werden können - und dies vor allem im Zusammenhang mit der Diskussion um den Aufbauenden Unterricht, der sich in seiner kulturerschließenden Phase gerne der Szenischen Interpretation zu bedienen scheint -, habe ich nach Texten Ausschau gehalten, die zeigen, dass und wie szenisches Interpretieren einen besonderen Zugang zu Musikanalyse (als der Königsdisziplin der Musikpädagogik) ermöglicht. Interessanterweise gab es dazu sogar wirklich gute Texte bzw. Beobachtungen.

(Mädchen-Jungens) In sehr vielen Arbeiten gibt es Hinweise auf geschlechtsspezifisches Verhalten bei einer szenischen Interpretation. In einigen Arbeiten gibt es dazu auch explizite Äußerungen. Insgesamt sehe ich hier aber ein Desiderat. Die noch zu stellende Forschungsfrage wäre m.E.: wenn ich von einem genderspezifischen Konzept ausgehe, zu untersuchen, ob bzw. inwieweit die Szenische Interpretation die Kriterien dieses Konzepts erfüllt.

Im *zweiten Teil* sind Texte mit unterschiedlichen methodologischen Ansätzen versammelt. Es kommen hier verschiedene Formen der Befragung vor. Es gibt auch immer wieder Interviews, die teilweise sogar inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Mit Ausnahme der rumfangreichen Dissertation von Silke Schmid ist keine der vorliegenden Arbeiten, die strenge Verfahren anwenden, signifikant. Durchge-

hend wird lediglich gezeigt, wie man streng untersuchen müsste, wenn man hinreichend Zeit und Versuchspersonen hätte. Insofern gibt es hier erheblichen Forschungsbedarf, sofern man sinnvolle Fragestellungen finden könnte. Dies erscheint mir nicht einfach. Silke Schmids Arbeit, die ein faszinierendes Methodenarsenal ausbreitet und sauber abarbeitet, hat keine Frage entwickelt, die für das Konzept der Szenischen Interpretation relevant sein könnte.

Diskussionswert finde ich vier Herangehensweisen:

(1) Da die von mir sog. „ad hoc-Interpretationen" oft ungemein genau, interessant und nahe am wirklichen Unterrichtsgeschehen sind, fragt sich, ob es sich hier schon um eine ernsthafte Evaluationsmethode handelt. ES tauchen hier die klassischen Probleme der Feldforschung auf. Störung des Forschungsfeldes durch den Forscher, ungenaue Trennung von Forschungsobjekt und -subjekt, ungenügende Objektivität der Daten usw. Dennoch ist nicht zu leugnen, dass einige der von mir ausgewählten Texte enorm spannend sind, auch wenn sie noch eher den Charakter eines Material-Fundus haben, der nochmals analysiert werden müsste. (Beispiel die Texte von Andres-Dahmen S. 45ff. und Theiss S. 42ff.)

(2) Da immer wieder in den vorliegenden Arbeiten auch von mißlungenen Aktionen geschrieben wird und zudem anzunehmen ist, dass in Wirklichkeit noch erheblich mehr mißlingt, dürfte die Analyse der Texte, die ich unter „Mißlingen" subsumiert habe, auch sehr ergiebig sein. Übrigens hat schon Ulrich Günther, der als einer der Väter der Unterrichtsforschung als Feldforschung gilt, immer wieder gesagt, dass es schade ist, dass stets nur „gelungene Stunden" publiziert werden, denn gerade aus Fehlern wird man klug.

(3) Auf der Arbeitstagung im Herbst 2016 wurde ausführlich über das Potential von Videoanalysen gesprochen. Ein beachtlicher Text ist ausführlich abgedruckt, in dem eine „ad-hoc-Beobachtung" durch die Transkription des Videomitschnitts ganz enorm an Aussagekraft gewinnt, ohne dass hier das bewegte Bild analysiert worden wäre (Theiss). Auch der Detailtext von Andres-Dahmen basiert auf einer Videoton-Transkription. Das gleiche gilt für den Terxt aus der Publikation vn Anke Leinweber.

(4) Nicht aufnehmen konnte ich in den Reader Texte, die die Lehrerrolle thematisieren, weil es hierzu so gut wie keine Materialien gibt. Interessant wäre aber dennoch die Frage, wie viel Information die vorliegenden „autobiografischen" Texte bezüglich der Lehrerrolle enthalten. Bereit eine Gegenüberstellung der Unterschiedlichen Abhandlungen zur szenischen Interpretation der West Side Story oder des Wozzeck könnte zeigen, dass Verlauf und „Erfolg" einer szenischen Interpretation stark vom Spielleiter abhängig ist.

Teil 1. Materialien zu 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[1]) 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

1 Nachweis der zitierten Quellen kann dem kommentierten Literaturverzeichnis entnommen werden.

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.

Detailbeschreibungen

(Lüschen, 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. 46-48) [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 Lehrerin 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.

Die Kernidee des Gesprächsgedankens wird durch ein Goethe-Zitat zum Streichquartett: „man hört vier vernünftige Leute sich untereinander unterhalten“ (vgl. Simmenauer 2008, S. 129) aufgegriffen. Die SchülerInnen sollen überlegen, ob sich die Ansicht auf den gehörten Satz des Klarinettenquintetts übertragen lässt.

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. Sie wird dabei als nicht beliebig, sondern als im musikalischen Kontext des Werkes stehend, erfahren. Ziel der musikalischen Reflexion ist es, durch die Verschränkung der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen (subjektive Deutung) und der Wirklichkeit des Werkes (Notentext) ein „Verstehen“ von Musik zu ermöglichen.

Bemerkung: 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.

Bei einer erneuten Durchführung sollte der explizite Hinweis auf einen Ge-sprächsgedanken in der Musik durch das Zitat weglassen werden, wenn er nicht von den SchülerInnen selbst geäußert wird. Stattdessen würde ich fragen, aus welchen Situationen die SchülerInnen einen solchen Ablauf Harmonie-Streit-Kompromiss kennen. So könnten Alltagserfahrungen der SchülerInnen aufgegriffen und das Musikstück als Abbild von Wirklichkeit erfahren werden.

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, eingebildete, 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

Rolleneinfühlung - 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[2]) [Es folgen wörtliche Zitate aus dem „Methodenfilm“, der mit eine gemischten Gruppe von Schüler/innen der 10.-12.Klasse gedreht wurde.]

- 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.

2 Zu sehen unter https://www.youtube.com/watch?v=gXl58SXB954

(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 Ausfühlung 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 Einfühlung in die Rollen gewertet werden kann. Einer der vier Spieler der Figur Peer benannte auf die Frage nach seiner Befindlichkeit verängstigte Gefühle. Durch die Bedrohung der Trolle fühlte er sich immer stärker bedrängt und eingeschüchtert und wollte die Rolle deshalb so schnell wie möglich wieder verlassen. Scheinbar hat die tiefe Einfühlung der Trolle dazu geführt, dass einer der Peers sich in seiner Rolle eher unwohl gefühlt hat und nicht so tief einfühlen 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 Gefühl 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 Gefühle der Figur verbalisiert haben und somit zwischen ihrer eigenen Person und der Rolle unterschieden haben, deutet dies auf eine tiefe Einfühlung hin. Dies 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 ausgeführt, sondern improvisiert, eigene Ideen eingebracht und zusätzliche Verhaltensweisen und Bewegungsabläufe improvisiert. So hatten einzelne Kinder das Bedürfnis, sich regelrecht zu verste-

cken und erst nach und nach aus ihrem Versteck herauszukommen und sich von mehreren Seiten anzuschleichen.

Tagebuchauswertung

(Max, S. 80-85) [Nach jeder Stunde schrieben die Schüler/innen von zwei 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, dass 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 versetzten 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 versetzten 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.

Ausfühlungsgespräche

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

Andres-Dahmen, S. 111-112[3]	Kosuch/Methodenfilm (Vollfassung)[4]
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. 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! Action: Ich hätte alle platt gemacht, kein Zweikampf - von vorne herein. Wir brauchen einen neuen Anführer und dann werden wir sie alle platt machen! Diesel: Tony ist an allem Schuld - dass der Riff gestorben ist! Wenn ich gekämpft hätte, wär es anders gekommen. Baby John (spricht uneinsichtig): Das ganze war eigentlich klar, aber, dass jetzt zwei tot sind? Es hätten sich alle kloppen sollen ohne Schrank... Tony (sehr traurig): Scheiße, ich hab' wohl Mist gemacht - ich konnte den Kampf nicht mehr verhindern. Die haben angefangen, zu kloppen.... Bernardo hat Riff getötet und bei mir hat's ausgeklinkt. Und dann habe ich Bernardo erstochen.	Chino (außer Atem): ... ich fand das ganz schlecht, hab versucht zu behindern, Tony, war ganz unmöglich, waren beide tot, das ging so schnell. Pepe: Ich bin noch ganz benommen, hab es gar nicht mitgekriegt, auf einmal ging’s los, ich weiß auch nicht. 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. 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. A-Rab: Der Anführer wurde erstochen. Ich weiß gar nicht, was ich machen soll. Hatte mir den Kampf ganz anders vorgestellt. 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. Diesel: Es ging einfach nicht, wir konnten Tony nicht zurück halten. Jetzt sind beide tot. Ach! Was sollen wir jetzt bloß machen? Baby John (leise): Er ist tot.... er war doch so cool, und jetzt ... ist er tot. (Pause) Der hat ihn einfach abgestochen. Tony: Jetzt hab ich Maria verloren. Und meinen Bruder verloren. (Seufzt) Ich konnte nicht.

3 Nach einem Videomitschnitt transkribiert.

4 Es handelt sich hier um eine „interne Quelle“ (die auf Anfrage zur Verfügung gestellt werden kann): das Gesamtvideomaterial (3 Stunden Umfang), aus dem die „Playlist Methoden der Szenischen Interpretation“ https://www.youtube.com/playlist?list=PLOrbiNMeluhWMpWdYA6tqrKol5xHo9uCV extrahiert worden ist.

Szenische Reflexion (in der Rolle)

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

Andres-Dahmen, Seite 113-115	Kosuch/Methodenfilm (Vollfassung)
Chino zu Bernardo: Wir werden deinen Tod rächen, Tony muss dafür bezahlen! Indio nimmt das Messer, mit dem Bernardo erstochen wurde, und wirft es durch den Raum. Tony (kniet 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.	SL: „Nur mit einem Satz verabschieden!“ (Jets zu Riff:) Tony: Mein Bruder. Ein kurzes Leben. Was mach‘ ich bloß ohne Dich? A-Rab: Ich wollte nicht, dass das so geht. Baby John: Ich hab‘ mein Idol und einen Freund verloren. Diesel: Riff, du bist für die Jets gestorben. Action: Das hätte nicht passieren sollen, aber wir werden uns rächen. Velma: Wieso habt Ihr das zugelassen? Ich liebe ihn doch! (Sharks zu Bernardo:) Rosalia: Wie konnte das nur passieren? Pepe (legt die Jacke zu Bernardo): Ich leg das hin. Anita: Du bist der einzige, den ich je geliebt hab. Ich wollte dir noch so viel sagen. Was soll ich jetzt bloß tun? Maria (legt sich auf Bernardo, weint): Wer schützt mich jetzt?

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 hineindenken und überlegen, wie sich die Figur fühlen könnte. Das ist ein irres Gefühl.“

(Kosuch, Methodenfilm, Clip 29[5]) [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.]

5 https://www.youtube.com/watch?v=c_vXGyyDIA0

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.

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 da lag, „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.

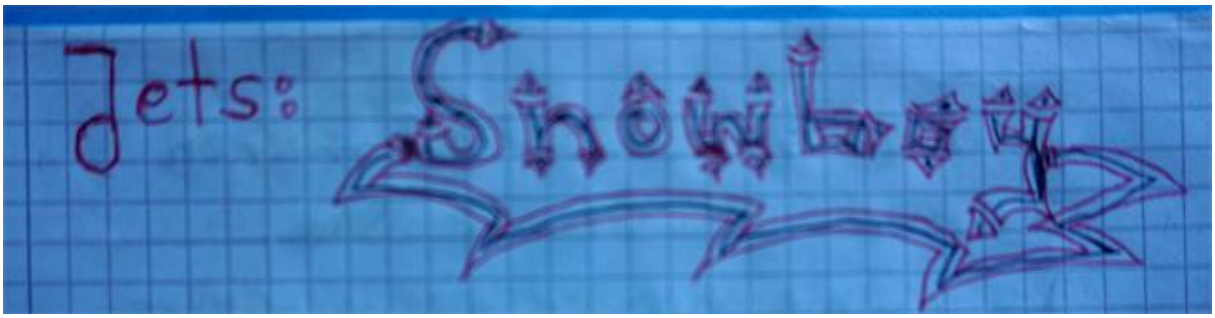
Ja, ich war auch überrascht, wie schnell man so eine Rolle rein kommen kann, ohne die Charaktere auch richtig zu kennen. Nur so ein paar Anweisungen, und dann war man drin.

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 (West Side Story) werden 17 Rollenbiografien aus einer 11. Klasse im Original (schwarzweiß) dokumentiert.

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

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.) aktualisie-

ren, sich bewusst machen und so bearbeiten, dass sie nicht hinter ihrem Rücken Wirkungen haben, die sie nicht wollen" (Scheller, 1984[6], 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

[6] Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht, Königstein 1981ff.

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 [= Spieler von Mac], 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." 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,19B1, 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 Dramenninterpretation 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 auszuharren. 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) ... 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.

Es 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 gestemmten 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 Unterhal-

tungsmusik. 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-Grundschritt. 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 Daniela Heix hatte 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 musi-

kalischen 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.

Schülerbefragung 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). → JA!
1=23x 2=8x 3=1x 4=0x, Ergebnis 1,3
3.) **Ich habe gelernt, wie man ein Stück analysieren kann**. → JA!
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, Bewegen 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.** → NEIN
1=1x 2=11x **3=17x** 4=3x, Ergebnis: 2,6
9.) Das Beschreiben der Stimmungen/Gefühle der Personen **hat mir für die Analyse geholfen**. → JA!
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.]

Wechselwirkung von szenischer Darstellung und 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.

[Die szenische Darstellung] hat 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 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 einfühlend 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, was der „Rollentausch“ 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... 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 reinzuversetzen. 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 der Mädchengruppe 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 versetzen. 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 war 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 Rolleneinfühlung“ 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 (= Studenten) 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. Das Ergebnis - Video! - zeigt, dass die Mädchen keineswegs wie Jungens spielen.]

(Kosuch, Methodenfilm, Clip 09-Rollenverteilung[7]): [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.]

7 https://www.youtube.com/watch?v=XuwRVC0Of68

(Kosuch, Methodenfilm, Clip 14-Reflexion[8)] [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.

(Schmidt 2014, S. 197-98) Kapitel 4.3.3 Geschlechterunterschiede.
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 allgemein 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 (Spearmans Rho) ergibt keine signifikante Geschlechterabhängigkeit bezüglich der differenzierten Definition von Oper (p=,761 (prae); p=,306 (post)).

8 https://www.youtube.com/watch?v=gXl58SXB954

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)).

Bemerkung: Noch weitere Texte des vorliegenden READERs enthalten geschlechtsspezifische Aussagen, z.B. das Kapitel „Liebesszene“ unten.

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. Die umfangreiche Dokumentation ist im Anhang 1 wieder gegeben.

Vorher-Nachher-Befragungen

Sandra Barbara Schmelzer (Störkel) führte in ihrer Arbeit *Persönlichkeitsbildung und szenische Interpretation* (Examensarbeit München 2002) 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 in Anhang 2.

[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 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 dienten 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 Ratingscala. 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 szenischem Spiel und Höranalyse

(Heix, Seite 43ff.) Details dieser Befragung sind oben (Seiten 26ff.) 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. Trotz-

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

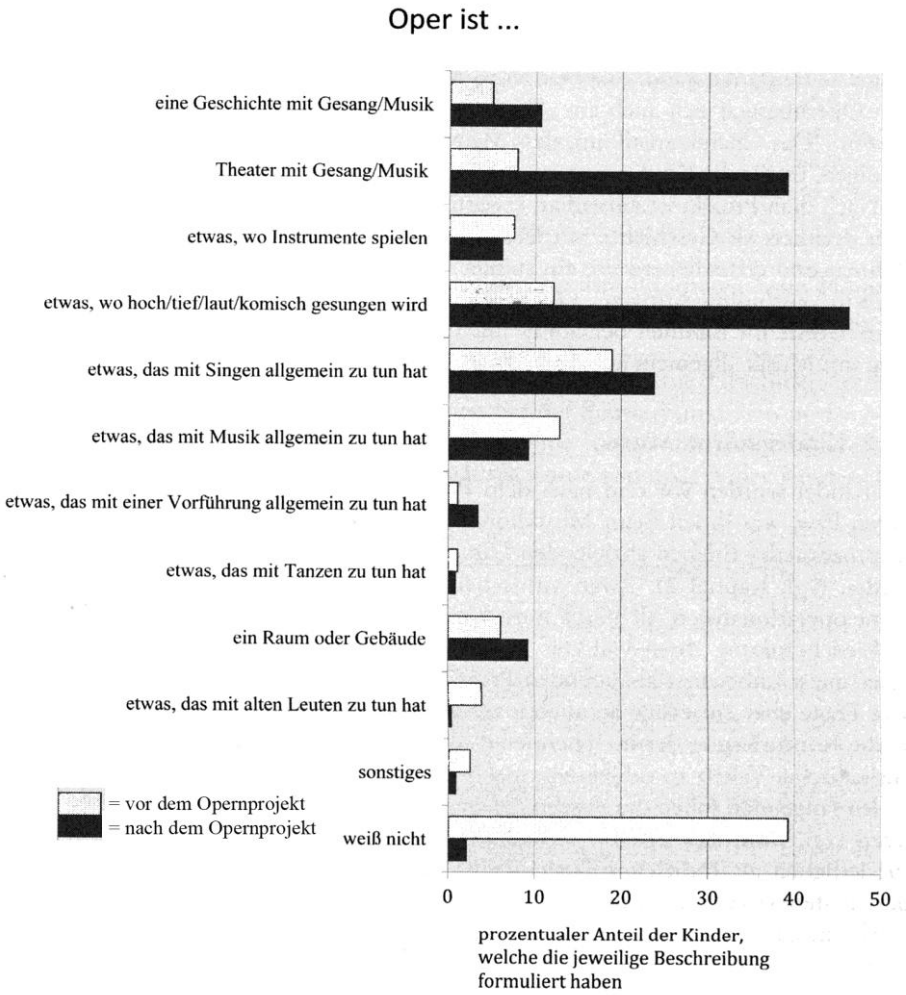
Weißt Du, was eine Oper ist?			Was verbindest Du mit dem Wort „Oper“?				Kennst Du eine Oper?		Würdest Du Dir gerne eine Oper anschauen?			Warst Du schon mal in einer Oper?		Magst Du „klassische“ Musik?		
ja	?	nein	spannend	lustig	langweilig	Desinteresse	ja	nein	ja	?	nein	ja	nein	ja	?	nein
x					x	x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

dem 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.

