Szenische Interpretation von Musiktheater

Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik

von

Markus Kosuch, geb. 1. Mai 1966, in Bad Pyrmont, Wohnort Stuttgart

an der Fakultät III – Sprach- und Kulturwissenschaften – der

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

zur Erlangung des akademischen Grades

eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegte Dissertation

Referent: Prof. Dr. Wolfgang Martin Stroh

Korreferent: Prof. Dr. Mechthild Fuchs

Tag der Disputation: 17. November 2004

Abstract

Die vorliegende Arbeit zeigt insgesamt, wie das handlungsorientierte Unterrichtskonzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater in die allgemeine Opernpädagogik überführt wird.
Dabei wird das Konzept in der Umsetzung in vier Bereichen der allgemeinen Opernpädagogik beschrieben und analysiert. Szenische Interpretation von Musiktheater als Konzept,

1) das in produktionsbegleitende Opernprojekte zur Anwendung kommt ("Erlebnisraum Oper"),
2) das Einfluss auf die Kunstproduktion zu nehmen versucht ("Junge Oper"),
3) das in Finnland, Italien und Deutschland evaluiert wurde hinsichtlich der Frage der Bewertung der einzelnen Methoden, der Motivation mit diesen zu arbeiten und deren tatsächlichen Einsatz in Unterrichtserprobungen ("Dramatic Interpretation in the European Context") und
4) das mit opernpädagogischen Konzepten aus Belgien (Repertoire and creativity) und aus Großbritannien (Creating an opera scene in the classroom) verglichen wurde ("Let's work with opera!").

Nach einer Definition zentraler Begriffe wird das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater als Unterrichtskonzept an allgemeinbildenden Schulen in dreifacher Hinsicht musikwissenschaftlich fundiert, auf der Grundlage:

1. des erfahrungsbezogenen Unterrichts (Scheller)
2. einer tätigkeitspsychologisch begründeten Handlungsorientierung (Stroh)
3. eines gemäßigten Konstruktivismus (Stroh/Reich).

Die Szenische Interpretation von Musiktheater ist damit ein Konzept das zielgerichtete und theoriegeleitete Unterrichtstätigkeit (Lern- wie Lehrtätigkeit) ermöglicht und in der Praxis handhabbar und begründbar ist.
Das Modell "Erlebnisraum Oper" wird als Erweiterung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater um den Aufführungsbesuch und das Künstlergespräch dargestellt. Es wird dargelegt, dass Erfahrungslernen in allen Phasen des Modells "Erlebnisraum Oper" statt findet und es damit aus musikwissenschaftlicher Perspektive als "Erfahrungsraum Oper" bezeichnet werden kann. Es wird herausgearbeitet, dass sich durch die Arbeit mit der Szenischen

Interpretation im Modell „Erlebnisraum Oper“ die Rezeption von Kunst verändert. Das Modell "Junge Oper" erweitert das Modell "Erlebnisraum Oper" um die Kunstproduktion, an der Kinder und Jugendliche in möglichst allen Bereichen beteiligt werden. Es werden 7 Produktionen/Modellversuchen, die in der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart von 1997 –2001 realisiert wurden, beschrieben und hinsichtlich ihrer Chancen und Konflikte analysiert, die bei der Integration von Kindern und Jugendlichen in die Produktion entstehen. Mit dem Konzept der Szenischen Interpretation im Modell "Junge Oper" wird gezeigt, dass dieses Konzept mit seinen Arbeitshaltungen und – weisen und den theoretischen Modellen, auf denen es beruht, die Produktion von Kunst („politisch visionär“) verändern kann.
Die Studie "Dramatic Interpretation in the European Context" zeigt, dass die Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater von Lehrern aus Italien, Finnland und Deutschland gleichermaßen sehr positiv bewertet werden und eine sehr große Motivation besteht, mit diesem Konzept zu arbeiten. In der konkreten Umsetzung in Unterrichtserprobungen jedoch wird deutlich, dass Bewertung und Motivation zur Umsetzung alleine nicht genügen, sondern das Rahmenbedingungen für den Transfer des Konzepts in den Unterricht ebenso wichtig sind. Mit dieser Studie und dem Arbeitstreffen "Let's work with opera!" wird das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater in einen europäischen Kontext gestellt. Das Konzept ist damit nicht mehr nur ein handlungsorientiertes Unterrichtskonzept für allgemeinbildende Schulen in Deutschland, sondern kann aufgrund der mit den beschriebenen Ergebnisse als ein Konzept der allgemeinen Opernpädagogik bezeichnet werden, das auch außerhalb Deutschlands erfolgreich umgesetzt werden kann. Das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater mit seinen theoretischen Diskursen, seiner Forschung zur Wirkung und Umsetzung und mit seinen praktischen Workshops beeinflusst die Diskussionen, die Praxis und die Forschung zur Opernpädagogik auf einem europäischen Niveau.
Das Analyse-Instrument der systemisch konstruktivistischen Pädagogik nach Kersten Reich (2000) wird auf das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater angewendet und gezeigt, dass Spielkonzepte zur szenischen Interpretation einer Oper didaktisch anders, als „aus sich selbst heraus“ analysiert und begründet werden können.
Im Hinblick auf institutionelle Rahmenbedingungen wird deutlich, dass das Konzept eine Eigenständigkeit bewahren muss, um seine positive Wirkung als Lern- und

Lehrprinzip im Rahmen der allgemeinen Opern- und der schulischen Musikpädagogik entfalten zu können. In einer abschließenden Synthese zwischen den Zielen der Szenischen Interpretation von Musiktheater als handlungsorientiertes Unterrichtskonzept und als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik werden 5 Bedingungen benannt, die erfüllt sein sollten, wenn mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Kontext einer allgemeinen Opernpädagogik erfolgreich gearbeitet werden soll.
Sind diese Bedingungen erfüllt, so ist das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater in den Modellen "Erlebnisraum Oper" und "Junge Oper" geeignet, reale, symbolische und imaginäre Räume im Sinne einer systemisch konstruktivistischen Pädagogik an Opernhäusern zu schaffen.

INHALTSVERZEICHNIS – Band 1

Abstract **II**

Danksagung **IX**

Verzeichnis der Abkürzungen **IX**

Vorwort **X**

1. Aufbau der Dissertation **S. 1**

1.1 Überblick S. 1
1.2 Analyseperspektive S. 1
1.3 Struktur der Dissertation S. 1
1.4 Begriffsdefinitionen S. 3
1.4.1 Szenische Interpretation von Musiktheater S. 3
1.4.2 Allgemeine Opernpädagogik S. 4

2. Die Szenische Interpretation von Musiktheater als Unterrichtskonzept an allgemeinbildenden Schulen – Forschungsstand **S. 6**

2.1 Geschichte der Szenischen Interpretation von Musiktheater (1980 – 2004) S. 6
2.2 Das ist Szenische Interpretation von Musiktheater S. 10
2.3 Struktur und Methoden - Phasen der szenischen Interpretation (5 Phasen Modell) S. 11
2.4 Theoretischer Hintergrund S. 14
2.5 Begründung der Szenischen Interpretation als gemäßigt konstruktivistisches Konzept S. 16
2.6 Spezifische musikalische Verfahren der Szenischen Interpretation von Musiktheater S. 20
2.6.1 Einfühlung über Musik S. 20
2.6.2 Gestisches Singen und Singhaltungen S. 21
2.7 Zusammenfassung S. 24

3. Die Szenische Interpretation von Musiktheater im Modell "Erlebnisraum Oper" (1995 – 2001) **S. 26**

3.1 Struktur und Inhalt "Erlebnisraum Oper" S. 26
3.2 Veränderung der Zielsetzung der Szenischen Interpretation von Musiktheater durch die Integration in das Modell "Erlebnisraum Oper" S. 31
3.3 Spielkonzepte zu "Erlebnisraum Oper" in der Staatsoper Stuttgart S. 37
3.4 Wirkungen von "Erlebnisraum Oper" S. 39
3.4.1 Vier Lehrerarbeitskreise in der Spielzeit 1996/97 S. 39
3.4.2 Kontinuierliche Lehrerfortbildung S. 40
3.4.3 Rezeptionsverhalten S. 41
3.4.4 Bildungspolitische Effekte S. 42
3.4.5 Integration der Szenischen Interpretation von Musiktheater in bestehende opernpädagogische Projekte der Staatsoper Stuttgart S. 42
3.4.6 Arbeit mit dem Modell "Erlebnisraum Oper" an anderen Opernhäusern S. 45
3.5 Thesen zum „Erfahrungslernen“ als Zentrum von "Erlebnisraum Oper" S. 46
3.5.1 Erfahrungslernen mit dem Konzept der Szenischen Interpretation im Modell "Erlebnisraum Oper" S. 46
3.5.2 Erfahrungslernen durch den Aufführungsbesuch, das Gespräch mit Künstlern, den Blick hinter die Kulissen im Modell "Erlebnisraum Oper" S. 48
3.6 Zusammenfassung S. 61

4. Die Szenische Interpretation von Musiktheater im Modell „Junge Oper“ (1997 – 2001) S. 63

4.1 Struktur und Inhalte des Modells „Junge Oper“ S. 63
4.2 Die Institution „Junge Oper der Staatsoper Stuttgart“ S. 64
4.3 Stellenwert der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Modell „Junge Oper“ S. 67
4.4 Einsatz der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Sinne von "Erlebnisraum Oper" in der „Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart“ S. 68
4.4.1 Spielkonzepte zu den Produktionen der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" S. 70
4.4.2 Spielkonzept zu *Das Kind und die Zauberdinge* S. 72
4.4.3 Die Szenische Interpretation im Kontext einer Ausstellung S. 75
4.5 Erprobung des Modells Junge Oper in 7 Produktionen (Modellversuchen) S. 78
4.5.1 Der gestiefelte Kater von Cesar A. Cui S. 79
4.5.2 Weiße Rose von Udo Zimmermann S. 83
4.5.3 Das Kind und die Zauberdinge von Maurice Ravel S. 86
4.5.4 Der 35. Mai von Violeta Dinescu S. 89
4.5.5 The jumping frog von Lukas Foss S. 92
4.5.6 P.A.G.S. von Andreas Breitscheid und Manfred Weiß – Uraufführung S. 97
4.5.7 Expedition zur Erde von Bernhard König S.100
4.5.8 Wirkungen der Jugendbeteiligung in Praktika S.103
4.6 Auswertung: Ergebnisse und Konfliktebenen der Produktionen (Modellversuche) S.104
4.6.1 Thesen zu einer eigenständigen Ästhetik der „Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart“ S.109
4.7. Abschließende Betrachtung und Schlussfolgerung S.111

5. Die Szenische Interpretation von Musiktheater im europäischen Kontext S.113

5.1 Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater S.113
5.2 Das Europäische Netzwerk RESEO S.114
5.3 RESEO Projekt „Why/ How opera education today?“ Im Rahmen von „Kultur 2000“ S.115
5.4 Untersuchung: „Dramatic Interpretation in the European Context“ S.116
5.4.1 Problemhintergrund S.117
5.4.2 Thesen S.119
5.4.3 Entwicklung und Begründung der Untersuchungsmethode S.123
5.4.4 Untersuchungsdesign S.124
5.4.5 Entwicklung und Begründung der Untersuchungsinstrumente S.125
5.4.6 Durchführung S.132
5.4.6.1 Beteiligte Institutionen und institutionelle Rahmenbedingungen S.132
5.4.6.2 Schulische Rahmenbedingungen S.137
5.4.6.3 Spielkonzepte zu den Teilprojekten S.139
5.4.6.4 Durchführung der Teilprojekte S.141
5.4.7 Ergebnisse S.143
5.4.7.1 Bewertung der Methoden und Bereitschaft dieselben umzusetzen S.144
5.4.7.2 Inhaltliche Aspekte der Bewertung der Workshops S.149
5.4.7.3 Transfer in die Schule – Ergebnisse der Schulerprobung S.152
5.4.7.3.1 Schulerprobung S.153
5.4.7.3.2 Opernaufführungs-Besuche S.157
5.4.7.3.3 Zusammenhang zwischen Bewertung einer Methode im Workshop und tatsächlicher Verwendung S.161
5.4.7.4 Ergebnisse im Überblick, weiterführende Ergebnisse S.165

5.4.8 Interpretation der Ergebnisse auf der Basis der Thesen S.168
5.4.9 Schlussfolgerung S.174
5.5 Internationales Arbeitstreffen: “Let’s work with opera!” - Vergleich dreier opernpädagogischer Konzepte S.175
5.5.1 Struktur S.175
5.5.2 Zentrale Ziele des Arbeitstreffens S.175
5.5.3. Die drei opernpädagogischen Konzepte S.176
5.5.3.1 *Repertoire und Kreativität* – Belgien (Theatre de la Monnaie) S.176
5.5.3.2 *Szenische Interpretation von Musiktheater*- Deutschland (ISIM) S.178
5.5.3.3 *Creating an opera scene in the classroom* – Großbritannien (Royal Opera House und Welsh National Opera) S.178
5.5.4 Evaluation S.181
5.5.5 Wesentliche Ergebnisse des Arbeitstreffens „Let’s work with opera!“ S.183
5.5.6 Bedeutung für die musikpädagogische Forschung S.187
5.6 Zusammenfassung S.187

6. Interpretation und Bewertung der Forschungstätigkeit S.189

6.1 Analyse des Konzepts der „Szenischen Interpretation von Musiktheater“ auf der Grundlage der Reich’schen Perspektiven: Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion S.189
6.2 Bedeutung institutionelle Rahmenbedingungen für die Realisierung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater in der allgemeinen Opernpädagogik S.199
6.3 Synthese zwischen den Zielen der Szenischen Interpretation von Musiktheater als handlungsorientiertes Unterrichtskonzepts und als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik S.203

Literatur S.209

INHALTSVERZEICHNIS Band 2

1. Überblick über die Dokumente und Publikationen des 2. Bands

2. Dokumente und Publikationen

	Titel	Verlag	Mit Autoren
2.1	**Modell „Erlebnisraum Oper“**	Staatsoper Stuttgart	
2.1.1	Konzeptpapier		-
2.1.2	Spielzeitheft 1996/97 S.39		-
2.1.3	Opernjournal 46, S.7		-
2.1.4	Opernjournal 56, S. 9		-
2.2	**Modell „Junge Oper“ in der Staatsoper Stuttgart**	Staatsoper Stuttgart	
2.2.1	Spielzeitheft 97/98, S. 40		Mathias Behrends
2.2.2	Opernjournal 60, S.8-9		-
2.2.3	Opernjournal 62, S. 8-9		-
2.2.4	Opernjournal 64, S. 11		-
2.2.5	Strukturplan und Projektübersicht		-
2.3	Spielkonzept zur Szenische Interpretation **Weiße Rose** von Udo Zimmermann	Staatsoper Stuttgart 1998	-
2.3.1			
2.3.2	Opernjournal 70, S.14-15		-
2.4	Spielkonzept zur Szenische Interpretation **Das Kind und die Zauberdinge** von Maurice Ravel	Staatsoper Stuttgart 1998	Lernzirkel von Anne-Kathrin Ostrop
2.5	Thesenpapier zur Ästhetik der Jungen Oper	Staatsoper Stuttgart 2000 (intern)	
2.6	Dramatic Interpretation in the European context	RESEO/ Brüssel 2003	
2.7	Einzelstudien zu “Dramatic Interpretation in the European context”	RESEO/ Brüssel 2003 auf CD-ROM	Durchführung und Dokumentation der Mailand-Workshops Rainer O. Brinkmann
2.8	Spielkonzept zur Szenischen Interpretation *Cosi fan tutte* von Wolfgang Amadeus Mozart	ISIM 2002 Finnische National Oper	
2.9	Internationales Arbeitstreffe “Let’s work with opera!”, Toulouse 2003	RESEO/ Brüssel 2003	Paul Reeve; Alain Kerlan; Renee Smithens

Danksagung

Bedanken möchte ich mich bei allen, die mich wissenschaftlich, persönlich und kreativ begleitet haben, bei:

- Ingo Scheller, Professor an der Universität Oldenburg, bei dem ich das Szenische Spiel kennen gelernt und studiert habe,
- Wolfgang Martin Stroh, Professor an der Universität Oldenburg der mich schon als Student gefördert und gefordert hat,
- Klaus Zehelein und Pamela Rosenberg, Intendant und seinerzeit Co-Intendantin der Staatsoper Stuttgart, die mir 1995/97 –2001 die phantastische und einmalige Gelegenheit gegeben haben, ein neues Musiktheater für Kinder und Jugendliche inhaltlich und gestalterisch zu prägen,
- Anne-Kathrin Ostrop, Musiktheaterpädagogin Berlin, als langjährige Partnerin in der Entwicklung von Spielkonzepten und Spielideen,
- Otto Seitz, von der LAG Theater Pädagogik Baden-Württemberg für die Zusammenarbeit und persönliche Unterstützung,
- Ulla Laurio, von der Finnischen National Oper, mit der ich das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater erstmals mit einem professionellen Opernchor erproben und viele wunderbare Projekte realisieren konnte,
- Paul Reeve, von Royal Opera House in London, der mein wichtigster Partner in der Arbeitsgruppe „Teacher's Training Modules" im RESEO-Projekt „Why/how opera education today?" war,
- allen Kollegen im europäischen Netzwerk RESEO, durch die ich meine Arbeit von außen betrachten konnte und von denen ich unzählige Impulse und Ideen bekommen habe.

Mein besonderer Dank gilt allen Kindern und Jugendlichen, durch die ich so unglaublich spannende Interpretationen und Perspektiven von Opern kennen lernen konnte und bei denen ich das meiste gelernt habe.

Danken möchte ich an dieser Stelle auch denen, die sich mir in den Jahren in den Weg gestellt, mich herausgefordert und konfrontiert haben. Habe ich doch gerade von ihnen gelernt, meinen Standpunkt zu überdenken und ihn auch gegen Kritik und Angriff selbstbewusst zu vertreten.

Last but not least, geht mein herzlichster Dank an meine Frau und meinen Sohn, die mir während der Arbeit zeigten, dass das Leben auch ohne Theater wunderbar, faszinierend und spannend ist.

Verzeichnis der Abkürzungen

RESEO = Réseau européen des services éducatifs des maisons d'opéra
= European network of education departments in opera houses
= europäisches Netzwerk der Bildungsabteilungen (theaterpädagogischen Abteilungen) von Opernhäusern.

Vorwort

Nach Abschuss meines Studiums im Juni 1993 habe ich in den unterschiedlichsten Kontexten mit den Methoden des Szenischen Spiels und dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater gearbeitet. Im Rückblick auf meine Forschungs- und Berufstätigkeit und mein Studium zieht sich die Verbindung zwischen Praxis und Theorie wie ein roter Faden durch meine Arbeit.
Aus persönlicher Sicht war es eine lustvolle und anstrengende Herausforderung nach dieser intensiven praktischen Theaterarbeit, die letzten 10 Jahre meiner Arbeit theoretisch zu reflektieren und unter dem Blickwinkel zu betrachten und zu analysieren, welcher Beitrag damit zur musikpädagogischen Forschung geleistet wurde.

Der zentrale Ansatz des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater - die Arbeit an Haltungen – ist immer auch eine ganz persönliche Arbeit. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung als Spielleiter, Forschender und /oder Projektentwickler ist für die praktische Arbeit grundsätzlich notwendig. Darüber hinaus fließen die Haltung sich selbst, seinen Mitmenschen und dem Leben gegenüber, immer als grundlegende Paradigmen in die Arbeit mit ein. Im folgenden werden diese persönlichen (Wachstums- und Veränderungs-)Prozesse nicht thematisiert, sprengen sie doch den üblichen Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit. Der Aspekt der Persönlichkeit wird in dem Moment für die Forschung interessant, in der der Forschende sich nicht nur auf äußere Forschungsinstrumente verlässt (Fragebögen, Interviews etc.), sondern seine eigene Wahrnehmung, Einfühlungsgabe und Sensibilität für die Forschung und die Analyse von Arbeitssituationen nutzt. Dieses persönliche Instrument der Forschung, das man als Fähigkeit zur Introspektion bezeichnen kann, ist aus meiner Sicht für die Arbeit mit Menschen und kommunikativen Prozessen ein entscheidendes Werkzeug.

Damit kommt man auf ein grundlegendes wissenschafts- und erkenntnistheoretisches Problem der vorliegenden Arbeit, nämlich dass ein Autor seine eigene Tätigkeit darstellt und wissenschaftlich erforscht. Dies kann in dreifacher Hinsicht begründet werden: Erstens unter dem Aspekt der Handlungsforschung und teilnehmender empirischer Beobachtung, zweitens als Dokumentation und Versuch zur kritischen

und - im Falle dieser Arbeit - theoriegeleiteten Reflexion, und drittens im Sinne empirischer Forschung, in der (Sozial- und Natur-)Wissenschaftler „wissenschaftlich“ über Experimente schreiben, die sie selbst entwickelt haben.

Daneben besteht ein empirisches Grundproblem, das die Erforschung der Szenischen Interpretation betrifft. Derzeit besteht die Empirie im wesentlichen in zahlreichen Erfolgsmeldungen aus der Praxis, in der Akzeptanz durch Lehrer und Schüler und in der Einsicht bis Akzeptanz durch kompetente Personen bzw. Funktionsträger (Intendanten, Kultusministerin). Es gibt weder eine kontrollierte empirische Evaluation, noch eine Untersuchung dazu, ob Erfolg und Akzeptanz auf den Prämissen und der Tatsache beruhen, dass die Ziele der Szenischen Interpretation erreicht werden.

Die vorliegende Arbeit geht das Problem der Evaluation auf unterschiedlichen Ebenen an. Einerseits wird das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater durch die Integration in die beiden Modelle "Erlebnisraum Oper" und "Junge Oper" in der konkreten Umsetzung an der Staatsoper Stuttgart beschrieben und theoriegeleitet unter dem Aspekt des Erfahrungslernens und des Konstruktivismus analysiert. Andererseits wird mit der Studie "Dramatic Interpretation in the European Context" eine Untersuchung vorgestellt, in der empirisch die Wirkung, die Akzeptanz und der Transfer der Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater in den Unterricht in Deutschland, Finnland und Italien erforscht wird. Durch die Dokumentation und Evaluation des europäischen Arbeitstreffens "Let's work with opera!" wird das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater dann mit einem belgischen und einem britischen opernpädagogischen Konzept verglichen.

Die vorliegende Dissertation gliedert sich aufgrund der Fülle des Materials in zwei Bände. Band 1 umfasst die theoretische Begründung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater, die Beschreibung und Analyse der beiden Modelle "Erlebnisraum Oper" und "Junge Oper", sowie zentrale Ergebnisse der Studie "Dramatic Interpretation in the European Context" und des Arbeitstreffens "Let's work with opera!". Band 2 liefert darüber hinaus zentrale Dokumente und Publikationen wie Pressetexte, zum Teil unveröffentlichte Konzeptpapiere, zentrale Spielkonzepte, die nur über das Institut für Szenische Interpretation von

Musiktheater zu beziehen sind und die komplette Studie "Dramatic Interpretation in the European Context", auf die in Band 1 bezuggenommen wird.

Ich hoffe, dass diese Arbeit dazu beiträgt, dass die Institution „Oper“ sich verändert von einem Ort der Kunstproduktion hin zu einem Ort an dem gesellschaftliche Visionen von Partizipation und Integration erprobt und gelebt werden, einem Ort, an dem sich Menschen, insbesondere Künstler nicht nur in den Dienst der Kunst sondern auch in den Dienst einer Gesellschaft stellen, in der Menschen nach Sinn und Bedeutung suchen. Die ersten Schritte dazu sind gemacht, wie diese Arbeit unter anderem zeigt. Rahmenbedingungen sind definiert, die diese Vision konkret werden lassen können, Konzepte und Methoden in der Praxis erprobt. Der Blick nach Europa zeigt, was neben "Erlebnisraum Oper" und "Junge Oper" alles möglich ist, wenn Künstler und Intendanten von Opernhäusern ihre kulturelle Bildungsverantwortung an nehmen und in Projekten und Produktionen kreativ umsetzen.
Pierre Boulez’ viel zitierter Satz: „Sprengt die Opernhäuser in die Luft“ könnte heute heißen: „Sprengt die Operntüren in die Luft und lasst die Menschen rein und die Künstler raus“.

Stuttgart, April 2004

Markus Kosuch

1. Aufbau der Dissertation –

1.1. Überblick

Die vorliegende Dissertation fasst eine 8 jährige wissenschaftliche und künstlerische Tätigkeit mit dem Konzept Szenische Interpretation von Musiktheater im institutionellen Kontext Oper zusammen, analysiert und interpretiert diese.
In dieser Zeit wurde das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater durch die Entwicklung des Modells „Erlebnisraum Oper“ und des Modells „Junge Oper“ in den institutionellen Rahmen der Oper überführt und in zahlreichen Modellversuchen erprobt. Das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater wurde dann im europäischen Kontext evaluiert und mit anderen europäischen allgemeinen opernpädagogischen Ansätzen in Belgien und Großbritannien verglichen.

1.2. Analyseperspektive

Die leitende Analyseperspektive der Dissertation dabei ist folgende: Die Szenische Interpretation von Musiktheater - als Konzept des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland - verwendet Theorien und Methoden aus der professionellen Theaterarbeit (insbesondere von Stanislawski und Brecht) neben anderen Methoden wie denjenigen des Psychodramas (nach Moreno) oder des Mitmachtheaters (nach Boal). Sie nutzt diese Theorien und Methoden für die (musik-) pädagogische Arbeit. Was passiert, wenn dieses Konzept aus der allgemeinbildenden Schule wieder „zurückgeholt“ wird in das Umfeld des professionellen Musiktheaters? Dabei ist von besonderem Interesse,

- wie sich das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Kontext der Oper auf die Aktivierung eines jungen Publikums auswirkt und zwar sowohl im Hinblick auf jugendliche Theaterbesucher als auch jugendliche Theatermacher und
- welche Erfolge damit erreicht werden, welche Schwierigkeiten entstehen und an welche institutionellen Grenzen dieser Transfer gerät.

1.3. Struktur der Dissertation

Im ersten Band der Dissertation wird im ersten Kapitel das Dissertationsvorhaben erläutert und insbesondere der Begriff „allgemein Opernpädagogik“ in Abgrenzung zur „schulischen Opernpädagogik“ definiert.

Der Forschungsstand der Szenischen Interpretation von Musiktheater wird im zweiten Kapitel skizziert und dabei werden die unterschiedlichen Diskurse und wissenschaftlichen Kontexte benannt, aus denen die Szenische Interpretation von Musiktheater entstanden ist.
Das Modell „Erlebnisraum Oper“ wird im 3. Kapitel vorgestellt und seine Umsetzung an der Staatsoper Stuttgart beschrieben, analysiert und interpretiert.
Im vierten Kapitel wird das Modell „Junge Oper“ dargestellt, das gleichzeitig zur Gründung der Institution „Junge Oper der Staatsoper Stuttgart“ als Teil der Staatsoper Stuttgart führte. In sieben Produktionen (quasi Modellversuchen) fand die Szenische Interpretation von Musiktheater Eingang in unterschiedliche Ebenen der Produktion und der die Produktion begleitenden Projekte. Diese Ebenen werden beschrieben und die Wirkung der Szenischen Interpretation von Musiktheater dargestellt. In der Analyse der Erfolge und Konflikte dieser Produktionen zeigen sich die institutionellen Grenzen und Möglichkeiten der Institution Oper.
Das fünfte Kapitel stellt zwei Untersuchungen vor, mit denen die Szenische Interpretation von Musiktheater in einen europäischen Kontext gestellt wurde. In der Untersuchung „Dramatic interpretation in the european context“, die im Rahmen von „Kultur 2000“ von 2000 – 2003 im Projekt „Why/how opera education today?“ entstanden ist, wurde die Szenische Interpretation von Musiktheater in Finnland, Italien und Deutschland evaluiert. Es wird der Frage nachgegangen, ob das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater sich auch in anderen europäischen Ländern umsetzen lässt und wie dabei das Konzept und die Methoden bewertet werden. In der zweiten Untersuchung wird die Szenische Interpretation von Musiktheater mit zwei (nicht schulischen) opernpädagogischen Ansätzen a) „Opera and Creativity (Belgien) und b) „creating an opera scene in the classroom“ (Großbritannien) im Rahmen des internationalen Arbeitstreffens „Let’s work with opera!“ verglichen.
Im sechsten Kapitel werden die Ergebnisse aus den drei Teilbereichen

- Modell „Erlebnisraum Oper“,
- Modell “Junge Oper” und
- Kontext RESEO ("Dramatic Interpretation in the European Context" und “Let’s work with opera!”)

mit einander in Beziehung gesetzt und unter dem Aspekt des Erfahrungslernen und der konstruktivistischen Pädagogik interpretiert.

Im zweiten Band der Dissertation werden einschlägige Texte und Publikationen des Autors zu diesen drei Bereichen zusammengestellt, in denen die Szenische Interpretation von Musiktheater erprobt und/oder evaluiert worden ist. Diesem zweiten Band liegen im Anhang zwei Publikationen zum Modell „Erlebnisraum Oper“ bei, die im Klett-Verlag erschienen sind.

1.4. Begriffsklärungen

1.4.1 Szenische Interpretation von Musiktheater

Szenische Interpretation von Musiktheater ist ein musiktheaterpädagogisches Konzept, das sich als musikbezogene Weiterentwicklung der Methode des szenischen Spiels nach Ingo Scheller [Scheller, 1998] versteht. Brinkmann, Kosuch und Stroh haben das Konzept durch den „Methodenkatalog zur Szenische Interpretation von Musiktheater“ des Instituts für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM) ergänzt [Brinkmann, Kosuch, Stroh, 2001].

Die Szenische Interpretation von Musiktheater ist ein erfahrungsbezogenes, handlungsorientiertes und gemäßigt konstruktivistisches Konzept und „grenzt sich [ab] ... vom darstellende Spiel, von „Musik und Bewegung“, von der Ausübung von Bewegungsliedern, von körperorientierter Rhythmusarbeit, vom Einstudieren einer Szene zwecks Aufführung, vom Nachspielen einer vorgegebenen Inszenierungsidee, vom Psychodrama und anderen Verfahren, in denen nicht die Konstruktion von Bedeutung fiktionaler Realität im Mittelpunkt steht“ [ebenda S.7-8].

In der Szenische Interpretation von Musiktheater und im Szenischen Spiel werden zwar Verfahren all dieser Methoden verwendet, aber zu einem anderen Zweck und mit einer anderen Akzentuierung.

Definition: Szenische Interpretation von Musiktheater meint das Konzept und den theoretischen Hintergrund, der im Methodenkatalog des Instituts für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM) von Brinkmann, Kosuch und Stroh formuliert wird.

Im Kapitel 2 wird das Konzept detailliert dargestellt.

Es werden weiterhin folgende Terminologien in der vorliegenden Arbeit verwendet:

a) *Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater*: Hiermit sind alle Methoden gemeint, die im Methodenkatalog dargestellt werden und die in der Realisierung einer „Szenischen Interpretation einer konkreten Oper“ verwendet werden.

b) *Eine/ die szenische Interpretation einer konkreten Oper*: Wenn Schüler im Unterricht eine konkrete Oper szenisch interpretieren und der Ablauf dieser Interpretation sich am Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater orientiert und dabei Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater benutzt werden, wird von einer *szenischen Interpretation einer konkreten Oper* gesprochen.

c) *Spielkonzept*: Es handelt sich hierbei um eine Spielanleitung für die szenische Interpretation einer konkreten Oper. In einem Spielkonzept sind die Arbeitsschritte, Vorgehensweisen und nötigen Materialien detailliert ausgearbeitet zusammengestellt. Es handelt sich strenggenommen nicht um ein Konzept sondern lediglich um eine Spielanleitung. Da der Begriff sich aber im Laufe der letzten 15 Jahre etabliert hat, wird er im Rahmen dieser Arbeit weiterhin so verwendet.

1.4.2 Allgemeine Opernpädagogik

Im Gegensatz zur schulischen Opernpädagogik, die sich im Klassenraum abspielt und von Lehrerinnen und Lehrern geplant, organisiert und realisiert wird, bedeutet „allgemeine Operpädagogik“ im folgenden: Methoden, Konzepte und Diskurse, die ihren Ausgangspunkt in den Institutionen Theater und Oper haben. Dazu gehören folglich alle pädagogischen Aktivitäten, die sich jenseits der künstlerischen Produktion auf die Vermittlung von Opern beziehen. Dazu gehören insbesondere:

- der Blick hinter die Kulissen,
- die Einführung in eine Oper für das Publikum,
- das Publikumsgespräch,
- Materialmappen der Dramaturgie für Lehrer,
- die Schülereinführungen in Opern durch Dramaturgen,
- der Besuch einer szenischen oder einer Bühnen-Orchester-Probe,
- das Gespräch mit Künstlern und Dramaturgen nach dem Aufführungsbesuch,
- Publikumseinführungen
- und vieles andere mehr.

Der Ort der allgemein opernpädagogischen Aktivitäten ist im Gegensatz zur schulischen Opernpädagogik in der Regel das Theater oder das Opernhaus. Wenn Mitarbeiter der Oper in Schulen gehen, um dort in ein Werk oder eine Inszenierung

einzuführen oder Gespräche zu führen, so wird auch hier von einer Aktivität der allgemeinen Opernpädagogik gesprochen.

Definition: Allgemeine Opernpädagogik umfasst alle vermittelnden Aktivitäten der Institution Oper/ Theater jenseits der künstlerischen Produktion, die von Mitarbeitern der Oper/ des Theaters zum Thema Oper/Musiktheater initiiert und durchgeführt werden.

2. Die Szenische Interpretation von Musiktheater als Unterrichtskonzept an allgemeinbildenden Schulen – Forschungsstand

Ziel und Inhalt dieses Kapitels:
In diesem Kapitel wird der Forschungsstand der Szenischen Interpretation von Musiktheater beschrieben. Hierbei werden die unterschiedlichen Diskurse und wissenschaftlichen Kontexte benannt, aus denen heraus die Szenische Interpretation von Musiktheater entstanden ist.
Dieses Kapitel dient dazu das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater zu beschreiben, bevor es sich durch die Überführung in die Institutionen Theater und Oper und die Integration in das Modell "Erlebnisraum Oper" und das Modell "Junge Oper" in seinen Zielen und Prozessen verändert.

