



Schriftliche Prüfungsarbeit
zur zweiten Staatsprüfung
für das Amt des Studienrats

**Erprobung von Möglichkeiten szenischer Interpretation
von Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro*
im Musikunterricht einer 8. Klasse
der Carl-Philipp-Emanuel-Bach-OG.**

vorgelegt von
Jens Renger
Studienreferendar
im 1. Schulpraktischen Seminar (S)
im Bezirk Reinickendorf

25. Oktober 2000

Inhalt

<u>1 Einleitung</u>	S. 2
<u>2 Fachdidaktische und sachliche Grundlagen</u>	S. 3
<u>2.1 Zur didaktischen Theorie der Szenischen Interpretation von Opern</u>	S. 3
<u>2.2 Einblick in Methoden der szenischen Interpretation von Opern</u>	S. 6
<u>2.2.1 „Einführung“</u>	S. 7
<u>2.2.2 „Szenische Arbeit“</u>	S. 8
<u>2.2.3 „Reflexion“</u>	S. 10
<u>2.3 Mozarts Oper Die Hochzeit des Figaro</u>	S. 11
<u>2.3.1 Handlung</u>	S. 11
<u>2.3.2 Musik</u>	S. 12
<u>3 Voraussetzungen der Lerngruppe</u>	S. 13
<u>3.1 Besonderheiten der musikalischen Ausbildung am C.-P.-E.-Bach-Gymnasium</u>	S. 13
<u>3.2 Allgemeine Voraussetzungen der Lerngruppe für die Sequenzplanung</u>	S. 14
<u>4 Konzeption der Unterrichtssequenz</u>	S. 16
<u>4.1 Didaktisch-methodische Überlegungen zur Sequenzplanung</u>	S. 16
<u>4.2 Übersicht über die Unterrichtssequenz</u>	S. 17
<u>5 Planung und Analyse ausgewählter Unterrichtsstunden</u>	S. 22
<u>5.1 Spezielle Voraussetzungen der Lerngruppe für die Planung der Doppelstunden</u>	S. 22
<u>5.2 Szenische Interpretation des Finale Nr. 15 aus dem II. Akt</u>	S. 22
<u>5.2.1 Planung S. 22</u>	
<u>5.2.1.1 Sachstruktur</u>	S. 22
<u>5.2.1.2 Lernstruktur</u>	S. 24
<u>5.2.1.3 Vermittlungsstruktur</u>	S. 26
<u>5.2.2 Analyse relevanter Unterrichtsausschnitte</u>	S. 27
<u>5.3 Szenische Interpretation der Arie Nr. 12 aus dem II. Akt</u>	S. 32
<u>5.3.1 Planung S. 32</u>	
<u>5.3.1.1 Sachstruktur</u>	S. 32
<u>5.3.1.2 Lernstruktur</u>	S. 34
<u>5.3.1.3 Vermittlungsstruktur</u>	S. 35
<u>5.3.2 Analyse relevanter Unterrichtsausschnitte</u>	S. 37
<u>5.4 Szenische Interpretation des Sextetts Nr. 18 aus dem III. Akt</u>	S. 40
<u>5.4.1 Planung S. 40</u>	
<u>5.4.1.1 Sachstruktur</u>	S. 40
<u>5.4.1.2 Lernstruktur</u>	S. 42
<u>5.4.1.3 Vermittlungsstruktur</u>	S. 43
<u>5.4.2 Analyse relevanter Unterrichtsausschnitte</u>	S. 44
<u>6 Gesamtreflexion</u>	S. 48
<u>7 Literaturverzeichnis</u>	S. 53
<u>8 Medien</u>	S. 54

1 Einleitung

Der *Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule* sieht für den Themenbereich „Darstellende Musik“ in Klasse 8 „Einführung in die Oper“ als adäquaten Unterrichtsgegenstand vor. Dabei sollen die Schüler Oper „als komplexe musikalische Großform erfassen, in der Musik, Dichtung, Schauspiel, Tanz, Gesang, Sprache, Bühnenbild, Kostüm u.a. zusammenwirken“¹. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die einzelnen Lerninhalte des Rahmenplans als „Elemente der Unterrichtsplanung“ zu verstehen sind, die nicht isoliert, sondern miteinander vernetzt unterrichtet werden sollen². Das Unterrichtsthema „Einführung in die Oper“ besitzt in diesem Zusammenhang eine große Planungsdichte, weil mehrere „Elemente der Unterrichtsplanung“, von denen der Rahmenplan ausgeht, gleichzeitig erfasst und dabei qualitativ ganz unterschiedliche Lernziele angestrebt werden. Die Schüler sollen

- „die Oper als Theatergattung erleben, in der Gefühle, Meinungen, Beziehungen, Schicksale und Träume von Menschen künstlerisch gestaltet sind“³ (affektiv),
- „grundlegende Ausdrucksformen der Oper kennen“⁴ (kognitiv),
- „musikalische Prozesse in Bewegungsabläufe umsetzen können“⁵ (psychomotorisch),
- am Ende der Unterrichtssequenz „ein Bewusstsein für Formteile besitzen“⁶ (kognitiv)
- und „den Ausdruck der Musik erfassen können“⁷ (affektiv).

In der Unterrichtssequenz, die den Bezugspunkt dieser Arbeit bildet, ist diese Planungsdichte genutzt worden, um den Unterrichtsgegenstand, Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro*, den Schülern einer 8. Klasse des Carl-Philipp-Emanuel-Bach-Gymnasiums auf so vielfältige Weise wie möglich nahe zu bringen. Die Untersuchung des Unterrichts beschränkt sich jedoch auf die Frage, inwieweit die dabei erprobten Methoden der szenischen Interpretation tatsächlich dazu beigetragen haben, den Abstand zwischen Lerngruppe und Lerngegenstand zu verringern. Dabei wird von der Vorstellung ausgegangen, dass sich durch eine Verknüpfung von handlungsorientierter Operndidaktik und musikalischer Analyse individuelle Erfahrungen und sachbezogene Erkenntnisse zueinander in Beziehung setzen lassen und die Schüler auf diese Weise einen konkreten Einblick in die „Musiksprache des Mozart-Theaters“ und damit in die Struktur der Oper (vgl. Kap. 2.3.2, S. 12f.) gewinnen können. Ob und inwieweit diese Zielsetzung im Unterricht erreicht worden ist, soll durch die Beantwortung folgender Untersuchungsfragen, die der Unterrichtsanalyse

¹ Senatsverwaltung 1997, *Rahmenplan*, S. 28.

² Ebenda, S. 6 ff.

³ Ebenda, S. 28.

⁴ Ebenda.

⁵ Ebenda, S. 17.

⁶ Ebenda.

⁷ Ebenda.

zugrunde liegen, geklärt werden:

1. Waren die ausgewählten Methoden der szenischen Interpretation sinnvoll auf den jeweils zu untersuchenden Operrausschnitt abgestimmt?
2. Waren die ausgewählten Operrausschnitte so begrenzt, dass sie für die Schüler überschaubar blieben und somit ein tragfähiges Fundament für die szenische Interpretation bildeten?
3. Konnten sich die Schüler so in die jeweilige Szene hineinversetzen, dass sie insgesamt stimmige Ideen zur Darstellung der Handlung, der Person und der Musik zu entwickeln vermochten?
4. Hat die Art und Weise des Methodentrainings im Unterricht die Schüler befähigt, die gegebenen Erfahrungsspielräume im Sinne einer szenischen Interpretation zielgerichtet zu nutzen?
5. Hat sich die Verbindung von „szenischem Spiel“ und musikalischer Analyse im Unterricht tatsächlich als sinnvoll erwiesen?

2 Fachdidaktische und sachliche Grundlagen

2.1 Zur didaktischen Theorie der Szenischen Interpretation von Opern

Der Begriff „szenisches Interpretieren“ wurde in der Forschungsliteratur erstmals von Reinhold Klinge 1980 „in der Zeitschrift *Der Deutschunterricht* aus der Taufe gehoben“⁸. Szenische Interpretation von Opern als didaktisches Konzept für den Musikunterricht wird seit Ende der achtziger Jahre in der Literatur verstärkt diskutiert und für den Unterricht aufbereitet⁹. Das Konzept geht zurück auf die von Ingo Scheller an der Universität Oldenburg entwickelte Lernform des „szenischen Spiels“, deren vielfältige Methoden hier gesammelt, erprobt und ständig verbessert wurden.

Szenische Interpretation von Opern ist eine Form erfahrungsbezogenen Unterrichts, der den Schülern durch das Arrangement ganzheitlicher Lernsituationen den Zugang zu und die Aneignung von Lerninhalten, von denen sie auf den ersten Blick geistig, zeitlich und räumlich sehr entfernt zu sein scheinen, erleichtern will. Ein solcher Unterricht beinhaltet auch, dass die Schüler „durch aktives Handeln und musikalische Tätigkeit (...) lernen. Leib und Seele, Körper und Gefühl sollen im Lernprozess beteiligt sein.“¹⁰ Mit Hilfe der Methoden der szenischen Interpretation von Opern sollen die Schüler im Musikunterricht in die Lage versetzt werden sich in andere Zeiträume und Personen einzufühlen, deren Denk- und Handlungsweisen aus dem eigenen Ich heraus nachzuvollziehen, sie durch Körpersprache, Bewegung sowie Sing- und Sprechhaltungen darzustellen und zur Musik in Beziehung zu setzen. Ihre dabei gemachten sinnlichen Erfahrungen, ihre Beobachtungen und die Reflexionen sollen die Schüler auch zu einem besseren Verstehen der Institution Oper, der musikalischen Werke und ihrer eigenen Lebenssituation anleiten. Ralf Nebhuth und Wolfgang Martin Stroh nennen fünf aktuelle „operndidaktische Positionen“, die in diesem

⁸ Schau 1996, *Szenisches Interpretieren*, S. 15.

⁹ Siehe dazu Stroh 1982, *Szenisches Spiel*; Nebhuth/Stroh 1990, *Carmen*, S. 10ff.; Brinkmann 1992, *Figaro*, S. 11ff.; Stroh 1994, *Wozzeck*, S. 76ff.; Loock 1996, *Szenische Interpretation*; Eder 1999, *Mozarts 'Entführung'*. Zu Brinkmann vgl. Jank/Ott 1994, *Figaro*, S. 34ff.

¹⁰ Brinkmann 1996, *Szenische Interpretation*, S. 2.

Zusammenhang diskutiert werden¹¹:

1. „Die kritische Erkundung der Institution *Oper* und dessen, was sich in dieser Institution abspielt.“ Dieser Ansatz läuft darauf hinaus, das Interesse der Schüler an Opern durch eine „Analyse des Opernbetriebs“ zu wecken, der sowohl im Unterricht untersucht als auch an Ort und Stelle erkundet werden soll¹².
2. „Oper als multimediale Erfahrung, als spezifische Art des Ineinanderwirkens von Wort, Ton, Bild, Bewegung, Szene.“ Hier geht es um die konkrete Anwendung von Techniken und Methoden des szenischen Spiels, wobei die Schüler selbst als Darsteller und Regisseure gefordert sind.
3. Oper als „ein Reservoir interessanter und ungewohnter Sprachgesten, Singhaltungen, Lautbildungen usw.“ Die Anwendung der Methoden szenischer Interpretation von Opern zielt in diesem Zusammenhang auf „die Selbsterfahrung sprachlicher Kompetenz und die kollektive Reflexion der Wirkung sprachlicher Äußerungen.“ Dabei wird der Akzent vor allem auf diejenigen Methoden gesetzt, die geeignet sind, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern und weiterzubilden, z. B. das Experimentieren mit Sprech- und Singhaltungen oder die vielfältigen Ausdrucksmittel der Körpersprache.
4. „Opern als zeit- und sozialgeschichtliche Dokumente.“ Ziel dieses Ansatzes ist, die individuelle Kunst- bzw. Musikanschauung der Schüler durch Sachkenntnisse zu ergänzen, die sie in die Lage versetzen, nicht nur nach persönlichem Geschmack, sondern auch aus historischem Verständnis heraus zu urteilen.
5. „Opernstoffe als Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit aktuellen Lebensproblemen der Schüler.“ Dieser Punkt liegt den beiden Autoren besonders am Herzen. Ralf Nebhuth und Wolfgang Martin Stroh vertreten die Auffassung, dass szenisches Spiel auch die eigene Lebenswirklichkeit der Schüler mit einzubeziehen und dabei in eine kritische Distanz zu rücken hat, eine Distanz, „aus der heraus es den Beteiligten möglich ist, anders - vielleicht angstfreier, kritischer, souveräner, weniger rollenfixiert, unkonventioneller, kreativer, konkurrenzloser, von Leistungsdruck befreit - mit Wirklichkeit umzugehen.“¹³

Jede dieser fünf operndidaktischen Positionen kann Schwerpunkt der Unterrichtsplanung sein, ohne dass man jedoch gezwungen wäre, seine Arbeit nur auf diese eine Position zu beschränken. Wer beispielsweise „Oper als multimediale Erfahrung“ (Nr. 2) ins Zentrum seiner Unterrichtsplanung rückt und von Schülern die unterschiedlichen Techniken des szenischen Spiels erproben lassen will, wird dabei auch Sprech- und Körperhaltungen thematisieren, Aspekte also, die auch für die „Selbsterfahrung sprachlicher Kompetenz“ (Nr. 3) von zentraler Bedeutung sind. Gleichzeitig findet dabei immer auch eine „Auseinandersetzung mit aktuellen Lebensproblemen der Schüler“ (Nr. 5) statt. Nebhuth und Stroh haben selbst darauf hingewiesen, dass Schülerorientierung bei szenischer Interpretation ohnehin in der Natur der Sache liegt: „Die Methoden des szenischen Spiels sind so schülernah, weil - wie die Grundthese lautete - gespielte und *wirkliche* Wirklichkeit einander

¹¹ Nebhuth/Stroh 1990, *Szenische Interpretation*, S. 20.

¹² Vgl. dazu Werner-Jensen 1981, *Didaktik der Oper*, S. 83ff.

¹³ Nebhuth/Stroh 1990, *Szenische Interpretation*, S. 17.

durchdringen, sich entsprechen. Die problem- und erfahrungsbezogene Schülerorientierung ist kein besonderes Ziel der szenischen Interpretation, sondern eine Selbstverständlichkeit.“¹⁴

Aus Ralf Nebhuths und Wolfgang Martin Strohs Skizze aktueller operndidaktischer Positionen geht jedoch nicht deutlich genug hervor, welche Bedeutung der Musik im Kontext szenischer Interpretation von Opern zukommt. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass in fast allen diesen Ansätzen Musik nur ein Ornament des Unterrichts darstellt; ja manche Zielvorstellungen lassen sich sogar ganz ohne Musik verwirklichen, wie z. B. „die Selbsterfahrung sprachlicher Kompetenz und die kollektive Reflexion der Wirkung sprachlicher Äußerungen“, um die es im dritten der oben genannten operndidaktischen Ansätze geht. Es fragt sich, ob hier szenische Interpretation von Opern wirklich in die musikalische Komposition hineinführt oder diese nur am Rande berührt und in ganz andere Lernbereiche mündet. Rainer Brinkmann läßt in diesem Zusammenhang jedoch keinen Zweifel daran, dass es sich hier tatsächlich um eine Methode handelt, auch die Musik besser zu begreifen und den „Gesinnungen und Gedanken“ des Komponisten auf die Spur zu kommen¹⁵. Einige der von Brinkmann konzipierten Unterrichtssequenzen enthalten denn auch unter dem Stichwort „musikalische Reflexion“ Aufgaben zum Bereich der musikalischen Formenlehre, der Höranalyse oder der musikalischen Charakterisierung einzelner Rollenfiguren des *Figaro*. Die Aufgaben sind zwar inhaltlich auf die „szenische Arbeit“ im Unterricht bezogen, sie sind jedoch nicht organischer Bestandteil der szenischen Interpretation, sondern erscheinen als angehängte Reflexionsaufgabe, durch die der Musikunterricht nach Abschluss der „szenischen Arbeit“ wieder zu seiner traditionellen Form zurückkehrt¹⁶. Mir schwebt demgegenüber eine organische Vernetzung von erfahrungsorientierten und kognitiven Lernphasen vor, bei der die musikalische Analyse als Instrument der Kritik und Verarbeitung von Schülererlebnissen und -erfahrungen eingesetzt wird. Sie begleitet und fügt sich in die „szenische Arbeit“ dort ein, wo es notwendig erscheint; das letzte Wort der Unterrichtssequenz jedoch sollte nicht sie, sondern die aus ihr abgeleitete verbesserte Durchführung szenischer Spielzüge haben.

Der Ort für die musikalische Analyse innerhalb der methodischen Schrittfolge szenischer Interpretation sind die Reflexionsphasen. In ihnen sollen - so Scheller - vor allem die Wirkung von Spiel und Haltung beschrieben, diskutiert und beurteilt werden¹⁷. Übertragen auf den Musikunterricht heißt das, sie darüber hinaus auch für die Besprechung und Untersuchung musikalischer Sachverhalte zu nutzen. Jedoch nicht erst am Ende einer Stunde, son-

¹⁴ Ebenda, S. 21.

¹⁵ Siehe Brinkmann 1992, *Figaro*, S. 20.

¹⁶ Ebenda, S. 41, 56, 61, 65 und 71.

dern - abweichend von Rainer Brinkmann - meiner Meinung nach auch innerhalb der Stunde, wann immer es sich anbietet Mimik, Gestik, Körperhaltungen und Bewegungen aus der experimentellen Phase des Spiels durch detaillierte Aussagen des Klavierauszuges zu korrigieren oder zu verfeinern.

2. 2 Einblick in Methoden der szenischen Interpretation von Opern

Schellers *Handbuch für die pädagogische Praxis* (1998) liefert keine konkreten Arbeitsanweisungen für eine inhaltliche Gestaltung des Unterrichts, es enthält lediglich eine systematische Sammlung methodischer Bausteine, die erst noch mit Inhalten verknüpft werden müssen. Der einzelne methodische Baustein ist dabei nicht flexibel zu handhaben in dem Sinne, dass er - wie Christoph Richter für den Musikunterricht fordert - den „Rang eines stets verfügbaren *Unterrichtselements*“ einnimmt, welches „spontan - mitten in textanalytischer Arbeit, beim Musizieren oder bei der Hörarbeit - einsetzbar ist.“¹⁸ Szenische Interpretation mit ihren verschiedenen Phasen der „Einführung“, des Experimentierens im „szenischen Spiel“, der „Ausführung“ und der „Reflexion“ ist vielmehr ein zusammengesetzter Methodenkomplex und nur als solcher effektiv und sinnvoll. Ingo Scheller räumt ein, dass dabei der Zeitfaktor ein wesentliches Problem bei der Umsetzung szenischer Interpretation im Unterricht darstellt, wirbt aber dennoch für eine Anwendung dieser Unterrichtsmethode: „Stellen sich Lehrer(innen) bei ihrer Planung auf die zeitlichen Vorgaben ein und konzentrieren sie sich darauf, ihren Schüler(innen) in Einzelstunden zumindest eine intensive Spielerfahrung zu ermöglichen, dann können sie auch nach längerer Zeit noch auf diese zurückgreifen.“¹⁹ Schellers Gedanke, dass sich eine „intensive Spielerfahrung“ dem Langzeitgedächtnis einprägen, weil beim szenischen Spiel mehrere Eingangskanäle des menschlichen Gehirns gleichzeitig angesprochen werden, entspricht Frederic Vesters zehnte lernbiologische Regel: „Je mehr Wahrnehmungsfelder im Gehirn beteiligt sind, desto mehr Assoziationsmöglichkeiten für das tiefere Verständnis werden vorgefunden, desto größer werden Aufmerksamkeit und Lernmotivation und desto eher findet man die gelernte Information wieder, wenn man sie braucht.“²⁰ Damit aber ist nicht nur das entscheidende Argument für die Rechtfertigung des zeitlichen Aufwands, sondern auch die Begründung für die Durchführung szenischer Interpretation im Musikunterricht überhaupt benannt: Die intensive Spielerfahrung ermöglicht auch ein intensives, ganzheitliches und damit nachhaltiges Lernen.

