

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen im Fach Deutsch, eingereicht dem Landesschulamt -Prüfungsstelle Kassel-.

Thema: **Szenische Interpretation in der Grundschule –
Literatur- und musikdidaktische Perspektiven auf
Engelbert Humperdincks „Hänsel und Gretel“**

Verfasserin: Carolin Magdalena Altmann

Gutachter: Dr. Andreas Wicke

Erscheinungsjahr: 2014

Gliederung

1	Hänsel und Gretel – Überlegungen zum Märchen in der Grundschule	3
2	Prozesse des szenischen Spiels als Grundlage der Szenischen Interpretation .	8
	2.1 Aspekte der Szene.....	8
	2.2 Grundlagen des szenischen Spiels.....	10
	2.3 Lernprozesse bei szenischen Spielverfahren.....	12
	2.4 Rahmenbedingungen und Herausforderungen des szenischen Spiels....	13
3	Szenische Interpretation als Kind der Deutschdidaktik.....	16
	3.1 Theaterpädagogische Hintergründe der Szenischen Interpretation.....	17
	3.2 Die Szenische Interpretation als Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts.....	20
	3.3 Weitere literaturdidaktische (grundschulbezogene) Begründungen der Szenischen Interpretation.....	22
	3.4 Lernprozesse bei der Szenischen Interpretation im Deutschunterricht der Grundschule.....	27
	3.5 Die Verfahren der Szenischen Interpretation im Deutschunterricht.....	28
	3.5.1 Vorbereitungen.....	29
	3.5.2 Einfühlung in Hintergründe und Figuren eines Werkes.....	30
	3.5.3 Szenische Interpretation von Szenen.....	36
	3.5.4 Szenische Reflexion: Szenen und Haltungen aus der Figuren-, Beobachter- und Spielerperspektive heraus reflektieren.....	39
	3.5.5 Auswertung der Szenischen Interpretation und Abschluss der Unterrichtseinheit.....	42
4	Szenische Interpretation als Methode der Musikdidaktik.....	43
	4.1 Erfahrungsbezogenes Lernen durch Szenische Interpretation.....	43
	4.2 Die Entdeckung der Musik innerhalb der Szenischen Interpretation....	47
	4.3 Lernprozesse bei der Szenischen Interpretation im Musikunterricht der Grundschule.....	50
	4.4 Musikspezifische Verfahren der Szenischen Interpretation.....	51
	4.4.1 Vorbereitung.....	51
	4.4.2 Einfühlung.....	52
	4.4.3 Szenisch-musikalische Arbeit.....	54
	4.4.4 Ausföhlung.....	56
	4.4.5 Reflexion.....	56
	4.5 Exkurs: Die weitere Entwicklung der Szenischen Interpretation von Musik.....	57
5	Analytische Aspekte von ‚Hänsel und Gretel‘	58
	5.1 Ausgewählte analytische Aspekte des Märchens KHM 15.....	59
	5.2 Ausgewählte analytische Aspekte der Oper ‚Hänsel und Gretel‘	64
6	Fächerübergreifende Unterrichtsideen.....	71
	6.1 Vorbereitungen.....	73
	6.2 Erkundung der Hintergründe von ‚Hänsel und Gretel‘	74
	6.3 Einfühlung in die Figuren.....	77
	6.4 Szenische Interpretation der Kernszenen.....	78
	6.4.1 Kernszene I – Ausgangssituation der Familie.....	78
	6.4.2 Kernszene II – Darstellungen der Hexe.....	80
	6.4.3 Kernszene III – Im Wald.....	81
	6.4.4 Kernszene IV – Das Hexenhaus.....	83
	6.4.5 Kernszene V – Befreiung.....	85
	6.4.6 Abschluss.....	86

7	Fazit: Szenische Interpretation in der Grundschule	87
8	Literaturverzeichnis.....	91
9	Versicherung der selbstständig verfassten Arbeit.....	95
10	Anhang.....	96

1 Hänsel und Gretel – Überlegungen zum Märchen in der Grundschule

*„Knusper, knusper, kneischen,
wer knuspert an meinem Häuschen?“
„Der Wind, der Wind,
das himmlische Kind.“¹*

Seit Jahrhunderten erzählt man sich das Märchen der beiden Kinder, die im ihnen unbekanntem Wald fernab der Eltern dem Bösen in Form einer Hexe begegnen, dieses Böse dann aber selbstständig überwinden und somit letztendlich als gereifte, unabhängige Persönlichkeiten nach Hause zurück kehren: Hänsel und Gretel². Märchen faszinieren – sie teilen den ihnen Lauschenden etwas über das Leben mit und sollen ihnen darüber hinaus „in Krisensituationen Trost spenden, in Konfliktsituationen Mut machen und den nötigen Lebensoptimismus schenken“³. Damit thematisieren sie die Vielfalt menschlicher Erfahrungen, das menschliche Erleben der Wirklichkeit sowie typische menschliche Entwicklungsaufgaben – Erfahrungen, die uns zutiefst vertraut sind. Diese Erfahrungen erzählen Märchen darüber hinaus meist in symbolhaften, einprägsamen Bildern, die Menschen jeden Alters intuitiv begreifen⁴.

Besonders noch junge Kinder „denken und reden bis zu einem gewissen Alter noch bildhaft und nicht abstrakt. Sie reden nicht in Begriffen, sondern in Bildern“⁵. Abstrakte Ängste können sich daher beispielsweise durchaus in einer bildhaften Angst vor Wölfen oder anderen Ungeheuern niederschlagen. Märchen eignen sich hier in besonderer Weise, um Kindern in ihren entwicklungsbedingten Ängsten und Problemen zu begegnen, denn sie thematisieren das Bewältigen dieser menschlichen Herausforderungen in intuitiv verständlichen Bildern. Da Märchen zudem „fast immer gut ausgehen, wird den jungen Zuhörern Mut gemacht, sich ihren eigenen Entwicklungsaufgaben zuzuwenden“⁶.

¹ Brüder Grimm 1982, S. 104

² Vgl. Mieder 2007, S. 9f.

³ Lange 2007, S. 20f.

⁴ Vgl. Knoch 2007, S. 125

⁵ Knoch 2007, S. 125

⁶ Geister 2010, S. 83

Wohl wegen dieser psychologischen Aspekte, aber auch aufgrund ihrer einzigartigen literarischen Kunstform stellen Märchen einen zentralen Gegenstand des Deutschunterrichts der Grundschule dar. Schon Charlotte Bühler bezeichnete 1918 in ihrer *Theorie des Lese-Alters* das Alter von 8 – 12 Jahren als ‚Märchenalter‘⁷ und kennzeichnete dieses folgendermaßen:

„Das Märchenalter ist wirklichkeitsfremd. Es kennt weder Wirklichkeit noch Unwirklichkeit und fragt nicht danach. So ist es unbewußt (sic!) weit künstlerischer eingestellt als das Kind der realistischen Periode und der Jugendliche der Pubertät.“⁸

Obwohl Bühlers Theorie des Lese-Alters inzwischen als überholt gilt⁹, haben Märchen – besonders auch als Unterrichtsgegenstand – nichts von ihrer Popularität verloren. So fordern nicht zuletzt die *Bildungsstandards* für das Fach Deutsch der Primarstufe im Bereich ‚Lesen – mit Texten umgehen‘, dass Kinder am Ende der 4. Klasse verschiedene Arten von Erzähltexten kennen und diese von anderen unterscheiden können¹⁰. Dies ist mit dem Gedanken verknüpft, dass Kinder, wenn sie literarische Besonderheiten etwa der Gattung Märchen kennen, zugleich auch immer einfache Grundformen anderer Gattungen kennen gelernt haben. Als Beispiele seien hier der drei- oder fünfteilige Spannungsbogen, die poetische und ab und an floskelhafte Sprache oder die meist typisierten Figuren genannt¹¹.

Typisiert sind so auch Hänsel und Gretel, deren oft vergebene Namen andeuten, dass mit den Figuren wohl jedes Kind gemeint sein könnte. Gerade hierin und auch in der Tatsache, dass sowohl ein Junge als auch ein Mädchen Protagonisten der Handlung sind, liegt eine Besonderheit der Erzählung: Jeder und jede kann sich „mit den Märchenhelden identifizieren und nachempfinden, daß (sic!) das Leben voller Konflikte ist, die bereits früh im Elternhause einsetzen“¹². Betrachtet man den Konflikt von Hänsel und Gretel genauer, wird allerdings deutlich, dass hier genau genommen nicht die Ängste kleiner Kinder, sondern vielmehr typische Entwicklungsaufgaben schon Heranwachsender behandelt werden – das Märchen ist damit ganz im Kontext der *Adoleszenzmärchen* angesiedelt (nicht zuletzt stellen Märchen ja ursprünglich mündlich tradierte Erzählungen für Erwachsene dar!)¹³. Obwohl die notwendige Ablösung eines Heranwachsenden vom Eltern-

⁷ Diese Theorie wird im Beitrag „Lesealter „Märchenalter“ - Fiktion oder Wirklichkeit?“ (vgl. Wolff 2009) ausführlich beleuchtet.

⁸ Bühler 1967, S. 204

⁹ Vgl. Wolff 2009, S. 92

¹⁰ Hessisches Kultusministerium 2005 [b], S. 11f.

¹¹ Vgl. Lange 2007, S. 23

¹² Mieder 2007, S. 8

¹³ Vgl. Lange 2007, S. 21

haus noch nicht zu den typischen Entwicklungsaufgaben eines Grundschülers gehört, so kann das Märchen andererseits doch auch gerade Viertklässler in ihrer Lebenswirklichkeit auf besondere Art ansprechen: Am Ende der vierten Klasse naht für die Schüler ein bedeutsamer Übergang in die weiterführenden Schulen. Zugleich naht der Übergang in die Pubertät. Mit dem immer klarer absehbaren Ende der Kindheit wächst wiederum eben doch die Ablösung vom Elternhaus – und damit die eigene Selbstständigkeit. Durch eine Beschäftigung mit den Konflikten Hänsels und Gretels nun können Erfahrungen der zunehmenden Selbstbestimmung sowie auch Ablösungsvorstellungen, die vielleicht zunächst noch Angst auslösen, „mit der Zeit versprachlicht und damit bewusster und beeinflussbarer werden“¹⁴.

Entwicklungspsychologisch gesehen sind Viertklässler bereits in der Lage, abstrakt zu denken und sprechen gleichzeitig doch auch noch „stark auf symbolische Bezüge an, verbinden Realitätssinn mit magisch-mythischem Denken und weiterweitenden Möglichkeiten“¹⁵.

Um den Schülern verschiedene Denk-, Deutungs- und Interpretationsebenen anzubieten und um damit auch ihrem vielschichtigen Wahrnehmen entgegen zu kommen, bietet es sich an, das Märchen von Hänsel und Gretel nicht nur in der literarischen Märchenversion zu betrachten, sondern zusätzlich in der musikalischen Adaption von Engelbert Humperdinck auch zu *hören*. Aus dem Libretto seiner Schwester, das ursprünglich lediglich für eine Art Singspiel gedacht war, komponierte Humperdinck 1893 die erste und heute bekannteste deutsche Kinderoper, die den Märchenstoff musikalisch interpretiert und durch die Musik den in der literarischen Vorlage eher eindimensionalen Figuren Tiefe und Farbe gibt¹⁶.

Wie Märchen erzählen auch Opern (besonders romantische) häufig von Mythischem; sie erzählen vom Wunderbaren, vom Übernatürlichen, von Zauber und Erlösung, Licht und Dunkel, Gut und Böse¹⁷. Menschen gehen in die Oper, um sich „wilde Geschichten vorspielen zu lassen“¹⁸, Geschichten, die von fremden Welten und verworrenen Handlungen erzählen. Denn „seit je suchen Menschen in Geschichten, die sie erfinden, erzählen und hören, Vergewisserung über sich selbst – über ihr Schicksal, ihre Welt und über das Leben mit anderen“¹⁹

¹⁴ Zitzlsperger 2007, S. 136

¹⁵ Zitzlsperger 2007, S. 157

¹⁶ Vgl. Brinkmann 2012 [b], S. 15

¹⁷ Vgl. Heindrichs 2008, S. 130

¹⁸ Rumpf 2003, S. 3

¹⁹ Richter, S. 6

Die Entstehung und außerordentliche Beliebtheit von Märchenoperen liegt möglicherweise genau in diesem Erzählen begründet, denn Märchen berichten in drastischen Bildern von archetypischen Grunderfahrungen des Menschseins. In seinem Artikel „Märchen als Musiktheater?“²⁰ erläutert Heindrichs sogar, dass es wohl gerade diese archetypisierenden, magisch-mythischen Erfahrungsschichten seien, die Menschen in der Oper und im Musiktheater besonders ansprechen.

Aufgrund dieser Überlegungen nun sollen im Folgenden fächerübergreifende Unterrichtsideen für eine vierte Klasse ausgearbeitet werden. Den Unterrichtsideen zugrunde liegt das Märchen Hänsel und Gretel, sowohl in der literarischen Fassung der Grimms als auch in der musikalischen Adaption Engelbert Humperdincks. Durch die unterschiedlichen Versionen des Märchens kann zusätzlich auf besondere Art und Weise die Mündlichkeit der Märchen verdeutlicht werden: Bevor diese in Druckbuchstaben übersetzt wurden, wurden sie lebendig erzählt, da und dort immer wieder ein wenig anders als noch eine Erzählung zuvor. Linde Knoch drückt dies sehr poetisch aus:

„Das gedruckte Märchen ist immer nur der erstarrte Rest von etwas, das einmal lebendig war. Erst im Erzählen, im Herzen des Erzählers und dem des Zuhörers bewegt, wird es wieder zum schöpferischen Wort“²¹.

Diesen Überlegungen folgend, darf das Märchen nicht als ein starrer, unveränderbarer Text angesehen werden. Wie jedes Märchen enthält zwar auch ‚Hänsel und Gretel‘ eine mythologisch verpackte Weisheit menschlicher Erfahrungen, die es mit den Schülern gemeinsam zu entdecken gilt – welche individuellen Bedeutungen die Schüler aber für sich aus dem Märchen konstruieren und mit welchen Erfahrungen sie letztendlich aus der Unterrichtseinheit heraus gehen, liegt nicht unbedingt im Ermessen des Lehrers. Um den Erfahrungs- und Bedeutungsraum der Unterrichtseinheit also möglichst groß zu halten und um die Vielfalt der im Märchen angelegten Deutungen offen zu halten²², sollen sowohl literarische als auch musikalische Aspekte von Hänsel und Gretel mit handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, in welchen Spinner „den Ansatzpunkt für eine ‚zukunftsorientierte‘ Märchendidaktik“²³ sieht, bearbeitet werden. Im Rahmen dieser Arbeit wurde sich dabei für das methodisch umfangreiche und ergiebige Konzept der *Szenischen Interpretation* entschieden.

²⁰ Heindrichs 2008

²¹ Knoch 2007, S. 122

²² So ist etwa die Adaption des Märchenstoffs in der Oper Humperdincks auch als *eine* Deutung anzusehen!

²³ Rauch 2009, S. 161

Bezogen auf den Literaturunterricht der Grundschule schildert Grenz die Szenische Interpretation als eine Methode, die sich dadurch auszeichnet, dass Texte „nicht von einer Außerperspektive analysiert und interpretiert, sondern von einer Binnenperspektive erkundet werden, indem jeder Schüler, jede Schülerin sich in eine Figur einfühlt und – oft durchgehend – aus der Perspektive dieser Figur szenisch interpretiert“²⁴. Indem die Teilnehmer selbst in den Rollen der Figuren agieren, füllen sie den Text mit Leben, geben ihm Bedeutung und deuten ihn schlussendlich mit verschiedensten Verfahren. Genannt seien hier die Einfühlung in Körper- und Sprechhaltungen, der Aufbau des Schauplatzes oder auch das Schreiben von Rollenbiographien²⁵.

Von Scheller in den 1980er Jahren entwickelt, ist die Szenische Interpretation inzwischen nicht nur ein fester Bestandteil der Literatur-, sondern auch der Musikdidaktik. Entwickelt hat sich die Szenische Interpretation aus den Verfahren des (ebenfalls von Scheller entwickelten) szenischen Spiels. Dieses kann in verschiedenste Unterrichtsgeschehen einfließen und sich dort textungebunden mit „nahezu allen Themen auseinander setzen, die Menschen in unterschiedlichen Lebensaltern und Lebenszusammenhängen beschäftigen: Familie, Beruf, Freundschaft, Liebe, Schule, Ausbildung, Geld, Gewalt, Krieg, Kindheit [...] u.a.m.“²⁶.

Während beim szenischen Spiel also hauptsächlich ein allgemeines *Thema* bearbeitet wird, geht es in der Szenischen Interpretation um konkrete (in dieser Arbeit literarische oder musikalische) *Werke*, die jeweils schon Szenen und Figuren vorgeben. Kumschlies beschreibt dazu:

„Die Szenische Interpretation und das Szenische Spiel liegen eng beieinander. Im letzten aber werden den Personen und Situationen keine Bedeutungen zugeschrieben, sondern diese werden erst durch die Spielenden erschaffen. Dies ist bei der Szenischen Interpretation aufgrund ihrer Textbezogenheit nur eingeschränkt der Fall. Festzuhalten aber bleibt, dass das Szenische Interpretieren zum Szenischen Spiel gehört und mit dessen Mitteln arbeitet.“²⁷

Damit gelten die Grundlagen des szenischen Spiels auch für die Szenische Interpretation – sowohl für die von Scheller entwickelte Interpretationsmethode für den Literaturunterricht als für das darauf aufbauende Konzept Martin Strohs für den Musikunterricht.

²⁴ Grenz 2004, S. 291

²⁵ Vgl. Kumschlies 2006, S. 13

²⁶ Scheller 1998, S. 168

²⁷ Kumschlies 2008, S. 81

Die Entwicklung der Szenischen Interpretation innerhalb der Literatur- und Musikdidaktik sowie zahlreiche Argumente für dieses Konzept sind ausführlicher Gegenstand der nächsten Kapitel. Daran anschließend soll das Konzept konkret auf den Märchenstoff von Hänsel und Gretel übertragen werden, um so schlussendlich in Ideen einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit für eine vierte Klasse zu münden.

Doch als Grundlage der Szenischen Interpretation soll zunächst das szenische Spiel beleuchtet werden.

2 Prozesse des szenischen Spiels als Grundlage der Szenischen Interpretation

2.1 Aspekte der Szene

Szenisches Spiel, szenisches Lernen, szenische Interpretation, Spielszenen – seit einigen Jahrzehnten fallen diese und weitere Assoziationen zum erfahrungsbezogenen Lernen in didaktischen Diskussionen immer häufiger. Gemein ist ihnen der Begriff der Szene. Zu Beginn seines Handbuchs für szenisches Spiel pointiert Scheller etwa: „Lernen findet in *Szenen* statt, in die wir mit allen Sinnen eingebunden sind“²⁸. Was genau aber meint dieser Begriff der Szene?

Laut Scheller stellt eine Szene „eine räumlich und zeitlich begrenzte soziale Situation [dar], in der Menschen mit bestimmten Intentionen und Erwartungen, Wahrnehmungen und Gefühlen körperlich und sprachlich (inter-)agieren und sich wechselseitig zueinander in Beziehung setzen“²⁹. So gesehen beschreibt die Szene beinahe eine Grundeinheit des menschlichen Lebens; Tag für Tag durchleben wir die Zeit in unzähligen *Szenen*. Wir fühlen, denken und handeln szenisch. Mit unseren Sinnen nehmen wir alle Aspekte einer Szene wahr: Die Gegenstände, den Raum, die Menschen, die Gerüche, den Geschmack, Berührungen, Handlungen, Geräusche. Szenen werden daraufhin zu „Erlebnissen verarbeitet, zusammen mit Stimmungen eingepägt und im szenischen Gedächtnis gespeichert“³⁰. Und so findet natürlicherweise auch das Lernen als Moment des Alltags in Szenen statt.

²⁸ Scheller 1998, S. 17

²⁹ Scheller 2004, S. 22

³⁰ Ebd.

Die Erfahrungen, die wir seit unserer frühesten Kindheit zunächst mit unseren primären Objekten und später auch mit anderen Menschen gemacht haben, wirken sich dabei unbewusst auf spätere Handlungs-, Wahrnehmungs- und Beziehungsmuster aus. Selbst Emotionen und Stimmungen verbinden wir oft – mehr oder weniger bewusst – mit früheren Momenten, in denen wir ähnliches gefühlt haben³¹.

Die Psychoanalyse beschreibt solche Prozesse mit dem Begriff der *Übertragung*. Gerade die Interaktionsmuster, die wir im Kontakt mit unseren primären Objekten (meist die Eltern) erlebt und erlernt haben, stellen prägende Szenen unserer Kindheit dar und bilden darüber hinaus die Grundlage für unser Handeln in späteren Situationen. Den *szenischen Ursprung* dieser Interaktionsmuster – die konkreten Szenen, in denen wir unsere Handlungsweisen und den Umgang mit anderen Menschen erlernt haben – verdrängt unser Bewusstsein jedoch und spaltet es in sein Unbewusstes ab. Und dieses Unbewusste bestimmt nun auch weiterhin unser Alltagshandeln:

„Wir übertragen Gefühle und Interaktionsmuster in szenisch ähnlichen Konstellationen von den Objekten, mit denen wir primäre Erfahrungen gemacht haben, auf spätere Objekte. Dabei bleibt auch dieser Mechanismus der Übertragung unbewußt (sic!). Auslöser für die Übertragung ist die szenische Äquivalenz der ursprünglichen und der aktuellen Szene“³².

Dies also meint die psychoanalytische Übertragung: „Übertragung einer inneren, einer phantasmatischen Szene auf eine äußere“³³.

So durchleben wir in unserem Alltag nicht nur eine Aneinander-Reihung von Szenen, sondern sind auch fortwährend mit unbewusst ablaufenden Übertragungsprozessen konfrontiert. Das Übertragungsgeschehen eines anderen löst im Gegenüber zudem automatisch eine *Gegenübertragung* aus. Das Gegenüber nimmt die Übertragung des anderen mit der ihm eigenen Wahrnehmung wahr – und reagiert darauf mit den ihm eigenen Handlungsmustern, die sich ebenfalls seit der frühesten Kindheit durch Übertragungsprozesse heraus gebildet haben. In alltäglichen Szenen – und damit auch im Schulalltag – kommt es somit immer wieder zu einem „fortlaufenden Prozeß (sic!) von Übertragung und Gegenübertragung, in dem wir uns wechselseitig Rollen zuweisen und einander so zu beeinflussen suchen, daß (sic!) der andere sich verhält, wie dies unseren eigenen inneren Szenen entspricht“³⁴.

³¹ Vgl. Scheller 2004, S. 22

³² Steitz-Kallenbach 1995, S. 32

³³ Pietzcker 1992, S. 12

³⁴ Pietzcker 1992, S. 13

Diese meist unbewusst ablaufenden Prozesse bewusst und erfahrbar zu machen, ist ein Grundaspekt des szenischen Spiels. Ingo Scheller, der Begründer dieser Lernform, wollte mit seinen Verfahren ein erfahrungsbezogenes Lernen ermöglichen, das sinnliche, szenische Wahrnehmungen, Vorstellungen und Erfahrungen der Schüler bewusst aktiviert und Unbewusstes innerhalb einer Gruppe dadurch für alle transparent macht³⁵. Die Verfahren des szenischen Spiels dienen damit auch immer dem Ziel, Erfahrungen über sich selbst zu machen.

2.2 Grundlagen des szenischen Spiels

Das szenische Spiel beruht auf dem von Scheller in den späten 70er Jahren ausgearbeiteten Konzept des *erfahrungsbezogenen Unterrichts*³⁶, in welchem die Aneignung von Erfahrungen im Vordergrund steht. Strikt unterscheidet Scheller dabei die Begriffe von *Erlebnissen* und *Erfahrungen*.

Erlebnisse können zunächst einmal als „Erinnerungsspuren von Handlungen und Aktivitäten“³⁷ bezeichnet werden. Erfahrungen aber entstehen erst, wenn Erlebnisse im Austausch mit anderen Personen gemeinsam distanziert reflektiert werden:

„Erst wo Erlebnisse [...] zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, dass man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert“.³⁸

Mit diesem Gedankengang legitimiert Scheller seine Forderung nach einer Schule, die Erfahrungsräume eröffnet – denn nachhaltig wird laut ihm nur durch Erfahrungen gelernt. Neben den individuellen Erfahrungen, die die Schüler selbst in die Schule mitbringen, soll im Unterricht also gezielt auch die Aneignung von neuen Erfahrungen ermöglicht werden. Wenn Erfahrungen auch nicht vermittelt werden können, so kann Schule immerhin Situationen und Räume schaffen, in welchen Erlebnisse gemacht und zu Erfahrungen verarbeitet werden können³⁹. Die Verarbeitung zu Erfahrungen wird den Schülern durch einen pädagogisch angeleiteten Austausch von ihren individuellen Erlebnissen ermöglicht – geschehen kann dies etwa mit Mitteln des szenischen Spiels. Während des gesamten Prozesses ist sich der Lehrer außerdem darüber im Klaren, dass er Erfahrungsräume bewusst insze-

³⁵ Vgl. Scheller 1998, S. 13

³⁶ Hiermit orientierte sich Scheller an dem Pädagogen Hartmut von Hentig, der die Schule bereits 1973 als Erfahrungsraum beschrieb.

³⁷ Kosuch 2005 [b], S. 6

³⁸ Scheller 1981, S. 63

³⁹ Vgl. Kosuch 2007 [a], S. 12

nieren muss. Im Sinne Strohs ist dies aber nicht etwa als notwendiges Übel, sondern als Chance zu sehen⁴⁰.

Tatsächlich meint szenisches Spiel sogar „Handeln in vorgestellten [inszenierten] Situationen“⁴¹. Gemeinsam entwickeln die Teilnehmer möglichst genaue, innere Vorstellungen einer bestimmten Situation und beginnen dann, in ihren zuvor entwickelten Rollen miteinander zu interagieren. Im Spiel können die Spieler dabei Wünsche, Vorstellungen und Verhaltensmöglichkeiten entdecken, können sich mit Phantasien, Gefühlen und Erlebnissen auseinander setzen und etwas über ihre eigenen sprachlichen und körperlichen Ausdrucksweisen erfahren.⁴² Spinner formuliert das Phänomen des Spielens folgendermaßen:

„Die Grenzen zwischen Ich und anderem werden durchlässig; das Spielen wird so zu einem Erprobungsfeld für Perspektivenübernahme und für das Ausloten der eigenen Identität. Man versucht sich in Rollen, geht dem Wunsch nach, die Beschränkung auf das eigene Ich mit den inneren und äußeren Zwängen zu überwinden, und spiegelt sich selbst in imaginierten Figuren.“⁴³

Spielen an sich ist etwas zutiefst menschliches. Kleinkinder spielen beobachtete Situationen nach und eignen sich somit im Spiel die Wirklichkeit an. Gleichzeitig stellt ihr Spiel einen aus der Wirklichkeit abgesonderten Raum dar; allein durch die Vorstellungskraft wird etwas Neues geschaffen. Elemente der Wirklichkeit werden im Rahmen des Spiels in einen neuen Kontext eingeordnet⁴⁴. Der Analytiker Winnicott hat für dieses besondere „Zwischenreich zwischen äußerer und innerpsychischer Realität“⁴⁵ – diesen Bereich zwischen der inneren Realität des spielenden Subjekts und der äußeren Realität der Umwelt – den Begriff des *intermediären Raums* geprägt. Das Spiel bezeichnet er als den Inbegriff des intermediären Raums, in den zugleich äußere als auch innere Realität einfließen, in dem daraus etwas Neues entsteht und durch den somit eine Art der Vermittlung zwischen Subjekt und Welt möglich wird⁴⁶.

Darüber hinaus beschreibt Winnicott, dass das Spielen kleiner Kinder durch ein gewisses *Vertieftsein* bestimmt sei, ganz auf den Moment und das schöpferische Erfinden konzentriert. Denn „gerade im Spielen und nur im Spielen kann das Kind und der Erwachsene sich kreativ entfalten und seine ganze Persönlichkeit

⁴⁰ Vgl. Stroh 2012, S. 8

⁴¹ Scheller 1998, S. 26

⁴² Vgl. Scheller 1993, S. 26

⁴³ Spinner 2001, S. 5

⁴⁴ Vgl. Spinner 2001, S. 6

⁴⁵ Abraham 1999, S. 17

⁴⁶ Vgl. Steitz-Kallenbach 1995, S. 35

einsetzen, und nur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken⁴⁷.

Mag schon das reine Spielen in der Grundschule also eine Vielzahl von guten Gründen mit sich bringen⁴⁸, so geht Schellers Ansatz des szenischen Spiels noch über das Spielen hinaus. Ein entscheidendes Moment des szenischen Spiels nämlich stellt die *Reflexion* nach dem Spiel dar. Sowohl Spieler als auch Beobachter werden dazu angeregt, die wahrgenommen szenischen Aspekte – Handlungen, Haltungen, Beziehungsstrukturen – zu reflektieren, zu spiegeln und zu deuten. Im szenischen Spiel geht es damit letztendlich um „die Analyse sozialer Prozesse und um das Wiederentdecken, Erleben und Bewusstmachen dessen, was die Spieler bewusst oder unbewusst ausdrücken, zeigen und zu zeigen in der Lage sind“⁴⁹.

2.3 Lernprozesse bei szenischen Spielverfahren

Bereits jetzt lassen sich einige Lernprozesse aufzeigen, die das szenische Spiel idealerweise mit sich bringen kann⁵⁰:

Emotionales Lernen: Gefühle, die im Alltag eher vernachlässigt oder unterdrückt werden, werden aktiviert. In der Reflexion können diese Gefühle bewusst wahrgenommen und dadurch verstanden und akzeptiert werden. Die Bildungsstandards für die Grundschule beschreiben dieses emotionale Lernen mit dem Aspekt der Selbstwahrnehmung im Bereich der personalen Kompetenzen.

Sprachliches Lernen: Die Schüler probieren verschiedene Ausdrucks- und Kommunikationsweisen aus, werden sich dabei über ihr eigenes sprachliches Handeln bewusst und können ihr sprachliches Repertoire sowie ihre Kommunikationsfähigkeiten erweitern. In den Bildungsstandards findet sich dieser Aspekt in der Kommunikationskompetenz im Bereich der Sprachkompetenzen.

Erfahrungsbezogenes Lernen: Der Begriff des erfahrungsbezogenen Lernens geht auf Ingo Scheller zurück. Die Erlebnisse, die bei der Einfühlung, beim Spiel selbst und schließlich bei der szenischen Reflexion gemacht werden, können – im Vergleich zu anderen Erlebnissen und in der Reflexion – zu bleibenden Erfahrungen verarbeitet werden.

Haltungsbezogenes Lernen: Die Schüler machen sich ihre Haltungen und Handlungen bewusst, die sie in unterschiedlichen Situationen zeigen und erproben zu-

⁴⁷ Winnicott 2012, S. 66

⁴⁸ Vgl. dazu auch den Artikel „Spielszenen im Deutschunterricht“ (Spinner 2001)

⁴⁹ Scheller 1998, S. 26

⁵⁰ Vgl. Scheller 2004, S. 75f. und Hessisches Kultusministerium 2005 [b], S. 9f.

gleich ihnen ungewohnte Haltungen, die andere Perspektiven und Verhaltensweisen eröffnen. In den Bildungsstandards findet sich dieses Lernen ansatzweise im Aspekt der Selbstwahrnehmung (personale Kompetenzen).

Soziales Lernen: Die Schüler werden sich über eigene soziale Beziehungen, Verhaltensweisen, Erfahrungen und Wünsche bewusst und respektieren die der anderen. Zugleich können sie neue Verhaltensweisen, Beziehungen und Erfahrungen erproben und entwickeln. Die Bildungsstandards finden hierfür den Begriff der sozialen Wahrnehmungsfähigkeit im Bereich der Sozialkompetenzen.

2.4 Rahmenbedingungen und Herausforderungen des szenischen Spiels

Um die oben genannten Lernprozesse in Gang setzen zu können, reicht es nicht, mit den Schülern ‚nur‘ zu spielen und zu reflektieren. So beschreibt Steitz-Kallenbach, dass „Spielprozesse immer sichere und verlässliche (sic!) Rahmenbedingungen brauchen. [...] Soll das Spiel seine Wirkung als Vermittler zwischen Objekt und Subjekt entfalten können⁵¹, darf seine Dynamik nicht durch zu enge Spielregeln begrenzt werden“⁵².

Wichtig ist neben nicht zu einengenden, aber dennoch klaren Spielregeln damit auch ein kompetenter *Spielleiter*, der die Spielprozesse gelingend einleitet, durchführt und reflektiert und darüber hinaus einen sicheren Rahmen zum Spielen schafft. Den geforderten sicheren Raum sieht Scheller durch transparente Regeln, ein klares Thema, „klare Rollenvorgaben, [klare] Arbeitsanweisungen und durch eine stringente Vorbereitung, Anleitung und Auswertung der Unterrichtssituationen“⁵³ gewährleistet. Die Pädagogen seien als Spielleiter demnach nicht vorrangig Vermittler von Inhalten als vielmehr Organisatoren von szenischen Situationen, bemerkt er⁵⁴. Umso mehr der Spielleiter den Spielern durch einen klaren, überschaubaren Ablauf und eine gute Organisation Sicherheit gebe, umso mehr könne sich auch der Schüler entfaltend auf das Spiel und die anschließende Deutung einlassen. Dies sei wichtig, da der Spielleiter vorrangig nicht Wissen vermitteln möchte; vielmehr öffnet er „den Spiel-Raum, der inhaltlich von den Beteiligten / Spielern gefüllt wird und in dem diese ihre (gemeinsame) Interpretation“⁵⁵ entwickeln und eine gemeinsame Bedeutung konstruieren.

⁵¹ Siehe hierzu die Erläuterungen zu Winnicotts intermediärem Raum auf S. 9

⁵² Steitz-Kallenbach 1995, S. 49

⁵³ Scheller 2004, S. 59

⁵⁴ Scheller 1993, S. 44

⁵⁵ Kosuch 2007 [a], S. 15

Grundsätzlich kann das szenische Spiel einfach in den üblichen *Klassenräumen* durchgeführt werden. Um Platz zu haben, sollten die Tische an die Wand gestellt werden. Die Schüler sitzen im Halbkreis auf Stühlen – so entsteht sowohl ein Beobachtungsraum als auch ein Spielraum. Der Spielraum, der sich vor dem Stuhl-Halbkreis befindet, wird nun mit Möbeln und (wenig) Requisiten ausgestattet, so dass sich die Schüler imaginierend gut in die vorgestellte Situation einfinden können⁵⁶.

Die üblichen *Zeiteinheiten* von 45 bzw. 90 min. sind für die Verfahren des szenischen Spiels im Grunde nicht sehr geeignet, die diese oft viel Zeit benötigen. Solange der Spielleiter die Organisation der Verfahren aber gut plane, sei auch *eine* intensive Spielerfahrung pro Stunde ein gutes Resultat, meint Scheller⁵⁷ – die Reflexion und Aufarbeitung könne durchaus in der folgenden Stunde praktiziert werden, da dann ohnehin die Distanz zum Spielgeschehen größer sei. Im normalen Schulalltag sei allgemein ein Wechsel von Spielstunden und Reflexionsstunden empfehlenswert. Lasse es der Rahmen zu, können Verfahren des szenischen Spiels ansonsten auch in größeren Zeitblöcken, etwa in Projektwochen, durchgeführt werden⁵⁸.

Entscheidend für den geschützten Rahmen des szenischen Spiels sei zudem die ständige Bewahrung des *Rollenschutzes*. Grundsätzlich sollte jeder Schüler während einer Unterrichtseinheit sowohl die Möglichkeit zum Spielen als auch die Möglichkeit zum Beobachten erhalten. Jeder Schüler sollte zudem eine Rolle erhalten, die er selbst gerne spielen möchte⁵⁹ (was impliziert, dass der Lehrer für unbeliebtere Rollen werben sollte).

Wird nach dem Spiel über das Geschehen reflektiert – sowohl aus Sicht der Beobachter als auch aus Sicht der Spieler – so ist es wichtig, „dass alles, was [die Schüler] aussprechen und zeigen, nur als Teil einer vorgegebenen Rolle in einer bestimmten Szene betrachtet wird“⁶⁰. Damit dieser Rollenschutz gewahrt bleibt, ist es hilfreich, die Schüler während des szenischen Spiels nur mit dem Namen ihrer jeweiligen Figur anzusprechen. So werden die Schüler nur in ihrer Rolle „beschrieben, bewertet und kritisiert. Das gibt ihnen die Freiheit, selbst zu entscheiden, welche Rückmeldungen sie sich selbst, ihrer Figur oder dem Spiel zuschrei-

⁵⁶ Vgl. Scheller 2004, S. 252f.; Scheller 1998, S. 202ff. und Scheller 1993, S. 113f.

⁵⁷ Vgl. Scheller 1996, S. 30

⁵⁸ Vgl. Scheller 2004, S. 253f.

⁵⁹ Vgl. Scheller 1998, S. 208

⁶⁰ Scheller 2004, S. 58

ben⁶¹. Obwohl das Private der Schüler so nie thematisiert wird, sondern immer im Schutz der Rolle verbleibt, können die Schüler sowohl durch das Spielen ihrer Rolle als auch durch die Rückmeldungen der Beobachter doch auch immer etwas über sich selbst erfahren. Inwieweit sie die gemachten Erlebnisse annehmen oder ablehnen, bleibt ihnen aber selbst überlassen⁶². Die gewünschte Aneignung von Erfahrungen kann damit letztendlich nur durch die Schüler selbst geschehen – der Spielleiter schafft lediglich geeignete Erfahrungs-Räume. Zudem kann er immer wieder dazu anregen, auch ungewohnte Sprech-, Körper- und Verhaltensausrücke auszuprobieren, die zu den ausgewählten Figuren passen – so kann sich neben den anderen Selbst-Erfahrungen auch der Handlungsspielraum der Schüler erweitern⁶³.

Einige Lehrer bemängeln, dass die *Bewertung* von Verfahren des szenischen Spiels sehr schwierig sei, da ein objektives Gutachten der Leistungen fast nicht möglich sei⁶⁴. Andererseits beschreibt Scheller, dass es gerade beim szenischen Spiel eine „Fülle von Anlässen [gebe], um die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aller Beteiligten abzurufen, anzuregen, kennenzulernen, darzustellen und zu bewerten“⁶⁵. Wegele schlägt vor, der Klasse den genauen Ablauf der Unterrichtseinheit sehr transparent zu machen, ebenso die gewählten Bewertungsmaßstäbe. So könne der Lehrer vor der Einheit mehrere Beurteilungsbausteine festlegen, die zu gewissen Prozentsätzen in die Note einfließen. Beispiele hierfür seien etwa das Schreiben einer Rollenbiografie oder eines Rollenmonologes, das Spielen von Gruppenszenen oder die allgemeine Mitarbeit während der Einheit. So könnten dann auch offenere Unterrichtsprozesse wie das szenische Spiel gebührend bewertet werden⁶⁶.

