

## **Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater**

herausgegeben von Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh



**Band 9  
Neue Forschungsfelder zur  
Szenischen Interpretation von Musik und Theater**  
herausgegeben von Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh

In Zusammenarbeit mit



**ISIM**  
Institut für Szenische Interpretation  
von Musik + Theater

Kontaktadressen: [lars.oberhaus@uni-oldenburg.de](mailto:lars.oberhaus@uni-oldenburg.de), [wolfgang.stroh@uni-oldenburg.de](mailto:wolfgang.stroh@uni-oldenburg.de)

## 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 rasch über Lehrerfortbildungen als eine pädagogische 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 erfolgreich 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 bunte Vielfalt von Publikationen zu bündeln und zu sichten.

Im Jahre 2012, dem Gründungsjahr der vorliegenden online-Schriftenreihe, sieht 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 „Besucher\*innen“ 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. Band 8 der vorliegenden Reihe stellt 42 derartige Arbeiten vor. Das Publikationsverzeichnis der dritten Auflage des Methodenkatalogs führt 62 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. 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

## Quellen der Texte von Band 9

- Lars Oberhaus, Anja Rosenbrock, Ilka Siedenburg (2020): Never change a running team? Zur Weiterentwicklung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musik und Theater, in: Diskussion Musikpädagogik 88, S. 35–39.
- Lars Oberhaus (2017): Chaos als Spiel. Videographische Analysen zum Rollenschutz anhand von zwei Spielszenen zu ‚The Rumble‘ (West Side Story), in: Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8/2017, S. 52–59.
- Anne Niessen, Jens Knigge (2022): Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken. Eine videographische Studie zu einem Workshop im Opernhaus, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU), 11/2022, S. 157–171.
- Jens Knigge, Anne Niessen (2024): „Move aloud“ – Videographische Perspektiven auf Lernen in einer nonverbalen Praxis Szenischen Interpretierens, in: Beiträge empirischer Musikpädagogik. <https://bem.journals.qucosa.de/bem/article/view/241/364>.
- Anton Giese (2022): Der Rollenschutz im Konzept der Szenischen Interpretation von Musik und Theater – eine Videografische Analyse. Masterarbeit an der Universität Oldenburg. Hier gekürzte Erstveröffentlichung.
- Wolfgang Martin Stroh (2019): Videographie im Forschenden Lernen. Vortrag auf der ISIM-Tagung 2019 in Berlin. Hier Erstveröffentlichung.
- Tobias Hömberg (2023): Szenische Interpretation und kulturelle Aneignung. Vortrag auf der ISIM-Tagung 2023 in Hannover. Hier Erstveröffentlichung.
- Rainer O. Brinkmann, Wolfgang Martin Stroh (2023): Orientalismus und die „Entführung aus dem Serail“. Vortrag auf der ISIM-Tagung 2023 in Hannover. Hier Erstveröffentlichung.

# Inhalt

Vorbemerkungen zur Schriftenreihe .....	3
Quellen der Texte von Band 9.....	4
Inhalt .....	5
Vorbemerkungen zu Band 9.....	6
<b>Lars Oberhaus, Anja Rosenbrock, Ilka Siedenburg</b> Never change a running team? Zur Weiterentwicklung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musik und Theater.....	8
<b>Lars Oberhaus</b> Chaos als Spiel. Videographische Analysen zum Rollenschutz anhand von zwei Spielszenen.....	16
<b>Anne Niessen, Jens Knigge</b> Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken. Eine videographische Studie zu einem Workshop im Opernhaus .....	25
<b>Jens Knigge, Anne Niessen</b> „Move aloud“. Videographische Perspektiven auf Lernen in einer nonverbalen Praxis Szenischen Interpretierens.....	37
<b>Anton Giese</b> Der Rollenschutz im Konzept der Szenischen Interpretation von Musik und Theater. Eine Videografische Analyse .....	56
<b>Wolfgang Martin Stroh</b> Videografie im forschenden Lernen.....	100
<b>Tobias Hömberg</b> Szenische Interpretation und kulturelle Aneignung. Berührungsprobleme und Lösungsversuche – am Beispiel <i>West Side Story</i> .....	110
<b>Rainer O. Brinkmann, Wolfgang Martin Stroh</b> Orientalismus und <i>Die Entführung aus dem Serail</i> .....	129
Alle Bände der Schriftenreihe zur Szenischen Interpretation von Musik und Theater.....	138

## Vorbemerkungen zu Band 9

Das Konzept der Szenischen Interpretation von Musik und Theater steht im Verdacht, sich seit seinen Anfängen in den 1990er Jahre kaum weiter entwickelt zu haben. Die theoretische Präzisierung des Erfahrungslernens nach Ingo Scheller durch Markus Kosuchs Arbeiten zum „Konstruktivismus“ haben das Konzept selbst nicht verändert, sondern nur präziser begründet. Auch die Ausweitung des Anwendungsbereichs von der Schul- auf die Musiktheater- und Sozialpädagogik hat das Grundkonzept nicht modifiziert. Selbst die dritte Auflage des Methodenkatalogs von 2022 hat zwar das Konzept durch einige neue Methoden erweitert und versucht, dem Alltags-Verschleiß der „szenischen Reflexion“ entgegen zu wirken (der zweite Beitrag von Anne Niessen und Jens Knigge im vorliegenden Band schildert diesen Vorgang), das Konzept selbst jedoch ist so geblieben, wie es schon 20 Jahre zuvor in der ersten Auflage des Methodenkatalogs impliziert gewesen ist. Im Band 8 der vorliegenden Schriftenreihe wurden zahlreiche Forschungsarbeiten vorgestellt, die bis zum Jahre 2016 sich alle entweder mit dem „Gelingen“ oder „Funktionieren“ einer szenischen Interpretation oder aber mit der „Evaluation“ einer der vom Konzept implizierten Thesen beschäftigen. So gut wie nie wurde gefragt, ob die theoretische Grundlegung des Konzepts nicht doch auch erneuert werden könnte.

Im vorliegenden Band werden Beiträge versammelt, die teils die Tradition der (Be-) Forschung im Sinne einer Evaluation fortsetzen, indem sie intensiv die Möglichkeiten der Videografie ausnutzen. Teils jedoch werden auch gerade zur Deutung videografischer Befunde pädagogische Theorien herangezogen, die in der Lage sind, dem Scheller'schen Ansatz des konstruktivistischen Erfahrungslernens alternative Deutungs- und Begründungstheorien gegenüber zu stellen. So versuchen Niessen und Knigge Grundannahmen der Szenischen Interpretation (etwa zu „äußeren und inneren Haltungen“ oder zum „Lernen mit dem Körper“) mit neueren pädagogischen Theorien zu fassen. Neuere Forschungsansätze im Kontext der Praxisforschung oder des Design Based Research wären in Zukunft weitere Forschungsansätze, die für die Weiterentwicklung der Grundlagen interessant sein könnten. Im ersten Beitrag des vorliegenden Bandes aus dem Jahr 2020 steht programmatisch:

*Trotz (oder wegen) des Erfolgs als musikkonzeptioneller Dauerbrenner und trotz der Kritik bleibt zu fragen, inwieweit sich die Szenische Interpretation vor dem Hintergrund sich verändernder gesellschaftlicher und musikpädagogischer Rahmenbedingungen weiter entwickeln könnte. Im Folgenden werden sechs Perspektiven aufgeführt, welche das Konzept um neue Aspekte bereichern und es stärker an die gegenwärtigen didaktischen und gesellschaftlichen Herausforderungen anpassen möchten.*

Gleicht man die in diesem Beitrag genannten Aspekte mit den bereits vorliegenden Spielkonzepten ab – und insbesondere mit dem zeitgleich von denselben Autor\*innen veröffentlichten Konzept zu *RENT* (vgl. Band 14 der vorliegenden Schriftenreihe) –, wird man bemerken, dass aktuelle „gesellschaftliche Herausforderungen“ sich recht flexibel in das alte Konzept einbringen lassen, ohne jedoch einige Fragen zu beantworten, die heute an ein „Konzept“ gestellt werden, das sich mit traditionellen Opern (die voller rassistischer Klischees sind und mehr oder weniger glücklich mit Diskriminierung spielen) oder interkultureller musikalischer Praxis (bei der Musikkulturen aus aller Welt gnadenlos pädagogisiert werden) beschäftigt:

Wann ist szenisches Spielen und Interpretieren (keine) Kulturelle Aneignung? Wann und wie gelingt es, durch szenisches Spielen und Interpretieren Rassismus, koloniales Denken oder andere Formen von Diskriminierung (1) zu vermeiden, (2) bewusst zu machen und (3) aufzuarbeiten?

Fragen dieser grundsätzlichen Art haben sich die Mitglieder des Instituts für Szenische Interpretation von Musik und Theater im Herbst 2023 auf einer Arbeitstagung gestellt. Zwei Grundsatzreferate sind im vorliegenden Band zu finden, die sich beide mit vorliegenden Spielkonzepten beschäftigen. Tobias Hömberg greift die postkoloniale Rassismus-Kritik an der *West Side Story* auf, die in den USA formuliert worden ist und untersucht, inwieweit die szenische Interpretation des Musicals Rassismus vermeiden, bewusst machen und aufarbeiten kann. Der Beitrag von Anton Giese zur videografischen Analyse der Rollenschutz-These ergänzt und präzisiert diese Ausführungen. Er kann zeigen, dass der Rollenschutz funktioniert und dadurch einem zentralen Vorwurf der postkolonialen Rassismustheorie in der Szenischen Interpretation insofern begegnet werden kann, als dort keine Reproduktion von Rassismus stattfindet. Dies geschieht unabhängig von dem zweiten wichtigen Ergebnis, das besagt, dass es trotz funktionierendem Rollenschutzes zumindest mittels Videografie nicht nachgewiesen werden kann, dass szenisches Spielen und Interpretieren Rassismus wirklich – im Sinne eines rassismus-sensiblen Lernens – bewusst macht und aufarbeitet. Von den drei oben genannten Dimensionen rassismus-sensiblen Lernens konnte also nur ein kleiner Teil erwiesen werden.

Ebenfalls auf das vielfach bereits erprobte, aber noch nicht publizierte Spielkonzept der *Die Entführung aus dem Serail* bezieht sich der Beitrag von Rainer O. Brinkmann und Wolfgang M. Stroh. Hier wird die Frage diskutiert, wie ein Spielkonzept beschaffen sein muss, damit der Mozart'sche „Belustigungs-Orientalismus“ historisch und kulturell so verortet werden kann, dass die szenische Interpretation keinen Orientalismus reproduziert. Es wird gefragt, ob die Auseinandersetzung mit Mozarts „Belustigungs-Orientalismus“ generell Erfahrungen der Schüler\*innen mit Diskriminierung bewusst machen und aufarbeiten kann. Als Versuch einer Antwort auf diese herausfordernde Frage wird zeitgleich mit dem vorliegenden Band als Nr. 16 das einschlägige Spielkonzept erscheinen.

Das Potential der Videografie zwecks kritischer Analyse der Praxis Szenischer Interpretation, das in Grundzügen bereits 2016 auf einer Tagung des Instituts für Szenische Interpretation von Musik und Theater diskutiert worden ist (vgl. den Beitrag von Lars Oberhaus „Chaos als Spiel“), wurde in den vergangenen Jahren durch Anne Niesen und Jens Knigge weiter vertieft. In den beiden vorliegenden Beiträgen, die sich auf einen Workshop an der Komischen Oper Berlin beziehen, wird das von Ingo Scheller stammende Konstrukt „innere und äußere Haltung“ der Szenischen Interpretation ergänzt durch die Theorie des „impliziten und expliziten Lernens“ nach Martin Bittner und Jürgen Budde. Dadurch konnte das oft sehr pauschal formulierte oder geforderte „Lernen mit dem Körper“ auf erstaunliche Weise konkretisiert werden.

Auch wenn die Themen des vorliegenden Bandes keineswegs alle „sechs Perspektiven“, die Oberhaus et al. in ihrem programmatischen Beitrag aufzeigen, ausarbeiten, zeigen die Beiträge des vorliegenden Bandes doch, dass und wie die Szenische Interpretation sich weiter entwickeln kann. Zahlreiche Optionen der Tagung zur „Evaluation der Szenischen Interpretation“ von 2016, die in einem Sonderband der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* dokumentiert ist, scheinen abgearbeitet zu sein. Andere, wie beispielsweise die auch videografisch zu bearbeitende Frage, wann die Szenische Interpretation die aktuellen Erfordernisse eines gender-sensiblen Lernens (bis hin zu einem diversity-sensiblen Lernen) tatsächlich erfüllt und nicht nur beabsichtigt, sind noch nicht vollständig beantwortet. Hierzu müsste beispielsweise die Praxis des in Band 14 der vorliegenden Schriftenreihe Spielkonzepts zu *RENT* mittels Videografie durchleuchtet werden. Es gibt also noch einiges zu tun!

# **Never change a running team? Zur Weiterentwicklung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musik und Theater**

LARS OBERHAUS, ANJA ROSENBROCK, ILKA SIEDENBURG

## **1. Zur Aktualität der Szenischen Interpretation von Musik**

Das Konzept der Szenischen Interpretation von Musik und Theater ist in verschiedenen Publikationen umfassend dokumentiert worden (s. z. B. Kosuch 2013). Das betrifft auch übergeordnete Bezüge zum Erfahrungsorientierten Lernen (Hentig 1977; Scheller 1981; Stroh 1985), zur Psychologie musikalischer Tätigkeit (Leontjew 1977; Stroh 1984) sowie zur (gemäßigten) Konstruktivistischen Pädagogik (Reich 2002; Kosuch 2003) und (außerschulischen) Musiktheaterpädagogik. Es spricht für die Methode, dass sie sich in der Forschung und im Unterrichtsalltag etabliert hat (Abschlussarbeiten, Workshops, Forschungsvorhaben etc.). Dabei haben sich auch kritische Stimmen gehalten, welche die untergeordnete Rolle der Musik, die geringe Eignung für den alltäglichen Musikunterricht, die Dominanz spezifischer Methoden (Standbilder), geringe thematische Vielfalt (Opern) und die Projektion der Musik zur Therapie kritisieren (Ängste) (s. Flämig 2000). In den letzten Jahren wurden zwar auch neue Anwendungsmöglichkeiten jenseits der Opernpädagogik aufgezeigt und die Szenische Interpretation stieß auf ein Interesse im Bereich musikpädagogischer Forschung (Oberhaus & Stroh 2017)). Die Grundpfeiler der Konzeption sind aber seit den 1980er Jahren bis heute ohne große Veränderungen erhalten geblieben.

Trotz (oder wegen) des Erfolgs als musikkonzeptioneller Dauerbrenner und der Kritik bleibt zu fragen, inwieweit sich die Szenische Interpretation, vor dem Hintergrund sich verändernder gesellschaftlicher und musikpädagogischer Rahmenbedingungen, weiter entwickeln könnte. Im Folgenden werden sechs Perspektiven aufgeführt, welche das Konzept um neue Aspekte bereichern und es stärker an die gegenwärtigen didaktischen und gesellschaftlichen Herausforderungen anpassen möchten.

## **2. Steuerung und Selbständigkeit in der szenischen Interpretation**

Dem Spielleiter oder der Spielleiterin kommt traditionell in der szenischen Interpretation eine leitende Funktion zu: Er oder sie hat nicht nur die Aufgabe, Lernprozesse zu planen und vorzubereiten sowie das Material bereit zu stellen, sondern übernimmt auch das Anleiten von Lern- und Spielphasen durch Aufgaben, Fragen oder Anweisungen. Für die Steuerung durch eine Spielleiterpersönlichkeit spricht, dass diese Person aufgrund didaktisch-methodischer Kenntnisse die Verantwortung für das Gelingen der szenischen Interpretation am besten übernehmen kann (vgl. Scheller 1999). Zudem wird der Lernprozess einer ganzen Lerngruppe zentral organisiert, so dass alle Schüler\*innen involviert sind. Die Spielleiterperson kann zudem bei Problemen eingreifen, unterstützen oder auch korrigieren.

Einige der Vorteile der gesteuerten szenischen Interpretation sind jedoch gleichzeitig deren Nachteile: Eine große Lerngruppe (z.B. eine Schulklasse) kann entweder so aufgeteilt werden, dass alle Spielenden gleichzeitig an einer Szene spielen (dies wird leicht unübersichtlich), dass einige spielen und andere zusehen (dies bedeutet eine ungleichmäßige Verteilung der Aufgaben und möglicherweise Unaufmerksamkeit der Nicht-Spielenden) oder aber dass Teilgruppen nacheinander spielen (was bedeutet, dass einige Teilnehmenden auf andere warten müssen und vielleicht unaufmerksam sind). Zudem lernen die Spielenden nicht, mit etwaigen

Problemen (z.B. Missverständnissen innerhalb der Lerngruppe) umzugehen, da sie sich ja darauf verlassen können, dass diese vom Spielleiter gelöst werden.

Eine Alternative zur Spielleitersteuerung bietet das selbständige Arbeiten mit schriftlichen Arbeitsanweisungen in parallel oder arbeitsteilig arbeitenden Kleingruppen. Auch hier liegen Vorteile auf der Hand: Gruppen können im eigenen Tempo selbständig arbeiten und sich dabei im Rahmen der Aufgabenstellung auf ihre eigene Wahrnehmung der Spielsituation und ihr persönliches Interesse daran konzentrieren. Sie haben Raum für eigene Interpretationen. Mehr Lernende sind gleichzeitig aktiv, ohne dass das Unterrichtsgeschehen zu unübersichtlich wird. Probleme können oft von den Schülerinnen und Schülern selbst gelöst werden; gelingt dies nicht, so hat die Lehrkraft meist Zeit, sich um eine einzelne Gruppe zu kümmern. Natürlich hat auch diese Arbeitsweise ihre Nachteile: Eine beengte Raumsituation, eine unmotiviert oder an selbständiges Arbeiten nicht gewöhnte Lerngruppe oder auch ein Spielthema mit hohem Konfliktpotential können das parallele selbständige Arbeiten in Gruppen scheitern lassen. Geht etwas schief – sei es zwischenmenschlich oder sei es eine anhaltende Fehlwahrnehmung des Unterrichtsgegenstandes, zum Beispiel unter Einbringung rassistischen oder sexistischen Gedankenguts – kann die Spielleiterperson dies erst spät wahrnehmen. Zudem werden selbständige Lernprozesse trotzdem durch Arbeitsaufträge gesteuert, die dann meist schriftlich vorliegen; eine solche lange Aufgabenliste wirkt demotivierend.

### 3. Gender

Dass Szenische Interpretation auch im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen gute Möglichkeiten bietet, wurde bereits früh thematisiert (Kosuch & Stroh 1997; Stroh 2000). Angesichts aktueller Diskussionen um den Umgang mit Differenz stellt sich allerdings die Frage, ob die Kategorie Gender dabei eher polarisierend (über-)betont wird oder ob die Szenische Interpretation dazu beitragen kann, klischeehaften Vorstellungen entgegen zu wirken und eine Vielfalt an möglichen Genderpositionen aufzuzeigen.

Geschlecht ist beim szenischen Interpretieren in mehrfacher Weise relevant: Mädchen und Jungen bringen unterschiedliche Erfahrungen mit und lassen ihre jeweiligen Vorstellungen von Gender ins Spiel einfließen, die je nach Sozialisationskontext sehr unterschiedlich sind. Bei der Einfühlung in Rollen setzen sie sich mit weiblichen und männlichen Charakteren auseinander. Im Einfühlungsmaterial – beispielsweise in Libretti, Rollenkarten oder Hintergrundinformationen – sind ebenfalls geschlechtsbezogene Zuschreibungen enthalten. Gerade bei der Arbeit an Opern entsprechen diese häufig traditionellen oder stereotypen Geschlechterbildern. Oftmals werden auch auf der musikalischen Ebene Geschlechterkonnotationen transportiert, wenn etwa männliche Figuren eher durch kraftvolle Musik und weibliche eher durch romantische Klänge charakterisiert werden (McClary 2002).



Abb. 1. Standbilder zu Dragqueen in geschlechtsunspezifischen Rollen

Da die Einfühlungsverfahren der Szenischen Interpretation gezielt dazu anregen, Zuschreibungen auf der Grundlage der Merkmale einer Figur zu aktivieren, besteht durchaus die Gefahr, dass Geschlechterdifferenzen von den Spielenden überbetont werden. Geht man im Sinne einer gendersensiblen Pädagogik davon aus, dass dadurch geschlechtstypische Festlegungen verstärkt und somit eigene Handlungsspielräume eingeschränkt werden, ist dies eher hinderlich, um Mädchen und Jungen im Musikunterricht eine Vielfalt an Erfahrungen zu ermöglichen (Siedenburg 2017).

Auf der anderen Seite bietet die Szenische Interpretation besondere Möglichkeiten für die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen. So macht sie das soziale Geschlecht als Inszenierung erfahrbar und ermöglicht dadurch einen spielerischen Umgang mit dieser Kategorie (Disotski 2010). Während wir uns in den meisten Situationen des performativen Charakters von Geschlecht nicht bewusst sind, werden beim szenischen Interpretieren verschiedene Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit mehr oder weniger bewusst in Szene gesetzt. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Sex und Gender voneinander gelöst werden, indem Spielende eine Rolle übernehmen, die nicht ihrem biologischen Geschlecht entspricht. Sofern es gelingt, dass Schülerinnen und Schüler sich dabei ernsthaft auf die Rollen einlassen, können dadurch geschlechtsbezogene Zuschreibungen als solche erkannt und in Frage gestellt werden. Eine weitere Chance ergibt sich aus der Mehrperspektivität, die insbesondere in den Reflexionsverfahren der Szenischen Interpretation erfahrbar wird. Wenn Spielende in ihren verschiedenen Rollen unterschiedliche Haltungen zu einer Person oder einer Szene einnehmen, sind auch im Hinblick auf Gender vielfältige Positionierungsmöglichkeiten unmittelbar präsent.

#### **4. Bilingualer Musikunterricht und fächerübergreifender Unterricht**

Auf den ersten Blick ergeben sich insbesondere zum Deutschunterricht Verknüpfungen, in dem die Szenische Interpretation häufig für die Auseinandersetzung mit Dramen eingesetzt wird (Scheller 1999). Eine Verwendung in anderen Fächern ist ebenso denkbar. Im Englischunterricht gehört die Behandlung populärer Musik zum Alltag. Die Szenische Interpretation von Musik wurde sowohl hier als auch im bilingualen Musikunterricht bereits erfolgreich eingesetzt (Rosenbrock 2005; Stroh & Rosenbrock 2006).

Bilingualer Sachfachunterricht, also Fachunterricht, der überwiegend in einer Fremdsprache (meist Englisch) erfolgt, wird mit großem Erfolg bundesweit praktiziert. Der bilinguale Musikunterricht ist allerdings nach wie vor eher selten, auch da es dafür kaum Materialien gibt (Rosenbrock 2006). Der Nutzen für das Erlernen der Fremdsprache steht außer Frage, doch stellt der bilinguale Sachfachunterricht eine potentielle fachliche Einschränkung dar: Es ist davon auszugehen, dass manche Schüler\*innen, die sich weniger gut äußern können, mehr zum Unterricht beigetragen hätten, wenn dieser in ihrer Muttersprache stattgefunden hätte. Bei der szenischen Interpretation kann dies einerseits besonders gravierend sein, da die fremde Sprache es erschweren kann, sich in eine Figur hinein zu versetzen und aus dieser Perspektive Emotionen zu äußern. Andererseits erleichtert gerade die Verwendung der Fremdsprache dies, da sie den Rollenschutz verstärkt. Vor diesem Hintergrund stellt sich immer wieder eine Kosten-Nutzenrechnung: Hat bilingualer Sachfachunterricht – in diesem Fach, zu diesem Thema, mit dieser Methode – auch einen fachlichen Nutzen? Bei der Beschäftigung mit englischsprachigem Musiktheater, welches (unter anderem) eine englischsprachige Kultur und Umgebung darstellt, ist dies unseres Erachtens zu bejahen: Englische Songtexte passen sich gut ein in einen Unterricht in englischer Sprache; ein Hin- und Herschalten zwischen zwei Sprachen ist ohnehin gegeben, ob man nun die deutsche Sprache als Unterrichtssprache ver-

wendet oder – wie im bilingualen Sach-Fach-Unterricht – als gelegentliches Hilfsmittel, wenn dies einmal aus unterrichtstechnischen Gründen nötig wird.

Diese Passung hat aber, wenn mit Methoden der szenischen Interpretation gearbeitet wird, noch eine andere Dimension, welche sich aus der Schnittmenge von Verfremdung und Immersion ergibt. Musiktheater handelt oft von Themen oder Situationen, die vielen Schülerinnen und Schülern an deutschen Schulen fremd sind. Sie müssen sich nicht mit schweren Schicksalsschlägen auseinandersetzen, wie sie z.B. im Musiktheater thematisiert werden. Andere Erfahrungen, zum Beispiel Liebe und Eifersucht, aber auch sexuelle Orientierung, vielleicht auch Verlust und Armut, können ihnen allerdings durchaus vertraut sein. Hier bietet sich in der szenischen Interpretation die Möglichkeit, sich mit Bekanntem aus neuer Perspektive auseinander zu setzen, durch die Immersion in eine neue Welt und den Schutz einer Rolle Distanz zu gewinnen. Der Umgang mit der Fremdsprache lebt demnach in einem Spannungsverhältnis aus Nähe und Distanz, aus Verfremdung und Vertrautem. Einerseits bleibt sie etwas Fremdes, künstlich Erlerntes; andererseits bietet sie erfahrungsfördernde und motivierende Möglichkeit kultureller Immersion (Rosenbrock 2005).

## **5. Musizieren und szenisch interpretieren**

Der Vorwurf, bei der Szenischen Interpretation spielt die Musik selbst im Unterricht eine zu geringe Rolle, lässt sich unter anderem damit in Verbindung bringen, dass der szenischen Erarbeitung häufig eine wichtigere Rolle zukommt als dem praktischen Musizieren. Dabei bietet das szenische Interpretieren durchaus einen geeigneten Rahmen für eine aktive musikalische Praxis. Zuallererst ist hier die vokale Praxis zu nennen. Die Arbeit an Singhaltungen in der Szenischen Interpretation unterscheidet sich vom herkömmlichen vokalen Klassenmusizieren insbesondere darin, dass der Fokus von Beginn an auf individuelle Interpretation und Expressivität gelegt wird, während Intonation und Stimmbildung kaum eine Rolle spielen. Ausgangspunkt ist dabei häufig das Sprechen zu einer musikalischen Begleitung. Gerade gesanglich Unerfahrenen wird damit eine Möglichkeit geboten, die Angst vor falschen Tönen zu verlieren und die eigene Stimme als Ausdrucksmedium zu entdecken. Zwar ist auch Mut und Überwindung erforderlich, insbesondere dann, wenn allein gesungen werden soll. Im Idealfall entsteht durch vorbereitende Warmups und die szenische Arbeit eine Atmosphäre, die ein spielerisches Entdecken ermöglicht.



Abb. 2. Szenischen Singen

Über das Singen hinaus besteht auch im instrumentalen Musizieren die Möglichkeit sich expressiv über Haltungen auszudrücken, um individuelle Interpretationen zu ermöglichen. Dies ist in einem Klassenensemble schwieriger zu initiieren, da keine Einfühlung und rollenspezifische Auseinandersetzung erfolgt. Damit das Entwickeln und Umsetzen eigener Empfindungen in der szenischen Arbeit gelingt, sind allerdings solide spieltechnische Fähigkeiten notwendig, sodass die technische Realisierung auf dem Instrument nicht ihre gesamte Aufmerksamkeit absorbiert.

## 6. Zum Stellenwert des Körpers

Die Szenische Interpretation von Musik ist eine Form von ‚Körperarbeit‘, da Bewegungen zur Musik elementare Grundvoraussetzungen sind, um sich auszudrücken. Allerdings wird der Körper als Medium ästhetischer Erfahrungen sowohl in den Spielkonzepten als auch in den theoretischen Überlegungen eher wenig thematisiert. Ein möglicher Grund hierfür liegt an dem (gemäßigten) konstruktivistischen Ansatz, der seit der Dissertation von Markus Kosuch (2003) mit dem Konzept der Szenischen Interpretation in Verbindung steht. In Bezugnahme auf die konstruktivistische Didaktik von Kersten Reich (2002) basiert Lernen auf Bedeutungskonstruktionen, in denen sinnliche Erfahrungen auf einer abstrakteren Ebene mit individuellen Sichtweisen und Deutungen in Bezug gesetzt werden. Folglich ist die Realität eine Konstruktion eigener Erlebnisse und nur subjektiv zugänglich. Durch die konstruktivistische Bezugnahme entsteht im Bereich der Szenischen Interpretation ein Zwei-Ebenen-Modell, in dem der Körper der reflexiven Erfahrung nachgeordnet wird. Auch der für die Szenische Interpretation grundlegende Prozess der Umwandlung von Erlebnissen in Erfahrungen verdeutlicht dieser Ansatz eine Unterscheidung zwischen Realität und individueller Verarbeitung.

Dabei könnte das Lernen mit dem Körper stärker im Zentrum stehen. Die Unmittelbarkeit und Sichtbarkeit des körperlichen Erlebens ist ein Qualitätskriterium, das in der Schule als didak-

tisches Interpretationsmedium genutzt werden kann. Vor dem Hintergrund geben die Standbilder, die körperlichen Prozesse selbst ein Moment des ‚Verstehens‘ von Musik wider, das nicht verinnerlicht werden muss. Die doppelte Bedeutung des Begriffs Haltung als gleichzeitig innerer und äußerer Ausdruck verdeutlicht treffend, inwiefern die Szenische Interpretation durch musikbezogene Körperarbeit direkte Deutungsmöglichkeiten bereitstellt.



Abb. 3. Standbild zur stereotypen Darstellung eines Rockstars

## 7. Emotionen im Musikunterricht

Die Szenische Interpretation ist das vielleicht einzige musikdidaktische Konzept, welches sich explizit mit Gefühlen auseinandersetzt. Bei einer Durchsicht verschiedener Spielkonzepte fällt auf, wie diese bereits hinsichtlich der Themenwahl emotional und nicht zuletzt (gewollt) provokativ ausgerichtet sind. *Wozzeck* (1994) setzt sich mit Missbrauch, Alkoholismus, Armut und Mord auseinander; aber auch das oft im schulischen Kontext eingesetzte *West Side Story*-Material (1997) handelt von Bandenkrieg, Fremdenfeindlichkeit und Tod.

Die Szenische Interpretation kann dazu beitragen, dem Verhältnis von Musik und Emotion im Unterricht mehr Raum zu geben. Damit bietet sie Lösungsmöglichkeiten im Hinblick auf ein weiteres musikpädagogisches Problem: Der Emotionalität von Musik ausreichend Raum zu geben, ohne sie zu unterdrücken, zu funktionalisieren oder zu missbrauchen. Dies ist sicherlich hinsichtlich einiger Aspekte wie z.B. Scham oder Gewaltphantasien nicht unproblematisch und setzt ein Vertrauen zwischen Lerngruppe und Lehrperson voraus. Im Zentrum steht nicht die Vermittlung des Werkes, sondern stets die gefühlsbezogene Auseinandersetzung mit Musik und ihrer Wirkung.

Gefühle kommen in Rollenaneignungen und Spielprozessen körperlich (innerlich und äußerlich) zur Geltung und erhalten durch Reflexionen eine sprachliche Relevanz. Dabei ist es eine spezifische Kompetenz, diese Emotionen körperlich und sprachlich angemessen zum Ausdruck zu bringen. Der Rollenschutz ermöglicht eine Distanz zu eigenen biographisch-emotionalen Erfahrungen (Projektionsfläche), da z.B. Musicals oder Opern auf den ersten Blick fremde Themen und Rollen bereitstellen. Da diese gespielt werden und so ihre Aktualität erhalten, entsteht eine Bindung an die eigene Lebenswelt. Diese Spannung zwischen Verfremdung und Aneignung macht die spezifische Qualität der Szenischen Interpretation als didaktisches Konzept aus.



Abb. 4. Spielszene zum Tod eines Freundes

## 8. Literatur

Disoski, Meri (2010): Geschlechtertheater im Klassenzimmer! Das Ausagieren von Gender-Rollen im szenischen Raum, in: Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (Hg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip: Sprache - Politik – Performanz. Wien: Facultas, S. 119–134.

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 13/2000, S. 57-61.

Hentig, Hartmut von (1977): Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart: Klett.

Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (1997): Szenische Interpretation von Musiktheater. West Side Story. Oldershausen: Institut für Didaktik Populärer Musik.

Kosuch, Markus (2003): Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik. Oldenburg: Oops (<http://oops.uni-oldenburg.de/129/13/kossze04.pdf>).

Kosuch, Markus (2013): Szenische Interpretation von Musik, in: Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 179-186.

- Leontjew, Aleksej Nikolaewitsch (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.
- McClary, Susan (2002): *Feminine Endings: Music, Gender, and Sexuality*. University of Minnesota Press.
- Oberhaus, Lars; Stroh, Wolfgang Martin (2017): *Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis Szenischer Interpretation von Musik und Theater. Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8/2017*.
- Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung, in: Voß, Reinhard (Hg.): *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik* (4. Auflage). Berlin: Luchterhand, S. 70-91.
- Rosenbrock, Anja (2005): „West Side Story“ im bilingualen Musikunterricht unter Einbindung von Methoden der szenischen Interpretation. Ein Unterrichtsversuch im Schuljahr-gang 9 des Gymnasiums. Leer: 2. Staatsexamensarbeit.
- Rosenbrock, Anja; Stroh, Wolfgang Martin (2006): *Musiktheater im Original? Perspektiven der szenischen Interpretation der West Side Story auf Englisch*, in: *Musik und Unterricht* 83, S. 4-14.
- Rosenbrock, Anja (2006): *Bilingualer Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen - Chancen und mögliche Probleme: Eine Vorstudie*, in: *Musikpädagogische Forschung*, Band 27, Münster: Die Blaue Eule, S. 139-157.
- Scheller, Ingo (1981): *Erfahrungsbezogener Unterricht. Theorie, Praxis, Planung*. Frankfurt/M.: Scriptor.
- Scheller, Ingo (1999): *Erfahrungen (re)inszenieren: Szenische Interpretation von Texten in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit*, in: Lecke, Bodo (Hg.) (1999): *Literatur und Medien in Studium und Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften, S. 319-339.
- Siedenburg, Ilka (2017): *Szenische Interpretation: Ein Weg zur gendersensiblen Musikpädagogik?*, in: *Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8/2017*, S. 87-92.
- Stroh, Wolfgang M. (1982): *Szenisches Spiel im Musikunterricht*, in: *Musik und Bildung* 6/1982, S. 403-497.
- Stroh, Wolfgang Martin (1984): *Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit*, Stuttgart: Marohl.
- Stroh, Wolfgang Martin (1985): *Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht*, in: *Musikpädagogische Forschung*, Band 6, Laaber: Laaber, S. 145-160.
- Stroh, Wolfgang Martin (1994): *Szenische Interpretation von Opern. Wozzeck*. Oldershausen: Institut für Didaktik Populärer Musik.
- Stroh, Wolfgang Martin (2000): *Mädchen und Szenische Interpretation*, in: Hoffmann, Freia; Bowers, Jane; Heckmann, Ruth (Hg.): *Frauen- und Männerbilder in der Musik. Festschrift Eva Rieger*. Oldenburg: BIS-Verlag, S. 233-247.

# Chaos als Spiel. Videographische Analysen zum Rollenschutz anhand von zwei Spielszenen

LARS OBERHAUS

Trotz einer Vielzahl videographischer Materialien (zahlreiche bislang unveröffentlichte VHS-Cassetten ‚im Keller‘ von Wolfgang Martin Stroh – siehe aber auch den kürzlich veröffentlichten ‚Methodenfilm‘<sup>1</sup> im Internet), gibt es bislang kein differenziert ‚wissenschaftlich fundiert‘ ausgewertetes Material, das den Anspruch empirischer videographischer Analysen zur Szenischen Interpretation von Musik und Theater erfüllen könnte (siehe den Beitrag von Anne Niessen in diesem Heft sowie Tuma et al. 2013). Dies ist auf der einen Seite ‚verständlich‘, da sich die Diskussion um Erhebung und Auswertung von Videodaten (in der Musikpädagogik) ‚immer noch am Anfang‘ (Reh 2012, 154) befindet; es ist ‚verwunderlich‘, da die ‚Performanz‘ körperbezogener Darstellungen zu/von Musik derzeit ein aktuelles Thema ist und einen wichtigen Stellenwert (in der Musikpädagogik) besitzt; es ist auch ‚gut so‘, da in einem Großteil bisheriger ‚Forschungen‘ zur Szenischen Interpretation (in Anführungszeichen) auf ‚pragmatischer Ebene‘ primär Spielkonzepte konzipiert, durchgeführt und reflektiert wurden. Auf der anderen Seite besteht zweifelsohne Bedarf, den theoretischen Anspruch der Szenischen Interpretation mit videographischen Analysen der praxisbezogenen Umsetzung in Relation zu stellen. Die wenigen bestehenden videographischen Dokumentationen (in Abschlussarbeiten) verdeutlichen zudem, dass die oftmals theoretisch präzise ausgearbeiteten Konzepte in der Schulpraxis eher erschreckend ‚funktional‘ umgesetzt werden.

Auf der Tagung wurde daher in einer Arbeitsgruppe über das Potenzial videographischer Forschung zur Szenischen Interpretation ‚nachgedacht‘. Ziel war es weniger, bereits bestehende etablierte videographische Verfahren anhand von Filmausschnitten zur Szenischen Interpretation zu erproben. Vielmehr sollten Videos/Filme grundlegend als spezifische *Medien* der Evaluation Szenischer Interpretation betrachtet werden, um die Videographie als Konzept der nachträglichen Auswertung und Beobachtung von Spielprozessen kritisch zu diskutieren. Zudem sollte anhand videographischer Verfahren ‚überprüft‘ werden, inwiefern sich einige theoretische Ansätze (Thesen) zur Szenischen Interpretation in der Praxis bewähren. Thematisch wurde dafür der Bereich Rollenschutz ausgewählt und Videos einer Siebten Klasse zu ‚The Rumble‘ aus der *West Side Story* analysiert (s. den Szenentext am Ende des Artikels).<sup>2</sup> Eine Besonderheit des Materials bestand darin, dass diese Szene mehrfach hintereinander erprobt bzw. ‚durchgespielt‘ wurde, so dass sich Veränderungen des Verhaltens sowohl seitens der Spielleiterin als auch seitens der Schüler in unterschiedlichen Versionen beobachten konnten.<sup>3</sup>

## 1. Zum Rollenschutz in der Szenischen Interpretation von Musik

Der Rollenschutz in der Szenischen Interpretation erfüllt die Aufgabe, dass sich Schüler mit einer fremden Wirklichkeit auseinandersetzen können, ohne selbst in dieser Wirklichkeit zu sein. Wolfgang Martin Stroh spricht auch von einer ‚Wirklichkeit aus Zweiter Hand‘ (= Be-

<sup>1</sup> Playlist ‚Methoden der Szenischen Interpretation‘: <http://bit.ly/2mYbBjr>.

<sup>2</sup> Ausführlich sowohl zum Rollenschutz siehe Beitrag von Anton Giese im vorliegenden Band.

<sup>3</sup> Die Videos aus dem Jahr 1997 können über den folgenden Links angeschaut werden: Erste Durchgang: <http://bit.ly/2o8sYOS>; zweiter Durchgang: <http://bit.ly/2mY7owf>.

deutungskonstruktion) (Nebhuth & Stroh 1990, 21; siehe auch Stroh 2012, 62). Eigene (authentische) Einstellungen und Haltungen werden mit einer fremden (fiktionalen) Wirklichkeit in Bezug gesetzt. Der Rollenschutz basiert auf einem Verfremdungsaspekt und „bietet einen Schutzraum des Fremden um die Erlebnisse und hilft dadurch bei der Verarbeitung derselben zu Erfahrungen“ (Stroh 2012, 62). Auf dieser Basis lassen sich alle erdenklichen (Opern-) Themen behandeln, die provokant oder emotional aufgeladen sind und Probleme behandeln wie z.B. Gewalt in der Familie, Starkult, Geschlechterrollen, Jugendcliquen, Angst, Selbstmord, Sexualität oder Drogen. Der Rollenschutz macht klar, dass es der Szenischen Interpretation nicht nur um die Hinführung zu Opernmusik, sondern immer auch um eine (gesellschaftskritische) Konfrontation mit extremen und grenzwertigen Gegenwelten geht. Dies verdeutlichen bereits die ersten Spielkonzepte zu *Wozzeck* (Selbstmord, Alkoholsucht, Missbrauch)<sup>4</sup>. Da diese Themen auch in der ‚ersten Wirklichkeit‘ der Schüler/innen eine große Bedeutung haben (können), legt die Szenische Interpretation großen Wert auf eine Bearbeitung solcher Themen, was sie dann schnell in den Ruf brachte, ‚Psycho‘ zu sein (s. dazu auch Stroh & Oberhaus & Knigge 2017, 49).



Abb. 1. Szene aus einem Workshop an der Staatsoper Berlin

Im Rollenschutz ist es möglich, in gespielter Gewalt (!) unterdrückte Phantasien oder Bedürfnisse zu äußern. Er sollte dabei stabil sein, um eine spätere *Distanz* zum Verhalten im szenischen Spiel sowie eine Reflexion zu ermöglichen.

Die Szenische Interpretation ist das wohl einzige musikpädagogische Konzept, das aufgrund des Rollenschutzes explizit Gefühle erfahrbar und als Grundlage einer Reflexion berücksichtigen will. Die Musik erhält dabei die Funktion, Emotionen zur Geltung zu bringen, denn sie

---

<sup>4</sup> Dass solche Themen behandelt wurden, hängt mit dem Ansatz von Ingo Scheller zusammen und verdeutlicht die ‚Emanzipation‘ der Szenischen Interpretation vom Nachspielen von musikbezogenen Alltagsthemen (Szenisches Spiel über eine Kontroverse zwischen Eltern und Kindern hinsichtlich eines Discobesuchs) hin zu einem musikpädagogischen Konzept.

transportiert Ausdruck bzw. Haltungen über Klänge.<sup>5</sup> Die oben angeführten Überlegungen zum Rollenschutz werden in *West Side Story* jedoch wie folgt relativiert:

*„Mit der West Side Story werden brisante Themen aus der Jugendwelt in den Spielraum geholt, die da sind: Identifikationsangebote durch Gangs. Lust an Gewalthandlungen insbesondere in einer Gruppe, Eskalation von Gewalt, Perspektivlosigkeit Jugendlicher, problematische Familienkonstellationen [...] All diese Themen sind heute in Deutschland für viele Jugendliche aktuell. Dies lässt die Arbeit mit der szenischen Interpretation der West Side Story in der Schule problematisch erscheinen. Es besteht aber nach wie vor die Gefahr, dass bei der szenischen Interpretation der West Side Story in der Schule der Rollenschutz zu schwach gegenüber dem starken aktuellen Gehalt der Szenen und eine Einfühlung in die eigene Lebenssituation stattfindet. Dadurch können massive Aggressionen und Affekte zu Tage treten, die sich im schulischen Setting nicht mehr adäquat bearbeiten lassen“ (Kosuch in Kosuch & Stroh 1997, 171).*

## **2. Hintergründe zu den ausgewählten Videos zu „The Rumble“ aus der West Side Story (7. Klasse)**

Während im Methodenfilm aus dem Jahre 1996 (mit Schülern aus den Klassen 10-13) das Spielkonzept ohne Probleme umgesetzt wird (erst mit Regieanweisungen, dann ohne) und die Reflexionen verdeutlichen, dass und wie „Betroffenheit das Spiel in punkto Gewaltphantasien der Schüler/innen ausgelöst hat und wie Schüler/innen selbst darüber zu sprechen in der Lage sind“ (Stroh 2016, 53), zeigen die Unterrichtsvideos, die im Unterricht einer 7. Klasse erstellt wurden, ein ganz anderes (und für den Unterrichtsalltag wohl eher typisches) Bild. Bereits in der Einfühlung in Form eines Schattenboxens (ohne Körperkontakt) sowie eines Konfrontationsspiels, in dem Körperhaltungen (Drohgebärden) eingenommen werden, wird deutlich, was diese Übungen an kämpferischem Potenzial (der Jungen) auslösen können. Die Schüler agieren in hohem Maße emotional; es ist laut und es herrscht ein *Chaos* an unterschiedlichen Reaktionen und Haltungen. Bemerkenswert erscheint, dass der Rollenschutz zwar an verschiedenen Stellen ‚wackelt‘, die Szene selbst aber konsequent und konstruktiv bis zum Schluss durchgespielt wird. Auch die Reflexionen verdeutlichen, dass *Chaos als Spiel* erlebt wurde.



Abb. 2. Szenisches Spiel zu *The Rumble* aus dem Methodenfilm

---

<sup>5</sup> Dieser emotionsbezogene Ansatz ist bislang in der Szenischen Interpretation nicht berücksichtigt worden. Es ergeben sich didaktische Anchlüsse zur Musikästhetik von Susanne Langer (1984) sowie zur amerikanischen Musikpädagogik (Bennett Reimer (2003) und David Elliott (1995)). Demnach stellt Musik als präverbale Erkenntnisform innere Bewegungsformen des Empfindens dar.

### 3. Ergebnisse aus der Arbeitsgruppe

In der Arbeitsgruppe wurde das Video, das mehrere Durchläufe des „Spiels nach Regieanweisungen“ zum Rumble enthielt, zunächst in voller Länge betrachtet. Im anschließenden Gespräch wurden besondere Auffälligkeiten genannt. Hierzu gehört die Beschreibung der spielenden Schüler (die Mädchen sind als Beobachterinnen nicht sichtbar).<sup>6</sup> Besonders auffallend sind unterschiedliche Entwicklungen der Schüler, da einige deutlich größer sind als ihre Mitschüler. Es werden wenige Requisiten verwendet (Brille, Kopftücher, Sonnenbrille). Auch das Verhalten der Spielleiterin – eine Praktikantin ohne Spielleitererfahrung – wurde durch das monoton wirkende Ablesen des Textes hervorgehoben.



Abb. 3. Größenunterschied zwischen den Schülern (Jets, Sharks) im räumlich-sozialen Setting

Bei dem erneuten Ansehen des ersten Teils des Videos wurden bestimmte Perspektiven (Spielleiter, Verhalten einzelner Personen (Tony, Riff, Bernado)) und Arbeitsaufträge bzw. Fragestellungen zur Beobachtung der einzelnen Szenen eingenommen.

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

In der folgenden Diskussion, in der die Punkte nicht ‚abgearbeitet‘ wurden, standen primär das Verhältnis der Spielleiterin zu den Schülern im Mittelpunkt sowie der Rollenschutz. Gemeinsamer Ansatz war die These, dass sich die Schüler in einer Art *Doppelrolle* bewegen. Auf der einen Seite hören sie die Spielanweisungen und scheinen dabei ‚aus der Rolle zu fallen‘; sie *switchen* aber schnell wieder, um im Schutz ihrer Rolle die Anweisungen umzusetzen. Im

---

<sup>6</sup> In diesem Fall waren alle Rollen mit dem gleichen Geschlecht besetzt, so dass alle Mädchen der Klasse (und damit die Mädchen der *West Side Story*) die Szene als Beobachterinnen verfolgten.

Video wirkt diese besondere Form der Lehrer/Schüler-Interaktion wie eine unbewusst wirk-  
same und stereotyp umgesetzte Regel, damit die Szene durchgespielt werden kann. Die von  
der Spielleiterin stets ablesend vorgetragenen Handlungsanweisungen werden zudem durch  
ironische Kommentare gebrochen („Stirb nicht!“ „Frieden, Peace!“). Die Schüler agieren in  
einem *überhöhten Rollenschutz*, der sich auch in Übertreibungen von Gesten manifestiert.  
Viele der Aktionen wirken wie in einem Action-Film.<sup>7</sup>



Abb. 4 und 5: Übertreibung von Gesten und Haltungen (Tony ersticht Bernardo)

Die Spielleiterin wirkt distanziert zur Lerngruppe und kommt bei größer werdender Unruhe  
immer mehr auf die Schüler zu, um sie aufzufordern, etwas zu sagen bzw. sich emotional zu  
beteiligen („Kannst auch richtig rufen!“). Sobald die Musik eingespielt wird (und auch die  
Kommentare der Spielleiterin unterbrochen werden), entsteht ein auffallend synchroner Be-  
wegungsfluss zur Musik seitens der agierenden Schüler. Zum Teil wirkt der kämpferische  
Gestus im Duell wie ein Tanz. Die Szene ‚eskaliert‘ in der Anweisung: „Die Jets stürzen sich  
auf die Sharks. Ein Kampf jeder gegen jeden entbrennt“. Dabei kommen auch die Schüler im  
Hintergrund zum Einsatz, so als hätten sie auf diese Anweisung gewartet, um in das Gesche-  
hen ‚einzugreifen‘.



Abb. 6 und 7. ‚Chaos‘: „Ein Kampf jeder gegen jeden entbrennt!“

<sup>7</sup> Diese geschlechtsspezifische Beobachtung wurde auch in anderen musikbezogenen Videoanalysen festgestellt (Heß 2016).

Anschließend wurde der Mittschnitt eines zweiten Durchgangs des Spiels nach Regieanweisungen vorgespielt, um die beiden Durchgänge miteinander vergleichen zu können. Konsens bestand dahingehend, dass auch hier der instabile Rollenschutz, die ironischen Brechungen der Spielleiterinformationen sowie das chaotische Verhalten gegen Ende beibehalten werden.<sup>8</sup> Allerdings wurde dieser Durchgang von Mitgliedern der Arbeitsgruppe als weniger flüssig, unkoordiniert und unpräziser bezeichnet. Einige gingen davon aus, dass dieser Durchgang wie ein erstes Durchspielen der Szene wirken würde.

Wie auch Markus Kosuch im vorliegenden Heft schreibt, ermöglicht die nachträgliche und distanzierte Beobachtung neue Sichtweisen auf das Verhalten der Schüler und der Spielleiterin. Dabei dient das Videomaterial nicht nur zur empirischen Forschung sondern zur Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit. Demnach ‚unterstützt‘ eine gemeinsame Interpretation der videographierten Szenen zu einer Bewusstwerdung unterschiedlicher Sichtweisen durchaus den konstruktivistischen Ansatz, der in der theoretischen Konzeption mit enthalten ist (Bedeutungskonstruktion). Hierzu gehört auch, dass spezifische Methoden der Szenischen Interpretation hinsichtlich bestimmter ‚Störfaktoren‘ in der schulischen Alltagspraxis beschrieben und analysiert werden können. Zusammenfassend waren sich alle Teilnehmer der Arbeitsgruppe einig, dass Videos von/zur Szenischen Interpretation von Musik viele Potential bieten, um die Szenische Interpretation zu ‚evaluieren‘.

