



**Erprobung des Prinzips der "Szenischen Interpretation"
im Musikunterricht einer 6. Grundschulklasse -
dargestellt an ausgewählten Ausschnitten
des Musicals "West Side Story" von L. Bernstein**

Schriftliche Prüfungsarbeit
für die Zweite Staatsprüfung für das Amt des Lehrers

vorgelegt von:
Gudula Ostrop

Lehreranwärterin
im 7. Schulpraktischen Seminar im Bezirk Spandau (L)

Seminarleiter: Herr Corleisen
Fachseminarleiter: Herr Junge

Abgabetermin: 27. 4. 1998

1.	Einleitung	4
1.1	Begründung der Themenwahl	4
1.1.1	Motivation der Klasse	4
1.1.2	Eigene Motivation	4
1.1.3	Didaktische Begründungen	4
1.1.4	Begründungen durch den Rahmenplan	6
1.1.5	Zusammenfassung	8
2.	Theoretische Vorüberlegungen	8
2.1	Das Musical	8
2.1.1	Musical? Überlegungen aus musikpädagogischer Perspektive	9
2.1.2	West Side Story	11
2.1.2.1	Inhalt	11
2.1.2.2	Musik	12
2.1.2.3	Tanz	13
2.2	Szenische Interpretation	15
2.2.1	Etymologie	15
2.2.2	Wurzeln der szenischen Interpretation	15
2.2.3	Was ist szenische Interpretation?	16
2.2.4	Methoden	18
2.2.4.1	Vorbereitung	18
2.2.4.2	Einführung	19
2.2.4.3	Szenische Arbeit	20
2.2.4.3.1	Haltungen	20
2.2.4.3.2	Bilder	20
2.2.4.3.3	Szenisches Spiel	21
2.2.4.3.4	Szenische Improvisation	21
2.2.4.4	Ausführung	21
2.2.4.5	Reflexion	22
2.2.4.6	Strukturierung der zur Anwendung kommenden Methoden	22
2.2.5	West Side Story in der Schule szenisch interpretieren - Bedenken und mögliche Probleme.....	23
2.2.6	Zusammenfassung	24

3.	Unterrichtspraktische Durchführung	125
3.1	Voraussetzungen der Lerngruppe	125
3.2	Intentionen der Unterrichtsreihe	127
3.3	Didaktische Reduktion und Schwerpunktsetzung	28
3.4	Übersicht über die gesamte Unterrichtseinheit	30
3.5	Planung, Durchführung und Analyse ausgewählter 'Basismethoden mit Musik'	32
3.5.1	Standbilder bauen	33
3.5.1.1	Sachanalyse	33
3.5.1.2	Planung	34
3.5.1.3	Durchführung und Ergebnisse	36
3.5.1.4	Analyse	37
3.5.2	Gehaltungen entwickeln	38
3.5.2.1	Sachanalyse	38
3.5.2.2	Planung	39
3.5.2.3	Durchführung und Analyse	41
3.6	Weitere für die Gesamtauswertung zentrale Ergebnisse	42
3.6.1	Ergebnisse Block II	42
3.6.2	Ergebnisse Block III	45
3.6.3	Ergebnisse Block IV	48
4.	Schlussbetrachtung	51
5.	Literatur	53

1. Einleitung

1.1 Begründung der Themenwahl

1.1.1 Motivation der Klasse

Als ich im letzten August die Klasse 6 übernahm, erhob ich mit Hilfe eines Fragebogens Wünsche und Vorlieben der SchülerInnen bezüglich ihres Musikunterrichts. Dabei bestand Konsens in einer hohen Wertschätzung von "Englische Lieder singen", "Tanzen" und "im Musikunterricht etwas aufführen."¹

1.1.2 Eigene Motivation

Meine eigene Biografie ist von früher Kindheit an bereichert durch verschiedenste Erlebnisse gemeinsamen Musizierens mit anderen Menschen. Nationale Grenzen überschreitende Erfahrungen in Chören, Orchestern oder Jazz-Tanz-Gruppen gehören zu meinem wichtigsten Erfahrungsschatz. Auf der Bühne zu stehen, um gemeinsam mit anderen erarbeitete Musik zu präsentieren, hat meine Lebensfreude und mein Selbstvertrauen gestärkt. Meiner Erfahrung nach gibt es kaum etwas anderes als Musik, durch das so ein tiefes Gemeinschaftsgefühl mit Gleichgesinnten möglich wird.² Solche Erlebnisse sind sicherlich ausschlaggebend für meine Berufswahl als Musikpädagogin. Mein berufliches Anliegen möchte ich verwirklichen, indem ich als Musiklehrerin innerhalb eines engen zeitlichen und durch Stofffülle vorgegebenen Rahmens, einen Bruchteil dieser positiven Erfahrungen an Kinder weitergebe, die größtenteils nicht in den Genuss von musikalischer Einzelförderung kommen.

Schon bald nach der begonnenen Arbeit mit der Klasse 6 war ich angetan davon, wie gut die SchülerInnen singen. Vor allem begeisterte mich, wie schnell und erfolgreich unsere gemeinsame Arbeit beim Tanzen dahingehend fortschritt, dass die Klasse zunehmend selbstständiger und in erstaunlich kurzer Zeit dazu in der Lage war, sich auch sehr kreativ eigene Tänze auszudenken.³ Mit einer Gruppe gut singender und tanzender SchülerInnen zu arbeiten, legte die Beschäftigung mit einem Musical nahe.⁴ Aufgrund meiner eigenen Vorerfahrungen fühlte ich mich dazu in der Lage, mich an ein Musical heranzuwagen. Außerdem gilt: Spaß am Thema und an neuen Erfahrungen sind wichtige Voraussetzungen, um SchülerInnen für das Musiktheater zu begeistern.⁵

1.1.3 Didaktische Begründungen

Meine Wahl fiel auf die 1957 uraufgeführte West Side Story von Leonard Bernstein. Hier verbindet sich phantastische Musik mit einem Inhalt von hohem erzieherischen Wert. Die Handlung ist überschaubar, hat gesellschaftspolitischen Bezug und regt zum Nachdenken an. Durch die Beschäftigung mit aktuellen Problemen des gegenwärtigen

¹ vgl. 3.1, Voraussetzungen der Lerngruppe

² vgl. Buske: Musical als Chorprojekt: mehr als nur ein Schulchor. 1995.

³ vgl. 3.1, Voraussetzungen der Lerngruppe

⁴ vgl. 2.1, Musical

Lebens kann der Forderung nach Aktualität des Unterrichts entsprochen und dem Erziehungsauftrag der Schule Rechnung getragen werden.⁶ Die im Vordergrund stehende sozialkritische Thematik erscheint auch heute - mit Blick auf die Expansion von Gewalt in Schule und Gesellschaft - inhaltlich aktuell und gerechtfertigt.

Die West Side Story erfreut sich in vorwiegend für die Sekundarstufe gedachten Schulbüchern großer Beliebtheit.⁷ Mit der Auffassung, dass dieses Musical schon früher behandelt werden kann, zum Teil sogar früher behandelt werden sollte, stehe ich nicht allein.⁸ Zum einen entspricht die 5. und 6. Klasse in Berlin in den meisten Ländern der Sekundarstufe I, womit sich also die Schulbücher teilweise auf meine Lerngruppe beziehen. Zum anderen beginnt der Übergang von der Kindheit zum Jugendalter heute immer früher.⁹ Darüber hinaus sehe ich gerade bei meiner Lerngruppe die Auseinandersetzung mit Konflikten zwischen Gruppen innerhalb der Klasse als sehr wichtig an.¹⁰

Aufgrund der notwendigen inhaltlichen Auseinandersetzung mit der West Side Story liegt mir daran, den Kindern die Situation der Straßenbanden (im Folgenden 'Gangs' genannt) und die damit verbundene Gewalttätigkeit zunächst erlebbar zu machen, um ihnen die Notwendigkeit vor Augen zu führen, für ihr eigenes Leben andere Lösungsmöglichkeiten zum Umgang mit Konflikten zu suchen. Mein Unterricht über die West Side Story soll auf die Werte Frieden und Verständigung ausgerichtet sein. Damit möchte ich der Forderung nachkommen, dass Musikunterricht "seine Funktion der Wissensvermittlung überschreiten" und "in den wesentlichen Auftrag der Erziehung eingebunden" sein sollte.¹¹

Während meines Studiums der Literatur stieß ich auf den methodischen Ansatz der szenischen Interpretation von Opern. Hier erleben die Mitwirkenden ein Bühnenstück, indem sie in die Rollen der dort auftretenden Personen schlüpfen und als diese agieren. Mit Mitteln des szenischen Spiels können in der Auseinandersetzung mit fremden Lebensentwürfen eigene Erlebnisse und Empfindungen entdeckt und dabei eigene Haltungen bewußt gemacht werden. Um ein Bühnenstück zu erleben, zu verstehen und letztendlich interpretieren zu können, fühlen sich die Beteiligten in fremde Figuren und Situationen anderer Zeiten und Kontexte ein. Als Ziel der szenischen Interpretation nennt *Scheller* die Interpretation eines Stückes durch die Handlungen der SchülerInnen. Ausdrücklich wird darauf hingewiesen, dass nicht die

⁵ vgl. Ehlert: Theaterpädagogik. 1986, S. 80

⁶ vgl. Heyl: Die "West Side Story im Musikunterricht". 1988, S. 110

⁷ vgl. z.B. Musik im Leben, 1987, S. 255-259, Musik-Kontakte, Bd. 2, 1987, S. 116-126, Spielpläne Musik 2, 1991, S. 230-233, Musik um uns, 1986, S. 233-239

⁸ Braune: Bernsteins "West Side Story" (K)ein Unterrichtsinhalt für die 4. Klasse? 1995.

⁹ Postmann. Das Verschwinden der Kindheit. 1987

¹⁰ vgl. Kapitel 3.1, Voraussetzungen der Lerngruppe

¹¹ Orgass: Der Teil als Ganzes/das Ganze als Teil: "West Side Story". 1994, S. 26

Aufführung oder die gelungene Inszenierung das Ziel der szenischen Interpretation sei.¹²

Dieses Anliegen erscheint mir gerade in Bezug auf die West Side Story sehr entscheidend, weil die Thematik von Gruppenzusammenhalt in Gangs oder Cliques einen zentralen Lebensbereich von heranwachsenden Kindern darstellt. Dabei ist für meine junge und in relativ 'gut behüteten Verhältnissen' aufwachsende Lerngruppe die Auseinandersetzung mit diesem Thema (noch) nicht aufgrund eigener Erfahrungen in gewalttätigen Gangs notwendig. Dennoch ist es wichtig, sich mit dem Phänomen von Gewalt und Ausgrenzung innerhalb und zwischen Gruppen zu beschäftigen. Innerhalb dieser Klasse besteht zwischen verschiedenen Gruppen eine Ausgrenzung, die sich nicht in körperlicher, sondern in subtiler psychischer Gewalt äußert.¹³

Durch die Herangehensweise der szenischen Interpretation soll eine Auseinandersetzung mit den zentralen Themen der West Side Story und ihrer Musik erfolgen. Dabei kann ohne die permanente Beschäftigung mit Aufführungsaspekten gearbeitet werden. Nach der durchgeführten Interpretation der West Side Story mit Methoden der szenischen Interpretation besteht im Anschluss an diese Unterrichtsreihe die Möglichkeit, eine Aufführung vorzubereiten, um so der im Musikunterricht wichtigen Darstellungsfreude vor einem Publikum nachzukommen.¹⁴

1.1.4 Begründungen durch den Rahmenplan

SchülerInnen sollen im Musikunterricht dazu befähigt werden, ihre "musikalisch-akustische Umwelt selbstständig, sachverständig und phantasievoll zu bewältigen."¹⁵ Wie im Praxisteil der Arbeit deutlich wird, bekommen die SchülerInnen innerhalb dieser Unterrichtsreihe in vielfältiger Weise die Gelegenheit, eigenständig und kreativ mit Musik umzugehen. So probieren sie u.a. Gehhaltungen zur Musik und entwickeln einen 'szenischen Tanz'.¹⁶ Ein weiteres wichtiges Richtziel des Musikunterrichtes ist es, sich "gegenüber jeder Art von Musik" offen, vorurteilsfrei und aufnahmebereit zu verhalten.¹⁷ Die West Side Story ist ein Musical, in dem sich verschiedene Musikstile und Kompositionstechniken finden lassen.¹⁸ Ihre Behandlung ermöglicht die Auseinandersetzung mit verschiedenen Arten von Musik innerhalb eines Werkes. Des weiteren soll der Musikunterricht die Erlebnis- und Genußfähigkeit steigern. Er soll dazu dienen, "Freude an der Musik und mit Musik zu empfinden und schöpferische Kräfte zu entwickeln."¹⁹ Viele Methoden der szenischen Interpretation kommen der Forderung nach, schöpferisch tätig zu werden. So dient z.B. der Bau von

¹² vgl. Scheller: Szenische Interpretation. 1996, S. 22

¹³ vgl. 3.1, Voraussetzungen der Lerngruppe

¹⁴ vgl. 1.1.1, Motivation der SchülerInnen

¹⁵ Rahmenplan Grundschule, 1993, S. 2

¹⁶ vgl. 3.4, Block III und 3.6.2, Ergebnisse 'szenischer Tanz'

¹⁷ Rahmenplan Grundschule, 1993, S. 2

¹⁸ vgl. 2.1.2.2, Musik und 3.5.1.1, Sachanalyse

¹⁹ Rahmenplan Grundschule, 1993, S. 2

Standbildern²⁰ dazu, eigene Ideen zur Musik zu entwickeln, und diese körperlich umzusetzen. Wichtige Voraussetzungen für das Nachdenken über Musik und für den Erwerb notwendigen Wissens sind "affektiver Zugang zur Musik, Interesse an der Musik und aktiver Umgang mit Musik."²¹ Dieses Wissen soll die SchülerInnen befähigen, "Musik mit Verständnis zu begegnen, Strukturen und Wirkungszusammenhänge zu erkennen und angemessen beschreiben zu können".²² Vor allem in den beiden Teilungsstunden²³ dieser Unterrichtsreihe sind die SchülerInnen gefordert, die Struktur der jeweiligen 'Identifikation-Songs' ('Jet-Song' und 'America') und ihre Wirkung zu verstehen, um sie tänzerisch umzusetzen (= Strukturen erkennen). In der darauffolgenden Stunde gilt es dann, der jeweils "gegnerischen Gang" den eigenen Song zu erklären und die Art und Weise der Umsetzung des Stückes zu begründen (= Strukturen und Wirkungszusammenhänge angemessen beschreiben können).

Oft besteht die Gefahr, dass in der Schule die leicht zu operationalisierbaren Lernziele vorgezogen werden, da so einfacher ein Wissenserwerb bzw. Lernfortschritt nachgewiesen werden kann.²⁴ Der Rahmenplan fordert aber ausdrücklich, die affektiven und schwerer abprüfbareren Lernziele nicht zu vernachlässigen. So steht hier "die Weckung und Förderung von bewußtem Erleben und Genießen von Musik sowie Freude an der Musik", "Toleranz, Offenheit, Neugier und Interesse gegenüber Musik" und die "Bereitschaft zum Zuhören und Mitmachen, zum Singen und Spielen sowie zum Umsetzen von Musik in Bewegung [...]" im Vordergrund.²⁵ Diese Richtziele werden in der durchgeführten Unterrichtsreihe dadurch umgesetzt, dass eine Auseinandersetzung mit sehr unterschiedlichen 'Musikstilen' innerhalb der West Side Story gefordert wird. Bei den Verhaltensweisen im Umgang mit Musik gilt es, Musik "machen, hören, verstehen oder umsetzen" gleichermaßen zu berücksichtigen. Zu Letzterem wird im Rahmenplan ausdrücklich vorgeschlagen, Musik mit szenischer [...] Darstellung zu verbinden oder in Bewegung umzusetzen.²⁶ Diese Forderung wird innerhalb der vorliegenden Unterrichtsreihe in vielfältiger Weise umgesetzt, wie bereits am Titel des methodischen Schwerpunktes der 'szenischen' Interpretation erkennbar ist. Auch durch den weiteren Schwerpunkt der West Side Story, den Tanz, wird diese berücksichtigt.²⁷ Der Forderung nach fächerübergreifendem Arbeiten im Rahmenplan²⁸ wird innerhalb dieser Reihe vor allem durch die Überlappungen mit den Fächern Deutsch (Schreiben der Rollenbiografien)²⁹, Englisch (Textverstehen und

²⁰ vgl. 2.2.4.3.2, Bilder

²¹ Rahmenplan Grundschule, 1993, S. 2

²² ebd., S. 2

²³ vgl. 3.4, Block III und 3.6.2, Ergebnisse 'szenischer Tanz'

²⁴ vgl. Füller: Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht. 1974.

²⁵ Rahmenplan Grundschule, 1993, S. 4

²⁶ ebd., S. 5

²⁷ vgl. 2.1.2.3, Tanz

²⁸ Rahmenplan Grundschule, 1993, S. 10

²⁹ vgl. 2.2.4.2, Einfühlung und 3.6.1, Ergebnisse Rollenbiografien

Singen der Lieder), Sport (Umsetzen der Musik in 'szenischen Tanz') nachgekommen. Auch weist der Rahmenplan darauf hin, fächerübergreifenden Unterricht zur Vorbereitung von Projekten und Veranstaltungen wie Musiktheater zu nutzen. Wie bereits angekündigt, wird eine Musiktheater- Aufführung (nach weiterer Bearbeitung des Musicals unter anderer Zielsetzung) im Anschluss an diese Unterrichtsreihe in Erwägung gezogen.

1.1.5 Zusammenfassung

Aufgrund besonderer Fähigkeiten und Vorlieben der Lerngruppe (singen und tanzen) wurde als Unterrichtsstoff ein Musical ausgewählt. Die Entscheidung für die West Side Story fiel aufgrund der vielseitigen und anspruchsvollen Musik, dem inhärenten Schwerpunkt Tanz³⁰ und der inhaltlichen Beschäftigung mit einem Thema, das heute generell in unserer Gesellschaft und insbesondere für diese Lerngruppe aktuell ist. Die Methoden der szenischen Interpretation erscheinen mir besonders geeignet, die Auseinandersetzung mit den zentralen Inhalten und der Musik des Musicals gründlich zu bearbeiten. Diese Einschätzung gilt es mit der vorliegenden Arbeit zu prüfen: Das Prinzip der szenischen Interpretation soll anhand ausgewählter Ausschnitte der West Side Story erprobt werden. Wenn die Arbeit allen Beteiligten Spaß macht, soll aufbauend auf die Unterrichtsreihe an der West Side Story weiter gearbeitet werden, woraus sich eine Aufführung einzelner Szenen ergeben kann.

2. Theoretische Vorüberlegungen

2.1 Das Musical

"Die neunziger Jahre: Die Sprechbühne ist in einer Krise. Theater müssen schließen, Subventionen werden gekürzt. Es fehlt an Stücken und Ideen, die Zuschauer bleiben aus."³¹ Aber gleichzeitig gilt: "Kein musikalisches Genre hat während der letzten Jahre einen derartigen Triumphzug durch deutsche Lande angetreten wie das Musical."³² - Was ist das für ein Genre, das mittlerweile international für Aufsehen und volle Kassen sorgt?

Der Begriff Musical ist eine Kurzform von 'musical play' oder 'musical comedy' (Musik-Drama oder Musik-Komödie).³³ Als eigenständige, aus Amerika kommende Gattung begann die Entwicklung des Musicals ungefähr Mitte des 19. Jahrhunderts³⁴ und gelangte im 20. Jahrhundert zu großer Popularität.³⁵ Versuche einer Definition erklären Musik zusammen mit denen ihrer verwandten Künste Gesang und Tanz als das zentrale Element des Musicals.³⁶ Sie rechnen es als unterhaltendes Genre der populären Musik zu.³⁷ Das Musical hat wie kaum eine andere Kunstform des Entertainments mit Vorurteilen zu kämpfen.³⁸ Insbesondere auch in Deutschland wurde die gesamte Gattung von der etablierten Kritik kaum zur Kenntnis genommen. Die abschätzige Haltung des deutschen Feuilletons schlägt sich in einer ausgesprochen

³⁰ vgl. 2.1.2.3, Tanz

³¹ Schmidt-Joos: Musicals für Millionen (Millionen für Musicals). 1995, S. 5

³² Erwe: Das Musical. Populäres Musiktheater in der Schule. 1995, S.4

³³ vgl. Schmidt-Joos: Das Musical. 1965, S. 12

³⁴ vgl. z.B. rororo Musikhandbuch, 1981, S. 92

³⁵ vgl. Schoenebeck: Musiklexikon. Daten, Fakten und Zusammenhänge. 1996, S. 216

³⁶ vgl. Jubin: Die unterschätzte Filmgattung. Aufbereitung und Rezeption des Hollywood Musicals in Deutschland. 1995, S. 4

³⁷ Schoenebeck, 1996, S. 216

³⁸ Jubin, 1995, S. 2 f.

dürftigen deutschsprachigen Literatur zu diesem Thema nieder.³⁹ "Das Musical ist Musiktheater, das sich zu seinem

³⁹ ebd., S. 3

Unterhaltungsanspruch bekennt"⁴⁰ und entspricht in seiner Zielrichtung "vielfach den Bedürfnissen der Gegenwart."⁴¹ In dieser Gattung des populären Musiktheaters des 20. Jahrhunderts schließen sich Musik, Handlung und Tanz unter Verwendung von Stilmitteln aus Oper, Operette, Revue und Show zu einer Einheit zusammen.⁴² Das Musical wird von einigen Autoren auch als amerikanische Variante der europäischen Operette bezeichnet.⁴³ In den Ausdrucksformen lehnt sich das Musical an populäre Musik an: Von Operettenseligkeit und Schlagerschmalz über Jazz und Volksliedhaftem hin zu fremdländischer Folklore und zeitgemäßem Rocksound, was beliebt ist, ist auch erlaubt.⁴⁴

Da Musik, Drama, Tanz und Show eine Einheit bilden, müssen Musical-Darsteller gleichzeitig Schauspieler, Sänger und Tänzer sein. Auch inhaltlich gibt es keine stilistischen oder stofflichen Grenzen oder Tabus. Von Sozialkritik bis Märchen ist alles aufgreifbar, wenn es gelingt, den Unterhaltungsanspruch des Musicals umzusetzen.⁴⁵ Ein weiteres wichtiges Kennzeichen eines Musicals ist die gezielte Produktion. Autor und Komponist erarbeiten das Musical in enger Kooperation mit dem Produzenten und mit Theaterpraktikern wie Choreografen, Bühnen-, Kostümbildnern und Lighting-Designern. Somit gestaltet sich die Produktion eines neuen Musicals als sehr kostenintensiv und zeitaufwendig.⁴⁶

2.1.1 Musical - Überlegungen aus musikpädagogischer Perspektive

Um ein erfolgreiches Musical zu produzieren, wird vom 'Showbusiness' eine Ausrichtung des Schwergewichts auf finanziellen Erfolg verlangt. Ansprüche und Werte anderer Art müssen zurückgestellt werden. Der Erfolg stellt sich nur ein, wenn der Publikumsgeschmack befriedigt wird. Soll aber eine 'Kunstform', die extrem von finanziellen Gesichtspunkten und dem Zeitgeschmack bestimmt ist, Gegenstand pädagogischen Bemühens sein? Kann sie etwas Konstruktives und für Kinder und Jugendliche Allgemeingültiges vermitteln? Das gerade vom jugendlichen Publikum als zeitgemäße Form des Musiktheaters angesehene und als Ausdruck 'ihrer Generation' vereinnahmte Phänomen Musical verlangt von MusikpädagogInnen Auseinandersetzung und kritische Stellungnahme. Wer sich die populäre Gattung Musical in die Schule holt, muss überlegen, was für SchülerInnen den Lerngegenstand rechtfertigt.