Der umfangreiche Methodenkomplex der szenischen Interpretation lässt sich in drei Berei-

¹⁷ Scheller 1996, *Szenische Interpretation*, S. 27.

¹⁸ Richter 1989, *Musik und Bewegung*, S. 413.

¹⁹ Scheller 1996, *Szenische Interpretation*, S. 30.

²⁰ Vester 1997, *Denken, Lernen, Vergessen*, S. 191.

che gliedern, aus denen die einzelnen Bausteine für die Unterrichtsplanung entnommen und zu einem sinnvollen Ganzen zusammengesetzt werden: „Einführung“, „szenische Arbeit“ und „Reflexion“. „Einführung“ ist ein Verfahren, das den Schülerinnen und Schülern das Hineinversetzen in eine unbekannte Welt oder in eine fremde Person bzw. Rolle erleichtern soll. Sie ist gleichzeitig Voraussetzung für die „szenische Arbeit“, in der auf vielfältige Weise einfache und komplexe Spielhaltungen und -verfahren geprobt werden. In der sich daran anschließenden „Reflexionsphase“ werden die Ergebnisse der „szenischen Arbeit“ beurteilt, Verbesserungsvorschläge vorgetragen und bezüglich einer genauen Abstimmung auf die Musik durchdacht. Man sieht, dass sich auf diese Weise bereits eine Grobgliederung des Unterrichts herauskristallisiert, die jedoch im konkreten Einzelfall meist noch um zusätzliche Phasen ergänzt wird. Diese zusätzlichen Phasen werden dann erforderlich, wenn es gilt die Qualität der Inszenierung zu verbessern, was einen mehrmaligen Wechsel von „szenischer Arbeit“ zur „Reflexion“ notwendig erscheinen lässt. Zwischen „szenische Arbeit“ und „Reflexion“ kann - falls erforderlich - die Phase einer sogenannten „Ausführung“ eingeschoben werden. Diese ist vor allem dann wichtig, wenn den Schülern der Sprung zurück in die Wirklichkeit, in ihre Alltagsrolle nicht sofort und mühelos gelingt. Darüber hinaus sprechen manche Operndidaktiker ausdrücklich noch von einer Vorbereitungsphase, die der „Einführung“ vorausgehen soll und in der beispielsweise der Spielraum eingerichtet oder ein genauer Zeitplan verabredet wird und Kostüme verteilt und angelegt werden können²¹. Bei der folgenden näheren Beschreibung der oben genannten drei Grundtechniken szenischer Interpretation beschränke ich mich auf die wesentlichen Bausteine, die für die Unterrichtssequenz von Bedeutung sind.

2. 2. 1 „Einführung“

„Einführung“ zielt auf ein Kennenlernen der Figuren, ihrer Lebensumstände und ihres zeitgeschichtlichen Kontextes von innen heraus. Dabei wird zwischen „kollektiver“ und „individueller Einführung“ unterschieden²².

Zum methodischen Repertoire der „kollektiven Einführung“ rechnet Rainer Brinkmann u. a. die „Phantasiereise“, die z. B. als Zeitreise in die gesellschaftlichen und historischen Gegebenheiten einer Oper einführt und geeignet ist, den Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Werk vorzubereiten²³. „Kollektive Einführung“ ist auch denkbar über das Hören von Musik oder die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Opernausschnitt.

Eine individuelle „Einführung“ zu Beginn jeder Spielsequenz ist wichtig, um den einzel-

²¹ Vgl. Stroh 1994, *Wozzeck*, S. 77.

²² Siehe Brinkmann 1992, *Figaro*, S. 22f., und Nebhuth/Stroh 1990, *Carmen*, S. 22.

nen Darsteller aus seiner persönlichen Alltagsrolle herauszulösen und auf die Opernrolle einzustellen. Dafür steht als sogenanntes „Hilfs-Ich“ der Spielleiter zur Verfügung, der Gefühle, Gedanken und Wünsche der Bühnenfigur offen ausspricht, die der darstellende Schüler in dieser Phase des Unterrichts noch nicht „auszuagieren wagt“²⁴. Es handelt sich bei dieser Technik um ein Verfahren, das „der Psychotherapie bzw. dem Psychodrama entlehnt“ ist und das dabei hilft „tiefere Schichten einer Person anzusprechen und aufzudecken“²⁵.

2. 2. 2 „Szenische Arbeit“²⁶

Das Zentrum der szenischen Interpretation von Opern bildet die „szenische Arbeit“, die durch vielfältige Haltungsübungen, Fixierung einer Handlung in sogenannten „Standbildern“ und unterschiedliche „Spielverfahren“ gekennzeichnet ist.

Haltungsübungen, die Gestik, Mimik, Sing-, Sprech- und Körperhaltung einschließen, können situationsbezogen sein, sie können aber auch für die jeweilige Bühnenfigur charakterbildende Funktion haben, d. h. man verleiht einer Figur Charakter dadurch, dass man ihr eine für sie typische Haltung zugrunde legt, die sie in den unterschiedlichsten Situationen beibehält²⁷. Für die szenische Interpretation von Opern erscheint vor allem das Üben von Gehhaltungen wichtig, weil es am Charakter der Musik (Takt, Tempo, Tongeschlecht etc.) überprüft werden kann. Die Abstimmung von Bewegung und Musik ist hierbei nicht nur grundlegend, sondern stellt auch ein für Schüler der unterschiedlichsten Klassenstufen durchaus erreichbares Lernziel dar.

²³ Siehe Brinkmann 1992, *Figaro*, S. 22; vgl. dazu Scheller 1998, *Szenisches Spiel*, S. 39ff.

²⁴ Ebenda, S. 54.

²⁵ Ebenda.

²⁶ Der Begriff stammt von Gudula Ostrop, die ihn als Oberbegriff für sämtliche Techniken des szenischen Spiels versteht. Siehe Ostrop 1998, *West Side Story*, S. 17.

²⁷ Brinkmann 1990, *Figaro*, S. 25.

Während die Arbeit an Haltungen eher als Vorübung des szenischen Spiels betrachtet werden kann, greift das Standbild mitten in die Bühnenhandlung hinein. Scheller unterscheidet mehrere Funktionen der Methode des Standbildes. Standbilder können „eine Situation aus einer bestimmten Perspektive abbilden und deuten“²⁸, „Abstraktionen, Beziehungsstrukturen, generelle Haltungen oder Begriffe sichtbar machen“²⁹ oder durch das sogenannte „Stop-Verfahren“ herbeigeführt werden, „wenn eine Szene bzw. ein Handlungsverlauf an einer Stelle durch einen Stop-Ruf angehalten wird und die Spieler(innen) in ihren Haltungen erstarren.“³⁰ In szenischer Interpretation von Opern soll das Modellieren eines Standbildes aus dem musikalischen Höreindruck heraus entwickelt werden³¹. Dabei sind eine Reihe von Regeln zu beachten, an die sich die Schüler beim Bauvorgang strikt halten müssen und die Gudula Ostrop in ihrer Prüfungsarbeit in eine sehr prägnante, übersichtliche Form gebracht hat:

- „Während des Bauens wird nicht gesprochen.
- Die Bauherren geben keine Befehle, sondern verbiegen und gestalten das ‘Material’.
- Das ‘Material’ tut selber nichts, sondern lässt wie eine Puppe alles geschehen. (...) Die Mimik wird vor- und nachgemacht; entspricht sie den Vorstellungen des Bauherrn, wird sie fixiert.
- Keine unangenehmen Posen, in die man selbst nicht auch gebracht werden möchte!
- Ziel = Standbild (Photo), das das dargestellte Thema gut ausdrückt.“³²

Rainer Brinkmann beschreibt außerdem noch ein sogenanntes „Musik-Stop-Standbildverfahren“, in dem ein „anfänglich modelliertes Standbild immer wieder aufgrund der vom Tonband erklingenden Musik verändert“ wird³³.

Andere Spielverfahren der szenischen Interpretation von Opern sind „szenische Improvisation“ und „Inszenierung“³⁴. Während in der Improvisation nur mit wenigen Rollen- und Situationsvorgaben gearbeitet wird, um der Phantasie der Schüler einen möglichst großen Spielraum zu gewähren, wird in der „Inszenierung“ ein detaillierter Spielverlauf festgelegt. Das entspricht den Vorstellungen Ingo Schellers, der von szenischem Spiel erst dann spricht, „wenn Spieler aus detaillierten Rollen und Szenenvorstellungen heraus in vorgestellten Situationen handeln.“³⁵ Dazu gehört auch, „dass das Verhalten, das sie im Spiel zeigen, bewusst gemacht, d. h. szenisch reflektiert wird.“³⁶ Die Schülerinnen und Schüler sollen ins szenische Spiel nicht nur ihre eigenen spontanen Ideen einbringen, sondern sie

²⁸ Scheller 1996, *Szenische Interpretation*, S. 28.

²⁹ Ebenda.

³⁰ Ebenda.

³¹ Brinkmann 1992, *Figaro*, S. 28f.

³² Ostrop 1998, *West Side Story*, S. 32.

³³ Brinkmann 1992, *Figaro*, S. 30.

³⁴ Ebenda, S. 32f.

³⁵ Scheller, 1998, *Szenisches Spiel*, S. 71. Was Scheller in engerem Sinne als „szenisches Spiel“ bezeichnet, heißt in Rainer Brinkmann Unterrichtsmaterialien zur szenischen Interpretation von Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro* „Inszenierung“. Siehe Brinkmann 1992, *Szenische Interpretation*, S. 33.

³⁶ Scheller, 1998, *Szenisches Spiel*, S. 71.

müssen auch in den Reflexionsphasen immer wieder neu auf die Rolle eingestellt werden. Das bedeutet für den Musikunterricht, dass Haltungen und Bewegungsabläufe korrigiert und verbessert und genauer auf die Musik abgestimmt werden müssen, was wiederum voraussetzt, dass die Schüler nicht nur ins Textheft schauen oder die Musik hören, sondern auch den Klavierauszug analysieren.

2. 2. 3 „Reflexion“

In den Reflexionsphasen der szenischen Interpretation werden Erfahrungen und Empfindungen aus dem „szenischen Spiel“ verbalisiert, kritische Stimmen gesammelt und Verbesserungsvorschläge diskutiert. Vor allem aber bietet sich hier die Möglichkeit, den Sachbezug, der im erfahrungsorientierten Unterricht manchmal verloren zu gehen droht, wieder stärker zu knüpfen und die Aufmerksamkeit auf die vereinbarten Ziele zu lenken, die nicht nur die „szenische Arbeit“ betreffen, sondern auch Erkenntnisse bezüglich der musikalischen Komposition mit einschließen. Das entspricht zwar nicht unbedingt der Auffassung Ingo Schellers, der - wie bereits erwähnt - in den Reflexionsphasen ausschließlich die Wirkung der Ergebnisse szenischer Arbeit zur Diskussion stellt. Ich bin jedoch der Meinung, dass wir die Möglichkeit einer Anbindung von kognitiven Lernzielen an erfahrungsbezogenen Unterricht nicht nur nicht ausschließen, sondern noch viel stärker nutzen sollten.

In diesem Zusammenhang erscheinen mir die Überlegungen und Ideen Harald Frommers zum Verfahren „szenischer Demonstration“ wichtig, die auch für die vorliegende Untersuchung von entscheidender Bedeutung sind. Frommers Darstellung dieses Verfahrens, die Scheller verpflichtet ist, läuft auf ein Ineinandergreifen von Textanalyse und szenischem Spiel hinaus, das auf ein tieferes Verständnis der Schüler für die Sachstruktur zielt. Frommer zeigt am Beispiel einer Szene aus dem 4. Akt von Schillers Drama *Wallensteins Tod*, dass durch eine genauere Einteilung des Textes in Handlungsabschnitte und die daran anknüpfende kommentierte Zuordnung von szenischen Haltungen und Gebärden die Struktur des Textes auf der Bühne für den Zuschauer sichtbar gemacht werden kann³⁷.

Dieses Verfahren läßt sich ohne weiteres auch auf die szenische Interpretation von Opern

³⁷ Frommer 1995, *Lesen und Inszenieren*, S. 142ff.

anwenden. Es gilt, die Musik einer Opernszene in einzelne Sinnabschnitte zu gliedern und diese zu bestimmten Körperhaltungen oder Bewegungen begründet in Beziehung zu setzen. Das Verfahren der musikalischen Analyse verleiht dabei der szenischen Aktion ihren Sinn in der Weise, dass der anschließende Spielverlauf auf der Bühne eine Visualisierung der musikalischen Struktur der Szene darstellt. Während „szenische Improvisation“ als freieste Form szenischen Agierens und „szenisches Spiel“ nur einen oberflächlichen Bezug zur Musik haben, dringt die „szenische Demonstration“ als eine Mischung aus Spiel- und Reflexionsverfahren tief in die Struktur der Sache (hier: der „Musiksprache des Mozart-Theaters“, vgl. Kap. 2.3.2., S. 12f.) ein, um diese den Schülern bewusst zu machen.

Die musikalische Analyse sollte dabei flexibel in die Unterrichtsplanung eingebracht werden. Als Höranalyse, in der es um grundlegende Merkmale des musikalischen Charakters geht, kann sie sehr früh ins Unterrichtsgeschehen eingreifen; als Analyse des Notentextes, bei der es um musiktheoretische Details geht, sollte sie möglichst spät erfolgen, wenn die Schüler durch die praktische Arbeit mit dem Gegenstand bereits vertraut geworden sind und sich dabei Fragen ergeben haben, die nur durch den genaueren Blick in die Noten beantwortet werden können.

2. 3 Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro*

Der Musikhistoriker Hermann Abert hat Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro* als eine originelle Verschmelzung von Intrigenstück und Charakterkomödie bezeichnet³⁸. Die Intrige prägt als ein verwirrendes Wechselspiel von geplanten Aktionen und Gegenaktionen den Handlungsverlauf des Dramas, wobei der Zufall, der immer wieder die Absichten der Akteure durchkreuzt, für eine gehörige Portion Komik sorgt. Gleichzeitig erhalten die Bühnenfiguren hier teilweise eine ganz neue individuelle Gestalt. Sie entsprechen nicht mehr den Typen der traditionellen Komödie, aus deren Repertoire sie entnommen sind. Vor allem die Figur des Figaro, der aus der Rolle des gerissenen Helfershelfer seines Herrn austritt und zu dessen Gegenspieler wird, sticht ins Auge. Der Handlungsverlauf des Schauspiels ist überaus komplex und muss zumindest in seinen Grundzügen klargestellt werden, wenn sich die Schüler bei der Beschäftigung mit ausgewählten Szenen zurechtfinden sollen.

2. 3. 1 Handlung

Im Mittelpunkt der Handlung stehen Figaro, der Kammerdiener des Grafen Almaviva, und Susanna, Zofe der Gräfin Rosina, der Frau Almavivas. Figaro und Susanna sind ineinander verliebt und wollen heiraten. Der Graf jedoch, der ein Auge auf Susanna geworfen hat,

trachtet danach, diese Hochzeit zu verhindern. Er setzt dabei auf die Ansprüche Marcellinas, die ebenfalls in Figaro verliebt ist und der Figaro die Heirat versprochen hat für den Fall, dass er ihr das Geld, welches er sich vor einiger Zeit von ihr borgte, nicht pünktlich zurückzahlen kann. In dieser Zwickmühle doppelten Schwierigkeiten ausgesetzt, versuchen Susanna und Figaro nun mit Hilfe der Gräfin, die die Liebe ihres Gatten zurückgewinnen will, den Grafen ihrerseits in ein Intrigenspiel zu verwickeln, das ihn beschäftigen und davon abhalten soll seine eigenen Pläne in die Tat umzusetzen. Doch das Vorhaben scheitert zunächst und führt dazu, dass der Graf nicht nur stärker als zuvor an seinen Absichten bezüglich Susanna festhält, sondern jetzt auch noch eifersüchtig die Aktivitäten seiner Frau und deren Einverständnis mit Figaro und Susanna beobachtet. Erst als sich herausstellt, dass Marcellina und ihr Verbündeter Doktor Bartolo die Eltern Figaros sind, wendet sich das Blatt. Gemeinsam verwirklichen sie nun den ursprünglichen Plan und erteilen dem Grafen eine Lektion, der sich daraufhin reumütig wieder seiner Frau zuwendet. Die Handlung wird zusätzlich dadurch verkompliziert, dass noch weitere Personen im Spiel sind, die in den ungeeignetsten Augenblicken den Protagonisten in die Quere kommen. Vor allem der junge Page Cherubino glänzt hier in der Rolle des unberechenbaren Schwärmers, der in seiner übertriebenen Leidenschaft für das weibliche Geschlecht erst Susanna und dann die Gräfin in verschiedenen Situationen kompromittiert. Auch der neugierige Musikmeister Basilio, der dem Grafen zu Diensten ist, und der Arzt Bartolo, der Marcellina unterstützt und auf Figaro schlecht zu sprechen ist, tragen mit ihren Nebenrollen zur zusätzlichen Verwirrung bei.

2. 3. 2 Musik

Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro* liegt - wie der Musikwissenschaftler Thrasybulos Georgiades gezeigt hat - eine Musikanschauung zugrunde, die durch das Schauspiel geprägt ist. Georgiades stellt die These auf, dass die „Musiksprache des Mozart-Theaters“ nicht nur Untermalung einer durch den Text vorgegebenen Handlung ist, sondern bei der Inszenierung dieser Handlung gleichsam die Regie führt. Mozart steht hier - so Georgiades - in der Tradition der früheren Opera buffa, die vor allem durch die Opern Giovanni Battista Pergolesis geprägt worden ist: „Die Musik Pergolesis verwirklicht die Situation, die Aktion, die Begebenheit auf der Bühne, das Geschehen vor unseren Augen, in unserer Gegenwart, hier und jetzt. Die Aufmerksamkeit wird musikalisch auf den Darsteller als handelnde Person gelenkt.“³⁹ Die Bewegungen der Darsteller sind sozusagen in die Musik hineinkomponiert und brauchen daher - wie Harry Kupfer in einer Bemerkung über Mo-

³⁸ Abert 1956, *Mozart*, S. 235.