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".



Beim Betrachten des Schaubildes ist zunächst auffällig, dass vor dem Projekt beinahe 40% der Kinder „weiß nicht" in die Zeilen des Fragebogens eintrugen und nicht einmal den Versuch unternahmen, 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 hat: 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“, auf die sich die Äußerungen und Ergebnisse beziehen.]

Beispiel einer Befragung im Laufe der Unterrichtseinheit

(Schönball, S. 69) Die anschließenden schriftlichen Reflexionsfragen beantworteten die Kinder kurz und knapp. 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			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/ Abendsegen		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	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)

5.3.1 Der Evaluationsbogen

Please fill out this evaluation form:

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

	True False 5	4	3	2	1
• has helped me understand the scene					
• has helped me understand the story of *West Side Story*					
• was fun					

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

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

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

	True False				
• has helped me take the perspective of a character of *West Side Story*					
• has helped me understand the perspective of the <u>other</u> characters					
• was fun					

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

	True False				
• has helped me understand how the genre musical works					
• was fun					

Playing in English

	True False				
• made it difficult for me to say what I wanted to say					
• made it difficult for me to be spontaneous					
• was fun					

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

_____

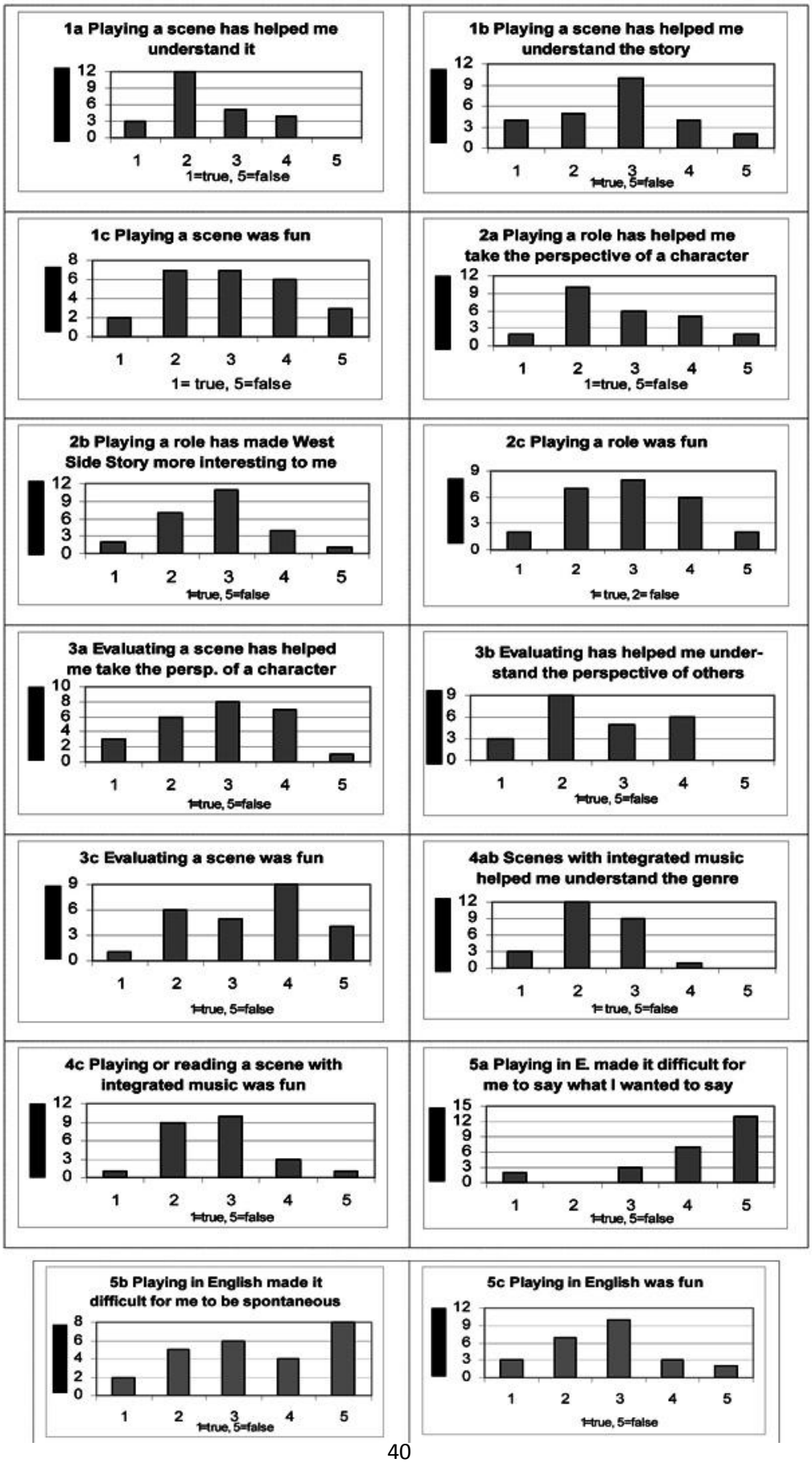
Something I **did not like** about the lessons dealing with *West Side Story* :

_____

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: Einige Schüler und Schülerinnen profitieren mehr von der Methode als andere.

Die Antworten der Lerngruppe sind im Durchschnitt keinesfalls enthusiastisch, bescheinigen 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 die 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 zum Teil 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 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 Freud 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 wurde von einer Person vermerkt.

Zusammenspiel mehrerer Methoden

[Das umfangreichste Ensemble unterschiedlicher Methoden zur Evaluation einer szenischen Interpretation liefert Silke Schmidt in ihrer Dissertation2014. Die folgende Tabelle (zeigt alle zur Anwendung gelangten Methoden (S. 157):]

Tab. 2: Ablauf der Studie – tabellarischer Überblick

Segment	Projekt-/ Arbeits-phase	Evaluations-perspektive	Zielgruppe	Methode	Stichprobe
A1	Projekt-vorlauf	Motivation, Zielsetzung, Erwartungen	Kinder (Teilnehmer)	Leitfaden-interviews	N = 15 Kinder
		Voreinstellungen musikalische Kon-zepte (Phase1)		Gruppen-diskussionen	N = 24 Kinder (Stuhlkreis)
				kindgerechte Fragebögen Bilder malen	N = 282 Frage-bögen
			Initiatoren		N = 3 Projekt-initiatoren
			LehrerInnen		N = 6 LehrerInnen N = 30 Fragebögen
A1	Projekt-beginn	erste Begegnung Projektrezeption (Phase 2)	Kinder	Leitfadeninter-views	N = 18 Kinder
B1	Projekt-verlauf	Kompetenz und Verhalten, „musi-kalisches Erleben" (Phase 3)	Kinder	teilnehmende Beobachtung, Videoaufzeich-nungen	N = 80 (4 Schulklassen Projektteilnehmer)
C1	Projekt-abschluss	Erreichen der Ziel-setzungen, Verhal-tensänderungen	Initiatoren, Projektleiter	Gruppen-diskussion	N = 3 Initiatoren
		Erlebnisqualitäten (Phase 4)	Kinder	Fragebögen Bilder malen Interviews	N = 282 Frage-bögen N = 18 Kinder
C2	Projekt-wirkung	Resonanz Wirkungen im Umfeld (Phase 5)	LehrerInnen	Fragebögen Leitfadeninterviews Gruppendiskussion	N = 30 Fragebögen N = 4 LehrerInnen N = 5 LehrerInnen
			Koopera-tionspartner	Leitfadeninterview	N = 1 künstleri-scher Leiter Kinder- und Jugendarbeit Theater
D1	Daten-erfassung und Aus-wertung	Analyse			
D2	Bericht und Dis-kussion	weiterführende Anregungen für die Praxis			

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

Zum bildhaften Musikhören

(Schmiga, S. 77-78) [Schumanns „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 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 Trauminhalte 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 Traumszenen 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 Traumszene 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 Ausfühlung und einer Gesamtreflexion der szenischen Interpretation außerhalb der Rolle, bedient habe. Alle drei Methoden haben sich nicht bewährt. Die anschießende 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“ zu machen 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 KinobersucherlInnen, 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:

l. (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. - 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).

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 Höreindrucke auf kognitiver Ebene erreicht.

[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.]

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. Im Folgenden werden Passagen über Unterrichtsmomente zusammen gestellt, die nach Meinung der Autor/in misslungen sind. 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 SchülerInnen hatten Mühe, die für die Erreichung des Ziels 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.

„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 Schüle-

rInnen 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: „Asta la vista! - 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.

Mögliche situative Ursachen:
- ungeplante Abweichung vom Konzept: Im Anschluss an die '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 gelingen wollenden „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 eingefühlt.]

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.

[Ein „klassischer Fehler“ des Lehrers, der szenisch arbeiten wollte ohne die Schüler/innen in ihre Rollen eingefühlt zu haben. Das Problem ist hier: 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:]

(Leinweber, 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 sollten. Ziel ist, die Schüler/innen bei der szenischen Interpretation bzw. Rolleneinfühlung 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 Schüller 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

(Kosuch, Methodenfilm/Vollfassung, Clip 20 und 21) [Die Originalversion der 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 Ausfühlung aus der Szene, dass die Schüler/innen dennoch 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 der 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 die 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 Spielleiter 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 geprobten 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 pas-

sender Haltung, mit breiten Schultern, stampfenden Schritten, in die Taille gestemmten Fäusten und grimmigen Blick. Beim Musik-Stopp! froren fast alle Schüler ein. Nur ein Jungen lachte und tat, als würde er fallen. Ohne darauf näher einzugehen, stellte sich der Spielleiter hinter seinen Mitschüler und fragte: „Warum 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 der 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: „Wohin 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 in 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 de 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." Auf den Boden schauend und undeutlich sprechend sagte er: „Ich habe keine Angst vor dem Sultan". Aufgrund der zur Aussage unpassenden Haltung, entgegnete der Spielleiter: „Das glaube ich nicht. Schau mich an und sage mir, dass du keine Angst hast." Der Schüle 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", also die zuvor isolierten Motive in Zusammenhang zu hören.

Übung: *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 Sultäne zu teilen. Eine Gruppe wurde auf die Bühne, die andere in den Zuschauerraum gebeten. Die Sultäne wurden aufgefordert sich mit ihren Säbeln auf die rechte Seite der Bühne in einer Reihe aufzustellen, ihnen gegenüber die Scheherazaden mit ihren Tüchern. 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 geprobten 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 wollten. 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 Interpretations-Quelle.]

(Renger, S. 23 ff.) 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. 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 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 zugedacht 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 Berlin 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“)

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 Eindrücken etc. befragt.

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

Noch ein Beispiel von Mondwurf (S. 21-22): Einige Wochen vor der Unterrichtseinheit [zu Rossinis „Barbier“] hatte ich mit dem Grundkurs eine Aufführung 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“-Aufführung.]

Teil 3. Verzeichnis und Systematisierung der ausgewerteten Arbeiten („Evaluationsbericht 2016“)[9]

Versuch einer Systematisierung bisheriger Literatur

Der **Evaluationsbericht 2016** ist nach einem äußerlichen Kriterium strukturiert:

- 8 Arbeiten, die das Konzept *rein theoretisch* (ohne Unterrichtserprobung) abhandeln, gegebenenfalls mit anderen vergleichen, philosophisch oder „irgendwie“ kritisch begutachten.
- Arbeiten, die die konkrete Durchführung einer szenischen Interpretation dokumentieren und auswerten:
  - ad-hoc-Evaluation (Typus „Lehrprobe“): 5 X Musik, 6 X Musiktheater
  - 10 X explizit theoriegeleitete Evaluation (Musiktheater als Mittel zum Zweck eingesetzt),
  - 8 X Einsatz reflektierter „strenger“ Evaluationsverfahren,
  - 6 X indirekte Schlüsse aus Arbeiten mit anderer Zielsetzung (meist Musicalproduktionen).

Den Begriff „Evaluation“ verwende ich, um eine spezifische Forderung an die Erforschung der Szenischen Interpretation zu formulieren. Die Forderung lautet: Versucht die Lehrer/in überhaupt das Konzept der Szenischen Interpretation umzusetzen? und, wenn ja, gelingt es ihr?

Dabei müssten zum Beispiel folgende Forschungsfragen gestellt werden

1. Findet Bedeutungskonstruktion überhaupt statt? Wenn ja, wird sie kritisch kommuniziert?
2. Ist die Lehrerrolle die eines Prozessgestalters?
3. Funktioniert der Rollenschutz? Wenn ja, erbringt er pädagogisch relevante Ergebnisse?
4. Wie werden (Spiel-)Erlebnisse zu nachhaltigen (Lern-)Erfahrungen verarbeitet?
5. Wird an Haltungen zu und von Musik gearbeitet? Wenn ja, mit welchem Ergebnis?
6. Wird Musik kulturerschließend behandelt?
7. Führt eine szenische Interpretation zu subjektiv bedeutsamen Zugängen zu Musik? Wenn ja, welche traditionellen Kompetenzbereiche decken diese ab?

In der vorliegenden Literatur wird relativ selten eine dieser sieben Fragen *explizit* beforscht, geschweige denn beantwortet. Ich nenne drei Gründe:

(1) In den allermeisten der 30 Arbeiten, die eine szenische Interpretation von Musiktheater behandeln, wird ausnahmslos als *Hauptziel der Untersuchung* bzw. des Unterrichts genannt: „(Wie) kann den Schüler/innen das Phänomen Oper bzw. eine konkrete Oper nahe gebracht werden, wie kann das Interesse der Schüler/innen für Oper generell oder eine bestimmte Oper geweckt werden?“ Allenfalls als Nebeneffekt kommen Ziele zur Sprache, die sich auf den Inhalt beziehen, z.B. Jugendgewalt (West

9 Aus den mit * markierten Titeln sind Passagen in den vorliegenden Reader aufgenommen worden.

Side Story), Aberglaube (Freischütz), Armut (Wozzeck), Aufklärung (Figaro), Ausbeutung (Dreigroschenoper), Angst (Hänsel & Gretel), Rassismus oder Sexismus (Carmen).
(2) Damit sind in der Regel die Weichen bereits falsch gestellt. Der Unterricht (bzw. dessen Untersuchung) wird einem durchaus vertretbaren Zweck unterstellt, der Legitimation des Phänomens Oper. Das Kernziel der Szenischen Interpretation ist jedoch verfehlt.
- Die meisten Arbeiten beschreiben eine konkrete Unterrichtserprobung. Dabei ist die Autorin zugleich die Lehrerin und oft auch die Entwicklerin des Spielkonzepts. Es ist nicht verwunderlich, dass bei diesem Setting im Vordergrund des Interesses die bange Frage steht, ob der Unterricht überhaupt funktioniert. Zudem ergeben sich klassische Probleme der *Feldforschung*:

- Die Forscherin erforscht ihre eigene Tätigkeit mit. Das führt zu dem bekannten Interessenskonflikt zwischen Objektivität und Subjektivität.
- Ist die Untersuchung zudem eine Examens-, Magister- oder Diplomarbeit, so ist verständlich, dass die misslungenen Aspekte nicht hervorgehoben und die gelungenen Aspekte besonders betont werden.

(3) Der vielleicht jedoch gewichtigste Grund ist einer, der in der Sache selbst liegt und zur Frage führt, ob sich die Ziele der Szenischen Interpretation überhaupt mit solchen Mitteln erforschen lassen, die in der musikpädagogischen Forschungs-Community anerkannt sind?

Theoretische Abhandlungen und Weiterentwicklungen

Benthaus, Alexia (2001): Oper im Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen eines multimedialen Phänomens. Studie zur Methodik und Didaktik des Themengebietes Oper. Dissertation, Dortmund 2001.

> Empirische Daten zu diversen Ansätzen, wobei die szenische Interpretation durchgehend eine große Rolle spielt. Die Autorin gibt Anregungen zur Evaluation: zum Verhältnis der „didaktischen“ und „szenischen Interpretation“, stellt sich die Frage, ob die Entwicklung eines Spielkonzepts ohne inhaltliche Vorentscheidungen auskommt. Diese Frage auf die Lehrerrolle herunter gebrochen lautet, ob ein Lehrer überhaupt die ideale Spieleiterrolle einnehmen kann, vor allem dann, wenn der Spielleiter mit dem Entwickler eines Spielkonzepts identisch ist. – Im empirischen Teil wird festgestellt, dass 28 % der befragten Lehrer/innen angeben, Opern auch szenisch zu interpretieren. In den Musikzeitschriften „Musik und Bildung“ und „Musik im Unterricht“ ist Szenische Interpretation 1990-1999 die am häufigsten dargestellte Methode. Dem steht gegenüber, das nur in zwei der 26 untersuchten Lehrbücher (jeweils „Hauptsache Musik“) Vorschläge zur szenischen Interpretation (von Opern) vorkommen. - Dazu Aufsätze in Diskussion Musikpädagogik 17/18, 2003.