#### **4. Weiterführende Überlegungen zur empirischen videographischen Forschung in der Szenischen Interpretation von Musik**

Insofern die *Beschreibung von Szenen* als Teil der qualitativen, interpretatorischen oder rekonstruktiven Unterrichtsforschung aufgefasst wird (Naujock et al. 2008), lässt sich auch die Szenische Interpretation von Musik hierunter anführen. Zur videographischen Dokumentation schulischer Interaktionen wird dabei oftmals ein aufwändiges Transkriptionssystem verwendet, das Protokolle von Gestik/Mimik, verbale und körperliche Gesten, Interaktionen sowie räumliche Situationen aufführt, die eine umfassende Interpretation auf Grundlage qualitativer Auswertungsverfahren nach sich zieht (Dinkelaker und Herrle 2009; für die Musikpädagogik Moritz 2012; Kranefeld 2015; Oberhaus 2015).

Ich möchte an dieser Stelle – insbesondere für die Szenische Interpretation – auf alternative Möglichkeiten in Form so genannter ethnographischer Videostudien verweisen, welche weniger aufwändig erscheinen und zudem die individuelle Beobachterrolle verstärkt mitberücksichtigen. In ethnographischer Tradition geht es um die beobachtende Entdeckung sozialer Praktiken (Breidenstein 2012; aus musikpädagogischer Sicht siehe Campos 2015), die wie Feldnotizen zu einer immer ausgereifteren Theorie des Geschehens führen. Mit frei beweglichen Handkameras werden Interaktionen aufgezeichnet, um spezifische Handlungsmuster zu erkennen. Da die Szenische Interpretation solche Muster selbst als Gegenstand bzw. als methodische Praktiken mit sich bringt (Rollenschutz, Gehhaltungen, Standbilder) und die Schüler mit einer zweiten Wirklichkeit konfrontiert, scheint dieser ethnographische Ansatz geeignet, um eine „Logik der Praxis“ zu entfalten (Breidenstein 2012).

---

<sup>8</sup> Wolfgang Martin Stroh, der bei der Arbeitsgruppe nicht mit anwesend war, aber das Video aufgenommen hatte und diesen Text gegen gelesen hat, vermerkt, dass sich der Rollenschutz durch das „doppelte“ Verhalten optimal bewährt: die Schüler spielen „sich selbst“, schlüpfen aber immer wieder in die „fremde“ Figur.

Der grundlegende Forschungsprozess der videoethnographischen Analyse besteht aus zwei Schritten (Emerson & Fretz & Shaw 1995):

1.) Im so genannten *Writing Mode* wird zunächst ein ausführliches Protokoll der Szene verfasst. Diese Verschriftlichung dient zur „Versprachlichung des Sozialen“ (Hirschauer 2001), indem Beobachtungen in Form eines Textes in Sprache überführt werden. Das zunehmende Verdichten ermöglicht die Distanzierung von der Szene.

2.) Der *Reading Mode* dient zur „Aktivierung des analytischen Blicks“ (Breidenstein 2012, 33) und unterstützt die Reflexion des Textes (zur Szene). Anhand des Protokolls entstehen Fragen und Irritationen, die zu weiteren Reflexionen anregen. Clifford Geertz hebt hervor, solche Unsicherheiten bewusst zu suchen und aufrecht zu halten („What the hell is going on here?“). Vorschnelle Erklärungen (Theoreme, Zuschreibung von Verhaltensweisen) sollen bewusst vermieden werden, um *situativen Bedingungen* und *lokalen Logiken der Praxis* einen größeren Platz einzuräumen.

Vor diesem Hintergrund erscheinen die hier dargestellten Ergebnisse der Arbeitsgruppe in einem anderen Licht, da sie bereits als Datenmaterial zur videographischen Analyse zu verstehen sind, auch wenn keine ethnographische Haltung eingenommen wurde und eine Auswertung noch ansteht.

## 5. Literatur

Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten, in: Boer, Heike de; Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. 27-44.

Campos, Samuel (2015): Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung, in: Niessen, Anne; Knigge, Jens (Hg.): Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster: Waxmann, S. 111-124.

Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer.

Elliott, David J. (1995): Music Matters. A new Philosophy of Music Education. Oxford: University Press.

Emerson, Robert; Fretz, Rachel; Shaw, Linda (1995): Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago & London: University of Chicago Press.

Heß, Frauke; Voss, Christiana (2016): Analyse durch Bewegung. Transformationsaufgaben als Herausforderungen für einen geschlechtersensiblen Musikunterricht, in: Knigge, Jens; Niessen, Anne (Hg.): Musikpädagogik und Erziehungswissenschaft. Waxmann: Münster, S. 191-208.

Hirschauer, Stefan (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung, in: Zeitschrift für Soziologie 30 (6), S. 429-451.

Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (1997): Szenische Interpretation von Musiktheater. West Side Story. Oldershausen: Institut für Didaktion populärer Musik.

Kranefeld, Ulrike; Heberle, Kerstin; Pankoke, Carla (2015): Zur videographischen Erfassung von Passungsprozessen im Musikunterricht. Methodologische Überlegungen und fallanalytische Perspektiven, in: Beiträge empirischer Musikpädagogik 6 (2), S. 1-20.

- Langer, Susanne K. (1984): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt/M.: Fischer [Original 1942: Philosophy in a New Key. A Study in the Symbolism of Reason, Rite, and Art].
- Moritz, Christine (2012): „Kriminalfilm? – Horrorfilm!“ Annäherung an Emotionen im Unterricht mit der Feldpartitur, in: Krause, Martina; Oberhaus, Lars (Hg.): Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive. Hildesheim: Olms.
- Naujok, Natascha; Brandt, Birgit; Krummheuer, Götz (2008): Interaktion im Unterricht, in: Helsper, Werner; Böhme, Jeanette (Hg.): Handbuch der Schulforschung, 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 779-799.
- Nebhuth, Ralf; Stroh, Wolfgang Martin (1990): Szenische Interpretation von Opern – wieder eine neue Operndidaktik?, in: Musik und Bildung 1/1990, S. 21-25.
- Oberhaus, Lars (2014): Eine Planung, drei Lehrende, drei Stunden. Videographischer Vergleich von drei Unterrichtsstunden im Fächerverbund „Mensch – Natur – Kultur“ zum Thema „Gefühle“, in: Brunner, Georg; Fröhlich, Michael (Hg.): Impulse zur Musikdidaktik. Festschrift für Mechtild Fuchs. Augsburg: Wissner, S. 115-133.
- Reh, Sabine (2012): Mit der Videokamera arbeiten, in: Boer, Heike de; Reh, Sabine (Hg.): Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer, S. 151-172.
- Reimer, Bennett (2003): A philosophy of music education: Advancing the vision. New Jersey & New York: Prentice Hall.
- Stroh, Wolfgang Martin (2012): Szenische Interpretation – Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und -produktion, in: Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater, Band 1. Oldenburg: Oops, S. 60-66.
- Stroh, Wolfgang Martin (2016): Reader zur Arbeitstagung „Haltungen, Gesten und Musik - Zur Professionalisierung der Praxis von Szenischer Interpretation von Musik und Theater“ vom 18.- 19. November 2016 in Oldenburg. Online: <https://www.musik-theaterpaedagogik.de/pdf/Reader.pdf> .
- Stroh, Wolfgang Martin; Oberhaus, Lars; Knigge, Jens (2017): Die Szenische Interpretation von Musik und Theater in der Praxis. Ergebnisse einer online-Befragung, in: Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8/2017, S. 38-51.
- Tuma, René, Schnettler, Bernt, Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Einführung in die interpretative Videoanalyse sozialer Situationen. Heidelberg: Springer.

## 6. Anhang

### Szenisches Spiel nach Regieanweisungen zu „The Rumble“ (Kosuch & Stroh 1997):

Die folgenden Regieanweisungen werden von SL verlesen:

Die Jets kommen unter der Autobahnbrücke an und begeben sich auf eine Seite.

Die Jet-Mädchen gehen an einen Ort, von dem aus sie das Geschehen beobachten können.

Die Sharks kommen unter der Autobahnbrücke an und begeben sich auf die andere Seite.

Die Shark-Mädchen gehen an einen Ort, von dem aus sie das Geschehen beobachten können.

Riff gibt den Jets Anweisungen, wie sie sich aufstellen sollen. Es entsteht ein zu den Sharks offener Halbkreis.

Bernardo gibt den Sharks Anweisungen, wie sie sich aufstellen sollen. Es entsteht in der Mitte eine freie Kampffläche.

Bernardo zieht seine Jacke aus und gibt sie Chino.

Diesel zieht seine Jacke aus und gibt sie Riff.

Riff fordert Bernardo und Diesel auf, sich vor dem Kampf die Hand zu geben.

Bernardo lehnt ab und macht sich über die „Amis“ („Ureinwohner“) lustig.

Riff gibt ein Zeichen. Diesel und Bernardo bewegen sich langsam aufeinander zu. Die Jets und Sharks zeigen in ihren Haltungen ihren gegenseitigen Haß und ihre Verachtung.

Tony kommt unter die Autobahn und drängelt sich zwischen Diesel und Bernardo.

Tony will alle überzeugen, mit Kampf aufzuhören.

Bernardo provoziert Tony mit Worten. Tony versucht Bernardo zu überzeugen, daß er sein Freund ist. Bernardo provoziert Tony weiter und schlägt ihn.

Riff stürzt vor, schlägt Bernardo und wirft ihn zu Boden.

Die Sharks wollen angreifen, aber Bernardo gebietet Einhalt.

Tony geht erneut dazwischen.

Riff gibt Diesel und Action ein Zeichen, Tony festzuhalten. Diese packen Tony an den Armen und halten ihm den Mund zu.

Bernardo kommt wieder auf die Beine und zieht sein Messer.

Riff zieht sein Messer.

Absolute Stille, während sich beide taxieren.

Hier setzt [beim letzten Durchgang] die Musik des „Rumble“ (Hörbeispiel 23) ein.

Bernardo und Riff kämpfen miteinander. Die Gang-Mitglieder feuern die beiden mit Gesten an.

Bernardo geht zu Boden und Riff will sich auf ihn stürzen.

Tony reißt sich los und ruft „Riff, nicht!“ Tony steht hinter Riff.

Riff wendet sich zu Tony um.

Bernardo stürzt vor und ersticht Riff.

Tony springt nach vorne, fängt Riff im Fall ab und nimmt ihm das Messer aus der Hand.

Bernardo triumphiert.

Die Jets stürzen sich auf die Sharks. Ein Kampf jeder gegen jeden entbrennt.

Dieser Kampf wird als Schattenboxen durchgeführt.

Tony stürzt plötzlich vor und ersticht Bernardo.

Der Kampf geht weiter bis eine Trillerpfeife die Ankunft der Polizei ankündigt.

Trillerpfeife. Die Musik wird abgebrochen.

Alle rennen auseinander und verlassen den Platz unter der Autobahn.

Jeder geht an einen Platz, an dem er für sich alleine ist, und erstarrt dort in seiner „Fluchthaltung“.

Das Spiel ist zu Ende.

# Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken. Eine videographische Studie zu einem Workshop im Opernhaus

ANNE NIESSEN, JENS KNIGGE

## 1. Forschungsprojekt und Fragestellung

Schüler\*innen eines Oberstufenkurses Musik besuchten im Jahr 2018 einen halbtägigen Workshop zum Musical *Anatevka*. Der mit Methoden der Szenischen Interpretation konzipierte Workshop fand in einem Opernhaus statt und wurde von uns zu Forschungszwecken videographiert. Während des Vormittages erfuhren die Schüler\*innen einiges über die Handlung des Musicals, erhielten Rollen, in die sie sich mit Hilfe verschiedener Methoden ‚einfühlten‘, realisierten kleine Spielszenen auf einer improvisierten Bühne, entwickelten so genannte ‚Gehaltungen‘ zur Musik und sangen gemeinsam einzelne Songs. Der Workshopleiter regte am Ende des Workshops eine Feedbackrunde an. Mehrere Schüler\*innen benannten darin ausdrücklich einen von ihnen wahrgenommenen Lernfortschritt, hier stellvertretend eine Äußerung: „... *hier hat man wirklich was für später, was man sich wirklich in seinem Kopf mitnimmt und auch (--) ja, nicht nur für dieses eine Musical, was man sich anguckt, sondern generell so'n bisschen. Dass man so'n bisschen Offenheit [hat].*“

In der Annäherung an die videographierten Daten richtete sich unsere forschende Aufmerksamkeit zunächst auf Aspekte wie Bewegungsrepertoire, Rolle des Publikums und Peer-Praktiken. In der genauen Betrachtung der Daten bemerkten wir aber immer wieder, wie sicher sich die Schüler\*innen in verschiedensten Praxen bewegten. So versuchten wir mit Hilfe der offenen Herangehensweise der Grounded Theory Methodologie zu erschließen, woher das dafür nötige, nur teilweise explizit eingeführte, auch körper- bezogene Wissen stammte und wann und wie es ‚gelernt‘ worden war. Im Versuch der Rekonstruktion dieser Prozesse erwies sich der Lernbegriff von Bittner und Budde als hilfreich: Zunächst führen wir deshalb im vorliegenden Beitrag knapp in diesen praxeologischen Lernbegriff ein und beschreiben anschließend unser Vorgehen und dessen Ergebnisse in Bezug auf die Identifizierung von Praktiken und Lernen in den videographierten Daten. Schließlich bilanzieren wir, inwieweit uns die Rekonstruktion von Lernprozessen am empirischen Material mit Hilfe des gewählten Lernbegriffs gelungen scheint.

## 2. Theoretischer Hintergrund

### 2.1. Praxistheoretische Ansätze

„Die‘ Praxistheorie gibt es nicht; vielmehr lassen sich eine Fülle praxeologischer Ansätze ausmachen, deren Ursprünge aus der Soziologie stammen.<sup>1</sup> In der Pädagogik wurde aber bald schon der Kern praxeologischen Nachdenkens aufgegriffen und für theoretisches wie empirisches Forschen fruchtbar gemacht:

---

<sup>1</sup> Hier fehlt der Raum für eine detailliertere Darstellung der Genese und Besonderheiten dieses Theoriebündels. Es kann nur auf Überblicksdarstellungen verwiesen werden, zum Beispiel für die Soziologie Kneer und Schroer (2009), für die Pädagogik Bittner et al. (2018) oder Berdelmann et al. (2019) sowie für die Musikpädagogik Wallbaum und Rolle (2018). Auf die Problematik einer Übertragung einer soziologischen Theorie auf erziehungswissenschaftliche Kontexte verweisen Bittner et al. (2018, 11-12).

*„Zentral für den Begriff der Praktiken ist ... die enge Verknüpfung von körperlichen Verhaltensmustern und implizitem Wissen, das in die meist routiniert ausgeführten Tätigkeiten eingelagert ist. Für die Konstitution dieser Tätigkeiten ist wiederum das Netzwerk von Sprache, Dingen, Zeit und Räumen kennzeichnend .... Soziale Ordnung entsteht in dieser Perspektive durch den Vollzug mit- einander zusammenhängender Praktiken, bei der die beteiligten Akteure gleichzeitig in spezifische soziale Positionierungen eingerückt werden bzw. sich einrücken“ (Proske 2018, 39-40).*

Die Begriffe Praxis und Praktik werden im Rahmen praxeologischer Theorie nicht immer konsistent und nicht immer trennscharf verwendet. Im Folgenden werden unter „Praktiken“ Muster des sozialen Handelns verstanden, wie sie oben von Matthias Proske zusammenfassend beschrieben wurden; „Praxis“ dagegen bezeichnet das real sich vollziehende Geschehen in dem Moment, in dem Praktiken performiert und ‚aufgeführt‘ werden (Alkemeyer & Buschmann 2016, 119).

Der Soziologe Thomas Alkemeyer, dessen Kooperationen und Forschungsprojekte in Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft hineinragen, beschäftigt sich im Rahmen der Praxistheorie, die ja zunächst einmal soziologische Muster in „Strukturen oder Systemen“ fokussiert (Alkemeyer & Buschmann 2016, 118), intensiv mit Subjektivierungsforschung, in der das Individuum in den Blick genommen wird. Vor diesem theoretischen Hintergrund entwickelte er gemeinsam mit Nikolaus Buschmann für die empirische Erforschung von Praktiken ein vielversprechendes Modell, das den folgenden Ausführungen zugrunde liegt. Für die empirische Erforschung von Praxen beschreiben Alkemeyer und Buschmann zwei idealtypische Perspektiven: zum einen die „Draufsicht einer Theaterperspektive“, die das gesamte Geschehen in den Blick nimmt und kollektive Handlungsmuster hervortreten lässt, zum anderen die Perspektive der „Teilnehmersicht“ im Sinne der „Über-die-Schulter-Einstellung“ einer Kamera, die das Agieren von Individuen in verschiedenen Praxen verfolgt und untersucht (Alkemeyer & Buschmann 2016, 125).

Mehrere Vorteile sind mit dieser Differenzierung in zwei Perspektiven verbunden: So wird vermieden, Individuen lediglich als bloße „Vollzugsgehilfen“ von Praktiken anzusehen – eine Perspektive, mit der sich insbesondere Pädagog\*innen und Fachdidaktiker\*innen schwertun. Zudem macht diese Unterscheidung den Beobachtungsstand- punkt sichtbar: „Ein soziales Geschehen liegt nicht einfach offen zu Tage, sondern muss durch die Einrichtung einer Analyse-Optik methodisch beobachtbar gemacht werden“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 127). Und schließlich ist es möglich, „jede Beobachtung reflexiv auf die je andere Perspektive [zu beziehen]“ (Alkemeyer & Buschmann 2016: 127). Wir haben uns in der hier dokumentierten Studie dazu entschlossen, beide Perspektiven zu nutzen, also die „Theaterperspektive“ wie auch den Blick auf die Individuen und deren Agieren in beobachteten Handlungszusammenhängen, weil der Wechsel der Perspektiven unserer Einschätzung nach sowohl theoretisch überzeugend ist als auch für erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung besonderes Potenzial bietet. Dabei

*„... sollten beide Perspektivierungen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Wir schlagen vielmehr vor, sie so aufeinander zu beziehen, dass sie sich nicht nur komplementieren, indem sie jeweils unterschiedliche Aspekte sozialer Vorgänge scharf stellen, sondern auch gegenseitig relativieren, irritieren und stimulieren. Für jede der beiden Perspektiven bildet dann die jeweils andere einen Referenzrahmen der Beobachtung“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 127).*

Im vorliegenden Projekt wurden permanent die Perspektiven gewechselt, um die Besonderheit der jeweiligen Praxen quasi aus der Teilnehmerperspektive zu erschließen und gleichzeitig in der Theaterperspektive die dahinter erkennbaren Praktiken zu identifizieren.

Pädagogische Praktiken sind durch „eine notwendigerweise explizite Perspektive“ gekennzeichnet und kommen nicht umhin, „immer auch zu zeigen, zu benennen, zu erklären sowie zu reflektieren, um so als Veränderungs-, Verbesserungs- oder Vervollkommnungsprozesse gelten zu können“ (Bittner & Budde 2018, 45). Praxistheoretische Ansätze scheinen gut geeignet, die stattfindenden Prozesse in Schule und Unterricht differenziert und in kritischer Absicht zu beschreiben. Dabei geht der praxistheoretische Zugriff aber in der Regel „auf Distanz [...] zum normativen Selbstanspruch des Unterrichts, Lernen zu ermöglichen, und damit auch zu einer Modellierung, die sich – intentionalistisch verengt – primär für die didaktische Realisierung dieses Zweckes interessiert“ (Proske 2018, 42). Wir nutzen in unserem Projekt diese Möglichkeit zur Distanzierung, indem wir unsere Aufmerksamkeit weder darauf richten, welche ‚Auswirkungen‘ das Lehren auf das Lernen hat, noch darauf, welche Lernergebnisse erzielt werden. Wir interessieren uns vielmehr für *Lernprozesse in Praxen*, die wir anhand der vorliegenden Daten zu rekonstruieren versuchen. Lernen wird in praxistheoretischen Zusammenhängen klassischerweise im Prozess des Vertrautwerdens mit Praktiken verortet: „Lernen als Voraussetzung und als Form von sozialer Zugehörigkeit“ (Alkemeyer & Buschmann 2017, 277; vgl. auch Ricken 2019, 37). Hier spielt die in praxeologischer Theorie vorgenommene Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen (u. a. Hirschauer 2016) eine wichtige Rolle. Uns interessiert daher im Folgenden das Verhältnis von explizitem und implizitem Wissen im Kontext des Lernens.

## **2.2 Praxistheoretische Dimensionierung von ‚Wissen‘ und ‚Lernen‘**

Bei Martin Bittner und Jürgen Budde (2018) führt die Suche nach dem Lernen in praxistheoretischer Perspektivierung zu einer Reflexion des Impliziten und des Expliziten im Rahmen pädagogischer Praktiken und schließlich zu einer praxistheoretischen Bestimmung des Lernbegriffes. Aus praxistheoretischer Perspektive geht es nicht um ‚das‘ Wissen und auch nicht um implizites versus explizites Wissen, vielmehr steht die Tätigkeit ‚Wissen‘ im Zentrum, also: die „Praxis des Wissens“ (Bittner & Budde 2018, 42). Gekennzeichnet ist diese Praxis durch das Verstehen von Regeln, Ritualen oder Routinen und die Anerkennung ihrer Intelligibilität (Bittner & Budde 2018, 44-45). Eigenschaft dieser Regeln, Rituale und Routinen ist, dass sie nicht sinnlich fassbar vorliegen, sondern nur über den Verstand zugänglich sind. Bittner und Budde unterstreichen den hohen Stellenwert, den Wissen bei der Analyse von Praktiken einnimmt, denn Wissen ordnet Aktivitäten und verleiht ihnen Bedeutung. Gleichzeitig weisen sie aber darauf hin, dass weder explizitem noch implizitem Wissen dabei eine vorrangige Bedeutung zukommt. Die Tätigkeit ‚Wissen‘ sei hingegen zu verstehen als Bündel aus implizitem praktischem Verständnis, explizit formulierten Regeln sowie Zielgerichtetheit und Affektivität, durch die die Bedeutsamkeit einer Praxis ermessen werden kann (Bittner & Budde 2018, 45). In diesen vier Komponenten („Organisations-items“) ist also sowohl implizites als auch explizites Wissen über die Durchführung von Praktiken eingeschrieben (Bittner & Budde 2018, 45), oder anders formuliert: Lernen kann beschrieben werden als „implizite Erfahrung ..., jenes Wissen zur Anwendung zu bringen und zu explizieren, das in Bezug auf die soziale Ordnung als angemessene diskursive Praktik gelten kann“ (Bittner & Budde 2018, 46; vgl. auch die Ausführungen zum Begriff „Lernkultur“ von Kolbe et al. 2008, 130-135).

Lernen ist also die „Teilhabe an einer Praxis, wobei ... in unterschiedlicher Weise auf Explizites und Implizites von Praktiken Bezug genommen werden muss“ (Bittner & Budde 2018,

47). Bittner und Budde verdeutlichen dies am Beispiel des Schreiben- Lernens, wobei die verschiedenen (expliziten) Aspekte des Schreibens durch Übung nach und nach routinisiert und schließlich „vergessen“ werden, was letztlich zu einer „körperlichen Einschreibung“ führt und somit dazu, dass die Tätigkeit Schreiben ein Teil der Person wird (Bittner & Budde 2018, 47). Sie schließen ihre Ausführungen mit einem Definitionsvorschlag, der Lernen fasst als einen Prozess, „Ungewusstes explizit zu machen, um dann das explizite (Erfahrungs-) Wissen in die Hervorbringung der Praktik einzubringen und es in der Wiederholung zu einem impliziten, verkörperten, in ‚Vergessenheit‘ geratene Praktik zu bringen (sic!)<sup>2</sup> und so innerhalb der hervorzubringenden sozialen Ordnung zum kompetenten Mitspieler zu werden“ (Bittner & Budde 2018, 47). Lernen wird also als doppelte Bewegung verstanden: sowohl vom Impliziten zum Expliziten (bspw. Reflexionsprozesse, in denen Routinisiertes/Vergessenes artikuliert wird) als auch vom Expliziten zum Impliziten (bspw. Übeprozesse, die schließlich zur körperlichen ‚Einschreibung‘ führen) – und beide Bewegungen erfolgen dabei immer in Relation zu den sie rahmenden und für sie relevanten Praktiken.

Für die Anwendung im Rahmen der Forschung zu Ansätzen Szenischer Interpretation von Musik erscheint die skizzierte theoretische Perspektive in mehrerlei Hinsicht geeignet: Betrachtet man die gängigen Methoden der Szenischen Interpretation, so wird schnell deutlich, dass hierbei sowohl Bewegungen vom Impliziten zum Expliziten (bspw. bei Rolleninterviews oder Feedback-Runden) als auch vom Expliziten zum Impliziten (bspw. Einübung von Rollencharakteristika, Bewegungsrepertoire etc., vgl. Brinkmann et al. 2022) eine zentrale Bedeutung haben und in verschiedenen Modi bzw. Materialitäten stattfinden (verbal, körperlich, mit Kostümen/Requisiten etc.). Auf übergeordneter lerntheoretischer Ebene fragen wir daher gleichzeitig danach, ob sich Prozesse empirisch untersuchen lassen, in denen Schüler\*innen zu „kompetenten Mitspieler\*innen“ (Bittner & Budde 2018, 47) einer bestimmten Praktik bzw. Praxis werden.

### 3. Zu Methode und Vorgehen

In unserem explorativen methodischen Vorgehen kombinierten wir die praxistheoretischen Anregungen der oben erwähnten „Kameraeinstellungen“ von Alkemeyer und Buschmann (2016, 125) mit Arbeitsweisen, die an die Kodierverfahren und die Forschungshaltung der Grounded Theory Methodologie (= GTM) angelehnt sind. Dabei orientieren wir uns an Jörg Strübing, der die These aufstellt und ausführlich diskutiert, „... dass in den Praxistheorien das Potential einer pragmatistischen Soziologie bei weitem noch nicht ausgeschöpft ist, dass umgekehrt aber letztere durch stärkere Bezugnahmen auf den *practice turn* ebenfalls noch an Erklärungskraft gewinnen kann“ (2017, 43). Zur GMT gehören insbesondere die Offenheit gegenüber dem Material wie auch die permanente zirkuläre Rückbindung der entstehenden Grounded Theory an die Daten (Strauss & Corbin 2003). Zusätzlich nahmen wir an einigen Stellen die erziehungswissenschaftlichen videographischen Analyseverfahren nach Jörg Dinkelaker und Matthias Herrle (2009) als Anregung auf. Insgesamt entwickelte sich unser Vorgehen in Orientierung an den sich im Laufe der Forschung verändernden Fragestellungen und an den Erkenntnissen, die die Datenanalyse bot. Es ergab sich eine Abfolge von Schritten,

---

<sup>2</sup> Der Satz ist an dieser Stelle grammatikalisch – und vermutlich auch inhaltlich – fehlerhaft. Wir vermuten, dass er folgendermaßen hätte lauten sollen: „Ungewusstes explizit zu machen, um dann das explizite (Erfahrungs-)Wissen in die Hervorbringung der Praktik einzubringen und es in der Wiederholung zu einem impliziten, verkörperten, in ‚Vergessenheit‘ geratene[n Wissen zu machen] und so innerhalb der hervorzubringenden sozialen Ordnung zum kompetenten Mitspieler zu werden.“

die hier zu den Kodierschritten der GTM parallel gesetzt wird, auch wenn jeweils spezifische Unterschiede zu erkennen sind:

1. Zu Beginn der empirischen Arbeit standen erste offene Durchgänge durch das Material – zu diesem Zeitpunkt noch ohne den praxeologischen Theoriehintergrund: Nach einer ersten Gesamtdurchsicht teilten wir in Anlehnung an die Methode der Segmentierung nach Dinkelaker und Herrle (2009, 54-64) den Workshop in verschiedene Phasen ein, die wir gesondert und vergleichend betrachteten. Wir ließen uns auf das Material ein, beobachteten Auffälligkeiten ebenso wie Entwicklungen und fanden schnell ein Thema, das uns über einen längeren Zeitraum beschäftigte: Deutlich sichtbar war, dass die Schüler\*innen zwar einerseits die Aufgaben, die ihnen der Workshopleiter stellte, gewissenhaft und bereitwillig erfüllten, dass sie aber darunter, daneben und dazwischen durchaus rege miteinander kommunizierten: mit Blicken, Bemerkungen, Gesten und gezielten Bewegungen. Es lag nah, die faszinierende Verschränkung dieser doch sehr unterschiedlichen Ebenen genauer zu betrachten; die Konstrukte „Praktiken“ und „Praxen“ nach Alkemeyer und Buschmann (2016) boten dafür einen geeigneten theoretischen Anker: Wir verfolgten einzelne Personen durch bestimmte Szenen hindurch, wobei wir die bei Alkemeyer und Buschmann erwähnte „Über-die-Schulter-Perspektive“ einnahmen. Dabei konnten wir beobachten, wie sich einzelne Akteur\*innen zeitgleich in Peer- und Workshop-Praxen bewegten. In der „Theaterperspektive“ nach Alkemeyer und Buschmann (2016) interessierte uns in dieser Arbeitsphase vor allem das Konstrukt des ‚Publikums‘, das uns auf verschiedenen Ebenen eine Rolle zu spielen schien und das wir am Videomaterial kodierten. Diese erste Forschungsphase wies Parallelen zum offenen Kodieren auf, weil sie davon geprägt war, dicht an den Daten ‚wichtige Themen‘ des Materials zu entdecken und zu erschließen (Strauss & Corbin 1996, 43-55).
2. Die zweite Phase des Vorgehens war durch zwei neue Impulse geprägt: Wir entschieden uns, durch eine Analyse der transkribierten ‚Feedbackrunde‘ am Schluss des Workshops Hinweise darauf zu gewinnen, wie die Schüler\*innen ihr Erleben der gemeinsamen Arbeit darstellten. In der Tat ergab die Auswertung ihrer Äußerungen auf Basis der Kodierverfahren der GTM auf der einen Seite Hinweise auf Lernprozesse und auf der anderen Seite auf das Nachdenken der Schüler\*innen über Praktiken. Diese Erkenntnis bestärkte uns darin, auch im weiteren Verlauf in der Forschungshaltung der Grounded Theory Methodologie Praxen zu rekonstruieren und dahinterliegende Praktiken zu identifizieren: Die „Mikroebene“ (Alkemeyer & Buschmann 2016, 118) fokussierten wir in der Analyse der Schlussrunde und im Verfolgen einzelner Schüler\*innen bzw. Schülergruppen durch bestimmte videographierte Situationen hindurch. Auf der „Makroebene“ achteten wir nun auf identifizierbare Praktiken, die teilweise in Routinen zu finden waren, teilweise aber auch regelrecht ‚inszeniert‘ wurden: Hierzu zählten zum Beispiel (manchmal deutlich ‚dramatisierte‘) Regieanweisungen des Workshopleiters als Praktik aus dem Kontext (Musik-)Theater oder das ‚fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch‘ aus dem Kontext Schule, das der Workshopleiter wie selbstverständlich einsetzte. Wir wählten für eine vertiefte Analyse eine zusammenhängende Folge von vier durch Schüler\*innen präsentierten Szenen aus *Anatevka*, in die der Workshopleiter teilweise Musik einspielte. Wir entschieden uns für diese Sequenz, weil darin zahlreiche Arbeitsmethoden des didaktischen Ansatzes der Szenischen Interpretation zum Einsatz kamen und sie besonders viele verschiedene Praktiken umfasste (u. a. Auftritt, Applaus, Feedback, Unterrichtsgespräch), und schließlich auch wegen der Musik, auf die die Schüler\*innen spontan reagieren mussten, was uns musikpädagogisch besonders interessant erschien. Wir analysierten diesen 12-

minütigen Ausschnitt aus dem Workshop intensiv, indem wir ihn in der Auswertungssoftware ATLAS.ti kodierten und zwar im Hinblick einerseits auf erkennbare Praktiken aus den Kontexten Theater und Schule und andererseits auf das Explizit-Machen von implizitem Wissen und umgekehrt das Einüben und Implizit-Machen von explizit Thematisiertem (vgl. Bittner & Budde 2018). Der Kodierprozess war dabei von dem genauen Betrachten der Daten ebenso geprägt wie von einer zunehmenden Orientierung an Theorie. Das Ergebnis dieser Arbeit war dem eines axialen Kodierprozesses nach der GTM vergleichbar: Wir hatten eine theoretische Orientierung gewonnen, die unser Kodieren und das Nachdenken strukturierte, wichtige Kategorien ausgemacht, die gleichermaßen vom theoretischen Hintergrund inspiriert wie im Material verankert waren, und wir steuerten bereits auf zentrale Themen der Auswertung zu (Strauss & Corbin 1996, 75-93).

3. Der letzte Schritt bestand schließlich darin, auf Basis einer Ausarbeitung der gewonnenen Kategorien zu theoretischen Aussagen zu gelangen. Dazu betrachteten wir die Szenen, die wir den Praktiken-Kategorien zugeordnet hatten, immer wieder und vor allem an ihren Rändern: Waren Übergänge erkennbar bzw. wodurch zeichneten sich diese aus? Wo überlagerten sich Praktiken in den Praxen? Wo und wie werden Praktiken mehr oder weniger deutlich ‚inszeniert‘? In welchem Verhältnis stehen sie zu Methoden der Szenischen Interpretation? Wo und in welcher Weise wird Lernen sichtbar? Häufig ließen sich Beispiele für das Explizit-Machen von implizitem Wissen finden; für die umgekehrte Richtung wählten wir zunächst eine übergreifende Perspektive auf den gesamten Ablauf des Workshops, aber zunehmend gelang es uns, das Wenden von Explizitem zum Impliziten auch in der Beobachtung einzelner Szenen zu erkennen. Diese Phase war – in Anlehnung an die GTM – also von Theoriebildung geprägt und wies insofern Ähnlichkeit mit der Phase des selektiven Kodierens auf, als auch hier die Kategorien der Praktiken und des Verhältnisses von Implizitem und Explizitem ausgearbeitet und zu theoretischen Aussagen auf Basis der Daten verdichtet wurden (Strauss & Corbin 1996, 94-117). Dabei entstand eine Kernkategorie (‚die Bedeutung des impliziten Wissens‘), die die nun folgende Ergebnisdarstellung inhaltlich grundiert.

## 4. Ergebnisse

In diesem Kapitel möchten wir ausgehend von einer Kernszene und mit Hilfe weiterer Beobachtungen aufzeigen, warum uns die Fokussierung auf die beiden Konstrukte ‚Praktiken‘ und ‚Lernen‘ in diesem musikpädagogischen Setting sinnvoll und fruchtbar erscheint. Dabei wird – besonders im Abschnitt „Lernen in Praxen“ (s. u.) – mehrfach auf den Zusammenhang zwischen den Konstrukten Praxen, Praktiken und Lernen Bezug genommen, wie er sich für uns in der Dateninterpretation darstellte. Immer wieder trat dabei ‚die Bedeutung des impliziten Wissens‘ hervor, so dass diese Kategorie schließlich den Kern der Auswertung bildete, von dem aus sich die Muster erschließen ließen, die wir im Folgenden rekonstruieren möchten. Mit dem (vorab oder im Workshop) eingelagerten impliziten Wissen wurde intensiv gearbeitet, indem es verbalisiert oder häufiger noch non-verbal ‚auf die Bühne gebracht‘ wurde.

### 4.1 ‚Praktiken‘ in Praxen

Zum Verständnis des Folgenden ist es nötig, die Kernszene, anhand derer wir die Relevanz der Konstrukte ‚Praktiken‘ und ‚Lernen‘ für eine fruchtbare Analyse der Daten vor allem zeigen möchten, kurz zu schildern: Die Schüler\*innen hatten sich im Rahmen des Workshops schon anhand verschiedener Aufgaben lesend, sich austauschend, präsentierend und schauspielernd mit einzelnen Aspekten von *Anatevka* beschäftigt. In der Vorbereitung auf den Zeitabschnitt, der im Folgenden analysiert wird, erhielten sie in Kleingruppen einen

Dialogtext, den sie als Spielszene zur Aufführung bringen sollten. In einigen der Szenen, die anschließend vor den Mitschüler\*innen präsentiert wurden, spielte der Workshopleiter dann Musik ein, auf die die Schüler\*innen spontan reagieren sollten.

Verwendet man das Konstrukt Praktiken als theoretische ‚Brille‘ bei der Betrachtung dieser Spielszenen und ihrer Einbettung in den Workshop, lassen sich eine Reihe von Praktiken identifizieren, von denen hier beispielhaft einige genannt werden:

- Praktik Auftritt: Sehr selbstverständlich realisierten die Schüler\*innen die Elemente dieser Praktik auf der nur angedeuteten Bühne im Foyer des Opernhauses: Warten, bis der Auftritt beginnt, Betreten der Bühne bereits ‚in der Rolle‘, Agieren gemäß der Rolle, Verlassen der Rolle, Applaus der Mitschüler\*innen.
- Praktik Waschen: In einer der Szenen wurde ein Gespräch zwischen drei Schwestern dargestellt und mit der Andeutung eines Waschvorgangs aus früheren Zeiten hinterlegt: Die drei Schüler\*innen knieten nebeneinander und bearbeiteten während ihres Gesprächs mit beiden Händen ein imaginäres Wäschestück, indem sie es mit beiden Händen auf dem Boden (bzw. in einem imaginären Bottich) durchwalkten.
- Praktik Feedback: Am Ende jeder Spielszene wurde das ‚Publikum‘ aufgefordert, zu dem soeben beobachteten Spiel eine Rückmeldung zu geben. Die Schüler\*innen realisierten dieses Feedback, indem sie sich einzeln meldeten wie im Schulunterricht und teils anerkennend und teils auch kritisch bestimmte Aspekte benannten.

Beobachtbar in einer Situation sind per definitionem nicht Praktiken (weil die ja idealtypische Muster darstellen), sondern Praxen, die in je besonderer Weise performiert werden. Die Praxen können aber auf Praktiken basieren, was in dem hier untersuchten Workshop – so die These – besonders deutlich erkennbar ist. Einige der Praktiken wurden von den Teilnehmenden so organisch aufgegriffen und performiert, dass davon auszugehen ist, dass die Schüler\*innen selbstverständlich über das Wissen, das diesen Praktiken innewohnt, verfügten. Dabei ist der *Grad der Aktualisierung* unterschiedlich: Während die Praktik Feedback vollständig durchgeführt wurde, brach die Praktik Auftritt mit dem Applaus der Mitschüler\*innen auf Seiten der Schauspieler\*innen vorzeitig ab: Sie verbeugten sich nicht und strebten sofort von der Bühne weg. Am wenigsten konsequent ausgeführt wurde die Praktik des pantomimischen Waschens im Auftritt. Hier kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler\*innen nicht tatsächlich über das für diese (veraltete) Praktik nötige Detailwissen verfügten; vielmehr deuteten sie die Praktik nur an und ‚zitierten‘ sie – was für die Praktik Auftritt auch vollkommen ausreichte. Festhalten lässt sich also schon einmal, dass hinter den beobachtbaren Praxen durchaus Praktiken erkennbar waren – auch wenn diese nur mehr oder weniger deutlich aktualisiert wurden, teilweise an den Rändern ‚ausfransten‘ und einander überlagerten.

#### **4.2 ‚Lernen‘ in Praxen**

Bezieht man den Begriff des Lernens im praxeologischen Sinne Bittners und Buddes (2018) in die Analyse des Workshops ein, richtet sich die Aufmerksamkeit auf *die Frage, welche Rolle explizites und implizites Wissen spielen bzw. ob und wie sich die Praxen des Lernens durch Bewegungen zwischen implizitem und explizitem Wissen auszeichnen.*

Hier lassen sich in Bezug auf den videographierten Workshop drei Varianten ausmachen, die wir mehrfach beobachten konnten. Zwei davon beziehen sich auf die Einlagerung von implizitem

Wissen, und zwar (a) vor und (b) in der Lernsituation; einer beschreibt die gegenläufige Richtung, nämlich (c) das Explizitmachen von implizitem Wissen<sup>3</sup>:

a) Wie an den eben beschriebenen Praxen mit Bezug auf dahinter liegende Praktiken schon deutlich wurde, kann das Einlagern von (praktikenbezogenem) Wissen im Impliziten schon lange vor der beobachteten Situation passiert sein. Das lässt sich gut an der Waschszenen demonstrieren: Grundsätzlich ist schon einmal hervorzuheben, dass die Schüler\*innen, die zusammen die drei Schwestern spielten, offenbar wussten, dass die Praktik des gemeinsamen Waschens zu den üblichen Tätigkeiten dreier Schwestern in die Zeit gehören konnte, in der das Musical *Anatevka* spielt. Nachdem sich die Schüler\*innen in der Vorbereitung der Spielszene auf das Waschen als Tätigkeit geeinigt hatten (was sich im Video zwar nicht hören, aber gut beobachten lässt), realisierten sie diese Tätigkeit pantomimisch nicht in allen Hinsichten perfekt, aber doch so, dass sie für die Zuschauer\*innen erkennbar wurde (s. Abbildung unten)<sup>4</sup>. Ähnlich verhielt es sich mit den Praktiken Auftritt oder auch Feedback: Ganz offensichtlich stand den Schüler\*innen das in diesen Praktiken eingelagerte Wissen zumindest in Grundzügen unproblematisch zur Verfügung. Das Einlagern dieses Wissens lag zeitlich vor dem Workshop und bildete jetzt einen Teil des impliziten Wissens, auf das der Workshopleiter und auch die Teilnehmenden selbstverständlich zurückgriffen und das sie für die Arbeit nutzten.



Abb. 1. Szene „Drei waschende Schwestern“

---

<sup>3</sup> Solch ein empirisch-analytischer Zugriff birgt potenziell die Gefahr, dass der Eindruck eines dualistischen Verständnisses der Komponenten ‚implizites‘ und ‚explizites Wissen‘ entstehen könnte. Ein solcher Dualismus ist jedoch weder im praxeologischen Theoriehintergrund angelegt (ganz im Gegenteil: Bittner und Budde grenzen sich mehrfach von einer wissenssoziologischen Tradition ab, in der „die Konstruktion von Wissen als Wissensbestände zentral gesetzt wird und dabei dieser Wissensbestand dichotom in explizites und implizites Wissen geteilt verstanden wird“, 2018, 42) noch wird er durch unsere Analysen gestützt (vgl. die folgenden Abschnitte). Vielmehr stimmen wir mit Bittner und Budde sowohl hinsichtlich ihres relationalen Begriffsverständnisses überein als auch dahingehend, dass es im Rahmen einer empirischer Analysearbeit teilweise unumgänglich ist, einzelne Komponenten zu fokussieren, auch wenn diese letztlich immer in Relation zu anderen Komponenten zu denken sind: „Die Analyse von Praktiken ist immer bereits eine Verhältnisbestimmung, in der weder dem expliziten noch dem impliziten Wissen Vorrang gegeben wird, sondern auf spezifische Entitäten geschaut wird“ (2018, 45).

<sup>4</sup> Aus Platzgründen kann hier nicht auf weitere lohnende Untersuchungsaspekte eingegangen werden, die diese Szene in praxeologischer wie auch in pädagogischer Hinsicht anbietet: Neben der Reflexionsfolie der historischen Praxeologie wären vor allem Geschlechter- stereotype zu nennen – und die Option, diese im Anschluss an die beschriebene Situation kritisch zu betrachten. In der Reflexion dieser Aspekte könnten dann auch Fragen der Normativität pädagogisch-praxeologischer Forschung diskutiert werden.

b) *Die Bewegung vom expliziten zum impliziten Wissen während des Workshops*, also während weniger Stunden, scheint zunächst nicht leicht zu beobachten zu sein. Bei genauerem Hinsehen aber fanden sich doch zumindest Hinweise darauf: Ein Beispiel dafür ist das so genannte ‚Einzählen‘, das der Workshopleiter vor Beginn der Rollenvorstellungen der Schüler\*innen kurz erläuterte: „*Es gibt eine kleine Methode (...) Wir können eine kleine Einzählung machen, also 5, 4, 3, 2, 1 und dann geht's einfach los*“. Er stellte frei, das Einzählen zu nutzen, aber bereits nach den ersten Auftritten war es offenbar schon so selbstverständlich Teil der routinisierten Auftrittspraxis, dass der Workshopleiter immer seltener fragte, ob die einzelnen Schüler\*innen es nutzen wollten. Manchmal fingen auch die Mitschüler\*innen ohne Aufforderung an zu zählen; das explizit eingeführte Einzählen war im Verlauf des Workshops zum selbstverständlichen und ‚funktionierenden‘ Teil des Ablaufs und damit zum verkörperten Wissen geworden. Ein weiteres Beispiel: Beim Auftreten wurden die Spieler\*innen aufgefordert, den imaginären Bühnenrand nicht zu übertreten und ihre Mitspieler\*innen beim Auftreten angemessen zu beachten, was ebenfalls verinnerlicht und umgesetzt wurde. Neben diesen eher simplen Beispielen sei noch auf die letzte Spielszene verwiesen, in der die Teilnehmer\*innen gebeten waren, sich zur Musik von *Anatevka* zu bewegen und dabei gleichzeitig ihre Gefühle angesichts der Aussicht darzustellen, ihren Heimatort verlassen zu müssen. Höchst eindrucksvoll für die externen Beobachter\*innen drückten die Schüler\*innen misch und gestisch Bestürzung und Trauer aus – und zwar jeweils aus der Rolle heraus, in die sie sich im Verlauf des Tages eingefühlt hatten. Das explizite Wissen, das sie im Rahmen des Workshops über ihre Rolle und deren Situierung erworben hatten, betteten sie nun differenziert in die Spielhandlung ein – und zwar auf eine Weise, die nahelegt, dass das explizite Wissen zu einem impliziten, verkörperlichten Wissen geworden war oder anders gesagt: zu einem ‚Teil der Person‘ (Bittner & Budde 2018, 47). Im Anschluss an Foucault (1991, 19) ließe sich dieses Wissen auch als das *verschwiegene Artikulieren des Expliziten* beschreiben.

c) Gleichzeitig und an a) und b) anknüpfend geschah aber auch *ein verbales oder non-verbales Explizitmachen im Aufgreifen impliziten Wissens*. Es lässt sich erneut gut am Beispiel der Waschszene zeigen: Das implizite Wissen um die Angemessenheit dieser Praktik in der dargestellten Situation und um deren Durchführung wurde in der Szene explizit gemacht, und zwar non-verbal (in der spielerischen Darstellung) und verbal (durch den Workshopleiter: „Tolle Idee, das mit dem Schrubben!“). Explizit wurde die Praktik auf diese Weise zum Thema. Implizites Wissen der Teilnehmenden wurde von diesen auch im Rahmen der Praktik ‚Auftritt‘ angewendet: In Bezug auf diese Praktik wurden explizit nur wenige Verabredungen getroffen; in erster Linie wurde das bereits dazu vorhandene Wissen genutzt, explizit gemacht, gezeigt und im buchstäblichen Sinne ‚auf die Bühne gebracht‘. Gerade in Bezug auf die Praktik Auftritt geschah das Explizitmachen fast ausschließlich in körperlichen Vollzügen und vorwiegend nonverbal. Verbal wurde das Explizitmachen von Implizitem dagegen in den Feedback-Situationen vollzogen: Hier wurden immer wieder einzelne Aspekte des Spiels angesprochen und auf diese Weise hervorgehoben, bewusst gemacht und bearbeitet. Wenn das Explizitmachen von etwas Implizitem im Modus des Verbalen geschah, wurde es in dem beobachteten Workshop oft gerahmt durch typisch schulische Praktiken. Insgesamt lässt sich festhalten: Eine Besonderheit des Lernens in diesem Workshop bestand darin, dass es eine starke non-verbale Ebene beim Explizitmachen und immer wieder Verknüpfungen zwischen den Modi ‚verbal‘ und ‚non-verbal‘ gab. Das wurde zum Beispiel auch in der oben bereits erwähnten letzten Spielszene deutlich. Anders als bei den ‚Auftritten‘ im Workshop, bei denen das non-verbale Explizitmachen vor der ganzen Gruppe geschah, wies diese letzte Szene eine Besonderheit auf, denn die Schüler\*innen gingen gleichzeitig im Raum umher, nahmen dabei ‚nur für sich‘ eine Haltung ein und konnten ihre Mitschüler\*innen höchstens ausschnitthaft be-

obachten: Das Zeigen war hier eher ein Nebenprodukt – aber dennoch für uns Forschende gut beobachtbar – beim Explizitmachen impliziten Wissens, das erst im Laufe des Workshops entstanden war.

## 5. Fazit und Ausblick

Abschließend können wir die Frage, die sich uns im Laufe der Analyse stellte, positiv beantworten: Die wechselseitigen, ineinander verwobenen Prozesse von Implizierung und Explizierung, die Bittner und Budde (2018) nutzen, um Lernen aus praxeologischer Perspektive zu beschreiben, lassen sich anhand unserer Daten empirisch rekonstruieren; sie treten in den beobachteten Praxen deutlich hervor. Zusätzlich liefern die Äußerungen der Schüler\*innen während der Feedbackrunde einen Hinweis darauf, dass in dem videographierten Workshop aus ihrer Perspektive bedeutsames Lernen stattgefunden hat. Wir möchten in der Zusammenschau der Analyseergebnisse und des hier verwendeten Lernbegriffs drei Aspekte hervorheben, von denen der erste u. E. Anregungen für eine mögliche Erweiterung des Lernbegriffs von Bittner und Budde (2018) geben könnte:

- Während Bittner und Budde Lernen in nur zwei ‚Richtungen‘ beschreiben, nämlich als Explizitmachen von Implizitem in der Reflexion und im Einlagern von Explizitem in implizites Wissen im Üben (vgl. Bittner & Budde 2018, 47), schlagen wir auf Basis unserer Ergebnisse vor, die Bewegung von (praktikenbezogenem) Wissen ins Implizite in der Beobachtung zu differenzieren einerseits in das entsprechende Geschehen in der Lernsituation und andererseits in ein Einlagern oder Verkörpern, das schon vor der jeweils beobachteten Situation stattgefunden hat. Im beobachteten Workshop wurde derart intensiv an das bereits vorhandene implizite Wissen angeknüpft, dass diese wichtige Basis des Lernens u. E. eine deutliche Erwähnung verdient.
- Wie Bittner und Budde es ebenfalls beschreiben (2018, 47-48), schien auch uns im Schauspieln der Schüler\*innen eine Gleichzeitigkeit des Einlagerns von explizitem in implizites Wissen und eines teilweise nonverbalen Explizitmachens von (zuvor gesammeltem) implizitem Wissen sichtbar zu werden – ein Hinweis auf die hohe Komplexität des Lernens.
- Der Vorläufer der Szenischen Interpretation, das Szenische Spiel, fußt auf der Grundidee, auch implizites Wissen, das in körperlichen Routinen eingelagert ist, für das gemeinsame Lernen fruchtbar zu machen und auf diese Weise auch Schüler\*innen eine Beteiligung zu ermöglichen, deren besondere Stärken nicht in der Verbalisierung liegen (Scheller 1981, 62). In dem beobachteten Workshop konnten wir die immense Bedeutung des impliziten Wissens während der Szenengestaltung beobachten. Daran entzündeten sich für uns weitere Fragen: Welche Bedeutung hat die Qualität des vorab erworbenen impliziten Wissens für das Lernen in dieser Situation? Wie lässt sich das Verhältnis von körperlichem und implizitem Wissen im Hinblick auf das szenische Spiel genauer bestimmen?