³⁹ Georgiades 1977, *Musiksprache des Mozart-Theaters*, S. 11.

zarts Opernmusik resümiert - vom Regisseur nicht neu erfunden, sondern nur noch aus der Partitur herausgelesen zu werden: „Mozart ist immer der bessere Dramaturg. Glaubt man, etwas ändern zu müssen, hat man bestimmt noch nicht den richtigen Schlüssel gefunden oder über das Problem nicht richtig nachgedacht. Er war ein unglaublicher Musikdramatiker, der jede Situation klar erkannte, auch wenn er uns heute manchmal Rätsel aufgibt. Man muss dann einfach versuchen, dahinterzukommen.“⁴⁰

Dieser regiehafte, handlungsbezogene Charakter läßt die Musiksprache des Mozart-Theaters besonders geeignet erscheinen für einen Musikunterricht, der szenische Interpretation von Opern in den Mittelpunkt stellt. Weil in Mozarts Opern Musik nicht nur zur Porträtierung innerer Gefühlsregungen genutzt wird, sondern als auskomponierte Bewegung des Menschen direkten Einfluss auf das Bühnengeschehen nimmt, bildet - anders als beispielsweise im Deutschunterricht - nicht allein die Sprache, sondern vor allem die Musik den zentralen Bezugspunkt der Unterrichtsplanung. Nicht aus dem, was gesungen oder gesprochen wird, sondern aus der Art und Weise, wie das Sprachliche in die musikalische Rede des Orchesters eingebettet ist, entnehmen wir Hinweise und Anregungen für die szenische Interpretation. Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro* stellt in diesem Zusammenhang ein reichhaltiges Material von so fesselnden und teilweise auch komischen musikalischen „Situationsstücken“⁴¹ zur Verfügung, dass man versucht ist, von einer Sammlung didaktischer Operationsobjekte zu sprechen, die schon von sich aus imstande sind, die Schüler in eine anregende Diskussion über das, was als szenische Interpretation jeweils sinnvoll und angemessen ist, zu verwickeln. Diese Oper macht es einem Musiklehrer leicht, geeignete Stücke zu finden und auszuwählen, auf die sich Unterrichtsmethoden der szenischen Interpretation sinnvoll anwenden lassen.

3 Voraussetzungen der Lerngruppe

3.1 Besonderheiten der musikalischen Ausbildung am C.-P.-E.-Bach-Gymnasium

Die Carl-Philipp-Emanuel-Bach-Oberschule in Berlin-Mitte ist ein einzüiges musikbetontes Gymnasium. Die Schüler erhalten neben dem planmäßigen Fächerkanon zusätzlichen Unterricht im Haupt- und Nebeninstrument, in Orchestererziehung, Tonsatz und Gehörbildung an der Hochschule für Musik *Hans Eisler*. Diese besondere Situation hat zur Folge, dass die Unterrichtsinhalte des Schulfachs *Musik* sich mit denjenigen der künstlerischen Ausbildung an der Musikhochschule teilweise überlagern. Wer unter diesen Umständen das Schulfach *Musik* unterrichtet, muss sich von vornherein darüber im Klaren sein, dass

⁴⁰ Zitiert nach Genzel 1991, *Wege zu Mozart*, S. 11.

⁴¹ Abert 1956, *Mozart*, S. 266.

er die Lernziele der einzelnen Bereiche der Musikerziehung, die der Lehrplan vorsieht, teilweise neu durchdenken und unter Umständen anders formulieren muss, als er es bisher gewohnt war. *Musizieren im Unterricht* beispielsweise hat laut Lehrplan die Aufgabe, „unmittelbare sinnliche Erfahrung und musikalisches Erfahrungswissen“ zu vermitteln, „kreatives Potential zu wecken“, einen „Beitrag zur Hörerziehung und zur musiktheoretischen Fundierung zu leisten“ und soll außerdem „zum eigenen Erlernen eines Musikinstrumentes anregen“⁴². Das letzte Lernziel erübrigt sich, da alle Schüler des Carl-Philipp-Emanuel-Bach-Gymnasiums mindestens ein Instrument weitgehend beherrschen. Die übrigen Lernziele müssen - damit die Schüler Lernfortschritte erzielen können - mit unterschiedlichen qualitativen Ansprüchen in der Sache verknüpft werden. Während z.B. die sinnliche Erfahrung desselben einfachen Musikstücks beim Klassenmusizieren in einer 10. oder 11. Klasse an anderen Schulen noch Begeisterung zu wecken vermag, wird sie hier unter Umständen in einer 7. Klasse bereits Enttäuschung und Lustlosigkeit hervorrufen. Gerade in Bezug auf musikalisch-praktische Erfahrungsbereiche ist die Gefahr, dass man die Schüler unterfordert, sehr groß. Die Unterrichtsbereiche *Kennen* und *Verwenden* dürfen und sollten also durchaus mit anspruchsvollem Inhalt gefüllt werden, im *Urteilen* aber wird man die Schüler überfordern, wenn man mit zu großen Erwartungen in den Unterricht geht.

Die Gliederung der musikalischen Ausbildung in mehrere künstlerisch-praktische bzw. theoretische Fächer mit jeweils unterschiedlichen Lehrern führt dazu, dass der musikalische Erfahrungsbereich von den Schülerinnen und Schülern nicht als einheitlicher Komplex wahrgenommen wird, sondern in verschiedene Teilbereiche zerfällt, deren Zusammenhang für die Schüler in der Regel nicht klar ersichtlich ist. Die große Chance für den Musikunterricht besteht darin, als integrales Netz aller musikalischen Lernbereiche zu fungieren, in dem sich für die Schüler immer mehrere Elemente ihrer vielfältigen musikalischen Ausbildung zu einem Ganzen zusammenschließen.

3. 2 Allgemeine Voraussetzungen für die Sequenzplanung

Auffällig für mich in der 8. Klasse des Carl-Philipp-Emanuel-Bach-Gymnasiums (15 Jungen und 13 Mädchen) war, als ich die Klasse im Mai 2000 im Fach Musik übernahm, dass die Schülerinnen und Schüler zum Teil Hemmungen hatten, Unzulänglichkeiten auf einem Gebiet, auf dem sie als begabt gelten, offen zu zeigen. Der eigene Leistungsanspruch setzte sie unter Druck und erzeugte in ihnen eine Angst, sich durch Fehler dem Gespött der Klasse auszuliefern, was in Einzelfällen auch tatsächlich zu beobachten war. Durch Gespräche besserte sich die Situation schnell. Eine gewisse, wohl auch altersbedingte Scheu vorein-

⁴² Senatsverwaltung 1997, *Rahmenplan*, S. 10.

ander und davor, eigene Fehler und die der Mitschüler als etwas Selbstverständliches zu akzeptieren, blieb jedoch.

Die Schülerinnen und Schüler sind klassischer Musik gegenüber aufgeschlossen und erfahren im Hören von komplexen musikalischen Strukturen. Mit ihrer Vorurteilslosigkeit und Ernsthaftigkeit in der Rezeption musikalischer Kunstwerke verfügen sie über eine Bildungsvoraussetzung, die man als Musiklehrer bei Schülern anderer Schulen oft vergeblich sucht. Eher durchschnittlich sind die Leistungen in Unterrichtsbereichen wie Formenlehre, Gehörbildung oder Harmonielehre, die Umgangsweisen mit Musik vermitteln, welche in erster Linie kognitiv geprägt sind. Im Bereich der musikalischen Analyse kann jedoch von sehr guten Voraussetzungen ausgegangen werden. So sind die Schüler im Lesen einer Partitur oder eines Klavierauszugs geübt und in der Lage, Fragen der musikalischen Analyse am Notenbeispiel zu diskutieren. Grundbegriffe der musikalischen Formenlehre sind ihnen bekannt, das Thema 'Oper' allerdings ist neu für sie. Die meisten kannten vor der Durchführung dieser Unterrichtssequenz weder die Musik noch die Handlung der Oper *Die Hochzeit des Figaro* von Mozart.

Auch in den Methoden der szenischen Interpretation, die ihnen zwar einen großen Handlungsspielraum gewähren, andererseits jedoch auch sehr viel Ernsthaftigkeit und Disziplin abverlangen, sind sie noch ungeübt. Man kann also nicht davon ausgehen, dass sie sofort und aus eigenem Antrieb die Balance zwischen diszipliniertem Verhalten und schöpferischer Freiheit, den die szenische Interpretation gestattet, zu halten imstande sind.

Gruppenfokus

- Der Angst der Schüler, Fehler vor der Klasse zu machen, durch die ihre musikalischen Fähigkeiten in Zweifel gezogen werden könnten, muss Rechnung getragen werden.
- Man kann davon ausgehen, dass die Schülerinnen und Schüler durch anspruchsvolle Aufgaben aus dem für sie grundsätzlich neuen Bereich der Opernanalyse nicht so leicht zu überfordern sind.
- Auf den Bereich des Methodentrainings der szenischen Interpretation müssen die Schülerinnen und Schüler sorgfältig vorbereitet werden, weil sie ähnliche Formen des offenen Unterrichts noch nicht kennengelernt haben.

4 Konzeption der Unterrichtssequenz

4.1 Didaktisch-methodische Überlegungen zur Sequenzplanung

Ausgangspunkt der Sequenzplanung ist der bereits erwähnte Gedanke einer Verknüpfung von szenischer Interpretation und musikalischer Analyse. Die in den erfahrungsorientierten Unterrichtsphasen der szenischen Interpretation gewonnene „intensive Spielerfahrung“ soll der musikalischen Analyse den Weg bahnen (und umgekehrt) und so den Schülern an ausgewählten Ausschnitten einen konkreten Einblick in die Struktur der Musik von Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro* ermöglichen.

Sachkenntnis und Methodenkompetenz sollen in diesem Zusammenhang erworben und entwickelt bzw. trainiert werden. Die Schüler müssen einerseits mit der Handlung und der Musik der Oper, andererseits mit den Methoden der szenischen Interpretation vertraut gemacht werden. Die Vermittlung grundlegender Kenntnisse (Ort und Zeit der Handlung, Charakterisierung der Dramenfiguren, genrespezifische Merkmale der Oper etc.) wird im ersten Teil der Unterrichtssequenz im Vordergrund stehen, das Methodentraining im zweiten. In der Mitte der Unterrichtssequenz ist ein Opernbesuch geplant, der die Schüler auf die szenische Arbeit im Unterricht einstimmen soll. Die drei Doppelstunden, die sich an diesen Opernbesuch anschließen, bilden den zweiten Teil der Unterrichtssequenz. Jetzt sind die Schüler mit dem Inhalt und der Musik der Oper vertraut und haben durch den Opernbesuch einen lebendigen Eindruck von dem Zusammenwirken musikalischer, sprachlicher und darstellerischer Mittel auf der Opernbühne gewonnen, aus meiner Sicht der richtige Zeitpunkt für eine Einführung in die Methodik der szenischen Interpretation.

Die Endergebnisse der szenischen Arbeit werden zeigen, ob und inwieweit die Schüler ein Verständnis für die Musiksprache des Mozart-Theaters entwickelt haben. Damit sie in einer Doppelstunde überhaupt zu einem konkreten Ergebnis kommen, müssen die Methoden, die trainiert und angewendet werden sollen, und die musikalische Szene, an der sie erprobt werden, eng begrenzt sein. Schon der Bruchteil einer Szene, ein Ausschnitt von ca. 20 Takten, kann ausreichend sein, vorausgesetzt, es handelt sich um eine prägnante Stelle, in der der regiehafte, handlungsbezogene Charakter der Mozartschen Musik deutlich wird und die für die dramatische Entwicklung der Bühnenhandlung von Belang ist.

Aus den Methoden der szenischen Interpretation wird dann diejenige ausgewählt, die zu dem jeweiligen Musikausschnitt am besten passt, d. h. die geeignet ist den musikalischen und inhaltlich-dramatischen Charakter der Szene auf der Bühne zu verdeutlichen. Auch hier genügt ein einziger methodischer Baustein aus dem oben beschriebenen Repertoire der szenischen Arbeit, der jedoch mit passenden Einfühlungs- und Reflexionsverfahren verknüpft werden muss. Das Ziel einer Doppelstunde ist erreicht, wenn die Schüler in weitgehend selbständiger Arbeit zu einer szenischen Interpretation des zugrunde liegenden Musikausschnitts gelangt sind, die in Reflexionsphasen bezüglich einer genaueren Abstimmung von Musik, Bewegung und Gebärdenspiel überprüft worden ist. Dabei darf die szenische Arbeit in dem Wechselspiel zwischen einander ergänzenden analytischen und handlungsorientierten Phasen des Unterrichts immer nur einen überschaubaren, begrenzten Zeitraum lang andauern und muss mit präzisen Aufgabenstellungen versehen werden, so dass die Schülerinnen und Schüler genau wissen, was sie zu tun haben, und keine Gelegenheit erhalten ihren Handlungsspielraum für kontraproduktive Aktivitäten zu missbrauchen.

4. 2 Übersicht über die Unterrichtssequenz

1. Stunde, Di., 6. 6. 00	Thema: Der historische Kontext der Oper <i>Die Hochzeit des Figaro</i> von Mozart Musik: <i>Ouvertüre</i>		
Stundenziel	Methode der szenischen Interpretation	Sozialform	Medien
Die Schülerinnen und Schüler benennen Merkmale und Besonderheiten des höfischen Lebens zur Zeit des <i>Figaro</i> und ordnen diesbezügliche Bilder, Photos und Begriffe in einem Plakat sinnvoll an.	„Kollektive Einfühlung“ in den historischen Kontext der Oper durch eine „Phantasiereise“	Gesprächskreis	Photo- und Bildmaterial, Papierstreifen, Stifte, Musikkassette, Stereoanlage, Text der Phantasiereise (aus: Brinkmann 1992, <i>Szenische Interpretation</i> , S. 37)
Geplanter Ablauf : - „Phantasiereise“ in die Zeit der Wiener Klassik zur <i>Ouvertüre</i> von Mozarts Oper <i>Die Hochzeit des Figaro</i> ; - Schüler halten auf einen Papierstreifen Begriffe fest, die ihnen besonders in der Erinnerung haften geblieben sind; - Schüler suchen sich zu ihren notierten Begriffen ein passendes Bild aus dem vom Lehrer im Musikraum ausgebreiteten Bildmaterial; - Schüler erläutern im Gesprächskreis ihren Mitschülern, was sie mit den von ihnen notierten Begriffen verbinden; - Schüler ordnen Papierstreifen und Bild sinnvoll auf einem großen Plakat an und beurteilen dieses; - kritische Reflexion der Stunde.			

2. Stunde, Fr., 9. 6. 00	Thema: Einführung in die Personen und die Handlung der Oper - Erarbeitung eines Beziehungsdiagramms		
Stundenziel	Methode der szenischen Interpretation	Sozialform	Medien
Die Schülerinnen und Schüler kennen die Personen der Oper und können deren Absichten, Gefühle und Beziehungen zueinander darstellen und beurteilen.	„Individuelle Einfühlung in einzelne Figuren“ über vorgefertigte „Rollenkarten“	Stillarbeit, gelenktes Unterrichtsgespräch	Plakat der 1. Stunde, „Rollenkarten“ (aus: Brinkmann 1992, <i>Szenische Interpretation</i> , S. 88ff.), Beziehungsdiagramm als Folie und Arbeitsblatt, OH-Projektor
Geplanter Ablauf : - Verteilung der Rollenkarten, jeder Schüler studiert jeweils eine Rolle und trägt sie anschließend in der Ich-Form den Mitschülern vor; - die Informationen werden von anderen Schülern ergänzt und auf dem Beziehungsdiagramm (Folie) festgehalten; - Schüler schließen von dem vollständigen Beziehungsdiagramm auf mögliche Konfliktsituationen und dramatische Höhepunkte der Handlung (entwerfen Handlungsskizzen); - Schüler übertragen die Ergebnisse des vervollständigten Beziehungsdiagramms auf ihre Arbeitsbögen.			

4 Konzeption der Unterrichtssequenz

3. Stunde, Fr., 16. 6. 00		<p>Thema: Möglichkeiten musikalischer „Figurencharakterisierung“ in der Oper</p> <p>Musik: - I. Akt, Nr. 9, <i>Arie</i> des Figaro, Takt 1-13; - II. Akt, Nr. 10, <i>Kavatine</i> der Gräfin, Takt 1-25</p>	
Stundenziel	Methode der szenischen Interpretation	Sozialform	Medien
Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte Klangbeispiele in Gehalt und Charakter beschreiben und den ihnen bekannten Personen der Oper begründet zuordnen.	„Einfühlung durch die Musik der Arien“	Gelenktes Unterrichtsgespräch	Plakat der 1. Stunde, Beziehungsdiagramm der 2. Stunde, Musikkassette, Stereoanlage, Tafel, Aufgabenblatt zur musikalischen Analyse als Folie und Arbeitsbogen, OH-Projektor
<p>Geplanter Ablauf : - Ergänzungen zum Beziehungsdiagramm und zu den mündlichen Handlungsskizzen;</p> <ul style="list-style-type: none"> - mündliche Beschreibung und Zuordnung ausgewählter Klangbeispiele; - gemeinsame Erarbeitung einer begründeten Zuordnung der Beispiele zu den entsprechenden Personen der Oper an der Tafel; - Melodieanalyse der Klangbeispiele am Notentext, um die Zuordnung zu stützen und das bereits gewonnene Musikverständnis zu vertiefen. 			

4. Stunde, Mi., 21. 6. 00		<p>Thema: Rezitativ und Arie als spezifische Ausdrucksformen der Oper</p> <p>Musik: IV. Akt, Nr. 27, <i>Rezitativ und Arie</i> der Susanna</p>	
Stundenziel	Sozialform	Medien	
Die Schülerinnen und Schüler können die unterschiedlichen Gestaltungsmerkmale von Rezitativ und Arie benennen und deren Sinn und Bedeutung für das dramatische Gefüge der Oper erklären.	Gelenktes Unterrichtsgespräch	Videoanlage, Video von Milos Formans <i>Amadeus</i> , Tafel, Musikkassette, Stereoanlage, Klavierauszüge	
<p>Geplanter Ablauf : - Ausschnitt aus Milos Formans Film <i>Amadeus</i> - Gespräch zwischen Mozart, dem Kaiser, Baron van Swieten, Salieri u. a. über Mozarts Arbeit an der Oper <i>Die Hochzeit des Figaro</i>;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schüler analysieren und interpretieren Mozarts enthusiastischen Ausruf bezüglich des <i>Finales</i> aus dem II. Akt seiner Oper, das über einen Zeitraum von 20 Minuten ohne Rezitative auskommt; - Schüler unternehmen Erklärungsversuche, warum Rezitative für Mozart nicht als vollwertige Musikstücke gelten; - Schüler hören <i>Rezitativ und Arie</i> der Susanna aus dem IV. Akt (Nr. 27) der Oper und arbeiten anhand des Klavierauszugs unterschiedliche Gestaltungsmerkmale der beiden Ausdrucksformen der Oper heraus (Tafel); - Schüler erläutern anhand der Gestaltungsmerkmale noch einmal, warum das Rezitativ im Gegensatz zur Arie nicht als vollwertiges Musikstück angesehen werden kann. 			