Auch der Umgang mit tieferen *Emotionen*, die bei den offenen Prozessen des szenischen Spiels manchmal unweigerlich an die Oberfläche treten, bereitet einigen Pädagogen Sorgen. Spielprozesse werden immer von psychisch ablaufenden Prozessen (z.B. Übertragungsprozessen⁶⁷) begleitet. „Szenische Arbeit im Unterricht verändert die Dynamik der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern“, beschreibt auch Steitz-Kallenbach. „Dabei ist auch das Unbewusste (sic!) in der pädagogischen Interaktion präsent, nicht nur weil es immer in menschlicher Interakti-

⁶¹ Scheller 2004, S. 59

⁶² Vgl. Grenz 1999 [b], S. 26

⁶³ Vgl. dazu auch die dargestellten Lernprozesse in Kapitel 2.3

⁶⁴ Vgl. dazu auch den Artikel „1- für Pünktchen, 3+ für Anton“ (Wegele 2003)

⁶⁵ Scheller 1996, S. 31

⁶⁶ Wegele 2003, S. 44

⁶⁷ Siehe hierzu auch die Beschreibungen auf S. 7f.

on präsent ist, sondern weil es zu einem Gegenstand der pädagogischen Intervention wird⁶⁸.

Die Verfahren des szenischen Spiels verfolgen unter anderem das Ziel, Emotionen zu aktivieren, darzustellen und zu verstehen⁶⁹. Wenn dann tatsächlich Emotionen der Schüler auftauchen, mit welchen der Umgang zunächst vielleicht nicht einfach erscheint, dann sollte das dennoch nicht verunsichern. Scheller schlägt vor, sich in solchen Situationen „in die Nähe des Betroffenen zu begeben und dafür [zu] sorgen, dass dieser, wenn er will, seine Befindlichkeit zur Sprache bringen kann“⁷⁰. Wenn dem Spielleiter selbst eine Situation zu viel wird, sollte er diese lieber abbrechen, bevor er eigene unbewältigte Probleme auf die Spieler überträgt. Auch eine Begleitung durch Supervision kann hier sehr hilfreich sein. Vor allem aber sollten sich die Pädagogen über ihr Tun bewusst sein – wollen sie Mittel des szenischen Spiels im Unterricht benutzen, müssen sie sich auf das Wagnis eines offenen Unterrichts einlassen können und sich nicht nur kognitiv, sondern auch selbst emotional weiter bilden, sich immer wieder selbst an den szenischen Methoden beteiligen und sich immer wieder selbst reflektieren.

Wurden bisher grundlegende Prozesse des szenischen Spiels beleuchtet, so soll es in den folgenden Kapiteln konkret um die *Szenische Interpretation* gehen – zunächst um die von Scheller selbst entwickelte Interpretationsmethode für den Literaturunterricht und darauf aufbauend auf das von Stroh weiter entwickelte Konzept für den Musikunterricht.

3 Szenische Interpretation als Kind der Deutschdidaktik

3.1 Theaterpädagogische Hintergründe der Szenischen Interpretation

In den achtziger Jahren hatte Scheller als junger Lehrer die Erfahrung gemacht, dass er seine Schüler nur selten wirklich für Literatur begeistern konnte. Hörten sie beim Vorlesen oft noch gebannt zu, verloren sie im nachfolgenden literarischen Gespräch mit seinen „üblichen literaturwissenschaftlich und didaktisch legitimierten Interpretationsverfahren“⁷¹ schnell das Interesse.

⁶⁸ Steitz-Kallenbach 1995, S. 49f.

⁶⁹ Vgl. dazu auch die dargestellten Lernprozesse in Kapitel 2.3

⁷⁰ Scheller 2004, S. 262

⁷¹ Scheller 2004, S. 16

Daraufhin erprobte Scheller verschiedenste Verfahren und Methoden, um „Schülern und Schülerinnen erfahrungs- und handlungsbezogene Zugänge zu literarischen Texten zu eröffnen“⁷² – um nicht mehr nur auf einer theoretisch-analytischen Ebene zu verbleiben, sondern um die Lesebedürfnisse, die spezifischen Leseweisen und die Rezeptionserfahrungen der Schüler ernst zu nehmen und ihnen einen sinnlichen, erfahrenden Zugang zu Literatur zu ermöglichen. Ein Durchbruch gelang Scheller schließlich, indem er zunächst Spielversuche auf der Grundlage von Brechts Lehrstücken durchführte und daraufhin auch andere theater- und schauspielpädagogische Ansätze und Verfahren untersuchte, erprobte und überarbeitete⁷³.

Besonders Dramentexte, die mit ihren in Dialogen, Handlungs- und Regieanweisungen entworfenen Szenen geradezu inszenierende Elemente erfordern, eignen sich laut Scheller gut für szenische Verfahren. Er pointiert sogar, dass Dramen überhaupt nur verstanden werden können, wenn sie in Szene gesetzt werden. Denn der Dramentext selbst „bleibt [nur] Entwurf, Skizze, Partitur und ist auf seine Inszenierungen angewiesen: Ortsangaben müssen zu Handlungsorten werden, bloße Rollen zu Figuren mit inneren und äußeren Haltungen, Dialoge zu Situationen, in denen Menschen körperlich und sprachlich handeln“⁷⁴. Den Dramentext also als Partitur verstehend, als Spielmaterial für szenische Interpretationen, konnten die literarischen Gespräche wieder auf sinnliche Wahrnehmungen, auf Vorstellungen und Gefühle bezogen werden und so einen neuen, intensiven Zugang zu Literatur ermöglichen⁷⁵. Der Text bilde stets den Bezugsrahmen der Interpretation und müsse fortwährend Ausgangspunkt und Gegenstand aller Phasen der szenischen Verfahren bleiben, betont Scheller⁷⁶.

Ziel der Szenischen Interpretation nach Scheller sei nun aber keinesfalls eine für die Bühne gedachte Inszenierung, in welcher es um das theatrale Produkt ginge (weshalb sich die Szenische Interpretation auch deutlich vom darstellenden Spiel abgrenze) – vielmehr ginge es um „den szenischen Deutungsprozess und die Handlungen, über die sich die Schüler und Schülerinnen im Schutze von Rollen und Szenen den Text und eigene Haltungen bewusst machen“⁷⁷ können. Um sol-

⁷² Scheller 2008, S. 1

⁷³ Vgl. Scheller 2004, S. 16

⁷⁴ Scheller 2004, S. 150, vgl. auch Scheller 1993, S. 16f.

⁷⁵ In den folgenden Jahren erweiterte Scheller seine szenischen Verfahren auch auf andere literarische Gattungen. Inzwischen wurde die Szenische Interpretation von zahlreichen Vertreter verschiedener Schulstufen weiter erprobt und verfeinert und ebenso auch auf andere Fächer übertragen – vergleiche hierzu Scheller 2004, S. 17f.

⁷⁶ Vgl. Scheller 2008, S. 2

⁷⁷ Scheller 2008, S. 1

che Prozesse zu initiieren, bediente sich Scheller zunächst dem Lehrstückspiel Brechts.

Auch Brechts *Lehrstückspielstücke* sind vorrangig nicht für die Bühne gedacht, sondern lehren eben dadurch, dass sie gespielt werden⁷⁸. Zugrunde liegt dem Lehrspielstück die ebenfalls von Brecht entwickelte epische Spielweise - so solle ein Spieler nie mit seiner Rolle verschmelzen, vielmehr bilde das alltägliche Zeigen das schauspielerische Fundament des epischen Theaters:

„So wie im Alltag ein schwierig zu erklärender Sachverhalt nicht nur mit Worten, sondern auch mit Gesten, Mimik und körperlichen Mitteln gezeigt wird, soll der Schauspieler seine darstellerischen Mittel zum Zwecke des Zeigens und nicht für die Verwandlung in eine Figur verwenden. [...] Durch dieses schauspielerische Handeln entsteht eine doppelte Beziehung. Zum einen zeigt der Schauspieler mit den ihm zur Verfügung stehenden darstellerischen Mitteln eine Figur und ihre Verhaltensweisen. Zum anderen zeigt er den Zuschauern mithilfe dieser Figur seine Perspektive auf das Handeln und die Eigenarten dieser Figur. Der Gestus des zeigenden Spielens hat dadurch zwei Richtungen. Zum einen erzählt der Schauspieler durch seine Figur eine Geschichte und zum anderen kommentiert er diese Geschichte als Spieler, indem er seine Distanz zur Figur zeigt.“⁷⁹

Im Ansatz der Szenischen Interpretation wird die epische Spielweise vor allem in der szenischen Reflexion erkennbar⁸⁰. In dieser gewinnen die Spieler Distanz zu ihren Figuren und können aus ihrer eigenen Perspektive heraus erläutern, wie sie das Handeln ihrer Figur wahrgenommen haben. Doch auch während der Interpretation selbst sieht Scheller immer wieder Zwischenrufe und Unterbrechungen durch Spielleiter und Beobachter vor, durch welche die Spieler ihr Handeln aus der Sicht der Figur erläutern können – auch diese Verfahren sind einer epischen Spielweise wie der in den Lehrstücken vielleicht nicht unähnlich.

Einen ganz anderen schauspielpädagogischen Zugang, den Scheller für sein Konzept benutzt hat, beschreibt *Stanislawski*. Diesem geht es im Gegensatz zu Brecht gar nicht um die Distanz zur Figur (oder sogar Verfremdung derselben), vielmehr sei die Einfühlung des Schauspielers in seine Rolle und so beinahe ein Verschwinden hinter der Figur ein wesentliches Moment der Theaterarbeit⁸¹. Auch sämtliche Szenen eines Stückes müsse sich ein Spieler möglichst genau vorstellen und sich so „daran gewöhnen, daß (sic!) man mit diesem fremden Leben ganz und gar vertraut wird“⁸².

⁷⁸ Vgl. Brecht 1963, S. 78f.

⁷⁹ Stegemann 2010, S. 163

⁸⁰ Die Phase der szenischen Reflexion wird in Kapitel 3.5.5 sowie 4.4.5 darstellt.

⁸¹ Vgl. Kumschlies 2008, S. 87

⁸² Stegemann 2010, S. 163, siehe dazu auch Stanislawski 1986

Die Forderungen Stanislawskis sind im Ansatz der Szenischen Interpretation vor allem in der Phase der Einfühlung zu finden⁸³ - hierzu zählen die Einfühlungsprozesse in beteiligte Szenerien (Orte etc.) ebenso wie Einfühlungsprozesse in Figurengruppen und individuelle Figuren.

Einen letzter Ansatz, der in die Szenische Interpretation einfluss und daher hier vorgestellt werden soll, stellt das in Südamerika entwickelte „*Theater der Unterdrückten*“ von Augusto Boal dar. Boal setzte in Brasilien mit seinem Volkstheater auf die dialektische Zusammenwirkung von Spiel und Publikum. Das Publikum sollte Boals Ansicht nach nicht länger nur passiv zuschauen, im Gegenteil übernimmt der Zuschauer in seinem Ansatz sogar „eine Hauptrolle [und] verwandelt die anfänglich vorgegebene Handlung, probiert mögliche Lösungen, diskutiert Veränderungsmöglichkeiten. Kurz, der Zuschauer probt die wirkliche Handlung“⁸⁴. Indem die Zuschauer immer wieder ins Spiel der Schauspieler eingreifen können und dieses auch verändern dürfen, bestimmen letztendlich sie die Handlung.

Von Boal übernahm Scheller hauptsächlich bestimmte Verfahren wie etwa das Zeigen von Figurenkonstellationen mithilfe von Statuen⁸⁵. Boals Idee entsprechend können hierbei Spielleiter, Spieler und Beobachter gemeinsam „Vorgänge, Haltungen und Handlungen mit den Mitteln des szenischen Spiels erkunden, bevor sie sich für eine Deutung entscheiden. [...] Die Interpretation ist dabei auf die Gruppe angewiesen“⁸⁶.

Die theater- und schauspielpädagogischen Ansätze, die Scheller in der literaturdidaktischen Szenischen Interpretation gewissermaßen zusammen gebracht hat, liefern schlussfolgernd „das sinnlich-konkrete Material für die Diskussion und Erarbeitung gemeinsamer, von allen akzeptierten Deutungen, ohne daß (sic!) die Entwürfe der Einzelnen fallengelassen werden“⁸⁷. Ganz im Sinne Brechts:

„Unter *Probieren* versteht [der Spielleiter] nicht das Einpeitschen von vornherein in seinem Kopf Feststehendem. Er versteht darunter ein *Ausprobieren*. [...] Die einzige Lösung kann nur eine von immerhin möglichen Lösungen sein, wenn es sie überhaupt gibt, und es lohnt sich, andere Lösungen ebenfalls auszuprobieren.“⁸⁸

⁸³ Die Verfahren der Einfühlung werden in den Kapiteln 3.5.2 sowie 4.4.2 dargestellt.

⁸⁴ Boal 1989, S. 43

⁸⁵ Zum von Boal entwickelten Verfahren der Standbilder siehe Boal 1989, S. 241f. und zum angewandten Verfahren nach Scheller siehe S. 34f. dieser Arbeit

⁸⁶ Scheller 1993, S. 25

⁸⁷ Scheller 1993, S. 25

⁸⁸ Brecht 1963, S. 47

3.2 Die Szenische Interpretation als Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts

Im Fach Deutsch wird die Szenische Interpretation in den literaturdidaktischen Rahmen des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts eingeordnet, in welchem unter anderem Erkenntnisse der Reformpädagogik (wie etwa das *praktische Lernen*) neu belebt und weiter gedacht werden⁸⁹. Genauer steht der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht für eine Reihe von Methoden und Verfahren⁹⁰, die aus der Beobachtung heraus entstanden, dass „ein nur analysierender und interpretierender Unterricht vielen Schülerinnen und Schülern nicht gerecht wird“⁹¹. Stattdessen möchte ein handlungs- und produktionsorientierter Unterricht (nach Haas, Menzel und Spinner) die Schüler in ihren Gefühlen, ihrer Phantasie, ihrem Tätigkeitsdrang und in ihrer Sinnlichkeit ansprechen und so zuallererst „die Grundlage einer tragfähigen und belastbaren *Lese-Motivation*“⁹² schaffen. Büker präzisiert diesen Prozess für die Grundschule:

„Handlungs- und produktionsorientierte Formen des Textumgangs tragen der Tatsache Rechnung, dass 6-12-Jährige ihre analytischen Erkenntnisse nicht primär sprachlich artikulieren, sondern gern auf mimische, gestische oder musikalische Medien zur Verdeutlichung zurückgreifen. Die im produktiven Textumgang erworbenen individuellen Erfahrungen bilden die Voraussetzung für intersubjektives Verstehen und erstes reflektiv-analytisches Arbeiten. In der Primar- und Orientierungsstufe geht es jedoch nicht allein um das Schaffen von Grundlagen für den Erwerb des „Handwerkszeugs“, das zur Rezeption und zur Deutung vonnöten ist – im Rahmen literarisch-ästhetischen Lernens geht es darüber hinaus um die Sensibilisierung der Sinneswahrnehmungen für das Künstlerische und um die Bildung der Gefühle.“⁹³

Literaturtheoretisch gründet der Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts hauptsächlich auf der *Rezeptionsästhetik*, die mit dem Rezipienten erstmals den Leser in den Fokus der Literaturwissenschaft rückte. Eine zentrale Erkenntnis der Rezeptionsästhetik ist, dass „das literarische Werk nicht schon mit seiner Textgestalt, sondern erst in deren Rezeption durch den Leser seine volle Realität gewinnt“⁹⁴ – der Leser entnehme einem Text damit nicht nur Informationen, sondern bestimme beim Lesen aktiv den Sinn desselben mit. Dies geschehe etwa dadurch, dass der Leser die *Leerstellen*⁹⁵ eines Textes aktiv mit

⁸⁹ Vgl. Grenz 1999 [a], S. 157 sowie Haas 1994, S. 17

⁹⁰ Zu diesen Verfahren zählen textproduktive Verfahren (verschiedenste Formen kreativen Schreibens etc.) genauso wie szenische, visuelle und akustische Gestaltungen – zu einem ausführlichen Verzeichnis der wichtigsten Verfahren siehe Haas 1994, S. 24

⁹¹ Haas 1994, S. 17

⁹² Haas 1994, S. 18

⁹³ Büker 2010, S. 132

⁹⁴ Waldmann 1980, S. 90f.

⁹⁵ Dieser Begriff wurde von Wolfgang Iser geprägt, vgl. dazu Iser 1984, S. 284ff.

seiner eigenen Vorstellung ausfüllen müsse. Da Texte oft nur wenig Angaben über Räume, Gegenden, das Äußere der Figuren etc. enthalten, muss der Leser, „um die erwarteten konkreten Wirklichkeiten zu erhalten, die [Leerstellen] mit seiner Phantasie zu ‚kompletten‘ Personen, Räumen, Gegenden, Ereignissen ergänzen“⁹⁶. Im Ausfüllen der Leerstellen projiziert der Leser nun eigene Erfahrungen, Bilder und Phantasien auf den Text, verbindet diese mit demselben und sei so beinahe schöpferisch am endgültigen Entstehen des literarischen Werkes beteiligt⁹⁷.

Dieses schöpferisch-imaginierende Lesen lässt sich gewissermaßen als das „normale“ Lesen bezeichnen, dass die meisten erwachsenen Leser unbewusst anwenden und ohne welches literarisch-ästhetisches Lesen beinahe unmöglich ist⁹⁸. Dennoch oder gerade deshalb muss die „Fähigkeit dazu [aber] erst einmal entwickelt werden, bevor das analytische und interpretierende Lesen einen Sinn haben kann“⁹⁹. Hier setzen daher die Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts an, die Schüler auf vielfältige Art und Weise dazu anregen, „eigene Vorstellungen zum Text zu entfalten und sie in mannigfacher Form gestaltend zum Ausdruck zu bringen“¹⁰⁰.

Die Szenische Interpretation als Konzept des handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts nun füllt die Leer- und Unbestimmtheitsstellen eines Textes, indem der Spielleiter mit den Schülern zunächst verschiedene *Einfühlungsprozesse* durchläuft¹⁰¹: Die Schüler fühlen sich in einzelne Figuren ein, erkunden aus dieser Perspektive heraus die gemeinsam imaginierte Szene und interagieren schließlich in der Szene mit den anderen beteiligten Figuren. Auch andere handlungs- und produktionsorientierte Verfahren kommen im Konzept der Szenischen Interpretation zum Einsatz, so etwa Verfahren des kreativen Schreibens¹⁰².

Scheller begründet sein Konzept mit der Annahme, dass „die sprachlich entworfenen Szenen [eines Textes] nur verstanden werden können, wenn der Leser sie sich als reale Situationen vorstellt“¹⁰³. Die Schüler füllen in der Szenischen Interpretation also aktiv die Leer- und Unbestimmtheitsstellen, indem sie gemeinsam literarische Texte in Szene setzen. Jeder Einzelne erkundet diese Szenen aus der

⁹⁶ Waldmann 1980, S. 91

⁹⁷ Vgl. Grenz 1999 [a], S. 157

⁹⁸ Vgl. Waldmann 1980, S. 94

⁹⁹ Grenz 1999 [b], S. 26

¹⁰⁰ Haas 1994, S. 18

¹⁰¹ Zu den genauen Einfühlungsverfahren siehe Kapitel 3.5.2 sowie 4.4.2

¹⁰² Ein Beispiel stellt das Schreiben von Rollenbiographien dar, nachzulesen auf S. 31f.

¹⁰³ Scheller 2004, S. 28

Binnenperspektive *einer* handelnden Figur. „Die Deutungen des Einzelnen werden durch das Spiel sichtbar gemacht und werden so zum Gegenstand eines kritischen, reflexiven Gesprächs in der Gruppe“¹⁰⁴, erläutert Scheller. In der Szenischen Interpretation wird die Deutung eines Textes damit sowohl zum Einzel- als auch zum Gruppenprodukt.

3.3 Weitere literaturdidaktische (grundschulbezogene) Begründungen der Szenischen Interpretation

Grenz übertrug die zunächst für die Sekundarstufe entwickelte Methode der Szenischen Interpretation auf die Grundschule – und berichtet von „Lernfortschritten im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch, in der Lesefähigkeit und im sozialen Lernen. Vor allem aber lernen die Kinder, Literatur als etwas für sie Bedeutsames zu erfahren, und das fördert ihre Ich-Entwicklung, ihre Freude am Buch und ihre Lesemotivation“¹⁰⁵. Besonders das Schaffen von Lesemotivation wird in der Primarstufe teilweise als das fundamentalste Ziel des Deutschunterrichts überhaupt bezeichnet, da hier die grundlegenden Einstellungen zum Lesen überhaupt erworben werden. Die Fundierung „der Lesebereitschaft und die Ausbildung von Leselust bilden [darüber hinaus] die Grundlage für alle weiteren sinnvollen analytisch-intellektuellen Aktivitäten“¹⁰⁶. Wie aber kann die Szenische Interpretation nun eben diese Lesemotivation vermitteln?

Der Schlüssel liegt in den literarischen Figuren eines Werks. In ihrem Artikel ‚Literarische Figuren‘ beschreibt Hurrelmann, dass motiviertes Lesen den Wunsch nach Erleben und nach emotionaler Beteiligung am Text mit sich trage. Für eben diese Beteiligung benötige der Leser aber die literarischen Figuren; die „Türöffner zu fiktionalen Welten, da sie [dem Leser] helfen, die Textwelt als eine reale zu imaginieren. [Weil] die Figuren die textinterne Welt, in der sie handeln oder leiden, als eine reale erfahren, können die Leser dies, wenn sie sich an ihnen orientieren, eine Zeit lang auch“¹⁰⁷. Mit den Figuren können sich Leser (teilweise) identifizieren und so emotional am Geschehen Anteil nehmen. Dies wird dadurch begünstigt, dass Leser die Figuren immer mit eigenen Vorstellungen (die wiederum durch eigene Erfahrungen, Wünsche etc. geprägt sind) ausstaffieren¹⁰⁸.

¹⁰⁴ Kumschlies 2008, S. 88

¹⁰⁵ Grenz 1999 [b], S. 26

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Hurrelmann 2003, S. 6

¹⁰⁸ Siehe dazu auch die Theorie von Iser's Leerstellen, grob dargestellt auf S. 18f.

Weil literarische Figuren als „Türöffner“ zu fiktionalen Welten fungieren - weil literarische Figuren „das wichtigste Motivations- und Stabilisierungspotenzial für längere Leseprozesse“¹⁰⁹ überhaupt darstellen! – gilt nun umgekehrt, dass eben diese Figuren zur Schaffung von Lesemotivation im (Grundschul-)Unterricht gezielt aufgegriffen werden sollten. Es eignen sich dafür alle Methoden, die dazu dienen, Vorstellungen von Figuren anschaulich zu entwickeln – so etwa die Methoden der Szenischen Interpretation.

Laut Grenz zeichnet sich die Szenische Interpretation in der Grundschule sogar gerade dadurch aus, dass ein literarischer Text „nicht von einer Außenperspektive analysiert und interpretiert, sondern von einer Binnenperspektive erkundet“¹¹⁰ wird. Dies geschieht, indem sich jeder Schüler in eine bestimmte Figur einfühlt und aus dieser Perspektive heraus auch die ganze Unterrichtseinheit hindurch szenisch agiert¹¹¹. Zugespitzt fasst Goldberg die Szenische Interpretation mit folgenden Worten zusammen: „Kein anderes Verfahren führt Schüler so nahe an Gefühle, Weltbilder und Einstellungen literarischer Figuren heran [und] involviert sie so vielfältig in letztlich unterrichtliche Fragestellungen“¹¹².

Da Kinder Texte ohnehin meist aus der Perspektive einer Figur wahrnehmen, mit der sie sich aufgrund eigener Lebenserfahrungen identifizieren können, kommt ihnen das figuren-annähernde Vorgehen der Szenischen Interpretation vermutlich sehr entgegen¹¹³. Gerade hierin liegen aber auch entwicklungspsychologische bedingte Schwierigkeiten noch jüngerer Kinder: Aufgrund ihres noch sehr egozentrischen Weltbildes beziehen Kinder Gelesenes häufig auf sich selbst oder setzen sich selbst an die Stelle einer literarischen Figur. Die Fähigkeit, fremde Perspektiven wirklich nachzuvollziehen, entwickelt sich meist erst im Laufe der Grundschulzeit¹¹⁴. Deshalb ist es wichtig, Kinder im Verlauf der Szenischen Interpretation immer wieder auf die Charakterzüge ihrer Figuren aufmerksam zu machen, falls sie diese zu sehr mit ihren eigenen vermischen sollten. Denn: „Die Fähigkeit, sich auf fremde Sichtweisen einzulassen, ist eine Voraussetzung für literarisches Verstehen und umgekehrt fördert das Lesen die Fähigkeit des Fremdverstehens“¹¹⁵. Der Lehrer kann Schüler zudem auch bewusst ermuntern, Rollen zu übernehmen, die ihnen zunächst noch fremd sind. Gerade, weil Kinder Pers-

¹⁰⁹ Hurrelmann 2003, S. 7

¹¹⁰ Grenz 1999 [a], S. 157

¹¹¹ Die konkreten Verfahren der Einfühlung werden in den Kapitel 3.5.2 und 4.4.2 erläutert.

¹¹² Goldberg 2003, S. 7

¹¹³ Vgl. Spinner 2006, S. 10

¹¹⁴ Vgl. Spinner 1995, S. 93

¹¹⁵ Ebd., vgl. dazu auch Büker

pektivübernahme aus eigenen Rollenspielen kennen, kann die egozentrisch-überwindende Einübung in die Empathie besonders gut im Sich-Hineinversetzen – und damit in szenisch interpretierenden Verfahren – erarbeitet werden.

So wichtig das Erlernen der Perspektivübernahme ist, so wichtig ist andererseits auch wieder das Sich-Abgrenzen vom Text und von der Figur. Denn auch das ist ein Prozess literarischen Lernens: Nicht nur die Ähnlichkeiten von Figuren wahrzunehmen, sondern bewusst auch deren Fremdheiten. „Der Leser lässt sich ein auf das Miterleben – gerade auch des Fremden“, beschreibt Hurrelmann etwa einen kompetenten Leser, „aber er verliert seinen eigenen Erfahrungshorizont und seine eigenen Wertbindungen dabei nicht aus dem Blick“¹¹⁶.

Bei Scheller findet sich die Abgrenzung von Text und Figur als eigenständiges Element in der Phase der Reflexion¹¹⁷. In dieser können die Spieler ihr Tun reflektieren und erhalten durch die Reflexionen der anderen Spieler, der Beobachter und des Spielleiters auch immer die Möglichkeit, sich verdeckt auch mit sich selbst auseinander zu setzen¹¹⁸. Wichtig ist die anschließende Reflexion darüber hinaus auch deshalb, weil so die individuell gemachten Perspektiven eines Textes zusammen gebracht werden können. Dadurch erst kann ein differenziertes Gesamtbild des Textes entstehen und der gesamte Figurenkomplex etwa durch eine Darstellung des Beziehungsgeflechtes für alle verdeutlicht werden¹¹⁹.

Die zueben beschriebenen Lernerfahrungen der Szenischen Interpretation können grob unter dem Aspekt ‚*Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen*‘ zusammengefasst werden – einem der elf Aspekte literarischen Lernens nach Spinner. Mit seinen elf Aspekten hat Spinner maßgeblich dazu beigetragen, den Begriff des Literarischen Lernens im Grundschulalter näher zu bestimmen und zu beleuchten. Einen besonderen Stellenwert schreibt Spinner der Entwicklung der Imaginationsfähigkeit zu, denn sie „ist Voraussetzung für die Identifikationsprozesse beim literarischen Lesen, für die Perspektivenübernahme und für das symbolische Verstehen“¹²⁰. Nicht zuletzt daher taucht dieser Aspekt in seinem Artikel „Literarisches Lernen“ wohl auch als erster der elf auf: ‚*Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln*‘.

Literarisches Imaginieren bedeutet, bei der Rezeption eines Textes die dargestellten Dinge und Ereignisse innerlich zu sehen, zu hören und zu spüren – auch, oder

¹¹⁶ Hurrelmann 2003, S. 10

¹¹⁷ Zur Darstellung dieser Phase siehe auch Kapitel 3.5.5 sowie 4.4.5

¹¹⁸ Vgl. Hurrelmann 2003, S. 10

¹¹⁹ Vgl. Spinner 2006, S. 10

¹²⁰ Köppert 1998, S. 159

gerade, obwohl diese Dinge nicht real vorhanden sind¹²¹. Preußler beschreibt diesen Vorgang mit sehr anschaulichen Worten:

„Der Leser muß (sic!) [...] nicht nur die stummen Chiffren der Buchstaben entziffern und zu Wörtern zusammenfügen, er muß (sic!) Wörter und Sätze auch wieder in Bilder umsetzen – mehr noch: er muß (sic!) sie für sich selber mit allen Sinnen wahrnehmbar machen. Er muß (sic!) nicht nur sehen, wovon der Autor erzählt, er muß (sic!) es auch hören, riechen und schmecken, mit Händen ertasten und mit dem Herzen nachfühlen.“¹²²

Dieses sinnliche Wahrnehmen eines Textes stellt die Grundlage literarisch-genußvollen Lesens dar (wobei in der Schule immer darauf zu achten ist, dass am Text nicht beliebig vorbei phantasiert wird, sondern dass der Text imaginativ entfaltet wird¹²³).

Spinner beschreibt sogar, dass Kinder eine besondere Fähigkeit dafür haben, sich imaginierend auf literarische Welten einzulassen, da ihnen das Umgehen mit imaginären Elementen aus dem eigenen Spielen sehr vertraut sei. Gerade hierin, im Imaginieren, liege daher ein Schwerpunkt ihrer literarische Kompetenz:

„Wenn man literarische Kompetenz nur im Entschlüsseln von Metaphorik, Parabolik, Symbolik und anderer Formen der uneigentlichen Redeweise sieht, dann muß (sic!) man sie bei den Kindern als wenig entwickelt betrachten. Aber wenn man die Intensität der Imagination als weiteres und wesentliches Kriterium des literarischen Verstehens sieht, dann kommt auch Kindern literarische Kompetenz zu.“¹²⁴

Die emotionale Seite des Lesens, das sinnliche Imaginieren, muss daher im Unterricht immer wieder aufgegriffen werden. Andererseits erschließt sich der Sinn literarischer Texte dem Leser doch oft erst, wenn sich emotionale und kognitive Prozesse bei der Rezeption verbinden¹²⁵ - wenn der Text sowohl identifikativ als auch distanziert wahrgenommen werden kann¹²⁶. Besonders Köppert plädiert daher dafür, handlungs- und produktionsorientierte Verfahren nicht einfach für sich stehen zu lassen, sondern immer mit einer Analyse zu verknüpfen. Sie kritisiert, dass Unterricht zu oft nach der Produktion subjektiver, individueller Sichtweisen aufhöre. Eine weiterführende Deutung entlang am Text finde dann oft nicht mehr statt¹²⁷.

¹²¹ Vgl. Abraham 1999, S. 14

¹²² Preußler 1998, S. 58f.

¹²³ Vgl. Spinner 2006, S. 8

¹²⁴ Spinner 1995, S. 86

¹²⁵ Vgl. Kumschlies 2008, S. 264

¹²⁶ Vgl. Köppert 1998, S. 160

¹²⁷ Vgl. Köppert 1995, S. 15

Tatsächlich sieht Scheller für sein Konzept der Szenischen Interpretation neben der Einfühlung und der szenischen Durchführung explizit die Phase der szenischen Reflexion vor, die eine distanzierte, interpretatorische Deutung des Textes ermöglichen soll. Ob diese in allen Aspekten den analytischen Ansprüchen einer Christiane Köppert gerecht wird, mag an dieser Stelle bezweifelt werden. Da sich diese Arbeit jedoch am Grundschulalter orientiert (ein Alter, in welchem Kinder analytische Erkenntnisse ohnehin noch gern auf handelnde und nicht sprechende Art und Weise ausdrücken¹²⁸), kann die Analyse eines Textes in der Primarstufe mit den Mitteln der Szenischen Interpretation sehr gut bewältigt werden. Festzuhalten bleibt im Sinne Köpperts dennoch, dass sowohl die Textbezogenheit als auch analytische Momente der Textarbeit während einer Szenischen Interpretation nicht fehlen dürfen – auch in der Grundschule nicht!

Ein weiterer Ansatz, den Scheller explizit zur Begründung seiner Szenischen Interpretation erwähnt und der deshalb hier zuletzt nicht ungenannt bleiben soll, entstammt dem psychoanalytisch-orientierten Literaturwissenschaftler Carl Pietzcker. Dieser verdeutlicht, dass Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse¹²⁹ nicht nur in menschlicher Kommunikation immer eine Rolle spielen, sondern auch beim Lesen von Literatur¹³⁰. Besonders fiktionale Texte nämlich machen dem Leser Übertragungsangebote, die Phantasien, Gefühle und Affekte auslösen und damit Gegenübertragungen provozieren. Um die „durch den Text ausgelösten Affekte und die damit verbundenen Unsicherheiten und Ängste zu bewältigen, bringen Leser ihre Lektüre mithilfe von Abwehrstrategien und Anpassungsmechanismen im Übereinstimmung mit den Mustern ihrer Fantasien“¹³¹. Wer daher einen Text interpretiere und sich nicht dieser unbewusst ablaufenden Prozesse bewusst werde, folge automatisch auch etwaigen Abwehrprozessen und könne sich daher mancher literarischer Szenen gar nicht umfassend bewusst werden, beschreibt Pietzcker¹³². Daher plädiert er für Unterrichtsmethoden, die den Lesenden und Hörenden ihre Gefühle und Phantasien bewusst machen, sie diese erleben und wahrnehmen lassen. Die Szenische Interpretation nennt er explizit als ein solches Verfahren, das dazu beiträgt, literarische Texte eben *nicht* durch eigene Phantasien zu verzerren¹³³:

¹²⁸ Vgl. Büker 2010, S. 132

¹²⁹ Siehe dazu auch die Erläuterungen auf S. 7f.

¹³⁰ Vgl. dazu Pietzcker 1992, S. 25ff.

¹³¹ Scheller 2010, S. 27

¹³² Vgl. Pietzcker 1992, S. 32

¹³³ Vgl. Kumschlies 2008, S. 88

„[Das szenische Interpretieren] vergegenständlicht vom Text provozierte Phantasien und Gefühle [...] körperlich so, daß (sic!) sie zu erfahren und zu beobachten sind: Gegenübertragung wird wahrnehmbare Wirklichkeit. Vom Körpererlebnis ausgehend können nun Versuche einsetzen, das eigene Verhalten deutlicher auf den Text zu beziehen, schließlich es selbst, aber auch den Text zu objektivieren: Gegenübertragung als solche zu erkennen.“¹³⁴

Ein literarischer Text bietet damit Handlungsmuster, Lebensentwürfe und Bilder an, „die in uns Erlebnisse, Wünsche und Empfindungen wachrufen“¹³⁵. Vergessenes, Abgespaltenes, Ungelebtes und Geträumtes können in der Phantasie durchgespielt und damit bewußt (sic!) gemacht werden“¹³⁶. Möglichkeiten hierfür schafft die Szenische Interpretation – nicht als durchgängiges Konzept des Deutschunterrichts, aber als *ein* Weg: Als eine Methode, die kognitive, imaginative, emotionale und sinnlich-leibliche Lerndimensionen im schulischen Umgang mit Literatur verspricht¹³⁷.

3.4 Lernprozesse bei der Szenischen Interpretation im Deutschunterricht der Grundschule

In Kapitel 2.3 wurden Lerndimensionen von Verfahren des szenischen Spiels zusammengefasst. Diese können nun durch konkrete, auf den Deutschunterricht der Grundschule bezogene Lernprozesse erweitert werden, die idealerweise mit der Szenischen Interpretation ermöglicht werden können¹³⁸.

Literarisches Lernen: Literarische Texte und die in ihnen dargestellten Figuren und Szenen und Konstellationen werden handelnd kennen gelernt, imaginiert, reflektiert und gedeutet. Verschiedene Aspekte des literarischen Lernens nach Spinner werden berücksichtigt (vor allem ‚Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln‘ und ‚Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen‘) und entsprechen darüber hinaus auch den Bildungsstandards: Der Aspekt ‚lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln‘¹³⁹ findet sich hier ebenso wie der Aspekt ‚bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen‘¹⁴⁰.

¹³⁴ Pietzcker 1992, S. 77

¹³⁵ An dieser Stelle sei angemerkt, dass Pietzcker literarische Texte sogar als intermediäre Räume im Sinne Winnicotts bezeichnet. Ein weiteres Eingehen auf diese These führt hier zu weit, siehe dazu aber Pietzcker S. 21ff. und auch S. 9 dieser Arbeit.

¹³⁶ Scheller 1996, S. 22

¹³⁷ Vgl. Scheller 2010, S. 19 sowie Grenz 2004, S. 291

¹³⁸ Siehe dazu Scheller 2010, S. 75

¹³⁹ Hessisches Kultusministerium 2005 [b], S. 11

¹⁴⁰ Hessisches Kultusministerium 2005 [b], S. 12

Imaginatives Lernen: Dieser Aspekt ist ein Teilbereich des Literarischen Lernens. Die Schüler entwickeln Vorstellungen zu einem Text und setzen diese textbezogen in Szene.

Ästhetisches Lernen: Die vom Text provozierten eigenen Bilder und Vorstellungen werden ästhetisch mit Mitteln des szenischen Spiels ausgedrückt. Sowohl Gewohntes als auch Fremdes kann so dargestellt, wahrgenommen und reflektiert werden. In den Bildungsstandards findet sich ein eigener Teilbereich zum Thema ‚Mit Texten / Medien produktiv umgehen‘, der auch für die Grundschule szenisch-ästhetische Verfahren erfordert¹⁴¹.

3.5 Die Verfahren der Szenischen Interpretation im Deutschunterricht

Ziel einer Szenischen Interpretation ist nie das fertige Produkt im Sinne einer Aufführung, sondern immer der *Interpretationsprozess* eines Textes durch die Handlungen der Schüler. Die Szenische Interpretation ist damit *textbezogen*, denn sie regt Schüler an, sich möglichst genaue Vorstellungen eines Textes zu machen. Die Leerstellen sollen szenisch gefüllt und der Text imaginativ entwickelt werden. Dafür reichen laut Scheller übliche Interpretationsverfahren nicht aus – die Schüler müssen einen Text handelnd in Szene setzen, um ihn zu erfassen¹⁴².

Eben deshalb ist die Szenische Interpretation auch *handlungsbezogen*. Die Handlungen der Schüler, durch welche der Interpretationsprozess hauptsächlich stattfindet, dienen nicht nur „dem intensiven Erleben des Textes und dem besseren Verstehen seiner Verfaßtheit (sic!), sondern auch der Darstellung, Wahrnehmung und Reflexion der inneren und äußeren Handlungen und Haltungen, die die Schüler(innen) bei der szenischen Deutung des Textes zeigen“¹⁴³.

Das Konzept ist zudem *erfahrungsbezogen*, denn beim Entwickeln der Handlungen und Haltungen greifen die Schüler im Spiel auf eigene Erlebnisse und Erfahrungen zurück und aktivieren „vergessene, abgespaltene und auch unbewußt (sic!) gemachte lustvolle, aber auch destruktive Wünsche, Empfindungen und Verhaltensweisen [und] agieren sie im Spiel“¹⁴⁴ aus. Im Schutz ihrer Rolle können sich die Schüler anders zeigen als sonst und können auch später selbst ent-

¹⁴¹ Hessisches Kultusministerium 2005 [b], S. 20

¹⁴² Vgl. Scheller 1996, S. 23

¹⁴³ Ebd.