So gravierend mögliche Bedenken gegen dieses rein kommerzielle Genre auch sein mögen, es müssen auch die sich bietenden Vorzüge des Musicals und ihm innewohnende Stärken betrachtet werden. Es erfordert z.B. großen Einsatz und viel

⁴⁰ Erwe, 1995, S. 6

⁴¹ rororo Musikhandbuch, 1981, S. 233

⁴² Simon & Simon: Musical. In: Das große Lexikon der Musik. 1981, S. 395

⁴³ vgl. Ahlring: "West Side Story" Ghetto life in the USA. 1986, S. 8

⁴⁴ vgl. Erwe, 1995, S. 5

⁴⁵ vgl. Schoenebeck, 1996, S. 216

Professionalität, dem Publikumsgeschmack zu entsprechen. Um diesem Anspruch Genüge zu tun, werden in der Unterhaltungsindustrie weder Kosten noch Mühe gescheut, mit dem immerhin beachtlichen Ergebnis, die Aufmerksamkeit des Zuschauers und -hörers rund zwei bis drei Stunden zu fesseln. Aufgrund der Komplexität eines Musicals, bestehend aus einer 'Story', Musik, (Tanz und Gesang) und Choreografie, erscheint es für die unterrichtliche Behandlung geeignet. Es bietet sich für fächerübergreifenden Unterricht an und ermöglicht im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich künstlerische und ästhetische Erfahrungen.⁴⁷ Der hier favorisierte Gesangsstil gleicht den vertrauten Ausdrucksformen der populären Musik und kommt dem musikalischen Erfahrungshorizont von Kindern und Jugendlichen entgegen.⁴⁸ Für SchülerInnen, die häufig keine Vorerfahrung bzw. sogar Vorurteile gegenüber der Institution Musiktheater haben, bietet sich die Behandlung eines Musicals an, da es aufgrund der verwendeten Elemente des Jazz und der Unterhaltungsmusik nicht ganz außerhalb ihrer Hörgewohnheiten liegt. Ein Musical "muß im ganzheitlichen Sinne mit dem ganzen Körper erspielt werden", wodurch sich ein breiter Raum zur Selbstentfaltung bietet.⁴⁹

Zusammenfassend können mit Musicals generell mehrere im Rahmenplan geforderte Aspekte des Musikunterrichts umgesetzt werden.⁵⁰ Durch die Nähe zum Musikgeschmack der SchülerInnen gelingt es mit Musicals oft, einen affektiven Zugang zu schaffen, durch den ein aktiver Umgang mit Musik ermöglicht wird.⁵¹ Durch die verschiedenen Facetten des Musicals bietet sich die vielseitige Erarbeitung mit verschiedenen Sinnen an.⁵²

Von entscheidender Bedeutung bleibt, welches Musical für den Unterricht ausgewählt wird. Es soll den SchülerInnen über die Begeisterung für das Umgehen mit Musik hinaus ein Anlass zur Beschäftigung geboten werden. Die Geschichte des Musicals zeigt, dass das Publikum auch kritische und schwierige Themen akzeptiert, wenn sie in attraktiver Verpackung dargeboten werden.⁵³ Die West Side Story artikuliert den Wunsch, Geborgenheit in einer verschworenen Gemeinschaft Gleichgesinnter zu finden.⁵⁴ Die Auseinandersetzung mit Jugendlichen, die sich mit einer Gang identifizieren und hier Zusammenhalt erleben, diese Gemeinsamkeit aber gegen andere Gruppen wenden, ist aufgrund des erzieherischen Auftrags der Schule von großer Bedeutung. In der West Side Story kann die ernsthafte Thematik sogar die Wünsche eines nur am Unterhaltungswert interessierten Zuschauers ohne weiteres

⁴⁶ ebd., S. 216

⁴⁷ vgl. Heyl, 1988, S. 110

⁴⁸ vgl. Erwe, 1995, S. 6

⁴⁹ Buehrig: Musical als Spielprojekt. 1995a, S. 25

⁵⁰ vgl. 1.1.4, Rahmenplan

⁵¹ vgl. Fischer: Das "musikdidaktische Wunderland" und die schulpraktische Realität. 1982, S. 621

⁵² vgl. Vester: Denken, Lernen, Vergessen. 1975.

⁵³ vgl. Schoenebeck, 1996, S. 216

⁵⁴ vgl. Buehrig: Zum pädagogischen Umgang mit der Musical-CD. 1995b, S. 9

befriedigen. Das Angenehme - die gute Unterhaltung - verbindet sich mit dem Nützlichen, der "pädagogisch wertvollen Story."⁵⁵

⁵⁵ vgl. Bean: Nachwort. In: Fremdsprachentexte: West Side Story. 1993, S.120

2.1.2 West Side Story

2.1.2.1 Inhalt

Die West Side Story von Bernstein verwendet das bekannte 'Romeo und Julia'-Thema von Shakespeare. Die Geschichte spielt in den 50er Jahren unseres Jahrhunderts in einem New Yorker Stadtteil, der West Side Manhattans. An die Stelle der beiden verfeindeten Familien treten hier zwei rivalisierende Straßengangs, zwischen denen sich ein gefährlicher, rassistisch motivierter Streit abspielt: die einheimischen, sich ganz 'amerikanisch' fühlenden Jets ('Düsenjäger') wollen eine Gruppe eingewanderter Jugendlicher aus Puerto Rico, die Sharks ('Haie'), aus ihrem Revier vertreiben. Tony, ein Mitbegründer der Jets, verliebt sich in Maria. Sie ist die Schwester Bernardos, dem Anführer der Sharks. Tony und Maria erträumen sich trotz ihrer Zugehörigkeit zu den verfeindeten Gruppen eine gemeinsame gewaltfreie Zukunft.

Tony versucht vergeblich, einen angekündigten Kampf zwischen den beiden Banden zu verhindern. Bei dem Gefecht wird Riff, der Anführer der Jets und Tonys engster Freund, von Bernardo durch einen Messerstich getötet. Tony rächt den Tod Riffs, indem er seinerseits Bernardo ersticht. Nach den Turbulenzen durch dieses Ereignis unterliegt Tony der fälschlichen Annahme, dass auch Maria getötet wurde. Durch diese Nachricht des Lebenssinnes beraubt, läuft er in selbstmörderischer Absicht auf die Straße und wird von einem Rächer der Sharks erschossen als Maria erscheint. Gemeinsam beschwören Tony und Maria noch einmal die Hoffnung auf ein besseres, friedliches Leben. Gerührt von Marias Trauer und entsetzt über den weiteren Toten tragen die ehemals verfeindeten Gangs gemeinsam Tonys Leiche fort und weisen damit auf eine friedlichere Zukunft hin.

In der West Side Story stehen Rassen-, Generations- und Jugendbandenkonflikte im Mittelpunkt der Handlung.⁵⁶ Das Wesentliche des Musicals spitzt sich auf die beiden Begriffe: 'gegeneinander' und 'gemeinsam' zu.⁵⁷ 'Gegeneinander' kennzeichnet das Verhältnis der puertoricanischen Sharks und der amerikanischen Jets, darüber hinaus die Beziehung der Jugendlichen zu Autoritätspersonen wie ihren Eltern, der Polizei oder den Sozialarbeitern. 'Gemeinsam' steht vor allem für die Liebesbeziehung zwischen Tony und Maria. Auch das Gruppengefühl innerhalb der Gangs, zum Teil die Freundschaft zwischen Anita und Maria, sowie die väterliche Fürsorge Docs für Tony können durch dieses programmatische Schlagwort 'gemeinsam' gekennzeichnet werden. Dem starken Gruppenzusammengehörigkeitsgefühl der Jets, das von Geborgenheit und Zugehörigkeit in einer ansonsten trostlosen Welt geprägt ist ('gemeinsam'), steht eine starke in Hass gesteigerte Antipathie allen Nicht-Gruppen-Zugehörigen gegenüber ('gegeneinander'). Tony und Maria stehen für den zentralen

⁵⁶ vgl. Heyl, 1988. S. 112

⁵⁷ Anmerkung: Diese Begriffe stammen von mir. In der Literatur dazu: Heyl (1988, S. 114) spricht von einer "großen Kluft zwischen der romantischen Liebesgeschichte und der brutalen Bandenwelt", Krawulsky (West Side Story. 1986, S. 324) benennt "zwei Handlungsstränge, einen dramatischen und einen lyrischen."

Versuch, eine zwischenmenschliche Brücke in diese gewalttätige Welt zu schlagen. Ihre sentimentale Liebesbeziehung nimmt Züge der Realitätsflucht an, in der vor allem Tony die Gefährlichkeit ihrer Bindung verleugnet. "Ähnlich wie die Jets in ihrem größtenwahnsinnigen Verkennen der Realität, verliert Tony in seiner überschwenglichen Liebe zu Maria jeglichen Sinn für die Gefahren und die Zwänge der sozialen Wirklichkeit, in der sie leben."⁵⁸ Maria muß durch den Tod Tonys erleben, daß die Macht der gesellschaftlichen Zwänge (noch) stärker ist als die Macht der Liebe. Durch ihr Beispiel des Verzichts auf weitere Gewalt und durch die Kraft ihrer gereiften Persönlichkeit bringt sie eine Versöhnung zwischen den Feinden zustande.

In Bernsteins Musical geht es "um die Utopie einer von Verständnis, Toleranz, Liebe und Frieden geprägten Gesellschaft."⁵⁹ Diese Utopie reibt sich an den Lebensbedingungen der rivalisierenden Jugendgangs Jets und Sharks im New York der 50er Jahre genauso wie an den Erfahrungen heutiger SchülerInnen.

2.1.2.2 Musik

Die Musik der West Side Story wird in der Literatur als außergewöhnlich bewertet.⁶⁰ Dem Komponisten Bernstein (1918-1990) erschien die häufig vorgenommene Einteilung in 'Ernste Musik und Unterhaltungsmusik' abwegig.⁶¹ So verwendet er in der West Side Story Elemente der 'ernsten' Musik, des Jazz, der Oper⁶² und der Unterhaltungsmusik. Es werden verschiedene Stile und Techniken vom Neoklassizismus bis zum symphonischen Jazz integriert. "Den eigentlichen Wert der Musik macht jedoch die Zuordnung von Motiven zum dramatischen Geschehen und zu den Personen sowie deren Verknüpfung aus."⁶³ Bernstein nutzt die Musik zur Kennzeichnung der unterschiedlichen Personengruppen. So werden die Jets durch den Jazz der 50er Jahre (Nordamerika) und die Sharks durch lateinamerikanische Tanzmusik (Südamerika) charakterisiert.⁶⁴ Besonders gut ausgedrückt wird dies in den Songs, in denen sich die Lebenssituation der Jets ('Jet-Song') und der Sharks ('America') äußern. Diese eignen sich besonders zur selbstpräsentierenden Vorstellung der Gangs; Inhalt, Sprache und Musik bieten sich zur Identifikation an.⁶⁵ Der 'Jet-Song' charakterisiert die meist aus unerfreulichen Familienverhältnissen stammenden Jugendlichen mit ihren Problemen

⁵⁸ Bean, 1986, S. 130

⁵⁹ Orgass, 1994, S. 26

⁶⁰ Ahlring, 1986, S. 4; Gradenwitz. Leonard Bernstein. Eine Biographie. 1992, S. 247

⁶¹ vgl. Castiglione. Leonard Bernstein. Ein Leben für die Musik. 1993; Burton. Leonard Bernstein. Die Biographie, 1994, S. 367

⁶² Anmerkung: Die Nähe der West Side Story zur Gattung der Oper wird unterschiedlich eingeschätzt: vgl. Gradenwitz, 1992, S. 243: "Die erstaunliche, aus wenigen motivischen Urzellen entwickelte Partitur der 'West Side Story' steht vom Blickpunkt der musikalischen Ausarbeitung gesehen der zeitgenössischen Oper näher als jedes andere Werk der nicht als Oper konzipierten Musik für das moderne Theater." Hingegen Burton, 1994, S. 367: "[So ist die West Side Story] ... ganz entschieden keine Oper." Ebd., S. 368: Für Bernstein war die West Side Story "eine tragische Musikkomödie."

⁶³ Krawulsky, 1986, S. 324 f.

⁶⁴ vgl. Heyl, 1988, S. 113; Schmitt: Formen der Annäherung. 1995, S. 17; Orgass, 1994, S. 26

und dem gemeinsamen Ziel, gegen alle Feinde, insbesondere die Sharks, vorzugehen. Gegen die enttäuschenden Erlebnisse mit Autoritätspersonen setzen die jungen Jets die Mitgliedschaft in ihrer Bande. Die Beschwörung von Zusammengehörigkeit der Mitglieder bis zum Tod steht im Mittelpunkt. Musikalisch wird dies u.a. durch ein aus zwei Terzen und einem Tritonus abwärts bestehenden 'Jet-Motiv' untermauert. Die rauhe und aggressive Tongebung enthält zahlreiche große Tonsprünge, die das Singen des Songs relativ schwierig machen. Durch dissonante Akkorde, Polyrythmik (Jazz) und 'blue notes' (Blues), stellen sich die Jets hier als aggressive und rauhe Gang vor. In 'America' ist der Gesang durch Dreiklangsmelodik mit vielen Tonwiederholungen und geschlossenen Melodieabschnitten viel einfacher gestaltet als im 'Jet-Song'. Die Hoffnungen und Wünsche der Puertoricaner in New York werden mit der aus Hass und Benachteiligung bestehenden Realität kontrastiert. Der besondere Reiz des Strophenliedes liegt im ständigen Wechsel zwischen 6/8 und 3/4 Takt (Hemiolenrhythmus). Bernstein stellt hier zwei lateinamerikanische Tanzrhythmustypen gegenüber: 'Seis' für das 'Couplet', 'Huapango' für den Refrain.⁶⁶ Auch in der Instrumentierung kommt die Herkunft der Sharks durch die Betonung lateinamerikanischer Perkussionsinstrumente deutlich zum Ausdruck. Der ironisch-sarkastische Text thematisiert die Desillusionierung der Puertoricaner in den USA. Hinter glänzenden Fassaden ("ev'rything free in America") verbirgt sich die ernüchternde Wirklichkeit ("for a small fee in America"). Einer möglichen Sehnsucht nach Rückkehr werden Beschreibungen entgegengehalten, die auch die Heimat nicht nur als sonniges, tropisches Land erscheinen lassen.

Die von mir formulierte Zuspitzung des Musicals auf die beiden Themenfelder 'gegen-einander' und 'gemeinsam', findet sich auch in der Musik wieder. Stilistische Anlehnungen an Schlager und Operette⁶⁷ stellen die Unberührbarkeit der Liebe dar ('gemein-sam'), die für kurze Zeit der Aggression und Gewalt entfliehen kann.⁶⁸ Dem gegenüber steht die stark rhythmisch betonte, an Jazz angelehnte Musik ('gegeneinander'). Die Verbindung lateinamerikanischer Musik mit dem Jazz schwarzafrikanischer Herkunft kann über die Musik hinaus als ein bedeutungsvolles Zeichen gewertet werden. Bernstein nimmt Völkerverständigung vorweg.⁶⁹⁷⁰

2.1.2.3 Tanz

⁶⁵ vgl. 3.4, Block III und 3.6.2, Ergebnisse 'szenischer Tanz'

⁶⁶ vgl. Gradenwitz, 1992, S. 238

⁶⁷ z.B. 'One hand one heart' vgl. 3.5.1, Standbilder bauen

⁶⁸ vgl. Bean, 1986. S. 130

⁶⁹ vgl. Orgass, 1994, S. 26

⁷⁰ Anmerkung: In der von Bernstein selbst eingespielten Aufnahme (1985) sind die Hauptrollen mit bekannten OpernsängerInnen besetzt. Durch den Einsatz dieser für ein Musical ungewöhnlichen Einspielung, konnte ich ein mir wichtiges Ziel des Musikunterrichts verwirklichen: Die SchülerInnen werden über das populäre Genre Musical mit ausgebildeten professionellen (Opern-) Stimmen vertraut gemacht und gewinnen dabei (unbewußt) neue Hörerfahrungen. Dies kann dazu führen, dass vielleicht die Scheu geringer wird, sich auch dem - bei Kindern häufig auf Ablehnung stoßenden - Genre der Oper ein kleines Stückchen anzunähern.

Wie bereits dargelegt, erweist sich die *West Side Story* inhaltlich und musikalisch als herausragend für ihre Gattung. Auch im Hinblick auf einen weiteren Bestandteil, den Tanz, geht die *West Side Story* als bedeutend in die Geschichte des amerikanischen Musicals ein.⁷¹ Von den 30er bis zu den 50er Jahren wird der Tanz als bedeutungstragender Bestandteil in das Musical integriert.⁷² So wachsen beispielsweise in einem gelungenen Musical Tänze, Chansons oder gefühlsbetonte Lieder "als Tänze, Schlager und Lieder sinnvoll aus der Handlung heraus, sind zuweilen sogar dramaturgische Angelpunkte und daher schlechthin unentbehrlich."⁷³ Jene integrierende Form des Musicals zeichnet sich dadurch aus, daß Lieder und Tänze die Handlungsdynamik nicht unterbrechen, sondern vielmehr aus dem Geschehen erwachsen, die Charakterisierung der Figuren vertiefen und eine gesamte Szene somit auf ihren Höhepunkt führen, zusammenfassen oder kommentieren.⁷⁴ Dies ist in der *West Side Story* herausragend umgesetzt: "Tanz ist in diesem Musical ein handlungstragender Faktor."⁷⁵ So ist der Tanz auf der realistischen Handlungsebene ein bevorzugter Zeitvertreib der Jugendlichen, der als Methode dient, die aufgestaute Wut über die Nachteile ihrer sozialen Lage zum Ausdruck zu bringen und unter Kontrolle zu halten. Auf der repräsentativen Ebene wird der Tanz benutzt, um für den Zuschauer die Stadien des Streites zwischen den zwei Banden bildlich darzustellen. Einige zentrale Szenen haben die Formen von Tanzsequenzen (z.B. der Zweikampf zwischen Riff und Bernardo, 'The Rumble'⁷⁶, der in eine allgemeine Schlägerei ausartet). Die thematische Verbindungslinie zwischen den zwei Verwendungsformen des Tanzes in der *West Side Story*, dem realistischen und dem repräsentativen Tanz, liefert nach *Bean* einen Beweis für den einheitlichen Kunstcharakter dieses Musicals.⁷⁷ Auch *Heyl* wertet die Äquivalenz und Ausgewogenheit von Musik, Tanz und Handlung als beispielhaft: Die Tänze werden "bruchlos in die Handlung integriert."⁷⁸

Zusammenfassend läßt sich die Würdigung der *West Side Story* folgendermaßen formulieren: "Bernsteins Mut zur Utopie kann gelten nicht nur für die visionäre Kraft des Musicals, sondern auch für den Zusammenhalt seiner disperaten Formen und Musiksphären."⁷⁹ "Mit seiner Mischung von lyrischen Liebesszenen, Kritik an der modernen Großstadtgesellschaft, mitreißenden Ballettnummern und anspruchsvoller Musik, wurde die *West Side Story* zum bis dahin kühnsten Werk des amerikanischen

⁷¹ vgl. Krawulsky, 1986, S. 324, Heyl, 1988, S. 114, Bean, 1986, S. 134 f.

⁷² vgl. Bean, 1986, S. 133

⁷³ rororo, 1981, S. 233

⁷⁴ vgl. Schmidt-Joos, 1965, S. 13 f.

⁷⁵ Heyl, 1988, S. 114

⁷⁶ vgl. 3.5.1.1, Sachanalyse

⁷⁷ vgl. Bean, S. 134

⁷⁸ Heyl, 1988, S. 110

⁷⁹ Orgass, 1994, S. 31

Musiktheaters."⁸⁰ Ein Grund für die Stoffauswahl für meine Lerngruppe ist die zentrale Rolle des Tanzes in der West Side Story.⁸¹

⁸⁰ Wallraf. West Side Story. In: Honegger und Massenkeil: Das große Lexikon der Musik. 1995, S. 357

⁸¹ vgl. 1.1.1 Motivation der Klasse und 3.1, Voraussetzungen der Lerngruppe

2.2 Szenische Interpretation

2.2.1 Etymologie

Eine Definition von 'szenischer Interpretation' und eine Abgrenzung dieser Methode von anderen Verfahren wird in der Literatur nicht vorgenommen.⁸² Die Begriffszusammensetzung beinhaltet die zwei unterschiedlichen programmatischen Aussagen 'szenisch' und 'Interpretation', die zunächst einzeln betrachtet werden sollen. Schaut man sich die Herkunft an, findet man für 'Szene' den etymologischen Ursprung aus dem Griechischen 'skene', womit die Bühne und generell die Öffentlichkeit, oder der Auftritt gemeint ist. 'Szenisch' bedeutet entsprechend "die Bühne, den Ort der Handlung betreffend"⁸³. 'Interpretation' läßt sich aus dem Lateinischen 'interpretatio' mit "Auslegung, Erklärung, künstlerischer Wiedergabe"⁸⁴ ableiten. Demnach ist der Interpret ein Erklärender oder Vermittler eines Kunstwerkes. Fasst man diese Ausführungen zusammen, kann der Begriff 'szenische Interpretation' mit bühnen- oder aufführungsmäßiger Deutung erklärt werden.