Mo., 26. 6. 00	Besuch einer Aufführung des <i>Figaro</i> an der Komischen Oper
----------------	--

5./6. Stunde, Fr., 30. 6. 00	<p>Thema: Szenische Interpretation eines ausgewählten Ausschnitts aus der Oper <i>Die Hochzeit des Figaro</i></p> <p>Musik: II. Akt, Nr. 15, <i>Finale</i>, 9. Szene (Graf, Gräfin, Susanna), Takt 20-30</p>		
<u>Stundenziel</u>	<u>Methode der szenischen Interpretation</u>	<u>Sozialform</u>	<u>Medien</u>
Die Schülerinnen und Schüler kennen die methodische Schrittfolge beim Bau eines Standbildes, können sie auf eine Szene aus der Oper <i>Die Hochzeit des Figaro</i> anwenden und das Ergebnis ihrer szenischen Interpretation beurteilen.	Standbild bauen	Gesprächskreis Gruppenarbeit, gelenktes Unterrichtsgespräch	Kostüme, Requisiten, Tafel, Arbeitsbogen und Folie, OH-Projektor, Klavierauszüge, Fotoapparate, Protokollanten

Geplanter Ablauf :

- Unterrichtsgespräch über den zurückliegenden Opernbesuch: Eindrücke, Beobachtungen und Kritik;
- Schüler erarbeiten die methodische Schrittfolge beim Bau eines Standbildes, indem sie ein vom Lehrer zu einem Musikausschnitt vorgeführtes Beispiel beobachten und analysieren;
- Ergebnisse der Analyse werden auf einer Folie festgehalten und von den Schülern auf ihren Arbeitsbogen übertragen;
- Schüler unternehmen eigenen Standbildversuch zur Musik aus dem Finale des II. Aktes (10. Szene);
- Auswertung der Arbeitsergebnisse, Standbilder werden vorgeführt und kritisiert; (Pause)
- musikalische Analyse der Szene anhand des Klavierauszuges: Welche Hinweise und Hilfestellung gibt der Notentext für den Bau eines Standbildes?;
- erneuter Standbildversuch mit Kostümen und Requisiten;
- Schüler beurteilen die Wirkung der neuen Standbilder im Vergleich mit den alten.

7./8. Stunde, Mi., 5. 7. 00	<p>Thema: Szenische Interpretation eines ausgewählten Ausschnitts aus der Oper <i>Die Hochzeit des Figaro</i></p> <p>Musik: II. Akt, Nr. 12, <i>Arie</i> der Susanna (Gräfin, Susanna, Cherubino), Takt 1-36</p>		
<u>Stundenziel</u>	<u>Methode der szenischen Interpretation</u>	<u>Sozialform</u>	<u>Medien</u>
Die Schülerinnen und Schüler kennen den	„Inszenieren“	Gesprächs-	Kostüme, Requi-

4 Konzeption der Unterrichtssequenz

dramatischen Kontext der <i>Arie</i> der Susanna aus dem II. Akt der Oper <i>Die Hochzeit des Figaro</i> und können Musik und Text begründet in einen szenischen Spielverlauf umsetzen.		kreis, gelenktes Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit	siten, OH-Projektor, Arbeitsblätter, Folie, Klavierauszüge, Tafel, Musikkassette, Stereoanlage, Videokamera
---	--	---	---

Geplanter Ablauf : - Im Unterrichtsgespräch werden Schwierigkeiten und Anforderungen der Methodik „Inszenieren“ antizipiert;
 - Musik wird vorgestellt, Schüler äußern Vermutungen bzw. machen Vorschläge, was während des Gesangs auf der Bühne geschieht;
 - Schüler erarbeiten in Gruppen einen detaillierten Handlungsablauf und proben diesen;
 - Reflexionsphase im Gesprächskreis - Probleme, Eindrücke, Kritik;
 (Pause)
 - Probe mit Musik, Schüler stimmen Choreographie auf den musikalischen Verlauf ab;
 - musikalische Analyse: Welche Hinweise für das Handlungsgeschehen auf der Bühne gibt der Notentext?
 - erneute Probe und Durchspiel mit Kostümen.

9./10. Stunde, Fr., 7. 7. 00	Thema: Szenische Interpretation eines ausgewählten Ausschnitts aus der Oper <i>Die Hochzeit des Figaro</i> Musik: III. Akt, Nr. 18, <i>Sextett</i> (Graf, Don Curzio, Figaro, Susanna, Marcellina, Bartolo)
------------------------------	--

<u>Stundenziel</u>	<u>Methode der szenischen Interpretation</u>	<u>Sozialform</u>	<u>Medien</u>
Die Schülerinnen und Schüler kennen den dramatischen Kontext des Sextetts aus dem III. Akt der Oper <i>Die Hochzeit des Figaro</i> , können zu Musik und Text ein Standbild entwerfen und dieses anschließend zu einer „Inszenierung“ ausbauen.	Standbild bauen, „Musik-Stop-Standbildverfahren“	Gesprächskreis, gelenktes Unterrichtsgespräch, Gruppenarbeit	Kostüme, Requisiten, OH-Projektor, Arbeitsblätter, Folie, Klavierauszüge, Tafel, Musikkassette, Stereoanlage, Videokamera, Photoapparate

Geplanter Ablauf : - Schüler hören einen Ausschnitt aus dem Sextett des II. Aktes und ordnen ihn in den dramatischen Handlungsablauf der Oper ein;
 - Höranalyse: Welche Empfindungen werden zum Ausdruck gebracht und wie werden diese in der Musik verdeutlicht?
 - Schüler erarbeiten in Gruppen ein Standbild, das dem Gehalt der Musik entspricht;
 - Reflexionsphase: Standbilder werden vorgeführt und beurteilt;
 (Pause)
 - Standbild einer Gruppe wird ausgewählt und mit Kostümen den Mitschülern vorgeführt (mögliche Korrekturen, Ergänzungen);
 - Schüler überlegen gemeinsam, wie das Standbild zu einer „Inszenierung“ ausgebaut werden kann (Vorschläge werden von der kostümierten Gruppe umgesetzt und im Gesprächskreis diskutiert);
 - Durchspielen der „Inszenierung“ mit Musik.

11. Stunde, Fr., 14. 7. 00	Thema: Rückblick auf die Einführung in die Oper mit Hilfe der Methoden szenischer Interpretation im Musikun-
----------------------------	---

unterricht		
<u>Stundenziel</u>	<u>Sozialform</u>	<u>Medien</u>
Die Schülerinnen und Schüler beurteilen rückblickend die gemeinsame Arbeit zur szenischen Interpretation.	Stillarbeit, offenes Unterrichtsgespräch	Photos, Videoaufzeichnungen der vorhergehenden Stunden, Videoanlage, Fragebogen zur Unterrichtseinheit
<p><u>Geplanter Ablauf</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichtsgespräch: Schüler nennen Eindrücke und Erfahrungen der letzten Stunden des Musikunterrichts, die ihnen besonders in Erinnerung geblieben sind; - Stillarbeitsphase: Lehrer stellt gezielte Fragen zur szenischen Interpretation von Opern im Musikunterricht, die jeder Schüler für sich beantwortet (Fragebogen); - Photographien werden herumgereicht, die Schüler dürfen sich dabei in kleinen Gruppen zusammensetzen; - zwei Ausschnitte aus den Videoaufzeichnungen werden vorgeführt - Schüler nehmen Stellung, beschreiben die Wirkung der Videoausschnitte und äußern sich zu ihrem eigenen Unterrichtsverhalten. 		

5 Planung und Analyse ausgewählter Unterrichtsstunden

5.1 Spezielle Voraussetzungen der Lerngruppe für die Planung der Doppelstunden

Die Schülerinnen und Schüler haben in den ersten vier Stunden der Unterrichtssequenz einen Einblick in genrespezifische Merkmale der Oper (Rezitativ und Arie), den Inhalt der Handlung, den historischen Kontext und die Charakteristik der Figuren gewonnen. Sie kennen die Personen der Handlung und ihre Beziehungen untereinander und sind in der Lage von ausgewählten Beispielen musikalischer Charakteristik in der Oper begründet auf die zugrunde liegende Figur der Handlung zu schließen. Sie haben dadurch die Voraussetzungen gewonnen, um einen einzelnen kurzen Szenenausschnitt selbständig in das Gefüge des gesamten Handlungsverlaufs der Oper einordnen zu können.

Methoden der szenischen Interpretation wurden nur aus dem Bereich der Einfühlungsverfahren ausgewählt und in den Unterricht mit einbezogen. Dabei erwies sich die „Phantasiereise“, die in der ersten Unterrichtsstunde zur kollektiven Einfühlung in Ort und Zeit der Oper unternommen wurde⁴³, als sehr erfolgreich. Die Schüler waren von diesem methodischen Einstieg ins Thema sehr angetan, weil er ihnen Ort und Zeit einer fernen Epoche als unmittelbares Erlebnis nahegebracht hat. Man kann also davon ausgehen, dass sich die Schüler einer Einführung weiterer Methoden nicht verschließen werden.

Gruppenfokus

- Die szenische Arbeit sollte sofort einen detaillierten Bezug zur Opernhandlung haben, damit die Schülerinnen und Schüler an ihre bereits gewonnenen Kenntnisse von Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro* anknüpfen können.
- Bei der Einführung neuer Methoden der szenischen Interpretation dürfen - angesichts des bisherigen Verlaufs der Unterrichtssequenz - ein Interesse und eine grundsätzliche Arbeitsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler vorausgesetzt werden.

5.2 Szenische Interpretation des Finale Nr. 15 aus dem II. Akt

5.2.1 Planung

5.2.1.1 Sachstruktur

In der *Hochzeit des Figaro* werden Lüge und Verstellung zum Motor eines verwirrenden Intrigenspiels, in das Dienerschaft und Adel gleichermaßen verstrickt sind. Dabei verblüfft die Gewandtheit und Routine, mit der Zofe und Kammerdiener die Kunst der kalkulierten Maskerade beherrschen, die im 18. Jahrhundert eigentlich nicht zu einer bürgerlichen Lebensweise, sondern eher zu den Umgangsformen der adligen Gesellschaft zählte. Im *Finale* des zweiten Aktes gelingt es der Zofe Susanna den eifersüchtigen Grafen durch eine

⁴³ Das Verfahren wurde nach der Konzeption durchgeführt, welche Rainer Brinkmann in seinen *Begründungen und Unterrichtsmaterialien zu Mozarts Oper Die Hochzeit des Figaro* vorgeschlagen hat. Siehe dazu Brinkmann 1992, *Figaro*, S. 36f.

kaltschnäuzige Lüge von der Unschuld seiner Ehefrau zu überzeugen. Sie gibt vor, im Kabinett ihrer Herrin jene verdächtigen Geräusche verursacht zu haben, die das Misstrauen des Grafen erregten.

Die Musik, die im Unterricht untersucht und gedeutet werden soll, bezieht sich auf jenen überraschenden Augenblick der Handlung, als der Graf die Tür des Kabinetts aufbricht und an Stelle des vermeintlichen Liebhabers seiner Frau deren Zofe vorfindet. Sie wird von zwei Charaktermerkmalen beherrscht. Auffällig erscheinen das Menuett, das dem Sologebang der Zofe zugrunde liegt, und die mehrmalige Wiederholung eines Zweitakters über dem Orgelpunkt der Tonika, die das Terzett (Graf, Gräfin, Susanna) kennzeichnet. Das Menuett, ein höfischer Tanz, wirkt deplaziert; es passt nicht zum Gesang einer Dienerin, eines Mädchens aus dem Volk. Es handelt sich also um eine musikalische Maskerade, an der das Publikum erkennen soll, dass hier der Graf von seiner Dienerschaft hereingelegt wird. Darauf deutet auch die in Klammern gefasste Vortragsbezeichnung „*ironisch*“, die im Klavierauszug an dieser Stelle steht. Das Menuett wird von der Zofe gleichzeitig jedoch in musikalisch so perfekter Manier vorgetragen - das heißt, die Verstellung Susannas ist so überzeugend -, dass auch der Graf ihr Glauben schenken muss, wie seine Worte während des anschließenden Terzetts beweisen⁴⁴.

Das Terzett ist eine Musik des dreifachen inneren Monologs. In einer simultanen Innenschau bringen die drei Personen zum Ausdruck, was in diesem Augenblick in ihnen vorgeht. Graf, Gräfin und Susanna singen jeweils „*für sich*“. Die Musik wirkt an dieser Stelle auf Grund der viermaligen Wiederholung des Zweitakters über dem Orgelpunkt merkwürdig in sich kreisend, fast stagnierend. Sie tritt auf der Stelle. Es ist ein musikalisches Innehalten, das mit dem Innehalten der Personen im Drama korrespondiert.

⁴⁴ Vgl. dazu Christoph Richters „didaktische Interpretation“ des *Finales*. Siehe Richter 1975, *Musik als Spiel*, S. 222.

Susanna (für sich)

Gräfin (für sich)

Wie staunen sie bei-de, verwirrt stehn sie
Con-fu-sa-han la te-sta, non san co-me

Wie ist das nur mög-lich, Su-san-na ist
Che sto-ria è mai que-sta, Su-san-na ist

mög-lich, Su-san-na, be-schämt steh ich
sco-la, la te-sta gi-ran-do mi

da, wie staunen sie bei-de, verwirrt stehn sie da, wie staunen sie bei-de, verwirrt stehn sie da.
va, con-fu-sa-han la te-sta, non san co-me va, con-fu-sa-han la te-sta, non san co-me va.

da, wie soll ich das deu-ten, Su-san-na ist da?
la, che sto-ria è mai que-sta, Su-san-na ist da?

da, ist's mög-lich, Su-san-na, be-schämt steh ich da.
ra, che sco-la, la te-sta gi-ran-do mi va.

**Notenbeispiel 1: Mozart, Die Hochzeit des Figaro,
 II. Akt, Nr. 15 Finale, 9. Szene, Molto Andante, Takt 20-30**

Die musikalische Struktur des inneren Monologs der drei Personen ist durch bemerkenswerte Kontraste und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet. Während der Graf und die Gräfin synchron - quasi im Duett - ihre Verwunderung über die überraschende Wendung der Handlung zum Ausdruck bringen, werden sie von Susanna beobachtet. Die Gesangspartien von Graf und Gräfin knüpfen an den melodischen Gestus des vorangegangenen Menuetts an, während Susanna darüber eine rhythmisch kontrastierende, „kichernde“ Arabeske zum Besten gibt, in der man ein heimlich-spöttisches Triumphieren zu hören glaubt.

5. 2. 1. 2 Lernstruktur

Das Terzett aus dem *Finale* des II. Aktes der Oper (siehe Notenbeispiel 1) ist aus den in der Sachstruktur aufgezeigten Gründen hervorragend geeignet, den Zusammenhang zwischen Charakteristik der Rollenfiguren und musikalischer Struktur der Opernszene für die

Schüler im „szenischen Spiel“ erfahrbar zu machen. Dabei liegt es nahe das Terzett durch den Bau eines „Standbildes“ in Szene zu setzen. Denn diese Methode ist nicht nur geeignet, die unterschiedlichen Empfindungen und Gedanken der drei Personen dieser Szene gleichzeitig widerzuspiegeln, sondern sie wird auch dem musikalischen Gestus, dem Innenhalten im musikalisch-dramatischen Prozess der Opernhandlung, der in dieser Szene für einen kurzen Moment auf der Stelle tritt, gerecht.

Der in der *Sachstruktur* vorgestellte musikalische Ausschnitt der Oper erscheint sowohl vom Umfang her überschaubar als auch inhaltlich aussagekräftig genug, so dass er als Medium im Unterricht ohne weitere Reduktion einsetzbar sein dürfte. Er bildet den Bezugspunkt des Methodentrainings der szenischen Interpretation, von dem die Hauptlernaktion bestimmt wird. Die Schüler sollen für die unterschiedlichen Gefühlszustände der drei Figuren der Opernszene (Graf, Gräfin, Susanna) mimisch und gestisch angemessene Ausdrucksgebärden finden, die sich in einem Standbild darstellen lassen. Dabei sollen sie sowohl den Kontext der Handlung, als auch den Charakter der Musik berücksichtigen. Angesichts der besonderen Voraussetzungen, die die Schüler dieser Schule im musikalischen Bereich mitbringen, ist zu vermuten, dass die Arbeitsergebnisse der in szenischer Interpretation völlig ungeübten Lerngruppe hinter den eigenen ästhetischen Ansprüchen der Schüler zurückbleiben. Dieses Problem kann jedoch in einer Unterrichtseinheit, die in die Methodik szenischer Interpretation einführt, nicht gelöst, sondern nur methodisch abgefedert werden. Die Arbeitsphasen, in denen die Standbilder entworfen werden, sollen einen überschaubaren zeitlichen Rahmen erhalten und mit ausführlichen Reflexionsphasen abwechseln, in denen Schüler Gelegenheit erhalten Kritik an den Arbeitsergebnissen zu äußern und über Verbesserungsvorschläge zu diskutieren. Dabei soll die Musik im Hinblick auf die Charakterisierung der Rollenfiguren genauer untersucht werden. Dass die Schüler aus der musikalischen Analyse heraus begründete Ideen für eine Verbesserung der Standbilder entwickeln, ist der Grundgedanke der *Lernstruktur* dieser Doppelstunde.

Die Hauptlernaktion, das erfahrungsorientierte Lernen beim Bau eines Standbildes, wird durch verschiedene Arbeitsschritte vorbereitet. Zunächst wird der ganze Vorgang der szenischen Arbeit exemplarisch vorgeführt. Diese Demonstration ist - wenn man so will - ein kollektiver Einstieg in die „Einführung“. Indem den Schülern vor Augen geführt wird, welche Funktion sie dabei als Darsteller und als Regisseur auszufüllen haben, werden sie bereits auf ihre Rolle vorbereitet. Auch der zweite Schritt, das Hören des Musikbeispiels aus der Szene, die anschließend bearbeitet werden soll, gehört ebenfalls zur „kollektiven Einführung“. Denn die Musik ist ja bereits Ausdruck einer inneren Haltung, der sich die Schüler mit Gebärden und Mimik nur anzupassen brauchen. Womöglich sucht mancher Schüler in Gedanken bereits unwillkürlich nach einer passenden Gebärde, während er dem

Gesang lauscht. Bei der anschließenden Besprechung und Einordnung der Szene in den Handlungsverlauf soll auch der innere Zustand der einzelnen Rollenfiguren angesprochen und konkretisiert werden.

Für die „individuelle Einfühlung“ in die jeweilige Rolle könnten sich die Kostüme als hilfreich erweisen. Denn gerade für die Schüler, die Schwierigkeiten damit haben, zwischen Selbstdarstellung und Figurendarstellung zu trennen, ist das Kostüm eine Art Vorhang, der das eigene Ich hinter der Rollenfigur verbirgt und auf diese Weise die Konzentration der Darsteller auf ihre Rolle erleichtert.

Hauptlernziel der Doppelstunde

- Die Schülerinnen und Schüler kennen die methodische Schrittfolge beim Bau eines Standbildes, können sie auf das Terzett (Graf, Gräfin, Susanna) aus dem *Finale* des II. Aktes der Oper *Die Hochzeit des Figaro* anwenden und das Ergebnis ihrer szenischen Interpretation beurteilen.

5. 2. 1. 3 Vermittlungsstruktur

Der Verlauf der geplanten Doppelstunde wird wesentlich mitbestimmt durch die aufwendige und komplexe methodische Schrittfolge der szenischen Arbeit. Das „Standbild“ ist - wie bereits erwähnt - ein vollständiger methodischer Spielzug, der über mehrere Stationen läuft. Er beinhaltet nicht nur den Bauvorgang, sondern schließt auch die Reflexion und Korrektur des Arbeitsergebnisses mit ein. Auch der Bauvorgang selbst ist - wie oben dargestellt - komplex und durch ein strenges Regelwerk gekennzeichnet. Sollen die Schüler mit dieser Methode arbeiten, muss ihnen zuvor die Reihenfolge der einzelnen Arbeitsgänge an einem Beispiel deutlich gemacht werden.