2.1. Geschichte der Szenischen Interpretation von Musiktheater (1980 – 2004)

Die Szenische Interpretation von Musiktheater entwickelte sich aus zwei Linien. Zum einen aus dem erfahrungsbezogenen Unterricht von Ingo Scheller (Scheller, 1981) und zum anderen aus der erfahrungserschließenden Musikerziehung von Rudolf Nykrin (Nykrin, 1978).

In den späten 1970er-Jahren entwickelte Scheller aus einer vehementen Kritik an der Schule das Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts (Scheller 1981). Er nutzt Methoden und Medien aus den künstlerischen Bereichen wie Fotografie, Video, Theater, und kreatives Schreiben, um ein Erfahrungslernen im Unterricht zu initiieren. „Wo Erlebnisse (...) zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, dass man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert“ (Scheller 1981, S. 63). Zentral ist die Unterscheidung von Erlebnis und Erfahrung. Erlebnisse sind Erinnerungsspuren von Handlungen und Aktivitäten. Sie alleine machen noch keine Erfahrung aus. Erst durch Distanz, Reflexion und Kommunikation mit anderen können die Erlebnisse zu Erfahrungen verarbeitet werden. „Erlebnisse hat man – Erfahrungen macht man! Für die Verarbeitung von Erlebnissen braucht man Distanz, Reflexion, Erinnerungen, Vergleiche, kurz: einen Austausch mit anderen Menschen, der dadurch möglich wird, dass es gemeinsam genutzte Symbolisierungsformen von Wirklichkeit gibt“ (Meyer/

Jank 2003, S.335). Scheller gliedert den erfahrungsbezogenen Unterricht in drei Phasen: 1. Aneignung von Erfahrungen; 2. Verarbeitung von Erfahrungen; 3. Veröffentlichung von Erfahrungen (Scheller 1981, S. 64 ff.). Er entwickelt in diesem Zusammenhang auch das szenische Spiel als Teil seiner Konzeption des erfahrungsbezogenen Unterrichts (Scheller 1981, S 191-214), das er später weiter ausdifferenziert und begründet (Scheller 1998). Er überführt das Konzept des Szenischen Spiels in das Konzept der Szenischen Interpretation von Dramen (Scheller 1989a, 1989b). Im Konzept der Szenischen Interpretation von Dramentexten integriert, verarbeitet und modifiziert Scheller unterschiedliche Verfahren und Ansätze:

> „Am Anfang stand dabei die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Brechts Lehrstücken. ... Trotz wichtiger Erfahrungen in zahlreichen Lehrstückspielversuchen erschienen mir die Lehrstücke, nicht die Spielverfahren, in ihrer Reichweite zunehmend begrenzt. ... Dabei entwickelte ich, ausgehend von dem Einfühlungskonzept, das Georg Büchner im Kunstgespräch der „Lenz"-Erzählung entworfen hatte, die epischen Spielverfahren von Brecht durch Einfühlungsverfahren, wobei ich Ansätze von Moreno, Stanislawski, Strasberg, Boal und des Rollenschreibens (Eggert/Rutschky, Spinne) aufgriff, erprobte und veränderte." [Scheller 1989 a, S. 10-11]

Die Szenische Interpretation von Dramen bedient sich Methoden und Verfahren von

- Brechts „Lehrstück und epischen Theater" (Brecht 1967; 1980)
- Stanislawskis: „Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst." (Stanislawski 1983)
- Boals „Theater der Unterdrückten" (Boal 1976, überarbeitet 1989) und
- Morenos Psychodrama (Moreno 1959).

Die Methoden der Szenischen Interpretation werden mit dem Ziel angewandt, Schülern im Klassenzimmer Erlebnisse zu ermöglichen, die wiederum unter zu Hilfenahme dieser Verfahren zu Erfahrungen verarbeitet werden können, und nicht mit dem Ziel, Dramen für die (Schultheater-)Bühne zu inszenieren. Die Szenische Interpretation von Dramen begründet Scheller u.a.:

> „Dramen werden für das Theater geschrieben, nicht für Leser. Sollen sie verstanden werden, müssen sie inszeniert werden – auf der Bühne oder in der Vorstellung der Leser. Erst Inszenierungen legen fest, wie Vorgänge, die Handlungen und Haltungen der Figuren zu verstehen sind" (Scheller, 1989, S.3).

Wolfgang Martin Stroh greift Schellers Erfahrungsbegriff auf und bezieht ihn auf den Musikunterricht (Stroh, 1985, S. 153). Stroh kommt dabei vom Erfahrungshintergrund der Bielefelder Schulprojekten (1973-1978). Hier übertrug er

Elemente der Tätigkeitspsychologie der beiden Psychologen Rubinstein und Leontjew entlag der Diskussion um „musikalische Kommunikation“ auf musikpädagogische Fragen (zur Tätigkeitspsychologie und Szenische Interpretation siehe Punkt 2.4) und unterrichtete „unter der Leitung Hartmut von Hentigs selbstverständlich ‚handlungsorientiert’ und ‚erfahrungsbezogen’ Musik“ (Stroh 3/1999 S.8)

An der Universität Oldenburg, an der Stroh und Scheller lehr(t)en, starteten Mitte der 1980er Jahre die ersten Versuche, die Konzeption der Szenischen Interpretation von Dramen auf Werke des Musiktheaters zu übertragen.

> „Die ‚Dreigroschenoper’ von Brecht und Weill mit ihrer einfachen (musikalischen) Struktur ermöglichte eine erste Einbindung der Songs, die zwar von einzelnen Figuren gesungen wurden, jedoch so allgemein in ihrem Gestus blieben, dass man sie problemlos zur chorischen Arbeit in den Gruppen der Gangster, Bettler oder Prostituierten nutzen konnte. Die Feststellung, dass sich eine Spielgruppe über das gemeinsame Singen des Songs als Kollektiv begreift, dadurch Rollenidentifikation erfährt und eine neue Lust am Singen entwickelt, gab den wesentlichen Impuls für die weitere Einbindung von Musik in die Methodik der szenischen Interpretation.“ (Brinkmann 2003, S.13)

Es folgten Spielversuche zu Mozarts „Don Giovanni (Brinkmann unveröffentlicht), Bizets „Carmen“ (Nebhuth/Stroh 1990), Mozarts „Le Nozze di Figaro“ (Brinkmann 1992), Bergs „Wozzeck“ (1994) und ab 1992 mit Bernsteins „West Side Story“ (veröffentlicht 1997 Kosuch/Stroh) erstmals ein Musical. Wolfgang Martin Stroh, der die Arbeit wissenschaftlich fundierte und begleitete, gründete mit Rainer Brinkmann, Markus Kosuch und Ralph Nebhuth den Arbeitskreis „Musik und Szene“ an der Universität Oldenburg. Die Mitarbeiter entwickelten Spielkonzepte, führten Schulversuche und Evaluationen durch und engagierten sich in der Lehrerfortbildung und in Seminaren an Hochschulen und Universitäten auch in Österreich und der Schweiz.

1989/1990 gab es am Staatstheater in Oldenburg einen ersten Versuch die Szenische Interpretation von Musiktheater in der Theaterpädagogik zu etablieren. Da die Theaterpädagogik aber nur im Rahmen einer ABM Maßnahme realisiert wurde, konnte der Versuch nicht weiter fortgesetzt werden.

1995 entwickelte Markus Kosuch an der Staatsoper Stuttgart das Modell „Erlebnisraum Oper“, das erstmals die Szenische Interpretation von Musiktheater ins Zentrum der musiktheaterpädagogischen Arbeit eines Opernhauses rückte und dauerhaft etablierte (siehe Punkt 3).

Über das europäische Netzwerk RESEO, an dessen Gründung 1997 Kosuch wesentlich beteiligt war, fand die Szenische Interpretation von Musiktheater Eingang in die musiktheaterpädagogische Arbeit anderer europäischer Opernhäuser –Finnland (2001), Schweden (2003), Großbritannien (2004) und Dänemark (2004).
Im Forschungsprojekt „Why/How opera education today?“ das von der EU im Rahmen des Kultur 2000-Projekts von 2000 – 2003 gefördert wurde, wurden Projekte zur Szenischen Interpretation von Musiktheater auch in Finnland und Italien durchgeführt und evaluiert, sowie die Szenische Interpretation von Musiktheater auf der Tagung „Let’s work with opera!“ im Februar/März 2003 mit anderen opernpädagogischen Konzepten verglichen (Kapitel 5). Kosuch initiierte 2001 das Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM), das daraufhin von Brinkmann, Kosuch, Ostrop und Stroh in Berlin gegründet wurde.
Die Szenische Interpretation von Musiktheater rücken 2001 Rainer O. Brinkmann an der Staatsoper unter den Linden/Berlin und 2003/2004 Anne-Kathrin Ostrop an der Komischen Oper Berlin ins Zentrum der musiktheaterpädagogischen Arbeit der beiden Opernhäuser.

Zusammenfassend kann man folgende Entwicklungslinie konstruieren, wenn man die Entwicklung der Szenischen Interpretation von Musiktheater ausgehend von Ende der 1970er Jahre betrachtet:
Scheller entwickelte zunächst das Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts und darauf aufbauend das Szenische Spiel. Er selbst überführte das Konzept in die Szenische Interpretation von Dramen(-texten). Die Szenische Interpretation von Musiktheater initiierte Wolfgang Martin Stroh auf der Grundlage seiner Tätigkeitstheorie und seinen Erfahrungen mit dem „handlungsorientierten“ und „erfahrungsbezogenen“ Unterricht. In dem von Stroh gegründeten Arbeitskreis – „Musik und Szene“ der Universität Oldenburg (Brinkmann, Kosuch, Nebhuth) wurde die Methode in die Musikpädagogik übertragen, modifiziert und weiter entwickelt. Die Szenische Interpretation gliedert sich mittlerweile in drei Teilbereiche: Szenische Interpretation von Liedern, von Musiktheater und von Orchestermusik.
1995 überführte Kosuch die Szenische Interpretation von Musiktheater konzeptionell, inhaltlich und organisatorisch in eine außerschulische Institution, die Oper, in dem er das Modell "Erlebnisraum Oper" und das Modell "Junge Oper" entwickelte. Damit wurde die Szenische Interpretation von Musiktheater zu einer

Methode der allgemeinen Opernpädagogik und fand den Weg anschließend in unterschiedliche (europäische) Opernhäuser und damit in neue Felder der Künstler- und Lehrerbildung und -ausbildung.

2.2. Das ist Szenische Interpretation von Musiktheater

Mit dem Methodenkatalog systematisieren Brinkmann, Kosuch und Stroh 2001 die Verfahren der Szenischen Interpretation von Musiktheater und definieren mit dem fünf Phasen-Modell (s.u.) das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater nach ISIM.

> "Szenisches Spiel" ist eine heute weit verbreitete Bezeichnung für alle Arten der pädagogisch inszenierten Darstellung von Inhalten (mit und ohne Musik) durch TeilnehmerInnen im Klassenunterricht unter wesentlicher Zuhilfenahme der Elemente des Körper- und Bewegungsausdrucks sowie der Körpersprache. Zwei Faktoren sind somit notwendig zu dieser Art szenischen Spiels:
> - zum Einen die "Inszenierung", d.h. die pädagogische Intention und Leitung durch eine ProzeßorganisatorIn (= SpielleiterIn), wodurch das "Spiel" nicht Selbstzweck, Erholung, Ausgleich oder just fun, sondern eine Lernform ist;
> - zum Anderen das szenische Moment, das Körperausdruck, Bewegung und Darstellung gleichsam an eine "Szene" bindet, sie zu einem sinnvollen Ablauf zusammenfügt und auf diese Weise die Lerninhalte hervorbringt.
>
> Das **szenische Spiel** ist eine Methode erfahrungsorientierten Lernens. TeilnehmerInnen eignen sich im szenischen Spiel "Realität" an, machen zunächst spielend "Erlebnisse" und verarbeiten diese – ebenfalls szenisch - zu "Erfahrungen".
>
> Die "szenische Interpretation" bedient sich der Mittel des szenischen Spiels zum Zwecke der Aneignung von komplexeren Stücken der fiktionalen und "wirklichen" Realität, zur Aneignung von Musikstücken, Musiktheaterwerken, von Liedern oder alltäglichen Begebenheiten. Als Interpretationsmethode steht sie in Konkurrenz zu anderen Methoden der Interpretation, im Falle der fiktionalen Realitäten denjenigen der
> Philologie, Literatur- oder Musikwissenschaft, der Hermeneutik, der didaktischen Interpretation, der Exegese usw. Als Interpretationsmethode ist die szenische Interpretation "gemäßigt konstruktivistisch", da die Interpretation von den SpielerInnen selbst erarbeitet und da die Bedeutung eines Stücks fiktionaler Realität nicht "herausgefunden", sondern aufgrund der individuellen Lebenserfahrung "konstruiert" wird. Diese Konstruktion findet unter Anleitung einer PädagogIn statt, die nicht die zu konstruierenden Bedeutungen, sondern nur die "Spielregeln" des Konstruierens vorgibt.
>
> Die Interpretation entsteht im Spannungsfeld von
> - der Oper, dem Musikstück, dem Inhalt der Geschichte (dem äußeren Gegenstand der Interpretation),
> - dem biographischen und sozialen Hintergrund der TeilnehmerInnen (den Interpretierenden),
> - der Art, wie interpretiert wird, in welchem Kontext und mit welchen Mitteln (der Interpretationsmethode).

> Diese drei Ebenen durchdringen sich und bilden den Interpretationsrahmen. In diesem Rahmen entsteht Bedeutung bzw. wird Bedeutung konstruiert.
>
> Szenisches Spiel und szenische Interpretation grenzen sich somit vom darstellenden Spiel, von "Musik und Bewegung", von der Ausübung von Bewegungsliedern, von körperorientierter Rhythmusarbeit, vom Einstudieren einer Szene zwecks Aufführung, vom Nachspielen einer vorgegebenen Inszenierungsidee, von Psychodrama und anderen Verfahren ab, in denen nicht die Konstruktion von Bedeutungen fiktionaler Realität im Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens steht. Die in der szenischen Interpretation verwendeten Methoden des szenischen Spiels benutzen Verfahren all' jener Methoden. Sie setzen sie aber zu einem anderen Zweck und letztendlich doch auch mit anderer Akzentuierung ein. (Brinkmann, Kosuch, Stroh 2001, S.)

2.3. Struktur und Methoden - Phasen der szenischen Interpretation (5 Phasen Modell)

Die Szenische Interpretation von Musiktheater hat fünf Phasen: Vorbereitung, Einfühlung, szenisch-musikalische Arbeit, Ausfühlung und Reflexion. Diese Phasen strukturieren sowohl die einzelne Unterrichtsstunde als auch eine mehrstündige Unterrichtseinheit. Von einer szenischen Interpretation nach ISIM wird nur gesprochen, wenn zumindest mit Elementen der Einfühlung, der szenisch-musikalischen Arbeit mit Präsentation (Veröffentlichung) und der Reflexion gearbeitet wird. Die Arbeit mit einzelnen Methoden der szenischen Interpretation wie zum Beispiel das mittlerweile weit verbreitete Standbild Bauen begründet noch keine szenische Interpretation wie sie Brinkmann, Kosuch und Stroh verstehen.
Die Phasen im einzelnen:

1. Vorbereitung
   Übungen zum Aufwärmen, zur Spielvorbereitung und zur Hinführung auf das Thema
2. Einfühlung
   Die Einfühlung findet statt in historische, örtliche, musikalische Situationen und in Rollen. Durch die Einfühlung werden Perspektiven definiert, die den Bezugsrahmen für die Interpretation bieten. Die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten bereichern den Arbeitsprozess um viele Detailinformationen und verdichten ihn zu einem Gesamtbild.
3. Szenisch-musikalische Arbeit
   - Arbeit an Haltungen - (Sing-, Sprech-, Geh-Haltungen sowie musikalische Haltungen.)

- Bilder - (in Form von Standbilder, Statue, die in Paaren oder Gruppen erarbeitet werden)
- Spielen - (szenisches Lesen, musikalische Improvisation, szenisches Spiel, ...)
- Präsentationen - (in denen die Arbeitsergebnisse veröffentlicht werden).

4. Ausfühlung

   In der Differenz von Erlebnisperspektive/ Rolle und eigener Person wird die Reflexion vorbereitet.

5. Reflexion

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

Die fünf Phasen können sich auch durchdringen. In vielen Spielprozessen sind szenisch-musikalische Arbeit und Reflexion eng miteinander verknüpft und wechseln sich in schneller Folge ab.
Die einzelnen Methoden zu den Phasen sind bei Brinkmann, Kosuch, Stroh (2001) ausführlich beschrieben und werden bei der Entwicklung von neuen Unterrichtseinheiten ständig erweitert[1].

Für die Szenische Interpretation von Musiktheater konstitutiv sind:

1. Der Erlebnis- bzw. Erfahrungsbegriff :

> „Das Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts geht davon aus, dass SchülerInnen durch Erfahrungen lernen und sogar *nur* durch Erfahrungen lernen. Alles, was im Unterricht passiert und keine Erfahrung wird, wird auch nicht gelernt. Erfahrungen entstehen dabei durch verarbeitete Erlebnisse, und Erlebnisse sind Erinnerungsspuren von Handlungen.“ (Stroh 2003/ S.19)

2. Die Arbeit an Haltungen: Die Arbeit an Haltungen hat das Ziel, sich in fremde Figuren, Situationen, Musik einzufühlen. Haltungen werden veröffentlicht, bearbeitet, modifiziert und verglichen.

3. Die Rollenschutzthese in Verbindung mit der Einfühlung: Durch die Einfühlung in eine fremde Rolle, wird ein Rollenschutz aufgebaut. Die Schüler spielen nicht sich

[1] Siehe hierzu www.musiktheaterpädagogik.de, in der die neusten Publikationen in einer Literaturliste dokumentiert werden.

selbst, sondern eine andere Person. Natürlich greifen sie im Sinne Stanislawskis dabei auf eigene Erfahrungen zurück. Sie haben aber immer die Möglichkeit sich von der Rolle über die Ausfühlung zu distanzieren. Diese Distanz macht es gleichzeitig möglich die Erlebnisse in der Rolle zu Erfahrungen zu verarbeiten. Die für Schüler meist fremde Opernmusik erhöht den Rollenschutz, da Schüler sich in der Regel mit dieser Musik emotional nicht identifizieren, sondern nur die von ihnen gespielte Figur mit der Musik verbunden ist. Durch den Rollenschutz können Schüler im Setting der Schule Ängste, Hoffnungen oder tabuisierte Themen, die normalerweise im Unterricht nicht artikuliert werden, veröffentlichen und bearbeiten.

> „Dies Rollenschutzphänomen ist Kindern und Jugendlichen keineswegs fremd. Im angesagten Musikbetrieb wird ständig mit Rollenschutz gearbeitet, werden Rollen übernommen, gebrochen, verändert, ironisiert und im richtigen Moment abgelegt. Bei den meisten Spielen – von der Sandkiste über den Spielplatz bis zum Gameboy – übernehmen Kinder und Jugendliche bei vollem Bewusstsein und in gezielter Absicht Rollen.“ (Stroh 10/2003a; S. 7)

4. Die Rolle des Spielleiters: Er inszeniert den Lernprozess, indem er Spielregeln definiert. Er ist nicht Stoffvermittler, sondern Prozessorganisator (Moderator). Er öffnet den Spiel-Raum, der inhaltlich von den Schülern gefüllt wird. In diesem Spiel-Raum entwickeln Schüler eine Interpretation, konstruieren Bedeutung.

> „Die Aufgabe der LehrerIn ist nicht, Erfahrungen zu *vermitteln*, sondern Erfahrungen zu *ermöglichen*. Die LehrerIn tut alles, damit die SchülerInnen Erlebnisse haben und diese zu Erfahrungen verarbeiten können“ (Stroh 2003/ S.19)

5. Die Inszenierung des Unterrichts durch den Spielleiter: Durch die Definition von Spielregeln und die Arbeit in fremden Rollen, inszeniert der Spielleiter das Unterrichtsgeschehen. Diese Inszenierungstätigkeit durch den Spielleiter ist den Schülern in aller Regel bewusst.

6. Das Fünf-Phasen-Modell: Das Fünf-Phasen-Modell gibt die Struktur für den Arbeitsprozess, in dem Erfahrungslernen im Sinne Schellers und Strohs initiiert wird.

7. Die Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln und damit die tätigkeitspsychologisch fundierte Handlungsorientierung nach Stroh:

> „Das Ziel der Szenischen Interpretation ist letztendlich die erfahrungsorientierte Interpretation eines Musiktheaterstücks, eines Stücks fiktionaler Realität – mit Worten der Handlungstheorie Wolfgang Martin Stroh: die Aneignung von Wirklichkeit durch die Konstruktion von Bedeutungen im Rahmen der durch das Musiktheaterstück inszenierten Lernarbeit“ (Brinkmann, Kosuch, Stroh, 2001, S. 57)

2.4. Theoretischer Hintergrund

Die Szenische Interpretation von Musiktheater steht im Kontext eines Konzepts der kritischen Musikerziehung. Ansprüche der kritischen Musikerziehung und allgemeiner der kritischen ästhetischen Erziehung sind nach Stroh:

- „die Menschen sollen erkennen, dass Musik Ideologie ist, Klassencharakter hat und einer Form der Aneignung von Wirklichkeit ist,
- die Menschen sollen befähigt werden, ästhetische bzw. musikalische Fremdbestimmung abzuschütteln und selbstbestimmt ästhetisch bzw. musikalisch tätig zu sein.

Aufgabe des ästhetischen bzw. Musikunterrichts ist:

- die SchülerInnen sollen über das Phänomen Musik in seiner ganzen Breite nachhaltig aufgeklärt werden,
- die SchülerInnen sollen im Unterricht selbstbestimmt handeln, sich ihre Lebensrealität ästhetisch bzw. musikalisch aneignen.

Durch diese Ansprüche sind Inhalt, Ziel und Methode des kritischen ästhetischen bzw. Musikunterrichts bestimmt. Inhalt des Musikunterrichts ist „Musik" in allen Erscheinungsformen, also nicht nur als hohe abendländische Kunst, sondern als Alltagsgegenstand, als jugendkultureller Sozialisationsfaktor, als weltweite kulturelle Praxis, als Ritual, als Kommunikation, als Manipulation und als Waffe. Ziel ist, dass die SchülerInnen befähigt werden, mit Musik „aktiv, selbstbestimmt und bewußt" umzugehen. Und die Methode ist die eines schüler- und handlungsorientierten Lernens“ (Stroh 2002, S. 343 f).

Damit macht Stroh deutlich, dass es nicht um den Erwerb musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im speziellen geht, sondern, dass der musikalisch tätige Mensch im Zentrum des Musikunterrichts steht. Er zeigt dabei auf, dass Musik zum einen nicht nur ein akustisches Phänomen, sondern immer auf eine (soziale) Situation bezogen und damit realitätsbezogen ist, somit nur in einem Kontext verstanden werden kann. Musik ist immer auch politisch. Musikunterricht ist trotz Paradigmenwechsel (siehe unten) dem Ideal der Aufklärung verpflichtet.

Den Paradigmenwechsel formuliert Stroh so:

> „Botschaften von Musik, so das neue Paradigma, entstehen im Umgang mit Musik, sie werden von den HörerInnen „konstruiert“, sie sind gar nicht *in der* Musik enthalten.“ (Stroh 10/2003, S. 3)

Die szenische Interpretation von Musik ist nach Stroh ein tätigkeitspsychologisch fundiertes Handlungskonzept (Stroh, 10/2003, S. 12).
Für die “Psychologie musikalischer Tätigkeit” stehen die Begriffe Handlung, Ziel, Motiv, Tätigkeit zueinander in Bezug, was Stroh in 10 Thesen zusammenfasst. Tätigkeiten haben Motive, die nicht bewusst, erfragbar oder sichtbar sind. Handlungen realisieren Tätigkeiten. Handlungen haben Ziele und sind sichtbar. Es entsteht ein dialektischer Prozess zwischen Mensch und Umwelt. Die Handlung

verändert durch die Vergegenständlichung – sprich die Tat – die Umwelt. Über die Handlung, die eine Tätigkeit realisiert, eignet sich der Mensch die Wirklichkeit an und verändert sich damit. Um diesen Prozess zu steuern, ist ein zielgerichtetes Handeln, das Tätigkeiten realisiert, notwendig.

Übersicht

(musikalische) Tätigkeit	**Handlung**
- hat Motiv	- hat Ziel
- dient der Aneignung von Wirklichkeit	- dient der Vergegenständlichung
- verändert den Menschen	- verändert die Umwelt
- hat Musik zum Inhalt/Gegenstand	- ermöglicht die Befriedigung von Bedürfnissen

Stroh rekurriert auf ein tätigkeitspsychologisches Handlungskonzept, um deutlich zu machen, dass im Prozess der szenischen Interpretation zielgerichtetes Handeln möglich ist.

Er bezieht die Theorie dann auf den Begriff des Verständnisses (Verstehen von Musik) und sagt:

> „Was an "Verständnis" im Kopf eines Menschen physiologisch oder psychologisch vorgeht, ist für die tätigkeitspsychologische Handlungsorientierung nur insofern interessant, als dieser Mensch handelt und tätig ist. Wie bereits erwähnt, geht die Tätigkeitspsychologie davon aus, dass die "Psyche des Menschen nur durch die Tätigkeit des Subjekts erkennbar" ist (Rubinstein 1977, 39). Mit Sicherheit gilt diese Aussage für die Praxis des Musikunterrichts. ... "Verstehen" kann tätigkeitspsychologisch nur bedeuten, dass ein Mensch in musikalischer Tätigkeit musikalische Motive entwickelt, Handlungsziele setzt, Handlungen ausführt und dabei mit seiner Umwelt interagiert. Die musikalisch Tätigen tun dies alles im Idealfall selbstbestimmt und selbstbewusst (Aussage 10). Nennt man diesen Prozess "Konstruktion von Bedeutung", so ist klar, wo die Grenzen des tätigkeitspsychologischen "Konstruktivismus" liegen: Motive, Handlungsmöglichkeiten und -ziele und das Bewusstsein der Handelnden leiten die Bedeutungs-Konstruktion. Alle drei Faktoren kann das Individuum nicht alleine "im Kampf aller gegen alle", sondern nur als soziales Wesen beeinflussen: Die *Motive* entwickeln sich aus den Bedürfnissen (die sich aus individuellen und gesellschaftlichen zusammensetzen) sowie der "Aneignung von Realität", einer weit gehend vernetzten und sozialen Beziehungs-Realität. Dass Motive im Sinne der Tätigkeitspsychologie keine Privatsache, sondern gesellschaftlich bedingt sind, hat Anke Westphal in einer Untersuchung zur geschlechtsspezifischen Motivation von MusikschulschülerInnen gezeigt (Westphal 1996). Die *Handlungsmöglichkeiten und -ziele* können nur in sehr begrenztem Ausmaß frei gewählt werden, in der Schule sind sie durch die Institutionen, die Klasse, den Lehrer, die zur Verfügung stehenden Mittel etc. bestimmt. Das *Bewusstsein* - daran hält die Tätigkeitspsychologie fest - ist letztendlich (d.h. "in letzter Instanz") durch das gesellschaftliche Sein bestimmt.“ (Stroh 10/2003, S.10/11)

2.5. Begründung der Szenischen Interpretation als gemäßigt konstruktivistisches Konzept

Kosuch und Stroh bezeichnen die Szenische Interpretation als ein gemäßigt konstruktivistisches Verfahren.

> „Insofern ist die szenische Interpretation ein „gemäßigt konstruktivistisches" Verfahren, das den postmodernen Paradigmenwechsel innerhalb eines definierten pädagogischen Rahmens vollzogen hat: es geht im Musikunterricht nicht mehr darum herauszubekommen, was „der Meister uns sagen will" (Didaktik der Musikalischen Kommunikation) oder wie ein Werk „richtig" verstanden werden soll (Didaktik des Musikverstehens). Es geht vielmehr darum, dass die SchülerInnen sich – wie gesagt: im pädagogisch vorgegebenen Rahmen! – eine „Bedeutung" selbst erarbeiten." (Kosuch, Stroh 1997, S. 4).

Der Rahmen, der die Konstruktion von Bedeutung begrenzt, ist definiert durch

- den äußeren Gegenstand (das jeweilige Werk des Musiktheaters),
- den Interpretierenden (seinen sozialen und biographischen Hintergrund),
- die Interpretationsmethode (hier die Methoden der Szenischen Interpretation).

Wesentlich an der Methode ist, dass der Spielleiter mit den Spielregeln den (Erlebnis-) Raum der Interpretation öffnet und damit die Arbeitstechnik definiert – ob nun Haltungen zur Musik eingenommen werden sollen oder Standbilder gebaut werden etc. –, die Schüler diesen Raum aber mit ihren Inhalten, Überzeugungen und Erfahrungen füllen. Diese Inhalte werden einem kommunikativen Gruppenprozess zugänglich gemacht, der verhindert, dass jeder Schüler bei seiner Sichtweise stehen bleibt. Alle Erfahrungen werden „diskutiert" sei es, dass Standbilder ummodelliert und verändert werden, sei es dass in Reflexionsrunden die Erlebnisse und Erfahrungen kommuniziert, verglichen und in neue auch inhaltliche Kontexte gestellt werden.

Im folgenden werden einige Aspekte der systemisch-konstruktivistischen Pädagogik von Kersten Reich (Reich 2000) in einer Übersicht dargestellt, um die Aspekte von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion als Analyseinstrument von Spielkonzepten zugänglich zu machen. Dies ist insofern interessant, als bei der Überführung der Szenischen Interpretation in den Kontext der Institution Oper eine Frageperspektive nötig ist, um zu überprüfen, ob die Ziele der Szenischen Interpretation als Unterrichtsmethode an allgemeinbildenden Schulen durch diese Überführung beibehalten, verstärkt werden oder verloren gehen (siehe Erlebnisraum Oper).

Kersten Reich formuliert als Kernstück seiner systemisch-konstruktivistischen

Pädagogik die Unterscheidung einer Inhalts- von einer Beziehungseben. Bei der Analyse von Beziehungs- und Inhaltsebene schließt Reich an systemisch-konstruktivistische Kommunikationstheorien (insbesondere Bateson und Watzlawick) an. Reich konstatiert dabei, dass im Blick auf Beziehungen die Pädagogik noch ein Entwicklungsland ist (Reich 2000, S. X).
Wichtig für die Kommunikation sind die drei Ebenen:

1. das Symbolische
2. das Imaginäre
3. das Reale

Unter Symbol versteht Reich Aussagen über die Welt, die im Austausch mit anderen Menschen entstehen und uns die Verständigung mit anderen ermöglichen. Dazu gehören Zeichen wie Worte, Begriffe, Sätze und Aussagen, die mit Bedeutung verbunden sind und andere Bedeutungsträger „materiell-symbolische Lebens- und Verkehrsformen, in denen wir geistig und kulturell existieren“ (ebenda 2000, S. 76 f.).
Er bezieht sich damit u.a. auf die Theorie der Zeichen von Eco (Eco 1977). Werden Bedeutungen verarbeitet, so findet diese Verarbeitung in zwei Richtungen statt: konstruktiv, indem ich eine Symbolwelt aufbaue, und rekonstruktiv, indem ich vorhandene Symbolwelten übernehme. Reich bezieht sich dabei auf das Modell des symbolischen Interaktionismus nach George Herbert Mead:

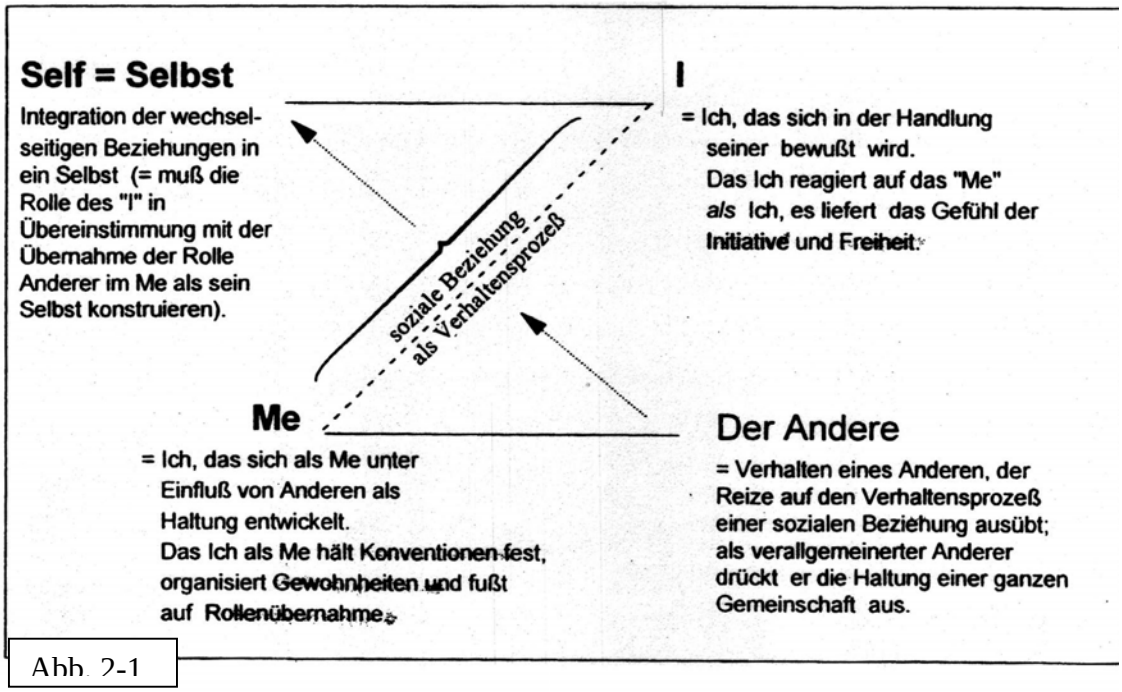


Abb. 2-1

„Imaginär“ ist nach Reich ein inneres Verhalten, zu dem andere Menschen keinen direkten Zugang haben.