2.2.2 Wurzeln der szenischen Interpretation

Die szenische Interpretation wurde aus dem szenischen Spiel und dem darstellenden Spiel entwickelt. Das Besondere am szenischen Spiel ist das Lernen mit dem Körper. Es stellt eine besondere Methode des erfahrungsbezogenen Unterrichts dar, der davon ausgeht, dass im Unterricht 'Erfahrungen' gemacht werden und dass das angeleitete Machen solcher Erfahrungen Lernen ist.⁸⁵ Scheller gründete eine Arbeitsstelle 'Szenisches Spiel als Lernform', in der die Methoden des szenischen Spiels verfeinert und in vielfachen Kontexten erprobt wurden. 'Darstellendes Spiel' ist eine pädagogische Vokabel und wird auch mit dem Begriff 'Schulspiel' gleichgesetzt, das als Unterrichts- und Bildungsgegenstand "den Weg zum dramatischen Kunstwerk anbahnt."⁸⁶ Seiner besonderen Natur gemäß werden dabei die schöpferischen Grundkräfte des einzelnen entwickelt. Letztendlich wird durch das Darstellende Spiel ein tieferes Weltverständnis erreicht.⁸⁷ Gleichzeitig wird es auch als hervorragendes Kommunikationstraining angesehen, bei dem soziales Handeln trainiert wird.⁸⁸ Der Unterschied zwischen szenischem Spiel und szenischer Interpretation liegt ausschließlich in der Gattung begründet. Es bedarf keiner sonstigen Abwandlung: Bei Dramen, Opern und Musicals werden die Methoden des szenischen Spiels zu Verfahren der szenischen Interpretation.⁸⁹

⁸² vgl. 4., Schlussbetrachtung

⁸³ Pfeifer. Etymologischen Wörterbuch des Deutschen. 1993, S. 1404

⁸⁴ ebd., S. 588

⁸⁵ vgl. Hentig. Schule als Erfahrungsraum? 1973; Scheller, 1981

⁸⁶ Ritter. Theater als Lernform. 1981, S. 6

⁸⁷ Buehrig, 1995a, S. 28

⁸⁸ vgl. Thiesen. Drauflosspieltheater, 1994, S. 13

⁸⁹ vgl. Brinkmann. Szenische Interpretation von Opern. Die Hochzeit des Figaro. 1992, S. 12; Nebhut & Stroh. Szenische Interpretation von Opern. Carmen. 1990, S. 16 f.

Die Übertragung des didaktischen Konzepts *Schellers* zur szenischen Interpretation von Dramentexten auf die Oper wird seit 1985 von *Nebhut, Stroh* und *Brinkmann* vorangetrieben.⁹⁰ Die Erweiterung der Arbeit mit Dramentexten besteht darin, zusätzlich zum Text eines Werkes auch die Musik als 'Material' zu verstehen. Die grundsätzliche Schwierigkeit sehen die Autoren darin, dass eine Oper selbst schon eine Interpretation eines Dramentextes darstellt. Die szenische Interpretation von Opern fordert eine ständige Auseinandersetzung mit dem Dramentext und seiner musikalischen Interpretation.⁹¹ Mir erscheint es wichtig zu erwähnen, dass noch ein weiterer Bearbeitungsschritt der bereits erfolgten Interpretation zwischen das Werk und die SchülerInnen tritt: Durch das Material, das die SchülerInnen von mir erhalten, gebe ich zwangsläufig eine Richtung vor. Jede Interpretation, die ich mit den SchülerInnen vorbereite, bedarf der vorherigen Interpretation durch mich (oder durch jemand anderen, falls fertiges Material übernommen wird). So bereite ich für die hier vorgestellte neunstündige Unterrichtsreihe⁹² das Material vor, indem ich z.B. die zentralen Aussagen des Musicals auf die Begriffe 'gegeneinander' und 'gemeinsam' festlegte und die Musik für die Standbilder auswähle.

Zusammenfassend läßt sich die Entwicklung der szenischen Interpretation aus dem szenischen Spiel und dem darstellenden Spiel festhalten. Dabei wurden diese beiden Vorläufer zunächst auf Dramentexte, später auf Opern und erst seit einiger Zeit auch auf Musicals übertragen. Mit der *West Side Story* liegt die erste szenische Interpretation eines Musicals in Buchform vor.⁹³

2.2.3 Was ist szenische Interpretation?

Ziel der szenischen Interpretation ist es, dass sich SchülerInnen mit einem Stück Musiktheater erfahrungsbezogen auseinandersetzen. Sie sollen sich mit Problemen aus ihrem Lebensbereich beschäftigen, die ein Thema des jeweiligen Musiktheaterstückes darstellen.⁹⁴ Es gilt der hohe Anspruch, dass Opern und Musicals nicht einfach nachgespielt, sondern interpretiert werden. "Die szenische Interpretation von Opern behauptet also nicht mehr und nicht weniger, als daß SchülerInnen Opern 'verstehen', 'aufschlüsseln' und sich aneignen können, und das alles, ohne schauspielerische, gesangliche oder instrumentale Talente sein zu müssen."⁹⁵ Die ausführlichste Darstellung szenischer Interpretation gibt *Schau*.⁹⁶ Seine Ausführungen übertrage ich im Folgenden auf das szenische Interpretieren von Musiktheater.

Die szenische Interpretation soll Literatur- oder Musikerfahrungen möglich machen, in denen die sinnliche Wahrnehmung und die Körpersprache eine zentrale

⁹⁰ vgl. Brinkmann, 1992, S. 14

⁹¹ ebd., S. 14

⁹² Anmerkung: zählt man die beiden Teilungsstunden dazu, sind es elf Stunden

⁹³ vgl. Kosuch & Stroh. *West Side Story*, 1997

⁹⁴ ebd., S. 4

⁹⁵ Brinkmann, 1992, S. 13

Vermittlerrolle spielen: Musik soll sowohl erlebt als auch 'genossen' und auch kritisch betrachtet werden. Die ganzheitliche Bildung ist das zentrale Ziel. Sie wird erreicht, wenn der Mensch sich die Welt durch eigene Tätigkeiten aneignet.⁹⁷

Die szenische Interpretation bietet einen Text, eine Spielhandlung oder Musik als "Spielmaterial" an. Sie gibt Anstöße für das Spiel in der Fantasie, für das Experimentieren mit Haltungen, Gesten und Sätzen. Sie eröffnet Möglichkeiten, sich in fremde Figuren und Situationen einzufühlen, in Rollen und Szenen zu handeln, Haltungen und Handlungen zu erproben und deren Wirkung zu erfahren. Eine gute szenische Interpretation ermöglicht das selbsterfahrende Verstehen anderer (auch historischer) Subjekte.⁹⁸

Die szenische Interpretation versucht einen Prozess in Gang zu bringen, in dem SchülerInnen durch die Auseinandersetzung mit fremden Lebensentwürfen und Handlungsmustern eigene Erlebnisse, Empfindungen und Verhaltensmuster entdecken. Szenen aus einem Musical werden über die szenische Interpretation rekonstruiert und zu Szenen in Verbindung gebracht, die die SchülerInnen kennen. Indem SchülerInnen Musik 'in Szene setzen', vollziehen sie die Zielsetzung des Komponisten nach. Sie aktivieren eigene Erlebnisse, Wünsche und Verhaltensmuster und machen sich diese bewusst.⁹⁹

Szenische Interpretation ist sowohl ein didaktisches als auch ein methodisches Prinzip. Aus didaktischer Perspektive steht das humanistische Bildungsideal von der umfassend gebildeten Persönlichkeit im Vordergrund. Um diese Persönlichkeit auszubilden, ist eine aktive Teilhabe an der Kultur eine Voraussetzung, wofür wiederum mündige Lernende notwendig sind.¹⁰⁰ Als methodisches Prinzip bildet das szenische Interpretieren verschiedene Methoden an, in denen sprachliche Kommunikation, Körpersprache, Motorik, sinnliche Wahrnehmung und kognitiv-analytische Operationen in unterschiedlichen Anteilen vorkommen und sich ergänzen. Dabei werden unterschiedliche Methoden zu einer Koalition zusammengeschlossen.¹⁰¹

Die szenische Interpretation erhebt keinen Absolutheitsanspruch, sondern versteht sich als Ergänzung zu anderen Methoden des (Musik-) Unterrichtes.

Szenische Interpretation bereitet Lehrenden und Lernenden Spaß. Selbst Themen, die auf den ersten Blick fern der Alltagswelt der SchülerInnen liegen, werden mit Hilfe dieser Methode so erlebt, dass sich SchülerInnen in ihr partiell wiederfinden. Das Besondere dabei ist, dass alle Sinneskanäle in das Lernen einbezogen werden¹⁰² und

⁹⁶ Schau. Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch. 1996

⁹⁷ Anmerkung: (vgl. Schau, 1996, S. 23) Wissenschaftstheoretisch baut das Szenische Interpretieren auf der Tätigkeitstheorie der sogenannten Kulturhistorischen Schule auf, in der der Mensch als 'Tätigkeitssubjekt' gesehen wird, das sich die Welt ganzheitlich aneignet.

⁹⁸ Brinkmann, 1992, S. 16

⁹⁹ vgl. Scheller, 1996, S. 22

¹⁰⁰ Anmerkung: Schau (1996, S. 23) benennt hier eine Nähe des Szenischen Interpretierens zu offenem Unterricht und Formen des entdeckenden Lernens, mit dem zentralen Inhalt des Diskurses und des Reflektierens über das eigenen Handeln.

¹⁰¹ vgl. 2.2.4, Szenische Interpretation: Methoden

¹⁰² vgl. Vester, 1975

ganzheitliches Erfahren durch Musiktheater möglich wird.¹⁰³ Es wird mit Leib und Seele gelernt, die Sinneswahrnehmung aktiviert, körperliche Lernprozesse und soziales Lernen in spielerischer Kommunikation integriert. Die vielfältige Behandlung des Themas unterstützt kognitives Verstehen.

2.2.4 Methoden

"Die vielen Verfahren des szenischen Spiels sind ein intensives und genau angeleitetes Arbeiten mit Körper und Gefühl."¹⁰⁴ Die SchülerInnen durchlaufen die gesamte Unterrichtseinheit in bestimmten Rollen, 'sind' Akteure des Musicals. Sie versetzen sich in die Rollen hinein, beobachten und beurteilen andere Figuren aus dieser Sicht und nehmen die Musik aus dieser Perspektive wahr. Sie können sich gleichzeitig 'im Schutz der Rolle' selbst einbringen. Das bedeutet, dass sie - für sich selbst und allen anderen auch bewußt - jemand anderes spielen und nicht als Person 'angreifbar' sind. Dadurch erschließt sich der Zugang auch zu ungewöhnlichen, historisch und kulturell fremden, möglicherweise auch verpönten und angstmachenden Empfindungen und Verhaltensweisen (z.B. hier einer Jugendgang). Diese Vorstellungen werden in szenische Handlungen umgesetzt und in Darstellungen szenisch verfremdet, reflektiert und diskutiert. Selten wird eine Szene 'einfach so' durchgespielt. Die Verfahren sind dadurch gekennzeichnet, dass innegehalten, nachgefragt, beobachtet, aufeinanderbezogen, neugestaltet oder umgeformt wird. Meist wird eine Ausgangssituation, ein 'Bild' oder ein Gespräch geschaffen, aus dem heraus agiert wird. Dabei gibt es einen Kanon von feststehenden 'Basismethoden'¹⁰⁵, dessen sich fast jedes Werk bedient.¹⁰⁶ Darüber hinaus werden für jedes Stück weitere Methoden abgewandelt, die auf spezielle Charakteristika eines Stückes und seine Musik eingehen.¹⁰⁷ *Kosuch* und *Stroh* stellen eine Systematik der Verfahren der szenischen Interpretation vor, bei der jede Unterrichtseinheit, aber auch jede Unterrichtsstunde in ungefähr fünf Phasen gegliedert sind. Diese wird im Folgenden vorgestellt.¹⁰⁸

2.2.4.1 Vorbereitung

Eine Veränderung oder Gestaltung des Raumes, in dem die szenische Interpretation stattfindet, soll helfen, die Einfühlung in ein Stück zu erleichtern. In der hier beschriebenen Unterrichtsreihe bediene ich mich in der Einführungsstunde ins Setting¹⁰⁹

¹⁰³ Ehlert, 1986, S. 11

¹⁰⁴ Brinkmann, 1922, S. 12

¹⁰⁵ Anmerkung: Die Bezeichnung 'Basismethoden' stammt von mir.

¹⁰⁶ vgl. Szenische Interpretation von Opern: Carmen (Nebhut & Stroh, 1990a), Die Hochzeit des Figaro (Brinkmann, 1992), Wozzeck (Stroh, 1994), West Side Story (Kosuch & Stroh, 1997)

¹⁰⁷ vgl. 2.2.4.6, Strukturierung der Methoden

¹⁰⁸ vgl. Kosuch & Stroh, 1997, S. 78- 91

¹⁰⁹ vgl. 3.4, Block II und 3.6.1, Ergebnisse Block II

einer (einfachen und zu jeder Sitzung wieder verwendbaren) Kulisse.¹¹⁰ Diese macht in jeder Stunde den Mehrzweckraum als Spielort für die West Side Story kenntlich.

2.2.4.2 Einfühlung

Eine gelungene Einfühlung in fremde Rollen, Sichtweisen und Musik ist die wichtigste Voraussetzung für das szenische Interpretieren. "Szenisches Lernen kann nur gelingen, wenn die SchülerInnen sich tatsächlich in (zunächst) fremde und ungewohnte Rollen, Perspektiven und Situationen hineinversetzen. Durch 'Einfühlung' soll die Fähigkeit und Bereitschaft erzeugt werden, von den eigenen Bedürfnissen nach Selbstdarstellung und Selbstbestätigung abzusehen und eine neue Rolle zu übernehmen."¹¹¹

Es wird zwischen 'kollektiver' und 'individueller' Einfühlung unterschieden. Die kollektive Einfühlung dient insbesondere bei Stücken, die sehr weit entfernt von den Erfahrungen der SchülerInnen liegen, dem Hineinwachsen in den (historischen) Kontext. In der hier besprochenen Unterrichtsreihe zur West Side Story besteht die kollektive Einfühlung in der Identifikation mit der Situation von Jugendgangs in New York. Sie wird zunächst für alle (kollektiv bezieht sich hier auf die gesamte Klasse) und anschließend speziell für Jets oder Sharks vollzogen (kollektiv bezieht sich jetzt auf die Identifikation mit der eigenen Gang). Die individuelle Einfühlung besteht im Hineinversetzen in die jeweils durch die Rollenkarte zugewiesene Person, mit dem Ziel, einen klaren Rollenstandpunkt zu entwickeln. Die SchülerInnen bekommen eine Rollenkarte, erhalten den Namen und die 'Geschichte' einer im Stück vorkommenden Person und versetzen sich in diese hinein. Die Identifikation mit der Rolle wird vertieft, indem die SchülerInnen aufgefordert werden, in der Ich-Form einen Lebenslauf zu schreiben (in der Literatur 'Rollenbiografie' genannt). Sie werden mit dem Namen ihres 'alter ego' angesprochen. Jedes Kind erhält durch die Rollenkarte Informationen über 'die eigene Person'. Mit Hilfe von Zusatzfragen, die im vorliegenden Fall für beide Gangs gedacht sind, kann es die Lebensumstände seines 'alter ego' fantasievoll ausschmücken. Subjektive Äußerungen über Wünsche und Gefühle sollen durch die Fragen angeregt werden. Das Schreiben der Rollenbiografie zwingt die SchülerInnen, sich geistig intensiv mit der jeweiligen Person auseinanderzusetzen.

Eine Einfühlung zu Beginn jeder Sitzung hat das Ziel, alle Beteiligten aus ihrer gewöhnlichen Alltagsrolle heraus in die im Stück zu spielende Rolle 'zu befördern'. Um diese Einfühlung durchzuführen, kann die SpielleiterIn nacheinander jeder Person die Hand auf die Schulter legen und sie kurz zu ihrem 'alter ego' befragen. In der vorliegenden Unterrichtsreihe werden alle Beteiligten aufgefordert, eine für ihre Person cha-

¹¹⁰ Anmerkung: Auf mehreren Tapetenrollen wurden auf schwarzem Tonpapier die Siluetten von Hochhäusern aufgeklebt.

¹¹¹ Brinkmann, 1992, S. 22

rakteristische Haltung einzunehmen.¹¹² Innerhalb der Gangs begrüßen sich alle mit einem Schlachtruf oder kämpferischem Motto. Wichtig ist auch das Anlegen besonderer Kleidung, die in jeder Sitzung getragen werden sollte. Sie dient ähnlich der Herrichtung des Spielraumes einem Bereitmachen der Personen für die Spielsitzung.

¹¹² vgl. 3.4, Block II und 3.6.1, Ergebnisse Block II

2.2.4.3 Szenische Arbeit

Die umfangreichste und am meisten ausdifferenzierte Phase stellt die szenische Arbeit dar. Unter diesen Oberbegriff fallen so heterogene Verfahren wie Haltungen, Bilder, szenisches Spiel und szenische Improvisation. Auf sie wird im Folgenden näher eingegangen.

2.2.4.3.1 Haltungen

Scheller unterscheidet zwischen 'inneren' (Vorstellungen, Gefühlen, Einstellungen und Interessen) und 'äußeren' Haltungen (körperliche und sprachliche Ausdrucksformen). Unter diesem Begriff sind ebenso kurzfristige Emotionen und Launen, sowie längerfristige aufrechterhaltende Einstellungen zusammengefasst.

Der Stundeneinstieg zu Block II dieser Unterrichtsreihe erfolgt mit Gehhaltungen.¹¹³

"Die Art zu gehen bringt viel zum Ausdruck und stellt ein wichtiges Mittel nonverbaler Kommunikation dar."¹¹⁴ Dabei bewegen sich die SchülerInnen zu ausgewählten Hörbeispielen wie Menschen, die bestimmte Empfindungen oder Charaktereigenschaften haben, z.B. wie jemand, der nachdenklich oder ängstlich ist. Die Musik unterstützt dabei durch den Rhythmus und die vermittelte Stimmung. "Das Experimentieren mit Gehhaltungen zur Musik ist ein sehr geeignetes Verfahren, SchülerInnen überhaupt in Bewegung zu versetzen und ihnen Spielhemmungen zu nehmen. Die Gehhaltungen vermitteln zwischen der gehörten Musik und den Rollen, die die SchülerInnen spielen sollen".¹¹⁵ Im Anschluss an die kollektive und individuelle Einfühlung denken sich die SchülerInnen jeweils eine charakteristische Körperhaltung aus. Eine kollektive Haltung der Jets und Sharks spiegelt deren Gruppenidentität in der Begrüßungszeremonie wider.

2.2.4.3.2 Bilder

Handlungen können in Bildern fixiert werden. Dazu werden die SchülerInnen während des szenischen Spiels wie in einer fotografischen Momentaufnahme 'eingefroren'. Man kann Bilder aber auch bewußt modellieren. Bilder dienen dazu, Haltungen und Beziehungskonstellationen bewußt zu machen. Auch gibt es die Möglichkeit, Bilder zur Musik zu entwickeln oder an Musik zu überprüfen. Beim Erstellen von Standbildern¹¹⁶ sucht sich eine Person eine andere aus, die sie nach ihren Vorstellungen modelliert. Die Person, die zum Standbild modelliert werden soll, läßt sich passiv wie eine Drahtpuppe verbiegen, bis die Idee für das Bild umgesetzt ist.¹¹⁷

¹¹³ vgl. 3.4, Block II und 3.5.2, Auswertung Gehhaltungen

¹¹⁴ Kosuch & Stroh, 1997, S. 81

¹¹⁵ Nebhut & Stroh, 1990, S. 26

¹¹⁶ Anmerkung: Die Entwicklung von Standbildern geht auf Boal und sein Statuentheater zurück (Boal, Theater der Unterdrückten. 1989, S. 241-268)

¹¹⁷ Anmerkung: Die genauen Regeln, nach denen vorgegangen wird, werden im Praxisteil näher erläutert, vgl. 3.5.1, Standbilder bauen

2.2.4.3.3 Szenisches Spiel

Weil die szenische Interpretation keine Aufführung vorbereitet, haben die szenischen Spielverfahren eine andere Bedeutung als übliche Theaterproben. Durch Verkleiden, Herrichten des Raumes und Einfühlung muss sichergestellt werden, dass die Spielenden im Schutze ihrer Rollen agieren, ohne als Personen anschließend dafür zur Verantwortung gezogen oder der Lächerlichkeit preisgegeben zu werden. In der hier zu besprechenden Unterrichtsreihe wird 'szenisches Vorlesen' durchgeführt: zuerst werden die SchülerInnen in die Gangs aufgeteilt und erhalten ihre individuellen Rollen. Alle Mitglieder einer Gang präsentieren zunächst einzeln ihr Rollenkarte, anschließend lesen alle gleichzeitig (durcheinander) die Rollenkarte laut vor. Dadurch wird das kollektive Gruppengefühl verstärkt und das Einfühlen in die eigene Rolle intensiviert. Ein weiteres Verfahren, <Aug' in Auge>¹¹⁸ zielt auf eine Konfrontation der beiden gegnerischen Gangs.