Der Unterricht beginnt also mit einer exemplarischen Vorführung, die den Bau eines Standbildes (hier: zur Musik des *Finales* aus dem IV. Akt) an zwei Schülern demonstrieren soll. Aufgabe der übrigen Schüler ist, sich dabei die methodische Schrittfolge klarzumachen und Verhaltensregeln zu formulieren, die es zu beachten gilt. Danach wird die in der Sachanalyse dargestellte Szene aus dem *Finale* des II. Aktes in den Mittelpunkt gerückt. Die Schüler hören die Musik, ordnen die Szene ins Handlungsgefüge der Oper ein und beschreiben die Empfindungen der agierenden Personen. Anschließend werden Arbeitsgruppen gebildet, die jeweils aus zwei Regisseuren und drei Darstellern bestehen und die Aufgabe haben, die kurze Passage des Terzetts (siehe Notenbeispiel 1) in einem ersten Standbildversuch szenisch zu interpretieren. Dabei sollen die Schüler die für das Standbild charakteristischen Verhaltensregeln und methodischen Stationen berücksichtigen, die am Anfang der Stunde besprochen und für alle sichtbar auf dem OH-Projektor und einem Arbeitsblatt festgehalten worden sind.

In der Reflexionsphase werden diese Standbildversuche vorgeführt und diskutiert. Die Schülerinnen und Schüler dürfen dabei sowohl ihre bei der szenischen Arbeit gewonnenen

Eindrücke und Erfahrungen austauschen als auch zu den Produkten der szenischen Arbeit der anderen Gruppen Stellung nehmen. Die Überlegungen dieses offenen Unterrichtsgesprächs sollen dann in der musikalischen Analyse vertieft und neue Erkenntnisse aus der genaueren Untersuchung des Notentextes (Klavierauszug) gewonnen werden. Dabei sollte die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler insbesondere auf die musikalische Charakterisierung der Figur der Susanna gelenkt werden, die für die szenische Interpretation besonders ergiebig ist.

Im Anschluß an diese Reflexionsphase erfolgt ein zweiter Standbildversuch, der sich nun auf die Erkenntnisse der musikalischen Analyse stützen kann. Gleichzeitig werden Kostüme an die Darsteller verteilt, die nun vor dem Plenum der Klasse zu einem Standbild modelliert werden sollen. Die übrigen Schüler der Klasse beobachten die Entstehung des Standbildes und fügen gegebenenfalls Ergänzungen oder Veränderungen hinzu. In einer letzten Gesprächsrunde wird das Endprodukt der Stunde zur Diskussion gestellt, beurteilt und mit den ersten Standbildversuchen verglichen.

Feinlernziele der Doppelstunde

- Die Schülerinnen und Schüler analysieren anhand eines vom Lehrer vorgeführten Beispiels das für den Bau eines Standbildes charakteristische methodische Vorgehen.
- Sie unternehmen eigene Standbildversuche zur Musik aus dem *Finale* des II. Aktes (9. Szene).
- Sie stellen ihre Standbilder zur Diskussion und beurteilen die Arbeitsergebnisse ihrer Mitschüler.
- Sie analysieren die Musik (mit Hilfe des Klavierauszuges) im Hinblick auf Hinweise und Hilfestellungen für den Bau eines Standbildes.
- Sie unternehmen erneuten Standbildversuch mit Kostümen und Requisiten.
- Sie beurteilen die Wirkung des neuen Standbildes (im Vergleich zu der des alten).

5. 2. 2 Analyse relevanter Unterrichtsausschnitte

Bei der Durchführung des Unterrichts ließ sich die geplante Stundenfigur ohne nennenswerte Schwierigkeiten verwirklichen. Die Schülerinnen und Schüler waren bei der Erarbeitung der Regeln und Stationen zum Bau eines Standbildes aufmerksam, interessiert und zeigten sich in der szenischen Arbeit um eine zum Inhalt der Szene passende Figurenkonstellation bemüht. Hierin bestätigte sich die richtige Auswahl der Methode für den gut überschaubaren kurzen Musikausschnitt (siehe Untersuchungsfrage 2). Zweifellos hat ihnen dabei auch die vorangegangene Lehrerdemonstration wertvolle Hinweise gegeben.

Die Gruppenarbeit verlief daher zwar geordnet und ergebnisorientiert, es wurden aber methodische Regeln, die für das Gelingen des Standbildes wichtig sind und die in der vorangegangenen Phase erarbeitet worden waren, nicht durchgängig beachtet. Nicht alle Schüler hielten sich konsequent an das allgemeine Rede-, Handlungs- und Bewegungsverbot für die Darsteller, die als reines Gestaltungsmaterial alle Entscheidungen den „Bauherren“ zu überlassen haben. An dieser Stelle wäre es besser gewesen, die Gruppenarbeit konsequent zu unterbrechen, die Schüler im Gesprächskreis zu versammeln und mit ihnen noch einmal

den Sinn der Regeln für den Bau eines Standbildes zu besprechen. Mehrere Schüler haben später auf dem Fragebogen, der in der letzten Stunde der Unterrichtssequenz verteilt wurde, darauf hingewiesen, dass die Klasse in dieser Situation noch ernster hätte arbeiten müssen um zu besseren Ergebnissen zu gelangen:

[Das Foto kann hier aus Gründen des
Persönlichkeitsschutzes nicht veröffentlicht werden;
die Red.]

Abbildung 1: Gruppenarbeit - Präsentation des ersten Standbildversuchs

Bei der anschließenden Vorstellung der Arbeitsergebnisse aus der Gruppenarbeit wurde deutlich, dass der „Einführung“ in die Rollenfiguren zunächst noch ein gewisser Mangel an Ernst, sowie Hemmungen und eine gewisse Verlegenheit der Darsteller im Wege standen (siehe Untersuchungsfrage 3). Die *Abbildung 1* liefert dafür ein prägnantes Beispiel. Die Gebärde des Schülers auf der linken Bildhälfte, dem gerade vom Regisseur die Mimik vorgemacht wird, passt als ein dramatischer Ausdruck haltloser Bestürzung nicht zum ruhigen Charakter der Musik. Sie spiegelt nicht die Überraschung und innere Betroffenheit der Figur des Grafen in dieser Szene wider, sondern ist eher ein Ausdruck zwiespältiger Gefühle der beiden Schüler (Regisseur und Darsteller), die aus Verlegenheit in eine übertriebene Darstellung flüchteten. Offensichtlich war diese neue Situation, in der sie sich von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern anfassen, bewegen, sich ihnen in gewisser Weise ausliefern und dann auch noch vor der ganzen Klasse darstellen mussten in dieser Anfangsphase der szenischen Interpretation für die Schüler noch nicht zu meistern. Der weitgehende Verzicht auf die „individuelle Einführung“ im Vorfeld der Planung erwies sich hier vielleicht als Mangel. Denn so schwierig es einerseits ist die Fähigkeit und Bereitschaft, „von den eigenen Bedürfnissen nach Selbstdarstellung und Selbstbestätigung abzu- sehen und eine neue Rolle zu übernehmen“⁴⁵, bei den Schülern zu wecken und herzustellen, so wichtig ist diese Phase der „Einführung“ andererseits für den Erfolg der szenischen Arbeit.

Dennoch gingen alle Schüler dieser Gruppe während der Vorführung ihres Standbildes

⁴⁵ Brinkmann 1992, *Figaro*, S. 22.

aufmerksam und konzentriert vor. Die stumme Kommunikation zwischen Regisseur und Darsteller klappte jetzt hervorragend und auch die übrigen Schüler waren bei der Sache, wie man an der Darstellerin im Hintergrund sieht, die - während sie darauf wartet, als Material geformt und richtig eingestellt zu werden - die Aktivitäten der beiden Jungen gespannt und amüsiert zu verfolgen scheint. Ohne Zweifel war in dieser Gruppe eine große Bereitschaft zur szenischen Arbeit spürbar, die jedoch durchkreuzt wurde von einer ungenauen Vorstellung davon, was im Inneren der einzelnen Rollenfiguren wirklich vorgeht. Dieser letzte Punkt ist allerdings in der Planung mit einkalkuliert worden; die anschließende Reflexionsphase sollte ja gerade dazu dienen, durch die Untersuchung des Notentextes zu einem deutlicheren Verständnis von dem musikalischen Ausdruck der Szene zu gelangen und die Vorstellung von dem inneren Zustand der Figuren zu präzisieren.

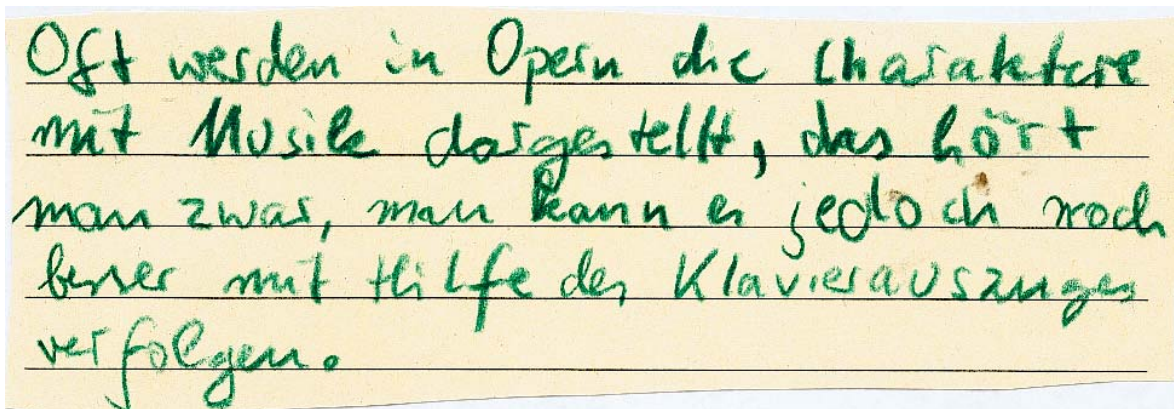
Die Reflexionsphase, insbesondere der Teil mit der musikalischen Analyse des Klavierauszugs, war durch eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre und Schülerbeiträge auf hohem Niveau gekennzeichnet. Mozarts musikalische Charakterisierung der Susanna wurde ausführlich untersucht und vor dem Hintergrund der Handlung zutreffend beschrieben und interpretiert. Bleibt die Frage, in welchem Maße das musikalisch-analytische Verständnis, das ein Teil der Schüler in dieser Unterrichtsphase unter Beweis gestellt hat, tatsächlich auf die in der szenischen Arbeit gewonnene Spielerfahrung zurückgeht.

Musikalische Analyse eines Klavierauszugs ist eine sehr komplexe Aufgabe. Um die Musik in Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro* als Ausdruck von Bewegungen und Gefühlen der

Bühnenfiguren begreifen zu können, müssen die Schüler zuvor

- den Ausschnitt aus der Oper mehrmals gehört haben,
- die Szene des *Finales* aus dem II. Akt in den Handlungsverlauf der Oper einordnen können,
- eine Vorstellung von der Bühnensituation in dieser Szene entwickelt haben,
- dabei die Figurencharaktere (Graf, Gräfin, Susanna) unterscheiden, ihre Beziehung zueinander erklären
- und ihre unterschiedlichen Gefühle und Gedanken in der Szene interpretieren können.

Die szenische Interpretation dieser Doppelstunde hat alle diese Arbeitsgänge abgedeckt, die die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Analyse des Notentextes bilden. Darüber hinaus hat sie den Schülern einen großen Spielraum für eigene Erfahrungen gegeben, so dass sich hier ein Bewußtsein für das Zusammenwirken von Musik und Handlung herausbilden konnte, was sich als entscheidender Motivationsfaktor für die Untersuchung des Klavierauszugs erwies, ein Motivationsfaktor, auf den sich ein lehrerzentrierter, kognitiv ausgerichteter Unterricht in der Regel nicht stützen kann. Die Schüler haben selbst darauf hingewiesen, dass sie die Einbindung der Untersuchung des Klavierauszugs in die Reflexionsphase als hilfreich und erhellend empfanden:



Oft werden in Opern die Charaktere mit Musik dargestellt, das hört man zwar, man kann es jedoch noch besser mit Hilfe des Klavierauszuges verfolgen.

Die *Abbildung 2* zeigt das Endprodukt der szenischen Arbeit dieser Doppelstunde. Die drei kostümierten Schüler verkörpern das gemeinsam im Klassenverband nach der Reflexionsphase erarbeitete Standbild zum Terzett der besprochenen Szene aus dem *Finale* des II. Aktes in einer ausgesprochen differenzierten Darstellung. Die Gräfin drückt ihr Erstaunen über das Erscheinen der Zofe Susanna durch Mimik und Körperhaltung in einer angemessenen Weise ohne Übertreibung und mit einer vornehmen Zurückhaltung aus, die dem ruhigen Charakter der Musik und den Worten des inneren Monologs entspricht. Gleichzeitig verbirgt sie ihr Gesicht vor dem Grafen hinter einem Tuch, so dass diesem die Möglichkeit genommen ist zu erkennen, dass sie selbst - so wie auch er - an Stelle Susannas jemand anderen erwartet hat.

Die Ideen zu dieser Haltung, die aus der Klasse kamen, sind von der Darstellerin in optimaler Weise aufgenommen und verinnerlicht worden, so dass man hier tatsächlich von einem Paradigma szenischer „Einfühlung“ in die Rollenfigur sprechen kann (siehe Unter-

suchungsfrage Nr. 3), wobei sicherlich die Kostümierung der Darstellerin wertvolle Hilfeleistung geleistet hat.

[Das Foto kann hier aus Gründen des
Persönlichkeitsschutzes nicht veröffentlicht werden;
die Red.]

Abbildung 2: Endprodukt der szenischen Arbeit am Standbild

Auch die Darstellerin der Susanna trifft mit der herausfordernden Gebärde, die das Gefühl ihrer Überlegenheit gegenüber dem Grafen verdeutlicht, und dem offenen, burschikosen Lächeln, das so sehr zum Charakter der Figur und - wie die Sachanalyse gezeigt hat - auch zur Musik dieser Szene passt, den richtigen Ausdruck.

In der Haltung des Grafen jedoch ist das für die Schüler größte Problem szenischer Arbeit, das Auseinanderfallen von Schüler- und Rollen-Ich, mit Händen zu greifen. Die Klasse hat die Rollenfigur mit interessanten Ideen ausgestattet. Die Hand auf dem Kopf des Grafen drückt Erstaunen, der hinter dem Rücken verborgene Hammer, mit dessen Hilfe der Graf eben noch die Tür zum Kabinett der Gräfin aufbrechen wollte, Verlegenheit aus. Das Lächeln des Grafen wirkt jedoch unpassend; es ist ein Ausdruck der Unsicherheit und Verlegenheit des darstellenden Schülers, der sich noch nicht mit seiner Rolle identifizieren kann. Hier ist die „Einfühlung“ fehlgeschlagen, die dem Schüler über das Missverständnis einer Verwechslung von Selbstdarstellung und Rollendarstellung hinweghelfen sollte. Der Schüler verharrt weiter in seinem Alltags-Ich und vermag daher die Impulse, die der Rollenfigur zugeordnet sind, nur äußerlich umzusetzen.

Dennoch kann man sagen, dass dieser zweite Standbildversuch eine sehr viel differenziertere Interpretation der Szene darstellte als der erste und dass diese qualitative Steigerung Ausdruck eines genaueren Verständnisses der Sache ist, das sich die Schülerinnen und Schüler in der Reflexionsphase und insbesondere durch die musikalische Analyse der Szene erarbeitet haben (siehe Untersuchungsfrage Nr. 5).

5. 3 Szenische Interpretation der Arie Nr. 12 aus dem II. Akt

5. 3. 1 Planung

5. 3. 1. 1 Sachstruktur

Die Arie der Susanna (Nr. 12) im zweiten Akt der Oper „ist kein Charakter-, sondern ein Situationsstück“⁴⁶. Das heißt, es werden keine Empfindungen zur Schau gestellt; die Arie ist kein Affektporträt, sondern ein musikalisch-dramatisches Kabinettstückchen von hinreißender Situationskomik. Die Handlung wird an dieser Stelle nicht wie sonst so oft in Solostücken, in denen eigentlich die Aufmerksamkeit des Publikums auf die Gesangkunst gelenkt werden soll, ausgesetzt, sondern - ganz im Gegenteil - weiter vorangetrieben. In der Szene bemüht sich Susanna, während sie singt, den Pagen Cherubino als Frau zu verkleiden. Diese merkwürdige, komische Aktion ist Teil einer Intrige gegen den Grafen, die Figaro gemeinsam mit Susanna und der Gräfin geplant hat: Cherubino soll an Susannas Stelle zu einem nächtlichen Stelldichein mit dem Grafen gehen. Der Graf soll dann, in dem Bewußtsein die reizende Zofe seiner Gemahlin zu verführen, von der Gräfin auf frischer Tat ertappt werden. Während nun Susanna versucht, den Knaben einzukleiden, ist dieser ganz und gar damit beschäftigt, der Gräfin, die er seit langem heimlich verehrt, sehnsuchtsvolle Blick zuzuwerfen.

Der regiehafte, handlungsbezogene Charakter dieser Arie wird nicht nur anhand der zahlreichen Regieanweisungen deutlich, die den Vortrag des Gesangs begleiten. Die Orchestermusik selbst setzt wesentliche Impulse im Handlungsgeschehen, auf die die Darsteller auf der Bühne reagieren müssen. So erscheint beispielsweise auffällig, dass die erste Periode aus zwei diskontinuierlichen Hälften besteht, einem kurzen Vordersatz (Takt 1-4) und einem unendlich langen Nachsatz (Takt 5- 14). Das „Diskontinuierliche“⁴⁷ aber ist eine Art und Weise durch die musikalische Komposition auf der Bühne Regie zu führen. Die vielfache Wiederholung des Textes „*restate fermò*“ scheint beispielsweise darauf hinzuweisen, dass sich der Knabe den Verkleidungsbemühungen Susannas widersetzt und mehrmals zum Stillsitzen aufgefordert werden muss. An einer anderen Stelle setzt zu den Worten „*la faccia ora volgetemi*“ eine Oboen-Kantilene in der Orchesterbegleitung ein (Takt 23ff.), gleichzeitig macht eine Regieanweisung an dieser Stelle darauf aufmerksam, dass auch hier Cherubino nicht bei der Sache ist, sondern sich ständig der

⁴⁶ Abert 1956, *Mozart*, S. 266.

⁴⁷ Zum Begriff des „Diskontinuierlichen“ in der Musik siehe Georgiades 1977, *Musiksprache des Mozart-Theaters*, S.12.