> „Wann immer wir mit einem anderen Menschen in Kontakt treten ..., so können wir dies nicht direkt. Wir bleiben in unserer Haut, treten nicht aus ihr heraus, dass wir direkt in den Anderen eindringen, wir schließen auch kein Kabel an, um Daten auszutauschen. Im Gegenteil: Wir bilden uns ein Bild vom Anderen. ... Es kann in der tatsächlichen Begegnung noch korrigiert und an realen Erfahrungen angepasst werden ..., aber es bleibt immer *unser* Bild. ... Deshalb gibt es zwischen uns und dem Anderen eine Sprachmauer“ (Reich 2000, S. 87).

Das „Reale“ kann in seiner Komplexität durch die symbolische Konstruktion nicht vollständig erfasst werden. Symbolische und imaginäre Konstruktionen versuchen das Reale zu bändigen. Es bleibt aber immer eine Kluft. Das Reale kann nicht vollständig erfasst werden. Es bleiben immer verborgene Ecken und Fremdes, das uns beunruhigt und Angst macht: „Es sind schwarze Löcher, sie enthalten *nichts*, was wir schon wussten oder wollten“ (ebd. 2000, S.104). Das Reale kann aber auch Wege öffnen für neue Ideen, unvorhergesehene und kreative Lösungen.
Die drei Ebenen der Selbst- und Weltsicht stehen für Reich in einer engen Beziehung:

> „Das Reale ist der Grund, auf den das Symbolische und das Imaginäre sich beziehen; das Symbolische ermöglicht das Denken und die Verständigung mit anderen über das Reale; das Imaginäre schließt uns den Zugang zu anderen Menschen überhaupt erst auf, indem es Aspekte der Beziehung zugänglich macht, die in der symbolischen Kommunikation verborgen oder verdeckt bleiben.“ (Jank/Meyer 2003, S. 295)

Reich merkt an, dass das Lernen in der Hochschule und der Schule einseitig auf das Symbolische hin orientiert ist und das Imaginäre vernachlässigt wird (Reich 2000, S. 110-112).
Nach Reich hat Unterricht die Aufgabe

1. die symbolische Realität zu entfalten,
2. die imaginäre Realität zu entfalten,
3. die Grenzen der Realitätskonstruktion zu entfalten.

Um diese Entfaltung zu bewerkstelligen schlägt Reich einen didaktischen Kreislauf von drei verschiedenen Frageperspektiven vor:
Die jeweiligen Fragestellungen leiten sich ab aus der Perspektive der

- Konstruktion (Erfindung) „Wir erfinden unserer Wirklichkeiten“,
- Rekonstruktion (sammelnde Wiedergabe) „Wir entdecken unserer Wirklichkeiten“,
- Dekonstruktion (Enttarnung) „Wir verstören unsere Wirklichkeiten“.

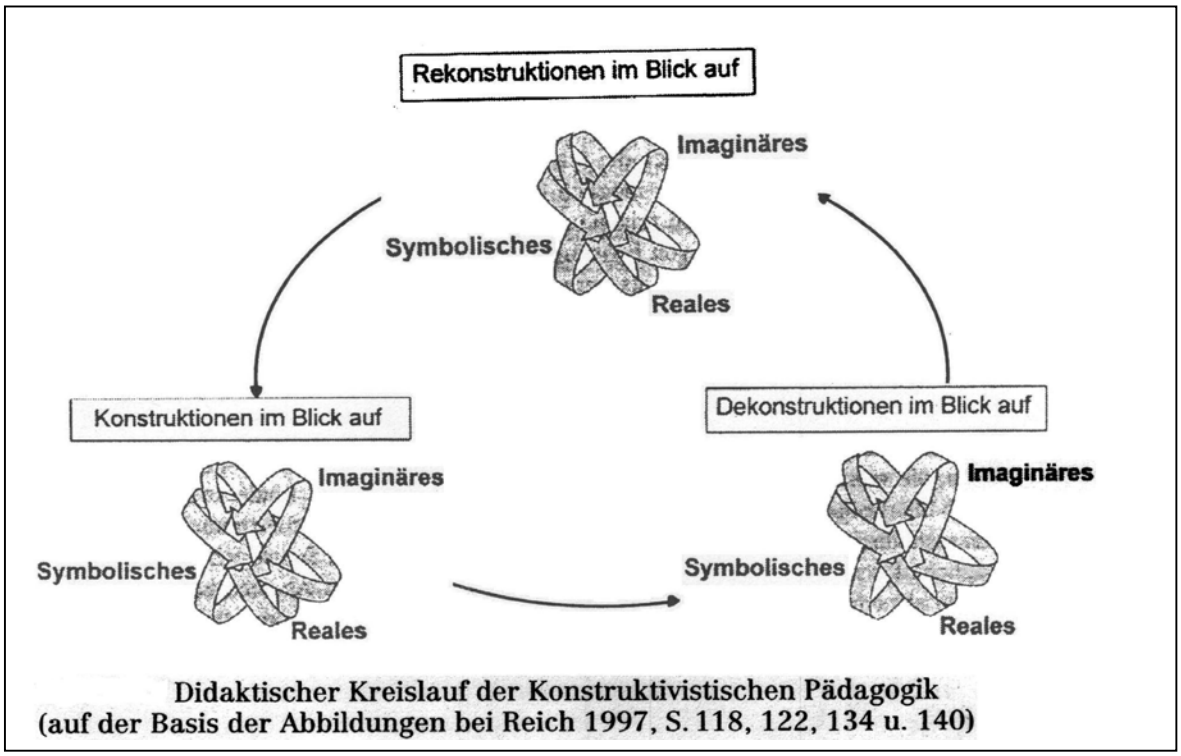
Reich spricht in diesem Zusammenhang vom Dreiklang „Erfinden, Entdecken, Enttarnen“ (ebenda 2000, S.121).

Er stellt für den pädagogischen Prozess im folgenden drei Postulate auf:

1. Postulat (ebenda 2000, S.122 ff): „So viel Konstruktion wie möglich!“
2. Postulat (ebenda 2000, S. 133 ff): „Keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen!“
3. Postulat (ebenda 2000, S.140 ff): „Keine Konstruktion ohne Ver-Störungen!“

Diese drei Postulate beziehen sich bei Reich auf alle drei Ebenen der Kommunikation und bilden einen hermeneutischen Zirkel (siehe Abbildung 2-2).

Im folgenden werden exemplarisch Verfahren der Szenischen Interpretation im Hinblick auf die drei Aspekte Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion hin untersucht und im Kontext der drei Postulate beschrieben. Die Analyse der Szenischen Interpretation im Hinblick auf die Entfaltung der symbolischen Realität, der imaginären Realität und der Grenzen der Realitätskonstruktion muss an dieser Stelle unberücksichtigt bleiben und sollte an anderer Stelle ausgearbeitet werden.



Didaktischer Kreislauf der Konstruktivistischen Pädagogik (auf der Basis der Abbildungen bei Reich 1997, S. 118, 122, 134 u. 140)

Abb. 2-2

2.6. Spezifische musikalische Verfahren der Szenischen Interpretation von Musiktheater

2.6.1. Einfühlung über Musik

Scheller bezieht sich bei der Einfühlung in eine Rolle auf Stanislawski und Brecht (Scheller 1998 S. 29 f). Er beschreibt insbesondere zwei Wege die zur Einfühlung führen.

(1) Sinnliche Vorstellungen (von innen nach außen): Hier führt Scheller Erfahrungen von Stanislawski (1983, S. 193 ff) und Strasberg (1978, S. 64 ff) an. Durch die Aktivierung sinnlicher Vorstellungen, die es ermöglichen auf ein Repertoire von Erlebnissen zurückzugreifen, die mit gefühlsintensiven Wahrnehmungen verbunden waren. Die innere Vorstellung, die das emotionale Gedächtnis aktivieren und Vorstellungen aber auch Körperhaltungen und Bewegungsarten hervorrufen. Der Spieler entwickelt eine innere Vorstellung von der Figur und deren Emotionalität und kommt darüber zu einer äußeren Haltung.

(2) Körperliche Haltungen (von außen nach innen): „Schon Brecht vertrat die Auffassung, dass nicht nur Stimmungen und Gedankenreihen bestimmte Haltungen und Gesten, sondern dass auch Haltungen und Gesten Stimmungen und Gedankenreihen hervorbringen können (vgl. Steinweg 1976, S. 41)“ (Scheller 1998, S. 30). Das heißt, dass die Nachahmung von Körperhaltungen und Bewegungsarten, die beispielsweise historischen Bildern entnommen sind, Zugang zu Gefühlen und Gedanken liefern.

Darüber hinaus benennt Scheller noch zwei weitere Wege, die für die Einfühlung hilfreich sein können, die meines Erachtens aber auf einer anderen Ebene liegen. Das sind

(3) Sprachliches Handeln, durch das die Spielenden sich in einen inneren und äußeren Kommunikationsprozess begeben und damit mit sich und anderen Menschen in Beziehung treten. Dieses Sprachliche Handeln kann aber ebenfalls von innen heraus (siehe (1)) über experimentieren mit Lautstärke, Tonfall etc, erfolgen oder über die Imitation von Sprechhaltungen, die beispielsweise von Tonträgern abgenommen sind.

(4) Soziale Beziehungen, die die Person prägen. Die Wirkungen der sozialen Beziehungen sind verbunden mit der Differenz zwischen Selbst- und

> Fremdbild und können ebenfalls über den ersten Weg (1) die innere Vorstellung von politischen, sozialen Denkmustern aktiviert oder über den zweiten Weg (2) über die Nachahmung Gruppenspezifischer Gesten, Haltungen und Bewegungsformen erzeugt werden.

Dies ist im Hinblick auf die Verwendung von Musik zur Einfühlung in Figuren von Interesse. Im Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater nimmt die Einfühlung über Musik eine zentrale Stellung ein. An dieser Stelle soll zunächst das Hören von Musik mit dem Zweck der Einfühlung thematisiert werden und im weiteren Verlauf auch auf das Singen bezuggenommen werden.
In Anlehnung an die ersten beiden Wege (1) und (2), die Scheller als wesentlich für die Einfühlung benennt, kann Musik beide Funktionen erfüllen und dadurch die Einfühlung verstärken.

These: Ein Musikstück erzeugt sinnliche Vorstellungen [Weg (1)] und körperliche Haltungen [Weg (2)] und ist damit im Sinne Stanislawskis/ Strasbergs und Brechts ein ideales Medium, um Einfühlungsprozesse zu initiieren.

Durch den Rhythmus und das Tempo gibt die Musik einen äußeren Bewegungsimpuls und erzeugt so eine körperliche Haltung [Weg (2)], die zur Einfühlung in die Figur genutzt werden kann. Durch die Klanglichkeit, zum Beispiel in Form einer Melodie oder eines Sounds, erzeugt Musik eine emotionale Atmosphäre, die beim Spielenden im Einfühlungsprozess sinnliche Vorstellungen aktivieren [Weg (1)]. Darüber hinaus können Rhythmen (Märsche, Walzer etc.) auch sinnliche Vorstellung aktivieren und Tempi eine Emotionalität erzeugen – z.B. prestissimo könnte ein gehetztes Gefühl, ein andante eine Gelassenheit erzeugen. Interessant dabei ist, dass Musik als vorsprachliches Phänomen deutungsoffen bzw. multivalent ist. Musik ist im Sinne Stanislawskis ein ideales Mittel zur Einfühlung. In diesem Zusammenhang ist es im weiteren interessant zu untersuchen, in wieweit Musik der Forderung Kersten Reichs dienen kann, das Imaginäre in den Kommunikationsprozess von Schule und Hochschule verstärkt zu integrieren.

2.6.2. Gestisches Singen und Sing-Haltungen

Das gestische Singen und die Arbeit an Singhaltungen im Kontext einer szenischen Interpretation unterscheidet sich grundsätzlich vom chorischen Singen und tradierten Formen des Gesangs. Bei der Erarbeitung von Singhaltungen wird immer ein

konkreter Bezug zwischen Lied, Text und Handlungssituation hergestellt, in der der Gestus der Situation erfasst bzw. konstruiert wird. Beim gestischen Singen und der Arbeit an Sing-Haltungen experimentieren die Schüler in der Regel mit unterschiedlichen Ausdrucksformen, die zu Lied, Text und Handlungssituation „passen“ (Rekonstruktion) oder im Widerspruch dazu stehen (Dekonstruktion), um ihre Interpretation zu entwickeln (Konstruktion).
Stellt man das chorische Singen (mit Notenblatt in der Hand und in Choraufstellung) und den „klassischen Gesang“ (mit oder ohne Noten, frei oder am Klavier stehend) in den Kontext des gestischen Singens und der Arbeit an Singhaltungen, so lassen sich diese beiden Formen als nur zwei spezifische zur Zeit immer noch dominante Formen möglichen Singhaltungen beschreiben. Das heißt, dass man auch das chorische Singen und die tradierten Formen des Gesangs unter der Überschrift „gestisches Singen“ subsumieren kann (siehe Abbildung 2-3).

Arbeit an Sing-Haltungen

	A	B
Ausdruck/Ebene	**äußeren Haltung** (Körperhaltung)	**Innere Haltung** (Emotion/Einstellung)
Ausdruck 1	Auf einem Bein stehen	Verzweifelt
Ausdruck 2	Auf dem Boden liegen	Gelangweilt
Ausdruck 3	Auf den Knien	Auf die Klanglichkeit achten, indem man jeden Ton genau trifft und musikalische Anweisungen befolgt
Ausdruck 4	Einen Sack tragen	Alle musikalischen Anweisungen ignorieren
Ausdruck 5	Aufrecht im Kreis stehen	Versuchen keinen Ton zu treffen (musikalischer Protest)
Ausdruck 6	Sich aneinander festhalten	Schreiend
Ausdruck 7	Einer Arbeit nachgehen	Belustigt
Ausdruck ...	...	...

Abb. 2-3

Erläuterung:
Bei der Arbeit an Singhaltungen, können alle Möglichkeiten von A mit allen Möglichkeiten von B kombiniert werden. So führt nach dieser Tabellen die Kombination von (A 5) mit (B 3) zur tradierten Form des chorischen Singens im Kontext der Arbeit an Sing-Haltungen.
Im Kontext der Rolleneinfühlung sieht der zweite Weg (2) so aus, dass Schüler beispielsweise eine Gesangsphase von einer Toneinspielung (siehe Wozzeck, Stroh

1994 S.28 f.; Die Liebe zu den drei Orangen, Kosuch 1997, S. 16) imitieren, um über die Nachahmung Zugang zu Emotionalität und zur Gedankenwelt der Figur zu bekommen.
Im Hinblick auf den ersten Weg (1) gehen Schüler mit einem Textausschnitt von einer Sprech-Haltung zu einer Sing-Haltung über und konstruieren eine aus ihrer Sicht passende musikalische Phrase, die Ausdruck des Selbstbildes und der Überzeugungen der Figur sind (siehe Cosi fan tutte, Kosuch 2002 S. 13/14).
Die Gegenüberstellung der konstruierten Gesangsphrase mit einer Toneinspielung hat sowohl dekonstruktive als auch rekonstruktive Momente. Im Moment des Hörens wird die Sichtweise der Figur des Spielers gestört und in Frage gestellt (Dekonstruktion). Gleichzeitig wird über die Fragestellung „Welche zusätzlichen Informationen erhalten wir vom Komponisten über die Figur?“ ein Prozess initiiert, der dazu dient, durch Bezugnahme auf die musikalische Interpretation des Textabschnitts des Komponisten, die eigene Konstruktionsarbeit zu ergänzen und damit zu einem differenzierteren Bild der Figur zu kommen.
In der Beschreibung des Prozesses wird deutlich, dass hier die drei Postulate von Reich voll erfüllt sind.

1. Postulat: „So viel Konstruktion wie möglich!“

Da die Schüler mit der Konstruktionsarbeit beginnen, nimmt der Vorgang der Konstruktion den meisten Raum ein. Sie erfinden die Wirklichkeit, indem sie ihre musikalische Phase unabhängig vom Komponisten entwickeln. Und die Schüler setzen sich ein erweitertes Bild der Figur zusammen, nachdem sie die Musik gehört und sich über die Wirkung ausgetauscht und sich haben ver-stören lassen.

2. Postulat: "Keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen!“

Die Rekonstruktionsarbeit, das Nachvollziehen und Hören der Interpretation des Komponisten findet hier nicht um ihrer selbst willen statt, sondern diese Rekonstruktion steht im Kontext des von den Schülern bereits entwickelten musikalischen Ausdrucks einer Textpassage. Die Fragestellung: „Welche zusätzlichen Informationen erhalten wir vom Komponisten über die Figur?“ lenkt dabei die Rekonstruktionsarbeit. Es geht um Ergänzung, nicht um Korrektur oder gar um die „richtige“, „professionelle“ Interpretation. In diesem Prozess wird Schülern bewusst, dass die Komposition eine mögliche Interpretation des Textes ist, die eine spezifische Facette der Figur beleuchtet.

3. Postulat: „Keine Konstruktion ohne Ver-Störungen!“

Die Konstruktionsarbeit der Schüler bleibt aber nicht ungestört. Würde der Prozess der Rolleneinfühlung bei der Erfindung einer Gesangsphrase stehen bleiben, wäre der Konstruktionsprozess ungestört.
Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der beschriebenen Sequenz „Rolleneinfühlung“ über die Erfindung einer Gesangsphrase und der Konfrontation mit der Musik ein Arbeitsprozess beschrieben wird, der die drei Postulate Kersten Reichs erfüllt (siehe auch Kapitel 6.1).

2.7. Zusammenfassung

Das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Kontext des Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen hat seine Wurzeln in der handlungsorientierten und erfahrungsbezogenen Didaktik von Scheller und Stroh. Stroh begründet die Szenische Interpretation von Musiktheater auch mit einer musikpädagogischen Tätigkeitstheorie, die Stroh nach Rubinstein und Leontjew entwickelte.
Die Szenische Interpretation von Musiktheater lässt sich, wie in Kapitel 2 exemplarisch gezeigt wurde, als ein systemisch-konstruktivistisches Verfahren beschreiben, das in wesentlichen Momenten der Arbeit die Postulate Kersten Reichs erfüllt:
Die Szenische Interpretation ermöglicht soviel Konstruktion wie möglich. Sie beschränkt sich nicht auf die Rekonstruktion einer fiktionalen Realität eines Musiktheaterstückes, den Nachvollzug eines „Meisterwerks“, sondern initiiert die Aneignung von fiktionaler und „wirklicher“ Realität mit musikalischen Mitteln. Die Rekonstruktionsarbeit steht immer im Kontext eines (musikalisch) tätigen Individuums, das sich mit seinen Handlungen, Fragen und Arbeitsweisen dem fremden Gegenstand der Oper zuwendet und dabei seine Wahrnehmungsfähigkeit schult, seine Entscheidungskompetenz wahrt und dabei eine konstruktive Interpretationsarbeit leistet.
Dabei bleibt die Szenische Interpretation nicht bei der Erfindung einer Interpretation im radikal konstruktivistischen Raum, sondern sie initiiert im Prozess Ver-störungen, die vom Werk selbst oder von den Spielern ausgehen.
Insofern kann man (mit dem Vorbehalt einer detaillierten Analyse der Methoden) Elemente der Szenischen Interpretation auf der Grundlage einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik motivieren und begründen.

Damit ist die Szenische Interpretation von Musiktheater als Unterrichtskonzept an allgemeinbildenden Schulen in dreifacher Hinsicht musikwissenschaftlich fundiert, auf der Grundlage:

1. des erfahrungsbezogenen Unterrichts (Scheller)
2. einer tätigkeitspsychologisch begründeten Handlungsorientierung (Stroh)
3. eines gemäßigten Konstruktivismus (Stroh/Reich).

Die Szenische Interpretation von Musiktheater hat nach Stroh auch nach dem musikwissenschaftlichen Paradigmenwechsel bestand.

Die Szenische Interpretation von Musiktheater ist damit ein Konzept, das zielgerichtete und theoriegeleitete Unterrichtstätigkeit (Lern- wie Lehrtätigkeit) ermöglicht und in der Praxis handhabbar und begründbar ist.

(1) Ziel der Szenische Interpretation von Musiktheater als Konzept des handlungsorientierten Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen ist die erfahrungsbezogene Interpretation eines Stücks fiktionaler Realität. Die Aneignung von Wirklichkeit findet durch die Konstruktion von Bedeutung in der vom Spielleiter inszenierten Lernarbeit statt.

Es ist also ein Lernen am Gegenstand Oper, um in sozialkommunikativer Weise im Prozess der Interpretation eine Bedeutung zu konstruieren und damit zur Persönlichkeitsbildung beizutragen.

Diese Arbeit dient der Persönlichkeitsentwicklung und führt damit die Schüler zu sich selbst!

3. Die Szenische Interpretation von Musiktheater im Modell „Erlebnisraum Oper“

Ziele und Inhalt dieses Kapitels:
Das Modell "Erlebnisraum Oper" wird beschrieben, die Veränderung der Zielsetzung des Konzepts der Szenische Interpretation von Musiktheater durch die Integration in das Modell herausgearbeitet und die Spielkonzepte, praktischen Erfahrungen und Wirkungen in der konkreten Umsetzung des Modells dokumentiert. Es werden dann Thesen zum „Erfahrungslernen“ im Kontext des Modells entwickelt und begründet, um zu zeigen, dass Erfahrungslernen auf allen Ebenen des Modells initiiert wird und stattfindet.

3.1. Struktur und Inhalt des Modells „Erlebnisraum Oper“

Die Struktur und Inhalte des Modells „Erlebnisraum Oper“ sind in Presseartikeln, im Opernjournal der Staatsoper Stuttgart und in internen Papieren dokumentiert (siehe Band 2). In komprimierter Form ist das Modell in der 1997 neu entstandenen Klett-Reihe „Szenische Interpretation von Opern“ *Die Liebe zu den drei Orangen* von Sergej Prokofjew (Kosuch, 1997 a, S. 4-6) veröffentlicht.
Das Modell "Erlebnisraum Oper" wurde auf Initiative des Intendanten der Staatsoper Stuttgart Klaus Zehelein konzeptionell und inhaltlich von Markus Kosuch entwickelt und umgesetzt.
Das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater bildet das methodische Zentrum für eine handlungsorientierte und erfahrungsbezogene opernpädagogische Arbeit eines Opernhauses, in dem es vom Modell "Erlebnisraum Oper" übernommen und erweitert wird.
Im Kern lässt sich das Modell "Erlebnisraum Oper" als Erweiterung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater beschreiben. Die Arbeit mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Unterricht oder in Unterrichtsprojekten wird erweitert durch den Aufführungsbesuch der Oper im Opernhaus, den Blick hinter die Kulissen und das Gespräch mit Künstlern. Darüber hinaus verlagert sich die Initiative für die Arbeit mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater von der Institution Schule in die Institution Oper. Damit verändert sich auch die Zielsetzung der Szenischen Interpretation (siehe hierzu Kapitel 3.2.)
In Abbildung 3-1 wird die Struktur sichtbar. Das Modell gliedert sich in vier Phasen.

Das Modell "Erlebnisraum Oper"

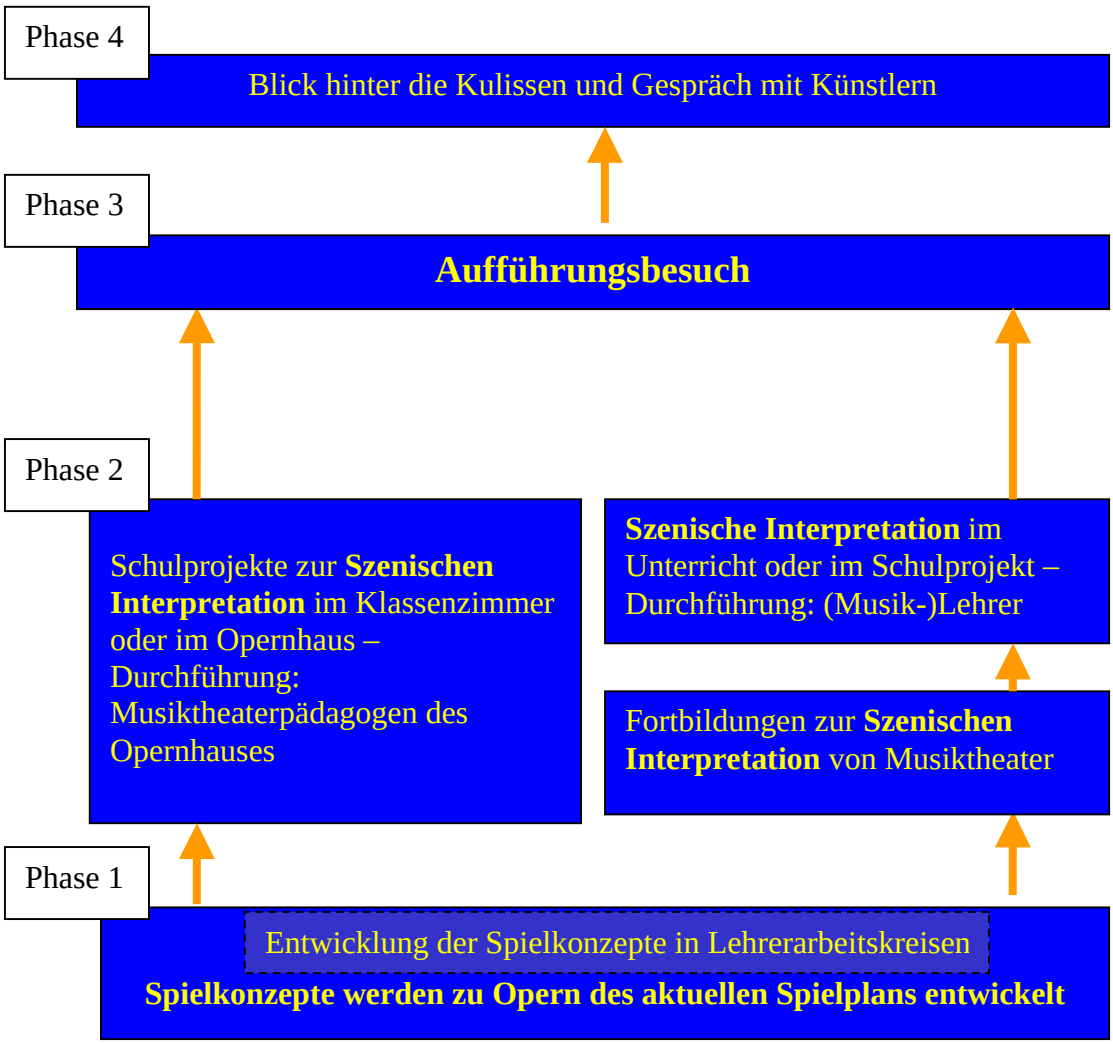


Abb. 3-1

In **Phase 1** des Modells wird ein Spielkonzept zur Szenischen Interpretation einer Oper aus dem Repertoire vom Musiktheaterpädagogen des Opernhauses entwickelt. Das Spielkonzept wird auf der Grundlage des Textes (Partitur und Libretto) entwickelt und nicht auf der Basis der jeweiligen Inszenierung und damit der Lesart des Regieteams des Opernhauses. Diese Unabhängigkeit von einer Inszenierung ist für das Modell "Erlebnisraum Oper" konstitutiv (siehe Kapitel 3.2).

In **Phase 2** gibt es zwei Wege, wie Schülerinnen und Schüler mit der Szenischen Interpretation arbeiten. Der erste Weg ist die Durchführung einer Szenischen Interpretation durch einen Musiktheaterpädagogen des Opernhauses in Schule oder Opernhaus. Beim zweiten Weg erhalten Lehrer die Möglichkeit im Rahmen einer Fortbildung im Opernhaus, die Arbeitweise der Szenischen Interpretation von

Musiktheater in der Umsetzung eines konkreten Spielkonzepts kennen zu lernen. In dieser Fortbildung arbeiten die Lehrer selbst handlungsorientiert und erfahrungsbezogenen und lernen das Konzept quasi aus der Schülerperspektive kennen. Im nächsten Schritt dann führen die Lehrer die Szenische Interpretation als Spielleiter mit ihren Schülern selber im Unterricht oder in einem Projekt in der Schule. Phase 2 umfasst immer die Dokumentation der Ergebnisse der Szenischen Interpretation.

Daran schließt sich in **Phase 3** der Aufführungsbesuch der Oper an, die szenisch interpretiert wurde. Dieser Aufführungsbesuch ist den Schülern freigestellt. Darauf werden Lehrer ausdrücklich hingewiesen. Die Schüler müssen im Hinblick auf ihrer „Konstruktionsarbeit“ die Möglichkeit haben, sich dem Gegenstand „Oper“ und dem Thema gegenüber zu verhalten. Sollte die Arbeit keine Neugierde geweckt haben, so sollen die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit haben, einen Aufführungsbesuch abzulehnen. Dies hat zwei Gründe: Zum einen findet Erfahrungslernen unter Zwang niemals statt. Insofern führt ein Aufführungsbesuch unter Zwang immer nur zu Ablehnung und Protest und ist im Sinne von „Erlebnisraum Oper“ sinnlos und kontraproduktiv. Zum anderen dient dies auch dem Schutz des Publikums, das für den Opernabend Eintritt gezahlt hat und nicht von Kindern und Jugendlichen gestört werden will, die gezwungen wurden, die Oper zu besuchen. Die Freiwilligkeit des Aufführungsbesuchs ist konstitutiv für das Modell „Erlebnisraum Oper“, spiegelt sich darin auch der Respekt vor Kindern und Jugendlichen, selber entscheiden zu können, ob sie die Arbeit mit der Szenischen Interpretation neugierig gemacht hat oder nicht. Die Erfahrungen aus dem Projekt zeigen, dass in der Regel über 90 % der an der szenischen Interpretation Beteiligten im Anschluss auch die Opern besuchen möchten (siehe Kapitel 3.4.3).

Darauf folgt in **Phase 4** ein „Blick hinter die Kulissen“ und ein Gespräch mit Künstlern aus der Produktion. Dies können Sänger, Musiker oder Künstler aus dem Produktionsteam (Regisseur, Bühnenbildner, musikalischer Leiter oder Dramaturg) sein. Das Gespräch mit den Künstlern und der Blick hinter die Kulissen ist ebenfalls freiwillig.

Die Entwicklung von Spielkonzepten zu Opern des Repertoires kann auch in Lehrerarbeitskreisen oder in Hochschule und Universität in Kooperation mit dem Opernhaus erfolgen. Während die Phasen (1) und (2) integraler Bestandteil der

Szenischen Interpretation von Musiktheater sind, erweitert das Modell „Erlebnisraum Oper“ die Szenische Interpretation von Musiktheater um zwei Aspekte: Aufführungsbesuch als Teilnahme am kulturellen Geschehen (Phase 3) und Auseinandersetzung mit Kunst und Kunstproduktion (Phase 4).
Umfang und Intensität der „szenischen Interpretation und der „Projektdokumentation“ (Phase 2) können sehr unterschiedlich ausfallen. In jedem Fall sollten die Grundtechniken der Szenischen Interpretation von Musiktheater wie Einfühlung und die Arbeit an Haltungen (Standbilder bauen und „lesen“) durchgeführt werden. Hier können im kleinsten Umfang bereits 4 Unterrichtstunden reichen, um bei den Schülern Neugier zu wecken und sie anzuregen, sich eigene Gedanken über die Konfliktverläufe der Oper zu machen. Der Aufführungsbesuch (Phase 3) ermöglicht dann die Konfrontation der eigenen Vorstellungen mit der Interpretation der Oper durch ein künstlerisches Team. Eine ausführlichere szenische Interpretation differenziert und vertieft diesen Prozess und verstärkt den Eigenwert jenseits des Aufführungsbesuchs. In der sich an den Aufführungsbesuch anschließenden Begegnung mit Künstlern (Phase 4) können die Schüler ihre Erlebnisse anlässlich der Aufführung verarbeiten und einzelne Beobachtungen mit den „Profis“ diskutieren. Die besondere Qualität dieses Verarbeitungsprozesses wird daran deutlich, dass jetzt Schüler mit Künstlern über Rollenarbeit, inhaltliche Standpunkte und unterschiedliche Interpretationskonzepte sprechen und nicht mehr, wie es sonst bei unvorbereiteten Gesprächen mit Künstlern oft der Fall ist, über Tagesablauf, Gage oder das Lieblingsessen der Künstler.

Das Modell "Erlebnisraum Oper" lässt sich auch als ein institutionelles Kooperationsprojekt zwischen Oper und Schule interpretieren (siehe Abb. 3-2). Die Institution Oper öffnet sich der Institution Schule und umgekehrt. Von der Oper gehen methodische und opernpädagogische Impulse aus, indem das Modell konsequent auf die Fortbildung von Lehrern, Referendaren und Studierenden setzt. Repertoire Opern jenseits der üblichen Lehrplan-Inhalte werden von Musiktheaterpädagogen der Oper methodisch und didaktisch erschlossen und ermöglichen so die inhaltliche Vorbereitung der Schüler. An der Staatsoper Stuttgart wurde in den Modellprojekten mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Baden-Württemberg, den Referendarausbildungsseminaren, der Musikhochschule Stuttgart, der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der

Landesarbeitsgemeinschaft Theater Pädagogik Baden-Württemberg e.V. kooperiert, um Lehrern, Referendaren und Studierenden aller Schularten insbesondere der Real- und Hauptschule den Zugang zu erleichtern.
Da "Erlebnisraum Oper" ein Modell ist, das von der Institution Oper initiiert wird, gehen die inhaltlichen, künstlerischen und methodisch-didaktischen Impulse vom Opernhaus aus, z.B. in Form von Werkauswahl im Hinblick auf den aktuellen Spielplan.