2.2.4.3.4 Szenische Improvisation

Die szenische Improvisation kann mit einer musikalischen Gruppenimprovisation verbunden werden. Im dem vorgestellten Unterricht bekommen die Jets und die Sharks in je zwei Teilungsstunden die Gelegenheit, ihre jeweiligen 'Identifikationssongs' 'Jet-Song' und 'America' als Choreografien zu gestalten. Sie sollen sich als Gang präsentieren. Es wird jedoch nicht - wie in der Literatur als notwendig beschrieben - eine Regiegruppe bestimmt, die die Improvisation choreografiert.¹¹⁹ Von meiner Lerngruppe erwarte ich aufgrund der Erfahrung im Entwickeln von Tänzen,¹²⁰ dass sie in der Lage ist, als gesamte Gruppe gemeinsam eine tänzerische Choreografie zu erarbeiten.

2.2.4.4 Ausföhlung

Genauso wichtig wie die Einföhlung zu Beginn ist am Ende jeder Spielsequenz die Ausföhlung, das 'Entlassen-Werden' aus der Rolle: Noch in der Szene treten die Spielenden aus der Rolle heraus und sind damit wieder die SchülerIn, die sie vorher waren. Die Ausföhlung kann individuell geschehen, indem die SpielleiterIn einzeln auf die jeweilige Person zutritt und mit einem ausföhlenden Gespräch beginnt, z.B. indem sie fragt, was die Person denkt, föhlt und wie sie den weiteren Verlauf der Handlung einschätzt. Dabei ist auch wichtig, ein rituelles Ablegen der Verkleidung vorzunehmen. Insbesondere bei Stöcken wie der West Side Story wird die Wichtigkeit der Ausföhlung deutlich. Teilt man eine Gruppe Kinder in verfeindete Gangs ein und unterstötzt eine Rollenidentifikation, wird leicht Agressivität und Feindschaft zwischen den Gruppen provoziert. Eine gelungene Ausföhlung schafft Distanz zu diesen Rollen.

¹¹⁸ vgl. 2.2.4.6, Strukturierung und 3.6.3, Auswertung <Aug' in Auge>

¹¹⁹ Kosuch & Stroh, 1997, S. 88

¹²⁰ vgl. 3.1, Voraussetzungen der Lerngruppe

2.2.4.5 Reflexion

In den verschiedenen Reflexionsverfahren wird über die erspielten und 'erhörten' Eindrücke gesprochen und nachgedacht. Dabei können die Rollen bereits verlassen sein (d.h. nach der Ausföhlung), die Reflexion kann aber auch durch Befragung in der Szene erfolgen. Das Ziel der Reflexionsverfahren besteht darin, Spielerfahrungen zu verbalisieren, auszutauschen und verständlich zu machen. Sie dienen dem Verstehen und Hineinversetzen in andere ("wie hat mein Gegenspieler die Situation erlebt?") und dem sich Bewußtmachen eigener Sichtweisen. Es können dabei sowohl eigene emotionale Befindlichkeiten als auch Mitteilungen an Mitspieler zum Ausdruck gebracht werden. Findet die Reflexion im Anschluss an die Ausföhlung statt, ist es von Vorteil, wenn der Ort der szenischen Interpretation verlassen werden oder zumindest abgewandelt werden kann. Im Falle der hier beschriebenen szenischen Interpretation steht uns der große, durch eine Trennwand teilbare Mehrzweckraum zur Verfügung. In der kleineren Hälfte des Raumes soll während unserer gesamten Arbeit ein Stuhlkreis aufgebaut bleiben, so dass an diesem Ort jederzeit, ausserhalb der szenischen Arbeit, ein Feedback stattfinden kann.

Eine häufig verwendete Form des Feedback im Rahmen der szenischen Interpretation ist das Blitzlicht. Alle SchülerInnen äußern sich kurz zu einer Frage oder zu ihrer augenblicklichen Befindlichkeit. Am einfachsten geht man im Sitzkreis der Reihe nach vor. Eine wichtige Regel dabei ist, dass die gemachten Äußerungen unkommentiert im Raum stehen bleiben. Der Vorteil besteht darin, dass jede einzelne einen Schonraum hat, in dem sie sich äußern kann, ohne Kommentare von Seiten der MitschülerInnen zu befürchten. Die SpielleiterIn erhält Rückmeldungen, nach denen sie evtl. weitere Spielaktivitäten ausrichten kann.

2.2.4.6 Strukturierung der zur Anwendung kommenden Methoden

Die Methoden der szenischen Interpretation stellen kein geschlossenes Konzept von Verfahren dar. Es gibt 'Basismethoden' der szenischen Interpretation, die für fast jedes der veröffentlichten Werke vorgeschlagen werden. Darüber hinaus werden für jedes Stück diese 'Basismethoden' abgewandelt und für die spezifische Musik oder den Inhalt des jeweiligen Stückes adaptiert. Auch ich habe mich von der Literatur anregen lassen, um speziell für meine Lerngruppe und meine Unterrichtsziele geeignete Verfahren einzusetzen. Die Arbeit mit Verfahren der szenischen Interpretation im Bereich Musik-theater ist noch recht jung.¹²¹ Viele Verfahren sind daher ohne Musik entwickelt worden und haben auch für Musiktheater einen zentralen Stellenwert.¹²² Da es in der vorliegenden Arbeit um die Erprobung des Verfahrens der szenischen Interpretation aus musikpädagogischer Perspektive geht, sollen im Praxisteil der Arbeit bevorzugt diejenigen Verfahren analysiert werden, die a) 'Basismethoden

¹²¹ vgl. 2.2.2, Wurzeln der Szenischen Interpretation

¹²² vgl. z.B. 2.2.4.2, Schreiben einer Rollenbiografie

darstellen (und nicht von mir adaptiert sind) und die sich b) mit Musik beschäftigen. Im Folgenden werden in einer Tabelle die hier zum Einsatz kommenden Methoden so aufgelistet, dass ihr Ursprung erkennbar wird.¹²³

	'Basismethode'	entwickelte Adaptionen
mit Musik ¹²⁴	z.B. Standbilder bauen, Gehhaltungen	z.B. Erarbeitung eines 'szenischen Tanzes' (szenische Improvisation), 'Belauern der gegnerischen Gang', '<Aug' in Auge> ¹²⁵
ohne Musik	z.B. Rollenkarten und Rollenbiografien, individuelle Haltung entwickeln	z.B. Entwickeln einer charakteristischen Begrüßungszeremonie, Ausdenken eines Mottos, 'szenisches Vorlesen'

2.2.5 West Side Story in der Schule szenisch interpretieren -

Bedenken und mögliche Probleme

In einem Nachwort¹²⁶ äußert *Kosuch* Bedenken über die Behandlung der West Side Story mit Methoden der szenischen Interpretation in der Schule. Die Identifikation mit der Gewalt in den Gangs falle Kindern und Jugendlichen leicht, hingegen böte die West Side Story keine Identifikationsmöglichkeiten mit positiven Erwachsenenfiguren. Dadurch sehe er die Gefahr, dass das Erleben von Gewalterfahrung positiv ausfallen und sich verfestigen könne. In seiner Arbeit an verschiedenen Schulen habe er SchülerInnen erlebt, deren auffallende Reaktion man seiner Meinung nach nur in einem anschließenden ausführlichen Gespräch hätte begegnen können. LehrerInnen, die sich an dieses Thema heranwagen, müssen nach *Kosuch* psychoanalytisch ausgebildet sein: "Psychoanalytisches Wissen ist hier ein wichtiger theoretischer Hintergrund, damit der SL [Spielleiter] die für den Spielprozess (der West Side Story) nötigen Diagnosen stellen kann und er die oft verdeckte Brisanz einer Situation im Spiel oder im Reflexionsgespräch erkennen kann."¹²⁷ Darüber hinaus lasse der enge Zeitrahmen im schulischen Alltag eine ausreichende Behandlung des möglicherweise auftretenden Gewaltthemas kaum zu. Als Diplom-Psychologin halte ich diese so verallgemeinerten Bedenken *Kosuchs* für über-

¹²³ vgl. 2.2.4, Szenische Interpretation: Methoden und 3., Unterrichtspraktische Durchführung

¹²⁴ Anmerkung: Zu allen Verfahren mit Musik wählte ich die Musik aus, bzw. richtete sie (als Bandschleife) ein.

¹²⁵ Aus dem in der Fachseminarsitzung am 9.2.98 bei Herrn Junge praktisch kennengelernten und bei *Kosuch & Stroh* (1997) als 'Konfrontationsspiel-musikalisch' bezeichneten Verfahren 'Cross over' wandelte ich die Methode '<Aug' in Auge>' ab. Das 'Cross over' dient beispielsweise der rhythmischen Vorbereitung eines Liedes. Zwei sich gegenüberstehende Gruppen positionieren sich gegenüberstehend im Raum. Unterschiedliche Rhythmen klatschend laufen sie aufeinander zu und gehen (ohne sich zu berühren) aneinander vorbei, während sie ihren Rhythmus oder ihre Tonhöhe beibehalten; vgl. auch 2.2.4.3.3 'Aug' in Auge' und 3.6.3 Auswertung

¹²⁶ *Kosuch & Stroh*, 1997, S. 171

¹²⁷ *Kosuch*, in: *Kosuch & Stroh*, 1997, S. 172

trieben. Sicherlich kann es Lerngruppen geben, die sich stark mit den hier zu spielenden Gewaltausbrüchen identifizieren. Auch kann ich mir Szenarien ausdenken, die an ein bekanntes sozialpsychologisches Experiment erinnern, in dem es gelang, durch systematische Intervention in einem Kinderferienlager selbst gute Freunde so gegeneinander aufzuhetzen, dass erbitterte, aggressive Feindschaften daraus erwuchsen.¹²⁸ Allerdings handelte es sich dabei um ein Experiment, in dem die beteiligten Kinder über Wochen systematisch auf diese Feindschaft hin manipuliert worden waren. Bei szenischer Interpretation in der Schule mit gründlicher Ausföhlung aus den Rollen könnte man kaum ähnliche Ergebnisse erzielen. Ich stimme *Kosuch* hingegen zu, dass durch die Behandlung der West Side Story mit den Methoden der szenischen Interpretation sozial tabuisierte Fantasien auftauchen und freigesetzt werden können. Ich denke aber auch, dass die zahlreichen szenischen Verfahren der Verfremdung, Reflexion und Distanzierung einer Verselbstständigung der im Spiel geäußerten Gewaltfantasien vorbeugen. Ich halte es gerade für wichtig, Kinder im geschützten Raum der Schule erleben zu lassen, wie möglicherweise das Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb einer Gruppe Gleichaltriger dazu führen kann, dass Gewalt oder Degradierung Außenstehender in Frage kommen, obwohl man es nicht für möglich gehalten hätte. Die Problematisierung von und inhaltliche Auseinandersetzung mit Gewalt soll aufklärend wirken und eigener Gewalttätigkeit vorbeugen.

Kosuch vergisst, dass er seine Rolle, als den SchülerInnen im Rahmen eines Projektes zuvor unbekannter außenstehender Spielleiter, nicht mit der einer LehrerIn vergleichen kann, die ihre SchülerInnen kennt. Außerdem besteht für eine LehrerIn im Anschluss an eine Unterrichtsreihe die Möglichkeit, aufgetretene Konflikte über längere Zeit hinweg zu bearbeiten, wenn ein Spielleiter wie *Kosuch* bereits wieder an einer anderen Schule mit neuen SchülerInnen agiert. Eine Maßnahme, die der von *Kosuch* beschriebenen Gefahr vorbeugt, sehe ich darin, die SchülerInnen nicht (wie er und sein Koautor vorschlagen)¹²⁹ die Rollen selbst auswählen und nach Belieben tauschen zu lassen. Bei einem so wichtigen Thema wie der Zusammenstellung der Gangs bei der West Side Story, sollte die Gelegenheit genutzt werden, dass die Gruppen pädagogisch ausgewogen zusammengesetzt sind, damit nicht tatsächlich vorhandene Feindschaften durch die Aufteilung in die Gangs bestärkt werden.¹³⁰

2.2.6 Zusammenfassung

Als Ziel der szenischen Interpretation von Musiktheater wird die Interpretation eines Musicals durch Handlungen der SchülerInnen genannt, die sich durch 'sinnliche Erfahrungen' zur Musik eigene Haltungen bewußt machen können.¹³¹ Es ist schwer zu

¹²⁸ Sherif & Sherif. Groups in harmony and tension: an integration of studies on intergroup relations. 1953.

¹²⁹ Kosuch & Stroh, 1997, S. 79

¹³⁰ vgl. 3.6.1, Verteilung der Rollenkarten

¹³¹ Scheller, 1981, S. 22

prü

fen, wann dieses Ergebnis erreicht oder auch, wann es nicht erreicht ist. Dazu gibt die Literatur keine Auskunft.¹³²

Das Ziel der Unterrichtreihe besteht darin, dass die SchülerInnen einen Zugang zum Musical West Side Story finden, indem sie selbst mit Hilfe der Verfahren der szenischen Interpretation zu unterschiedlicher Musik tätig werden. Diese Arbeit soll prüfen, ob die szenische Interpretation geeignet ist, in den Grundkonflikt des Musicals 'gemeinsam' (innerhalb der Gang) versus 'gegeneinander' (zwischen den Gangs) einzuführen. Gemessen werden soll dieses Ziel einerseits darin, ob die Einfühlung in die Rollen gelingt und andererseits, ob sich die SchülerInnen mit ihrer Gang identifizieren, also ob z.B. ein Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb der Gangs entsteht. Darüber hinaus soll es den Gangs gelingen, in ihren 'szenischen Tänzen' charakteristische Darstellungsformen zu ihren Identifikationssongs zu entwickeln. Inhaltlich wird dabei aus dem Musical lediglich das Verhältnis der beiden Gangs zueinander behandelt, musikalisch werden Ausschnitte aus der gesamten West Side Story als Material verwendet.

3. Unterrichtspraktische Durchführung¹³³

3.1 Voraussetzungen der Lerngruppe

In der Klasse 6 unterrichte ich 25 SchülerInnen (11 Jungen und 14 Mädchen, alle muttersprachlich Deutsch) mit zwei Stunden Musik in der Woche. Die Motivation für das Fach Musik ist bei den meisten SchülerInnen hoch, wenn es um 'Musikpraxis' geht. Einige Schüler (X., X., X. und X.) fallen z.T. durch unruhiges oder albernes Verhalten und einige SchülerInnen (X., X., z.T. auch X. und X.) durch demonstratives Desinteresse oder Stören auf. Von den 25 SchülerInnen haben 14 privaten Instrumentalunterricht (3 Keyboard, 1 Trompete, 3 Gitarre, 1 Orgel, 3 Blockflöte, 3 Klavier) und fast alle geben an, gerne zu singen.¹³⁴ Bei englischen Liedern (die bevorzugt werden, weil sie nicht die Gefahr bergen, dass man sich mit 'Babykram' abgibt), zeigt sich, dass relativ viele SchülerInnen die englische Sprache bereits recht gut beherrschen.¹³⁵ Eine gute Aussprache und ein gutes Gedächtnis für die Texte deuten darauf hin, dass die Kinder auch privat viel englische Musik hören. Die SchülerInnen bezeichnen sich selbst als "eine gute Singeklasse". Das macht sie stolz und begründet vermutlich, dass relativ viele SchülerInnen gerne alleine oder zu zweit vorsingen.

Bei der Gruppenarbeit verläuft in frei gewählten reinen Jungengruppen die Entwicklung tänzerischer Elemente z.T. sehr schleppend und unproduktiv. Die Jungen können sich schwer einigen und es entwickeln sich oft Streitereien. Aus pädagogischen Gründen halte ich das 'Zusammenraufen' in Gruppen dieser Art zwar

¹³² vgl. 4., Schlussbetrachtung

¹³³ Die Stunden der hier beschriebenen Unterrichtreihe wurden kompakt innerhalb der Zeit vom 9.3.-16.3.98 durchgeführt. Inhaltlich zusammengehörige Stunden werden im Folgenden 'Blöcke' genannt.

¹³⁴ vgl. 1.1.1, Motivation der Klasse

¹³⁵ Anmerkung: Fünf Kinder lernen als 1. Fremdsprache allerdings Französisch bzw. Latein.

manchmal für notwendig, bei ergebnisorientierten Aufgaben jedoch sind gemischte Kleingruppen in dieser Klasse erfolgreicher.

Beim Thema Tanz erarbeiteten wir zwar nur wenige Tänze, diese aber ausführlich. Ich verfolgte das Ziel, eine große Selbstständigkeit bei den SchülerInnen im Entwickeln eigener Tanzelemente zu erreichen. Wichtig war mir, dass die Kinder die Scheu abbauen, sich vor MitschülerInnen tanzend zu bewegen, um künftig in der Lage zu sein, selbstbewusst und kreativ mit dem Ausdrucksmittel Tanz umzugehen.¹³⁶ So begannen wir mit einem in der Schrittfolge vorgegebenen Tanz, zu dem sich die SchülerInnen in den folgenden Stunden zusätzliche Handbewegungen ausdachten. Bei dem letzten Tanz brachten sie selbst die Musik mit, bildeten Kleingruppen, in denen einzelne Elemente vorbereitet wurden und wir erarbeiteten gemeinsam einen Ablauf, nach dem alle Kleingruppen sich differenziert in eine Gesamtchoreografie einbringen konnten. Das gründliche und zunehmend selbstständige Erarbeiten von Tänzen zahlt sich so aus, dass die Schülerinnen jetzt in der Lage sind, eigenständig und fantasievoll einen Tanz zu entwickeln, was ihnen erstaunlich schnell von der Hand geht.

Sozialpsychologisch betrachtet, teilt sich die Klasse grob in zwei Gruppen: Eine 'In-Group' besteht aus relativ leistungsstarken oder modebewussten und schon recht weit entwickelten Schülern und Schülerinnen, was Musikgeschmack, Kleidung und Interesse für das andere Geschlecht betrifft. Die hier beschriebenen SchülerInnen, (die sich ungefähr zur Hälfte aus Mädchen und Jungen zusammensetzen, von denen 4 Mädchen jedoch den Kern bilden) sind tonangebend und haben großen Einfluss auf die Stimmung innerhalb der Klasse. Im Dunstkreis dieser Gruppe gibt es ein (sicherlich nicht allen jederzeit bewusstes) Zusammengehörigkeitsgefühl oder Bewusstsein, 'dazuzugehören'. Die andere Hälfte der Klasse besteht aus ruhigeren SchülerInnen, die z.T. vom Verhalten und den Interessen her zumindest äußerlich noch kindlicher sind und ein geringeres Prestige haben. Unter diesen SchülerInnen herrscht kein Gruppenidentitätsgefühl, sie bilden eine (große) Restgruppe und werden von der 'In-Group' des öfteren verächtlich belächelt. Lässt man die SchülerInnen wählen, mit wem sie in Gruppen zusammenarbeiten möchten, so finden sich kaum Gruppen zusammen, die diesen unsichtbaren 'Graben' innerhalb der Klasse überschreiten. Es gab schon mehrere Szenen, bei denen ich mich einschalten musste, weil beim Bilden von Kleingruppen stets irgendeine Schülerin aus der 'Out-Group' nicht bei einer 'In-Group'-Zusammensetzung hätte mitmachen dürfen. Für die hier beschriebene Unterrichtsreihe ist es mir wichtig, durch die Einteilung in zwei Gänge keinesfalls diese sich natürlich über die Jahre hinweg entwickelte Teilung der Klasse zu verstärken. Ich sehe es als Chance an, innerhalb einer Gang SchülerInnen zusammenwirken zu lassen, die sich ansonsten nicht freiwillig zusammenfinden. Dadurch erhoffe ich, dass gerade die weniger angesehenen SchülerInnen durch das Erle-

¹³⁶ Anmerkung: In Anlehnung die Konzeption von Müller: Rock- und Poptanz mit Kindern und Jugendlichen. 1992

ben von Gemeinsamkeit innerhalb der Gangs eine soziale Aufwertung erfahren können. Nicht nur aufgrund sozialer Ursachen, auch aus Gründen von Leistungsunterschieden ist eine Steuerung der Gangeinteilung von Bedeutung. Beide Gangs sollen von den vier tonangebenden Freundinnen profitieren (s.o.), die beim Tanzen - sowohl was die Ideen als auch was die Umsetzung betrifft - herausragend sind. Insgesamt erhoffe ich mir dadurch ausgeglichene Arbeitsergebnisse, da in jeder Gang weniger gute von besseren Gangmitgliedern lernen können.

Zusammenfassend handelt es sich bei der Klasse 6, von einigen kleinen disziplinarischen Schwierigkeiten abgesehen, um eine sehr gut zu motivierende und leistungsstarke Lerngruppe, mit der ich gerne zusammenarbeite. Die Stoffauswahl schätze ich für diese Kinder als sehr geeignet ein, weil sie ein für Heranwachsende wichtiges Thema mit mitreißender Musik darstellt. Insbesondere in dieser Lerngruppe kann einer vorhandenen Gruppenbildung möglicherweise entgegenwirkt werden, indem ein Zusammengehörigkeitsgefühl innerhalb von Jets und Sharks entsteht, das die üblichen vorhandenen Grenzen zwischen SchülerInnen überschreitet.