Allegretto Susanna (Nimmt Oherubino und lässt ihn vor sich niederknien, in

Nur näh-er, knien Sie hin vor mir,
 Fe - st-er, te - ge - nos - chis - te - vi.,

geringer Entfernung von der Gräfin, die Platz genommen hat)

und blei-ben Sie fein hier, und blei-ben, und blei-ben, und blei-ben Sie fein
 re - sta - te fer - mo - bi. re - sta - te. re - sta - te. re - sta - te fer - mo -

(Kämmt ihn erst von einer Seite, dann nimmt sie ihn beim Kinn und dreht ihn nach Bedürfnis)

hier, und blei - ben Sie fein hier. Jetzt
 bi. re - sta - te fer - mo - bi. Pian,

sach-te, sach-te um-gedreht, bra-vo, so ist es
 pian-er via gi - ru - te - vi: bra-vo. es den co-

(Während Susanna ihn frisiert, wirft Cherubino der Gräfin zärtliche Blicke zu)

gut;
st. Fr. Ob. Ob.Fg.

nun wen-den Sie auf mich den Blick,
la fac-cia o-ra vol - ge - te - mi,

27

nicht auf die Da-me dort, nicht auf die Da - me
o - là, queg-tio-c-hi-a me, o - là, queg-tio-c-hi-a

32

(Sie frisiert weiter und setzt ihm die Haube auf)

dort, hübsch auf - gepaßt, hübsch auf - gepaßt, mich an - geschaut, mich an - geschaut,
me, drit - tie - si - mo, drit - tie - si - mo, guar - da - te - mi, guar - da - te - mi,

G.Orch. cresc.

Notenbeispiel 2: Mozart, *Die Hochzeit des Figaro*,
II. Akt, Nr. 12, Arie der Susanna, *Allegretto*, Takt 1-36

Gräfin zuwendet. Die Oboe gibt sozusagen den Einsatz für die Unruhe des Knaben und scheint gleichsam Ausdruck seiner unverhohlenen, zärtlichen Empfindung für die Gräfin zu sein.

5.3.1.2 Lernstruktur

Um sich die Arie der Susanna Nr. 12 (siehe Notenbeispiel 2) aus dem II. Akt der Oper als ein „Situationsstück“ vergegenwärtigen zu können, das durch vielfältige überraschende Bewegungen auf der Bühne gekennzeichnet ist, sollte diese Unterrichtsstunde - im Gegensatz zur vorangegangenen - auf eine Methode der szenischen Interpretation zurückgreifen, die offen und flexibel genug ist, auf die zahlreichen Regieanweisungen in der Partitur und die Bewegungsimpulse der Musik zu reagieren. Das Verfahren des „szenischen Spiels“ erfüllt diese Anforderungen. Dabei werden die Darsteller aktiv in die „szenische Arbeit“ einbezogen. Sie dienen den Regisseuren nicht mehr nur als „Material“, sondern müssen Haltungen, Bewegungen, Mimik und Gestik selbstständig koordinieren und auf die Musik abstimmen, wobei ihnen der Regisseur als Ideenlieferant, Kritiker und Ratgeber zur Seite steht.

Die Auswahl und Eingrenzung des Operausschnitts, die in der *Sachstruktur* vorgenommen wurde, bietet aus meiner Sicht einen angemessenen Rahmen für die szenische Arbeit. Der Ausschnitt ist überschaubar und enthält gleichzeitig eine Fülle von Bewegungsimpulsen und Hinweisen für die Regie, so dass er als Medium für die szenische Interpretation im Unterricht geeignet erscheint.

Die „kollektive Einfühlung“ in die Szene erfolgt über das Hören des Musikausschnittes und die Einordnung in das Gefüge der Opernhandlung. Die Erarbeitung einer „Inszenierung“ der Arie in einer szenischen Spielsequenz bildet die Hauptlernaktion der Doppelstunde. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Schülerinnen und Schüler eine präzise Vorstellung bezüglich des Handlungsablaufes der Szene entwickeln. Die Hauptlernaktion bedarf also einer sorgfältigen Vorbereitung, in der den Schülern ein Regiekonzept an die Hand gegeben wird, das von allen Beteiligten gemeinsam entwickelt und durchdacht werden muss. Ohne eine Übersicht über die einzelnen Handlungsschritte der „Inszenierung“ sollten die Schüler nicht an die „szenische Arbeit“ gehen. Als Regiekonzept bildet eine solche Übersicht den Leitfaden für die Ausarbeitung der Bewegungsabläufe in der Szene. Wenn dieser Leitfaden fehlt, besteht die Gefahr, dass die „szenische Arbeit“ im Beginn der Inszenierungsversuche stecken bleibt, was bei den Schülern Frustration und Gleichgültigkeit hervorrufen würde.

In diesem Zusammenhang kommt der musikalischen Analyse eine entscheidende Funktion zu. Sie kann dabei helfen, Inszenierungsvorschläge kritisch zu hinterfragen und noch vage Vorstellungen bezüglich des Handlungsablaufes der Szene zu präzisieren.

Hauptlernziel der Doppelstunde

- Die Schülerinnen und Schüler kennen den dramatischen Kontext der *Arie* der Susanna aus dem II. Akt der Oper *Die Hochzeit des Figaro* und können Musik und Text begründet in einen szenischen Spielverlauf („Inszenierung“) umsetzen.

5. 3. 1. 3 Vermittlungsstruktur

Die Phasierung des Unterrichts folgt einem ähnlichen Muster wie die Gliederung der ersten Doppelstunde. Zunächst wird die neue Methode der „szenischen Arbeit“ besprochen, die in dieser Doppelstunde trainiert werden soll. Da es sich bei der „Inszenierung“ (Brinkmann) bzw. beim „szenischen Spiel“ (Scheller) um ein Verfahren handelt, das weitaus komplexer und schwieriger ist, als das des „Standbildes“, sollte die Erarbeitung der Methode sehr ausführlich sein und dabei die Schwierigkeiten, die zu erwarten sind, direkt angesprochen werden.

Nach der Einführung in die Methodik erfolgt die Erstellung eines Regieplans für die szenische Bearbeitung der Arie, die von den Schülerinnen und Schülern vorher gehört und in den Handlungszusammenhang der Oper eingeordnet worden ist. Auf vier Gruppen verteilt,

überlegen sich die Schüler zur Musik einen sinnvollen Handlungsablauf. Sie fassen die Ergebnisse der gruppeninternen Beratungen jeweils auf einem Folienstück zusammen. Danach werden alle Folienstücke nebeneinander auf dem OH-Projektor präsentiert und im Plenum diskutiert. Als Ergebnis der Diskussion soll ein gemeinsam durchdachtes Regiekonzept festgehalten werden, das - ohne alle Details festzulegen - bereits wesentliche Ideen der Inszenierung enthält.

Auf diese Weise mit einem Handlungsleitfaden ausgerüstet begeben sich die Schüler wieder in ihre Gruppen, um den Regieplan in der „szenischen Arbeit“ zu erproben. Sie erarbeiten zunächst eine detaillierte Inszenierung ohne Musik. In der anschließenden Reflektionsphase werden erste Eindrücke vom „szenischen Spiel“ gesammelt, Problemfelder, die eine gelungene Inszenierung erschweren (Stellungsspiel der Darsteller, angemessene Bewegungen und Gestik der Rollenfiguren etc.), benannt und Lösungsvorschläge dafür gemacht. Die anschließende Überarbeitung der „Inszenierung“ in den einzelnen Gruppen endet mit einem synchronen Durchspiel zur Musik der Opernszene.

Nach der Pause soll die Aufmerksamkeit noch mehr auf den Zusammenhang von Musik und „szenischem Spiel“ gelenkt werden. In einer musikalischen Analyse des Klavierauszugs überdenken die Schülerinnen und Schüler noch einmal ihre Inszenierungen im Hinblick auf die Frage, welche Hinweise die Musik selbst für die Bewegungen der Darsteller auf der Bühne gibt. Dabei benennen die Schüler einzelne Stellen im Notentext und begründen ihre Auswahl. Die Erkenntnisse der musikalischen Analyse sollen dann mit in die Inszenierung, die sich die Schüler bereits erarbeitet haben, einbezogen werden. Den Schluss der Stunde bildet die Aufführung einer ausgewählten Inszenierung zur Musik der Opernszene, in der die Darsteller nun mit Kostümen auftreten dürfen.

Feinlernziele

- Die Schülerinnen und Schüler antizipieren im offenen Unterrichtsgespräch Schwierigkeiten und Anforderungen der Methodik „Inszenieren“.
- Sie äußern nach einmaligem Hören des Musikbeispiels (Arie der Susanna, II. Akt, Nr. 12) Vermutungen bzw. machen Vorschläge, was während des Gesangs auf der Bühne geschieht.
- Sie erarbeiten in Gruppen zur Opernszene einen detaillierten Handlungsablauf und proben diesen.
- Sie stellen ihren eigenen Handlungsablauf zur Diskussion und beurteilen die Arbeitsergebnisse ihrer Mitschüler.
- Sie stimmen den Handlungsablauf in einer Probe mit Musik auf den musikalischen Verlauf ab.
- Sie analysieren, welche Hinweise der Notentext für das Handlungsgeschehen auf der Bühne enthält.
- Sie proben noch einmal und führen dann ihre „Inszenierung“ mit Kostümen auf.

5. 3. 2 Analyse relevanter Unterrichtsausschnitte

Der Unterricht hat - obwohl er im Großen und Ganzen der geplanten Stundenfigur entspricht - das Ziel, den Schülern einen Einblick in die Struktur der Musik zu vermitteln, nur ansatzweise erreicht. Die Schüler arbeiteten zwar in den Gruppen ergebnisorientiert und mit großem Spaß am „szenischen Spiel“. Ihre Überlegungen und Ideen zur „Inszenierung“

der Arie Nr. 12 aus dem II. Akt der Oper waren geprägt von dem Bemühen, dem Inhalt der Handlung und dem Charakter der Musik in der szenischen Darstellung gerecht zu werden. Die Arbeitsergebnisse schwankten jedoch zwischen „szenischer Improvisation“ und „szenischem Spiel“; d. h. sie waren unterschiedlich genau auf den Handlungsverlauf der Szene abgestimmt, obwohl dieser vorher sowohl in den Gruppen als auch in der gemeinsamen Reflexionsphase besprochen worden war. Diese Tendenz zur Ungenauigkeit trat im Verlauf der Doppelstunde immer deutlicher zum Vorschein und konnte auch durch die Präzierungsversuche in den eingeschobenen Reflexionsphasen nicht beseitigt werden.

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, sich diese Tendenz zur Ungenauigkeit zu erklären:

- Fehler in der Sequenzplanung: Die Schüler hatten noch keine ausreichende Methodenkompetenz, um die komplexe Aufgabe einer detaillierten „Inszenierung“ der Opernszene zu diesem Zeitpunkt der Unterrichtssequenz in angemessener Weise selbstständig bearbeiten zu können.
- Fehler in der Lernstruktur der Doppelstunde: Die didaktische Reduktion hat zu kurz gegriffen, d. h. der Lerngegenstand (Opernausschnitt), mit welchem die Schüler konfrontiert worden sind, war zu komplex (siehe Untersuchungsfrage Nr. 2).
- Fehler in der Vermittlungsstruktur der Doppelstunde: Die Schüler sind auf die Gruppenarbeit, in der sie sich zum Handlungsablauf der Szene eine detaillierte Choreographie zurechtlegen sollten, nicht gut genug vorbereitet worden (siehe Untersuchungsfrage Nr. 4).

Ohne Zweifel ist die „Inszenierung“ eine komplexe Methode, die man nicht an den Anfang eines Methodentrainings zur szenischen Interpretation von Opern stellen sollte. Und die Tatsache, dass die Klasse in der vorangegangenen Stunde mit dem Standbild bereits erfolgreich in die „szenische Arbeit“ eingeführt worden ist, kann rückblickend nicht als ausreichende Vorbereitung auf die „Inszenierung“ bezeichnet werden; zu groß ist dafür der qualitative Sprung zwischen den beiden Methoden der szenischen Interpretation.

Dennoch glaube ich, dass eine Einführung in die Methode der „Inszenierung“ zu diesem Zeitpunkt gerechtfertigt werden kann. Schließlich handelt es sich um eine leistungsstarke Klasse, die - wie man an mehreren Stellen der Unterrichtssequenz bemerken konnte - der handlungs- und erfahrungsorientierten Unterrichtsform, die in der szenischen Interpretation verwirklicht wird, aufgeschlossen und interessiert gegenübersteht. Die „Inszenierung“ muss jedoch, damit sie in einer für die Schüler befriedigenden Form umgesetzt werden kann, sorgfältiger vorbereitet werden. Dazu gehört, dass der detaillierte Zusammenhang von Regieplan und „szenischer Arbeit“ in einer gemeinsamen Spielszene vorgeführt und untersucht wird, bevor die Schüler in die Gruppenarbeit entlassen werden. Stattdessen wurden die Schüler während der Gruppenarbeit ohne ein anschauliches Vorbild, an dem sie sich hätten orientieren können, unvorbereitet mit den Schwierigkeiten der „Inszenierung“ konfrontiert (siehe Untersuchungsfrage Nr. 4). Dass sie dennoch in relativ kurzer Zeit zu Ergebnissen gelangten, die zumindest in Ansätzen den Intentionen der „Inszenierung“ entsprachen, zeigt, welches Potential in dieser Klasse steckt.

Dass ein Zusammenhang von Regieplan und „Inszenierung“ existieren muss, ist den Schülern zwar klar gewesen, die Schwierigkeiten aber, diesen Zusammenhang in sinnvoller und für sie selbst befriedigender Weise herzustellen, sind ihnen erst im Verlauf der „szenischen Arbeit“ bewusst geworden. Dieses Problembewusstsein hätte jedoch bereits während der Erarbeitung des Regieplans geweckt werden können und müssen. Das folgende Beispiel ist charakteristisch für die Überlegungen, die die Schüler in den einzelnen Gruppen bezüglich einer „Inszenierung“ der Verkleidungsszene aus dem II. Akt der Oper angestellt haben:

Gruppe 2

- Susanna rückt Cherubino, der die Gräfin pausenlos anhimmelt, in Position;
- Gräfin schaut belustigt zu;
- Gräfin betrachtet ihn von allen Seiten;
- Cherubino hat ein unsicheres, verklemmtes Lachen;
- Susanna kleidet ihn an;
- sie lacht über ihr Werk.

Bemerkenswert an diesem Regieplan ist, dass alle drei Rollenfiguren gleichermaßen berücksichtigt worden sind. Obwohl die Gräfin in der Verkleidungsszene nur eine Nebenrolle spielt, haben die Schüler sie gezielt ins Handlungsgeschehen mit einbezogen. Der Regieplan gibt jedoch nur wenig Auskunft über den Handlungsverlauf; im Grunde genommen enthält er kaum mehr, als was man zum Bau eines Standbildes benötigt, nämlich Hinweise zu Mimik und Körperhaltung der einzelnen Rollenfiguren.

Die Schwierigkeiten, das „Situationsstück“ szenisch zu interpretieren beruhen darauf, dass in der Szene drei Personen auftreten, jedoch nur zwei einen Dialog miteinander führen, bei dem nur einer spricht. Die Partie der Gräfin ist eine einzige Leerstelle und auch Cherubinos Verhalten läßt sich nur indirekt aus dem Gesang Susannas erschließen. Es handelt sich also um eine Szene, die in besonderer Weise auf Regieführung angewiesen ist. Sie hat nicht nur die Partie der Gräfin mit Leben zu füllen, sondern muss auch die Bewegungen der einzelnen Personen zeitlich aufeinander abstimmen. Der Regieplan muss ein detaillierter Zeitplan sein; und die Zeitvorgaben müssen nicht nur zueinander passen, sondern letztlich auch auf die Musik abgestimmt sein.

Das oben abgebildete Arbeitsergebnis der Gruppe 2 stellt in diesem Sinne eher eine Skizze als einen richtigen Plan dar. Es hätte bezüglich der Reihenfolge und der Anzahl der einzelnen Handlungsschritte präzisiert und ausdifferenziert werden müssen. In einer zweiten Reflexionsphase wäre dann jeder Handlungsschritt mit Taktzahlen zu versehen gewesen, damit der Bezug zur Musik deutlich wird.

Die musikalische Analyse, die Musik und Inszenierung stärker zueinander in Beziehung rücken sollte, verlief dann auch enttäuschend (siehe Untersuchungsfrage Nr. 5). Die Schüler hatten sich inzwischen innerlich auf einen eher spielerischen, experimentellen Charak-

ter der „szenischen Arbeit“ festgelegt, so dass es ihnen schwer fiel sich auf ein präzises Durchdenken der „Inszenierung“ vom Standpunkt der Musik aus einzulassen. Die für eine genauere Abstimmung von Musik und Bewegung so wichtige Analyse des Klavierauszugs verlief zäh und erbrachte für die Schüler wenig erhellende Erkenntnisse. Der Fehler liegt jedoch - wie gesagt - im ersten Teil der Unterrichtsstunde. Wäre die Regie vorher in allen Einzelheiten besprochen worden, so wäre die musikalische Analyse als zusätzliche Präzisierung der bereits erarbeiteten Ideen des „szenischen Spiels“ auf fruchtbaren Boden gefallen. Denn um zu einem genauen Zeitplan zu gelangen, bedarf es einer Untersuchung der musikalischen Struktur der Szene.

Diese musikalische Struktur aber ist - wie der Unterrichtsverlauf gezeigt hat, für eine sinnvolle Bearbeitung im „szenischen Spiel“ zu komplex gewesen (siehe Untersuchungsfrage 2). Hier wäre eine weitere Reduktion auf ca. ein Drittel (Takt 1-14) des Musikausschnittes angemessen und auch machbar gewesen. Schon in diesen wenigen Takten sind für die Schüler eine Fülle von Aufgaben zur szenischen Interpretation der drei Rollenfiguren (Susanna, Gräfin, Cherubino) und des Handlungsablaufes enthalten, die allerdings in einer detaillierten musikalischen Analyse hätten herausgearbeitet werden müssen. In diesem Zusammenhang lohnt es sich, die oben entwickelten Gedanken zum Reflexionsverfahren der „szenischen Demonstration“ (vgl. Kap. 2.2.3, S. 10f.) wieder aufzugreifen. Es handelt sich um ein Verfahren, bei dem die Struktur einer Text- bzw. Musikpassage mit dem Ziel der Visualisierung in konkrete Handlungsschritte aufgelöst wird. Indem wir die musikalische Struktur der Opernszene als komplexe Folge von Bewegungsimpulsen verstehen, die den Rollenfiguren die Einsätze für ihr Auftreten und Verhalten auf der Bühne geben, gewinnen wir einen auf die Musik abgestimmten detaillierten Handlungsfaden für die Bühnenregie. Genau dies sollte Ziel der musikalischen Analyse sein. Die Reflexionsphase kam jedoch zu spät (siehe Untersuchungsfrage 5). Der Rückschritt von der szenischen Arbeit zur Überprüfung des Regieplans ist von den Schülern nicht mehr nachvollzogen worden. Die Aufführung der „Inszenierung“ am Schluss der Doppelstunde mit kostümierten Darstellern brachte denn auch nur qualitativ geringe Verbesserungen des „szenischen Spiels“.