Blendermann, Tina (2005): Was kann die deutsche Musikpädagogik vom britischen Konzept „Drama in Education“ lernen? Examensarbeit, Oldenburg 2005.

> Indirekter Bezug des Faches „Drama“ zu „Darstellendem Spiel“ und Szenischer Interpretation. Es werden Richtlinien, Lehrpläne u.ä. miteinander verglichen. Die Hauptautoren der „Drama in Education“-Konzeption, die sich von „Theater in Education“ (also den theaterpädagogischen Aktivitäten von Opernhäusern in Schulen) abgrenzen, arbeiten mit den zentralen Kategorien „Erfahrungslernen“ und „Improvisation“.

Cyriacus, Annalena (2013): Musikalische Spielräume der Szenischen Interpretation. Zur Rolle der Musik im Methodenspektrum des Konzepts. Masterarbeit, Berlin 2013.

> Die Arbeit geht dem Vorwurf nach, die Szenische Interpretation behandle Opern nur als Theaterstück und nicht musikalisch. Ausführlich werden die Methoden des Methodenkatalogs darauf hin bewertet, ob Musik zentral, im Hintergrund oder gar nicht vorhanden ist. Es zeigt sich, dass weit mehr als die Hälfte der Methoden „musikalisch“ sind, und zwar in der Version von 2010 weit mehr [was auch unser Anliegen war]. Zwei Beispiele werden analysiert und dazu werden weiter reichende Musikalisierungen entworfen: Stufe 1 der Wirtshausszene in Wozzeck und das Duettino aus Don Giovanni. Man kann die Erweiterung bei Wozzeck als Möglichkeit lesen, eine kurze Spielsequenz aus dem Ganzen heraus zu greifen und in einen"nicht-szenischen Interpretationsprozess einzubinden. Beim Don Giovanni ist das szenische Spiel im Rahmen der von Brinkmann selbst kritisch gesehenen Operneinführungen ein Schnelldurchgang, der mit Sicherheit gut

„musikalisiert“ werden kann. Das Fazit beschäftigt sich mit der Funktion der Reflexion im Rahmen einer szenischen Interpretation - hier wird aber nur auf eine „Reflexion post festum“ eingegangen. Nicht behandelt wird die Frage, inwieweit Reflexion im szenischen Spiel stattfinden kann. Die gesamte Arbeit kann als produktive Auseinandersetzung um das Verhältnis von didaktischer und szenischer Interpretation gelesen werden.

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.

Kritik am Konzept entlang der Publikation: (1) Im Heft „Dreigroschenoper“ fehlt eine didaktische Reflexion (wie in früheren Heften); (2) der konstruktivistische Ansatz („subjektive Bedeutung ist wichtiger als die objektive ästhetische Qualität“) wird als Ansatz von Musikunterricht in Frage gestellt; (3) die Szenische Interpretation vermittelt keine musikalischen Handlungskompetenzen, die aber im Kontext der szenischen Methoden immer wieder voraus gesetzt werden; (4) das Erfahrungslernen ist daher „verkürzt“. Der Kritik liegt eine spezifische Auffassung von „Opervin der Schule“ zugvrunde: „man beschäftigt sich doch mit Opern wegen des ästhetischen Lustgewinns und nicht um therapiert zu werden“.

Kalisch, Marius Philipp (2008): Möglichkeiten und Grenzen der szenischen Interpretation. Examensarbeit, Berlin 2008. 72 Seiten.

Der Autor stellt Gründe für die (i. w. auf Benthaus 2001 gegründete) Tatsache zusammen, dass im alltäglichen Musikunterricht selten szenisch interpretiert wird und Lehrbücher wenig einschlägige Vorschläge enthalten. Im Hauptteil der Arbeit werden folgende Passagen aus Lehrbüchern durch Methoden der Szenischen Interpretation erweitert: Dreiklang 9/10 (2000) „Elisabeth“, Musik um uns Sek II (1996) „Zauberflöte“ , Rondo 7/8 (2003) „Carmen“. Es zeigt sich, dass viele anscheinend „kognitiv-analytischen“ Ziele auch auf dem Wege einer szenischen Interpretation erreicht werden können. – Die tabellarischen Gegenüberstellungen zweier Entwürfe für diese drei Unterrichtseinheiten wäre eine hervorragende Ausgangsbasis einer vergleichenden empirischen Untersuchung (Unterrichtserprobung).

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.

Gründliche Auseinandersetzung mit Theorien, auf die sich die szenische Interpretation bezieht. Folgende Theorien/Theoretiker werden besprochen: John Dewey (Erfahrungsbegriff), Leontjew, Rauhe/Reineke/Ribke (Handlungsbegriff), Brecht (Verfremdung, Lehrstück), Stanislawski (Einfühlung), Boal (Forumtheater, Statuentheater, Unsichtbares Theater), Moreno (Psychodrama: Doppelgänger, Spiegeln, "Hinter dem Rücken", Selbstgespräch, Soziogramm). Ihre übersichtliche Synopse war Ausgangspunkt der „Ahnengalerie“ unter www.isim-online.de/pdf/Ahnengalerie.pdf. Das Ergebnis der Arbeit ist, dass die theoretische Fundierung der Szenischen Interpretation ungenügend ist. Doch, es sei auch nie der Anspruch der Szenischen Interpretation gewesen, theoretisch stringent abgeleitet zu sein, vielmehr sei die Szenische Interpretation das, was Jank/Meyer ein „Konzept“ (ein funktionierendes Regelwerk, das durch die Praxis „bewiesen“ wird) nennen.

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.

Der These, dass Mädchen lieber als Jungens szenisch interpretieren, wird widersprochen. Bei der szenischen Interpretation gibt es weniger Geschlechtsspezifik als sonst im Musikunterricht. - Empirisches Material für diverse Thesen sind informelle Statistiken aus 10 Jahren Lehrerfortbildungstätigkeit, zahlreichen (mindestens 40) Schulbesuchen des Autors sowie einer informellen Briefbefragung von Spielleiter/innen. Zudem wird ausgiebig O-Ton aus Gesprächen während szenischer Interpretationen zitiert.

Trawny, Yvonne (2006): Die Bereitstellung von Angeboten der Methode der Szenischen Interpretation von Musiktheater zur Förderung von Kindern und Jugendlichen an Ganztagsschulen als bereichernde Möglichkeit für eine Kooperation von Schule und Kinder- und Jugendhilfe. Diplomarbeit an der Ev. Fachhochschule, Berlin 2006.

Die Autorin hat selbst zahlreiche Workshops im Rahmen der musiktheaterpädagogischen Arbeit der Komischen Oper Berlin durchgeführt und dabei die Szenische Interpretation nach ISIM angewandt. Evaluation: Die Workshops werden nicht explizit dokumentiert. In einem „qualitativen Selbst-Interview“ resumiert die Autorin Ihre subjektiven Erfahrungen unter der Fragestellung, inwieweit Methoden der Szenischen Interpretation nicht nur im Rahmen der Opernpädagogik sondern auch unter Zielsetzungen der Berliner Kinder- und Jugendhilfe angewandt werden können. Methodologische verteidigt die Autorin ihr Vorgehen, indem sie sagt, dass nach einem Workshop von den betroffenen Kindern keine differenzierten Aussagen darüber getroffen werden könnten, ob und wie sie „gefördert“ wurden, so dass sie (als Autorin und Workshopleiterin) selbst als „kollektive Expertin“ bessere Aussagen zu geben in der Lage ist.

Evaluation entlang konkret durchgeführter Unterrichtseinheiten

ad-hoc-Evaluation (Typus: „Examensarbeiten“)

Musik

Adler, Wencke (2004): Interkulturelle Musikerziehung am Beispiel Italiens – Entwicklung und Erprobung von Materialien in der Grundschule. Examensarbeit, Oldenburg 2004.

Ein eigenes Konzept, das als „analoger Einstieg“ in die Tarantella-DVD eingegangen und extra publiziert worden ist. - Evaluation: Im Kapitel „Auswerung“ (S. 43-47) werden die Beobachtungen der Autorin/Lehrerin aufgeführt, die „Reflexion“ (S. 48-51) systematisiert Schüleräußerungen nach Leitfragen. Von der Abschlussstunde gibt es eine Video-Dokumentation, die nicht ausgewertet ist.

Die Arbeit selbst folgt einem geradezu klassischen Examensarbeiten-Muster von Evaluation, das im Prinzip wie ein „Leitfaden für eine Prüfungs-Lehrprobe“ aufgebaut ist:

1. Darstellung des didaktischen Konzepts (hier: interkulturelle Musikerziehung),
2. Inhaltsanalyse (hier: süditalienische Tarantella),
3. Begründung der Methoden (hier: Szenische Interpretation),
4. Planungsdaten, Zielentscheidungen, Bedingungsanalyse,
5. Beschreibung des Spielkonzept und des Unterrichtsablaufs - mit Auswertung im Sinne einer Kommentierung des Ablaufs durch die Lehrerin/Autorin (ad-hoc-Evaluation),
6. Evaluation (hier „Reflexion“ genannt): kleine Schülerbefragung (Fragebogen), persönliche Sicht der Lehrkraft und Überprüfung, ob die Ziele vor dem Hintergrund des didaktischen Konzepts erreicht worden sind, nach einem Plausibilitätsverfahren.

Meinig, Melanie (2007): Capoeira für Kinder in Brasilien und in Deutschland – mit Anregungen für die Arbeit in der Grundschule. Examensarbeit, Oldenburg 2002.

Ein eigenes Konzept wird entwickelt und in einer 4. Klasse durchgeführt. Evaluation: Detaillierte Beschreibung des Unterrichtsverlaufs mit ad-hoc-Kommentaren (S. 56-67). Die Unterrichtseinheit wurde im folgenden Jahr wiederholt, mittels Video dokumentiert und war Basis der multimedialen Lernumgebung „Capoeira für Kinder“ (DVD im Lugert-Verlag).

*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.

Anhand zweier Modelle, die grundsätzliche Herangehensweisen zur szenischen Interpretation „absoluter Musik“ betreffen, wird der 3. Satz des Klarinettenquintetts von Johannes Brahms szenisch interpretiert. Zu jedem Modell wird eine Unterrichtseinheit erstellt und erprobt. Evaluation: Die Schulerprobung erfolgt in einer 11. Klasse. In zwei Tabellen werden wörtlich zitierte Schüleraussagen und (Lehrerin-) Beobachtungen

während des Spieverlaufs mit jeweils einer „Deutung“ versehen (S. 47-53 und 62-64). Diese Zusammenstellung ist detailgenau.

Oerding, Ulrich (2015): Jazz szenisch interpretieren – erfahrungsbezogenes Lernen von Jazz und jazzverwandter Musik im Musikunterricht. Bachelorarbeit, Oldenburg 2015.

Drei Unterrichtseinheiten (zwei nach dem erweiterten Schnittstellenansatz, eine nach der ISIM-Methode der Operninterpretation) werden entwickelt, zwei davon durchgeführt und evaluiert. - Zur Evaluation dient ein Fragebogen, der nach jeder Einheit ausgefüllt wird. Die Ergebnisse zeigen, dass die Meinungen bezüglich der szenischen Spiels geteilt sind und sich die Schüler/innen einer 8. Klasse nicht vorstellen können, nach Absolvieren des Unterrichts einen Blues oder ein Jazzstück zu spielen. (Frage: „Kannst du dir vorstellen solche Blues oder Jazzmusik mit anderen Mitschülern in einer Band zu spielen?“)

*Schmiga, Ulrike (2006): Robert Schumanns 'Kinderszenen' szenisch-tänzerisch interpretiert. Ein Projekt für die Grundschule. Examensarbeit, Freiburg 2006. In Zusammenarbeit mit mir verändert publiziert in Band 3 der Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater.

Eigenständiges Konzept, in einer 3. und 4. Klasse erprobt. - Evaluation: Sorgfältige Beschreibung des Unterrichtsverlaufs. Besonderheit: neben Reflexionsphasen am Ende einer Stunde gibt es auch Reflexionsphasen zu Beginn der folgenden Stunde, in denen überprüft wird, was bei den Schüler/innen hängen geblieben ist.

Musiktheater

*Andres-Damen, Dagmar (1993): West Side Story. 2. Staatsexamensarbeit, Frankfurt 1993.

Auf Basis von grauen Materialien (Examensarbeit Kosuch 1992, Lehrerfortbildungen 1992/Hessen und 1993/Oldenburg) sehr ausführliche Durchführung des Konzepts in 19 Stunden. - Evaluation: Neben Verlaufsbeschreibungen teilweise ausführliche Dokumentation von SL-Interventionen und Schüleräußerungen (aufgrund von Traskription eines Mitschnitts). Vollständiger Abdruck der Rollenbiografien und weitere schriftlicher Materialien. Der Versuch, in vier „Doc-Szenen“ Alternativen zum Verlauf im Musical zu konstruieren, ist minutiös protokolliert und interpretiert. Ausführliches Fotomaterial, das zur Interpretation heran gezogen wird. Insgesamt ein umfassender Quellenpool zur erfahrungsorientierten Auseinandersetzung Jugendlicher mit den Themen „Gewalt“, „Banden“, „Geschlechterverhältnis“ und „Individualität“. Differenzierte (und nicht einheitliche) Stellungnahmen der Schüler/innen zur Rolle der Musik. Eine der wenigen Arbeiten, die nicht den Schüler/innen „die Oper“ nahe bringen möchte sondern auf Inhalte abzielt.

*Lüschen, Alexandra (2013): Peer Gynt. Masterarbeit, Oldenburg 2013.

Interessant an der Unterrichtseinheit (3. Klasse, 12 Stunden) ist die Tatsache, dass in 50% der Zeit szenisch interpretiert und ansonsten bewegungs- und handlungsorientiert mit anderen Methoden gearbeitet wird. Evaluation: Reflexionsrunden nach jeder Doppelstunde, abschließend „offenes Plenumsgespräch“ und persöniche Beobachtungen der Autorin (= Lehrerin) werden ausführlich dargestellt und interpretiert. Die Rückbindung an sehr allgemeine Zielformulierung ist weniger wichtig als eine Fülle von methodischen „Ratschlägen“ beim Einsatz der Szenischen Interpretation in einer 3. Klasse. Dazu werden auch weniger gelungene oder negativ bewertete Aktivitäten interpretiert.

Nebhuth, Ralf (1987): Bizets Oper „Carmen“ – Szenische Interpretation. Examensarbeit, Oldenburg 1987.

Theoretische Begründung und ausführlicher Entwurf einer kompletten UE, die mit Studierenden durchgeführt worden ist. - Evaluation: Eine Evaluation der praktischen Erprobung liegt nicht vor. Interessant ist, dass der Autor die einzelnen Übungen bzw. Szenen aufgrund sehr exponierter theoretischer Thesen konzipiert. Die Darstellung ist „historisch“ interessant, weil sich das spätere ISIM-Konzept („Carmen“ im Lugert-Verlag 1990 sowie ansatzweise bereits 1988 bei Brinkmann/Nebhuth) abzeichnet, ohne hier noch prägnant entwickelt zu sein.

*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.

Die szenische Interpretation der West Side Story wird reduziert auf eine Unterrichtseinheit zum Thema „gemeinsam - gegeneinander“. Methodisch einfallsreich und gut begründet werden Methode der Szenischen Interpretation in ein „pluralistisches“ Unterrichtskonzept eingebaut. - Evaluation: Die ad-hoc-Interpretationen sind sehr vielfältig und überzeugend. Beispielsweise werden Haltungen anhand von Fotos analysiert oder Rollenbiografien untersucht. Eine Verbesserung der Hörfähigkeiten der Schüler/innen im Rahmen einer Standbildarbeit wird beobachtet. Bilder zu Musikausschnitten aus dem inhaltlich nicht bekannten Musical kommen dem konkreten Musical-Inhalt auffallend nahe, was beweist, dass die Musik alleine schon gezielt jugendliche Assoziationen lenkt.

*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.

Die Arbeit basiert auf einer Unterrichtsreihe in der 8. Klasse eines musischen Gymnsiums. Es sollen die Verbindungen von szenischem Spiel und musikalischer Analayse untersucht werden oder wie sich „individuelle Erfahrungen und sachbezogene Erkenntnisse zueinander in Beziehung setzen lassen“. Arbeitsprinzip: Phasen des szenischen Spiels wechseln sich mit solchen der Analyse des Notentextes bzw. der „Handlungsstruktur“ ab. - Evaluation: Die Argumentation ist systematisch aufgebaut. Es werden fünf „Untersuchungsfragen“ formuliert, auf die im Laufe der Dokumentation stets Bezug genommen wird. Die Abfolgen „szenisches Spiel → Analyse → szenisches Spiel → usw.“ werden ideenreich variiert. Die Abfolge „szenisches Spiel → Analyse“ ist dabei erfolgreicher als die Abfolge „Analyse → szenisches Spiel“, die nur teilweise gelingt. Die stundenweisen „ad-hoc-Interpretationen“ beruhen nicht nur auf Beobachtungen, sondern auch auf einer ungewöhnlich genauen Interpretaion von Fotos. Schüleräußerungen kommen ebensowenig vor wie schriftliche Dokumente. Einige Spieleinheiten der Figaro-Publikation von Brinkmann werden kritisiert und weiter entwickelt.

*Schönball, Marianne (2010): Szenische Interpretation von „Hänsel und Gretel“. Dokumentation einer Unterrichtseinheit im Fach Musik. Examensarbeit, Weingarten (ca.) 2010.