¹⁴⁴ Ebd.

scheiden, welche gemachten Erfahrungen sie in das eigene Selbstbild integrieren wollen¹⁴⁵.

Durch die Deutungen, die die Schüler szenisch vergegenständlichen und zeigen, ist die Szenische Interpretation *produktionsbezogen*. Und zuletzt ist sie auch *subjekt-* und *gruppenbezogen*: Die individuell gemachten Deutungen der Schüler werden durch vielfältige Methoden reflektiert, sodass das Gesamtgeschehen eines Werkes gemeinsam aus einer Vielzahl von einzeln gemachten Perspektiven entsteht. Die Szenische Interpretation „geht [damit] über die individuellen Konkretisationen hinaus, indem diese mit Hilfe von verschiedenen Verfahren immer wieder [am Text!] reflektiert werden“¹⁴⁶.

All diese Komponenten erreicht die Szenische Interpretation nun in mehreren, aufeinander aufbauenden Phasen, die im Folgenden dargestellt werden. Die Darstellung der einzelnen Phasen der Szenischen Interpretation orientiert sich hauptsächlich an Scheller und darüber hinaus auch an Grenz, die Schellers Konzept auf die Grundschule übertrug. Ausgehend von den Beschreibungen der Phasen werden zugleich einzelne wichtige Interpretationstechniken der Szenischen Interpretation vorgestellt - vorgestellt werden dabei konkret die Verfahren, die später auch in den Unterrichtsideen zum Einsatz kommen. Diese Verfahren und Interpretationstechniken sind hier zwar in eine bestimmte Phase eingebettet, können aber durchaus auch in anderen Phasen zum Einsatz kommen!

3.5.1 Vorbereitungen

Vor dem Beginn einer Unterrichtseinheit sollte die Lehrkraft entscheiden, welche Szenen oder Kapitel eines literarischen Werkes interpretiert werden¹⁴⁷ und welche Rollen später zum Spielen angeboten werden. Hierbei ist es nicht schlimm, wenn zu wenig Rollen zur Verfügung stehen, da diese problemlos mehrfach besetzt werden können. Dabei gilt, dass vor allem die Protagonisten mehrfach besetzt werden sollten, denn so ergeben sich mehrere Deutungen einer wichtigen Figur. Außerdem werden einzelne Kinder so nicht mit umfangreichen Spielszenen überfordert. Daneben dürfen im Werk eher unbedeutende Figuren von den Spielern im Rahmen der Interpretation durchaus auch ausgebaut werden! Eine

¹⁴⁵ Zum Schutz der Rolle siehe auch S. 12. An dieser Stelle sei zudem nochmals vermerkt, dass ein Ausagieren schwieriger Erfahrungen und Erlebnisse natürlich auch Folgen mit sich ziehen kann – siehe dazu S. 14.

¹⁴⁶ Grenz 2004, S. 292

¹⁴⁷ Dies gilt für umfangreichere Werke – natürlich können auch Kurzgeschichten, Gedichte etc. szenisch interpretiert werden. Hierbei ist es vermutlich sinnvoll, den gesamten Text bei der Interpretation zu berücksichtigen.

Unterscheidung von Haupt- und Nebenfiguren ist demnach für die Szenische Interpretation nicht sehr zentral¹⁴⁸.

Um die Schüler zunächst in das Grundthema des literarischen Werkes einzuführen, können beispielsweise Sitzkreisgespräche durchgeführt werden. Grenz betont außerdem, wie wichtig der Aufbau eines Ortes mit einfachen Requisiten (Tische, Stühle, ...) sei, um die sinnlich-anschauliche Dimension der Interpretationen zu unterstützen. Besonders nachhaltig gelinge dies, indem ein wichtiger Ort des Werkes tatsächlich die gesamte Unterrichtseinheit hindurch in einer Ecke des Klassenraumes aufgebaut bleibe und so der Handlungsort des Textes durchgängig präsent sei¹⁴⁹.

Die Rahmenbedingungen, die zudem für das Gelingen einer Szenischen Interpretation wichtig sind, können in Kapitel 2.4 nachgelesen werden.

3.5.2 *Einführung in Hintergründe und Figuren eines Werkes*

Die Einführung stellt ein zentrales Element in der Arbeit mit Szenischer Interpretation dar, denn „das Handeln in den vom Text vorgegebenen Rollen und Situationen setzt Einfühlungsvermögen und Sensibilität voraus. Die Schülerinnen und Schüler müssen sich von ihrer eigenen Situation lösen und sich auf fremde Perspektiven und Haltungen einlassen“¹⁵⁰ können¹⁵¹. So betont auch Grenz, dass die Einfühlungsprozesse sogar entscheidend für eine gelungene Szenische Interpretation seien¹⁵².

Scheller unterteilt die Phase der Einführung in zwei Bereiche: Zunächst werden die Schüler in allgemeine historische, kulturelle und milieuspezifische Hintergründe des Werkes eingeführt und erst daraufhin geschieht die Einführung in individuelle Figuren eines Werkes. Obwohl viele Vorschläge für die Grundschule sofort in die Figuren-Einführung münden, soll hier dennoch Schellers Variante präsentiert werden. Gerade, wenn Texte in einer uns fremden Zeit oder Kultur spielen, müssen diese szenischen Aspekte möglichst genau erarbeitet werden, so dass sinnlich-konkrete Vorstellungen entstehen können. Erst dann ist ein Verstehen des Werkes sowie ein Nachvollziehen der Handlungsweisen der Figuren möglich¹⁵³.

¹⁴⁸ Vgl. Grenz 1999 [b], S. 27

¹⁴⁹ Vgl. Grenz 1999 [a], S. 158

¹⁵⁰ Scheller 2010, S. 50

¹⁵¹ Gleichsam verbessert auch das Einlassen auf fremde Perspektiven und Haltungen wiederum die Empathiefähigkeit der Schüler, vgl. dazu auch S. 20f.

¹⁵² Vgl. Grenz 1999 [b], S. 26

¹⁵³ Vgl. Scheller 2008, S. 5f.

Erkundung der Hintergründe eines Werks (historische, kulturelle, milieuspezifische Hintergründe)

Literarische Texte vermitteln häufig eine Realität, die der Realität der Schüler nicht unbedingt gleicht. Um zu vermeiden, dass die Schüler die Leerstellen eines Textes nun vorschnell mit ihren eigenen Realitätsvorstellungen füllen, müssen gerade bei Texten mit historischen oder uns kulturell fremden Szenarien möglichst genaue Vorstellungen bezüglich der Lebenswelten und dem Habitus der Menschen entwickelt werden¹⁵⁴. Mit *Habitus* meint Scheller hierbei die gemeinsamen „Vorstellungen, Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsweisen [von] Menschen in bestimmten Kulturen, sozialen Schichten, Berufen und Lebensaltern“¹⁵⁵. Der Körper fungiert dabei als Träger allgemeiner Symbole, die die Zugehörigkeit zu bestimmten Schichten und Gruppen innerhalb einer Kultur sichtbar machen.

Um einen allgemeinen Habitus der Figuren zu entwickeln, erarbeiten die Spieler zunächst *Gehhaltungen*. So beschreibt der Spielleiter etwa, was sowohl Mädchen als auch Jungen zu der Zeit des Textes getragen haben (er spricht die Schüler dabei direkt an) und erklärt, wie sich die Kleidung auf die Körperhaltung auswirkt. Die Schüler stellen sich nun vor, dass sie sich in dieser Kleidung in der Öffentlichkeit bewegen. Sie laufen kreuz und quer durch den Raum, konzentrieren sich zunächst auf sich und ihr eigenes Körpergefühl und nehmen dann auch die anderen um sich herum wahr. Ebenso können *Sitzhaltungen* ausprobiert werden, bei welchen die Spieler sich in einer repräsentativen Sitzhaltung auf einen Stuhl setzen sollen. Sowohl Geh- als auch Sitzhaltungen können sowohl im vorgestellten öffentlichen als auch im imaginierten privaten Raum getestet werden. Darüber hinaus sind noch *Stehhaltungen* möglich – hierbei erstarren die Schüler kurz in einer Haltung, die die Figur in der Öffentlichkeit zeigen könnte, und sprechen in ihrer Rolle spontane Gedanken aus¹⁵⁶.

Ebenso können die Spieler *typischen Tätigkeiten* ihrer Figuren nachgehen (die natürlich zuvor besprochen werden müssen). Wichtig ist die anschließende Reflexion von Spielern, Spielleiter (und ggf. Beobachtern) über das Gesehene, Gespielte und Erlebte, um Erkenntnisse zusammen zu tragen und zu festigen.

¹⁵⁴ Vgl. Scheller 1996, S. 24

¹⁵⁵ Scheller 1998, S. 113

¹⁵⁶ Vgl. Scheller 2010, S. 102

Einführung in bestimmte Figuren des Werks

Die soeben erläuterten (Haltungs-) Übungen zum Habitus dienen dem „Zweck, den Teilnehmer[n] einen körperbezogenen Zugang zu Verhaltens- und Denkweisen historisch, sozial und kulturell fremder Stände, Klassen, Schichten [und] Gruppen zu verschaffen, die im Text eine Rolle spielen“¹⁵⁷. Zentral für die Szenische Interpretation ist auf der Grundlage dieser Vorbereitungen jedoch die Einführung in *eine* Figur des Werkes – sind diese doch wie im wahren Leben auch immer Individuen, die zwar einer bestimmten sozialen Gruppe angehören, aber sich durch verschiedenste Merkmale doch auch wesentlich von anderen Mitgliedern dieser Gruppe absetzen¹⁵⁸.

Grenz schlägt vor, die zu verteilenden Rollen zunächst vorzustellen und den Schülern somit kurze Infos über die Personen, die zu lesenden Textpassagen, die Häufigkeit des Auftretens im Buch etc. zu geben¹⁵⁹. Für unbeliebtere oder auch unbedeutendere Rollen sollte der Lehrer gezielt werben (nicht zuletzt, da kleine Rollen ja durchaus ausgebaut werden dürfen!). Grundsätzlich sollte jedes Kind aber eine Rolle spielen dürfen, die es auch spielen will¹⁶⁰.

Ist jedem Kind eine Rolle zugeteilt, bekommt es eine *Rollenkarte* zu seiner Figur. Auf der Rollenkarte wurden vom Spielleiter zuvor die wichtigsten Merkmale der Figur zusammen gestellt, da diese am Anfang eines Werkes oft noch nicht vollständig erschlossen werden können¹⁶¹. Neben relevanten biographischen Informationen über Lebenssituation, Alltag, Wünsche und Haltungen der Figuren kann auf den Rollenkarten auch erneut sozialhistorisches Kontextwissen aktiviert werden, das unter Umständen schon in den Habitusübungen angebahnt wurde. Seine Informationen für die Rollenkarten entnimmt der Spielleiter dabei hauptsächlich dem Text selbst – daneben kann er ggf. auch noch sozialwissenschaftliche, psychologische oder literaturwissenschaftliche Quellen zu Rate ziehen¹⁶². Das Gesamt der Rollenkarten kann dabei den Spielern durchaus transparent gemacht werden – so können sämtliche Rollenkarten etwa für alle sichtbar in der Klasse ausgehängt werden¹⁶³.

¹⁵⁷ Scheller 2008, S. 244

¹⁵⁸ Warum sich die Einführung in *eine* Figur besonders dazu eignet, Schülern literarische Welten zu eröffnen, kann auf S. 20ff. nachgelesen werden.

¹⁵⁹ Vgl. Grenz 1999 [b], S. 26

¹⁶⁰ Zu weiteren organisatorischen Aspekten der Rollenverteilung siehe auch Kapitel 3.5.1

¹⁶¹ Vgl. Grenz 1999 [a], S. 160

¹⁶² Vgl. Scheller 2010, S. 60f.

¹⁶³ Vgl. Siems 1999, S. 43

Neben der Rollenkarte erhält jeder Spieler charakteristische *Textausschnitte*, in welchen die Figur auftaucht (üblicherweise stammen diese aus den Anfangskapiteln oder -szenen), zusätzlich erhalten die Schüler *Einfühlungsfragen*. Diese Aufzählung von Fragen soll den Schülern helfen, „Leerstellen in der Darstellung der Figur mit ihrer eigenen Imagination zu füllen“¹⁶⁴. Hierfür eignen sich Fragen, die zunächst auf äußere Rahmenbedingungen der Figuren eingehen (Alter, Wohnumfeld, Familie, Freunde, ...) und dann auch nach der inneren Welt derselben fragen (Einstellungen, Probleme, Träume, ...) ¹⁶⁵.

Auf der Grundlage der Rollenkarte, der Textausschnitte und der Einfühlungsfragen können die Schüler nun eine erste Version einer *Rollenbiographie* schreiben. In diesen (aus der Ich-Perspektive verfassten!) Texten sollen die Schüler sich in ihrer Rolle schriftlich selbst vorstellen. Sie können dabei die gesammelten Informationen zusammen fassen und sich gleichzeitig in die Lebenssituation und innere Welt ihrer literarischen Figuren einfühlen¹⁶⁶. Teilweise müssen Leerstellen im Text auch durch eigene Vorstellungen über die Figuren gefüllt werden, wodurch die Schüler ihre Figurenentwicklung mit Anteilen ihres Selbst ergänzen.

Jüngeren Schülern fällt das Schreiben einer Rollenbiographie vermutlich noch sehr schwer, weshalb sie viel Anleitung benötigen. Das Verfahren kann hier auch abgewandelt werden, indem etwa das *Malen eines Bildes* von der Figur einen größeren Raum einnimmt als die geschriebene Rollenbiographie selbst¹⁶⁷. Kumschlies merkt zusätzlich an, dass das Schreiben einer Rollenbiographie Zeit benötigt und dass Rollenbiographien daher während einer Unterrichtseinheit immer wieder überarbeitet werden können – erst nach der kompletten Einfühlung in die Figuren mache es wirklich Sinn, die endgültige Version der Rollenbiographien erstellen zu lassen¹⁶⁸. Ältere Schüler können wiederum möglicherweise auch schon versuchen, ihren Schreibstil der Figur anzupassen, um so auf noch einer weiteren Ebene die persönliche Perspektive ihrer Figur einzunehmen.

In diesem gesamten Prozess der Rollenerarbeitung geht es hauptsächlich um die Entwicklung von *inneren Haltungen*, womit sich Scheller an der theaterpädagogischen Arbeit Stanislawskis orientiert. Die Idee ist, dass Schüler sinnliche Vorstellungen aktivieren und auf ein Repertoire von eigenen, intensiv wahrgenommenen Erlebnissen zurück greifen, um über diese inneren Vorstellungen einen

¹⁶⁴ Grenz 1999 [a], S. 160

¹⁶⁵ Ein ausführlicher Fragenkatalog mit möglichen Fragen ist zu finden in: Scheller 2010, S. 62ff.

¹⁶⁶ Vgl. Scheller 2010, S. 61f.

¹⁶⁷ Vgl. Grenz 1999 [b], S. 27

¹⁶⁸ Kumschlies 2006, S. 31

Weg zu den äußeren Haltungen der Figur zu entwickeln. Die Schüler tragen daher wichtige (textbezogene) Informationen zusammen, füllen Leerstellen des Textes mit eigenen Vorstellungen, integrieren somit eigene Erlebnisse, Erfahrungen und Phantasien¹⁶⁹ und geben ihren Figuren letztlich Identität und Geschichte¹⁷⁰.

Einen weiteren Schwerpunkt nimmt in der Figurenentwicklung nach Scheller aber auch das Entwickeln *äußerer Haltungen* über physische Handlungen ein. Dieses Verfahren orientiert sich an der Arbeitsweise Brechts, der die Auffassung vertrat, dass „nicht nur Stimmungen und Gedankenreihen bestimmte Handlungen und Gesten, sondern dass auch Haltungen und Gesten Stimmungen und Gedankenreihen hervorbringen können“¹⁷¹. Weinen könne durch Trauer entstehen, umgekehrt könne aber auch Trauer durch das Weinen entstehen.

Spielt sich die Entwicklung der inneren Haltungen von Figuren also noch hauptsächlich in der Phantasie ab, so werden die Figuren nun durch die Erarbeitung von Körperhaltungen präsent, real anschaulich und somit greifbar. Zunächst trägt schon eine einfache *Verkleidung* dazu bei, die Schüler in ihrer Rolle ankommen zu lassen. Die Verkleidung muss hierbei nicht aufwendig sein: Neben Kleidungsstücken sind auch Accessoires oder typische Gegenstände der Figur hilfreich. Günstig ist aber zumindest „ein charakteristisches Attribut, das die Figur unverwechselbar macht und das in jeder Stunde der Unterrichtsreihe getragen wird“¹⁷² – das erhöht die immer wieder kehrende Einfühlung in die Figurenperspektive.

Wenn Schüler während einer Szenischen Interpretation nun charakteristische Haltungen und Handlungen der Figuren erproben und entwickeln, dann verschaffen sie sich über diesen handelnden Weg – ganz im Sinne Brechts – einen Zugang zur Gedanken- und Gefühlswelt ihrer Figuren. Sie fühlen sich zunächst in Körperhaltungen, Bewegungen und typische Tätigkeiten der Figuren ein und können daraufhin das Denken, die Wahrnehmung und das Empfinden ihrer Figuren (idealerweise) besser nachvollziehen¹⁷³. Konkret funktioniert die Erarbeitung von *Körperhaltungen* so wie bereits im Kontext der Habitusübungen dargestellt¹⁷⁴. Haben die Schüler individuelle (private und öffentliche) Geh-, Steh- und Sitzhal-

¹⁶⁹ Vgl. hierzu S. 18f.

¹⁷⁰ Vgl. Scheller 1993, S. 24

¹⁷¹ Kosuch 2005, S. 20

¹⁷² Grenz 1999 [b], S. 27

¹⁷³ Vgl. Scheller 1998, S. 33

¹⁷⁴ Nachzulesen ist dies auf S. 29

tungen erarbeitet, können sie sich im Halbkreis aufstellen, dann nacheinander in der erarbeiteten Art nach vorne gehen und sich als Figur vorstellen.

Darauf aufbauend können die Schüler *Sprechhaltungen* erarbeiten, denn „die sprachlichen Äußerungen und Dialoge der Figuren sind als Sprechhandlungen zu verstehen, denen bestimmte Haltungen zu Grunde liegen“¹⁷⁵. Wieder aktivieren die Schüler also Gefühle ihrer Figuren, indem sie aus der erarbeiteten Körperhaltung heraus mit unterschiedlichen Sprechhaltungen experimentieren. Hierfür suchen sich die Spieler zuerst aus einer vom Spielleiter vorgegebenen Textpassage eine charakteristische Äußerung ihrer Figur aus. Sich durch den Raum bewegend, sprechen die Spieler diese Äußerung nun vor sich hin und testen dabei verschiedene (vom Spielleiter vorgegebene) Möglichkeiten, wie der Satz gesprochen werden kann (etwa wütend, froh, laut, leise, hart, melodisch, ...). Anschließend entscheiden sich die Spieler für eine Sprechweise und sprechen andere Spieler mit der erarbeiteten Aussage an. Die Sprechhaltungen können abschließend auch ähnlich wie die Körperhaltungen im Plenum präsentiert werden¹⁷⁶.

Um das Gesamt der erarbeiteten Figuren eines Werkes gewissermaßen zusammen zu bringen, bietet es sich am Schluss der Figuren-Einfühlung an, die *Beziehungskonstellationen* der Figuren zueinander zu klären. Schließlich agieren und handeln die Figuren innerhalb dieses Beziehungsgefüges, das wesentlich das Geschehen eines literarischen Werkes mitbestimmen wird. Besonders gut können Beziehungskonstellationen dabei durch *Statuen* erfahren werden, denn im Gegensatz zu situationsbezogenen Standbildern machen Statuen allgemeine und eher abstrakte Zusammenhänge sichtbar. Das Bauen einer Statue funktioniert ähnlich wie das Bauen eines Standbildes¹⁷⁷. Ein Schüler baut die Statue mit den entsprechenden Figuren auf und gibt den Spielern sowohl Gestik, Mimik als auch Körperhaltung vor. Im Gegensatz zum Standbild wird die Statue aber nicht aus einer bestimmten Perspektive, sondern von allen Seiten wahrgenommen. Der Raum erhält somit eine Bedeutung und die Beziehungskonstellationen werden durch die Anordnung der Figuren im Raum (oben, unten, Nähe, Distanz, ...) verdeutlicht. Ist der Erbauer mit seiner Statue zufrieden, darf diese von den Beobachtern und vom Spielleiter solange (begründet!) verändert werden, bis die Statue den Vorstellungen der meisten Teilnehmern entgegen kommt¹⁷⁸.

¹⁷⁵ Scheller 2010, S. 53

¹⁷⁶ Vgl. Scheller 2008, S. 249

¹⁷⁷ Zu diesem Vorgehen siehe S. 34f.

¹⁷⁸ Vgl. Scheller 2010, S. 73f.

3.5.3 *Szenische Interpretation von Szenen*

Damit die Schüler in ihren erarbeiteten Rollen miteinander ins Spiel kommen können, müssen sie nicht nur genaue Vorstellungen ihrer Figuren, sondern auch genaue Vorstellungen der Szenen eines Werkes entwickeln¹⁷⁹. Dafür ist zunächst ein genaues, möglichst imaginativ-konkretes Lesen des jeweiligen Textabschnittes notwendig. Dies kann allein, in Kleingruppen oder auch im Plenum geschehen, ebenso ist stilles Lesen genauso denkbar wie *szenisches Lesen*.

Szenisches Lesen meint ein Lesen mit verteilten Rollen. Jede Figurenrolle sowie der Erzähler werden von je einem Schüler besetzt. Die lesenden Schüler setzen sich auf Stühlen vor die Klasse und können hier auch ggf. schon erarbeitete Körperhaltungen mit einbringen. In einem ersten Durchgang wird der Textabschnitt mit verteilten Rollen gelesen. In einem zweiten Durchgang werden die Sitzpositionen so verändert, dass die Beziehungen der Figuren zueinander (Nähe, Distanz, ...) deutlich werden. Nun wird der Text nochmals laut gelesen, wobei jetzt besonders auf den Sprechgestus geachtet werden sollte. Dieser Vorgang kann im Dialog mit den Zuhörenden beliebig oft wiederholt und verbessert werden¹⁸⁰.

Der Lesevorgang kann zudem von Zuhörern durch eine *situationsbezogene Rollenbefragung* unterbrochen werden. Dazu ruft der Spielleiter oder einer der Beobachter an einer beliebigen Stelle „Stopp!“ und hat nun Gelegenheit, eine der Figuren nach ihrer momentanen Gedanken- und Gefühlswelt zu befragen. Fragen wie „Was denkst du gerade?“ oder „Was würdest du jetzt am liebsten tun?“ werden von den Spielern spontan aus ihrer Rolle heraus beantwortet. Eine ähnliche Möglichkeit bieten die *Gedanken-Stopps* – nach einem gerufenen „Stop!“ erstarrten die Spieler in ihren Haltungen und sprechen selbst aus, was ihre Figur gerade denkt¹⁸¹.

Nach dem Lesen einer Szene können Schüler Situationen und Bilder, die ihnen besonders im Gedächtnis geblieben sind, mit Hilfe von *Standbildern* ausdrücken und daran erläutern, was ihnen in einer Szene wichtig geworden ist. Ein Schüler, der seine Vorstellung präsentieren möchte, sucht sich Spieler aus, die seinen Vorstellungen der darzustellenden Figuren äußerlich möglichst gut entsprechen. Er arrangiert die Spieler daraufhin im Raum und beginnt, die Spieler mit seinen Händen seinen Vorstellungen entsprechend zu formen (nur das Gesicht wird nicht mit den Händen geformt: Der Erbauer des Standbilds zeigt die erwünschte

¹⁷⁹ Zu den umfangreichen Aspekten einer Szene siehe Kapitel 2.1

¹⁸⁰ Vgl. Scheller 2010, S. 66

¹⁸¹ Vgl. Scheller 2010, S. 69ff.

Mimik selbst und die Spieler ahmen sie nach)¹⁸². Während des gesamten Verfahrens, das ohne Worte statt finden sollte, sind die Spieler selbst also passiv. Nachdem sie geformt und angeordnet wurden, verharren sie ruhig in ihrer Position und der Erbauer gibt die Perspektive an, aus der das Bild betrachtet werden soll. Die Beobachter begeben sich in diese Perspektive und raten, welche Szene dargestellt sein könnte. Der Erbauer löst das Rätsel schließlich auf und erklärt, was er mit dem Standbild aussagen wollte. Dazu kann er sich hinter jeden einzelnen Spieler begeben, ihm die Hand auf die Schulter legen und dann in der Ich-Form Gedanken und Gefühle der jeweiligen Figur beschreiben. Auch die anderen Schüler können sich anschließend hinter die Figuren stellen und nach dem gleichen Prinzip Empfindungen derselben schildern¹⁸³.

Standbilder bieten sich gerade am Anfang einer Szenischen Interpretation an, da sich nach einer ersten Lektüre oft Bilder aufdrängen, die emotional berühren und von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse beeinflusst sind¹⁸⁴. Die „Projektions-, Identifikations- und Abwehrprozesse, mit denen die einzelnen Schüler und Schülerinnen spontan auf den Text reagieren“¹⁸⁵, können durch Standbilder für alle Schüler erfahrbar gemacht werden. Werden unterschiedliche Standbilder zur selben Thematik erstellt, wird der Text darüber hinaus schon gleich vielperspektivisch inszeniert.

Sinnvoll ist es, wenn sich die Schüler vorm Spielen der Szene möglichst genaue Vorstellungen vom Handlungsort verschaffen. Dazu bauen die Spieler den Handlungsort der Szene auf der Spielfläche mit einigen Hilfsobjekten (Tische, Stühle, ...) auf, wobei sie sich präsent machen, wie der Raum im Einzelnen aussieht. Jeder der an der Szene beteiligten Spieler kann nun an den Ort gehen, an dem sich seine Figur während des Spiels die meiste Zeit aufhält. Hier wird dann kurz die eigene Position im Szenenraum sowie die eigene Beziehung zu den anderen Figuren erläutert¹⁸⁶.

Grenz schlägt nun vor, die Spieler der Szene sich gemeinsam zurück ziehen zu lassen. Jeder soll sich die Szene nochmals durchlesen und sich Beginn und Ende eigener Sprechsätze markieren. Zudem kann mit unterschiedlichen Farben unterstrichen werden, was die eigene Figur sagt, denkt und tut¹⁸⁷. Leistungsstärkere

¹⁸² Vgl. Scheller 2010, S. 72

¹⁸³ Vgl. Grenz 1999 [b], S. 29

¹⁸⁴ Siehe dazu auch S. 24f.

¹⁸⁵ Scheller 2008, S. 243

¹⁸⁶ Vgl. Scheller 1995, S. 66

¹⁸⁷ Vgl. Grenz 1999 [b], S. 28

Kinder können sich ausgehend von diesen Unterstreichungen überlegen, *warum* ihre Figur an einer bestimmten Stelle die jeweiligen Handlungen ausführt. In Stichpunkten können sie die Tätigkeiten ihrer Figuren beschreiben und kurz begründen. Leerstellen im Text wie Momente des Schweigens können durch eigene Vorstellungen ausgefüllt werden. Darüber hinaus können sich die Spieler auch Gedanken / Gefühle ihrer Figuren an den Rand des Textes schreiben und sich überlegen, mit welchen Sprechhaltungen sie bestimmte Aussagen sprechen wollen¹⁸⁸. In der Kleingruppe kann daraufhin zusammen getragen werden, was jeder wann, wo und wie macht und sagt und die Szene wird zusammenfassend mindestens einmal durchgespielt (ob mit eigenen Worten oder mit denen des Textes, bleibt den Schülern überlassen).

Während die Spieler sich (ihrem Könnensstand entsprechend) in der beschriebenen Art und Weise auf das Spielen der Szene vorbereiten, können die übrigen Schüler *Arbeitsaufträge* zum Buch bearbeiten. Möglich ist etwa das Malen von Bildern zu bestimmten Szenen, das Schreiben und Gestalten des Namenszuges der eigenen Figur in Schönschrift, das Basteln von Requisiten zum Buch, das Anfertigen von Lageplänen oder auch das Arbeiten an der eigenen Rollenbiographie¹⁸⁹.

Das szenische Spiel wird anschließend durch eine *Raumbeschreibung* eingeleitet. Die Figur, die sich am Handlungsort am besten auskennt, wird ausgewählt, um diesen zu beschreiben. Dazu geht der Spielleiter mit dem Spieler den Raum ab und stellt diesem verschiedene Fragen zu Aspekten des Raums bzw. des Ortes. Diese Aspekte wie Ausmaß, Aussehen, Beschaffenheit, Mobiliar etc. werden von der Figur aus der Ich-Perspektive möglichst genau beschrieben. Der Spielleiter sollte dabei nicht nur nach Sichtbarem, sondern ebenso auch nach sinnlichen Wahrnehmungen fragen (Was riechst du? Wie fühlt sich das an?). So kann der Handlungsort noch besser imaginiert werden.

Grenz schlägt vor, nun zunächst eine *Pantomime* folgen zu lassen: Die Spieler begeben sich an den Ort und „zeigen pantomimisch, was sie vor Beginn der Szene gerade machen, oder nehmen eine dafür charakteristische Haltung ein“¹⁹⁰. Laut Scheller ist genauso eine *Szenische Improvisation* möglich, bei welcher sich die Spieler ebenfalls an den Ort begeben und die Szene frei und mit eigenen Worten beginnen. Wichtig bei beiden Ansätzen ist die Tätigkeit des Spielleiters:

¹⁸⁸ Vgl. Scheller 2010, S. 126ff.

¹⁸⁹ Vgl. Grenz 1999 [b], S. 28 sowie Kumschlies 2006, S. 30

¹⁹⁰ Grenz 1999 [b], S. 28

Dieser begibt sich zu den Pantomimenden oder Improvisierenden, positioniert sich hinter ihnen und stellt ihnen *Einfühlungsfragen*, die dem betreffenden Schüler helfen sollen, sich in seine Figur und auch in die entsprechende Szene einzufühlen. Indem der Spielleiter einem Spieler die Hand auf die Schulter legt und so Körperkontakt aufnimmt, beginnt er das Einfühlungsgespräch und fragt nach Befindlichkeit, Gedanken, Gefühlen und Erwartungen der Figuren. Aus ihrer Rolle heraus antworten die Spieler und können so in ihre Rolle hineinfinden¹⁹¹. Bei den Einfühlungsgesprächen gilt, dass der Spielleiter von Außen nach Innen fragen sollte; zunächst erfolgen also Fragen, die sich auf äußere Handlungen und Tätigkeiten beziehen und dann erst erfolgen Fragen zu den Gefühlszuständen der Figuren¹⁹².

Anschließend erfolgt das eigentliche *Szenische Spiel* der Szene, das üblicherweise mindestens zweimal erfolgt. Zunächst spielen die Schüler ihre vorbereitete Szene (je nach Vorgabe frei oder mit der literarischen Textvorgabe). In einem zweiten Durchgang können sowohl Spielleiter als auch Beobachter die Szene durch Stopp-Rufe unterbrechen und die Spieler so Fragen beantworten lassen¹⁹³.

Beendet wird eine Szene immer durch *Ausfühlungs-* bzw. *Erlebnisgespräche*, die das gerade Erlebte nochmals aufgreifen und so die Szene ausklingen lassen. Erlebnisgespräche laufen vom Prinzip her genauso wie die Einfühlungsfragen ab, fragen nun aber von Innen nach Außen. Zunächst erkundigt sich der Spielleiter also nach der Gefühlslage der Figuren, bevor er die Figuren berichten lässt, wie sie das zueben Erlebte wahrgenommen haben, was die Geschehnisse für sie bedeuten und was sie nun zu tun gedenken¹⁹⁴.

3.5.4 *Szenische Reflexion: Szenen und Haltungen aus der Figuren-, Beobachter- und Spielerperspektive heraus reflektieren*

Damit die Haltungen, die während einer Interpretation gezeigt wurden, allen Schülern bewusst werden können und so die eigentliche Interpretation des Textes überhaupt erst deutlich werden kann, müssen „Spiel und Haltungen beobachtet, beschrieben und in ihrer Wirkung reflektiert werden“¹⁹⁵. Diese szenischen Reflexionen finden im Ansatz Schellers sowohl aus der Figuren-, als auch aus der Beobachter- und Spielerperspektive heraus statt.

¹⁹¹ Vgl. Scheller 2010, S. 69

¹⁹² Vgl. Kumschlies 2006, S. 31

¹⁹³ Zu den Verfahren der Stopp-Rufe siehe S. 34

¹⁹⁴ Vgl. Scheller 2010, S. 71

¹⁹⁵ Scheller 1996, S. 27

Reflexion aus der Figurenperspektive

Das im Spiel entwickelte Geschehen wird zunächst aus der Sicht der Figuren gedeutet, die selbst in der Szene agiert haben. Dabei sollen die Figuren reflektieren, was sie „an sich und anderen wahrgenommen haben, wie sie in ihrer Rolle Ereignisse, Verhaltensweisen und Beziehungen deuten“¹⁹⁶ und was für Eindrücke, Gefühle und Gedanken die Szene bei ihnen hinterlassen hat.

Hierfür eignen sich unterschiedliche Verfahren. So kann etwa der Spielleiter von Figur zu Figur gehen und diese nach den soeben benannten Aspekten befragen. Ebenso können die Schüler in ihrer Rolle mit anderen ihnen vertrauten Figuren (z.B. Freunde, Eltern, ...) über die erlebte Szenerie sprechen. Sich an einen fiktiven Ort versetzend, an dem sie allein sind, können die Figuren auch typischen Tätigkeiten nachgehen (etwa durch den Wald spazieren) und hierbei laut ihre Gedanken aussprechen¹⁹⁷.

Besonders bei schwierigem Verhalten einer Figur kann ein Rollenmonolog nach einer Szene auch durchgeführt werden, indem sich eine Figur auf einen Stuhl vor die Gruppe setzt und ihr (ggf. problematisches) Verhalten darstellt und rechtfertigt bzw. den Motiven für ihr Verhalten auf den Grund geht. Beobachter und Spielleiter können hier auch gezielte Nachfragen stellen. Ist in der Szene eine Figur einer anderen ausgeliefert gewesen oder hat sich nicht richtig wehren können, kann wiederum ein anderes Verfahren sinnvoll sein: Die Figur stellt sich vor einen leeren Stuhl und bringt aus ihrer Rolle heraus die Gedanken zur Sprache, die sie der anderen Figur in der Szene nicht sagen konnte. Die angesprochene Figur sitzt hinter dem Stuhl und schweigt oder nimmt dazu Stellung¹⁹⁸.

Etwaige Haltungen zu bestimmten anderen Figuren können zudem über Standbilder gezeigt werden.

Reflexion aus der Beobachterperspektive

Die Beobachterreflexion wird von den an der Szene unbeteiligten Zuschauern (Schüler und Lehrer) durchgeführt, die „äußere Verhaltensweisen und innere Haltungen der Figuren, Vorgänge, Szenen und Beziehungskonstellationen [von außen] beschreiben, demonstrieren und deuten und damit den Figuren und mittelbar

¹⁹⁶ Scheller 2010, S. 136

¹⁹⁷ Vgl. Scheller 2010, S. 136f. und Scheller 2008, S. 255ff.

¹⁹⁸ Vgl. Scheller 2010, S. 136f.

auch den Spielern einen Spiegel vorhalten¹⁹⁹. In diesem Sinne sind aufmerksame Beobachter für die Prozesse einer szenischen Interpretation äußerst wichtig.

Die Beobachter können dabei aus ihrer Rollenperspektive heraus das Spielgeschehen reflektieren. Dies kann auf ähnliche Art und Weise wie oben geschildert geschehen: Die Figuren, die das Gesamtgeschehen von außen verfolgt haben, beschreiben das Gesamtgeschehen und äußern ihre Gedanken und Empfindungen dazu. Außerdem können Beobachter die Perspektive von Figuren einnehmen, die in der Szene agiert haben – so können sie etwa Haltungen dieser Figuren nachahmen und aussprechen, was diese ihrer Meinung nach in der Szene empfunden haben²⁰⁰.

Auch genaue Beschreibungen der Wahrnehmungen, die die Beobachter in der Szene machen konnten, sind oft hilfreich, etwa, wenn die Beobachter detailliert schildern, welche „sprachlichen und körperlichen Handlungen, Sprech- und Körperhaltungen, welche Gestik und Mimik sie bei den Figuren beobachtet haben“²⁰¹. Ebenso sind Standbilder²⁰² sinnvoll, um die Beobachter zentrale Momente der Szene nachbauen und diese Momente deuten zu lassen.

Figurenkonstellationen können wiederum mit Statuen²⁰³ verbildlicht werden. Eine *Stimmenskulptur*, die ambivalente innere Strebungen von Figuren in kritischen Situationen sichtbar und somit deutbar machen kann, intensiviert Interpretationen noch²⁰⁴. Dazu stellt sich der Spieler einer Figur in die Mitte des Raumes und nimmt eine Haltung seiner Figur in einem speziellen Augenblick ein. Besonders eignet sich das Verfahren, wenn die Figur sich in einem Moment widersprüchlicher, komplexer Gedanken und Gefühle befindet. Nacheinander treten nun die Beobachter hinter die Figur, legen ihr eine Hand auf die Schulter, sprechen stellvertretend für die Figur Gedanken in der Ich-Form aus und bleiben dann hinter der Figur stehen. Sind genügend Sprecher hinter der Figur versammelt, lässt der Spielleiter einzelne Gedanken wiederholen, indem er mit dem Finger auf die entsprechenden Spieler zeigt. Der in der Mitte stehende Protagonist entscheidet jeweils, wo sich die einzelnen Sprecher platzieren sollen: Findet er die Stimmen sehr wichtig, platziert er sie nahe an sich, findet er die Stimmen eher unwichtig, platziert er sie in Distanz zu sich selbst. Sollten ihm Stimmen gar nicht passen,

¹⁹⁹ Scheller 2010, S. 57

²⁰⁰ Vgl. Scheller 2008, S. 258f.

²⁰¹ Scheller 2010, S. 139

²⁰² Eine Erläuterung des Standbildverfahrens findet sich auf S. 34f.

²⁰³ Statuen werden auf S. 33 erläutert

²⁰⁴ Vgl. Scheller 1996, S. 27

kann er diese aussortieren und andererseits auch Gedanken, die ihm noch fehlen, durch andere Spieler sprechen lassen. Der Spielleiter ‚dirigiert‘ nun den vor ihm stehenden Chor (indem er wieder jeweils auf bestimmte Sprecher zeigt), bis dieser den Vorstellungen des Protagonisten und den anderen Beobachter genügt²⁰⁵.