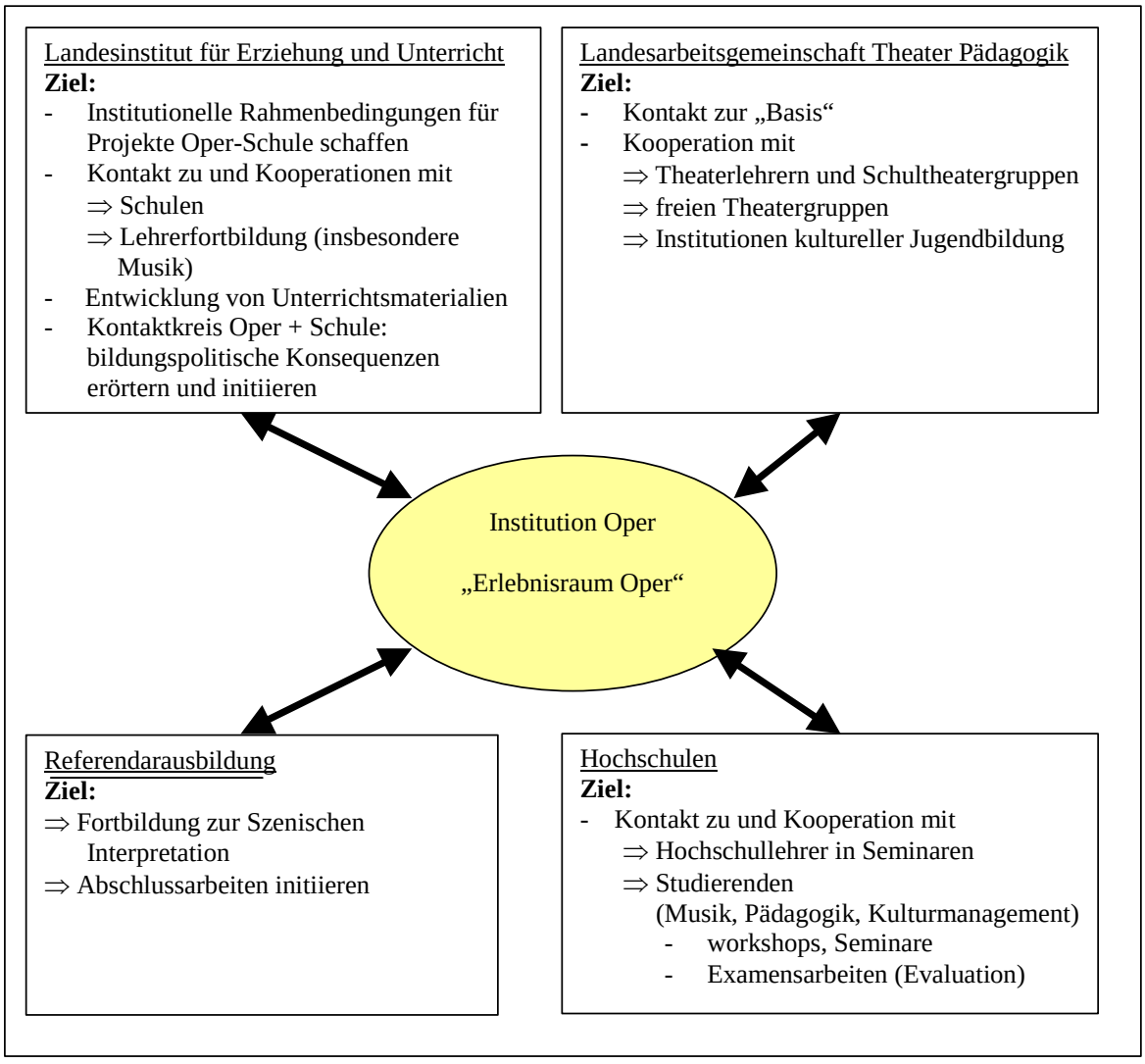


Abb. 3-2

In der Zusammenfassung werden hier nochmals die Aspekte benannt, die für das Modell "Erlebnisraum Oper" konstitutiv sind:

1. Die vier Phasen, Spielkonzeptentwicklung – Lehrerfortbildung und Schülerprojekt – Aufführungsbesuch – Gespräch mit Künstlern und Blick hinter die Kulissen, begründen die Struktur des Modells.

2. Die Spielkonzepte, die inszenierungsunabhängig entwickelt werden und einen Prozess der Konstruktion von Bedeutung fiktionaler Realität initiieren.
3. Der Aufführungsbesuch, an dem Schüler freiwillig teilnehmen.
4. Der Blick hinter die Kulissen und das Gespräch mit Künstlern.
5. Die Ausrichtung der Projekte, die sich ausdrücklich auch an Haupt- und Realschulen richten und nicht speziell für Gymnasien entwickelt sind.

3.2. Veränderung der Zielsetzung der Szenischen Interpretation von Musiktheater durch die Integration in das Modell "Erlebnisraum Oper"

Ursprünglich spielt sich die Szenische Interpretation von Musiktheater ausschließlich im Klassenzimmer ab und war vollkommen unabhängig von irgendwelchen Spielplänen, Theatern und Opernhäusern. Die einzige Legitimation für die Arbeit mit Opern war der Lebensweltbezug der Schüler und die Tatsache, dass in Deutschland „Oper“ in den Bildungsplänen für das Fach Musik verbindlich als Unterrichtsgegenstand genannt wird.
So stellt sich (in Deutschland im Gegensatz zu den meisten anderen europäischen Ländern) nicht die Frage, ob Oper unterrichtet wird, sondern wie Oper (sinnvoll) unterrichtet werden kann. Der Lebensweltbezug und der gemäßigte Konstruktivismus – Schüler konstruieren im Unterricht die Bedeutung der Oper in einem individuellen und sozial-kommunikativen Prozess – und das Erfahrungslernen – Schüler verarbeiten Erlebnisse zu nachhaltigen Erfahrungen – sind die Antworten des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater auf diese Sinnfrage. Insofern (be-)nutzt die Szenische Interpretation von Musiktheater das Opernrepertoire, um mit Schülern musikalisch und inhaltlich an grundlegend menschlichen Konflikten und Kommunikationsformen zu arbeiten, und nicht, um Schüler auf einen Opernbesuch vorzubereiten. Die Szenische Interpretation von Musiktheater als Unterrichtskonzept instrumentalisiert das Opernrepertoire für seine eigenen Zwecke, denn Opern sind für die Opernbühne geschrieben und komponiert worden und nicht für den (Musik-) Unterricht.
Vereinzelt haben Lehrer im Anschluss an eine Szenische Interpretation von Musiktheater aus Eigeninitiative einen Opernbesuch initiiert, der Besuch selbst war aber wie bereits beschrieben nicht das Ziel einer szenischen Interpretation.

Im Modell "Erlebnisraum Oper" wird nun die Szenische Interpretation von Musiktheater erstmals in den Dienst einer opernpädagogischen Abteilung als Teil der Dramaturgie eines Opernhauses gestellt.
Motive der opernpädagogischen Arbeit eines Opernhauses mit Schulen liegen in der Regel im Spannungsfeld zwischen Marketingstrategie und allgemeinem Bildungsauftrag. Ziele sind beim ersten so viele Opernkarten wie möglich zu verkaufen und damit „leere Opernsessel“ möglichst effektiv zu füllen und beim zweiten die langfristige Stärkung der künstlerischen Fächer in der Schule.
Funktionalisiert die Schule mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater Werke des Opernrepertoires, die ursprünglich für die Bühne geschrieben wurden, für die eigenen Zwecke und Ziele (Lebensweltbezug, Lernen in fremden Rollen, etc.), so funktionalisiert die Institution Oper im Modell "Erlebnisraum Oper" das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater mit den Zielen a) einen konkreten Opernbesuch vorzubereiten und b) über den Opernbesuch ein generelles (lebenslanges) Interesse an der Institution Oper und dem Opernrepertoire bei den Schülern zu entwickeln.

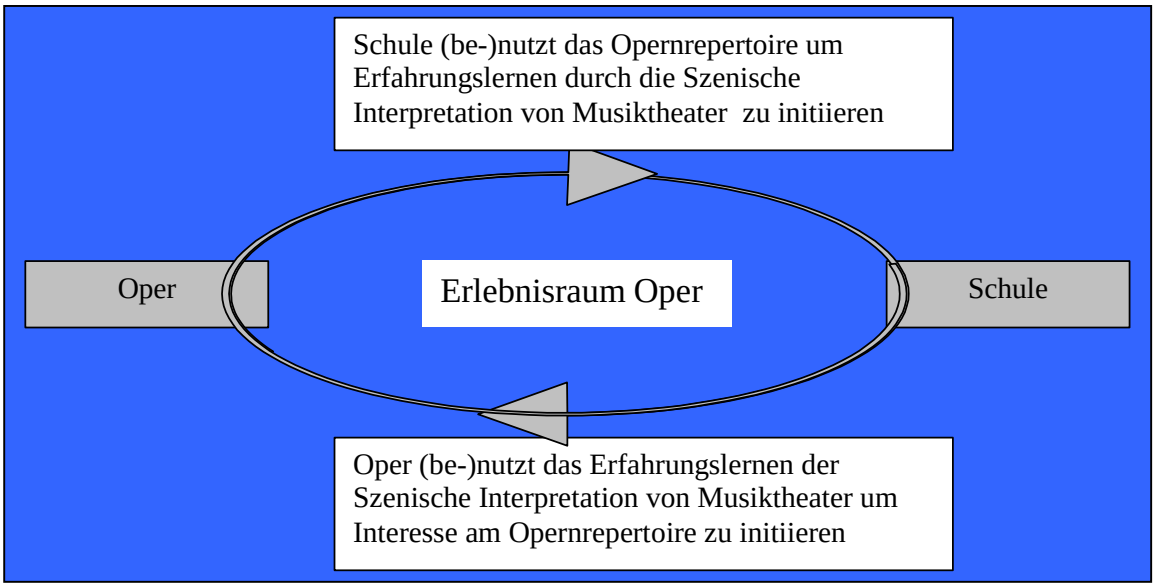


Abb. 3-3

In Abbildung 3-3 ist diese gegenseitige „Instrumentalisierung“ nochmals als Kreislauf dargestellt. Inwiefern diese Form der Instrumentalisierung jeweils zum Nutzen der anderen Institution ist, soll hier nicht diskutiert werden (siehe hierzu Kapitel 6.3).

Die Frage nach dem Nutzen muss im Hinblick auf ein schülerorientiertes Lernen so umformuliert werden: Welchen Nutzen haben Schülerinnen und Schüler aus dem Modell "Erlebnisraum Oper" für ihre eigene Schullaufbahn?
Wird durch den Wechsel des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater in die Institution Oper weiterhin ein schülerorientiertes Erfahrungslernen initiiert, das neue Aspekte des Lernens ermöglicht, oder verkommt das Konzept im Rahmen von "Erlebnisraum Oper" zum reinen Marketinginstrument (siehe hierzu Kapitel 3.4. Thesen zum Erfahrungslernen)?

Das Modell „Erlebnisraum Oper“ wurde im Juni 1996[1] vom Intendanten der Staatsoper Stuttgart Klaus Zehelein und der baden-württembergischen Ministerin für Jugend, Kultus und Sport Dr. Annette Schavan vorgestellt. Die Ziele und Motive von Oper bzw. Schule für die Kooperation im Modell „Erlebnisraum Oper“ formulierten die Kultusministerin und der Intendant folgendermaßen:

Annette Schavan:

> *„Erlebnisraum Oper“ ist der faszinierende Titel einer besonderen Zusammenarbeit der Staatsoper Stuttgart mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Diese Zusammenarbeit der künstlerischen Kräfte eines Opernhauses mit Schülerinnen und Schülern, bzw. Lehrerinnen und Lehrern ist für mich ein überzeugendes Beispiel für die stärkere Öffnung von Schule zum kulturellen Umfeld. Diese Methode der szenischen Interpretation von Dramen und Opern geht in ihren Ansätzen und Erfolgen weit über das frühere Betrachten und Kennenlernen von Opern im schulischen Musikunterricht hinaus. Es handelt sich um einen Weg, wie soziales und körperorientiertes Lernen, bzw. die Entwicklung der spielerischen Begabung und der kreativen Phantasie der Schülerinnen und Schüler gefördert werden können“ [zitiert nach Kosuch, 1997 a, S.2].*

Klaus Zehelein:

> *Neugierde zu wecken, lustvoll neue Hör- und Sehweisen zu entdecken, Vorgegebenes zu hinterfragen, das sind Momente der Arbeitsweise der Staatsoper Stuttgart. Das neukonzipierte Projekt „Erlebnisraum Oper“ greift diese am Haus geführte Auseinandersetzung mit historischen und zeitgenössischen Opern auf und setzt sie in musikpädagogische Konzepte um. Das künstlerische Werk selbst steht im Mittelpunkt der Auseinandersetzung und bildet den Rahmen für eine vielschichtige Entdeckungsreise. Ein zentraler Aspekt ist, dass Jugendliche eine neue Qualität der Wahrnehmung des Musiktheaters erfahren. Die Vorgehensweise der szenischen Interpretation ist dabei parallel zu der professionellen Erarbeitung eines Aufführungskonzepts mit dem Produktionsteam zu sehen. Wir sind an einem neugierigen Publikum interessiert, das sich mit der künstlerischen Form der musikalischen und szenischen Realisierung der Werke aus neuer, eigenen Erfahrungen heraus kritisch auseinandersetzt“[zitiert nach Kosuch, 1997 a, S.2].*

[1] Pressekonferenz am 3. Juni 1996 in der Staatsoper Stuttgart. Anschließend Presseartikel in der Stuttgarter Zeitung, Stuttgarter Nachrichten, Canstatter Zeitung, Südwest Presse etc.

Für die Ministerin war das Modell von Interesse, da es sich in die von ihr propagierte Konzeption „Öffnung der Schule“ nach außen einfügte und mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater, die für sie wichtigen Aspekte des sozialen und körperorientierten Lernens, sowie die Förderung der spielerischen Begabung und kreative Phantasie erfüllt sind. Damit setzt die Ministerin den Sozial- und Subjektbezug ins Zentrum ihres Interesses. Der Intendant sieht eine Parallele zwischen der dramaturgischen Arbeit an der Staatsoper und der Arbeit mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater und formuliert sein Interesse an einem neugierigen Publikum, das sich aus eigener Erfahrung mit der musikalischen und szenischen Realisierung von Opern auseinandersetzt. Damit setzt er den Kunstbezug ins Zentrum seines Interesses.
Mit dem Satz: *„Das neukonzipierte Projekt „Erlebnisraum Oper“ greift diese am Haus geführte Auseinandersetzung mit historischen und zeitgenössischen Opern auf und setzt sie in musikpädagogische Konzepte um“* findet aber strenggenommen bereits eine kreative Umdeutung oder Vereinnahmung statt, denn inhaltlich richtig müsste es heißen: "Erlebnisraum Oper" greift diese am Haus geführte Auseinandersetzung mit historischen und zeitgenössischen Opern auf und nutzt dabei das bestehende Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater und erweitert es um den Kunstbezug.
Diese Positionierung ist im Hinblick auf die von Jürgen Weintz (Weintz, 2003) beschriebenen zentralen Paradigmen der Spiel- und Theaterpädagogik der letzen 30 Jahre interessant. Er beschreibt in seinem Rückblick auf die jüngere Geschichte der Spiel- und Theaterpädagogik eine Akzentverschiebung die – den allgemeine pädagogischen Trends folgend – eine *„Verschiebung vom Sozialbezug in den frühen 70er Jahren zum stärkeren Therapie- bzw. Subjektbezug der 80er Jahre sowie zur Betonung des Kunstbezugs (spätestens) seit Beginn der 90er Jahre“* (Weintz 2003, S. 22) zu Tage fördert. Der Eigenwert des Ästhetischen wird nach Weintz dabei in den letzten Jahren gefordert – also quasi eine Abwendung von der Pädagogik hin zur Eigenständigkeit der Kunst. Die Szenische Interpretation von Musiktheater als Unterrichtskonzept steht eindeutig in ihrer Wurzel im Bereich des Sozial- und Subjektbezugs, wenn gleich ein Kunstbezug über die musikalische und inhaltliche Arbeit mit einem Opernstoff gegeben ist. Der Kunstbezug wird jedoch durch die Einführung der Szenischen Interpretation von Musiktheater in die

opernpädagogische Arbeit eines Opernhauses im Modell "Erlebnisraum Oper" verstärkt.

Betrachtet man nun das Spannungsfeld von Sozial-, Subjekt- und Kunstbezug im Modell "Erlebnisraum Oper" so stellt sich die Frage, ob es sich um eine Zielverschiebung handelt, die die Ziele des Erfahrungslernens gefährdet und in Frage stellt, oder ob man hier von einer Zielergänzung oder Zielerweiterung sprechen kann.

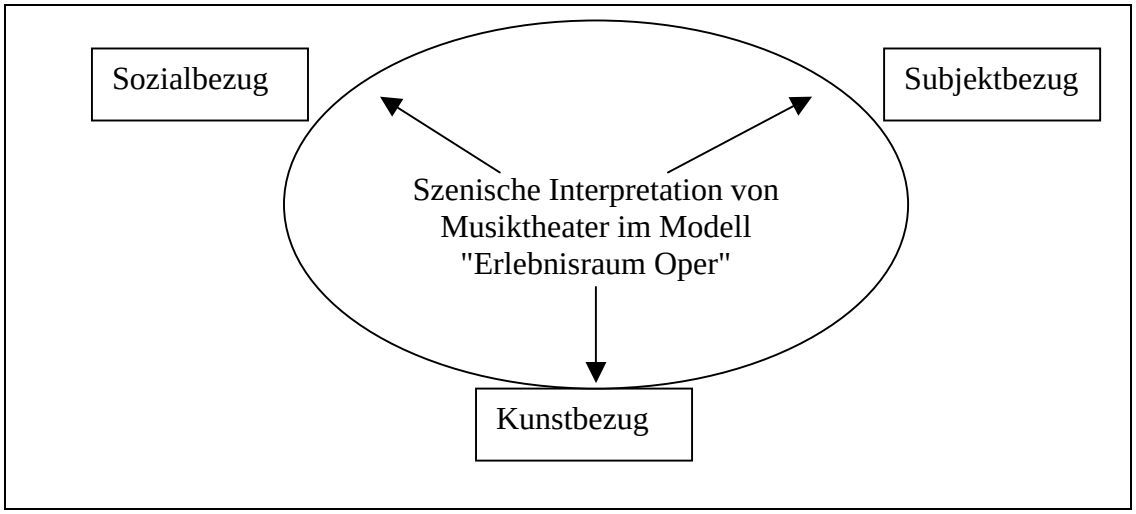


Abb. 3-4

Zusammenfassend lassen sich die Ziele der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Kontext von "Erlebnisraum Oper" so formulieren:

Ziel der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Modell "Erlebnisraum Oper" ist, einen emotionalen, musikalischen und intellektuellen Zugang zur Kunstform Oper zu ermöglichen, um dann über den Opernbesuch ein möglichst lebenslanges Interesse an dieser Kunstform und der Institution Oper zu wecken.

Diese unterschiedlichen Ziele können ein explosives Spannungsfeld zweier grundlegend gegensätzlicher Institutionen – Oper und Schule – erzeugen. Die Institution Oper ist ein Ort der Kunstproduktion und Schule eine Institution des Lernens (siehe auch Kapitel 6.2).

Um dies Spannungsfeld zu verdeutlichen sollen hier die unterschiedlichen Ziele nochmals einander gegenübergestellt werden:

(1) Ziel der Szenischen Interpretation von Musiktheater als Konzept des handlungsorientierten Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen ist die erfahrungsbezogene Interpretation eines Stücks fiktionaler Realität. Die Aneignung von Wirklichkeit findet durch die Konstruktion von Bedeutung in der vom Spielleiter inszenierten Lernarbeit statt.

Es ist also ein Lernen am Gegenstand Oper, um in sozialkommunikativer Weise im Prozess der Interpretation eine Bedeutung zu konstruieren und damit zur Persönlichkeitsbildung beizutragen.
Diese Arbeit dient der Persönlichkeitsentwicklung und führt damit die Schüler zu sich selbst!

(2) Ziel der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Modell "Erlebnisraum Oper" im Kontext einer allgemeinen Opernpädagogik ist, Kindern und Jugendlichen, sowie Erwachsenen einen emotionalen, musikalischen und intellektuellen Zugang zur Kunstform Oper zu ermöglichen. Die Szenische Interpretation von Musiktheater dient auf der ersten Ebene der Vorbereitung eines Aufführungsbesuchs des interpretierten Werks im Opernhaus/Theater und auf der zweiten Ebene dem Zweck, über den Opernbesuch ein möglichst lebenslanges Interesse an dieser Kunstform und der Institution Oper zu wecken.
Diese Arbeit führt zur Auseinandersetzung mit Kunst und damit zur Institution Oper!

Die Frage stellt sich, ob das Modell "Erlebnisraum Oper" einen Zielkonflikt in der Kooperation erzeugt, indem die Ziele der Oper die Ziele der Szenischen Interpretation von Musiktheater überdecken oder sogar aufheben oder ob die Ziele sich ergänzen.
Wird mit der Überführung der Szenischen Interpretation von Musiktheater in die Institution Oper weiterhin ein Erfahrungslernen initiiert, das lediglich um weitere Ziele ergänzt wird, oder sind die Ziele der Institution Oper so dominant, dass die Szenische Interpretation von Musiktheater lediglich als Marketinginstrument funktionalisiert wird und andere Ziele damit nicht erreicht werden können?

Diese Frage wird in den Ausführungen zu Thesen des Erfahrungslernens im Kontext des Modells "Erlebnisraum Oper" (Kapitel 3.5.) diskutiert und soll zum Schluss in Kapitel 6.3 nochmals zusammenfassend betrachtet werden.

Bevor nun die Thesen zum Erfahrungslernen erörtert werden, sollen zunächst die konkreten Umsetzungen des Modells "Erlebnisraum Oper" beschrieben werden.

3.3. Spielkonzepte zu „Erlebnisraum Oper“ in der Staatsoper Stuttgart

Die Struktur und Inhalte der Spielkonzepte zur Szenischen Interpretation von Musiktheater gleichen bzw. unterscheiden sich von denen, die bis dahin (bis 1995) vom Arbeitskreis Musik und Szene der Universität Oldenburg entwickelt wurden, in folgenden Punkten:

Gemeinsamkeiten:

1. Schülerorientierte und schülerrelevante Themen werden gesucht, die unabhängig von einer Inszenierungskonzeption sind.
2. Struktur der Spielkonzepte:
   a. Einleitung, Hintergrundinformationen und Formulierung der schülerorientierten Themen.
   b. Detaillierte Beschreibung der einzelnen Unterrichtseinheiten mit Hinweisen und Querverweisen zu den Materialien. Die Unterrichtseinheiten folgen im Aufbau dem Fünf-Phasen-Modell der Szenischen Interpretation von Musiktheater [Brinkmann, Kosuch, Stroh, 2001]: 1. Warm-up und Einführung; 2. Einfühlung; 3. Szenisch-musikalische Interpretation; 4. Ausfühlung; 5. Reflexion
   c. Materialien für den Unterricht, insbesondere Rollenkarten mit in der Regel darin eingearbeiteten sozialhistorischen Hintergrundinformationen, Arbeitsblätter und Sekundärtexte.
   d. CD mit Musikausschnitten bzw. detaillierte Liste mit Hörbeispielen mit genauer Zeitangabe.

Unterschiede beziehen sich im wesentlichen auf die Inhalte der Unterrichtseinheiten.

1. Die schülerorientierten bzw. –relevanten Themen generieren sich aus einer vom Spielplan vorgegebenen Oper im Falle von "Erlebnisraum Oper". Dies schülerrelevante Thema zu generieren, kann mitunter bei manchen Opern schwierig sein. Bei der Szenischen Interpretation im Unterricht allgemeinbildender Schulen ging man bisher von den „meistgespielten“ Opern aus, bzw. suchte für ein schülerrelevantes Thema nach einer geeigneten Oper.
2. Unterrichtseinheiten der Spielkonzepte zu "Erlebnisraum Oper" geben in der Regel keinen Gesamtüberblick der Oper, sondern ermöglichen es die Figuren (Einfühlungssequenz) und die Konfliktlinien bzw. Konfliktkonstellationen

(Kernszenen) kennen zu lernen. Den Gesamtüberblick erhalten die Schüler beim Aufführungsbesuch, der integraler Bestandteil des Modells ist.

3. Es wird angeregt einen Schluss zu schreiben und damit die unter 2. genannten Konfliktlinien kreativ selbst zu Ende zu führen.
4. Die Unterrichtseinheiten sind im Baukastenprinzip aufgebaut.
5. Es werden Unterrichtseinheiten und Anregungen für den fächerübergreifenden Unterricht angeboten.

In der folgenden Übersicht werden die Spielkonzepte zusammengestellt, die zu Opern des Spielplans der Staatsoper Stuttgart von 1995 – 2001 entwickelt wurden. Die Tabelle umfasst die Spielkonzepte, die inhaltlichen Schwerpunkte und neue Aspekte, die sich aus dem Modell "Erlebnisraum Oper" ergeben haben.

Titel	**Inhaltlicher Schwerpunkt**	**Neue Aspekte**	**Erprobung**	**Autoren**
Die Liebe zu den drei Orangen von S. Prokofjew	Commedia dell'arte; Entertainment und Depression	- Erstes Spielkonzept das direkt für das Opernprojekt „Erlebnisraum Oper" entwickelt wurde. - 6 Thesen zum Erfahrungslernen durch aktuelle Inszenierungen von Opern. - Erster Ansatz für den Aufbau von Spielkonzepten im „Baukastenprinzip" - 1. Band der Reihe im Klettverlag	Erprobt in 30 Schul-projekten. Film über das Projekt von DW-Fernsehen Berlin	Markus Kosuch
Die Italienerin in Algier von G. Rossini	Starke und schwache Frauen, Machos und Liebhaber	- Konzept entstand in einem von vier Lehrerarbeitskreisen an der Staatsoper Stuttgart. - Konsequenter Aufbau der Konzepte im „Baukasten-Prinzip" - Erweiterung des Methodenkapitels aus der West Side Story – Grundlage für den Methodenkatalog - 2. Band der Klett-Reihe	20 Schulprojekte	Markus Kosuch und 8 Real- und Hauptschul-Lehrerinnen
Dorina e Nibbio von Domenico Sarro und **Match** von Mauricio Kagel	Arie und Rezitativ – sportliche Musik (Boxkampf auf Musik-instrumenten)	- Spielkonzept entstand zu einer Produktion im Kammertheater	10 Projekte	Markus Kosuch
Salome von Richard Strauss	Begehren – Leidenschaft und Obsession	- Konzept entstand in einem von vier Lehrerarbeitskreisen an der Staatsoper Stuttgart.	8 Projekte	Markus Kosuch und 7 Lehrer
La traviata von G. Verdi	Vergnügen – Liebe – Tod	- Konzept entstand in einem von vier Lehrerarbeitskreisen an der Staatsoper Stuttgart.	8 Projekte	Markus Kosuch und 8 Lehrer
Turandot von G. Puccini	Das Rätsel der Liebe – „Wie ‚bringe' ich jemanden dazu sich in mich zu verlieben?"	- Konzept entstand in einem von vier Lehrerarbeitskreisen an der Staatsoper Stuttgart.	8 Projekte	Markus Kosuch und 9 Lehrer

Titel	Inhaltlicher Schwerpunkt	Neue Aspekte	Erprobung	Autoren
Die Hochzeit des Figaro von W. A. Mozart		- Das bestehende Spielkonzept von Rainer Brinkmann wurde modifiziert und bildete die Basis für Fortbildung und Schulprojekte	3 Projekte	R. Brinkmann Modifikation M. Kosuch
Wozzeck von A. Berg	Ein psychosozialer Kreislauf und atonale Musik	- Das bestehende Spielkonzept von Wolfgang Martin Stroh wurde modifiziert und bildete die Basis für Fortbildung und Schulprojekte	3 Projekte	W.M. Stroh Modifikation M. Kosuch
Rheingold von Richard Wagner	Integration der Szenische Interpretation von Musiktheater in die „großen Schulprojekte“ ab 1999	- Konzepte entstanden im Kontext der Neuinszenierung des Rings als Erweiterung der sogenannten „Großen Schulprojekte“ als Material für 4 – 8 stündige Opernworkshops durchgeführt von einem Musiktheaterpädagogen der Oper. (Siehe Kapitel 3.4.4)	2 Schüler-gruppen	Christine Buchthal
Walküre von Richard Wagner			2 Schüler-gruppen	Christine Buchthal
Siegfried von Richard Wagner			2 Schüler-gruppen	Christine Buchthal

3.4 Wirkungen von "Erlebnisraum Oper"

3.4.1 Vier Lehrerarbeitskreise in der Spielzeit 1996/97

Vier Lehrerarbeitskreise entstanden, in denen insgesamt 32 Lehrerinnen und Lehrer aus Haupt-, Realschulen und Gymnasien unter Anleitung des Musiktheaterpädagogen Spielkonzepte entwickelten. In diesen Arbeitskreisen sind die Spielkonzepte zu *Die Italienerin in Algier* von G. Rossini [Kosuch, 1997b], *Turandot* von G. Puccini, *Salome* von R. Strauss und *La traviata* von G. Verdi entstanden und erprobt worden. Das Spielkonzept zur szenischen Interpretation *Die Italienerin in Algier* wurde als zweiter Band der Klettreihe veröffentlicht. 10 Lehrerinnen beteiligten sich an der Erarbeitung und Erprobung, davon 2 aus der Hauptschule, 5 aus der Realschule und 3 aus dem Gymnasium. Das Engagement von Real- und Hauptschullehrern in den Projekten des Modells „Erlebnisraum Oper“ war signifikant höher, als in den bisherigen Projekten der Staatsoper Stuttgart. In der Publikation floss verstärkt der Aspekt des fächerverbindenden Unterrichts mit ein – insbesondere die Fächer Kunst und Deutsch. Die Spielkonzepte zu *La traviata* und *Salome* blieben Arbeitsfragmente, mit denen jedoch Projekte realisiert wurden und die in Fortbildungen Anwendung fanden.

Neu war der Aufbau der Spielkonzepte als Baukasten. Dies ermöglicht eine leichtere Umsetzung sowohl im Unterricht als auch in Schulprojekten. Ein weiterer Effekt dieser Zusammenarbeit war, dass die Szenische Interpretation von Musiktheater

methodisch angereichert und die Grundstruktur für kontinuierliche Lehrerfortbildungen gelegt wurde.

3.4.2 Kontinuierliche Lehrerfortbildung

Im Rahmen von Erlebnisraum Oper fanden kontinuierlich Lehrerfortbildungen statt, die in der Regel fünf Stunden dauerten, oder sich über zwei Tage erstreckten, wenn diese Fortbildungen in Kooperation mit anderen Bildungsträgern veranstaltet wurden. Die Kontinuität der Lehrerfortbildung, die sich durch die Ausweitung des Projekts hin zur Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart noch intensivierte (siehe Kapitel 4), führte dazu, dass Musiklehrer zu Projekten Kollegen aus ihren Schulen mitbrachten und Schulprojekt-Teams bildeten. In der Regel waren dies Deutsch- oder Kunstlehrer. Vereinzelt waren auch Sport- oder Fremdsprachenlehrer dabei. In diesen Schulen wurde das Fach Musik „Motor“ für fächerverbindenden Unterricht und Projekte.
Diese kontinuierliche Lehrerfortbildung mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater, kombiniert mit der Garantie der Intendanz 10 % der Vorstellungstickets für Schülerinnen und Schüler zu reservieren (ausgenommen waren nur Premieren), führte zu einem enormen Zulauf zu den Fortbildungen und den Schulprojekten (30 – 100 Anmeldungen pro Fortbildung).
Dies führt insgesamt zu einer Stärkung des Faches Musik an den Schulen.

Die Wirkung der Fortbildungen im Rahmen von „Erlebnisraum Oper“ sollen hier **exemplarisch** anhand eines **Briefs einer Realschul-Lehrerin** beschrieben werden. Diese Lehrerin hat in einem der Lehrerarbeitskreise mitgearbeitet. In diesem Brief vom Dezember 1997 beschreibt diese Lehrerin wesentliche Veränderungen, die sie in ihrem Unterricht und im Verhältnis zu ihren Schülern wahrgenommen hat, seit sie mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Rahmen von Projekten zu „Erlebnisraum Oper“ im Musikunterricht arbeitete.

> *... Seit ziemlich genau einem Jahr arbeite ich in der Schule mit der Methode der Szenischen Interpretation, die ich bei Dir kennen gelernt habe, und ich muss Dir jetzt unbedingt mal einen bombastischen Dank aussprechen. Soviel Spaß, Freude und auch so viel eigene Befriedigung nach Unterrichtsstunden habe ich seither nicht bei meiner Arbeit erlebt. In den letzten vier Wochen habe ich meine 6. Klasse auf die Vorstellung „Der gestiefelte Kater“ vorbereitet und eine Schülerin hat mir nach der letzen Stunde aus der Seele gesprochen, als sie sagte: „Schade, dass das Projekt vorbei ist, es war sooo schön“.*
> *Ich habe viele persönliche Rückmeldungen von Schülern (auch besonders aus Klasse 8 – Projekt Italienerin) bekommen, was auch mein Selbstverständnis als Lehrerin stark*

verändert hat. Ich habe durch diese Methode der szenischen Interpretation neue Drähte zu meinen SchülerInnen knüpfen können, die ich im normalen Unterricht so nicht hatte. Natürlich habe ich mich schon immer um Anschaulichkeit, Lebendigkeit etc in meiner Unterrichtsvorbereitung bemüht, aber erst mit diesen neuen Materialien denke ich, dass Schüler mit sich selbst und mit mir in einen Dialog eintreten können, von dem beide Seiten profitieren. Ich habe soviel zurückbekommen und fühle mich nicht mehr so von Erwartungen anderer ausgequetscht. Kurz gesagt: Mir macht's grad unheimlich Spaß mit meinen Schülern zu arbeiten, und die Fruststunden, die mich manchmal so fertig gemacht haben, sind sehr wenige und eher sehr selten geworden.
Ich habe noch nie so viele Aha-Erlebnisse gehabt, soviel echtes Engagement und wirkliche Begeisterung gespürt, wie in den Stunden der Opernvorbereitung, und ich freue mich jetzt schon auf neune Erlebnisse im 2. Halbjahr mit 2 neuen 8. Klassen. ...."

