

„Move aloud.“¹ Videographische Perspektiven auf Lernen in einer nonverbalen Praxis Szenischen Interpretierens

“Move aloud.” Videographic Perspectives on Learning in a Nonverbal Practice of Scenic Interpretation

Zusammenfassung

Im Rahmen einer qualitativen videographischen Studie zur didaktischen Konzeption der Szenischen Interpretation beschäftigt sich der Beitrag mit dem Einnehmen von so genannten ‚Gehaltungen‘ und damit verbundenen Lernprozessen. Unsere theoretischen Bezüge sind auf erkenntnistheoretischer Ebene praxeologisch grundiert, indem wir besonders auf das in Körpern eingelagerte und prinzipiell zeigbare Wissen achten. Im Zentrum der Studie steht die folgende Forschungsfrage: Wie lässt sich Lernen (hier: das Explizitmachen impliziten Wissens) in den von den Schüler:innen eingenommenen Gehaltungen beobachten? Darüber hinaus ist von Interesse, in welchem Verhältnis die verbalen Äußerungen der Schüler:innen zu den Analyseergebnissen stehen. Die Analysen zeigen, dass eine praktische ‚Aufführung‘ von Lernen beobachtet werden kann: Die Schüler:innen explizieren im Einnehmen einer bestimmten Gehaltung ihr implizites Wissen über ihre Rolle sowie über die Situation in Anatevka mit Hilfe ihres Körpers. Das Ringen um eine angemessene Explizierung lässt sich beobachten, teilweise wird es durch die Verbalisierung der Schüler:innen noch untermauert, kommentiert oder ergänzt. Der verwendete praxeologische Lernbegriff erscheint grundsätzlich geeignet, die Analyse dieser Szene sowie die Erfassung ihres didaktischen Potentials zu unterstützen. Darüber hinaus möchten wir auf den besonderen Wert des nicht-verbalen Explizierens hinweisen.

Summary

This paper is based on a qualitative videographic study of the teaching approach of dramatic interpretation and is particularly concerned with so-called “walking postures” (Gehaltungen) and associated learning processes. Our theoretical framework is grounded in praxeology, in that we pay strong attention to the knowledge embedded in bodies that can in principle be shown. The study focuses on the following research question: How can learning (here: making tacit knowledge explicit) be observed in the walking postures adopted by the students? Furthermore, it is of interest how verbal statements of the students relate to the results of the analysis. The analyses show that learning is observable: In adopting a certain walking posture, the students succeed in explicating their implicit knowledge about their role as well as about the situation in Anatevka with the help of their bodies. The struggle for an appropriate explication can be observed, and in part it is underlined, commented on or supplemented by the verbalisation of the students. The praxeological concept of learning used therefore seems to be suitable in general to support the analysis of this scene as well as the identification of its didactic potential. Furthermore, we would like to point out the particular value of non-verbal explication.

Jens Knigge¹ 

Anne Niessen² 

¹ Nord University,

Campus Levanger

² Hochschule für Musik

und Tanz Köln

Schlagwörter:

Praxeologie, implizites Wissen, Musikpädagogik, qualitative Forschung, Videoanalyse

Keywords:

praxeology, implicit knowledge, music education, qualitative research, video analysis

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

1. Einleitung und Entwicklung der Fragestellung²

Im Rahmen einer qualitativen videographischen Studie zur didaktischen Konzeption der „Szenischen Interpretation von Musik & Theater“ (z. B. Brinkman et al., 2022; im Folgenden immer: Szenische Interpretation) beschäftigten wir uns mit dem Einnehmen von so genannten ‚Haltungen‘ im Sinne der Szenischen Interpretation (s. Abschnitt 2.1) und damit verbundenen Lernprozessen. Im vorliegenden Beitrag beziehen wir uns dabei auf eine besondere Szene eines 2018 von uns videographierten³ Workshops der Szenischen Interpretation zum Musical *Anatevka*⁴. Einen halben Tag lang waren Schüler:innen eines Oberstufenkurses im Fach Musik gebeten worden, sich in Personen bzw. Rollen aus diesem Musical einzufühlen: Sie lernten den historischen Hintergrund jüdischer Gemeinschaften in der Ukraine zu Beginn des 20. Jahrhunderts kennen, sie interagierten in den Rollen des Musicals miteinander, improvisierten kleine Spielszenen (teilweise mit Einspielung kurzer Musikausschnitte), sangen den bekanntesten Song des Musicals in verschiedenen ‚Stimmungen‘ und erhielten am Schluss der etwa drei Stunden die Aufgabe, sich frei zu bewegen und sich dann vorzustellen, dass sie den Ort *Anatevka*, in dem sie bislang als jüdische Gemeinschaft gelebt hatten, plötzlich verlassen müssten, weil sie vertrieben würden. Schon vor Ort bei der Beobachtung der Schüler:innen im Opernhaus, aber auch später bei der Analyse des Videos dieser Szene ging uns Forschenden nahe, wie die Schüler:innen auf diese Ankündigung reagierten und welche Intensität ihre Haltungen und Bewegungen ausstrahlten. Unterstützt wurde dieser Eindruck durch ein anschließendes Gespräch in der Gruppe, in dem der Workshopleiter den Teilnehmer:innen zu dieser Szene Fragen stellte. Zusammenfassend entstand bei uns schon nach relativ kurzer Beschäftigung mit dem Material der Eindruck, dass es sich bei den Bewegungen und Äußerungen der Schüler:innen um Indikatoren handeln könnte, die auf Lernprozesse hindeuten. Wir entschieden uns daher dafür, die Daten mit Hilfe eines praxeologischen Lern-

begriffs auszuwerten (s. Abschnitt 3), den Bittner und Budde (2018) entwickelt haben und den wir auf diesen Workshop schon in Bezug auf andere Szenen angewendet haben (Niessen & Knigge, 2022). Unsere theoretischen Bezüge sind also auf erkenntnistheoretischer Ebene praxeologisch grundiert, indem wir stark auf das in Körpern eingelagerte und prinzipiell zeigbare Wissen achten. Begrifflich stützen wir uns aber in erster Linie auf das Vokabular der theoretischen Ausführungen zur Szenischen Interpretation, in denen ebenfalls immer wieder das Spannungsfeld zwischen Körper und Sprache thematisiert wird – beispielsweise über die Begriffe Rolle, Erfahrung und Haltung (s. Abschnitt 2). Dementsprechend besteht unser Anspruch nicht darin, das Verhältnis von Körper bzw. Leib zu Sprache bzw. Reflexion an sich zu erhellen, sondern in diesem spezifischen Kontext (Szenische Interpretation) und anhand einer empirischen Fallstudie (zu der beschriebenen Szene) eine erste Erkundung zu den oben genannten Zusammenhängen zu unternehmen. Vor diesem Hintergrund beschäftigen wir uns im Rahmen der vorliegenden Studie mit folgender Frage:

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

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

Im Folgenden werden wir deshalb zunächst den didaktischen Kontext der Szenischen Interpretation wie auch den für unseren Zusammenhang relevanten Stand der Forschung dazu knapp skizzieren und

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

³ An dieser Stelle ein herzlicher Dank an das „Jung – für alle!“-Team der Komischen Oper Berlin – und insbesondere an Anne-Kathrin Ostrop – für die Ermöglichung der Datenerhebung.