Reflexion aus der Spielerperspektive

Bei der Spielerreflexion bringen letztendlich auch die Spieler der Szene zum Ausdruck, wie sie sich als Spieler und nicht als Figur in der Szene und in der Rolle wahrgenommen und erlebt haben. Diese Reflexion ist auch deshalb wichtig, um den Schülern wieder Distanz zu ihrer Figur zu ermöglichen und so die Möglichkeit zu eröffnen, eigene Erfahrungen zu verarbeiten. Symbolisch geschieht eine Distanz zur Rolle schon dadurch, indem die Schüler ihre Verkleidung ablegen und sich so von ihrer Figur lösen. In Gruppen können sie sich dann über ihre Erlebnisse austauschen und hierbei auch das Verhalten ihrer Figur einschätzen und bewerten²⁰⁶.

Mit Standbildern können auch die Spieler selbst bestimmte Situationen, Haltungen und Handlungsweisen, die sie in der Rolle gezeigt oder auch wahrgenommen haben, darstellen, erläutern und bewerten. Konnten sich Spieler mit Charakterzügen ihrer Figur nicht anfreunden, können sie der Figur abschließend auch die Meinung sagen – hierfür kann ein Mitschüler die Rolle der entsprechenden Figur übernehmen²⁰⁷.

3.5.5 Auswertung der Szenischen Interpretation und Abschluss der Unterrichtseinheit

Während einer Unterrichtseinheit wird oft ein ganzes literarisches Werk Schritt für Schritt – und üblicherweise aus der Perspektive einer einzelnen Figur – interpretiert. Damit die gesamte Deutung eines Werkes am Schluss nochmals nachvollzogen werden kann, bietet es sich an, rückblickend zu Ende der Unterrichtseinheit ein letztes Mal gemeinsam zu reflektieren, welchen Sinn die Schüler den Figuren und dem Geschehen gegeben haben²⁰⁸.

Die wichtigsten Stationen des Werkes können erneut mit Standbildern²⁰⁹ verdeutlicht werden. Auch die Entwicklung der Figurenkonstellationen oder wichtige Themen und Inhalte des Werkes können sowohl mit Standbildserien als auch mit

²⁰⁵ Vgl. Scheller 2010, S. 74f.

²⁰⁶ Vgl. Scheller 2010, S. 141

²⁰⁷ Vgl. Scheller 2010, S. 142

²⁰⁸ Vgl. Scheller 2010, S. 57

²⁰⁹ Die Erläuterung dieses Verfahrens findet sich auf S. 34f.

Serien von Statuen²¹⁰ verdeutlicht werden. Die Stationen des Textes, die für die einzelnen Figuren von besonderer Bedeutung waren, können die Spieler in Briefen an andere Figuren, in Erlebnisberichten oder auch Tagebucheinträgen festhalten²¹¹. Ältere Schüler können zudem Textstrategien wie Stilelemente, literarische Form etc. untersuchen, indem sie etwa im Text ausgesparte Szenen in der selben Weise wie der Autor formulieren.

Vor allem für die Grundschule schlägt Grenz schlussendlich vor, sich tatsächlich von den Figuren zu verabschieden. Hierfür schreiben die Kinder am Ende der Unterrichtseinheit Abschiedsbriefe an ihre eigenen Figuren. Dadurch wird ein endgültiger Abschied von diesen ermöglicht und zugleich können gemachte Erfahrungen nochmals gebündelt aufgeschrieben werden²¹². Kumschlies schlägt zudem vor, dass jedes Kind „ein für die eigene Figur charakteristisches Requisit auf die Spielfläche legt und sich [so] verabschiedet“²¹³.

Gab es während der ganzen Unterrichtseinheit im Raum zudem bestimmte Requisiten und Dekorationen, werden auch diese nun entfernt. Somit wird den Kindern verdeutlicht: Die Einheit ist abgeschlossen – nach all den Einfühlungssequenzen und Deutungen nehmen wir nun wieder Abstand vom Innenleben der Figuren und des Werkes²¹⁴.

4 Szenische Interpretation als Methode der Musikdidaktik

4.1 Erfahrungsbezogenes Lernen durch Szenische Interpretation

Wurde im Vorangegangenen die Entwicklung der Szenischen Interpretation innerhalb der Literaturdidaktik erläutert, so soll nun die daraus entstehende Entwicklung der Szenischen Interpretation innerhalb der Musikdidaktik dargestellt werden.

Hatte schon Scheller 1981 den erfahrungsbezogenen Unterricht für die Schule allgemein gefordert²¹⁵, so übertrug Stroh kurz später Schellers Begriff der Erfahrung

²¹⁰ Vgl. dazu S. 33

²¹¹ Vgl. Grenz 1999 [a], S. 161

²¹² Vgl. Grenz 1999 [a], S. 161f.

²¹³ Kumschlies 2006, S. 32

²¹⁴ Vgl. Grenz 1999 [a], S. 158f.

²¹⁵ Siehe hierzu die Erläuterungen auf S. 8f.

auch auf den Musikunterricht²¹⁶. Neben Schellers Erfahrungsbegriff orientierte sich Stroh dabei an der *erfahrungserschließenden Musikerziehung* Nykrins.

Im Gegensatz zur lange dominierenden kunstwerkorientierten Didaktik Michael Alts, in welcher musikalische Kunstwerke buchstäblich den Ton angaben²¹⁷, rückte Nykrin mit seiner erfahrungserschließenden Musikerziehung die Rezipienten in den Vordergrund: Die individuellen Schüler wurden zu Subjekten des Musikunterrichts. Ähnlich wie auch im germanistischen Ansatz der Rezeptionsästhetik²¹⁸ geht es Nykrin in seinem Ansatz somit „nicht primär um das Verstehen von Musikwerken, sondern um das Verstehen der Menschen, die mit Musik umgehen“²¹⁹.

Mit diesem Hintergrund betont auch Stroh in seinem musikpädagogisch ausgerichteten Ansatz der Szenischen Interpretation, dass es im Musikunterricht nicht so sehr um den Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten gehe, sondern dass der musikalisch tätige Mensch selbst im Zentrum des Unterrichts stehen müsse. Den Schülern müsse daher immer wieder vermittelt werden, dass „Musik zum einen nicht nur ein akustisches Phänomen [ist], sondern immer auf eine (soziale) Situation bezogen und damit realitätsbezogen ist, somit nur in einem Kontext verstanden werden kann“²²⁰. Diese Forderung bedingt notwendigerweise die Berücksichtigung des Kontextes Schule bei jeder Interpretation – denn Schüler hören, deuten und nehmen Musik stets im unterrichtlichen Rahmen wahr, der ihre Eindrücke wesentlich mitbestimmt.

Wichtig ist in Nykrins Ansatz der erfahrungserschließenden Musikerziehung zudem auch, dass Erfahrungsgegenstände wie Musik ihre subjektive Bedeutung für die Schüler erst dadurch erreichen, dass diese individuell handelnd mit ihnen umgehen²²¹. Erfahrung und Handeln sind demnach immer miteinander verknüpft, weshalb im (Musik-)Unterricht nach Nykrin nicht nur ein erfahrungserschließendes, sondern immer auch ein handlungsorientiertes Lernen ermöglicht werden sollte. Unterricht sei daher auch immer als Prozess zu verstehen, denn erst im Unterricht können sich im Idealfall musikalische Angebote des Lehrers zu individuellen Erfahrungen der Schüler verdichten. Wichtig ist ihm jedoch, dass der Unterricht nicht bei der Vielfalt subjektiv gemachter Erlebnisse stehen bleiben dürfe:

²¹⁶ Vgl. hierzu Strohs Artikel „Szenisches Spiel im Musikunterricht“ (Stroh 2012 [c]) sowie „Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht“ (Stroh 2012 [d])

²¹⁷ Eine kurze Zusammenfassung dieser findet sich etwa in Jank 2005, S. 46 – 51

²¹⁸ Siehe hierzu auch S. 18f.

²¹⁹ Jank 2005, S. 52

²²⁰ Kosuch 2005 [b], S. 14

²²¹ Vgl. Nykrin 1978, S. 104

Die musikalischen Erlebnisse, die aus (musikalischem) Handeln resultieren, müssen kommunikativ und interpretativ in der Gruppe gedeutet werden²²². Dieser Ansatz verdichtet sich noch einmal in Nykrins Erfahrungsbegriff:

„Erfahrung‘ können wir auffassen als von einer Person zum individuellen (personalen) Handlungs- und Deutungshintergrund *verarbeitete* Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen sie beteiligt war.“²²³

Zusätzlich zum Aspekt der erfahrungs-beeinflussten Handlungsorientiertheit fundiert Stroh die Szenische Interpretation der Musikdidaktik auch noch *tätigkeitspsychologisch*. Dabei beruft er sich auf die Tätigkeitspsychologie der beiden sowjetischen Psychologen Rubinstein und Leontjew. Ähnlich wie auch schon im Ansatz Nykrins vorgestellt, fragt die tätigkeitstheoretische Perspektive vorrangig nicht nach der Musik selbst, sondern zuallererst nach dem (musikalisch) tätigen Menschen. Der Begriff der Tätigkeit wird von Rubinstein und Leontjew dabei als ‚Aneignung von Wirklichkeit‘ verstanden. So, wie Lerntätigkeit allgemein also immer eine Aneignung von Wirklichkeit bedeutet, so meint auch musikalische Tätigkeit im Sinne Strohs die „Aneignung von Wirklichkeit mit musikspezifischen Mitteln“²²⁴.

Jede *Tätigkeit* wird bei Leontjew zudem „durch das Vorhandensein eines Motivs“²²⁵ definiert, wobei diese *Motive* weder bewusst noch erfragbar oder sichtbar sind. Realisiert werden die durch Motive geleiteten Tätigkeiten aber erst durch *Handlungen*, die wiederum auf bestimmte *Ziele* hinaus laufen²²⁶. Letztendlich kann ein Motiv damit zu mehreren zielgerichteten Handlungen führen. Umgekehrt sind Handlungen von Motiven abhängig und so kann etwa auch der individuelle, unterrichtliche Musikverstehensprozess als eine zielgerichtete Handlung gedeutet werden, die entscheidend von der Motivation des einzelnen Schülers abhängt²²⁷.

Da der Mensch sich Stohs Überzeugung nach erst über seine tätigkeitsrealisierenden Handlungen die Wirklichkeit aneignet, sei es wichtig, dass Schüler im Unterricht zielgerichtetes Handeln lernen. So pointiert Stroh: „*Bewusstsein* ist die Fähigkeit, Handlungsziele zu setzen, Handlungen zu planen und zu überprüfen, inwieweit Ziele erreicht werden“²²⁸. Und so sei letztendlich auch das Musiklernen ein Prozess, in welchem sich Fähigkeiten herausbilden sollten, selbstbewusst und

²²² Vgl. Jank 2005, S. 52

²²³ Nykrin 1978, S. 23

²²⁴ Stroh 2010, S. 262

²²⁵ Stroh 2003, S. 1

²²⁶ Vgl. Kosuch 2005 [b], S. 14

²²⁷ Vgl. Stroh 2003, S. 1

²²⁸ Stroh 2012 [a], S. 38

selbstbestimmt musikalisch tätig sein. All dies könne nun mit den Verfahren der Szenischen Interpretation durchaus gelernt werden.

Zusammenfassend sollen sich Schüler im tätigkeitspsychologisch fundierten Unterricht sowohl die außer- als auch die innerschulische Wirklichkeit durch tätigkeitsrealisierende Handlungen aneignen. Dies geschieht, indem die Lehrkraft die Lerntätigkeit der Schüler und damit den Lernraum *inszeniert*. Genau dies aber tut die Lehrkraft auch im Rahmen der Szenischen Interpretation: Sie inszeniert einen Erfahrungsraum mit klaren, fast autoritär wirkenden Spielregeln. Dennoch (oder gerade deshalb) werden „alle wichtigen inhaltlichen Entscheidungen von den SchülerInnen getroffen [...], während die LehrerIn sich weitgehend auf die Handhabung der Methode, der Inszenierung beschränkt“²²⁹.

Deutlich wird in Strohs Ausführungen allerdings auch immer wieder, dass die eigentlichen Unterrichtsinhalte (im Musikunterricht also wesentlich die Musik selbst!) in den Prozessen der Szenischen Interpretation eher eine untergeordnete, vermittelnde Rolle spielen. Im Vordergrund stehen ganz klar die Schüler, die sich über bestimmte Inhalte (z.B. über ein bestimmtes Musikstück) Wirklichkeit aneignen. Dabei machen sie nicht nur Erfahrungen über die Unterrichtsinhalte, sondern sollen immer auch Erfahrungen über sich selbst machen²³⁰.

In seinem 2006 gehaltenen Vortrag „Szenische Interpretation – vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und –produktion“²³¹ reflektiert Stroh die Entstehung der Szenischen Interpretation innerhalb der Musikdidaktik und resümiert, dass sich die Methode anfangs noch sehr am von Scheller entworfenen und eher allgemeineren szenischen Spiel orientierte. Die Musik beeinflusste zwar die szenischen Spielverfahren, aber eher als eine Art weiteres inhaltliches Thema, über das sich im Unterricht Wirklichkeit angeeignet werden sollte: So wurden im Musikunterricht nun also Themen wie „Disco“ oder „Rockmusik“ behandelt, um die Lebenswirklichkeit jugendlicher Schüler im Unterricht zu inszenieren und zu deuten. Einige Zeit später wurden auch konkrete musikalische Kunstprodukte mit Verfahren der szenischen Interpretation im Unterricht behandelt – größtenteils wurden sie allerdings als Projektionsfläche benutzt: Sie waren ein Mittel zum Zweck und dienten hauptsächlich dazu, den Schülern Erfahrungen zu ermöglichen²³².

²²⁹ Stroh 2012 [a], S. 49. Zu den Rollen der Lehrkraft siehe auch S. 11 dieses Dokuments.

²³⁰ Vgl. Stroh 2003, S. 6

²³¹ Vgl. Stroh 2012 [b]

²³² Vgl. Stroh 2012 [b], S. 63

Als aber aus den szenischen Spielverfahren die deutschdidaktische Szenische Interpretation Schellers entstand, bei welcher neben den Rezipienten nun auch die literarischen Werke selbst an Bedeutung gewannen, veränderte sich auch der Umgang mit Szenischer Interpretation im Musikunterricht. Die Dimensionen der Erfahrungsbezogenheit, der Handlungsorientiertheit und der Tätigkeitspsychologie bestimmten die musikdidaktische Szenische Interpretation weiterhin in großem Maße, aber die Musikwerke selbst gewannen an Bedeutung. Diese Entwicklung begann mit der Oper.

4.2 Die Entdeckung der Musik innerhalb der Szenischen Interpretation

Mitte der 1980er-Jahre starteten an der Universität Oldenburg (an der sowohl Scheller als auch Stroh lehrten) erste Versuche, das Konzept der Szenischen Interpretation nicht nur mehr auf literarische Dramen, sondern auch auf Werke des Musiktheaters zu übertragen²³³. Kurz darauf entstand ein Arbeitskreis für ‚Musik und Szene‘, aus dem bald zahlreiche Spielkonzepte und bald auch Lehrerfortbildungen zum Thema Szenische Interpretation von Musiktheater hervor gingen. Ziel der Szenischen Interpretation war nun nicht mehr nur das Ermöglichen von Erfahrungen, vielmehr erhielten die Teilnehmer „über das lustvolle Erleben der verschiedenen Methoden einen Zugang zum Thema Oper [...], der ihnen vorher weit entfernt erschien“²³⁴.

Tatsächlich bieten die Verfahren der Szenischen Interpretation gerade für die komplexe Form der Oper reizvolle Möglichkeiten, diesem anspruchsvollen Kunstgegenstand zu begegnen – stellt doch die Ganzheitlichkeit der Oper oft ein didaktisches Problem dar. Durch ihre vielfältigen Elemente (Bühnenbild, Tanz, Kostüme, Licht, Szene, Text, instrumentale und vokale Musik, Inszenierung etc.) spricht die Oper auf vielfältige Art und Weise verschiedene Sinne an²³⁵. In ihrer komplexen Form erzählt sie darüber hinaus immer auch (mehrdeutige und oft nicht leicht zu verstehende!) *Geschichten*, die es nun mit den Schülern zu entdecken, zu deuten und zu erfahren gilt. Denn, wie Richter bemerkt: „Für Geschichten, die mit den Mitteln der Künste erzählt werden, gilt die Notwendigkeit der deutenden Sinnvermittlung in gesteigertem Maße, weil sie sich der Ausdrucks- und Darstellungsmittel des Symbolisierens, der Transformation, der Überhöhung

²³³ Vgl. Kosuch 2005 [a], S. 178

²³⁴ Brinkmann 2012 [a], S. 50

²³⁵ Vgl. Ostrop 2003, S. 20

und der Verfremdung bedienen.²³⁶ Daher schlägt er vor, Opern mit Schülern zu *inszenieren*, um sie „als Geschichten in der eigenen Vorstellung des Denkens und Fühlens selbst zu entwerfen“²³⁷.

Diesen Weg geht nun auch die Szenische Interpretation, die Opern mit Schülern *ganzheitlich* erarbeiten möchte, „um damit dem Anspruch der Gattung und der Intention aller, die an der Produktion von Opern beteiligt sind, gerecht zu werden“²³⁸. Sie arbeitet dabei mit den bewährten Verfahren Schellers²³⁹ und zusätzlich mit musikpädagogisch noch verfeinerten Methoden²⁴⁰. Als ganzheitlich bezeichnen Nebuth und Stroh das Konzept der Szenischen Interpretation auch deshalb, weil hier verschiedene operndidaktische Positionen zusammen fließen²⁴¹. So, wie Szenische Interpretation immer eine Aneignung von Wirklichkeit ist²⁴², so ist auch die Szenische Interpretation von Opern „ein Verfahren zum Verstehen („Interpretieren“) von bereits angeeigneter Wirklichkeit“²⁴³ – denn Opern präsentieren in einer komplexen sprachlichen und musikalischen Form stets eine Verarbeitung von (ggf. historischer) Wirklichkeit²⁴⁴.

Genau hierin liegt nun eine Schwierigkeit des Umgangs mit Opern: Es gibt nicht mehr bloß eine Wirklichkeit, die szenisch angeeignet werden kann, vielmehr haben Schüler es beim Umgang mit Musiktheater immer mit einer „Wirklichkeit aus zweiter Hand“²⁴⁵ zu tun; einer Wirklichkeit, die bereits eine schon künstlerisch auf die Oper angeeignete Wirklichkeit in sich trägt. Ziel einer Szenischen Interpretation muss es somit immer auch sein, neben der mit der Oper erzählten Wirklichkeit die hinter dieser zweiten Wirklichkeit stehende erste Wirklichkeit nachvollziehen zu können. In diesem Durchdringen verschiedener Wirklichkeiten sollte es zudem immer ein Anliegen bleiben, auch die Wirklichkeit der Schüler mit denen der Oper zu verknüpfen, um die Oper für die Schüler bedeutsam werden zu lassen. Dies geschieht etwa, indem sie innerhalb einer Rolle selbst Teil der Oper werden²⁴⁶.

²³⁶ Richter 2003, S. 7

²³⁷ Richter 2003, S. 12

²³⁸ Nebuth 2012 [b], S. 28

²³⁹ Nachzulesen im Kapitel 3.5

²⁴⁰ Diese sind in Kapitel 4.4 zu finden

²⁴¹ Fünf solcher operndidaktischer Positionen und ihre Berücksichtigung in der Szenischen Interpretation können unter Nebuth 2012 [b], S. 32ff. nachgelesen werden.

²⁴² Vgl. S. 44

²⁴³ Nebuth 2012 [b], S. 28

²⁴⁴ Vgl. Nebuth 2012 [b], S. 12

²⁴⁵ Stroh 2012 [b], S. 62

²⁴⁶ Vgl. Nebuth 2012 [b], S. 28

Da mit der Methode der Szenischen Interpretation die Interpretation eines Stückes selbst erarbeitet wird und die „Bedeutung eines Stückes fiktionaler Realität nicht ‚herausgefunden‘, sondern aufgrund der individuellen Lebenserfahrung ‚konstruiert‘ wird“²⁴⁷, bezeichnet Kosuch die Szenische Interpretation als *gemäßigt konstruktivistisch*. In einem durch Pädagogen angeleiteten, konstruierten Raum sollen sich Schüler mit den (musikalischen) Verfahren der Szenischen Interpretation Wirklichkeiten aneignen. Dies geschieht, indem sie den konstruierten Raum mit ihren Überzeugungen, Erwartungen und Inhalten füllen. In der Gruppe werden individuelle Sichtweisen daraufhin mit szenischen Verfahren diskutiert, verändert, kommuniziert und verglichen²⁴⁸. Die Bedeutung eines bestimmten Musikstückes wird daher von einer Gruppe sowohl individuell als auch gemeinsam szenisch-musikalisch erarbeitet²⁴⁹. Und genau hier liegt ein wesentliches Ziel der Szenischen Interpretation von Musiktheater: Die Bedeutung, die ein musikalisches Werk für einen Schüler hat, soll ihm im Verlaufe der Interpretation so bewusst werden, dass er diese Bedeutung anderen mitteilen kann. Indem die Schüler daraufhin die Bedeutungskonstruktionen der anderen zur Kenntnis nehmen, entwickeln sie immer auch ihre eigenen konstruierten Bedeutungen weiter²⁵⁰.

Da das Konzept der Szenischen Interpretation zuallererst vom Menschen und nicht von der Musik ausgeht und so etwa zunächst nach der Bedeutung der Musik für die Schüler fragt, steht nie eine Materialanalyse eines musikalischen Werkes²⁵¹ im Vordergrund. Wohl unter anderem daher musste sich die Szenische Interpretation durchaus mit dem Vorwurf auseinandersetzen, „das Verfahren sei ‚unmusikalisch‘ und interpretiere nur das Drama im Musiktheater, nicht jedoch die Musik“²⁵². Tatsächlich aber basieren die meisten musikalisch interessanten, pädagogisch ausgearbeiteten Spielkonzepte für Musiktheater durchaus auf intensiven Materialanalysen. Seine Kenntnisse über ein Musikstück kann und sollte der Spielleiter dabei auch immer wieder in den Verstehensprozess mit einbringen. Grundlegend jedoch versteht sich die Szenische Interpretation als ein Verfahren, mit welchem Musik eben nicht aus dem Material heraus verstanden, sondern vielmehr in einem konstruktivistischen, erfahrungs- und schülerorientiertem, ganz-

²⁴⁷ Kosuch 2005 [a], S. 179

²⁴⁸ Vgl. Kosuch 2005 [b], S. 16

²⁴⁹ In dieser Argumentation bezieht sich Kosuch auf die systemisch-konstruktivistische Arbeitsweise Pädagogik Kersten Reichs, die er unter anderem in Kosuch 2005 [b], S. 16ff. erläutert und auf die Szenische Interpretation überträgt.

²⁵⁰ Vgl. Stroh 2007, S. 5

²⁵¹ Gemeint ist eine Materialanalyse etwa im Sinne Adornos oder Eggebrechts

²⁵² Stroh 2012 [b], S. 64

heitlichem und gemeinsamen Verstehensprozess erfasst wird²⁵³. Ziel der Szenischen Interpretation ist damit die Aneignung von Wirklichkeit, die durch die gemeinsame „Konstruktion von Bedeutung in der vom Spielleiter inszenierten Lernarbeit statt“²⁵⁴ findet.

4.3 Lernprozesse bei der Szenischen Interpretation im Musikunterricht der Grundschule

Die in Kapitel 2.3 dargestellten Lerndimensionen zu Verfahren des szenischen Spiels wurden in Kapitel 3.4 durch die Lerndimensionen der Szenischen Interpretation im Deutschunterricht ausgeführt. Diese Darstellung wird nun noch durch die Lerndimensionen, die die Szenische Interpretation im Musikunterricht der Grundschule ermöglichen kann, vervollständigt.

*Musik hören*²⁵⁵: Durch verschiedene handlungsorientierte, teilweise auch musikalisch aktive Verfahren²⁵⁶ kann „Musik in ihrer Vielschichtigkeit erfahrbar gemacht und nach dem Prinzip ‚Viele Ohren hören mehr als zwei‘ zu einer intensiven Hörreflexion werden“²⁵⁷. Besonders bei Musiktheater wird den Schülern durch das ganzheitliche Vorgehen der Szenischen Interpretation zugleich das Bewusstsein für das vielschichtige Ineinander von Regie, Bühne, Tanz und Musik geöffnet. Der in den Bildungsstandards geforderte Aspekt, die durch die Musik ausgelösten Emotionen und Assoziationen in Worte zu fassen und darzustellen, wird in den Verfahren der Szenischen Interpretation intensiv berücksichtigt. Zum einen ist die dramatische Grundkonstellation eines musikalischen Werkes zentrales Thema jeder Interpretation, zum anderen können auch die Schüler selbst (in ihren Rollen als Spieler und Beobachter) ihre Gefühle und Erfahrungen immer wieder auf verschiedenste Art und Weise äußern und darstellen²⁵⁸.

*Musikkultur erschließen*²⁵⁹: In den Bildungsstandards wird gefordert, Musik in Bezug auf Zweck und Umfeld einordnen und beurteilen zu können. Dies geschieht innerhalb der Szenischen Interpretation in der Bewusstmachung der verschiedenen Wirklichkeiten, die innerhalb beispielsweise einer Oper zutage kom-

²⁵³ Vgl. Stroh 2007, S. 9

²⁵⁴ Kosuch 2007 [b], S. 18

²⁵⁵ „Musik hören“ ist ein wesentlicher Bestandteil der Bildungsstandards für die Primarstufe im Fach Musik, siehe dazu Hessisches Kultusministerium 2005 [a], S. 20

²⁵⁶ Siehe dazu auch die in Kapitel 4.4 erläuterten Verfahren der Szenischen Interpretation, die sich speziell für den Umgang mit Musik eignen

²⁵⁷ Brinkmann 2012 [a], S. 57

²⁵⁸ Vgl. Oberhaus 2012 [b], S. 6

²⁵⁹ Dieser Aspekt der Bildungsstandards findet sich in Hessisches Kultusministerium 2005 [a], S.

men²⁶⁰ - es werden damit zugleich Kontext einer Oper als auch ursprüngliche Gebrauchspraxis derselben berücksichtigt. Darüber hinaus ist es der Szenischen Interpretation stets ein zentrales Anliegen, auch die Lebenswirklichkeit der Schüler mit einzubeziehen. So ist die Szenische Interpretation letztendlich ein Verfahren, das sowohl individuelle als auch gemeinsame Bedeutungen zu Musik konstruiert und dadurch Musik erfahrungsbezogen – nachhaltig – verstehbar werden lässt²⁶¹.

4.4 Musikspezifische Verfahren der Szenischen Interpretation

Grundsätzlich gelten für die Szenische Interpretation von Musik dieselben Verfahren und Erläuterungen, die in Kapitel 3.5 auch schon für die Szenische Interpretation für Literatur dargestellt wurden. Zusätzlich gibt es aber einige musikspezifische Verfahren, die hier noch erläutert werden sollen.

Alle Verfahren sind im Rahmen einer Szenischen Interpretation von Musik immer in das *5 Phasen Modell* eingegliedert, welches sich in die Phasen *Vorbereitung*, *Einfühlung*, *szenisch-musikalische Arbeit*, *Ausführung* und *Reflexion* unterteilt. Generell wird nur dann von einer Szenischen Interpretation gesprochen, wenn „zumindest mit Elementen der Einfühlung, der szenisch-musikalischen Arbeit mit Präsentationen (Veröffentlichung) und der Reflexion gearbeitet wird“²⁶². An diesen fünf Phasen nun soll sich auch die nachfolgende Beschreibung der musikspezifischen Verfahren orientieren.

4.4.1 Vorbereitung

Bevor der Spielleiter mit einer Klasse ein musikalisches Werk mithilfe von szenischen Interpretationstechniken behandelt, muss er selbst einige Vorbereitungen treffen. Nebuth und Stroh schlagen vor, selbst möglichst viel Informationen zu einem Werk zu sammeln und zu sichten – so sollten neben der intensiven Betrachtung eines Opernlibrettos etwa auch die Biographie des Komponisten, Informationen über das Alltagsleben der Menschen jener Zeit und weitere Dokumente rund um eine Oper beachtet werden. Das möglichst anschauliche Material sollte dann nach folgenden Gesichtspunkten ausgelegt werden: „1. Welches historische ‚Grundthema‘ ist im Opernstoff enthalten? und 2. Welche biographischen und sozialgeschichtlichen Ereignisse könnten die kompositorische Tätigkeit bestimmt haben und für eine Interpretation von Bedeutung sein?“²⁶³. Ebenfalls bedeutsam

²⁶⁰ Vgl. dazu S. 46

²⁶¹ Vgl. Kosuch 2007 [a], S. 14

²⁶² Kosuch 2005 [b], S. 11

²⁶³ Nebuth 2012 [b], S. 29f.

ist die Frage, ob und wie das Grundthema einer Oper mit der aktuellen Lebenswirklichkeit der Schüler verknüpft werden könne. Anhand dieser Fragen nun stellt der Spielleiter aus dem Repertoire der szenischen Verfahren eine methodische Vorgehensweise zusammen, mit welcher der sozialhistorische Hintergrund, das Grundthema und weiterhin auch die kompositorische Intention des Komponisten, sowie die Funktion der Musik und deren Wirkung verdeutlicht werden können²⁶⁴. Auf diesen Grundlagen aufbauend, können die eigentlichen Spielvorbereitungen mit den Schülern beginnen. Die allgemeinen Vorbereitungen²⁶⁵ werden in der Szenischen Interpretation von Musik zusätzlich durch ein *Warm-Up* ergänzt, das dem Aufwärmen, der Spielvorbereitung und der Hinführung aufs Thema dient und aus einer Vielzahl verschiedener Bausteine bestehen kann. Geeignet sind (musikalische) Übungen aus der Theater- und Spielpädagogik sowie grundlegende Bewegungsübungen. Hilfreich ist es immer, wenn die Übungen in irgendeiner Art und Weise schon auf Inhalte der Oper vorbereiten und etwa schon ein (zunächst noch instrumentaler!) Part der Musik vorgespielt und vorgestellt werden kann²⁶⁶. Dadurch wird der gemeinsame Erfahrungsraum eröffnet und zugleich „wird die Scheu abgebaut, sich vom Stuhl zu erheben und vor einer Gruppe zu bewegen“²⁶⁷. Die Gruppe der Spielenden gewöhnt sich aneinander.

4.4.2 *Einführung*

Neben den zahlreichen anderen Aspekten der Einführung²⁶⁸ spielt im Ansatz der Szenischen Interpretation von Musik besonders auch die Einführung über Musik eine zentrale Rolle. Dabei kann Musik sowohl die Entwicklung von inneren als auch von äußeren Haltungen²⁶⁹ begünstigen.

Da Musik oft eine emotionale Atmosphäre erzeugt, eignet sie sich etwa besonders gut, um „beim Spielenden im Einfühlungsprozess sinnliche Vorstellungen zu aktivieren“²⁷⁰. Während die Schüler also verschiedenen Verfahren nachgehen, die die Entwicklung innerer Haltungen begünstigen²⁷¹, hilft es, wenn sie charakteristische, passende Musikausschnitte dazu hören. So können Musikausschnitte eines Werkes beispielsweise die Einführung in bestimmte Orte und Zeiten intensivieren, an-

²⁶⁴ Vgl. Nebuth 2012 [b], S. 30

²⁶⁵ Vgl. hierzu Kapitel 3.5.1

²⁶⁶ Vgl. Brinkmann 2010, S. 13

²⁶⁷ Vgl. Ostrop 2003, S. 21

²⁶⁸ Siehe dazu auch S. 26ff.

²⁶⁹ Die Entwicklung von inneren und äußeren Haltungen ist auf S. 31f. erläutert

²⁷⁰ Kosuch 2005 [b], S. 21

²⁷¹ Beispiele sind auf S. 31f. zu finden

dererseits aber auch bestimmte Figuren charakterisieren und so die Entwicklung von inneren Haltungen eben dieser Figuren erleichtern.

Besonders günstig für die individuelle Figurenentwicklung von Opern ist es, wenn jeder Schüler eine prägnante musikalische Stelle – eine *Rollenmusik* – seiner Figur erhält, die er sich immer wieder über Kopfhörer auf einem tragbaren Audio-player (MP3-Player etc.) anhören kann. Zu dieser Rollenmusik können die Schüler nun Gehhaltungen²⁷², andere Körperhaltungen und charakteristische Gesten erarbeiten. Auf diese Art und Weise wird über die Musik auch die Entwicklung äußerer Haltungen initiiert²⁷³.

Wichtig in der Arbeit mit Szenischer Interpretation von Musik ist auch die Entwicklung von *Singhaltungen*. Dies kann etwa geschehen, indem die Schüler ihre charakteristische Musikpassage über Kopfhörer hören und dann versuchen, mit Gesten und Gehhaltungen zu „imitieren, um über die Nachahmung Zugang zu Emotionalität und zur Gedankenwelt der Figur zu bekommen“²⁷⁴. Singhaltungen können aber auch auf dem entgegen gesetztem Weg erarbeitet werden: Ausgehend von einem charakteristischen Textausschnitt gehen die Schüler in ihrer individuellen Figur von einer Sprechhaltung²⁷⁵ zu einer Singhaltung über, indem sie frei eine aus ihrer Sicht musikalisch passende Phrase gestalten, die „Ausdruck des Selbstbildes und der Überzeugung der Figur sind“²⁷⁶. Bei der Erarbeitung von Singhaltungen kommt es dabei weder auf guten Gesang noch auf richtige Töne an, vielmehr sollen Ausdrucksformen gefunden werden, die den Gestus der Situation erfassen und aus den Komponenten des Liedes, des Textes und der Handlungssituation ein ‚passendes Ganzes‘ konstruieren. Singen wird hierbei immer als eine natürliche Ausdrucksform einer Figur verstanden²⁷⁷. Abschließend kann es spannend sein, die erarbeiteten (und unter Umständen sehr unterschiedlichen) Singhaltungen sowohl im Plenum zu präsentieren als auch mit den auf einer Tonaufnahme eingespielten Gesangsphrasen des musikalischen Werkes zu vergleichen²⁷⁸.

Auf ähnliche Art und Weise können auch Singhaltungen im Kollektiv erarbeitet werden: Jedes Kollektiv bekommt eine markante und gut singbare Melodie aus dem musikalischen Werk zugeteilt. Ist die Melodiephrase bekannt, können die Kollektive unterschiedliche Singhaltungen ausprobieren (hingebungsvoll / wütend

²⁷² Siehe S. 29

²⁷³ Vgl. Nebuth 2012 [b], S. 30

²⁷⁴ Kosuch 2005 [b], S. 23

²⁷⁵ Vgl. S. 33

²⁷⁶ Kosuch 2005 [b], S. 23

²⁷⁷ Vgl. Brinkmann 2012 [a], S. 54

²⁷⁸ Vgl. Kosuch 2005 [b], S. 22f.

/ froh / ...) und diese dem jeweils anderen Kollektiv zu singen. Abschließend wird sich innerhalb eines Kollektivs auf eine gemeinsame Singhaltung geeinigt²⁷⁹.

Singhaltungen können aber auch auf dem entgegen gesetztem Weg erarbeitet werden: Ausgehend von einem charakteristischen Textausschnitt gehen die Schüler in ihrer individuellen Figur von einer Sprechhaltung²⁸⁰ zu einer Singhaltung über, indem sie frei eine aus ihrer Sicht musikalisch passende Phrase improvisieren, die „Ausdruck des Selbstbildes und der Überzeugung der Figur sind“²⁸¹. Bei der Erarbeitung von Singhaltungen kommt es dabei weder auf guten Gesang noch auf richtige Töne an, vielmehr sollen Ausdrucksformen gefunden werden, die den Gestus der Situation erfassen und aus den Komponenten des Liedes, des Textes und der Handlungssituation ein ‚passendes Ganzes‘ konstruieren. Singen wird hierbei immer als eine natürliche Ausdrucksform einer Figur verstanden²⁸². Abschließend kann es spannend sein, die erarbeiteten (und unter Umständen sehr unterschiedlichen) Singhaltungen sowohl im Plenum zu präsentieren als auch mit den auf einer Tonaufnahme eingespielten Gesangsphrasen des musikalischen Werkes zu vergleichen²⁸³.

4.4.3 Szenisch-musikalische Arbeit

Die szenisch-musikalische Arbeit nimmt einen Schwerpunkt in der Szenischen Interpretation von Musik ein und zeichnet sich durch einen ständigen Perspektivenwechsel von Spiel- und Reflexionsverfahren aus, „mit dem die Komplexität eines musiktheatralischen Werkes erahnt, wenn [auch] nicht erfasst werden kann“²⁸⁴. Die Phase der szenisch-musikalischen Arbeit kennt mehrere Methodenkomplexe: Zum einen wird die Arbeit an den *Haltungen*²⁸⁵ intensiviert, darüber hinaus spielt auch die Arbeit mit *Bildern* (etwa Standbilder oder Statuen) eine große Rolle. So gibt es durchaus Möglichkeiten, Standbilder²⁸⁶ mit Musik zu konfrontieren. Wurden Standbilder nur auf der Grundlage etwa eines Librettos errichtet, so kann das Abspielen der passenden Musik zum fertigen Standbild Möglichkeiten der Auseinandersetzung eröffnen: Passt der Gestus der Musik zum Standbild? Interpretiert die Musik ggf. etwas, was vom Text her noch offen ist?²⁸⁷. Dieses Verfah-

²⁷⁹ Vgl. Brinkmann 2010, S. 29

²⁸⁰ Vgl. S. 33

²⁸¹ Kosuch 2005 [b], S. 23

²⁸² Vgl. Brinkmann 2012 [a], S. 54

²⁸³ Vgl. Kosuch 2005 [b], S. 22f.

²⁸⁴ Brinkmann 2012 [a], S. 55

²⁸⁵ Siehe dazu Kapitel 3.5.2 sowie 4.4.2

²⁸⁶ Standbilder werden auf S. 34f. erläutert

²⁸⁷ Vgl. Brinkmann 2010, S. 36

ren kann durch Stop-Rufe ergänzt werden: Sobald ein Beobachter der Meinung ist, dass ein gezeigtes Standbild nicht mehr zu aktuell erklingenden Musik passt, ruft er ‚Stop!‘ und formatiert die Spieler seinen Vorstellungen entsprechend um. Ebenso können einzelne Standbilder verschiedenen Musik- oder Textabschnitten zugeordnet werden²⁸⁸.

In der szenisch-musikalischen Arbeit werden zusätzlich ausgewählte *Kernszenen* des musikalischen Werkes szenisch interpretiert. Vor jeder Spieleinheit werden die beteiligten Spieler in die Szene eingeführt, „indem der Musiklehrer/in hinter jede Person tritt und sie nach Erwartungen, Gefühlen usw. bezüglich der folgenden Szene befragt, wobei charakteristische Musik eingesetzt werden kann“²⁸⁹.

Wie schon in Kapitel 3.5.3 dargestellt, gibt es nachfolgend mehrere Möglichkeiten, Szenen zu spielen – szenisch lesend, mit der Textvorlage in der Hand spielend, frei improvisierend oder auch nach *Regieanweisung*. Hierbei gibt der Spielleiter nacheinander verschiedene Regieanweisungen, die sich jeweils auf unterschiedliche Spieler beziehen und meist die chronologische Handlungsabfolge eines Musikstücks verdeutlichen. Grundsätzlich gilt, dass sich nur die Figuren bewegen, die Handlungsaufforderungen erhalten – je nach Regieanweisung können Figuren auch dazu aufgefordert werden, kurze Sätze und Aussagen von sich zu geben oder sogar angedeutete Arien zu singen²⁹⁰. Jedes Verfahren des szenischen Spiels kann mit oder auch ohne gleichzeitig erklingender Musik durchgeführt werden.