3.4.3 Rezeptionsverhalten

Den vielen Projekten und Rückmeldungen der Schüler und Lehrer kann man entnehmen, dass sich über 90 % der Schüler im Anschluss an eine Szenische Interpretation zu einem Aufführungsbesuch entschlossen. In zahlreichen Briefen gaben die Schüler Kommentare zum Aufführungsbesuch ab.

Die Schüler kommen nach einem Projekttag überwiegend mit Neugier in die Oper. Sie wollen sehen, wie das Werk in der Oper umgesetzt wird. Sie setzen das Gesehene mit ihren Erfahrungen und Interpretationsvarianten in Beziehung, sitzen zum Teil gebannt in der Vorstellung und nehmen hinterher differenziert und kritisch Stellung.
Neben diesen Erfahrungen zeigt sich auch, daß die Schüler während der Projektarbeit überrascht von den noch nie vorher wahrgenommenen Fähigkeiten ihrer Mitschüler sind. Sie genießen es, sich ihren Klassenkameraden in anderen Haltungen zu präsentieren, als es die anderen von ihnen gewohnt sind. Im Schutz einer Rollenfigur der Oper erproben sie neue Haltungen, sie arbeiten in Kleingruppen und erleben den Prozeß sich zu einigen, um zu einem Ergebnis zu gelangen. Sie entdecken, daß es spannend sein kann, Fragen offen zu lassen und sie nicht mit einer schnellen Antwort abzutun.
Die ersten Erfahrungen im Projekt zeigen auch, wie wichtig neben der direkten Arbeit mit den Jugendlichen in der Oper und in der Schule die Arbeit mit den Lehrern und Referendaren ist. Erst in der eigenen musikalischen und szenischen Tätigkeit der Lehrer, im eigenen spielerischen Überwinden von Hemmungen wird erlebbar, worin die Qualität des Lernens mit der szenischen Interpretation liegt. Wenn Lehrer beispielsweise mit Begeisterung mit Haltungen zu ihrer Figur experimentieren oder Standbilder zur Musik bauen, vermittelt sich die Lust, Neues zu wagen. Diese Lust überträgt sich in den Unterricht und ermöglicht Wege, sich von der Stoffvermittler-rolle zu lösen und sich mit Schülern auf eine gemeinsame Entdeckungsreise in einen Opernstoff zu begeben. Dabei entstehen neue Fragestellungen und Perspektiven, werden bestehende Sichtweisen hinterfragt und ein neues Feld der Erfahrung eröffnet sich. (Kosuch 1997b, S.6)

Diese Beobachtung konnten Lehrer in Finnland bestätigen, die an der Studie "Dramatic Interpretation in the European Context" teilgenommen hatten (siehe Kapitel 5).

In einer Dokumentation des SWR Fernsehens zur Premiere *Der gestiefelte Kater* von Cesar A. Cui sagt eine Lehrerin, die ein Projekt im Sinne des Modells „Erlebnisraum Oper“ realisiert hat:

> *„Ich bin sonst auch nicht die, die vom Kunstgesang und von der Oper so begeistert ist. Ich habe selber einen ganz neuen Zugang bekommen. Ich habe selber gemerkt, ich kann mich auf eine Art ausdrücken, die ich vorher gar nicht gekannt habe – beispielsweise über Standbildern. Das ist eine Art, durch die ich meine eigenen Gefühle darstellen kann. Dadurch habe ich ein ganz neues Repertoire bekommen.“* (Ute Simmler, Realschullehrerin)

3.4.4 Bildungspolitische Effekte

– Szenische Interpretation in den Bildungsplänen Musik in Baden-Württemberg

In den Bildungsplänen Musik in Baden-Württemberg gab es sogenannte Sternchen-Werke. Dies waren Werke, die der Lehrer im Musikunterricht zu behandeln hatte. In den neuen Bildungsplänen 1998/2002 steht explizit: Bei der Auswahl des Werkes, soll der aktuelle Spielplan berücksichtigt werden. Werden Werke empfohlen, wird nochmals darauf hingewiesen, dass der aktuelle Spielplan berücksichtigt werden soll. So steht beispielsweise für die 9. Klasse Gymnasium: *Leonard Bernstein: West Side Story. Statt des angegebenen Musicals kann auch ein Werk des aktuellen Spielplans berücksichtigt werden.*

Darüber hinaus wird die Methode Szenische Interpretation ausdrücklich als Methode in den Bildungsplänen angeführt.[2]

– Szenische Interpretation in den Referendar-Ausbildungsseminaren

Die Referendare der Ausbildungsseminare Heilbronn, Stuttgart, Tübingen, Rottweil, Ludwigsburg lernen im Rahmen ihrer Ausbildung in einem vierstündigen Schnupperkurs das Konzept und die Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater seit 1997 kennen.

3.4.5 Integration der Szenischen Interpretation von Musiktheater in bestehende opernpädagogische Projekte der Staatsoper Stuttgart

Bevor das Modell "Erlebnisraum Oper" entwickelt und realisiert wurde, gab es an der Staatsoper Stuttgart umfangreiche Schulprojekte und Serviceleistungen, die von der Dramaturgie angeboten und realisiert wurden. Seit 1995 wurden diese Projekte

[2] Zitiert nach einer zusammenfassenden Übersicht aus dem Kontaktkreis Oper und Schule Baden-Württemberg erhalten im Oktober 2002

und Dienstleistungen auch unter dem Namen „Erlebnisraum Oper“ zusammengefasst. Das Modell „Erlebnisraum Oper“ beeinflusste im Laufe der Jahre auch die bestehende Projektarbeit der Staatsoper. Zu den bestehenden Projekten und Dienstleistungen gehörten:

Informations- und Karten-Service

• Beratung und Information für Schüler und Lehrer durch die Dramaturgie

• Kartenvorverkauf für Schülergruppen

Blick hinter die Kulissen

• Führung durch das Opernhaus im Vorfeld oder Anschluss eines Vorstellungsbesuchs durch einen Mitarbeiter der Dramaturgie

Generalprobenbesuche

• für Opern AG´s und Kleingruppen, sowie Teilnehmer der Großen Schulprojekte

Große Schulprojekte zu Neuinszenierungen im Opernhaus für Schüler (Gymnasium, in Ausnahmefällen auch Realschule) ab Klasse 9/10

Struktur

(1) Informationsveranstaltung und dramaturgisches Material für Lehrer von der Dramaturgie

(2) Führung der Schüler durch das Große Haus

(3) Besuch einer szenischen Probe und Gespräch mit dem Regieteam

(4) Besuch einer Bühnenorchesterprobe und Gespräch mit Dirigenten und Sängern

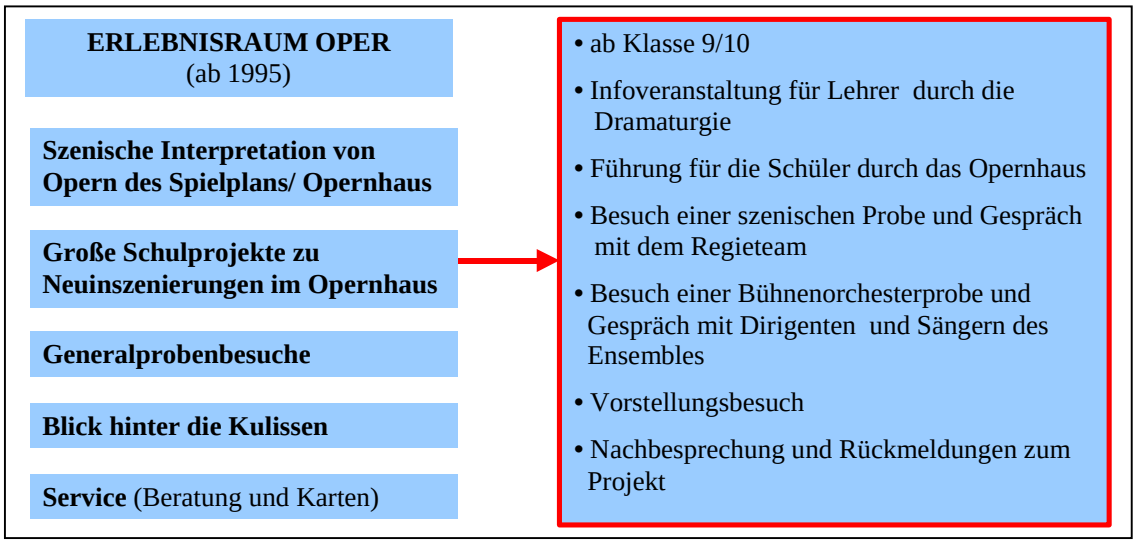
(5) Vorstellungsbesuch

(6) Nachbesprechung und Rückmeldungen zum Projekt

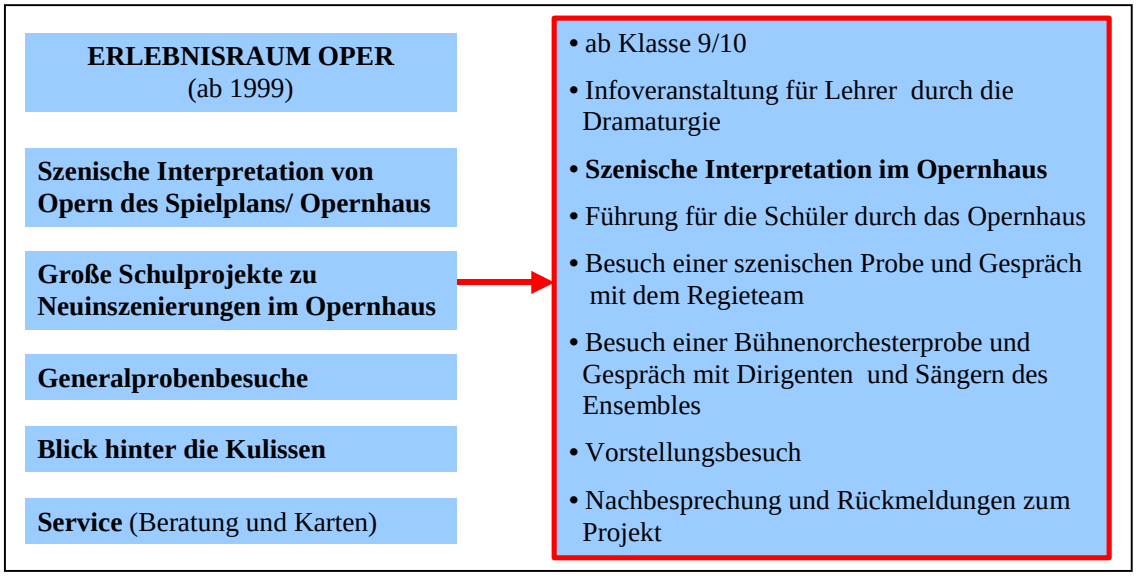
Da die Schülergespräche mit den Künstlern im Rahmen der „Großen Schulprojekte“ im Vergleich zu den Gesprächen im Anschluss an eine Szenische Interpretation signifikant oberflächlicher ausfielen, wurde die szenische Interpretation in diese „Großen Schulprojekte“ integriert, indem ein Musiktheaterpädagoge vor dem Besuch der szenischen Probe (3) eine 4- bis 8-stündige szenische Interpretation mit den Schülern durchführte. Dies wurde insbesondere zur Neuinszenierung „Der Ring des Nibelungen“ realisiert. Christine Buchthal entwickelte diese 4- bis 8-stündigen Konzeptionen zur Szenischen Interpretation von Rheingold, Walküre und Siegfried und führte die Projekte durch.

Diese kleine aber inhaltlich bedeutsame Akzentverschiebung wird in den zwei Übersichten dargestellt:

Ablauf der „Großen Schulprojekte“ 1995



Ablauf der „Großen Schulprojekte“ ab 1999



Diese Modifikation leitete sich im wesentlichen aus den Erfahrungen mit dem Modell „Junge Oper“ ab (siehe Kapitel 4).

Die Arbeit mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater mit dem Publikum hatte ebenfalls positive Effekte auf die Künstler und Mitarbeiter des Opernhauses. Durch die veränderten Fragestellungen der Jugendlichen im Projekt, wurden immer mehr Künstler neugierig auf die Gespräche und den Kontakt mit Jugendlichen. Dies führte dazu, dass die Treffen mit Jugendlichen nicht als (lästige) Pflicht, sondern als interessante Begegnung und Konfrontation mit neuen Fragestellungen

wahrgenommen wurde. Diesen Effekt konnte man zunächst im Opernhaus beobachten. Er setzte sich weiter in die Junge Oper der Staatsoper Stuttgart fort.

3.4.6 Arbeit mit dem Modell "Erlebnisraum Oper" an anderen Opernhäusern

Das Modell "Erlebnisraum Oper" wurde in unterschiedlicher Intensität an anderen Opernhäusern in die opernpädagogische Arbeit integriert.

- An der Staatsoper Unter den Linden wurde es im September 2001 fast 1:1 von Rainer O. Brinkmann übernommen und trägt den Titel „Op/er-leben. Auch hier steht die Szenische Interpretation von Musiktheater im Zentrum der Jugendarbeit und bildet die Grundlage für Aufführungsbesuche und Begegnungen mit Künstlern.
- An der Bayrischen Theaterakademie „Theater und Schule“ werden seit November 2001 pro Spielzeit ein bis zwei Projekte im Sinne des Modells "Erlebnisraum Oper" realisiert.
- An der Finnisch National Oper in Helsinki werden seit September 2001 pro Spielzeit ein bis zwei Projekte im Sinne des Modells "Erlebnisraum Oper" realisiert, sowie Spielleitertrainings angeboten (siehe auch Kapitel 5).
- Punktuell wurden Projekte im Sinne des Modells "Erlebnisraum Oper" am Stadttheater Ulm (Weiße Rose), Freiburger Theater und Oldenburgisches Staatstheater (Die Liebe zu den drei Orangen) realisiert.
- Einzelprojekte wurden auch an der Deutschen Oper Berlin durchgeführt
- An der Komischen Oper Berlin wurde im Dezember 2003 von Anne-Kathrin Ostrop ein Projekt im Sinne von „Erlebnisraum Oper“ initiiert.

Diese Ausweitung zeigt, dass das Modell "Erlebnisraum Oper" sich auch an anderen Opernhäusern realisieren und damit institutionell in ein Opernhaus integrieren lässt. Es stellt sich aber die Frage, ob das Modell „Erlebnisraum Oper“ seine Eigenständigkeit in Opernhäusern bewahrt oder ob die Szenische Interpretation von Musiktheater für Marketing instrumentalisiert werden kann. Diese Frage soll in Kapitel 6 erörtert werden.

3.5. Thesen zum „Erfahrungslernen“ als Zentrum des Modells "Erlebnisraum Oper"

Im folgenden werden Thesen in drei Blöcken zusammengestellt, mit dem Ziel das Modell „Erlebnisraum Oper“ daraufhin zu untersuchen, ob Erfahrungslernen im Sinne Scheller/Stroh auf allen Ebenen (a – c) des Modells „Erlebnisraum Oper“ stattfindet:

(a) bei der Arbeit mit dem Konzept der szenischen Interpretation,
(b) beim Besuch einer Opernvorstellung auf der Grundlage der Erfahrungen aus der Szenischen Interpretation dieser konkreten Oper,
(c) im Gespräch mit Künstlern aus der Produktion und beim Blick hinter die Kulissen auf der Grundlage der Erfahrungen aus der Szenischen Interpretation und des Aufführungsbesuchs.

Die drei Thesenblöcke sind:

(1) Thesen zum Erfahrungslernen von Wolfgang Martin Stroh (Stroh 1994, S. 8-10)
(2) Thesen zum Erfahrungslernen im Rahmen der Publikationen zu "Erlebnisraum Oper" (Kosuch 1997a und b)
(3) Erweiterte Thesen zum Erfahrungslernen

3.5.1 Erfahrungslernen mit dem Konzept der Szenischen Interpretation im Modell „Erlebnisraum Oper“

Stroh formuliert 6 Thesen zum Erfahrungslernen (Stroh 1994, S. 8 f) mit dem Konzept der Szenischen Interpretation.

(Stroh –These 1) Menschen lernen durch Erfahrungen

(Stroh –These 2) Jedes Lernen ist ein Lernen durch gemachte Erfahrungen

(Stroh –These 3) Aufgabe der Lehrerin und des Lehrers ist es, (Lern-) Situationen bewusst zu inszenieren, in denen Erfahrungen gemacht werden können.

(Stroh –These 4) Lernen aufgrund bewusst inszenierter Erfahrungen ist ein Lernen mit Körper, Geist und Seele – das heißt: ein ganzheitlicher, sehr nachhaltiger, menschenwürdiger und lustvoller Prozess.

(Stroh –These 5) Erfahrungslernen geschieht nicht einfach durch die ungebrochene Akkumulation subjektiver Erfahrungen, sondern erst dadurch,

dass gemachte Erfahrungen gebrochen, reflektiert und weiterentwickelt werden.

Stroh verweist hier zum besseren Verständnis auf die von Scheller vorgenommene Unterscheidung zwischen Erlebnis = unverarbeitete Erfahrung und Erfahrung = verarbeitetes Erlebnis.

(Stroh –These 6) Im Schutz einer fremden Rolle und auf dem Wege der Einfühlung in solche Rollen können die SchülerInnen geheime Gefühle, Wünsche und Phantasien äußern und Betroffenheit veröffentlichen, wie sie es ohne diesen Schutz niemals tun würden. Hierdurch wird Erfahrungslernen initiiert.

> „Das Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts geht davon aus, dass SchülerInnen durch Erfahrungen lernen und sogar *nur* durch Erfahrungen lernen. Alles, was im Unterricht passiert und keine Erfahrung wird, wird auch nicht gelernt. Erfahrungen entstehen dabei durch verarbeitete Erlebnisse und Erlebnisse sind Erinnerungsspuren von Handlungen.“ (Stroh 2003/ S.19)

Auf der ersten Ebene (a) des Modells Erlebnisraum Oper findet Erfahrungslernen statt. Dies leitet sich daraus ab, dass das Konzept der Szenischen Interpretation im Modell "Erlebnisraum Oper" beibehalten wird. Im Zentrum der Arbeit steht die Konstruktion von Bedeutung fiktionaler Realität. Die Oper, die Methode und der biographische Hintergrund der Kinder und Jugendlichen bilden den Konstruktionsrahmen. Das Spielkonzept wird unabhängig von einer Inszenierung entwickelt und bezieht sich lediglich auf die jeweilige Oper selbst. In diesem Sinne kann das in Kapitel 3.2. beschriebene schülerorientierte bzw. schülerrelevante Thema, das in das Zentrum der Konstruktionsarbeit der Schüler gestellte wird, ein ganz anderes sein, als das, was das Regieteam als inszenierungsrelevant auswählt und bestimmt hat. Das bedeutet, dass im Rahmen von Erlebnisraum Oper in der Arbeit mit der Szenischen Interpretation keine Akzentverschiebung stattfindet. Würde das Spielkonzept einer Inszenierungsidee folgen, dann würde an Stelle der Konstruktion von Bedeutung durch musikalische Tätigkeit eine Rekonstruktion einer Inszenierungsidee eines Regieteams durch musikalische Tätigkeit stehen. Dies würde im Widerspruch zu der im Methodenkatalog beschriebenen Intention des Autorenteams Brinkmann, Kosuch, Stroh stehen, die ausdrücklich formulieren:

> „Szenisches Spiel und szenische Interpretation grenzen sich somit vom ... Nachspielen einer vorgegebenen Inszenierungsidee ... und anderen Verfahren ab, in denen nicht die Konstruktion von Bedeutung fiktionaler Realität im Mittelpunkt des pädagogischen Geschehens steht.“ (Brinkmann, Kosuch, Stroh, 2001, S. 7/8)

Die Distanz zwischen der Interpretation der Lerngruppe und der Inszenierung durch das Regieteam ist konstitutiv für "Erlebnisraum Oper". Diese Distanz ist später für die Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen im Sinne des Erfahrungslernens absolut notwendig (vergleiche Kapitel 2.3 S. 11). Mit der Szenischen Interpretation wird folglich nicht der Besuch einer speziellen Inszenierung, sondern auf den Aufführungsbesuch des Werkes in einer beliebigen Inszenierung vorbereitet. Außerdem muss sichergestellt sein, dass auch in inszenierungsunabhängigen Spielkonzepten das re-konstruktive Moment nicht im Vordergrund steht. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn sich Schüler zwar in Rollen der Oper einfühlen, dann aber lediglich den Handlungsverlauf der Oper in Standbildern nachvollziehen würden. Mit dem in Kapitel 2.5. dargestellten Analyseinstrument der systemisch konstruktivistischen Pädagogik nach Reich (Reich 2000) und den drei Postulaten (siehe im Kapitel 2.5 S. 18/19), kann jedes Spielkonzept auf seine Balance zwischen Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion hin untersucht werden (siehe exemplarische Analyse in Kapitel 6.1).

3.5.2 Erfahrungslernen durch den Aufführungsbesuch, das Gespräch mit Künstlern, den Blick hinter die Kulissen im Modell „Erlebnisraum Oper“

In der ersten Publikation, die im Rahmen der Arbeit von „Erlebnisraum Oper“ entstanden ist (Kosuch 1997a), werden sechs Thesen zum Erfahrungslernen als Zentrum des Konzepts „Erlebnisraum Oper“ formuliert (ebenda, S. 6/7) . Diese Thesen bildeten die Grundlage der opernpädagogischen Arbeit und wurden als Fortführung der oben angeführten Thesen von Wolfgang Martin Stroh formulierten. Außerdem zeigen diese sechs Thesen die bildungs- und kulturpolitische Dimension, die beim Transfer der Szenischen Interpretation von Musiktheater in die Institution Oper entstanden ist.

Kosuch - These 1: Die Oper ist eine Gattung, die Schülerinnen und Schülern in der Regel eher fremd ist. Diese Fremdheit bietet den Jugendlichen die Chance, Nähe und Distanz zum Stoff und den Grad ihrer emotionalen Beteiligung selbst zu bestimmen.

Die Fremdheit der Gattung Oper wird in der Diskussion immer wieder als Grund angeführt, sie für Schüler als nicht relevant, nicht interessant und damit als überflüssig zu erklären. In der ersten These wird aus der angeblichen „Not der Fremdheit“ eine Tugend gemacht. Aus der Erfahrung mit der West Side Story [Kosuch, Stroh 1997], bei der die große Nähe zu den Schülern zu einem methodischen Problem wurde, wird die Fremdheit hier zur Qualität. Die Fremdheit der Gattung Oper bezieht sich im wesentlichen auf die Kunstform und die Musik, zunächst nicht auf die Aufführungspraxis (siehe dazu These 5). Mit der These und dem Begriff der Fremdheit ist nicht die vieldiskutierte antiquierte Aufführungspraxis gemeint. Die Fremdheit liegt in den künstlerischen Materialien selbst. Zum einen weil es sich zumeist um Geschichten aus vergangenen Jahrhunderten handelt, zum anderen, weil die Form, diese Geschichten zu erzählen, artifiziell ist – Menschen singen Worte zu fremder – nicht populärer – Musik. Diese Fremdheit auf der ersten Ebene ist kein Problem, sondern sie wird für die Etablierung des Rollenschutzes genutzt. Die Figuren, in die sich die Kinder und Jugendlichen einfühlen, stehen ihnen fremd gegenüber. Diese Distanz ist wichtig, um im Wechsel zwischen Rollen-Erlebnis und persönlichem Erlebnis Erfahrungslernen zu initiieren. Ohne Distanz kann diese Verarbeitung nicht stattfinden (siehe Kapitel 2). Auf der zweiten Ebene besteht keine Fremdheit, sondern eine Nähe zu Kindern und Jugendlichen. In den Opern werden zumeist grundlegende „allgemein menschliche“ Konflikte thematisiert – Liebe, Eifersucht, Hass, Gewalt, Depression, Konkurrenz, Neid usw.[3]. Der Lebensweltbezug entsteht im Rahmen der Einfühlungsprozesse, in denen die Kinder und Jugendlichen auf eigene Erfahrungen zurückgreifen und diese in die Rollenfigur einflechten. Diese grundlegenden menschlichen Konflikt, die die Spieler nun im Rahmen der Szenischen Interpretation durchleben und zu lösen versuchen, werden meist in historischen Kontexten und mit „sozialhistorischen“ Lösungsstrategien erzählt. Dadurch entsteht auf der dritten Ebene eine Fremdheit, die es Schülern ermöglicht ihre eigenen Lösungen zu den Konflikten zu entwickeln und denen der Oper (des Librettisten und Komponisten) gegenüberzustellen.
Daran wird deutlich, dass Lebensweltbezüge nicht gleichbedeutend mit Themen sind, die eins zu eins dem Leben der Schüler entnommen sind. Gerade mit fremden Themen kann, wie die Arbeit mit der Szenischen Interpretation zeigt, ein sehr

[3] Siehe hierzu auch die Liste der Themen, die in der jeweiligen Oper schwerpunktmäßig bearbeitet wird 2. Band Kapitel 2.6. Seite 43/44

intensiver Lebensweltbezug hergestellt werden, da ritualisierte Verdrängungsmechanismen (Scheller 1981) umgangen werden können und durch den Rollenschutz mit Emotionen, Fantasien und Wünschen gearbeitet werden kann. Die Gattung Oper ist durch diese Mischung aus Distanz und Nähe, Fremdheit und grundmenschlichen Konflikten ideal, einen starken Rollenschutz aufzubauen, der im dialektischen Pendeln zwischen Rollenfigur und Interpretierendem intensive Erlebnisse und tiefgehende Verarbeitungsprozesse ermöglicht. Durch die Gattung Oper kann Erfahrungslernen initiiert werden.
Die Fremdheit als Qualität führt dabei keineswegs zu „falschen“ Aneignungsprozessen. Ziel von „Erlebnisraum Oper“ an der Staatsoper Stuttgart war nicht die Aneignung der Oper durch Schüler, wie Christoph Richter sie beispielsweise als Ideal beschreibt (Richter 2003, S.6 f). Er benennt Atmosphäre, Festlichkeit und vorübergehende Eigenwelt, die von der Regie und der Institution angeboten werden müssen, um das Gesamtkunstwerk ‚Oper’ in seiner Unmittelbarkeit zur Wirkung kommen zu lassen. „Die Darstellung selbst sollte im Idealfall, die Vermittlung sein. Dieser Idealfall stellt sich jedoch nur im Ausnahmefall des unmittelbaren Mitgenommenseins ein.“ (Richter 2003, S.8). Damit sagt Richter, dass das unmittelbare Mitgenommensein und das Eintauchen in Atmosphäre, Festlichkeit und vorübergehender Eigenwelt das eigentliche Ziel eines Opernbesuchs sein sollte. Mit diesem Ziel geht es um die Beseitigung von Distanz und Fremdheit, um quasi symbiotisch mit dem Publikum und dem Kunstwerk zu verschmelzen und darin eine kathartische Reinigung zu erfahren. Lust entsteht hier im Verschmelzen, im „Abschalten vom Alltag“ in der „Erholungspause des Alltags“. Dies ist nicht das Ziel von „Erlebnisraum Oper“. Das Ziel ist, mit Fremdheit lustvoll umzugehen. Lust entsteht dabei im Erkennen, in der Anregung zur Reflexion und im Pendeln zwischen mitfühlen und mitdenken. Es geht folglich nicht um die Aneignung der Oper, sondern um die Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln, in musikalischen Tätigkeiten. Eine solche musikalische Tätigkeit kann auch ein Opernbesuch sein. Fremdheit soll also nicht aufgelöst, sondern zur Erprobung unterschiedlicher Perspektiven und der Möglichkeit Nähe und Distanz zum Stoff selbst zu bestimmen, genutzt werden.
In diesem Sinne bietet Fremdheit die Chance eine lustvolle Neugierde zu entwickeln. Foucault schreibt in der Einleitung zu *Der Gebrauch der Lüste,* Motiv seiner Arbeit sei die Neugier,

> „nicht diejenige, die sich anzueignen versucht, was zu erkennen ist, sondern die, die es gestattet, sich von sich selbst zu lösen. (...) Es gibt im Leben Augenblicke, da die Frage, ob man anders denken kann, als man denkt, und anders wahrnehmen kann, als man sieht, zum Weiterschauen und Weiterdenken unentbehrlich ist. (S.15 f)“[4]

Im Foucault’schen Sinne bedeutet dies: Szenische Interpretation von Musiktheater dient nicht als Aneignung der Oper, als Vereinnahmung und Auflösung der Distanz und Fremdheit sondern als Mittel des Perspektivenwechsels, um auf bekannte allgemein menschliche Konflikte neu zu schauen. Fremdheit als Qualität, die die Distanz und in der Distanz intensives Erleben und Reflexion ermöglicht.

Kosuch – These 2: Durch die Auseinandersetzung mit Opern des aktuellen Spielplans (hier an der Staatsoper Stuttgart) nehmen Schülerinnen und Schüler am derzeitigen kulturellen Geschehen ihrer Region teil.

Die zweite These muss aus heutiger Sicht modifiziert werden:

Durch die Auseinandersetzung mit Opern des aktuellen Spielplans (hier an der Staatsoper Stuttgart) nehmen Schülerinnen und Schüler *am Geschehen des Musiktheaters und damit an einer Form des kulturellen Lebens* ihrer Region teil.

Diese These ist im Bezug zur bisherigen Ausrichtung der Szenischen Interpretation als Unterrichtskonzept an allgemeinbildenden Schulen und im Zusammenhang mit den Baden-Württembergischen Bildungspläne, wie es sie in ähnlicher Form auch in anderen Bundesländern gibt, zu verstehen.
In der Arbeit mit dem Konzept der Szenischen Interpretation stand ein meist „gängiges“ Werk des Musiktheaters im Zentrum der Arbeit. Die Oper wurde ausgewählt, nicht weil sie auf einem Spielplan eines Opernhauses stand, sondern, weil das Thema schülergeeignet erschien. Dadurch entstand eine „Abgeschlossenheit“ des Unterrichts nach außen. Man bezog sich zwar auf eine existierende Oper, aber suchte in der Regel nicht den Kontakt zur Institution Oper. Im Hinblick auf die Situation in Baden-Württemberg gab es in den alten Bildungsplänen sogenannte Sternchenwerke: Zauberflöte, Freischütz, Fliegender Holländer. Diese Werke mussten vom Lehrer behandelt werden. Das führte dazu, dass Lehrer sich nicht daran orientieren konnten, welche Opern auf dem Spielplan standen, sondern forderten – zum Teil in Briefen an die Intendanz – dass Zauberflöte,

[4] Zitiert nach Fink-Eitel (1992), S. 11

Freischütz, Fliegender Holländer auf dem Spielplan des Opernhauses gesetzt werden müssten, da die Bildungspläne diesen Stoff verlangten.
Als ein Produkt der Arbeit der Staatsoper Stuttgart und des „Kontaktkreis Oper und Schule“ im Baden-Württembergischen Ministerium für Kultus und Unterricht konnte erreicht werden, dass die Bildungspläne (1998/2001) überarbeitet und Lehrer angehalten wurden, sich an den aktuellen Spielplänen der Opernhäuser zu orientieren. Damit wird der Bezug zum aktuellen kulturellen Leben explizit als Bildungsauftrag formuliert.
Oper ist obligatorischer Bestandteil des Musikunterrichts in Baden-Württemberg, so dass diese Veränderung der Bildungspläne die Voraussetzung dafür war, dass Schüler am aktuellen Musiktheaterleben partizipieren können und nicht Opern bearbeiten, von denen keine Aufführung besucht werden kann.
Dr. Annette Schavan, 1996 Kultusministerin in Baden-Württemberg, schreibt in ihrem Vorwort zur Szenischen Interpretation „Die Liebe zu den drei Orangen“*:*

> *„Erlebnisraum Oper“ ist der faszinierende Titel einer besonderen Zusammenarbeit der Staatsoper Stuttgart mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport. Diese Zusammenarbeit der künstlerischen Kräfte eines Opernhauses mit Schülerinnen und Schülern, bzw. Lehrerinnen und Lehrern ist für mich ein überzeugendes Beispiel für die stärkere Öffnung von Schule zum kulturellen Umfeld.* (Schavan zitiert nach Kosuch 1997a, S.2)

Damit wird die bildungspolitische und kulturpolitische Dimension des Modells deutlich: Schule öffnet sich zum kulturellen Umfeld. Die Szenische Interpretation bildet die Brücke zwischen den Bedürfnissen der Schule und denen der Oper.

Kosuch – These 3: Durch die im Stuttgarter Modell praktizierte Vorbereitung können die Jugendlichen den Status des unbeteiligten Konsumenten verlassen und sich auf der Basis der eigenen szenisch erarbeiteten Interpretation in die Position eines mittelbar Beteiligten begeben.

In der **dritten These** wird die Modifikation der Haltung eines Opernhauses Schülern gegenüber formuliert. Jugendliche im speziellen und Erwachsene im allgemeinen werden oft von Opernhäusern im Sinne des Marketings als Konsumenten eines kulturellen Produkts (miss-)verstanden. In These 3 wird implizit ein Paradigmenwechsel formuliert. Die Jugendlichen sind nicht Konsumenten, die durch opernpädagogische Arbeit über den Inhalt aufgeklärt oder belehrt werden, bevor sie

zum Opernbesuch zugelassen werden, sondern sie werden in eine künstlerische, fragende Auseinandersetzung einbezogen, die zwar keine praktische Relevanz auf die Inszenierung selbst hat (siehe hierzu mehr unter Kapitel 4 Junge Oper), sich aber der Form nach dem fragenden künstlerischen Prozess einer Opernproduktion nähert. Für den Intendanten der Staatsoper Stuttgart, Klaus Zehelein ist „die Vorgehensweise der szenischen Interpretation (...) dabei parallel zu der professionellen Erarbeitung eines Aufführungskonzepts mit dem Produktionsteam zu sehen." (Kosuch, 1997a, S.2)

Kosuch – These 4: Durch die handlungsorientierte Arbeit verändern sich die Rezeption und die Fragestellungen der Jugendlichen. Sie sind einerseits emotional beteiligt, zum andern kritisch gegenüber dem konzeptionellen Rahmen und der Realisierung der Inszenierung.