Die Autorin führt eine selbst entworfene Unterrichtseinheit in einer 5. Hauptschulklasse unter der Fragestellung „Ist Oper in der Hauptschule möglich?“ durch, evaluiert entlang prägnanter Einzelbeobachtungen, wertet Schüleraktivitäten und -äußerungen „ad hoc“ aus und führt Befragungen durch. - Evaluation: Die Anfangsbefragung zum Themenkreis „Was verbindet Ihr mit ‚Oper‘?“ ist extrem ernüchternd. Die Schlussbefragung zeigt, dass bezüglich „Oper“ Interesse geweckt worden ist. In einer kurzen Zwischenbefragung wird festgestellt, dass die Schüler/innen positiv zur Musik stehen. In der Schluss-Reflexion aus Lehrersicht werden alle dokumentierten (protokollierten) Schüleraktivitäten gründlich Interpretiert. Zahlreiche Fotos werden als Beleg von Schüleraktivitäten hinzugezogen. Mehrfach wird festgestellt, dass das „Verbalisieren“ von Emotionen in der 5. Hauptschulklasse nicht möglich ist. – Obwohl das Ziel der Unterrichtseinheit darin gesehen wurde, das Phänomen „Oper“ bildungsfernen Kinder nahe zu bringen, hat die Beachtung des „Lebensweltbezugs“ doch dazu geführt, dass die Unterrichtseinheit in drei Blöcken zu den Kernthemen „Häusliche Gewalt“, „Angst (im Dunkeln)“ und „Gut und Böse“ gegliedert war.

Theorie- oder thesengeleitete Evaluation (ohne „strenge“ empirische Verfahren)

*Eckstaedt, Aaron (2004): Szenische Interpretation der Dreigroschenoper. 2. Staatsexamensarbeit, Berlin 2004.

Der Autor hat ein Projekt durchgeführt, bei dem zentrale Methoden und Szenarien aus der einschlägigen Publikation von Brinkmann/Megnet verwendet, diese jedoch in einen Gesamtkontext eines vor allem musikanalytisch und ästhetik-theoretischen geprägten Unterrichts gestellt werden. Das entstandene Gesamtkonzept ist als eine sehr fundierte und anspruchsvolle Weiterentwicklung der Szenischen Interpretation zu sehen. Die

Arbeit kann auch als eine Vergleichsstudie „szenische Interpretation versus herkömmliche ‚kognitive' Verfahren" gelesen werden. - Evaluation: Zur Evaluation werden präzise Leitfragen formuliert. Im Projekt wird eine interessante Querverbindung zwischen dem epischen Theater und der entsprechenden Konzeption der Dreigroschenoper und dem Konzept der Szenischen Interpretation bzw. den entsprechenden Methoden gezogen und den Schülern bewusst gemacht. Das heißt, es findet eine Art Meta-Reflexion dessen statt, was im Unterricht passiert. – Ungewöhnlich für den Typus „Staatsexamensarbeit" ist in dieser Arbeit die durchgehende „Wissenschaftsorientierung" der vier Schritte *Entwicklung, Begründung, Durchführung* und *Reflexion* einer Unterrichtseinheit) insofern, als das Konzept, die Durchführung und Reflexion nach dem sozialwissenschaftlichen Modell empirischer Forschung ausgeführt sind. So wird beispielsweise in einem speziellen Setting untersucht, ob sich die „kognitiven" musikanalytischen Fähigkeiten der Schüler durch eine szenische Interpretation verbessern. Immer wieder wird „die Vermutung bestätigt, dass die Schüler durch einen unmittelbaren Bewegungsimpuls zur Musik den Charakter derselben besser erfassten als durch eine rein kognitive Analyse von Text und Musik".

*Gräber, Christiane (1986): Lernprozesse aufgrund szenischer und musikalischer Arrangements bei szenischer Interpretation von Brechts Dreigroschenoper. Examensarbeit Oldenburg 1986, 131 Seiten.

Die erste szenische Interpretation mit Musik überhaupt. Die Autorin war zusammen mit Ingo Scheller Konzeptentwicklerin und Spielleiterin. Die Spieler waren Studierende mit Spielerfahrung, weshalb der Spielablauf eine sehr hohe Intensität hat. Die meisten Szenen werden mit dem Textbuch in der Hand durch gespielt und dann von den Spielleiter/innen intensiv szenisch bearbeitet - dies ist das Konzept von Ingo Schellers szenischer Interpretation von Dramen(texten). Die Songs der Dreigroschenoper werden fast alle gesungen und in unterschiedlicher Funktion eingesetzt. Es gibt noch keinen „Standardablauf" nach ISIM.- Evaluation: Die Evaluation entlang Beobachtung, Ton- und Fotodokumentation ist nicht nur ungewöhnlich detailliert und minutiös, sondern auch problembezogen. Problem 1: die Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen im szenischen Spiel, 2. die Übergänge zwischen „Person und Rolle" und damit die Abgrenzung der szenischen Interpretation vom Psychodrama, 3. die Bedeutung der Körpersprache. Die wichtigste Evaluationsmethode besteht in einer Gegenüberstellung der Brecht'schen Texte, die die Spielenden verlesen, mit allen weiteren verbalen Äußerungen im Zuge der szenischen Arbeit in der jeweiligen Szene. Der Einsatz der Songs wird theoretisch erörtert, nicht jedoch empirisch evaluiert.

*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.

Hier werden erklärtermaßen verschiedene Methoden der Szenischen Interpretation dazu verwendet, Schüler/innen für „musikalische (Hör-)Analyse" zu motivieren und die entsprechenden (Hör-) Analysefähigkeiten zu optimieren. Eine szenische Interpretation des „Freischütz" ist nicht angestrebt, findet aber faktisch statt. - Evaluation: An vielen Evidenzbeispielen wird die These, dass szenisches Spielen die (Hör-)Analysefähigkeiten vebessert, demonstriert. Da eine Vergleichsstudie („Höranalysen ohne szenisches Spiel") fehlt, ist das positive Ergebnis leider nicht absolut stichhaltig.

*Hille, Kristina (1999): Theorie und Praxis der Rolleneinfühlung – untersucht am Beispiel eines Schülertheaterstücks mit Musik [„Herr der Fliegen"]. Examensarbeit, Oldenburg 1999.

Methoden der szenischen Interpretation werden bei der Probenarbeit an einem Schultheaterstück eingesetzt. Die Methoden verändern dadurch ihren Charakter: das Ziel des Rollenschutzes in einer szenischen Interpretation wird vermischt mit einer Einfühlung zwecks überzeugender (nicht-verfremdeter) Bühnendarstellung. Der anfängliche Rollenschutz wird im Laufe der Probenarbeit aufgehoben. - Evaluation: Explizit untersucht wird die Frage des Rollenverhaltens für zwei bei der Produktion entscheidende Faktoren: (1) [alle] Mädchen spielen Jungenrollen; (2) Mädchen spielen gewalttätiges Jugendverhalten und müssen mit Agressionen umgehen. Problemzentrierte Detail-Beschreibung eines einschlägigen Probenverlaufs mit Interpretation. Interviews nach der Aufführung, die allerdings nicht wörtlich transkribiert sind [vgl. jedoch unten Apel 1999]. Interpretation als Zusammenfassung von Interview-Aussagen und Probenbebachtungen sowie Thesen aus den Theorien von Stanislawski, Brecht, Boal und Scheller. Die Arbeit zeigt den Übergang von szenischem Interpretieren und Probenarbeit, von Rollenschutz nach Scheller zur Rollendarstellung nach Stanislawski. Die spezifische Rollenschutz-These der Szenischen Interpretation wird dabei nicht explizit untersucht.

Jank, Birgit und Thomas Ott (1994): Erfahrungen mit Figaro - Ein Oldenburger Hochschul- und Schulprojekt. In: Musik und Bildung 5/1994, S. 30-38.

Ziel dieses umfangreichen Projekts 1991-1993 war es, einen „erlebnisorientierten“ Ansatz zu schaffen, der im wesentlichen darin bestand, einzelne Metoden der (erfahrungsorientierten) Szenischen Interpretation in einen „normalen“, durch Spielen, Analysieren, Video-Ansehen, Philologie etc. geprägten Musikunterricht zu integrieren. - Evaluation: Unterrichtsversuche von vier Lehrer/innen wurden dokumentiert. Anke (Tabel-) Leinweber hat über das gesamte Projekt 1993 ihre Examensarbeit geschrieben, erschienen im Wißner-Verlag, Augsburg 1998 – siehe unten!

Kosuch, Markus (1992): Szenische Interpretation der West Side Story. Jugendbanden und Gewalt. Anwendung des Narzißmuskonzepts. Staatsexamensarbeit, Oldenburg 1992.

Die Durchführung und Dokumentation der szenischen Interpretation ist hier nur Aufhänger für weit reichende theoretische Auseinandersetzung mit der Narzißmus-Theorie. Aus den Unterrichtsmaterialien dieser Arbeit ist die Arbeit von Andres-Dahmen 1993 hervor gegangen und nach unzähligen Erprobungen 1994-96 die Publikation 1997. Ich verweise auf den Kommentar von Markus Kosuch auf Seiten 171-172 der Lugert-Publikation als Fortführung der Analysen aus seiner Examensarbeit.

*Leinweber, Anke (1994): Mozarts "Figaro" im Ober stufenunterricht aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Beobachtern. Wißner, Augsburg 1998 (= musikpädagogik konkret, Band 2).

Ein gründliche Evaluation von 4 Unterrichtreihen aus dem Projekt Günther/Jank/Ott 1994 [siehe oben]. Reihe 1: mehrere Rollenspiele werden (ohne weitere Rolleneinfühlung und szenisches Kommentieren/Arbeiten) durchgeführt; Reihe 2: keine szenischen Verfahren; Reihe 3: Standbilder werden (in Brinkmanns „Barbarina-Szene“) ohne explizite Einfühlung der Figuren gebaut und kommentiert; Reihe 4: in etwa 50% einer 24 Stunden umfassenden Einheit werden zahlreiche Aktivitäten aus Brinkmann 1992 durchgeführt. - Evaluation: Im ersten Schritt Beobachtung und Protokollierung des Unterrichtsablaufs unter Bezugnahme auf interpretierende Unterrichtsforschung (Höhn 1979) und teilnehmende Beobachtung (Lacey 1979). Der gesamte Unterricht ist auf Video aufgezeichnet, die Protokolle werden nach diesem Video vervollständigt. Im zweiten Schritt grob vorstrukturierte Gespräche mit der Schulklasse (Gruppeninterviews) und Einzelinterviews mit den Lehrer/innen, um gewisse Thesen, die im Laufe von Schritt 1 aufgestellt worden sind, zu überprüfen. Gezielt wurde kein Fragebpgen eingesetzt mit Ausnahme einer anonymen Kurzeinschätzung von Musikunterricht generell. Die Interpretation hebt das Gemeinsame der Unterrichtsreihen hervor, was darin gesehen wird, dass alle Schüler/innen szenisches Spielen oder Musizieren (also „Praxis“) als guten Einstieg (oft „Einfühlung“ genannt) in das „notwendige Übel“ Notenanalyse (also „Theorie“) bezeichnen. Das allgemeine Lob des „Methodenpluralismus“ durch Lehrer/innen und Schüler/innen und Autorin könnte auch ein Plädoyer für eine „richtige“ Szenische Interpretatin (ohne notwendiges Übel) gewesen sein. Doch das können sich Oberstufen-Gymnasialschüler/innen nicht vorstellen.

*Mondwurf, Georg (2003): Gioacchino Rossini. Der Barbier von Sevilla. Bericht über eine Unterrichtsreihe. Wißner-Verlag, Augsburg 2003.

Eine modifizierte szenische Interpretation, die folgende (Forschungs-)Probleme beantworten will: (1) Begründung der Auswahl einer Oper nicht ausschließlich vom Inhalt her, (2) didaktische Relevanz der Musik beachten, (3) Anknüpfen an Vorerfahrungen der Schüler, (4) Möglichkeiten für eine weitere Auseinandersetzung mit Musiktheater. Das Spielkonzept soll zeigen, dass subjektive Erfahrungen und objektive Lernziele *nicht* in Widerspruch zueinander stehen. Dazu werden beispielsweise in der Rolleneinfühlung Playbacks verwendet, die die Schüler aufgrund weniger "MIDI-Motive", die der Lehrer vorgibt, selbst komponiert haben. - Evaluation: Minutiöse Beschreibung einer Doppelstunde, in der „musikalisches Material als gleichberechtigter Faktor in die szenische Interpretation“ eingebracht wird (S. 55-64). In einer anderen Doppelstunde wird gezeigt, wie „lebensweltliche Bezüge“ hergestellt wurden (S. 64-73). - Unter dem Aspekt der Evaluation ist dies eine hervorragend reflektierte Beschreibung, die auch den Prozesscharakter des Unterrichts zeigt. Im Gegensatz zu den „weißen Heften“ im Lugert-Verlag ist diese Publikation durchsetzt von kritischer Reflexion und genauer Beschreibung eines konkreten Unterrichts. Die „Musikalisierung“ der Unterrichtseinheit mit der erstaunlichen Länge von 20 Stunden verletzt zwar einige Prämissen der „klassischen“ Theorie (so vor allem der des Fremden als Projektionsfläche), ist aber eine echte Alternative bzw. Erweiterung des Standard-

Konzepts. - Das umfangreiche Projekt hat indirekte Verbindung zum Projekt [Birgit] Jank/Ott 1994 (siehe oben).

*Rosenbrock, Anja (2005): „West Side Story“ im bilingualen Musikunterricht unter Einbindung von Methoden der szenischen Interpretation. Pädagogische Prüfungsarbeit, Leer 2005.

Szenen aus der Publikatin Kosuch/Stroh zur West Side Story werden aus Sicht des bilingualen Unterrichts ergänzt. ohne aber den Charakter einer szenischen Interpretation zu zerstören. Neben den üblichen Lernziele gelten noch „zielkulturelle und sprachliche Ziele“. - Evaluation: Der konkrete Ablauf der Stunden wird kurz beschrieben und kommentiert („erwies sich als problematisch“, „kann als Erfolg gewertet werden“ usw.), vor allem auch im Hinblick auf Sprachprobleme, da der Unterricht ja in Englisch ablief: „das deskriptive Sprechen über Musik war gut zu bewältigen“, „Das Wortfeld der Eheschließung war der Lerngruppe fast gänzlich unbekannt“ (bei der Brautkleid-Szene). In einem ausführlichen Reflexions-Kapitel wird die Sicht der Lehrerin, werden die Materialien und die Eignung für blingualen Unterricht mit den Lernzielen „abgeglichen“. Die Ergebnisse einer Klassenarbeit werden ausgewertet. Die Schüler/innen selber werden in einer abschließenden „evaluation form“ befragt und die Ergebnisse statistisch ausgewertet und interpretiert.

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.

Diese Publikation ist ein Musterbeispiel der Kombination von Dokumentation, Evaluation und Lehrstück aus der Feder Ingo Schellers. Im wesentlichen sollen Szenen der Originalvorlage von den Schüler/innen mit dem Textbuch in der Hand szenisch durchgespielt werden. Dies „lesende Spiel“ wird ständig unterbrochen und szenisch kommentiert. Die vorliegende Darstellung ist aufgeteilt in Szenen, die der „Aneignung der Lebenswelt“ (Woyzecks) dienen und solchen, die den „Handlungsablauf“ enthalten. - Evaluation: Neben relativ kurzen Spiel- und Handlungsanweisungen werden alle Spielleitergespräche, alle verbalen und schriftlichen Äußerungen der Teilnehmer/innen abgedruckt. Es handelt sich hierbei um lehrstückhaft idealisierte Fassungen von Gesprächen, die in mehreren Seminar durchgeführt worden sind. Der Autor hat sie aus der Erinnerung formuliert. Eine absolut realistische „Dokumentation“ ist dies also nicht, indessen ist der Leser Zeuge aller Details einer sehr bohrend-intensiven und einfallsreichen Spielleitertätigkeit. - Bemerkung: Mit einigen Teilen dieser Materialien habe ich 1988/89 die szenische Interpretation von Alban Bergs „Wozzeck“ entwickelt. Die Videoaufnahmen des entsprechenden Wochenend-Seminars, an dem Ingo Svheller mitwirkte, sind noch nicht ausgewertet.

Typus Evaluation mit explizit reflektierten, "strengeren" empirischen Verfahren

Kosuch, Markus und Wolfgang Martin Stroh (2003): Dramatic Interpretatipn in the European Context. Teilprojekt von „Why/how Opera Education today“ im Rahmen eines von „reseo“ durchgeführten und von 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.

Evaluations-Design: In München, Helsinki und Mailand wurden insgesamt 9 Lehrerfortbildungen durchgeführt; die Lehrer/innen sollten anschließend entsprechend unterrichten. Es nahmen 63 Lehrer/innen und 584 Schüler/innen teil. Fragebogen 1: „Bewertung der Methoden und Bereitschaft mit ihnen zu arbeiten“ durch die Lehrer/innen nach der Fortbildung; Fragebogen 2: Zusammenstellung der tatsächlich durchgeführten Unterrichtsaktivitäten; Fragebogen 3: Erfahrungen mit einem Opernbesuch. Die Ergebnisse zeigen einen Zusammenhang zwischen der Motivation der Lehrer/innen und dem „Erfolg“ im Unterricht; beim Opernbesuch sind die Schüler/innen einerseits emotional stärker involviert andererseits auch kritischer gegenüber der Aufführung. Bemerkung: Der Aufwand der Untersuchung war enorm und nur aufgrund üppiger EU-Mittel möglich. Die tatsächlichen Ergebnisse sind jedoch marginal bis hin zur Trivialität/Selbstverständlichkeit. In Italien und Frankreich (sowie in England) wurde das Konzept mittelfristig nicht rezipiert, anders in Finnland sowie nachfogend in Dänemark und Belgien.