⁴ *Anatevka* (oder „Der Fiedler auf dem Dach“; engl. Originaltitel „Fiddler on the Roof“) ist ein Musical von Jerry Bock. Die Buchvorlage stammt von Joseph Stein basierend auf der Erzählung „Tewje, der Milchmann“ von Scholem Alejchem. Im Rahmen des Workshops wurde vom Workshopleiter ein Spielkonzept zu *Anatevka* von Tobias Daniel Reiser genutzt.

dann unseren theoretischen Ansatz sowie die gewählte Forschungsmethode vorstellen. Anschließend versuchen wir, auf Basis einer videographischen Analyse ausgewählter Standbilder aus der beschriebenen Szene Spuren von Lernprozessen im ‚Zeigen‘ der Schüler:innen bzw. im Explizitmachen ihres impliziten Wissens zu identifizieren. Unterstützt werden die Befunde jeweils durch eine Analyse von Äußerungen der Schüler:innen zu dieser Szene am Ende des Workshops – so vorhanden. Im Fazit diskutieren wir die Ergebnisse und reflektieren unser Vorgehen.

2. Szenische Interpretation von Musik und Theater

2.1 Die musikdidaktische Konzeption

Die Szenische Interpretation ist ein Ansatz, der seit den 1980er Jahren Einzug in das musikdidaktisch-konzeptionelle Repertoire hielt, seither kontinuierlich weiterentwickelt und erweitert wurde und auch heute noch zu den weiter verbreiteten Konzeptionen der Musikdidaktik zählt (Ott, 2018). Der Szenischen Interpretation liegt ein erfahrungsorientiertes Lernverständnis zugrunde, bei dem Schüler:innen „in musikalischen Tätigkeiten lernen [...], sich erfahrungsbezogen mit Musik auseinanderzusetzen, indem sie (gestisch) singen, Musik machen, diese befragen und verfremden und dabei Bedeutung konstruieren. Sie lernen darüber hinaus Empathie, indem sie sich in fremde Situationen und Rollen einfühlen“ (Kosuch, 2021, S. 187). Die historische Entwicklung der Konzeption kann an dieser Stelle ebenso wenig gebührend dargestellt werden wie ihre lerntheoretische Verankerung oder die konkrete methodisch-didaktische Ausgestaltung (s. hierzu bspw. Kosuch, 2021; Oberhaus & Stroh, 2012).⁵ In Bezug auf das von uns im Rahmen der vorliegenden Studie ausgewertete Videomaterial scheint uns jedoch ein konstitutiver Aspekt der Szenischen Interpretation besonders bedeutsam, den wir im Folgenden kurz darstellen möchten: die Arbeit an Haltungen. Arbeit an Haltungen „ist eine körperorientierte Diskussionsform. Sie hat das Ziel, sich in fremde Figuren, Situationen, Musik einzufühlen und diese zu befragen. Dabei werden Haltungen

veröffentlicht, bearbeitet, modifiziert und verglichen“ (Kosuch, 2021, S. 190). Brinkmann et al. (2022) betonen, dass es bei der Arbeit an Haltungen nicht nur darum geht, eine bestimmte Haltung einzustudieren, sondern insbesondere darum, mit Haltungen zu experimentieren: „Dadurch wird bewusst gemacht, dass Stehen, Gehen, Sprechen, Singen und Spielen nicht nur eine neutrale Art ist, sich fortzubewegen, einen Text mitzuteilen, zu singen oder zu agieren, sondern auch eine Möglichkeit darstellt, den jeweiligen Vorgang zu interpretieren“ (S. 44). Eine entsprechende Haltung, die ein:e Schüler:in einnimmt/entwickelt, „kann nicht falsch oder richtig sein. Sie kann genau sein und von den anderen Schüler:innen präzise beobachtet werden, oder sie kann ungenau und schwer identifizierbar sein“ (Kosuch, 2021, S. 187).

Die Arbeit an Haltungen ist vor allem in der dritten Phase („Szenisch-musikalische Arbeit“) des sogenannten „5-Phasen-Modells“ der Szenischen Interpretation vorgesehen. Gemäß der Konzeption kann von einer Szenischen Interpretation nur dann gesprochen werden, wenn alle Phasen durchlaufen werden: nach der dritten also noch die vierte Phase (Ausföhlung: „In der Differenz von Erlebnisperspektive (Rolle) und eigener Person wird die Reflexion vorbereitet“) und die fünfte Phase (Reflexion: „In der Reflexion werden die Unterrichtserlebnisse zu Erfahrungen verarbeitet, indem diese Erlebnisse mit den Perspektiven der anderen Spieler:innen und der Beobachter:innen (Selbst- und Fremdwahrnehmung) konfrontiert, mit (musikwissenschaftlichen) Texten und Partituren verglichen oder mit der Gegenwart in Beziehung gesetzt werden“) (Kosuch, 2021, S. 194). Die abschließende (verbale) Reflexionsphase wurde von verschiedenen Autor:innen der Szenischen Interpretation immer wieder als entscheidend und konstitutiv für den Lernprozess hervorgehoben (z. B. Kosuch, 2021). Denn auch wenn die Aufteilung des Arbeitsprozesses in einzelne Phasen und die explizite Benennung der fünften Phase als „Reflexion“ eine gesonderte Stellung von (verbalen) Reflexionsprozessen suggeriert, so wird von den Autor:innen doch immer wieder betont, dass das Modell nicht als Abfolge voneinander streng isolierter Phasen gedacht ist. So finden sich an verschiedenen Stellen entsprechende Stellungnahmen, dass Reflexion

⁵ Aus historischer musikdidaktischer Perspektive ist allerdings interessant, dass es sich bei der Szenischen Interpretation um eine musikspezifische Weiterentwicklung des Szenischen Spiels nach Scheller handelt. Im gut dokumentierten Diskurs zwischen Stroh und Scheller ging es dabei von Anfang an immer auch um das Verhältnis von sprachlichen und nicht-sprachlichen „Verständigungsformen“ (Stroh, 1985, S. 148), wobei an verschiedenen Stellen die These diskutiert wurde, ob Szenisches Spiel/Szenische Interpretation besonders geeignet für Schüler:innen mit geringeren sprachlichen Kommunikationsfähigkeiten sein könnte (z. B. Stroh, 1985).

möglichst durchgängig eine Rolle spielen sollte (z. B. Brinkmann, 2003, S. 53–56; Kosuch, 2007, S. 11).⁶

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

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

2.2 Verkörperung, Sprechen und Reflexion im Rahmen der Szenischen Interpretation

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

Verkörperung

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

Sprechen und Reflexion

Interessanterweise ist im Diskurs der Szenischen Interpretation eine gewisse Ambivalenz festzustellen, was die Relevanz von Sprache und von verbalem Reflektieren betrifft. Ganz offen wird dies von den

⁶ Aus historischer musikdidaktischer Perspektive sei an dieser Stelle auch der Hinweis erlaubt, dass Strohs Übertragung der Szenischen Interpretation in den Bereich der Interkulturellen Musikpädagogik (Stichwort „Erweiterter Schnittstellenansatz“) vor allem deswegen innovativ war, da Spielen und Reflektieren eben nicht zeitlich getrennt hintereinander, sondern im Sinne einer szenischen Reflexion gleichzeitig stattfinden sollten (Knigge, 2013).