Dies ist die zentrale These, die den Übergang der Szenischen Interpretation von einem Unterrichtskonzept an allgemeinbildenden Schulen hin zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik beschreibt. Im wesentlichen wird hier ein Effekt beschrieben, den die Arbeit mit der Szenischen Interpretation bewirkt. Die Szenische Interpretation von Musiktheater, so wie sie in Kapitel 2 beschrieben wird, ist ein gemäßigt konstruktivistisches Konzept. Durch die Arbeitsweise haben Jugendliche gelernt Bedeutung zu konstruieren, Bilder zu lesen, Situationen zu befragen und einen musikalischen Gestus auszudrücken und zu hören. Mit all diesen Erfahrungen und Fertigkeiten kommen sie im Rahmen von „Erlebnisraum Oper" ins Opernhaus und greifen beim Zuschauen und Zuhören genau auf diese Fertigkeiten und Erfahrungen zurück. Die Jugendlichen haben nicht nur ein Wissen über die Figuren, sowie ein Expertenwissen über eine spezielle Figur, in die sie sich eingefühlt haben und kennen die Konfliktlinien der Oper, sondern sie haben auch eine emotionale und körperliche Erfahrung mit der Oper. Sie sind in der szenischen Interpretation konstruktiv, re-konstruktiv und de-konstruktiv tätig gewesen. Das heißt die Schüler übertragen die Art und Weise, mit der sie Bilder, Haltungen, Situationen und Szenen in der Szenischen Interpretation betrachtet haben, auf die Situation im Opernhaus. Sie sitzen folglich nicht „still und staunend" im dunklen Zuschauerraum und lassen die Eindrücke auf sich einströmen, sondern sie sind konstruktiv tätig. Sie setzen die

neuen Bilder der Operninszenierung mit ihren Bildern und ihrer Interpretation in Bezug und

a) „lesen“ die Inszenierung,

b) fragen sich, was die Inszenierung ihnen erzählt und

c) konstruieren eine Bedeutung, die sich im Spannungsfeld von emotionaler Erfahrung, Kenntnis der Konfliktlinien und der Interpretation des Regieteams entwickelt oder

d) sie beschreiben die Inszenierung als ungenau oder nicht lesbar.

Eine Verschiebung der Fragestellung in der Betrachtung von Kunst vollzieht sich als Konsequenz aus den Erfahrungen in der „handlungsorientierten Arbeit“ der Szenischen Interpretation von Musiktheater. Durch die Verschiebung der Fragestellungen und Beobachtungsweisen entsteht eine Verbindung von kritischer Beobachtungsfähigkeit und emotionaler Beteiligung.

Wie in These vier formuliert wird der Jugendliche zum Experten „seiner“ Interpretation der Oper (oder der Interpretation seiner Lerngruppe).

Hier findet implizit ein Paradigmenwechsel im Bezug auf das vom Opernhaus erwünschte Rezeptionsverhalten statt. Beim Besuch der Aufführung einer Oper geht es nicht mehr darum, dass Jugendliche eine „Botschaft“ dekodieren, also verstehen, was der Komponist und Librettist mit der Oper und Regisseur mit dieser Inszenierung sagen wollen, sondern darum, dass Jugendliche auf der Basis eigener Erfahrung sowohl emotional beteiligt, als auch kritisch gegenüber der Inszenierung sind. Darin besteht eine Parallele zum im Vorwort zur Szenischen Interpretation der West Side Story formulierten Paradigmenwechsel in der Musikpädagogik:

> *Insofern ist die szenische Interpretation ein „gemäßigt konstruktivistisches“ Verfahren, das den postmodernen Paradigmenwechsel innerhalb eines definierten pädagogischen Rahmens vollzogen hat: Es geht im Musikunterricht nicht mehr darum herauszubekommen, was „der Meister“ uns sagen will (Didaktik der Musikalischen Kommunikation) oder wie ein Werk „richtig“ verstanden werden soll (Didaktik des Musikverstehens). Es geht vielmehr darum, dass die SchülerInnen sich – wie gesagt: im pädagogisch vorgegebenen Rahmen! – eine „Bedeutung“ selbst erarbeiten. (Kosuch/Stroh 1997, S.4)*

Kosuch - These 5: Die szenische Interpretation von Opern ermöglicht die Erfahrung, dass die Inszenierung einer Oper das Produkt eines langen Prozesses der Auseinandersetzung ist und sich nicht an Begriffen der scheinbaren objektiven Werktreue oder des Begriffes der Authentizität messen lässt.

In These fünf wird dieser Paradigmenwechsel auch für die Lesart des Werkes durch das künstlerische Team formuliert. Diese These ist in einer intensiven Diskussion mit dem Stuttgarter Opernintendanten Klaus Zehelein entstanden und spiegelt somit die Arbeitsweise der Dramaturgie der Staatsoper Stuttgart wieder. Damit ist diese These zunächst für Stuttgart sehr spezifisch. Klaus Zehelein schreibt:

> *Neugierde zu wecken, lustvoll neue Hör- und Sehweisen zu entdecken, Vorgegebenes zu hinterfragen, das sind Momente der Arbeitsweise der Staatsoper Stuttgart. Das neukonzipierte Projekt „Erlebnisraum Oper" greift diese am Haus geführte Auseinandersetzung mit historischen und zeitgenössischen Opern auf und setzt sie in musikpädagogische Konzepte um. Das künstlerische Werk selbst steht im Mittelpunkt der Auseinandersetzung und bildet den Rahmen für eine vielschichtige Entdeckungsreise. Ein zentraler Aspekt ist, dass Jugendliche eine neue Qualität der Wahrnehmung des Musiktheaters erfahren. Die Vorgehensweise der szenischen Interpretation ist dabei parallel zu der professionellen Erarbeitung eines Aufführungskonzepts mit dem Produktionsteam zu sehen. Wir sind an einem neugierigen Publikum interessiert, das sich mit der künstlerischen Form der musikalischen und szenischen Realisierung der Werke aus neuer, eigenen Erfahrungen heraus kritisch auseinandersetzt."* (Zehelein zitiert nach Kosuch, 1997a,S.2)

Hier wird von der Intendanz selbst formuliert, dass man nicht an Claqueuren interessiert ist, sondern an einem neugierigen und kritischen Publikum. So formuliert bedeutet dies, die kulturelle Institution Oper steigt aus ihrem Elfenbeinturm heraus und wendet sich ihrem Publikum zu. Die Aussage bedeutet aber auch, dass sich die Lesart und die Richtung der Interpretation eines Werkes an einem Opernhaus ändert, das heißt dass es hier zu einer Verschiebung der Schwerpunkte in der Inszenierungs- und Aufführungspraxis kommt.

Kosuch – These 6: Das Verfahren der szenischen Interpretation regt zur handelnden, lustvollen und fragenden Auseinandersetzung mit Kunst an.

Die sechste These ist wiederum in Bezug zur Szenischen Interpretation von Musiktheater als Unterrichtskonzept an allgemeinbildenden Schulen zu verstehen. Die Szenische Interpretation verstand sich bis zur Integration in das Modell "Erlebnisraum Oper" als ein handlungsorientiertes und erfahrungsbezogenes Unterrichtskonzept, in dem es um die Aneignung von „fiktionaler" Realität ging. Diese fiktionale Realität entstammt zwar Werken des Musiktheaters, aber es ging im eigentlichen Sinne nicht um die Auseinandersetzung mit Kunst, sondern um die Persönlichkeitsbildung unter Nutzung der Geschichte einer Oper. Mit der Integration der Szenischen Interpretation von Musiktheater in das Modell „Erlebnisraum Oper"

geht es nun verstärkt um die Auseinandersetzung mit Kunst bzw. der Kunstproduktion. Dabei geht es aber nicht um ein unreflektiertes Rezipieren oder Konsumieren von Kunst, sondern um einen kommunikativen Akt, der zwischen Betrachter und Betrachtetem auf der Grundlage eines tätigkeitspsychologischen Handlungskonzepts und eines gemäßigten Konstruktivismus entsteht. Insofern ist Kosuch -These 6 kein Desideratum: „Schüler sollen sich handelnd und lustvoll fragend mit Kunst auseinandersetzen“, sondern eine Beschreibung dessen, was real stattfindet, wenn sich Schüler im Rahmen einer szenischen Interpretation mit Kunst (Oper) auseinandersetzen und dann beim Aufführungsbesuch ihre eigene Erfahrung mit einer Kunstproduktion (der Interpretation einer Oper eines Regieteams) konfrontieren. Lust ist - wie Stroh an vielen Stellen zur Szenischen Interpretation schreibt - nicht Ziel der Arbeit, sondern ein Effekt der Arbeit, der sich einstellt, wenn Schüler Bedeutung im kommunikativen Prozess konstruieren.

> „Nicht nur die im deutschsprachigen Raum auflagenstärkste Musikzeitschrift "Praxis des Musikunterrichts" sondern auch die konzeptionellen Windungen von "Musik und Bildung" oder "Musik und Unterricht" spiegeln wider, dass die herkömmlichen Ziele des "Verstehens" weit gehend dem Konzept eines fantasievollen und lustbringenden Umgangs mit Musikstücken gewichen ist. Alles geschieht unter dem Vorwand der Handlungsorientierung. Dabei wird "Spaß haben" oft als ein Ziel bezeichnet. Dies ist ein logischer und terminologischer Irrtum, aber ein sehr bezeichnender Irrtum. "Spaß" kann kein Handlungsziel sein, sondern ist eine positive Begleiterscheinung und ein Erfolgskriterium. Wenn Schüler beim Zertrümmern eines Musikinstruments "Spaß" haben, dann hört ja der Spaß auf. Jedes Handlungsziel muss wie auch die dahinter stehende Tätigkeit einen Inhalt haben und Spaß ist kein Inhalt. Wenn "Spaß" zum Ziel erhoben wird, so kommt in diesem logischen Irrtum eine neuartige Beziehung von SchülerInnen zu Musik zum Ausdruck. Wenn sie nämlich das, was Musik für sie bedeutet, nicht mehr "verstehend" der Musik entnehmen, sondern selbst(bewusst) selbst herstellen ("konstruieren"), so kann es ihnen scheinen, als ob der Spaß, den sie hierbei empfinden, Inhalt ihrer Tätigkeit und Ziel ihrer Handlung ist.“ (Stroh 10/2003b, S. 9)

Aus den Rückmeldungen der Jugendlichen, die die Aufführungen im Anschluss an eine Szenische Interpretation von Musiktheater besuchten und aus Kommentaren und Beobachtungen der in den Projekten beteiligten Lehrer, wurde sehr deutlich, dass Neugierde entsteht, sich mit Kunst auseinander zu setzen. Das heißt strenggenommen, dass Musiktheaterpädagogen aufgeben sollten, Schüler für die Oper begeistern zu wollen. Sie sollten eher den Kontakt und den Austausch mit Schülern in der Arbeit mit dem künstlerischen Material selbst suchen. Die Neugierde und die Lust auf Kunst entsteht dann von selbst, wenn der Arbeitsprozess präzise, spannend und befriedigend war (siehe auch Kapitel 6 S.207).

Im folgenden geht es darum, zu untersuchen, ob mit dem Besuch der Aufführung im Opernhaus/Theater und mit dem Gespräch mit Künstlern und dem Blick hinter die Kulissen Erfahrungslernen initiiert und vertieft wird (siehe Ebene (b) und (c) S. 45). Es soll nun durch die Formulierung und Begründung von weiteren 4 Thesen (Kosuch Thesen 7 – 10) gezeigt werden, dass mit dem Aufführungsbesuch, dem Gespräch mit Künstlern und dem Blick hinter die Kulissen im Rahmen von „Erlebnisraum Oper“ Erfahrungslernen initiiert und vertieft wird.

Kosuch –**These 7:** Der Aufführungsbesuch im Rahmen von „Erlebnisraum Oper“ dient der vertiefenden Verarbeitung von Erlebnissen aus der Szenischen Interpretation. Er dient in dieser Hinsicht dem Erfahrungslernen.

Kosuch –**These 8**: Der Aufführungsbesuch im Rahmen von „Erlebnisraum Oper“ ist ein eigenständiges Erlebnis, das auf der Basis der Fähigkeiten und Erfahrungen aus der szenischen Interpretation während und nach der Aufführung zur Erfahrung verarbeitet wird.

Kinder und Jugendliche sind nach einer szenischen Interpretation Experten ihrer Interpretation. Sie haben sich mit einer Figur aus dem Werk emphatisch auseinandergesetzt und haben sich eine Bedeutung erarbeitet. Sie haben Erfahrungen im Lesen und Interpretieren von Bildern, Szenen und Musik und haben eine eigene Interpretation konstruiert. Wenn sich nun Kinder und Jugendliche entscheiden, auf der Grundlage dieser Erfahrung eine Aufführung zu besuchen, sind sie sich in der Regel im klaren darüber, dass sie nun etwas Neues zu sehen bekommen – etwas was ihre Interpretation stützt oder in Frage stellt. Sie sind sich darüber im klaren, dass sie sich nun in eine neue Situation begeben.

Jeder Aufführungsbesuch ist ein Erlebnis. Im Hinblick auf das Erfahrungslernen stellt sich jedoch die Frage, ob hier auch ein Erfahrungslernen initiiert wird. Das Erfahrungslernen setzt voraus, dass die Erlebnisse zu Erfahrungen verarbeitet werden (Stroh These 5).

Der Opernbesuch im Kontext von Erlebnisraum Oper geht über ein bloßes Opernerlebnis hinaus, da dieser Besuch auf zwei Ebenen wirkt bzw. stattfindet:

a) Der Opernbesuch ist die Konfrontation der eigenen Erlebnisse und Erfahrungen aus dem Prozess der Szenischen Interpretation von Musiktheater mit einer Inszenierung. Durch die Impulse, Bilder und Eindrücke aus der Inszenierung entstehen neue Bedeutungen und Verarbeitungsleistungen der

Erlebisse der Spielprozesse, es findet also eine Weiterentwicklung der subjektiven Erfahrung (Stroh These 5) statt. Der Opernbesuch dient quasi als vertiefende Reflexion

b) Der Opernbesuch ist auch ein eigenständiges Erlebnis. Dieses Erlebnis ist jedoch nicht alleine stehend, sondern es steht im Bezug zur eigenen Spiel- und Wahrnehmungserfahrung. Wie in Kosuch-These 4 formuliert, sind die Schüler zum einen emotional beteiligt, weil eine Teilidentifikation mit den Figuren stattfindet, die sie selber gespielt haben, zum anderen sind sie distanziert, da sie von außen auf eine ihnen unbekannte Inszenierung der Oper schauen. Das heißt beim Betrachten und Hören der Oper findet bereits eine Verarbeitung des Opernerlebnisses statt. Damit ist der Opernbesuch bereits mehr als ein singuläres Erlebnis und trägt bereits Züge einer Opernerfahrung.

Aus beiden Aspekten, dem Opernbesuch als vertiefende Reflexion und dem Opernbesuch als Erlebnis mit Erfahrungselementen, folgt:
Der Opernbesuch im Kontext des Modells „Erlebnisraum Oper“ kann man als Opernerfahrung bezeichnen.

Kosuch – **These 9:** Das Gespräch mit den Künstlern dient der vertiefenden Verarbeitung von Erlebnissen aus der Szenischen Interpretation und aus dem Aufführungsbesuch.

Im Gespräch mit den Künstlern haben die Schüler die Gelegenheit ihre Spielerfahrungen aus der szenischen Interpretation und die daraus gewonnen Sichtweisen in Beziehung zu denen eines Künstlers zu setzen. Wie unter Punkt 3.4. beschrieben, veränderten sich die Fragestellungen der Schüler in den Projekten zum Modell „Erlebnisraum Oper“. Es standen nicht mehr Fragen nach Gage, Freizeitaktivitäten und Lieblingsessen im Zentrum, sondern Fragen nach Rollen, der Rollenvorbereitung und den Inszenierungsintensionen des Regieteams. Hierin wird deutlich, dass es zu einer Verarbeitung von Spielerlebnissen und Eindrücken aus dem Aufführungsbesuch kommt. Die Schüler sind wie in Kosuch – These 3 angeführt mittelbar Beteiligte. Das heißt, dass es in der Regel nicht zu einem ehrfurchtsvoll distanzierten Gespräch kommt, sondern dass Schüler sich in der Rollenerfahrung auf gleicher oder ähnlicher Stufe mit den Künstlern sehen. Dies zeigte sich insbesondere in den Ergebnissen der Studie zur Szenischen Interpretation im Europäischen Kontext (Kapitel 5). Im „Erlebnisraum Oper“-Projekt in Finnland zu „Das Kind und

die Zauberdinge“ konnte die Sängerin des Kindes den Unterschied zwischen Kindern, die ein Projekt im Sinne von Erlebnisraum Operndurchgeführt hatten und denen, die ohne diese Vorbereitung kamen, in der Aufführung selber wahrnehmen (siehe Kapitel 5.4. S.173). Nach der Aufführung liefen die Kinder auf die Bühne zu „ihren“ Rollen und verwickelten die Sänger in Gespräche.

Kosuch – **These 10:** Der Blick hinter die Kulissen dient der vertiefenden Verarbeitung von Erlebnissen aus der szenischen Interpretation und aus dem Aufführungsbesuch.

Der Blick hinter die Kulissen überführt die Erfahrungen aus der Szenischen Interpretation und aus dem Aufführungsbesuch in den Bereich der Kunstproduktion. Im Zentrum des Blicks hinter die Kulissen steht der Einblick in die Abläufe, die Vorbereitung und die Realisierung einer Opernproduktion – einer Kunstproduktion. Die Schüler erfahren, dass die Produktion auf (künstlerischen) Entscheidungen basiert. Im Vergleich zur Szenischen Interpretation steht also nicht die Entwicklung von Fragestellungen und Interpretationsmöglichkeiten im Vordergrund, sondern im Kontext der Produktion die Entscheidung für die Entwicklung einer Interpretation und deren Umsetzung auf der Bühne. Im Hinblick auf den Aufführungsbesuch wird beim Blick hinter die Kulissen deutlich, dass die Aufführung nicht die „richtige“ Inszenierung und damit die „richtige“ Interpretation des Werkes ist, sondern dass eine Produktion auf künstlerischen Entscheidungen beruht, die Menschen aufgrund ihrer Sichtweise auf das Werk zu verantworten haben. Der Blick hinter die Kulissen unterstützt im weiteren Sinne damit auch nochmals Kosuch-These 5.
Aus den Thesen 7 – 10 lässt sich folgendes Fazit ableiten:

Das Modell "Erlebnisraum Oper" ist ein Modell in dem Erfahrungslernen abgesichert auf allen Ebenen stattfindet.
Das Modell "Erlebnisraum Oper" kann aus musikwissenschaftlicher Sicht als **„Erfahrungsraum Oper“** bezeichnet werden.

Der Opernbesuch, der Blick hinter die Kulissen und das Gespräch mit den Künstlern können nun unter dem Gesichtspunkt des tätigkeitspsychologisch fundierten Handlungskonzepts nach Stroh betrachtet werden. Dies soll hier exemplarisch am Beispiel der Schüler-Handlung „Opernbesuch“ gezeigt werden. Der gemeinsame „Opernbesuch“, zu dem sich die Schüler im Kontext von „Erlebnisraum Oper“

freiwillig entscheiden, kann unterschiedliche Motive haben und damit auch verschiedene Tätigkeiten realisieren. Den gruppenbezogenen Kristallisationspunkt bildet jedoch die gemeinsame emotionale, körperorientierte und reflektierte Spielerfahrung aus der Szenischen Interpretation. Dadurch ist eine Reflexion möglich.

Im Spielkonzept zur „Liebe zu den drei Orangen“ wird sogar der Vorschlag gemacht, den Opernbesuch selbst unter der Perspektive der Szenischen Interpretation zu realisieren. Die Schüler wählen sich Rollen, aus denen heraus sie das Opernhaus besuchen, um darüber eine Diskussion über die Institution Oper zu initiieren.

> „Die TN haben im Verlauf der Spieleinheiten unterschiedliche Sichtweisen eingenommen, kennen gelernt und beobachtet. Die TN sammeln nun Perspektiven, aus denen sie die Aufführung betrachten wollen.
> Aufführungsbesuch aus der Perspektive:
> - eines Musikkritikers
> - eines Anhängers eines Theatergenres (*Die Tragischen, Die Komischen* .....)
> - eines Opernfans
> - einer Rollenfigur (Prinz, König, Smeraldina ....)
> - ....
>
> Jeder TN entscheidet sich für eine Perspektive und schreibt nach dem Aufführungsbesuch einen Erlebnisbericht aus dieser Perspektive.“ (Kosuch 1997a, S 28)

Über diese Anregung werden spielerisch Motive eine Oper zu besuchen benannt und von den Schülern bewusst gewählt. In der gemeinsamen Handlung „Opernbesuch“ werden nun unterschiedliche Ziele verfolgt und damit verschiedene Bedürfnisse befriedigt:

- Der Musikkritiker hat das Ziel die Vorstellung zu rezensieren und sich damit als distanzierten kompetenten Betrachter zu erleben.
- Die Anhänger unterschiedlicher Theatergenres (Die Komischen, die Tragischen, die Lyrischen) kommen in die Oper, um sich hier zu amüsieren, dramatisches zu sehen zu bekommen oder emotional betroffen zu sein.
- Die Opernfans wollen sich berauschen lassen und eventuell ihre neusten Kleidungsstücke präsentieren.
- Die Rollenfiguren haben das Ziel, „sich selbst“ auf der Bühne zu sehen und die eigene Erfahrung mit der Inszenierung zu vergleichen.

Sie alle können nach dem Aufführungsbesuch feststellen, ob diese Ziele realisiert wurden. Damit wird gleichzeitig ein Prozess initiiert, in dem die Schüler sich über ihre eigenen Ziele, eine Oper zu besuchen, bewusst werden. Dazu können gehören: dem Lehrer gefallen zu wollen, die Neugierde auf den Verlauf der Oper zu

befriedigen, eine Operninszenierung kennen zu lernen, einen Anlass zu haben sich schick anzuziehen, zur (imaginierten) high society zu gehören, die Erlebnisse aus der Szenischen Interpretation mit einer Inszenierung zu vergleichen usw. usf.
Darüber hinaus ist es interessant, den Einfluss der Szenischen Interpretation von Musiktheater auf das Gesprächsverhalten der Künstler des Hauses unter tätigkeitspsychologischer Perspektive zu betrachten. Wie unter Punkt 3.4.5 beschrieben, hatte die Arbeit mit der Szenischen Interpretation ebenfalls positive Effekte auf die Künstler und Mitarbeiter des Opernhauses. Durch die veränderten Fragestellungen der Jugendlichen im Projekt, wurden immer mehr Künstler neugierig auf die Gespräche und den Kontakt mit den Jugendlichen. Dies führte dazu, dass die Treffen mit Jugendlichen nicht als lästige Pflicht, sondern als interessante Begegnung und Konfrontation mit neuen Fragestellungen wahrgenommen wurde.
Unter dem Aspekt des tätigkeitspsychologischen Handlungskonzepts wird deutlich, dass ein und die selbe Handlung der Künstler, nämlich ein Gespräch mit Schülern zu führen, jeweils eine andere Tätigkeit realisierte. Realisierte die Handlung zunächst die Tätigkeit, eine (lästige) Pflicht zu erfüllen, so verwirklichte sie nun die Tätigkeit, einem Interesse nach zu gehen, eine Neugierde zu befriedigen. Das heißt es kam zu einer Motivverschiebung. Hierin wird deutlich, dass mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Modell „Erlebnisraum Oper“ ein dialektischer Prozess in Gang gekommen ist, der nicht nur Schüler verändert, sondern auch Motive von Künstlern verändern kann, Gespräche mit Schülern zu führen.

3.6 Zusammenfassung

Das Modell „Erlebnisraum Oper“ – die Kombination aus

- Erstellung von inszenierungsunabhängigen Spielkonzepten zur Szenischen Interpretation von Musiktheater inklusive Schülermaterial, erarbeitet unter anderem mit Lehrern,
- kontinuierlichem Angebot an Workshop für Multiplikatoren (Lehrerinnen, Referendare, Studierende),
- Workshops für Schülerinnen und Schüler im Opernhaus oder in der Schule
- Opernbesuch, des Werkes, das szenisch interpretiert wurde und

- Gespräch mit Künstlern und Blick hinter die Kulissen -

hat nachhaltig positive Effekte auf die Entwicklung der Zusammenarbeit der Institutionen Oper und Schule.

Das Wesensmerkmal der Szenischen Interpretation von Musiktheater ist der gemäßigt konstruktivistische Ansatz auf der Grundlage eines tätigkeitspsychologisch fundierten Handlungskonzepts, bei dem Erfahrungslernen initiiert wird. Indem nun die Szenische Interpretation von Musiktheater das methodische und musiktheaterpädagogische Zentrum des Modells „Erlebnisraum Oper“ bildet, überträgt sich dieses Wesensmerkmal auf alle Phasen des Modells – auf den Aufführungsbesuch, den Blick hinter die Kulissen und das Gespräch mit den Künstlern. Es stellt sich nicht die Frage, ob der Aufführungsbesuch zu einem kathartischen Erlebnis wird, das (hoffentlich) zur Opernbegeisterung führt, es stellt sich für die Schüler die Frage, ob der Opernbesuch und das Erlebnis der Inszenierung zu neuen Perspektiven, Ansichten und Impulsen führt, die Aspekte und Emotionen ins Spiel bringen, die die Erfahrung aus der Szenischen Interpretation ergänzen, bereichern oder kontrastieren können. Ist eine Inszenierung „schlecht“ im Sinne von inkonsistent, nicht lesbar, langweilig, dann werden die Schüler dies differenziert artikulieren können.

Wie die Erfahrungen aus „Erlebnisraum Oper“ zeigen, verändern sich in den Gesprächen mit den Künstlern die Fragestellungen.

Es findet Erfahrungslernen in allen Phasen von „Erlebnisraum Oper“ statt. Unter musikwissenschaftlicher Perspektive kann bei diesem Modell von „Erfahrungsraum Oper“ gesprochen werden. Es lässt sich das Fazit ziehen:

Das Modell „Erlebnisraum Oper“ verändert durch die Arbeit mit der Szenischen Interpretation die Rezeption von Kunst!

4. Die Szenische Interpretation von Musiktheater im Modell "Junge Oper" (1997 – 2001)

Ziel und Inhalt dieses Kapitels:
In diesem Kapitel wird das Modell "Junge Oper", der Stellenwert der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Modell und die Modifikation des Modells "Erlebnisraum Oper" im Kontext des Modells "Junge Oper" beschrieben. So dann wird die Erprobung und konkrete Umsetzung des Modells "Junge Oper" in sieben Produktionen/ Modellversuchen an der Staatsoper Stuttgart dokumentiert und unter vier Fragestellungen – Beteiligungsformen von Kindern und Jugendlichen, Rolle der Szenischen Interpretation von Musiktheater, Abgleich mit drei zentralen Arbeitshypothesen und Konfliktlinien der Produktion – analysiert. Die Ergebnisse und Konfliktlinien werden dann ausgewertet.

4.1. Struktur und Inhalte des Modells „Junge Oper“

Das Modell "Junge Oper" wurde von Markus Kosuch entwickelt und auf Initiative der Intendanz an der Staatsoper Stuttgart in 7 Produktionen erprobt und umgesetzt. Das Modell versteht sich als Erweiterung des Modells "Erlebnisraum Oper" um den Bereich der Produktion.

Wie aus Abbildung 4-1 ersichtlich ist, steht die Junge Oper auf zwei Säulen: (1) den auf dem Modell "Erlebnisraum Oper" basierenden Projekten und (2) den professionellen Produktionen, die mit jungen Profis und Kindern und Jugendlichen realisiert werden.

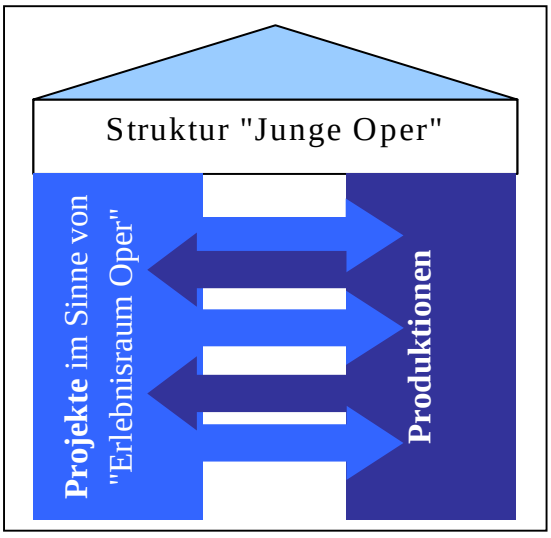


Abb. 4-1

Für das Modell "Junge Oper" gelten drei grundlegende Arbeitshaltungen:

(1) Projekt und Produktion sind gleichberechtigt und eng miteinander verknüpft.

(2) Professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk durchdringen sich.

(3) Kinder und Jugendliche sind auf unterschiedlichste Weise in möglichst allen Bereichen der Produktion beteiligt.

Methodische Grundlage für die musiktheaterpädagogische Arbeit in den Projekten und Produktionen ist die Szenische Interpretation von Musiktheater.

4.2. Die Institution Junge Oper der Staatsoper Stuttgart

Im folgenden wird die spezifische Ausformung der drei grundlegenden Arbeitshaltungen und die Arbeit mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater in den zwei Bereichen – Projekt und Produktion - des Modells im Kontext der Institution „Junge Oper der Staatsoper Stuttgart“ beschrieben.

Aufgrund globaler Mindereinnahmen im Haushalt des Landes Baden-Württemberg flossen auch der Staatsoper Stuttgart 1996 weniger Mittel zu. Es drohte die Gefahr für die Opernsparte, das Kammertheater nicht mehr bespielen zu können. Offiziell war das Kammertheater 1991 durch den damaligen Generalintendanten Wolfgang Gönnenwein geschlossen worden. Diese Schließung war faktisch durch die Intendanten Klaus Zehelein und die zwei anderen Intendanten (Ballett und Schauspiel) aufgehoben worden, weil der Spielbetrieb mit kleinerem technischen Personal aufrechterhalten wurde. Es drohte nun zum zweiten Mal die Stilllegung des Spielbetriebs. In dieser Krise entwickelten der Intendant Klaus Zehelein und die Co-Intendantin Pamela Rosenberg im November 1996 die Idee, das Kammertheater zum Zentrum der Jugendarbeit zu machen, nachdem das Projekt „Erlebnisraum Oper“ von Lehrern und Schülern gleichermaßen erfolgreich angenommen wurde. Im November 1996 wurde Markus Kosuch damit beauftragt eine Konzeption zu entwickeln. Diese Konzeption wurde dann gemeinsam mit Mathias Behrends ausformuliert, der die künstlerische Leitung (1997 – 1999) des neuen Projekts übernahm.

Das Modell „Junge Oper der Staatsoper Stuttgart“ ist in zahlreichen Presseartikeln, Opernjournalen und Spielzeitheften dokumentiert, die im zweiten Band unter 2.2. zusammengestellt sind. Im Opernjournal 60 der Staatsoper Stuttgart (September 1997) wird die Kernidee komprimiert darstellt und die Institution beschrieben[1]:

[1] Strukturplan und Übersicht über Ergebnisse und Projekte der Junge Oper der Staatsoper Stuttgart sind insbesondere aufgeführt im zweiten Band 2.2.5.

Junge Oper Stuttgart im Kammertheater
Kinder- und Jugendopern, Erlebnisraum Oper, Schulprojekte
Ab Beginn der Spielzeit 1997/98 faßt die Staatsoper Stuttgart die bisherige Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Projekt ***Junge Oper Stuttgart*** *zusammen und stellt sie gleichzeitig auf eine neue Ebene. Opernintendant Klaus Zehelein und Co-Intendantin Pamela Rosenberg, auf deren Initiative dieses Projekt zurückgeht, öffnen mit der J****ungen Oper Stuttgart*** *das Kammertheater (in der neuen Staatsgalerie) für eine weitere Intensivierung der musiktheaterpädagogischen Arbeit.*
Kinder und Jugendliche im Alter von 6 –21 Jahren können sich gemeinsam mit Künstlerinnen und Künstlern in unterschiedlicher Weise auf professioneller Grundlage aktiv an Produktionen beteiligen:

- *Als Chorsänger und Musiker auf der Bühne*
- *Als Praktikanten im Produktionsbereich (Dramaturgie, Technik, Beleuchtung etc.)*
- *Bei der Auseinandersetzung mit dem Werk im Rahmen einer szenischen Interpretation*
- *In Form von Probenbesuchen und Gesprächen.*

Dabei fließen die vielfältigen Erfahrungen aus dem Bereich „Erlebnisraum Oper“, der Schulprojektarbeit, der professionellen Opernarbeit und dem künstlerischen Ausbildungssektor zusammen.