Auch das *Tanzen* oder andere Formen des Bewegens zu Musik können Element der szenisch-musikalischen Arbeit sein, denn „Tanzschritte, Körperhaltungen, musikalischer Gestus, Tanzsituation und Örtlichkeit sagen etwas über den historischen Rahmen [eines musikalischen Werkes] aus und können innerhalb einer Szenischen Interpretation genutzt werden, um die Körperlichkeit der Figuren in ihrer Zeit zu erfahren“²⁹¹. Sollte der Spielleiter den Spielern feste Tanzschritte vermitteln, gilt allerdings ähnliches wie bei der Erarbeitung von Singhaltungen: Es geht nicht so sehr um das ‚richtige‘ Nach-Tanzen der verschiedenen Schritte, vielmehr sollten die Tanzhaltung, der Gestus und der kulturelle, inhaltliche Hintergrund des Tanzes im Vordergrund stehen²⁹².

²⁸⁸ Vgl. Brinmann 2010, S. 37ff.

²⁸⁹ Vgl. Nebuth 2012 [b], S. 31

²⁹⁰ Anregungen zum spielerischen Improvisieren von Rezitativen, Arien und sogar Duetten finden sich in Brinkmann 2010, S. 47ff.

²⁹¹ Brinkmann 2010, S. 50

²⁹² Vgl. ebd.

Zuletzt können unterschiedliche *Ergebnisse* der Arbeitsprozesse aus verschiedenen Spielphasen immer wieder präsentiert werden. So sollten individuell erarbeitete Figurenhaltungen, Rollenbiographien oder auch in Kleingruppen entwickelte Szenen immer auch der Gesamtgruppe gezeigt werden. Zusätzlich können erarbeitete Standbilder, Stehhaltungen und ähnliches über Fotos dokumentiert werden und anschließend für alle sichtbar auf Plakaten oder Pinnwänden in der Klasse ausgehängt werden. So wird nach und nach zusätzlich der szenische Entwicklungsprozess der Interpretationen verdeutlicht²⁹³.

4.4.4 *Ausführung*

Jede Spieleinheit endet mit einer Ausföhlung²⁹⁴, die hauptsächlich dazu dient, die Distanz von Spieler und Figur nach der Szene wieder bewusst zu machen und die daher auch die nachfolgende Reflexion vorbereitet²⁹⁵. Die Ausföhlung kann ggf. mit passender Musik unterlegt werden. Ebenso können sich die Antwortenden sowohl verbal als auch musikalisch (etwa singend) zu ihrer Geföhlslage äußern²⁹⁶.

4.4.5 *Reflexion*

Phasen der szenischen Reflexion werden nicht nur zu Ende einer Unterrichtseinheit, sondern immer wieder im Wechsel mit Phasen des szenischen Spiels durchgeführt (generell überlappen sich die einzelnen Phasen auch sehr häufig und lassen sich in der Praxis weniger gut als in der Theorie auseinander differenzieren). Kosuch formuliert die Idee der Reflexion folgendermaßen:

„In der Reflexion werden die Unterrichtserlebnisse zu Erfahrungen verarbeitet, indem diese Erlebnisse mit den Perspektiven der anderen Spieler und der Beobachter (selbst- und Fremdwahrnehmung) konfrontiert, mit (musikwissenschaftlichen) Texten und Partituren verglichen oder mit der Gegenwart in Beziehung gesetzt werden.“²⁹⁷

Neben den in Kapitel 3.5.4 dargestellten vielseitigen Reflexionsmethoden kann die Szenische Interpretation von Musik zusätzlich durch eine *musikalische Reflexion* bereichert werden, die bereits außerhalb der Rolle statt findet. Dazu wird das zuvor interpretierte Musikstück (oder ein Teil davon) abschließend nochmals von allen gehört und jeder erhält die Aufgabe, sich den erarbeiteten Handlungsablauf zur Musik vorzustellen. Durch Stop-Rufe können zudem individuelle Hörerlebnisse an bestimmten Stellen beschrieben werden. In einer anschließenden Diskussion

²⁹³ Vgl. Brinkmann 2010, S. 53

²⁹⁴ Die Ausföhlung wird auf S. 37 erläutert

²⁹⁵ Vgl. Kosuch 2005 [b], S. 12

²⁹⁶ Vgl. Nebuth 2012 [b], S. 31

²⁹⁷ Kosuch 2005 [b], S. 12

kann über die erlebten Spielprozesse im Zusammenhang mit der soeben gehörten Musik reflektiert werden: Wie hat die Musik das Spiel beeinflusst? Wo entstanden Widersprüche oder Übereinstimmungen zwischen Musik und Spiel? Welches Erlebnis wurde durch die Musik ausgelöst? Unter Umständen ist es hierbei hilfreich, den Schülern weiterführende Dokumente zur Verfügung zu stellen – etwa Teile der Partitur, Hintergrundinformationen zu Werk und Komponist und ähnliches²⁹⁸. Brinkmann, Kosuch und Stroh schlagen außerdem vor, eine Phase der Szenischen Interpretation immer durch ein Feedback zu beenden, etwa durch die Methode des *Blitzlichts*. Hierbei sollen sich alle ‚Teilnehmer‘ kurz der Reihe nach zu einer vom Spielleiter gestellten Frage oder auch zu ihrer aktuellen Befindlichkeit äußern. Die Äußerungen bleiben dabei unkommentiert, geben dem Spielleiter eine kurze Rückmeldung und dienen darüber hinaus auch dazu, einen Teil der in der Gruppe zu Erfahrungen verarbeiteten Erlebnisse der Gruppe ein Stück weit zurück zu geben. Ein so genutztes Feedback kann sich innerhalb einer Gruppe zu einem bereichernden Abschluss-Ritual entwickeln²⁹⁹.

4.5 Exkurs: Die weitere Entwicklung der Szenischen Interpretation von Musik

Kurz soll hier noch die weitere Entwicklung der Szenischen Interpretation von Musiktheater skizziert werden.

Wurden zu Beginn der Szenischen Interpretation von Musik hauptsächlich Opern interpretiert, so erweiterten sich die musikalischen Inhaltsfelder bald auf Musicals, Operetten, Lieder, Gebrauchsmusik, auf programmatische und dann auch auf absolute Musik³⁰⁰. Es entstanden immer zahlreicher werdende Spielkonzepte zu verschiedensten musikalischen Werken. Um die Vielfalt der Publikationen zu sichten und zu bündeln und um das gemeinsame Konzept der Szenischen Interpretation zu bewahren, gründete sich 2001 das ‚Institut für Szenische Interpretation von Musik und Theater‘ (ISIM), aus welchem im Jahr 2012 eine online-Schriftenreihe entstand, die zentrale Konzepterläuterungen und ausgewählte Spielkonzepte öffentlich zugänglich in sich vereint³⁰¹. Zugleich widmet sich das ISIM der Evaluation und Forschung der Szenischen Interpretation von Musik³⁰².

²⁹⁸ Vgl. Brinkmann 2012 [a], S. 60

²⁹⁹ Vgl. Brinkmann 2012 [a], S. 58

³⁰⁰ Vgl. Brinkmann 2012 [a], S. 51

³⁰¹ Vgl. Oberhaus 2012 [a], S. 3

³⁰² Zahlreiche Informationen, ein umfangreiches Literaturverzeichnis und zahlreiche frei zugängliche Materialien finden sich auf der Homepage des Institutes: www.musiktheaterpaedagogik.de

An der Staatsoper Stuttgart entwickelte Markus Kosuch 1995 zudem das Modell ‚Erlebnisraum Oper‘ und überführte die Szenische Interpretation damit erstmals konzeptionell, inhaltlich und organisatorisch in eine außerschulische Institution³⁰³. Die Szenische Interpretation wurde damit zu einer wichtigen Methode der allgemeinen Opernpädagogik und fand ihren Weg anschließend auch in verschiedenste Opernhäuser Europas³⁰⁴. So arbeitet das ISIM inzwischen auch auf einer europäischen Ebene mit den pädagogischen Abteilungen unterschiedlichster Opernhäusern Europas zusammen, die sich im ‚Reseau europeen des services educatifs des maisons d’opera‘ (RESEO) zusammengeschlossen haben³⁰⁵.

5 Analytische Aspekte von ‚Hänsel und Gretel‘

In den vorherigen Kapiteln wurden umfangreiche literatur- und musikdidaktische Perspektiven der Szenischen Interpretation dargestellt. Diese sollen nun anhand des Stoffes von ‚Hänsel und Gretel‘ konkretisiert werden und so in fächerübergreifende Unterrichtsideen für eine vierte Klasse münden. Ziel ist, dass eine vierte Klasse sowohl die literarische Märchenvorlage der Brüder Grimm als auch die musikalische Adaption Engelbert Humperdincks mit den Methoden der Szenischen Interpretation vielfältig untersucht.

Warum sich die szenischen Methoden als handlungsorientierte Interpretationsverfahren dabei besonders eignen, um Schülern einen intensiven und individuell bedeutsamen Zugang zu literarischen und musikalischen Werken zu ermöglichen, wurde in den bisherigen Kapiteln ausführlich beleuchtet. *Was* genau aber interpretiert werden soll bzw. welche Ziele den szenischen Interpretationsverfahren zugrunde liegen, kann erst formuliert werden, wenn dem Spielleiter analytische Momente sowohl des Märchens als auch der Oper klar sind. Trotzdem die Verfahren der Szenischen Interpretation stets eine große Offenheit in der Deutung ermöglichen sollten, sollte der Spielleiter gängige, wissenschaftliche Deutungen kennen, um diese in die Interpretationsprozesse ggf. auch einbringen zu können. Einige ausgewählte analytische Aspekte sowohl der literarischen als auch der musikalischen

³⁰³ Vgl. Kosuch 2005 [b], S. 9

³⁰⁴ In Kosuch 2007 [a] sowie Kosuch 2007 [b] lässt sich dieser Prozess nachvollziehen.

³⁰⁵ Weitere Informationen finden sich unter ww.reseo.org

schen Variante des Stoffes sollen daher im Folgenden dargestellt werden³⁰⁶. Dabei gehe ich davon aus, dass dem Leser das Märchen ‚Hänsel und Gretel‘ in der bekannten Fassung der Grimms vertraut ist.

5.1 Ausgewählte analytische Aspekte des Märchens KHM 15³⁰⁷

Aus dem Jahre 1810 ist eine Handschrift Wilhelm Grimms erhalten, die den Titel „Das Brüderchen und das Schwesterchen“ trägt. Diese Handschrift, die für spätere Ausgaben der Kinder- und Hausmärchen noch umfangreich überarbeitet und vor allem detailreich erweitert wurde, gilt heute als die Grimm'sche Urfassung des später umbenannten Märchens ‚Hänsel und Gretel‘³⁰⁸.

Die genaue *Herkunft* des Märchens ist nicht geklärt, eventuell bekamen es die Brüder Grimm von der Apotheker-Familie Wild aus Kassel erzählt (definitiv ergänzte Dorothea Wild später die berühmten Verse vom Wind). Innerhalb der gebildeten Bürgerkreise des 19. Jahrhunderts ist jedoch ohnehin mehr mit schriftlicher denn mit mündlicher Überlieferung von Märchen zu rechnen³⁰⁹. So nimmt man an, dass nicht zuletzt die zu der Zeit weit verbreiteten Märchen von Perrault und d'Aulnoy einen großen Einfluss auf die schriftliche Endfassung des Märchens hatten, da wesentliche Motive von ‚Hänsel und Gretel‘ bereits hier auftauchen. Zudem sind aus dem gesamten europäischen und sogar aus dem amerikanischen und asiatischen Raum zahlreiche Varianten des Märchenstoffes bekannt³¹⁰.

So viele Varianten es von den allgemeinen Motiven Hänsels und Gretels gibt, so viele Deutungen gibt es jedoch auch von der *einen* Erzählung der Grimms. Brackert bemerkt dazu Grundlegendes zum Wesen der Märchen:

„Es ist ein Geheimnis dieser rätselvollen Texte, daß (sic!) sie mehr Fragen an uns stellen als sich Antworten finden lassen; daß (sic!) sie sich uns immer wieder neu reizvoll vor Augen stellen und sich zugleich auch immer wieder entziehen; daß (sic!) wir uns auf vielen verschiedenen Wegen der Märchenlandschaft nähern können und doch das ganze Panorama nie vor Augen haben.“³¹¹

³⁰⁶ Hier werden nur ausgewählte analytische Aspekte beleuchtet, weil eine komplette Analyse des Märchens und der Oper einerseits den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde und andererseits auch für die Unterrichtsideen nicht zielführend wäre.

³⁰⁷ Im Folgenden beziehe ich mich auf die 1857 erschienene letzte Version der Brüder Grimm des Märchens Hänsel und Gretel, Nr. 15 in den Kinder- und Hausmärchen, vgl. Brüder Grimm 1982, S. 100 - 108

³⁰⁸ Vgl. Mieder 2007, S. 13f.

³⁰⁹ In diesem Zusammenhang darf nicht vergessen werden, dass die historisch gebundene Gattungsform, die wir heute als Märchen bezeichnen, erst aus eben dieser bürgerlichen Gesellschaft heraus entstand!

³¹⁰ Vgl. Ranke, S. 499

³¹¹ Brackert 1980 [a], S. 15

Märchen, die auf den ersten Blick oft so einfach erscheinen, sind damit (ebenso wie viele andere literarische Texte) schwer auf *eine* Interpretation festlegbar und bieten geradezu verschiedene Deutungsmöglichkeiten an. Verschiedene Disziplinen setzten hier daher oft auch verschiedene Schwerpunkte in der Deutung.

Die *sozialgeschichtliche Deutung* etwa betont die Berücksichtigung des sozialhistorischen Hintergrundes von Märchen. Unverkennbarerweise thematisiert ‚Hänsel und Gretel‘ eine „Teuerung und Not, auf die die Eltern durch die Aussetzung der Kinder reagieren“³¹². Hier fließen durchaus reale Gegebenheiten mit ein; „realistische Züge, die den Sitz im Leben zur Zeit ihrer Entstehung erkennen lassen“³¹³.

So ist anzunehmen, dass Motive wie die Armut, der Nahrungsmangel und daraus folgend sogar das Aussetzen der eigenen Kinder sozialhistorische Erfahrungen waren, die in der mündlichen Überlieferung von Märchen aufgegriffen wurden. Passend dazu gab es beispielsweise noch „im 19. Jahrhundert das real praktizierte Abschieben der Dorfarmen“³¹⁴. Piers zeigt weiterhin, dass sogar Kindesmord keineswegs immer ein Tabu war, sondern nur dann, wenn es genug zu essen gab. In schwierigen Zeiten wurden Kinder durchaus ausgesetzt, ertränkt, erstickt oder erdrückt³¹⁵.

Nachdenklich stimmend ist in diesem Zusammenhang, dass nach solchen Taten fast nie beide Elternteile bestraft wurden, sondern stets nur die Mutter als diejenige, die ihre Kinder eigentlich schützen sollte. Dieses einseitige Schuld-Zuweisen schlägt sich durchaus auch im Märchen ‚Hänsel und Gretel‘ nieder, in welchem zunächst die leibliche Mutter und in späteren Versionen dann die Stiefmutter als die wesentliche Initiatorin des Aussetzens der Kinder beschrieben wird. Vielleicht ist die Figur der *Mutter* gerade deshalb, wegen dieses uns erschreckenden und widernatürlich erscheinenden Verhaltens, ein zentraler Gegenstand vieler Deutungen.

Besonders oft wird die Mutter mit der Hexe gleich gesetzt und durchaus gibt es einige Parallelen dieser beiden Figuren. Die verborgene Bosheit der Mutter wird den Kindern erst deutlich, als diese nachts ihrem geheimen Plan lauschen, die eigenen Kinder auszusetzen. Ebenso wirkt auch die Hexe zunächst freundlich; mit ihrem verlockenden Angebot des Lebkuchenhauses repräsentiert sie darüber hinaus sogar augenscheinlich die nährnde und versorgende Mutter. Dass die Hexe

³¹² Brackert 1980 [b], S. 237

³¹³ Mieder 2007, S. 19

³¹⁴ Ranke 1990, S. 502

³¹⁵ Vgl. Brackert 1980 [b], S. 237

hinter ihrem Schein grundlegend böse ist und Hänsel und Gretel eben gerade *nicht* versorgen möchte, wird – ähnlich wie bei der Mutter – erst später deutlich. Damit erscheint die Hexe als eine Art Überzeichnung der Mutter und wird für genau das „charakteristisch, was die Kinder an der Mutter erleben: sie verstellt sich, sie ist nicht so, wie sie zu sein scheint“³¹⁶.

Aus diesen Überlegungen heraus steht auch die Vernichtung der Hexe letztendlich für eine Überwindung der Mutter, die von Hänsel und Gretel als lebensbedrohlich-feindliche Macht aufgegriffen werden muss. Als es Gretel gelingt, „die böse Hexe in den Ofen zu schieben, so ist das ein Akt der Befreiung, und das Böse geht an sich selbst zu Grunde“³¹⁷. Passend dazu ist, als die Kinder nach Hause zurück kehren, nicht nur die Hexe, sondern auch die Mutter gestorben. Die Gefahr ist überwunden³¹⁸.

Ähnlich wie die Mutter stellt auch das *Hexenhaus* einen zentralen Aspekt vieler Deutungen dar – ist hiermit doch der Ort versinnbildlicht, an dem Hänsel und Gretel das Böse in Form der Hexe überwinden.

Ebenso wie die Hexe selbst kann auch das Hexenhaus in Beziehung zum Elternhaus Hänsels und Gretels gedeutet werden. Im Unterschied zum Elternhaus ist das Hexenhaus zunächst jedoch kein Ort des Mangels, sondern präsentiert einen Ort der Fülle – hier gibt es vor allem auf der materiellen Ebene scheinbar all das, was im Elternhaus fehlt³¹⁹. Brackert beschreibt Hexenhaus und Elternhaus als „zwei unterschiedliche Erscheinungsformen ein und derselben Größe“³²⁰, was unter anderem dadurch erklärt wird, dass die Vorgänge im Hexenhaus wie eine Art Spiegelung der Erlebnisse und Erfahrungen im und am Elternhaus erscheinen. Die Erlebnisse, Handlungs- und Verhaltensweisen aus dem Elternhaus werden gewissermaßen wiederholt, gehen aber noch in einem entscheidenden Maß über die gemachten Erfahrungen hinaus: Während das Elternhaus für den Mangel steht, sollen die Kinder im Hexenhaus, dem Haus der Fülle, etwa selbst zur Speise werden. Hier nun aber verändern sich auch Hänsel und Gretel: Im Hexenhaus sind sie den Plänen einer bösen Mutter nicht mehr nur hilflos ausgesetzt, sondern können sich vielmehr selbstständig aus ihrem Ausgeliefertsein befreien, indem sie die Hexe töten³²¹.

³¹⁶ Brackert 1980 [a], S. 35

³¹⁷ Mieder 2007, S. 19

³¹⁸ Vgl. Brackert 1980 [b], S. 230

³¹⁹ Vgl. Brackert 1980 [b], S. 36

³²⁰ Brackert 1980 [b], S. 223

³²¹ Vgl. Brackert 1980 [b], S. 226

Das Hexenhaus versinnbildlicht damit den zentralen Entwicklungspunkt Hänsels und Gretels. Offensichtlich kann dieser Reifungs- und Entwicklungsprozess gerade *nicht* bei den Eltern stattfinden, sondern benötigt einen anderen Ort; einen unwirklich-wundersamen Ort, der nicht mehr tabuisiert, sondern die Figuren und Geschehnisse so erscheinen lässt, wie sie wirklich sind³²². Erst das Hexenhaus zeigt die wahre Grausamkeit der Mutter / Hexe unverhüllt – gleichsam wird hier auch die entsprechende Gegenreaktion der Kinder offenbar! Mit den Worten Brackerts ausgedrückt:

„Das Hexenhaus ist das Elternhaus, wie es sich in der Wunsch- und Angstvorstellung der Kinder präsentiert: ein Ort üppigster oraler Lust und zugleich ein Ort schrecklicher Erfahrung von Lustversagung. Für beides steht die Mutter-Hexe repräsentativ. [...] Im Hexenhaus befreien sich die Kinder von der Angst, mit der sie auf den Doppelaspekt der Mutter reagieren, indem sie nicht mehr nur versuchen, durch Regression, durch die Anklammerung an das Elternhaus und dessen Wunschstrukturen, die eigene Lage zu meistern, sondern indem sie nun selber [so] zu handeln vermögen wie die Mutter, ja diese sogar überwinden.“³²³

In seiner psychologischen Interpretation beschreibt Bettelheim das Märchen ‚Hänsel und Gretel‘ als eine Art Lehre, die uns zeigt, dass irgendwann eine Ablösung der Eltern erforderlich ist. Der Wunsch nach einer nicht enden wollenden Symbiose von Mutter und Kind (und somit der Wunsch nach Regression) beende jegliche individuelle Unabhängigkeit. Verständlicherweise aber sei die Vorstellung, sich von den Eltern irgendwann lösen zu müssen, vor allem für Kinder oft noch beängstigend: „Es ist die Angst und tiefe Enttäuschung des Kindes, wenn die Mutter nicht länger bereit ist, alle seine oralen Wünsche zu erfüllen, die es zu der Annahme verleitet, seine Mutter sei plötzlich lieblos, selbstsüchtig und ablehnend geworden“³²⁴.

Nach Bettelheim ist das Böse der Mutter daher (lediglich) als eine Projektion der Kinder aufzufassen. In dieser Deutung wird jedoch übersehen, dass die Mutter Hänsel und Gretel *tatsächlich* bewusst im Wald aussetzt. Dennoch wird bei Bettelheim deutlich, dass das Märchen typische, entwicklungsbedingte Ablösungsängste behandelt, die viele Kinder kennen werden. Das Märchen kann hier in der ihm spezifischen Bildersprache zu einer Überwindung dieser Ängste beitragen – denn es verdeutlicht, dass „die Trennung vom Elternhaus nicht das Ende der Welt bedeutet, ja daß (sic!) das Verlassen der Eltern eigentlich etwas Normales ist“³²⁵.

³²² Vgl. Brackert 1980 [b], S. 235

³²³ Brackert 1980 [b], S. 236

³²⁴ Bettelheim 2006, S. 183

³²⁵ Mieder 2007, S. 10

Wie schon in der Einleitung dieser Arbeit angedeutet, zählt ‚Hänsel und Gretel‘ zum Bereich der *Adoleszenzmärchen*; es erzählt von dem „Entwicklungs- und Werdegang zweier Menschen (weiblich und männlich), die von ihrem Kind-Dasein im Elternhaus die Reifungsstufen zum Erwachsenen-Leben durchlaufen“³²⁶. Dieser Entwicklungsprozess hat natürlich etwas mit Enttäuschungen und Ängsten zu tun. Aber dieser Entwicklungsprozess, und das zeigt uns das Märchen ebenfalls, ist auch mit Erfolg verbunden. Trotz all der Bedrohung und Gefahr, die Hänsel und Gretel aushalten mussten, haben sie ihren Entwicklungsprozess durchlaufen und sind zu verantwortlichen, freien Menschen herangewachsen³²⁷. Als unabhängige Kinder kehren sie nach Hause zurück „und bringen als Symbol ihrer Identitätsfindung sogar Edelsteine aus dem Hexenhaus mit“³²⁸. Sie sind nun nicht mehr abhängig, sondern tragen selbst Reichtum nach Hause.

Die beiden Geschwister haben gelernt, sich nicht mehr länger nur auf die eigenen Eltern zu verlassen, sondern sich gegenseitig zu helfen – ein wichtiger entwicklungspsychologischer Erkenntnisprozess³²⁹. Interessant ist dabei auch, welche Rollen Hänsel und Gretel wann einnehmen: Ist Hänsel auf dem Weg (und damit in der Nähe des Vaterhauses) noch derjenige, der die Verantwortung übernimmt und Rat weiß, so entpuppt sich im Hexenhaus (als dem repräsentativen Ort der Mutter) schließlich Gretel als die rettende Figur des Geschehens³³⁰.

Zusammenfassend thematisiert ‚Hänsel und Gretel‘ - wie viele andere Märchen auch – universelle Entwicklungsaufgaben eines heranwachsenden Menschen. Typisch für Märchen ist dabei, dass sich die Protagonisten gerade nicht Zuhause entwickeln, sondern von eben dort fort wandern und mit ihrem Weg zugleich auch ihren Entwicklungsprozess beschreiten – das „Ziel der Wanderung der Märchenhelden ist also die Suche nach einem neuen Ich“³³¹.

Die Märchenhelden sind damit meist aus ihrem Umfeld *isoliert*. So sind auch Hänsel und Gretel von ihrem engsten Umfeld, von ihren Eltern, allein im Wald verlassen und müssen dort auf sich gestellt zurecht kommen. Neben dem Charakter der völligen Isoliertheit sind Märchen zugleich aber auch oft durch eine *Allverbundenheit* gekennzeichnet: Märchenhelden treffen auf ihrem Weg jenseits der vertrauten Umgebung ganz natürlicherweise, ganz unhinterfragt das Phantasti-

³²⁶ Mieder 2007, S. 16

³²⁷ Vgl. Mieder 2007, S. 23

³²⁸ Mieder 2007, S. 10

³²⁹ Vgl. Bettelheim 2006, S. 190

³³⁰ Vgl. Brackert 1980 [a], S. 37

³³¹ Lange 2004, S. 22

sche, Wunderbare. Sie sind darüber hinaus „fähig, sich überall hin tragen zu lassen und überall, wo es Not tut, eine neue Verbindung einzugehen“³³². Lüthi sieht in diesen Aspekten der Isoliertheit und der damit korrespondierenden Allverbundenheit zwei wesentliche Merkmale von typischen Märchenfiguren. Sie zeigen „den Menschen, der isoliert, d. h. ohne feste Bindung an irgendwelche relativen Werte, aber gerade deshalb frei zum Eingehen aller wirklich wesentlichen Bindungen seinen Weg geht“³³³.

Trotz der typischen Isoliertheit vieler Märchenhelden also – und hierin liegt das Positive der Märchen – zeigt die Allverbundenheit „ein Geborgensein (sic!) der Helden in einem Schicksalsgang [...], der sie führt, der ihnen gute oder böse Überraschungen und große Herausforderungen zuweist und sie trotz aller Widrigkeiten nie im Stich lässt – am Ende sind die Helden immer erfahrener und reifer, auch freier und verantwortungsbewusster als Anfang ihres Lebensabenteuers“³³⁴.

5.2 Ausgewählte analytische Aspekte der Oper ‚Hänsel und Gretel‘

Mit seiner Oper ‚Hänsel und Gretel‘ schuf Engelbert Humperdinck die heute „wohl bekannteste und am häufigsten aufgeführte deutsche Märchenoper“³³⁵. Dieser Erfolg ist genau genommen einem glücklichen Zufall zu verdanken: Humperdincks Schwester Adelheid Wette bat ihren Bruder im Frühjahr 1890, für ihre Kinder zu einem von ihr gedichteten Märchenspiel (Hänsel und Gretel) vier Lieder zu schreiben. Ebenfalls auf Anregung seiner Schwester komponierte Humperdinck das Märchenspiel einige Monate später zu einem Singspiel aus. Das Libretto des Singspiels nennt als Verfasserin besagte Adelheid Wette, vermutlich waren an der Entstehung aber zudem noch ihr Mann Hermann Wette sowie Humperdinck selbst beteiligt³³⁶. Wiederum zwei Jahre später konnte Humperdinck, auf den Grundzügen des Singspiels aufbauend, eine durchkomponierte, instrumentierte Oper vorlegen: ‚Hänsel und Gretel‘³³⁷.

Bei der Betrachtung des Inhaltes der Oper fallen zunächst einige Unterschiede zwischen Märchenversion und dem *Libretto* der Oper ins Auge. Im Wesentlichen entspricht die Handlung den bekanntesten Versionen des Volksmärchens und damit sowohl der Version der Grimms (Kinder- und Hausmärchen) als auch der

³³² Brackert 1980 [a], S. 29

³³³ Lüthi 1966, S. 41

³³⁴ Zitzlsperger 2004, S. 146

³³⁵ Meier 2002, S. 12

³³⁶ Vgl. Meier 1999, S. 92

³³⁷ Vgl. Meier 1999, S. 93

Version Ludwig Bechsteins (Deutsches Märchenbuch)³³⁸. Obwohl die beiden Märchenversionen nicht viel unterscheidet, so zeichnet sich Bechsteins Märchen – im Gegensatz zu dem der Grimms – durch einen religiös motivierten Erzählton aus. Im Wald beruhigt Hänsel seine Schwester etwa, indem er ihr Gottes Da-Sein zuspricht. Im Hexenhaus beten die Geschwister einen Abendsegen. Und nachdem sie von der Hexe erlöst sind, weinen sie vor Freude – und danken Gott³³⁹.

Diese *religiöse Motiviertheit* Bechsteins ist durchaus auch in der Oper Humperdincks zu finden. So stellen sowohl der auskomponierte Abendsegen der Geschwister als auch der Zuspruch des Vaters „Wenn die Not aufs Höchste steigt, Gott der Herr die Hand euch reicht!“³⁴⁰ zentrale Momente der Oper dar – diesen Momenten wird in der Behandlung der Leitmotivik noch nähere Beachtung geschenkt. Zudem werden bei Humperdinck neue – ebenfalls religiös oder zumindest moralisch motivierte – Figuren eingeführt: „Hänsel und Gretel werden im Wald von Geistwesen (Sandmann und Taumann) und göttlichen Boten (Engeln) geschützt und erhalten Stärke [...] für die kommenden Abenteuer“³⁴¹.

Die moralisierende Tendenz der Oper ist damit gewissermaßen zumindest in der Märchenversion Bechsteins schon angelegt. In anderen Aspekten entfernt sich die Oper allerdings weiter vom Volksmärchen. Dies ist einmal dem Gattungswechsel von Prosatext zu Opernlibretto geschuldet. Die Handlung musste, um der Oper gerecht zu werden, an einigen Stellen gestrafft werden, um sie auf drei zentrale Orte zu begrenzen³⁴². Diese drei Orte bestimmen gleichzeitig die *Großstruktur* der Oper, die in drei Bilder unterteilt ist und im Titel dieser Bilder jeweils schon den Ort des Geschehens angibt: I – Daheim / II – Im Walde / III – Das Knusperhäuschen.

Neben der notwendigen Reduktion der Handlung tritt andererseits aber auch eine Dehnung einzelner Handlungsmomente in der Oper auf, die ebenfalls im Gattungswechsel begründet liegt. Während sich Märchen durch einen flächenhaften,

³³⁸ Bechsteins Erzählung von Hänsel und Gretel basiert im Wesentlichen auf dem Grimmschen Märchen. Es gibt zwar einige Unterschiede (so ist die Stiefmutter bei Bechstein beispielsweise die leibliche Mutter der Kinder), diese Unterschiede finden sich teilweise aber auch in früheren Ausgaben der Grimm'schen Märchen – hier war die Stiefmutter ebenfalls noch die leibliche Mutter. Möglicherweise bezieht sich Bechsteins Märchenerzählung daher auf eine frühere Ausgabe des Grimm'schen Märchens. Auch in der Oper ist die Mutter die leibliche Mutter Hänsels und Gretels. Vgl. dazu auch Meier 1999, S. 93.

³³⁹ Vgl. Irmen 1989, S. 33

³⁴⁰ Vgl. Humperdinck 1982, S. 47f.

³⁴¹ Brinkmann 2012 [a], S. 16

³⁴² Gekürzt wurden etwa die mehrfache Entfernung vom Elternhaus bzw. Rückkehr zu diesem sowie die Heimkehr der Kinder – stattdessen kommen die Eltern am Schluss zum Hexenhaus. Vgl. Meier 1999, S. 96.

abstrakten Stil auszeichnen, der typisierte Figuren darstellt und deren Gefühlslage allgemein eher ausblendet³⁴³, so benötigen Opern gerade die *Charakterzeichnung* ihrer Figuren. Werden im Märchen über die typisierten Figuren allgemeine Entwicklungsaufgaben des Mensch-Seins versinnbildlicht³⁴⁴, so scheint die „Oper vor allem an den Befindlichkeiten ihrer Protagonisten interessiert“³⁴⁵. Genau dies geschieht nun in der Dehnung einzelner Handlungsmomente, etwa wenn Figuren ihre Befindlichkeit über ausgedehnte Arien mitteilen. Auch die in Märchen oft auftretende *Mangellage* wird in der Oper noch ausführlicher und plastischer beschrieben, um die Hintergründe der Figuren besser nachvollziehen zu können. Operntypisch wird hierbei weniger eine Erklärung für die Mangellage gegeben (bei Hänsel und Gretel also die große Armut, die Not und der Hunger), vielmehr werden die durch die Mangellage ausgelösten Affekte der Protagonisten hervorgehoben³⁴⁶. Dies ist schon in der Musik selbst begründet, denn Musik „kann die Ereignisse, die eine dramatische Handlung ausmachen, eher reflektieren und kommentieren als darstellen“³⁴⁷. Mit Todeas Worten ausgedrückt: „In opera, the music gives color to the actions and feelings, conferring the dramatic actions a great emotional force [...], which has a strong effect on the listener.“³⁴⁸

Zusammenfassend verlebendigt das Libretto einer Märchenoper die eigentlich eindimensionalen Figuren; „ihre Erlebnisperspektive wird nach innen verlagert, Sinesindrücke, Reflexionen und psychische Reaktionen werden sichtbar und erwecken per Identifikation beim Zuschauer menschliche Anteilnahme“³⁴⁹. Trotzdem die Märchenfiguren im Libretto damit über ein reicheres Innenleben als ihre literarischen Vorbilder verfügen, so sind sie dennoch ähnlich einfach zu verstehen, denn sie geben dem Rezipienten kaum Rätsel auf und entwickeln sich auch charakterlich innerhalb der Handlung meist nicht groß³⁵⁰.

Gerade die Figur der *Mutter* jedoch wird in der Oper ‚Hänsel und Gretel‘ durch ihr reicheres Innenleben in einem ganz neuen Licht dargestellt. Sie wird als eine von existenziellen Sorgen geplagte Frau gezeichnet, die nicht weiß, wie sie ihre Familie ernähren soll – deutlich wird dies etwa in folgender Zeile:

³⁴³ Vgl. Lüthi 1966, S. 25ff. sowie Meier 2002, S. 12

³⁴⁴ Vgl. S. 61 dieser Arbeit

³⁴⁵ Gier 2008, S. 94

³⁴⁶ Vgl. Meier 1999, S. 235

³⁴⁷ Gier 2008, S. 94

³⁴⁸ Todea 2009, S. 55

³⁴⁹ Meier 1999, S. 314

³⁵⁰ Vgl. Gier 2008, S. 96

M. (schluchzend)

Nichts hab ich zu le - ben, kein Krüm - chen den

Wür - mem zu es - sen zu ge - ben. 351

Die abwärts gerichtete kleine Sexte (‚leben‘), die Libretto-Anweisung (‚schluchzend‘) und nicht zuletzt auch die sparsame, fast karge Begleitung des Klagegesangs – ausschließlich von Streichinstrumenten übernommen – suggerieren den Schmerz der Mutter, die nicht weiß, wie sie sich in dieser Situation noch helfen soll. Als die Mutter nun beladen mit diesen Sorgen nach Hause kommt und ihre Kinder herum tollend (und nicht den ihnen gegebenen Aufgaben nachgehend) vorfindet, schickt sie diese aus dem Affekt heraus als Strafe in den Wald zum Erdbeeren-Pflücken, wo sich die Kinder – ohne ihr Zutun – verirren³⁵². Damit konzentriert das Libretto das Böse klar in der Person der Hexe; die Mutter ist entgegen dem Volksmärchen – und ganz im Sinne der bürgerlichen Zeit Humperdincks – im Inneren gut³⁵³.

Die übrigen Figuren entsprechen weitestgehend der Märchenvorlage, werden aber facettenreicher gestaltet.

Der *Vater* ist in der Oper zwar kein Holzhacker, sondern Besenbinder – diese Änderung mag möglicherweise aber schlicht szenisch motiviert sein, da sich Tätigkeiten des Besenbindens auf der Bühne leichter darstellen lassen³⁵⁴. Vom Wirtshaus angeheitert nach Hause zurück kommend, wird er ins Operngeschehen eingeführt. In seinem mit Sprichwörtern gespickten Trinklied, das als Motiv immer bei seinem Auftauchen auf der Bühne erklingt, wird seine grundlegende gutmütige und teilweise etwas polternde Art deutlich³⁵⁵.

Die *Hexe* wird im Gegensatz zum Märchen allein schon durch ihren verräterischen Namen ‚Rosine Leckermaul‘ charakterisiert. Sie gibt sich besonders bei ihrem ersten Auftreten betont unschuldig³⁵⁶, benutzt daher auch viele Diminutive und zeigt nicht immer sofort ihr wahres Gesicht. Zusätzlich zu ihren Selbstbeschreibungen wird die Hexe in der Oper auch durch angstvolle Schilderungen des

³⁵¹ Entnommen aus Humperdinck 1982, S. 111f., vgl. auch Titel 6 der CD

³⁵² Vgl. Humperdinck, S. 93 - 113

³⁵³ Vgl. Meier 1999, S. 95

³⁵⁴ Vgl. Meier 1999, S. 94

³⁵⁵ Vgl. Humperdinck 1982, S. 114ff., vgl. auch Titel 5 der CD

³⁵⁶ Vgl. dazu auch Humperdinck 1982, S. 190 – 193 sowie Titel 7 der CD.

Vaters³⁵⁷ sowie durch die anschließende instrumentale, temperamentvolle Introduction ‚Hexenritt‘³⁵⁸ charakterisiert, die ihr wildes Reiten auf dem Hexenbesen musikalisch-programmatisch schildert.

Hänsel und Gretel treten in der Oper generell als ein einheitliches Geschwisterpaar auf, das noch klar dem Bereich des Kindlichen zuzuordnen ist. So werden ihre Auftritte oft von volkstümlichen Kinderversen und -spielen begleitet³⁵⁹. Zudem scheinen Hänsel und Gretel die Rollen ihrer Eltern gewissermaßen fortzusetzen: Während Hänsel, wie sein Vater, manchmal etwas impulsiv auftritt und sich leicht zu Naschereien und ähnlichem hinreißen lässt³⁶⁰, ist Gretel „sensibler und verantwortungsbewußter (sic!) [...]“. Sie fürchtet sich zwar eher, aber nicht mehr als Hänsel und ist letztlich diejenige, deren Mut die Hexe überlistet³⁶¹. Grundsätzlich jedoch werden die Geschwister in der Oper nicht so selbstständig wie im Märchen dargestellt. So ist ihre im Märchen noch selbst verantwortete Rettung in der Oper im Wesentlichen dem Wirken übernatürlicher Mächte (Gott, Engel, Sandmann, Taumann, ...) zuzuschreiben³⁶². Dadurch geht allerdings auch der entwicklungspsychologisch eigentlich so wichtige Aspekt des Märchens in seinem Kern verloren³⁶³.