Kosuch, Markus (2004): Szenische Interpretation von Musik. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik. Dissertation, Oldenburg 2004.

Das Konzept der Szenischen Interpretation (aus dem Bereich des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen) wird in der Umsetzung in vier Bereichen der allgemeinen Opernpädagogik beschrieben und analysiert. Szenische Interpretation von Musiktheater als Konzept, das 1) in (produktionsbegleitenden Opernprojekten zur Anwendung kommt ("Erlebnisraum Oper"), (2) Einfluss auf die Kunstproduktion zu nehmen versucht ("Junge Oper"), (3) in Finnland, Italien und Deutschland evaluiert wurde hinsichtlich der Frage der Bewertung der einzelnen Methoden, der Motivation mit diesen zu arbeiten und deren tatsächlichen Einsatz in Unterrichtserprobungen ("Dramatic Interpretation in the European Context") und (4) mit opernpädagogischen Konzepten aus Belgien (Repertoire and creativity) und aus Großbritannien (Creating an opera scene in the classroom) verglichen wurde ("Let's work with opera!"). - Evaluations-Methode: Bei (1) und (2) überwiegend Dokumentation und Kommentierung (Interpretation) von einschlägigen Dokumenten durch den Autor, der selbst die treibende Kraft bei allen Projekten gewesen ist. Bei (3) und (4) mit großem Fragenbogenaufwand betriebene deskriptive Statistik - Details siehe oben unter Kosuch/Stroh 2003.

*Max, Julia (2014): Grease. Szenische Interpretation eines Musicals im Musikunterricht der 7. Klasse. Masterarbeit, Oldenburg 2014.

Zwei Doppelstunden einer umfangreicheren Unterrichtseinheit nach dem ISIM-Standarverfahren werden entwickelt und in zwei Klassen durchgeführt und evaluiert. - Evaluation: Grundlage sind 34 Tagebücher, die ohne weitere Vorgaben geschrieben wurden. Alle Tagebücher sind vollständig transkribiert (S. 80-86). Es wird eine explizite „inhaltliche Strukturierung“ nach Mayring 2010 vorgenommen, bei der vier „Dimensionen“ (Inhalt aus Schülerperspektive, Empfindungen der Schüler/innen, Lerneffekte aus Schülerperspektive, Vorschläge) in 10 „Katgeorien“ aufgefächert werden. Die Kategorien werden mittels „Ankerbeispielen“ und „Kodierregeln“ definiert. Alle extrahierten Textstellen, die zu einer Kategrie gehören, werden explizit aufgeführt (S. 87-94). Das Ergebnis bezieht sich, wie die Fragestellung der Arbeit, nicht auf inhaltliche Aspekte (Kernthemen: Liebe, Freundschaft, Selbstfindung, Cliquen/Gruppenzwang), sondern lediglich auf die Durchführbarkeit der Methoden sowie allgemeine Ziele wie Kreativität, Bedeutungskonstruktion.

*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.

Der KInderroman „Im Schatten des Zitronenbaums“ (Molope 2009) wird mit einer 6. Klasse szenisch interpretiert und mit musikalischen Übungen sowie zwei südafrikanischen Liedern aufbereitet. - Evaluation: Die Evaluation erfolgt durch Auswertung von „Tagebüchern“ und wörtlich transkribierten 67 Schüleräußerungen in einem Gesprächskreis. Verwendet wird die qualittaive Inhaltsanalyse nach Mayring 2010 (siehe Anhang 1). Sowohl deduktiv als auch durch Clusterbildung werden Auswertungskategorien gebildet und zur Strukturierung der Interpretation benutzt: die Bedeutung der Musik beim Spielen generell, mit Bezug auf eine Einfühlung in die Apartheid-Situation Südafrikas und bei bestimmten Methoden. Das Fazit ist, dass das wiederholte Singen der südafrikanischen Lieder und die Arbeit an Singhaltungen den Schüler/innen (nach ihrer subjektiven Einschätzung) sehr geholfen hat, die ansonsten im wesentlichen für den Deutschunterricht entwickelten szenischen Verfahren emotional nach zu vollziehen sowie sich diferenzierter mit der Story und Thematik auseinander zu setzen.

*Schmid, Silke (2014): Dimensionen des Musikerlebens von Kindern. Theoretische und empirische Studie im Rahmen eines Opernvermittlungsprojektes. Wißner-Verlag, Augsburg 2014. (Forum Musikpädagogik, Band 124).

Über diese umfangreiche Arbeit habe ich in "Diskussion Musikpädagogik ausführlich geschrieben http://www.isim-online.de/pdf/Schmid-Rezension.pdf . Hier in Stichworten das Vorgehen: „Vermittelt“ wurde im Jahr 2007 an der Oper Freiburg die einstündige Kinderoper *Der unglaubliche Spotz* von Mike Svoboda auf einen Text von Manfred Weiß. Zunächst erhielten 30 Lehrer/innen in einem Workshop eine Einführung in ein „ISIM-nahes“ Spielkonzept, das Johannes Fuchs und Cecilia Zacconi u.a. von der Jungen Oper Stuttgart entwickelt hatten. In den vier ersten Stationen dieses Spielkonzept wurden hunderte von Schüler/innen auf einen Opernbesuch vorbereitet. Diese Stationen sind nach dem Konzept der Szenischen Interpretation ge-

staltet, enthalten vielfältige Haltungsübungen zur Musik, Rolleneinfühlungen und kurze szenische Spielsequenzen. Nach drei Stationen sind die Schüler/innen in die Anfangssituation der Oper so eingefühlt, dass sie nun in der 4. Station einen Fortgang der Handlung ersinnen und spielen sollen. Hierauf folgt der Opernbesuch (5. Station) mit der „offiziellen“ Version und eine Nachbereitung (6. Station). Folgende Daten werden erhoben: Demografie von 282 Schüler/innen einschließlich "Musikalität" und "Musikpräferenz"; eine Prä- und Postbefragung, die anhand der "Grunddimensionen kindlichen Musikerlebens" Leiblichkeit/ Beziehungsfähigkeit/ Narrativität/ Materialität strukturiert (Fragebogen) ist begleitet von einer Lehrerbefragung, durch die die Schüleraussagen "kontextualisiert" werden konnten; 561 Kinderzeichnungen, die nach der Prä- und/oder Postbefragung angefertigt wurden; qualitative Interviews mit 80 Schüler/innen aus sog. Patenklassen vor und nach Projektdurchführung. - Einige Ergebnisse: Erwartungsgemäß äußern sich die Kinder zum Abschluss des Projekts differenzierter über das Phänomen Oper als am Anfang. Interessant ist, dass das Projekt geschlechtsspezifische Unterschiede und Unterschiede bezüglich musikalischer Vorbildung nivelliert, das heißt eine „demokratisierende“ Funktion hat. Da die Autorin auch in puncto „Opernaffinität“ keine Altersunterschiede feststellen konnte, ist sie der Meinung, die von Gabriele Schellberg 2006[i] formulierte „Offenohrigkeitshypothese“ widerlegt zu haben. Hier ist natürlich einschränkend zu bemerken, dass solch eine Widerlegung zunächst nur dann gilt, wenn man die Musik szenisch interpretiert hat. Bei derartigen Aussagen macht sich bemerkbar, dass die Autorin die Prägung des Musikerlebens der Kinder durch den (mutmaßlichen) Katalysator „Szenische Interpretation“ nicht beachtet hat. So hat sie beispielsweise gefragt „Würdest Du Dich trauen vor der Klasse vorzusingen?“ und keine signifikanten Unterschiede zwischen den Prae- und Post-Antworten festgestellt. Allerdings ist bei 53% eine Zunahme der Vorsinge-Bereitschaft, bei 47% eine Abnahme zu verzeichnen. Die Antwort auf die latente Frage, wie ein derartiges Ergebnis zustande kommen kann, würde man nur finden, wenn man die Übungen in „Singhaltungen“ und die Einstudierung einer „Auftrittsmusik“ oder der „Allyrischen Hymne“ im Verlauf des Spielkonzepts in ihrer jeweiligen Wirkung abfragte. - Die Autorin hat auf vielfältige Weise „Erinnerungsspuren“ abgefragt. Die globale Rückerinnerung an das Projekt war keineswegs einheitlich. Negativ erinnert wurde, wie kaum anders zu erwarten, der Gesang der Profisänger/innen bei der Opernaufführung. Dagegen wurde – mit Worten der Szenischen Interpretation – die Rolleneinfühlung positiv erlebt und erinnert (S. 241). In 18 „situationsnahen Interviews“ werden nochmals die Motive für Musikinteressen erhoben. Strikt parallel zu den Dimensionen „Leiblichkeit/Beziehungsfähigkeit/ Narrativität/Materialität" nennen die Kinder als allgemeinste Motive musikalischer Tätigkeit „Vitalität“ (Musik als Inbegriff von Lebendigkeit), "Sozialität" (Musik als Möglichkeitsraum, in dem man gemeinsam agieren kann), „Ausdruckssinn“ (Musik drückt etwas aus und man kann mit Musik etwas ausdrücken) und „Produktion“ (Musik zum Anfassen).

*Störkel [Schmelzer], Sandra Barbara (2003): Persönlichkeitsbildung und szenische Interpretation. Vergleich zweier exemplarischer Studien bezüglich sozialer Kompetenzen. Examensarbeit, München 2003.

Zwei Besonderheiten: erstens ist die Autorin nicht selbst Spielleiterin/Lehrerin im evaluierten Unterricht, vielmehr wird der Unterricht von Profis durchgeführt und „von außen“ beobachtet und dokumentiert; zweitens wird konsequent ein bereits in einem vergleichbaren Kontext eingesetztes empirisches Befragungs-Tool verwendet. - Evaluation: Vor und nach dem Unterricht wird eine „Selbsteinschätzung“ der Lerngruppe im Hinblick auf Kooperations-, Kommunikations- und Verantwortungsfähigkeit sowie Kreativität anhand eines an Andreas Lenzen 1997 angelehnten Fragebogens durchgeführt. Ergänzend werden im zweiten Durchgang noch Sprachkompetenz, Selbständigkeit und Musikalität abgefragt. Das interessanteste Ergebnis ist, dass die Schülerinnen keinen Zuwachs an „Musikalität“ an sich festgestellt haben – d.h. auch für die Schülerinnen hatte der positiv bewertete Unterricht wenig mit dem zu tun, was sie unter Musikunterricht erwartet haben. Siehe Anhang 2.

*Theiss, Frauke (2015): Scheherazade - Konzeption und Durchführung eines Spielkonzepts zur Szenischen Interpretation von Musik. Masterarbeit, Oldenburg 2015.

Kompakte Unterrichtseinheit zum Verhältnis „Sultan-Sheherazade“ in einer 4. Klasse. - Evaluation: Die komplette Unterrichtseinheit wurde auf Video aufgezeichnet. Das Bildmaterial ist noch nicht ausgewertet, aber die Tonspur. Die Autorin hat aus den Videos ein minutiöses Protokoll aller wichtigen Vorgänge - Schüleräußerungen, Lehrerinterventionen, Schülertätigkeiten, alle denkbaren Probleme, Verweigerungen, Begeisterungen etc. - rekonstruiert und auf dieser Grundlage die Wirksamkeit aller methodischen Schritte überprüft und kommentiert. Besonders spannend ist, dass nachvollzogen werden kann, wann und wie die Lehrer/in vom Konzept abgewichen ist. Die Beschreibungen geben sehr genau Auskunft über das Funktionieren des

Rollenschutzes und die Zunahme von Hörfähigkeiten der Kinder. Welche weitere Information die Auswertung der Videos liefert, sollte untersucht werden.

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.

Teile aus der „Wozzeck"-Publikation werden mit Student/innen erprobt, oft mit Problemen und Hindernissen behaftet. Die zahlreichen „Verstöße" gegen das Konzet werden teilweise erkannt, teilweise verteidigt. - Evaluation: Die gesamte Eprobungsphase wird auf Video aufgenommen und wichtige Videoabschnitte werden minutiös beschrieben, analysiert und interpretiert. Dies ist die m.W. ausführlichste Videoanalyse zur Szenischen Interpretation[10]. Dadurch ist die Dokumentation auch sehr realistisch. Die Rolle der Lehrenden, die zugleich Studiernede sind, wird reflektiert.

Typus „von der Interpretation zur Produktion"

Die folgenden Arbeiten haben nicht das Ziel, die Szenische Interpretation zu evaluieren, sondern den Produtkionsprozess eines Schüler-Musicals zu dokumentieren. Dabei gibt es zwei Modelle:

1. Das „Oldenburger Modell" (Vollhardt/Werther): Ein Musical wird von den Beteiligten (Student/innen und Schüler/innen) selbst aufgrund einer (literarischen) Textvorlage „entwickelt" und gleichzeitig vorführungsreif „einstudiert". Bei diesem Entwicklungsprozess werden extensiv (oft fast ausschließlich) Methoden der Szenischen Interpretation eingesetzt.

2. Das Modell der „Jungen Oper Stuttgart" (Kosuch): Kinder, Jugendliche und Theater-Profis arbeiten mit Methoden der Szenischen Interpretation an „professionellen" Produktionen von Kinder- und Jugendtheater einer renommierten Institution.

Adler, Helge: Die Funktion der Musik im Schultheater – Untersucht am Projekt „Reineke Fuchs". Examensarbeit 2005.

Der Enstehungsprozess eines Schüler-Musicals zum Text von „Reinecke Fuchs" wird dokumentiert. Dabei wird die Musik „improvisatorisch" während der Proben- und Einstudierungsarbeit, die auch Methoden der szenischen Interpretation verwendet, entwickelt und letztendlich fest gelegt. - Evaluation: Unterschiedliche „Interaktionen" zwischen Musik-Enstehung, szenischer Textumsetzung und Probenarbeit werden systematisiert. Die Rolle der Musik im Rahmen von Einfühlung und szenischer „Einstudierung" wird untersucht, wobei neben Beobachtungen und Verlaufsdokumentation problemzentrierte und fokussierte Interviews (Diekmann 2003) durchgeführt werden (S. 61-81). Trotz einer anderen Ausgangssituation (Entwicklung und Einstudierung einer Bühnenaufführung) werden hier neun Möglichkeiten, wie Musik und Szene „interagieren" können, beispielhaft dargestellt.

Apel, Tobias: Schülertheater mit Musik. Auswertung eines Kooperationsprojekts Universität/Schule [„Herr der Fliegen"]. Examensarbeit, Oldenburg 1999.

Interviews mit den Musiker/innen und Schauspieler/innen werden explizit aufgeführt. - Vgl. dazu oben Hille 1999.

10 Das Videomaterial ist aufgrund der Auflösung des Musikinstituts in Magdeburg verloren gegangen.

*Kosuch, Markus (2004): Die Szenische Interpretation von Musiktheater im Modell "Junge Oper" (1997 – 2001). In: Markus Kosuch 2004 (siehe oben), S. 63-112.

Die vollständige Dokumentatin und (selbst-)kritische Evaluation bezieht sich auf neun Produktionen, denen in unterschiedlicher Weise ein „Spielkonzept“ im Sinne der Szenischen Interpretatin zugrunde lag. Beobachtungen, Schriftwechsel, Dokumente, vollständige Spielkonzepte, Gesprächsnotizen, Kurz-Interviews, Fremdeinschätzungen und vieles mehr werden in einem „Methodenmix“ zusammengeführt. Fazit der Untersuchung ist, dass das Modell in „Reinformat“ nicht durchführbar war, 2001 letztendlich die „Junge Oper“ mit einem üblichen Konzept von Kinder- und Jugendtheater fortgeführt wurde und folgende Thesen von Intendant und Spielleiter als gescheitert erklärt werden mussten: „Die Vorgehensweise der szenischen Interpretation ist dabei parallel zu der professionellen Erarbeitung eines Aufführungskonzepts mit dem Produktionsteam zu sehen“ (Klaus Zehelein). „Das Konzept der Szenischen Interpretation kann die Produktion von Kunst ‚politisch visionär‘ verändern, wenn es in der künstlerischen und pädagogischen Arbeit in Modellen wie denjenigen der ‚Jungen Oper‘ eingesetzt wird“ (Markus Kosuch).

*Prahm, Hannelene: Projekt konkret: Musiktheater an einem Gymnasium. Entwicklung eines Materialpakets. Begründung und didaktische Anlyse. Examensarbeit, Oldenburg 1997.

Ein Schüler-Musical wird aufgrund des Textes „Ronja Räubertochter“ von Schüler/innen (Text/Schauspiel) und Student/innen (Musik) im Rahmen einer Theater-AG eines Gymnasiums entwickelt und zur Aufführung gebracht. Die Probenarbeit verwendet durchgehend Methoden der Szenischen Interpretation, ist also ein Beispiel für den Übergang „Interpretation zu Produktion“. Neben „üblichen Verfahren“ wie (zunächst kollektive, sodann individuelle) Rolleneinfühlung, Standbildern, szenischem Lesen und Improvisieren kommen unterschiedliche Verfahren musikalischer Improvisation zum Einsatz. - Evaluation: Die einzelnen Arbeitsschritte (oft entsprechend den „Methoden“ der Szenischen Interpretation) werden „ad hoc“ kommentiert. Ein Zielkatalog der Theaterpädagogik wird systematisch durchgearbeitet und das Erreichen der Ziele anhand von „Fallbeispielen“ konkret (Beobachtung, Mitwirkendenäußerungen, Videomaterial) diskutiert. Eine vollständige Dokumentation von (nicht explizit interpretierten) Rollenbiografien liegt vor.