3.2 Intentionen der Unterrichtsreihe¹³⁷

1.) akustisch-sensorische und kognitive Richtziele

- Musical als eine Gattung des Musiktheaters kennenlernen (1)
- Fähigkeit, charakteristische Darstellungsvarianten zu entwickeln (2)
- Fähigkeit zu differenziertem Erfassen, Erläutern und Beurteilen von Musik (3)
- Gedächtnis u. Konzentration für musikalische Höreindrücke schulen (4)
- Ergebnisse vor MitschülerInnen präsentieren und Fragen beantworten (5)

2.) affektive Richtziele

- Bereitschaft, sich auf unbekannte Musik einzulassen (1)
- Bereitschaft, sich zur Musik zu bewegen und auszudrücken (2)
- Fähigkeit zum kreativem Umgang mit musikalischen Elementen (3)
- Freude im gemeinsamen Spiel mit anderen erleben (4)
- Freude am Hören von Musik, gemeinsamen Singen, Tanzen und Spielen (5)
- Zusammengehörigkeitsgefühl durch gemeinsames Tun stärken (6)
- am eigenen Leib erleben, 'angefeindet' zu werden, selbst 'anzufeinden' (7)

3.) psychomotorische Richtziele

- Körperliche Lockerung, Ausdrucksfähigkeit, Körperbeherrschung fördern (1)
- Rhythmisches Bewegen zur Musik (2)
- Szenische Darstellungselemente umsetzen (3)
- Motorik in Verbindung mit musikalischen Aktionen schulen (4)

¹³⁷ vgl. 1.1.4, Rahmenplan

4.) pädagogische Richtziele

- Selbstbewusstsein durch darstellendes Spiel vertiefen¹³⁸ (1)
- Selbsttätigkeit erfahren, in Aktion treten (2)
- Zuhören, Aufeinandereingehen, Mitempfinden, Toleranz einüben (3)
- Soziales Rollenverhalten hinterfragen (4)
- selbstständig in Gruppen zusammenarbeiten (5)
- Theaterspiel (soziales Lernen) als Einübung von Demokratie¹³⁹ (6)
- Gruppenbildung in der Klasse aufheben: mit unbeliebteren MitschülerInnen zusammenarbeiten (7)

3.3 Didaktische Reduktion und Schwerpunktsetzung

Diese Unterrichtsreihe hat folgendes Ziel: Die SchülerInnen sollen durch die Methoden der szenischen Interpretation einen Zugang zum Musical West Side Story finden, indem sie selbst mit Hilfe verschiedener szenischer Verfahren zu unterschiedlicher Musik tätig werden. Inhaltlich beschränke ich mich auf den zentralen Grundkonflikt des Musicals 'gegeneinander' versus 'gemeinsam'. Dieses Thema wird in der Auseinandersetzung zwischen den beiden Gangs behandelt. Um eine Konzentration auf diesen Sachverhalt zu ermöglichen, halte ich es für sinnvoll, dass den SchülerInnen der Inhalt des Musicals zunächst unbekannt bleibt. Ansonsten bestünde die Gefahr, dass sie ihre Assoziationen mehr am kontextualen Inhalt festmachen als an der Musik. Daher sollen die SchülerInnen noch nicht erfahren, um welches Musical es sich handelt. Auch den Titel spare ich in meinen Ankündigungen aus, weil ich die Kinder so einschätze, dass sie ansonsten sofort den Inhalt in Erfahrung gebracht und Material zum Musical mitgebracht hätten. Außerdem möchte ich die SchülerInnen in den Prozessverlauf miteinbeziehen, indem ich sie den Schluss der Geschichte bestimmen lasse. In der letzten Stunde dieser Unterrichtseinheit gebe ich die Information, dass ein Mädchen der Sharks und ein Junge der Jets sich ineinander verlieben. Mit dieser Information soll die Geschichte zu Ende erzählt werden.¹⁴⁰ Inhaltlich wird nur ein kleiner Ausschnitt des Musicals bearbeitet, wohingegen die verwendeten Musikausschnitte aus dem ganzen Musical stammen.¹⁴¹ Thematisch beschäftigt sich die West Side Story mit Jugendbanden-, Rassen- und Generationskonflikten.¹⁴² Ich entscheide mich für den (auch im Musical gesetzten) Schwerpunkt des Jugendbandenkonfliktes. Die Auseinandersetzung mit dieser Thematik hat auch für meine SchülerInnen eine zentrale Bedeutung. Die Rollen der in der West Side Story auftretenden Erwachsenen werden in der hier besprochenen Unterrichtsreihe nicht besetzt. Die ganze Klasse wird in die beiden Gangs Jets und Sharks

¹³⁸ Flemming & Fritz: Darstellende Spiele: zum Mit- und Vorspielen für Grundschul Kinder. 1995, S. 10

¹³⁹ vgl. Thiesen. Drauflosspieltheater. 1994, S. 9-17

¹⁴⁰ vgl. 3.4, Block IV

¹⁴¹ vgl. 3.4, Übersicht Unterrichtseinheit

¹⁴² vgl. 2.1.2.1, Inhalt des Musicals

aufgeteilt. Etwas weniger im Mittelpunkt steht in der West Side Story der Konflikt zwischen 'weiblich' und 'männlich', der klischeehaft vorgeführt wird: die Jungen spielen 'Machos' und in ihren Gangs die Hauptrolle. Die Mädchen sind nur assoziierte Mitglieder, die die Jungen bewundern und nach dem Kampf zärtlich verwöhnen. Im Rahmen einer koedukativen Erziehung wäre es meines Erachtens unverantwortlich, die Mädchen nicht an diesem spannenden Spiel der Gangs teilhaben zu lassen. Daher wird von mir dieser Konflikt ausgespart, indem ich die Rollenkarten so gestalte, dass in den Gangs gleichberechtigt Mädchen wie Jungen agieren.

Wie bereits weiter oben kritisiert,¹⁴³ empfehlen die Autoren *Kosuch* und *Stroh*, die Rollenkarten sowohl zu Beginn einer Unterrichtseinheit, als auch im weiteren Verlauf der Stunden tauschen zu lassen. Gleichzeitig weisen sie jedoch auf eine notwendige Auseinandersetzung jedes einzelnen mit seiner Rolle hin,¹⁴⁴ mit dem Ziel einer Identifikation. Ein häufiges Tauschen der Rollen widerspricht meiner Ansicht nach der Möglichkeit, diese Identifikation zu erlangen. Daher werden in dieser Unterrichtsreihe die Rollen fest zugeteilt.¹⁴⁵ Wie erwähnt, soll im Anschluss an die Unterrichtsreihe möglicherweise eine Aufführung von Teilen der West Side Story vorbereitet werden. Dafür ist die Auswahl der Hauptdarsteller Tony und Maria zentral, da sie in der Lage sein müssen, solistisch singen zu können. Wäre ich sicher, dass es in dieser Klasse nur genau zwei Kinder gibt, die diese Rollen spielen könnten, hätte ich die Rollen schon für diese Unterrichtsreihe vergeben können. Zu einem späteren Zeitpunkt soll die Klasse in die Entscheidung über die Festlegung dieser Rollen miteinbezogen werden. Um aber den SchülerInnen die Peinlichkeit und Enttäuschung zu nehmen, eine zunächst erhaltene Hauptrolle, mit deren Person bereits Identifikation besteht, aufgrund mangelnder Singfähigkeit oder aus anderen Gründen wieder aufgeben zu müssen,¹⁴⁶ lasse ich Tony und Maria zunächst völlig aus dem Spiel. Dadurch erziele ich einen weiteren positiven Nebeneffekt: Die Rollen innerhalb der Gangs kann ich alle relativ gleichberechtigt einrichten. Damit stehen weder immer dieselben SchülerInnen im Mittelpunkt noch werden weniger angesehene Kinder (die ausnahmsweise in zentralen Rollen stehen) nicht ernst genommen oder verlacht.

¹⁴³ vgl. 2.2.5, Bedenken Kosuchs

¹⁴⁴ vgl. 2.2.4.2, Einfühlung

¹⁴⁵ vgl. 3.6.1, Ergebnisse Block II

¹⁴⁶ vgl. Fricke (Darstellen: ein Teil unserer Selbst) 1995, S. 11: "Es gibt keine Bereich, der mit größerer Behutsamkeit zu handhaben wäre als die Rollenbesetzung. [...] Umbesetzungen treffen Kinder hart."

3.4 Überblick über die gesamte Unterrichtseinheit

Block I

1. und 2. Stunde, 9.3.98	Thema: 'Gegeneinander' versus 'gemeinsam'		
Stundenziel	Sozialformen	Musik	Medien
Die SchülerInnen erarbeiten das Grundthema des Musicals 'gemeinsam' und 'gegeneinander', indem sie zu charakteristischen Hörbeispielen Standbilder bauen.	Gruppenarbeit Unterrichtsgespräch, Lehrerdemonstration	'One hand, one heart', 'The Rumble' ¹⁴⁷	Orff-Instrumente, 4 Briefumschläge mit je 2 Zetteln 'gemeinsam' und je 2 Zetteln 'gegeneinander', HB ¹⁴⁸ , Tafel, Regeln für das Bauen von Standbildern, Fotoapparat
<p>Ablauf der Stunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SchülerInnen verteilen sich auf verschiedene Räume; Einüben musikalischer Realisation der Begriffe 'gemeinsam' (Gruppe A und B) und 'gegeneinander' (Gruppe C und D) mit Orff-Instrumenten; Vorstellen Arbeitsergebnisse im Plenum; Aufstellen von Vermutungen über dargestellte Begriffe, verbalisieren und begründen - Lehrerin stellt zwei HB aus der West Side Story vor; SchülerInnen beschreiben die vorgestellten HB, begründen Eindrücke, bringen sie mit obigen Begriffen in Verbindung - SchülerInnen lernen Regeln zum Bau von Standbildern kennen, exemplarisch baut Lehrerin aus einer SchülerIn ein Standbild, andere SchülerInnen vermuten, was dargestellt ist, Gruppen A und B bauen Standbild zum HB 'gegeneinander', Gruppen C und D zum HB 'gemeinsam'; Ergebnisse werden durch Lehrerin fotografisch festgehalten - Reflexion: Austausch der Erfahrungen während des Standbildbauens und Besprechen der Ergebnisse 			

Block II

3. und 4. Stunde, 10.3.98	Thema: Individuelle und kollektive Einfühlung		
Stundenziel	Sozialformen	Musik	Medien
Die SchülerInnen übernehmen eine fremde Rolle, indem sie sich mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren in diese einfühlen.	'Einzelarbeit innerhalb der Lerngruppe', 'interaktiver Lehrervortrag', Gruppenarbeit, Einzelarbeit	Promenade, Under Dialog, Something's coming, Finale, A boy like that, Officer Krupke	HB Gehaltungen, Tapetenrollen mit 'New York-Setting', schwarze und rote Identifikationsbänder, (unbeschriebene) Buttons, rote und schwarze Edding-Stifte, Rollenkarten, leere weiße Blätter, Linienpapier, rote und schwarze Tonpappen
<p>Ablauf der Stunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einstieg: Gehaltungen zur Musik - Einführung in Setting durch 'interaktiven Lehrervortrag' - Einfühlung: kollektiv (Ausdenken Motto, Begrüßungszeremonie, 'szenisches Vorlesen') und individuell (Lesen der Rollenkarten, Vorstellen mit Namen und charakteristischer Körperhaltung) - Schreiben Rollenbiografie (Verwendung Rollenkarte und gegebenenfalls Zusatzfragen), Aushängen Rollenbiografie 			

¹⁴⁷ 'The Rumble' übersetzt: Fehde zwischen Gangsterbanden

¹⁴⁸ Anmerkung: Hörbeispiel wird im Folgenden durch HB abgekürzt.

Block III

5. Stunde, Jets: 11.3., Sharks: 12.3.98	Thema: Entwicklung eines 'szenischen Tanzes' zum 'Jet Song' (Jets) bzw. zu 'America' (Sharks)		
Stundenziel	Sozialformen	Musik	Medien
Die SchülerInnen lernen Charakteristika ihres 'Identifikationssongs' kennen, die sie mit einem 'szenischen Tanz' in Bewegung umsetzen.	Frontalunterricht, Gruppenarbeit	'Jet-Song', 'America'	Sticker, Bänder, sonstige Verkleidung, HB, (bei Sharks: Klanghölzer zur Unterstützung des charakteristischen Rhythmus), 13 Cassetten 'Jet-Song', 12 Cassetten 'America'
<p>Ablauf der Stunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einfühlung: Gestalter Raum (u.a. Rollenbiografien der jeweiligen Gang aufgehängt), Anlegen der Bänder, Buttons und sonstiger Verkleidung (Baseball-Kappen etc.), Begrüßungszeremonie, Motto (kollektiv), Vorstellen mit Namen und Körperhaltung (individuell) - Präsentation der Musik ('Jet-Song' bzw. 'America'), Klären von Inhalt und Struktur, Verteilen der Textpassagen - SchülerInnen entwickeln 'szenischen Tanz' 			

6. Stunde, Jets: 12.3., Sharks: 13.3.98	Fortsetzung der Gruppenarbeit s.o.
---	------------------------------------

7. Stunde, 13.3.98	Thema: 'Belauern' der gegenerischen Gang		
Stundenziel	Sozialformen	Musik	Medien
Die SchülerInnen werden befähigt, kritische Zuschauer zu sein, indem sie selbst die Erfahrung einer tänzerischen Umsetzung und Darstellung ihres Songs machen. Sie zeigen dies, indem sie die Tänze der beiden Gangs vergleichen und analysieren können.	Gruppenarbeit, 'szenisches Spiel', Unterrichtsgespräch	'Jet-Song', 'America'	HB, Verkleidung (s. o), abgewandelter Spielort: umgedrehte Tische und Stühle als Trennung zur Bühne, hinter der jeweils zuschauende Gang wie in einem Hinterhof kauert, Landkarte Mittelamerika, Plakat mit Zusammenfassung wichtiger Passagen aus den Songs
<p>Ablauf der Stunde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einfühlung in zwei verschiedenen Räumen - jede Gang stellt sich mit ihrem 'szenischen Tanz' vor, während sie von der anderen 'unbemerkt' belauert wird¹⁴⁹ - Ausföhlung - Reflexion: Blitzlicht - SchülerInnen stellen sich gegenseitig ihre Songs vor, Textverständnis der Songs wird vertieft, Umsetzung durch 'szenischen Tanz' erläutert und hinterfragt, geographische Lokalisierung des Geschehens 			

¹⁴⁹ Anmerkung: Die Gangs 'begegnen' sich hierbei nicht; selbst das Austauschen der Orte 'Bühne' und 'Hinterhof' geschieht über unterschiedliche Wege.

Block IV

8. und 9. Stunde, 16.3.98	Thema: Kulmination: <Aug' in Auge> von Jets und Sharks		
Stundenziel	Sozialformen	Musik	Medien
Die SchülerInnen erfahren aktiv und passiv, wie schnell sich Aggressionen steigern können, indem sie mit szenisch-musikalischen Ausdrucksmitteln der gegnerischen Gang gegenüberreten.	Gruppenarbeit, 'szenisches Spiel', Unterrichtsgespräch	'Blues', 'Mambo'	HB, aufgeklebter den Raum teilender Klebstreifen am Boden
<p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Anhören der Hörbeispiele, Vermutungen "welche Musik gehört zu welcher Gang?" (Prozessbeteiligung) - Einfühlung und Gruppenarbeit in zwei Räumen, Vorbereitung der Übung <Aug' in Auge> - <Aug' in Auge>¹⁵⁰: Aufeinanderzubewegen zur je charakteristischen Musik, Steigerung durch mehrmaliges Zutreten auf die andere Gang, Aushalten der Bedrohung durch andere Gruppe - Ausföhlung - Reflexion und Zusammenfassung - Bekanntgabe der Liebe zwischen zwei Gangmitgliedern und Ausblick: "wie könnte die Geschichte weitergehen?" 			

3.5 Planung, Durchführung und Analyse ausgewählter 'Basismethoden mit Musik'

Damit das Prinzip der szenischen Interpretation im Rahmen dieser Arbeit erprobt werden kann, ist es unerläßlich, diejenigen Stunden bzw. Phasen näher zu beleuchten, in denen die 'Basismethoden mit Musik' (3.5) zum Einsatz kamen.¹⁵¹ Im Folgenden wird die 'Basismethode' 'Standbilder bauen' ausführlich in ihrer Vorbereitung, Planung, Durchführung und Analyse vorgestellt. Diese 'Basismethode' nahm zwei Schulstunden ein (Block I). Als zweite 'Basismethode' wird über die 'Gehaltungen' ausführlich in Planung, Durchführung und Analyse berichtet. Dieses Verfahren stellte die Einführung zu Block II dar. Zur Überprüfung, ob das Ziel der Unterrichtsreihe, der Zugang der SchülerInnen zur West Side Story¹⁵², erreicht ist, müssen darüber hinaus auch einige Ergebnisse der adaptierten Verfahren mit und ohne Musik¹⁵³ dargestellt werden. Die wichtigen Ergebnisse dieser Phasen (adaptierte Verfahren oder Verfahren ohne Musik) werden unter 3.6 kurz erläutert und zusammengefasst.

¹⁵⁰ vgl. 2.2.4.3.3, szenisches Spiel und 2.2.4.6, Strukturierung

¹⁵¹ vgl. 2.2.4.6, Strukturierung der Methoden

¹⁵² vgl. 3.3. Didaktische Reduktion

¹⁵³ vgl. 2.2.6, Zusammenfassung

3.5.1 Standbilder bauen

3.5.1.1 Sachanalyse

a) 'One hand, one heart'¹⁵⁴ (No. 9A) - 'gemeinsam'

'One hand, one heart' ist ein langsames Andante, bzw. Adagio im $\frac{3}{4}$ Takt. Tony besucht Maria im Brautmodengeschäft, wo die beiden in diesem zarten Liebesduett mit den Worten "make of our hands one hand, make of our hearts one heart" bis hin zu "make of our lives one life [...] even death won't part us now" eine rührende Hochzeitszeremonie fingieren. Für das Standbild wurde Takt 87 ff. bis Ende als Bandschleife¹⁵⁵ aufgenommen, so dass ca. 6 Minuten lang diese Passage immer wieder von vorne beginnend erklingt. Diesen Teil habe ich als 'Kern' des Stückes ausgewählt, weil das Originallied zwischendurch gesprochene Passagen enthält und somit nicht komplett geeignet war. Maria und Tony singen hier zunächst unisono (Ausdruck der seligen Einigkeit der Liebenden), ab Takt 95 fällt Tony in eine zweite Stimme. Als Begleitung erklingt eine sanfte Achtelkette im Cello und zarte Liegetöne in den Holzbläsern. Der Charakter ist sehr zart, was durch die Dynamik unterstrichen wird: die Passage beginnt im piano und fällt bei den Worten "now it begins, now we start" durch ein crescendo nur kurz ins forte: Tempo und Dynamik werden in Takt 103 zurückgenommen, wo-raufhin das Stück im dreifachen pianissimo in einer Oktave der beiden Liebenden endet. Dieses Lied könnte nicht geeigneter sein, um 'Gemeinsamkeit' auszudrücken: Sowohl der Text als auch die musikalischen Mittel (Stimmführung, Melodie, Begleitung) unterstreichen dies.

b) 'The Rumble' (No. 11) - 'gegeneinander'

Am Platz unter der Autobahn findet der große Kampf (the rumble) statt, bei dem Riff, Bernardo und Tony erstochen werden. Entsprechend dramatisch ist die Musik dieses schnellen reinen Instrumentalstückes. Es handelt sich um ein vom Jazz geprägtes Allegro moderato, das "im unerbittlichen 6/8-Staccato vorandrängt"¹⁵⁶ (punktierte Viertel zwischen 116 und 128). Die Dramatik und Aggressivität ausstrahlende Musik wird dadurch erzeugt, dass eine synkopische Betonung die Taktschwerpunkte unregelmäßig macht ('gegeneinander'). Der Komponist verstärkt diesen Eindruck, indem er die Geigen z.B. mehrere Abstriche hintereinander ausführen läßt, was die unruhige Betonung noch deutlicher herausbringt. Mehrtaktige kurze Passagen einiger Instrumente werden immer wieder abgelöst von neuen, ebenso hektischen Kurzmotiven anderer Gruppen

¹⁵⁴ Anmerkung: An dieser Stelle verwende ich abweichend von allen anderen Musikausschnitten die Aufnahme der MMO Music-Group, Inc. (s. Literaturliste). Bei der sonst von mir favorisierten Einspielung (Dirigent: L. Bernstein) tritt die Koloratur der hier engagierten OpernsängerInnen so stark in den Vordergrund, dass ich befürchteten musste, dieses für die Kinder zu ungewohnte Hörerlebnis könnte sie von der Musik ablenken.

¹⁵⁵ Bandschleifen werden bei der szenischen Interpretation von Musiktheater häufig eingesetzt: es wird eine Passage aus einem Musikstück so oft hintereinander aufgenommen, dass ein lückenloses Hörbeispiel entsteht.

¹⁵⁶ vgl. Gräwe, in: Danuser. Amerikanische Musik seit Charles Ives. 1987, S. 172

(z.B. bläserdominierte Takte 1-7, neues Motiv von den Streichern bis Takt 10 usw.). Häufige kurze Pausen und dissonante Akkorde lassen das ganze Stück abgehackt, hektisch und aggressiv erscheinen. Die Musik charakterisiert Brutalität, Aggressivität und Rücksichtslosigkeit der beiden Gangs.¹⁵⁷ Im Gegensatz zu 'One hand, one heart' sorgt die Instrumentation für vollen Orchesterklang: Holzbläser, Blechbläser, Schlagwerk, elektrische Gitarre, Klavier und der volle Streicherapparat kommen zum Einsatz. Der Ablauf des Standbilderbauens wäre auch hier unterbrochen worden, hätte ich das Originalstück komplett verwendet, da es z.B. von Polizeisirenen unterbrochen wird. Wieder wurde eine ca. sechsminütige Bandschleife erstellt, die von Takt 1 bis 46 durchläuft.

3.5.1.2 Planung

1.) Stundenziel: Die SchülerInnen erarbeiten das Grundthema des Musicals 'gemeinsam' und 'gegeneinander', indem sie zu charakteristischen Hörbeispielen Standbilder bauen.

2.) Teillernziele: Die SchülerInnen ...