Autoren im „Methodenkatalog“ aus dem Jahre 2001 explizit thematisiert:

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

Wir haben weiter oben bereits darauf hingewiesen, dass insbesondere in jüngster Vergangenheit eine konzeptionelle Entwicklung der Szenischen Interpretation zu beobachten ist, Phasen der Reflexion noch stärker integrativ und nicht primär sprachlich vermittelt zu verstehen. Diese Entwicklung lässt sich tatsächlich bis in die Anfangsjahre der Szenischen Interpretation zurückverfolgen. So konstatieren Nebhuth und Stroh (1990) in einem ihrer frühen Beiträge zwar, dass die Szenische Interpretation das Ziel habe, „die Kommunikationsfähigkeit der Schüler/innen zu steigern. [...] Die szenische Interpretation von Opern rückt die aktive sprachliche Gestaltung von kommunikativen Situationen in den Mittelpunkt des Unterrichts“ – ergänzen aber schließlich: „Nicht allein mit Sprech- und Singhaltungen und -gesten, sondern auch mit *Körpersprache* wird experimentiert“ (S. 33; Herv. d. V.). An anderer Stelle spricht Stroh (1994) davon, dass Schüler:innen ihre Haltungen „zur Diskussion“ (S. 141) stellen und führt einige Jahre später aus: „eine Haltung zu Musik einzunehmen, zu verändern und zu spielen, wird im selben Verfahren szenisch kommentiert und interpretiert durch Haltungsveränderungen, Haltungsergänzungen und Musikveränderungen“ (1999, S. 46). Daran schließen auch neuere Arbeiten von Brinkmann et al. (2017) an, in denen die Szenische Interpretation als eine Konzeption für ein „Lernen mit allen Sinnen“ bezeichnet und das „Lernen mit dem Körper“ gegenüber anderen Lernformen aufgewer-

tet wird. Vor diesem Hintergrund verstehen die Autor:innen die Szenische Interpretation als eine „nicht-defizitäre Lernform. Sie ist insofern ‚kompensatorisch‘ als sie weniger ‚redegewandten‘ Schüler/innen eine besondere Beteiligungsmöglichkeit am schulischen Diskurs bietet“ (S. 18).

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

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

3. Theoretischer Hintergrund: praxeologische Perspektiven auf Lernen

Wie schon in einer ersten Studie zu dem hier untersuchten Workshop (2022) ziehen wir auch in diesem Beitrag den praxeologischen Lernbegriff von Bittner und Budde (2018) heran, die Lernen verstehen als Explizitmachen von implizitem Wissen und der gegenläufigen Bewegung vom expliziten zum impliziten Wissen. Sie gehen von einer „untrennbare[n] Verknüpfung von Explizitem und Implizitem in Praktiken“ aus (S. 33), begnügen sich aber nicht mit dieser allgemeinen Beschreibung, sondern weisen auf die „notwendigerweise explizite Perspektive“ pädagogischer Praktiken (S. 45–46) hin.⁷ Sie schlagen vor,

⁷ In der Unterscheidung von Praktiken als übergeordneten Mustern und real aufgeführten Praxen folgen wir Alkemeyer und Buschmann (2016), wobei uns deren doppelte praxeologische Perspektive des Theaterblicks auf eine Praktik und des ‚Blicks über die Schulter‘ einzelner Akteur:innen in Bezug auf deren Weg durch die beobachteten Praxen bei der Analyse der Szenen hilfreich erschien.

die Bewegung vom Impliziten zum Explizitem und zurück als Lernen zu beschreiben:

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

Mit Hilfe dieses theoretischen Hintergrundes rekonstruieren wir in einer ersten Studie (2022), wie Lernen in den videographierten Praxen ‚aufgeführt‘ wurde.⁸ Wir konnten Anhaltspunkte für beide ‚Richtungen‘ finden, wobei wir besonders auf das Explizieren impliziten Wissens geachtet haben; Bittner und Budde betonen selbst, dass die „implizite Dimensionierung [des Lernens] schnell aus dem Blick gerät“ (S. 46). Dabei fiel uns auf, dass sich das Explizieren sowohl auf implizite Wissensbestände bezog, die schon vor der beobachteten Situation erworben worden waren, wie auch auf solche, die erst im Workshop von expliziten in implizite Wissensbestände übergegangen und teilweise routinisiert worden waren (vgl. auch Niessen & Knigge, 2022). Im Fazit forderten wir dazu auf, stärker auf die Bedeutung des impliziten Wissens in Lernprozessen zu achten. Im vorliegenden Beitrag versuchen wir nun, wiederum mit Hilfe einer videographischen Analyse nach Dinkelaker und Herrle (2009), das Explizitmachen von im Laufe des Workshops und davor eingelagertem Wissen zu erschließen, das sich dadurch auszeichnet, dass es hoch komplex sowie mit Affekten aufgeladen ist und mit Hilfe von Gehaltungen ausgedrückt wird.

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

Workshops wie auch die Praxis der Entwicklung einer Gehaltung in der Gruppe gemeint.

4. Forschungsmethode

Wenn man anhand von videographischen Daten rekonstruieren möchte, wie Praktiken des Lernens aufgeführt werden und in welcher Weise Explizites implizit bzw. Implizites explizit gemacht wird, benötigt man einen methodischen Zugriff, der nicht ‚quer‘ zu dem dieser Intention zugrundeliegenden theoretischen Hintergrund liegt und der es zugleich erlaubt, Gesten und Bewegungen auf nachvollziehbare und transparente Weise mit Bedeutungen in Verbindung zu bringen und damit rekonstruierbar zu machen. Die videographischen Analyseverfahren von Dinkelaker und Herrle, die wir im Folgenden verwenden, erfüllen beiden Kriterien: Sie leisten einen Beitrag zur „erziehungswissenschaftliche[n] Videographie“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 9) und erheben dabei den Anspruch, bereits vorhandene Analysemethoden verschiedener Methodologien, u. a. auch der praxistheoretischen, durch Verfahren einer „systematische[n] Analyse von Interaktionen unter Rückgriff auf audiovisuelle Daten“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 12) zu ergänzen. Die hohe Komplexität und Fülle videographischer Daten machen sie durch Analyseverfahren bearbeitbar, die sich einerseits entweder den „sequentiellen“ oder den „simultanen Strukturen“ zuwenden und die andererseits entweder einen „Überblick über die Gesamtordnung“ oder die „Relation einzelner Interaktionselemente“ rekonstruierbar machen (S. 53). Neben der orientierenden Segmentierungsanalyse, die einen Überblick über die Zeitstruktur des gesamten Geschehens erlaubt, nutzen wir, der oben skizzierten Intention entsprechend, vor allem die Konstellationsanalyse, die „die Bedeutung einer Äußerung“ erschließen hilft (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 93). Angesichts der Besonderheit der von uns videographierten Situation richten wir aber in einem zweiten Schritt nicht in erster Linie den Blick auf „alle[] gleichzeitig wahrnehmbaren Äußerungen, Ereignisse und Zustände“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 93), sondern beziehen durch die Analyse aufeinanderfolgender Stills auch diachrone Anteile in die Analyse ein, wie es im Folgenden deutlich werden wird.