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

Die Autorin begleitet 2003 bis 2005 das Musicalprojekt „Good Bye Cindy“ des Berliner Vereins „Arikalex e.V.“ am Kinderhaus Hohenschönhausen. Ein extrem realistischer Berich vom Auf und Ab einer Musicalproduktion, die letztendlich große Berliner Aufmerksamkeit erregt hat. Es werden eher „professionelle“ Einstudierungsverfahren (Muster „Rhythm is it“) und kaum Verfahren der Szenischen Interpretation eingesetzt. Dennoch ist die ausführliche Evaluation interessant: Neben einer umfangreichen Materialdokumentation (DVD, Zeitungsberichte) und einem Protokolltagebuch der Autorin (die nur partiell in die Einstudierung eingebunden war) werden (1) in biografischen Studien „Veränderungen bei einzelnen Kindern“ im Laufe der Projektarbeit dokumentiert, (2) eine Befragung vor und eine nach der Aufführung durchgeführt, (3) Ergebnisse von „freiem Schreiben“ ausgewertet sowie (4) Interviews mit Heimleiterin, Musiklehrerin, Heimerzieherinnen und Regisseur durchgeführt. Die beiden Fragebogen unter (2) sind mit 26 Items relativ umfangreich. Die Fragen sind nach den Kategorien „individuelle Ebene“, „ästhetische Ebene“, „sozialtherapeuische Ebene“ und „Aussagen zum Stimmungsbild“ strukturiert.

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

Hier wurde ein Schüler-Musical entwickelt und aufführungsreif einstudiert, wobei „handlungsorientierte Methoden des Projektunterrichts und ganzheitlichen Lernens“ (mit einer gewissen Nähe zur Szenischen Interpretation) eingesetzt wurden. - Evaluation: Empirisches Design nach den acht Schritten von Schell/Hill/Esser 1999. Alle Beteiligten wurden mittels Fragebogen erfasst (sämtliche ausgefüllten Fragebogen sind als Kopie abgedruckt). Nach einer deskriptiven Auswertung der Antwroten erfolgt eine umfangreiche Interpretation entlang von Kriterien des Projektunterrichts. Alles sehr ausführlich und detailgenau (S. 36-69).

Anhang

Anhang 1. Qualitative Analyse nach Mayring

nach dem Verfahren von Philipp Mayring's "Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken" (Weinheim, Beltzverlag 2012)

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

1. Leitfaden des Gesprächskreises

"Die Fragen des Gesprächskreises wurden in fünf Themenbereiche eingeteilt, welche für die Leitfragen der Arbeit von Interesse sind: die Musik, die Rolle, die Szenen, der fächerübergreifende Unterricht und die Übertragung auf die Lebenswelt." Details siehe die Spalte "Kategorien" im Kodierleitfaden!

2. Die 67 Schüleräußerungen im Gesprächskreis (Transkription)

L: Was hat euch besonders gut gefallen?
1: Das wir uns so viel bewegt haben.
2: Dass wir uns alle zusammen verkleidet und gespielt haben.
3: Was ganz toll war, was wir über Afrika gelernt haben. Viele Sachen, die wir vorher noch nicht gelernt haben.
4: Dass wir was über Afrika gelernt haben.
5: Dass wir auch mal vor Augen bekommen haben, also richtig nachvollzogen haben, wie schlimm das eigentlich war.
6: (...) Also, dass wir diese Rollenspiele gemacht haben und so und das Singen war auch schön.
7: Singen, Theaterspielen und was da halt Schlimmes passiert ist.
8: Einen Teil der Nationalhymne zu kennen.
9: Gut, dass wir etwas über Südafrika gelernt haben.
10: Ich find's auch gut, dass wir einen Teil der Nationalhymne gelernt haben und jetzt wissen, wie heftig das war.
11: Ich fand's gut, dass wir so viel ausprobieren durften.
12: Ich fand's auch gut, dass man jetzt andere Leute aus der Klasse, also Leute, die man nicht so gerne mag, auch besser kennengelernt hat und das wir so viele einzelne Projekte hatten, die Rollenbiografie und das mit den Plakaten.
13: Dass wir so viele Sachen in so wenig Stunden geschafft haben, hätte ich nicht so richtig gedacht. Ich fand's auch gut, dass wir so über Themen aus Afrika gesprochen haben, wie Mandela zum Beispiel, was man ja sonst nicht so macht.
14: Dass wir so viel über Afrika gelernt haben und dass wir Rollenspiele gemacht haben und man sich das so viel besser merken kann.
15: Die Mimik und Gestik - Übung fand ich gut. Sehr gut, dass wir Rollen bekommen haben. So konnten wir mal sehen, wie manche Leute das so sehen, auch wenn das gar nicht unsere Meinung ist.
16: Gut, dass wir uns so viel bewegt haben.
17: Gut, dass wir uns mal mit dem Thema der Dunkelhäutigen beschäftigt haben. Für uns ist das eine Selbstverständlichkeit. In anderen Ländern aber nicht.

18: Gut, dass wir was über die Apartheid gelernt haben und schön zu sehen, wie die anderen ihre Rollen spielen.
19: Gut, auch mal zu sehen, wie wahnsinnig gut wir es haben.

L: Was ist euch besonders schwer gefallen?
20: Das mit dem Tanzen und Bewegen am Anfang.
21: Tanzen und Bewegen fand ich auch schwer.
22: Jepp, Tanzen und Bewegen fand ich auch schwierig.
23: Mir fiel das Tanzen und Bewegen am Anfang auch schwer.
24: Ging mir auch so, also das Tanzen und Bewegen fand ich schwer.
25: Als wir in der Aula waren bei der Emotionsübung. Da musste ich eifersüchtig spielen, was ich irgendwie total schwierig fand.
26: Bei der Erarbeitung der Szenen haben viele durcheinander geredet, das war etwas schwierig.
27: Ging alles, außer bei der Erarbeitung der Szenen. Da gab's bei uns in der Gruppe ein paar Probleme.
28: Mimik- und Gestik Übung ist mir schwer gefallen.
29: Mimik und Gestik fand ich schwer, aber sonst war's gut.
30: Die Übung mit Rücken an Rücken.
31: Das wollte ich eigentlich auch sagen. Jaa, also das fand ich auch schwer und das mit der Mimik und Gestik.
32: Jetzt grad beim Theaterstück war es ein bisschen schwierig zu kommunizieren.
33: Ja, das Tanzen fand ich auch ein bisschen schwierig.
34: Ich fand's auch total schwer mit dem Rücken an Rücken, weil man ja nicht weiß, wer jetzt geht.
35: Ich fand das mit dem Bewegen am Anfang schwer, aber trotzdem toll.
36: Mir ist es auch echt schwer gefallen, nicht zu lachen und nicht zu reden.

L: So, jetzt möchte ich gerne noch einmal auf die Musik eingehen [...]. Wie hat euch denn die Musik beim Spielen geholfen?
37: Ja, das hatte man so im Kopf und daran hat man auch gedacht beim Spielen.
38: Man konnte sich dann besser auf die Rolle konzentrieren und auch hineinversetzen und das hat einem so dabei geholfen und ich fand's schön, dass wir das alle so zusammen gesungen haben.
39: Ich find's auch total cool. Ich finde die Lieder haben total gut gepasst und haben gute Laune gemacht und dass wir die Instrumente benutzt haben, hat das auch noch unterstützt.
40: Ich fand die Musik auch total gut, weil das hat ein bisschen aufgelockert.
41: Also, ich find, wenn man sich das auch vorstellt, dass man das früher gesungen hat in Südafrika und damit den Widerstand ausdrücken wollte, konnte man sich voll in die Situation von da hineinversetzen. Und außerdem hat es denen wahrscheinlich einen festen Halt gegeben, also dass die Freiheit jetzt kommt und ja, das hat mir beim Spielen geholfen.
42: Ja, also man konnte sich dadurch gut auf die Rolle einstellen. Und als wir die Rollen vorstellen sollten und gesungen haben, als wir in die Mitte gegangen sind, konnte man das irgendwie viel besser vorstellen und war lockerer und freier. Also, das hat geholfen. Also, wäre komisch gewesen, wenn es einfach still gewesen wäre.

L: Wie hat euch die Musik denn das Thema der Apartheid näher gebracht?
43: Also, man konnte halt mal sehen, was Gesetze so für Folgen haben und dass es wirklich auch richtig schlimm war für die Schwarzen.

44: Ja, also man konnte so nachfühlen auf einer anderen Ebene, was für Folgen die Apartheid hatte und was sie in den Leuten ausgelöst hat.

L: In welchen Momenten war die Musik denn besonders wichtig?

45: Also, als wir uns die Sätze am Anfang jeder Szene ausdenken mussten und gesungen haben.

46: Dadurch konnte man sich auch ein bisschen mehr in das Leben im Township hineinversetzen. Also, wir haben ja auf den Bildern gesehen, dass sie unter sehr schlechten Bedingungen leben, trotzdem noch sehr viel Hoffnung haben. Also, auch wenn es eigentlich kaum Hoffnung gibt. Das sieht man ja in den Liedern, dass sie trotzdem so eine Lebensfreude haben und das hat einen total mitgerissen.

47: Ja, ich finde auch, die Hoffnung und Lebensfreude kam sehr raus in den Liedern. Also, die Musik hat sehr gut dazu gepasst.

48: Ich find, als man das Lied so gesungen hat, da war man schon so halb in seiner eigenen Rolle drin und da fiel es auch leichter, das alles so zu spielen und bei den Szenen, wo wir dann vorher das Lied singen sollten, da war das ja schon so wie ein Einstieg, also der Anfang da Rolle und dann fiel das sehr viel leichter, sich in die Rolle hinein zu versetzen.

49: Also, bei „Freedom is Coming" kann man sich wirklich so richtig die Geschichte ausdenken. Es ist jetzt zwar nur so ein Satz, aber die Melodie und dieser Satz allein waren halt total aussagekräftig und hat eine große Bedeutung. Das fand ich gut.

L: Jetzt möchte ich nochmal auf die Rollen eingehen. Auf welche Weise konntet ihr durch das Spielen einer Rolle die Apartheit kennenlernen?

50: Also, durch die Rollen konnte man gut mal so die verschiedenen Seiten der Apartheid sehen. Also, manchen ging es damit ja total schlecht und anderen war das total egal und denen hat das gar nichts ausgemacht. Und man selber konnte die Apartheid auch so aus seiner Rolle sehen und nachvollziehen.

51: Also, ich hatte ja so ein Mädchen, das in einem Township lebt und der Vater ist als Alkoholiker gestorben und das war ja schon recht traurig und allgemein ging es der Rolle nicht gut und dadurch, dass ich das spielen musste, konnte ich das gut nachempfinden.

52: Ja, ich hatte ja so ein weißes reiches Mädchen und war ziemlich eingebildet *(lachen)* und habe mir ja überhaupt keine Gedanken darüber gemacht, wie es den Leuten in den Townships geht und das ist schon knallhart, was für crasse Ansichten manche Mädchen in Südafrika anscheinend haben und was für Vorurteile sie über schwarze Mädchen haben.

53: Ja, also ich hatte ja so die gleiche Rolle und habe auch gar nicht über die armen Leute im Township nachgedacht. Und meine Rolle war auch so: „Ja, mein Leben ist toll und soll der Rest doch gucken, was er macht. Ist mir ja egal." Das war schon irgendwie crass zu spielen.

54: Also, ein bisschen konnte man sich ja auch ausdenken, wie man die Rolle so darstellt und wie man sich das Leben da so vorstellt und in Realität ist es vielleicht sogar noch ein bisschen schlimmer im Township. Also, meine Rolle war ja eine Bewohnerin im Township und eigentlich sollte man die Townships abschaffen, aber das ist ja fast unmöglich und das kann sich Südafrika ja auch nicht leisten.

L: Wie haben euch denn die Requisiten und Kostüme geholfen?

55: Also, ich finde die haben einen schon so ein bisschen an die afrikanische Mode erinnert.

56: Also, ich finde, das hilft einem schon, sich so in die Rolle hinein zu versetzen.

57: Ich finde, das hilft einem total, sich in die Rolle hinein zu versetzen. [...]

L: Jetzt wollte ich euch mal fragen, wie das so für euch war, dass ihr keinen getrennten Musik und Deutschunterricht hattet. Inwiefern war das anders für euch?

58: Also, ich fand das total gut, dass das nicht so streng geteilt war und man so gesagt hat, jetzt singen wir, jetzt schreiben wir, sondern dass das alles so zusammen war. Da hatte man mehr Abwechslung.

59: Also, ich fand das auch total sinnvoll. Die Musik hat das Spielen so ergänzt. Also, man hatte ja Deutsch, indem man so die Biografie schreiben musste und so das Spielen hat das lebendig gemacht und man hat das Thema Apartheid nochmal aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Das macht total Sinn.

L: Was könnt ihr denn jetzt daraus mitnehmen? Für euren Alltag?

60: Also, ich finde, man sollte sich mal vor Augen führen, dass das nicht normal ist, wie wir miteinander umgehen und kann das auch ein bisschen mehr wertschätzen.

61: Mir ist irgendwie klar geworden, dass wir echt in einem totalen Luxus leben. Also, wir haben immer was zu essen und zu trinken und das ist schon so selbstverständlich für uns.

62: Ja, [...] das finde ich auch und man sollte einfach mal auf ein paar kleine Sachen achten, z.B. wie viel Essen hier in Deutschland immer weggeschmissen wird und man könnte eigentlich noch so viel mehr machen, um den armen Leuten zu helfen.

L: Wie seht ihr denn das Miteinanderleben der verschiedenen Hautfarben in Deutschland? Ist das hier auch ein Problem?

63: Ich denke, hier in Deutschland geht das eigentlich schon ganz gut.

64: Also, wir haben ja auch Dunkelhäutige in unserem Jahrgang und mit denen gehen alle gleich um. [...]

65: Also, ich finde, für uns ist das jetzt eigentlich schon ganz normal.

66: Ja, für uns ist das wirklich ganz normal. Aber ich kann mir vorstellen, dass es für einzelne Menschen immer noch so ist, dass sie so denken. [...]

67: Also, ich denke, wenn Schwarze jetzt komisch angeguckt werden, dann kommt das, weil wir das nicht so kennen und weil sie halt ein bisschen eine andere Art haben und Persönlichkeit. Ich finde auf jeden Fall, man soll sie nicht ausschließen, sondern respektieren. Und auch, dass in Südafrika in der Regierung nur Weiße waren, war ein großer Fehler. Genauso hätten da auch Schwarze sein sollen. [...]

3. Der Kodierleitfaden

Kategorien	**Definition**	**Ankerbeispiele**	**Kodierregeln**
K1: Bedeutung der Musik beim Spielen a) Unterstützende Funktion	a) Musik hat eine unterstützende Funktion beim Spielen; SuS können sich besser in die Rolle hineinversetzen; können sich die Situationen, die sie spielen, besser vorstellen; SuS können sich besser konzentrieren beim Spielen; SuS können freier und lockerer spielen;	„Man konnte sich besser auf die Rolle konzentrieren und auch hineinversetzen.“ (24) „Ich finde, wenn man sich vorstellt, dass man das früher gesungen hat in Südafrika und damit den Widerstand ausdrücken wollte, konnte man sich voll in die Situation von da hineinversetzen.“ (27)	Einer der Aspekte muss genannt werden

	SuS werden positiv gestimmt		
K2: Bedeutung der Musik während der Erarbeitung des Themas „Apartheid in Südafrika“ a) Unterstützende Funktion	Musik hat eine unterstützende Funktion bei der Erarbeitung des Themas; Apartheid und Gesetze können durch die Musik besser nachempfunden werden; Gesetze können auf einer anderen Ebene nachempfunden werden	„Man konnte nachfühlen auf einer anderen Ebene, was für Folgen die Apartheid hatte und was sie in den Leuten ausgelöst hat.“ (30)	Einer der Aspekte muss zutreffen
K3: Bedeutung der Musik während bestimmter Momente a) Unterstützende Funktion b) eigene Wirkung	a) Das Singen am Anfang der Szenen hilft beim Einfühlen; das Leben in den Townships kann sich besser vorgestellt werden b) Musik hat dazu angeregt, im Kopf Geschichten entstehen zu lassen	a) „[…] wo wir dann vorher das Lied singen sollten, da war das schon so wie ein Einstieg, der Anfang der Rolle und dann fiel das sehr viel leichter, sich in die Rolle hinein zu versetzen.“ (34) b) „Bei „Freedom is Coming“ kann man sich wirklich so richtig die Geschichte ausdenken. Es ist jetzt zwar nur so ein Satz, aber die Melodie und dieser Satz allein waren total aussagekräftig und hatten eine große Bedeutung.“ (35)	Einer der Aspekte muss zutreffen
K4: Bedeutung des Spielens einer Rolle in Bezug auf das Verständnis des Themas „Apartheid in Südafrika“ a) Unterstützende Funktion b) Möglichkeit zum Ausdruck	a) Durch die eigene und andere Rollen können verschiedenen Aspekte der Apartheid besser nachempfunden werden b) Durch Spielen kann ausgedrückt werden, wie sich das Leben in den Townships vorgestellt wird	a) „Ich hatte ein Mädchen, das in einem Township lebt und der Vater ist als Alkoholiker gestorben und das war schon recht traurig und allgemein ging es der Rolle nicht gut und dadurch, dass ich das Spielen musste, konnte ich das gut nachempfinden.“ (37) b) „Ein bisschen konnte man sich ja ausdenken, wie man die Rolle darstellt und wie man sich das Leben da vorstellt.“ (40)	Einer der Aspekte muss zutreffen
K5: Bedeutung der Requisiten a) Unterstützende Funktion	Durch Requisiten konnte man sich besser in die Rolle hineinversetzen	a) „Ich finde, das hilft einem, sich in die Rolle hinein zu versetzen.“ (42)	Der Aspekt muss zutreffen
K6: Fächerübergreifender Unterricht a) positive Wirkung	a) Durch den fächerübergreifenden Unterricht hat man mehr Abwechslung; die verschieden Übungen haben sich gut ergänzt	„Ich fand das total sinnvoll. Die Musik hat das Spielen ergänzt […].“ (44)	Einer der Aspekte muss zutreffen