An dieser Stelle konnte nicht zuletzt aus Platzgründen eine weitere wichtige Ebene der Reflexion nicht ausführlich genug berücksichtigt werden; dennoch sei wenigstens zusammenfassend unser Eindruck artikuliert, dass uns die im Forschungsprojekt angewendeten Methoden angesichts der vorliegenden Daten, des theoretischen Rahmens und der gewählten Fragestellung angemessen erschienen. Im explorativen Charakter unseres Vorgehens versuchten wir dem von Strübing et al. aufgestellten Qualitätskriterium der „Gegenstandsangemessenheit“ qualitativer Forschung zu entsprechen (Strübing et al. 2018, 86-88). Unsere Kernkategorie

erwies sich als tragfähig, denn die Daten waren durchzogen von der Bedeutung des (vorab oder im Workshop) eingelagerten impliziten Wissens, mit dem im Workshop intensiv gearbeitet wurde, indem es verbalisiert oder – häufiger noch – non-verbal ‚aufgeführt‘ wurde.

Und zum Schluss im Sinne eines Ausblicks: Kann die Lerntheorie von Bittner und Budde auch dabei helfen, Lernen im Rahmen von Schule – z. B. im Musikunterricht – differenzierter zu beschreiben? Permanent wird ja auch in der Schule an das implizite Wissen der Schüler\*innen angeknüpft. In jedem Fall hat uns das Projekt dazu veranlasst, dem impliziten Wissen mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Und noch ein zweiter Aspekt erscheint abschließend erwähnenswert: Was bislang gar nicht thematisiert wurde, ist das Handeln der Lehrperson. Es wäre eine interessante Forschungsfrage, den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Varianten des Lernens in der Verbindung von implizitem und explizitem Wissen mit den Anregungen des Workshopleiters in Beziehung zu setzen. So gibt es Hinweise, die die Vermutung stützen, dass das Explizieren von Implizitem in starkem Maße mit dem Eingreifen des Workshopleiters zusammenhängt und sich das Zeigen auch in diesem Sinne als ‚typische‘ Praktik der Schule identifizieren lässt. Anders als im Schulunterricht erfolgt dieses Explizieren hier allerdings nicht unbedingt verbal: Vielleicht liegt darin eine Chance – oder besser eine Erinnerung daran, auch nonverbale Formen von Lernen stärker wertzuschätzen – so wie die Schüler\*innen des hier untersuchten Workshops es im Schlussfeedback explizit getan haben.

## 6. Literatur

- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolaus (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis, in: Schäfer, Hilmar (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript, S. 116-136.
- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolaus (2017): Befähigen. Praxistheoretische Überlegungen zur Subjektivierung von Mitspielfähigkeit, in: Rieger-Ladich, Markus; Grabau, Christian (Hg.): Pierre Bourdieu. Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: Springer, S. 271-298.
- Berdelmann, Kathrin et al. (Hg.) (2019): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Bittner, Martin; Bossen, Andrea; Budde, Jürgen; Reißler, Georg (2018): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Eine Einleitung, in: Budde, Jürgen et al. (Hg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 9-17.
- Bittner, Martin; Budde, Jürgen (2018): Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischer Perspektive, in: Budde, Jürgen et al. (Hg.): Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 32-50.
- Brinkmann, Rainer O.; Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (2022): Szenischen Interpretation von Musik & Theater. Methodenkatalog. Handorf: Lugert Verlag.
- Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foucault, Michel (1991): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France (2. Dezember 1970). Frankfurt/M.: Fischer.
- Hirschauer, Stefan (2016): Verhalten, Handeln, Interagieren. Zu den mikrosoziologischen Grundlagen der Praxistheorie, in: Schäfer, Hilmar (Hg.): Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: Transcript, S. 45-68.

- Kneer, Georg; Schroer, Markus (Hg.) (2009): Handbuch soziologische Theorien. Wiesbaden: Springer VS.
- Kolbe, Fritz-Ulrich et al. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, S. 125–143.
- Proske, Matthias (2018): Wie Unterricht bestimmen? Zum Unterrichtsbegriff in der qualitativen Unterrichtsforschung, in: Proske, Matthias; Rabenstein, Kerstin (Hg.): Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-62.
- Ricken, Norbert (2019): Aspekte einer Praxeologik. Beiträge zu einem Gespräch, in: Berdelmann, Kathrin et al. (Hg.): Transformationen von Schule, Unterricht und Profession. Erträge praxistheoretischer Forschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 29-48.
- Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein, Taunus: Scriptor.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz/Psychologie Verlags Union.
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet (2003): Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles & London & New Delhi & Singapore & Washington DC & Boston: SAGE.
- Strübing, Jörg (2017): Where is the Meat/d? Pragmatismus und Praxistheorien als reziprokes Ergänzungsverhältnis, in: Dietz, Hella et al. (Hg.): Pragmatismus und Theorien sozialer Praktiken. Vom Nutzen einer Theoriedifferenz. Frankfurt/M.: Campus, S. 41-76.
- Strübing, Jörg; Hirschauer, Stefan; Ayaß, Ruth; Krähnke, Uwe; Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. Zeitschrift für Soziologie, Jg. 47/ H.2, S. 83-100.
- Wallbaum, Christopher; Rolle, Christian (2018): Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung, in: Heß, Frauke et al. (Hg.): Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Berlin: LIT, S. 75-97.

# „Move aloud“.<sup>1</sup> Videographische Perspektiven auf Lernen in einer nonverbalen Praxis Szenischen Interpretierens

JENS KNIGGE, ANNE NIESSEN

## 1. Einleitung und Entwicklung der Fragestellung<sup>2</sup>

Im Rahmen einer qualitativen videographischen Studie zur didaktischen Konzeption der „Szenischen Interpretation von Musik & Theater“ (z. B. Brinkman et al. 2022; im Folgenden immer: Szenische Interpretation) beschäftigten wir uns mit dem Einnehmen von so genannten ‚Haltungen‘ im Sinne der Szenischen Interpretation (s. Abschnitt 2.1) und damit verbundenen Lernprozessen. Im vorliegenden Beitrag beziehen wir uns dabei auf eine besondere Szene eines 2018 von uns videographierten Workshops der szenischen Interpretation des Musicals *Anatevka*<sup>3</sup>. Einen halben Tag lang waren Schüler\*innen eines Oberstufenkurses im Fach Musik gebeten worden, sich in Personen bzw. Rollen aus diesem Musical einzufühlen: Sie lernten den historischen Hintergrund jüdischer Gemeinschaften in der Ukraine zu Beginn des 20. Jahrhunderts kennen, sie interagierten in den Rollen des Musicals miteinander, improvisierten kleine Spielszenen (teilweise mit Einspielung kurzer Musikausschnitte), sangen den bekanntesten Song des Musicals in verschiedenen ‚Stimmungen‘ und erhielten am Schluss der etwa drei Stunden die Aufgabe, sich frei zu bewegen und sich dann vorzustellen, dass sie den Ort Anatevka, in dem sie bislang als jüdische Gemeinschaft gelebt hatten, plötzlich verlassen müssten, weil sie vertrieben würden. Schon vor Ort bei der Beobachtung der Schüler\*innen im Opernhaus, aber auch später bei der Analyse des Videos dieser Szene ging uns Forschenden nahe, wie die Schüler\*innen auf diese Ankündigung reagierten und welche Intensität ihre Haltungen und Bewegungen ausstrahlten. Unterstützt wurde dieser Eindruck durch ein anschließendes Gespräch in der Gruppe, in dem der Workshopleiter den Teilnehmer:innen zu dieser Szene Fragen stellte. Zusammenfassend entstand bei uns schon nach relativ kurzer Beschäftigung mit dem Material der Eindruck, dass es sich bei den Bewegungen und Äußerungen der Schüler\*innen um Indikatoren handeln könnte, die auf Lernprozesse hindeuten. Wir entschieden uns daher dafür, die Daten mit Hilfe eines praxeologischen Lernbegriffs auszuwerten (s. Abschnitt 3), den Bittner und Budde (2018) entwickelt haben und den wir auf diesen Workshop schon in Bezug auf andere Szenen angewendet haben (Niessen & Knigge 2022). Unsere theoretischen Bezüge sind also auf erkenntnistheoretischer Ebene praxeologisch grundiert, indem wir stark auf das in Körpern eingelagerte und prinzipiell zeigbare Wissen achten. Begrifflich stützen wir uns aber in erster Linie auf das Vokabular der theoretischen Ausführungen zur Szenischen Interpretation, in denen ebenfalls immer wieder das Spannungsfeld zwischen Körper und Sprache thematisiert wird – beispielsweise über die Begriffe Rolle, Erfahrung und Haltung (s. Abschnitt 2). Dementsprechend besteht unser An-

---

<sup>1</sup> In Anlehnung an die „think aloud“-Methode (z. B. Ericsson & Simon, 1993): Beim ‚lauten Denken‘ erfolgt das gleichzeitige Verbalisieren von Gedanken während der Ausführung einer Aufgabe.

<sup>2</sup> Wir möchten uns herzlich bei Daniel Rode, Vera Trottenburg, Markus Kosuch und Wolfgang Martin Stroh bedanken, die als „critical friends“ das Manuskript gelesen haben. Die genaue Lektüre sowie die daran anschließenden umfassenden Rückmeldungen der Kolleg:innen waren hilfreich für unseren Überarbeitungsprozess.

<sup>3</sup> An dieser Stelle ein Dank an das „Jung – für alle!“-Team der Komischen Oper Berlin – und insbesondere an Anne-Kathrin Ostrop – dafür, dass sie uns die Datenerhebung ermöglicht haben.

spruch nicht darin, das Verhältnis von Körper bzw. Leib zu Sprache bzw. Reflexion an sich zu erhellen, sondern in diesem spezifischen Kontext (Szenische Interpretation) und anhand einer empirischen Fallstudie (zu der beschriebenen Szene) eine erste Erkundung zu den oben genannten Zusammenhängen zu unternehmen.

Vor diesem Hintergrund beschäftigen wir uns im Rahmen der vorliegenden Studie mit folgender Frage:

Wie lassen sich Praktiken des Lernens (hier: im Explizitmachen impliziten Wissens) in dieser Szene des Workshops in den von den Schüler\*innen eingenommenen Gehaltungen beobachten?

Diese Frage zielt auf zweierlei ab, einerseits auf das didaktische Potential der Szenischen Interpretation, andererseits aber auch darauf, inwieweit dieses Explizieren empirisch erfassbar ist: (Wie) lassen sich anhand der Analyse von Gehaltungen Lernprozesse im Sinne Bittners und Buddes (2018) erschließen? Eine ähnliche doppelte Gerichtetheit ergibt sich auch in Bezug auf die anschließende Reflexionsrunde: Wie werden die Analyseergebnisse zu den Gehaltungen erweitert und kommentiert durch den sprachlichen Ausdruck bzw. wie lässt sich die körperliche Ausführung einer Gehaltung mit verbalen Reflexionen in Beziehung setzen?

Im Folgenden werden wir deshalb zunächst den didaktischen Kontext der Szenischen Interpretation wie auch den für unseren Zusammenhang relevanten Stand der Forschung dazu knapp skizzieren und dann unseren theoretischen Ansatz sowie die gewählte Forschungsmethode vorstellen. Anschließend versuchen wir, auf Basis einer videographischen Analyse ausgewählter Standbilder aus der beschriebenen Szene Spuren von Lernprozessen im ‚Zeigen‘ der Schüler\*innen bzw. im Explizitmachen ihres impliziten Wissens zu identifizieren. Unterstützt werden die Befunde jeweils durch eine Analyse von Äußerungen der Schüler\*innen zu dieser Szene am Ende des Workshops – so vorhanden. Im Fazit diskutieren wir die Ergebnisse und reflektieren unser Vorgehen.

## **2. Szenische Interpretation von Musik und Theater**

### **2.1 Die musikdidaktische Konzeption**

In Bezug auf das von uns im Rahmen der vorliegenden Studie ausgewertete Videomaterial scheint uns jedoch ein konstitutiver Aspekt der Szenischen Interpretation besonders bedeutsam, den wir im Folgenden kurz darstellen möchten: die Arbeit an Haltungen. Arbeit an Haltungen „ist eine körperorientierte Diskussionsform. Sie hat das Ziel, sich in fremde Figuren, Situationen, Musik einzufühlen und diese zu befragen. Dabei werden Haltungen veröffentlicht, bearbeitet, modifiziert und verglichen“ (Kosuch 2021, 190). Brinkmann et al. (2022) betonen, dass es bei der Arbeit an Haltungen nicht nur darum geht, eine bestimmte Haltung einzustudieren, sondern insbesondere darum, mit Haltungen zu experimentieren: „Dadurch wird bewusst gemacht, dass Stehen, Gehen, Sprechen, Singen und Spielen nicht nur eine neutrale Art ist, sich fortzubewegen, einen Text mitzuteilen, zu singen oder zu agieren, sondern auch eine Möglichkeit darstellt, den jeweiligen Vorgang zu interpretieren“ (S. 44). Eine entsprechende Haltung, die ein\*e Schüler\*in einnimmt; entwickelt, „kann nicht falsch oder richtig sein. Sie kann genau sein und von den anderen Schüler\*innen präzise beobachtet werden, oder sie kann ungenau und schwer identifizierbar sein“ (Kosuch 2021, 187).

Die Arbeit an Haltungen ist vor allem in der dritten Phase („Szenisch-musikalische Arbeit“) des sogenannten „5-Phasen-Modells“ der Szenischen Interpretation vorgesehen. Gemäß der

Konzeption kann von einer Szenischen Interpretation nur dann gesprochen werden, wenn alle Phasen durchlaufen werden: nach der dritten also noch die vierte Phase (Ausführung: „In der Differenz von Erlebnisperspektive (Rolle) und eigener Person wird die Reflexion vorbereitet“) und die fünfte Phase (Reflexion: „In der Reflexion werden die Unterrichtserlebnisse zu Erfahrungen verarbeitet, indem diese Erlebnisse mit den Perspektiven der anderen Spieler\*innen und der Beobachter\*innen (Selbst- und Fremdwahrnehmung) konfrontiert, mit (musikwissenschaftlichen) Texten und Partituren verglichen oder mit der Gegenwart in Beziehung gesetzt werden“) (Kosuch 2021, 194). Die abschließende (verbale) Reflexionsphase wurde von verschiedenen Autor\*innen der Szenischen Interpretation immer wieder als entscheidend und konstitutiv für den Lernprozess hervorgehoben (z. B. Kosuch 2021). Denn auch wenn die Aufteilung des Arbeitsprozesses in einzelne Phasen und die explizite Benennung der fünften Phase als „Reflexion“ eine gesonderte Stellung von (verbalen) Reflexionsprozessen suggeriert, so wird von den Autor:innen doch immer wieder betont, dass das Modell nicht als Abfolge voneinander streng isolierter Phasen gedacht ist. So finden sich an verschiedenen Stellen entsprechende Stellungnahmen, dass Reflexion möglichst durchgängig eine Rolle spielen sollte (z.B. Brinkmann 2003, 53–56; Kosuch 2007, 11).<sup>4</sup>

In jüngsten Publikationen zur Szenischen Interpretation zeichnet sich nun ein (noch) stärker integratives Verständnis des Ortes der Reflexion ab. Dies wird bereits deutlich bei der Betrachtung des revidierten 5-Phasen-Modells im neuen „Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik & Theater“ (Brinkmann et al. 2022). Dort heißt nun die fünfte Phase „Auswertung“, wohingegen die dritte Phase die neue Bezeichnung „Szenisch-musikalische Reflexion“ (S. 2; Herv. d. V.) erhielt. Dass damit tatsächlich eine Verschiebung des (Haupt-)Ortes der Reflexion intendiert ist, bringen die Autoren unmissverständlich zum Ausdruck: „Die wichtigste (primäre) Art der Verarbeitung geschieht im szenischen Spiel und nicht in der Auswertung (Schlussreflexion) hinterher“ (S. 59). Interessant ist insbesondere auch die damit einhergehende Diskussion des Modus‘ der Reflexion, der explizit nicht auf den Bereich des Sprachlichen begrenzt sein soll:

*„Reflexion muss sich nicht immer verbal realisieren, sie kann auch körpersprachlich erfolgen und durch nonverbales Agieren ausgedrückt werden. Schaffen Sie Anlässe, in denen die Teilnehmenden sich auch über ihre Körpersprache zu etwas positionieren können, wobei hier ein Changieren zwischen individueller und kollektiver (z. B. gemeinsames Modellieren eines Standbildes) Reflexion denkbar ist“ (Brinkmann et al., 2022, 116).*

## **2.2 Verkörperung, Sprechen und Reflexion im Rahmen der Szenischen Interpretation**

Innerhalb des musikpädagogischen Forschungsdiskurses liegen zahlreiche Arbeiten vor, die sich auf die theoretischen Hintergründe der Szenischen Interpretation, darin verwendete zentrale Begriffe und nicht zuletzt auch auf didaktische und methodische Elemente der Konzeption beziehen. Wir werden im Folgenden einige Aspekte herausgreifen, die sich spezifisch mit der Szenischen Interpretation im Zusammenhang mit den für unsere späteren Analysen (Abschnitt 4) relevanten Konstrukten Verkörperung, Sprechen und Reflexion auseinandersetzen.

---

<sup>4</sup> Aus historischer musikdidaktischer Perspektive sei an dieser Stelle auch der Hinweis erlaubt, dass Strohs Übertragung der Szenischen Interpretation in den Bereich der Interkulturellen Musikpädagogik (Stichwort „Erweiterter Schnittstellenansatz“) vor allem deswegen innovativ war, weil Spielen und Reflektieren eben nicht zeitlich getrennt hintereinander, sondern im Sinne einer szenischen Reflexion gleichzeitig stattfinden sollten (Knigge, 2013).

### *Verkörperung*

Stange (2017) weist in seinem Beitrag „Zur Bedeutung des Körpers für die Szenische Interpretation von Musik“ darauf hin, dass ‚Verkörperung‘ ursprünglich im theaterwissenschaftlichen Diskurs verwendet wurde, um das Ringen der SchauSpieler\*innen um ihre Präsenz auf der Bühne als unverwechselbare Personen zu beschreiben. Er geht des Weiteren davon aus, dass es sich bei der Übernahme einer Rolle im Rahmen der Szenischen Interpretation um eine Verkörperung handelt und deshalb „in der verkörperten Figur nicht nur der imaginierte Andere präsent“ (S. 84) sei. In der Imagination der Figur zeige sich vielmehr auch immer die eigene Auffassung davon: „Die gespielte Rolle wird umgeformt zu einer neuen, eigenen Rolle. Und sie wird damit zu einer neuen Wirklichkeit, die untrennbar mit der Person des Spielers verbunden und von dessen Körper bzw. Körperbiographie sie nicht ablösbar ist“ (S. 84; vgl. auch Kosuch 2004, 20). Gleichzeitig deutet Stange in diesem Zusammenhang auch das Lernpotential von Verkörperung an: „Im Schutz der Rolle lassen sich neue Bewegungen zur Musik ausprobieren. Im besten Falle kommt es zu einer Erweiterung des bekannten Bewegungsrepertoires durch die verkörperte Rolle, zu Neukombinationen von Bewegungsroutinen – oder auch zu Umdeutungen“ (S. 84). Bereits Schläbitz (1993) hatte darauf hingewiesen, dass szenische Verkörperung „mehr als nur ein rationales Bewusstmachen“ (S. 10) sei. Im Anschluss an Waldenfels erinnert Stange daran, dass der Körper selbst Ausdruck ist; weder „verweist er auf bestimmte Gefühle und Gedanken, noch ist er durch Gedanken und Gefühle wie ein Objekt steuerbar. So geht beispielsweise eine Geste, sofern sie sprachbegleitend eingesetzt wird, verbalisierter Bewusstheit immer voraus. Der Körper ‚weiß‘ den Ausdruck schon, bevor wir ihn in Worte zu fassen suchen“ (S. 85). Die Annahme einer engen Verwobenheit von Person und Rolle, auf die der Begriff der Verkörperung hinweist, stellt eine tragfähige theoretische Grundlage für die Analyse der Gehaltungen der Schüler\*innen in der von uns ausgewählten Szene dar.

### *Sprechen und Reflexion*

Interessanterweise ist im Diskurs der Szenischen Interpretation eine gewisse Ambivalenz festzustellen, was die Relevanz von Sprache und von verbalem Reflektieren betrifft. Ganz offen wird dies von den Autoren im „Methodenkatalog“ aus dem Jahre 2001 explizit thematisiert:

*„Es ist unter den ‚Erfindern‘ der szenischen Interpretation von Musiktheater bis heute umstritten, welchen Stellenwert die sprachliche und nicht-sprachliche Reflexion haben kann und muss. Eine extreme Meinung besagt, dass alle anfallenden ‚Probleme‘ in den Phasen 2 bis 4 gelöst (d. h. szenisch bearbeitet) werden können und sollen, die sprachliche Reflexion also nur noch ein Feedback für die SpielleiterIn ist. [...] Die andere extreme Meinung besagt, dass das szenische Spiel eine Reihe von Problemen aufwerfen kann und durchaus soll, die nicht szenisch lösbar sind und einer Bearbeitung in anderer Form bedürfen. Die Reflexion ist ein Ort, in dem solcherart Bearbeitung stattfinden kann“ (Brinkman et al. 2001, 53).*

Wir haben weiter oben bereits darauf hingewiesen, dass insbesondere in jüngster Vergangenheit eine konzeptionelle Entwicklung der Szenischen Interpretation zu beobachten ist, Phasen der Reflexion noch stärker integrativ und nicht primär sprachlich vermittelt zu verstehen. Diese Entwicklung lässt sich tatsächlich bis in die Anfangsjahre der Szenischen Interpretation zurückverfolgen. So konstatieren Nebhuth und Stroh (1990) in einem ihrer frühen Beiträge

zwar, dass die Szenische Interpretation das Ziel habe, „die Kommunikationsfähigkeit der Schüler; innen zu steigern. [...] Die szenische Interpretation von Opern rückt die aktive sprachliche Gestaltung von kommunikativen Situationen in den Mittelpunkt des Unterrichts“ – ergänzen aber schließlich: „Nicht allein mit Sprech- und Singhaltungen und -gesten, sondern auch mit *Körpersprache* wird experimentiert“ (S. 33; Herv. d. V.). An anderer Stelle spricht Stroh (1994) davon, dass Schüler\*innen ihre Haltungen „zur Diskussion“ (S. 141) stellen und führt einige Jahre später aus: „eine Haltung zu Musik einzunehmen, zu verändern und zu spielen, wird im selben Verfahren szenisch kommentiert und interpretiert durch Haltungsveränderungen, Haltungsergänzungen und Musikveränderungen“ (1999, 46). Daran schließen auch neuere Arbeiten von Brinkmann et al. (2017) an, in denen die Szenische Interpretation als eine Konzeption für ein „Lernen mit allen Sinnen“ bezeichnet und das „Lernen mit dem Körper“ gegenüber anderen Lernformen aufgewertet wird. Vor diesem Hintergrund verstehen die Autor\*innen die Szenische Interpretation als eine „nicht-defizitäre Lernform. Sie ist insofern ‚kompensatorisch‘ als sie weniger ‚redegewandten‘ Schüler; innen eine besondere Beteiligungsmöglichkeit am schulischen Diskurs bietet“ (S. 18).

Demgegenüber finden sich aber auch immer wieder Beiträge, die gerade die hohe Relevanz von sprachlichen Anteilen bei der Reflexion betonen: „Auch wenn es mit Sicherheit eine Vielzahl von Möglichkeiten gibt, durch körperliche Nachahmung und Darstellung näher an musikalische Handlungen heranzukommen, man kommt bei der szenischen Interpretation kaum darum herum, das, was Spieler und Zuschauer dabei erleben, auch zur Sprache zu bringen“ (Scheller 2017, 15). Ähnlich argumentiert auch Stange (2017) dafür, dass die verbale Reflexion ein „nicht zu ersetzender Bestandteil“ der Szenischen Interpretation sei: „Denn während die Körperarbeit ein abstandsloses Involviertsein impliziert, ermöglicht die Reflexion Selbstdistanz – und damit gleichermaßen Disput wie auch ordnendes Verstehen“ (S. 85).

Da wir es in der Analyse der fokussierten Szenen (Abschnitt 5) sowohl mit videographierten Gehhaltungen als auch mit mündlichen Äußerungen darüber zu tun haben, durchzieht die Unterscheidung dieser Modi, nämlich der körper- und sprachgebundenen Reflexion, den vorliegenden Beitrag. Hierdurch ergibt sich außerdem die Möglichkeit, den bislang hauptsächlich theoretisch geführten Diskurs zur Frage des Ortes und der Modalität der Reflexion auf Basis empirischer Analysen zu erweitern.

### **3. Theoretischer Hintergrund: praxeologische Perspektiven auf Lernen**

Wie schon in einer ersten Studie zu dem hier untersuchten Workshop (2022) ziehen wir auch in diesem Beitrag den praxeologischen Lernbegriff von Bittner und Budde (2018) heran, die Lernen verstehen als Explizitmachen von implizitem Wissen und der gegenläufigen Bewegung vom expliziten zum impliziten Wissen. Sie gehen von einer „untrennbare[n] Verknüpfung von Explizitem und Implizitem in Praktiken“ aus (S. 33), begnügen sich aber nicht mit dieser allgemeinen Beschreibung, sondern weisen auf die „notwendigerweise explizite Perspektive“ pädagogischer Praktiken (S. 45–46) hin.<sup>5</sup> Sie schlagen vor, die Bewegung vom Impliziten zum Explizitem und zurück als Lernen zu beschreiben:

---

<sup>5</sup> In der Unterscheidung von Praktiken als übergeordneten Mustern und real aufgeführten Praxen folgen wir Alkemeyer und Buschmann (2016), wobei uns deren doppelte praxeologische Perspektive des Theaterblicks auf eine Praktik und des ‚Blicks über die Schulter‘ einzelner Akteur\*innen in Bezug auf deren Weg durch die beobachteten Praxen bei der Analyse der Szenen hilfreich erschien.

*„Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mithin ebenso damit, wie das implizite Wissen zu explizitem wird (wie also bspw. Reflexionsprozesse verlaufen, in denen Ungewusstes zur Artikulation kommt) als auch damit, wie das explizite Wissen implizit wird, wie es also routinisiert und ‚vergessen‘ wird“ (S. 48).*

Mit Hilfe dieses theoretischen Hintergrundes rekonstruierten wir in einer ersten Studie (2022), wie Lernen in den videographierten Praxen ‚aufgeführt‘ wurde.<sup>6</sup> Wir konnten Anhaltspunkte für beide ‚Richtungen‘ finden, wobei wir besonders auf das Explizieren impliziten Wissens geachtet haben; Bittner und Budde betonen selbst, dass die „implizite Dimensionierung [des Lernens] schnell aus dem Blick gerät“ (S. 46). Dabei fiel uns auf, dass sich das Explizieren sowohl auf implizite Wissensbestände bezog, die schon vor der beobachteten Situation erworben worden waren, wie auch auf solche, die erst im Workshop von expliziten in implizite Wissensbestände übergegangen und teilweise routinisiert worden waren (vgl. auch Niessen & Knigge 2022). Im Fazit forderten wir dazu auf, stärker auf die Bedeutung des impliziten Wissens in Lernprozessen zu achten. Im vorliegenden Beitrag versuchen wir nun, wiederum mit Hilfe einer videographischen Analyse nach Dinkelaker und Herrle (2009), das Explizitmachen von im Laufe des Workshops und davor eingelagertem Wissen zu erschließen, das sich dadurch auszeichnet, dass es hoch komplex sowie mit Affekten aufgeladen ist und mit Hilfe von Gehaltungen ausgedrückt wird.

„Lernen ist die Teilhabe an einer Praxis, wobei hierfür in unterschiedlicher Weise auf Explizites und Implizites von Praktiken Bezug genommen werden muss“ (S. 47) – Bittner und Budde weisen mit dieser Formulierung nicht nur auf die enge Verwobenheit von impliziten und expliziten Wissensbeständen hin, sondern auch auf die Tatsache, dass die Besonderheit der jeweiligen Praxis beachtet werden muss. Unsere Aufmerksamkeit richtet sich im Folgenden unter Anwendung der Konstellationsanalyse nach Dinkelaker und Herrle (2009) zwar zunächst auf einzelne Schüler\*innen, aber dabei wird stets beachtet, dass diese im Kontext einer bestimmten Praxis agieren. Damit ist sowohl die übergreifende Praxis des Workshops wie auch die Praxis der Entwicklung einer Gehaltung in der Gruppe gemeint.

#### **4. Forschungsmethode**

Wenn man anhand von videographischen Daten rekonstruieren möchte, wie Praktiken des Lernens aufgeführt werden und in welcher Weise Explizites implizit bzw. Implizites explizit gemacht wird, benötigt man einen methodischen Zugriff, der nicht ‚quer‘ zu dem dieser Intention zugrundeliegenden theoretischen Hintergrund liegt und der es zugleich erlaubt, Gesten und Bewegungen auf nachvollziehbare und transparente Weise mit Bedeutungen in Verbindung zu bringen und damit rekonstruierbar zu machen. Die videographischen Analyseverfahren von Dinkelaker und Herrle, die wir im Folgenden verwenden, erfüllen beiden Kriterien: Sie leisten einen Beitrag zur „erziehungswissenschaftliche[n] Videographie“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 9) und erheben dabei den Anspruch, bereits vorhandene Analysemethoden verschiedener Methodologien, u. a. auch der praxistheoretischen, durch Verfahren einer „systematische[n] Analyse von Interaktionen unter Rückgriff auf audiovisuelle Daten“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 12) zu ergänzen. Die hohe Komplexität und Fülle videographischer Daten machen sie durch Analyseverfahren bearbeitbar, die sich einerseits entweder den „sequentiellen“ oder den „simultanen Strukturen“ zuwenden und die andererseits entweder einen „Über-

---

<sup>6</sup> Theison (2023) hat diese „praxeologische Perspektive auf musikbezogenes Lernen“ (S. 141) jüngst zum Ausgangspunkt genommen und um eine wissenssoziologische Perspektive erweitert.

blick über die Gesamtordnung“ oder die „Relation einzelner Interaktionselemente“ rekonstruierbar machen (S. 53). Neben der orientierenden Segmentierungsanalyse, die einen Überblick über die Zeitstruktur des gesamten Geschehens erlaubt, nutzen wir, der oben skizzierten Intention entsprechend, vor allem die Konstellationsanalyse, die „die Bedeutung einer Äußerung“ erschließen hilft (Dinkelaker & Herrle, 2009, 93). Angesichts der Besonderheit der von uns videographierten Situation richten wir aber in einem zweiten Schritt nicht in erster Linie den Blick auf „alle[...] gleichzeitig wahrnehmbaren Äußerungen, Ereignisse und Zustände“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 93), sondern beziehen durch die Analyse aufeinanderfolgender Stills auch diachrone Anteile in die Analyse ein, wie es im Folgenden deutlich werden wird.

#### **4.1 Fall-/Szenenauswahl**

Dass wir uns ausführlicher mit der Szene befassen, in der die Schüler\*innen mit Hilfe bestimmter Gehhaltungen ihre Reaktion auf die Ankündigung der Vertreibung zum Ausdruck brachten, liegt zum Teil begründet in unserem persönlichen Interesse am Ansatz der Szenischen Interpretation, der u. E. den Teilnehmenden in einer besonderen Weise das Erleben und Erfahren von Musik, Szene, Interaktion, Affekten und Geschichten ermöglicht. Ohne eine grundsätzlich positive Haltung dazu hätten wir uns kaum so intensiv forschend mit einem Workshop beschäftigt, der von diesem Ansatz zumindest inspiriert war. Darüber hinaus ist auch unsere positive Bewertung der oben knapp beschriebenen Szene von Bedeutung, was im Folgenden noch etwas genauer reflektiert werden soll, damit diese Normativität den Forschungsprozess nicht unentdeckt grundiert: In der Analyse dieser uns besonders bewegenden Szene meinen wir eine hohe Qualität in der Darstellung komplexer emotionaler Zustände im körperlichen Ausdruck zu entdecken, die sich vor allem in ‚Gehhaltungen‘, aber später teilweise auch in verbalen Äußerungen spiegeln. Das Besondere dieser Szene mag auch darauf zurückzuführen sein, dass sie im Ablauf des Workshops in mehrerlei Hinsicht herausgehoben ist: So bildet sie den Abschluss der szenischen Arbeit. In der darauffolgenden Gesprächsrunde wird zunächst gerade diese Szene noch einmal intensiv reflektiert; anschließend geht es um den Workshop insgesamt. Darüber hinaus markiert diese Stelle aus der Perspektive der Teilnehmenden den Umschwung bzw. die Peripetie der Handlung des Musicals, denn ab diesem Zeitpunkt steuert die Geschichte in dramentheoretischer Hinsicht auf die Katastrophe zu: Vor dem Hintergrund der Aufforderung, die Heimat zu verlassen, werden alle Erfahrungen noch einmal relevant, die von den Schüler\*innen in der mehrstündigen Arbeit an und in ihren Rollen<sup>7</sup> gesammelt worden sind. Sie alle fließen in die individuelle Bewertung der erschütternden Nachricht von der bevorstehenden Vertreibung ein. Insofern veranlasst die Situation in einer zusammenfassenden Bewertung durch die Beteiligten eine Art Fazit der bisherigen Erfahrungen und verstärkt die damit verbundenen Affekte angesichts der bevorstehenden Katastrophe.

Des Weiteren zeichnet sich die von uns ausgewählte Szene durch eine hohe gegenseitige Wertschätzung und großes Vertrauen der Schüler\*innenzueinander aus. Beides lässt sich zum Beispiel daran ablesen, dass die Schüler\*innen nicht nur durchweg wohlwollend die Auftritte ihrer Mitschüler\*innen kommentieren, sondern auch auf einer Metaebene u. a. positiv hervorheben, dass sich auch diejenigen Mitschüler\*innen konstruktiv eingebracht hätten, die

---

<sup>7</sup> Wenn wir den Begriff der Rolle im vorliegenden Beitrag verwenden, beziehen wir uns damit nicht auf ein praxeologisches Begriffsverständnis, sondern auf die Bedeutung, die mit diesem Begriff in der Szenischen Interpretation verbunden ist.

dazu anfangs gar keine Lust gehabt hätten. Auch wenn in allen Szenen sehr ernsthaft gearbeitet wird, lässt sich doch häufig und zumindest an den Rändern der Spielszenen eine mitlaufende Ebene der Peer-Kommunikation beobachten. Sie stört das Spiel nicht im engeren Sinne, ‚kommentiert‘ aber häufig die eingenommenen Rollen auf einer anderen Ebene. Davon ist in der ausgewählten Szene (bis auf ein kurzes Lächeln eines Schülers, vgl. Abschnitt 5.1) nichts zu beobachten, was zu dem Eindruck einer starken Intensität sicherlich beiträgt: Die Schüler\*innen interagieren nicht miteinander – weder in ihren Rollen noch auf der Peer-Ebene. Sie bleiben sehr konsequent ‚bei sich‘ und der imaginierten Spiel-Situation. Wenn sie einander beobachten, lassen sie sich selbst zumindest nicht ablenken und tun es offenbar so, dass es auch die anderen nicht stört. Unterstützt wird diese starke Konzentration auf das eigene Spiel durch den ‚geschützten Raum‘ des Durcheinandergehens: Diese Form, in der die Schüler\*innen sich in der Gruppe bewegen, ohne Kontakt aufzunehmen, ist am Ende des Workshops gut etabliert und erlaubt in der Situation eine ganz besondere Ernsthaftigkeit.

Im Folgenden werden Analysen von Stills präsentiert, die die Reaktionen der Schüler\*innen auf die im dramentheoretischen Sinne als ‚Katastrophe‘ zu bezeichnende Ankündigung festhalten, dass die Bewohner\*innen von Anatevka aus ihrer Heimat vertrieben werden. Einbezogen sind jeweils die ‚Haltungen‘ der Schüler\*innen im Sinne der Szenischen Interpretation, aber auch ihre Äußerungen darüber im Rahmen des Workshops. Drei exemplarische Fälle werden in Bezug auf Gestik, Mimik und Bewegungen beschrieben und gedeutet und mit den Äußerungen der Schüler\*innen zu dieser Situation in ein Verhältnis gesetzt.

## 4.2 Analysemethode

Für die Analyse der ausgewählten Stills<sup>8</sup> lehnten wir uns an die Konstellationsanalyse nach Dinkelaker und Herrle an (2009, 93–106). Dieser Ansatz erscheint hier angemessen, weil er es erlaubt, in einer künstlich ‚verlangsamten‘ Analyse den Gehalt eines Körperausdrucks zu erschließen. So ‚schnitten‘ wir sozusagen die Gestik und Mimik der Schüler\*innen aus dem vorliegenden Kontext aus, dekontextualisierten sie, paraphrasierten sie und suchten anschließend nach konkreten Situationen, in denen sie tatsächlich ‚angemessen‘ und ‚erwartbar‘ wären. Dinkelaker und Herrle beschreiben dieses Vorgehen als „gedankenexperimentelles Ausloten möglicher Sinngehalte des fokussierten Elements“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 95). Anschließend wurden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Lesarten erschlossen, eine Strukturhypothese entwickelt, die Haltungen wieder in den ursprünglichen Kontext zurückversetzt und vor diesem Hintergrund gedeutet (Dinkelaker & Herrle 2009, 98–105). Die „gedankenexperimentelle Kontextvariation“ (Dinkelaker & Herrle 2009, 96–97) wird im vorliegenden Beitrag vor allem in der zweiten Analyse exemplarisch nachvollziehbar. In Bezug auf das erste und dritte Fallbeispiel wird dieser Schritt nicht ausführlich dokumentiert, da schneller die Gemeinsamkeiten der assoziierten Situationen benannt werden. Es folgt aber in allen Fällen die ‚Rückübersetzung‘ in den vorliegenden Spielkontext. Eine Besonderheit unseres Vorgehens stellt zudem dar, dass wir im ersten Beispiel eine Folge von Stills analysiert haben, weil es sich hier um eine schnelle Bewegung handelte. Auch im zweiten Beispiel arbeiteten wir mit zwei Stills, weil in rascher zeitlicher Folge zwei unterschiedliche Haltungen beobach-

---

<sup>8</sup> Mit der Einverständniserklärung der Beteiligten wurde die Erlaubnis eingeholt, „einzelne Szenen ohne Namensnennung der Beteiligten im Rahmen wissenschaftlicher Veröffentlichungen ohne eine zeitliche, örtliche, mediale oder inhaltliche Einschränkung“ zu nutzen, weshalb der Abdruck der Stills an dieser Stelle möglich ist. Wir haben dennoch auf den Grundsatz der Datensparsamkeit geachtet und jeweils nicht Beteiligte aus den Abbildungen entfernt.

tet werden konnten. Wir hielten es aber in Bezug auf alle drei Beispiele ohnehin für sinnvoll, die Bewegungen vorher und nachher zumindest mit zu betrachten und in die Bewertung der Lesarten einzubeziehen. Dieser Aspekt wird im Analysekapitel jeweils dargestellt.

Im Anschluss an die videographische Analyse wurden die Redebeiträge der beobachteten Schüler\*innen herangezogen, die einige von ihnen direkt im zeitlichen Anschluss in der Runde geleistet hatten.<sup>9</sup> Hier setzten wir auf einer inhaltlichen Ebene das Ergebnis der videographischen Analyse und die Schüler\*innenäußerungen in ein Verhältnis (s. Abschnitt 4.2 und 4.3). Im Folgenden sind nicht alle videographischen Analysen dokumentiert, die durchgeführt wurden, weil die Befunde weiterer Analysen im Anschluss an die Auswertung in den unten geschilderten Beispielen bereits enthalten waren – ein Hinweis darauf, dass bereits eine theoretische Sättigung<sup>10</sup> vorliegen könnte.

## 5. Ergebnis der qualitativen Analyse

Aus den von uns analysierten Beispielen haben wir drei ausgewählt, anhand derer wir jeweils unterschiedliche Aspekte zeigen können: Im ersten Beispiel lässt sich verfolgen, wie ein Schüler eine Haltung experimentierend entwickelt, im zweiten lässt sich eine klare Korrespondenz zwischen einer Zwiespältigkeit einer Schülerin sowohl in ihrer Haltung wie auch in ihrer Äußerung erkennen und im dritten Beispiel fügt der sprachliche Kommentar der körperlichen Haltung Begründungen hinzu. Gemeinsam ist allen drei Beispielen, dass die Rollen, in die sich die Schüler\*innen im Laufe des Workshops ‚eingefühlt‘ haben, starken Einfluss auf ihre Gehhaltungen genommen haben, dass Person und Rolle also in vielfältiger Weise miteinander verbunden sind. Im Sinne Stanges (2017) könnte also hier von einer ‚Verkörperung‘ gesprochen werden. Sie lässt sich beobachten und im Abgleich mit den verbalen Äußerungen auch bestätigen.

### 5.1 Das Finden einer Haltung

Als erstes Beispiel haben wir eine Bildsequenz ausgewählt, anhand derer nachvollziehbar ist, wie ein Schüler eine körperliche Reaktion auf die vom Workshopleiter angekündigte Vertreibung aus dem Ort Anatevka erprobt. Deshalb werden wir zunächst auf zwei Stills eingehen, die kurz nacheinander entstanden sind und eine schnelle Bewegung einfangen.

Auf dem ersten Still (Abb. 1) ist der Anfang der Bewegung zu sehen: Der Schüler greift sich mit beiden Händen an die Kapuze, zieht diese dann mit einer schnellen und fließenden Bewegung über den Kopf. Gleichzeitig vollzieht der Oberkörper die dynamische Bewegung der Arme mit (schnellt also mit nach vorne-unten), und auch die Beine nehmen eine leicht angewinkelte Position in Abfederung der Oberkörperbewegung ein. Am Ende der Bewegung

---

<sup>9</sup> Die Verbaldaten, die wir ergänzend herangezogen haben, sind in der Workshop-Situation entstanden und wurden nicht methodisch kontrolliert erhoben: Der Workshopleiter initiierte im Anschluss an die Spielszene ein Gespräch in der Gruppe, ohne dass wir als Forschende Einfluss auf seine Fragen hätten nehmen können. Die Schüler\*innen trafen ihre Aussagen vor der Gruppe direkt im Anschluss an die hier analysierte Szene und in einer Art ‚Unterrichtsgespräch‘. Dennoch haben wir die Äußerungen als Selbstaussagen der Schüler\*innen aufgefasst – was uns möglich schien, weil wir im gesamten Workshop ein starkes gegenseitiges Vertrauen und eine große Offenheit der Schüler\*innen untereinander wahrnehmen konnten, aber auch, weil die Aussagen der Schüler\*innen und ihre Haltungen sich bruchlos aufeinander beziehen ließen. Es gab also keinen Anlass für Zweifel an dem Bemühen der Schüler\*innen um möglichst präzise Beschreibungen der eigenen Reflexionen.

<sup>10</sup> Hier wird auf einen Begriff aus der Grounded Theory zurückgegriffen, der einen Arbeitsstand beschreibt, bei dem in der Auswertung weiterer Fälle keine für die Fragestellung relevanten neuen Ergebnisse mehr hervortreten (Glaser & Strauss 1967, 6).

(Abb. 2) verharrt der Schüler kurz in einer gekrümmten Position, bei der der Kopf vollständig von der Kapuze verhüllt ist und das Gesicht zum Boden geneigt ist.



Abb. 1. Schüler 1, Still 1



Abb. 2. Schüler 1, Still 2

Die geschilderte Bewegung wird im Folgenden im Hinblick auf mögliche Sinngehalte „gedankenexperimentell ausgelotet“ (vgl. Abschnitt 4.2). Eine erste Interpretation könnte lauten, dass sich hier jemand verstecken oder verbergen, vielleicht sogar möglichst rasch verschwinden will. Assoziationen zu einer Fantasy-Welt mit ‚magischen‘ Tarnkappen oder -mänteln liegen nahe. Berücksichtigt man die Dynamik der Bewegung (die natürlich nur in den bewegten Bildern wirklich sichtbar wird), so drängt sich der Eindruck einer Person auf, die sich vor etwas ‚wegducken‘ möchte. Der Kapuzenpullover oder Hoodie, den der Junge trägt, ermöglicht es ihm, unerkannt zu bleiben. Deshalb könnte eine andere Interpretation auch darin bestehen, dass hier jemand in den ‚Untergrund‘ abtauchen will – es könnte sich also um den Versuch handeln, unerkannt zu bleiben oder sich einer genaueren Beobachtung zu entziehen. Eine weitere Assoziation ruft die gebückte und fast gebrechlich wirkende Haltung hervor: Es könnte sich beim rechten Still um einen alten Menschen und; oder um einen Menschen mit Schmerzen in Rücken oder Magen handeln. Ein interessantes Detail ist die geballte Faust, die auf diesem Still zu sehen ist. Diese könnte als Hinweis auf einen Widerstand interpretiert werden, als etwas, das sich gegen das Wegducken stemmt. Die Faust könnte aber auch ein weiteres Indiz für einen körperlichen Schmerz sein und bspw. eine Ausweitung der Verkrampfung des Magens auf weitere Körperteile dokumentieren.

Vergleicht man die verschiedenen Assoziationen, fallen mehrere Gemeinsamkeiten auf: Einerseits kreisen die Interpretationen um Phänomene wie Verstecken, Abtauchen, Unsichtbarwerden: Jemand will sich einer Situation entziehen oder sich zumindest nicht aktiv mit ihr auseinandersetzen. Andererseits scheint genau diese Situation eine gewisse Wucht zu haben, die zu Schmerzen führt, die die Person zusammendrücken. Eine Rückübertragung auf den Musicalscontext ist naheliegend: Der Schüler könnte mit seiner Bewegung bzw. seiner Haltung zum Ausdruck bringen, dass die Situation ihn sehr plötzlich trifft und seine erste Reaktion in einer fast reflexhaften Ausweich- oder Versteckbewegung besteht. Er möchte mit ihr eigentlich am liebsten nichts zu tun haben. Gleichzeitig scheint aber genau das nicht möglich, da das Vertreibungsszenario jede Figur des Stückes betrifft, ob sie will oder nicht. Der Schüler

bzw. dessen Figur scheint sich dessen bewusst zu sein, was im statischen Innehalten und der niedergedrückten Haltung zum Ausdruck kommt. Ein Anzeichen für ein ‚Sich-nicht-Abfinden‘ oder ein ‚Sich-Aufbäumen‘ gegen die Vertreibung könnte ggf. die Faust-Geste sein.

Die Interpretation der beiden Bilder könnte an dieser Stelle enden, denn es scheint durchaus ein stimmiges Verhältnis zwischen dem Handlungskontext des Musicals und der körperlichen Reaktion des Schülers vorzuliegen. Interessant ist jedoch, dass der Schüler selbst nicht zufrieden zu sein scheint mit seiner Interpretation. Im Gegensatz zu den meisten anderen Schüler\*innengibt er die erste, oben beschriebene Haltung gleich wieder auf und wiederholt oder variiert sie nicht mehr bis zum Ende der Bewegungssequenz. Ganz im Gegenteil: Beim Wiederaufrichten und Zurückschlagen der Kapuze lächelt er, als wäre die Bewegung nicht so ernst gemeint gewesen und käme ihm im Rückblick unpassend vor. Vielleicht war die Haltung schlicht nicht lange durchhaltbar; möglicherweise erschien sie ihm aber auch übertrieben oder peinlich oder zumindest dem Kontext nicht angemessen, weil es Hoodies im fiktiven Ort Anatevka nicht gab und seine Bewegung eher dem 21. Jahrhundert als dem 20. entstammt. Sein Lächeln könnte ein Anzeichen dafür sein, dass der Schüler hier einen winzigen Moment aus der Rolle fällt und in den Peer-Kontext eintaucht: Angesichts der starken Bewegung könnte er den Verdacht haben, dass andere ihn beobachtet haben.



Abb. 3. Schüler 1, Still 3

Er führt das Lächeln aber nicht fort, sondern wechselt unmittelbar in eine Haltung, die er für den Rest der Situation beibehält: In der aufrechten Position angekommen, neigt er den Kopf nach unten, richtet den Blick starr auf den Boden und geht mit stark verlangsamten Bewegungen und kleinen, sehr unsicher wirkenden Schritten weiter (siehe Abb. 3). Die Hände in den Hosentaschen deuten eine resignierte Haltung an und die Bewegungen wirken insgesamt wie eingefroren.

Auch hier könnte man nun verschiedene naheliegende Assoziationen anführen und mit dem Musikkontext abgleichen. Interessant scheint uns jedoch vor allem ein anderer Aspekt: der sichtbare Nachvollzug einer entstehenden Interpretation. Man kann dem Schüler quasi beim Ausprobieren, Verwerfen und schließlich Finden einer Haltung zuschauen. Uns scheint diese Beobachtung deshalb so interessant, da hier vermutlich ein zentraler Unterschied zwischen verbalem und körperlichem Explizieren zu finden sein dürfte. Die Erwartung an eine Verbalisierung vor allem im schulischen Kontext besteht i. d. R. eher darin, ein Ergebnis zu berichten, als den Weg dorthin nachzuzeichnen. Wir können nur vermuten, was der Schüler dazu gesagt hätte, weil er sich in der Abschlussrunde nicht zu Wort meldet. Jedenfalls ‚probiert‘ er in der analysierten Szene mehrere Gehhaltungen aus, bis er eine entwickelt hat, die ihm im Rahmen seiner Verkörperung stimmig erscheint.

## 5.2 Die Schülerin im Zwiespalt

Die Schülerin, die für die zweite Analyse ausgesucht wurde, fiel uns auf, weil sie sowohl in ihren Bewegungen als auch in ihren Äußerungen in der Schlusszene zwei verschiedene Gemütszustände spiegelt, die im Folgenden nachgezeichnet und erschlossen werden sollen.