Mit der Ansprache eben dieser religiöser Gefühle aber und zudem mit dem kompositorischen Einflechten von volkstümlichen Liedern und idyllischen Waldszenen appellierte Humperdinck an die emotionalen, heimatlichen Wurzeln der Deutschen³⁶⁴. Die romantische Oper seiner Zeit war noch sehr vom Einfluss Wagners geprägt, der in zahlreichen Werken die nordische Mythen- und Sagenwelt für die Opernbühne erschlossen hatte³⁶⁵. Humperdinck jedoch führte die Oper nun „von den Höhenflügen des Mythos' in die vertraute kleine Welt des heimischen Märchens zurück“³⁶⁶.

Dennoch aber ist Wagners kompositorisches Wirken auch noch im Werk Humperdincks zu spüren – nicht zuletzt kannte und schätzte dieser Wagner sehr. Wie Wagner benutzte Humperdinck beispielsweise ein klangreiches, spätromantisches

³⁵⁷ Vgl. Humperdinck 1982, S. 169 – 186 sowie Titel 10 der CD

³⁵⁸ Vgl. Humperdinck 1982, S. 187 – 209 sowie Titel 9 der CD

³⁵⁹ Vgl. Meier 1999, S. 93

³⁶⁰ Vgl. Humperdinck 1982, S. 58f.

³⁶¹ Meier 1999, S. 94. Vgl. zu den Rollen Hänsels und Gretels auch die Titel 3 und 4 der CD.

³⁶² Vgl. Meier 2002, S. 13

³⁶³ Vgl. dazu S. 61f. dieser Arbeit

³⁶⁴ Vgl. Meier 1999, S. 89

³⁶⁵ Vgl. Heindrichs 2008, S. 129

³⁶⁶ Meier 1999, S. 89

Orchester mit zahlreichen Holz- und Blechblasinstrumenten³⁶⁷. Auch die für Wagner so typische *Leitmotivik* stellt in ‚Hänsel und Gretel‘ ein zentrales kompositorisches Mittel dar:

„Die Struktur des Satzes ist von imitatorischen und sequenzierenden Techniken geprägt. In der bewundernswert gesteigerten kontrapunktischen Artistik, die einem schlichten Motiv in Augmentation und Diminution, in Spiegelung oder Krebs erstaunliche konstruktive Qualitäten abzugewinnen weißt, wird verständlich, wieviel Humperdinck als Kontrapunktschüler Josef Rheinbergers [...] gelernt hat“³⁶⁸.

Alle drei Bilder der Oper - *Daheim*, *Im Walde* und *Das Knusperhäuschen* – sind durch spezifische Motive gekennzeichnet, die im Verlauf der Oper immer wieder so oder in ähnlicher Form auftauchen³⁶⁹. In der Ouvertüre werden viele Motive schon vorgestellt und bereits hier miteinander verwoben und verknüpft³⁷⁰. Als Beispiel soll hier die Melodie genauer beleuchtet werden, die direkt zur Beginn der Ouvertüre, in den ersten Takten der Oper, choralartig ertönt. Durch den Klang der spielenden Hörner lässt sie die Hörer von Anfang an den Ort des Geschehens assoziieren – den Märchenwald:



371

Später dann entsteht aus eben dieser Melodie der vertonte *Abendsegen*³⁷² der Kinder, die im Vertrauen auf behütete Mächte auch im unheimlichen Wald ruhig schlafen können. Die selbe Melodie wird zudem für eine zentrale Aussage des Vaters benutzt, die im Verlauf der Oper ebenfalls immer wieder auftaucht und zuletzt sogar den Schlusschoral aller Beteiligten bildet: „Wenn die Not aufs Höchste steigt, Gott der Herr die Hand euch reicht!“³⁷³ In dieser einen Melodie wird damit die religiöse Motiviertheit der Oper, die bereits in Bechsteins Märchenversion anklingt, in einem musikalischen Motiv auf den Punkt gebracht – von Beginn an der

³⁶⁷ Vgl. Meier 2002, S. 14

³⁶⁸ Irmen 1989, S. 105

³⁶⁹ Die Motive hat Humperdinck ausführlich auf einer Motivtafel festgehalten, die verdeutlicht, wie er seine Komposition auf einzelnen Motiven aufbaute. Diese Motivtafel findet sich abgedruckt in Irmen 1989, S. 108 - 118

³⁷⁰ Das Wissen über diese Motive ist in das Arbeitsblatt „Erarbeitungen von Gehaltungen anhand der Ouvertüre“, siehe Anhang, mit eingeflossen – es hier ausführlich darzustellen, führt leider zu weit.

³⁷¹ Entnommen aus Humperdinck 1982, S. 3. Die Melodie ist hier so notiert, wie sie erklingt – gespielt wird sie von Hörnern in F. Vgl. zusätzlich den Beginn des Titels 1 der CD.

³⁷² Vgl. Humperdinck 1982, S. 261- 263 sowie Titel 13 der CD

³⁷³ Vgl. Humperdinck 1982, S. 538f. Sowie Titel 19 der CD

Ouverture bis hin zum Schlusschoral zieht sich dieses zentrale Motiv durch die Handlung der Oper hindurch.

Humperdinck orientierte sich mit seiner Leitmotivik also durchaus an kompositorischen Ideen Wagners. Mit dem Einflechten der Volkslieder aber wollte Humperdinck – im Gegensatz zu Wagner – eine gewisse volkstümliche, ursprüngliche Authentizität erschaffen³⁷⁴. Dieses Erzeugen-wollen einer gewissen Volkstümlichkeit – verbunden mit dem Gedanken, dass das „National typische unverfälscht nur im unverdorbenen Volk bewahrt“³⁷⁵ gefunden werden könne – ist der Intention der Brüder Grimm vermutlich gar nicht so unähnlich.

Neben authentischen *Volksliedern* mit originalen Melodien, die mit den übrigen Klängen der Oper scheinbar nahtlos verknüpft werden („Suse, liebe Suse“ und „Ein Männlein steht im Walde“), gibt Humperdinck darüber hinaus auch anderen bekannten Texten neue Melodien (so etwa bei „Brüderchen, komm tanz mit mir“) – diese Varianten wurden später teilweise populärer als das Original³⁷⁶. Humperdinck schöpfte dabei aus seinem eigenen und vor allem auch aus dem reichen, westfälischen Liederschatz seiner Mutter³⁷⁷.

Gerade diese zwei Strömungen aber, die Humperdinck in seiner Oper vereinte – die Anklänge an Wagner einerseits und das Aufgreifen von Volksliedern andererseits – stießen immer wieder auch auf Kritik und so wurde Humperdinck des Öfteren ein inkonsequentes, kompositorisches Verhalten vorgeworfen³⁷⁸. Dennoch ist die Popularität der Oper bis heute nicht gebrochen und gehört nach wie vor, besonders zur Weihnachtszeit, zum festen Repertoire vieler Theater. Damit hängt zusammen, dass ‚Hänsel und Gretel‘ oft als ein geeignetes Werk betrachtet wird, um Kinder an die Oper heran zu führen, denn es „führt den Kindern ihr vertrautes Märchen mit altersentsprechenden Personen vor und knüpft mit Volksliedern an musikalisch Bekanntes an“³⁷⁹.

Schließlich entstand ‚Hänsel und Gretel‘ zunächst auch aus einem Märchenspiel für Kinder³⁸⁰. Die durchkomponierte Oper jedoch, zu der das Märchenspiel schließlich avancierte, wirkt mit dem großformatigen, gewaltigen Wagner-Orchester, der durchaus anspruchsvollen Komposition und den erwachsenen Solisten

³⁷⁴ Vgl. Meier 1999, S. 103

³⁷⁵ Meier 1999, S. 290

³⁷⁶ Vgl. Meier 1999, S. 195 und Irmen 1989, S. 94

³⁷⁷ Vgl. Irmen 1989, S. 101

³⁷⁸ Vgl. Meier 2002, S. 14

³⁷⁹ Meier 1999, S. 107

³⁸⁰ Vgl. S. 62 dieser Arbeit

nur noch wenig kindertauglich³⁸¹ – so schreibt Humperdinck auch später, die Oper sei für Erwachsene mit Kinderherzen gemacht³⁸². Ob die Oper daher letztendlich doch eher nostalgische Erinnerungen eines Erwachsenen an die eigene Kinderzeit musikalisch verdichtet oder vielleicht tatsächlich auch noch heutige Kinder in ihrer Lebenswirklichkeit ansprechen kann, sollte daher mit Kindern durchaus thematisiert werden. Ich denke aber, dass Kinder mit den Verfahren der Szenischen Interpretation durchaus einen inneren Bezug zur Oper herstellen können – und so schließen sich im Folgenden die konkreten, fächerübergreifenden Unterrichtsideen an.

6 Fächerübergreifende Unterrichtsideen

Im Folgenden nun sollen – aus all den vorherigen Überlegungen resultierend – literatur- und musikdidaktische Unterrichtsideen für eine vierte Klasse formuliert werden, die sich auf den Unterrichtsgegenstand ‚Hänsel und Gretel‘ beziehen. Konkret sollen sowohl das ursprüngliche Märchen der Brüder Grimm als auch die Adaption in Form einer Märchenoper von Engelbert Humperdinck mit Verfahren der Szenischen Interpretation fächerübergreifend betrachtet und gedeutet werden. Die *Kernidee* der Unterrichtseinheit ist dabei das Bewusstmachen der Entwicklung, die Hänsel und Gretel innerhalb des überlieferten Märchens durchlaufen; das Bewusstmachen ihres symbolisch dargestellten Heranwachsens zu jungen, verantwortungsbewussten Menschen³⁸³. Diese Entwicklung muss einerseits aus der sozialhistorischen Wirklichkeit heraus verstanden werden, die im Märchenstoff aufgegriffen und im 1. Bild der Oper noch vertieft dargestellt wird³⁸⁴. Andererseits stellen Märchen immer auch universelle menschlicher Entwicklungsaufgaben und -herausforderungen dar. Diese universellen Bilder, die uns das Märchen vermittelt, gilt es demnach ebenso heraus zu arbeiten.

Für Viertklässler ist das Thema der Entwicklung in dem Sinne *relevant*, da für sie in absehbarer Zeit der Übergang in die weiterführenden Schulen naht – und damit auch das Eintreten in eine neue Lebensphase, die durch eine immer größere Ablösung vom Elternhaus gekennzeichnet sein wird. Märchen können die Schüler in

³⁸¹ Vgl. Gier 2008, S. 100

³⁸² Vgl. Brinkmann 2012 [b], S. 15 sowie Meier 1999, S. 107

³⁸³ Vgl. zu dieser Entwicklung auch S. 2f. und S. 61f. dieser Arbeit

³⁸⁴ Zum sozialhistorischen Hintergrund des Märchens vgl. S. 58f.

dieser Entwicklungsphase begleiten und ihnen bei allen Aufregungen oder Beunruhigungen „immer auch sprachlich verdichtete Darstellungen für gelingendes Erwachsenwerden“³⁸⁵ vermitteln.

Durch die szenischen Verfahren sollen sich die Schüler in die Perspektive der beteiligten Figuren hineinversetzen, um ihr Verhalten und Denken nachvollziehen und im eigenen Tun nachspürend begreifen zu können³⁸⁶. In diesem Zusammenhang ist auch die musikalische Verarbeitung des Märchenstoffes wichtig, denn während das Märchen selbst die Schilderung des Innenlebens der Figuren eher ausblendet, transportiert die Musik der Oper besonders die Gefühle, Stimmungen und Empfindungen der Figuren³⁸⁷. Eben diese mit den Schülern durch das Hören der Oper szenisch herauszuarbeiten und in das Deutungsgeschehen mit einzubeziehen (durchaus auch mit der Frage, was Humperdinck mit der Wirkung seiner Musik erreichen will), ist ein *musikalisches Hauptziel* der Unterrichtseinheit. Im Nachspielen der Erfahrungen Hänsels und Gretels und im Nachspüren ihrer Gefühle können die Schüler im inszenierten Unterrichtsrahmen zudem auch immer eigene Erfahrungen machen und so auf ihrem Entwicklungsweg möglicherweise ein Stück weiter kommen³⁸⁸.

Im Zentrum der Unterrichtseinheit steht die Szenische Interpretation von fünf ausgewählten Kernszenen des Märchenstoffes und deren Verarbeitung in der Oper (eine Behandlung des gesamten Stoffes wäre hier zu umfangreich und nicht zielführend). In den Kernszenen sollen zentrale Themen des Stoffes sowie weitere Aspekte des Märchens und der Oper bearbeitet werden. Grundsätzlich aber sind hier zunächst nur Unterrichtsideen verschriftlicht worden – die einzelnen Ideen müssen nicht in der hier dargestellten Reihenfolge bearbeitet werden und sind zudem auch noch keinen zeitlichen, organisatorischen, schülerbezogenen und anderen Aspekten unterworfen, die ja in der konkreten Unterrichtsplanung immer berücksichtigt werden müssen.

Die szenischen Verfahren, mit denen eben diese Inhalte gedeutet werden sollen, wurden alle bereits in den Kapiteln 3.5 sowie 4.4 beschrieben, weshalb im Folgenden auf eine weitere Erläuterung dieser Methoden verzichtet wird. Auch die Begründung der Methoden ist in weiten Teilen der Arbeit schon beschrieben worden und wird daher im Folgenden ebenfalls nicht mehr ausführlich berücksichtigt.

³⁸⁵ Zitzlsperger 2004, S. 137

³⁸⁶ Diese typische Binnenperspektive der szenischen Verfahren wird auf S. 5 erläutert

³⁸⁷ Vgl. Meier 2002, S. 12

³⁸⁸ Vgl. dazu S. 8 dieser Arbeit

Eventuelle Arbeitsblätter und andere Materialien befinden sich im Anhang, die benutzten Musiktitel sind auf der CD³⁸⁹ im Anhang zu finden.

6.1 Vorbereitungen

Märchen wurden „seit jeher von Mund zu Ohr erzählt. Es gehörte der Ort dazu, die Zeit, derjenige der erzählt, und derjenige, der zuhört“³⁹⁰. Genau diese Unmittelbarkeit des Märchens aber ist vielen heutigen Schülern möglicherweise nicht mehr bekannt. Zum Einstieg in die Unterrichtseinheit soll daher das Märchen gemeinsam mündlich erzählt werden. Dazu setzen sich alle in einen Stuhl-Halbkreis. Die Lehrkraft beginnt nun, den Anfang des Märchens ‚Hänsel und Gretel‘ frei zu erzählen. Nach und nach können andere Kinder ihre Erzähler-Rolle übernehmen und das Märchen weiter erzählen.

Womöglich entstehen Situationen, in denen einzelne Kinder verwundert sind, weil sie das Märchen an bestimmten Stellen anders erzählt hätten. Hieraus kann sich im Anschluss an die Erzähl-Runde ein Unterrichtsgespräch ergeben, das wichtige Aspekte der Mündlichkeit von Märchen festhält. Gab es Stellen, die ihr anders erzählt hättet oder anders kennt? Gibt es nur eine richtige oder mehrere richtige Versionen des Märchens? Die Lehrkraft kann in diesem Zusammenhang die Herkunft des Märchens ‚Hänsel und Gretel‘ kurz erläutern und darüber hinaus erklären, wie die Märchen der Brüder Grimm überhaupt entstanden sind. Sie berichtet außerdem, dass es neben der uns bekannten Märchenversion der Grimms noch verschiedenste andere Versionen desselben Märchens gibt³⁹¹. So könne letztendlich auch die von Humperdinck komponierte Oper ‚Hänsel und Gretel‘ - ein zentraler Gegenstand der Unterrichtseinheit – als eine solche Version ansehen werden, da sie das Märchen von Hänsel und Gretel wieder etwas anders erzähle als die Brüder Grimm dies tun³⁹².

Im Folgenden bekommen die Kinder einen ersten Höreindruck der Oper, der zugleich mit einem auflockernden Warm-Up verbunden wird: Die Schüler gehen, angeleitet von der Lehrkraft durch den Raum. Sie hören dazu den Titel 1 „Ouverture“ und erarbeiteten erste Gehhaltungen der Figuren. Die Lehrkraft orientiert

³⁸⁹ Die CD enthält teilweise originale und teilweise geschnittene Titel folgender Aufnahme: Humperdinck 2009.

³⁹⁰ Frick 2008, S. 120

³⁹¹ Vgl. S. 57 dieser Arbeit

³⁹² Je nach Vorwissen sollten hier zudem noch grundsätzliche Begriffe einer Oper geklärt werden, etwa ‚Ouverture‘, ‚Zwischenspiel‘, ‚Szene‘, die Bezeichnungen der verschiedenen Stimmgruppen etc. Auch ein kurzer Hintergrund, warum Humperdinck auf die Idee kam, diese Oper zu schreiben, kann hier interessant sein – vgl. S. 62 dieser Arbeit

sich dabei in etwa am zeitlichen Rahmen des Blattes „Erarbeitung von Gehhaltungen anhand der Ouverture“³⁹³ und beschreibt die dort aufgeführten Punkte, während die Musik erklingt, noch ausführlicher (z.B.: „Du bist der Vater von Hänsel und Gretel. Wie gehst du durch den Raum? Wie bewegst du dich? Wie setzt du deine Füße auf den Boden? Was denkst du, wenn du umher gehst? ...) Bei den Beschreibungen der Figuren kann sich die Lehrkraft zudem an den Rollenkarten orientieren³⁹⁴.

Im Anschluss an die Erarbeitung der Gehhaltungen können die individuellen Erlebnisse der Schüler in den verschiedenen Rollen reflektiert werden: Wie habt ihr euch als Vater / Gretel / Hexe / ... gefühlt? Haben die Bewegungen euch geholfen, sich die Figur gut vorzustellen? Hat vielleicht sogar die Musik dabei geholfen und wenn ja, wie? Ggf. kann bereits hier schon ein Gespräch über die Wirkung der Musik entstehen, die die Gefühle und Stimmungen der im Märchen schon angelegten Figuren und Szenen noch tiefgehender und facettenreicher darstellt.

Im Warm-Up lernen die Schüler erste wichtige und später wieder kehrende Leitmotive der Oper kennen, die sie von Anfang an mit physischen Handlungen und daraufhin auch mit der Entwicklung innerer, bildlicher Vorstellungen verknüpfen. Am Ende der Ouverture sollen die Schüler diese Bilder nochmals gezielt aufrufen, indem sie sich auf den imaginären Waldboden setzen und sich an die Erlebnisse zur Musik der Oper erinnern. Die Schüler haben sich damit über die entwickelten Körperhaltungen auf eine erste Art in die Figuren des Märchens hinein gefühlt. Das durcheinander laufende Einnehmen von Körperhaltungen bietet den Schülern zudem die Möglichkeit, „den eigenen Körper als Ausdrucksmittel zu erleben ohne sich gleichzeitig zu sehr beobachtet zu fühlen“³⁹⁵.

6.2 Erkundung der Hintergründe von ‚Hänsel und Gretel‘

Die Schüler suchen sich zunächst aus, ob sie Hänsel und Gretel spielen möchten und laufen daraufhin mit den jeweiligen, aus dem ersten Unterrichtsbaustein erarbeiteten Gehhaltungen einige Minuten lang durch den Raum, wobei sie versuchen, diesen ganz auszufüllen. Zusätzlich können sie erste Sprechhaltungen ihrer Figuren ausprobieren, indem sie immer wieder einzelne Spieler aus ihrer Figur heraus spontan ansprechen oder auf deren Fragen / Aussagen mit einer passenden Sprechhaltung reagieren.

³⁹³ Siehe Anhang

³⁹⁴ Vgl. dazu die Rollenkarten im Anhang

³⁹⁵ Brinkmann 2012 [b], S. 17

Wenn die Melodie und der Text allen klar sind, verdeutlicht die Lehrkraft den Schülern das Frage-Antwort-Schema dieser Phrase („Suse, liebe Suse, was raschelt im Stroh? - Die Gänse gehen barfuß und haben kein Schuh!“) und gibt den Schülern die Aufgabe, dieses Schema nun selbst auszuprobieren. Die Schüler sollen sich in Paaren (möglichst je ein Hänsel- und ein Gretel-Spieler) zusammen und sich zur selben Melodie spontan weitere Fragen und Antworten ausdenken und gegenseitig zu singen³⁹⁹. Als Anregung steht hierbei die Frage im Vordergrund, über was sich Hänsel und Gretel unterhalten könnten. Damit das Verfahren den Schülern klar wird, kann die Lehrkraft zur Melodie von „Suse, liebe Suse“ ein Beispiel vorsingen, etwa: „O, du lieber Hänsel wie geht es dir so? - Ich habe leider Hunger, das macht mich nicht froh!“.

In der gemeinsamen Reflexion erzählen die Spieler zunächst, wie sie sich als Hänsel bzw. als Gretel gefühlt haben. Falls dies gewünscht ist, können einzelne Paare auch ihre gesungenen Gespräche vorstellen. Ziel der Reflexion ist, die Grundsituation der Familie, die durch eine große Not und durch eine große Mitarbeit schon der Kinder gekennzeichnet ist, zusammen zu fassen und mit der eigenen Lebenswirklichkeit der Kinder verglichen. Dazu kann die Lehrkraft den Schülern auch sozialhistorisches Hintergrundwissen, das vermutlich zur Entstehung des Märchens beigetragen hat, verdeutlichen⁴⁰⁰.

Zudem können die Kinder nun bereits ein erstes Volkslied der Oper selbst singen (die Volkslieder werden später noch thematisiert) und haben darüber hinaus ein strukturelles musikalisches Element dieses einfachen Liedes (Frage-Antwort-Schema) im eigenen Improvisieren handelnd angewandt. Letztendlich erfahren sie so im eigenen „singenden“ Unterhalten auch ein grundlegendes musikalisches Prinzip von Musiktheater: Das Singen wird als eine natürliche Ausdrucksform aller Figuren verstanden.

Als gemeinsamer Abschluss wird der Ort des Familienhauses mit einfachen Requisiten in einer Ecke des Raumes aufgebaut. Der Ort bleibt auch über die Stunde hinaus aufgebaut, sodass die sehr einfache Lebenssituation der Familie auch in folgenden Stunden gegenwärtig bleibt. Vertiefend können einzelne Spieler in das imaginäre Haus gehen und dort die Räumlichkeiten aus ihrer Perspektive heraus beschreiben. Die Beobachter dürfen dabei durchaus auch Fragen stellen.

³⁹⁹ Diese Anregung ist angelehnt an Todea 2009, S. 63f.

⁴⁰⁰ Vgl. S. 58f.

6.3 Einfühlung in die Figuren

Die Figuren – Hänsel, Gretel, Vater, Mutter, Hexe – dürften den Schülern durch die vorangegangenen Bausteine schon ansatzweise vertraut geworden sein. Zu Beginn dieser Einheit stellt die Lehrkraft alle Figuren nochmals zusammenfassend vor, indem sie die Rollenkarten⁴⁰¹ vorliest. Zur Übersicht hängen alle Rollenkarten zusätzlich in der Klasse an einer Wand aus.

Die Schüler entscheiden sich nun für eine Rolle und erhalten ihre Rollenkarte inklusive des Textausschnittes und der Einfühlungsfragen. Sie lesen sich ihre Rollenkarte still durch, überlegen sich erste Antworten zu den Einfühlungsfragen und gehen dann mit zu ihrer Figuren passenden Gehhaltungen durch den Raum. Dazu entwickeln sie Sprechhaltungen zu ihrem spezifischen Textausschnitt, wobei nur der fett gedruckte Teil gesprochen werden soll. Der Spielleiter gibt hierbei zunächst bestimmte Ausdrücke vor, die die Spieler in ihrer Sprechhaltung berücksichtigen sollen (wütend, froh, traurig, gelangweilt, ...).

Anschließend gehen die Schüler dazu über, ihre Sätze vertiefend mit Singhaltungen auszudrücken: Sie gehen durcheinander umher und singen dabei ihren Satz mit verschiedenen Haltungen und spontan entwickelten Melodien. Schließlich entscheiden sie sich für eine besonders gelungene Variante.

In den fünf Figurengruppen werden anschließend die erarbeiteten Singhaltungen dem Plenum präsentiert: Nacheinander kommen jeweils alle Spieler einer Figurengruppe mit den erarbeiteten Körperhaltungen auf die Bühne und präsentieren dort ihre Singhaltung. Zusätzlich wird dann auch die entsprechende Tonaufnahme⁴⁰² gehört.

Nach jeder Präsentation der einzelnen Figuren-Gruppen wird gemeinsam über die Singhaltungen reflektiert: Was haben die Singhaltungen der Schüler über die eine Figur ausgesagt? Waren die Singhaltungen der verschiedenen Schüler ähnlich oder sehr unterschiedlich? Wie werden die Figuren nun in der musikalischen Interpretation Humperdincks präsentiert?⁴⁰³ Passen die Interpretationen Humperdincks zum Märchentext oder gibt es teilweise starke Abweichungen von diesem?

⁴⁰¹ Die Rollenkarten befinden sich im Anhang. Auf den Rollenkarten wurde versucht, die teilweise unterschiedlichen Figuren-Aspekte des Märchen- und Librettotextes vereinernd zusammen zu bringen. Dabei musste sich teilweise dennoch für *eine* Deutung der beiden Texte entschieden werden. Diese orientiert sich auf den Rollenkarten in den meisten Fällen eher am Librettotext, da hier die Figuren charakteristischer gezeichnet sind. Das sollte den Schülern vor dem Aushändigen der Rollenkarten aber mitgeteilt werden.

⁴⁰² Die jeweilige Rollenmusik der fünf Figuren befindet sich auf der CD im Anhang (Titel 3-7).

⁴⁰³ Hierbei ist es wichtig, die Interpretationen der Aufnahme nicht als ‚richtige‘ Singhaltungen darzustellen. Doch es kann überlegt werden, *warum* Humperdinck sich wohl für diese und nicht eine andere musikalische Deutung der Figur entschieden hat.

Im Suchen nach Singhaltungen erfahren die Kinder einen angemessenen Umgang mit den ihnen vermutlich nicht vertrauten ausgebildeten Opernstimmen. Sie lernen, die gewisse Künstlichkeit der Oper als Ausdruck von Gefühlen und Emotionen zu begreifen, die unter anderem in den Singhaltungen der Sänger kenntlich wird. Dabei werden die Märchenfiguren durch die in der Aufnahme kenntlich gewordenen Singhaltungen zugleich im Sinne der Oper charakterisiert⁴⁰⁴.

Der Unterrichtsbaustein endet mit dem gemeinsamen Bauen einer Statue. Hierdurch werden erstmals die Beziehungen der fünf nun erarbeiteten Figurentypen verdeutlicht. Die Statue sowie auch sämtliche andere gezeigte Haltungen der Figuren können langfristig zudem durch Fotos festgehalten werden und neben den Rollenkarten an der Wand aufgehängt werden. So wird der Prozess der gemeinsamen Interpretation während der gesamten Unterrichtsphase vergegenwärtigt.

Als Hausaufgabe erhält jedes Kind den charakteristischen Tonausschnitt seiner Figur auf CD. Die Schüler sollen sich diesen Ausschnitt Zuhause mehrmals anhören und sich anhand der Tonaufnahme, der Rollenkarte und der Einfühlungsfragen erste Stichpunkte für eine Rollenbiographie notieren. Zusätzlich bekommt jeder Spieler die Aufgabe, sich ein charakteristisches Requisit zu seiner Figur auszusuchen und dieses mitzubringen. Durch diese Aufgaben fühlen sich die Schüler auch noch neben dem Unterricht tiefgreifend in die Figur ein.

6.4 Szenische Interpretation der Kernszenen

6.4.1 Kernszene I – Ausgangssituation der Familie

Auf die Frage hin, ob sich die Kinder vorstellen können, wie Kinder vor 100 Jahren getanzt haben, wird das Tanzlied „Brüderchen, komm tanz' mit mir“ eingeführt, das vielen Kindern vermutlich schon vertraut sein wird. In Paaren singen die Kinder das Lied und bewegen sich dazu nach der Beschreibung des Liedes⁴⁰⁵.

E H7
 Brü - der-chen, komm tanz mit mir, bei - de Hän - de reich ich dir.
 H E H7 E
 Ein - mal hin, ein - mal her, rund - her-um, das ist nicht schwer. 406

⁴⁰⁴ Vgl. dazu die auf S. 64ff. dargestellten Charakterisierungen

⁴⁰⁵ Brinkmann und Ries schildern, dass trotz anfänglichen Zögern schließlich auch ihre Viertklässler begeistert zum Lied getanzt haben und nicht mehr aufhören wollten, vgl. Brinkmann 2012 [b], S. 19

⁴⁰⁶ Entnommen aus Humperdinck 1982, S. 66 (hier einen Halbton tiefer gesetzt)

Das Singen und Tanzen des Liedes hat dabei mehrere Funktionen: Zum einen dient es als Warm-Up, zum anderen bereitet es eine der nachfolgenden Gruppenarbeiten vor, die mit dem Singen und Tanzen des Liedes beginnt und schlussendlich lernen die Kinder mit diesem Lied ein weiteres Volkslied der Oper kennen – die Funktion der Volkslieder in der Oper soll an späterer Stelle noch ausführlicher thematisiert werden⁴⁰⁷.

Nach dem Singen und Bewegen zum Tanzlied wird die Klasse in verschiedene Gruppen aufgeteilt, die sich alle szenisch mit der Ausgangssituation der Familie beschäftigen. Die erste Gruppe – bestehend aus Mutter, Vater, Hänsel und Gretel – erhält das Arbeitsblatt „Kernszene I – Märchenversion“ und bearbeitet die Märchenversion szenisch. Eine weitere Gruppe – bestehend aus Mutter, Hänsel und Gretel – bearbeitet mit dem Arbeitsblatt „Kernszene I – Opernversion“ die in der Oper dargestellte Anfangshandlung. In beiden Gruppen wird der Schwerpunkt zum einen auf der Figurenentwicklung (Aufgabe 2) und zum anderen auf der Handlung des Textes liegen – Ziel beider Gruppen ist es demnach nicht, den genauen Wortlaut des Textes zu präsentieren, sondern vielmehr die Handlung der Figuren, da diese sich in den beiden Versionen grundlegend unterscheidet.

Die übrigen Schüler bilden eine dritte Gruppe und bearbeiten in Einzelarbeit das Arbeitsblatt „Kernszene I (Das doppelte Lottchen)“⁴⁰⁸. Diese dritte Gruppe beschäftigt sich auf einer Meta-Ebene mit der Übertragung des ‚Hänsel und Gretel‘-Stoffes auf die heutige Lebenswirklichkeit (obwohl ‚Das doppelte Lottchen‘ genau genommen nicht mehr unsere heutige Zeit wieder spiegelt, so regt die Aufgabe doch zum Transfer der Erzählung auf unsere eigene Lebenswirklichkeit an).

Haben die Gruppen ihre Arbeitsphasen beendet, kommen alle zur Präsentation zusammen. Bevor das eigentliche szenische Spiel der ersten beiden Gruppen beginnt, gehen die am Spiel beteiligten Figuren ihren Anfangstätigkeiten zunächst pantomimisch nach und die Lehrkraft beginnt mit den Einfühlungsfragen. Ebenso endet das szenische Spiel erst nach dem Ausklingen der Ausföhlungsfragen.

Haben die beiden Gruppen ihre Ergebnisse präsentiert, wird die Operszene anschließend auch im Original gehört (Titel 8 „Himmel, die Mutter!“). Dazu erhalten die Schüler die Aufgabe, genau darauf zu hören, wie Hänsel, Gretel und die

⁴⁰⁷ Vgl. S. 80 dieser Arbeit

⁴⁰⁸ Die drei Arbeitsblätter befinden sich im Anhang. Die abgedruckten Texte sind folgenden Werken entnommen:

- „Kernszene I (Märchenversion)“: Brüder Grimm 1982, S. 100
- „Kernszene I (Opernversion)“: Humperdinck 1982, S. 91-111
- „Kernszene I (Das doppelte Lottchen)“: Kästner 1975, S. 71-75

Mutter in der Oper dargestellt werden – wie werden sie charakterisiert und wodurch werden ihre Gefühle und Stimmungen in der Musik deutlich?

Daran anschließend erfolgt eine erste Reflexion. In diesem Zusammenhang müssen besonders die Verhaltensweisen der Eltern im Kontext des bereits erarbeiteten sozialgeschichtlichen Hintergrundes thematisiert werden. Dass Märchen- und Opernversion verschiedene Darstellungen des Stoffes anbieten, ist hierbei von Vorteil, denn durch die szenische Auseinandersetzung mit eben diesen literarischen Deutungen und durch das zusätzliche Hören der musikalischen Deutung des Librettos können in der Reflexion viel-perspektivische Interpretationsversuche des problematischen elterlichen Verhaltens diskutiert werden können. Besonders die unterschiedlich dargestellte Rolle der Mutter sollte besprochen werden⁴⁰⁹.

Vertieft wird dies nun noch durch die Ergebnisse der dritten Gruppe: Die Schüler dieser Gruppe präsentieren ihre geschriebenen Briefe mit der Methode des szenischen Lesens. Von den Beobachtern dürfen dabei durch Stop-Rufe Zwischenfragen gestellt werden. Auch diese Präsentation wird – wie alle folgenden – durch Einfühlungs- und Ausfühlungsfragen begleitet.

In der Reflexion dieser Präsentationen steht der Lebensweltbezug der Kinder im Vordergrund – zunächst der konkrete Lebensweltbezug, der in Lottes Erleben des Operngeschehens deutlich wird und daraufhin auch der lebensweltliche Bezug der Kinder zur Oper. Hieraus kann sich ein Gespräch über etwaige Trennungs- oder Ablösungsängste der Kinder ergeben, die nach Bettelheim zu den Entwicklungsaufgaben eines jeden Menschen hinzu gehören⁴¹⁰.

6.4.2 Kernszene II – Darstellungen der Hexe

Als Warm-Up der Einheit erarbeiten die Kinder zunächst eine Bewegungsimprovisation zum Titel 9 „Hexenritt“. Die Lehrkraft spielt diese Introduction zum 2. Akt, die den Hexenritt der Rosine Leckermaul musikalisch erzählt. Brinkmann und Ries beschreiben hierzu: „Obwohl ihr Auftritt erst später kommt, wird jetzt schon die mystische Atmosphäre eingeführt, in der Musik spürt man die Kraft, die Gefahr, aber auch die Kapriolen, die die Hexe schlägt“⁴¹¹. Die Kinder nun setzen genau diese Assoziationen, die die Musik weckt, handelnd in die Tat um: Sie bauen sich im Klassenraum aus Stühlen und Tischen einen einfachen Parcours auf und reiten diesen Parcours auf imaginären Besen zur Musik entlang. Dabei sollen

⁴⁰⁹ Vgl. zur Rolle der Mutter auch S. 58f. sowie S. 64f. dieses Dokuments

⁴¹⁰ Vgl. S. 60 dieser Arbeit

⁴¹¹ Brinkmann 2012 [b], S. 21

sie so reiten, wie die Musik es ihnen vorgibt. Durch diese Aufgabe können die Kinder im bewegten Handeln zugleich intuitiv die Struktur der Musik erfassen und es werden in der nachfolgenden Reflexion detaillierte Beschreibungen möglich, inwiefern die Musik das Reiten der Hexe darstellt⁴¹².

Anschließend erhalten ein bis zwei Gruppen (bestehend aus Mutter und Vater) das Arbeitsblatt „Kernszene II“⁴¹³ und bearbeiten den dargestellten Opérauszug szenisch. Auch hier wird es um Darstellungen der Hexe gehen. Die übrigen Schüler erhalten Zeit, um an ihrer Rollenbiographie weiter zu arbeiten.

Aufgrund der geringen Handlungsanweisungen, die der Arie des Vaters geschuldet sind, geht es in diesem Abschnitt – im Gegensatz zur szenischen Arbeit der Kernszene I – mehr um den Text denn um die Handlung. Die Spieler erhalten daher die Aufgabe, vor allem auf die Sprechhaltungen ihrer Figuren zu achten und diese gut zu erarbeiten. Im Anschluss an die Gruppenpräsentation(en) werden die von den Schülern erarbeiteten Sprechhaltungen daher auch mit den Singhaltungen der Sänger verglichen – dazu spielt die Lehrkraft den Titel 10 „Wenn sie sich verirren im Walde dort“ und teilt nun allen Schülern den Libretto-Text der Gruppenarbeit aus, um beim Hören mitlesen zu können.

In der Reflexion geht es primär darum, die Schilderungen des Vaters mit dem zuvor selbst erlebten Hexenritt zu vergleichen. Wie beschreibt der Vater die Hexe? Was für Sprech-/ Singhaltungen nimmt er dabei ein und was zeigen diese – hat er Angst vor der Hexe? Bewundert er sie? Was denkt er von ihr?⁴¹⁴ Um diese Aspekte in der Reflexion zusätzlich zu konkretisieren und zusammen zu bringen, kann gemeinsam eine Stimmenskulptur des Vaters gebaut werden. Schlussendlich interessant ist, ob das Bild, das der Vater von der Hexe hat, zum Bild passt, das die Introduktion von der Hexe zeichnet.

6.4.3 Kernszene III – Im Wald

Mit dem Singen des bekannten Volksliedes „Ein Männlein steht im Walde“ leitet Gretel das zweite Bild der Oper ein, das im Wald spielt. Dieses Volkslied soll daher auch die sich mit dem Wald auseinandersetzen Kernszene III der Unterrichtseinheit einleiten. Die Lehrkraft teilt den Kindern dazu das Liedblatt „Ein Männlein steht im Walde“⁴¹⁵ aus und lässt sie den gleichnamigen Titel 11 der CD hören – mit der Fragestellung, welchen Gegenstand das Rätsel wohl beschreibt.

⁴¹² Vgl. hierzu auch Brinkmann 2012, S. 22

⁴¹³ Siehe Anhang. Zum abgedruckten Text vgl. Humperdinck 1982, S. 163-185

⁴¹⁴ Vgl. Brinkmann 2012 [b], S. 22

⁴¹⁵ Siehe Anhang – die Melodie ist abgedruckt aus Humperdinck 1982, S. 210f.

Ist der Inhalt des Liedes auf diese Weise nach dem ersten Hören geklärt, erarbeitet die Lehrkraft mit den Schülern das Lied.

Wichtig ist das sich nach dem Singen anschließende Gespräch. Die Schüler erinnern sich zunächst an alle Volkslieder, die die sie aus der Oper bereits kennen gelernt haben. Daran anschließend ergibt sich die Frage, warum Humperdinck in seine Komposition so viele Volkslieder eingeflochten hat – was wollte er wohl damit bezwecken? Inwiefern sind die einzelnen Volkslieder der Oper mit bestimmten Szenen und Orten verknüpft? Und inwiefern sind sich Volkslied und Märchen vielleicht sogar ähnlich?⁴¹⁶

Die Lehrkraft schildert anschließend, dass die Schüler sich nun selbst im Wald befinden. Mit ein oder zwei ausgewählten Schülern führt sie eine Raumbeschreibung durch, um den Ort des Waldes in der Vorstellung der Schüler klarer werden zu lassen. Daraufhin bewegen sich alle Schüler im vorgestellten Raum des Waldes und erkunden diesen neuen Ort imaginär.