- a) setzen sich mit einem Thema musikalisch auseinander, indem sie die Begriffe 'gegeneinander' und 'gemeinsam' mit Instrumenten darstellen.¹⁵⁸
- b) verbalisieren die Zusammenhänge zwischen den Begriffen und der instrumentalen Umsetzung (und evtl. szenischer Darstellung).¹⁵⁹
- c) erkennen die Wirkung der Musik und zeigen dies, indem sie einen Zusammenhang zwischen zuvor dargestellten Begriffen und der Musik beschreiben (Transfer).¹⁶⁰
- d) setzen sich handelnd mit Musik auseinander, indem sie Musik in einem Standbild darstellen.¹⁶¹

Als Stundeneinstieg werden die Begriffe 'gegeneinander' und 'gemeinsam' mit Instrumenten dargestellt. Die Phase stellt einerseits die Hinführung im Verlauf der 'Standbilder-Stunde' dar, gliedert sich selbst in Hinführung (Erteilen des Arbeitsauftrages), Erarbeitung (Gruppenarbeit) und Sicherung (Vorstellung der Arbeitsergebnisse und Auswertung). Durch eigene Versuche, musikalisch etwas auszudrücken, werden die SchülerInnen offen für die Umsetzung des Komponisten.¹⁶² Die Aufgabenstellung macht die Möglichkeit deutlich, die Instrumente zusätzlich 'szenisch' einzusetzen (Additum). Die instrumentale Umsetzung der Begriffe steht im Vordergrund (Teilziel a). Die Gruppen können hier unter der Prämisse ungefähr gleicher Größe (d.h. je 6-7 SchülerInnen) frei gewählt werden. Damit wird den

¹⁵⁷ vgl. Heyl, 1988, S. 113

¹⁵⁸ vgl. 3.2, Intentionen: 2.2, 2.3, 3.2, 3.3, 3.4, 4.2, 4.5

¹⁵⁹ vgl. 3.2, Intentionen: 1.3, 1.5

¹⁶⁰ vgl. 3.2, Intentionen: 1.3

¹⁶¹ vgl. 3.2, Intentionen: 3.1, 3.3, 4.1, 4.2, 4.5

¹⁶² vgl. 3.2, Intentionen: 1.3, 1.4, 2.3, 3.3, 3.4, 4.2,

Kindern die Möglichkeit gegeben, mit FreundInnen zusammenzuarbeiten.¹⁶³ Gleichzeitig wird mein Eindruck der Gruppensituation verifiziert.¹⁶⁴ Die Darstellung der zentralen Themen mit Hilfe von Instrumenten wähle ich aus, um eine andere Aktionsform zu ermöglichen (Musik selbst machen) als später im Bau der Standbilder verlangt wird. Dadurch wird eine Beschäftigung mit 'gegeneinander' und 'gemeinsam' auf mehreren Ebenen angeregt.¹⁶⁵ Jeder Gruppe stehen dazu die gleichen Orff-Instrumente zur Verfügung. Die Motivation wird dadurch erhöht, dass die Briefumschläge mit den darzustellenden Begriffen erst geöffnet werden, wenn die jeweiligen anderen Gruppen nicht mehr anwesend sind. In der Sicherungsphase stellen die Gruppen ihre Arbeitsergebnisse vor. Das Publikum soll herausfinden, welche Begriffe umzusetzen waren (Teilziel b).

In der zweiten Phase der Stunde werden den SchülerInnen die Hörbeispiele 'One hand, one heart' und 'The Rumble', aus der West Side Story vorgestellt, zu denen anschließend die Standbilder gebaut werden (Teilziel c).

In der dritten Phase lernen die SchülerInnen die Methode des Standbilderbauens kennen. Einige Begriffe werden von mir eingeführt, um das in der Literatur 'Modellieren' genannte Verfahren verständlich zu machen. So benenne ich die aktiv Modellierenden mit 'Bauherren' und die passiv zu Modellierenden mit 'Material'. Aus folgender Aufstellung werden die Regeln ersichtlich, nach denen vorgegangen werden soll.

Regeln für das Bauen eines Standbildes

1. Während des Bauens wird nicht gesprochen!!!
2. Die Bauherren geben keine Befehle, sondern verbiegen und gestalten das 'Material'.
3. Das Material tut nichts selbst, sondern läßt wie eine Puppe alles geschehen
Ausnahme: Die Mimik wird vor- und nachgemacht; entspricht sie den Vorstellungen des Bauherren, wird sie 'fixiert'.
4. Keine unangenehmen Posen, in die man selbst nicht auch gebracht werden möchte!
5. Ziel = Standbild (Foto), das das dargestellte Thema gut ausdrückt.

Die Teams besprechen zunächst alle kurz, welche grundsätzlichen Ideen verwirklicht werden sollen, so dass sie während des Bauens (auch untereinander!) nicht mehr reden müssen.¹⁶⁶

Die Regeln werden ausgeteilt, vorgelesen und besprochen. Zur Konkretisierung führt die Lehrerin exemplarisch den Bau eines Standbildes an einer SchülerIn vor. Anschließend müssen die Kinder den Transfer auf ein Standbild aus mehreren Personen leisten, das von einer Gruppe konzipiert wird. Hier könnte es zu Uneinigkeiten innerhalb der Gruppen darüber kommen, wessen Idee umgesetzt wird.

¹⁶³ vgl. 3.2, Intentionen: 2.4, 2.6, 4.5

¹⁶⁴ vgl. 3.1, Voraussetzungen der Lerngruppe

¹⁶⁵ vgl. 3.2, Intentionen: 1.2

¹⁶⁶ Anmerkung: Regeln wurden als Arbeitsbogen verteilt und beim Erlernen des Verfahrens als visuelle Unterstützung an die Tafel gehängt.

Dadurch üben sich die Kinder in Gruppenarbeit. Methodisch ist geplant, die zuvor instrumental dargestellten Begriffe zwischen den Gruppen auszutauschen, d.h. die beiden Gruppen, die zunächst 'gegeneinander' dargestellt haben, bauen ein Standbild zu 'gemeinsam' und umgekehrt. In den Gruppen besprechen die SchülerInnen zunächst ihre Assoziationen zur Musik und tauschen Ideen für ein Standbild aus. Anschließend formt eine Gruppe (Bauherren) aus einer anderen (Material) ohne weitere Kommunikation das geplante Standbild (Teilziel d). Die Musik wird vor und während der Arbeit an den Standbildern angehört. Als Sicherung dienen Fotos der Standbilder sowie eine Diskussion und Erläuterung der Ergebnisse.

3.5.1.3 Durchführung und Ergebnisse

Die Gruppenzusammensetzung erfolgte wie erwartet innerhalb der beschriebenen beiden 'Lager' der Klasse.¹⁶⁷ Zusätzlich teilten sich die Kinder in jeweils eine Jungen- und eine Mädchengruppe ein. Alle vier Gruppen setzten gleichermaßen 'gemeinsam' bzw. 'gegeneinander' durch gleiche bzw. unterschiedliche Rhythmik und Melodik um (Teilziel a erreicht). Zu dieser auf Instrumenten gespielten Musik wurden gleichförmige bzw. auffallend unterschiedliche Bewegungen mit Instrumenten und Körpern ausgeführt (Additum erreicht). Zu den dargestellten Inhalten wurden die folgenden Assoziationen genannt (Teilziel b erreicht): "alle feiern zusammen" ('gemeinsam') oder "drei gegen drei" ('gegeneinander' in einer Sechser-Gruppe).

In der zweiten Phase der Stunde lernten die SchülerInnen die Hörbeispiele aus der West Side Story kennen, zu denen anschließend die Standbilder gebaut wurden. Dabei handelte es sich um 'One hand, one heart' und 'The Rumble'. Als Assoziationen zu den Hörbeispielen wurde genannt: "genau das, was wir eben gespielt haben: 'gegeneinander' und 'gemeinsam'" (Teilziel c erreicht). Konkretere Assoziationen zu 'The Rumble' waren "ein hochbewaffnetes Land, das einem anderen den Krieg erklärt hat und wo jetzt heftig gekämpft wird" oder "ein Schiff, das in einen starken Sturm gerät". 'One hand, one heart' wurde als "das Gegenteil" von 'The Rumble' bezeichnet, bei dem "das Land den Krieg verloren hat und jetzt alles wieder ruhig ist", bzw. "das Schiff aus dem Sturm heraus ist" oder "versunken jetzt friedlich auf dem Meeresgrund liegt". Des Weiteren wurden Assoziationen genannt, die menschliche Beziehungen beschrieben: "ein Paar, das sich versöhnt hat", "Verabschiedung von jemandem, der einem nahe stand" und "gemeinsames Trauern".

Auch Teilziel d) wurde erreicht: 'Material' und 'Bauherren' stellte ich so zusammen, dass jeweils eine Jungen- und eine Mädchengruppe zusammenarbeitete. Damit sollte auch ungewohntere Zusammenarbeit angebahnt werden. Während der Bau-Aktivität bestanden bei einigen Jungen zunächst leichte Hemmungen, die Mädchen anzufassen und zu 'verbiegen'. Diese legten sich nach kurzem Zureden jedoch schnell. Den Kindern fiel die Aufgabenstellung nicht schwer, was ich an der kurzen Beratungs- und

Ausführungszeit ablas. Die Gruppen waren jeweils nach ca. vier bis fünf Minuten fertig. Beispielhaft wird je eine Lösung für die Standbilder mit einem Fotoausschnitt vorgestellt. Das erste Bild zur Musik 'One hand, one heart' zeigt eine "Heile-Welt-Familie"

¹⁶⁷ vgl. 3.1, Voraussetzungen der Lerngruppe

(Ausdruck stammt von den 'Bauherren'): ein Elternpaar (Hintergrund) mit drei Kindern und einem Hund (vorne im Bild). Das Standbild zu 'The Rumble' entspricht der Handlung des Musicals¹⁶⁸: die Bauherren setzten Klanghölzer als Messer ein, um eine Kampfszene besonders drastisch darzustellen.

3.5.1.4 Analyse

Die SchülerInnen stellten die Kleingruppen entsprechend meiner Beobachtungen der Lerngruppe zusammen.¹⁶⁹ Dies unterstützte meine Planung für Block II, die Gangeinteilung nicht durch die Kinder vornehmen zu lassen.¹⁷⁰ Die SchülerInnen zeigten, dass sie in der Lage sind, die Parameter Rhythmik und Melodik in angemessener Weise einzusetzen. Alle Gruppen nutzten produktiv die Freiheit, ohne Beaufsichtigung in einem Raum zu arbeiten. Die instrumentale Darstellung wurde in allen Fällen durch szenische Umsetzung unterstützt. Damit bewiesen die Kinder ein Gespür für szenische Darstellung.

Die SchülerInnen erfassten die Wirkung der in der zweiten Phase vorgestellten Musik: Die genannten Assoziationen zeigten, dass die Stimmung der Stücke nachvollzogen wurde, was sich darin äußerte, dass z.T. sogar die Handlungsausschnitte des Musicals (Kampf) beschrieben wurden.¹⁷¹ Dieses belegt die geglückte Komposition ebenso wie die gelungene Auswahl der Musikbeispiele.

Die Standbilder stellten ausgezeichnete Umsetzungen der Musik dar: Für das Liebeslied 'One hand, one heart' wurde das Klischee 'Familie' als Symbol für 'gemeinsam' gewählt. Die Harmonie in der Musik wurde in glücklichen Gesichtern ausgedrückt. Den SchülerInnen fiel es zum Teil schwer, ohne zu lachen in dieser Position eine Weile auszuharren. Das Standbild stand in engem Bezug zur Handlung des Musicals, in der Maria und Tony sich eine Zukunft als Paar erträumen. Die Kampfszene des Standbildes lehnte sich so eng an die Szene des Musicals an, dass eine gelungenere

¹⁶⁸ vgl. 3.5.1.1, Sachanalyse Rumble

¹⁶⁹ vgl. 3.1, Voraussetzungen Lerngruppe

¹⁷⁰ vgl. 3.4 Planung und 3.6.1 Verteilen der Rollenkarten

¹⁷¹ Anmerkung: Es stellte sich heraus, dass kein Kind die West Side Story zu diesem Zeitpunkt bereits gesehen hatte oder die genaue Handlung kannte. Lediglich eine Schülerin kannte einzelne Lieder von einer CD zuhause so gut, dass sie sie z.T. mitsingen konnte. Den anderen war die Musik bisher nicht 'bekannt', was nicht ausschließt, dass sie einige 'Highlights' möglicherweise schon gehört haben, ohne sich daran zu erinnern.

Umsetzung der Musik kaum vorstellbar war (- und das ohne die Handlung zu kennen!). Den Jungen, die diese Szene aus den Mädchen bauten, machte es sichtlich Spaß, diese aggressive Musik in ein ebensolches Standbild zu verwandeln.

Das Stundenziel wurde erreicht. In der Reflexion zeigte sich, wie gerne die SchülerInnen diese ihnen ungewohnte Körpererfahrung zu Musik gemacht hatten, wenn es auch zunächst als ungewohnt empfunden wurde, an den MitschülerInnen "herumzuzuppeln" (Zitat einer Schülerin). Durch das Verbalisieren der Intentionen der 'Bauherren' wurde eine Vertiefung der Höreindrücke auf kognitiver Ebene erreicht. Der Anteil meiner eigenen Aktivität konnte in diesem Unterrichtsblock zugunsten der SchülerInnenaktivität sehr zurückgenommen werden. Die Kinder wurden am Prozess des Unterrichtsverlaufes beteiligt. In der zweiten Phase äußerten sich die SchülerInnen zu den Musikbeispielen, indem sie sich in Form einer Meldekette aufriefen. Auch diese Methode diente der Förderung der Selbstständigkeit innerhalb einer Gruppe.

Innerhalb dieser Stunde wurden viele Sinne angesprochen: haptisch beim Spielen der Instrumente, 'Verbiegen des Materials', und bei den zum Instrumentespielen ausgeführten Bewegungen, akustisch beim Hören der Musik und optisch beim Ansehen der Standbilder. Einen Einstieg über ein Schattenspiel¹⁷² wäre alternativ ebenso vorstellbar gewesen, weil auch dort zu unterschiedlicher Musik Bewegungen ausprobiert werden können. Aber da den SchülerInnen das Verfahren noch nicht bekannt war, wäre auf Kosten der Musik zu viel Aufmerksamkeit auf das Medium Schattenspiel notwendig gewesen.

3.5.2 Gehhaltungen entwickeln

3.5.2.1 Sachanalyse

"Die Musik der West Side Story hat nicht die Funktion einer Klangkulisse, sondern soll das Geschehen verdeutlichen."¹⁷³ Die Synthese von Musik und Handlung läßt es sinnvoll erscheinen, bei der Vorstellung der für die Gehhaltungen ausgewählten Musikbeispiele kurz den Bezug zum Inhalt herzustellen.

1. Promenade (No. 4A): Beim Tanz in der Turnhalle versucht der Sozialarbeiter Glad Hand, über den sich die Jugendlichen lustig machen, die beiden Gangs durch eine anberaumte Tanzveranstaltung friedlich zusammenzubringen. Die Musik charakterisiert diese albern wirkenden Versuche. 'Promenade' stellt ein sich wiederholendes aus 13 Takten bestehendes Instrumentalstück in Allabreve-Notierung dar. Es weist eine volkstümlich einfache Kadenzharmonik auf. Die Melodik ist durch schlichte, kurze, diatonische und sehr ähnlich aufgebaute melodische Abschnitte gekennzeichnet, der Rhythmus ist regelmäßig und einfach. Trotz primitiver F-Dur-

¹⁷² vgl. Canacakis. Wir spielen mit unserem Schatten, 1986.

¹⁷³ Heyl, 1988, S. 113, vgl. auch Krawulsky, 1986, S. 324 f.

Akkorde wirkt die Musik merkwürdig dissonant, wozu auch jenes Fis beiträgt, das hier im F-Dur als Ges notiert ist.¹⁷⁴ Der Charakter ist grotesk - karikierend.

2. Under Dialog (No. 13): Maria hat erfahren, dass Tony ihren Bruder getötet hat. Tony taucht bei ihr zu Hause auf, Maria ruft ihn "Killer" als die Musik 'Under Dialog' einsetzt. Im Verlauf dieser Musik versteht Maria, dass das Unglück ohne Absicht geschehen ist. Das reine Instrumentalstück steht im 3/2 Takt und ist ein Allegro agitato mit verhalten-ruhigem Charakter. Die 24 Takte beginnen im pianissimo mit leisen Paukenschlägen, die Streicher setzen dazu (nacheinander von Bässen bis zu den Geigen) mit einem klagenden Sekundmotiv ein. Einzelne Holzbläser nehmen das Vorhaltmotiv auf, die Blechbläser unterlegen eine dunkel wirkende Untermalung im pianissimo.

3. Something's coming (No. 3): Tony denkt in positiver Erwartung darüber nach, was ihn heute abend beim Tanz erwarten könnte. Im schnellen 'Something's coming' besingt er seine Erwartungen "who knows?" im 3/4 Takt, von den Streichern im Pizzicato begleitet. Unterlegt wird sein Gesang von den Holzbläsern mit einem durchgängigen, bewegten Achtelmotiv. Die eingesetzten Takte 1-42 haben einen beschwingt-freudigen, munteren Charakter.

4. Finale (No. 17): Die hier verwendeten Takte ('Meno Mosso', Takt 15 bis Schluss) stellen das Ende des Musicals dar. Sie setzen ein, als Tony in Marias Armen stirbt, nachdem sie ihm ein letztes "Te adoro, Anton" zuflüstern konnte. Mit dem 'Meno Mosso' tritt eine weitere Tempoverzögerung des schon im langsamen 4/8 Takt stehenden Adagios ein (Bernstein gibt die Achtelnoten mit 63 an). Diese Musik verstehe ich so, dass Bernstein Tonys Geist entschweben lässt, indem er eine leise Flötenmelodie zunächst Tony und Marias gemeinsames Lied "There's a place for us" noch einmal aufnimmt, die dann gänzlich entschwebt.

5. A boy like that (No. 15): Die Musik leitet eine Auseinandersetzung zwischen Maria und Anita ein, in der Anita Maria auffordert, Tony, der ihren Bruder getötet hat, zu vergessen. 'A boy like that' ist ein schnelles 'Allegro con fuoco' im 3/2 Takt. Es wurden nur die ersten beiden Takte als Bandschleife eingesetzt (vier mal wiederholt), weil diese Stimmung des Stückes für die Gehaltungen geeigneter erschien als im anschließend einsetzenden Gesang. Die beiden Takte werden vom Orchestertutti mit zwei abgerissenen Figuren forte und im Markato gestaltet. Die synkopische Betonung hinterläßt einen unruhigen, bedrohlichen Eindruck.

¹⁷⁴ Gradenwitz, 1992, S. 236

6. Officer Krupke (No. 14): Die Jets klären Officer Krupke in diesem ironisch-sarkastischen Lied über ihre schlechten Familienverhältnisse auf, die ein 'besseres' Verhalten unmöglich machen. Bernstein wechselt unvermittelt ohne Modulationen durch verschiedene unverwandte Tonarten. Die für die Gehhaltungen ausgewählten Takte (Takt 5 mit Auftakt bis Takt 53) stehen in einem schnellen 2/4 Takt. Sie erinnern in ihrer Beschwingtheit und Lebensfreude an Marsch- oder Zirkusmusik. Für SchülerInnen, die das Stück nicht kennen, ist der englische Text nicht verständlich; die Art des Gesangs hinterläßt einen fröhlich-albernen Eindruck.

3.5.2.2 Planung

Im Folgenden wird die Phase der Hinführung in Block II vorgestellt.

Teillernziel:

Die SchülerInnen setzen Musik in Bewegung um, indem sie durch Gehhaltungen unterschiedliche Charaktere ausdrücken.¹⁷⁵

Der Stundeneinstieg zu Block II erfolgt über Gehhaltungen.¹⁷⁶ In dieser Flexibilitätsübung wird das Sich-Hineinversetzen in eine andere Rolle vorbereitet,¹⁷⁷ indem Charakteristika von Menschen in ihrer Art zu gehen, umgesetzt werden. Es soll die Bereitschaft geweckt werden, sich unterstützt von verbalen Anweisungen zur Musik zu bewegen. Vorhandene Hemmungen werden abgebaut, während mit dem Körper unterschiedliche Ausdrucksformen zur Musik erprobt werden. Gleichzeitig dient die Übung der motorisch-rhythmischen Schulung. Nicht zuletzt sollen die Kinder Spaß entwickeln, sich zur Musik zu bewegen, und dabei schöpferisch mit dem eigenen Körper zu experimentieren. Es kommt Musik zum Einsatz, die sich zum durchgehenden Gehen gut eignet.

Die zum Kontext der Musikausschnitte passenden Begriffe entnehme ich (von mir übersetzt) dem englischen Textbuch der West Side Story.¹⁷⁸ Sie unterstützen die verschiedenen Charaktere der Musik für diejenigen, die sich ansonsten nicht trauen würden, frei durch den Raum zu gehen. Die Abfolge der Musikbeispiele soll durch Kontrast der jeweiligen Stücke abwechslungsreichere Bewegungen bei den Kindern provozieren. Alle SchülerInnen verteilen sich gleichmäßig im Raum und bewegen sich ohne gegenseitige Berührung, den ganzen Raum nutzend. Die konkrete Aufgabenstellung lautet: "Bewegt Euch zur Musik, wie jemand, der [...] ist!" Die Begriffe werden zu den jeweiligen Musikausschnitten angesagt: 'Promenade': albern, 'Under Dialog': Ausschau haltend, 'Something's coming': freudig aufgeregt, 'Finale': nachdenklich, 'A boy like that': bedroht, 'Officer Krupke': lebensfroh.

¹⁷⁵ vgl. 3.2, Intentionen: 2.1 - 2.3, 2.6, 3.1- 3.4, 4.1

¹⁷⁶ vgl. 2.2.4.3.1 Methoden: Haltungen

¹⁷⁷ vgl. 3.4, Hauptstundenziel Block II

¹⁷⁸ Anmerkung: Das deutsche Textbuch (1968, Sikorski) ist vergriffen.

Diese Aufgabe benenne ich mit der Sozialform 'Einzelarbeit innerhalb der Lerngruppe': Die SchülerInnen arbeiten jede für sich allein, umgeben von den MitschülerInnen. Durch die Aufgabenstellung, sich nicht gegenseitig zu berühren, muss jede die anderen im Auge behalten, ist jedoch in den Bewegungsabläufen auf sich gestellt. Daraus ergibt sich eine Differenzierung, in der sich die gehemmteren SchülerInnen nicht so 'ausgefallen' bewegen müssen, die Mutigeren und Bewegungserprobteren jedoch beobachtet und imitiert werden können.