Auf dem ersten Still (Abb. 4) neigt die Schülerin ihren Kopf stark vornüber, sodass ihr Blick nur unmittelbar vor ihr auf den Boden gehen kann. Zugleich fasst sie sich mit der rechten flachen Hand an den Hals, so dass es fast so aussieht, als läge die Hand zwischen Kinn und Brust. Ihre linke Hand hängt derweil kraftlos an der Seite herunter. Die eben beschriebene Geste wäre vielleicht erwartbar bei einer Person, die beispielsweise an einem offenen Grab trauert: Der gesenkte Kopf könnte darauf verweisen, dass sie sich in ihrer Trauer in sich selbst zurückzieht. Sie ‚rollt sich‘ förmlich ‚ein‘ und vermeidet Kontakt nach außen. Der Eindruck der Trauer wird verstärkt durch die Hand, die auf der Brust liegt, als habe sie – im echten oder im übertragenen Sinne – Herzschmerzen. Eine zweite ‚passende‘ Szene könnte ein schockierender Anblick oder ein furchtbares Erlebnis sein, das die Person große Bestürzung erleben lässt. Ihr Entsetzen äußert sich vor allem in der Geste des An-den-Hals-Fassens, als könne sie nicht normal weiteratmen oder nicht schlucken. Die Geste könnte auch so gedeutet werden, dass sie in dieser Situation versucht, sich selbst mit der Hand auf der Brust zu beruhigen oder sich auf ihren Atem zu konzentrieren. Eine weitere mögliche Assoziation wäre eine Situation, in der eine Person große Schuld empfindet. Die Schülerin könnte mit dem gesenkten Kopf und der kraftlosen linken Hand ihr Schuldbewusstsein oder gar Reue zum Ausdruck bringen. Die nach oben geführte rechte Hand lässt an das Klopfen auf die Brust denken, das in religiösen Kontexten als Ausdruck der Reue in Bezug auf persönliche Schuld noch fortlebt. In allen drei Situationen verstärkt die passive linke Hand den Eindruck, dass die Person gegenüber dem, was sie in Trauer versetzt, was Bestürzung verursacht oder sie Reue empfinden lässt, ohnmächtig ist.

Legt man die drei assoziierten Situationen nebeneinander, fallen mehrere Gemeinsamkeiten auf: Trauer, Bestürzung und Schuldbewusstsein vereint vor allen Dingen, dass diese Situationen von der Person ausgesprochen negativ bewertet werden, dass sie in der Regel als existenziell und damit hoch bedeutsam empfunden werden und dass sie mit einer Ohnmacht einhergehen (denn wenn die Person die Situation verändern könnte, würde sie es vermutlich tun). Die Rückübertragung auf die Situation im Musical gelingt an dieser Stelle leicht: Die Schülerin könnte mit dieser Geste zum Ausdruck bringen wollen, dass die Ankündigung, dass sie Anatevka verlassen muss, für sie eine schlimme Nachricht mit starken und negativen Folgen für ihren weiteren Weg ist. Der Eindruck der Trauer, die den drei Assoziationen gemeinsam ist, lässt sich gut auf den Verlust beziehen, den die Figur im Musical aufgrund der Zerschlagung auch der sozialen Zusammenhänge befürchtet, die eine Vertreibung vermutlich bedeuten würde. Insgesamt erscheint die Reaktion der Schülerin ebenso ausdrucksstark wie eindeutig: Es ist etwas passiert, das negative Folgen für die eigene Person hat. Dieser hoch emotionale Ausdruck überträgt sich unmittelbar.



Abb. 4. Schülerin 2, Still 1

Umso mehr erstaunt ein Blick auf das zweite Still (Abb. 5), das nur wenige Augenblicke später und ohne einen weiteren Impuls des Workshopleiters entstanden ist.



Abb. 5. Schülerin 2, Still 2

Hier blickt das Mädchen schräg nach oben rechts in die Luft. Sie schreitet mit großen Schritten nach vorn, wobei sie ihre Füße ein wenig überkreuzt auf den Boden setzt. So entsteht der Eindruck eines unbeschwerten, aber beherzten Gehens ohne Eile. Die Arme hängen seitlich herunter und haben keine weitere Funktion. Der Schwerpunkt dieser Haltung liegt im beschwingten Gang und dem Blick in den Himmel. Ihre Mimik zeigt allerdings keine Freude: Sie lächelt nicht, sondern bringt eher eine gefasste Erwartung zum Ausdruck. Auffallend ist, dass nicht nur ihr Kopf schräg nach oben gerichtet ist, sondern ihr Blick noch weiter nach oben geht.

Versucht man diese Szene in einen anderen Kontext zu versetzen, so wäre ein Gang durch eine Gemäldegalerie mit hohen Bildern oder Skulpturen oder durch einen architektonisch, künstlerisch oder in anderer Weise besonderen Raum denkbar: Das Mädchen schreitet hindurch, ohne für eine genauere Betrachtung stehenzubleiben. Sie lässt sich gewissermaßen von dem, was sie sieht, nicht gefangen nehmen und nicht von ihrem Weg abbringen. Eine andere mögliche Situation wäre eine Straßenszene, in der eine zufällig vorübergehende Passantin eine Szene beispielsweise an einem

Fenster ernst betrachtet, ohne diese Beobachtung zum Anlass zu nehmen, stehenzubleiben. Sie ist nicht persönlich betroffen. Eine weitere mögliche Situation wäre das bevorstehende zufällige Treffen auf eine bekannte Person, mit der aber ein Austausch vermieden werden soll, so dass das Mädchen wegschaut. Sie bleibt nicht stehen, sie lächelt nicht, sondern setzt ihren Weg, den sie aber mit Muße und nicht besonderer Eile verfolgt, fort.

Vergleicht man die drei Situationen miteinander, fallen mehrere Gemeinsamkeiten auf: Was beobachtet wird, behindert das eigene Fortkommen nicht und ist auch nicht sehr relevant für die eigene Person. Das Mädchen strahlt keine besondere Eile aus. Sie geht ihren Weg, aber es hat keine Bedeutung, wie schnell das geschieht. Sie geht nicht zielstrebig, sondern sie schlendert eher. In gewissem Widerspruch dazu steht, dass das, was sie erblickt und wonach sie nicht nur ihren Kopf wendet, sondern worauf sie auch ihre Augen richtet, sie nicht dazu veranlasst, stehenzubleiben. Dieser Umstand lässt mehrere Interpretationen zu: Entweder macht sie damit eine Aussage über ihre Beziehung zum Gesehenen (s. o.) oder sie sieht etwas nur in Gedanken oder in ihrer Vorstellung.

Übersetzt man die Geste in den Workshop-Kontext, scheint die zweite Lesart passender: Die Schülerin blickt in die Zukunft und das in einer nachdenklichen Weise, die aber nicht hoffnungslos erscheint. Dabei ignoriert sie, was sie gerade ‚tatsächlich‘ sieht und überspringt gewissermaßen die aktuelle Situation. Ihre Haltung ist dabei aufrecht, ihre Kopfhaltung wirkt sorglos, so als erwarte sie keine wirklich schlimmen Ereignisse – oder als rechne sie zumindest mit einem guten Ausgang. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass sie nicht vorsichtig auf ihren Weg und die Füße schaut, sondern intensiv nachzudenken scheint. Wenn man diese Haltung auf die Situation bezieht, die im Workshop gerade Thema ist, scheint sie der Vertreibung aus Anatevka auch positive Seiten abgewinnen zu können; zumindest bringt

sie eine gefasste Erwartung möglicherweise auch neuer Entwicklungen oder Chancen zum Ausdruck.

In den beiden Situationen spiegeln sich also zwei verschiedene, fast gegensätzliche Haltungen, die die Schülerin gegenüber der bevorstehenden Vertreibung einnimmt: Einerseits eine große Traurigkeit oder auch Furcht, andererseits eine gefasste Erwartung. Diese unterschiedlichen Affekte beschreibt die beobachtete Schülerin in der Abschlussrunde des Workshops auf die Frage des Workshopleiters, wie die Schüler\*innen die Situation erlebt hätten:

*„Mmh, also ich fand's auch spannend, als du dann sagtest, dass wir uns vorstellen sollen, dass wir die Stadt, also das Shtetl verlassen müssen, ehm da war ich mir, da war ich immer so im Zwiespalt zwischen, ob ich jetzt traurig bin in meiner Rolle, also weil ich ja wahrscheinlich dort aufgewachsen bin, oder weil ich so jung bin und, also, und auch gerne (halt; auch) raus in die freie Welt will. Also das, das war dann so 'n bisschen schwer für mich, das, also, ob ich da jetzt so ganz traurig und bedrückt laufe oder ob ich da jetzt so ganz offen in die neue Welt, also [...].“*

Es geht nun nicht darum, dass die Bewegungen im Nachhinein durch die Äußerungen der Schülerin bestätigt würden, aber tatsächlich lässt sich der von der Schülerin beschriebene „Zwiespalt“ in ihrer Verkörperung zwischen Trauer im Blick auf den Verlust der Heimat und Aufbruch, „offen in die freie Welt“, sowohl in ihren Bewegungen als auch in ihrer Äußerung wiederfinden. Mimik und Gestik auf der einen Seite und die Verbalisierung der Schülerin korrespondieren also miteinander.

### **5.3 Eine Haltung der Uneindeutigkeit**

Für unsere dritte Analyse haben wir ein Still ausgewählt, auf dem ein Schüler zu sehen ist, der im Workshop eine der Schwestern (Hodel) dargestellt hat und der in der abschließenden Runde über seine Haltung spricht und sie mit Begründungen versieht.

Das Still (Abb. 6) ist exakt in dem Moment aufgenommen, in dem der Workshopleiter die Anweisung gibt, zu der sich die Schüler\*innen mit ihren Bewegungen im Folgenden verhalten sollen: „Jetzt kriegt ihr den Befehl: Ihr müsst eure Heimat verlassen“. Just in dem Augenblick als der Workshopleiter das Wort „verlassen“ ausgesprochen hat, verharrt der Schüler schlagartig für einen Moment in der im Still eingefangenen Haltung: aufrechte Körperhaltung, ein Arm entspannt hängend, ein Arm leicht im Ellbogengelenk angewinkelt, den Blick geradeaus und mit beiden Füßen auf den Zehenspitzen, wodurch die Haltung eine Ausrichtung nach vorne oben erhält. Eine erste Lesart könnte darin bestehen, dass jemand auf eine plötzliche und unvorhergesehene Nachricht mit einem Innehalten reagiert. Verzweifelt wirkt die Person nicht, sondern zunächst eher gefasst. Der plötzliche Stillstand in einer durchaus ungewöhnlichen Position vermittelt aber den Eindruck von Erstarrung – als hätte jemand für einen kurzen Moment die Zeit angehalten. Sowohl die Bewegungsrichtung des Körpers nach oben als auch der Blick in die Ferne könnten darauf hindeuten, dass eine soeben vernommene Nachricht als unabänderlich oder ‚höhere Gewalt‘ wahrgenommen wird. Es könnte sich auch in einer zweiten Lesart um eine sehr schlechte Nachricht handeln, die eine Art ‚Schockstarre‘ auslöst: Die Person ist unschlüssig, ob sie ihre Bewegung fortsetzen sollte.

Eine dazu passende Szene könnte eine Anrufung auf der Straße sein: Ein Passant wird von hinten angesprochen, was zumindest Anspannung, vielleicht aber sogar Unsicherheit und Angst auslöst. Vielleicht ist die Person auf der Flucht, weil sie sich verstecken muss. Sie ist in der Menge untergetaucht, hat aber nun Anlass zu der Befürchtung, dass sie erkannt worden sein könnte. Im Moment des Erstarrens könnte die Bedeutung der neuen Situation verstanden und ihre Folgen abgewogen werden, bevor dann eine weitere Reaktion erfolgt.



Abb. 6. Schüler 3, Still 1

In den Kontext der Situation zurückübertragen und angesichts der Tatsache, dass der Moment des Innehaltens nur kurz dauert und der Schüler nach wenigen Sekunden weitergeht, liegt vor allem die erste Lesart nahe: Die Figur scheint mit einer bedeutsamen Nachricht konfrontiert, die sie zu einem Moment des Innehaltens veranlasst. Eine starke emotionale Reaktion ist in diesem Moment nicht ablesbar. Es scheint sich hierbei also weniger um eine Schockstarre als vielmehr um eine kurze ‚Denkpause‘ zu handeln, in der die Figur abwägt, was denn die Nachricht nun konkret für sie bedeutet und welche Folgen auf sie zukommen könnten. Bezieht man die direkt sich anschließenden Bewegungen mit ein, so verfestigen sich die Anzeichen für eine nachdenkliche, abwartende, unentschlossene Haltung: Auch nachdem der Schüler die Denkpausen-Haltung aufgibt, entscheidet er sich weder für eine eindeutig freudige noch eine verzweifelte, ärgerliche oder traurige Haltung. Er geht stattdessen langsam, zunächst ein wenig unsicher, anschließend aber zunehmend gefasst, wenn auch weiterhin nachdenklich durch den Raum. Zusammenfassend könnte man sagen, dass die Nachricht der Vertreibung ihn zwar durchaus getroffen, vor allem aber einen Reflexionsprozess in Gang gesetzt hat.

Interessant ist nun auch hier die Äußerung des Schülers in Bezug auf seine Rollenfigur später in der Gesprächsrunde:

*„Ja ähm also mein Charakter, ich denk bei der Hodel, ähm die wirkt glaub ich durch das (-) durch, also dadurch erstmal dass sie halt so ein geringes Alter hat, das vielleicht gar nicht so verstehen können, also so ‚wir müssen jetzt hier irgendwie raus‘ und fühlt sich, glau(-) glaub ich, auch in dieser jüdischen Gemeinde eher eingeschränkt. Son bisschen eingesperrt in ihrer (-- in ihrer Selbstaulebung (--)) und äh dementsprechend würde sie glaub ich eher neugierig als, äh, traurig sein.“*

Einerseits bestätigt der Schüler unsere Interpretation seiner Haltung, indem er darauf hinweist, dass Hodel vermutlich gar nicht richtig „versteh“, was vor sich geht und welche Konsequenzen auf sie zukommen könnten. Andererseits kommen durch das verbale Explizieren neue, erklärende Aspekte hinzu, die in der Konstellationsanalyse nicht erschlossen werden konnten: Der Schüler vermutet, dass sich das Leben für Hodel in der jüdischen Gemeinde als so eingeschränkt darstellt, dass die Vertreibungssituation durchaus Positives für sie beinhalten könnte, sie entsprechend also zumindest mit einer gewissen Neugier reagiert – und eben nicht nur mit Traurigkeit (wie in der Bildinterpretation bereits vermutet).

Interessant ist unseres Erachtens bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse der Konstellationsanalyse mit der Schüleräußerung, dass diese einander nicht widersprechen, sich aber auch nicht einfach gegenseitig bestätigen. Vielmehr scheint sowohl der Modus des körperlichen

Zeigens (der Haltung bzw. der Bewegung) als auch der Modus des sprachlichen Explizierens einen je eigenen Mehrwert zu haben: In der Haltung steckt die spontane Reaktion des Schülers und eine Komplexität, die sich sprachlich nicht oder kaum ausdrücken lässt; sprachlich hingegen können Begründungen so exakt dargelegt werden, wie sie in einer Haltung oder Bewegung kaum zum Ausdruck gebracht werden könnten.

## 6. Diskussion und Ausblick

In der Analyse einer anderen Szene des gleichen Workshops haben wir auf Basis eines praxeologischen Lernbegriffs nach Bittner und Budde (2018) eine dreifache ‚Richtung‘ des Lernens herausgearbeitet (Niessen & Knigge 2022), nämlich das Implizit-Werden von Wissen vor Beginn des Workshops, das Implizit-Werden von Wissen im Workshop selbst und schließlich das Explizitmachen dieses vielfältig ineinander verflochtenen impliziten Wissens im gesamten Workshop. Es spricht einiges dafür, dass diese dreifache ‚Richtung‘ des Lernens in der im vorliegenden Beitrag analysierten hoch emotionalen Schlusszene des Workshops besonders gut beobachtet werden kann: Die Schüler\*innenexplizieren im Einnehmen einer bestimmten Gehhaltung ihr implizites Wissen über ihre Rolle sowie über die Situation in Anatevka mit Hilfe ihres Körpers auf eine sehr intensive Weise. Das Ringen um eine angemessene Explizierung lässt sich teilweise beobachten (bei Schüler 1), teilweise wird es durch die Verbalisierung der Schüler\*innen noch untermauert, kommentiert oder ergänzt (Schüler\*in in 2 und 3). Der in der oben genannten Veröffentlichung (Niessen & Knigge 2022) verwendete Lernbegriff erscheint also grundsätzlich geeignet, auch die Analyse dieser Szene sowie die Erfassung ihres didaktischen Potentials zu unterstützen.

In der beobachteten Szene scheint das Lernen stark getragen von einer hohen Emotionalität, die sich in der Verkörperung der Schüler\*innen und konkret im Einnehmen einer bestimmten Gehhaltung zeigt. Die Situation regt aber auch dazu an, die Rolle der Sprache im Kontext des Lernens zu reflektieren: Die sprachlichen Äußerungen in der Abschlussrunde kann als explizierend, plausibilisierend und legitimierend beschrieben werden. In der körperlichen Bewegung im – in der Gruppe weitgehend geschützten – Raum reagieren die Schüler\*innen dagegen spontan: Hier wird die Bewegung vom Impliziten zum Expliziten buchstäblich sichtbar. Der Junge, der die Kapuze über den Kopf zieht, probiert zum Beispiel eine Bewegung aus, die er dann wieder aufgibt; andere variieren ihre Bewegungen mehrfach. In der körperlichen Bewegung ist eine Entwicklung sichtbar, die in Sprache in dieser Weise kaum abgebildet werden könnte, weil sich ein einziger sprachlicher Gedanke schon in der Zeit entfalten muss. Er wird allerdings im Moment des Sprechens auch festgelegt. Im Vergleich dazu umfasst die Bewegung nicht nur die Ebenen des Kognitiven und des Emotionalen, sie ist auch vieldeutiger und fluider.

Wir möchten deshalb mit diesem Beitrag auf den Wert des nicht-verbalen Explizierens (in Ergänzung zum verbalen) hinweisen: Es spricht in Bezug auf die videographierte Workshopszene einiges für die Annahme, dass Lernpraxen in der Bewegungssituation und nicht erst in der abschließenden Gesprächsrunde ‚aufgeführt‘ werden. Bezieht man den Begriff Lernen hier auf die Entwicklung einer angemessenen Gehhaltung, trifft die Bestimmung des Lernens nach Bittner und Budde (2018) auf die analysierte Situation zu: „Lernen wird damit nicht nur zu einer Reproduktion explizierbaren Wissens, sondern zu einer impliziten Erfahrung (tacit knowledge), jenes Wissen zur Anwendung zu bringen und zu explizieren, das in Bezug auf die soziale Ordnung als angemessene diskursive Praktik gelten kann“ (S. 46).

Genau um eine solche angemessene Anwendung ihres Wissens haben sich die Schüler\*innen in der Entwicklung einer Gehhaltung höchst facettenreich bemüht.

Welche Bedeutung könnten die Beobachtungen für das weitere Nachdenken über die Szenische Interpretation haben? Wie oben beschrieben, wurde in jüngsten Publikationen hervorgehoben, dass Reflexion schon im szenischen Spiel maßgeblich stattfindet und dass diese keineswegs nur im Modus der Sprache erfolgt (Brinkmann et al. 2022). Beide Aspekte können wir auf Basis unserer Auswertungen bestätigen: Es ist eine Form der körperlichen Reflexion beobachtbar und es wird nicht nur dann etwas gelernt, wenn es verbal reflektiert wird. Der Beitrag soll nicht mit einer Abwertung des sprachlich explizierten Lernens, aber mit einem Plädoyer dafür schließen, den Wert (auch) des körperlich Explizierten und des Körpers als Reflexionsinstrument stärker zu sehen und anzuerkennen: Definitiv sind in Bezug auf die Verkörperung bei den verschiedenen Schüler\*innen höchst differenzierte Einzelbeobachtungen zu machen. Diese können vermutlich abseits einer videographischen Analyse allenfalls intuitiv erfasst werden: Eine in der Situation involvierte Lehrkraft könnte sie in situ weder wahrnehmen noch analysieren.<sup>11</sup> Es wäre allerdings ein großer Verlust, wenn sie deswegen von den Beteiligten als weniger bedeutsam betrachtet würden, eine Gefahr, die bei den nicht bzw. kaum bewertbaren Anteilen von Musikunterricht besteht.<sup>12</sup> Wir sprechen uns daher dafür aus, solchen Prozessen und damit auch den einzelnen Schüler\*innen stärker zu vertrauen und sie als Akteur\*innen ihres Lernens auch in dieser Hinsicht ernst(er) zu nehmen.

Die beobachtete Szene fand zwar in einem Workshop im Opernhaus statt, also in einer besonderen Atmosphäre, die sich – auch laut Aussagen der Schüler\*innen – stark von Schulunterricht unterschied, aber prinzipiell wären alle Arbeitsschritte auch im schulischen Musikunterricht denkbar. Wünschenswert ist in musikpädagogischer Hinsicht ein Lernen in Räumen, in denen die Schüler\*innen eingeladen werden, an bedeutsamen Gegenständen ihr implizites Wissen zum Ausdruck zu bringen und zu explizieren. Eine Kultur für diese Art des musikbezogenen Lernens weiterzuentwickeln, erscheint lohnend. Die Schüler\*innen des Workshops, den wir beobachten durften, konnten diese Räume für sich auf höchst eindrucksvolle Weise nutzen. Das haben sie in der den Workshop abschließenden Reflexionsrunde benannt, aber vor allem im Vollzug ‚gezeigt‘.

---

<sup>11</sup> Damit möchten wir in keiner Weise die analytischen Fähigkeiten von Lehrkräften in Frage stellen, sondern darauf hinweisen, dass der hohe Zeit- und Handlungsdruck in Schule ein gleichzeitiges, differenziertes Erfassen einer Vielzahl von individuellen und komplexen Aktionen i. d. R. deutlich erschwert. Gleichzeitig wird hier die Stärke videografischer Forschung deutlich, im Rahmen derer mit mehreren Kameraperspektiven Daten z. B. verlangsamt und wiederholt sehr intensiv untersucht werden können. Dies deckt sich mit unseren Erfahrungen im vorliegenden Projekt, wo wir die entscheidenden Details oftmals erst nach der fünften oder sechsten Durchsicht der gleichen Szene und häufig auch erst nach Kombination verschiedener Kamerawinkel entdeckt haben.

<sup>12</sup> In dem nordrhein-westfälischen Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule für das Fach Musik werden „musikalisch-ästhetische Kompetenzen“ als nicht bewertbar eingeschätzt und nach einer anfänglichen Erwähnung kaum noch beschrieben (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 12). So verständlich diese Entscheidung ist, so kann doch die fehlende Auseinandersetzung damit den Wert der musikalisch-ästhetischen Kompetenzen im Kontext Schule nicht angemessen erfassen.

## 7. Literatur

- Alkemeyer, Thomas; Buschmann, Nikolas (2016): Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis, in: Schäfer, Hilmar (Hg.), Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm (S. 116–136). Bielefeld: Transcript.
- Bittner, Martin; Budde, Jürgen (2018): Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischer Perspektive, in: Budde, Martin et al. (Hg.), Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft (S. 32–50). Weinheim: Beltz.
- Brinkmann, Rainer O. (2003): Szenische Interpretation von Musiktheater, in: Diskussion Musikpädagogik 18, S. 13–17.
- Brinkmann, Rainer O.; Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (2001): Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik und Theater. Oldershausen: Lugert Verlag.
- Brinkmann, Rainer O.; Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (2022): Szenischen Interpretation von Musik & Theater. Methodenkatalog. Handorf: Lugert Verlag.
- Brinkmann, Rainer O.; Ostrop, Anne-Kathrin Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (2017): Die Hypothesen der Szenischen Interpretation von Musik und Theater, in: Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8/2017, 17–19.
- Dinkelaker, Joerg; Herrle, Matthias (2009): Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ericsson, K. Anders; Simon, Herbert A. (1993): Protocol Analysis: Verbal Reports as Data. Cambridge: MIT Press.
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.
- Knigge, Jens (2013): Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde, in: Knigge, Jens; Mautner-Obst, Hendrikje (Hg.): Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen (S. 41–71). Online: peDOCS.  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge\\_Mautner\\_2013\\_Responses\\_to\\_Diversity.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8117/pdf/Knigge_Mautner_2013_Responses_to_Diversity.pdf)
- Kosuch, Markus (2004): Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Kosuch, Markus (2007): Die Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung. Teil I: Begegnung mit Musiktheater als Erfahrungsraum. Diskussion Musikpädagogik 36, 11–16.
- Kosuch, M. (2021): Szenische Interpretation von Musik, in: Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen S. 187-195.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014) (Hg.): Kernlehrplan für die Sek. II Gymnasium; Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Musik.  
[https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/55/KLP\\_GOSt\\_Musik.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/55/KLP_GOSt_Musik.pdf)
- Nebhuth, Ralf; Stroh, Wolfgang Martin (1990): Szenische Interpretation von Opern – wieder eine neue Operndidaktik?, in: Musik & Bildung 1/1990, S. 16–21.

- Niessen, Anne; Knigge, Jens (2022): Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken. Eine videographische Studie zu einem Workshop im Opernhaus, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Band 11, 157–171. [Auch im vorliegenden Band.]
- Oberhaus, Lars; Stroh, Wolfgang Martin (2012) (Hg.): Konzeptionelle Aufsätze 1982–2006. Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater 1. Oldenburg: Oops. Online: <https://oops.uni-oldenburg.de/1398/>
- Ott, Thomas (2018): Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht, in: Dartsch, Michael et al. (Hg.): Handbuch Musikpädagogik. Münster: Waxmann, S. 284-288.
- Scheller, Ingo (2017): Szenische Interpretation von Musiktheater. Ein paar Anmerkungen zu einer Tagung, in: Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8/2017, S. 14–16.
- Schläbitz, Norbert (1993): Szenische Interpretation, in: Grundschule 9/1993, S. 11–13.
- Stange, Christoph (2017): Einmal Tanztheater und zurück. Zur Bedeutung des Körpers für die Szenische Interpretation von Musik, in: Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8/2017, S. 76–86.
- Stroh, Wolfgang Martin (1985): Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht, in: Musikpädagogische Forschung, Band 6. Laaber: Laaber, S. 145-160. Reprint in: <https://oops.uni-oldenburg.de/1398/>
- Stroh, Wolfgang Martin (1994): Die Arbeit an Haltungen zu Musik. Georg Büchners „Woyzeck“ und Alban Bergs „Wozzeck“, in: Musikpädagogische Forschung, Band 15. Essen: Die Blaue Eule, S. 161-177. Reprint in <https://oops.uni-oldenburg.de/1687/>
- Stroh, Wolfgang Martin (1999): „Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels, in: Musik & Bildung 3/1999, S. 8–15.
- Theisohn, Elisabeth (2023): Eine wissenssoziologische Perspektive auf Musik-Lernen Zur Rekonstruktion musikbezogener Lernprozesse beim gemeinsamen Komponieren mit Hilfe der Dokumentarischen Methode, in: Göllner, Michael et al. (Hg.): 44. Jahresband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung. Münster: Waxmann. Online: [https://www.pedocs.de/volltexte/2023/28181/pdf/AMPF\\_2023\\_44\\_Goellner\\_et\\_al.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2023/28181/pdf/AMPF_2023_44_Goellner_et_al.pdf)

# Der Rollenschutz im Konzept der Szenischen Interpretation von Musik und Theater. Eine Videografische Analyse

ANTON GIESE

## 1. Die Rollenschutz-These

### 1.1. Rollenschutz und Rollenschutz-These

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

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

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

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

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

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

*Bei dem Versuch, eine den eigenen Vorstellungen entsprechende Haltung zu gewinnen, werden Erlebnis, Phantasien und Gefühle aufgeweckt, die vorwiegend an das sinnlich-körperliche Handlungs- bzw. Interaktionssystem gebunden waren und im Handlungssystem der Sprache keinen oder nur unzureichenden Ausdruck fanden. Ich meine damit [...] jene an Körperbedürfnisse gebundenen individuellen biografischen Erlebnisgehalte, die, im vorsprachlichen Raum produziert, die Basis unserer Antriebs-, Phantasie- und Verhaltens-*

---

<sup>1</sup> Brinkmann, Rainer O.; Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (2022): Szenische Interpretation von Musik & Theater. Methodenkatalog. Handorf: Lugert Verlag. Im Folgenden als „Methodenkatalog“ abgekürzt.

*möglichkeiten bilden. [.. sie bleiben] weitgehend aus dem gesellschaftlichen Sprach- und Kommunikationszusammenhang (und den darin zugelassenen offiziellen Bedeutungen) ausgeschlossen und können deshalb nur unzureichend symbolisiert und damit bewusst und verändert werden. [...]*

*Im szenischen Spiel können solche unbewussten oder nur halbbewussten Anteile - oft „asoziale“ Phantasien, Gefühle und Haltungen (wie Gewaltphantasien, Aggression, aber auch Liebeswünsche und Bedürfnisse nach körperlicher Berührung usw.) im Schutz des Spiels ausagiert, entdeckt, veröffentlicht und zusammen mit anderen in Entstehung und Wirkung untersucht und erprobt werden.*

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

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

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

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

*Im szenischen Spiel kann an asozialen Haltungen gearbeitet werden, wenn über literarische Vorlagen entsprechende Handlungsmuster zur Verfügung stehen. Bei der szenischen Umsetzung können wir uns „asoziale Triebkräfte“ aneignen (zum Beispiel Gewalt-, Ohnmachts- und Größenphantasien; die Lust und Fähigkeit, andere physisch und psychische fertig zu machen; Abgrenzungsverhalten, Vorurteile, Anklammerungs- und Anpassungsverhalten, Mitleid, Spontaneität u.a.). Indem wir sie im Spiel vorführen, können wir sie mit anderen in ihrer politischen Bedeutung untersuchen. Und wir können im Spiel und durch das Spiel lernen, mit ihnen so umzugehen, dass sie nicht ohne unser Wissen Folgen haben, die wir nicht wollen.*

*[... Und mit explizitem Bezug auf Brecht:] Im Verlauf des Spiels sollen nun die asozialen Muster nachgeahmt werden, allerdings nicht im identifikatorischen Sinne wie in der Alltagsnachahmung, sondern wie in einer Untersuchung: Die Nachahmung kann unterbro-*

*chen, wiederholt, verlangsamt und variiert werden. Verfremdungstechniken dienen dabei dazu, eine vorschnelle Übernahme von Momenten des Handlungsmusters zu verhindern.*

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

## **1.2. Zur Überprüfung der These**

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

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

- (1) verschiedener Einfühlungs-Aktivitäten, zum Beispiel durch Sprech- und Gehhaltungen, gegebenenfalls durch kollektive Haltungsübungen,
- (2) des szenischen Spiels nach Regieanweisungen (Methodenkatalog, S. 79-80) und
- (3) einer Auswertungsphase, in der das Spielen nachträglich nochmals reflektiert wird.

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

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

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

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

Der „Rumble“ selbst wird nach der Methode „Spiel nach Regieanweisungen“ (Methodenkatalog, S. 79) durchgeführt. Dabei wird der Spielablauf „zerstückelt“, in Stopps aufgelöst und (bei korrekter Durchführung) in eine Abfolge von Standbildern der nicht durch die Regieanweisung Betroffenen und kurze Spielsequenzen der durch die Regieanweisung Betroffenen verwandelt. Diese „Zerstückelung“ ist der V-Effekt, der aus einem einfachen szenischen Spiel eine szenische Reflexion macht (Methodenkatalog S. 59). Im Allgemeinen - und auch in den

---

<sup>2</sup> Im Folgenden beziehen sich alle Seitenangaben auf Kosuch & Stroh 1997.

vorliegenden Fällen - wird das „Spiel nach Regieanweisungen“ mehrfach durchgeführt, wobei die Regieanweisungen sukzessive zurück genommen werden und dadurch, meist bei der dritten Wiederholung, ein durchgehendes szenisches Spiel ohne Regieanweisungen entsteht. Dieses Spiel ist aber nicht das alleinige Ziel des „Spiels nach Regieanweisungen“. Die Methode ist mehr als eine Art Einstudierung eines Stück Theaterspielens. Sie ist vielmehr eine Form der szenischen Reflexion (Methodenkatalog, S. 59). Durch die Zerstückelung und den dadurch hervorgerufenen V-Effekt werden sich die Spieler\*innen in Gestalt einer „Haltung“ (äußerlich eines Standbildes) ihrer Gefühle bewusst und kommunizieren diese bestenfalls auch mit den anderen. Sie spielen also nicht einfach aktionistisch über ihre Gefühle hinweg, sondern „denken“ mit ihrem ganzen Körper darüber nach.

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

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

## **2. Das vorliegende Material**

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

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

	Spielleitung	Spielende	Rahmen	Kamera	Raum	Datum
A	Profi	Student*innen, Lehrer*innen	Wochenend-Workshop	Betreuender Professor	Uni-Kammermusiksaal (sehr groß)	25.11.1995
B	Profi	Spielerfahrene Freiwillige	Filmaufnahme am Wochenende	Profi (Christel Kleinschmidt)	Keller einer Schule („authentisch“)	21.09.1996
C und D	Anfängerin (Praktikantin)	Zwei „normale“ 7. Klassen	45-Minuten-Musikunterricht als Praktikum	Betreuende Musiklehrerin	Klassenzimmer (zu klein)	21.07.1996

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

### Gruppe A

**Der Spielleiter:** Am 25.11.1995 gab Markus Kosuch von 10 bis 22 Uhr an der Universität Oldenburg einen Workshop zur Szenischen Interpretation der *West Side Story*. Markus Kosuch wirkte seinerzeit als Musiktheaterpädagoge an der Staatsoper Stuttgart. Im Zusammenhang mit seiner Examensarbeit hatte er die *West Side Story* zum ersten Mal mit einer 7. Klasse im Jahr 1992 szenisch interpretiert. Mit einer Kurzfassung aus seiner daraus entstandenen Examensarbeit hat er in den darauf folgenden Jahren Lehrer\*innen fortgebildet und haben Lehrer\*innen mit Schulklassen gearbeitet.

**Die Spielenden:** An dem Workshop haben 5 Musiklehrer\*innen und 13 Studierende teilgenommen. Die Studierenden haben den Workshop weniger aus Interesse am Musical, sondern vielmehr als Einführung in die Szenische Interpretation besucht. Die Motivation war entsprechend hoch, denn dieser Samstags-Termin lief „außer Plan“, wurde weder benotet noch in irgendeiner Weise angerechnet.

**Die Kamera:** Den Workshop hat Wolfgang Martin Stroh vollständig auf VHS aufgenommen. Die Kamera stand die meiste Zeit auf einem Stativ und wurde nicht bewegt (vgl. A.1). Dadurch wurde sie von den Studierenden kaum wahrgenommen. Da der Kameramann den Spielenden bekannt war und sich teilweise auch an den Diskussionen beteiligt hat, interagiert er (mit einer zweiten Kamera in der Hand) bisweilen mit den Spielenden (Video A.2, 3:30). Bei der Rumble-Szene (A.3 und A.4), die nur durch zwei Scheinwerfer beleuchtet war, wurde die Kamera auch bewegt, was von den Spielenden wegen der Dunkelheit offensichtlich nicht weiter bemerkt wurde.

**Der Spielraum:** Weil der Spielraum relativ groß war (etwa doppelt so groß wie ein Musikraum in der Schule), wurde die Spielfläche in A.3 und A.4 durch Stellwände eingengt und auch abgedunkelt. A.1 zeigt, dass ein großer Sitzkreis möglich war. Ansonsten ist der Raum kaum eigens eingerichtet. Es gab auch keinen besonderen Pool an (Ver-) Kleidungsstücken (außer Utensilien wie Brillen und Mützen).

Zusammengefasst: Die Aufnahme zeigt eine typische Situation eines Uni-Workshops vom Charakter einer Lehrerfortbildung. Der Inhalt der *West Side Story* ist in groben Zügen bekannt, die Methoden der Szenischen Interpretation jedoch sind nicht bekannt.

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

## **Gruppe B**

Vorbemerkung: Die Videos sind den Arbeiten am „Methodenfilm“ entnommen, den Markus Kosuch, Wolfgang Stroh und Christel Kleinschmidt für den Lugert Verlag produziert haben. Nach einem halbjährigen Vorlauf, in dem die Strategie und die Szenen für diese Produktion diskutiert und festgelegt worden waren, erfolgten die Dreharbeiten selbst am Wochenende 21.- 22.9.1996 an der KGS Rastede. Viele Szenen wurden mehrfach gespielt. Allerdings nicht der „Rumble“, bei dem nur jeweils ein Durchgang erfolgte (B.2 und B3). Das umfangreiche Rohmaterial wurde auf 3 Stunden und 12 Minuten „gesichtet“ und später auf ca. 60 Minuten zusammengeschnitten. Die unter B.2 und B.3 analysierten Videos sind um etwa 30% „ausführlicher“ als die endgültigen Videos des Methodenfilms, enthalten also auch Momente der Unsicherheit und Ungenauigkeit.

Der Spielleiter ist wie in Gruppe A Markus Kosuch.

Die Spielenden: An der Filmproduktion nahmen freiwillige Schüler\*innen der 10. bis 12. Klassen teil. Die Motivation, bei einer „Filmproduktion“ teilnehmen zu können, war sicherlich größer als die, die *West Side Story* oder die Szenische Interpretation kennen zu lernen. Dennoch war gut zu erkennen, wie das inhaltliche Engagement für die „Story“ von Szene zu Szene zugenommen hat. Nach Auskunft der zwei Musiklehrerinnen, die die Produktion begleitet haben, handelte es sich überwiegend um „spielerfahrene“ Schüler\*innen. Niemand aus der Gruppe hatte zuvor schon einmal szenisch interpretiert. Die Arbeit war alles in allem für die Spielenden sehr anstrengend.

Die Kamera: Es war durchgehend klar, dass alles Spielen vor einer und für eine Kamera stattfand. Bei mehreren Durchläufen wurde auch in der Gruppe Kritik am eigenen Spiel geübt. Allerdings wurden die Aufnahmen den Spieler\*innen nicht vorgeführt und diskutiert. Die Kamerafrau (Christel Kleinschmidt) war Teil des gesamten Teams wie auch der Regisseur (Wolfgang Martin Stroh).

Spielraum: Gespielt wurde in einem geräumigen Keller-Vorraum. Der Spielraum wirkte durch eine durchgehende Klinkermauer ohne besonders auffallende Gegenstände recht „authentisch“ (wie „unter der Autobahnbrücke“). Es gab einen stattlichen Pool von Verkleidungsstücken.

Zusammengefasst: Die Aufnahmen fanden in keiner gewöhnlichen Schul- bzw. Unterrichtssituation statt. Typisch war jedoch, dass weder der Inhalt des Musicals noch die Methoden den Spielenden bekannt waren. Das Filmemachen stand im Vordergrund.

In der Szene B.1 findet die individuelle Einfühlung in die einzelnen Rollen mit Hilfe der Geh- und Sprechhaltung, das Begrüßen mit dem jeweiligen Banden-Gruß und dem Entwickeln einer Macke statt. In den Szenen B.2 und B.3 findet das szenische Spiel der Szene „The

Rumble“ statt, wobei es sich bei der Szene B.3 um ein freies szenisches Spiel ohne die Ansa- gen des Spielleiters Markus Kosuch handelt (vgl. die aufeinander aufbauenden Phasen bei Kosuch; Stroh, S.70). Bei der Szene B.4 handelt es sich um die Phase der Auswertung außer- halb der Rolle. B.4 unterliegt dabei ähnlich wie A.1 keiner direkten Videoanalyse, sondern dient als Zusatzmaterial zur Festigung möglicher Analyseergebnisse.

### **Allgemein zu Gruppe C und D**

Beide Videogruppen entstammen einem Schulpraktikum an der IGS Marschweg in Olden- burg. Die Aufnahmen wurden am 21.7.1996 in zwei 7. Parallelklassen gemacht.

**Spielleiterin:** Die Spielleiterin erprobt - wie auch die Schüler\*innen - zum ersten Mal in ihrem Leben die Szenische Interpretation. In der Praktikumsvorbereitung wurde die *West Side Story* wie im Workshop A.1 bis A.4 „erprobt“, aber die Spielleiterin-Rolle nur ansatzweise geübt. Das heißt, die Spielleiterin ist weder als Lehrerin, noch als szenische Interpretateurin erfahren. Sie klebt an Ihrem Manuskript und reagiert eher „normal disziplinierend“ auf Zwischenfälle. Vieles scheint nicht so zu laufen, wie sie es sich vorgestellt hat.

**Die Spielenden:** In beiden Videogruppen spielen Schüler\*innen einer 7. Klasse. Die videografierten Szenen sind nicht die erste sondern die dritte bzw. vierte Stunde (45 Minuten) zum Thema *West Side Story*. Das Spielen steht oft auf der Kippe und wird aber immer wieder „eingefangen“. Die Rolleneinfühlung fand 2 bis 3 Unterrichtsstunden (und Wochen) früher statt, war aber sehr intensiv. Die sorgfältig ausgeführten und illustrierten Rollenbiografien hingen als Poster an der Wand.

**Die Kamera:** Die Klassen waren gewohnt auf Video aufgenommen zu werden. Die Kamera lief die meiste Zeit quasi im Hintergrund mit, wurde aber ab und zu von der betreuenden Mu- siklehrerin bewegt. Gelegentlich sieht man, dass die Schüler\*innen auf die Kamera Bezug nehmen. Die Videoaufnahmen wurden im Nachhinein nicht mit den Schüler\*innen bespro- chen und auch nicht geschnitten.

**Der Spielraum:** Gespielt wird in einem Klassenzimmer durchschnittlicher Größe, in dem etwa 2; 3 als Spielfläche grob durch Stellwände markiert ist. Der Spielraum ist für diese Klassen- stärke eigentlich zu klein, weshalb ständig ein zu großes Gedränge vorherrscht. Die gestapel- ten Stühle bilden ein surrealistisches Ambiente, das ins Geschehen integriert wird. Beim Rumble wird der Raum etwas abgedunkelt.

### **Speziell zu Gruppe C**

Das Videomaterial für Gruppe C, besteht aus fünf Szenen (C.1 bis C.5). C.1 zeigt das Lesen der Rollenkarten in Ich-Form, während die ca. 18 Schüler\*innen<sup>3</sup> frei durch den Raum laufen. Die Szenen C.3 bis C.5 zeigen das Spielen der Szene „The Rumble“ mit den Ansagen der Spielleiterin zeigen (siehe Anhang 1). In diesen Szenen sind im Gegensatz zu C.1 und C.2 nur 12 Schüler\*innen zu sehen, welche „The Rumble“ szenisch darstellen. Die Einfühlung (C.1 und C.2) und das szenische Spiel (C.3 bis C.5) liegen in zeitlichen Abstand von 2 bis 3 Wo- chen. Die szenisch-musikalische Arbeit mit der Szene „The Rumble“ ist wie bei Kosuch; Stroh vorgeschlagen in drei aufeinander aufbauende Durchläufe gegliedert.

---

<sup>3</sup> Die genaue Anzahl der Schüler\*innen lässt sich von dem Bildmaterial schwer ableiten, da der Bildausschnitt stark begrenzt ist.

## **Speziell zu Gruppe D**

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

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

## **3. Videografische Analyse**

### **3.1. Vor- und Nachteile der Erhebungsmethode Videografie**

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

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

### **3.2. Inhaltliche Auseinandersetzung nach Breidenstein**

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

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

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

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

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

Im Folgenden wird diese mehrstufige Annäherung angewandt. Daher werden im ersten Schritt die Einfühlungsszenen aller vier Gruppen im Kontext des jeweiligen Gesamtmaterials verortet und der Ablauf der Szenen beschrieben. Anschließend werden zwei bis drei Aspekte aus dieser Beschreibung aufgegriffen und mit der Setzung unterschiedlicher Fokussierungen näher untersucht. Dabei bleibt weiterhin der Versuch bestehen, das Material möglichst objektiv zu beschreiben. Erst mit dem Bezug auf die Erkenntnisse des theoretischen Teils werden Be-

obachtungen mit möglichen Schlussfolgerungen verknüpft. Ein ähnliches Prozedere folgt anschließend bezogen auf das Videomaterial zur szenisch-musikalischen Arbeit der Szene „The Rumble“.

## 4. Ergebnisse

### 4.1 Ergebnisse zur Einfühlung

#### 4.1.1 Einführung und Beschreibung

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

#### Gruppe A

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



Einfühlung Gruppe A

Die Szene A.2 beginnt mit der Vorstellung der Aufgabe, die vom Spielleiter Markus Kosuch formuliert wird. Aufgabe ist es erneut die Rollenkarte in Ich-Form zu lesen und sich dabei frei im Raum zu bewegen. Durch das gleichzeitige Lesen der Rollenkarten entsteht eine hohe Lautstärke, sodass einzelne Stimmen nicht identifiziert werden können. Das Sichtfeld der Kamera ist leicht eingeschränkt und überblickt nicht das gesamte Geschehen. Es sind verschiedene Gangarten zu erkennen. Eine Teilnehmerin, die eine Cap als Verkleidung trägt, läuft im tänzerischen Schritt mit einem Walkman durch den Raum, eine andere läuft breitbeinig und ohne Hüftschwung (ab 0:29). Zudem sind Spieler\*innen zu sehen, die zu dem Lesen zusätzlich mit den Händen gestikulieren (ab 0:57). Im Verlauf der Übung gibt es Gelächter unter den Spieler\*innen. Zudem fangen die Spieler\*innen an miteinander zu kommunizieren (ab 1:29). Der Spielleiter gibt nun die Anweisung, die Rollenkarten bei Seite zu legen. Die Übung wird anschließend kurz unterbrochen und es beginnen Gespräche unter den Spieler\*innen (ab 1:39). Es wird eine neue Aufgabe formuliert, in der die Spieler\*innen zunächst die bereits erarbeitete Gehhaltung aus der kollektiven Einfühlung einnehmen sollen (ab 2:58). Anschließend ist ein deutlicher Wechsel in dem Gang der Spiele\*innen zu erkennen. Zudem fangen einige Spieler\*innen an zu schnipsen, allerdings nicht synchron. Die Spieler\*innen agieren nun auch untereinander. Zwei Spielerinnen fangen an miteinander zu tanzen, anderer begrüßen sich bei einer Begegnung (ab 4:00). Die Szene endet mit dem Verkünden einer neuen Aufgabe, dem entwickeln einer eigenen Macke.

## Gruppe B

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



Einfühlung Gruppe B

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

## Gruppe C

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



Einfühlung Gruppe C

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

Die Szene C.2 schließt direkt an die Szene C.1 an. Zu Beginn dieser Szene wird die Aufgabe formuliert: Die Schüler\*innen sollen sich eine individuelle Gehhaltung zu ihrer Rolle überlegen. Dabei setzen sie die Aufgabe direkt um und probieren sich in verschiedenen Gehhaltungen aus. Viele der Spieler\*innen albern sichtlich herum und nehmen die Aufgabe nicht ernst. Dennoch sieht man schnell erste Versuche von Gehhaltungen (C.2, ab 0:26). Während die Gehhaltungen eingenommen werden ist erneut ein hoher Lautstärkepegel vorhanden, obwohl die Schüler\*innen keine Anweisung haben zu sprechen. Diese Regel wird von der Spielleiterin deshalb noch einmal explizit erwähnt (ab 0:42). Nach der erneuten Ansage der Spielleiterin ist in der Arbeitshaltung eine deutliche Veränderung zu erkennen. Die Lautstärke, entstehend durch die zuvor geführten Gespräche, sinkt und es sind Veränderungen in der Gehhaltung der einzelnen Schüler\*innen zu sehen. Es sind Interaktionen zwischen den Schüler\*innen zu erkennen. Ein Junge „attackiert“ zum Beispiel einen anderen Spieler mit einem „Stichgeräusch“ (ab 1:09). In der nächsten Phase sollen sich die Schüler\*innen eine individuelle Macke für ihre Rolle ausdenken (ab 1:51). Es dauert eine Weile bis die Schüler\*innen die Aufgabe umsetzen. Es ist erneut sehr laut und die Spieler\*innen reden miteinander über ihre Eigenheiten. Es gibt wenige Spieler\*innen die ihre spezifische Angewohnheit still für sich erarbeiten. Zudem sind sich ähnelnde Macken erkennbar. Einige Schüler\*innen imitieren die Macken der anderen und zeigen ein auffälliges Handwackeln. Auf das Zeigen eines Ticks folgt bei den Spieler\*innen oft ein Umherschauen oder ein Lachen (ab 2.58). Die Szene C.2 wird von der Spielleiterin mit einem „Stopp“ beendet.

### **Gruppe D**

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

Die Szene D.1 beginnt direkt im Geschehen. Zuvor wurde, wie auch in C.1, die Aufgabe gestellt: Die Schüler\*innen sollen sich frei im Raum bewegen und dabei ihre Rollenkarten in Ich-Form laut lesen. Es ist zu Beginn zu erkennen, dass einige direkt mit der Umsetzung der



Einfühlung Gruppe D

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

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

#### **4.1.2 Fokussierung**

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

##### **Fokussierung I: Veränderungen**

In der Einfühlung der Gruppe A in Szene A.2 gibt es zwei Spielerinnen mit einem Walkman, auf dem Musik abgespielt wird. Besonders auffällig ist eine der beiden Teilnehmerinnen. Diese läuft hüpfend und tanzend durch den Raum, während alle anderen Spieler\*innen dagegen eher neutral laufen. In dieser Szene sollte die Art und Weise der Gehhaltung laut Aufgaben-

stellung noch keine Rolle spielen, weshalb es zusätzlich auffällig ist, wie sich die Spielerin bewegt (A.2., ab 0:29). Der Walkman scheint hier also eine Auswirkung darauf zu haben, wie sich die Spielerin bewegt. Es ist anzunehmen, dass auf dem Walkman die Rolleneinführungsmusik gespielt wird, dabei ist unklar, ob diese zum Tanzen einlädt oder ob es einfach die akustische Abgrenzung ist, die die Spielerin dazu veranlasst offenere und freiere Bewegungen hervorzubringen. Überraschend ist es, dass sich die Bewegungen der Spielerin im weiteren Verlauf kaum verändern, auch dann nicht, wenn das Einnehmen einer Gehhaltung gefordert wird und sie dafür sogar ihre Kopfhörer absetzt. Noch gewichtiger wird die Annahme, dass das Tragen der Kopfhörer die Veränderung hervorruft, wenn man sich zwei andere Spielerinnen aus Gruppe B anschaut. Diese tragen ebenfalls Kopfhörer und laufen ebenfalls in tänzerischen Bewegungen durch den Raum (B.1, ab 0:11).