Zum Titel 12 „Gretel ich weiß den Weg nicht mehr!“ und zum Titel 13 „Abendsegen“ führt die Lehrkraft mit den Schülern daraufhin eine Bewegungsimprovisation durch, indem sie sich am Arbeitsblatt „Kernszene III (Ablauf für die Lehrkraft)“⁴¹⁷ orientiert. Die Bewegungsimprovisation dient dazu, dass *alle* Schüler anhand der Hinweise der Lehrkraft und anhand der in der Musik deutlich werdenden Gefühle Hänsels und Gretels deren Lage im Wald nachvollziehen können. Durch die Improvisation erleben alle Schüler zwei zentrale Aspekte des Märchens durch das eigene (imaginierte) Handeln : Zunächst die mit der totalen Angst einhergehende Isolation im Wald und daraufhin die (besonders in der Komposition deutlich werdende!) Allverbundenheit Hänsels und Gretels, wenn diese im Wald schützende Mächte spüren und trotz des beunruhigenden Ortes behütet einschlafen können.

Die Isolation und die Allverbundenheit, zentrale Merkmale vieler Märchen⁴¹⁸, sind zugleich der zentrale Gegenstand der Reflexion. Zunächst können die Kinder von ihren Erlebnissen während der Improvisation und auch von ihren Traum-Erlebnissen erzählen⁴¹⁹. So werden die individuell gemachten Erfahrungen der Isolation und der Allverbundenheit in der Gruppe zusammen getragen. Darauf aufbauend kann die Lehrkraft die Isolation und die Allverbundenheit als Merkmale vieler

⁴¹⁶ Vgl. dazu die Erläuterungen auf S. 68f.

⁴¹⁷ Siehe Anhang

⁴¹⁸ Vgl. S. 61f.

⁴¹⁹ Zur Idee des Träumens zum Abendsegen vgl. auch Brinkmann 2012 [b], S. 23

Märchen erläutern. Gemeinsam wird überlegt, in welchen anderen Märchen diese Aspekte ebenfalls auftauchen. Zudem wird reflektiert, wie die Musik die Aspekte der Isolation und der Allverbundenheit transportiert hat und ob dies wirkungsvoll war.

In diesem Rahmen kann die von Zitzlsperger so bezeichnete Schlüsselfrage des Märchens diskutiert werden: „**Warum** haben es die Heldinnen und Helden am Ende geschafft, reich, glücklich und unabhängig zu werden, **obwohl** es ihnen doch anfangs gar nicht gut ging?“⁴²⁰. Als eine Antwort kann hier sicherlich die erwähnte Allverbundenheit, das Vertrauen auf gute, schützende Mächte, thematisiert werden.

Musikalisch kann an dieser Stelle zudem noch die der Komposition innewohnende Motivik anhand des Abendsegens beleuchtet werden. Die Lehrkraft spielt den Kindern nochmals den Anfang der Ouvertüre vor und fragt sie, ob ihnen diese Melodie nun bekannt vor kommt. Zusätzlich zum Abendsegen verweist sie zudem auf das von Gretel gesungene Motiv ‚Wenn die Not aufs Höchste steigt...‘ (Titel 2) sowie auf den Schlusschoral (Titel 19). Ziel ist, dass die Schüler erkennen, dass Humperdinck *ein* Motiv an zentralen Stellen seines Werkes benutzt. Sie lernen so ein wichtiges Kompositionsverfahren der Imitation und Veränderungen von Motiven kennen. Eventuell kann auch besprochen werden, dass dieses Motiv die zentrale religiöse Komponente der Oper in sich vereint⁴²¹.

6.4.4 *Kernszene IV – Das Hexenhaus*

Dieser Unterrichtsbaustein beginnt mit einem Ausschnitt aus dem Grimm'schen Märchentext. Ein Erzähler sowie je ein Spieler der Figuren Hänsel, Gretel und Hexe erhalten das Arbeitsblatt „Kernszene IV (Märchenversion)“⁴²² und setzen sich auf vier Stühlen vor die Beobachter. Gemeinsam erarbeitet die Gruppe den Text nun mit der Methode des szenischen Lesens. Ab dem zweiten Durchgang dürfen die Beobachter den Lesevorgang zusätzlich durch die situationsbezogene Rollenbefragung unterbrochen. So wird den Schülern einerseits die Märchenszene in der Version der Brüder Grimm (erneut) vergegenwärtigt, andererseits erfährt die Gruppe durch die Stop-Rufe und anschließenden Fragen schon erste Haltungen, Gedanken und Gefühle der Figuren.

⁴²⁰ Zitzlsperger 2004, S. 144

⁴²¹ Vgl. zu den Aspekten des Abendsegen-Motivs auch S. 67f.

⁴²² Siehe Anhang. Der Text ist entnommen aus Brüder Grimm 1982, S. 104f.

Dies wird anschließend konkretisiert, indem die Schüler in kleinen Gruppen den für sie wichtigsten Moment der Szene als Standbild aufbauen. In der anschließenden Präsentation werden die unterschiedlichen Standbilder miteinander verglichen. Zudem wird reflektiert, was an den Haltungen der verschiedenen Figuren deutlich wurde und was diese Haltungen über die Gefühlszustände der Figuren aussagen.

Die bislang im szenischen Lesen und in den Standbildern erarbeiteten Sprech- und Körperhaltungen werden nun von allen Schülern in gruppenspezifische Sprechweisen weiter erprobt und verfeinert. In zwei Reihen stehen sich die Spieler gegenüber – die eine Reihe besteht aus Kindern, die andere aus Hexen. Die Hexen sprechen den Text „Knupser, knusper, knäuschen, wer knuspert mir am Häuschen?“. Die Kinder antworten: „Der Wind, der Wind, das himmlische Kind!“. Sich gegenseitig ansprechend, probieren die Gruppen verschiedene Sprechhaltungen aus, die der Spielleiter vorgibt (fröhlich, wütend, traurig, aufgeregt, gehässig, ängstlich, ...).

Daraufhin bringt die Lehrkraft den Schülern die Opernmelodien der Phrasen bei. Die Schüler lernen diese und probieren dann – wiederholt nach Vorgabe der Lehrkraft oder auch nach eigenen Ideen – verschiedene Singhaltungen dieser Melodien aus.

Hexe

Knus-per, knus-per, knäus - chen, wer knus-pert mir am Häus - chen?

Kinder

Der Wind, der Wind, das himm - li - sche Kind!

423

Anschließend spielen mehrere Male jeweils drei Spieler – Gretel, Hänsel, Hexe – die Szene am Knusperhäuschen nach und überlegen sich je eine Singhaltung, die sie umsetzen möchten. Die Beobachter raten schließlich, welche Eigenschaften die Schüler mit der Singhaltung transportieren wollten (etwa heimtückisch – brav, freundlich – gelangweilt, ...). Abschließend werden die Singhaltungen der Sänger (Titel 14 „Knusper, knusper, knäuschen 1“) genauso analysiert⁴²⁴ und mit der Märchenversion der Grimms verglichen: Passen die Singhaltungen der Oper zum Märchentext?

⁴²³ Dieser Ausschnitt ist entnommen aus Humperdinck 1982, S. 378f. und wurde zur besseren Singbarkeit eine kleine Terz nach unten transponiert.

⁴²⁴ Diese Idee ist entnommen aus Brinkmann 2012 [b], S. 25

Danach wird gemeinsam der Titel 15 „Knusper, knusper, knäuschen 2“ gehört. Die Schüler erhalten dazu das Arbeitsblatt „Kernszene IV (Opernszene)“⁴²⁵ und können so den Libretto-Text beim Hören verfolgen. Sie bekommen die Aufgabe, sich das Gehörte möglichst detailliert szenisch vorzustellen – so schulen sie einmal auch ohne explizite szenische Verfahren ihre Imaginationsfähigkeit.

Abschließend wird über die Bilder gesprochen, die bei den Schülern durch das Hören und das Lesen des Textes entstanden sind. Daraufhin sollte zunächst über die Unterschiede zwischen Märchenversion und Opernversion gesprochen werden. Ergänzen sich diese Versionen gut? Oder stellen sie Unterschiedliches dar? Ein weiterer Schwerpunkt liegt darüber hinaus auf der Darstellung der Hexe: Wird diese in der Oper genauso dargestellt wie in der Version der Grimms? Hättet ihr euch die Märchenhexe so vorgestellt, wie sie in der Oper präsentiert wird? Und was für eine Wirkung erzielt die Musik beim Auftritt der Hexe? In dieses Gespräch kann die Lehrkraft unter Umständen auch literaturwissenschaftliche Deutungen der Hexe mit einbringen – etwa, dass viele Deutungen die Hexe als eine Art Überzeichnung der Mutter betrachten⁴²⁶.

6.4.5 Kernszene V – Befreiung

In diesem zentralen Baustein geht es darum, den Schülern die Entwicklung Hänsels und Gretes zu verdeutlichen, die sie im Hexenhaus durchlebt haben⁴²⁷. Mit dieser Entwicklung ist auch die selbstständige Befreiung von der Hexe verbunden. Genau diese Befreiung soll nun allen Kindern vergegenwärtigt werden, indem die Lehrkraft mit drei Spielern – Hänsel, Gretel und Hexe – ein szenisches Spiel mit Regieanweisungen durchführt. Die Lehrkraft orientiert sich dabei am Arbeitsblatt „Kernszene V (Regieanweisungen für die Lehrkraft)“ und liest diese, nachdem sie die beteiligten Spieler eingefühlt hat, zur Musik vor. Die Schüler führen ihre Handlungsanweisungen aus.

Im Anschluss setzen sich die drei Spieler Hänsel und Gretel auf zwei Stühle vor die Beobachter und sprechen darüber, was sie im Hexenhaus gerade durchlebt haben. Die Beobachter dürfen ihnen Fragen zum Geschehen und zu ihrer momentanen Gefühlslage stellen und dürfen ihr Verhalten dabei durchaus auch problematisieren. Anschließend wird mit allen besprochen, was das Märchen uns wohl mit diesem Schluss sagen will. Die Lehrkraft kann ggf. literaturwissenschaftliche

⁴²⁵ Siehe Anhang. Zum zitierten Text vgl. Humperdinck 1982, S. 378-393

⁴²⁶ Vgl. S. 58f. dieses Dokuments

⁴²⁷ Vgl. S. 61f. dieser Arbeit

Deutungen mit ins Spiel bringen – z.B., dass die Hexe im Märchen symbolisch für das Böse steht, das Hänsel und Gretel nun selbstständig überwinden können⁴²⁸.

Zwei Gruppen, bestehend aus Hänsel, Gretel und Vater, erarbeiten daraufhin anhand des Arbeitsblattes „Kernszene V (Märchenversion)“⁴²⁹ die Schlusszene des Märchens und spielen diese nach. Die Präsentationen werden, wie zuvor auch, durch eine Raumbeschreibung und pantomimische Tätigkeiten, die mit den Einfühlungsfragen verknüpft werden, eingeleitet. Sie enden mit den Ausföhlungsfragen der Lehrkraft.

Die übrigen Schüler haben sich inzwischen in Kleingruppen überlegt, inwieweit sich Hänsel und Gretel seit Beginn des Märchens entwickelt haben. Dafür haben sie pro Kleingruppe drei Standbilder von wesentlichen Entwicklungs-Kernszenen entwickelt, die sie nun ebenfalls dem Plenum präsentieren.

In der abschließenden Reflexion dieser letzten Kernszene geht es nun darum, den Entwicklungsverlauf⁴³⁰ Hänsels und Gretels für alle nochmals zusammen zu fassen: Wie haben sich Hänsel und Gretel im Verlauf des Märchens entwickelt? Inwiefern haben sie im Hexenhaus gelernt, für sich selbst verantwortlich zu sein? Was hat sich damit nun auch innerhalb die Familie geändert? Was könnten z.B. die Edelsteine bedeuten, die Hänsel und Gretel aus dem Hexenhaus nach Hause mitbringen? Mit was für „inneren“ Schätzen kehren sie heim?⁴³¹

Darüber hinaus kann mit den Kindern die eigene Relevanz zum Thema vertieft werden, indem sich Fragen über deren eigenen Entwicklungsherausforderungen anschließen: Habt ihr euch in den letzten Jahren entwickelt? Was für Entwicklungen werden wohl in den kommenden Jahren noch auf euch zu kommen? Macht euch das Angst? Auf was freut ihr euch? Inwiefern kann die Ablösung vom Elternhaus vielleicht irgendwann ein guter, wichtiger Entwicklungsschritt werden?

6.4.6 Abschluss

Zum Schluss schreibt jedes Kind aus der Sicht seiner Figur das wichtigste, schönste oder eindrucklichste Erlebnis der Unterrichtseinheit auf. In einem Sitzkreisgespräch können die Kinder diese Erlebnisse vorlesen – so werden die für die Kinder und für die Figuren bedeutsamsten Erlebnisse noch einmal für alle zusammenfassend fest gehalten.

⁴²⁸ Vgl. S. 59 dieser Arbeit

⁴²⁹ Siehe Anhang. Zum zitierten Text vgl. Brüder Grimm 1982, S. 107f.

⁴³⁰ Siehe dazu auch S. 61f. dieses Dokuments

⁴³¹ Vgl. S. 61 dieser Arbeit

Die Lehrkraft spielt daraufhin chronologisch nochmals fünf kurze, prägnante Musikausschnitte der fünf Kernszenen vor, die mit den Kindern behandelt wurden. Zu jedem Musikausschnitt wird von je einer Kleingruppe spontan ein Standbild entwickelt. So wird schlussendlich noch ein letztes Mal die Handlung des Märchens zusammen gefasst und mit der Musik der Oper verknüpft.

Die Schüler beginnen sich nun, von ihrer Figur zu verabschieden, indem einen Abschiedsbrief an ihre Figur schreiben. Im gemeinsamen Sitzkreis legen die Kinder anschließend nacheinander ihr Figuren-Requisit auf den Boden und verabschieden sich von der Figur, indem sie den geschriebenen Abschiedsbrief vorlesen.

Die Unterrichtseinheit endet mit einem Feedback von jedem Schüler, das folgende Fragen beantworten sollte: Hat dir die Einheit gefallen? Mochtest du deine Figur? Was fandest du am besten, was am schlechtesten? Und mochtest du die Musik der Oper? Hieran kann sich eine letzte Diskussion mit den Schülern anschließen. Die Lehrkraft legt dazu zwei Zettel mit unterschiedlichen Aussagen in die Mitte des Stuhlkreises⁴³²:

- 1) „Hänsel und Gretel ist eine Oper für Erwachsene mit Kinderherzen.“
- 2) „Die Oper Hänsel und Gretel ist für Kinder sehr geeignet.“

Die Schüler können nun zunächst die beiden Aussagen erklären, dann auf diese Aussagen individuellen Bezug nehmen und schließlich zu einem – gemeinsamen oder individuellen – Schluss kommen. Möglicherweise reflektieren sie so zugleich, inwiefern die Oper für sie Bedeutung hatte und welche Erfahrungen sie letztendlich aus der Unterrichtseinheit mitnehmen.

7 Fazit: Szenische Interpretation in der Grundschule

„Welch herzerfrischender Humor, welch köstlich naive Melodik, welch Kunst und Freiheit in der Behandlung des Orchesters, welche Vollendung in der Gestaltung des Ganzen, welch blühende Erfindung, welch prachtvolle Polyphonie – und alles originell, neu und so echt deutsch!“⁴³³ - So die überschäumenden Empfindungen von Strauß, als dieser erstmals die Partitur von ‚Hänsel und Gretel‘ in den Händen hält.

⁴³² Diese Aussagen beziehen sich auf die Erläuterungen, die auf S. 68f. beschrieben werden

⁴³³ Humperdinck 1982, S. IX

Ob die Schüler mit ähnlich begeisterten Gedanken auf die hier entwickelte Unterrichtseinheit zurück blicken werden, kann wohl selbst nach einer Durchführung der Ideen nicht genau gesagt werden. Und doch ist es die innere Hoffnung der Szenischen Interpretation, dass die Schüler den ihnen im Unterricht vorgestellten Werken durch die szenischen Verfahren eine subjektive, individuelle Bedeutung geben; dass die im Unterricht szenisch gemachten Erlebnisse sogar zu individuell für sie bedeutsamen Erfahrungen heran wachsen⁴³⁴. Zudem sollen Schüler im Schutz ihrer jeweiligen Rolle immer auch mehr über sich selbst erfahren können⁴³⁵.

Die Literaturdidaktik erläutert gleich auf mehrere Weisen, warum sich die Verfahren der Szenischen Interpretation eignen, um eben diese Konstruktion von Bedeutung zu ermöglichen. Zum einen benennt sie die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren, zu denen auch die Szenische Interpretation zählt, als Möglichkeit, die Leerstellen eines Textes mit eigenen Phantasien, Erfahrungen und Bildern zu füllen und so Anteile des Selbst in den Text hinein zu projizieren⁴³⁶. Indem die Szenische Interpretation zum anderen Texte aus der Sicht einzelner Figuren erkunden lasse, führe sie Schüler so nah wie kein anderes Verfahren an diese Subjekte eines Textes, diese „Türöffner zu fiktionalen Welten“⁴³⁷, heran.

Diese Vielzahl von individuell gemachten, persönlich bedeutsamen Deutungen innerhalb einer Schülergruppe sollen außerdem, so das Konzept, immer auch in der Gruppe gedeutet werden, sodass das Gesamtgeschehen eines Werkes letztendlich gemeinsam aus zahlreichen, einzeln entwickelten Perspektiven entsteht. Die Textbezogenheit sollte dabei nie aus dem Blickfeld geraten⁴³⁸.

Auch die Musikdidaktik beschreibt die Szenische Interpretation als geeignet, um durch die szenisch-musikalische Erarbeitung eines Musikstücks die Schüler eine individuelle Bedeutung zu diesem konstruieren zu lassen. Indem die Schüler in der Gruppe daraufhin die Bedeutungskonstruktionen der anderen zur Kenntnis nehmen, entwickeln sie immer auch ihre eigenen konstruierten Bedeutungen weiter⁴³⁹. Konkret entfalte sich die bedeutungs-konstruierende Szenische Interpretation in den Phasen der Vorbereitung, der Einfühlung, der szenisch-musikalischen

⁴³⁴ Vgl. S. 8f.

⁴³⁵ Vgl. S. 12f.

⁴³⁶ Vgl. S. 19

⁴³⁷ Hurrelmann 2003, S. 6

⁴³⁸ Vgl. S. 27

⁴³⁹ Vgl. S. 47

Arbeit, der Ausföhlung und schließlich der Reflexion⁴⁴⁰. Zusätzlich ermöglichte die musikdidaktische Szenische Interpretation – bezogen auf Musiktheater – das szenisch-ganzheitliche Erfahren der in Opern so vielperspektivisch erzählten Geschichten⁴⁴¹.

Doch gerade diese Fokussierung auf die Interpretation der in der Oper dargestellten Geschichten gehört zu einem der meistgenannten Kritikpunkte der Szenischen Interpretation von Musik – so wurde dem Konzept nicht nur einmal vorgeworfen, es „sei ‚unmusikalisch‘ und interpretiere nur das Drama im Musiktheater, nicht jedoch die Musik“⁴⁴². Ähnlich kritisierte Köppert innerhalb der Deutschdidaktik, dass die szenischen Verfahren aufgrund ihrer hohen Subjektbezogenheit eine oft zu geringe Werkbezogenheit aufweisen und dass daher im Allgemeinen wieder werkbezogener gedeutet werden müsse⁴⁴³.

Wie Kapitel 5 dieser Arbeit verdeutlicht, geht der Entwicklung von Szenischen Interpretationsmethoden zwar tatsächlich immer eine Analyse eines Werkes voraus – wie Kapitel 5 in der Auswahl seiner analysierten Aspekte aber ebenfalls verdeutlicht, geht es hierbei nicht so sehr um eine umfassende, tiefgreifende Materialanalyse, sondern eher um die Analyse ausgewählter Aspekte, die in das gemeinsame Deutungsgeschehen im Klassenraum von der Lehrkraft mit eingebracht werden können⁴⁴⁴.

So basieren dementsprechend auch die hier entwickelten Unterrichtsideen nur auf einzelnen analysierten Aspekten sowohl des Grimm'schen Märchens als auch der Oper Humperdincks. Zu nennen sind hier etwa die verschiedenen Charakterisierungen der Figuren innerhalb Märchen- und Opernversion (mit besonderer Betonung auf der Rolle der Mutter), die Berücksichtigung des sozialhistorischen Hintergrunds, die Einflechtung von Volksliedern in die Oper, die Leitmotivik anhand des Abendsegens sowie die universell menschliche Entwicklung, die Hänsel und Gretel im Märchen durchlaufen⁴⁴⁵.

Neben diesen Aspekten gibt es sowohl im Märchen als auch in der Oper noch zahlreiche weitere Aspekte, die weder in der Analyse noch in den Unterrichtsideen berücksichtigt wurden. Und selbst die ausgewählten Aspekte sind nicht bis in

⁴⁴⁰ Vgl. dazu auch die Kapitel 4.4. Diese Verfahren basieren zudem auf den in Kapitel 3.5 dargestellten Verfahren der deutschdidaktischen Szenischen Interpretation.

⁴⁴¹ Hier beziehe ich mich nur auf Musiktheater – vgl. dazu auch S. 45f.

⁴⁴² Stroh 2012 [b], S. 64

⁴⁴³ Vgl. Köppert 1995, S. 15

⁴⁴⁴ Anderes wäre für die Entwicklung der konkreten Unterrichtsideen nicht zielführend.

⁴⁴⁵ Vgl. hierzu Kapitel 5 und 6

die letzte Tiefe hinein analysiert – die Kritik an der Szenischen Interpretation scheint somit durchaus legitimiert.

Doch in Anbetracht der Tatsache, dass Viertklässler entwicklungspsychologisch gesehen zwar an der Schwelle zum abstrakten Denken stehen, analytische Erkenntnisse aber immer noch gern auf handelnde und eben nicht sprechende Art und Weise ausdrücken⁴⁴⁶, empfinde ich persönlich die Verfahren der Szenischen Interpretation eben für dieses Alter als sehr geeignet. Indem die Schüler sich auf vielfältig-handelnde Weise mit den Werken beschäftigen, kommunizieren sie in ihrem szenischen Handeln letztlich doch über die literarischen und musikalischen Aspekte der Werke – und das auf eine sehr tiefgreifende Art. Besonders deshalb aber dürfen die ausgewählten analytischen Aspekte neben dem zentralen Ermöglichen der individuellen Bedeutungskonstruktionen nicht aus dem Blick geraten – auch in der Grundschule nicht!

Letzten Endes ist natürlich auch die Hoffnung, den Schülern über die szenischen Verfahren einen subjektiv bedeutsamen Zugang zu einzelnen Werken zu ermöglichen, eine ideell geprägte, die nur vage erfragt und noch weniger explizit erzielt werden kann. Andererseits ist aber eben diese Hoffnung auch keine schlechte und genau betrachtet tatsächlich sehr wünschenswert.

Ich schließe mich daher Kosuch an, wenn er formuliert, dass Erfahrungen zwar nicht vermittelt werden können, dass aber die Lehrkraft immerhin Situationen und Räume schaffen sollte, in welchen Erlebnisse gemacht und daraufhin zu Erfahrungen verarbeitet werden können⁴⁴⁷. Nicht alles liegt in der Hand der Lehrkraft und nicht alles muss bzw. kann durch ihr Tun begründet werden -

und so soll zum Schluss dieser Arbeit ein letztes Mal das all den Ideen zugrunde liegende Märchen ‚Hänsel und Gretel‘ zu Wort kommen, genauer der augenzwinkernde Schluss, weise formulierend, dass nicht alles immer ganz ernst genommen werden muss:

*Mein Märchen ist aus,
dort läuft eine Maus,
wer sie fängt,
darf sich eine große, große Pelzkappe daraus machen.⁴⁴⁸*

⁴⁴⁶ Vgl. Büker 2010, S. 132

⁴⁴⁷ Vgl. Kosuch 2007 [a], S. 12

⁴⁴⁸ Brüder Grimm 1982, S. 108

8 Literaturverzeichnis

Quellen

Brüder Grimm (1982): Kinder- und Hausmärchen. Band 1 Märchen (Nr. 1 - 86). Herausgegeben von Heinz Rölleke. Stuttgart: Reclam.

Humperdinck, Engelbert; Wette, Adelheid (1982): Hänsel und Gretel. Märchenspiel = fairy opera. London, New York: Ernst Eulenburg.

Humperdinck, Engelbert (2009): Hänsel und Gretel. Gesamtaufnahme. Ann Murray, Edita Gruberova, Franz Grundheber, Gwyneth Jones, Christa Ludwig, Barbara Bonney und Christiane Oelze. Staatskapelle Dresden. Unter der Leitung von Sir Colin Davis. 2 CDs: Universal Music Classics & Jazz.

Kästner, Erich (1975): Das doppelte Lottchen. 120. Aufl. Berlin: Cecile Dressler Verlag.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (1999): Vorstellungs-Bildung und Deutschunterricht. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* (154), S. 14–22.

Benthaus, Alexia (2003): Kommentierte Bibliographie zur Operndidaktik. In: *Diskussion Musikpädagogik* (18), S. 52–58.

Bettelheim, Bruno (2006): Kinder brauchen Märchen. 27. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Frankfurt am Main: edition suhrkamp.

Brackert, Helmut (1980 [a]): Hänsel und Gretel oder Möglichkeiten und Grenzen literaturwissenschaftlicher Märchen-Interpretation. In: Helmut Brackert (Hg.): Und wenn sie nicht gestorben sind... Perspektiven auf das Märchen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 9–38.

Brackert, Helmut (1980 [b]): Hänsel und Gretel oder Möglichkeiten und Grenzen der Märchen-Deutung. In: Helmut Brackert (Hg.): Und wenn sie nicht gestorben sind... Perspektiven auf das Märchen. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S. 223–239.

Brecht, Bertolt (1963): Schriften zum Theater 4. 1933-1947. Über den Beruf des Schauspielers. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Brinkmann, Rainer O.; Kosuch, Markus; Stroh, Wolfgang Martin (2010): Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musiktheater und Theater. Neuauf. mit ausgewählten Praxismodellen. Handorf: Lugert.

Brinkmann, Rainer O. (2012 [a]): Szenische Interpretation von Musiktheater. In: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hg.): Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater. Band 1: Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, S. 50–60.

Brinkmann, Rainer O.; Ries, Ursula (2012 [b]): "Wer knuspert an meinem Häuschen?". Szenische Interpretation von Musiktheater in der Grundschule. In: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hg.): Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater. Band 3: Szenische Interpretation von Musik in der Grundschule. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, S. 15–28.

Bühler, Charlotte (1967): Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät. 6. erw. Auflage. Stuttgart: Gustav Fischer.

Büker, Petra (2010): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 5. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, S. 120–133.

Frick, Iris (2008): Märchenerzählen im Medienzeitalter? In: Ortwin Beisbart und Bärbel Kerkhoff-Hader (Hg.): Märchen. Geschichte - Psychologie - Medien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schriftenreihe RINGVORLESUNGEN der Märchen-Stiftung Walter Kahn), S. 120–127.

- Geister, Oliver; Peitz, Christian (2010): Kleine Pädagogik des Märchens. Begriff - Geschichte - Ideen für Erziehung und Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gier, Albert (2008): Wie singen Wölfe? Märchen im Musiktheater. In: Regina Bendix und Kurt Franz (Hg.): Hören, Lesen, Sehen, Spüren. Märchenrezeption im europäischen Vergleich. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schriftenreihe RINGVORLESUNGEN der Märchen-Stiftung Walter Kahn, 8), S. 94–112.
- Goldberg, Hans-Peter (2003): "In-Szene-Setzen" als Lernform. In: *Praxis Schule* (4), S. 6–9.
- Grenz, Dagmar (1999 [a]): Szenisches Interpretieren. In: Matthias Duderstadt (Hg.): Literarisches Lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule (107), S. 157–167.
- Grenz, Dagmar (1999 [b]): Szenisches Interpretieren von Kinderliteratur. In: *Grundschule* (4), S. 26–28.
- Grenz, Dagmar (2004): Szenische Interpretation, moderner Kinderroman und kindliche Rezeptionsprozesse. In: *Literatur im Unterricht. Texte der Moderne und Postmoderne in der Schule* 5 (3), S. 291–303.
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang; Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* (123), S. 17–25.
- Heindrichs, Heinz-Albert (2008): Märchen als Musiktheater? In: Kurt Franz (Hg.): Märchenwelten. Das Volksmärchen aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Schriftenreihe RINGVORLESUNGEN der Märchen-Stiftung Walter Kahn, 1), S. 127–141.
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2005 [a]): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe Musik. Online verfügbar unter http://lsa.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/LSA_Internet/med/2ad/2ad1d584-b546-821f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222, zuletzt geprüft am 02.12.2014
- Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2005 [b]): Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen. Primarstufe Deutsch. Online verfügbar unter https://verwaltung.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/HKM_Internet/med/b7a/b7a1d584-b546-821f-012f-31e2389e4818,22222222-2222-2222-2222-222222222222, zuletzt geprüft am 07.09.2014.
- Hurrelmann, Bettin (2003): Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. In: *Praxis Deutsch* (177), S. 4–13.
- Irmen, Hans-Josef (1989): Hänsel und Gretel. Studien und Dokumente zu Engelbert Humperdincks Märchenoper. Taunusstein: Schott Musikwissenschaft.
- Jank, Werner (Hg.) (2005): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Knoch, Linde (2004): Das Erzählen von Volksmärchen in unserer Zeit - Intention und Methode. In: Günter Lange (Hg.): Märchen, Märchenforschung, Märchendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schriftenreihe RINGVORLESUNGEN der Märchen-Stiftung Walter Kahn, 2), S. 117–135.
- Köppert, Christine (1995): Imagination und Interpretation im Deutschunterricht. In: Kaspar H. Spinner (Hg.): Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts), S. 11–27.
- Köppert, Christine; Spinner, Kaspar H. (1998): Imagination im Literaturunterricht. In: *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 38, S. 155–170.
- Kosuch, Markus (2005 [a]): Szenische Interpretation von Musik. In: Werner Jank (Hg.): Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe 1 und 2. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 177–184.
- Kosuch, Markus (2005 [b]): Szenische Interpretation von Musiktheater: von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Operndidaktik. Dissertation. Carl-von-Ossietzky-Universität, Oldenburg. Online verfügbar unter www.oops.uni-oldenburg.de, zuletzt geprüft am 18.10.2014.

- Kosuch, Markus (2007 [a]): Die Szenische Interpretation - Entstehung, Entwicklung, Begründung. Teil I: Begegnung mit Musiktheater als Erfahrungsraum. In: *Diskussion Musikpädagogik* (36), S. 11–16.
- Kosuch, Markus (2007 [b]): Die Szenische Interpretation - Entstehung, Entwicklung, Begründung. Teil II: Szenische Interpretation von Musik und Theater als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik. In: *Diskussion Musikpädagogik* (36), S. 17–20.
- Kosuch, Markus (2007 [c]): Die Szenische Interpretation - Entstehung, Entwicklung, Begründung. Teil III: Szenische Interpretation von Musik und Theater als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik - Ein Blick über den deutschen Tellerrand. In: *Diskussion Musikpädagogik* (36), S. 20–30.
- Kumschlies, Kirsten (2006): Streuselschnecken und die Dame vom Zigarettenplakat. Szenische Interpretation des Kinderbuchs "Hodder, der Nachtschwärmer" von Bjarne Reuter. In: *Praxis Deutsch* (200), S. 25–32.
- Kumschlies, Kirsten (2008): "Es war sehr schön, in dir zu leben...". Literarische Kompetenz und szenische Interpretation : Texte von Grundschulkindern als Zeugnisse der Rezeption. Frankfurt a.M, Bern: P. Lang (16).
- Lange, Günter (2004): Einführung in die Märchenforschung und Märchendidaktik. In: Günter Lange (Hg.): Märchen, Märchenforschung, Märchendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schriftenreihe RINGVORLESUNGEN der Märchen-Stiftung Walter Kahn, 2), S. 3–32.
- Lüthi, M. (1966): Märchen und Sage. In: M. Lüthi (Hg.): Volksmärchen und Volkssage. Bern / München.
- Meier, Susanne (1999): Liebe, Traum und Tod. Die Rezeption der Grimmschen Kinder- und Hausmärchen auf der Opernbühne. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Meier, Susanne (2002): Wie aus einem Volksmärchen eine Oper wird - Engelbert Humperdincks Hänsel und Gretel. In: *Märchenspiegel* (1), S. 12–14.
- Mieder, Wolfgang (2007): Hänsel und Gretel. Das Märchen in Kunst, Musik, Literatur, Medien und Karikaturen. Wien: Praesens (Bd. 7).
- Nebuth, Ralf (2012 [a]): "Oper in der Grundschule? Unvorstellbar.". Und doch können szenische Interpretationen von Opern den Unterricht dieser Klassenstufen bereichern. In: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hg.): Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater. Band 3: Szenische Interpretation von Musik in der Grundschule. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, S. 12–14.
- Nebuth, Ralf; Stroh, Wolfgang Martin (2012 [b]): Szenische Interpretation von Opern - wieder eine neue Operndidaktik? In: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hg.): Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater. Band 1: Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, S. 28–34.
- Nykrin, Rudolf (1978): Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzepte - Argumente - Bilder. Regensburg: Bosse.
- Oberhaus, Lars; Stroh, Wolfgang Martin (Hg.) (2012 [a]): Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater. Band 1: Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg. Online verfügbar unter www.musiktheaterpaedagogik.de, zuletzt geprüft am 18.10.2014.
- Oberhaus, Lars; Stroh, Wolfgang Martin (Hg.) (2012 [b]): Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater. Band 3: Szenische Interpretation von Musik in der Grundschule. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg. Online verfügbar unter www.musiktheaterpaedagogik.de, zuletzt geprüft am 18.10.2014.
- Ostrop, Anne-Kathrin (2003): Oper bewegt! Ein Bericht aus der Lehrerfortbildung. In: *Diskussion Musikpädagogik* (18), S. 20–25.
- Pietzcker, Carl (1992): Lesend interpretieren. Zur psychoanalytischen Deutung literarischer Texte. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Preußler, Otfried (1998): Phantasie und Wirklichkeit. In: H. Pleticha (Hg.): Sagen Sie mal, Herr Preußler... Stuttgart: Thienemann, S. 56–65.

- Ranke, Kurt; Brednich, Rolf Wilhelm (Hg.) (1990): Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung. Berlin: de Gruyter (6).
- Richter, Christoph (2003): Anmerkungen zur Vermittlungsaufgabe des Musiktheaters. In: *Diskussion Musikpädagogik* (18), S. 6–12.
- Rumpf, Horst (2003): Wilde Geschichten. Wie Opern zu verstehen geben können. In: *Diskussion Musikpädagogik* (18), S. 3–6.
- Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Königstein: Scriptor.
- Scheller, Ingo (1993): Wir machen unsere Inszenierungen selber (I). Szenische Interpretation von Dramentexten. Theorie und Verfahren zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n). Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.
- Scheller, Ingo (1995): Imaginative und emotionale Prozesse bei der szenischen Interpretation von Texten - am Beispiel von Szenen zum Thema "Jugend und Gewalt". In: Kaspar H. Spinner (Hg.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts), S. 59–70.
- Scheller, Ingo (1996): Szenische Interpretation. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* (136), S. 22–32.
- Scheller, Ingo (1998): Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Scheller, Ingo (2004): Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II. 1. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Scheller, Ingo (2008): Szenische Interpretation von Dramentexten. Materialien für die Einfühlung in Rollen und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschdidaktik aktuell, 29).
- Schläblitz, Norbert (2007): Szenische Interpretation von Musik. Eine Anleitung zur Entwicklung von Spielkonzepten anhand ausgewählter Beispiele. Erarbeitet von Martin Stroh. Paderborn: Schöningh Verlag.
- Siems, Elke (1999): Die Nachtvögel von Tormod Haugen. In: *Grundschule* (4), S. 43–45.
- Spinner, Kaspar H. (1995): Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In: Cornelia Rosebrock (Hg.): *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 81–95.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Spielszenen im Deutschunterricht. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* (166), S. 4–9.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* (200), S. 6–16.
- Stanislawski, Konstantin Sergeevic (1986): Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Tagebuch eines Schülers. Teil II. Die Arbeit an sich selbst im schöpferischen Prozess des Verkörperns. Westberlin: Verlag das Europäische Buch.
- Stegemann, Bernd (2010): Schauspielen. Theorie. Lektionen 3. Berlin: Theater der Zeit (3).
- Steitz-Kallenbach, Jörg (1995): Die ich rief, die Geister... Anmerkungen zur Psychodynamik von Spielprozessen im Unterricht. In: Kaspar H. Spinner (Hg.): *Imaginative und emotionale Lernprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts), S. 29–54.
- Stroh, Wolfgang Martin (2003): Musik-Verstehen als Aneignungsprozess. Die Konsequenzen einer psychologischen Theorie für die Musiklehrertätigkeit. Online verfügbar unter www.musik-for.uni-oldenburg.de/handlungstheorien/motive/htm, zuletzt geprüft am 17.10.2014.
- Stroh, Wolfgang Martin (2007): Szenische Interpretation absoluter Musik. In: *Diskussion Musikpädagogik* (36), S. 4–10.
- Stroh, Wolfgang Martin (2010): Die tätigkeitstheoretische Perspektive. In: Christopher Wallbaum (Hg.): *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien*. Hildesheim: Olms, S. 261–282.
- Stroh, Wolfgang Martin (2012 [a]): "Ich verstehe das, was ich will!". Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Perspektivenwechsels. In: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin

- Stroh (Hg.): Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater. Band 1: Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, S. 35–49.
- Stroh, Wolfgang Martin (2012 [b]): Szenische Interpretation - Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und -produktion. In: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hg.): Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater. Band 1: Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, S. 60–66.
- Stroh, Wolfgang Martin (2012 [c]): Szenisches Spiel im Musikunterricht. In: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hg.): Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater. Band 1: Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, S. 6–15.
- Stroh, Wolfgang Martin (2012 [d]): Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh (Hg.): Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater. Band 1: Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006. Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg, S. 16–27.
- Todea, Diana (2009): The Opera Hänsel und Gretel by E. Humperdinck in the Primary Classes. In: *Neue Didaktik* (1), S. 54–74.
- Turner, Victor (1989): Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels. Frankfurt am Main: Edition Qumran im Campus Verlag.
- Waldmann, Günter (1981): Produktives Lesen. Überlegungen zum Verhältnis von Rezeptionstheorie und Literaturunterricht. In: Harro Müller-Michaels (Hg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1980: Königstein Scriptor Verlag, S. 87–96.
- Wegele, Klaus (2003): 1- für Pünktchen, 3+ für Anton. Szenisches Spiel beurteilen und bewerten. In: *Praxis Schule* (4), S. 43–45.
- Winnicott, D. W. (2012): Vom Spiel zur Kreativität. 13. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wolff, Reinhold (2009): Lesealter "Märchenalter" - Fiktion oder Wirklichkeit? Zur Literaturpsychologie des Märchens. In: Kurt Franz (Hg.): Märchen - Kunst oder Pädagogik? Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Schriftenreihe RINGVORLESUNGEN der Märchen-Stiftung Walter Kahn, 9), S. 72–95.
- Zitzlsperger, Helga (2004): Märchen in Pädagogik und Didaktik. Anregungen zu sinnorientierten Gestaltungsformen. In: Günter Lange (Hg.): Märchen, Märchenforschung, Märchendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Schriftenreihe RINGVORLESUNGEN der Märchen-Stiftung Walter Kahn, 2), S. 136–162.