5. 4 Szenische Interpretation des Sextetts Nr. 18 aus dem II. Akt

5. 4. 1 Planung

5. 4. 1. 1 Sachstruktur

Das Sextett (Nr. 18) aus dem III. Akt bildet einen Wendepunkt im Handlungsverlauf der Oper. Bis zu diesem Zeitpunkt sieht sich Figaro einerseits von den finanziellen Ansprüchen Marcellinas, der er Geld schuldet, und andererseits durch die Intrige, die der Graf zur Vereitelung der Hochzeit Figaros mit Susanna schmiedet, bedroht und in die Zange ge-

nommen. In dem Sextett aber wird die Herkunft Figaros, die bis zu diesem Zeitpunkt im Dunkeln lag, aufgeklärt. Es stellt sich heraus, dass Figaro der Sohn Marcellinas ist, die - durch diese Erkenntnis wie verwandelt - ihren Groll gegen Figaro begräbt und ihre Forderungen zurücknimmt. Dadurch wird aber auch der Intrige des Grafen der Boden entzogen, der die Absicht hatte, Figaro zur Hochzeit mit Marcellina zu zwingen und dadurch die Liebe zwischen Figaro und Susanna zu zerstören. Der Schluß des Sextetts verdeutlicht den Triumph Figaros und die Zerknirschung des Grafen. Während Figaro und Susanna mit ihren neuen Verbündeten einen Freudengesang anstimmen („*O Wonne, o Freuden ...*“) ist der Gesang des Grafen und Don Curzios, der die Interessen des Grafen unterstützt hat, von dem Ausdruck ohnmächtiger Wut („*Die heftigen Leiden, die sie mir bereiten ...*“) geprägt. Das Problem eine Musik zu komponieren, die zwei kontrastierende Gefühlszustände, nämlich Freude und Wut, zusammenfasst, hat Mozart dadurch gelöst, dass er das Sextett stellenweise in ein Quartett (Figaro, Susanna, Bartolo, Marcellina) und ein Duett (Graf, Don Curzio) spaltet und diese Teilensembles abwechselnd singen lässt. Auf diese Weise gelingt es ihm, die gegensätzlichen musikalischen Charaktere in eine Form zu fassen, ohne dass dabei der Kontrast verloren geht. Der Gesang des Quartetts steht in F-Dur, der des Duetts in f-Moll, der Ausdruck der Freude über das unverhoffte Familienglück Figaros wird *legato* und *sotto voce* im vierstimmigen Kontrapunkt vorgetragen, die eingeschobenen Wutausbrüche des Grafen hingegen sind durch ein Unisono von Gesangsstimmen und Orchester gekennzeichnet, das im *Forte* steht.

S. pfin - dung das Herz, o Won - ne, o Freu - den,
 si - - ster or sä, al dol - ce con - ten - to
 M. pfin - dung das Herz, o Won - ne, o Freu - den,
 si - - ster or sä, al dol - ce con - ten - to
 D.C. mit bit - te - rem Schmerz, die hef - ti - gen Lei - den, die sie ihm be -
 re - si - ster or sä, al fie - ro tor - men - to di que - sto mo -
 Gf. bit - - te - rem Schmerz, die hef - ti - gen Lei - den, die sie mir be -
 si - - ster or sä, al fie - ro tor - men - to di que - sto mo -
 Brt. pfin - dung das Herz, o Won - ne, o Freu - den
 si - - ster or sä, al dol - ce con - ten - to
 F. pfin - dung das Herz, o Won - ne, o Freu - den,
 si - - ster or sä, al dol - ce con - ten - to
 Fl. p.
 Fr. p.
 Str.

S. nach Kummer und Lei - den sohlägt jetzt mir von fro - her Em -
 di que - sto mo - men - to, quest' a - ni - ma ap - pe - na re -
 M. nach Kummer und Lei - den sohlägt jetzt mir von fro - her Em -
 di que - sto mo - men - to, quest' a - ni - ma ap - pe - na re -
 D.C. rei - ten, er - fül - len die See - le mit bit - te - rem Schmerz,
 men - to, quell' a - ni - ma ap - pe - na re - si - ster or sä,
 Gf. rei - ten, er - fül - len die See - le mit bit - te - rem Schmerz,
 men - to, quest' a - ni - ma ap - pe - na re - si - ster or sä,
 Brt. nach Kummer und Lei - den .schlägt jetzt mir von fro - her Em -
 di que - sto mo - men - to, quest' a - ni - ma ap - pe - na re -
 F. nach Kummer und Lei - den schlägt jetzt mir von fro - her Em -
 di que - sto mo - men - to, quest' a - ni - ma ap - pe - na re -
 Fl. p.
 Fr. p.
 Str.

S. pfin - dung das Herz, schlägt jetzt mir von fro - her Em - pfin - dung das
 si - ster or sà, quest' a - ni - ma ap - pe - na re - si - ster, or
 M. pfin - dung das Herz, schlägt jetzt mir von fro - her Em - pfin - dung das
 si - ster or sà, quest' a - ni - ma ap - pe - na re - si - ster or
 D.C. er - fül - len die See - le mit bit - te - rem Schmerz, die hef - ti - gen
 quell' a - ni - ma ap - pe - na re - si - ster or sà, *sotto voce* al fie - ro tor -
 Gf. er - fül - len die See - le mit bit - te - rem Schmerz, die hef - ti - gen
 quest' a - ni - ma ap - pe - nu re - si - ster or sà, *sotto voce* al fie - ro tor -
 Brt. pfin - dung das Herz, schlägt jetzt mir von fro - her Em - pfin - dung das
 si - ster or sà, quest' a - ni - ma ap - pe - na re - si - ster or
 F. pfin - dung das Herz, schlägt jetzt mir von fro - her Em - pfin - dung das
 si - ster or sà, quest' a - ni - ma ap - pe - na re - si - ster or
 Str. p. Ma.

Notenbeispiel 3: Mozart, *Die Hochzeit des Figaro*,III. Akt, Nr. 18, Schluss des Sextetts, *Andante*, Takt 111-120

5. 4. 1. 2 Lernstruktur

Der sukzessive Vortrag simultaner Gefühlszustände am Ende des Sextetts Nr. 18 aus dem III. Akt der Oper liefert zahlreiche Anregungen für die szenische Arbeit. Werden die Teilensembles während des Gesangs gestisch miteinander kommunizieren oder voneinander abgewendet nur einen inneren Dialog führen? Der Experimentierfreude und dem Einfallsreichtum szenischer Interpretation jedenfalls sind hier keine Grenzen gesetzt. Dafür eignen sich als Methode sowohl das Stop-Verfahren, bei dem die Darsteller auf Zuruf des Regisseurs im „szenischen Spiel“ innehalten als auch das von Rainer Brinkmann entwickelte „Musik-Stop-Standbildverfahren“. Im Standbild ließen sich die kontrastierenden Gedanken und Empfindungen der einzelnen Personen sichtbar machen, während im „szenischen Spiel“ Möglichkeiten der Interaktion zwischen den gegnerischen Parteien der Szene erprobt werden könnten. Durch den Stop-Ruf würde dann jeweils der Blick auf die Abstimmung von Musik und „szenischer Arbeit“ gelenkt werden, z. B. im Hinblick auf die Frage, ob der Wechsel zwischen den Dur- und den Moll-Passagen der Szene in angemessener Weise berücksichtigt worden ist.

Es genügt, die „szenische Arbeit“ ausschließlich auf den kurzen Ausschnitt am Ende des Sextetts zu beschränken. Das erleichtert die Regiearbeit, die hier sechs verschiedene Rol-

lenfiguren in Szene zu setzen hat. Die Konzentration auf den musikalischen Dur-Moll-Kontrast der Szene hilft ebenfalls dabei, die Überlegungen der Regie in eine zielgerichtete Bahn zu lenken. Die Methoden sind aus der szenischen Arbeit der vorangegangenen Stunden bereits zum größten Teil bekannt; das Novum des Stop-Verfahrens lässt sich mühelos in die „szenische Arbeit“ an einem Standbild integrieren.

Der Ausschnitt, der inszeniert werden soll, ist so knapp bemessen, dass dem Spielraum der „szenischen Arbeit“ enge Grenzen gesetzt sind. Nachdem die Schüler angesichts der Fülle von Problemen und Anforderungen des „szenischen Spiels“ in der vorangegangenen Doppelstunde nicht bis zu einem detaillierten Verständnis der musikalischen Struktur der Szene vordringen konnten, liegt es nahe, den Regieplan hier auf wenige Bewegungen oder Gebärden zu konzentrieren, in denen sich der beherrschende musikalische Charakterwechsel der Szene zum Ausdruck bringen lässt. Dennoch bleibt die „szenische Arbeit“ aufgrund der Tatsache, dass sechs Darsteller in dem „Musik-Stop-Standbildverfahren“ beschäftigt werden müssen, komplex.

Hauptlernziel der Doppelstunde

- Die Schülerinnen und Schüler kennen den dramatischen Kontext des Sextetts (Graf, Don Curzio, Figaro, Susanna, Marcellina, Bartolo) aus dem III. Akt der Oper *Die Hochzeit des Figaro* und können einen Ausschnitt daraus mit Hilfe des sogenannten „Musik-Stop-Standbildverfahrens“ szenisch interpretieren.

5. 4. 1. 3 Vermittlungsstruktur

Im Gegensatz zu den ersten beiden Doppelstunden, in denen das Methodentraining der musikalischen Analyse vorausging, wird diese Doppelstunde durch eine Reflexionsphase eingeleitet, in deren Zentrum die Analyse der musikalischen Struktur der Passage steht, die anschließend szenisch interpretiert werden soll.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler das Sextett aus dem II. Akt ins Handlungsgefüge der Oper eingeordnet haben, werden die wesentlichen Charaktermerkmale der Musik hörend erfasst, benannt und ins Verhältnis zur Szene gesetzt. Dabei sollen die Schüler durchaus schon ins Detail gehen und die musikalischen Mittel, die Mozart zur Gestaltung der gegensätzlichen Charaktere ‘Freude’ (Figaro, Susanna, Marcellina und Bartolo) und ‘Zorn’ (Graf, Don Curzio) eingesetzt hat, herausgearbeitet werden. Erst danach sind Überlegungen darüber anzustellen, durch welche Haltung, Gebärde und Mimik die musikalischen Charaktere szenisch dargestellt werden könnten.

Wenn Inhalt, Ausdruck und Darstellungsmöglichkeiten der Szene besprochen und an der Tafel bzw. auf einer Folie mit Hilfe des OH-Projektors visualisiert worden sind, beginnt die „szenische Arbeit“. Die Schüler bilden drei Gruppen, die die beiden gegensätzlichen Charaktere ‘Freude’ und ‘Zorn’ in einem Standbild zur Darstellung bringen sollen. Dafür werden jeweils sechs Darsteller und ein Regieteam von 2-3 Schülern benötigt. Nach der

Bauphase werden die Arbeitsergebnisse präsentiert, diskutiert und beurteilt. Abschließend wird ein Standbild ausgewählt, an dem die Schüler gemeinsam weiterarbeiten sollen. Die Darsteller der betreffenden Gruppe legen in der Pause Kostüme an, um anschließend als Schauspieler an der Szene mitzuwirken, bei der der Rest der Klasse Regie führt.

Bei der gemeinsamen Regiearbeit sind die Darsteller gehalten, Vorschläge aus dem Plenum der Klasse schnell in die Tat umzusetzen. Sollte sich dabei zeigen, dass durch die Konzentration auf Haltungen und Bewegungen im „szenischen Spiel“ die Aufmerksamkeit für die musikalische Struktur der Szene verloren geht, so muss der Lehrer eingreifen, die Bewegungen „einfrieren“ und sie im Musik-Stop-Standbildverfahren auf die Musik der Szene abstimmen. Aus diesem Verfahren heraus können dann die erstarrten Figuren erneut zum „szenischen Spiel“ animiert werden. Auf diese Weise soll Stück für Stück ein Spielverlauf erarbeitet werden, der zur Musik der Szene passt.

Feinlernziele

- Die Schülerinnen und Schüler hören einen Ausschnitt aus dem Sextett des III. Aktes und ordnen ihn in den dramatischen Handlungsablauf der Oper ein.
- Sie analysieren, welche Empfindungen in dem Hörbeispiel zum Ausdruck gebracht werden und auf welche Art und Weise sie in der Musik verdeutlicht werden.
- Sie erarbeiten in Gruppen ein Standbild, das dem Gehalt der Musik entspricht.
- Sie stellen ihre eigenen Standbilder zur Diskussion und beurteilen die Arbeitsergebnisse ihrer Mitschüler.
- Sie wählen ein Standbild aus, das mit Kostümen von den Mitschülern vorgeführt werden soll (mögliche Korrekturen, Ergänzungen).
- Sie diskutieren, wie die im Standbild „eingefrorenen“ Rollenfiguren in Bewegung gesetzt werden können (Vorschläge werden von der kostümierten Gruppe umgesetzt und im Gesprächskreis diskutiert).
- Sie reduzieren gegebenenfalls das „szenische Spiel“ auf wesentliche Bildeinstellungen, die im „Musik-Stop-Standbildverfahren“ entwickelt werden.

5. 4. 2 Analyse relevanter Unterrichtsausschnitte

Die Idee, die musikalische Analyse vorzuziehen und die praktische Arbeit der szenischen Interpretation an die Reflexionsphase anzuschließen, hat sich als richtig erwiesen (siehe Untersuchungsfrage 5). Die Schüler waren im gelenkten Unterrichtsgespräch bei der Erarbeitung des Inhalts und der musikalischen Struktur der Szene zu Beginn der Doppelstunde konzentriert und aufmerksam. Die Einordnung der Szene in den Kontext der Bühnenhandlung fiel ihnen leicht und auch die eng begrenzte Aufgabenstellung der musikalischen Höranalyse bereitete ihnen keine Schwierigkeiten. Dabei zeigte sich, dass die Schüler den ausgewählten und äußerst begrenzten Musikausschnitt gut überblickten, was ihnen für die weitere Arbeit Sicherheit gab (siehe Untersuchungsfrage Nr. 2). Dass die Schüler auf diese Weise zügig zu einer präzisen Vorstellung von dem musikalisch-dramatischen Gehalt der Szene gelangten, hat sich deutlich positiv auf ihre Motivation in der anschließenden Gruppenarbeit ausgewirkt (siehe Untersuchungsfrage Nr. 3). Die Schüler wussten genau, was sie zu tun hatten; sowohl die Methodik des Standbildes, die in den Stunden zuvor geübt,

als auch der Inhalt und der musikalische Gehalt der Szene, der im gelenkten Unterrichtsgespräch ausführlich besprochen worden ist, waren ihnen klar, so dass sie mit großem Spaß und Ernst an der Aufgabe der szenischen Interpretation arbeiteten und dabei zu hervorragenden und in der Konzeption ganz unterschiedlichen Ergebnissen gelangten (siehe Untersuchungsfrage 3, vgl. Abbildung 3 und 4).

[Das Foto kann hier aus Gründen des
Persönlichkeitsschutzes nicht veröffentlicht werden;
die Red.]

Abbildung 3: Gruppenarbeit - Präsentation eines der drei Standbilder

Die Abbildung 3 zeigt eine sehr intelligente und überraschende Lösung der Aufgabenstellung. Anstatt das Sextett - wie in Mozarts Komposition angelegt - szenisch in eine Zweier- und eine Vierergruppe zu teilen und dadurch den Kontrast von Freude und Zorn, der die Szene beherrscht, in den Mittelpunkt zu rücken, haben sich die Schülerinnen und Schüler dafür entschieden, die kontrastierenden Figuren gleichzeitig zu trennen und miteinander zu verbinden. Figaro und Susanne umfassen die Figur des Grafen Almaviva, Marcellina und Bartolo die des Richters Don Curzio. Diese Anordnung soll deutlich machen, dass die Freude Figaros und seiner neuen Verbündeten über das unverhoffte Glück für den Grafen ein Unglück und eine persönliche Niederlage bedeutet. Gleichzeitig erweist sich der Wutausbruch, der in der zornigen Haltung und Gebärde des Grafen zum Ausdruck kommt, als eine Anstrengung, die ins Leere geht und die durch das neckische Umtanzen der Figur von Figaro und Susanna der Lächerlichkeit preisgegeben wird.

[Das Foto kann hier aus Gründen des

Persönlichkeitsschutzes nicht veröffentlicht werden;
die Red.]

Abbildung 4: Endergebnis der „szenischen Arbeit“ an dem Sextett

Das Standbild, das dann ausgewählt worden ist, um im zweiten Teil der Doppelstunde weiter bearbeitet zu werden, folgt einem ganz anderen Konzept (siehe Abbildung 4). Während in dem oben abgebildeten Standbild die Beziehungen und der Gehalt der Szene „auf den (sinnlichen) Begriff gebracht werden“⁴⁸, wirkt das Standbild mit den kostümierten Darstellern eher als Unterbrechung eines komplexen Handlungsverlaufs. Der Anblick der Figuren, die in ihrer Bewegung erstarrt zu sein scheinen, fordert unwillkürlich zu einer Ergänzung der Vorgeschichte und der Konsequenzen dieses szenischen Augenblicks heraus. Am deutlichsten sieht man dieses in der Körperhaltung des tanzenden Figaro, der, wenn er sich bewegte, schon im nächsten Augenblick eine ganz andere Stellung zu den am unteren Bildrand sitzenden Regisseuren einnehmen würde.

Dieser Typus des Standbildes ist demnach besonders geeignet, um über das „Musik-Stop-Standbildverfahren“ allmählich ins „szenische Spiel“ überführt zu werden. Weil die Stellung der einzelnen Figuren sowieso Merkmale einer eingefrorenen Bewegung besitzt, ist es leicht hier Möglichkeiten einer Veränderung und Fortführung dieser eingefrorenen Bewegungen zu entdecken und umzusetzen. So könnten die beiden Pärchen sich zu einer Vierergruppe verbinden, der Graf könnte aus seiner Melancholie erwachen und zu einer zornigen Drohgebärde in Richtung auf Figaro übergehen etc.

Die Schüler haben einige Versuche in diese Richtung unternommen, um das Standbild zum „szenischen Spiel“ zu beleben, waren jedoch mit den Ergebnissen nicht ganz zufrieden. Es zeigte sich hier, dass Vorschläge, die sich auf das Bildganze bezogen, meist zu grob ausfielen, um im „szenischen Spiel“ zu einem für die Schüler befriedigenden Erfolg zu führen. Man sollte in einer solchen Situation zu einer differenzierten Haltungs- und Bewegungsar-

⁴⁸ Vgl. Scheller 1996, *Szenische Interpretation*, S. 28.

beit übergehen und immer nur eine Figur aus dem Ensemble herausgreifen, anstatt alle Darsteller zugleich in die Überlegungen der Regiearbeit mit einzubeziehen. Es ist zwar pädagogisch wünschenswert, alle Spielakteure gleichzeitig zu beschäftigen, doch es werden sich bei derart komplexen Szenen selten geeignete Vorschläge finden lassen, durch die sich dieser Anspruch verwirklichen lässt. Es scheint mir für die Schüler leichter zu sein, die Bewegung im „szenischen Spiel“ Stück für Stück, d. h. Figur nach Figur, allmählich zu entwickeln, anstatt auf einen Einfall zu hoffen, der sofort alle Figuren auf einmal in ein sinnvolles szenisches Verhältnis zueinander bringt. Außerdem wird die Abstimmung der Bewegungen aufeinander zusätzlich erschwert durch die Musik, die dabei gleichzeitig Berücksichtigung finden soll.