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

### **Fokussierung II: Interaktion**

In der Einföhlung von Gruppe A sind Interaktionen zwischen den Spieler\*innen zu erkennen. Auffällig ist zunächst, dass zu Beginn der Szene A.2 die Interaktion wesentlich geringer ist als zum Ende hin. Zu Beginn sind die Augen vor allem auf das Blatt in der Hand der Spieler\*innen gerichtet. Erst mit der Zeit lösen sich die Blicke von den Blättern und wandern durch den Raum zu den anderen Spieler\*innen (A.2, ab 1:09). Es ist weiterhin zu beobachten, dass sich die Spieler\*innen gegenseitig begutachten. Als der Spielleiter die Anweisung gibt, die Blätter wegzulegen, entsteht ein kurzer Bruch innerhalb der Übung. Zwei Teilnehmerinnen unterhalten sich und lachen gemeinsam. Insgesamt steigt die Lautstärke durch beginnende Gespräche. Aufgrund der Distanz zwischen Kamera und der Gruppe lässt sich der genaue Wortlaut nicht verstehen, wodurch es auch schwierig ist einzuschätzen, ob es sich dabei um private Gespräche oder Gespräche innerhalb der Rolle handelt (A.2, 1:56). Nach dem Weglegen der Blätter steigert sich die Interaktion zwischen den Spieler\*innen deutlich. So sprechen sich die Spieler\*innen gegenseitig an und gehen aufeinander zu. Besonders auffällig sind hier zwei Teilnehmerinnen. Sie fangen an miteinander zu tanzen und laufen anschließend gemeinsam durch den Raum (A.2, ab 4:04).

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

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

Eine weitere Art des Interagierens zeigt der ständige Austausch zwischen den Spieler\*innen. Gerade bei den jüngeren Gruppen C und D lässt sich beobachten, dass die Schüler\*innen immer wieder den Kontakt miteinander suchen. Hierbei ist es durch die Positionierung der Kamera schwierig mitzubekommen, um worum sich die Gespräche drehen. Dennoch gibt es Wortfetzen, die sich aufgreifen lassen. Dabei fällt auf, dass die Sprache der Schüler\*innen eher der Alltagssprache gleichkommt. Zum Beispiel lässt sich heraushören wie ein Schüler laut „Super, mega geil!“ schreit. Anders als bei Gruppe C und D lässt sich in den Einfühlungen von Gruppe A und B eher schlussfolgern, dass die Gespräche innerhalb der Rolle geführt werden. In Gruppe B gibt es einerseits die bereits beschriebenen Konfrontationen, andererseits aber auch nah an der Kamera geführte Gespräche über die Übungen. Hierbei helfen sich die Spieler\*innen bei Unklarheiten (B.1, ab 2:27).

#### **4.1.3 Bezug zur Theorie**

##### **Akustischer Rollenschutz**

In den Einfühlungen der vier Gruppen ist deutlich zu erkennen, dass die Spieler\*innen durch das laute Durcheinandersprechen eine akustische Wand erzeugen, die davor schützt, dass einzelne Spieler\*innen herausgehört werden können. Der Methodenkatalog spricht hier von einem „akustische Rollenschutz“ (Methodenkatalog, S. 31 und 34). Durch den hohen Lautstärkepegel werden Einzelgespräche nicht mehr herausgehört, wodurch sich die Spieler\*innen einerseits mehr auf sich konzentrieren können, andererseits aber auch selbstbewusster innerhalb ihrer Rolle auftreten können. Interessant ist, dass die Gruppengröße dabei nur bedingt

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

### **Der Doppelcharakter**

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

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

Die Spieler\*innen kreieren also ohne eine fest vorgegebene Szene bereits eine eigene Interpretation der Bandenverhältnisse auf der Grundlage ihrer Rollenkarten bzw. einer kollektiven Einfühlungsaktion („Konfrontationsspiel“) sowie dem Vorwissen aus der eigenen Lebenswelt. Entscheidend für diese Haltung war laut einem anderen Teilnehmer das Verkleiden. Er sagt, er habe beim Verkleiden Gänsehaut bekommen nach dem Motto „Oh ja, das sind jetzt meine Feinde“ (A.1, 1:43). Der *Rollenschutz* durch Verkleiden scheint also eine hohe Bedeutung für die Spieler\*innen zu haben. Sie identifizieren sich durch die Verkleidung und; oder unterschiedlichen Farbgebungen mit ihrer Gruppe. Diese These unterstützt auch das Verhalten in Gruppe C und D. Hier fand kein systematisches Verkleiden statt. Die Schüler\*innen haben sich nach Gutdünken selbst Accessoires wie Brillen und Mützen aufgesetzt. Es gibt hier wie beschrieben Rangeleien zwischen den Schüler\*innen, jedoch haben diese eher weniger den

Ursprung in der jeweiligen Rolle oder der Gruppenzugehörigkeit. Für das aggressive Verhalten scheint eher die Grundthematik bzw. das „Milieu“ der *West Side Story* ausschlaggebend zu sein. Für die These vom „Doppelchaakter“ spricht aber gerade bei den Jüngeren, dass sich zahlreiche Interaktionen vom Charakter kleiner Rangeleien so abspielen, dass sie nicht direkt durch die Rolle bestimmt sind, also, um mit der Theorie zu sprechen, „in der Rolle“ ausgeführt werden, aber eben doch durch das szenische Spielen initiiert und auch in einem pädagogisch „zulässigen“ Rahmen gehalten werden.

## 4.2 Ergebnisse der szenisch-musikalischen Arbeit

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

Im ersten Durchlauf (A.3) sollen die Spieler\*innen die Szene kennen lernen, indem die Regieanweisungen einmal zusammen mit dem Spielleiter durchgegangen werden. Hierbei sollen die Spieler\*innen nur den Ansagen des Spielleiters folgen. Die Regel lautet: „alle von einer Regieanweisung betroffenen Figuren handeln der Anweisung gemäß, alle anderen bleiben in einer eingefrorenen Haltung (als Standbild oder mit stereotyper Aktivität) stehen“ (Methodenkatalog, S. 79). Es geht also noch nicht darum, die Szene durchlaufend zu spielen. Dies erfolgt tendenziell erst im nächsten Durchlauf (A.4), in dem es darum geht, die Szene ohne Unterbrechungen durchzuspielen. Der dritte Durchlauf (A.5) dient dem freien szenischen Spiel der Szene. Die Spieler\*innen haben nun nicht mehr die Unterstützung der Spielleitung, spielen die Szene also ohne Ansagen.

### 4.2.1 Einführung und Beschreibung

#### Gruppe A

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



Szenisches Spiel A

Die Szene A.3 beginnt mit der Aufgabe, dass sich die beiden Gruppen gegenüber aufstellen sollen. Dabei sind einzelne Rufe aus den Gruppen hörbar. Die weiteren Anweisungen des Spielleiters beziehen sich sowohl auf das Gesagte als auch auf Haltungen, die die Spieler\*innen einnehmen sollen. So gibt der Spielleiter bspw. die Anweisung, dass *Bernardo* die Anweisung geben soll, dass sich alle in einem Halbkreis aufstellen sollen (siehe Anhang). Diese Anweisungen werden zunächst nicht stumm angenommen, sondern immer mit einem „Okay“ bestätigt und erst anschließend in die Tat umgesetzt. Zudem redet der Spielleiter teilweise über das Gesprochene der Spieler\*innen hinweg. Die Spieler\*innen führen oftmals die Anweisung aus, während der Spielleiter schon die nächste Anweisung gibt. Neben diesen sprachlich umzusetzenden Anweisungen gibt es auch Handlungsaufforderungen. Während

sich *Diesel* und *Bernardo* aufeinander zubewegen, sollen die *Jets* und die *Sharks* in ihrer Haltung ihren gegenseitigen Hass ausdrücken. Hierbei sieht man Veränderungen in den Haltungen. Die Körper sind weit nach vorn gelehnt und die Hände wandern an die Hüften. Ein anderer Teilnehmer (in der Kameraperspektive rechts) lehnt sich dagegen nach hinten und verschränkt die Arme. Zudem wippt er von einem Bein auf das andere (A.3, ab 0:55). Als *Bernardo* und *Diesel* zu einem ersten Kampf ansetzen, feuern die anderen Spieler\*innen unaufgefordert an und sagen Dinge wie: „Mach ihn fertig, *Bernardo*“ (ab 1:00). Es ist also zu beobachten, dass sich die Spieler\*innen bereits beim ersten Durchlauf unaufgefordert in ihren Rollen ansprechen. Als sich *Tony* zwischen *Bernardo* und *Diesel* drängelt, wird es laut. Alle fangen an durcheinander zu sprechen und Dinge, wie „*Tony* hör auf da!“, zu rufen (ab 1:08). Während der Rangelei zwischen *Bernardo*, *Diesel* und dem sich einmischendem *Tony* fällt auf, dass sich *Bernardo* ernsthaft gegen den Zugriff von *Tony* wehrt, ihn also wegdrückt und weiter an *Diesel* festhält. Die Sequenz endet damit, dass der Spielleiter die Rangelei mit den Worten „Okay, stopp, ja, ja, sehr gut, sehr gut, bevor ihr richtig spielt, gehen wir erstmal alles durch“ beendet. Die Gruppe wird schlagartig leise und die Rangelei endet. Im weiteren Verlauf der Szene wird *Bernardo* aufgefordert *Tony* mit Worten zu provozieren. Dabei sagt er Dinge wie „Du Ureinwohner“ oder „Du Americano“, wobei er das „R“ rollt. Es kommt während des szenischen Spiels immer wieder vor, dass der Spielleiter Dinge erläutert. Dabei antworten die Spieler\*innen offensichtlich außerhalb ihrer Rolle und sagen Dinge wie „Ja, ja klar“ und beginnen dann wieder merklich in der Rolle die Anweisung in die Tat umzusetzen. Neben normalen Handlungsaufforderungen lassen sich auch Aufforderungen zu Gewalt erkennen. So gibt der Spielleiter die Anweisung „*Bernardo* provoziert *Tony* weiter und schlägt ihn“ (ab 2:13). Der Spieler von *Bernardo* hält kurz inne und geht dann auf *Tony* los. Dabei scheint er dem anderen Spieler das Gefühl zu geben, er müsse sich wirklich verteidigen, dieser hebt nämlich den Arm. Anschließend soll *Riff* *Bernardo* zu Boden werfen. Dieser stürzt ohne zu zögern vor und schubst *Bernardo*, welcher jedoch nicht zu Boden geht. Er wird deshalb noch einmal vom Spielleiter darauf hingewiesen der Handlung zu folgen. Er wirft sich theatralisch auf den Boden (ab 2:27). Alle Spieler\*innen lachen. Ab diesem Punkt des szenischen Spiels hört man immer wieder Lachen. Es kommt teilweise von den Spieler\*innen und teilweise von Zuschauer\*innen, die hinter der Kamera positioniert sind und deshalb nicht gesehen werden können. Die Sequenz endet damit, dass sich *Riff* und *Bernardo* für den Kampf gegenüberstehen. Hierbei fällt ein Spieler der *Jets* (Gruppe am rechten Bildrand) auf. Dieser zeigt aufgeregt auf die beiden und wankt nervös von einem Bein auf das andere. Die anderen Spieler\*innen stehen in einer eher neutralen, passiven Haltung da, die sich nur dann ändert, wenn es eine direkte Aufforderung gibt. Es beginnt der Kampf zwischen *Riff* und *Bernardo*. Zunächst stehen sich die beiden Spieler\*innen gegenüber. In den Händen halten sie Schlagzeug-Sticks, die die Messer symbolisieren sollen. Als die beiden anfangen zu kämpfen, beginnt wieder Gelächter, diesmal jedoch ausschließlich aus den Reihen der Zuschauer\*innen (3:37). Der Kampf ist sehr ausufernd: Die beiden Spieler\*innen springen umher und drehen sich. Erneut soll *Bernardo* zu Boden gehen, was er ebenfalls erst wieder nach der Aufforderung tut. *Riff* stürzt sich mit einer großen Bewegung auf *Bernardo* und verharrt über ihm wie in einem Standbild (3:46). Auch als *Riff* von *Tony* zurückgezogen wird, reißt er in einer übertriebenen Bewegung die Arme zurück und ruft dabei laut „Hoa“. Dies führt erneut zu Gelächter aus den Zuschauerreihen. *Bernardo* soll nun *Riff* erstechen. Als *Bernardo* „zusticht“, lässt sich der Spieler von *Riff* mit einem lauten „Auuu“ in die Arme von *Tony* fallen. Dabei hat er ein Lachen im Gesicht, was wiederum zu Gelächter unter Spieler\*innen und Zuschauer\*innen

führt (ab 4:00). Als es die Ansage gibt, dass *Bernardo* zum Kampf zwischen den *Jets* und den *Sharks* aufruft, stürzen die beiden Gruppen ohne Hemmungen aufeinander zu. Die Kampfszene wird jedoch schnell vom Spielleiter unterbrochen. Es folgt die Handlung, dass *Tony Bernardo* ersticht. Die Handlung danach (der weitere Kampf und das Auftreten der Polizei und die damit verbundene Flucht) werden nicht mehr durchgespielt. Die Szene ist beendet.



Abb. 1. Riff und Bernardo (vorn mit Blatt: Spielleiterin)

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

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



A bb. 2. Alle gegen alle (Verdunkelung, Scheinwerfer)

### Gruppe B

In der Gruppe B wurden ebenfalls mehrere Durchläufe der Szene „The Rumble“ durchgespielt, der erste und dritte Durchlauf liegt vor (B.2 und B.3) und wird untersucht. In B.2 folgen die Spieler\*innen den Anweisungen des Spielleiters und verharren, sobald die Anweisung befolgt ist, in einer Standbild-Haltung. In B.3 ist die finale Szene des freien szenischen Spiels von „The Rumble“ zu sehen. Anders als bei der Gruppe A ist der

Raum nicht abgedunkelt. Auch ist dieser nicht speziell umgestaltet worden, sodass die Szene damit startet, dass die *Jets* und die *Sharks* bereits gegenüber im Raum stehen und nur noch



Szenisches Spiel B

aufeinander zugehen. Wie auch in der Gruppe A ist dem szenischen Spiel eine individuelle Einfühlung und die Verkleidung in den Rollen vorausgegangen.

Die Anweisungen des Spielleiters werden in B.2 still entgegengenommen. Wenn der Spielleiter also sagt, dass *Bernardo* den *Sharks* Anweisungen gibt, zeigt der nur mit Gestik, dass sich die Gruppe aufstellen soll (ab 0:25). Insgesamt spricht keiner der Spieler\*innen und es ist, bis auf die Ansagen des Spielleiters, ruhig im Raum. Erst im Laufe der Szene beginnen die beteiligten Spieler\*innen zu sprechen. Sie sprechen dabei ausschließlich innerhalb ihrer Rollen (z.B. ab 0:46). Auffallend ist, dass die nicht beteiligten Spieler\*innen eher als Beobachter\*innen agieren und zunächst keine spezielle Haltung innerhalb ihrer Rollen einnehmen. Diese Haltungen ändern sich deutlich, als der Spielleiter die explizite Anweisung gibt, dass sich die beiden Banden ihren gegenseitigen Hass zeigen sollen (siehe Anhang 3). Die Arme werden verschränkt, der Kopf gehoben und die Schultern zurückgezogen (ab 1:00). Im Gegensatz zum Durchlauf der Szene in Gruppe A fällt auf, dass das szenische Spiel geordneter wirkt. Als *Tony* die beiden Kontrahenten (*Diesel* und *Bernardo*) voneinander trennt, gibt der Spielleiter der Spielerin von *Tony* genügend Zeit, etwas zu sagen, bevor er die weiteren Spielanweisungen vorliest (ab 1:11). Auf die Anweisung, dass *Bernardo* *Tony* schlagen soll, findet kein Schattenboxen statt. Der Spieler von *Bernardo* schubst die Spielerin von *Tony* beherzt weg. Die Spielerin fällt fast hin. Als *Riff* vorstürzt und *Bernardo* zu Boden wirft, ist sein Blick ernst. Er stellt sich anschließend über *Bernardo* und blickt auf ihn herab. Zunächst fängt niemand an zu lachen. Erst als der Spieler von *Bernardo* die folgende Spielanweisung überhört, fallen einige Spieler\*innen aus ihren Rollen und lachen über die Situation (ab 1:39). Auch der Spielleiter verliert den roten Faden und muss sich kurz sortieren. In diesem Moment sieht man, dass sich auch die Haltungen der Spieler\*innen kurz normalisieren. Sie sind also nicht mehr offensichtlich in ihren Rollen. Als *Riff* und *Bernardo* miteinander kämpfen, sieht man nur das Gesicht von *Bernardo*. Dieser hat einen ernsten Blick aufgesetzt und zeigt seine Zähne, was ihm eine aggressive Haltung gibt. Auch hält er den Holzstab, der das Messer symbolisieren soll, weit gehoben. Als die beiden anfangen miteinander zu kämpfen kommt es zu Handgreiflichkeiten. Beide fassen sich an den Armen und rangeln. Die anderen Spieler\*innen sind zunächst ruhig und steigen erst durch die Anweisung des Spielleiters mit in das Geschehen ein und feuern die beiden an (2:13-2:25). Als *Riff* *Bernardo* zu Boden wirft, hat dieser ein Lächeln im Gesicht. In dem Moment, als der erstochene *Bernardo* in den Armen von *Tony* liegt, fängt dieser an zu lachen. Alle Spieler\*innen lachen kurz, als der Spielleiter von *Tony*, der *Bernardo* mit beiden Armen festhält, verlangt, das Messer zu nehmen (ab 2:44). Der anschließende Kampf erfolgt sehr ausgiebig. Es ist nur Schattenboxen zu erkennen. Als das Pfeifen als Signal zum Beenden der Szene ertönt, fliehen alle mit schnellem Schritt an den Rand des Raumes. Die Szene ist beendet.



Abb. 3. Tony geht dazwischen

Der zweite Durchlauf (B.3) erfolgt ohne die Ansagen des Spielleiters. Die Szene beginnt sehr ähnlich wie der erste Durchlauf. Die Spieler\*innen halten sich streng an den Ablauf und sagen nur dann etwas, wenn es im vorher durchgesprochenen Ablauf gefordert wurde. Auch die Beobachter\*innen sind in ihren Haltungen eher zurückhaltend und werden an den gleichen Stellen aktiv wie im geführten szenischen Spiel. Dennoch sind sie überwiegend konzentriert, was man vor allem in den Blicken und an der Tatsache erkennt, dass es kein Gelächter gibt. Teilweise sind die Spieler\*innen kurz davor loszulachen (bspw. die Teilnehmerin mit blonden Haaren und Brille, ab 0:40), jedoch bewahren sie ihre Rolle. Es ist ein klarer Dynamikwechsel zu erkennen als die Musik einsetzt. Die Spieler\*innen fangen an die beiden Anführer beim Messerkampf anzufeuern. Diese zeigen in ihrer Haltung und Mimik eine klare gegenseitige Abneigung. Der Spieler von *Bernardo* reißt den Mund auf und zeigt seine Zähne. Die beiden rangeln miteinander und schubsen sich hin und her. Auch das Zubodenstoßen von *Bernardo* erfolgt mit Kraft seitens *Riffs*. Als *Bernardo* aufsteht und *Riff* das „Messer“



Abb. 4. Alle gegen alle

in den Hals rammt, verzieht er das Gesicht und gibt einen lauten Schrei von sich (1:08). *Riff* lässt sich daraufhin mit seinem vollen Körpergewicht in die Arme der Spielerin von *Tony* fallen. Als der Kampf zwischen den beiden Banden ausbricht, hört man laute und schrille Schreie (1:15-1:30). Als der Pfiff, der die Ankunft der Polizei ankündigt, ertönt rennen alle an den Rand des Raumes.

### Gruppe C

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



Szenisches Spiel C

Im ersten Durchgang des szenischen Spiels von „The Rumble“ (C.3) fällt auf, dass die Spieler\*innen unmotiviert wirken. Sie bewegen sich träge und ohne Körperspannung und setzen die Anweisungen erst dann um, wenn die Spielleiterin diese wiederholt bzw. gestisch verdeutlicht (C.3, 0:00-0:25). Zudem finden immer wieder private Unterhaltungen oder Kommentierungen seitens der Spieler\*innen statt. Die individuellen Haltungen lassen keine Rollenhaltung erkennen. Manche Spieler\*innen stehen einfach nur da, andere stützen sich am Stuhl hinter sich ab (0:46). Die Spieler\*innen setzen die Anweisungen nur widerwillig um. So soll der Spieler von *Riff* seiner Gruppe die Anweisung geben, dass sie sich im Halbkreis aufstellen sollen, dieser diskutiert jedoch was „im Halbkreis“ meint (ab 0:50). Bei den Handlungen der Spieler\*innen lässt sich beobachten, dass eigentlich kleine Handlungen mit großen und ausufernden Bewegungen ausgeführt werden. Außerdem werden sie lautmalerisch unterstützt. So zieht ein Schüler bspw. seine Jacke in diesem Stil aus (ab 1:27). Auch werden immer wieder Witze eingebaut. So ruft *Bernardo* beim Übergeben der Jacke „Hier Diener!“ (ebd.). Sobald Anweisungen an bestimmte Rollen gegeben werden, fallen diese sichtlich in eine andere Haltung, führen die Anweisung aus und verfallen dann wieder zurück in ihre alltägliche Haltung. Es wirkt also so, als würde das Spiel jedes Mal nach der Anweisung pausiert werden und somit nur im Zuge einer Anweisung stattfinden. Der Spieler von *Tony* zeigt während des Spiels ebenfalls eine Auffälligkeit. Er spricht in einer Fantasiesprache und führt seine Aktion in Form von Gestik aus. Als er *Bernardo* und *Diesel* voneinander trennen soll, drängelt er sich zwischen die beiden und erhebt den Zeigefinger. Dies führt anschließend für Gelächter (ab 2:20). Auch die anderen Spieler\*innen führen das Sprechen von Fantasiesprache fort. Außergewöhnlich ist, dass die Spieler\*innen in ihre eigene Sprache wechseln, sobald sie mit der Spielleiterin sprechen. Hier ist also ein offensichtlicher Wechsel zwischen dem Spielen in und außerhalb der Rolle zu erkennen. Dies sorgt bei allen Beteiligten, inklusive der Spielleiterin, für Lachen (ab 2:55). Ebenfalls für Lachen sorgt die Sequenz, in der *Riff Bernardo* zu Boden

schlägt. Dieser geht zu Boden und ruft dabei „Au, au, au!“. Als *Riff* und *Bernardo* zum Messerkampf übergehen, zieht der Spieler von *Bernardo*, erneut lautmalerisch, sein imaginäres Messer. Die beiden beginnen mit Schattenboxen ihren Kampf. Alle Beteiligten haben dabei offensichtlich Spaß (ab 3:42). Die Kamera zoomt während des Kampfes auf die beiden Bandenmitglieder, die *Tony* festhalten und ihm den Mund zuhalten. Diese verharren durchgehend in dieser Haltung, kommentieren jedoch immer wieder außerhalb ihrer Rolle die Situation und lachen (ab 4:00). Als sich *Tony* losreißt und *Riff* davon abhalten will sich auf *Bernardo* zu stürzen, spricht er plötzlich nicht mehr in Fantasiesprache sondern ruft in leicht verstellter Stimme „*Riff* nicht, nein!“ (ab 4:24). Als der Kampf zwischen *Jets* und *Sharks* beginnt, stürzen die Spieler\*innen aufeinander zu. Eine Mischung aus Schattenboxen und aktiven Rangeleien ist zu beobachten. Alle Beteiligten zeigen viel Spaß bei der Sache und sind, auch als die Spielleiterin die Sequenz beenden will, kaum zu stoppen (5:00-5:14). Nach dem Kampf stürzt der Spieler von *Tony* auf *Bernardo*, um ihn im Spiel zu erstechen. Er schreit dabei aus vollem Halse und rennt auf *Bernardo* zu, um diesen dann in Form von Schattenboxen mehrmals zu erstechen. Danach fällt er aus der Haltung und schaut zur Spielleiterin, die die nächste Anweisung gibt (ab 5:40). Als diese die Anweisung gibt, dass alle den Platz unter der Autobahnbrücke verlassen soll, steht auch der Spieler von *Riff* auf und fragt, ob er ebenfalls aufstehen und wegrennen soll. Die Szene ist damit beendet.



Abb. 5. Tony: „*Riff*, nicht!“

Zu Beginn der nächsten Szene (C.4) fällt sofort auf, dass ein Spieler der *Jets* sofort eine Kampfhaltung einnimmt und hin und her wippt. Die anderen Spieler\*innen schauen ihn zum Teil fragend an. Zudem ist zu beobachten, dass alle Beteiligten konzentrierter wirken und weniger Nachfragen stellen, sondern die Anweisungen kommentarlos umsetzen. In den Sprechhaltungen sind ebenfalls Unterschiede zum ersten Durchlauf festzustellen. Einige Spieler\*innen verstellen ihre Stimme wesentlich tiefer als ihre Sprechstimme (ab 0:36). Besonders bei dem Schüler, der *Bernardo* spielt, lässt sich eine klare Haltung erkennen. Er lässt die Arme weit vom Körper hängen und versucht sich insgesamt breit zu machen, während er die Hüfte nach vorne drückt. Er behält diese Haltung auch dann bei, als er nicht direkt beteiligt ist oder die Anweisung nicht ihm gilt. Diese Veränderung in der Haltung lässt sich jedoch nicht bei allen Beteiligten beobachten. Als sich die Banden gegenseitig ihren Hass und ihre Verachtung zeigen sollen, ist keine andere Haltung als zuvor zu beobachten (ab 1:16). Der Spieler

von *Tony*, der im Durchgang zuvor überwiegend in einer Fantasiesprache gesprochen hat, spricht von Beginn seines Auftretens an, in „normaler“ Sprache in der Sprechhaltung seiner Rolle. Auch *Bernardo* wird in seiner Sprechhaltung dargestellt. Hierbei lässt sich beobachten, wie der Schüler während des Sprechens von einer hohen zu einer tiefen Stimmlage wechselt (ab 1:30). In seinem nächsten Sprechakt ist die Stimme wieder sehr hoch. Zudem macht der Spieler von *Bernardo* eine ausufernde Bewegung, als er *Riff* zu Boden schlagen soll. Dieser Schlag wird durch Lautmalerei unterstrichen. Alle Schüler\*innen, inklusive des Spielers von *Riff*, fangen an zu lachen (ab 2:09). Als die Musik einsetzt ist zunächst keine Veränderung in den Haltungen zu erkennen. Im Gegensatz zur ersten Szene feuern die anderen Spieler\*innen den Kampf nun jedoch mehr an. Durch das Anfeuern wird der Kampf intensiver und die Schlagbewegungen größer. Als *Bernardo* zu Boden geworfen wird, schaut der Spieler von *Riff* unsicher zu Spielleiterin, nachdem er mit einer sehr großen Bewegung erneut nach *Bernardo* geschlagen hat (ab 3:17). Der anschließende Kampf ist sehr intensiv. Es findet zwar erneut überwiegend Schattenboxen statt, dennoch sind die Bewegungen sehr ausufernd und es lässt sich beobachten, dass sich mehrere Gruppenmitglieder auf einen Gegner stürzen. Als die Musik aufhört und die Spielleiterin die nächste Ansage machen möchte, sind alle Spieler\*innen weiterhin mit Kämpfen beschäftigt.



Abb. 7. Tony wird festgehalten, Bernardo und Riff kämpfen

Im dritten Durchlauf der Szene „The Rumble“ (C.5) befinden sich nun Zuschauer\*innen im Raum. Die Situation der Kamera verändert sich insofern, als dass das Sichtfeld durch die Zuschauer\*innen stark eingeschränkt ist. Die Spieler\*innen wirken noch einmal wesentlich konzentrierter. Es wird kaum noch dazwischen gesprochen und die Anweisungen der Spielleiterin werden befolgt. Der Spieler von *Bernardo* spricht, im Gegensatz zu den vorherigen Durchläufen, in seiner normalen Sprechstimme und ändert auch den Sprachjargon. Als er *Tony* mit Worten provozieren soll, sagt er „Du Pisser ey, verpiss dich hier“. Dies führt zu Gelächter unter den Zuschauer\*innen (C.5, ab 1:15). Als *Bernardo* *Tony* schlagen soll, kommentiert er den Schlag vorher mit den Worten „Boah, ich schlag dir jetzt eine rein, alter!“, wobei er seine Stimme und die Art des Sprechens verstellt. Auch dies führt anschließend zu großem Gelächter unter allen Beteiligten (ab 1:40). Die Dynamik des Publikums scheint die Handlungen der

Spieler\*innen ins Komische zu verstärken. Wenn die Spieler\*innen merken, dass gewisse Handlungen für Lachen unter den Zuschauer\*innen sorgen, so wiederholen sie diese oder stellen sie noch stärker dar. Im weiteren Verlauf der Szene sind wenige Unterschiede zu den vorherigen Durchgängen erkennbar. Es ist jedoch erneut erkennbar, dass die Musik die Dynamik unter den Spieler\*innen verändert. Zum Ende der Szene, als der Pfiff ertönt, rennen die Spieler\*innen in hoher Geschwindigkeit und ohne zu überlegen auseinander und verstecken sich hinter den gestapelten Stühlen, die die Säulen darstellen.



Abb. 8. Kampf aller gegen alle

### Gruppe D

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



Szenisches Spiel D

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

gern auf sich zeigen und lachen (ab 2:22). Als *Bernardo Tony* anschließend mit Worten provozieren soll, springt der Spieler auf *Tony* los, ruft laut „Du Arsch!“ und greift ihn an. Er folgt also nicht der Anweisung der Spielleiterin. Diese weist darauf hin, dass alle Kämpfe nur in Schattenboxen ausgeführt werden dürfen. Während sie das sagt, fangen immer mehr Spieler\*innen an in die Luft zu treten und zu boxen (ab 2:30). Als *Tony* zu *Bernardo* sagen soll, dass er sein Freund ist, bewegt der Spieler nur seinen Mund, ohne jedoch dabei etwas zu sagen. Während die Jungs in der Szene auch ohne Ansage die ganze Zeit andeuten zu kämpfen und dabei offensichtlich Spaß haben, sind die Mädchen eher zurückhaltend. *Riff*, welcher von einem Mädchen gespielt wird, soll hervorstürmen und *Bernardo* schlagen, sowie zu Boden werfen. Die Spielerin kommt eher vorsichtig angelaufen und macht einen sehr zaghaften Schlag in die Luft. Kurz danach dreht sie sich schnell wieder um und verlässt das Sichtfeld der Kamera (ab 3:09). Auffällig ist, dass nach jeder Handlung, die durch eine Anweisung durch die Spielleiterin startet, große Unruhe entsteht. Die Spieler\*innen fangen direkt an die Situation zu kommentieren oder fangen an miteinander zu kämpfen, obwohl es die Spielanweisung nicht vorsieht. Zudem ist auch zwischen den Spieler\*innen der Bandenmitglieder „aggressives Verhalten“ zu sehen. Als ein Spieler nicht auf der richtigen Position steht, wird er weggeschubst (ab 3:37). Im weiteren Verlauf sollen zwei Spieler\*innen *Tony* zurückziehen und ihm den Mund zu halten. Einer der beiden Spieler\*innen hat dabei sichtlich Spaß dem Mitschüler den Mund zuzuhalten. Dieser versucht sich zu wehren, wird jedoch im Schwitzkasten runter gedrückt. Erst als die Spielleiterin den Schüler auffordert damit aufzuhören, lässt er seinen Mitschüler los. In der gesamten Sequenz lachen die anderen Mitspieler\*innen (ab 3:57). Interessant ist auch zu beobachten, dass eben angesprochene Spieler der *Jets* (gelber Pullover, rote Hose), Handlungen mitspielt, die gar nicht seine Rolle betreffen. Als *Bernardo* sein Messer ziehen soll, zieht auch er zusammen mit dem Kommentar „Mein Kampfmesser“, sein imaginäres Messer (ab 4:24). Die Spielleiterin macht die Musik für den Kampf an, schaltet sie jedoch, bevor der Kampf überhaupt begonnen hat, wieder aus. Als *Bernardo* und *Riff* den Messerkampf vollziehen, meldet sich wieder der bereits erwähnte Schüler im gelben Pullover mit den Worten „Und ich? Man ey komm!“ (ab 4:58). Die anderen Spieler\*innen feuern die beiden kämpfenden Spieler\*innen an. In dem weiteren Handlungsverlauf des szenischen Spiels spaltet sich die Gruppe. Im vorderen Bereich des Kamerasichtfeldes findet die von der Spielleiterin angewiesene Szene statt und im hinteren Bereich reden die anderen Gruppenmitglieder miteinander (ab 5:45). Die Spielleiterin weist die Gruppenmitglieder darauf hin, dass sie weiterhin *Tony* zurückhalten müssen. Der Spieler mit dem gelben Pullover geht also wieder auf den Spieler von *Tony* zu und versucht ihn mit Gewalt festzuhalten. Es beginnt eine Rangelei (ab 6:14). Der Spieler von *Tony* hat die Anweisung *Riff* davon abzuhalten, *Bernardo* mit dem Messer zu erstechen (siehe Anhang 3). Anstatt dies zu tun, sagt er aber die ganze Zeit „Los, steche ihn ab, steche ihn ab!“. Dieser Gegensatz führt in der Gruppe zu großem Gelächter. Die anderen *Jets*-Mitglieder steigen mit ein und rufen nun auch, dass er (*Riff*) es tun soll (ab 6:23). Als *Bernardo* vorstößt, um *Riff* zu erstechen, sind alle Spieler\*innen euphorisch und rufen im Chor „Ja, geil, geil!“ und freuen sich (ab 6:50). Da die Spieler\*innen die Anweisung falsch umgesetzt haben, wiederholen sie die Sequenz, in der *Riff* erstochen wird. Diesmal soll *Tony*, der von einem Schüler gespielt wird, *Riff*, der von einer Schülerin gespielt wird, auffangen. Dies führt jedoch zu Unbehagen zwischen den Spieler\*innen. Die Spielerin möchte sich nicht in *Tonys* Arme fallen lassen, weshalb die Spielleiterin die Anweisung so abwandelt, dass sich die Spielerin einfach auf den Boden fallen lassen soll (ab 7:24). Auf Anweisung, dass die *Jets* sich auf die *Sharks* stürzen sollen, rennen die

Spieler\*innen aufeinander zu, bevor die Spielleiterin den Satz zu Ende sprechen kann. Es beginnt ein Kampf, der durchaus körperlich wird, das heißt die Spieler\*innen treten und schlagen sich (ab 7:38). Der Kampf endet erst, als die Spielleiterin auf die einzelnen Spieler\*innen zugeht und sie bittet zu stoppen. Anschließend weist sie die Spieler\*innen darauf hin, dass nur Schattenboxen erlaubt ist. Daraufhin erklingen Rufe aus der Gruppe, dass dies ja langweilig wäre (ab 8:39). Anschließend stürzt *Tony* vor und ersticht *Bernardo*. Wie in der Todesszene zuvor jubeln alle Spieler\*innen, inklusive der Gruppe der *Sharks*. Alle rufen „Auf Wiedersehen“ und lachen. Der Spieler von *Tony* geht noch einmal zu dem schon am Boden liegendem *Bernardo* und schlägt erneut mit Schattenboxbewegungen auf ihn ein, während ein paar Schüler Dinge wie „Hau ihm den Kopf ab!“ rein rufen (ab 8:55).

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



Abb. 9. Tony wird festgehalten, Bernardo gegen Riff

Im dritten Durchlauf des szenischen Spiels (D.5) wirken die Spieler\*innen wesentlich konzentrierter als zuvor. Es gibt kaum noch Störungen oder Gespräche und die Spielanweisungen werden befolgt. Es gibt eine kurze Unterbrechung, die zu Gelächter führt. Ein Spieler steht auf der falschen Seite, scheinbar ohne es zu merken. Die Spielleiterin weist ihn darauf hin. Ein Spieler bezeichnet ihn daraufhin als „feige Sau“ (ab 0:32). Es fällt auf, dass die Spieler\*innen sich immer wieder ihrer alltäglichen Sprache bedienen. *Riff* bekommt bspw. die Anweisung, dass *Diesel* und *Bernardo* sich vor dem Kampf die Hand geben sollen. Diese Anweisung setzt er mit den Worten „Los küsst euch!“ um (ab 0:59). Einzelne Spieler\*innen agieren nun deutlich in ihren Rollen. *Bernardo* nimmt eine offensichtliche Sprechhaltung ein, als er sagt „Haha, dir gebe ich doch nicht die Hand.“ (ab 1:07). Auch werden Veränderungen in der Haltung stärker erkennbar. Als sich beide Gruppen ihre gegenseitige Verachtung zeigen sollen, fangen alle an abneigend zu stöhnen und es werden teilweise Hände zu Fäusten geballt (ab 1:22). Diese Haltungen lösen sich nach den Anweisungen teilweise wieder auf. Auch in der Weise wie gesprochen wird, sind Brüche zu erkennen. *Tony* fordert bspw. *Diesel* und *Bernardo* dazu auf aufzuhören. Als der Spieler von *Diesel* ihn anschließend fragt wieso, fällt *Tony* aus der Rolle und fängt an sich verbal zu wehren (1:47). Diese Übergänge zwischen Alltagssprache und dem Rollentext sind offensichtlich fließend. So sagt *Bernardo* bspw. „*Tony* du Arsch.“, während er ihn wegschubst (siehe ebd., ab 2:07). Die anderen Spieler\*innen weisen ihn sofort darauf hin, dass er ihn mit Worten provozieren soll und dass Schubsen nicht dazugehört. Die Spielerin von *Riff* wird von der Spielleiterin aufgefordert mehr in das Zentrum des Spielfeldes zu gehen. Der Spieler von *Tony* spricht die Schülerin mit dem Rollennamen (*Riff*) an und sagt ihr, sie „solle doch mal herkommen“ (in das Zentrum des Spielfeldes) (ab 2:35). Besonders einzelne Spieler\*innen sind immer tiefer in ihrer Rolle und agieren sichtbar aus dieser. So spricht *Tony* fast überwiegend in der Sprechhaltung der Rolle und wirkt sichtlich engagiert den Konflikt zwischen den Banden zu lösen (ab 3:15). Als es zum Messerkampf zwischen *Riff* und *Bernardo* kommt, kommentieren die umstehenden Spieler\*innen den Kampf. Die Spielerin von *Riff* wirkt wesentlich zurückhaltender als der Spieler von *Bernardo*, der den Kampf sehr ernst nimmt, den Messerstichen ausweicht und um *Riff* herumspringt (ab 3:45). Als es zu der Spielanweisung kommt, dass *Tony* *Riff* davon abhalten soll, *Bernardo* zu erstechen, springt der Spieler von *Tony* hervor und ruft aus vollem Halse „Nein, *Riff* nicht!“ (ab 4:30). Der anschließende Kampf zwischen den beiden Banden ähnelt dem vorherigen Durchgang. Die Szene endet mit dem Pfiff, der die Polizei ankündigt. Alle rennen aus dem Sichtfeld der Kamera und das szenische Spiel ist beendet.



Abb. 10. Kampf aller gegen alle

#### 4.2.2 Fokussierung

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

#### Fokussierung I: Verbale und non-verbale Gewaltdarstellung

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

Im Verlauf des szenischen Spiels kommt es immer wieder zu Anweisungen wie „*Riff* stürzt vor, schlägt *Bernardo* und wirft ihn zu Boden.“ Die Spieler\*innen werden also dazu aufgefordert eine Gewalthandlung nachzuspielen. Es ist zu beobachten, dass die Spieler\*innen im ersten Durchlauf teilweise irritiert sind und nicht wissen, ob sie dies wirklich tun sollen. Als der Spielleiter in Gruppe A die Anweisung gibt, dass *Bernardo Tony* provoziert und ihn dann schlägt, hält der Spieler von *Bernardo* kurz inne, bevor er dies in die Tat umsetzt, natürlich in Form von Schattenboxen (A.3, ab 2:13). Die Spieler\*innen werden also durch die aktive Gewaltaufforderung zu etwas aufgefordert, was sie in zumindest im Klassenzimmer nicht tun würden. Es fällt auf, dass die Anweisungen in den jüngeren Gruppen C und D weniger hinter-

fragt und direkter umgesetzt werden. Die Realisierung der sichtlichen Freude beim Nachspiel der Gewalthandlung kommt dabei erst nach dem Handeln. Als der Spieler von *Riff* in der Gruppe C dazu aufgefordert wird *Bernardo* zu Boden zu schlagen macht er dies und führt unaufgefordert weitere Schlagbewegungen in Richtung *Bernardo* aus. Kurz danach schaut er verunsichert zur Spielleiterin, als ob er merken würde, dass er weitaus mehr als nur die Spielanweisung ausgeführt hat (C.4, ab 3:17). In der Gruppe B lässt sich beobachten, dass diese Art der Reue oder Reflexion über die spielerische Gewaltausübung während des Spiels selbst nicht stattfindet. Die Spielanweisung, dass *Bernardo Tony* zu Boden schlagen soll, wird, ohne zu überlegen ausgeführt und der Spieler schubst die andere Teilnehmerin, die *Tony* verkörpert, mit voller Kraft weg, sodass sie fast hinfällt. Als sich anschließend *Riff* auf ihn stürzt, hat er einen sehr ernsten Blick. Die Spieler\*innen sind tief in ihrer Rolle und handeln aus dieser heraus, ohne die Spielanweisung zu hinterfragen (B.2, 1:11-1:39). Dennoch bleibt der Umgang mit Gewalt in Gruppe B nicht völlig unbeachtet. Es werden auffällig große Bewegung vollführt, wenn das Nachspielen von Gewalthandlungen gefordert werden. So hält *Riff* das symbolische Messer weit erhoben als er *Bernardo* ersticht. Diese übertriebenen Bewegungen sind auch in den anderen Gruppen bei fast allen Handlungen von Gewalt zu sehen. Vor einem Schlag wird weit ausgeholt, als würde man dies auffällig bzw. offensichtlich machen wollen. Teilweise werden auch Schreie hinzugenommen oder aber die Schläge mit der Stimme vertont (Gruppe C und D). All dies weist darauf hin, dass die Spieler\*innen zusätzlich verdeutlichen wollen, dass sie gerade aus der Rolle heraus handeln und sie nur der Spielanweisung folgen, demnach nichts Verbotenes tun, was sich auf ihre Lebenswelt auswirken könnte. Es wird hier also deutlich zwischen Spiel und Realität unterschieden. Diese Haltung ist nicht nur bei den „Tätern“, sondern auch bei den „Opfern“ zu beobachten, also denjenigen, die von der gespielten Gewalt betroffen sind. Sie gehen oft theatralisch zu Boden, schreien dabei laut auf und heben die Arme. Sie möchten also ebenfalls klar machen, dass sie nur spielen, wie sie zu Boden gehen und nicht wirklich zu Boden gehen.

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

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

len und auch die öfter zu beobachtenden Trittbewegungen sind nicht immer „im Spiel“. Eine der Rangeleien findet auch außerhalb der Spielfläche (hinter den diesen begrenzenden Stuhlreihen) statt.

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

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

In allen Gruppen, vor allem jedoch bei den Jüngeren, lässt sich eine gewisse Spaßhaltung am Kämpfen beobachten. Diese macht sich teilweise durch aktives Lachen, aber auch durch das ausgiebige Ausleben der Kämpfe, die selbst von der Spielleitung oft kaum zu stoppen sind, beobachten. Das Lachen erfolgt dabei meistens sichtbar außerhalb der Rolle, und somit kann auch bei den Rufen von Gruppe D darauf geschlossen werden, dass diese teilweise aus reinem Spaß außerhalb der Rolle geäußert werden. Gerade in den Gruppen C und D lässt sich ein allgemeiner Hang zum Spaß erkennen, Gewaltaktionen im Klassenzimmer vor den Augen einer Lehrerin ausüben zu dürfen. Die jungen Schüler\*innen sind sehr darauf fokussiert Gewalthandlungen nachzuspielen. Ein Schüler sagt bspw. sehr enttäuscht „Und ich?“ als *Bernardo* und *Riff* den Messerkampf vollziehen sollen, er jedoch nicht mitmachen darf (D.3, ab 4:58). Zudem werden die Schüler\*innen auch unaufgefordert tätig und fangen an zu kämpfen, und auch die aufgeforderten Kämpfe sind sehr exzessiv. Es muss mehrmals darauf hingewiesen werden, dass nur Schattenboxen erlaubt ist, worauf die Schüler\*innen erwidern, dass dies ja langweilig sei (D.3, ab 8:39).

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

### **Fokussierung II: Die Rolle der Spielleitung**

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

Zunächst ist zwischen konkreten Regieanweisungen und zusätzlichen Anweisungen oder Anforderungen zu unterscheiden. Die Regieanweisungen waren in allen Gruppen gleich, weshalb auf diese hier nicht dezidiert eingegangen wird. Die Regieanweisungen wurden zwar in jeder Gruppe leicht differenziert in Bezug auf die Geschwindigkeit abgelesen, jedoch hatte dies meistens keinen merklichen Effekt auf den *Rollenschutz*. Es konnte jedoch beobachtet werden, dass ein schnelleres Vorlesen auch für einen schnelleren bzw. flüssigeren Spielfluss gesorgt hat. Ein besserer *Rollenschutz* stellte sich dadurch nicht ein. Die Spieler\*innen hatten zwar weniger Bedenkzeit für ihre Handlungen, dies führte jedoch teilweise auch dazu, dass Fehler gemacht oder aber Spielanweisungen überhört wurden. So gab es in Gruppe B im ersten Durchlauf den Vorfall, dass eine Spielanweisung überhört wurde und dadurch ein Bruch in der Szene entstand, der letztendlich dazu führte, dass die Spieler\*innen für einen Moment aus ihren Rollen heraustraten und lachten (B.2, ab 1:39). In Gruppe D kam es durch das schnelle Lesen der Spielleiterin zu dem Vorfall, dass ein Spieler aus Versehen den Namen verwechselte und sagte „*Bernardo* du Arschloch!“, obwohl er selbst den *Bernardo* spielte. Dies führte ebenfalls zu viel Gelächter und dem Spieler war dieser Patzer sichtbar unangenehm (D.4, ab 1:53). Es scheint also nicht unwichtig zu sein, dass die Lehrkraft beim Lesen der Spielanweisungen darauf achtgibt, die Spieler\*innen nicht zu hetzen und ihnen genug Zeit zum Antworten lässt. Im ersten Durchlauf der Gruppe A (A.3) ist ebenfalls aufgefallen, dass schon weitergelesen wurde, obwohl die Spieler\*innen noch gar nicht fertig waren zu antworten.

Zudem ist festzustellen, dass die Spielleitung nicht nur zu Handlungen auffordern, sondern diese auch beenden. Als im ersten Durchlauf der Gruppe A (A.3) im Spiel eine Rangelei zwischen *Bernardo*, *Diesel* und *Tony* beginnt und *Bernardo* keine Anzeichen macht aufzuhören, stoppt der Spielleiter die Sequenz, mit der Begründung, dass erst einmal alles durchgespielt werden soll. Er stoppt dabei jedoch ein aktives Spielen in den Rollen und wirft die Spieler\*innen somit durch sein Eingreifen aus der Szene und letztendlich auch aus ihren Rollen. Das verursacht den Verlust der Spannung in den Haltungen und schlagartige Stille. Was bei der Ansage des Spielleiters ebenfalls zu beobachten ist, ist dass er nicht die Rollen anspricht, sondern die Anweisung außerhalb der Rolle äußert, also die Spieler\*innen in ihrer eigenen Lebenswelt anspricht. Dadurch fördert er nicht den *Rollenschutz*, sondern zeigt eigentlich,

dass er die Spieler\*innen außerhalb ihrer Rollen betrachtet (A.3, ab 1:08). Eine ähnliche Situation ist im dritten Durchlauf der Gruppe A (A.5) zu beobachten. Die Spieler\*innen sollen die Szene ohne die Ansagen des Spielleiters durchspielen. Dennoch mischt er sich nach wenigen Sekunden in das Spielgeschehen ein, als *Bernardo* auf *Tony* losgeht und keine Anstalten macht aufzuhören. Der Spielleiter ruft die nächste Spielanweisung rein und der Spieler *Bernardo* lässt von *Tony* ab (A.5, ab 0:45). Die Spieler\*innen bleiben zwar nach der Ansage des Spielleiters weiter in ihren Rollen, dennoch mischt er sich ein und stoppt damit das freie Handeln der Spieler\*innen.

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

Dies ist auch schon das erste Indiz dafür, dass das Handeln außerhalb der Regieanweisungen nicht nur das Spielen innerhalb der Rollen hemmt, sondern auch fördern kann. So kann die Spielleitung Unsicherheiten aktiv und passiv hemmen. Aktiv tut sie das, indem sie den Spieler\*innen gewisse Handlungen zusichert. Als Beispiel lässt sich hier erneut die Sequenz in Gruppe A betrachten, in der *Bernardo* von *Riff* geschubst wird und zu Boden gehen soll. Da es sich um den ersten Durchlauf handelt, wissen die Spieler\*innen noch nicht mit Sicherheit, welchen Anweisungen sie wirklich im Spiel folgen sollen. Der Spielleiter gibt dem Spieler von *Bernardo* zu verstehen, dass er sich wirklich auf den Boden legen soll und enttabuisiert damit eine eher ungewohnte Situation aus der Lebenswelt der Spieler\*innen (A.3, ab 2:27). Ein weiteres Beispiel für ein spielförderndes Eingreifen seitens der Spielleiterin zeigt ein beobachteter Ausschnitt aus Gruppe D (D.3). In dieser Gruppe wird *Riff* von einem Mädchen gespielt. Als *Riff* laut der Spielanweisung erstochen wird, soll er in die Arme von *Tony* fallen. Sowohl die Spielerin von *Riff* als auch der Spieler von *Tony* zeigen jedoch Unbehagen (*Tony* berührt *Riff* nur mit einem Finger am Rücken), was durch das Lachen der anderen Spieler\*innen verstärkt wird. Die Spielleiterin wandelt die Spielanweisung daher kurzerhand um, sodass sich *Riff* auf den Boden fallen lassen soll (D.3, ab 7:24). Durch dieses Einschreiten fördert sie in gewisser Weise den *Rollenschutz* der Schüler\*innen, andererseits zeigt diese Situation auch auf, dass der *Rollenschutz* Grenzen hat und gewisse Hürden in den Köpfen der Schüler\*innen nicht umgehen kann.

### **Fokussierung 3: Akzeptanz der ungewohnten Lernform**

Die Gruppen A und B zeigen Sondersituationen einer szenischen Interpretation. Gruppe A ist eine Lehrerfortbildung. Die Spieler\*innen spielen in Rollen und reflektieren zugleich ihre Rolle als Lehrer\*innen, die später selbst Spielleitungen sein werden. Gruppe B besteht aus Schüler\*innen, die bei einer Filmproduktion teilnehmen wollen und dies nicht als Unterricht betrachten. Sie sind extrem motiviert und wollen, dass sie gut spielen und der Film gut wird. Lediglich die Gruppen C und D sind der „Normalfall“ einer szenischen Interpretation in der Schule. Hier agieren Schüler\*innen im Rahmen eines normalen Musikunterrichts, sie sind selbstverständlich gezwungen teilzunehmen und erleben die ungewöhnliche Lernform „Szenische Interpretation“ zunächst als alles andere als normalen Unterricht. Sie sind bereits zu Be-

ginn der Stunde unsicher, wo sie stehen oder sitzen sollen, Tische und Bänke fehlen. Die Unsicherheit setzt sich im Laufe des Unterrichtsgeschehens fort, wenn sie aufgefordert werden nach gewissen Regeln zu spielen. „Ist das wirklich ernst zu nehmen?“ kann eine der möglichen Reaktionen sein. Und eine andere ist: „Nutze die Gelegenheit und mache so viel Unsinn wie möglich!“ Mit anderen Worten, die Spielleiterin muss durch das „Setting“ erreichen, dass alle Schüler\*innen die gesamte Veranstaltung als Lernform, d.h. als „Unterricht“, ernst nehmen.