Junge Oper Stuttgart *heißt:*

- *Das Kammertheater wird zum Zentrum der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an der Staatsoper Stuttgart*
- *Zur bisherigen Arbeit im Rahmen der Schulprojekte und „Erlebnisraum Oper“ kommen jetzt Neuproduktionen hinzu (jeweils zwei pro Spielzeit mit insgesamt ca. 40 Vorstellungen).*
- *Professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk durchdringen sich.*

Die Leitung der ***Jungen Oper Stuttgart*** *liegt bei Markus Kosuch, der bereits seit der Spielzeit 1995/96 das Projekt „Erlebnisraum Oper“ als Musiktheaterpädagoge und Dramaturg entwickelt hat, und bei Mathias Behrends, der für das Projekt als Regisseur an die Staatsoper kommt.*

Das Projekt ***Junge Oper Stuttgart*** *ist eingebunden in ein Projekt der Europäischen Union zur Förderung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Die zu diesem Zweck geplante Gründung eines Netzwerks europäischer Opernhäuser[2] findet im November diesen Jahres[3] in Stuttgart statt. Maßgeblich unterstützt wird die erste Produktion der* ***Jungen Oper Stuttgart*** *von der Firma Rohbachzement. Gerd Rohbach, Geschäftsführender Gesellschafter, will damit auch in wirtschaftlich schwierigen Zeiten ein Zeichen dafür setzen, dass die Förderung von Jugendlichen im künstlerischen Bereich eine wesentliche Grundlage unserer Gesellschaft ist. Der Förderkreis der Gesellschaft der Freunde der Württembergischen Staatstheater e.V. übernimmt auch weiterhin maßgeblich die Finanzierung der Stelle des Musiktheaterpädagogen an der Staatsoper.“* (Opernjournal 60 Staatsoper Stuttgart)

Damit sind die wesentlichen Eckpfeiler der Arbeit abgesteckt, die nochmals im Fokus festhalten und durch weitere Aspekte ergänzt werden, bevor die Rolle der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Kontext des Modells „Junge Oper“ beschrieben wird:

[2] gemeint ist hier das Netzwerk RESEO www.reseo.org
[3] November 1997

- Professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk durchdringen sich
- Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ im kommunikativen Prozess
- Partizipation von Kindern und Jugendlichen im künstlerischen Prozess
- Praktika für Real- und Hauptschüler in Maske und Technik im Rahmen von direkten Kooperationen mit Schulen
- Mit Vorhandenem umgehen (low-budget Produktion)
- Einbettung des Projekts in einen europäischen Kontext
- Fester Etat bietet Planungssicherheit
- Finanzierung durch Sponsoren erwünscht, aber für die Arbeit nicht zwingend notwendig

Wichtig für die inhaltliche Arbeit war, dass der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" von der Intendanz einen gesicherten Etat zur Verfügung gestellte wurde, der unabhängig davon war, ob Sponsoren die Arbeit unterstützen würden und in welcher Höhe eine etwaige Förderung ausfallen sollte. Dies gab Planungssicherheit, die wichtig für eine nachhaltige pädagogische und künstlerische Arbeit ist.
In den Produktionen wurden die beteiligten Kinder und Jugendlichen nicht bezahlt. Sie bekamen lediglich Fahrtkosten erstattet, Getränke zu den Proben und eine große Premieren- und Dernierenfeier wurde zu jeder Produktion für die Kinder und Jugendlichen ausgerichtet. Diese Entscheidung, Kinder und Jugendliche nicht zu bezahlen, hatte einen wesentlichen Grund: Es ging um die Haltung, dass Kinder und Jugendliche nicht aufgrund der Bezahlung mitwirken sollten, sondern dass ihre Mitwirkung auf dem Interesse basieren sollte, sich inhaltlich und gestalterisch einzubringen und „sich in den Produktionen wiederzufinden“. Damit wurde auch das Produktionsteam und die jungen Solisten in die Pflicht genommen, Kinder und Jugendliche als künstlerische Partner ernst zu nehmen und sie nicht als Erfüllungsgehilfen der Produktion zu instrumentalisieren. Die Motivation für die Mitwirkung an einer Produktion sollte sein, dass Kinder und Jugendliche gefragt waren, gefragt wurden und sich „gefragt“ fühlten.

4.3. Stellenwert der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Modell „Junge Oper“

Die Szenische Interpretation von Musiktheater im Sinne eines erfahrungsbezogenen und gemäßigt konstruktivistischen Ansatzes im Rahmen eines tätigkeitspsychologisch fundierten Handlungskonzepts bildet die methodische und „philosophische“ Grundlage des Modells „Junge Oper“. Der Stellenwert der Szenischen Interpretation ist in den eng verknüpften Bereichen „Projekt“ und „Produktion“ unterschiedlich. Das Modell „Erlebnisraum Oper“ wurde ins Zentrum des Bereichs „Projekt“ gestellt und lediglich in seiner Verlaufsform modifiziert (siehe Kapitel 4.4.). Hier konnte auf die vielen Erfahrungen aus den ersten beiden Jahren der Umsetzung des Modells „Erlebnisraum Oper“ zurückgegriffen werden. Der Stellenwert der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Bereich der Produktion musste hingegen definiert und in jeder konkreten Produktion neu gefunden und erprobt werden. Motor für den Einsatz der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Bereich der Produktion war die zweite Arbeitshaltung: **Professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk durchdringen sich** (siehe Kapitel 4.1 S. 63 unten).

Die Struktur und Arbeitsprinzipien des Modells „Junge Oper“ basieren auf dem Gedanken der Partizipation. Die Institution Oper öffnet sich als Feld der Erfahrung. Kinder und Jugendliche können teilhaben und bleiben nicht auf die Rolle der Konsumenten reduziert. In den ersten sechs Thesen zum Modell „Erlebnisraum Oper“ (siehe Punkt 3.5.2) wurde gezeigt, wie sich durch die Szenische Interpretation die Haltung des (jugendlichen) Publikums verändert und wie sich die Institution Oper als Erfahrungsraum öffnet. Im Modell „Junge Oper“ wird das Feld der Produktion für Kinder und Jugendliche als Erfahrungsraum erschlossen. Die Szenische Interpretation von Musiktheater ist hier „philosophischer“ Ideengeber. Hierbei wird von der These ausgegangen, dass es sich bei der Szenischen Interpretation von Musiktheater nicht nur um ein gemäßigt konstruktivistisches und tätigkeitspsychologisch fundiertes Handlungskonzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts handelt. Es spiegelt sich in Arbeitsweise und Arbeitshaltung der Szenischen Interpretation auch eine Sicht auf den Menschen und auf Kunst wieder, die für den Produktionsbereich nutzbar gemacht werden sollte.

Den Bereich der Produktion für Kinder und Jugendliche zu öffnen bedeutet, dass Kinder und Jugendliche der Oper eine andere Bedeutung zumessen, wenn sie sie als (wenn auch fremdes) Tätigkeitsfeld erfahren können. Auseinandersetzung mit dem Fremden, eines der Grundpostulate des Szenischen Spiels und der Szenischen Interpretation bedeutet hier: die Oper ist per se keine Institution für Kinder und Jugendliche, sondern eine Institution der Kunstproduktion. Sie unterliegt künstlerischen, produktionsorientierten und kulturpolitischen Regeln. Mit dem Modell „Junge Oper“ öffnet sich diese Institution als Erfahrungsraum, in dem Kinder und Jugendliche auf allen erdenklichen Ebenen mitwirken können und sollen. Die Institution Oper selbst bleibt aber „fremd“ in dem Sinne, dass sie sich nicht in eine Institution für Kinder und Jugendliche wandelt, sondern dass sich die Institution als Arbeits- und Tätigkeitsfeld der Kunstproduktion öffnet und sich eventuell über die praktische und inhaltliche Intervention von Kindern und Jugendlichen verändert.
Um die Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen in die Produktion und die Produktionsweisen zu integrieren wurde die Methode der Szenischen Interpretation auf unterschiedliche Weise im Produktionsprozess genutzt:

- als Methode des Theatertrainings,
- als Methode für den dramaturgischen Prozess,
- als Mittel im Rahmen des Probenprozesses.

Bevor nun der Einsatz der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Kontext der Produktionen der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" beschrieben und interpretiert wird, soll zunächst auf die Szenische Interpretation im Kontext der eng mit den Produktionen verzahnten Projekte (im Sinne von "Erlebnisraum Oper") eingegangen werden.

4.4. Einsatz der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Sinne von „Erlebnisraum Oper“ in der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart

Zu jeder der sieben von 1997 – 2001 realisierten Produktionen (siehe Kapitel 4.5.) wurden umfangreiche Projekte im Sinne von „Erlebnisraum Oper“ entwickelt und durchgeführt. Während das Modell „Erlebnisraum Oper“ zunächst dafür konzipiert war, Opern des Repertoires für Schüler zugänglich zu machen, so wurde im Modell „Junge Oper“ nun „Erlebnisraum Oper“ in dem Sinne realisiert, dass Kinder und

Jugendliche den Entstehungsprozess einer Neuproduktion in der „Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart“ verfolgen konnten und im Rahmen von Probenbesuchen mit Sängern und Künstlern aus dem Produktionsteam ins Gespräch kamen.

Im Anschluss an Probenbesuch und Gespräch mit den Künstlern schloss sich dann erst der Aufführungsbesuch an. Die Modifikation des Modells „Erlebnisraum Oper“ im Modell "Junge Oper" wird in Abbildung 4-2 dargestellt. Dabei werden die Phasen 1 bis 4 in Klammern angeführt, wie sie ursprünglich im Modell "Erlebnisraum Oper" aufeinander folgten (vergleiche Abbildung 3-1, S..27).

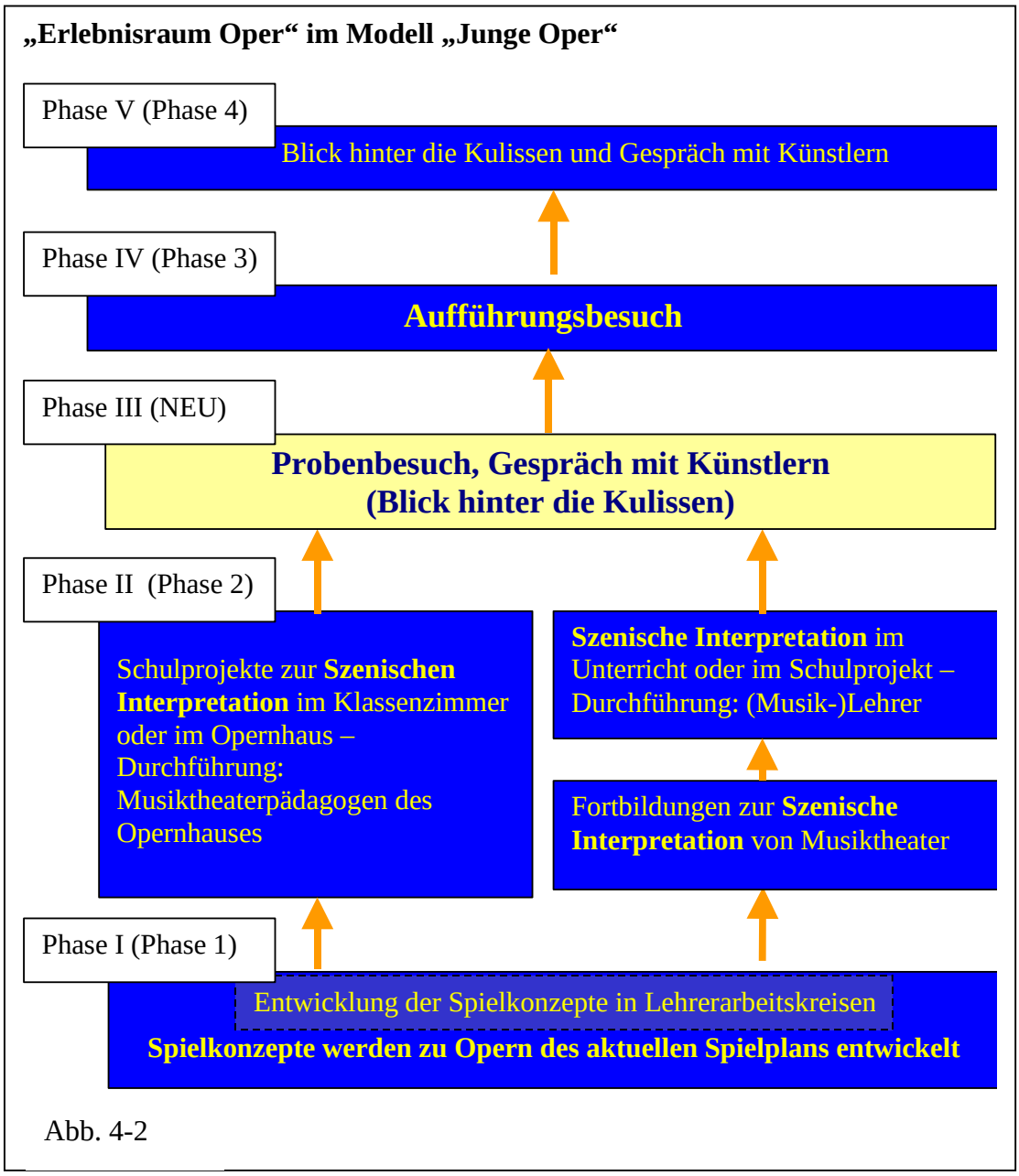


Abb. 4-2

Phase 1 und 2 sind identisch mit Phase I und II. Dann folgt im Modell „Junge Oper“ eine zusätzliche Phase III (Probenbesuch und Gespräch). Phase 3 und Phase IV und Phase 4 und Phase V sind dann wieder identisch, wobei das Gespräch nach der Aufführung und der Blick hinter die Kulissen in Phase V immer im direkten Anschluss an die Aufführung stattfand, was im Opernhaus zeitlich nicht möglich war.

4.4.1. Spielkonzepte zu den Produktionen der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart

In der folgenden Übersicht werden die Spielkonzepte aufgeführt, die zu Produktionen der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" entwickelt wurden. Diese Spielkonzepte hatten im Rahmen der Schulprojektarbeit keinen Einfluss auf die Regiekonzeption der Opernproduktion und diente, wie es im Opernhaus der Fall war, der erfahrungsbezogenen und handlungsorientierten Vorbereitung des Aufführungsbesuchs in der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart". Insgesamt gab es in der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" 7 Produktionen, die auf diese „traditionelle“ Weise szenische interpretiert wurden. Zur 7. Produktion „Expedition zur Erde“ entstand ein erweitertes Konzept, das die Szenische Interpretation in den Kontext eines Ausstellungsbesuchs stellt (Kapitel 4.4.3.).

In der Tabelle werden Titel, inhaltliche Schwerpunkte und neue Aspekte angeführt, die bei der Entwicklung dieser Konzepte entstanden sind.

	Titel	**Inhaltlicher Schwerpunkt**	**Neue Aspekte**	**Erprobung**	**Verlag**
1	Szenische Interpretation **Der gestiefelte Kater** von C. A. Cui	Märchen; Tod und Chancen	- erstes Spielkonzept entwickelt für die neu gegründete "Junge Oper der Staatsoper Stuttgart" - Modifikation und Vereinfachung von Methoden für ein Spielkonzept ab Klasse 3. - erstmalige Arbeit mit der SIMT mit professionellen Sängern und Jugendlichen aus dem Projektchor zur Vorbereitung einer Inszenierung	20 Schulprojekte	Staatsoper Stuttgart 1997
2	Szenische Interpretation **Weiße Rose** von Udo Zimmermann	Biographie und Widerstand	- erstes Spielkonzept zu einer Oper ohne Handlungslibretto. - Modifikation vieler Methoden auf eine eher assoziative, phantasiegeleitete Arbeit mit Musik und Text ⇒ Ansatz führte später zu Spielkonzepten zu „absoluter Musik“ - Musikalische Spielkonzepte zu 12-Ton Musik	15 Schulprojekte	Staatsoper Stuttgart 1998

	Titel	Inhaltlicher Schwerpunkt	Neue Aspekte	Erprobung	Verlag
3	Szenische Interpretation **Das Kind und die Zauberdinge**von Maurice Ravel	Widerwille, Wut, Aggression und Phantasie	- Spielkonzept, das auf den Erfahrungen mit der West Side Story basierend für Schüler ab Klasse 3 entwickelt wurde und das Thema „Umgang mit Wut und Aggression“ thematisiert. - Musik eröffnet Dimension eines imaginären und symbolischen Raums. - Erstes Spielkonzept mit dem 1:1 im nicht deutschsprachigen Ausland (Finnland) gearbeitet wird (siehe Kapitel 5).	25 Schulprojekte teilweise über ein Schulhalbjahr – fächerübergreifende Arbeit mit Kunst und Deutsch	Staatsoper Stuttgart 1998
4	Szenische Interpretation **Der 35 Mai** von Violeta Dinescu nach Erich Kästner	Eine Reise durch verschiedene Welten. Die Regeln, die diesen Welten zugrunde liegen.	- Musikalische Spielkonzepte aus dem „Respons-Projekt“ inspiriert sind Teil des Spielkonzept. - Elemente aus dem Fach Kunst – szenische Interpretation von Bildern (hier Breugle Bilder) werden integriert.	20 Schulprojekte	Staatsoper Stuttgart 1999
5	Szenische Interpretation **P.A.G.S.** von Andreas Breitscheid	Uraufführung: Mediale und reale Welt Wie entsteht Musik?	- Ein Material zur Szenischen Interpretation wurde zu einem Werk entwickelt, dass zum Zeitpunkt des Projektstarts noch nicht fertiggestellt war.	20 Schulprojekte	Staatsoper Stuttgart 1999
6	Szenische Interpretation **The Jumping Frog** von Lukas Foss	Um welche (inhaltlichen, ideologischen) Zentren gruppieren sich Menschen. Und warum?	- Das Spielkonzept bildete zusätzlich das Material für einen Workshop mit dem Produktionsensemble bestehend aus Solisten und Laien-Chor.	20 Schulprojekte	Staatsoper Stuttgart 2000
7 a)	Szenische Interpretation **Expedition zur Erde** von Bernhard König	Science fiction Märchen und die Entdeckung /Erfindung von Musik	- Weiterentwicklung musikalischer Spielkonzepte, die in die Szenische Interpretation integriert werden	25 Schulprojekte	Staatsoper Stuttgart 2000
7 b)	Konzeption zum Workshop innerhalb der **Ausstellung „Ganz Ohr – haste Töne“** vom exploratotium Kindermuseum Stuttgart e.V.	Expedition in die Ausstellung im Auftrag einer Opernfigur (König Ludus)	- Überführung der Szenische Interpretation in die Museumspädagogik. Besuch einer Ausstellung in Rollen orientiert sich am 5 Phasen-Modell der Szenische Interpretation von Musiktheater 1. Warm-up; 2: Einfühlung; 3: Szenisch-musikalische Arbeit (hier Expedition); 4: Ausfühlung; 5:Reflexion) - Das Konzept wurde von Studierende der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg unter meiner Anleitung entwickelt.	15 Expeditions-Gruppen	Staatsoper Stuttgart 2001

Alle Spielkonzepte zu Produktionen der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart wurden ebenfalls inszenierungsunabhägig entwickelt.

Exemplarisch werden im folgenden die Modifikationen und methodischen Ergänzungen, die bei der Entwicklung von Spielkonzepten entstanden, an zwei Beispielen näher beschrieben und erläutert.

4.4.2. Spielkonzept zu *Das Kind und die Zauberdinge*

Für die dritte Produktion der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" *Das Kind und die Zauberdinge* von Maurice Ravel entstand ein Spielkonzept, dessen thematischer Schwerpunkt die Themen Wut, Aggression und Umgang mit Unlustsituationen bildeten.

Die Erfahrungen mit dem Spielkonzept zur West Side Story (Kosuch/Stroh 1997), in dem auch Wut und Aggression Themen der Arbeit sind, zeigten, dass es in Spielprozessen immer wieder zu lustvollen und belastenden emotionalen Erfahrungen mit Wut und Aggression kommt. Daher wurde bei diesen Themen dem Rollenschutz eine besondere Bedeutung zugewiesen. Um diesen Rollenschutz herzustellen und zu gewährleisten, wurden entsprechend den Alterstufen unterschiedliche Verfahren entwickelt. Im folgenden wird die Handlung der Oper skizziert und drei Beispiele beschrieben:

Das Kind soll seine Hausaufgaben machen, hat dazu aber keine Lust und spielt. Als die Mutter nach den Ergebnissen fragt, wirft das Kind das Tintenfass um und streckt ihr die Zuge heraus (Szenen auf die sich das erste Beispiel bezieht – Szene 1 und 2).

Die Mutter sperrt das Kind im Zimmer ein. Daraufhin zerstört das Kind in einem Wutanfall alles um sich herum, darunter auch Dinge, die ihm sehr lieb sind (Szene auf die sich das zweite Beispiel bezieht – Szene 3).

Alle Gegenstände werden lebendig und sprechen über das Kind und mit ihm. Ein surreales Spiel beginnt, in dem das Kind Sehnsüchte, Ängste, Wünsche, Liebe und Zärtlichkeit erlebt.

Im Garten trifft das Kind auf die Tiere, mit denen es gespielt hat. Darunter auch das Eichhörnchen, das das Kind eingesperrt hat, um ihm nah zu sein (Szene auf die sich das 3. Beispiel bezieht – Szene 18).

Die Tiere und Bäume bedrängen das Kind und wollen sich rächen. Eine Schlägerei jeder gegen jeden beginnt. Das Eichhörnchen wird dabei von den Tieren verletzt und blutet. Die Tiere sind entsetzt. Das Kind rettet das Eichhörnchen.

Die Erlebnisse und Erfahrungen verändern das Kind, danach ist alles anders. (Szenario bei Kosuch 1998/2000 S. 10 ff)

Beispiel 1:

Im Spielkonzept improvisieren Schüler den Ausgang der ersten Szene zwischen Mutter und Kind. Ausgangspunkt für die Improvisation bilden die beiden ersten musikalischen Phrasen der Oper:

- Kind: Ich habe keine Lust zur Arbeit, ich hab' Lust hinaus spazieren zu gehen!
- Mutter: Mein Kind warst du auch brav, sind die Hausaufgaben fertig!

Die Schüler spielen unterschiedliche Varianten, wie die Szene zwischen Mutter und Kind ausgehen könnte (Kosuch 1998/2002, S. 13-16). Diese Szenen wurde auch in einem Projekt an einer Grundschule unter Leitung einer Mitarbeiterin der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" szenisch interpretiert. Obgleich alle Schüler deutsche Kinder waren[4], wurde die Szene in eine ausländische Familie verlegt, in der alle Schüler gebrochen Deutsch sprachen. Offensichtlich wollten die Schüler durch diese Maßnahme einen wirksamen Rollenschutz aufbauen. Denn die improvisiert gespielten Szenen selbst endeten zum Erstaunen der Lehrerin und der Spielleiterin alle mit dem Tod der Mutter oder des Kindes oder beider Personen. In der Reflexionsrunde, die am nächsten Unterrichtstag stattfand, sagten die Schüler aus, dass sie sich selbst „in Wirklichkeit" niemals so wie in der gespielten Szene verhalten würden, sie aber „diesen Ausgang gerne mal ausprobiert" hätten. Dieser Kommentar gab Anstoß zu einer Diskussion, in der die Schüler authentisch über Strategien und Handlungsmuster sprachen, die sie in Unlustsituationen anwenden.

In diesem Beispiel haben die Schüler nicht nur einen wirksamen Rollenschutz aufgebaut, sondern dann in der Reflexion der im Schutz der Rolle ausagierten Fantasien sehr authentisch über reale Probleme sprechen können. Der Transfer aus dem Rollen- in das Alltagshandeln scheint hier gelungen zu sein.

Beispiel 2:

Der Wutausbruch des Kindes, bei dem alle Gegenstände zu Bruch gehen, wird entlang der Musik spielerisch inszeniert (Kosuch 1998/2002; S. 17/18). Nachdem der Ablauf des Wutausbruchs entlang der Musik in Gruppen entwickelt und skizziert wurde, spielen die Schüler den Wutausbruch zur Musik. Beim Spielen beschränkte die zeitliche Struktur der Musik und das auf Grundlage der Musik entwickelte Szena-

[4] Nach Aussage der Lehrerin war von keinem der Kinder bekannt, dass es einen Migrationshintergrund hatte.

rio den „Wutausbruch“. Musik bildete somit den Halt und die Struktur für die Emotion.
Zusätzlich dazu beobachtete die Hälfte der Beteiligten die Umsetzung und etablierte damit nochmals einen äußeren Halt. In diesem Setting erlebten dann alle Teilnehmer den Wutausbruch: als Spielende zur Musik oder als Beobachtende.
Für die Reflexion in der 3. und 4. Klasse wurde eine Puppe in Kindergröße eingeführt, die teilweise von den Kindern selbst hergestellt worden war. Diese Puppe diente als Projektionsfläche für die Reflexion. Die Puppe stellte das Kind dar, das im Wutausbruch alles zerstört hat. Die Schüler sollten nun zwei Aussagen der Puppe gegenüber formulieren, indem sie zur Puppe gehen und auf der einen Seite den Satz *„Ich finde toll, was Du, Kind, gemacht hat, weil ...“* und auf der anderen Seite den Satz *„Ich finde blöd, was Du, Kind, gemacht hat, weil ...“* vervollständigen. Die Puppe dient dazu, zu verhindern, das ritualisierte Verdrängungsmechanismen (Scheller 1981) reproduziert werden, in dem alle den Spaß am Wutausbruch verleugnen und normativ das Erlebnis verdrängen. Hier konnten in der Projektion auf die Puppe beide Aspekte des Wutausbruchs artikuliert und thematisiert werden und so ein Rollenschutz effektiv aufgebaut werden.
Beispiel 3:
In der 18. Szene trifft das Kind auf das Eichhörnchen, das es in einen Käfig gesperrt hatte. Für die szenische Interpretation des in dieser Szene zum Tragen kommenden Problems von „Freiheit“ und „Besitzbedürfnis“ wurde entgegen dem üblichen Verfahren der Einfühlung in jeweils *eine* Rolle, eine doppelte Rolleneinfühlung verwendet (ebenda S. 30-32). Die Schüler wurden sowohl in das Kind als auch in das Eichhörnchen eingefühlt und sollten im szenischen Spiel dann selbst zwischen beiden Perspektiven wechseln. Dieses Verfahren des Rollentauschs stammt aus dem Psychodrama und dient hier dem vertiefenden Konfliktverständnis und dem Vermeiden eines ritualisierten Verdrängens der Bedürfnisse des Kindes, die sich im Gefangennehmen des Eichhörnchens äußern. Das Gefangennehmen des Eichhörnchens kann hier als Versuch verstanden werden, Nähe und Vertrautheit herzustellen. Dies ist ein legitimes Bedürfnis. Bei dem Versuch des Kindes Nähe und Vertrautheit herzustellen, greift es imitierend auf das Verhalten der Mutter zurück, die das Kind zum Hausaufgaben machen einsperrt. Es verwendet damit aber eine „falsche“ Strategie, um sein Ziel zu erreichen. Indem nun die Schüler zwischen beiden Rollen hin und her pendeln, versuchen sie Motive und Ziele des Kindes zu ergründen, ohne dabei

aber das Eichhörnchen mit seinen Bedürfnissen aus dem Blick zu verlieren. Aus den Rückmeldungen der am Projekt beteiligten Lehrer war immer wieder zu entnehmen, dass dieses Spiel des Rollenwechseln mit viel Ernsthaftigkeit und Einsatz gespielt wurde.

Die Beispiele zum Spielkonzept *Das Kind und die Zauberdinge* zeigen, wie die thematischen Problemstellungen, die sich aus der jeweiligen Oper ergeben, und die Arbeit mit Zielgruppen unterschiedlichen Alters, die Entwicklung neuer Techniken und Methoden nötig machen. Gleichzeitig wird exemplarisch sichtbar, welche Lern- und Verarbeitungsprozesse durch die Szenische Interpretation initiiert werden können.

4.4.3. Die Szenische Interpretation im Kontext einer Ausstellung

Die siebte Produktion *Expedition zur Erde* von Bernhard König war ein Science Fiktion Märchen mit Musik:

> „Die Lyresen - ein Volk von Außerirdischen vom Planet Lyra – unternehmen Erkundungsflüge ins All. König Ludus - Herrscher aller Lyresen - ist unglücklich. Er sucht eine Lösung für seine Probleme.
> Durch intergalaktische Wirbelstürme vom Kurs abgekommen, muss eine lyresische Wissenschaftlerin in eine unerforschte Seitenmilchstraße ausweichen und auf einem kleinen, unwirtlichen Planeten namens „Erde“ notlanden. Bewohnt ist dieser von sogenannten „Menschen“, genauso garstig wie der Rest des Universums, aber sie haben etwas, das sich „Musik“ nennt. König Ludus horcht auf. Die drei Wissenschaftler erhalten den Auftrag zur Expedition zur Erde, um herauszufinden was das sein soll - Musik. Das, was die Wissenschaftler mitbringen, wird gelesen, betrachtet und verspeist - doch das Geheimnis bleibt zunächst bestehen, bis der Hofnärrin ein kleines Missgeschick passiert ... Nachdem König Ludus die Musik entdeck hat, macht er sich gemeinsam mit dem Publikum, dem Orchester und Sängern auf eine Reise, die an unterschiedlichen Klangplaneten vorbeiführt. Diese Klangplaneten geben Raum zum gemeinsamen entdecken und erproben“ (König/Kosuch/Ostrop 2000, S. 5).

Zu dieser Produktion wurde ein Spielkonzept in Zusammenarbeit mit dem Komponisten Bernhard König entwickelt.

Eine zweite Konzeption entstand zur zweiten Fassung der Produktion. Im Rahmen der Produktion *Expedition zur Erde* von Bernhard König wurde eine Mitmachausstellung *Ganz Ohr – Haste Töne* im Kammertheater realisiert. Diese Ausstellung wurde vom Verein exploratorium/ Kindermuseum Stuttgart und Region e.V. inhaltlich gestaltet. Das gesamte Kammertheater war vor der zweiten Aufführungsserie der

Oper über einen Zeitraum von 14 Tagen für Kinder, Jugendliche und Familien geöffnet.

> „Vom 7. bis 20 Juni 2001 war das Kindermuseum **exploratorium** mit einer 14-tägigen Ausstellung zu Gast im Kammertheater bei der Jungen Opern der Staatsoper Stuttgart. Die Ausstellung „Ganz Ohr – Haste Töne“ präsentiert 20 interaktive Objekte und Erfahrungsstationen zum Thema Ton, Klang, Geräusch und Musik. Gesamtkonzept und Idee dieser Ausstellung stammen vom **exploratorium**, die meisten interaktiven Exponate wurden von KünstlerInnen, ArchitektInnen und kulturpädagogischen Institutionen aus der Region Stuttgart entwickelt, zum Teil unter Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen. Knapp über 10.000 Besucher haben die Ausstellung gesehen und in ihr experimentiert. Die Resonanz, das Interesse und die Begeisterung waren groß. Zahlreiche Besuchergruppen mussten abgewiesen werden, um eine Überfüllung der Ausstellung zu verhindern. Das Ohr als Symbol der Ausstellung signalisiert: hier geht es ums Hören und hinhören, um Töne, Geräusche und um Musik. Wie schon in den vergangenen Ausstellungen, folgte das exploratorium seiner zentralen Maxime, auf Aktivität und die damit verbundene Experimentierfreude und Entdeckerlust der Kinder zu setzen. Objekte und Exponate können berührt, ausprobiert und erforscht werden. Kurz: sie setzen aus Interaktivität. „Lernen mit allen Sinnen“, das heißt nicht nur passives zuhören und hinschauen, sondern selbst entdecken, wie Klangwelten entstehen und wirken.“ (Ganz Ohr –Haste Töne, Dokumentation 2001, S.2/3).

Im Gegensatz zu einer „traditionellen“ Szenischen Interpretation im Klassenraum oder wie im Modell „Erlebnisraum Oper“ im Opernhaus, wurde die Ausstellung zum Ort und Handlungsfeld einer sich an den Prinzipien der Szenischen Interpretation orientierenden Expedition. Diese Expedition diente der Vorbereitung des Aufführungsbesuchs „Expedition zur Erde“, der sich zwei bis drei Wochen später anschloss. Während dieser Ausstellung fanden im Bereich der Hinterbühne in einem extra Raum eine Spielaktion zu *Expedition zur Erde* statt. Kinder im Alter zwischen 9 und 13 Jahren verwandelten sich in Gesandte König Ludus und gingen in Verkleidung in die Ausstellung, um zu erforschen was Musik ist. Dabei untersuchten sie die Museumsexponate und traten in Kontakt mit den Ausstellungsbesuchern. Die Konzeption entwickelte Markus Kosuch im Rahmen seiner Dozententätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit Studierenden, die diese Workshops auch anleiteten.

Dieses Projekt entstand als eine Mischung aus Musiktheaterpädagogik und Museumspädagogik. Es folgte im Aufbau im wesentlichen der Struktur der Szenischen Interpretation von Musiktheater. Das Prinzip des Rollenschutzes für die Expedition in die Ausstellung blieb erhalten. Die Kinder und Jugendlichen gingen nicht „privat“ in die Ausstellung, sondern sie fühlten sich in eine Rolle des Musiktheaters „Expedition zur Erde“ ein, aus der heraus sie sich auf eine Expedition begaben und die Aus-

stellung besuchten und wahrnahmen. Dabei war leitendes Prinzip: sich das Bekannte fremd zu machen und dadurch eine neue Perspektive zu gewinnen.
Die Ergebnisse der „Expedition“ wurden ebenfalls in den Rollen präsentiert. Die Struktur des Projekts folgte dem in Kapitel 2.3. beschriebenen Fünf-Phasen-Modell der Szenischen Interpretation von Musiktheater:

1. Phase: Warm-up und Einführung
2. Phase: Einfühlung in eine Rolle – hier Wissenschaftler des Planeten Lyra, die im Auftrag von König Ludus die Erde (hier die Ausstellung „Ganz Ohr – Haste Töne“) besuchen sollen
3. Phase: Szenisch-musikalische Arbeit – hier der Besuch der Ausstellung, die Erforschung der Exponate und der Kontakt mit den Ausstellungsbesuchern in der Rolle der lyresischen Wissenschaftler, sowie die Ergebnispräsentation im Workshop-Raum.
4. Phase: Ausfühlung: Ablegen der Rolle und Bericht über die Ereignisse und Erfahrung als lyresische Wissenschaftler. Dies mündete in die
5. Phase: Reflexion: Was war in der Rolle und in der Wahrnehmung anders?

Unter dem Blickwinkel der in Kapitel 3 beschriebenen Zielverschiebung durch die Überführung der Szenischen Interpretation von Musiktheater in die allgemeine Opernpädagogik, ist hier eine auf der Struktur der Szenischen Interpretation basierende theaterpädagogische Mitspielaktion entstanden. Es ging streng genommen nicht um die (szenische) Interpretation des Musiktheaters „Expedition zur Erde“, eines Stückes fiktionaler Realität, weil die Beteiligten sich nicht mit dem Libretto und der komponierten Musik von *Expedition zur Erde* auseinandergesetzt haben und in der szenisch musikalischen Arbeit eine Bedeutung des Musiktheaterstücks erarbeitet bzw. konstruiert haben. Die Figuren und der Konflikt des Musiktheaters wurden lediglich als Grundsituation für die theaterpädagogische Mitspielaktion genutzt. In dieser Form der Vorbereitung auf einen Aufführungsbesuch „Expedition in die Ausstellung“ treffen und ergänzen sich zwei handlungsorientierte und erfahrungsbezogene Konzepte: das des exploratoriums „Lernen mit allen Sinnen“ und das des Lernens durch die Szenische Interpretation von Musiktheater.