⁸ Theison (2023) hat diese „praxeologische Perspektive auf musikbezogenes Lernen“ (S. 141) jüngst zum Ausgangspunkt genommen und um eine wissenssoziologische Perspektive erweitert.

4.1 Fall-/Szenenauswahl

Dass wir uns ausführlicher mit der Szene befassen, in der die Schüler:innen mit Hilfe bestimmter Gehaltungen ihre Reaktion auf die Ankündigung der Vertreibung zum Ausdruck brachten, liegt zum Teil begründet in unserem persönlichen Interesse am Ansatz der Szenischen Interpretation, der u. E. den Teilnehmenden in einer besonderen Weise das Erleben und Erfahren von Musik, Szene, Interaktion, Affekten und Geschichten ermöglicht. Ohne eine grundsätzlich positive Haltung dazu hätten wir uns kaum so intensiv forschend mit einem Workshop beschäftigt, der von diesem Ansatz zumindest inspiriert war. Darüber hinaus ist auch unsere positive Bewertung der oben knapp beschriebenen Szene von Bedeutung, was im Folgenden noch etwas genauer reflektiert werden soll, damit diese Normativität den Forschungsprozess nicht unentdeckt gründet: In der Analyse dieser uns besonders bewegenden Szene meinen wir eine hohe Qualität in der Darstellung komplexer emotionaler Zustände im körperlichen Ausdruck zu entdecken, die sich vor allem in ‚Gehaltungen‘⁹, aber später teilweise auch in verbalen Äußerungen spiegeln. Das Besondere dieser Szene mag auch darauf zurückzuführen sein, dass sie im Ablauf des Workshops in mehrerlei Hinsicht herausgehoben ist: So bildet sie den Abschluss der szenischen Arbeit. In der darauffolgenden Gesprächsrunde wird zunächst gerade diese Szene noch einmal intensiv reflektiert; anschließend geht es um den Workshop insgesamt. Darüber hinaus markiert diese Stelle aus der Perspektive der Teilnehmenden den Umschwung bzw. die Peripetie der Handlung des Musicals, denn ab diesem Zeitpunkt steuert die Geschichte in dramentheoretischer Hinsicht auf die Katastrophe zu: Vor dem Hintergrund der Aufforderung, die Heimat zu verlassen, werden alle Erfahrungen noch einmal relevant, die von den Schüler:innen in der mehrstündigen Arbeit an und in ihren Rollen¹⁰ gesammelt worden sind. Sie alle fließen in die individuelle Bewertung der erschütternden Nachricht von der bevorstehenden Vertreibung ein. Insofern veranlasst die Situation in einer zusammenfassenden Bewertung durch die Beteiligten eine Art Fazit der bisherigen Erfahrungen und verstärkt die damit verbundenen Affekte angesichts der bevorstehenden Katastrophe.

Des Weiteren zeichnet sich die von uns ausgewählte Szene durch eine hohe gegenseitige Wertschätzung und großes Vertrauen der Schüler:innen zueinander aus. Beides lässt sich zum Beispiel daran ablesen, dass die Schüler:innen nicht nur durchweg wohlwollend die Auftritte ihrer Mitschüler:innen kommentieren, sondern auch auf einer Metaebene u. a. positiv hervorheben, dass sich auch diejenigen Mitschüler:innen konstruktiv eingebracht hätten, die dazu anfangs gar keine Lust gehabt hätten. Auch wenn in allen Szenen sehr ernsthaft gearbeitet wird, lässt sich doch häufig und zumindest an den Rändern der Spielszenen eine mitlaufende Ebene der Peer-Kommunikation beobachten. Sie stört das Spiel nicht im engeren Sinne, ‚kommentiert‘ aber häufig die eingenommenen Rollen auf einer anderen Ebene. Davon ist in der ausgewählten Szene (bis auf ein kurzes Lächeln eines Schülers, vgl. Abschnitt 5.1) nichts zu beobachten, was zu dem Eindruck einer starken Intensität sicherlich beiträgt: Die Schüler:innen interagieren nicht miteinander – weder in ihren Rollen noch auf der Peer-Ebene. Sie bleiben sehr konsequent ‚bei sich‘ und der imaginierten Spiel-Situation. Wenn sie einander beobachten, lassen sie sich selbst zumindest nicht ablenken und tun es offenbar so, dass es auch die anderen nicht stört. Unterstützt wird diese starke Konzentration auf das eigene Spiel durch den ‚geschützten Raum‘ des Durcheinandergehens: Diese Form, in der die Schüler:innen sich in der Gruppe bewegen, ohne Kontakt aufzunehmen, ist am Ende des Workshops gut etabliert und erlaubt in der Situation eine ganz besondere Ernsthaftigkeit.

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

⁹ zum Begriff vgl. Abschnitt 2.

¹⁰ Wenn wir den Begriff der Rolle im vorliegenden Beitrag verwenden, beziehen wir uns damit nicht auf ein praxeologisches Begriffsverständnis, sondern auf die Bedeutung, die mit diesem Begriff in der Szenischen Interpretation verbunden ist (s. Abschnitt 2).