9 Versicherung der selbstständig verfassten Arbeit

Ich versichere hiermit, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwandt und die Stellen, die anderen benutzten Druck- und digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe.

Kassel, 02.12.2014

Carolin Magdalena Altmann

10 Anhang

- Arbeitsblätter der Unterrichtseinheit:
 1. Erarbeitung von Gehhaltungen anhand der Ouverture
 2. Rollenkarte Hänsel
 3. Rollenkarte Gretel
 4. Rollenkarte Vater
 5. Rollenkarte Mutter
 6. Rollenkarte Hexe Rosine Leckermaul
 7. Kernszene I – Ausgangssituation der Familie (Märchenversion)
 8. Kernszene I – Ausgangssituation der Familie (Opernversion)
 9. Kernszene I – Ausgangssituation der Familie (Das doppelte Lottchen mit Arbeitsauftrag auf der nächsten Seite)
 10. Kernszene II – Darstellung der Hexe
 11. Ein Männlein steht im Walde
 12. Kernszene III – Im Wald (Ablauf für die Lehrkraft)
 13. Kernszene IV – Das Hexenhaus (Märchenversion)
 14. Kernszene IV – Das Hexenhaus (Opernversion)
 15. Kernszene V – Befreiung (Regieanweisungen für die Lehrkraft)
 16. Kernszene V – Befreiung (Märchenversion)

- Folgende Auszüge der CD Humperdinck 2009 wurden benutzt:
 1. Ouverture
(CD 1 / 01: „Vorspiel“ in voller Länge)
 2. Suse, liebe Suse, was raschelt im Stroh
(CD 1 / 02: „Suse, liebe Suse“ 0:00 – 2:18)
 3. Rollenmusik Hänsel
(CD 1 / 02: „Suse, liebe Suse“ 2:10 – 2:36)
 4. Rollenmusik Gretel
(CD 1 / 02: „Suse, liebe Suse“ 4:45 – 5:01)
 5. Rollenmusik Vater
(CD 1 / 05 „Ra-la-la-la“ 0:31 – 1:02)
 6. Rollenmusik Mutter
(CD 1 / 04 „Himmel, die Mutter“ 2:44 – 3:25)
 7. Rollenmusik Hexe
(CD 2 / 07 „Hi, hi, hi“ 0:50 – 1:34)
 8. Himmel, die Mutter!
(CD 1 / 04 „Himmel, die Mutter“ in voller Länge)
 9. Hexenritt

- (CD 1 / 08 „Hexenritt“ 0:00 – 2:25)
10. Wenn sie sich verirren im Walde dort
(CD 1 / 07 „Wenn sie sich verirren...“ in voller Länge)
11. Ein Männlein steht im Walde
(CD 1 / 09 „Ein Männlein steht im Walde“ 0:00 – 1:30)
12. Gretel, ich weiß den Weg nicht mehr!
(CD 1 / 10 „Gretel, ich weiß den Weg...“ in voller Länge)
13. Abendsegen
(CD 1 / 11 „Abends will ich schlafen gehen“ in voller Länge)
14. Knusper, knusper, knäuschen 1
(CD 2 / 06 „Knusper, knusper, knäuschen“ 1:51 – 2:14)
15. Knusper, knusper, knäuschen 2
(CD 2 / 06 „Knusper, knusper, ...“ 1:51 – Ende; CD 2 / 07 „Hi, hi, hi“ Anfang – 1:34)
16. Auf, wach auf, mein Jüngelchen 1
(CD 2 / 10 „Auf, wach auf..“ 0:00 – 1:00)
17. Auf, wach auf, mein Jüngelchen 2
(CD 2 / 10 „Auf, wach auf...“ 2:29 – 3:54)
18. Juch-hei!
(CD 2 / 11 „Juch-hei!“ 0:00 – 1:12)
19. Schlusschoral
(CD 2 / 13 „Ra-la-la-la“ 1:58 – 2 :33)

~ Hänsel und Gretel ~



Erarbeitung von Gehaltungen anhand der Ouverture

- 0:00 min. - 0:34 min.: Vorstellung des Ortes, an dem die Schüler sich befinden: Ein ärmliches Familienhaus am Rande des Waldes.
- 0:35 min. - 1:28 min.: Vorstellung des Vaters, der viele Sorgen hat und nicht weiß, wie er seine Familie ernähren soll. Gehaltung erarbeiten.
- 1:29 min. - 2:29 min.: Vorstellung der Mutter, die ebenfalls nicht weiß, wie alles weiter gehen soll. Gehaltung erarbeiten.
- 2:30 min. - 2:50 min.: Vorstellung eines neuen Ortes im Wald: Das verführerisch aussehende Hexenhaus.
- 2:51 min. - 3:14 min.: Vorstellung der Hexe, die hier lebt und wild auf ihrem Besen reitet. Gehaltung erarbeiten.
- 3:15 min. - 4:06 min.: Vorstellung Gretel, die im Wald umher läuft und ab und zu tanzt (3:44 min. - 4:06 min.). Gehaltung erarbeiten.
- 4:07 min. - 4:50 min.: Vorstellung Hänsel, der ebenfalls im Wald umherläuft. Gehaltung erarbeiten.
- 4:51 min. - 6:10 min.: Jeder Spieler sucht sich eine Figur aus und geht so wie zuvor erarbeitet. Aufgabe: Sich in der Figur passend zur Musik bewegen; wie bewegt sich die Figur, wenn sie aufgeregt, fröhlich, traurig, ... ist?
- 6:11 min. - 7:00 min.: Bewegungs-Stop-Verfahren erklären: Wenn Lehrkraft Musik stoppt, gehen Schüler aus ihrer Haltung heraus ins Freeze und dürfen sich vorsichtig nach anderen Figuren umschaun.
- 7:00 min. - 8:00 min.: Schüler gehen in ihrer Figur noch ein wenig im Wald herum und setzen sich irgendwann auf den Waldboden, um sich zur Musik nochmal alle eben erlebten Bilder genau vorzustellen.

~ Hänsel und Gretel ~



Rollenkarte Hänsel

Du bist Hänsel und lebst mit deinen Eltern und deiner Schwester Gretel in einem kleinen, ärmlichen Haus am Waldrand. Ihr habt nur wenig Geld und du hast oft Hunger – seit Wochen gibt es bei euch nichts als trockenes Brot. Du sehnst dich danach, mal wieder etwas richtig leckeres zu essen...

Gemeinsam mit Gretel musst du deinen Eltern bereits viel helfen. So ist es eine deiner Aufgaben, deinem Vater beim Besen binden zu helfen – die hergestellten Besen verkauft dein Vater anschließend an andere Leute. Grundsätzlich machst du das, was deine Eltern von dir verlangen, manchmal hast du aber auch keine Lust auf die Arbeiten, die deine Eltern dir geben.

Deine Schwester Gretel magst du sehr gern. Ihr teilt euch ein kleines Zimmer, verbringt viel Zeit miteinander und habt oft großen Spaß. Wenn es dir nicht gut geht, muntert Gretel dich auf und wenn sie traurig ist oder Angst hat, tröstest du sie.

Einfühlungsfragen.

- Was bedeutet dir deine Familie? Macht ihr oft etwas zusammen?
- Was magst du an deiner Mutter, an deinem Vater und an Gretel gern – und was weniger gern?
- Hast du auch Freunde? Was unternimmt ihr zusammen?
- Wie sieht dein Alltag aus? Was machst du den ganzen Tag lang – welche Tätigkeiten magst du und was machst du nicht so gerne?
- Wo hältst du dich am liebsten auf? Gehst du auch ab und zu in den Wald?
- Was kannst du gut? Und was weniger gut?
- Was wünschst du dir – hast du Träume für die Zukunft?

Dein Textabschnitt.

„Jawohl, das klingt recht schön und glatt, aber leider wird man davon nicht satt!

Ach, Gretel, wie lang ist's doch schon her, dass wir nichts Gutes geschmauset mehr.

Eierfladen und Butterwecken, kaum weiß ich noch, wie die tun schmecken!“

~ Hänsel und Gretel ~



Rollenkarte Gretel

Du bist Gretel und lebst mit deinen Eltern und deinem Bruder Hänsel in einem kleinen, ärmlichen Haus am Waldrand. Ihr habt nur wenig Geld und du hast oft Hunger – seit Wochen gibt es bei euch nichts als trockenes Brot. Du erinnerst dich aber oft daran, was euer Vater zu euch sagt: Wenn die Not am höchsten ist, wird Gott helfend bei uns sein.

Gemeinsam mit Hänsel musst du deinen Eltern bereits viel helfen. So ist es eine deiner Aufgaben, Strümpfe zu stricken und deine Mutter bei sonstigen Arbeiten zu unterstützen. Dabei bist du sehr pflichtbewusst und tust das, was deine Eltern dir sagen.

Deinen Bruder Hänsel magst du sehr gern. Ihr teilt euch ein kleines Zimmer, verbringt viel Zeit miteinander und habt oft großen Spaß. Manchmal versuchst du, Hänsel zum Tanzen zu überreden – und wenn es dir nicht gut geht, tröstet er dich.

Einfühlungsfragen.

- Was bedeutet dir deine Familie? Macht ihr oft etwas zusammen?
- Was magst du an deiner Mutter, an deinem Vater und an Hänsel gern – und was weniger gern?
- Hast du auch Freunde? Was unternimmt ihr zusammen?
- Wie sieht dein Alltag aus? Was machst du den ganzen Tag lang – welche Tätigkeiten magst du und was machst du nicht so gerne?
- Wo hältst du dich am liebsten auf? Gehst du auch ab und zu in den Wald?
- Was kannst du gut? Und was weniger gut?
- Was wünschst du dir – hast du Träume für die Zukunft?

Dein Textabschnitt.

„Und jetzt an die Arbeit zurück, geschwind! Dass wir bei Zeiten fertig sind! Kommt Mutter heim und wir taten nicht recht, dann weißt du – geht’s den Faulpelzen schlecht!“

~ Hänsel und Gretel ~



Rollenkarte Vater

Du bist der Vater von Hänsel und Gretel und lebst mit deiner Frau und den beiden Kindern in einem kleinen, ärmlichen Haus am Waldrand. Deine Kinder bedeuten dir sehr viel.

Du bist Holzhacker und verkaufst zudem auch selbst gebundene Besen. Trotzdem verdienst du nur sehr wenig Geld und ihr habt wenig zu essen – seit Wochen gibt es bei euch nichts als trockenes Brot. Du machst dir oft Sorgen, ob du deine Familie wohl genug ernähren kannst. Trotzdem glaubst du, dass – auch, wenn die Not groß ist – Gott helfend bei euch sein wird. Und tatsächlich kommen manchmal auch glückliche Tage, an denen du auf einmal viele Besen verkaufen und viel Essen nach Hause bringen kannst.

Ab und zu gehst du gerne ins Wirtshaus und trinkst dort Bier. Dann erzählt ihr euch manchmal unheimliche Geschichten über die böse Hexe, die tief im Wald wohnt...

Einfühlungsfragen.

- Was bedeutet dir deine Familie? Verbringst du gerne Zeit mit ihr?
- Was magst du an deiner Frau und an deinen Kindern gern – und was weniger gern?
- Wen triffst du im Wirtshaus? Magst du diese Leute?
- Wie sieht dein Alltag aus? Was machst du den ganzen Tag lang – welche Tätigkeiten magst du und was machst du nicht so gerne?
- Wo hältst du dich am liebsten auf? Gehst du auch ab und zu in den Wald?
- Was wünschst du dir – hast du Träume für die Zukunft?

Dein Textabschnitt.

„Ach, wir armen, armen Leute, alle Tage so wie heute.

In dem Beutel ein großes Loch, und im Magen ein größeres noch.

Ralalala, ralalalala, Hunger ist der beste Koch!“

~ Hänsel und Gretel ~



Rollenkarte Mutter

Du bist die Mutter von Hänsel und Gretel und lebst mit deinem Mann und den beiden Kindern in einem kleinen, ärmlichen Haus am Waldrand.

Dein Mann verdient sehr wenig Geld – seit Wochen gibt es bei euch nichts als trockenes Brot. Deshalb machst dir sehr oft Sorgen, denn du weißt nicht, wie du deine Familie ernähren sollst oder wie du ihnen etwas kochen sollst, denn es ist fast nichts zum Kochen da.

Du hast viel zu tun und gibst daher auch deinen Kindern Aufgaben ab, damit diese dir helfen. Wenn Hänsel und Gretel deine Aufgaben nicht erledigen und nur zusammen spielen, wirst du manchmal wütend auf sie und verlierst vor lauter Sorgen die Beherrschung. In manchen Momenten denkst du, dass es ohne die Kinder leichter wäre, denn dann wären zwei Menschen weniger zu versorgen. Im Grunde magst du sie aber sehr und oft tut dir hinterher dein Verhalten leid.

Einfühlungsfragen.

- Was bedeutet dir deine Familie? Verbringst du gerne Zeit mit deinem Mann und deinen Kindern?
- Was magst du an deinem Mann und an deinen Kindern gern – was stört dich an ihnen?
- Mit welchen Leuten hast du außerhalb deiner Familie zu tun? Magst du sie?
- Wie sieht dein Alltag aus? Was machst du den ganzen Tag lang – welche Tätigkeiten magst du und was machst du nicht so gerne?
- An welchen Orten bist du gern? Gehst du auch manchmal in den Wald?
- Was wünschst du dir – hast du Träume für die Zukunft?

Dein Textabschnitt.

„Herr Gott, wirf Geld herab! **Nichts hab ich zu leben, kein Krümchen den Würmern zu essen zu geben!** Kein Tröpfchen im Topfe, kein Krüstchen im Schrank, schon lange nur Wasser zum Trank!“

~ Hänsel und Gretel ~



Rollenkarte Hexe Rosine Leckermaul

Du heißt Rosine Leckermaul, bist eine Hexe und wohnst tief im Wald, ganz in der Nähe vom sogenannten Ilsenstein (ein Berg).

Dein Haus besteht aus unzähligen Süßigkeiten – gebaut ist es aus Brot, das Dach besteht aus Kuchen und die Fenster aus hellem Zucker. Mit diesem Haus willst du Kinder anlocken, um sie – wenn sie bei dir dick und fett geworden sind – selbst zu essen.

Du kannst nicht besonders gut sehen, dafür aber sehr gut riechen. Außerdem kannst du zaubern – so kannst du z.B. mit deinem Zauberstab Leute zum Erstarren bringen.

Besonders gerne reitest du zudem auf deinem Besen durch die Luft und vollführst dabei wilde Sprünge.

Einfühlungsfragen.

- Hast du Lieblingsorte im Wald? Wo fliegst du besonders gerne entlang?
- Bist du mit anderen Hexen befreundet? Was unternimmt ihr zusammen? Was magst du an diesen anderen Hexen und was stört dich an ihnen?
- Wie sieht dein Alltag aus? Was machst du den ganzen Tag lang – welche Tätigkeiten magst du und was machst du nicht so gerne?
- Wer hat dir den Namen Rosine Leckermaul gegeben? Beschreibt dich der Name gut?
- Was kannst du gut? Was weniger gut?
- Was wünschst du dir – hast du Träume für die Zukunft?
- Hast du vor etwas Angst?

Dein Textabschnitt.

„Ich bin Rosine Leckermaul, höchst menschenfreundlich stets gesinnt, unschuldig wie ein kleines Kind! **Drum hab' ich die kleinen Kinder so lieb! So lieb, so lieb, ach, zum Aufessen lieb!**“

~ Hänsel und Gretel ~



Kernszene I – Ausgangssituation der Familie (Märchenversion)

Wie der Vater sich nun abends im Bette Gedanken machte und sich vor Sorgen herum wälzte, seufzte er und sprach zu seiner Frau. „Was soll aus uns werden? Wie können wir unsere armen Kinder ernähren, da wir für uns selbst nichts mehr haben?“

„Weißt du was, Mann“, antwortete die Frau, „wir wollen morgen in aller Frühe die Kinder hinaus in den Wald führen, wo er am dicksten ist. Da machen wir ihnen ein Feuer an und geben jedem noch ein Stückchen Brot, dann gehen wir an unsere Arbeit und lassen sie allein. Sie finden den Weg nicht wieder nach Haus und wir sind sie los.“

„Nein, Frau“, sagte der Mann, „das tue ich nicht; wie sollt ich's übers Herz bringen, meine Kinder im Walde allein zu lassen, die wilden Tiere würden bald kommen und sie zerreißen.“

„O du Narr“, sagte sie, „dann müssen wir alle viere Hungers sterben, du kannst nur die Bretter für die Särge hobeln“, und ließ ihm keine Ruhe, bis er einwilligte.

„Aber die armen Kinder dauern mich doch“, sagte der Mann.

Die zwei Kinder hatten vor Hunger auch nicht einschlafen können und hatten gehört, was die Stiefmutter zum Vater gesagt hatte.

Gretel weinte bittere Tränen und sprach zu Hänsel. „Nun ist's um uns geschehen.“

„Still, Gretel“, sprach Hänsel, „gräme dich nicht, ich will uns schon helfen.“

-
1. Lest den Text still für euch durch. Sprecht dann darüber, um was es in eurem Text geht und klärt Wörter, die ihr nicht versteht.
 2. Überlegt euch, wie eure Figur sich während der Szene fühlt und was sie denkt. Schreibt euch einige Aspekte neben den Text.
 3. Legt nun den Text weg und spielt die Szene frei ohne den Text nach. Ihr müsst nicht die genauen Worte des Textes wiederholen – es geht um die **Handlung!**

~ Hänsel und Gretel ~



Kernszene I – Ausgangssituation der Familie (Opernversion)

(Hänsel und Gretel fassen sich an den Händen und tanzen „Brüderchen, komm, tanz mit mir!“ Sie drehen sich immer schneller im Kreise, bis sie schließlich das Gleichgewicht verlieren und übereinander auf den Boden hinpurzeln. In diesem Augenblicke geht die Türe auf. Die Mutter wird sichtbar, worauf die Kinder schnell vom Boden aufspringen.)

Die Mutter: Holla!
Gretel: Die Mutter!
Hänsel: Himmel, die Mutter!
Die Mutter: Was ist das für eine Geschichte!
Gretel: Der Hänsel...
Hänsel: Die Gretel...
Gretel: Er wollte...
Hänsel: Ich sollte...

(Die Mutter tritt herein und setzt sich nieder.)

Die Mutter: Wartet, ihr ungezogenen Wichte!
Nennt ihr das Arbeit, johlen und singen?
Wie auf der Kirmes tanzen und springen?
Indes die Eltern vom frühen Morgen
bis in die Nacht sich mühen und sorgen,
(Sie gibt Hänsel einen Puff.)
Dass dich!
Lasst sehn, was habt ihr beschickt?
(Sich umwendend.)
Wie, Gretel? Den Strumpf nicht fertig gestrickt?
Und du, du Schlingel, in all' den Stunden
nicht mal die wenigen Besen gebunden?
Ihr unnützes Volk, den Stock will ich holen
und euch den Faulpelz weidlich versohlen!
(In ihrem Eifer hinter den Kindern her, stößt sie den Milchtopf vom Tisch, so dass er klirrend zu Boden fällt.)
Jesses! Nun auch den Topf noch zerbrochen!

~ Hänsel und Gretel ~



(weinend.)

Was nun zum Abend kochen?

(Sie besieht sich ihren mit Milch begossenen Rock, Hänsel kichert verstoßen.)

Was, Bengel, lachst mich noch aus?

(Mit dem Stock hinter Hänsel her, der zur offenen Türe hinausrennt.)

Wart, kommt nur der Vater nach Haus!

(Mit plötzlicher Heftigkeit einen Korb von der Wand nehmend und ihn Gretel in die Hand drängend.)

Marsch! Fort in den Wald

Dort sucht mir Erdbeeren! Wird es bald?

Und bringt ihr den Korb nicht voll bis zum Rand,

so hau' ich euch, dass ihr fliegt an die Wand!

(Die Kinder laufen in den Wald. Die Mutter setzt sich erschöpft an den Tisch.)

Da liegt nun der gute Topf in Scherben!

Ja, blinder Eifer bringt immer Verderben!

(Sie ringt die Hände.)

Herr Gott, wirf Geld herab!

-
1. Lest den Text still für euch durch und markiert euch mit einem farbigen Stift die Regieanweisungen (das sind die kursiv gedruckten Sätze in den Klammern). In den Regieanweisungen steht, *was* genau die Figuren machen. Sprecht dann darüber, um was es in eurem Text geht und klärt Wörter, die ihr nicht versteht.
 2. Überlegt euch, wie eure Figur sich während der Szene fühlt und was sie denkt. Schreibt euch einige Aspekte neben den Text.
 3. Legt nun den Text weg und spielt die Szene frei ohne den Text nach. Ihr müsst nicht die genauen Worte des Textes wiederholen – es geht um die Handlung!

~ Hänsel und Gretel ~



Kernszene I – Ausgangssituation der Familie (Das doppelte Lottchen)

Das Buch „Das doppelte Lottchen“ erzählt von den Zwillingsschwestern Luise und Lotte. Ihre Eltern haben sich, als beide noch sehr klein waren, voneinander getrennt und jedes Elternteil hat eines der Kinder mit sich genommen. Sie haben ihren Kindern nie etwas von der anderen Zwillingsschwester erzählt. Erst in einem Freizeitheim haben sich die beiden durch einen Zufall kennen gelernt. Hier haben sie beschlossen, heimlich die Rollen zu wechseln: Die beim Vater aufgewachsene Luise ist nach der Freizeit also zur Mutter gefahren und die bei der Mutter aufgewachsene Lotte wohnt nun vorübergehend beim Vater. Dieser dirigiert heute Abend die Oper „Hänsel und Gretel“...

Lottchen sitzt währenddessen, in Luises schönstem Kleid, an die samtene Brüstung einer Rangloge der Wiener Staatsoper gepresst und schaut mit brennenden Augen zum Orchester hinunter, wo Kapellmeister Palfy die Ouvertüre von ‚Hänsel und Gretel‘ dirigiert.

Wie wundervoll Vati im Frack aussieht! Und wie die Musiker parieren, obwohl ganz alte Herren darunter sind! Wenn er mächtig mit dem Stock droht, spielen sie, so laut sie können. Und wenn er will, dass sie leiser sein sollen, dann säuseln sie wie der Abendwind. Müssen die vor ihm eine Angst haben! Dabei hat er vorhin so vergnügt zur Loge herauf gewinkt!

(...)

Dann hebt sich der Vorhang, und das Schicksal Hänsels und Gretels fordert die gebührende Anteilnahme. Lottchens Atem geht stockend. Da unten schicken die Eltern ihre zwei Kinder in den Wald, um sie loszuwerden. Dabei haben sie die Kinder doch lieb! Wie können sie dann so böse sein? Oder sind sie gar nicht böse? Ist nur das, was sie *tun*, böse? Sie sind traurig darüber.

Warum machen sie es dann?

Lottchen, der halbierte und vertauschte Zwilling, gerät in wachsende Erregung. Ohne sich dessen völlig bewusst zu werden, gilt der Widerstreit ihrer Gefühle immer weniger den beiden Kindern und Eltern dort unten auf der Bühne, immer mehr ihr selber, der Zwillingsschwester und den eigenen Eltern. Durften diese tun, was sie getan haben? Ganz gewiss ist Mutti keine böse Frau, und auch der Vater ist bestimmt nicht böse. Doch was sie *taten*, das *war* böse! Der Holzhauer und seine Frau waren so arm, dass sie kein Brot für die Kinder kaufen konnten. Aber Vati? War der so arm gewesen?

~ Hänsel und Gretel ~



Arbeitsauftrag:

Lies den Text über Lotte. Überlege dir, wie Lotte sich wohl fühlt und schreibe dir ein paar Stichpunkte neben den Text. Schreibe dann auf dieses Blatt einen Brief aus Lottes Sicht an ihre Zwillingsschwester Luise. Erzähle Luise darin von dem Opernbesuch, den du erlebt hast und von den Gefühlen, Gedanken und Fragen, die dieser Opernbesuch bei dir aufgeworfen hat.

~ Hänsel und Gretel ~



Kernszene II – Darstellung der Hexe

Der Vater kommt nach Hause und erfährt von seiner Frau, dass sie die Kinder in den Wald geschickt hat...

Vater: Wenn sie sich verirrt im Walde dort,
in der Nacht ohne Stern' und Mond!

Mutter: O Himmel!

Vater: Kennst du nicht den schauerlich düstern Ort,
weißt du nicht, dass die Böse dort wohnt?

Mutter: *(betroffen)*
Die Böse? Wen meinst du?

Vater: Die Knusperhexe!

Mutter: Die Knusperhexe!
(Der Vater nimmt den Besen vom Boden.)
Mann! Sag doch, was soll denn der Besen?

Vater: Der Besen, der Besen, was macht man damit,
was macht man damit?
Es reiten drauf, es reiten drauf die Hexen!
Eine Hex' steinalt,
haust tief im Wald,
vom Teufel selber hat sie Gewalt.
Um Mitternacht,
wenn niemand wacht
dann reitet sie aus zur Hexenjagd.
Zum Schornstein hinaus,
auf dem Besen, o Graus,
über Berg und Kluft,
über Tal und Schlucht,
durch Nebenduft,
im Sturm durch die Luft;
ja, so reiten, ja, so reiten,
juchheiße, die Hexen!

Mutter: Entsetzlich! Doch die Knusperhex?

Vater: Ja, bei Tag o Graus,

~ Hänsel und Gretel ~



zum Hexenschmaus
im Knisper-Knasper-Knusperhaus
die Kinderlein,
Armsünderlein,
mit Zauberkuchen lockt sie hinein.
Doch übel gesinnt
ergreift sie geschwind
das arme Kuchen knuspernde Kind,
in den Ofen, hitzhell,
schiebt's die Hexe blitzschnell,
dann kommen zur Stell',
gebräunet das Fell,
aus dem Ofen, aus dem Ofen
die Lebkuchenkinder!

Mutter: Und die Lebkuchenkinder?

Vater: Sie werden gefressen!

Mutter: Von der Hexe?

Vater: Von der Hexe!

Mutter: *(die Hände ringend)*

O Graus!

Hilf Himmel! Die Kinder!

Ich halt's nicht mehr aus!

(Sie rennt aus dem Hause.)

Vater: He, Alte, wart doch, nimm mich mit!

Wir wollen ja beide zum Hexenritt!

-
1. Markiert euch mit einem farbigen Stift die Sätze, die eure Figur spricht und lest euch den Text einmal durch. Sprecht dann darüber, um was es in eurem Text geht und klärt Wörter, die ihr nicht versteht.
 2. Sprecht jetzt den Text mehrmals mit verteilten Rollen – probiert dies so lange aus, bis ihr mit euren Sprechhaltungen zufrieden seid. Ihr könnt euch die Sprechhaltungen eurer Figur auch neben den Text schreiben.
 3. Spielt die Szene – ob mit Text oder frei ohne Text, dürft ihr entscheiden. Achtet aber darauf, dass man die erarbeiteten Sprechhaltungen noch erkennt.

~ Hänsel und Gretel ~



Ein Männlein steht im Walde



1. Ein Männ - lein steht im Wal - de, ganz still und
2. Das Männ - lein steht im Wal - de auf ei - nem



stumm. Es hat von lau - ter Pur - pur ein Mänt - lein
Bein und hat auf sei - nem Kop - fe schwarz Käpp - lein



um. Sagt, wer mag das Männ - lein sein, das da steht im
klein. Sagt, wer mag das Männ - lein sein, das da steht auf



Wald al - lein mit dem pur - pur - ro - ten Män - te - lein.
ei - nem Bein mit dem klei - nen schwar - zen Käu - pe - lein.

Zeichne das Männlein im Walde!

~ Hänsel und Gretel ~



Kernszene III – Im Wald (Ablauf für die Lehrkraft)

Schüler laufen durch den imaginären Wald. Lehrkraft beschreibt den immer tiefer werdenden Wald, in den die Kinder hinein laufen und startet dann den Titel 12 „Gretel, Ich weiß den Weg nicht mehr!“. In der direkten Ansprache an die Kinder beschreibt sie die folgenden Aspekte zur Musik, ggf. noch ausführlicher.

- | | |
|-------------------------------|--|
| 0:00 min. – 0:44 min.: | Du merkst auf einmal, dass du dich verirrt hast. Du weißt nicht mehr, wie du nach Hause finden sollst. |
| 0:44 min. – 1:16 min.: | Der Wald kommt dir plötzlich unheimlich vor. Du glaubst, dass du in der Dunkelheit grinsende Gesichter siehst – dort, aus dem Sumpf heraus... |
| 1:17 min. – 1:40 min.: | Da hinten leuchtet etwas und kommt immer näher. |
| 1:41 min. – 1:56 min.: | Mutig rufst du in die Richtung: „Wer da?“ |
| 1:57 min. – 2:58 min.: | Leise Stimmen antworten dir wie ein Echo. Du glaubst, dass dort wirklich jemand ist und bekommst große Angst. |
| 2:59 min. – 3:25 min.: | Ihr versucht, euch gegenseitig zu beruhigen und zu trösten, aber es wird immer unheimlicher und die Gestalten kommen immer näher. |
| 3:26 min. – 3:38 min.: | Da kommt wirklich jemand, aber diese Gestalt sieht ganz freundlich aus. Du wirst auf einmal ganz müde und legst dich auf den Waldboden. Wenn du liegst und die Augen geschlossen hast, wird jemand zu dir kommen und dir etwas ins Ohr flüstern. |

Die Lehrkraft wartet, bis alle liegen, geht dann herum und flüstert jedem Schüler ins Ohr: „Gleich, wenn die Musik erklingt, wirst du einen wunderschönen Traum bekommen!“

Dann startet sie den Titel 13 „Abendsegen“.

Verklingt die Musik, können die Kinder noch einen Moment ruhig liegen bleiben. Dann fordert die Lehrkraft sie dazu auf, sich zu räkeln, sich zu strecken und anschließend zu einem Sitzkreis in die Mitte zu kommen.

~ Hänsel und Gretel ~



Kernszene IV – Das Hexenhaus (Märchenversion)

Als es Mittag war, sahen sie ein schönes schneeweißes Vöglein auf einem Ast sitzen, das sang so schön, dass sie stehen blieben und ihm zuhörten. Und als es fertig war, schwang es seine Flügel und flog vor ihnen her, und sie gingen ihm nach, bis sie zu einem Häuschen gelangten, auf dessen Dach es sich setzte, und als sie ganz nah herankamen, so sahen sie, dass das Häuslein aus Brot gebaut war und mit Kuchen gedeckt; aber die Fenster waren von hellem Zucker.

„Da wollen wir uns dran machen“, sprach Hänsel, „und eine gesegnete Mahlzeit halten. Ich will ein Stück vom Dach essen, Gretel, du kannst vom Fenster essen, das schmeckt süß.“

Hänsel reichte in die Höhe und brach sich ein wenig vom Dach ab, um zu versuchen, wie es schmeckte, und Gretel stellte sich an die Scheiben und knusperte daran.

Da rief eine feine Stimme aus der Stube heraus: „Knusper, knusper, kneischen, wer knuspert an meinem Häuschen?“

Die Kinder antworteten: „Der Wind, der Wind, das himmlische Kind“, und aßen weiter, ohne sich irre machen zu lassen. Hänsel, dem das Dach sehr gut schmeckte, riss sich ein großes Stück davon herunter, und Gretel stieß eine ganze runde Fensterscheibe heraus, setzte sich nieder und tat sich wohl damit.

Da ging auf einmal die Türe auf, und eine steinalte Frau, die sich auf eine Krücke stützte, kam heraus geschlichen. Hänsel und Gretel erschraaken so gewaltig, dass sie fallen ließen, was sie in den Händen hielten.

Die Alte aber wackelte mit dem Kopfe und sprach: „Ei, ihr lieben Kinder, wer hat euch hierher gebracht? Kommt nur herein und bleibt bei mir, es geschieht euch kein Leid.“

Sie fasste beide bei der Hand und führte sie in ihr Häuschen. Da ward gutes Essen aufgetragen, Milch und Pfannekuchen mit Zucker, Äpfeln und Nüssen. Hernach wurden zwei schöne Bettlein weiß gedeckt, und Hänsel und Gretel legten sich hinein und meinten, sie wären im Himmel.

Die Alte hatte sich nur so freundlich angestellt, sie war aber eine böse Hexe, die den Kindern auflauerte, und hatte das Brothäuslein bloß gebaut, um sie herbei zu locken.

Als Hänsel und Gretel in ihre Nähe kamen, da lachte sie boshaft und sprach höhnisch: „Die habe ich, die sollen mir nicht wieder entwischen“.

Frühmorgens, ehe die Kinder erwacht waren, stand sie schon auf, und als sie beide so lieblich ruhen sah, mit den vollen roten Backen, so murmelte sie vor sich hin: „Das wird ein guter Bissen werden.“

~ Hänsel und Gretel ~



Kernszene IV – Das Hexenhaus (Opernversion)

Die Stimme aus dem Häuschen. Knusper, knusper Knäuschen,
wer knuspert mir am Häuschen?

Gretel, Hänsel. Der Wind, der Wind,
das himmlische Kind!

(Die Hexe kommt aus dem Haus, die Kinder sehen sie nicht... Sie wirft Hänsel eine Schlinge um den Hals.)

Gretel. Wart, du näschiges Mäuschen,
gleich kommt die Katz' aus dem Häuschen!

Hänsel. *(weiter kauend)*
Knusp're nur zu
und lasst mich in Ruh.

Gretel. *(reißt ihm das Stück aus der Hand)*
Nicht so geschwind,
Herr Wind, Herr Wind!

Hänsel. *(nimmt es ihr wieder)*
Himmlisches Kind, ich nehm', was ich find!

Gretel, Hänsel. *(lachend)*
Ha ha ha ...

Knuperhexe. *(grell lachend)*
Hi hi, hi hi ...

Hänsel. *(entsetzt)*
Lass los! Wer bist du? Lass mich los!

~ Hänsel und Gretel ~



Hexe. *(die Kinder an sich ziehend)*
Engelchen!
Und du mein Bengelchen!
(Sie streichelt die Kinder)
Ihr kommt mich besuchen? Das ist nett!
Ihr lieben Kinder, so rund und fett!

Hänsel. *(macht verzweifelte Anstrengungen, sich los zu machen)*
Wer bist du, Garstige? Lass mich los!

Hexe. Na, Herzchen, zier' dich nicht erst groß!
Wisst denn, dass euch vor mir nicht graul'.
Ich bin Rosine Leckermaul,
höchst menschenfreundlich stets gesinnt,
unschuldig wie ein kleines Kind!
Drum hab ich die kleinen Kinder so lieb!
So lieb, so lieb, ach! Zum Aufessen lieb!
(Sie streichelt Hänsel.)

~ Hänsel und Gretel ~



Kernszene V – Befreiung (Regieanweisungen für die Lehrkraft)

Die folgenden Angaben liest die Lehrkraft vor, die Schüler führen ihre Aussagen aus.

- Hänsel sitzt eingesperrt im Käfig und schläft. Die Hexe kommt, kitzelt Hänsel mit einem Besen wach und fordert ihn auf, ihr seine Zunge zu zeigen.
- *(Anschalten des Titels 16 „Auf, wach auf, mein Jüngelchen 1“)*
- **0:11 min. – 0:22 min.**: Hänsel streckt ihr seine Zunge heraus.
- **0:23 min. – 0:26 min.**: Die Hexe sagt...
- **0:29 min. – 0:49 min.**: Hänsel steckt ein Stöckchen heraus, die Hexe ist entsetzt wegen seines dünnen Fingers.
- **0:49 min. – 0:55 min.**: Die Hexe ruft Gretel.
- **0:55 min. – 1:04 min.**: Gretel kommt.
- Gretel geht zu Hänsel. Der bittet sie, gut auf sich aufzupassen. Die Hexe schaut derweil, ob die Glut im Backofen schon heiß wird.
- *(Anschalten des Titels 17 „Auf, wach auf, mein Jüngelchen 2“)*
- **0:07 min. – 0:15 min.**: Die Hexe freut sich darauf, die Kinder zu verspeisen und ruft Gretel zu sich.
- **0:16 min. – 0:32 min.**: Gretel kommt zu ihr.
(Musik wird gestoppt.)
- Hexe sagt Gretel, sie soll im Backofen nach den Lebkuchen schauen. Hänsel ruft Gretel zu, sie soll auf sich aufpassen. Gretel stellt sich ungeschickt an und sagt, sie weiß nicht, was sie tun soll.
- *(Musik wird weiter gespielt.)*
- **0:43 min. – 0:54 min.**: Hexe erklärt Gretel, wie sie in den Backofen klettern muss.
- *(Musik wird gestoppt.)*
- Gretel stellt sich immer noch dumm und bittet die Hexe, ihr vorzumachen, wie man in den Backofen klettern muss. Die Hexe murrte über Gretel.
- *(Musik wird weiter gespielt.)*
- **1:09 min. – 1:19 min.**: Die Hexe klettert nun doch in den Backofen.
- **1:20 min. – 1:27 min.**: Gretel gibt ihr einen Schubs in den Ofen hinein!
- Gretel befreit nun Hänsel aus seinem Käfig. Die beiden können ihr Glück nicht fassen. Die Hexe ist tot. Vor Freude singen und tanzen sie ausgelassen.
- *(Anschalten des Titels 18 „Juch-hei!“)*

~ Hänsel und Gretel ~



Kernszene V – Befreiung (Märchenversion)

Wie haben sie sich gefreut und haben sich geküsst! Und weil sie sich nicht mehr zu fürchten brauchten, so gingen sie in das Haus der Hexe hinein, da standen in allen Ecken Kisten mit Perlen und Edelsteinen.

„Die sind noch besser als Kieselsteine“, sagte Hänsel und steckte in seine Taschen, was hinein wollte, und Gretel sagte: „Ich will auch etwas mit nach Hause bringen“, und füllte sich ihr Schürzchen voll.

„Aber jetzt wollen wir fort“, sagte Hänsel, „damit wir aus dem Hexenwald heraus kommen.“

(...)

Als sie ein Weilchen fortgegangen waren, da kam ihnen der Wald immer bekannter und immer bekannter vor, und endlich erblickten sie von weitem ihres Vaters Haus. Da fingen sie an zu laufen, stürzten in die Stube hinein und fielen ihrem Vater um den Hals. Der Mann hatte keine frohe Stunde gehabt, seitdem er die Kinder im Walde gelassen hatte, die Frau aber war gestorben. Gretel schüttelte ihr Schürzchen aus, dass die Perlen und Edelsteine in der Stube herum sprangen, und Hänsel warf eine Handvoll nach der anderen aus seiner Tasche dazu. Da hatten alle Sorgen ein Ende und sie lebten in lauter Freude zusammen.

-
- 1. Lest den Text still für euch durch. Sprecht dann darüber, um was es in eurem Text geht und klärt Wörter, die ihr nicht versteht.**
 - 2. Überlegt euch, wie eure Figur sich während der Szene fühlt und was sie denkt. Schreibt euch einige Aspekte neben den Text.**
 - 3. Legt nun den Text weg und spielt die Szene frei ohne den Text nach. Ihr müsst nicht die genauen Worte des Textes wiederholen – es geht um die Handlung!**