3.5.2.3 Durchführung und Analyse

Die Durchführung der Gehaltungen dauerte ca. sechs Minuten. Diejenigen SchülerInnen, die sich ausgelassen und ungehemmt zu Musik bewegen können, wurden durch die Begriffe nicht eingeengt. Im Verlauf der Musikbeispiele wurden kleinere Hemmungen und Unsicherheiten abgebaut. Das Teilernziel dieser Phase wurde erreicht. Waren beim ersten Stück 'Promenade' einige Kinder noch etwas scheu in den Bewegungen, hatten sie am Ende bei 'Officer Krupke' keine Hemmungen mehr, aus sich herauszugehen. Die Situation, dass alle sich im Raum bewegten und den anderen zusehen konnten, erwies sich als positiv: Schüchternere SchülerInnen hefteten ihre Blicke an in dieser Hinsicht Selbstbewußte und übernahmen z.T. Schrittweisen oder Gesten. Bei der Zusammenstellung der Musikbeispiele hatte ich darauf geachtet, möglichst unterschiedliche Ausschnitte im unmittelbaren Anschluss aneinander einzuspielen, um durch den Kontrast abwechslungsreichere Bewegungen für die Kinder zu provozieren. Die 'Promenade' setzte ich an den Anfang, weil mir diese Musik mit der Gehanweisung 'albern' zum Einstieg als geeignet erschien. Tatsächlich waren die SchülerInnen zu Beginn der ungewohnten Übung etwas unsicher, viele mussten lachen. So konnte die Musik wie erwartet zum Austoben genutzt werden, bei der 'Kichern' zur Erfüllung der Aufgabenstellung diente. Zur Musik von 'Under Dialog' blieben die meisten zunächst lauschend stehen, um sich dann mit kleinen Schritten im Rhythmus der Musik zu bewegen. Der Begriff 'Ausschau haltend' wurde in vielen Fällen mit einer an der Stirn gelegten Hand dargestellt. 'Something's coming' regte dazu an, freudig aufgeregt und fröhlich in kleinen Schritten zu hüpfen. Das 'Finale' mit der Anweisung 'nachdenklich' wurde in langsamen, fast geschlichenen Schritten umgesetzt, einige SchülerInnen richteten ihre Blicke auf den Boden. 'A boy like that' entsprach als einziges Musikbeispiel nicht meiner oben genannten Anforderung an die Musik, durchgängigen und fließendenden Charakter zu haben. Ich wollte ausprobieren, ob dennoch einige SchülerInnen in der Lage sind, aus diesen abgehackten Motiven das geforderte 'Bedrohete' in Bewegung umzusetzen. Die Ergebnisse zeigten, dass tatsächlich ungefähr die Hälfte der Lerngruppe zunächst verunsichert war und stehen blieb. Die anderen Kinder machten aber vor, wie man sich bedroht duckend mit den Armen vor dem Gesicht (in den Pausen des Hörbeispiels) schützen kann, um sich beim Wiedereinsetzen des Motivs ein paar Schritte vorzuwagen. Der abgehackte Charakter dieses Zusammenschnittes der Musik wurde

also zunächst nur von wenigen umgesetzt, die MitschülerInnen schauten sich diese Art des Umgangs ab und probierten eine daran angelehnte Umsetzung aus. Der fröhlich-alberne Unterton von 'Officer Krupke' wurde mit dem vorgegebenen Motto 'lebensfroh' z.T. grinsend und hüpfend umgesetzt. Einige SchülerInnen gingen jetzt richtig aus sich heraus und winkten mit den Armen, wobei sie in kleinen Schritten zur Musik trabten.

Mit dieser Übung wurde erreicht, dass die Kinder sich freudvoll zur Musik bewegten. Sie probierten dabei verschiedene Gehhaltungen aus. Es war ein Abbau der Hemmungen über die verschiedenen Hörbeispiele zu beobachten. Fast alle SchülerInnen bewegten sich so im Rhythmus, dass ein Bemühen sichtbar wurde, die Bewegungsabläufe so genau wie möglich mit der gehörten Musik zu koordinieren. Unterschiede in der Leistung zeigten sich in der Kreativität, mit der Aufgabe umzugehen. Wie erwartet, boten die vier besten Tänzerinnen ein besonderes Schauspiel, das schnelle Umsetzung und große Selbstsicherheit im Umgang mit dem Körper widerspiegelte. Dies gab den anderen MitschülerInnen augenscheinlich Mut, mehr aus sich herauszugehen. Die Schüler X. und X. mussten zwischendurch an die Aufgabenstellung erinnert werden, da sie die Übung zeitweise nutzten, um zu zweit eingehakt MitschülerInnen bei der Aufgabenumsetzung zu stören, indem sie sie von hinten 'anrempelten'. Durch eine Wiederholung der Aufgabenstellung, durch X. (der sich hier heute ausnahmsweise durch vorbildliche Mitarbeit abhob und den ich hiermit positiv verstärken konnte), besannen sie sich aber wieder auf die geforderten Aktivitäten.

Alternativ hätte es im Anschluss an diese Übung sinnvoll sein können, die gemachten Erfahrungen auszutauschen und durch weitere Übungen zu präzisieren. Ich habe mich dagegen entschieden. Es war mir daran gelegen, den Kindern einen Raum zu geben, in dem sie 'frei' Bewegungen ausprobieren können, ohne dass sie sich anschließend Verbesserungsmöglichkeiten 'aussetzen' müssen und von MitschülerInnen evtl. zu hören bekommen, dass bei ihnen eine Gehhaltung albern aussah o.ä.

3.6 Weitere für die Gesamtauswertung zentrale Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der von mir adaptierten Verfahren, bzw. der Methoden ohne Musik¹⁷⁹ kurz im Hinblick auf die zentrale Fragestellung dieser Arbeit beleuchtet: gelingt es mit Hilfe der Verfahren der szenischen Interpretation, den SchülerInnen einen Zugang zur West Side Story zu vermitteln?

3.6.1 Block II

1.) Stundenziel: Die SchülerInnen übernehmen eine fremde Rolle, indem sie sich mit Hilfe unterschiedlicher Verfahren in diese einfühlen.

2.) Teillernziele: Die SchülerInnen ...

¹⁷⁹ vgl. 2.2.4.6, Strukturierung der Verfahren

- a) lernen das Setting des Musicals kennen und zeigen dies, indem sie den 'interaktiven Lehrervortrag' durch Beiträge ergänzen.¹⁸⁰
- b) fühlen sich kollektiv in die Gang ein, indem sie ein Motto und eine Begrüßungszeremonie entwickeln.¹⁸¹
- c) fühlen sich individuell in ihre Rolle ein und zeigen dies, indem sie sich mit dem Namen und einer charakteristischen Körperhaltung ihres 'alter ego' vorstellen.¹⁸²
- d) vertiefen die Einfühlung, indem sie eine Rollenbiografie schreiben.¹⁸³

Die Einführung in das Setting von Jugendbanden in New York erfolgte durch einen 'interaktiven Lehrervortrag'. Dieser sollte (angedeutet durch Pausen und Blickkontakt) bei den SchülerInnen Bilder und Assoziationen entstehen lassen und sie zu Ergänzungen und Einwüfen provozieren. Durch die aktive Beteiligung der SchülerInnen wurde eine 'tiefere' Einfühlung in das Setting erwartet als durch einen üblichen Lehrervortrag: eine SchülerIn stand zu den einleitenden Worten "wir sind hier jetzt nicht mehr in Spandau, auch nicht in Berlin, sondern in New York" auf und posierte als Freiheitsstatue. Ein weiterer Schüler trug sehr passend "Drogenprobleme" bei, als ich die Situation der Jugendlichen in den Hinterhöfen mit Aggressivität und einem starken Gegensatz zwischen arm und reich ausschmückte (Teilziel a erreicht). Optisch unterstützt wurde die Einführung in das Setting durch das Entrollen mehrerer auf Tapeten aufgeklebter Hochhausszenen als Kulisse.¹⁸⁴

Die Verteilung der Rollenkarten erfolgte von mir gelenkt, für die Kinder scheinbar zufällig und erwies sich in ihrer methodischen Gestaltung als sehr motivierend.¹⁸⁵ Die Einteilung in die Gangs wurde sofort akzeptiert und begeistert aufgenommen. Es kam während der gesamten Zeit keine Klage darüber auf, dass gute FreundInnen 'zufällig' in verschiedenen Gangs gelandet waren. Dies wurde vermutlich durch die Methode der Rollenverteilung und die große Motivation für die gestellten Aufgaben innerhalb der Gangs erreicht. Zur äußeren Kennzeichnung der Gangs wurden schwarze (Sharks)

¹⁸⁰ vgl. 3.2, Intentionen: 1.1, 4.2,

¹⁸¹ vgl. 3.2, Intentionen: 2.4, 2.6, 4.1, 4.2, 4.5 - 4.7

¹⁸² vgl. 3.2, Intentionen: 4.1, 4.4

¹⁸³ vgl. 3.2, Intentionen: 4.4

¹⁸⁴ vgl. 2.2.4.1, Methoden: Vorbereitung

¹⁸⁵ Um ein Tauschen der Rollenkarten zu verhindern und keine Diskussion über die Zusammensetzung der Gangs aufkommen zu lassen, teilte ich die Rollenkarten gefaltet und mit einer farbigen Büroklammer verschlossen aus, ohne anzukündigen, was diese bedeuten. Direkt bei Erhalt der Rollenkarte leisteten die Kinder auf dieser eine Unterschrift. Mit dem Öffnen und Lesen sollte so lange gewartet werden, bis alle ihre Rollenkarten erhalten hatten. Dieses Verfahren ließ Spannung aufkommen, weil die SchülerInnen noch nicht wußten, was es mit den Karten auf sich hatte. Durch den Akt der verlangten Unterschrift kam sich jede ernstgenommen vor. Ein Tausch war ausgeschlossen: jede Rollenkarte war bereits unterschrieben, als sie gelesen und in ihrer Bedeutung erkannt war. Dies sollte verhindern, dass sich bei freier Wahl oder Tauschmöglichkeit wieder die üblichen Gruppen innerhalb der Klasse zusammengefunden hätten. Die farbigen Büroklammern gaben mir die Möglichkeit, die Rollenvergabe (für die Kinder nicht nachvollziehbar) so zu steuern, dass ich die Sharks und Jets bei den für die übliche Gruppenbildung zentralen SchülerInnen entgegen der üblichen "Cliques" aufteilen konnte. Ausserdem wurden die vier herausragend guten Tänzerinnen gleichmäßig auf die Gangs verteilt, damit keine Gang benachteiligt war.

und rote (Jets) Stoffbänder¹⁸⁶ verteilt. Sie wurden begeistert aufgenommen und stärkten die Gruppenidentität, da sich die Kinder - wie von mir erhofft - darauf einigten, innerhalb jeder Gang die Bänder in gleicher Weise zu tragen.¹⁸⁷

Die kollektive Einfühlung in Form des Ausdenkens eines Mottos und einer charakteristischen Begrüßungszeremonie sollte die Gruppenidentität der Gangs durch die Entwicklung eines Ritus stärken. Bei den Sharks ergab sich der furchterregende Schlachtruf "Sharks, Sharks, Sharks, wir kloppen alle Jets hart!". Die Begrüßung ging mit einem komplizierten, sehr 'cool' wirkenden Händeschüttelritus vonstatten. Bei den Jets gehörten Schlachtruf und Begrüßungszeremonie zusammen: Alle steckten sehr eindrucksvoll die Köpfe und Arme in die Mitte und schleuderten während des Ausrufes "Die Jets machen euch platt wie'n Blatt" gleichzeitig ihre Hände in die Höhe (s. Foto).

Wie die Fotos und die Ausführungen belegen, gelang die kollektive Einfühlung in die Gangs (Teilziel b erreicht). Dazu trug sicherlich auch die Gestaltung des Raumes bei: für jede Gang stand hinter einer verschiebbaren Tafel (mit der Aufschrift "Jets" bzw. "Sharks") ein 'Hinterhof' zur Verfügung, in den sie sich zurückziehen konnte, um Motto und Begrüßungszeremonie zu entwickeln. Durch die dort herrschende Enge und die gemeinsamkeitsstiftenden Rituale wurde das Zusammengehörigkeitsgefühl verstärkt. Des Weiteren waren die Kinder durch die im Block zuvor ausgetragene Beschäftigung mit den Themen 'gegeneinander' und 'gemeinsam' vorbereitet.

Die Auseinandersetzung mit der individuellen Rolle erfolgte über das Vorstellen mit Namen und charakteristischer Körperhaltung. Diese fiel bei vielen Kindern originell und in Anlehnung an die in der Rollenkarte vorgefundenen Information aus: angsteinflößende, 'coole' und Überlegenheit ausdrückende Haltungen wurden vorgestellt (Teilziel c erreicht). Der von jedem Gangmitglied mit einem Edding (schwarz bzw. rot) aufzumalende Name auf den Button unterstützte die Identifikation

¹⁸⁶ Anmerkung: Breite ca. 12 cm, Länge ca. 1 m

¹⁸⁷ Anmerkung: Zunächst gab es dabei noch die Variante, das Band am Kopf oder Oberschenkel zu befestigen. Mit der Zeit kristallisierte es sich aber für beide Gangs als 'am coolsten' heraus, das Band um Handgelenk und Hand zu wickeln (vgl. Fotos im Umschlag der Arbeit). Um es dort zu befestigen, musste einer dem anderen helfen, was den Zusammenhalt untereinander unterstützte.

mit der Rolle. Die Kreativität wurde durch die optische Gestaltung herausgefordert. Beim Schreiben der Rollenbiografien schmückten die Kinder z.T. mit viel Fantasie die in der Rollenkarte¹⁸⁸ erhaltene Information aus. Das Ergebnis einer Rollenbiografie ist folgendem Foto zu entnehmen (Teilziel d erreicht). Gegenübergestellt wird die zuvor erhaltene Rollen-karte.

¹⁸⁸ Die Formulierung der Rollenkarten erfolgte in Anlehnung an Kosuch & Stroh (1997) allerdings z.T. in starker Abwandlung. So musste ich z.B. der Anzahl der in der Klasse befindlichen Mädchen und Jungen entsprechend zusätzliche Personen erfinden.

Text Rollenkarte
Teresita

Du bist eine von den Sharks, 14 Jahre alt und erst vor kurzem mit Deinen Eltern nach New York gekommen. Zuerst ward Ihr bei Verwandten in einem anderen Stadtteil untergebracht. Dein Vater fand keine Arbeit und hatte immerzu Streit mit seinem Onkel. Als er dann zu trinken anfang, zog Deine Mutter mit Dir zu einer Freundin hier ins Viertel. Dein Vater soll inzwischen wieder zurück nach Puerto Rico gefahren sein, Deine Mutter möchte nichts mehr von ihm wissen. Zum Glück hast Du in der Schule Annabella kennen gelernt, die fließend Amerikanisch spricht und Dich mit zu den Sharks genommen hat. Ihr geht zusammen aus der Schule nach Hause und seht erstmal zu, dass Ihr von keinen Americanos angemacht werdet. Ein Treff von den Sharks ist der Platz hinter dem Laden für Brautkleider, den Dir Annabella zeigte. Dort trifft ihr Euch und haltet 'Kriegsrat'. Da Deine Mutter und ihre Freundin den ganzen Tag arbeiten müssen, bist Du für Einkaufen, Putzen, Kochen allein zuständig. Deine Mutter sagt: Wenn Du in New York frei sein willst, dann mußt Du dafür auch was tun! Seit sie von Deinem Vater abgehauen ist, redet sie nicht mehr ständig davon, daß es das Beste sei, mit 15 eine gute Partie zu machen.

Text Rollenbiografie

Hey!!

Mein Name ist Teresita und ich bin 14 Jahre alt. Ich wohne mit meiner Mutter alleine, weil sie mein Vater verlassen hat. Er war Alkoholiker und ist arbeitslos. Annabella, meine beste Freundin hilft mir mit der Sprache. Sie ist mein Vorbild, weil sie so cool und offen ist. Das versuche ich auch, doch es gelingt mit nicht immer. Ich habe auch andere Freundinnen, z.B. Rosalia, Monica. Manchmal schwärme ich für Chino, doch dann fällt mir wieder auf, daß er gar nicht so cool ist. Doch im Moment schwärme ich für ihn. Jungs sind ganz o.k. Ich spiele oft mit ihnen, wenn die Mädchen keine Zeit haben. Ich will später mal berühmt und reich werden, damit meine Kinder nicht so leben müssen wie ich. Ich hasse die Jets, einmal gingen alle auf einmal auf mich los. Ich rannte um mein Leben davon. Sie sind sehr kriminell, ich glaube, sie nehmen sogar Drogen. Ich habe erst einmal Drogen probiert, doch danach wurde mir sehr schlecht. Ich hasse es, zu Hause zu sein. Ich muß immer alles machen. Aber weil meine Mutter arbeitet, kann sie mich nicht kontrollieren. Dann mache ich Sachen, die ich nicht darf.

Wie sehr nach dieser Stunde bereits eine Identifikation mit der eigenen Gang herrschte, belegt folgender Vorfall: X. (Jets) schmierte (als er mit dem Schreiben seiner Rollenbiografie fertig war) an die Tafel mit Aufschrift "Sharks": "Euch werden wir es zeigen!!" und die als vulgär einzustufende Beschimpfung "ihr Fotzen". Wenn er Letzteres auch sofort wieder abwischen musste, zeigt der Vorfall doch sehr deutlich, wie gut die Einfühlung in einen Kontext gelungen war, in der Schmierereien an Hauswänden zum täglichen Kleinkampf gehören. X. und X. fragten in der Pause, ob sie ein Gruppen-emblem für die Sharks malen dürften. Sie hätten schon eine gute Idee und würden es gerne zu den Rollenbiografien hängen. Dies zeigt, wie sehr die SchülerInnen motiviert waren, für ihre Gang einen kreativen Beitrag zu leisten. Das Stundenziel wurde erreicht: Durch die ausgewählten Verfahren der szenischen Interpretation gelang den SchülerInnen die Übernahme einer für sie fremden Rolle, indem sie sich in diese einfühlten.

3.6.2 Block III

Block III bestand aus drei Schulstunden (Stunde 5., 6. und 7.).

1.) Stundenziel (Stunde 5. und 6.): Die SchülerInnen lernen Charakteristika ihres 'Identifikationssongs' kennen, die sie mit einem 'szenischen Tanz' in Bewegung umsetzen.

2.) Teillernziele: Die SchülerInnen ...

a) lernen ihren 'Identifikationssong' kennen.¹⁸⁹

b) bereiten eine szenische Darstellung vor, indem sie die Textpassagen untereinander aufteilen.¹⁹⁰

¹⁸⁹ vgl. 3.2, Intentionen: 1.1, 1.3

¹⁹⁰ vgl. 3.2, Intentionen: 4.5

c) setzen den Song in Bewegung um, indem sie einen 'szenischen Tanz' erarbeiten.¹⁹¹

¹⁹¹ vgl. 3.2, Intentionen: 2.1 - 2.6, 3.1 - 3.4, 4.1 - 4.3, 4.7

Mit der Ankündigung: "Ihr habt jetzt ohne Sharks/Jets Gelegenheit, Euch zu dieser Musik einen starken Auftritt zu überlegen. Nutzt die Chance, euch zu überlegen, wie ihr Euch den Sharks/Jets präsentieren wollt - damit ihr es den anderen so richtig zeigen könnt" wurde die Aufgabenstellung bekanntgegeben. Das geplante prozessorientierte Vorgehen erwies sich als erfolgreich: nach dem Hören der Songs¹⁹² (Teilziel a erreicht) und der Erläuterung der Texte (Texte lagen vor) machten die SchülerInnen den Vorschlag, aufzuteilen, wer welche Passagen singen sollte. Darauf war ich mit weiteren Textblättern vorbereitet, die sinnvolle Abschnitte und Gliederungen des Stückes erkennen ließen. Entsprechend einer Differenzierung (leistungsstarke u. -schwache, Latein u. Französisch sprechende SchülerInnen) erhielt jede (meist in Zweier- o. Dreiergruppen) unterschiedlich viel Text (Teilziel b erreicht). Durch die Aufteilung ergab sich eine Strukturierung für die szenische Darstellung, da die Singenden hervortreten oder den Text in Dialogform vorspielen wollten. Zum (freiwilligen) Üben für zu Hause erhielt jede SchülerIn eine Cassette. Am nächsten Tag konnten erstaunlich viele Kinder ihre Liedpassagen bereits auswendig. Hier hatte die Medien 'Cassette', 'strukturiertes Textblatt' und die außerordentlich hohe Motivation gute Dienste geleistet.

Die Umsetzung der Identifikationssongs¹⁹³ gelang hervorragend (Teilziel c erreicht): Der Stolz ein Jet zu sein, zeigte sich u.a. in Halbstarcken-Gesten, das Zusammengehörigkeitsgefühl in einer durchüberlegten Choreografie mit von allen synchron getanzten Passagen. Die Jets verabredeten zusätzlich zu den Bändern und Buttons, alle eine Base-ball-Kappe zu tragen, die zum Schlussakkord in die Luft geworfen wurde und weiter-hin identitätsstiftend wirkte. Die große Motivation aller wird auch darin deutlich, dass die Jets zusätzlich eine Freistunde nutzten, um ihren 'szenischen Tanz' zu perfektionieren. In der Darstellung der Sharks überzeugte vor allem die gelungene Umsetzung der besungenen Zwiespältigkeit des Daseins in Amerika¹⁹⁴, bei der die zwei entgegen-gesetzten Sichtweisen (Amerika-Bewertung positiv oder negativ) durch unterschied-liche Gruppen besetzt waren, die sich mit ihren Äußerungen entgegneten. Der ein-gängige Rhythmus des Liedes wurde von vier Sharks unterstrichen, die sich am Rande der Bühne postierten und während des Refrains mit Klanghölzern die Tanzenden begleiteten.¹⁹⁵

Die Arbeit in den Gruppen verlief selbstständig und kreativ. Beim Einbringen von Ideen für die Gestaltung des Tanzes gab es Tränen bei X., die empfand, dass ausgerechnet ihr nie zugehört würde. Ausgerechnet Schüler X. bemühte sich darum, sie aus ihrer dann bockig-traurigen Haltung durch freundliches Nachfragen nach ihrer

¹⁹² Anmerkung: Einstieg zu 'America' erfolgte über Rhythmus, (vorklatschen, nachklatschen, übergehen auf Klanghölzer), SchülerInnen spielten zum HB-Rhythmus an entsprechenden Stellen mit.