4.2 Analysemethode

Für die Analyse der ausgewählten Stills¹¹ lehnten wir uns an die Konstellationsanalyse nach Dinkelaker und Herrle an (2009, S. 93–106). Dieser Ansatz erscheint hier angemessen, weil er es erlaubt, in einer künstlich ‚verlangsamten‘ Analyse den Gehalt eines Körperausdrucks zu erschließen. So ‚schnitten‘ wir sozusagen die Gestik und Mimik der Schüler:innen aus dem vorliegenden Kontext aus, dekontextualisierten sie, paraphrasierten sie und suchten anschließend nach konkreten Situationen, in denen sie tatsächlich ‚angemessen‘ und ‚erwartbar‘ wären. Dinkelaker und Herrle beschreiben dieses Vorgehen als „gedankenexperimentelles Ausloten möglicher Sinngehalte des fokussierten Elements“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 95). Anschließend wurden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten dieser Lesarten erschlossen, eine Strukturhypothese entwickelt, die Haltungen wieder in den ursprünglichen Kontext zurückversetzt und vor diesem Hintergrund gedeutet (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 98–105). Die „gedankenexperimentelle Kontextvariation“ (Dinkelaker & Herrle, 2009, S. 96–97) wird im vorliegenden Beitrag vor allem in der zweiten Analyse exemplarisch nachvollziehbar. In Bezug auf das erste und dritte Fallbeispiel wird dieser Schritt nicht ausführlich dokumentiert, da schneller die Gemeinsamkeiten der assoziierten Situationen benannt werden. Es folgt aber in allen Fällen die ‚Rückübersetzung‘ in den vorliegenden Spielkontext. Eine Besonderheit unseres Vorgehens stellt zudem dar, dass wir im ersten Beispiel eine Folge von Stills analysiert haben, weil es sich hier um eine schnelle Bewegung handelte. Auch im zweiten Beispiel arbeiteten wir mit zwei Stills, weil in rascher zeitlicher Folge zwei unterschiedliche Haltungen beobachtet werden konnten. Wir hielten es aber in Bezug auf alle drei Beispiele ohnehin für sinnvoll, die Bewegungen vorher und nachher zumindest mitzubetrachten und in die Bewertung der

Lesarten einzubeziehen. Dieser Aspekt wird im Analysekapitel jeweils dargestellt.

Im Anschluss an die videographische Analyse wurden die Redebeiträge der beobachteten Schüler:innen herangezogen, die einige von ihnen direkt im zeitlichen Anschluss in der Runde geleistet hatten.¹² Hier setzten wir auf einer inhaltlichen Ebene das Ergebnis der videographischen Analyse und die Schüler:innenäußerungen in ein Verhältnis (s. Abschnitt 4.2 und 4.3). Im Folgenden sind nicht alle videographischen Analysen dokumentiert, die durchgeführt wurden, weil die Befunde weiterer Analysen im Anschluss an die Auswertung in den unten geschilderten Beispielen bereits enthalten waren – ein Hinweis darauf, dass bereits eine theoretische Sättigung¹³ vorliegen könnte.

5. Ergebnis der qualitativen Analyse

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

¹¹ Mit der Einverständniserklärung der Beteiligten wurde die Erlaubnis eingeholt, „einzelne Szenen ohne Namensnennung der Beteiligten im Rahmen wissenschaftlicher Veröffentlichungen ohne eine zeitliche, örtliche, mediale oder inhaltliche Einschränkung“ zu nutzen, weshalb der Abdruck der Stills an dieser Stelle möglich ist. Wir haben dennoch auf den Grundsatz der Datensparsamkeit geachtet und jeweils nicht Beteiligte aus den Abbildungen entfernt.

¹² Die Verbaldaten, die wir ergänzend herangezogen haben, sind in der Workshop-Situation entstanden und wurden nicht methodisch kontrolliert erhoben: Der Workshopleiter initiierte im Anschluss an die Spielszene ein Gespräch in der Gruppe, ohne dass wir als Forschende Einfluss auf seine Fragen hätten nehmen können. Die Schüler:innen trafen ihre Aussagen vor der Gruppe direkt im Anschluss an die hier analysierte Szene und in einer Art ‚Unterrichtsgespräch‘. Dennoch haben wir die Äußerungen als Selbstaussagen der Schüler:innen aufgefasst – was uns möglich schien, weil wir im gesamten Workshop ein starkes gegenseitiges Vertrauen und eine große Offenheit der Schüler:innen untereinander wahrnehmen konnten, aber auch, weil die Aussagen der Schüler:innen und ihre Haltungen sich bruchlos aufeinander beziehen ließen. Es gab also keinen Anlass für Zweifel an dem Bemühen der Schüler:innen um möglichst präzise Beschreibungen der eigenen Reflexionen.

¹³ Hier wird auf einen Begriff aus der Grounded Theory zurückgegriffen, der einen Arbeitsstand beschreibt, bei dem in der Auswertung weiterer Fälle keine für die Fragestellung relevanten neuen Ergebnisse mehr hervortreten (Glaser & Strauss, 1967, S. 6).

5.1 Das Finden einer Haltung

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

Auf dem ersten Still (Abb. 1) ist der Anfang der Bewegung zu sehen: Der Schüler greift sich mit beiden Händen an die Kapuze, zieht diese dann mit einer schnellen und fließenden Bewegung über den Kopf. Gleichzeitig vollzieht der Oberkörper die dynamische Bewegung der Arme mit (schnell also mit nach vorne-unten), und auch die Beine nehmen eine leicht angewinkelte Position in Abfederung der Oberkörperbewegung ein. Am Ende der Bewegung (Abb. 2) verharrt der Schüler kurz in einer gekrümmten Position, bei der der Kopf vollständig von der Kapuze verhüllt ist und das Gesicht zum Boden geneigt ist.



Abb. 1. Schüler 1, Still 1.



Abb. 2. Schüler 1, Still 2.

Die geschilderte Bewegung wird im Folgenden im Hinblick auf mögliche Sinngehalte „gedankenexperimentell ausgelotet“ (vgl. Abschnitt 4.2). Eine erste Interpretation könnte lauten, dass sich hier jemand verstecken oder verbergen, vielleicht sogar möglichst rasch verschwinden will. Assoziationen zu einer Fantasy-Welt mit ‚magischen‘ Tarnkappen oder -mänteln liegen nahe. Berücksichtigt man die Dynamik der Bewegung (die natürlich nur in den bewegten Bildern wirklich sichtbar wird), so drängt sich der Eindruck einer Person auf, die sich vor etwas ‚wegducken‘ möchte. Der Kapuzenpullover oder Hoodie, den der Junge trägt, ermöglicht es ihm, unerkannt zu bleiben. Deshalb könnte eine andere

Interpretation auch darin bestehen, dass hier jemand in den ‚Untergrund‘ abtauchen will – es könnte sich also um den Versuch handeln, unerkannt zu bleiben oder sich einer genaueren Beobachtung zu entziehen. Eine weitere Assoziation ruft die gebückte und fast gebrechlich wirkende Haltung hervor: Es könnte sich beim rechten Still um einen alten Menschen und/oder um einen Menschen mit Schmerzen in Rücken oder Magen handeln. Ein interessantes Detail ist die geballte Faust, die auf diesem Still zu sehen ist. Diese könnte als Hinweis auf einen Widerstand interpretiert werden, als etwas, das sich gegen das Wegducken stemmt. Die Faust könnte aber auch ein weiteres Indiz für einen körperlichen Schmerz sein und bspw. eine Ausweitung der Verkrampfung des Magens auf weitere Körperteile dokumentieren.