Dieser letztgenannte Aspekt erwies sich im Unterricht als der schwierigste. Allein der Versuch, dem Grafen zum Charakterwechsel in der Musik bestimmte Einsätze vorzugeben, erwies sich als schwierig. Der Darsteller war zu langsam und kam mit seinen Bewegungen stets ein klein wenig zu spät. Obwohl den Schülern die Notwendigkeit einer so präzisen Anstimmung von Musik und Bewegung im „szenischen Spiel“ durchaus einleuchtete, waren sie mit der praktischen Aufgabe doch noch etwas überfordert. Hier zeigte sich, dass das Methodentraining der szenischen Interpretation auch in einer leistungsstarken Klasse viel Zeit erfordert, so dass die Ansprüche und Ideen der Schüler ihrer Methodenkompetenz, die für eine praktische Umsetzung im „szenischen Spiel“ Voraussetzung sind, um ein Vielfaches vorausseilen (siehe Untersuchungsfrage Nr. 4).

6. Gesamtreflexion

Trotz der Kritikpunkte, die bei der Analyse der einzelnen Unterrichtsstunden zur Sprache gekommen sind, hat sich die Erprobung von Methoden szenischer Interpretation zur Untersuchung der „Musiksprache des Mozart-Theaters“ bewährt. Die Schüler der 8. Klasse des Carl-Philipp-Emanuel-Bach-Gymnasiums haben einen positiven Eindruck von dieser für sie neuen Form eines erfahrungsorientierten Unterrichtes gewonnen und mit ihren eigenen Worten die Argumente bestätigt, die Operndidaktiker zur Rechtfertigung des methodischen Ansatzes der szenischen Interpretation anführen. Nach Meinung vieler Schüler trifft es zu, dass durch szenische Interpretation eine größere Nähe zur Oper und ein genaueres Verständnis für die Bühnenhandlung deutlich wird:

Durch die Inszenierung bin ich der Oper etwas näher gekommen. Man sieht auch, wie was die Darsteller bei der Aufführung zu tun haben. Bei manchen Stellen wird einem bewusst, dass man vielleicht die eine oder die andere Szene falsch verstanden hat.

Durch die „szenische Arbeit“ ist den Schülern bewusst geworden, wie komplex eine Operninszenierung ist und welche vielfältigen Probleme dabei bewältigt werden müssen:

Mit dem szenischen Spiel wird einem eigentlich erst deutlich, wie schwer es ist, Mimik u. Gestik mit der Musik zu kombinieren. Es muss alles ziemlich schnell und überlegt ablaufen (Bewegungen). Aber wenn man selbst die einzelnen Personen darstellen soll kann man sich viel besser in die Rollen hineinversetzen.

Die Bemerkungen zum Verlauf und zu den Ergebnissen der „szenischen Arbeit“ im Unterricht zeigen, dass der erfahrungsorientierte Bezug zum Unterrichtsthema die Schüler zu einer ernsthaften und differenzierten Beurteilung der gemeinsamen Tätigkeit motiviert hat, die sich in erfreulicher Weise von der Gleichgültigkeit abhebt, mit der Schüler sonst oftmals am Unterrichtsgeschehen teilnehmen.

Bei der Bewältigung der von den Schülern angesprochenen Schwierigkeit, „Mimik und Gestik mit der Musik zu kombinieren“, kommt der „individuellen Einfühlung“ in die jeweils darzustellende bzw. auszufüllende Rolle eine Schlüsselposition zu. Denn stehen die Schüler während der „szenischen Arbeit“ neben ihrer Rolle, kommt es zu keiner für die Schüler befriedigenden Produktion und auch Verbesserungsvorschläge und detaillierte Regiepläne erscheinen dann wenig hilfreich. Sind die Schüler jedoch in ihre Rollenfigur erfolgreich „eingefühlt“ worden, lassen sich auch die Probleme, die während der „szenischen Arbeit“ auftreten, zügig lösen. Angemessene Kritik und konstruktive Verbesserungsvorschläge fallen dann erst auf fruchtbaren Boden.

Diese Bedeutung der „individuellen Einfühlung“ für den Gesamtverlauf der szenischen Interpretation ist von mir unterschätzt worden. Ich habe mich im Verlauf der drei Doppelstunden meist auf Formen der „kollektiven Einfühlung“ beschränkt, weil ich meiner Meinung nach in der Rolle des „Hilfs-Ich“ (das die Hand auf die Schulter des Darstellers legt und dabei Fragen an das Rollenprofil stellt, die der Darsteller in Ich-Form beantworten

muss) den Schülern in für sie unangenehmer Weise zu nahe gekommen wäre und auf diese Weise - anstatt der nötigen Konzentration - Verlegenheit und Unsicherheit hervorgerufen hätte. Nachdem ich jedoch erfahren habe, wie ernsthaft und bemüht die meisten Schüler dem Methodenkomplex der szenischen Interpretation gegenüberstanden, erscheint mir - retrospektiv betrachtet - meine übertriebene Zurückhaltung unangebracht. In Zukunft würde ich die Übungen zur individuellen Einfühlung in eine Rollenfigur, die Rainer Brinkmann vorschlägt⁴⁹, in die Sequenz einbauen, so dass die Schüler in diesem wichtigen Punkt bereits mit methodischen Vorkenntnissen ausgestattet sind, wenn sie an die „szenische Arbeit“ herangeführt werden (siehe Untersuchungsfrage 3).

Rainer Brinkmann spricht in der Einführung seiner *Begründungen und Unterrichtsmaterialien* zur Szenischen Interpretation von Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro* von der grundsätzlichen Schwierigkeit, „dass eine Oper selbst eine spezifische ‘Interpretation von Dramentexten’ darstellt und die szenische Interpretation von Opern sich ständig mit dem Dramentext und der musikalischen Interpretation auseinandersetzen muss.“⁵⁰ Brinkmann ist sich nicht sicher, welches der eigentliche Gegenstand szenischer Interpretation im Musikunterricht ist, die musikalische Partitur oder das Textheft.

Ich bin nach der Durchführung meiner Unterrichtssequenz der Überzeugung, dass die Methodik der szenischen Interpretation, die aus der Arbeit mit Dramentexten hervorgegangen ist, nur dann auf Opern angewendet werden sollte, wenn eine realistische Chance für die Schüler besteht, den Zusammenhang von Musik und „szenischer Arbeit“ in einem Unterricht zu erleben, der sowohl erfahrungs- als auch problemorientiert ist. Wenn die Musik soweit hinter die Beschäftigung mit der Bühnenhandlung zurücktritt, dass sie kaum noch wahrgenommen wird und nur mehr als leise Untermalung das Unterrichtsgeschehen begleitet, hat der Unterricht meines Erachtens sein eigentliches Ziel verfehlt. Damit in der „szenischen Arbeit“ an einer Opernszene ein spezifisches Problem, das aus dem Zusammenhang von Musik und Bewegung resultiert, für die Schüler nicht nur sichtbar wird, sondern auch beherrschbar bleibt, muss der Unterrichtsinhalt - das haben mich die Erfahrungen aus dieser Unterrichtssequenz gelehrt - einer umfassenden didaktischen Reduktion unterzogen werden (siehe Untersuchungsfrage 2). Dabei sollten aus der Oper charakteristische Stellen bzw. Szenen ausgewählt werden, an denen sich das Problem in exemplarischer Weise bearbeiten lässt. „Das Einzelne, in das man sich hier versenkt“, ist dabei - so Martin Wagenschein - „Spiegel des Ganzen. (...) Die Beziehung, die das Einzelne hier zum Ganzen hat, ist nicht die des Teiles, der Stufe, der Vorstufe, sondern sie ist von der Art des Schwerpunktes, der zwar *einer* ist, in dem aber das Ganze getragen wird. Dieses Einzelne

⁴⁹ Brinkmann 1992, *Figaro*, S. 23ff.

⁵⁰ Brinkmann 1992, *Figaro*, S. 14.

häuft nicht, es trägt, es erhellt; es leitet nicht fort, sondern es strahlt an.“⁵¹ Die auf drei Opernszenen reduzierte Beschäftigung mit szenischer Interpretation von Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro* sollte den Schülern den Zusammenhang zwischen der Musiksprache des Mozart-Theaters und den komplexen Bewegungsabläufen auf der Bühne in exemplarischer Weise vor Augen führen. Dabei hat sich gezeigt, dass der Ausschnitt aus der Oper gar nicht knapp genug gewählt sein kann. So hätte das zweite Beispiel (siehe Notenbeispiel 2) - wie bereits erwähnt - auf Grund der Fülle der durch die Regiearbeit zu konkretisierenden Leerstellen noch weiter reduziert werden müssen (vgl. Kap. 5.3.2, S. 39). Die Szene wäre dadurch immer noch komplex genug geblieben, hätte für das exemplarische Lernen jedoch an Prägnanz und Überschaubarkeit gewonnen.

Man kann in diesem Zusammenhang zwei Regeln für die didaktische Reduktion von Musikbeispielen in einer Unterrichtseinheit zur szenischen Interpretation von Opern formulieren:

- Je mehr Rollenfiguren an einer Szene beteiligt sind und je mehr Leerstellen eine Szene enthält, die durch die Regiearbeit konkretisiert werden müssen, desto kürzer muss der Ausschnitt sein, der im „szenischen Spiel“ bearbeitet werden soll!
- Je ungenauer die Auswahl und Begrenzung der Szene in der Unterrichtsplanung, desto oberflächlicher die „szenische Arbeit“ im Unterricht!

⁵¹ Wagenschein 1989, *Verstehen lernen*, S. 32.

Dieser letzte Aspekt wirkt sich besonders folgeschwer aus, wenn man seinem Unterricht den von mir gewählten didaktischen Schwerpunkt - mit den Methoden der szenischen Interpretation einen Einblick in die Musiksprache des Mozart-Theaters zu vermitteln - zugrunde legt. Es ist leicht nachvollziehbar, dass es bei einer oberflächlichen „szenischen Arbeit“ gar nicht erst zu einem tieferen Verständnis für die musikalische Struktur der Szene kommt, sondern nur noch der Zusammenhang zum Text im „szenischen Spiel“ Berücksichtigung findet. Dass hierfür auch in der didaktischen Literatur bis heute noch keine sicheren Grundlagen gelegt worden sind, zeigt die Planung einer „Inszenierung“ des Terzetts Nr. 13 (Graf, Gräfin, Susanna) aus dem II. Akt von Mozarts Oper *Die Hochzeit des Figaro*, die Rainer Brinkmann in seinen *Begründungen und Unterrichtsmaterialien* skizziert hat. Tatsächlich schlägt Brinkmann vor, das gesamte ca. 150 Takte lange Stück in einer Unterrichtsstunde zu analysieren, dazu eine detaillierte „Inszenierung“ auszuarbeiten, mit einigen Schülern zu proben, schließlich im Durchspiel zu präsentieren und nach einer kritischen Diskussion in der Klasse zu überarbeiten⁵². Dabei enthalten bereits die ersten 21 Takte so viele Probleme und Leerstellen, dass man für deren „Inszenierung“ schon allein eine Doppelstunde ansetzen müsste. Allein die Partie des Grafen, der immer wieder zwischen innerem Monolog, gereiztem Wortwechsel mit der Gräfin und zorniger Anrede an den hinter der verschlossenen Tür verborgenen vermeintlichen Geliebten der Gräfin wechselt, erfordert einen Aufwand an Bewegung und Differenzierung im „szenischen Spiel“, dass Zweifel angebracht sind, ob die Schüler, die für eine so anspruchsvolle „szenischen Arbeit“ auch erst einmal die erforderliche Methodenkompetenz entwickeln müssen, hier die Übersicht behalten werden. Es steht zu vermuten, dass derjenige, welcher sich Brinkmanns Planungsvorschlägen in dieser Sache anvertraut, im Verlauf des Unterrichts nicht einmal in die Nähe einer begründeten Abstimmung von Musik, Bühnenhandlung und „szenischem Spiel“ gelangen wird.

Nicht nur die Komplexität des „szenischen Spiels“, sondern auch der Anspruch, den Schülern einen Einblick in die musikalische Struktur einer Szene zu ermöglichen, zwingt meines Erachtens zu einer engen Begrenzung des Unterrichtsgegenstandes. Als erfolgreiches Resultat meiner Unterrichtssequenz bewerte ich in diesem Zusammenhang die Einbindung des kognitiven Verfahrens der musikalischen Analyse in die erfahrungsorientierte Didaktik der szenischen Interpretation (siehe Untersuchungsfrage 5). Wird musikalische Analyse isoliert unterrichtet, erscheinen die Lerngegenstände oder Unterrichtsthemen als absolute Bildungsinhalte, die man nur dadurch versteht, dass man sich gedanklich auf sie einlässt. Im Kontext der szenischen Interpretation von Opern hingegen wird die musikalische Ana-

⁵² Siehe Brinkmann 1992, *Figaro*, S. 67f.

lyse zu einem Instrument der Erfahrungsverarbeitung auf dem Weg einer möglichst vielfältigen Aneignung des Unterrichtsthemas, wie zumindest die erste und dritte Doppelstunde belegen.. Die Lernbereiche befruchteten sich gegenseitig: die musikalische Analyse warf ein erhellendes Licht auf die Ansätze der Regieplanung für die „szenische Arbeit“; umgekehrt förderten die Ergebnisse der „szenischen Arbeit“ ein Problembewusstsein zu Tage, das sich motivierend auf den Arbeitsgang der musikalischen Analyse auswirkte. Der Blick in den Klavierauszug wurde hier von den Schülern nicht - wie so oft - als lästige Pflichtübung empfunden, sondern nunmehr als Chance für ein besseres Verständnis der Musik aufgefasst.

7 Literaturverzeichnis

Abert 1956, Mozart: Hermann Abert, W. A. *Mozart*, neubearbeitete und erweiterte Ausgabe von Otto Jahns *Mozart*, Teil II, Leipzig 1956.

Brinkmann 1992, Figaro: Rainer Brinkmann, *Szenische Interpretation von Opern - Die Hochzeit des Figaro. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Oldershausen 1992.

Brinkmann 1996, Szenische Interpretation: Rainer Brinkmann, *Szenische Interpretation von Oper/Musiktheater. Erfahrungsbezogener Unterricht am Beispiel der „Dreigroschenoper“ in einer 9. Klasse*, in: *Musik in der Schule 1* (1996), S. 2-6.

Brunnhuber 1988, Prinzipien: Paul Brunnhuber, *Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung*, Donauwörth¹⁷ 1988.

Eder 1999, Mozarts 'Entführung': Gabriele Johanna Eder, *Piraten, Janitscharen, Belmonte und Co. Mozarts 'Entführung' getanzt, gespielt, gehört*, in: *Musikerziehung 52* (1999) Heft 4, S. 161-169.

Frommer 1995, Lesen und Inszenieren: Harald Frommer, *Lesen und Inszenieren - Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe*, Stuttgart 1995.

Genzel 1991, Wege zu Mozart: Hans Jochen Genzel (Hg.), *Wege zu Mozart - Mozart in der Komischen Oper, Bd. II*, Berlin 1991.

Georgiades 1977, Musiksprache des Mozart-Theaters: Thrasybulos Georgiades, *Aus der Musiksprache des Mozart-Theaters*, in: derselbe, *Kleine Schriften*, Tutzing 1977, S. 9-32.

Jank/Ott 1994, Figaro: Birgit Jank/Thomas Ott, *Erfahrungen mit Figaro - Ein Oldenburger Hochschulprojekt*, in: *MuB 5* (1994), S. 30-38.

Meyer 1987, Unterrichtsmethoden: Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden, Bd. I: Theorieband, Bd. II: Praxisband*, Berlin 1987.

Looock 1996, Szenische Interpretation: Barbara Looock, *Szenische Interpretation: Der Freischütz*, in: *Musik in der Schule 1* (1996), S. 7-13.

Nebhuth/Stroh 1990, Carmen: Ralf Nebhuth/Wolfgang Martin Stroh, *Szenische Interpretation von Opern - Carmen. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Oldershausen 1990.

Nebhuth/Stroh 1990, Szenische Interpretation: Ralf Nebhuth/Wolfgang Martin Stroh, *Szenische Interpretation von Opern - wieder eine neue Operndidaktik?*, in: *MuB 1* (1990), S. 16-21.

Ostrop 1998, West Side Story: Gudula Ostrop, *Erprobung des Prinzips der „Szenischen Interpretation“ im Musikunterricht einer 6. Grundschulklasse - dargestellt an ausgewählten Ausschnitten des Musicals „West Side Story“ von L. Bernstein. Schriftliche Prüfungsarbeit für die zweite Staatsprüfung für das Amt des Lehrers*, Berlin 1998.

Richter 1975, Musik als Spiel: Christoph Richter, *Musik als Spiel - Orientierung des Musikunterrichts an einem fachübergreifenden Begriff. Ein didaktisches Modell*, Wolfenbüttel und Zürich 1975.

Richter 1989, Musik und Bewegung: Christoph Richter, *Einige Gedanken zum Verhältnis von Musik und Bewegung*, in: *MuB 7/8* (1989), S. 409-413.

Schau 1996, Szenisches Interpretieren: Albrecht Schau, *Szenisches Interpretieren - Ein literaturdidaktisches Handbuch*, Stuttgart 1996.

Scheller 1996, Szenische Interpretation: Ingo Scheller, *Szenische Interpretation*, in: *Praxis Deutsch 136* (1996), S. 22-32.

Scheller 1998, Szenisches Spiel: Ingo Scheller, *Szenisches Spiel - Handbuch für die päd-*

gogische Praxis, Berlin 1998.

Senatsverwaltung 1997, Rahmenplan: Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Klasse 7 bis 10 - Fach Musik*, Berlin 1997.

Stroh 1982, Szenisches Spiel: Wolfgang Martin Stroh, *Szenisches Spiel im Musikunterricht*, in: MuB 6 (1982), S. 403-407.

Stroh 1994, Wozzeck: Wolfgang Martin Stroh, *Szenische Interpretation von Opern - Wozzeck. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Oldershausen 1994.

Vester 1997, Denken Lernen Vergessen: Frederic Vester, *Denken Lernen Vergessen*, München ²⁴1997.

Wagenschein 1989, Verstehen lernen: Martin Wagenschein, *Verstehen lernen. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch*, Weinheim und Basel ⁸1989.

Werner-Jensen 1981, Didaktik der Oper: Arnold Werner-Jensen, *Didaktik der Oper*, Wiesbaden 1981.

8 Medien

Wolfgang Amadeus Mozart, *Die Hochzeit des Figaro*, Klavierauszug, hrsg. von Georg Schünemann, Leipzig 1939.

Derselbe, *Le nozze di Figaro*, Spielfilm von Jean-Pierre Ponnelle, mit Mirella Freni, Kiri Te Kanawa, Hermann Prey, Dietrich Fischer-Dieskau u.a., Wiener Philharmoniker unter der Leitung von Karl Böhm, Deutsche Grammophon, München 1976.

Derselbe, *Die Hochzeit des Figaro*, Schallplatte, mit Hermann Prey, Walter Berry, Hilde Güden, Edith Mathis, Peter Schreier u.a., Staatskapelle Dresden unter der Leitung von Otmar Suiten, Eterna Edition, Dresden 1964.

Derselbe, *Le nozze di Figaro*, CD, mit Elisabeth Schwarzkopf, Giuseppe Taddei, Eberhard Wächter u.a., Philharmonia Orchestra unter der Leitung von Carlo Maria Giulini, EMI Records, 1961.

Peter Shaffer, *Amadeus*, Spielfilm von Milos Forman, mit F. Murray Abraham, Tom Hulce, Elisabeth Berridge u.a., Warner Brothers, 1984.