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

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

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

#### **4.2.3 Theoretischer Bezug**

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

#### **Enttabuisierung von Gewaltfantasien im szenischen Spiel**

Die Fokussierung auf den Umgang mit verbaler und non-verbaler Gewalt der Spieler\*innen macht deutlich, dass durch bestimmte Aspekte des szenischen Spiels das Thema Gewalt gleichsam „enttabuisiert“ wird. Ziel ist es, durch das szenische Spiel die Fantasien freizusetzen und Themen wie Gewalt, Rassismus oder Tod hautnah mitzuerleben und das Erlebte zu-

gleich szenisch zu interpretieren und zu reflektieren (vgl. Kosuch & Stroh, 20). Bei der Beobachtung des szenischen Spiels von „The Rumble“ fällt auf, dass die Spieler\*innen Handlungen in Form von gespielten Gewalttaten zeigen, mit denen sie in der Regel in ihrer eigenen Lebenswelt nicht in Berührung kommen. Sie schlagen sich in Form von Schattenboxen, morden durch gespielte Messerstiche und erleben den Tod am eigenen Leibe. Durch den äußeren Rahmen des szenischen Spiels haben all diese Handlungen zunächst keine Folgen für die Spieler\*innen. Die vermeintlich ermordeten *Riff* und *Bernardo* können nach der Beendigung der Szene wieder aufstehen. Für die Banden hat der miteinander geführte Kampf keine Folgen und auch rassistische Äußerungen werden nach dem Spiel nicht rechtlich weiterverfolgt, denn all diese Handlungen geschehen in der jeweiligen Rolle. Es handelt sich für die meisten Spieler\*innen dennoch um ungewohnte Situationen. Sie stellen daher durch übertriebene Gestik, das aktive Einnehmen von Sprechhaltungen oder durch humorvolle Kommentare sicher, dass kein Zweifel bleibt, dass nicht sie, sondern ihre Rolle diese Handlungen vollziehen. Der *Rollenschutz* soll während des Spiels zunächst Unsicherheiten bzw. kontroverse Gedanken ausschließen. Schaut man jedoch auf die Beobachtungen der Szene, so wird klar, dass die Spieler\*innen bereits während des Spielens immer wieder zwischen dem Spielen innerhalb und außerhalb der Rolle wechseln.

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

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

### **„Szenische Reflexion“ als Rollenschutz**

Die Szenische Interpretation kennt zwei Arten der Reflexion. Zum einen die „szenische Reflexion“, die durch die zahlreichen Verfremdungsmethoden des szenischen Spiels stattfindet, zum andern die Reflexion nach dem Spiel in einer eigenen Auswertungsphase innerhalb oder außerhalb der Rolle. Der „Rumble“ wird nach der Methode „szenisches Spiel nach Regieanweisungen“ (Methodenkatalog, S. 79-81) durchgeführt. Sehr prägnante szenische Reflexi-

onsmethoden wie szenisches Kommentieren, Hilfs-Ich, Standbild-Modellieren, Befragung usw. kommen hier nicht vor. Dennoch ist die Zerstückelung des Spielablaufs in Regieanweisungen sowie die Vorgabe (die in den vorliegenden Gruppen C und D nur ansatzweise befolgt wird), dass alle, die nicht von einer Regieanweisung betroffen sind, sich nicht bewegen, also zu einem Standbild erstarren sollen, eine Form der szenischen Reflexion. Der Spielablauf wird ja ständig angehalten und die Spieler\*innen sind dadurch gezwungen, sich ihrer Haltung und Handlung bewusst zu werden. Bei Kosuch; Stroh heißt es hierzu: „Es entsteht kein kontinuierliches Spiel, sondern eher eine Abfolge von Standbildern“ (Kosuch; Stroh, S. 70).

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

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

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

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

### **Rahmenbedingungen des Rollenschutzes**

Der *Rollenschutz* wird erst durch das Erfüllen bestimmter Voraussetzungen gewährleistet. Zum einen sollen diese Voraussetzungen sichern, dass die Spieler\*innen in ihren Rollen Fantasien ausleben können, ohne dass diese Äußerungen und Handlungen von Außenstehenden auf ihre Lebenswelt bezogen werden können, zum anderen geht es aber auch darum, den

Rahmen des Spiels zu sichern. Dies passiert überwiegend durch die Spielleitung, die die Regeln definiert und einen sicheren Raum schafft (Scheller, 1998, S. 34 f.).

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

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

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

#### **4.2.4 Zusammenfassung**

Die *Videografische Analyse* von ausgewählten Szenen des szenischen Spiels in den unterschiedlichen Gruppen hat einige Thesen bestätigen können, andere jedoch weiterhin mit einem Fragezeichen stehen lassen. Während der Beobachtungen wurde bereits sehr deutlich, dass das Ausleben von Gewaltfantasien im szenischen Spiel durchaus auf verbaler und non-verbaler Ebene stattfindet. Hierbei wurde der Schutz in der Rolle durch große Bewegungen, Einnehmen von Sprechhaltungen und Verharmlosung durch humoristische Kommentare oder Lachen gewährleistet und somit genutzt, um die eigene Vorstellung von Gewalt in der *West Side Story* umzusetzen. Der Umgang mit dem Thema Gewalt und auch Tod bzw. Mord ist im Allgemeinen in allen Gruppen ähnlich. Keiner der Spieler\*innen weiß, wie es sich anfühlt erstochen zu werden, jemanden zu erstechen oder aber gar zu sterben. Diese Erlebnisse wer-

den von einigen Spieler\*innen im szenischen Spiel hautnah erlebt und führen auch zu Unsicherheiten, und das unabhängig vom Alter. Dass die ersten Berührungspunkte mit diesen Ausnahmesituationen daher zu Reaktionen wie dem Lachen führt und das Zu-Boden-Fallen überdramatisch dargestellt wird, ist nachvollziehbar.

Dennoch gibt es Themen, mit denen die erwachsenen Spieler\*innen in Gruppe A oder die älteren Schüler\*innen in B anders umgehen als die Schüle\*innen der 7. Klassen. Insbesondere lässt sich hier die Sequenz hervorheben, in der der Spieler von *Bernardo* die Spielerin von *Riff* in seinen Armen auffangen soll. Nicht nur, dass die Spielerin insgesamt schon mit einer neuen Situation, dem Spielen eines Mannes, konfrontiert wird, sie ist nun auch damit konfrontiert, Körperkontakt zu einem Mitschüler zuzulassen. Hier zeigt sich, dass der *Rollenschutz* bestimmte Grenzen hat, wenn es um aktuelle Themen aus der Lebenswelt der Spieler\*innen geht. Sexualität und Geschlechterrollen sind in dem Alter hochaktuell und damit auch umso empfindlicher in der thematischen Behandlung im szenischen Spiel. Dass hierbei vor allem das Alter und die altersbedingten Lebensphasen eine Rolle spielen, zeigt auch erneut das Thema Gewalt im Kampf zwischen den Banden. Die Schüler\*innen sind insgesamt wesentlich mehr auf das Ausleben von Gewalt fokussiert, welche im Schulalltag tabuisiert wird. Sie bekommen also eine exklusive Möglichkeit frei von Konsequenzen im Kampf zu agieren und sich auszuprobieren, ihren Vorstellungen und Fantasien wie ein Bandenkampf stattfinden könnte freien Lauf zu lassen. Sie ziehen das „Kampfmesser“, fordern dass Köpfe abgehaut werden und zeigen sichtlich Freude, wenn *Riff* und *Bernardo* tödlich zu Boden gehen. Dass dieses Thema auch die Spieler\*innen aus Gruppe A und B nicht kalt lässt, ist jedoch offensichtlich. Auch hier können unterdrückte Fantasien ausgelebt werden. Es ist jedoch sichtbar, dass moralische Normen das Spiel der Spieler\*innen wesentlich stärker beeinflussen und sie stärkere Hemmungen zeigen, unbedacht und frei im Kampf zu handeln. Regeln werden stärker befolgt und Grenzen werden nur teilweise überschritten. Die Überschreitung der Grenzen bspw. durch handgreifliches Rangeln findet nur in den Momenten statt, in denen die Spieler\*innen in allen beobachtbaren Aspekten im Schutze der Rolle handeln und die Rahmenbedingungen gegeben sind. Der *Rollenschutz* kann also auch bei älteren Spieler\*innen Fantasien und Emotionen freisetzen, die Grenzen sind jedoch deutlicher sichtbar.

## 5. Diskussion

In dem Aufsatz *Chaos als Spiel* von Lars Oberhaus (Oberhaus 2017, 55<sup>4</sup>) wurden Fragen als Untersuchungskriterien zur videografischen Beobachtung aufgestellt. Diese Fragen sollen als Leitfaden für eine Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung genutzt werden:

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

---

<sup>4</sup> Der Artikel befindet sich auch im vorliegenden Band.

ja, ob dadurch wiederum Probleme für das eigentliche Ziel einer *Szenischen Interpretation* entstanden.

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

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

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

Die älteren Spieler\*innen aus den Gruppen A und B spielen ihre „Hintergrund“-Rolle bewusster. Sie fiebern mehr mit den Haupt-Akteuren mit und zeigen sichtbare Emotionen (bspw. beim Tod der beiden Anführer\*innen oder während der Kämpfe, indem sie diese anfeuern). Vor allem die Reflexionsphase von Gruppe B (B.4) zeigt, dass alle Beobachter\*innen das Spiel aktiv mit verfolgt und miterlebt haben. Und die Befragung der Spieler\*innen unmittelbar nach dem „Rumble“ in B, die bei Kosuch; Stroh auf Seite 70 (und in einem Youtube-

Video) dokumentiert ist, zeigt die Betroffenheit und das innere Engagement aller Spieler\*innen und abhängig von ihrer Rolle im Vorder- oder Hintergrund.

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

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

Die *letzte Frage* bei Oberhaus nach der Ernsthaftigkeit der Spieler\*innen spielte in den Beobachtungen eine bedeutende Rolle. Vor allem in den Schulklassen C und D beteiligen sich nicht immer alle Schüler\*innen am szenischen Spielgeschehen. In der Fokussierung 3 des „Rumble“ wurde auch diskutiert, dass die ungewohnte Lernform „szenisches Spiel“ als Möglichkeit gesehen werden kann, diese als Chance zu sehen, durch „Destruktion“ eine „Kritik am System Schule“ zu üben. Das häufig beobachtbare Lachen sollte aber nur als Mangel an „Ernsthaftigkeit“ interpretiert werden. Wie bereits erörtert ist es zunächst eine Spontanreaktion auf eine unerwartete Situation, die schwer einzuordnen ist. Fast immer ist Lachen ein Zeichen von Betroffenheit und kein Zeichen dafür, dass das szenische Spiel als „lächerlich“ empfunden wird. Insofern ist auch das Lachen durchaus ernst gemeint und ernst zu nehmen. Besonders die jüngeren Gruppen scheinen auch Witze vor bedenklichen Handlungen, wie Gewalthandlungen, zu machen, um die Situation zu entschärfen und somit für sich einen Schutz zu gewähren. Es passiert dabei nichts anderes als eine andere Interpretation der Rolle, die es aus Sicht der Lebenswelt der Spieler\*innen vereinfacht, sich in diesem Moment mit der Rolle zu identifizieren.

## 6. Fazit und Ausblick

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

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

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

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

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

Trotz dieser grundsätzlichen Einschränkungen aufgrund der Methode konnte die vorliegende Untersuchung einige Antworten auf die oben formulierten Fragen bereitstellen. So konnte in allen Gruppen, insbesondere jedoch bei den jüngeren Schüler\*innen (Gruppe C und D), ein häufiges Wechseln zwischen Handeln „in der Rolle“ und „außerhalb der Rolle“ beobachtet werden. Die Übergänge waren jedoch oft fließend, weil das „Verlassen“ der Rolle auch als kreative Ausgestaltung der Rolle gesehen und gedeutet werden konnte. Das Handeln „außerhalb der Rolle“ konnte als Anzeichen der „inneren Haltung“ gedeutet werden. Und für die

Stabilität der Rolle und damit des Rollenschutzes sprach, dass Spieler\*innen, die ihre Rolle verlassen haben, stets (mit ganz wenigen Ausnahmen) ohne weitere Spielleitungshilfen in ihre Rolle zurückgefunden haben. Dass der Rollenschutz im Sinne der Rollenschutz-These funktioniert hat, konnte zumindest immer dort festgestellt werden, wo im offensichtlichen Chaos des Kämpfens selbstregulatorische Kräfte gewirkt haben.

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

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

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

## 7. Literatur und Quellen

### Literaturverzeichnis

- Brinkmann, Rainer O.; Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (2022): Szenische Interpretation von Musik & Theater. Methodenkatalog. Handorf: Lugert Verlag. [Zitiert als "Methodenkatalog".]
- Brinkmann, Rainer O.; Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (2010): Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik und Theater. Handorf: Lugert Verlag.
- Brinkmann, Rainer O.; Kosuch, Markus; Ostrop, Anne-Kathrin; Stroh, Wolfgang Martin (2017): Die Hypothesen der Szenischen Interpretation von Musik und Theater, in: Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8/2017, 17–19.

- Campos, Samuel (2019): *Praktiken und Subjektivierung. Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze*. Wiesbaden: Springer.
- Boer, Heike de; Reh, Sabine (Hg.): *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer
- Gebauer, H. (2011): "Es sind Kamera-Themen". Potenziale und Herausforderungen videobasierter Lehr-Lernforschung in der Musikpädagogik, in: *Beiträge empirischer Musikpädagogik* Vol. 2, Nr. 2 Online: <https://bem.journals.qucosa.de/bem/article/view/57>
- Breidenstein, Georg. (2012): *Ethnographisches Beobachten*, in: Boer & Reh 2012.
- Heberle, Kerstin (2020): *Mittendrin und nur dabei? Videographische Perspektiven auf Anerkennungsprozesse im inklusiven Musikunterricht*, in: *Musikpädagogische Forschung*, Band 39. Münster: Waxmann, S. 115-130.
- Kosuch, Markus (2004): *Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik*. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Kosuch, Markus ; Stroh, Wolfgang Martin (1997): *Szenische Interpretation von Musiktheater. West Side Story*. Oldershausen: Institut für Didaktik Populärer Musik. [Zitiert als "Kosuch & Stroh"].
- Kuckartz, Udo et al. (2007) (Hg.): *Qualitative Datenanalyse: Computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis* (2., überarb. und erw. Aufl). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kühl, Stefan; Strotholz, Petra; Taffertshofer, Andreas(2009) (Hg.): *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und qualitative Methoden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nebhuth, Ralf; Stroh, Wolfgang Martin (1990): *Szenische Interpretation von Opern – wieder eine neue Operndidaktik?*, in: *Musik und Bildung* 1/1990, S. 21-25.
- Oberhaus, Lars (2017): *Chaos als Spiel*, in: *Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8/2017*, S. 52–59.
- Oberhaus, Lars; Stroh, Wolfgang Martin (Hg.) (2012): *Konzeptionelle Aufsätze 1982-2006. Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater, Band 1*. Oldenburg: OOPS.
- Oberhaus, Lars; Stroh, Wolfgang Martin (2017): *Haltungen, Gesten und Musik. Zur Professionalisierung der Praxis von Szenischer Interpretation von Musik und Theater*. *Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8/2017*.
- Ostrop, Anne-Kathrin (2019): *Musiktheatervermittlung in der europäischen Geschichte und Gegenwart*, in: Plank-Baldauf, Christiane (Hg.): *Praxishandbuch Musiktheater für junges Publikum. Konzepte – Entwicklungen – Herausforderungen*. Stuttgart: Metzler, S. 255–266.
- Reh, Sabine (2012): *Mit der Videokamera arbeiten*, in: Boer, Heike de; Reh, Sabine (Hg.): *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer, S. 151-172.
- Reichertz, Jo ; Englert, Carina Jasmin (2011): *Einführung in die qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheller, Ingo (1982): *Arbeit an Haltungen, oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen - Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels*, in: Scholz, Rudi;

- Schubert Peter (Hg.). körpererfahrung. die wiederentdeckung des körpers: theater, therapie und unterricht. Reinbek: Rowohlt, S. 230-253.
- Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel: Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen.
- Scheller, Ingo (2004): Szenische Interpretation: Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II (2. Auflage). Stuttgart: Klett & Kallmeyer.
- Schmid, Eva Verena (2017): Das kreative Potenzial der Szenischen Interpretation, in: Diskussion Musikpädagogik Sonderheft S8/2017, S. 93–99.
- Steinweg, Reiner (1976). Brechts Modell der Lehrstücke: Zeugnisse, Diskussion, Erfahrungen (1. Auflage). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Tuma, René; Schnettler, Bernt ; Knoblauch, Hubert (2013): Videographie. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

### **Videoverzeichnis**

Videoanalyse Szenische Interpretation (2017):

[https://www.youtube.com/playlist?list=PLOrbiNMeluhVt9\\_E1xTHR1qvehABQrc0t](https://www.youtube.com/playlist?list=PLOrbiNMeluhVt9_E1xTHR1qvehABQrc0t)

Szenenauswahl zum Rollenschutz in der Szenischen interpretation (1995, 1996):

[https://www.youtube.com/playlist?list=PLQSuE51K0GJgsRZM7WX8rIJ3xZE-R\\_h59](https://www.youtube.com/playlist?list=PLQSuE51K0GJgsRZM7WX8rIJ3xZE-R_h59)

Die komplette Transkription der Videos und eine mit allen Videos verknüpfte Zusammenstellung der Szenenauswahl sowie die komplette “Beschreibung der Szenen“ in MAXQDA2022 finden Sie unter <https://www.musiktheaterpaedagogik.de/pdf/Giese-Rollenschutz.pdf>

# Videografie im forschenden Lernen

WOLFGANG MARTIN STROH

Videomitschnitte im Rahmen der Szenischen Interpretation haben eine vierfache Funktion:

- Mitschnitt-Ergebnisse dienen der Dokumentation, sind Erinnerungsstück oder werden zur Werbung verwendet.
- Gezielte Aufnahmen werden Lernmaterial im Sinne „so geht es“ verwendet, wie etwa im „Methodenfilm“ oder den Videos der 3. Auflage des Methodenkatalogs.
- Aufnahmen werden zum Zwecke des Spielleiter\*in-Selbst-Trainings („Supervision“) erstellt, zum Beispiel zur Kontrolle der Haltung, der Stimme, Gestikulation, Verständlichkeit oder des Umgangs mit den Teilnehmenden im allgemeinen.
- Videoaufnahmen dienen als Material zur wissenschaftlichen Analyse im Nachhinein, also (post-festum-)Videografie im engeren Sinne, wie im vorliegenden Band bei Giese, Knigge & Niessen und Oberhaus.

Wenig oder gar nicht bekannt sind zwei weitere Funktionen:

- Mitschnitte als Diskussionsmaterial innerhalb der Ausbildung, vor allem also im Verlauf eines Seminars oder Workshops;
- gezielte Experimente, also Settings, die auf Videoanalyse abzielen und/oder aufgrund einer Videoanalyse initiiert worden sind.

In einem Einführungsseminar von 14 Doppelstunden wöchentlich an der Universität Oldenburg habe ich versucht, Videomitschnitte auch in den beiden zuletzt genannten Funktionen zu verwenden<sup>1</sup>. Das auffälligste Merkmal dabei ist, dass ich

(1) gezielt gewisse Passagen des Seminars in guter Qualität aufnehme (ca. 20 Minuten) und innerhalb weniger Tage zu Clips von 1 bis 5 Minuten Dauer zusammenfasse und den Studierenden online zur Verfügung stelle;

(2) mit den Studierenden die Videoausschnitte im Seminar erneut ansehe, bespreche und aufgrund der gemeinsamen Analyse theoretische Diskussionen über das Konzept führe (z.B. über das Funktionieren konstruktivistischen Lernens, den Rollenschutz, die Einfühlung und Singhaltungen); die „post-festum-Videografie“ wird also ins Seminar hinein verlegt;

(3) aufgrund der Diskussion gezielt szenische Experimente initiiere und zu Vergleichszwecken diese wieder aufnehme und in den unter (1) genannten Kreislauf einspeise.

Für diese Art „ad-hoc-Videografie“ ist die Personalunion von Kameramann, Spielleiter, Video-Cutter und auswertendem Wissenschaftler kennzeichnend. Denn die Impulse dazu, welche Aktivitäten im Laufe eines Seminars aufgenommen werden sollen, welche Kameraperspektiven sinnvoll sind und wie danach ausgewählt und geschnitten sowie (in der Regel) neu gruppiert werden muss, um forschendes Lernen anzuregen, kann schwerlich arbeitsteilig durchgeführt werden.

---

<sup>1</sup> Alle Materialien zu diesem Seminar sind unter <https://cloud.uol.de/s/S625ZJxjCkKDrRY> zu finden. Sämtliche einschlägigen Videos im dortigen Unterordner „Video-Mitschnitte“.

In den beiden Beispielen, die ich im Folgenden vorstellen möchte, kamen die Impulse aus Beobachtungen

- zu zwei unterschiedlichen Formen von Einfühlung und
- zum Verhältnis von Sprech- zu Singhaltungen.

Beide Beobachtungen haben dazu geführt dass ich mehrere unterschiedliche Herangehensweisen so erprobt habe, dass sie mittels Video einander gegenüber gestellt und diskutiert werden konnten. In einem Fall hat sogar die Seminardiskussion über eine erste Erprobung zu einem neuen „Setting“ und einer zweiten Erprobung geführt.

## 1. Die erste Durchführung

Unter einer „analogen“ Einfühlung verstehe ich einen Prozess, bei dem die Spieler\*innen aufgrund minimaler (oder gar keiner) Hinweise in eine komplexe Situation eintauchen und sich zurecht finden müssen. Solch ein Verfahren rangiert in einigen Konzepten („Tarantella“, „Üsküdar“, „Capoeira“) als WarmUp. Im aktuellen Fall aus der Oper *Wozzeck* jedoch wurde der Charakter des WarmUp als „Einfühlung die Musik und das soziale Milieu“<sup>2</sup> schrittweise in eine Rolleneinfühlung überführt. Nach Diskussion des videografierten Verlaufs des gesamten Prozesses wurde ein intensives „klassisches“ Einfühlungsverfahren repliziert, das ich „digital“ nenne.

Konkret: Verwendet wurde ein auf die Hälfte (4 Minuten) gekürztes Tonbeispiel der Wirtshausszene aus *Wozzeck*. Die Szenenmusik wurde drei Mal vorgespielt gefolgt vom „Walkman-Verfahren“ (vgl. MET 2.5 des Methodenkatalogs):

- (1) voraussetzungsloses Hören mit Brainstorming hinterher;
- (2) Hören im hergerichteten Wirtshaus mit individuellen Mini-Rollenkarten;
- (3) improvisiertes Handeln mit einer knappen gegenseitigen Rollenvorstellung;
- (4) Rolleneinfühlung über Singhaltungen mittels „Walkman-Verfahren“.

Die Mini-Rollenkarten beziehen sich nur auf die Wirtshausszene und sind mit 3 bis 4 Zeilen keine Beschreibung des vollen Problemhorizontes der Oper. So weiß der Tambourmajor z.B. nicht, dass er Marie schon verführt hat, und Wozzeck hat auch keinen einschlägigen Verdacht. Keine\*r der teilnehmenden Studierenden kannte die Oper *Wozzeck*.

### 1.1 Äußerungen nach dem voraussetzungslosen Hören

Die Teilnehmenden liegen auf dem Boden. Anschließend schreiben sie auf einen Zettel, was sie beim Hören assoziiert haben.

---

<sup>2</sup> Titel der ersten Unterrichtseinheit in Stroh 1994, S. 20.

Ergebnis:

Spannung	das ist traurig
Dissonanzen	Halli hallo
ungerade Takte	konfus?
Oper?	bunt?
Chaos	Aufregung
Durcheinander	Geschrei, Gezeter
Gegensätze	aufgebrachtes Durcheinander
„lustig“ nicht lustige frohe...	was ist passiert?
	Marktplatz
Blut	
aufgebracht	Krieg
Diskussion	Soldaten
dramatisch	Hektik
	Gefahr
bedrohlich	
tanzen	Gefühlsduselei → Chaos
Chaos	Anfang: Wald
durcheinander	
Blut	laut, bedrohlich
Gefahr	Marschmusik
hektisch	Streit? (Dialog)
viel los	Gehetzt

Es wurden offensichtlich nur vereinzelt Wortfetzen (Zum Beispiel „das ist traurig“) aufgegriffen, Textinhalte wurden nicht erkannt. Dagegen ist der allgemeine Eindruck, den der Komponist vermitteln wollte, durchaus erlebt worden: Chaos, aufgebracht, Gefahr, Soldaten, bedrohlich usw.

## 1.2 Hören nach kurzer Information

Es folgte eine knappe Information des Spielleiters: „Die Szene spielt in einem Wirtshaus“. Zudem ergingen folgende Spielanleitungen:

- Die Spieler\*innen sollen mit dem vorhandenem Mobiliar ein Wirtshaus einrichten.
- Die „Kleinen Rollenkarten“ werden ausgeteilt und gelesen. Die Spieler\*innen erhalten Namen und werden gemäß ihren Rollen „sortiert“. Die Figuren kennen sich aber nicht gegenseitig und es gibt keine Rollenvorstellung.
- Die Spieler\*innen sollen das Wirtshaus betreten und sich an einen Platz eigener Wahl begeben.

Die Szenenmusik wurde erneut vorgespielt. Den Spieler\*innen ist es selbst überlassen, ob und wie sie agieren.

Ergebnis:

Die sichtbaren Aktionen der Spieler\*innen bezogen sich überwiegend auf „übliches“ Wirtshaus-Verhalten wie Trinken oder (tonlos) Miteinander Sprechen. Tanzen oder extravagantere Personeninteraktionen fanden nicht statt.

### 1.3 „Szenisches Hören“



Abb.1. Wirtshausszene beim „szenischen Hören“

Die Szenenmusik soll nun in einer szenischen Improvisation „gehört“ bzw. interpretiert werden. Die Anweisungen des Spielleiters lauten:

- Es darf; soll jetzt gespielt werden,
- die Figuren sollen sich jeweils kurz vorstellen wenn sie das Wirtshaus betreten und sich an ihren Platz begeben (z.B. „ich bin Marie und möchte heute Abend einfach nur tanzen“).
- Es gibt folgende Zusatzinformation, die über die Kleinen Rollenkarten hinaus geht: Die drei Stadtsoldaten Tambourmajor, Wozzeck, Andres unterstehen dem Hauptmann, der für Ruhe und Ordnung zuständig ist. Die Musiker sollen versuchen die Gäste zum Tanzen zu animieren.

Ergebnis:

Die Szene wurde mittels einer ausführlichen Spielleiter-Befragung der einzelnen Figuren ausgewertet. Wozzeck beharrt auf seinem Recht, über Marie bestimmen zu dürfen. Tambourmajor äußert sich unschuldig „man darf doch mal tanzen“. Im Grund bleibt Wozzeck der „Sieger“. Der Wirt und die Musiker sind zufrieden, ebenso der Hauptmann. Margret und Andres kamen auch auf ihre Kosten. Das musikalische Durcheinander – „Chaos“ beim ersten Hören und dgl. - spielte jetzt keine Rolle mehr.

### 1.4 Singhaltungen einstudieren mittels „Walkman“

Die Rollen der Hauptfiguren werden mehrfach besetzt: Wozzeck, Marie, Andres, Margret, Tambourmajor.

- Die Spieler\*innen hören ihre Rollenmusik mittels Smartphone über Kopfhörer.
- Sie gehen durcheinander zur Musik (Rollen-Loop) und experimentieren mit Singhaltungen.

- Sie präsentieren ihre Singhaltung zum Text des gehörten Musikausschnitts, der auch auf der Kleinen Rollenkarte steht.

Der Spielleiter interveniert gelegentlich bei der Präsentation der Singhaltungen im Sinne einer szenischen Reflexion.

## 2. Diskussion und Weiterführung

### 2.1 Vorbereitung

Vorbereitend habe ich den Mitschnitt der Wirtshausszene strukturiert und parallel dazu eine Wirtshausszene aus der Hamburger Oper ( <https://cloud.uol.de/s/kBySQEemQJ4KDDDB> ) geschnitten. Die Gegenüberstellung war Material für die folgende Seminarsitzung. - Zudem habe ich die Auftritte zu den Singhaltungen zusammen geschnitten und dabei auch auf die Unterschiede der Präsentation mit und ohne meine Intervention Wert gelegt.

### 2.2 Videoauswertung der Wirtshausszene

Video 1: Wirtshausszene (4 min) <https://cloud.uol.de/s/rJP5jweamb8wmMq>

<p>Ergebnis (Videomitschnitt):</p> <p>Tambourmajor hängt am Tresen herum, Hauptmann sitzt alleine an einem Tisch, der Rest sitzt an einem anderen Tisch, Musiker spielen;</p> <p>Wozzeck geht hinüber zum Hauptmann und rasiert ihn;</p> <p>Margret und Andres animieren Marie zum Tambourmajor hinzugehen;</p> <p>Marie trinkt am Tresen <u>mit dem Tambourmajor</u>, <u>Wozzeck steht auf</u> und geht dazu, schiebt Marie beiseite; inzwischen flirten Andres und Margret; Tambourmajor sagt zu Wozzeck „du hast aber eine tolle Frau“;</p> <p>Wozzeck geht an den Tisch zurück, Tambourmajor und Margret <u>tanzen</u>; Wozzeck wendet sich kurz an Margret, dann geht er zurück an den Tresen, wo inzwischen Marie ist; Andres bedeutet dem Tambourmajor, dass es „so“ nicht geht; Wozzeck tanzt mit Marie, Andres tanzt mit Margret;</p> <p>Wozzeck schubst den Tambourmajor, <u>Andres</u> geht dazwischen;</p> <p>Wozzeck verwarnt Marie, geht an den Tisch des Hauptmanns, an dem auch Margret sitzt;</p> <p>Marie <u>tanzt</u> wieder mit dem Tambourmajor, Wozzeck schüttelt den Kopf, Tambourmajor</p>	<p>Original Oper (dieselben Teile - 4 Minuten):</p> <p>Durcheinander und tanzen. Rosenkavalierwalzer. Ein Handwerksbursche hält eine Rede (<i>Meine Seele stinkt nach Branntewein</i>) und bricht besoffen zusammen (<i>Oh, oh</i>).</p> <p>Allgemeines Tanzen (Ländlermelodie), Marie  ← tanzt <u>mit Tambourmajor</u>.  ← <u>Wozzeck</u> im Hintergrund „Er, sie, Teufel!“.</p> <p>Marie „Immerzu!“, Wozzeck „immerzu!“.</p> <p>← Jägerchor.</p> <p>Wozzeck und Andres. Wozzeck „Ich sitz‘ gut“. Andres „Bist besoffen“.</p> <p>← <u>Andres</u> pfeift.</p> <p>Handwerksbursche „Und meine Seele</p>
--	--

<p>sieht ängstlich zu Wozzeck hinüber;</p> <p>Wozzeck steht auf, trennt Marie und Tambourmajor, schickt Marie zurück an den Tisch, der Tambourmajor bedeutet „reg dich nicht auf, ist doch nichts Besonderes“;</p> <p>Wozzeck verwarnt Marie;</p> <p>Tambourmajor am Tresen blickt ständig zu Marie hinüber;</p> <p>Wozzeck geht zum Tresen und bestellt etwas (<u>Übersprungshandlung</u>), während Tambourmajor Marie zuwinkt, sie solle kommen;</p> <p>Wozzeck setzt sich an den Tisch des Hauptmanns, Tambourmajor stupst Wozzeck, der erzürnt reagiert;</p> <p>es gibt ein <u>Handgemenge</u>, das der Hauptman schlichtet, indem er Wozzeck auf den Stuhl drückt;</p> <p>Tambourmajor versucht erneut Marie zu angeln;</p> <p>Andres tanzt mit Margret;</p> <p>Wozzeck droht dem Tambourmajor, Marie bleibt sitzen bis der Tambourmajor sich abwendet.</p>	<p>stinkt nach Branntewein“.</p> <p>← <u>Jägerchor</u> (kurz), Andres Jägerlied dazu.</p> <p>Längeres Zwischenspiel (Narr kommt).</p> <p>Narr nähert sich Wozzeck „Lustig, lustig“;</p> <p>← „ich rieche Blut“. Wozzeck „Blut!“</p> <p>← Wozzeck <u>stürzt hinaus</u>. Lebhaftes Überleitungsmusik mit Tanzmusik-Motiven ... Musik wird immer lebhafter (es ist die Überleitungsmusik zur nächsten Szene).</p> <p>Musik bricht plötzlich ab.</p>
--	--

Nachdem die Spieler\*innen den Videomitschnitt und das Video von der Aufführung an der Hamburger Opern angesehen haben, sagten sie

- dass ihre Interpretation fast nichts mit der Oper zu tun gehabt habe,
- dass sie kaum auf die Musik geachtet und nicht zur Musik gespielt hätten,
- dass sie aber fasziniert vom Handlungsreichtum ihrer Improvisation sind und
- dass sie ihre Fassung sehr gut finden.

Eine weitere Analyse ergab allerdings, dass die Improvisation an vielen Stellen auffallend genau mit der Musik koordiniert war (siehe Pfeile oben):

- stets tanzten Marie und Tambourmajor, wenn der Jägerchor erklang,
- die Wozzeck-Reaktionen waren parallel zu den Äußerungen „Er - sie - Teufel“ in der Oper,
- Andres' Interventionen waren genau an der Andres-Wozzeck-Dialog-Stelle,
- Wozzecks „Übersprungshandlung“ war an der Narr-Stelle,
- und das Handgemenge entstand dort, wo Wozzeck in der Oper hinaus stürzt.

Drei mögliche Erklärungen dafür, dass die szenische Improvisation zur Wirtshausmusik gewisse Übereinstimmungen mit dem Original ergeben hat, wurden genannt, ohne dass eine der Erklärungen als besonders überzeugend abgeschnitten hätte:

- Die Übereinstimmungen seien zufällig und die Interpretation sei weit hergeholt,

- die Spieler\*innen hätten bei der Improvisation doch stärker auf den Text geachtet als es ihnen bewusst gewesen ist,
- die szenische Improvisation folgte der „Dramaturgie der Musik“, die wiederum mit dem Handlungsablauf korrelierte.

Ein weiterer Diskussionsstoff war, inwieweit es überhaupt pädagogisch sinnvoll ist, eine Operszene auf derart konstruktivistische Weise „voraussetzungslos“ im Musikunterricht zu behandeln. Der Videomitschnitt gab also mehr als das bloße Spielen Anlass zu einer Grundsatzdiskussion über das Konzept der Szenischen Interpretation. Die Studierenden haben in dieser Diskussion wahrscheinlich intensiver über Konstruktivismus nachgedacht als wenn wir Kersten-Reich-Texte gelesen hätten.

### 2.3 Videoauswertung der Singhaltungen

Video 2: Singhaltungen <https://cloud.uol.de/s/gbbYacZsQn5X6Xb>

Bei den Singhaltungen wurde festgestellt, dass durchweg alle Spieler\*innen stark mit dem Singen beschäftigt waren und dabei kaum Rollenhaltungen eingenommen sondern häufig - teils in parodistischer Absicht - typische Profi-Sängerhaltungen ausgeführt hätten. Das Video zeigte nur die Übung ohne die Interventionen durch den Spielleiter. (Letztere sind auf Video 3 mit eingefügt.)



Abb. 2. Experimente mit Singhaltungen

Zwecks Verbesserung der Rollenhaltungen muss der bei Musikstudierenden häufig unbewusste mit schwingende „Zwang zur Professionalität“ abgelegt und durch eine Rolleneinfühlung ersetzt werden. In einer weiteren Übungen geschah dies dadurch, dass eine „Standard Rollenrepräsentation“ mit integrierter Singhaltung erfolgte. Zunächst die Vorbereitung der Rollenpräsentation:

- Rollenkarten durcheinander gehend laut lesen, Geh- und Sprechhaltungsübungen;
- statt sprechen auf beliebige Weise singen;

- es singen immer nur 50% der TN, die anderen hören zu;
- gegenseitige Begegnungen mit singender Rollenvorstellung;
- Smartphonemusik: die gehörte Loop gestisch nachmachen (wie vorige Stunde);
- Smartphone absetzen und die „Loop-Musik“ gestisch singen ... immer durcheinander gehen!

Sodann die Rollenpräsentation selbst in drei Phasen:

- die Musikpassage, der die Loop-Musik entnommen ist (ca. 45 sec), wird eingespielt,
- dann stellt sich die Figur vor und
- baut dabei die Singhaltung ein.

Das Ergebnis habe ich in einem einzigen Video zusammengefasst, das nach der analogen Einfeldung durch das Smartphone-Verfahren die aufgrund der Spielleiter-Intervention etwas präzisiertere Singhaltung zeigt, worauf dann die komplette Rollenpräsentation mit integrierter Singhaltung erfolgt.

Video 3: Rollenpräsentation mit Singhaltungen <https://cloud.uol.de/s/kqJZ6LejCYe4t2m>

Die Diskussion aufgrund des erneuten Videos ergab, dass die Spieler\*innen von ihren Singhaltungen noch nicht voll überzeugt waren. Vor allem fiel auf, dass die gesprochene und die gesungene Rollenpräsentation wie zwei getrennte Abschnitte gestaltet und nicht miteinander verknüpft worden sind. Die anfangs besonders „professionell“ gestaltete Singhaltung der Margret hat durch die Rollenpräsentation mit zwei Figuren besonders stark gewonnen.

Obwohl der „Zwang zur Professionalität“ bei Musikstudierenden mit Sicherheit gravierender als bei Schüler\*innen ist, ist doch nicht auszuschließen dass er sich in Ängsten und Äußerungen „ich kann nicht singen“ durchaus auch bei Laien vorhanden ist. Das Phänomen des „gestischen Singens“ mit richtiger Haltung und falschen Tönen wurde im vorliegenden Seminar an dieser Stelle vertagt. Im Methodenkatalog finden sich unter MET 2.5 und 2.10 („Rezitativ-singen“), sodann bei 3.6 bis 3.8 verschiedene Hinweise, wie dem Problem der „Angst vor dem Vorsingen“ einerseits begegnet und die Freude am Experimentieren mit Singhaltungen gefördert werden kann.

Als Beispiel für die Fortführung dieser Diskussion mithilfe der Videografie soll noch ein Beispiel aus einer späteren Phase des Seminars angeführt werden. Hier wurde diskutiert, ob und inwieweit eine Klavierbegleitung, wie sie in der Schule beim Vorsingen als „Erleichterung“ oft eingesetzt, die Ausübung von Singhaltungen begünstigt oder behindert.

Video 4: Singhaltungen mit und ohne Klavier<sup>3</sup> <https://cloud.uol.de/s/yej67RCXaEB6kfg>

Das Video zeigt zunächst Ausschnitte aus der Rollenvorstellung zum Lied „Tsen Brider“. Anschließend soll die jeder Figur zugeordnete Strophe des Liedes „Tsen Brider“ auch gesungen werden. Bei den ersten drei Beispielen erfolgte dies mit Klavierbegleitung, daran anschließend ohne Klavierbegleitung.

Die Körpersprache wird beim Einnehmen von Singhaltungen hinter „typischen“ Gesangsgesten zurück gestellt. Eine Klavierbegleitung scheint diesen Effekt sogar zu verstärken. Zumindest wirken die „freien“ Singhaltungen weniger „nach Noten“ gesungen als die mit Klavierbegleitung. Diese Videoaufnahme sollte zu keinen abschließenden Aussagen „Pro oder Cont-

---

<sup>3</sup> Die vollständige (im vorliegenden Falle zweisprachige) Rollenpräsentation ist unter <https://www.youtube.com/watch?v=PBhHMUa3QQU> zu sehen.

ra Klavierbegleitung“ herangezogen werden. Sie kann aber dafür sensibilisieren, dass übliche „Singhilfen“ aus dem Musikunterricht bei der Szenischen Interpretation durchaus auch kontraproduktiv sein können.

### 3. Fazit

Der hier geschilderte und im Seminar erprobte Vorgang ist nichts qualitativ Neues innerhalb der Ausbildung zu Szenischer Interpretation und sogar innerhalb einer „normalen“ szenischen Interpretation. In vereinfachter Form wurden schon früher Fotos zur Analyse von szenischen Reflexions- und Spielprozessen eingesetzt. Ingo Scheller hat in dem Buch „Erfahrungsorientierter Unterricht“ 1982 dem Fotografieren denselben Stellenwert wie dem szenischen Spiel eingeräumt. „Standbilder“ sind aus Fotos entstanden, die eingesetzt wurden, um Haltungen körpersprachlich diskutieren und analysieren zu können.



Abb. 3. Schüler\*innen diskutieren Fotos der vorherigen Stunde

Auch ohne die Hinzuziehung von Fotoaufnahmen (also „Video-Stills“) kennt die Szenische Interpretation die „Analyse“ sowohl durch die Interaktionsmöglichkeiten der Beobachtenden als auch aufgrund von Erinnerung in der Auswertungs-Phase.

Es ist aber nicht zu verkennen, dass das Medium Video gegenüber diesen herkömmlichen Verfahren höhere Präzision, Objektivität, intersubjektive Anschaulichkeit und – wie die Erfahrung im Smartphone-Zeitalter und mit Digital Natives zeigt – Motivation vermittelt.

Insbesondere im Rahmen der Spielleiterausbildung, die ansatzweise im hier geschilderten Seminar stattgefunden hat, lernen die Studierenden, szenische Verfahren im Sinne eines wissenschaftlichen Experiments zum Zwecke der Gewinnung neuer Erkenntnisse einzusetzen. Auch das ist Konstruktivismus! Insofern wurde hier die Videografie als Mittel forschenden Lernens, wie es die universitäre Ausbildung fordert, eingesetzt.

Die wichtigsten inhaltlichen Diskussionspunkte dieser Art Lernen waren:

- Die „analoge“ Einfühlung über szenische Improvisation zu einer unbekanntem Szenenmusik bietet in puncto „Konstruktivismus“ Ergebnisse, die die Spieler\*innen verblüfften („intuitives Reagieren auf die Musik, ohne sich dessen bewusst zu sein“) und Fragen aufgeworfen hat, deren Beantwortung weitere Untersuchungen erfordert hätte (was im vorliegenden Seminar nicht stattgefunden hat).
- Die klassische „Walkman-Methode“ funktioniert zwar gut und führt schnell zu Ergebnissen, bedarf aber einer Ergänzung im Hinblick auf die Entwicklung von Singhaltungen. Dies kann durch eine „klassische“ Rolleneinfühlung geschehen:
- Denn ein Problem, das bei Musikstudierenden besonders virulent ist, bei Schüler\*innen aber auch eine Rolle spielen könnte, besteht darin, dass ohne hinreichende Rolleneinfühlung gerade bei der Ausübung von Singhaltungen „professionelle“ Ansprüche an (Opern-)Gesang nicht vollständig ignoriert werden.

Fragen dieser Art können erst aufgrund des Einsatzes von Videografie einigermaßen überzeugend diskutiert, wenn nicht überhaupt erst entdeckt werden.

## **Literatur**

Stroh, Wolfgang Martin (1994): Szenische Interpretation von Opern. Wozzeck. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik, S. 22-26. Online: <https://oops.uni-oldenburg.de/1687/>

# Szenische Interpretation und kulturelle Aneignung. Berührungsprobleme und Lösungsversuche – am Beispiel *West Side Story*

TOBIAS HÖMBERG

Mit Beginn dieses Jahrzehnts hat der Begriff der *kulturellen Aneignung* eine beachtliche Prominenz erlangt. Während die Diskussion um *Cultural Appropriation* im angloamerikanischen postkolonialen Diskurs bereits seit den 1980er-Jahren zunehmend geführt wurde, hat sie den wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurs in den deutschsprachigen Ländern erst spät erreicht. Seit wenigen Jahren wird hier nun auch in der Musikpädagogik diskutiert, inwiefern das Singen, Spielen und Tanzen von Musiken aus ‚anderen‘, unterdrückten Kulturen in Musikvermittlung und Musikunterricht als kulturelle Aneignung aufgefasst und problematisiert werden kann (Hömborg 2022a). Neben theoretischen Begriffsklärungen bemühen sich verschiedene Autor:innen um kritische und zumeist differenzierte, kontroverse Betrachtungen zur Frage, welche Relevanz die Kritik an kultureller Aneignung für musikpädagogische Zusammenhänge hat und wie Musikpädagog:innen sich in dieser Diskussion verhalten mögen (vgl. ebd., weiter Barth 2022, Ahlers & Weber 2023, Weyh 2024).

Eine Praktik der Musikvermittlung, die speziell in den Fokus der Kritik an kultureller Aneignung geraten könnte, ist die Szenische Interpretation von Musik und Theater.<sup>1</sup> Über die künstlerische und pädagogische Aneignung vielfältiger ‚Musiken der Welt‘ hinaus bezieht das szenische Spiel deren kulturelle und soziale Zusammenhänge maßgeblich mit ein – wobei die Kontexte mitsamt den Musiken jedoch unausweichlich transformiert werden (vgl. Hömborg 2022b, 17). Der vorliegende Aufsatz legt dar, wie zudem speziell die Übernahme von Rollen, mit denen Angehörige und Anhänger:innen (post-)kolonial dominierter Kulturen repräsentiert werden, als kulturelle Aneignung kritisiert werden kann. Anhand des Musicals *West Side Story* und des zugehörigen Spielkonzepts von Markus Kosuch und Wolfgang Martin Stroh wird aufgezeigt, weshalb die Szenische Interpretation prinzipiell von Vorwürfen kultureller Aneignung betroffen sein mag, die insbesondere auf womöglich rassifizierende Stereotype und auf verzerrende Repräsentationen abzielen.

Nach (1) einer Einführung zu Kritik an kultureller Aneignung und deren potenzieller Triftigkeit für die Szenische Interpretation wird (2) am Beispiel *West Side Story* ausgeführt, welche teils problematischen Darstellungen von Minderheiten durch das Medium Musiktheater produziert und reproduziert werden können. Daran anschließend wird in einer gegenläufigen Bewegung (3) erörtert, welche Berührungen zwischen der szenischen Interpretation des Musicals und zu kritisierender kultureller Aneignung bestehen und (4) reflektiert, welche Lösungsmöglichkeiten zu erwägen sind. Damit soll ein wissenschaftlich fundierter Beitrag geleistet werden, den Ansatz der Szenischen Interpretation vor dem Hintergrund postkolonialer und rassismuskritischer Debatten weiterzudenken und weiterzuentwickeln.

---

<sup>1</sup> Unter der Bezeichnung *Szenische Interpretation von Musik und Theater* wird hier ein konzeptioneller Ansatz verstanden, der insbesondere auf die handlungs- und erfahrungsorientierte Erschließung von Musik und Musiktheater durch Methoden des szenischen Spiels zielt. Indes eignet sich Szenische Interpretation ebenso für die Erschließung von anderen Bühnenwerken und, ihrem Schöpfer Ingo Scheller zufolge, insgesamt zur Auseinandersetzung mit Literatur (vgl. Scheller 2004). Dabei könnte sie ebenfalls durch Vorwürfe kultureller Aneignung betroffen sein, wenn Stoffe aus unterdrückten Kulturen literarisch verwoben sind und im szenischen Spiel aufgegriffen werden.

## 1. Einführung: Kulturelle Aneignung – Szenische Interpretation

Das Schlagwort *kulturelle Aneignung* fasst vielfältige Übernahmen von kulturellen Gegenständen, Praxen oder Ausdrucksformen unter einen Begriff. Den Diskussionen der vergangenen Jahre und der Gegenwart zufolge können etwa Kunstschätze und Tattoomuster, Kleidungsstücke und Haarfrisuren, Kochrezepte und Töpfergeschirr, Kampfsportarten und Entspannungstechniken gleichermaßen Objekte von Aneignung sein, sofern sie aus den originären kulturellen Kontexten ihres Aufkommens und Gebrauchs in andere kulturelle Zusammenhänge übernommen werden. In kritischer Verwendung dient der Begriff *kulturelle Aneignung* dazu, solche Übernahmen als illegitime Inbesitznahmen zu problematisieren. Als entscheidendes Kriterium gilt dabei, dass zwischen den beteiligten Kulturen und den sich ihnen zugehörig fühlenden Menschen ein Machtgefälle besteht. Ursachen dafür sieht die postkoloniale Kritik in der fortgesetzten Unterdrückung von Minderheiten und vermeintlich minderentwickelten Kulturen durch machtvollen, insbesondere *weiße*<sup>2</sup> westliche Dominanzkulturen. Kulturelle Aneignung bedeutet demnach, dass die Angehörigen bzw. Anhänger:innen der untergeordneten Kultur geschädigt, die der dominanten Kultur hingegen bevorteilt werden. Akte der Aneignung lassen sich dann unter anderem als Akte der Ausbeutung akut oder latent unterdrückter Kulturen kritisieren.<sup>3</sup>

In den zurückliegenden Jahren sind kulturelle Aneignungen von musikalischen Stücken, Stilen bzw. Praxen auf besondere Weise in den Fokus der Kritik geraten (vgl. Hömberg 2022b, 17). Während etwa *weißen* Musiker:innen wie Elvis Presley, Eric Clapton oder Eminem vorgehalten wird, mit ihrer kommerziellen Verwertung von Rock'n'Roll, Blues und Hip-Hop die ursprünglich Schwarzen Musikkulturen und deren Akteur:innen ökonomisch ausgebeutet zu haben bzw. auszubeuten, bezieht sich Kritik an kunstmusikalischen Adaptionen insbesondere auf die kreative Verarbeitung musikalischer Elemente aus unterdrückten Kulturen. Monierbar ist hier vor allem deren potenzielle Sinnentstellung: In der Persiflage der Militärmusik osmanischer Janitscharen durch Wolfgang Amadeus Mozart, der Nachahmung von Skalen des javanischen Gamelan bei Claude Debussy, der Verfremdung aufgenommener Musiken und Hymnen der Welt in der elektronischen Musik von Karlheinz Stockhausen oder der Umsetzung ghanaischer Polyrythmik in konzertante Minimal Music von Steve Reich werden politische, rituelle und weitere soziale und kulturelle Sinnzuschreibungen modifiziert.