Vergleicht man die verschiedenen Assoziationen, fallen mehrere Gemeinsamkeiten auf: Einerseits kreisen die Interpretationen um Phänomene wie Verstecken, Abtauchen, Unsichtbar-Werden: Jemand will sich einer Situation entziehen oder sich zumindest nicht aktiv mit ihr auseinandersetzen. Andererseits scheint genau diese Situation eine gewisse Wucht zu haben, die zu Schmerzen führt, die die Person zusammendrücken. Eine Rückübertragung auf den Musikkontext ist naheliegend: Der Schüler könnte mit seiner Bewegung bzw. seiner Haltung zum Ausdruck bringen, dass die Situation ihn sehr plötzlich trifft und seine erste Reaktion in einer fast reflexhaften Ausweich- oder Versteckbewegung besteht. Er möchte mit ihr eigentlich am liebsten nichts zu tun haben. Gleichzeitig scheint aber genau das nicht möglich, da das Vertreibungsszenario jede Figur des Stückes betrifft, ob sie will oder nicht. Der Schüler bzw. dessen Figur scheint sich dessen bewusst zu sein, was im statischen Innehalten und der niedergedrückten Haltung zum Ausdruck kommt. Ein Anzeichen für ein ‚Sich-nicht-Abfinden‘ oder ein ‚Sich-Aufbäumen‘ gegen die Vertreibung könnte ggf. die Faust-Geste sein.

Die Interpretation der beiden Bilder könnte an dieser Stelle enden, denn es scheint durchaus ein stimmiges Verhältnis zwischen dem Handlungskontext des Musicals und der körperlichen Reaktion des Schülers vorzuliegen. Interessant ist jedoch, dass der Schüler selbst nicht zufrieden zu sein scheint mit seiner Interpretation. Im Gegensatz zu den meisten anderen Schüler:innen gibt er die erste, oben beschriebene Haltung gleich wieder auf und wiederholt oder variiert sie nicht mehr bis zum Ende der Bewegungssequenz. Ganz im Gegenteil: Beim Wiederaufrichten und Zurückschlagen der Kapuze

lächelt er, als wäre die Bewegung nicht so ernst gemeint gewesen und käme ihm im Rückblick unpassend vor. Vielleicht war die Haltung schlicht nicht lange durchhaltbar; möglicherweise erschien sie ihm aber auch übertrieben oder peinlich oder zumindest dem Kontext nicht angemessen, weil es Hoodies im fiktiven Ort Anatevka nicht gab und seine Bewegung eher dem 21. Jahrhundert als dem 20. entstammt. Sein Lächeln könnte ein Anzeichen dafür sein, dass der Schüler hier einen winzigen Moment aus der Rolle fällt und in den Peer-Kontext eintaucht: Angesichts der starken Bewegung könnte er den Verdacht haben, dass andere ihn beobachtet haben.



Abb. 3. Schüler 1, Still 3.

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

die ihm im Rahmen seiner Verkörperung stimmig erscheint.

5.2 Die Schülerin im Zwiespalt

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

Auf dem ersten Still (Abb. 4) neigt die Schülerin ihren Kopf stark vornüber, sodass ihr Blick nur unmittelbar vor ihr auf den Boden gehen kann. Zugleich fasst sie sich mit der rechten flachen Hand an den Hals, so dass es fast so aussieht, als läge die Hand zwischen Kinn und Brust. Ihre linke Hand hängt derweil kraftlos an der Seite herunter. Die eben beschriebene Geste wäre vielleicht erwartbar bei einer Person, die beispielsweise an einem offenen Grab trauert: Der gesenkte Kopf könnte darauf verweisen, dass sie sich in ihrer Trauer in sich selbst zurückzieht. Sie ‚rollt sich‘ förmlich ‚ein‘ und vermeidet Kontakt nach außen. Der Eindruck der Trauer wird verstärkt durch die Hand, die auf der Brust liegt, als habe sie – im echten oder im übertragenen Sinne – Herzscherzen. Eine zweite ‚passende‘ Szene könnte ein schockierender Anblick oder ein furchtbares Erlebnis sein, das die Person große Bestürzung erleben lässt. Ihr Entsetzen äußert sich vor allem in der Geste des



Abb. 4. Schülerin 2, Still 1.

An-den-Hals-Fassens, als könne sie nicht normal weiteratmen oder nicht schlucken. Die Geste könnte auch so gedeutet werden, dass sie in dieser Situation versucht, sich selbst mit der Hand auf der Brust zu beruhigen oder sich auf ihren Atem zu konzentrieren. Eine weitere mögliche Assoziation wäre eine Situation, in der eine Person große Schuld empfindet. Die Schülerin könnte mit dem gesenkten Kopf und der kraftlosen linken Hand ihr Schuldbewusstsein oder gar Reue zum Ausdruck bringen. Die nach oben geführte rechte Hand lässt an das Klopfen auf die Brust denken, das in reli-

giösen Kontexten als Ausdruck der Reue in Bezug auf persönliche Schuld noch fortlebt. In allen drei Situationen verstärkt die passive linke Hand den Eindruck, dass die Person gegenüber dem, was sie in Trauer versetzt, was Bestürzung verursacht oder sie Reue empfinden lässt, ohnmächtig ist.

Legt man die drei assoziierten Situationen nebeneinander, fallen mehrere Gemeinsamkeiten auf: Trauer, Bestürzung und Schuldbewusstsein vereint vor allen



Abb. 5. Schülerin 2, Still 2.

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

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

Hier blickt das Mädchen schräg nach oben rechts in die Luft. Sie schreitet mit großen Schritten nach vorn, wobei sie ihre Füße ein wenig überkreuzt auf den Boden setzt. So entsteht der Eindruck eines unbeschweren, aber beherzten Gehens ohne Eile.

Die Arme hängen seitlich herunter und haben keine weitere Funktion. Der Schwerpunkt dieser Haltung liegt im beschwingten Gang und dem Blick in den Himmel. Ihre Mimik zeigt allerdings keine Freude: Sie lächelt nicht, sondern bringt eher eine gefasste Erwartung zum Ausdruck. Auffallend ist, dass nicht nur ihr Kopf schräg nach oben gerichtet ist, sondern ihr Blick noch weiter nach oben geht.

Versucht man diese Szene in einen anderen Kontext zu versetzen, so wäre ein Gang durch eine Gemäldegalerie mit hohen Bildern oder Skulpturen oder durch einen architektonisch, künstlerisch oder in anderer Weise besonderen Raum denkbar: Das Mädchen schreitet hindurch, ohne für eine genauere Betrachtung stehenzubleiben. Sie lässt sich gewissermaßen von dem, was sie sieht, nicht gefangen nehmen und nicht von ihrem Weg abbringen. Eine andere mögliche Situation wäre eine Straßenszene, in der eine zufällig vorübergehende Passantin eine Szene beispielsweise an einem Fenster ernst betrachtet, ohne diese Beobachtung zum Anlass zu nehmen, stehenzubleiben. Sie ist nicht persönlich betroffen. Eine weitere mögliche Situation wäre das bevorstehende zufällige Treffen auf eine bekannte Person, mit der aber ein Austausch vermieden werden soll, so dass das Mädchen wegschaut. Sie bleibt nicht stehen, sie lächelt nicht, sondern setzt ihren Weg, den sie aber mit Muße und nicht besonderer Eile verfolgt, fort.