K7: Übertragung auf eigene Lebenswelt a) Auswirkung	a) Mehr Wertschätzung des eigenen Lebens und Umgehens miteinander; Verhaltensänderung wird angestrebt	„Ich finde, man sollte sich vor Augen führen, dass das nicht normal ist, wie wir miteinander umgehen und kann das ein bisschen mehr wertschätzen.“ (45) „Man sollte auf ein paar kleine Sachen achten, z.B. wie viel Essen hier in Deutschland immer weggeschmissen wird und man könnte eigentlich noch viel mehr machen, um den armen Leuten zu helfen.“ (47)	Einer der Aspekte muss zutreffen
K7a: Übertragung Lebenswelt in Bezug auf Rassismus a) Keine Schwierigkeiten, Möglichkeit besteht	a) In Deutschland gibt es keine Probleme mit Rassismus; kann sich vorgestellt werden, dass einige Leute Probleme mit schwarzen Menschen haben	„Für uns ist das wirklich normal. Aber ich kann mir vorstellen, dass es für einzelne Menschen immer noch so ist, dass sie so denken.“ (50)	Einer der Aspekte muss zutreffen

4. Zusammenfassung

Textnahe Paraphrase	*Generalisierung*	*Erste Reduktion*	*Zweite Reduktion*
Was hat euch besonders gut gefallen?			
Dass wir uns so viel bewegt haben	Viel Bewegung während des Projekts	Gut gefallen: -viel Bewegung	Besonders gut gefallen während der Unterrichtseinheit
Dass wir uns alle zusammen verkleidet und gespielt haben	Alle zusammen verkleiden und spielen	Gut gefallen: -zusammen verkleiden und spielen	
Was wir über Afrika gelernt haben. Viele Sachen, die wir vorher noch nicht gelernt haben	Viel Neues über Afrika gelernt zu haben	Gut gefallen: -Neues über Afrika zu lernen	
Dass wir auch mal vor Augen bekommen haben, also richtig nachvollzogen haben, wie schlimm das eigentlich war	Mitzubekommen, wie heftig es war	Gut gefallen: -zu sehen, wie heftig es war	
Dass wir die Rollenspiele gemacht haben und das Singen war auch schön	Die Durchführung der Rollenspiele und das Singen	Gut gefallen: -Rollenspiele und Singen	
Theaterspielen	Theaterspielen	Gut gefallen: -Theaterspielen	
Einen Teil der Nationalhymne zu kennen	Kennenlernen eines Teils der Nationalhymne	Gut gefallen: -Nationalhymne kennenlernen	
Ich fand‘s gut, dass wir viel ausprobieren durften	Dass sie viel ausprobieren durften	Gut gefallen: -viel auszuprobieren	
Ich fand‘s gut, dass man jetzt andere Leute aus der Klasse, die man nicht so gerne mag, besser kennengelernt hat und dass wir viele einzelne Projekte hatten; die Rollenbiografie und das mit den Plakaten.	Andere Leute aus der Klasse, die man vorher nicht mochte, besser kennenzulernen Viele Einzelne Projekte und das Gestalten der Plakate.	Gut gefallen: -Leute aus der Klasse, die vorher nicht gut gekannt wurden, besser kennenzulernen -viele einzelne Projekte -Gestalten der Plakate	
Dass wir so viele Sachen in so wenig Stunden geschafft haben, hätte ich nicht gedacht. Ich fand‘s gut, dass wir über Themen aus Afrika gesprochen haben, wie Mandela zum Beispiel, was man sonst nicht macht	So viel in so kurzer Zeit zu lernen und etwas über Afrika und Mandela zu lernen	Gut gefallen: -in kurzer Zeit, viel zu lernen -etwas über Mandela zu lernen	
Dass wir Rollenspiele gemacht haben und man sich das so viel besser merken kann	Die Rollenspiele und dass man sich das Thema dadurch besser merken konnte, fand sie gut	Gut gefallen: -Rollenspiele und besseres Merken dadurch	
Die Übung zur Mimik und Gestik fand ich gut. Gut, dass wir Rollen bekommen haben. So konnten wir sehen, wie manche Leute das sehen, auch wenn das gar nicht unsere Meinung ist	Übung zur Mimik und Gestik und das Lernen mit Rollen. So konnte sie sich besser in die Leute hineinversetzen, auch wenn sie eine andere Meinung hat	Gut gefallen: -Übung zur Mimik und Gestik -Lernen mit Rollen, denn dadurch konnte sie sich besser hineinzuversetzen	
Gut, dass wir uns mit dem Thema der Dunkelhäutigen beschäftigt haben. Für uns ist das eine Selbstverständlichkeit. In anderen Ländern nicht	Thema der Dunkelhäutigen, da es für sie eine Selbstverständlichkeit ist, aber in anderen	Gut gefallen: -Thema der Dunkelhäutigen, da es hier Selbstverständlichkeit ist, in	

	Ländern nicht	anderen Ländern aber nicht	
Schön zu sehen, wie die anderen ihre Rollen spielen.	Die anderen in ihren Rollen zu sehen.	Gut gefallen: -andere SuS in ihren Rollen zu sehen	
Gut zu sehen, wie gut wir es haben.	Eigenes Leben kann besser wertgeschätzt werden.	Gut gefallen: -eigenes Leben mehr wertschätzen können	
Was ist euch besonders schwer gefallen?			
Das Tanzen und Bewegen am Anfang	Tanzen und Bewegen am Anfang	Als schwierig empfunden: -Tanzen und Bewegen am Anfang	Als schwierig empfunden während der Unterrichtseinheit
Als wir in der Aula waren bei der Emotionsübung. Da musste ich eifersüchtig spielen, was ich schwierig fand	Emotionsübung, bei der sie eifersüchtig spielen musste	Als schwierig empfunden: -eifersüchtig zu spielen bei der Emotionsübung	
Bei der Erarbeitung der Szenen haben viele durcheinander geredet, das war etwas schwierig	Kommunikation während der Erarbeitung der Szenen	Als schwierig empfunden: -Kommunikation bei Erarbeitung der Szenen	
Übung zur Mimik und Gestik ist mir schwer gefallen	Übung zur Mimik und Gestik	Als schwierig empfunden: Übung zur Mimik und Gestik	
Die Übung mit Rücken an Rücken	Übung mit Rücken an Rücken.	Als schwierig empfunden: -Übung „Rücken an Rücken“	
Mir ist es echt schwer gefallen, nicht zu lachen und nicht zu reden	Weder zu lachen noch zu reden fiel schwer	Als schwierig empfunden: -weder zu lachen noch zu reden	
Wie hat euch die Musik beim Spielen geholfen?			
Das hatte man im Kopf und daran hat man gedacht beim Spielen	Das hatte man beim Spielen im Kopf	Musik hat beim Spielen geholfen durch: -beim Spielen dran gedacht	Bedeutung der Musik während des Spielens
Man konnte sich dann besser auf die Rolle konzentrieren und auch hineinversetzen. Das hat einem dabei geholfen und ich fand‘s schön, dass wir das alle zusammen gesungen haben.	Besser konzentrieren und hineinversetzen in die Rolle, hat dabei geholfen	Musik hat beim Spielen geholfen durch: -Konnte sich besser konzentrieren und hineinversetzen in die Rolle, hat geholfen	
Ich find’s auch total cool. Ich finde die Lieder haben gut gepasst und haben gute Laune gemacht und dass wir die Instrumente benutzt haben, hat das auch noch unterstützt	Die Lieder haben gut gepasst und gute Laune verbreitet und das Verwenden der Instrumente hat dies unterstützt	Musik hat beim Spielen geholfen durch: -Lieder haben gut gepasst, gute Laune verbreitet, Instrumente haben dies unterstützt	
Ich fand die Musik total gut, weil das aufgelockert hat	Hat aufgelockert	Musik hat beim Spielen geholfen durch: -Auflockerung	
Ich finde, wenn man sich vorstellt, dass man das früher gesungen hat in Südafrika und damit den Widerstand ausdrücken wollte, konnte man sich	Vorstellung, dass diese Lieder früher gesungen wurden, um den Widerstand auszudrücken und	Musik hat beim Spielen geholfen durch: -Vorstellung, dass Lieder	

voll in die Situation von da hineinversetzen. Und außerdem hat es denen wahrscheinlich einen festen Halt gegeben, dass die Freiheit jetzt kommt und das hat mir beim Spielen geholfen	Halt zu geben, hat geholfen, um sich in die Situation hineinzuversetzen	früher gesungen wurden, um Widerstand und Halt auszudrücken, hat sehr geholfen beim Spielen	
Man konnte sich dadurch gut auf die Rolle einstellen. Und als wir heute die Rollen vorstellen sollten und gesungen haben, als wir in die Mitte gegangen sind, konnte man sich das viel besser vorstellen und war lockerer und freier. Das hat geholfen. Wäre komisch gewesen, wenn es einfach still gewesen wäre.	Man konnte sich gut auf die Rolle einstellen, die Situation besser vorstellen und war lockerer und freier, ohne Musik wäre es komisch gewesen	Musik hat beim Spielen geholfen durch: -man konnte sich gut auf die Rolle einstellen, die Situation besser vorstellen, war lockerer und freier	
Wie hat euch die Musik denn das Thema der Apartheid näher gebracht?			
Man konnte sehen, was Gesetze für Folgen haben und dass es wirklich richtig schlimm war für die Schwarzen	Man konnte die Folgen von Gesetzen sehen und wie schlimm es für die Schwarzen war	Musik hat das Thema Apartheid näher gebracht durch: -Sehen, welche Folgen Gesetze haben, wie schlimm das für die Schwarzen war	Bedeutung der Musik während der Erarbeitung des Themas „Apartheid in Südafrika“
Man konnte nachfühlen auf einer anderen Ebene, was für Folgen die Apartheid hatte und was sie in den Leuten ausgelöst hat	Man konnte auf einer anderen Ebene nachfühlen, welche Folgen Apartheid hatte und was sie ausgelöst hat	Musik hat das Thema Apartheid näher gebracht durch: -konnte auf anderer Ebene die Folgen der Apartheid nachfühlen und sehen, was sie ausgelöst hat	
In welchen Momenten war die Musik besonders wichtig?			
Als wir uns die Sätze am Anfang jeder Szene ausdenken mussten und gesungen haben	Als wir uns zu jeder Szene anfangs einen Satz ausdenken mussten und gesungen haben	Musik war besonders wichtig, als/weil: -am Anfang jeder Szene, als wir uns einen Satz ausdenken und singen mussten	Bedeutung der Musik während bestimmter Momente
Dadurch konnte man sich ein bisschen mehr in das Leben im Township hineinversetzen. Wir haben ja auf den Bildern gesehen, dass sie unter sehr schlechten Bedingungen leben, trotzdem noch sehr viel Hoffnung haben. Auch wenn es eigentlich kaum Hoffnung gibt. Das sieht man ja in den Liedern, dass sie trotzdem so eine Lebensfreude haben und das hat einen total mitgerissen.	Man konnte sich besser in das Leben im Township hineinversetzen. Auch wenn es kaum Hoffnung gibt, haben sie eine große Lebensfreude. Das sieht man in den Liedern und das hat einen sehr mitgerissen	Musik war besonders wichtig, als/weil: -man konnte sich besser in das Leben in den Townships hineinversetzen; in den Liedern hat man ihre Lebensfreude gesehen; das hat einen mitgerissen	
Ich finde, die Hoffnung und Lebensfreude kam sehr raus in den Liedern. Die Musik hat sehr gut dazu gepasst	Die Hoffnung und Lebensfreude kam heraus. Musik hat sehr gut gepasst	Musik war besonders wichtig, als/weil: -die Hoffnung und Lebensfreude kam in den sehr gut dazu passenden Liedern heraus	
Ich finde, als man das Lied gesungen hat, da war man schon so halb in sei-	Während des Singens konnte man sich gut in	Musik war besonders wichtig, als/weil:	

ner eigenen Rolle drin und da fiel es leichter, das alles zu spielen und bei den Szenen, wo wir dann vorher das Lied singen sollten, da war das schon so wie ein Einstieg, der Anfang der Rolle und dann fiel das sehr viel leichter, sich in die Rolle hinein zu versetzen	die Rolle hineinversetzen und spielen. Das Singen am Anfang der Szenen war wie ein Einstieg in die Rolle, der geholfen hat, sich in diese hineinzuversetzen	-Singen hat geholfen zum Hineinversetzen und Spielen der Rolle. Das Singen zu Beginn der Szene hat das Hineinversetzen unterstützt	
Bei „Freedom is Coming“ kann man sich wirklich so richtig die Geschichte ausdenken. Es ist jetzt zwar nur so ein Satz, aber die Melodie und dieser Satz allein waren total aussagekräftig und hatten eine große Bedeutung. Das fand ich gut	Bei „Freedom is Coming“ kann man sich eine Geschichte ausdenken, die Melodie und der Text waren sehr aussagekräftig und hatten eine große Bedeutung	Musik war besonders wichtig, als/weil: - Bei „Freedom is Coming“ konnte man sich eine Geschichte ausdenken, Melodie und Text waren sehr aussagekräftig und bedeutungsvoll	
Auf welche Weise konntet ihr durch das Spielen einer Rolle die Apartheit kennenlernen?			
Durch die Rollen konnte man gut die verschiedenen Seiten der Apartheid sehen. Manchen ging es damit total schlecht und anderen war das total egal und denen hat das nichts ausgemacht. Und man selber konnte die Apartheid auch so aus seiner Rolle sehen und nachvollziehen	Durch die Rollen (und das Spielen der eigenen Rolle) konnte man die verschiedenen Seiten der Apartheid sehen. Manchen ging es damit gut und anderen nicht	Das Spielen einer Rolle hat Apartheid näher gebracht durch: -durch die Rollen (und das Spielen der eigenen Rolle) konnte man die verschiedenen Seiten der Apartheid sehen; manchen ging es damit gut, manchen nicht	Bedeutung des Spielens einer Rolle in Bezug auf das Verständnis des Themas „Apartheid“
Ich hatte ein Mädchen, das in einem Township lebt und der Vater ist als Alkoholiker gestorben und das war schon recht traurig und allgemein ging es der Rolle nicht gut und dadurch, dass ich das Spielen musste, konnte ich das gut nachempfinden	Durch das Spielen der Rolle eines Mädchens im Township, konnte ich das gut nachempfinden	Das Spielen einer Rolle hat Apartheid näher gebracht durch: -durch das Spielen einer Rolle konnte ich das gut nachempfinden	
Ich hatte ein weißes reiches Mädchen und war ziemlich eingebildet *(lachen)* und habe mir überhaupt keine Gedanken darüber gemacht, wie es den Leuten in den Townships geht und das ist schon knallhart, was für crasse Ansichten manche Mädchen in Südafrika anscheinend haben und was für Vorurteile sie über schwarze Mädchen haben	Ich hatte die Rolle eines reichen weißen Mädchens und mir war alles egal. Dadurch wurde mir bewusst, was für Vorurteile viele über schwarze Mädchen haben	Das Spielen einer Rolle hat Apartheid näher gebracht durch: -durch das Spielen eines weißen eingebildeten Mädchens wurde mir bewusst, was für Vorurteile viele über schwarze Mädchen haben	
Ich hatte die gleiche Rolle und habe auch gar nicht über die armen Leute im Township nachgedacht. Und meine Rolle war so: „Ja, mein Leben ist toll und soll der Rest doch gucken, was er macht. Ist mir ja egal.“ Das war schon irgendwie crass zu spielen	Ich hatte die Rolle eines weißen eingebildeten Mädchens, das nicht über die Leute im Township nachdenkt und es war crass, dies zu spielen	Das Spielen einer Rolle hat Apartheid näher gebracht durch: -das Spielen eines eingebildeten Mädchens, das nicht über die Leute im Township nachdenkt, war crass	
Ein bisschen konnte man sich ja ausdenken, wie man die Rolle darstellt und wie man sich das Leben da vorstellt und in Realität ist es vielleicht sogar noch ein bisschen schlimmer im Township. Meine Rolle war eine Be-	Durch das Erfinden und Gestalten einer Rolle konnte man darstellen, wie man sich das Leben dort vorstellt	Das Spielen einer Rolle hat Apartheid näher gebracht durch: -durch das Gestalten einer Rolle konnte man darstellen, wie man sich	

wohnerin im Township und eigentlich sollte man die Townships abschaffen, aber das ist fast unmöglich und das kann sich Südafrika nicht leisten		das Leben dort vorstellt	
Wie haben euch denn die Requisiten und Kostüme geholfen?			
Ich finde, die haben ein bisschen an die afrikanische Mode erinnert	Haben an afrikanische Mode erinnert	Requisiten/Kostüme haben geholfen, weil: -haben an afrikanische Mode erinnert	Bedeutung der Requisiten
Ich finde, das hilft einem, sich in die Rolle hinein zu versetzen	Hilft, um sich in Rolle hineinzuversetzen	Requisiten/Kostüme haben geholfen, weil: - hilft, sich in Rolle hineinzuversetzen	
Wie war es für euch, dass ihr keinen getrennten Musik- und Deutschunterricht hattet. Inwiefern war das anders für euch?			
Ich fand das total gut, dass das nicht so geteilt war und man gesagt hat, jetzt singen wir, jetzt schreiben wir, sondern dass das alles zusammen war. Da hatte man mehr Abwechslung	Gut, da hatte man mehr Abwechslung	Fächerübergreifender Unterricht war anders, weil: -gut, da man mehr Abwechslung hatte	Wirkung des fächerübergreifenden Unterrichts
Ich fand das total sinnvoll. Die Musik hat das Spielen ergänzt. Man hatte Deutsch, indem man die Biografie schreiben musste und das Spielen hat das lebendig gemacht und man hat das Thema Apartheid nochmal aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Das macht total Sinn	Sinnvoll, da die Musik das Spielen ergänzt hat. Das Spielen hat das Schreiben der Biografie lebendig gemacht und man hat die Apartheid aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet	Fächerübergreifender Unterricht war anders, weil: -sinnvoll, da die Musik das Spielen ergänzt hat. Das Spielen hat das Schreiben der Biografie lebendig gemacht und die Apartheid wurde aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet	
Was könnt ihr denn jetzt daraus mitnehmen? Für euren Alltag?			
Ich finde, man sollte sich vor Augen führen, dass das nicht normal ist, wie wir miteinander umgehen und kann das ein bisschen mehr wertschätzen	Das Umgehen miteinander wird mehr wert geschätzt	Übertragung auf eigene Lebenswelt: -Das Umgehen miteinander wird mehr wertgeschätzt	Übertragung auf die Lebenswelt
Mir ist klar geworden, dass wir in einem totalen Luxus leben. Wir haben immer was zu essen und zu trinken und das ist schon so selbstverständlich für uns	Das eigene „Luxusleben“ kann mehr wertgeschätzt werden; immer genug zu essen und zu trinken	Übertragung auf eigene Lebenswelt: -eigenes „Luxusleben“ (immer genug zu essen und zu trinken) kann mehr wertgeschätzt werden	
Man sollte auf ein paar kleine Sachen achten, z.B. wie viel Essen hier in Deutschland immer weggeschmissen wird und man könnte eigentlich noch viel mehr machen, um den armen Leuten zu helfen	Man sollte darauf achten, dass nicht so viel Essen weggeschmissen wird und darüber nachdenken, was man noch machen könnte, um armen Leuten zu helfen	Übertragung auf eigene Lebenswelt: -man sollte darauf achten, weniger Essen wegzuschmeißen und darüber nachdenken, wie man armen Leuten mehr helfen kann	
Wie seht ihr denn das Miteinander leben der verschiedenen Hautfarben in Deutschland? Ist das hier auch ein Problem?			