Solche verändernden Dekontextualisierungen musikalischer wie auch anderer kultureller Elemente mögen als problematische Deformierungen aufgefasst werden. Die deutsche Autorin und Künstlerin Noah Sow hebt in ihrem Versuch einer Begriffsbestimmung von kultureller Aneignung speziell diesen Aspekt hervor. Sie definiert:

---

<sup>2</sup> Die Attribute ‚*weiß*‘ und ‚Schwarz‘ erscheinen in diesem Beitrag in Kursiv- bzw. Großschreibung. Damit wird gemäß einer diskriminierungssensiblen Sprache signalisiert, dass sie nicht hautfarbliche Eigenschaften bezeichnen, sondern konstruierende Zuschreibungen darstellen. In ähnlicher Weise wird hier der Begriff ‚People of Color‘ verwendet, mit dem Menschen bezeichnet werden, die Rassismuserfahrungen aufgrund (vermeintlich) nicht-*weißer* Hautfarben teilen.

<sup>3</sup> Einer Kategorisierung des US-amerikanischen Kommunikations- und Kulturwissenschaftlers Richard Rogers zufolge hängt die Problematisierbarkeit von *Cultural Appropriation* als Form von Ausbeutung („Cultural exploitation“) davon ab, in welchem Verhältnis die beteiligten Kulturen zueinander stehen und in welcher Richtung die Aneignung verläuft. Demnach kann auch ein kultureller Austausch („Cultural exchange“) oder ein Prozess der Transkulturation („Transculturation“) zwischen ähnlich machtvollen Kulturen als, gleichwohl unproblematische, kulturelle Aneignung aufgefasst werden, ebenso wie der Widerstand gegen „kulturelle Dominanz“ („Cultural dominance“) mittels Übernahme kultureller Elemente einer Dominanzkultur durch Mitglieder einer untergeordneten Kultur (Rogers 2006, 477).

*„Kulturelle Aneignung. Vorgang der einseitigen ‚Übernahme‘ von Kulturfragmenten und -elementen durch Angehörige einer Dominanzkultur, wodurch ursprüngliche Bedeutungsgebungen, Symbolgehalte und inhaltliche Bezugnahmen der vereinnahmten, annektierten Kultur verflacht, verfälscht oder verzerrt werden, was bis zu kulturellen und als ‚eigen‘ deklarierten Neuschreibungen (in weißen/westlichen Kontexten) führen kann“ (Sow 2015, 417).*

Diesem Definitionsversuch gemäß besteht die schädigende Wirkung von Aneignungsakten insbesondere darin, dass die Verweis- und Symbolfunktionen von Musiken oder anderen kulturellen Gegenständen, Praxen, Ausdrucksformen beeinträchtigt und herabgesetzt werden. Wie Sow konkretisiert, gilt dies explizit für *weiße* bzw. westliche Übernahmen, die von Positionen in dominanten Kulturen aus erfolgen und zulasten akut oder latent unterdrückter Schwarzer bzw. nicht-westlicher kultureller Gemeinschaften gehen.<sup>4</sup> Neben den gegebenen Beispielen für Adaptionen in westlichen, kunstmusikalischen Werken ist hier speziell auch an das aneignende Praktizieren von Musiken zu denken, die den Angehörigen bzw. Anhänger:innen von unterdrückten Kulturen und Gemeinschaften als Symbol zur Selbstbehauptung dienen, wie beispielsweise der ursprünglich rein afroamerikanische Hip-Hop. Sow zufolge gilt dies vor allem dann, wenn Musiken bzw. andere kulturelle Elemente von ihrem ursprünglichen Kontext entkoppelt und in neue, insbesondere westliche Zusammenhänge eingebunden werden. Der Verlust ihrer Form und Funktion liegt demnach maßgeblich in dieser De- und Rekontextualisierung.

Die Kritik an solchen Übernahmen kann sich potenziell ebenso auf Musik(theater)vermittlung und Musikunterricht richten (vgl. Hömberg 2022a, 2022b). Grundlage solcher Kritik ist auch hier das durch fortlaufende postkoloniale Erosionen aufgeworfene Machtgefälle zwischen den Akteur:innen aufseiten der beteiligten Kulturen. Die von Sow angeführten spezifischen Vorwürfe sind dabei ebenso triftig: Sofern Musiken aus unterdrückten und unterprivilegierten Kulturen von Lernenden an deutschen Musikinstitutionen, Schulen oder anderen Bildungsorten praktiziert werden, fungieren sie als Vermittlungsgegenstände in einem gänzlich anderen Kontext, formal in oftmals notwendig adaptierter Gestalt. Damit scheinen, gemäß der Definition Sows, wesentliche Merkmale kultureller Aneignung erfüllt.

Die Szenische Interpretation von Musik und Theater mag indes in einigen zentralen Aspekten anders zu beurteilen sein. So weicht sie von reinen Musizierkonzepten ab, mit denen Musiken etwa als isolierte Lernobjekte einstudiert und aufgeführt werden. Vor allem aber werden Musiken hier vermehrt innerhalb der sozialen und kulturellen Kontexte inszeniert, in denen sie spezifische Funktionen und Wirkungen entfalten. Als Mitbegründer dieses Ansatzes legt Wolfgang Martin Stroh die Entwicklung beider Aspekte folgendermaßen dar:

*„Im Laufe der praktischen Arbeit haben sich [...] zwei tiefer liegende Grundideen herausgeschält: das Prinzip, dass sich schulisches Lernen stärker an Lernprozessen im Alltag orientieren kann und soll, und die Tatsache, dass Musik von Menschen gemacht wird und daher der Gegenstand des Musikunterrichts nicht ‚die‘ (fremde) Musik, sondern das musikalische Handeln in (fremden) Verwendungs-, Funktions- und Erlebniszusammenhängen sein kann und soll. [...] Im erfahrungsbezogenen szenischen Spiel [...] wird musikalisches*

---

<sup>4</sup> Das historische Fundament solcher Spezifizierung besteht offenkundig in der Kolonisierung sowie der Versklavung von Menschen des subsaharischen Afrika durch Europäer:innen und Amerikaner:innen, die gemäß postkolonialer Kritik bis heute ein westliches Überlegenheitsdenken begründet (vgl. Bechhaus-Gerst & Zeller 2021, 14).

*Handeln in einem konkreten soziokulturellen Zusammenhang rekonstruiert“ (Stroh 2011, 310).*

Musikalisches Handeln erscheint bei der Szenischen Interpretation eingebettet in spielerisch inszenierte Kontexte, die es in relevanten, oft originären Zusammenhängen erfahrbar machen sollen: historische Situationen, in denen musikalische Praktiken entstehen, geografische und institutionelle Orte, an denen sie vollzogen werden, soziale Rituale, für die sie bedeutsam sind.<sup>5</sup> Diese Einbettung arbeitet einer Dekontextualisierung entgegen. In der handelnden, impliziten Auseinandersetzung mit eingenommenen Rollen sowie in methodisch gestalteten, expliziten Reflexionsphasen mögen sich die Teilnehmenden zudem in die Angehörige bzw. Anhänger:innen von Kulturen hineinversetzen, die sich mitunter auf der anderen Seite des Machtgefälles befinden. Stroh erachtet die Szenische Interpretation daher als besonders geeignet, den Teilnehmenden – zumeist Schüler:innen – in sensibilisierender Weise ‚fremde‘ Kulturen zu erschließen und damit interkulturelle Erfahrungen zu ermöglichen. Entsprechend soll dieser Ansatz die Schnittstelle zwischen Lernenden und den soziokulturell eingebundenen Musiken erweitern, um ein „aktives, bewusstes, selbstbestimmtes und soziales Leben in einer kulturell globalisierten Welt und in einer multikulturellen Gesellschaft“ (ebd., 308) zu fördern.<sup>6</sup> Gemäß der ethischen Grundierung, mit denen solche Absichten interkultureller Musikvermittlung unterlegt sind, sind Bewusstsein, Selbstbestimmung und soziale Lebenseinstellung auf persönliche Sensibilität und Verantwortung hin orientiert. Diese Verantwortung besteht nach Stroh gegenüber dem kulturell diversen Lebensumfeld in der durch Migration geprägten Gesellschaft, ebenso gegenüber der im Zuge von Globalisierung zusammenrückenden Weltgemeinschaft. Einer fortgesetzten Ausbeutung und Unterdrückung ‚anderer‘ Menschen und Kulturen, wie sie mit der Kritik an kultureller Aneignung problematisiert wird, sollte durch die Szenische Interpretation intentional somit eher Einhalt geboten als Vorschub geleistet werden.

Gleichwohl ist fraglos, dass Szenische Interpretation weder die Musiken noch die Kontexte ‚anderer‘ Kulturen authentisch vermitteln kann. Eine angebahnte Kulturerschließung hat ihren Bezugspunkt zwar in originären soziokulturellen Bedeutungszusammenhängen, geschieht jedoch in einer künstlich gestalteten, häufig nur rudimentär ausgestaffierten Szenerie. Dabei bewegt sie sich durch individuelle, nicht vorzuzeichnende Erfahrungen der Teilnehmenden hindurch. Markus Kosuch, ebenfalls Mitbegründer des Ansatzes, erläutert in einem jüngeren Handbuch-Artikel:

*„Ziel der Szenischen Interpretation von Musik und Theater ist die erfahrungsbezogene Interpretation eines Stücks fiktionaler Realität. Die Aneignung von Wirklichkeit findet durch die Konstruktion von Bedeutung in der vom Spielleiter inszenierten Lernarbeit statt. Die Szenische Interpretation ist in diesem Sinne ‚kulturerschließend‘“ (Kosuch 2021, 192).*

---

<sup>5</sup> Stroh nennt am angegebenen Ort exemplarisch unter anderem ein Spielkonzept zu *Capoeira*, das an einer „Situation, in der (mutmaßlich) Capoeira entstanden ist“, ansetzt: hier „der tänzerischen Ausgestaltung der Mittagspause während der Sklavenarbeit auf einer Zuckerrohrplantage in Brasilien“ (Stroh 2011, 310).

<sup>6</sup> Stroh rekurriert hier auf den ursprünglich von der Musikpädagogin Irmgard Merkt etablierten, sogenannten ‚Schnittstellenansatz‘ der ‚interkulturellen Musikerziehung‘. Dieser suchte mögliche Schnittstellen zwischen den Musiken von Schüler:innen in deutschen Klassenzimmern und ‚fremden‘ Musiken, die im praktischen Musizieren in Verbindung treten (vgl. Merkt 1993, 7). Der durch Stroh entwickelte ‚Erweiterte Schnittstellenansatz‘ (Stroh 2011) schaltete dem Musizieren zunächst eine Phase des szenischen Spiels vor und verknüpfte es schließlich mit umfassenden Spielkonzepten, die einen hohen Durchsatz an Erfahrungen und Reflexionen im Spielprozess ermöglichen sollen.

Die Realität vermittelter und erfahrener Musiken aus ‚fremden‘ soziokulturellen Kontexten kann demnach faktisch nur Fiktion, deren Erfahrung nur Interpretation sein. Die Erschließung bedeutungsvollen musikalischen Handelns in einem solchen Kontext ist entsprechend eher Konstruktion denn Rekonstruktion.<sup>7</sup> Formuliert in der Idee einer „Aneignung von Wirklichkeit“, mag es vor allem jener konstruktivistische Aspekt sein, der den Ansatz der Szenischen Interpretation einer möglichen Kritik kultureller Aneignung aussetzt. So läuft aus dieser Perspektive die „Konstruktion von Bedeutung“ bei Teilnehmenden zwingend Gefahr, die Bedeutungen, die Musiken in ihren Ursprungskulturen beigegeben sind, zu verfehlen. In den Worten Sows werden „ursprüngliche Bedeutungsgebungen“ damit womöglich „verflacht, verfälscht oder verzerrt“ (Sow 2015, 417). Dies gilt wiederum dann als problematisch, wenn akut oder latent unterdrückte Kulturen betroffen sind, deren Angehörigen bzw. Anhänger:innen ihre Musiken als Mittel der Selbstvergewisserung oder Ausdruck der Selbstbehauptung dienen. Hinzu tritt das Risiko, dass sie über eine wahrgenommene Reduktion, Entstellung und Deformierung von Bedeutung ein falsches Bild von sich gezeichnet sehen. Dies mag mutmaßlich vor allem dann als schädigend empfunden werden, wenn dieses Bild eine fortgesetzte Herabwürdigung begründen kann. Somit mag die Szenische Interpretation ungeachtet gegenteiliger Intentionen womöglich dazu verleiten, stereotype und verzerrende Darstellungen von Musiken und (musikbezogenem) Handeln in soziokulturellen Kontexten zu konstruieren und diese im Spiel von Rollen zu repräsentieren.

Das im Folgenden diskutierte Beispiel zeigt, wie eine solche Aneignung von Wirklichkeit sowohl an einem Werk auf der Theaterbühne wie auch an einem Spielkonzept der Szenischen Interpretation problematisiert werden kann. Dabei wird zunächst das Musical *West Side Story* aus kritischer, postkolonialer Perspektive betrachtet, bevor die Bezüge des Spielkonzepts zur Vorlage und dessen Berührungspunkte mit der Kritik erörtert und schließlich reflektierend möglichen Lösungen zugeführt werden.

## 2. Beispiel: West Side Story

Die *West Side Story* war das erste Musical, für das in der Reihe *Szenische Interpretation von Musiktheater* ein Spielkonzept veröffentlicht wurde (Kosuch & Stroh 1997), genau 40 Jahre nach dessen Uraufführung am New Yorker Broadway im Jahr 1957. Der dem Shakespear’schen Drama *Romeo and Juliet* entlehnte Stoff des Musicals lebt maßgeblich durch die zunehmend gewaltsam ausgetragene Rivalität zwischen den Jugendbanden Sharks und Jets. Einer Idee des Komponisten Leonard Bernstein gemäß entwarf der Librettist Arthur Laurents die Sharks als Verbund puerto-ricanischer junger Männer mit Einwanderungsgeschichte, während die Jets als unterprivilegierte US-Amerikaner charakterisiert wurden. Beiden Gruppierungen gehören auch Frauen und Mädchen an, die sich gegenüber ihren Partnern und Angehörigen loyal verhalten. Die Songtexte von Stephen Sondheim, die Vertonung durch Leonard Bernstein selbst und die Choreografien von Jerome Robbins stellen den Kontrast beider Gruppen durch plakative Zuschreibungen von Habitus, Sprache und Musik heraus. Dies gilt etwa für den Song *America* der Puerto-Ricaner:innen auf der einen und den *Jet Song*

---

<sup>7</sup> Den verschiedenen Ansätzen des erkenntnistheoretisch fundierten Konstruktivismus gemein ist, dass die Erschließung von Welt auf der individuellen Konstruktionsleistung von Menschen beruht. Wie Kosuch feststellt, lässt sich die „Szenische Interpretation von Musik in eine systemisch-konstruktivistische Pädagogik [...] einbetten und in ihr begründen“ (Kosuch 2021, 192). Demnach kommen in ihren Verfahren sowohl „Konstruktion“ und „Rekonstruktion“ wie auch „Dekonstruktion“ zum Tragen (ebd.), wobei Ersterer mit Verweis auf den Pädagogen Kersten Reich der größte Raum gegeben wird: „So viel Konstruktion wie möglich!“ (ebd.).

der US-Amerikaner:innen auf der anderen Seite, die als musikalisch-textliche Signaturen beider Gruppen verstanden werden können. Auch das Spielkonzept für die szenische Interpretation des Musicals greift den Kontrast dieser Songs zur Symbolisierung der Konfrontation auf, wie weiter unten dargelegt werden wird.

Mit der *West Side Story* fertigten die Autoren Bernstein, Laurents, Robbins und Sondheim ein prägnantes Porträt von Puerto-Ricaner:innen, die – nach jahrhundertelanger kolonialer Unterdrückung – ihren Platz in der US-amerikanischen Gesellschaft suchen.<sup>8</sup> Diese Darstellung ist seit der Uraufführung des Musicals, sowie insbesondere dessen erster Verfilmung durch den Produzenten und Regisseur Robert Wise im Jahr 1961, umstritten. Der US-amerikanische Theaterwissenschaftler Brian Eugenio Herrera hat die Rezeption des Stückes aufgearbeitet (Herrera 2012). Er identifiziert zwei verschiedene ‚Begleitgeschichten‘ zur Popularität des Musicals: Die eine betone „*West Side Story*’s influence as the singular collaboration of some of the twentieth century’s most influential musical theatre makers“, die andere dagegen „the musical’s impact as a famously fallacious fiction of Puerto Rican-ness in US popular performance“ (ebd., 232). Während die erste demnach das einzigartige Zusammenwirken von Bernstein, Laurents, Robbins und Sondheim herausstellt und deren musiktheatralischen Einfluss hervorhebt, beschreibt die zweite den gesellschaftlichen Einfluss einer durch das Musical evozierten ‚berühmt-berüchtigten Fiktion‘ des ‚Puerto-Ricanisch-Seins‘. Offenbar füllte diese Fiktion eine Leerstelle, die Wahrnehmung von Puerto-Ricaner:innen in der US-Gesellschaft betreffend, welche zuvor in der medialen und kulturellen Öffentlichkeit unterrepräsentiert gewesen waren. Obwohl durch mehrheitlich nicht-puerto-ricanische Darsteller:innen ins Werk gesetzt, scheint diese Illusion Herrera zufolge eine Art Schablone ausgeprägt zu haben:

*„West Side Story’s portrayal of Puerto Ricans, with mostly non-Puerto Rican performers, constructed a compelling illusion [...] that appeared to resolve the crisis of representation in US popular culture regarding Puerto Rican-ness[.] And thus West Side Story, however inadvertently, became the template for all things Puerto Rican in US popular performance. As both mark and measure of this phenomena, US Latina/o and Puerto Rican cultural workers have long interrogated the racialized meanings mobilized by West Side Story“ (Herrera 2012, 240).*

Die Kritik an der Repräsentation von Puerto-Ricaner:innen im Musical stammt demnach vor allem von Latinx.<sup>9</sup> Insbesondere Puerto-Ricaner:innen selbst problematisieren die Art ihrer folgenreichen, populärkulturell verzerrten Darstellung. Deren Schablonenhaftigkeit besteht mutmaßlich in einer bedeutungsvollen Stereotypisierung, die geeignet scheint, Rassismus gegenüber Puerto-Ricaner:innen und anderen Latinx zu befördern. Wie im Weiteren zu zeigen

---

<sup>8</sup> Die Geschichte Puerto Ricos wurde bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts wesentlich durch Kolonialisierung und Besetzung geschrieben. Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert stand die Insel unter spanischer Herrschaft. Infolge des Spanisch-Amerikanischen Krieges im Jahr 1898 wurde sie den USA angegliedert. 1917 erhielten alle Puerto-Ricaner:innen per Erlass die US-amerikanische Staatsangehörigkeit, im weiteren Verlauf auch ein Wahlrecht. Seit 1952 hat Puerto Rico eine eigene Verfassung, gilt aber als unselbständiges Außengebiet der USA. Ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts setzte eine verstärkte Migration von Puerto-Ricaner:innen auf das US-amerikanische Festland ein; kulturell bestehen gleichwohl starke Bezüge zu Mittel- und Südamerika. Die Romanistin Frauke Gewecke verortet Puerto Rico entsprechend „zwischen beiden Amerika“ im „territorialen Niemandsland“ (Gewecke 1998).

<sup>9</sup> Der Begriff ‚Latinx‘ [ˌlæˈtiːneks] wird hier der von Herrera gewählten Formulierung ‚Latina/o‘ vorgezogen: Er dient als geschlechtsneutrale Selbstbeschreibung von Menschen lateinamerikanischer Herkunft, die in den USA leben und Teil der US-amerikanischen Gesellschaft sind.

sein wird, können die Aspekte der rassifizierenden Stereotypisierung und der verzerrenden Repräsentation als spezielle Formen der kulturellen Aneignung aufgefasst und kritisiert werden. Neben der Definition von Sow werden dabei Dimensionen kultureller Aneignung einbezogen, die der deutsche Sozial- und Politikwissenschaftlers Lars Distelhorst in seiner Monografie *Kulturelle Aneignung* skizziert (Distelhorst 2021).

Eine der prominentesten Kritikerinnen der *West Side Story* ist die puerto-ricanische Filmemacherin Frances Negrón-Muntaner. Sie bezieht ihre Kritik im Wesentlichen auf die Filmfassung des Musicals von 1961, begründet durch deren große Verbreitung und beständige Verfügbarkeit. Negrón-Muntaner erkennt wie Herrera eine Verknüpfung zwischen *West Side Story* und Fragen einer puerto-ricanischen Identität. Gleichwohl sieht sie die Darstellung der Puerto-Ricaner:innen in der Tradition einer populären Darstellung von Latinx insgesamt. Dabei fokussiert ihre Kritik vorrangig die Art jener Stereotypisierung:

*„First, the film [...] perseveres in a long tradition of representing Latinos as inherently musical and performative subjects, ready to wear their sexualized identity for a white audience at the drop of a hat. Consistent with this history, the ‘Puerto Rican music’ found in West Side Story is an American-made fusion of a wide range of rhythms with no discernible or specific national origin. In this sense, [...] Latinos are doing exactly what they are expected to do [...]: singing and dancing the night away“ (Negrón-Muntaner 2000, 85).*

Latinx werden in der Wahrnehmung der Kritikerin demnach als essenziell musikalisch, performativ und sexualisiert dargestellt. Zu denken ist auch hier speziell an den Song *America*, in dem sich vor allem die Frauen der Sharks gemäß den Vorgaben des Librettos und der Choreografie in engagiertem Tanz verausgaben und mit ihren äußerlichen Reizen kokettieren. In der Filmfassung erfolgt dieser Tanz zu nächtlicher Stunde auf dem Dach eines Wohnhauses. Wie Negrón-Muntaner weiter andeutet, ist die den Puerto-Ricaner:innen im Wortsinn ‚zugeschriebene‘ Musik eine eher unspezifische Mischung lateinamerikanischer Rhythmen. Neben *America* gilt dies auch für die durch Bernstein in der Tanznummer *The Dance at the Gym* komponierte Musik, die verbunden mit den Bewegungen der puerto-ricanischen Tänzer:innen ebenso dazu einladen kann, stereotype Klischees aufzurufen.<sup>10</sup> Die lateinamerikanischen Rhythmen und das Auftreten der Puerto-Ricaner:innen sind Negrón-Muntaner zufolge so zubereitet, dass sie den Erwartungen eines vornehmlich *weißen* Publikums entsprechen.

Nach Auffassung von Lars Distelhorst macht derartige Stereotypisierung von Menschen und Kulturen sie in diesem Sinne zu Waren im „Supermarkt der Kulturen“ (Distelhorst 2021, 94), worin er eine wesentliche Dimension kultureller Aneignung erkennt. Distelhorst führt aus:

*„Stereotypisierung reduziert Menschen auf wenige [...] Eigenschaften, die vermeintlich besonders hervorstechen und weder verändert noch zurückgewiesen oder abgelegt werden können. [...] Stereotypisierung und Rassismus hängen offensichtlich eng zusammen, denn konsumierende Aneignungen führen zu einer Reduktion des Anderen, dessen Kultur ihrer*

---

<sup>10</sup> Der Musikwissenschaftler Andreas Jaensch bestätigt die Beurteilung der Musik als unspezifisch ‚lateinamerikanisch‘: In seiner Monographie zu Bernsteins musiktheatralischen Werken stellt er bezüglich des Songs sowie der tänzerischen Darbietung von *America* fest, dabei handle es sich „um eine lateinamerikanische Show-Nummer par excellence, die in jedes andere gehobene Musical lateinamerikanischer Thematik integriert werden könnte“ (Jaensch 2003, 84). Der Rhythmus des Songs geht Jaensch zufolge auf die Tänze Huapango und Seis zurück, die allerdings vor allem in Mexiko bzw. Südamerika verbreitet sind (vgl. ebd.). Der *Dance at the Gym* lässt neben dem kubanischen Mambo auch den ebenfalls kubanischen Cha-Cha sowie den ursprünglich spanischen Paso Doble anklingen, außerdem weitere US-amerikanische Stile (vgl. ebd., 80).

*Komplexität entledigt wird, um sie in mundgerechte Stücke zu zerschneiden und für die Konsumtion aufzubereiten“ (Distelhorst 2021, 98).*

Die von Negrón-Muntaner benannten Eigenschaften der Puerto-Ricaner:innen, hier vor allem der weiblichen, scheinen die von Distelhorst angeführten Kriterien zu erfüllen. Diese Eigenschaften sind mutmaßlich geeignet, die Rollen der Sharks und ihrer Frauen so zuzuschneiden, dass sie durch die Rezipient:innen des Musicals bzw. des Films leicht ‚konsumierbar‘ sind. Ähnlich wie Sow problematisiert auch Distelhorst eine reduzierende Vereinfachung, die als Herabwürdigung empfunden werden kann – hier jedoch nicht nur von kulturellen Symbolen, sondern von Menschen. Wie in anderen Lebenskontexten auch kann eine solche Reduktion nach Distelhorst womöglich als rassistisch aufgefasst werden, selbst wenn dies durch die Urheber nicht intendiert sein mag.

In ähnlicher Weise wie die Tatsache der Stereotypisierung an sich kritisieren Latinx die Form der Repräsentation durch die Darsteller:innen und die von ihnen verkörperten Rollen in der Verfilmung des Musicals. Auch diese Kritik wiederum lässt sich mit Distelhorst als Aspekt kultureller Aneignung dimensionieren. Zunächst ist festzustellen, dass die puerto-ricanischen Hauptrollen Maria, Bernardo und Anita im Film mehrheitlich von US-Amerikaner:innen – wenn auch mit Migrationsgeschichte – gespielt werden: Maria von Natalie Wood, Tochter einer ursprünglich russischen Familie, Bernardo von George Chakiris, Sohn eines griechischen Immigranten. Das Gesicht von Chakiris wurde für diese Rolle als Anführer der Sharks braun eingefärbt, um seinen Hautton der Vorstellung eines äußerlichen puerto-ricanischen Erscheinungsbildes anzunähern.<sup>11</sup> Einzig Anita, Partnerin Bernardos und Freundin Marias, wird mit Rita Moreno durch eine Puerto-Ricanerin repräsentiert.

Indes geriet mit dem Song *America* auch die Repräsentation Anitas in den Fokus der Kritik. In ironischer Manier intoniert sie, in englischer Sprache mit spanischem Akzent, die Einleitung zum Song: „Puerto Rico / My hearts devotion / Let it sink back in the ocean“. Die Verunglimpfung des Inselstaats und seiner Einwohner:innen setzt sich fort: „Always the hurricanes blowing / Always the population growing“. Stattdessen bekennt Anita sich zu New York und ihrer Leidenschaft für die Insel Manhattan, bevor die anderen Frauen der Sharks in den plakativen Kehrsvers einsteigen: „I like to be in America“. Negrón-Muntaner zitiert den puerto-ricanischen Dichter Alberto Sandoval-Sánchez, dessen Kritik sich explizit auf die durch Rita Moreno in der Rolle der Anita repräsentierte, in *America* geäußerte Einstellung gegenüber dem Heimatstaat und den USA richtet:

*„Poet Alberto Sandoval reads the song as a ‘political campaign in favor of assimilation’ and remarks that ‘such assimilation is pronounced by a Puerto Rican herself, Rita Moreno [...]’ [...] Moreno was awarded an Oscar for singing the praises for cultural assimilation, understood as annihilation. The equation of assimilation as annihilation stems from the assumption that transforming the specific habitus of a certain representation of Island culture—Spanish language, Afro-Caribbean music, and peasant ethos—entails the end of the Puerto Rican nation“ (Negrón-Muntaner 2000, 92–93).*

---

<sup>11</sup> Eine solche Praxis des ‚Brown-‘ bzw. ‚Blackfacing‘ kann als eine Extremform kultureller Aneignung aufgefasst werden, gilt heute aber insbesondere als Zeichen eines ausgeprägten Rassismus: Auf die Tradition der Minstrel Shows des 19. Jahrhunderts zurückgehend, symbolisiert eine derartige Maskerade offenkundig eine weiße Überlegenheit gegenüber Schwarz gelesenen Menschen (vgl. Trammell 2019).

Negrón-Muntaner versteht *America* mit Sandoval-Sánchez als ein Loblied auf die Assimilation von Puerto-Ricaner:innen in den USA, das hier – durch den Texter Stephen Sondheim – ausgerechnet einer gebürtigen Puerto-Ricanerin in der Rolle der Anita in den Mund gelegt wurde. Als Werbung für eine solche Assimilation sei der Song kampagnenhaft. Während dessen Beginn wörtlich provokant den Untergang des Inselstaats heraufbeschwört, sieht Negrón-Muntaner die Gefahr seiner Vernichtung auch durch solcherlei Assimilation, die Sprache, Musik und Haltung einer insbesondere stark ländlich geprägten puerto-ricanischen Bevölkerung betreffe. Demzufolge scheint die Repräsentation puerto-ricanischer Kultur durch assimilatorische Überformung gefährdet. Eine solche veränderte Repräsentation aber ist im künstlerischen Medium des Musicals bzw. des Films bereits vorweggenommen.

In der Dimensionierung kultureller Aneignung bei Distelhorst spannen Formen des fremden Repräsentierens kultureller bzw. gesellschaftlicher Minderheiten eine eigene Ebene auf. Distelhorst bezeichnet diese Dimension als „Geraubte Repräsentationen“ (Distelhorst 2021, 83). Dabei zieht er eine Verbindung zur Dimension kolonialer Beutekunst, deren im Zuge kolonialer Besatzung erlittener Verlust sich ähnlich schmerzhaft auswirken mag.<sup>12</sup> Distelhorst erläutert:

*„So wie Menschen durch den Diebstahl ihrer Kulturgüter Gewalt angetan wird, verletzt sie auch der Verlust der Definitionsmacht über ihre Lebensrealität im Rahmen von diskursiven Eroberungen [...]. Das Gegenüber wird zum Anderen stilisiert, um es gleichzeitig durch ein westliches Paradigma zu interpretieren, das seine Lebensrealität verzerrt, sie westlichen Interessen entsprechend deutet und systematisch gegen jede Einflussnahme des zum Anderen Gemachten abgeschlossen ist“ (Distelhorst 2021, 90–91).*

Nach dieser Lesart bedeutet die Repräsentation der Situation und der Einstellungen puerto-ricanischer Migrant:innen in New York, wie sie insbesondere im Song *America* erfolgt, eine Verzerrung ihrer Lebensrealität. Das durch Anita geäußerte Streben nach Assimilation mag entsprechend der Kritik von Sandoval-Sánchez und Negrón-Muntaner ein Zerrbild sein, das im paradigmatischen Rahmen einer US-amerikanischen Darstellung entsteht. Gemäß der Definition kultureller Aneignung durch Sow sind es gerade solche verzerrten Darstellungen, die im veränderten künstlichen Kontext, hier der Musicalbühne bzw. des Films, aus Prozessen zu kritisierender Aneignung hervorgehen. Wenn Distelhorst vom Raub der Repräsentationen spricht, betont er überdies besonders, dass den betroffenen kulturellen Gruppen die Deutungshoheit über das Bild, das sie von sich haben und zeigen wollen, entzogen ist. Dies trifft auch auf die Puerto-Ricaner:innen in den USA zu, die einer Fremddefinition durch die Autoren der *West Side Story* unterliegen. Die von Herrera benannte Schablone erweist sich demnach als starrer Rahmen, der von Puerto-Ricaner:innen schwerlich aufgebrochen werden kann.

Mit diesem Einblick in die vehemente Kritik von Latinx wird ersichtlich, dass die *West Side Story* offenbar seit Jahrzehnten dazu beigetragen hat, Vorstellungen und Vorurteile widerzuspiegeln, die in der *weißen* US-amerikanischen Mehrheitsgesellschaft kursieren. Als kulturelle

---

<sup>12</sup> „Koloniale Beutekunst“ (Distelhorst 2021, 73) bildet demnach in einer dreifachen Dimensionierung kultureller Aneignung die erste und damit prominenteste Dimension. „Geraubte Repräsentationen“ (ebd., 83) und die konsumierende Aneignung von teils stereotypisierend konfektionierten Waren aus dem „Supermarkt der Kulturen“ (ebd., 98) sind hier nachgelagerte Dimensionen, die gegenüber der realen Aneignung von kulturellen und künstlerischen Artefakten durch koloniale Beutezüge eher symbolisch ausgerichtet sind. Zugleich aktualisieren sie nach Distelhorst die mit jener Ausbeutung sinnfällig gewordene Unterdrückung in den Formen heutiger Aneignung.

Aneignung verstanden, fand mit dem Musical und dessen Verfilmung eine Übernahme der Darstellung von Puerto-Ricaner:innen statt, mit der in einem populären Medium ein falsches Bild gezeichnet wurde, das mit wiederholten Aufführungen unzählige Reproduktionen erfahren hat. Es kann demnach als fortgesetzte Abwertung einer Minderheitengruppe aufgefasst werden.<sup>13</sup>

Aus musikpädagogischer Sicht stellt sich die Frage, inwiefern Musikvermittlung bzw. Musikunterricht sich an der Weitergabe eines solchen offenbar problematischen Bildes beteiligen. Sie richtet sich insbesondere an die szenische Interpretation der *West Side Story*, die dazu einlädt, die Puerto-Ricaner:innen in vorgegebenen Rollen zu repräsentieren. Im Folgenden wird dazu erörtert, inwieweit der Ansatz und das Spielkonzept zum Musical durch die Kritik berührt werden, und reflektiert, inwiefern sie sich davon womöglich lösen können.

### 3. Erörterung: Berührungprobleme

Wie bereits zitiert, vollzieht sich mit der Szenischen Interpretation von Musik und Theater eine „Aneignung von Wirklichkeit“ (Kosuch 2021, 192) durch die Teilnehmenden. Im Falle der *West Side Story* ist dies eine Wirklichkeit, die bereits durch die Urheber des Musicals selbst angeeignet wurde. So gesehen handelt es sich um eine Aneignung zweiter Ordnung. Indes scheinen unterschiedliche Weisen denkbar, wie eine solche Aneignung sich gestaltet. So ist zuerst möglich, dass sie die Darstellungen des Musicals aufgreift. Wenn Teilnehmende, insbesondere Schüler:innen, die Rollen des Musicals originalgetreu interpretieren, reproduzieren bzw. duplizieren sie entsprechend die als rassistisch spezifizierbare Stereotypisierung in ihren wiederum verzerrenden Repräsentationen der Puerto-Ricaner:innen. Eine zweite Möglichkeit besteht darin, dass die Szenische Interpretation das Musical lediglich als Grundlage nimmt, sich jedoch ein Stück weit von den Aneignungen durch die Autoren des Musicals löst und eine in Teilen selbständige Aneignung von Wirklichkeit anregt. Diese zweite Option scheint durch Kosuch und Stroh, die Entwickler des Spielkonzepts zur *West Side Story*, grundsätzlich angestrebt:

*„Wenn die SchülerInnen szenisch interpretieren, so tun sie so, als ob sie sich in die Personen der New Yorker West Side einfühlten und deren Handlungen nachvollziehen würden. [...] Jede streng literatur- und musikwissenschaftliche Interpretation [im Original kursiv] der West Side Story müsste die Lebensrealität in der New Yorker West Side der Darstellung dieser Realität im Musical gegenüberstellen. Die szenische Interpretation der West Side Story indessen kann dies [sic!] Problem ignorieren, weil sie die Handlungen des Musicals als Ausgangs- und Bezugspunkt von ‚Phantasieproduktionen‘ der SchülerInnen benutzt“ (Kosuch & Stroh 1997, 15).*

Demnach ist der Nachvollzug von Handlungen der Figuren nicht verbindlich, wichtiger sind die kreativen Produktionen von Schüler:innen. Konstruktionen von Bedeutung liegen demnach bei ihnen selbst, werden jedoch durch die Interpretation des Musicals und die Impulse des Spielkonzepts angestoßen. Dabei können neben die in der *West Side Story* dargestellte und

---

<sup>13</sup> In den zurückliegenden Jahrzehnten wurden einzelne veränderte Fassungen der *West Side Story* auf der Theaterbühne und im Kino vorgestellt, zuletzt die Neuverfilmung von Steven Spielberg im Jahr 2021. Wiewohl die Puerto-Ricaner:innen hier demonstrativ mit Schauspieler:innen aus Mittel- und Südamerika besetzt oder die Charakterzüge einzelner Figuren wie Maria und Anita geringfügig verändert wurden, lehnt etwa Negrón-Muntaner auch diese Fassung ab, da die abwertenden Stereotypen sich festgesetzt hätten: „[S]tereotyped knowledge cannot be simply corrected, it [...] never entirely goes away“ (Negrón-Muntaner 2022, o. S.).

die tatsächliche Lebensrealität von Puerto-Ricaner:innen in New York weitere Realitäten treten, konstruiert aus Bedeutungen, die Schüler:innen aus den empfangenen Impulsen, ihren Erfahrungen und ihren Phantasien kreieren. Die Gefahr von Stereotypisierungen, samt potenzieller Rassismen, besteht damit fort: Teilnehmende reagieren auf Ausschnitte des Musicals und Aktionen des Spielkonzepts vermutlich mit vorhandenen Einstellungen und Vorbehalten, die ihre eigenen Auslegungen der Rollen lenken und beschränken können. Allerdings scheint ebenso wenig auszuschließen, dass ihre Haltungen durch die Auseinandersetzung mit den Rollen konstruktiv gestört und aufgebrochen, also – in der Sprache des Konstruktivismus – perturbiert werden.<sup>14</sup>

Um zu erörtern, inwieweit die szenische Interpretation der *West Side Story* Haltungen und Handlungen nahelegt, die durch die Vorwürfe von Latinx gegenüber dem Musical tangiert werden, sollen im Folgenden ausgewählte Materialien des Spielkonzepts betrachtet werden. Sie beziehen sich auf die Darstellung der Sharks bzw. der Puerto-Ricaner:innen, wobei das besondere Augenmerk wiederum exemplarisch auf dem Song *America* und der Rolle von Anita liegt.

Wie in Konzepten der Szenischen Interpretation üblich, schlüpfen die Teilnehmenden buchstäblich in ihre Rollen, hier Figuren der *West Side Story*, indem sie symbolische Kleidungsstücke aussuchen und anziehen. Das Spielkonzept sieht vor, dass sie damit die selbst zu wählende Zugehörigkeit zu den Banden der Jets bzw. der Sharks zur Schau tragen:

„Die SchülerInnen sollen zunächst durch eine charakteristische Kleidung ihre Gruppenzugehörigkeit zum Ausdruck bringen. Nur einige einfache, charakteristische Kleidungsstücke: Stirnband, Mütze, Schal, Lederjacke, Sonnenbrille. (Stirnband in einer einheitlichen Gruppenfarbe = in Streifen geschnittenes, einfarbiges Tuch.)“ (Kosuch & Stroh 1997, 29).

Die Bereitstellung oder Vorgabe der tatsächlich zur Verfügung stehenden Accessoires obliegt bei der Umsetzung des Konzepts der Spielleitung. Angestrebt scheint eine Gruppenidentifikation, wobei nicht vorgegeben ist, inwieweit die Gruppen sich voneinander unterscheiden sollen. Im Weiteren sollen die Gruppenmitglieder zu je einheitlichen Begrüßungsgesten sowie Geh-, Angriffs- und Singhaltungen finden (vgl. ebd., 29–31). Die Bewegungen der Sharks sind dabei an der Musik des *Mambo* aus dem *Dance at the Gym* zu orientieren. Gesänglich intonieren sie den ersten Teil des Kehrverses von *America*, der ihre „Erkennungsmelodie“ (ebd., 31) darstellen soll. Es folgt das sogenannte „Konfrontationsspiel“ (ebd., 32), bei dem die Gruppen aufeinandertreffen und in eine sängerische Auseinandersetzung treten.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Der Begriff der ‚Perturbation‘ bezeichnet seit der neurobiologischen Grundlegung des Konstruktivismus durch Humberto R. Maturana und Francisco J. Varela eine produktive Zustandsveränderung, für soziale Phänomene ist hier auch der Begriff ‚(Ver-)Störung‘ gebräuchlich (vgl. Maturana & Varela 1987, 27). Der konstruktivistischen Einbettung der Szenischen Interpretation durch Kosuch entsprechend, mag der Ansatz dem perturbativen Anspruch des Pädagogen Kersten Reich genügen: „Keine Konstruktion ohne Ver-Störungen!“ (Kosuch 2021, 192).

<sup>15</sup> Wie Anja Rosenbrock und Wolfgang Martin Stroh erörtern, singen bzw. rezitieren die Schüler:innen in den Rollen der Sharks wie auch der Jets englischsprachige Zeilen aus den originalen Songtexten Sondheimes, wohingegen die weitere szenische Interpretation der *West Side Story*, dem ursprünglichen Spielkonzept gemäß, weitgehend in deutscher Sprache erfolgt. Sie schlagen daher eine in Stufen realisierbare ‚Anglisierung‘ des Konzepts vor, mit der – neben der Förderung von Fremdsprachenfähigkeiten – das dargestellte Geschehen ‚authentischer‘ werden möge (vgl. Rosenbrock & Stroh 2006, 4–5). Allerdings müssten die Texte für Figuren der Puerto-Ricaner:innen für eine größere Realitätsnähe vielmehr in Spanisch verfasst sein.

Hier erweist sich, dass der Ansatz der Szenischen Interpretation einer radikalen Kritik an Aspekten, die mit Sow bzw. Distelhorst als kulturelle Aneignung dimensioniert werden mögen, offensichtlich kaum ausweichen kann. Sie ließe sich bereits an der Grundidee der Übernahme von Rollen und an ihrer konkreten Umsetzung des Spielkonzepts festmachen: Vornehmlich *weiße* Teilnehmende spielen in den Rollen der Sharks eine Gruppe marginalisierter People of Color, hier zunächst männliche Puerto-Ricaner. Sie äußern sich an deren Stelle mit dem Text „I like to be in America! Okay by me in America!“, und sie zitieren dabei ein einer latent unterdrückten Kultur zugeschriebenes Musikstück, hier den charakteristischen Huapango-Rhythmus des Songs. Als grundlegend problematisch kann gelten, dass die Teilnehmenden eine ethnische und kulturelle Gruppe repräsentieren, die in den USA soziale Benachteiligung erfährt. Während die Puerto-Ricaner:innen durch das Musical wie auch im Leben auf ein solches ‚Puerto-Ricanisch-Sein‘ festgelegt sind, können die Teilnehmenden ihre Rollen nach Belieben einnehmen und ablegen. Die übernommene Botschaft von *America* dupliziert die als verzerrend kritisierte Repräsentation der Situation und der Einstellungen von Migrant:innen aus Puerto Rico. Im Aufgreifen von dessen Rhythmus wiederum wird lateinamerikanisch assoziierte Musik als Erkennungsmerkmal von Puerto-Ricaner:innen genutzt, womit Stereotype fortgeschrieben werden.

Die Kritik von Latinx an der Repräsentation und Stereotypisierung in der *West Side Story* richtet sich, wie gezeigt, insbesondere auf die puerto-ricanischen Frauen, speziell Anita. Auch im Spielkonzept zum Musical stellt sie eine deutlich herausgehobene Figur dar. Ihre Rollenkarte weist Anita unter anderem folgende Eigenschaften, Erfahrungen und Einstellungen zu:

*„Du bist 17 Jahre alt, in Puerto Rico geboren und lebst seit drei Jahren in New York. Du bist froh, daß Du Puerto Rico verlassen konntest und hier eine Arbeit hast. Du bist die Freundin von Bernardo, den Du bei einem Tanzturnier kennengelernt hast[.] [...] Dein größter Wunsch ist es, alle Freiheiten amerikanischer Mädchen zu haben und dennoch nicht so angepaßt wie diese langweiligen Blondinen zu sein. Du weißt genau, was Männer anmacht und wie sich amerikanische Mode und puertoricanische Ausstrahlung miteinander verbinden lassen“ (Kosuch & Stroh 1997, 111).*

Die Rollenbeschreibung rekuriert somit vor allem auf Anitas Einstellung gegenüber ihrer puerto-ricanischen Herkunft und der neuen amerikanischen Heimat, wie sie sie auch in *America* artikuliert. Zudem wird ein Charakterbild von ihr skizziert, das weitgehend ihrer Kennzeichnung durch das Libretto entspricht: ein willensstarkes, selbstbewusstes, teils extrovertiertes Auftreten, und ein gezielter Einsatz der eigenen Attraktivität gegenüber Bernardo und anderen Männern. Dabei führt die Rollenkarte weiter aus, dass Anita sich dem „puertoricani-schen Machismo“ Bernardos nicht fügt und demonstrativ mit anderen Mitgliedern der Sharks oder gar mit „Americanos“ flirtet (ebd.).<sup>16</sup>

Neben der als assimilatorisch kritisierbaren Haltung Anitas bildet damit ihr temperamentvolles, teils provokant-erotisches Charakterbild den Umriss der Figur, vor dem Teilnehmende in ihrer Rolle beim szenischen Interpretieren agieren mögen. Er scheint so weitgehend kongruent mit der Schablone, die Bernstein und Laurents von Anita und lateinamerikanischen Frauen

---

<sup>16</sup> Das Spielkonzept vernachlässigt, dass Anita in ihrem emanzipierten und selbstbewussten Auftreten gegenüber (amerikanischen) Männern nur knapp einer Vergewaltigung entgeht, als sie die Jets in deren Treffpunkt aufsucht. Negrón-Muntaner erkennt hierin die Grenzen, die ihr – nicht anders als den weiteren puerto-ricanischen Frauenfiguren im Musical – gezogen sind: „[T]he Puerto Rican women are barred from the street, and Anita is almost raped when she transgresses white male territory“ (Negrón-Muntaner 2000, 99).

insgesamt ausprägen – insbesondere, wenn das demonstrative Temperament Anitas von Rezipient:innen des Musicals bzw. Teilnehmenden an der szenischen Interpretation womöglich als für Latinas exemplarisch und essenziell aufgefasst wird. Zudem klingt auch der komplementäre, aber ebenso stereotype Entwurf Bernardos im Material zum Spielkonzept an. Kosuch und Stroh selbst stellen fest, die Darstellung der Puerto-Ricaner:innen in der *West Side Story* sei „dominiert vom Klischee der wilden Männer (deren Machismo durchaus kritisiert werden darf) und der aufregenden Frauen, die – prototypisch mit Anita – enorme sexuelle Ausstrahlung besitzen“ (ebd., 12). Gleichwohl korrigiert das Spielkonzept diese Darstellung vordergründig nicht und geht damit das Risiko ein, möglicherweise auch unter Schüler:innen umlaufende Stereotype und Vorurteile zu perpetuieren. Somit scheint die szenische Interpretation der *West Side Story* ebenso von einer Kritik an stereotypisierender und womöglich rassistischer, verzerrender Repräsentation einer latent unterdrückten Minderheitengruppe betroffen.

Wie dargelegt, kann der Ansatz der Szenischen Interpretation sich von möglichen radikalen Vorwürfen kultureller Aneignung nicht grundsätzlich freimachen: Sofern etwa die Nachgestaltung soziokultureller Kontexte untergeordneter Kulturen mit Sow als Verzerrung von Bedeutung, die Übernahme von Rollen insbesondere Schwarzer Personen bzw. People of Color durch *weiße* Schüler:innen mit Distelhorst als Raub von Repräsentationen kritisiert wird, ist sie von postkolonialer Seite aus angreifbar. Indes dürfte Musik(theater)pädagog:innen keineswegs daran gelegen sein, Stereotype oder gar Rassismen zu transportieren und zu befördern. Zumal, wenn die Szenische Interpretation nach Stroh interkulturell orientiert ist und für andere Kulturen sowie die sich ihnen zugehörig fühlenden Menschen sensibilisieren soll, müssten Vermittler:innen und Lehrer:innen solchen erwiesenermaßen problematischen Übergriffigkeiten entgegenwirken. Abschließend soll daher reflektiert werden, welche Lösungen hier in Betracht zu ziehen sind.

#### **4. Reflexion: Lösungsversuche**

Wenn die Grundideen der Inszenierung und der Rollenübernahme nicht aufzugeben sind, ohne den gesamten Ansatz der Szenischen Interpretation von Musik und Theater zu verwerfen, müssen Lösungsversuche so gestaltet sein, dass sie zwischen deren didaktisch-methodischen Anliegen und der als berechtigt anerkannten postkolonialen Kritik vermitteln. Damit sollte es möglich sein, Abstand von der Kritik zu gewinnen – bzw. diese produktiv in die Weiterentwicklung der Szenischen Interpretation einzubinden. Anknüpfungen hierzu liegen im Ansatz insgesamt, ebenso in den konkreten Spielkonzepten wie hier dem der *West Side Story*. Die im Folgenden herangezogenen Argumentationsstränge können dabei durch konzeptionelle Fortspinnungen weiter gestärkt werden.

Grundsätzlich stellt jedes szenische Interpretieren ein Spiel dar, das expliziten Regeln folgt. So geschehen die Inszenierung und die Übernahme von Rollen auf Grundlage von planvollen Vorgaben, die durch das Spielkonzept sowie die Spielleitung gemacht werden. Dieses Spiel hat einen definierten Anfang und ein definiertes Ende, darin enthaltene symbolische Aneignungen vollziehen sich somit nur temporär.<sup>17</sup> Das gilt für die zumeist nur angedeutete und

---

<sup>17</sup> Dies deckt sich mit gängigen Spieltheorien. So geben etwa die Kommunikationswissenschaftler Fabian und Hans-Jürgen Arlt in ihrem Versuch einer solchen Theorie unter anderem folgende Bedingungen für gelingende Spiele an: Freiwilligkeit, eine unverbindliche Ausführung ‚als ob‘, Abgeschlossenheit und Verhaftung in der Gegenwart, Markierung von Anfang und Ende, Regelmäßigkeit (vgl. Arlt & Arlt 2020, 31–32). Insbesondere basiere dieser „Begriff des Spiels [...] auf der Unterscheidung zwischen Spiel und Normalität“ (ebd., 34) – womit grundsätzlich zwischen Spielen und anderen, gewöhnlicheren Modi des Handelns zu differenzieren wäre.

stilisierte Szenerie, die zur (Re-)Konstruktion von Bedeutung einlädt, dabei aber die fehlende Authentizität zumeist in keiner Weise verhehlen, sondern vielmehr für Teilnehmende wie Zuschauer:innen offenlegen dürfte. Die Spielfläche sollte üblicherweise provisorisch, also ebenso vorübergehend, vom umgebenden Ambiente – etwa einer Probestühe im Opernhaus oder einem Klassenzimmer – abgegrenzt sein. Eigenen Realitätsvorstellungen der Teilnehmenden, hier von der Lebenssituation migrierter Puerto-Ricaner:innen in New York, wird damit (nur) vorübergehend ein extra ausgewiesener, als solcher erkennbarer Platz gegeben.