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

Übersetzt man die Geste in den Workshop-Kontext, scheint die zweite Lesart passender: Die Schülerin blickt in die Zukunft und das in einer nachdenklichen Weise, die aber nicht hoffnungslos erscheint. Dabei ignoriert sie, was sie gerade ‚tatsächlich‘ sieht und überspringt gewissermaßen die aktuelle Situation. Ihre Haltung ist dabei aufrecht, ihre Kopfhaltung wirkt sorglos, so als erwarte sie keine wirklich

schlimmen Ereignisse – oder als rechne sie zumindest mit einem guten Ausgang. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, dass sie nicht vorsichtig auf ihren Weg und die Füße schaut, sondern intensiv nachzudenken scheint. Wenn man diese Haltung auf die Situation bezieht, die im Workshop gerade Thema ist, scheint sie der Vertreibung aus Anatevka auch positive Seiten abgewinnen zu können; zumindest bringt sie eine gefasste Erwartung möglicherweise auch neuer Entwicklungen oder Chancen zum Ausdruck.

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

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

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

5.3 Eine Haltung der Uneindeutigkeit

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

Das Still (Abb. 6) ist exakt in dem Moment aufgenommen, in dem der Workshopleiter die

Anweisung gibt, zu der sich die Schüler:innen mit ihren Bewegungen im Folgenden verhalten sollen: „Jetzt kriegt ihr den Befehl: Ihr müsst eure Heimat verlassen“. Just in dem Augenblick als der Work-

shopleiter das Wort „verlassen“ ausgesprochen hat, verharrt der Schüler schlagartig für einen Moment in der im Still eingefangenen Haltung: aufrechte Körperhaltung, ein Arm entspannt hängend, ein Arm leicht im Ellbogengelenk angewinkelt, den Blick geradeaus und mit beiden Füßen auf den Zehenspitzen, wodurch die Haltung eine Ausrichtung nach vorne oben erhält. Eine erste Lesart könnte darin bestehen, dass jemand auf eine plötzliche und unvorhergesehene Nachricht mit einem



Abb. 6. Schüler 3, Still 1

Innehalten reagiert. Verzweifelt wirkt die Person nicht, sondern zunächst eher gefasst. Der plötzliche Stillstand in einer durchaus ungewöhnlichen Position vermittelt aber den Eindruck von Erstarrung – als hätte jemand für einen kurzen Moment die Zeit angehalten. Sowohl die Bewegungsrichtung des Körpers nach oben als auch der Blick in die Ferne könnten darauf hindeuten, dass eine soeben vernommene Nachricht als unabänderlich oder ‚höhere Gewalt‘ wahrgenommen wird. Es könnte sich auch in einer zweiten Lesart um eine sehr schlechte Nachricht handeln, die eine Art ‚Schockstarre‘ auslöst: Die Person ist unschlüssig, ob sie ihre Bewegung fortsetzen sollte. Eine dazu passende Szene könnte eine Anrufung auf der Straße sein: Ein Passant wird von hinten angesprochen, was zumindest Anspannung, vielleicht aber sogar Unsicherheit und Angst auslöst. Vielleicht ist die Person auf der Flucht, weil sie sich verstecken muss. Sie ist in der Menge untergetaucht, hat aber nun Anlass zu der Befürchtung, dass sie erkannt worden sein könnte. Im Moment des Erstarrens könnte die Bedeutung der neuen Situation verstanden und ihre Folgen abgewogen werden, bevor dann eine weitere Reaktion erfolgt.

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

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

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

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

Neugier reagiert – und eben nicht nur mit Traurigkeit (wie in der Bildinterpretation bereits vermutet).

Interessant ist unseres Erachtens bei der Gegenüberstellung der Ergebnisse der Konstellationsanalyse mit der Schüleräußerung, dass diese einander nicht widersprechen, sich aber auch nicht einfach gegenseitig bestätigen. Vielmehr scheint sowohl der Modus des körperlichen Zeigens (der Haltung bzw. der Bewegung) als auch der Modus des sprachlichen Explizierens einen je eigenen Mehrwert zu haben: In der Haltung steckt die spontane Reaktion des Schülers und eine Komplexität, die sich sprachlich nicht oder kaum ausdrücken lässt; sprachlich hingegen können Begründungen so exakt dargelegt werden, wie sie in einer Haltung oder Bewegung kaum zum Ausdruck gebracht werden könnten.

6. Diskussion und Ausblick

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

In der beobachteten Szene scheint das Lernen stark getragen von einer hohen Emotionalität, die sich in der Verkörperung der Schüler:innen und konkret im Einnehmen einer bestimmten Gehhaltung zeigt. Die Situation regt aber auch dazu an, die Rolle der Sprache im Kontext des Lernens zu reflektieren: Die sprachlichen Äußerungen in der Abschlussrunde

kann als explizierend, plausibilisierend und legitimierend beschrieben werden. In der körperlichen Bewegung im – in der Gruppe weitgehend geschützten – Raum reagieren die Schüler:innen dagegen spontan: Hier wird die Bewegung vom Impliziten zum Expliziten buchstäblich sichtbar. Der Junge, der die Kapuze über den Kopf zieht, probiert zum Beispiel eine Bewegung aus, die er dann wieder aufgibt; andere variieren ihre Bewegungen mehrfach. In der körperlichen Bewegung ist eine Entwicklung sichtbar, die in Sprache in dieser Weise kaum abgebildet werden könnte, weil sich ein einziger sprachlicher Gedanke schon in der Zeit entfalten muss. Er wird allerdings im Moment des Sprechens auch festgelegt. Im Vergleich dazu umfasst die Bewegung nicht nur die Ebenen des Kognitiven und des Emotionalen, sie ist auch vieldeutiger und fluider.

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

Welche Bedeutung könnten die Beobachtungen für das weitere Nachdenken über die Szenische Interpretation haben? Wie oben beschrieben, wurde in jüngsten Publikationen hervorgehoben, dass Reflexion schon im szenischen Spiel maßgeblich stattfindet und dass diese keineswegs nur im Modus der

Sprache erfolgt (Brinkmann et al., 2022). Beide Aspekte können wir auf Basis unserer Auswertungen bestätigen: Es ist eine Form der körperlichen Reflexion beobachtbar und es wird nicht nur dann etwas gelernt, wenn es verbal reflektiert wird. Der Beitrag soll nicht mit einer Abwertung des sprachlich explizierten Lernens, aber mit einem Plädoyer dafür schließen, den Wert (auch) des körperlich Explizierten und des Körpers als Reflexionsinstrument stärker zu sehen und anzuerkennen: Definitiv sind in Bezug auf die Verkörperung bei den verschiedenen Schüler:innen höchst differenzierte Einzelbeobachtungen zu machen. Diese können vermutlich abseits einer videographischen Analyse allenfalls intuitiv erfasst werden: Eine in der Situation involvierte Lehrkraft könnte sie in situ weder wahrnehmen noch analysieren.¹⁴ Es wäre allerdings ein großer Verlust, wenn sie deswegen von den Beteiligten als weniger bedeutsam betrachtet würden, eine Gefahr, die bei den nicht bzw. kaum bewertbaren Anteilen von Musikunterricht besteht.¹⁵ Wir sprechen uns daher dafür aus, solchen Prozessen und damit auch den einzelnen Schüler:innen stärker zu vertrauen und sie als Akteur:innen ihres Lernens auch in dieser Hinsicht ernst(er) zu nehmen.