Ich denke, hier in Deutschland geht das ganz gut	In Deutschland gibt es kaum Probleme	Probleme mit verschiedenen Hautfarben in eigener Lebenswelt: -kaum Probleme in Deutschland	Übertragung Lebenswelt in Bezug auf Rassismus
Wir haben auch Dunkelhäutige in unserem Jahrgang und mit denen gehen alle gleich um	Mit den Dunkelhäutigen im Jahrgang gehen alle gleich um	Probleme mit verschiedenen Hautfarben in eigener Lebenswelt: -mit Dunkelhäutigen im Jahrgang gehen alle gleich um	
Für uns ist das wirklich normal. Aber ich kann mir vorstellen, dass es für einzelne Menschen immer noch so ist, dass sie so denken	Für uns ist das normal, aber ich kann mir vorstellen, dass es einzelne Menschen gibt, die noch so denken	Probleme mit verschiedenen Hautfarben in eigener Lebenswelt: -für uns ist das normal, aber ich kann mir vorstellen, dass es Menschen gibt, die so denken	
Ich denke, wenn Schwarze jetzt komisch angeguckt werden, dann kommt das, weil wir das nicht so kennen und weil sie ein bisschen eine andere Art haben und Persönlichkeit. Ich finde auf jeden Fall, man soll sie nicht ausschließen, sondern respektieren. Und auch, dass in Südafrika in der Regierung nur Weiße waren, war ein großer Fehler. Genauso hätten da auch „Schwarze“ sein sollen.	Wenn Schwarze komisch angeguckt werden, liegt das daran, dass wir das nicht so kennen und weil sie eine andere Art und Persönlichkeit haben. Man soll sie nicht ausschließen, sondern respektieren	Probleme mit verschiedenen Hautfarben in eigener Lebenswelt: -wenn Schwarze komisch angeguckt werden, liegt das daran, dass wir das nicht kennen und weil sie eine andere Art und Persönlichkeit haben. Man soll sie nicht ausschließen, sondern respektieren	

Anhang 2. Fragenbogen zur Selbsteinschätzung

Auszüge aus: Sandra Barbara Schmelzer (Störkel): Persönlichkeitsbildung und szenische Interpretation. Examensarbeit, München 2002

[Die Autorin führt eine Vorher- und Nachher-Befragung durch. Die Nachher-Befragung ist dabei etwas umfangreicher als Vorher-Befragung. Sie verwendet aus Vergleichszwecken einen Fragebogen, den Rita Behrens 1998 für den Deutschunterricht entwickelt hat und der sich seinerseits an Andreas Lenzen 1997 anlehnt.]

1. Vorher-Befragung

(Seite 32-33) "Es soll die subjektive Selbsteinschätzung der Lerngrupe in den Kategorien Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit und Kreativität festgestellt werden. Außerdem sollte der Fragebogen zur Sensibilisierung der Schülerinnen auf ihre sozialen Fähigkeiten beitragen." ... "Die Auswertung ergibt eindeutig, dass die Schülerinnen sich bei den befragten individuellen Fähigkeiten eher hoch als niedrig einschätzen."

Zusammenfassung:

Bewertungsskala	eher schwer (-2)	-1	0	1	eher leicht (2)
Kooperationsfähigkeit	0	3,5%	22%	45%	29%
Kommunikationsfähigkeit	1,2%	4,1%	19%	41%	35%
Verantwortungsfähigkeit	0,69%	3,5%	20%	42%	33%
Kreativität	2,5%	11%	22%	41%	24%

2. Nachher-Befragung

(Seite 47) "Die zweite Befragung, die als Abschluss des Projekts vorgenommen wurde, sollte zeigen, ob die Methoden der szenischen Interpretation aus Sicht der Schülerinnen zur Förderung sozialer Kompetenzen beitragen. Neben den bei der ersten Befragung abgefragten Bereichen umfasste die zweite Befragung zusätzlich Sprachkompetenz, Selbständigkeit und Musikalität."

[Bemerkung: Der Fragebogen der zweiten Befragung war nicht mit dem der ersten identisch. Daher beruht die Beantwortung der Forschungsfrage nicht auf einem statistischen Vorher-Nachher-Vergleich sondern auf der Auswertung der Antworten auf die spezifischen Fragen des zweiten Fragebogens.

Eindeutige Förderung gegen die Schülerinnen bei Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsfähigkeit und Selbständigkeit an. Der Bereich der Kreativität ist weniger signifikant und negativ wurden die Bereiche Sprachkompetenz und Musikalität beurteilt.

Wie in einigen anderen Untersuchungen zeigt es sich hier, dass die Schülerinnen eine bereits vorgeprägte Vorstellung von "Musikalität" haben und bei einer szenischen Interpretation diese Vorstellung nicht wiederfinden. Beispiel: für 65% hat sich durch die szenische Interpretation die Einstellung zur Kunstform Oper nicht verändert (weder positiv noch negativ).]

Zusammenfassung:

	Mittelwertvergleich [0;2]
Kooperationsfähigkeit	1,65
Kommunikationsfähigkeit	1,67
Verantwortungsfähigkeit	1,61
Kreativität	1,56
Sprachkompetenz	0,93
Selbständigkeit	1,53
Musikalität	0.68

3. Zusatz-Befragung nach einzelnen Methoden

Die Einschätzung der Schülerinnen, welchen Beitrag einzelne Methoden der Szenischen Interpretation zu jeder der in der Nachher-Befragung abgefragten Kompetenzbereiche geleistet hätten, wurde zusätzlich erhoben.

Zusammenfassung

Rangfolge →	Rang 1	Rang 2	Rang 3
Kooperationsfähigkeit	Präsentation	Szenisches Spiel	Standbilder
Kommunikationsfähigkeit	Präsentation, Szenisches Spiel	Feedbackrunde	Standbilder
Verantwortungsfähigkeit	Szenisches Spiel	Präsentation	Standbilder
Kreativität	Szenisches Spiel	Präsentation	Feedbackrunde
Sprachkompetenz		Präsentation	Szenisches Spiel
Selbständigkeit	Präsentation	Szenisches Spiel, Standbilder, Feedbackrunde	
Musikalität	Szenisches Spiel	Präsentation	Feedbackrunde

1. Befragung der Schülerinnen und Schüler zur Selbsteinschätzung

Überprüfen Sie Ihre Kooperationsfähigkeit !						Überprüfen Sie Ihre Kommunikationsfähigkeit !					
Dieses zu leisten	fällt mir					Dieses zu leisten	fällt mir				
	eher schwer			eher leicht			eher schwer			eher leicht	
	-2	-1	0	+1	+2		-2	-1	0	+1	+2
Kooperationsfähigkeit						**Kommunikationsfähigkeit**					
Mit anderen Personen zusammenzuarbeiten	0	0	0	0	0	An Diskussionen teilzunehmen	0	0	0	0	0
Entscheidungen mit mehreren zu fällen u. zu akzeptieren	0	0	0	0	0	Eigene Ideen und eigenes Wissen einzubringen	0	0	0	0	0
Andere bei ihrer Arbeit zu unterstützen	0	0	0	0	0	Anderen aufmerksam zuzuhören	0	0	0	0	0
Auf die Probleme von anderen Rücksicht zu nehmen	0	0	0	0	0	Fragen zum Thema/zum Arbeitszusammenhang zu stellen	0	0	0	0	0
Ein gemeinschaftliches Ziel wichtiger als mein eigenes zu nehmen	0	0	0	0	0	Fragen direkt zu beantworten (ohne Ausschweifungen)	0	0	0	0	0
Die Meinungen anderer zu akzeptieren	0	0	0	0	0	Andere von meiner Meinung zu überzeugen	0	0	0	0	0
Mit Konflikten umzugehen	0	0	0	0	0	Bei Gesprächen nicht einfach dazwischenzureden	0	0	0	0	0
Kritik anzunehmen	0	0	0	0	0	Mich an Gesprächen aktiv zu beteiligen	0	0	0	0	0
Sachliche Kritik an anderen zu üben	0	0	0	0	0	Auf die Beiträge meiner Gesprächspartner einzugehen	0	0	0	0	0
Absprachen/Vereinbarungen zu treffen	0	0	0	0	0	Bei Diskussionen fair und sachlich zu bleiben	0	0	0	0	0

Überprüfen Sie Ihre Verantwortungsfähigkeit !						Überprüfen Sie Ihre Kreativität !					
Dieses zu leisten	fällt mir					Dieses zu leisten	fällt mir				
	eher schwer			eher leicht			eher schwer			eher leicht	
	-2	-1	0	+1	+2		-2	-1	0	+1	+2
Verantwortungsfähigkeit						**Kreativität**					
Selbstverantwortlich Probleme anzugehen	0	0	0	0	0	Etwas zu erfinden/schreiben/gestalten	0	0	0	0	0
Eigenverantwortlich mein Lernen/Arbeiten zu planen und durchzuführen	0	0	0	0	0	Eine Idee/einen Wunsch (mit geringen Mitteln) zu verwirklichen	0	0	0	0	0
Eigenverantwortlich meine Arbeit(en) zu kontrollieren	0	0	0	0	0	Verschiedene Möglichkeiten zu finden, um ein persönliches Ziel zu erreichen	0	0	0	0	0
Mich selbstverantwortlich zu organisieren	0	0	0	0	0	Verschiedene Möglichkeiten zu finden, um ein berufliches/ schulisches Ziel zu erreichen	0	0	0	0	0
Vereinbarungen/Absprachen einzuhalten	0	0	0	0	0	Einer Sache/Aufgabe eine besondere Note zu geben	0	0	0	0	0
Bewußt die Verantwortung für die Ergebnisse meiner Handlungen zu übernehmen	0	0	0	0	0	Meine Umgebung aktiv nach eigenen Vorstellungen zu gestalten/zu verändern	0	0	0	0	0
Mich bewußt für demokratisch gefällte Entscheidungen einzusetzen	0	0	0	0	0	Mich phantasievoll in Sprache auszudrücken	0	0	0	0	0
Bewußt den eigenen Teil der Verantwortung in einer Gruppe zu übernehmen	0	0	0	0	0	Phantastische Vorstellungen zu entwickeln	0	0	0	0	0
						Mehrere neue Ideen für die Bewältigung einer Aufgabe zu gewinnen	0	0	0	0	0

Tabelle 1: Fragenbogen (Vorher-Befragung)

Kooperationsfähigkeit

Studie von Sandra Schmelzer

Dieses zu leisten fällt mir: eher schwer -2	-1	0	eher leicht 1	2	Mittelwert 1
0	0	1	10	6	Standardab-weichung 0,8141 [-2;2]
0	0	5	8	4	
0	0	2	10	5	
0	0	1	11	5	
0	1	7	7	2	
0	0	2	6	9	
0	1	4	7	5	
0	2	7	5	3	
0	2	7	5	3	
0	0	2	7	8	
0	**6**	**38**	**76**	**50**	

170 gegebene Antworten und 180 mögliche Antworten

	-2	-1	0	1	2
Schmelzer	0	3,50%	22%	45%	29%
Behrens	4%	11,00%	20%	39%	26%

Kommunikationsfähigkeit

Studie von Sandra Schmelzer

Dieses zu leisten fällt mir: eher schwer -2	-1	0	eher leicht 1	2	Mittelwert 1,0958 (-2;+2)
1	1	2	5	8	Standardab-weichung 0,834
0	1	2	6	8	
0	0	1	7	9	
0	1	5	7	4	
0	0	5	7	5	
0	1	3	10	3	
1	1	3	7	5	
0	2	1	7	7	
0	0	5	6	6	
0	0	5	7	5	
2	**7**	**32**	**69**	**60**	

170 gegebene Antworten und 180 mögliche Antworten

	-2	-1	0	1	2
Schmelzer	1,20%	4,10%	19%	41%	35%
Behrens	3,00%	8,00%	26%	38%	24%

Tabelle 2: Ergebnisse (Teil 1 und 2)

Verantwortungsfähigkeit

Studie von Sandra Schmelzer

Dieses zu leisten fällt mir: eher schwer -2	-1	0	1	eher leicht 2	Mittelwert 1,0629 (-2;+2)
0	0	3	8	7	Standardab-weichung 2,1213
1	1	5	7	4	
0	0	6	8	4	
0	1	6	7	4	
0	0	2	6	10	
0	1	2	10	5	
0	0	4	9	5	
0	2	1	6	9	
1	**5**	**29**	**61**	**48**	

144 gegebene Antworten und 144 mögliche Antworten

	-2	-1	0	1	2
Schmelzer	0,69%	3,50%	20%	42%	33%
Behrens	1,00%	9,00%	27%	34%	28%

Kreativität

Studie von Sandra Schmelzer

eher schwer -2	-1	0	1	eher leicht 2	Mittelwert 0,7911 (-2;+2)
1	2	3	5	7	Standardab-weichung 0,9561
0	3	3	7	5	
0	1	2	10	5	
0	3	3	7	1Ent 4	
0	1	7	7	3	
0	1	5	8	4	
1	3	7	3	4	
2	2	3	5	6	
0	1	2	14	1	
4	**17**	**35**	**66**	**39**	

161 gegebene Antworten **162 mögliche Antworten**

	-2	-1	0	1	2
Schmelzer	2,50%	11%	22%	41%	24%
Behrens	3,00%	10%	29%	34%	22%

Tabelle 3: Ergebnisse (Teil 3 und 4)

Online-Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater

Teil I Sammelbände

Band 1. Konzeptionelle Aufsätze 1982 - 2006. Wolfgang Martin Stroh, Ralf Nebhuth, Markus Kosuch, Rainer O. Brinkmann.

Band 2. Markus Kosuch: Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung. Teil I: Begegnung mit Musiktheater als Erfahrungsraum. Teil II: Szenische Interpretation von Musik und Theater als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik. Teil III: Ein Blick über den deutschen Tellerrand.

Band 3. Szenische Interpretation in der Grundschule. Zehn Spielkonzepte. Norbert Schläbitz, Ralf Nebhuth, Marianne Schönball, Ulrike Schmiga, Pilar Lozano, Wencke Sorrentino, Ursula Ries, Markus Kosuch, Rainer O. Brinkmann, Wolfgang Martin Stroh u.a.

Band 4. Stundenkonzepte szenischer Interpretation für die Sekundarstufen I und II. Rainer O. Brinkmann „Soziale Muster" (Dreigroschenoper), „Einstieg" (Linie 1), „Vorsicht Verdunkelung" (Eine Nach in Venedig), „Orpheus wendet sich um" (3 Orpheus-Vertonungen), u.a.

Band 5. Szenische Interpretation Absoluter Musik. Theorie und Praxis. Katharina Pfütz, Mar-kus Kosuch, Wolfgang Martin Stroh, Frauke Theiss. Beispiele: Grundsatzartikel, Brahms Klarienettenquintett, Mozarts „alla turca", Beethovens Klavierkonzert, Scheherazada von Rimsky-Korsakow.

Band 6. [in Vorbereitung]Szenische Interpretation Neuer Musik. Rainer O. Brinkmann, Markus Kosuch, Wolfgang Martin Stroh. Beispiele: Arkyol „Eisenhans"; Zimmermann „Weiße Rose", Kagel „Match", Schönberg „Streichquartett", Dinescu „Der 35. Mai", u.a.

Band 7. [In Vorbereitung]Szenische Interpretation und Interkulturelle Musikerziehung. Wolfgang Martin Stroh: Theorieteil, Beispiele.

Teil II Spielkonzepte Musiktheater

Band 11. Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation von Alban Bergs „Wozzeck".

Weitere Bände zu Opern in loser Folge, in Vorbereitung:

Band 12. Salome

Band 13. Freischütz

Band 14. Moses und Aron

Band 15. Die Entführung aus dem Serail