Das Agieren in vorgegebenen Rollen ist ebenfalls befristet. Die Übernahme der Rollen wird methodisch gestaltet, indem sich Teilnehmende in die von ihnen darzustellenden Figuren einfühlen. Zur Distanzierung von einer problematischen dauerhaften Aneignung mag vor allem das ritualisierte Gegenstück, bezeichnet als Ausföhlung, dienen. Rainer O. Brinkmann, Markus Kosuch und Wolfgang Martin Stroh erläutern diesen Schritt in der aktuellen Fassung des Methodenkatalogs zur Szenischen Interpretation folgendermaßen:

*„Die Spieler\*innen werden aus ihrer Rolle entlassen. [...] Die Qualität der Reflexion und der weiteren szenisch-musikalischen Arbeit steigt, je bewusster die Teilnehmenden aus der Rolle wieder aussteigen und je deutlicher ihnen dabei die Differenz zwischen Figur und spielender Person bewusst wird. Die Methoden der Ausföhlung dienen dazu, diese Differenz erfahrbar und verfügbar zu machen“ (Brinkmann & Kosuch & Stroh 2022, 109).*

Verfahren der Ausföhlung werden entsprechend genutzt, um den Unterschied zwischen dem Agieren innerhalb und außerhalb von Rollen auch formal zu markieren, und um diesen Unterschied präsent zu halten. Brinkmann, Kosuch und Stroh zufolge können sie zu verschiedenen Zeitpunkten einer szenischen Interpretation eingesetzt werden, sodass die Verkörperung von Figuren auch während des Spiels unterbrochen werden kann. Die Differenz zwischen eigener Person und gespielter Figur wird damit beständig erfahren und der Reflexion zugeführt. Hier erinnert die Szenische Interpretation an das *epische Theater* Bertolt Brechts, dem es ebenso darum ging, diese Differenz durch Brüche im Spiel präsent zu halten und somit kritische Distanz zu ermöglichen.<sup>18</sup> Ein im Methodenkatalog gegebenes Beispiel zur *West Side Story* belegt, wie Schüler:innen das zuvor dargestellte Verhalten von Angehörigen der Jets und der Sharks beim *Dance at the Gym* in einer eingeschobenen Befragung beurteilen, wobei sie ihre Rollen allerdings noch nicht ablegen (vgl. ebd., 112). Spätestens am Ende des Spiels aber nehmen sie „Abschied von der Rolle“, indem sie „ein Requisit oder Verkleidungsstück, das ihre Figur [...] begleitet hat“ (ebd., 114), symbolisch abwerfen – hier etwa das Stirnband der Sharks. Die Aneignung einer Rolle verkehrt sich damit in ihre demonstrative Preisgabe.

Die vermutlich nachdrücklichsten Impulse für das Spiel der Szenischen Interpretation gehen von der Rollenkarte aus. Wenn – mit dem Beispiel von Anita – eine Rollenbeschreibung geeignet sein kann, mitunter rassistische Stereotype nachzuzeichnen, könnten diese womöglich ebenso dezent ausradiert oder, im Gegenteil, deutlich überzeichnet werden. Im ersten Falle müsste auf manche Zuschreibungen bzw. Formulierungen verzichtet werden, hier etwa betreffs des vorgeblich genauen Wissens Anitas, „was Männer anmacht“ (Kosuch & Stroh 1997,

---

<sup>18</sup> Bertolt Brecht entwickelte die Idee des *epischen Theaters* ab den 1920er-Jahren, um kritische gesellschaftliche Themen so auf dem Theater darzustellen, dass sie Auseinandersetzungen auslösen. Dazu brauche es Rollendistanz und Fremdheit des vermeintlich Bekannten: „[D]ie Schauspieler vollzogen die Verwandlung nicht vollständig, sondern hielten Abstand zu der von ihnen dargestellten Figur, ja forderten deutlich zur Kritik auf. [...] Die Darstellung setzte die Stoffe und Vorgänge einem Entfremdungsprozess aus. Es war die Entfremdung, welche nötig ist, damit verstanden werden kann“ (Brecht 1963, 54).

111). Im zweiten Fall gälte es, die von Latinx problematisierte Darstellung des extrovertierten, bisweilen aufreizenden Wesens Anitas so zu karikieren und zu verfremden, dass die stereotypen Züge ihres Charakterbilds offensichtlich zutage treten. Sie und die anderen Frauen der Sharks könnten dann als exaltierte und, je nach Alter und Reife der Teilnehmenden, sexualisierte Gruppe gezeichnet werden, die von Teilnehmenden gemäß ihrer hinzutretenden Fantasie in Szene gesetzt wird. Dabei sind ebenso ironische und verfremdende Brechungen möglich. So können Karikaturen und Verfremdungen dazu beitragen, eine kritisch reflektierende Haltung bei Darstellenden und Zuschauenden zu provozieren.

Wenn Rollendarstellungen dazu tendieren mögen, in Stereotypen zu erstarren, mögen verstärkt Methoden ins Spiel gebracht werden, mit denen sie beweglich bleiben. Angeeignete Rollen, die Angehörige bzw. Anhänger:innen unterdrückter Kulturen repräsentieren, können so im besten Fall die reale Komplexität und Widersprüchlichkeit menschlicher Identitäten zum Ausdruck bringen.<sup>19</sup> Der Methodenkatalog der Szenischen Interpretation blättert einige unterschiedliche Möglichkeiten auf, wie Spielleitung, Zuschauer:innen oder die Spielenden selbst in die Repräsentationen von Figuren hinein intervenieren können. Sie laden an unterschiedlichen Stellen dazu ein, Alternativen zu erproben. Dazu gehören die Veränderungen von Haltungen: Steh-, Geh-, Sprech- und Singhaltungen können variiert werden, ebenso etwa der Wortschatz einer Figur (vgl. Brinkmann & Kosuch & Stroh 2022, 45–53). Das Modellieren und Ummodellieren von Standbildern (vgl. ebd., 62–65) ermöglicht veränderte Interpretationen einer Figur. Die Gegenüberstellung von Standbildern zeigt verschiedene Varianten von Figuren, deren Anpassungen an Musik und Handlungsabfolgen kann potenzielle Entwicklungen abbilden (vgl. ebd., 66–70). Auch im szenischen Spiel können Alternativen erarbeitet werden, insbesondere durch die Methode *Fixieren des Nicht-Sondern*:

*„Eine Szene wird gespielt, wie ein Szenentext (im Falle des Musiktheaters das Libretto) sie vorgibt. Bei der Wiederholung schlägt die Spielleitung vor, dass an einem bestimmten Punkt eine Änderung vorgenommen werden soll[.] Die Beobachtenden achten darauf, welche weiteren Änderungen eintreten, wie das Verhalten der Figuren sich wandelt und ob die Intervention den Ablauf des Geschehens beeinflussen kann“ (Brinkmann & Kosuch & Stroh 2022, 102).*

Zwar zielt dieses Vorgehen offenkundig darauf, Handlungsverläufen abweichende Richtungen zu geben – die Methode selbst geht ebenfalls auf Bertolt Brecht zurück, „der [...] Wert darauf legt, dass eine Handlung oder eine Aussage veränderbar ist“ (ebd.). Allerdings birgt die Variation von Verhalten, Handlungen und Aussagen auch die Chance, andere Einstellungen der repräsentierten Figuren zu artikulieren. In Hinblick auf eine alternative Darstellung zum Song *America* könnte sich etwa Anita als Person zeigen, die dem Leben in den USA skeptisch gegenübersteht, dessen Verlockungen standhält und deutlich zurückgenommen agiert. Das durch ihre Rolle in der *West Side Story* transportierte, stereotype Klischee einer Latina könnte damit hinterfragt, das in ihrem Songtext repräsentierte Bild puerto-ricanischer Assimilationsbestrebungen zumindest probenhalber retuschiert werden. Dabei wäre denkbar, über die genannte Methode hinaus eine veränderte Version von *America* zu erarbeiten, indem der Anita zuge-

---

<sup>19</sup> Der Journalist Jens Balzer beurteilt dies in seinem Versuch einer *Ethik der Appropriation* gar als eine positive Form der Aneignung: „Eine gute Appropriation ist jene, die erfinderisch ist; die das Spiel der kulturellen Möglichkeiten erweitert[.] [...] Identität ist immer hybrid, gemacht, unablässig im Werden und in der Veränderung. Eine Praxis der Appropriation, die diese Hybridität und die ambivalente Verfasstheit jeglicher kultureller Identität sichtbar macht, ist eine im ethischen Sinne gute Appropriation“ (Balzer 2022, 53).

schriebene Text modifiziert wird. Zudem könnten hier oder an anderer Stelle Stücke eingespielt werden, die im Gegensatz zu den in Bernsteins Kompositionen aufgegriffenen Stilen präziser auf die puerto-ricanische Herkunft der Figuren verweisen – oder auch musikalische Akzente setzen, die stärker noch eine multiple Selbstverortung von Puerto-Ricaner:innen in den USA herausstellen.<sup>20</sup>

Das wichtigste Mittel der Szenischen Interpretation, um Abstand von Verzerrungen bzw. Stereotypisierungen, mithin der Kritik an kultureller Aneignung nach Sow und Distelhorst zu nehmen, stellt ihre Reflexivität dar. Wie hier anhand der Ausföhlung und des Denkens in Alternativen bereits angedeutet wurde, können die Strukturierung und die Methodisierung des Spiels den Teilnehmenden vielfältige Anstöße zur kritischen Reflexion geben. Diese steht im Mittelpunkt der Spielphase: *Szenisch-musikalische Reflexion* bildet, dem Methodenkatalog zufolge, das Zentrum des Ansatzes (vgl. ebd., 43). In der Erläuterung des Spielkonzepts zur *West Side Story* stellen Kosuch und Stroh entsprechend fest, dass die Lebensrealität der Sharks und der Jets in der Darstellung des Musicals von den Teilnehmenden zumeist reflektiert werden dürfte. Die zu kritisierende Interpretation dieser Realität erkennen sie als „weiße“ bzw. „amerikanische“, „erwachsene“ sowie „männliche“ und erläutern:

*„Im szenischen Spiel stoßen die SchülerInnen sehr häufig auf diese ideologischen Schwachpunkte des Musicals. Da sie die Möglichkeit haben, die entsprechenden Handlungsmuster entweder in einer fremden Rolle zu erfahren und in der Reflexion abzulegen bzw. abzulehnen, und da ihnen öfter die Gelegenheit geboten wird, eigene, alternative Handlungsstrategien zu entwickeln, ist eine kritische Auseinandersetzung mit den genannten Ideologemen sehr wahrscheinlich“ (Kosuch & Stroh 1997, 12–13).*

Als Schwächen erachten Kosuch und Stroh, neben der Perspektive der erwachsenen Autoren des Musicals auf den Konflikt der beiden Jugendbanden, deren Bild von den Puerto-Ricaner:innen sowie speziell den Frauenfiguren. Demnach sind es etwa speziell die weiblichen Angehörigen der Sharks wie Anita, deren Repräsentation in den Worten Kosuchs und Strohs „weißer und männlicher Ideologie“ (ebd.) folgt, die aus den vorgezeichneten stereotypen Rollen heraus hinterfragt werden kann. Die dafür erforderliche Reflexion erfolgt implizit im Spiel, wenn Teilnehmende das durch Rollenkarten oder Spielanweisungen vorgegebene Handeln der Figuren verwerfen und neu entwerfen. Um die Wahrscheinlichkeit reflektieren der Abwägungen zu erhöhen, könnten Impulse so zugespitzt werden, dass sie unmittelbar auf Stereotype wie Rassismen und Geschlechterklischees zielen.

Weitere, explizite Reflexionen haben ihren Platz in der Phase der Auswertung. Nach Abschluss des Spiels dient sie dazu, das im Spiel Erlebte retrospektiv zu betrachten. Dabei mögen unter anderem Probleme und Konflikte bearbeitet werden, die innerhalb des Spiels nicht zu lösen waren (vgl. Brinkmann & Kosuch & Stroh 2022, 117). Die Verquickung einer szenischen Interpretation mit stereotypen und rassistischen Vorstellungen und Darstellungen könnte, vor dem Hintergrund der Kritik an kultureller Aneignung, als ein solches Problem themati-

---

<sup>20</sup> Zu den in Puerto-Rico entstandenen Musiken können etwa Bomba und Danza gezählt werden, die wie der dem Song *America* zugrundeliegende Huapango mit Tänzen assoziiert sind, außerdem die vokalen Genres Plena und Música Jíbara. Puerto-ricanische Musikkulturen sind dabei seit dem 20. Jahrhundert verstärkt von anderen, insbesondere US-amerikanischen Musiken durchdrungen, bis hin zu Hip-Hop (vgl. Flores 2000). Wenn bei einer szenischen Interpretation der *West Side Story* über die Songs und Nummern des Musicals hinaus verschiedene Genres anklingen, könnte ein womöglich facettenreiches Selbstbild von Puerto-Ricaner:innen wie Anita auch musikalisch sinnfälliger skizziert werden.

siert werden. Dabei wären die Innensichten der Teilnehmenden und die Beobachtungen von Zuschauenden sowie der Spielleitung zur Sprache zu bringen: Die Spielenden mögen reflektieren, wie sie ihre Rolle interpretiert und was sie dabei intendiert haben, während sie ihr Agieren und Interagieren aus der Außenbeobachtung gespiegelt bekommen. Problematische, etwa rassistische Auslegungen der Figuren mögen dabei erkannt und benannt werden, um davon ausgehend in eine gemeinsame Diskussion einzutreten.

Zuletzt kann die Auswertung auch zu einer eingehenderen Auseinandersetzung mit den Kontexten, Kulturen und Gruppen erweitert werden, die in Inszenierung und Rollen dargestellt wurden. Diese Darstellungen in einer szenischen Interpretation oder auch in deren musikalischer Vorlage können dabei mit anderen, historiografischen und dokumentarischen Berichten abgeglichen und kontrastiert werden. Bezüglich der Repräsentation von Puerto-Ricaner:innen in den USA, speziell in New York, wären etwa Quellen zu erschließen, die deren Geschichte und Lebensrealität schildern und sich womöglich aus autobiografischem Material speisen.<sup>21</sup> Wenn anerkannte Fakten und authentische Perspektiven in die Reflexion einfließen, mögen sie die im Spiel angesammelten Erfahrungen durch zusätzliche Wissensbestände anreichern. Eine solche nachgelagerte Auseinandersetzung kann abseits der Spielfläche neue Räume öffnen, um die zuvor konstruierten Bedeutungen zu rekapitulieren und nötigenfalls zu korrigieren. Dies sollte speziell dann unausweichlich sein, wenn mögliche reproduzierte Stereotype den neu erschlossenen Realitäten nicht standhalten. In solcher Weise dürfte schließlich auch den Teilnehmenden in besonderer Weise bewusstwerden, dass es um die Repräsentation von Menschen in sensiblen sozialen und kulturellen Zusammenhängen geht – deren auch vorübergehende Aneignung tatsächlich nur dann vertretbar scheint, wenn sie in sorgfältiger und kritischer Reflexion wieder aufgelöst wird.

## 5. Literatur

- Ahlers, Michael; Weber, Bernhard (2023): Aneignung – diskursive Erweiterungen und Reflexionen, in: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik 23, S. 25–47. Online: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/zfkm/article/view/2154>.
- Arlt, Fabian; Arlt, Hans-Jürgen (2020): Spielen ist unwahrscheinlich. Eine Theorie der ludischen Aktion. Wiesbaden: Springer VS.
- Balzer, Jens (2022): Ethik der Appropriation. Berlin: Matthes & Seitz.
- Barth, Dorothee (2022): (Zu) Wem gehören Musiken? Interkulturelles Musizieren im Spannungsfeld kultureller Aneignungsprozesse, in: Henning, Heike; Koch, Kai (Hg.): Vielfalt. Musikpädagogik und interkulturelles Musizieren (= Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik 6). Münster: Waxmann, S. 153–180. Online: <https://doi.org/10.31244/9783830994756>.
- Baver, Sherrie; Falcón, Angelo; Haslip-Viera, Gabriel (2017) (Hg.): Latinos in New York City. Communities in Transition. 2. Auflage. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

---

<sup>21</sup> Neben Recherchen im Internet können Fachbücher herangezogen werden, die allerdings zumeist nur auf Englisch vorliegen. Verfügbar sind etwa ältere Geschichtsschreibungen zur *History of Puerto Ricans in New York City* (Sánchez Korrol 1994) oder neuere Betrachtungen zur Entwicklung der Gemeinschaften von *Latinos in New York City* (Baver et al. 2017), darunter wieder speziell von Puerto-Ricaner:innen. Besonders interessant dürfte auch ein Blick auf jüngere Generationen von puerto-ricanischen US-Amerikaner:innen sein, wie sie in der Studie *Belonging to Puerto Rico and America* (McNamee 2009) zum Ausdruck kommen.

- Bechhaus-Gerst, Marianne; Zeller, Joachim (2021): Einführung, in: Dies. (Hg.): Deutschland postkolonial? Die Gegenwart der imperialen Vergangenheit. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Metropol, S. 9–22.
- Bertolt Brecht (1963): Das epische Theater, in: Ders.: Schriften zum Theater, Band 3. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brinkmann, Rainer O.; Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (2022): Szenische Interpretation von Musik & Theater. Methodenkatalog. Handorf: Lugert Verlag.
- Distelhorst, Lars (2021): Kulturelle Aneignung. Hamburg: Nautilus.
- Flores, Juan (2000): From Bomba to Hip-Hop: Puerto Rican Culture and Latino Identity. New York: Columbia University Press.
- Gewecke, Frauke (1998): Puerto Rico zwischen beiden Amerika. Band I: Zu Politik, Wirtschaft und Kultur einer Nation im territorialen Niemandsland. Frankfurt/M.: Vervuert.
- Herrera, Brian Eugenio (2012): Compiling “West Side Story’s” Parahistories, 1949–2009, in: Theatre Journal 64 (2), S. 231–247.
- Hömberg, Tobias (2022a): Interkulturelles Musizieren als kulturelle Aneignung? Musikpädagogische Argumentationen zur Kritik an Cultural Appropriation, in: Henning, Heike; Koch, Kai (Hg.): Vielfalt. Musikpädagogik und interkulturelles Musizieren (= Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik 6). Münster: Waxmann, S. 181–205. Online: <https://doi.org/10.31244/9783830994756>.
- Hömberg, Tobias (2022b): Kulturelle Aneignung, Musik und Unterricht. Zur Diskussion aus musikpädagogischer Sicht, in: nmz – neue musikzeitung 12/2022, S. 17–18.
- Jaensch, Andreas (2003): Leonard Bernsteins Musiktheater. Auf dem Weg zu einer amerikanischen Oper. Kassel: Bärenreiter.
- Kosuch, Markus (2021): Szenische Interpretation von Musik und Theater, in: Jank, Werner (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, S. 187–195.
- Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (1997): Szenische Interpretation von Musiktheater. West Side Story. Oldershausen: Institut für Didaktik populärer Musik.
- Maturana, Humberto R.; Varela, Francisco J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Bern & München & Wien: Scherz.
- McNamee, Abigail Stahl (2009): Belonging to Puerto Rico and America. New Puerto Rican Children’s Developing Conceptualization of Their Own Cultural Group. Hauppauge: Nova Science Publishers.
- Merkt, Irmgard (1993): Interkulturelle Musikerziehung, in: Musik und Unterricht 22, S. 4–7.
- Negrón-Muntaner, Frances (2000): Feeling Pretty. West Side Story and Puerto Rican Identity Discourses, in: Social Text 18 (2), S. 83–106.
- Negrón-Muntaner, Frances (2022): Goodbye “West Side Story”. Online-Magazin Public Books 27.04.2022, <https://www.publicbooks.org/goodbye-west-side-story>.
- Rogers, Richard A. (2006): From Cultural Exchange to Transculturation: A Review and Reconceptualization of Cultural Appropriation, in: Communication Theory 16, S. 474–503.

- Rosenbrock, Anja; Stroh, Wolfgang Martin (2006): Musiktheater im Original? Perspektiven der Szenischen Interpretation der „West Side Story“ auf Englisch, in: Musik und Unterricht 83, S. 4–14.
- Sánchez Korrol, Virginia (1994): From Colonia to Community. The History of Puerto Ricans in New York City. Oakland: University of California Press.
- Scheller, Ingo (2004): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. Seelze: Kallmeyer.
- Sow, Noah (2015): Kulturelle Aneignung, in: Arndt, Susan; Ofuatey-Alazard, Nadja (Hg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast, S. 417–420.
- Stroh, Wolfgang Martin (2011): Der erweiterte Schnittstellenansatz, in: Eichhorn, Andreas; Schneider, Reinhard (Hg.): Musik – Pädagogik – Dialoge. Festschrift für Thomas Ott. München: Allitera, S. 307–317.
- Trammell, Kendall (2019): Brownface. Blackface. They’re all offensive. And here’s why. Online: CNN World, 20.09.2019, <https://edition.cnn.com/2019/09/19/world/brownface-blackface-yellowface-trnd/index.html>.
- Weyh, Carolina (2024): Musikpädagogik und Kulturelle Aneignung. Mögliche Handlungsansprüche an Musikunterricht, in: Diskussion Musikpädagogik 101, S. 56–62.

# Orientalismus und „Die Entführung aus dem Serail“

RAINER O. BRINKMANN, WOLFGANG MARTIN STROH

Die Frage, inwieweit der von Eduard Said entwickelte Begriff des Orientalismus<sup>1</sup> auf Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* zutrifft, ist aus mehreren Perspektiven bearbeitet worden. Zum *einen* gibt es die aktuelle Inszenierungs-Praxis, die Mozarts Oper unter Beibehaltung der Musik und Modifizierung der Dialoge um-interpretiert<sup>2</sup>. Letzteres spielt sich vor dem Hintergrund der Tatsache ab, dass heute Saids Orientalismus als ein Spezialfall von Rassismus betrachtet wird (Wiedemann 2021, 27-31), der weit über die „klassische“ Vorstellung von Rassismus hinaus geht. Zum *zweiten* gibt es zahlreiche theoretische Abhandlungen, die Saids Thesen akzeptieren und Mozarts Oper vom Ruch des Said'schen Orientalismus zu befreien versuchen (Hammond 2006; Lerg 2016; Schwarz 2012), indem sie die *Die Entführung aus dem Serail* in ihre Entstehungszeit einbetten. Zum *dritten* gibt es Abhandlungen, die eine Relativierung der Thesen von Said vornehmen und damit ebenfalls Mozart entlasten, indem sie dem Orientalismus einen spiegelsymmetrischen Okzidentalismus gegenüberstellen (Buruma et al. 2015).

Und *viertens* gibt es die Szenische Interpretation. Kann sie als eine neue Perspektive Mozart vom Orientalismus-Vorwurf befreien?

## Antimuslimischer Rassismus und die aktuelle Inszenierungspraxis

Am 29. Juni 2023 hat die „Unabhängige Expertenkommission Muslimfeindlichkeit“<sup>3</sup> ihren Abschlussbericht „Muslimfeindlichkeit - Eine deutsche Bilanz“ vorgelegt. Auf Seite 314 steht mit Bezug auf den „Idomeneo-Skandal“<sup>4</sup> 2006 an der Deutschen Oper Berlin:

*Darüber hinaus sind jüngere Mozart-Inszenierungen mitunter deutlich rassismussensibler. So verwendete Luk Perceval in seinem Stück „Die Entführung aus dem Serail“ (2022) den Roman „Der wundersame Mandarin“ von Aslı Erdoğan, um sich kritisch mit rassifizierenden Zuschreibungen und den ursprünglich orientalistischen Figurenzeichnungen auseinanderzusetzen (Rothschild 2022).*

Bei dem Luk Perceval zugeschriebenen Stück handelt es sich um die Inszenierung von Mozarts *Entführung aus dem Serail* für die Genfer Oper 2020, die 2022 in Mannheim nachgespielt wurde. Wie in einer vielfach nachgespielten Neuenfels-Inszenierung werden den Sänger\*innen Sprechrollen zur Seite gestellt, die eine Generation älter als das Sänger\*in Double sind. Perceval verwendet für diese Sprechrollen Texte aus dem Roman „Der wundersame Mandarin“ von Aslı Erdoğan, in dem Erdoğan ihre Fremdheitsgefühle bei ihrem vierjährigen

---

<sup>1</sup> Genauer hierzu Brinkman et al. 2024, Material 20 (S. 80).

<sup>2</sup> Zum Beispiel Breitenbach 2016.

<sup>3</sup> Der „Expertenkreis“ wurde 2020 als Reaktion auf die NSU-Prozesse von Innenminister Horst Seehofer einberufen. Er ist die „wissenschaftliche Spitze“ des erstaunlich umfangreichen Netzwerkes <https://www.claim-allianz.de/netzwerk/>.

<sup>4</sup> Hans Neuenfels Inszenierung wurde „aus Angst vor dschihadistischen Angriffen“ auf das Opernhaus vom Spielplan genommen. Neuenfels' Anwalt dazu: „Morgen müssen wir die ‚Entführung aus dem Serail‘ absagen, weil ja da auch Muslims vorkommen. Übermorgen vielleicht ‚Nathan der Weise‘, weil da auch Muslims vorkommen, die keine sehr gute Rolle spielen“ (aus: Friedrich 2006).

Genf-Aufenthalt am CERN verarbeitet hat. Dieser Ansatz reiht sich ein in jene Inszenierungen, die die Gefühle der Protagonist\*innen der „Entführungen“ mit heutigen Migrationserfahrungen in Verbindung bringen. Bassa Selim als Vertreter oder Symbol des Herkunftslandes von Migrant\*innen tritt gar nicht auf. Und die komplette Schlussapothese „Wer so viel Huld vergessen kann“ entfällt in Mannheim zugunsten Mozarts Lied KV 390 „An die Hoffnung“.

Der „rassimussensible“ Umgang mit Mozart besteht also darin, zu Mozarts Musik aktuelle Themen zu inszenieren, die dadurch keine Spuren von „Muslimfeindlichkeit“ zeigen, dass „der Orient“ gar nicht vorkommt. Lässt man Bühnenbilder und Rezensionen von Inszenierungen der *Die Entführung aus dem Serail* der letzten Jahre, beginnend mit der Bordell-Variante der Komischen Oper von 2004, im Internet Revue passieren, dann muss man feststellen, dass in der Tat so gut wie alle aktuellen Inszenierung versuchen, jeglichen Hauch von Orientalismus von der Bühne fern zu halten. Lasst Bilder sprechen:



Abb. 1. Deutsche Oper Berlin 2023



Abb. 2. Oper Genf 2022



Abb. 3. Komische Oper Berlin 2004



Abb. 4. Staatsoper Wien 2023

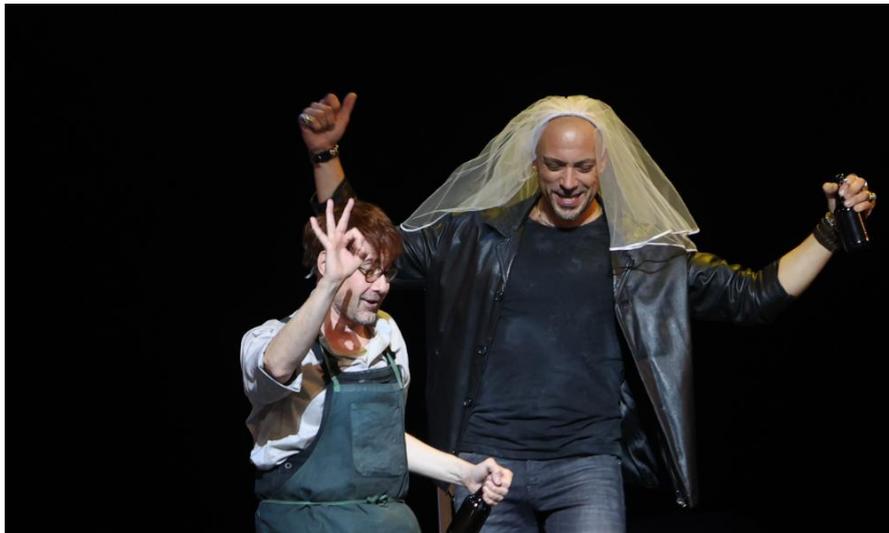


Abb. 5. Oper Hamburg 2021

Als Gegenstück eine Inszenierung von Rennert 1976 in Berlin:

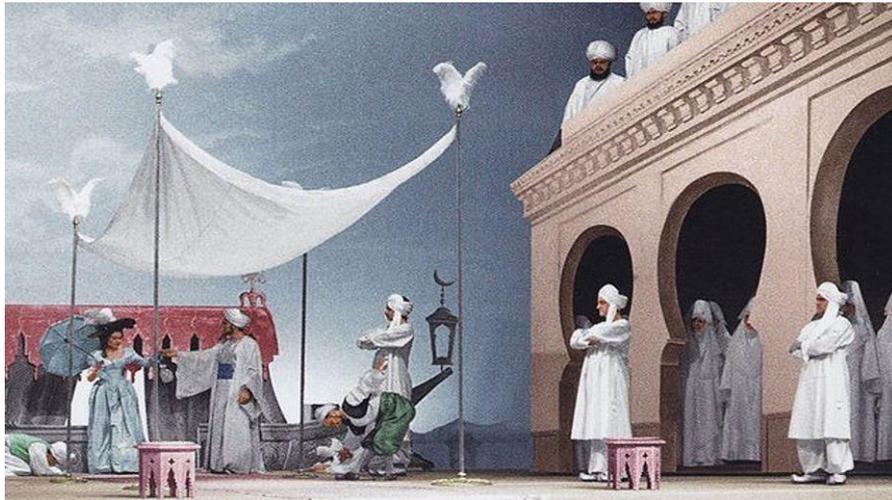


Abb. 6. Deutsche Oper Berlin 1967

## Mozarts Oper 1782

Es ist allseits bekannt, dass Mozart in der *Die Entführung aus dem Serail* vor allem die seinerzeit aktuelle Türkenmode bedient hat, von türkischer oder osmanischer Musik mutmaßlich keine Ahnung hatte und „Janitscharenmusik“ vielleicht von dritter Hand her kannte, wie der Türkei-Experte Kurt Reinhard feststellte (die Triangel ist kein Janitschareninstrument!):

*„Obwohl Mozart für die Janitscharenchöre sehr wahrscheinlich auf walachische Volksweisen zurückgegriffen hat, die so gar nicht türkisch klingen, hat er doch mittels der im Orchesterpart angebrachten Stilmittel durchaus türkisches Kolorit getroffen. Dass er Melodien aus der Walachei, die zu seiner Zeit ja zum Osmanischen Reich gehörte, für türkisch hielt, ist verzeihlich, hat er doch sonst kaum türkische Melodien hören können, außer eben möglicherweise bei den Janitscharen, was aber ungeklärt ist und sich kaum noch wird eruieren lassen. Ob er seine Kenntnis der türkischen Musik also unmittelbar oder aus zweiter Hand gewonnen hat, muss dahin gestellt bleiben“ (Reinhardt 1974, 523).*

Mozart sagt ja selbst in seinen Briefen an den Vater, dass er vor allem das Publikum belustigen wollte - was ihm bekanntlich geglückt ist:

*„Der Janitscharen Chor ist für einen Janitscharen Chor alles was man verlangen kann - kurz und lustig - und ganz für die Wiener geschrieben"... „Der Zorn des Osmin wird dadurch in das Komische gebracht, weil die türkische Musik dabei angebracht ist“ (Briefe an Leopold Mozart 1781).*

Diese Art der Belustigung muss als Aufarbeitung des kollektiven Traumas der 99 Jahre zurück liegenden osmanischen Belagerung Wiens gesehen werden (Stroh 2004). Der mühsam errungene Sieg deutscher und polnischer Truppen am Kahlenberg 1683, der das hilflose Wien befreite, konnte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Türken noch das ganze 18. Jahrhundert hindurch in Ungarn, Siebenbürgen und bei Belgrad die Habsburger bedrängten. So folgte beispielsweise einem in dem populären Flugblattlied von 1719 („Prinz Eugen, der edle Ritter“) verherrlichten Sieg von 1717 bei Belgrad, eine Rückeroberung dieser Stadt nach wenigen Jahren.

Das Ende der türkischen Belagerung Wiens kann zwar als Wendepunkt in der Geschichte der Türkenkriege angesehen werden, darf eben nicht darüber vergessen machen, dass der türkische Schock tief in der kollektiven Erinnerung der Österreicher\*innen saß. Obgleich im Laufe des 18. Jahrhunderts die „reale“ Türkengefahr ein paar hundert Kilometer weit weggezogen war, kursierten in der Bevölkerung doch noch alle Symptome von „neurotischer Angst“ - einer Angst, die sich nicht mehr explizit auf eine konkret sichtbare Gefahr, sondern auf die Imagination von Gefahren bezog.

In diesem Klima hat Mozart gelebt und komponiert. Sein „*Belustigungs-Orientalismus*“ ist als kollektive Therapie einer neurotischen Angst zu sehen. Expliziter „Orientalismus“ im strengen Sinne Edward Saids ist allerdings bei dieser Belustigung nicht vorhanden, wie Clare Hammond analysiert (Hammond 2006): Es fehlt der „Herrschaftskontext“ - wie im Falle von „Aida“ (auf die Said abzielt) - und das charakteristische „Othering“. Hammonds Fazit: „In the blurring between Self and Other, Die Entführung does not provide a clearly Oriental identity, against which the Westerner may posit their notion of Self“. Während die von Said kritisierten Ethnologen und Orientalisten den Orient ja wissenschaftlich genau abzubilden vorgeben, behauptet *Die Entführung aus dem Serail* nirgends, dass sie „türkische Realität“ darstellt, sondern stets nur ein „Belustigungs-Objekt“, also eine Konstruktion, ist.

## Okzidentalismus versus Orientalismus

Allerdings fügt sich die Türkenmode der Mozartzeit ein in den Dunstkreis eines breit angelegten ideologischen „Kampfes“ um kulturelle Überlegenheit, der jedoch auf beiden Seiten und ohne reale Herrschaftsgelüste geführt wurde. Dabei wurde der Spieß auch – wie in *Die Entführung aus dem Serail* geschehen - umgedreht:

*Das türkische Herrscherbild gewinnt von der Mitte des 17. Jahrhunderts bis zum Ende des 18. Jahrhunderts positive Züge. Wie ist das zu erklären?... Die türkische Despoten, Lüstlinge und Schwächlinge waren Bilder einer Propaganda, die den Feind herabsetzten, um ihn desto wirkungsvoller bekämpfen zu können - als Inbegriff der Negativität. Motivation für die Entwicklung von Positivbildern war die Kritik an den politischen Zuständen in Deutschland - der Sultan sollte Gegenpol zu den despotischen Fürsten sein - sowie die Kritik an der christlichen Orthodoxie und ihrer konfessionellen Varianten. Das Bild des großmütigen Sultans diente als Instrument im Kampf um Toleranz und gegen christliche Ideologisierung... Saladin und Selim Bassa - das waren die Gestalten, wie sie den Träumen der Vernunft entsprangen (Grimm 2011, 60-61).*

Die „rassistische“ Pointe bei Mozart wäre allerdings, dass sich der vermeintlich huldvolle Türke als verkappter Europäer („Renegat“) entpuppt, und so außer Osmin gar kein echter „Türke“ auf der Bühne zu sehen ist. Und Osmin reduziert sich im Wesentlichen auf eine komische Bass-Buffero-Figur mit bajuwarischen Kraftausdrücken und einem guten Sensorium für sich anbahnende Intrigen (Entführungen): sein Aufbrausen ist weniger „türkisch“ als vielmehr operntypisch.

Verlässt man jedoch den historischen Kontext der *Die Entführung aus dem Serail*, so kann der „Kampf der Kulturen“ – zumindest nach dem „11. September“ – spiegelbildlich beschrieben werden. So hat der israelische Philosoph Avishai Margalit (geb. 1939 in Palästina) den Begriff „Okzidentalismus“ geprägt (Buruma 2015). Darunter versteht er die orientalische Konstruktion „des Westens“:

Orientalismus (Konstruktion des Westens)		Okzidentalismus (Konstruktion des Ostens)	
Orientbild	Selbstbild	Okzidentbild	Selbstbild
verschleierte Frauen	emanzipierte Frauen	Schlampen	gleichberechtigte Frauen
Despotismus	Demokratie	Zuchtlosigkeit	Familienpolitik
Unbeherrschtheit	Selbstkontrolle	Verschlossenheit	Offenheit
Kollektiv	Individuum	Egoismus	Solidargemeinschaft
Irrationalität	Rationalität	Gefühlsschwäche	Gefühlsstärke
Mystik	Aufklärung	Gottlosigkeit	Religionsfreiheit
Fundamentalismus	Liberalismus	keine Werte	FdGO <sup>5</sup>
Feilschen	Festpreise	Starrheit	Flexibilität
Willkürherrschaft	Rechtsstaatlichkeit	Gleichmacherei	Ordnung
Korruption	Unbestechlichkeit	Paragrafenreiterei	Rechtsstaatlichkeit

Dies Schema zeigt – in Übereinstimmung mit Saids Theorie - nur „Bilder“ bzw. Konstruktionen, nicht jedoch die Realität. Die Realität indessen ist *nicht* so symmetrisch wie die Bilder, weil sie noch durch Herrschaftsverhältnisse zwischen West und Ost bestimmt ist, die dem Schema nicht entnommen werden können. Real ist, wie Said betont,

*„die Koppelung von Alteritätskonstruktion mit Macht und Herrschaft: Orientalismus wird als Begleiterscheinung des europäischen Kolonialismus vorgestellt und erscheint als ein hegemonialer Diskurs über den Orient, in dem dieser zwar durchaus ambivalent repräsentiert wird, letztlich aber immer das passive, unterlegene und zu beherrschende Andere Europas verkörpert“ (Wiedemann 2021, 4).*

Zahlreiche aktuelle Inszenierung der *Die Entführung aus dem Serail* setzen diesen Diskurs über den Orient fort, wenn beispielsweise die Protagonisten der Oper als Personen mit Migrationshintergrund oder auch, wie im Fall der eingangs zitierten Verwendung des Romans „Der wundersame Mandarin“ von Asli Erdoğan als Ergänzungs-Plot Fremdheitserfahrungen einer Türkin in Genf hinzugezogen werden. Was die „Unabhängige Expertenkommission Muslimfeindlichkeit“ als rassismussensibel bezeichnet, kann auch als Ausdruck der hegemonialen Situation zwischen Türkei und Schweiz, und übertragen auf den Wissenschaftssektor auf Ingenieur\*innen in der Türkei und Mitarbeiter\*innen am CERN gelesen werden.

## Die Szenische Interpretation

Szenische Interpretationen sollen keine „Neuinszenierung“ oder „Aktualisierung“ einer Oper sein. Bezugspunkt ist das Original, das als historisches Material gesehen wird. Legitimiert ist eine szenische Interpretation dadurch, dass in ihr gewisse für die Schüler\*innen relevante Themen gerade dadurch bearbeitet werden können, dass sie (historisch) fremd sind und die Oper dadurch einen Rollenschutz bietet. Als „relevant“ kommen im Falle der *Die Entführung aus dem Serail* zwei gleichsam komplementäre Themenbereiche in Frage:

<sup>5</sup> Freiheitlich demokratische Grundordnung.

- Die „Orientalismen“ der Schüler\*innen, also Klischeebilder vom Türken, vom Orient, von Arabern, von Flüchtlingen, von Ausländern usw.
- Die eigenen Erfahrungen der Schüler\*innen von Diskriminierung, Rassismus, von Ein- und Ausschluss, unabhängig davon, ob sie Migrationserfahrungen oder einen Migrationshintergrund haben oder nicht.

Die Frage, ob die *Die Entführung aus dem Serail* selbst dem Verdikt des Orientalismus verfällt, ob also die Oper „rassismus-unsensibel“ ist, braucht gar nicht gestellt zu werden. Die Oper ist eine Projektionsfläche für die Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit diesen beiden „relevanten“ Themen. Eine wie auch immer geartete Mozart-Kritik, wie sie aktuelle Inszenierung zumeist enthalten, kann sich zwar nebenbei ergeben, ist aber kein Ziel der Szenischen Interpretation.

Jede szenische Interpretation hat Lerneffekte auf mehreren Ebenen. Zum einen kann es Effekte dadurch geben, dass einzelne Personencharaktere, einzelne dramatische Situation oder einzelne Konfliktlösungen des Operngeschehens unmittelbar die Spielenden „tangieren“, sie sich also im Geschehen der Oper wieder finden. In unserem Spielkonzept (Brinkmann et al. 2024) gibt es zahlreiche Aktivitäten, durch die derartige Auseinandersetzungen möglich sind. Bezüglich Emotionen sind dies beispielsweise die szenische Interpretation von Belmontes Arie 1, die Gegenüberstellung der Arien 10 und 11 von Konstanze oder die Eifersuchtsszene im Quartett 16. Aber auch Themen wie Geschlechterrollen (Duett Osmin-Blonde Nr. 9), Umgang mit religiösen Vorschriften (Duett Pedrillo-Osmin Nr. 14) oder Rache und Versöhnung (Finale Nr. 21) können für Schüler\*innen „relevante“ Themen im Sinne der oben genannten beiden Zielsetzungen sein.

Darüber hinaus gibt es aber auch Lerneffekte auf einer allgemeineren Ebene (im Sinne eines „hidden curriculum“). Allein die Tatsache, dass mit Rollen gespielt wird, dass Schüler\*innen sich in etwas Fremdes einfühlen und agieren, wirkt nachhaltig. Das Spielkonzept initiiert die beharrliche Auseinandersetzung mit Fremdem in einer Weise, die nicht gewohnt ist, nicht Alltag im Klassenzimmer, im Schulhof, in den Social Media, auf der Straße, im Freundeskreis oder in der Familie. Im vorliegenden Spielkonzept kommt dieser allgemeine Aspekt vor allem in einer stark ausgeweiteten Vorbereitungs-Phase zum Tragen, in der Vorstellungen – gegebenenfalls Klischees und Vorurteile – bezüglich „Orient“ explizit bearbeitet und relativiert werden. Hier wird auf den „wirklichen“ Orient, also das Osmanische Reich des 18. Jahrhunderts, und nicht auf Mozarts Bild vom Orient Bezug genommen. Diesem Zweck dient auch die Einführung von Figuren ins Spielkonzept, die in Mozarts Oper gar nicht vorkommen. Dadurch soll das in der *Die Entführung aus dem Serail* vorherrschende Ungleichgewicht zwischen prägnant dargestellten und quantitativ überlegenen Europäer\*innen und eher klischeehaft dargestellten und quantitativ unterlegenen Oriental\*innen beseitigt werden.

Schließlich werden die meisten und intensivsten Lerneffekte durch das durchgängige Prinzip der „szenischen Reflexion“ erreicht. Hierbei wird ja alles, was im Laufe der Spielverfahren durch die Spielenden dargestellt, gespielt bzw. veröffentlicht wird, hinterfragt und zur Disposition gestellt. Die Lehrer\*in kann dazu (neben der Lektüre des vorliegenden Aufsatzes) diverse Dokumente, die in die Publikation aufgenommen worden sind, hinzuziehen, um zu bemerken, wo neuralgische Momente („Triggerpunkte“) auftauchen und interveniert werden muss. Rassismus oder Orientalismus im Sinne Saids – also „Bilder“ vom Orient, die Ausdruck von „Hegemonie“ sind – werden nicht von vornherein verboten oder ausgeklammert, sondern kritisch szenisch bearbeitet. Insofern ist die Szenische Interpretation ein Gegenkon-

zept zur „Cancel Culture“, der zufolge die Auseinandersetzung mit real existierenden Gefühlen und Meinungen ausgeklammert werden soll. Die Szenische Interpretation schafft nicht dadurch ein „rassismusfreien“ Schul-Raum, dass sie einfach sagt „bei uns ist Rassismus tabu“. Sie ist vielmehr eine Möglichkeit, durch die szenische Reflexion des unter Rollenschutz Geäußerten den realen Schul-Raum rassismuskritischer zu gestalten.

## Fazit

Die eingangs gestellte Frage, ob die Szenische Interpretation Mozart vom Orientalismus-Vorwurf befreien kann, haben wir bereits in Abschnitt 4 insofern verneint, als Mozarts „Belustigungs-Orientalismus“ als Projektionsfläche für schüler-relevante Themen verwendet wird. Das bedeutet, dass der spezifische Orientalismus Mozarts zu einem anderen Zweck benutzt wird als demjenigen reproduziert und konsumiert zu werden. Auch wenn Vieles, wie erörtert, dafür spricht, dass die *Die Entführung aus dem Serail* nicht unter Saids Verdikt fällt, so ist es für den „rassismussensiblen“ Umgang mit der Oper nicht von Relevanz, ob sie selbst insgeheim für Orientalismus oder Rassismus anfällig ist oder nicht.

Bei der Szenischen Interpretation geht es, hart gesagt, primär um die Schüler\*innen und erst sekundär um Mozart. Das Verständnis der Oper *Die Entführung aus dem Serail* ist für solch einen Musikunterricht weniger relevant als das Bemühen um ein „Selbstverständnis“ der Schüler\*innen. Dabei ist die Oper und deren szenische Interpretation eine hervorragende Arena, in der erfahrungsbezogen und „geschützt“ über Orientalismus verhandelt wird. Sicherlich werden bei dieser szenischen Interpretation auch nachhaltige musikalische Erfahrungen gemacht. Das lässt sich gar nicht vermeiden, weil Mozarts Musik sehr stark ist und aufgrund der spezifischen Einfühlung, die Kernbestand einer jeden szenischen Interpretation ist, intensiver erlebt wird als es ohne eine solche Einfühlung der Fall wäre.

## Literatur

- Breitenbach, Beate (2016): Gefangen in den eigenen Ängsten. David Herrmann und Bettina Meyer im Gespräch, in: MAG 43. Opernhaus Zürich. <https://www.opernhaus.ch/spielplan/kalendarium/die-entfuehrung-aus-dem-serail/2022-2023/>
- Brinkmann, Rainer O.; Wenzel U. Vöcks; Wolfgang Martin Stroh (2024): Szenische Interpretationen von Wolfgang Amadeus Mozarts „Die Entführung aus dem Serail“. Oldenburg: Oops. (= Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater, Band 16).
- Buruma, Ian, Avishai Margalit; Andreas Wirthensohn (2015): Okzidentalismus: Der Westen in den Augen seiner Feinde. München: Hanser. (Ausführliche Besprechung: <https://www.musiktheaterpaedagogik.de/2020/BIS16/pdf/Buruma.pdf> .)
- Friedrich, Uwe (2006): Vorauseilender Gehorsam gefährdet Kunstfreiheit, in: Deutschlandfunk Kultur am 26.9.2006. <https://www.deutschlandfunkkultur.de/vorauseilender-gehorsam-gefaehrdet-kunstfreiheit-100.html>.
- Grimm, Gunter E. (2011): Soliman - Schwächling und Despot: Facetten des türkischen Herrscherbilds im deutschen Drama des 17. und 18. Jahrhunderts, in: Europa und die Türkei im 18. Jahrhundert, hg. von Barbara Schmidtlaberkamp. A&R-unipress GmbH Göttingen. Online: Goethezeitportal: [http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/PDF/db/wiss/aufklaerung/grimm\\_soliman.pdf](http://www.goethezeitportal.de/fileadmin/PDF/db/wiss/aufklaerung/grimm_soliman.pdf) .

- Hammond, Claire (2006): The relevance of Edward Said's theory of Orientalism to Mozart's *Die Entführung aus dem Serail*.  
<http://britishpostgraduatemusicology.org/bpm8/Hammond.html>
- Lerg, Cecilia (2016): Orientalismus in der europäischen Kunstmusik. Die Wiege des Exotismus. Dresden: Hausarbeit. Online: Grin-Verlag <https://www.grin.com/document/428457>
- Reinhard, Kurt (1974): Mozarts Rezeption Türkischer Musik, in: Bericht über den Internationalen Musikwissenschaftlichen Kongress. Berlin 1974, S. 518-523. (<https://www.musiktheaterpaedagogik.de/2020/BIS16/pdf/Reinhardt1974.pdf> .)
- Rothschild, Thomas (2022): Bassa Selim lebt hier nicht mehr. in: nacht-kritik.de [https://www.nachtkritik.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21148:die-entfuehrung-aus-dem-serail-nationaltheater-mannheim-luk-perceval&catid=128:nationaltheater-mannheim&Itemid=40](https://www.nachtkritik.de/index.php?option=com_content&view=article&id=21148:die-entfuehrung-aus-dem-serail-nationaltheater-mannheim-luk-perceval&catid=128:nationaltheater-mannheim&Itemid=40)
- Said, Edward (2009): Orientalismus. Frankfurt/M.: Fischer. [Deutsche Übersetzung des englischen Originals von 1978.]
- Schwarz, Henriette (2012): Das „Türkische“ in W. A. Mozarts „Die Entführung aus dem Serail“. Studienarbei. Online: Grin-Verlag <https://www.grin.com/document/209839> .
- Stroh, Wolfgang Martin (2004): „Alla turca revisited - oder Nachhaltige Friedenserziehung“, in: Diskussion Musikpädagogik 24. S. 27-33. Online: <https://oops.uni-oldenburg.de/2652>, S. 69-81.
- Wiedemann, Felix (2012): Orientalismus. Version: 1.0, in: Online: Docupedia-Zeitgeschichte, 19.04.2012. <http://docupedia.de/zg/Orientalismus>.

# **Alle Bände der Schriftenreihe zur Szenischen Interpretation von Musik und Theater**

## **Teil I Sammlung verstreuter Artikel**

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. erschienen 2013.

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

Band 5. Szenische Interpretation absoluter Musik. Theorie und Praxis. Markus Kosuch, Wolfgang Martin Stroh, Iris Winkler. Beispiele: Mozarts „alla turca“, Vivaldis *Vier Jahreszeiten*, Beethovens *Klavierkonzert* Nr. 3, Schuberts *Winterreise (Mut und Leiermann)*, Bachs Fugen, u.a.

Band 6. Szenische Interpretation Neuer Musik. Beispiele: Arnold Schönbergs 2. Streichquartett, 2. Satz; Charles Ives' Orchesterstück *The Unanswered Question*; George Enescus Oper *Œdipe*; Bernd Alois Zimmermanns Oper *Die Soldaten*; Mauricio Kagels *Match*; *Der 35. Mai* von Violeta Dinescu; *Die tödliche Blume* von Salvatore Sciarrino; *Eisenhans!* von Ali N. Askins. Puls messen in der Zeitgenössischen Musik.

Band 7. Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation im Interkulturellen Musikunterricht. Drei theoretische Aufsätze. 15 Spielkonzepte.

Band 8. Wolfgang Martin Stroh: Materialien zur Evaluation der Szenischen Interpretation von Musik und Theater. Systematisch geordnete Textauschnitte aus 42 Examens-, Magister-, Diplom- und Doktorarbeiten zur Evaluation der Szenischen Interpretation von Musik und Theater zusammen mit einem kommentierten Literaturbericht.

## **Teil II Spielkonzepte Musiktheater**

Band 11: Alban Berg „Wozzeck“

Band 12: Arnold Schönberg „Moses und Aron“ und Udo Zimmermann „Weiße Rose“

Band 13: Richard Strauss „Salome“

Band 14: Jonathan Larson „RENT“

Band 15: Wolfgang Amadeus Mozart „Cosi fan tutte“

Band 16: Wolfgang Amadeus Mozart „Die Entführung aus dem Serail“