¹⁹³ vgl. 2.1.2.2, Musik West Side Story

¹⁹⁴ vgl. ebd.

¹⁹⁵ Anmerkung: zu den Ergebnissen der 'szenischen Tänze' s. Innenseite des Umschlags (Sharks: schwarz, Jets: rot)

Idee wieder herauszuholen und in die Gruppe zu integrieren. Mehrmals ging er wieder auf sie zu, bis es ihm tatsächlich gelang. Dies wertete ich als besonders positives Sozialverhalten, weil X. sich - wie ich ihn sonst kenne - nicht für wenig angesehene Mädchen wie X. interessiert. Ihm lag in dieser Situation augenscheinlich daran, dass sich niemand ausschloss: ein weiterer Beleg für den Zusammenhalt innerhalb der Gangs.

3.) Stundenziel (Stunde 7.): Die SchülerInnen werden befähigt, kritische Zuschauer zu sein, indem sie selbst die Erfahrung einer tänzerischen Umsetzung und Darstellung ihres Songs machen. Sie zeigen dies, indem sie die Tänze der beiden Gangs vergleichen und analysieren können.

4.) Teillernziele: Die SchülerInnen ...

- a) präsentieren ihren 'szenischen Tanz'.¹⁹⁶
- b) beobachten die Selbstpräsentation der anderen Gang durch 'szenischen Tanz'.¹⁹⁷
- c) erläutern ihren Identifikationssong, begründen die szenische Umsetzung und können sich kritisch zum 'szenischen Tanz' der anderen Gang äußern.¹⁹⁸

In der dritten Stunde aus Block III kam es zur 'Belauerungsszene' der beiden Banden. Ziel war ein Kennenlernen der Arbeitsergebnisse der gegnerischen Gang, ohne dass es zu einer direkten Begegnung¹⁹⁹ kam. Ich baute dieses Ziel methodisch in ein adaptiertes Verfahren der szenischen Interpretation so ein, dass es eine Szene aus dem Musical hätte sein können: die Sharks belauern 'von einem Hinterhof' aus unbemerkt eine Selbstdarstellungsszene der Jets und umgekehrt. Bis zu diesem Zeitpunkt war sorgfältig vermieden worden, dass die Gangs von der Arbeit der 'Feinde' etwas mitbekamen. Entsprechend neugierig waren alle auf deren Arbeitsergebnis. Um wirklich eine Begegnung von Angesicht zu Angesicht zu vermeiden und um die Spannung zu erhöhen, fand die Einfühlung der Gangs in verschiedenen Räumen statt. Die Jets betraten anschließend durch den Instrumentenraum die Bühne, während die Sharks sich bereits hinter umgeworfenen Stühlen und Tischen (Hinterhofatmosphäre) auf Lauerposition gebracht hatten. Selbst das Austauschen der Orte "Bühne" und "Hinterhof" geschah über einen kleinen Umweg, so dass keine 'Begegnung' erfolgte. Die SchülerInnen waren schon bei der Einfühlung gespannt auf die Arbeitsergebnisse der anderen. Die Selbstpräsentation der Gangs (Teilziel a erreicht) wurde von den be-

¹⁹⁶ vgl. 3.2, Intentionen: 2.5, 4.1, 4.2

¹⁹⁷ vgl. 3.2, Intentionen: 1.3, 1.4

¹⁹⁸ vgl. 3.2, Intentionen: 1.5

¹⁹⁹ Anmerkung: da für eine Begegnung ein besonderes Verfahren <Aug' in Auge> im folgenden Block IV geplant war.

obachtenden Kindern in ihren 'Lauerpositionen' aufmerksam verfolgt (Teilziel b erreicht), wie folgendes Foto deutlich zeigt:

Eine gründliche Ausföhlung bewirkte, dass sich jetzt nicht Sharks und Jets, sondern die SchülerInnen der 6 im (Besprechungs-!)²⁰⁰ Teil des Mehrzweckraumes trafen, um sich gegenseitig ihre Songs und deren erarbeitete szenische Darstellung zu erklären. Hier zeigte sich, wie gut die SchülerInnen ihre Texte verstanden hatten und den anderen erklären konnten, was sich an Sprachwitz und musikalischer Gestaltung in ihren Songs verbirgt. Die aufmerksame Beobachtung der kritischen 'Belauernden' zeigte sich in guten Fragen und Anmerkungen zu den Präsentationen (Teilziel c erreicht). Im Blitzlicht²⁰¹ gab es Anlass, den Unterschied zwischen 'in der Szene sein' und 'sich außerhalb der Szene befinden' noch einmal zu vertiefen. (Der eher leistungsschwache) Schüler X. bemerkte ganz entrüstet: "Das finde ich ja blöd: eben haben noch alle über die andere Gang gelästert und schlechte Bemerkungen zu deren Tanz gerufen und jetzt plötzlich sagen alle, dass sie den Tanz der anderen gut fanden!" Besser hätte die spontane Situation pädagogisch nicht vorbereitet werden können: die anderen zeigten hier, dass sie den Unterschied von 'in der Szene' und 'außerhalb der Szene' verstanden hatten. Sie konnten erklären, dass natürlich in der feindlichen Situation 'Jets gegen Sharks' Missachtung ausgedrückt werden *musste*, hingegen klar sei, dass man jetzt - als nicht mehr Shark oder Jet - ehrlich sagen könne, was man gut fand.

3.6.3 Block IV

1.) Stundenziel: Die Kinder sollen lernen, mit Aggressionen konstruktiv umzugehen. Hierzu zählt zunächst das Erleben von und der Umgang mit eigenen Aggressionen. Die SchülerInnen erfahren aktiv und passiv, wie schnell sich Aggressionen steigern können, indem sie mit szenisch-musikalischen Ausdrucksmitteln der gegnerischen Gang gegenüberreten.

2.) Teillernziele: Die SchülerInnen ...

- a) können charakteristische Musikstile unterscheiden und zeigen dies, indem sie 'Blues' den Jets und 'Mambo' den Sharks zuordnen.²⁰²
- b) bereiten sich auf die Konfrontation vor, indem sie bedrohende Gestik und Mimik entwickeln.²⁰³

²⁰⁰ vgl. 2.2.4.1, Methoden: Vorbereitung

²⁰¹ vgl. 2.2.4.5, Methoden: Reflexion

- c) erleben an der eigenen Person, 'anzufinden' und 'angefindet' zu werden. Sie zeigen dies, indem sie die Spannung aushalten, beim Erklingen der fremden Musik der anderen Gang bewegungslos gegenüberzustehen und bei Erklingen der eigenen Musik die vorbereitete bedrohende Gestik und Mimik auszuführen.²⁰⁴

Bei <Aug' in Auge> gehen die Beteiligten nicht aneinander vorbei (bzw. 'durcheinander durch')²⁰⁵, sondern aufeinander zu und bleiben an einer am Boden aufgezeigten Linie <Aug' in Auge> voreinander stehen. Es wird eine das Gegenüber bedrohende Gestik zur Musik ausgeführt. Nur *die* Gang bewegt sich in kleinen Schritten auf die andere zu, deren Musik erklingt. Die andere Gang verharrt bei deren Näherkommen in Unbeweglichkeit. Es erfordert hohe Konzentration und Aufmerksamkeit, immer nur auf die eigene Musik zu reagieren.²⁰⁶ Dies soll eine Spannung intensivieren, die sich durch mehrmalige Wiederholung der Musik und immer weiteres aufeinander Zuschreiten steigert. Mit dieser Übung sollen einerseits gegen die eigene Person gerichtete Aggressionen erlebt und ausgehalten werden. Die Kinder sollen andererseits erleben, dass sie plötzlich (möglicherweise im Gegensatz zum eigenen Selbstbild) zu gewalttätigen Gefühlen anderen gegenüber fähig sind. Diese Übung erfordert eine gelungene Einfühlung in die Gangs. Die vorhergehenden Stunden lieferten dazu eine gute Basis.

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

²⁰² vgl. 3.2, Intentionen: 1.3

²⁰³ vgl. 3.2, Intentionen: 3.3, 3.4, 4.5

²⁰⁴ vgl. 3.2, Intentionen: 2.7, 4.4

²⁰⁵ vgl. 2.2.4.6, Fußnote zu 'Cross-over'

²⁰⁶ vgl. 3.2, Intentionen: "Fähigkeit zu differenziertem Erfassen von Musik", "Gedächtnis und Konzentration hinsichtlich musikalischer Höreindrücke schulen"

zu erarbeitende gespannte Atmosphäre hielt nur für kurze Zeit an. Mögliche Gründe dafür werden im Folgenden untersucht.

Mögliche methodisch-didaktische Ursachen

- Die Musik war ungeeignet: 'Blues' enthält nordamerikanische und 'Mambo' lateinamerikanische Elemente.²⁰⁷ Beide sind rhythmisch betonte, stark synkopische Instrumentalstücke²⁰⁸ aus der Szene 'Dance at the Gym'.²⁰⁹ Dem 'Mambo' (Sharks) werden dramatisch-aggressive Züge zugeschrieben,²¹⁰ die hingegen der 'Blues' (Jets) (wie ich im Nachhinein empfinde) nicht vergleichbar aufweist. Die beiden Stücke waren zwar von den musikalischen Elementen her den Gangs eindeutig zuzuordnen (was den SchülerInnen im Stundeneinstieg mühelos gelang). Für die Jets war es aber vergleichsweise schwieriger, sich durch die Musik in aggressive Stimmung zu versetzen. Um auszugleichen, dass im 'Mambo' ein rhythmischer, einschüchternd wirkender Ausruf "Mam-bo!, Mam-bo!, Go!" vorkommt, sollten sich die Jets einen vergleichbaren Spruch zu ihrer Musik ausdenken. Dieser traf den durch die Übung angezielten Charakter sehr gut: "Astalavista! - verpisst Euch!!!"

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

Mögliche situative Ursachen

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

Die kleine Vorführung führte zu einer 'Belohnung' durch die Anerkennung einer guten Leistung. Dies könnte der Grund dafür sein, dass sich die Aufrechterhaltung der Motivation über das Wochenende hinweg reduzierte.

²⁰⁷ Schmitt, 1995, S. 16; Heyl, 1988, S. 113

²⁰⁸ Heyl, 1988, S. 113

²⁰⁹ Anmerkung: jeweils ca. 24 sec. als Bandschleife direkt aufeinander folgend 'Blues' (ab "Rocky", Takt 8 laut Klavierauszug, Takt 7 laut Partitur) und 'Mambo' (Takt 1-28)

²¹⁰ Schmitt, 1995, S. 19

4. Schlussbetrachtung

Die szenische Interpretation hat innerhalb der beschriebenen Unterrichtsreihe ihre 'Probe' gut bestanden: die SchülerInnen haben einen Zugang zum Musical West Side Story gefunden, indem sie sich mit Hilfe vielfältiger Verfahren der szenischen Interpretation mit Musik auseinander gesetzt haben.

Trotz meiner positiven Erfahrungen möchte ich folgende kritische Überlegungen anmerken:

1. Das Diktum, ein mit szenischer Interpretation erarbeitetes Stück solle keine Aufführung anstreben,²¹¹ kann ich nicht vertreten. Ich provoziere hingegen mit der Auffassung: szenische Interpretation eignet sich hervorragend zur Vorbereitung einer Aufführung im schulischen Kontext. Die Identifikation der Kinder mit einem Stück (sie 'sind' die Personen aus dem Musical) und eine bereits erfolgte ganz persönliche Interpretation, bieten eine gute Grundlage für die Vorbereitung einer Aufführung. Wichtig erscheint mir allerdings, dass während der Arbeit mit Verfahren der szenischen Interpretation keine auch noch so kleine und unbedeutend wirkende Aufführung stattfindet.²¹² Diese lenkt die Kinder möglicherweise von der 'inneren' Beschäftigung mit Inhalt und Musik ab und setzt den Fokus auf nach außen gerichtete Darstellungsfreude.

2. Die Autoren²¹³ liefern keine Definition von 'szenischer Interpretation'. Dadurch entsteht eine Situation, in der nicht ganz klar ist, was szenische Interpretation im Detail genau ausmacht. Auch ist nicht festgelegt, wann ein Verfahren *nicht* mehr der szenischen Interpretation zuzurechnen ist. Dies erscheint mir unbefriedigend, da es dazu führt, dass Begriffe z.T. ungenau verwendet werden.²¹⁴

Den SchülerInnen und mir hat diese Unterrichteinheit großen Spass gemacht. *Ein* Grund für das gute Gelingen lag möglicherweise darin, die Stunden für diese Unterrichtsreihe innerhalb von acht Tagen kompakt durchführen zu können. Durch die tägliche Fortsetzung der Arbeit geriet nichts in Vergessenheit. Hingegen könnte das Wochenende zwischen den Blöcken III und IV die Arbeit am folgenden Montag beeinträchtigt haben.²¹⁵

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

²¹¹ vgl. Scheller, 1981, S. 22 und 1.1.3, Didaktische Begründungen

²¹² vgl. 3.6.3, mögliche situative Ursachen

²¹³ vgl. z.B. Scheller, 1981; Brinkmann, 1992; 1996, Kosuch & Stroh, 1997

²¹⁴ Anmerkung. Buehrig (1995a, S. 24) benutzt z.B. "szenische Interpretation" gleichbedeutend mit "handlungsorientiert".

²¹⁵ vgl. 3.6.3, Block III, mögliche situative Ursachen

Musicals 'gegeneinander' versus 'gemeinsam' wurde von den Kindern durch vielfältige Aktionen handelnd umgesetzt und damit interpretiert.

Die Ergebnisse der 'szenischen Tänze' zeigten, dass die Kinder die 'Botschaft' ihrer Identifikationssongs verstanden haben und ausdrucksstark umzusetzen wussten.

Die Bedenken *Kosuchs* trafen (wie erwartet) nicht ein:²¹⁶ nach dem Ablegen der Gangkleidung und einer gründlichen Ausföhlung traten keine Feindlichkeiten zwischen SchülerInnen auf. Hingegen war erfreulicherweise zu bemerken, dass sich durch die Zusammenarbeit innerhalb der Gangs die Kontakte zwischen Kindern intensivierten, die ursprünglich zu den unterschiedlichen Lagern der Klasse gehörten.²¹⁷ Dieses Ergebnis wäre vermutlich nicht eingetreten, wenn ich *Kosuchs* Vorschlag²¹⁸ des erlaubten Rollentausches gefolgt wäre.

Abschließend kann ich das Prinzip der szenischen Interpretation als große Chance bezeichnen, Kindern und Jugendlichen einen Zugang zum Musiktheater zu eröffnen. Im 'normalen' Unterricht häufig vernachlässigte Sinne werden durch die vielfältigen Methoden des Prinzips einbezogen. Die szenische Interpretation hat in dieser Unterrichtsreihe dazu verholfen, bei den Kindern die "Erlebnis- und Genußfähigkeit zu steigern, Freude an der Musik und mit Musik zu empfinden und schöpferische Kräfte zu entwickeln."²¹⁹

²¹⁶ vgl. 2.2.5, Bedenken *Kosuchs*

²¹⁷ vgl. 3.1. Voraussetzungen der Lerngruppe

Anmerkung: Es bleibt abzuwarten, ob sich diese positive Veränderung durch die weitere Beschäftigung mit der *West Side Story* festigen kann.

²¹⁸ vgl. 2.2.5, Tauschen der Rollenkarten und 3.3, Schwerpunktsetzung

²¹⁹ Rahmenplan, 1993, S. 2

5. Literatur

- Ahrling, Ingrid: West Side Story. Ghetto life in the USA. Dortmund, 1986.
- Bean, James: Nachwort. In: Fremdsprachentexte: West Side Story. J. Bean (Hrsg). Stuttgart 1993.
- Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main, 1989.
- Braune, Monika. L.: Bernsteins "West Side Story" (K)ein Unterrichtsinhalt für die 4. Klasse? Ein Erfahrungs- und Anregungsbericht. In: Musik & Unterricht 30/1995, S. 9-13.
- Brinkmann, Rainer: Die Hochzeit des Figaro. Szenische Interpretation von Opern. Oldershausen, 1992.
- Buehrig, Dieter: Musical als Spielprojekt. Musik & Bildung 1/1995a, S. 24-29.
- Buehrig, Dieter: Zum pädagogischen Umgang mit der Musical-CD, Musik & Bildung 1/1995b, S. 9.
- Burton, Humphrey. Leonard Bernstein. Die Biographie. München, 1994.
- Buske, Hella: Musical als Chorprojekt: mehr als nur ein Schulchor. In: Musik & Bildung 27/1995, S. 30-32
- Canacakis, Jorgos (et al.): Wir spielen mit unseren Schatten. Vorschläge für Familie, Freizeit, Schule und Therapie. Reinbek, 1986.
- Castiglione, Enrico: Leonard Bernstein. Ein Leben für die Musik. Berlin, 1993.
- Ehlert, Dietmar: Theaterpädagogik. Lese- und Arbeitsbuch für Spielleiter und Laienspielgruppen. München, 1986.
- Erwe, Hans-Joachim: Das Musical. Populäres Musiktheater in der Schule. In: Musik & Unterricht 30/1995, S. 4-8.
- Fischer, Wilfried: Das "musikdidaktische Wunderland" und die schulpraktische Realität. In: Musik & Bildung 10/1982.
- Flemming, Irene & Fritz, Jürgen: Darstellende Spiele. Mainz, 1995.
- Fricke, Wolfgang: Darstellen: ein Teil unserer Selbst. Musik & Bildung 27/1995, S. 10-13.
- Füller, Klaus: Lernzielklassifikation und Leistungsmessung im Musikunterricht. Studien zur Entwicklung einer Lernzieltaxonomie und zur objektivierten Leistungserfassung im Fach Musik. Weinheim, 1974.
- Gradenwitz, Peter: Leonard Bernstein 1918-1990. Unendliche Vielfalt eines Musikers. Zürich, 1991.
- Gräwe, Karl Dieter: Ein Mozart für Amerika. "West Side Story" von Leoanrd Bernstein. In: H. Danuser (Hrsg.). Amerikanische Musik seit Charles Ives. Regensburg, 1987.

- Hentig, Hartmut von: Schule als Erfahrungsraum? Stuttgart 1973.
- Heyl, von, Alice: Die "West Side Story" im Musikunterricht. In: Musik & Bildung 2/1988, S. 110- 116.
- Jubin, Olaf: Die unterschätzte Filmgattung. Aufbereitung und Rezeption des Hollywood Musicals in Deutschland. Bochum, 1995.
- Kosuch, Markus & Stroh, Wolfgang M.: Szenische Interpretation von Musiktheater. West Side Story, Oldershausen, 1997.
- Krawulsky, Martina: West Side Story. In: C. Dahlhaus: Pipers Enzyklopädie des Musiktheaters, Band 1, München, 1986.
- Müller, Renate: Rock- und Poptanz mit Kindern und Jugendlichen. Regensburg, 1992.
- Nebhut, Ralf & Stroh, Wolfgang, M.: Szenische Interpretation von Opern. Carmen. Oldershausen, 1990.
- Orgass, Stefan: Der Teil als Ganzes/ das Ganze als Teil: "West Side Story". Musik & Bildung, 26/1994, S. 26-31.
- Pfeiffer, Wolfgang (Hrsg.): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Berlin, 1993.
- Postmann, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt, 1987.
- Ritter, Hans Martin: Theater als Lernform. Berlin, 1981.
- Rororo: Musikhandbuch in zwei Bänden. Hrsg.: H. Lindlar. Reinbek, 1981.
- Schau, Albrecht: Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch. Stuttgart, 1996.
- Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Basisartikel zum Themenheft von "Praxis Deutschunterricht" 3/1996, S. 22-32.
- Scheller, Ingo: Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein, 1981.
- Schmidt-Joos, Siegfried: Das Musical. München, 1965.
- Schmidt-Joos, Siegfried: Musicals für Millionen (Millionen für Musicals). In: Musik und Bildung 1/1995, S. 5-8.
- Schmitt, Stephan: Formen der Annäherung. Fächerübergreifender Unterricht am Beispiel der Begegnungsszene in Shakespeares Drama "Romeo und Julia" und in der West Side Story. Musik & Unterricht 30/1995, S. 14 -21.
- Schoenebeck, Mechthild, von (et al.): Musik-Lexikon. Daten, Fakten, Zusammenhänge. Berlin, 1996.
- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Grundschule, Fach Musik, Berlin, 1993.
- Sherif, M. & Sherif, C. W.: Groups in harmony and tension: an integration of studies on intergroup relations. New York, 1953.

Simon, R.-M. und Simon, S.: Musical. In: Das große Lexikon der Musik Hrsg.: M. Honegger & G. Massenkeil, Freiburg, 1981.

Stroh, Wolfgang Martin: Szenische Interpretation von Opern: "Wozzeck". Oldershausen, 1994.

Thiesen, Peter: Drauflosspieltheater. Ein Spiel- und Ideenbuch für Kindergruppen, Schule und Familie. Weinheim, 1994.

Vester, Frederick: Denken, Lernen, Vergessen. Stuttgart, 1975.

Wallraf, R.: West Side Story. In: Das große Lexikon der Musik. Hrsg.: M. Honegger & G. Massenkeil, Freiburg, 1982.

Musikaufnahmen:

1. Leonard Bernstein: West Side Story. Dirigent: Leonard Bernstein, Deutsche Grammophon, Polydor International GmbH, Hamburg, 1985.
2. 'You sing the hits of West Side Story'. MMO (Music minus one) Music Group, Inc., USA.

Notenmaterial:

Klavierauszug: West Side Story by Leonard Bernstein. Schirmer, New York, 1974.

Partiur: Leonard Bernstein: West Side Story. Based on a conception of Jerome Robbins. The Amberson Group, Inc., Publisher, USA, 1994.