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

¹⁴ Damit möchten wir in keiner Weise die analytischen Fähigkeiten von Lehrkräften in Frage stellen, sondern darauf hinweisen, dass der hohe Zeit- und Handlungsdruck in Schule ein gleichzeitiges, differenziertes Erfassen einer Vielzahl von individuellen und komplexen Aktionen i. d. R. deutlich erschwert. Gleichzeitig wird hier die Stärke videografischer Forschung deutlich, im Rahmen derer mit mehreren Kameraperspektiven Daten z. B. verlangsamt und wiederholt sehr intensiv untersucht werden können. Dies deckt sich mit unseren Erfahrungen im vorliegenden Projekt, wo wir die entscheidenden Details oftmals erst nach der fünften oder sechsten Durchsicht der gleichen Szene und häufig auch erst nach Kombination verschiedener Kamerawinkel entdeckt haben.

¹⁵ In dem nordrhein-westfälischen Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule für das Fach Musik werden „musikalisch-ästhetische Kompetenzen“ als nicht bewertbar eingeschätzt und nach einer anfänglichen Erwähnung kaum noch beschrieben (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, S. 12). So verständlich diese Entscheidung ist, so kann doch die fehlende Auseinandersetzung damit den Wert der musikalisch-ästhetischen Kompetenzen im Kontext Schule nicht angemessen erfassen.

Literatur

- Alkemeyer, T., & Buschmann, N. (2016). Praktiken der Subjektivierung – Subjektivierung als Praxis. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 116–136). Transcript.
- Bittner, M., & Budde, J. (2018). Der Zusammenhang vom Impliziten und Expliziten in praxistheoretischer Perspektive. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 32–50). Beltz.
- Brinkmann, R. O. (2003). Szenische Interpretation von Musiktheater. *Diskussion Musikpädagogik*, 18, 13–17. <http://oops.uni-oldenburg.de/1398/>
- Brinkmann, R., Kosuch, M., & Stroh, W. (2001). *Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musik und Theater*. Lugert.
- Brinkmann, R., Kosuch, M., & Stroh, W. (2022). *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musik & Theater*. Lugert.
- Brinkmann, R., Ostrop, A.-K., Kosuch, M., & Stroh, W. M. (2017). Die Hypothesen der Szenischen Interpretation von Musik und Theater. *Diskussion Musikpädagogik*, 58, 17–19.
- Dinkelaker, J., & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie: Eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. MIT Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Knigge, J. (2013). Interkulturelle Musikpädagogik: Hintergründe – Konzepte – Empirische Befunde. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 41–71). Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart: pe-DOCS. <http://dx.doi.org/10.25656/01:8176>
- Kosuch, M. (2004). *Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik*. Dissertation. Universität Oldenburg.
- Kosuch, Markus (2007). Die Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung. Teil I: Begegnung mit Musiktheater als Erfahrungsraum. *Diskussion Musikpädagogik*, 36, 11–16.
- Kosuch, M. (2021). Szenische Interpretation von Musik. In W. Jank (Hrsg.), *MusikDidaktik* (S. 187–195). Cornelsen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014) (Hrsg.). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Musik*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/55/KLP_GOSt_Musik.pdf
- Nebhuth, R., & Stroh, W. M. (1990). Szenische Interpretation von Opern – wieder eine neue Operndidaktik? *Musik & Bildung*, 22(1), 16–21.
- Niessen, A., & Knigge, J. (2022). Musikpädagogische Perspektiven auf Lernen in Praktiken. Eine videographische Studie zu einem Workshop im Opernhaus. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 11, 157–171. <https://doi.org/10.3224/zisu.v11i1.11>
- Oberhaus, L., & Stroh, W. M. (2012). Konzeptionelle Aufsätze 1982–2006. Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater. Universität Oldenburg.
- Ott, T. (2018). Konzeptionen und zentrale Orientierungen für schulischen Musikunterricht. In M. Dartsch, J. Knigge, A. Niessen, F. Platz & C. Stöger (Hrsg.), *Handbuch Musikpädagogik* (S. 284–288). Waxmann.
- Scheller, I. (2017). Szenische Interpretation von Musiktheater. Ein paar Anmerkungen zu einer Tagung. *Diskussion Musikpädagogik*, 58, 14–16.
- Schläbitz, N. (1993). Szenische Interpretation. *Grundschule*, 9, 11–13.
- Stange, C. (2017). Einmal Tanztheater und zurück. Zur Bedeutung des Körpers für die Szenische Interpretation von Musik. *Diskussion Musikpädagogik*, 58, 76–86.
- Stroh, W. M. (1985). Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In H. G. Bastian (Hrsg.), *Umgang mit Musik* (S. 145–160). Laaber. <https://doi.org/10.25656/01:24932>
- Stroh, W. M. (1994). Die Arbeit an Haltungen zu Musik. Georg Büchners „Woyzeck“ und Alban Bergs „Wozzeck“. In L. Oberhaus & W. M. Stroh (Hrsg.), *Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater* (S. 139–151). oops. <https://oops.uni-oldenburg.de/id/eprint/1687>
- Stroh, W. M. (1999). „Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels. *Musik & Bildung*, 3, 8–15.
- Theisohn, E. (2023). Eine wissenssoziologische Perspektive auf Musik-Lernen Zur Rekonstruktion musikbezogener Lernprozesse beim gemeinsa

men Komponieren mit Hilfe der Dokumentarischen Methode. In M. Göllner, J. Honnens, V. Krupp, L. Oravec & S. Schmid (Hrsg.), *44. Jahrestband des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung*. Waxmann.
<https://doi.org/10.31244/9783830997641.09>

Autor:innen

Jens Knigge

Nord University
Faculty of Education and Arts
Røstad, Høgskoleveien 27
7600 Levanger (Norwegen)
jens.knigge@nord.no

Anne Niessen

Hochschule für Musik und Tanz Köln
Unter Krahenbäumen 87
50668 Köln
anne.niessen@hfmt-koeln.de

Knigge & Niessen 2024
CC BY-NC 4.0
b-em (15), S. 1–16

ISSN: 2190-317
DOI: 10.62563/bem.v2024241

This paper is published under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. To read the license text, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>. Parts of an article may be published under a different license. If this is the case, these parts are clearly marked as such.