4.5. Erprobung des Modells „Junge Oper“ in sieben Produktionen (Modellversuchen)

Nachdem nun der Einsatz der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Kontext der mit der Produktion eng verknüpften Projekte ausführlich dargestellt wurde, soll nun erläutert werden, in welcher Form die Szenische Interpretation von Musiktheater im Kontext einer allgemeinen Opernpädagogik genutzt wurde um den Ansatz: „*Professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk durchdringen sich.“* zu realisieren.

Hierin lag die Chance aber auch das größte Konfliktpotential der Arbeit in der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart. Die Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater wurde in den Produktionen in unterschiedlichen Bereichen eingesetzt:

- im Theatertraining,
- im dramaturgischen Prozess,
- im Probenprozess.

Auf der Grundlage der in Kapitel 4.1. formulierten drei Arbeitshaltungen im Modell „Junge Oper“ :

(A1) Projekt und Produktion sind gleichberechtigt und eng miteinander verknüpft,

(A2) professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk durchdringen sich und

(A3) Kinder und Jugendliche sind auf unterschiedlichste Weise in möglichst allen Bereichen der Produktion beteiligt,

werden in diesem Kapitel 4.5 nun die Produktionen der ersten vier Spielzeiten der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart als Modellversuche unter folgenden Fragestellungen dargestellt und analysiert:

(F1) In welcher Form waren Kindern und Jugendlichen in der Produktion beteiligt?

(F2) Welche Rolle spielte die Szenische Interpretation von Musiktheater in der jeweiligen Produktion?

(F3) In welchem Maße sind die Kriterien (A 1), (A 2) und (A 3) erfüllt?

(F4) Welche Ergebnisse und Konfliktlinien im Produktionsprozess werden durch die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen sichtbar? Wie können diese interpretiert werden?

In der folgenden Übersicht werden die sieben Produktionen aufgeführt:

Werk	**Komponist**	**Produktionszeit**	**Anzahl der Aufführungen**
Der gestiefelte Kater	Cesar A. Cui	Sept. – Nov. 1998	32
Weiße Rose	Udo Zimmermann	Juni – Juli 1998	10
Das Kind und die Zauberdinge	Maurice Ravel	Sept. – Nov. 1998	27
Der 35. Mai	Violeta Dinsecu	Mai – Juli 1999	15
P.A.G.S. (Uraufführung)	Andreas Breitscheid/ Manfred Weiß	Sept. – Nov. 1999	20
The Jumping Frog	Lukas Foss	Mai – Juli 2000	20
Expedition zur Erde	Bernhard König	Sept. – Nov. 2000 (1. Fassung) Mai – Juli 2001 (2. Fassung)	19 14

4.5.1. *Der gestiefelte Kater* von César A. Cui

4.5.1.1. Beschreibung des Werks und Uraufführung

Der gestiefelte Kater ist eine Märchenoper für Kinder in vier Bildern von César A. Cui (1835 – 1918). Die Geschichte basiert auf dem gleichnamigen Märchen von Charles Perrault. Diese Märchenoper ist die letzte von insgesamt vier Opern für Kinder von C. A. Cui und wurde am 12. Januar 1916 in Tiflis uraufgeführt. Cui gehörte zu dem sogenannten „Mächtigen Häuflein“, einer Gruppe von fünf jungen russischen Komponisten – Balakirev, Borodin, Cui, Mussorgsky und Rimskij-Korsakov -, die sich in den 60er Jahren des 19. Jahrhunderts zusammen schlossen.

4.5.1.2. Produktionszeitraum in der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart und Besonderheiten der Produktion

Die erste Produktion der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart wurde im Zeitraum 10. September bis 21. November 1997 realisiert. Die Instrumentierung der Kammerfassung wurde vom Komponisten Andreas Breitscheid auf der Grundlage des Klavierauszugs vorgenommen und berücksichtigte die Spielfähigkeiten der beteiligten Musikschüler. Das Orchester wurde durch vier Streicherinnen der Musikhochschule Stuttgart unterstützt. Es fanden 32 Vorstellungen im Zeitraum vom 21. November

1997 bis 28. April 1998, davon 3 auf dem Festival „Traumspiele“ in Nordrhein-Westfalen statt.

4.5.1.3. Beteiligungsformen der Kinder und Jugendlichen in der Produktion (F1)

In der folgenden Übersicht werden die Bereiche in denen Kinder und Jugendliche in der Produktion mitwirkten, die Anzahl der Beteiligten und die Kooperationspartner der Produktion benannt.

Bereiche	**Anzahl der beteiligten Jugendlichen**	**Kooperationspartner (Institutionen)**
Chor	25	Musikschule Stuttgart
Orchester	28	Musikschulen Stuttgart, Filderstadt, Ostfildern
Orchester	4	Musikhochschule Stuttgart
Praktikum Maske/ Kostüm	3	2 Realschulen aus dem Großraum Stuttgart
Hospitanzen: Regie, Projekt	3 Studenten	-

Der Chor bestand ausschließlich aus Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 25 Jahren.

Die Jugendlichen des Chores waren in den sich an jede Aufführung anschließenden Gesprächen mit dem Publikum genauso beteiligt wie die jungen Solisten und künstlerischen Mitarbeiter der Produktion.

4.5.1.4. Rolle der Szenischen Interpretation in der Produktion (F2)

Nachdem das Projektmaterial zur Szenischen Interpretation von *Der gestiefelte Kater* von César A. Cui im Vorfeld der Produktion fertiggestellt worden war, wurden Elemente und zentrale Fragestellungen im Theatertraining mit dem Laienchor durchgeführt. Das Training allgemeiner Theatertechniken wie „Präsenz“, „Konzentration“, „Körperausdruck“ und „Emotion“ standen in dieser Trainingsarbeit im Vordergrund. Faktisch handelte es sich zunächst um eine Rückführung von Techniken von Boal und Stanislawsik, die in der Szenischen Interpretation von Musiktheater zur Anwendung kommen. Kritisch betrachtet könnte man sagen, dass alles, was im Theatertraining stattfindet, nichts substanziell Neues war, weil es aus unterschiedlichsten Theaterkontexten stammte. Im Unterschied zum klassischen Theatertraining orien-

tierte sich das Training am Fünf-Phasen-Modell der Szenische Interpretation von Musiktheater (Kapitel 2.3.) Substanziell neu ist die Integration von Reflexionsprozessen in die Trainingsarbeit zu nennen. Im Training wurden nicht nur Theatertechniken geübt, sondern es wurde eine inhaltliche Auseinandersetzung – ein kritisches Denken – initiiert. Diese Form des Theatertrainings fand in den ersten sechs Produktionen der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart statt.

4.5.1.5.Abgleich mit den Kriterien A 1, A 2 und A 3 aus Kapitel 4.5.

(A1) Die enge Verknüpfung zwischen Projekt und Produktion lag darin, dass Schüler bereits ab der 3. Produktionswoche Proben besuchen konnten, nachdem sie die Oper szenisch interpretiert hatten. Das Spielkonzept wurde unabhängig von der Inszenierung entwickelt. Da die Dramaturgie der Produktion beim Musiktheaterpädagogen lagen, flossen viele „konstruktivistische“ Ideen aus dem Spielkonzept in die Dramaturgie der Produktion ein (nicht umgekehrt).
(A 2) In dieser Produktion konnte man nicht davon sprechen, dass professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk sich durchdringen. Der Produktionsablauf orientierte sich an den Strukturen einer „normalen“ Opernproduktion. Inszeniert wurde nach einem Regiekonzept, das klassisch vom Regisseur, dem Dramaturgen, dem Bühnenbildner und der musikalischen Leitung entwickelt wurde. Die Proben mit den Jugendlichen wurden zwar alle wie unter 4.5.1.4. beschrieben musiktheaterpädagogisch begleitet und vorbereitet. Die Sichtweisen der Jugendlichen fand aber keinen Eingang in die Produktion.
(A 3) Kinder und Jugendliche waren wie unter 4.5.1.3. angeführt in vielfältiger Weise an der Produktion beteiligt.

4.5.1.6. Ergebnisse, Konfliktlinien, Interpretation (F4)

Wie unter 4.5.1.2. beschrieben wurde die Kammermusikfassung auf der Grundlage des Klavierauszugs der Oper von Andreas Breitscheid eingerichtet. Dabei wurde ab Februar 1997 in der Produktionsvorbereitung eng mit der Musikschule zusammengearbeitet, um in der Instrumentierung und im Schwierigkeitsgrad auf die Spieler der Musikschule Rücksicht nehmen zu können. Bei der ersten Probe stellte sich heraus, dass andere Musikschüler im Orchestergraben saßen, als ursprünglich vorgesehen. Das führte zu Konflikten zwischen den beiden Institutionen Oper und Musikschule.

Hier stießen Produktionsweisen und -erfahrungen einer Musikschule mit denen eines Opernhauses aufeinander.
Kunstproduktion an einer Staatsoper, die im Anschluss an die Produktion für ein öffentliches Publikum spielt, sieht sich einem bestimmten musikalischen und künstlerischen Niveau verpflichtet, dass sich aus dem Niveau des Opernhauses ableitet. Um in diesem Spannungsfeld produktiv zu kooperieren, wurde die Instrumentierung einem gehobenen Musikschulniveau angepasst. Die Realität von Produktionen an Musikschulen ist, dass es oft sekundäre Gründe gibt, die das Mitwirken eines Schülers verhindern und dass sich die Mitwirkung an einer Musiktheaterproduktion sich nicht ausschließlich am Leistungsprinzip orientiert.
Der Konflikt wurde gelöst, in dem Schüler anderer Musikschulen zur Mitwirkung eingeladen wurden. In der Konsequenz führte dies aber auf Seiten der Oper dazu, dass die Beteiligung von Jugendlichen im Orchester einmalig bleiben sollte. In allen späteren Produktionen wurde dann mit dem Ensemble Zementwerk (Studierende der Musikhochschule Stuttgart) und professionellen Musikern gearbeitet (siehe auch 4.5.1.6.).
Die erste Konfliktlinie der Produktion war folglich das künstlerische Niveau. Diese Konfliktlinie entsteht strukturell durch die in der Konzeption des Modells „Junge Oper“ enthaltenen Ansatz, dass sowohl Laien als auch Profis in einer Musiktheaterproduktion auf der Bühne zusammenwirken sollen.
Eine zweite Konfliktlinie entstand durch die im Training initiierte inhaltliche Auseinandersetzung mit der Märchenoper. In den Produktionsabläufen einer Opernproduktion folgen die Künstler[5] der Interpretation des Regieteams, das eine bestimmte Interpretation und Sichtweise verfolgt. Die Künstler stellen ihr Material und Können in den Dienst dieser Interpretation. Die Einführung der Reflexion im Training eröffnete eine Ebene der Entwicklung von Interpretationsmöglichkeiten. Dies erzeugte Spannungen, die als weiter Konfliktlinie sichtbar wurde: Hier stehen inhaltliche Beteiligung und Integration der Sichtweisen von Jugendlichen dem Ansatz einer an einer Regiekonzeption orientierten Produktion gegenüber.

[5] Es werden hier alle als Künstler bezeichnet, die in der Produktion auf der Bühne beteiligt sind, also auch die jugendlichen Laien, die in den Produktionen mitwirkten.

4.5.2. *Weiße Rose* von Udo Zimmermann

4.5.2.1. Beschreibung des Werks und Uraufführung

Weiße Rose von Udo Zimmermann ist ein Musiktheater in 16 Szenen für zwei Sänger und 15 Instrumentalisten nach Texten Wolfgang Willaschek. Inhaltlich basiert das Musiktheater auf den historischen Ereignissen um die Widerstandsgruppe „Weiße Rose“ und hier insbesondere die Geschwister Hans und Sophie Scholl. Das Musiktheater hat keine Handlung im klassischen Sinne, sondern der Text geht auf historisches Material, auf Flugblättern und Tagebuchaufzeichnungen zurück und gleicht in der Struktur eher Gedichten.
Uraufgeführt wurde die Oper am 27.Februar 1986 in der Opera stabile der Hamburgischen Staatsoper.

4.5.2.2. Produktionszeitraum in der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart und Besonderheiten der Produktion

Die zweite Produktion der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart wurde im Zeitraum Mai – 10. Juli 1998 realisiert. Für die Produktion wurden Jugendliche eingeladen sich in einer Dramaturgie-Gruppe zu beteiligen. Für den musikalischen Teil der Produktion wurde das junge Ensemble „Zementwerk“ engagiert, dass sich aus Studierenden der Musikhochschule Stuttgart gegründet hatte.
Im Zeitraum vom 10. bis 26. Juli 1998 fanden 10 Aufführungen statt.

4.5.2.3. Beteiligungsformen der Kinder und Jugendlichen in der Produktion (F1)

In der folgenden Übersicht werden die Bereiche in denen Kinder und Jugendliche in der Produktion mitwirkten, die Anzahl der Beteiligten und die Kooperationspartner der Produktion benannt.

Bereiche	**Anzahl der beteiligten Jugendlichen**	**Kooperationspartner (Institutionen)**
Dramaturgie	14	Jugendliche aus Stuttgarter Gymnasien
Hospitanzen: Regie, Projekt	3 Studenten und 2 Schüler	-
Orchester	18 Studenten	Zementwerk - freies Ensemble Studierender der Musikhochschule Stuttgart

4.5.2.4. Rolle der Szenischen Interpretation in der Produktion (F2)

Die Arbeit der Dramaturgie-Gruppe basierte auf dem Spielkonzept zur Szenischen Interpretation *Weiße* Rose, das im Vorfeld der Produktion entwickelt worden war und die Basis für die produktionsbegleitenden Schulprojekte bildete (siehe Kapitel 4.4.1. und im zweiten Band 2.3.1 und 2.3.2.). Mit den Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater sollte eine Lesart des Stücks gefunden werden, die einen Einfluss auf die Interpretation und die Art der Produktion finden sollte. Ziel war, dass sich die Lesart und Interpretation der Jugendlichen in der Inszenierung wiederfinden.

Konkret mündete die Arbeit der Dramaturgiegruppe in die Produktion eines Videofilms, der als Perspektive der Jugendlichen der Aufführung vorangestellt wurde.

4.5.2.5. Abgleich mit den Kriterien A 1, A 2 und A 3 aus Kapitel 4.5. (F3)

(A1) Die enge Verknüpfung zwischen Projekt und Produktion lag darin, dass Schüler bereits ab der 3. Produktionswoche Proben besuchen konnten, nachdem sie die Oper szenisch interpretiert hatten . Das Spielkonzept wurde unabhängig von der Inszenierung entwickelt.

(A 2) In dieser Produktion wurde durch die Zusammenarbeit mit Jugendlichen in der Dramaturgie-Gruppe eine Struktur geschaffen, damit sich professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk durchdringen können. Es wurde versucht, die Perspektiven der Jugendlichen in einen Produktionsablauf zu integrieren, der sich ansonsten an den Strukturen einer „normalen“ Opernproduktion orientierte.

(A 3) Kinder und Jugendliche waren im Gegensatz zur ersten Produktion in anderen und weniger Bereichen in der Produktion beteiligt. Dies hatte seine Gründe im Werk *Weiße Rose* selber, da dieses Werk keinen Chor vorsieht.

4.5.2.6. Ergebnisse, Konfliktlinien, Interpretation (F4)

Wie in Kapitel 4.5.2.3 und 4.5.2.4. beschrieben waren Jugendliche in der Dramaturgie-Gruppe beteiligt, um ihre Sichtweisen in die Produktion zu integrieren.

Hier entstanden Ansätze, biographisches Material der beteiligten Jugendlichen auf das Werk zu beziehen. Parallel zur zweiten Konfliktlinie aus Kapitel 4.5.1.6 hatte das Regieteam aber bereits eine Interpretation und Sichtweise entwickelt.

Die erste Konfliktlinie bezog sich auf die Auffassungen von Opernpädagogik auf der einen Seite und Regieteam auf der anderen, wie die Arbeitshaltung „Professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk durchdringen sich“ verstanden und in der Produktion umgesetzt werden sollte. Von Seiten der Opernpädagogik sollten die Jugendlichen den Inszenierungsprozess direkt beeinflussen, von Seiten des Regieteams ging es darum, die Assoziationen und Interpretationsansätze der Jugendliche als Steinbruch für die eigene künstlerische Arbeit zu nutzen.
Der Konflikt wurde gelöst, in dem ein von den Jugendlichen produzierter Videofilm, der Produktion vorangestellt wurde. In diesem Videofilm benannten die Jugendlichen Fragen und Perspektiven unter der sie die sich anschließende Opernaufführung betrachten wollten.
Die Lösung „Produktion eines Vorfilms“ war aus Sicht der Opernpädagogik das Scheitern des Versuchs, die Perspektive der Jugendlichen in den Produktionsprozess zu integrieren und den Produktionsprozess zu beeinflussen, denn man teilte das Geschehen auf zwei Orte auf: Vorfilm als vorausgenommene Intervention der Jugendlichen, die aber keine Relevanz auf die Inszenierung und die Interpretation der 16 Szenen des Musiktheaters hatte. Die Oper „Weiße Rose“ wurde „ungebrochen“, ohne jede Intervention im Anschluss an den Videofilm aufgeführt.
Es wurde an diesem Konflikt deutlich, dass die Arbeitshaltung „professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk durchdringen sich“ von Seiten der Opernpädagogik so interpretiert wurde, dass Jugendliche mit ihrer Sichtweise den Inszenierungsprozess direkt beeinflussen können. Diese Interpretation führt aber in der Konsequenz zu einer Neudefinition der Rolle des Dramaturgen und Regisseurs in einer Opernproduktion. Die Neudefinition stand im Widerspruch zum „traditionellen“ künstlerischen Selbstverständnis eines Regisseurs, der in Zusammenarbeit mit Dramaturgie, Bühnenbild und musikalischer Leitung ein Regiekonzept entwickelt, dass dann von Sängern und Musikern im Probenprozess umgesetzt und verfeinert wird. Aus Sicht der Regie und Dramaturgie bestand die Umsetzung des Anspruchs, die Sichtweisen der Jugendlichen zu integrieren darin, mit ihnen zusammenzutreffen und ihre Ideen als mögliches, aber nicht notwendiges Material für die Entwicklung der Regiekonzeption zu nutzen.
Dieser Konflikt konnte in der Produktion selbst nicht gelöst werden, weil er im Kontext zweier weiterer Konfliktlinie stand.

2. Konfliktlinie: Die Produktionen stehen unter Zeitdruck, durch beschränkte Probenzeiten im Kammertheater.
3. Konfliktlinie: Ein (heimlicher?!) Erfolgsdruck lastete auf allen Beteiligten, zum einen weil die erste Produktion der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart „Der gestiefelte Kater“ auf das Festival „Traumspiele 1998“ nach Nordrhein-Westfalen als Eröffnungsproduktion eingeladen worden war, zum anderen, weil die "Junge Oper" als Teil der Staatsoper Stuttgart in ihrer künstlerischen Leistung am Opernhaus (vermeintlich) gemessen wird.
Im Hinblick auf die Konfliktlinien bedeutet dies, dass die Arbeit der Dramaturgie-Gruppe mit der Szenischen Interpretation das Rollenverständnis von Dramaturgie und Regie in Frage stellte.

4.5.3. *Das Kind und die Zauberdinge* von Maurice Ravel

4.5.3.1.Beschreibung des Werks und Uraufführung

Das Kind und die Zauberdinge (L’enfant et les sortilèges) ist eine lyrische Fantasie in zwei Bildern von Maurice Ravel nach einer Dichtung von Sidonie-Gabrielle Colette. Das Werk wurde am 21. März 1925 im Grand Théâtre Monte Carlo uraufgeführt. Der Inhalt ist in Kapitel 4.4.2 (S.72) beschrieben.

4.5.3.2. Produktionszeitraum in der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart und Besonderheiten der Produktion

Die dritte Produktion der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart wurde im Zeitraum 10. September bis 3. November 1998 realisiert. Es wurde die Fassung für Kammerensemble von Didier Puntos produziert, in der das Orchester auf zwei Klaviere, ein Cello und eine Flöte reduziert wurde.
Im Zeitraum vom 3. November bis 27. Dezember 1998 und 14. bis 25. April 1999 fanden insgesamt 27 Vorstellungen statt.

4.5.3.3. Beteiligungsformen der Kinder und Jugendlichen in der Produktion (F1)

In der folgenden Übersicht werden die Bereiche in denen Kinder und Jugendliche in der Produktion mitwirkten, die Anzahl der Beteiligten und die Kooperationspartner der Produktion benannt.

Bereiche	**Anzahl der beteiligten Jugendlichen**	**Kooperationspartner (Institutionen)**
Chor	30	Projektchor entstand ohne institutionelle Kooperation
Praktikum Maske und Beleuchtung	5	Eine Realschule in Stuttgart und eine Gymnasium in Reutlingen
Hospitanzen: Regie, Dramaturgie und Projekt	6 Studenten	-

Der Chor bestand ausschließlich aus Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 25 Jahren.

Die Jugendlichen des Chores waren in den sich an jede Aufführung anschließenden Gesprächen mit dem Publikum genauso beteiligt wie die jungen Solisten und künstlerischen Mitarbeiter der Produktion.

4.5.3.4. Rolle der Szenischen Interpretation in der Produktion (F2)

In der Produktion „Das Kind und die Zauberdinge“ wurde mit dem gesamten künstlerischen Team, bestehend aus jugendlichen Laien und jungen Profis im Training mit Mitteln der Szenischen Interpretation gearbeitet.

Hier wurden Interpretationsmöglichkeiten und Haltungen der einzelnen Figuren und Figurengruppen, dem Kind gegenüber erprobt. Der Spaßfaktor war enorm. Die Laien und Künstler wuchsen in der kurzen Zeit des kreativen Spielens als Ensemble sehr stark zusammen, was sich in der Kraft und Atmosphäre der Aufführungen widerspiegelte, auf die Lesart der Produktion hatte der Workshop aber keinen Einfluss.

4.5.3.5.Abgleich mit den Kriterien A 1, A 2 und A 3 aus Kapitel 4.5. (F3)

(A1) Die enge Verknüpfung zwischen Projekt und Produktion lag erneut darin, dass Schüler bereits ab der 3. Produktionswoche Proben besuchen konnten, nachdem sie die Oper szenisch interpretiert hatten. Das Spielkonzept wurde unabhängig von der Inszenierung entwickelt.

(A 2) In dieser Produktion konnte man insgesamt nicht davon sprechen, dass professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk sich durchdringen. Der Produktionsablauf orientierte sich an den Strukturen einer „normalen“ Opernproduktion. Inszeniert wurde nach einem Regiekonzept, das klassisch vom Regisseur, dem Dramaturgen, dem Bühnenbildner und der musikalischen Leitung entwickelt wurde. Die Proben mit den Jugendlichen wurden zwar alle wie unter 4.5.1.4. beschrieben musiktheaterpädagogisch begleitet und

unter 4.5.1.4. beschrieben musiktheaterpädagogisch begleitet und vorbereitet. Die Sichtweisen der Jugendlichen fand aber nur an einer Stelle Eingang in die Produktion. In der Oper gibt es ein „Froschballett“. Dieses „Froschballett“ wurde nicht choreographiert, sondern wurde als ein Kinder-Spiel der Frösche improvisiert. Es wurden mit dem Chor Spielregeln verabredet, die den szenischen Ablauf strukturierten, nicht aber die einzelnen Vorgänge festlegten. Die „Frösche“ spielten das Spiel „Blinde-Kuh“ mit dem Kind.
(A 3) Kinder und Jugendliche waren wie unter 4.5.1.3. angeführt in vielfältiger Weise an der Produktion beteiligt.

4.5.3.6. Ergebnisse, Konfliktlinien, Interpretation (F4)

Wie in Kapitel 4.5.3.5. beschrieben wurden Fenster in der Produktion geöffnet, in die Jugendliche ihre Sichtweise einfließen lassen konnten. Die beteiligten Jugendlichen hatten jedoch insgesamt wenig Zeit sich inhaltlich mit der Oper auseinander zusetzen, denn der Projektchor bewegte sich in der gesamten Produktionszeit an seiner Leistungsgrenze, da Maurice Ravel die Chorstücke zum Teil 8-stimmig ausgesetzt hat. Die pragmatische Lösung der Schwierigkeit bestand darin, dass Solisten den Chor verstärkten und ihm musikalisch Halt boten.
Damit ist die zentrale Konfliktlinie benannt, die erneut im Spannungsfeld von künstlerischem Anspruch und Leistungsfähigkeit der beteiligten Jugendlichen stand (vergleiche Kapitel 4.5.1.6.). Die spielpraktischen und musikalischen Schwierigkeiten eröffneten eine weitere Konfliktlinie, die sich auf das Repertoire der Jungen Oper bezog. Das Niveau der Opernwerke selbst bildete eine Konfliktlinie, die in die Fragestellung mündete, wie „geeignete“ Musiktheaterwerke gefunden werden können, die in der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart zur Aufführung gebracht werden können. Die Recherche nach Opern stand im Spannungsfeld zwischen inhaltlichem und musikalischem Anspruch und den Fähigkeiten der Jugendlichen, die in eine Produktion integriert werden sollten.
Eine Diskussion begann, die sich mit der Veränderung der Produktionsabläufe und der Produktionsweisen befasste. Zentrale Fragestellungen waren dabei:

1) Wie können die Vorbereitungszeiten für die Produktion genutzt werden, um die Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen auf ein Werk stärker zu integrieren?
2) Wie können die Probenzeiten verändert werden, um den Prozesscharakter in einer Produktion zu verstärken?

3) Wie können die Werke selbst verändert werden, um sie im Kontext der Jungen Oper und ihrem Anspruch zur Aufführung zu bringen.

4.5.4. *Der 35. Mai* von Violetta Dinescu

4.5.4.1.Beschreibung des Werks und Uraufführung

Der 35. Mai oder Konrad reitet in die Südsee von Violeta Dinescu ist eine Kinderoper in sieben Bildern nach der gleichnamigen Erzählung von Erich Kästner.
Der Inhalt:

> Wie jeden Donnerstag holt Onkel Ringelhut seinen Neffen Konrad von der Schule ab. Die beiden essen zusammen und beobachten das Treiben auf der Straße und bemerken ein Pferd, das daraufhin prompt in der Wohnung erscheint, Negro Kaballo heißt und sprechen kann. Konrad hat ein Problem. Er kann zwar gut rechnen, besitzt aber keine Fantasie – zumindest meinen das die Lehrer. Aus diesem Grund muss Konrad einen Aufsatz über die Südsee schreiben. Das Pferd, der Onkel und Konrad begeben sich direkt durch den Schrank auf die Reise in die Südsee. Ihr Weg führt dabei immer geradeaus durch das Schlaraffenland, die verkehrte Welt, in der die Kinder regieren und die Eltern die Schulbank drücken, die Burg zur großen Vergangenheit, in der Hannibal und Wallenstein gerade Krieg spielen, über Elektropolis, die automatische Stadt direkt in die Südsee.

Die Oper wurde am 30. November 1986 in Nationaltheater Mannheim uraufgeführt.

4.5.4.2. Produktionszeitraum in der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart und Besonderheiten der Produktion

Die vierte Produktion der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart wurde im Zeitraum von Mitte Mai bis 1. Juli 1999 realisiert. In Zusammenarbeit mit der Komponisten Violeta Dinescu wurde eine Fassung für das Kammertheater erarbeitet. Im Zentrum dieser Kammerfassung stand die Inszenierungsidee, dass der Kinderchor der Spielführer der Produktion sein sollte. Die Kinder des Kinderchores sollten das Spiel initieren und steuern, indem sie sowohl als reale Figuren als auch als Bühnenbildelemente agieren würden. Die Kinderoper wurde auf 75 Minuten gekürzt und ohne Pause gespielt. Im Rahmen des Spielkonzepts zur Szenischen Interpretation der Oper wurden mit Violeta Dinescu auch musikalische Spielkonzepte entwickelt.

Mit der Produktion „Der 35. Mai“ wurden zwei Dinge erprobt:
1. Bearbeitung der Oper im Hinblick auf die Notwendigkeiten der Produktionen mit der Komponistin, um die Werkidee zu erhalten (siehe Kosuch 2004) und
2. Integration des Kinderchores der Staatsoper Stuttgart in die Arbeit der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart", um den Kindern und Jugendlichen des Chors eine intensive Teilhabe an einer Produktion zu ermöglichen, die in dieser Form im Opernhaus nicht möglich ist.
Im Zeitraum vom 1. bis 27. Juli 1999 fanden 15 Aufführungen statt.

4.5.4.3.Beteiligungsformen der Kinder und Jugendlichen in der Produktion (F1)

In der folgenden Übersicht werden die Bereiche, in denen Kinder und Jugendliche in der Produktion mitwirkten, die Anzahl der Beteiligten und die Kooperationspartner der Produktion benannt.

Bereiche	**Anzahl der beteiligten Kinder und Jugendlichen**	**Kooperationspartner (Institutionen)**
Kindersolisten	11	Kinder Chor der Staatsoper Stuttgart
Chor	41	Kinder Chor der Staatsoper Stuttgart
Praktikum Maske	6	2 Realschulen im Großraum Stuttgart
Hospitanzen: Regie, Bühne, Kostüm und Projekt	4 Studenten	-
Bühnenbild	5	Fachhochschule für Technik und Architektur

Der Chor bestand ausschließlich aus Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 8 und 19 Jahren.
Die Kinder und Jugendlichen des Chores waren in den sich an jede Aufführung anschließenden Gesprächen mit dem Publikum genauso beteiligt wie die jungen Solisten und künstlerischen Mitarbeiter der Produktion.

4.5.4.4. Rolle der Szenischen Interpretation in der Produktion (F2)

Am Beginn der Produktion stand eine Kinderchorfreizeit, in der unter anderem mit dem Spielkonzept zur Szenischen Interpretation gearbeitet wurde. In diesem Zusammenhang lernten die Kinder die Oper, den Inhalt und die Konflikte der Oper kennen. Eine wichtige inhaltliche Rolle in dieser Arbeit spielten dabei die Gesetze der jeweiligen Welten, in die Konrad, Onkel Ringelhut und das Pferd Negro Kaballo

in der Oper reisen. Aus den szenischen Improvisationen dieser Freizeit kamen einige Impulse für die Regie. Die Freizeit führt im wesentlichen dazu, dass über die Einfühlung in die Rollen und die Rollenarbeit, die Kinder den Gesamtzusammenhang der Oper kennen lernten, in der sie dann an verschiedenen Stellen auftraten.

4.5.4.5. Abgleich mit den Kriterien A 1, A 2 und A 3 aus Kapitel 4.5.

(A1) Die enge Verknüpfung zwischen Projekt und Produktion lag darin, dass Schüler wie in den Produktionen vorher bereits ab der 3. Produktionswoche Proben besuchen konnten, nachdem sie die Oper szenisch interpretiert hatten. Das Spielkonzept wurde unabhängig von der Inszenierung entwickelt.

(A 2) In dieser Produktion konnte man zum Teil davon sprechen, dass professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf das Werk sich durchdringen. Der Produktionsablauf orientierte sich zwar nach wie vor an den Strukturen einer „normalen“ Opernproduktion, die Kinderchorfreizeit jedoch brachte einen sehr hohen Identifikationsgrad mit der Produktion. Dies soll an einem Beispiel aus der Produktion verdeutlicht werden:

In einer der Aufführungen stellte ein jugendlicher Zuschauer einem Mädchen aus dem Kinderchor ein Bein. Sie stolperte, tat sich aber nicht weh. Nach der Aufführung kam es dann zur folgenden Szene: das Mädchen, unterstützt von einer kleinen Gruppe, ging direkt auf den Jugendlichen zu und forderte ihn offensiv auf, sich zu entschuldigen. Das Mädchen machte lautstark deutlich, dass in dieser Produktion wahnsinnig viel Arbeit und Engagement liege und dass es „absolut unverschämt“ wäre, einer Choristin in der Aufführung ein Bein zu stellen. Der Jugendliche war offensichtlich schockiert, weil er das „Beinstellen“ nur so zum Spaß gemacht hatte. Er wollte sich der Situation entziehen, wurde dann aber von der Gruppe gestellt. Der Jugendliche entschuldigte sich beiläufig, wurde dann aber von dem Mädchen aufgefordert ihr dabei in die Augen zu schauen, was er schließlich tat. Diese Szene wurde von den Mitarbeitern der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart beobachtet, die aber nicht in die Szene eingriffen. Diese Szene macht unter anderem deutlich, dass sich die Choristen sehr stark mit der Produktion identifizierten.

(A 3) Kinder und Jugendliche waren wie unter 4.5.1.3. angeführt in vielfältiger Weise an der Produktion beteiligt.

4.5.4.6. Ergebnisse, Konfliktlinien, Interpretation

Als Konsequenz aus den Konfliktlinien der Produktion „Das Kind und die Zauberdinge“ (Kapitel 4.5.3.6.) waren Konsequenzen gezogen worden, die sich sowohl auf das Werk selbst als auch auf die Produktionsweise bezogen.

Für die "Junge Oper der Staatsoper Stuttgart" wurde eine eigene Fassung erarbeite, die folgende Ziele und Ergebnisse hatte:

a) Straffung und Verdichtung der Dramaturgie der Oper und dadurch eine Kürzung von 120 Minuten auf 75 Minuten.
b) Die Möglichkeit die Solopassagen des Kinderchores nicht singen zu lassen, sondern in einer der Partitur angepassten Art im „parlando“ Stil sprechen zu lassen. Diese Minimierung des Erfolgdrucks hatte zur Konsequenz, dass alle Soli dann doch gesungen wurden.

Außerdem wurde die Produktionszeit ausgedehnt und mit dem Kinderchor ein Monat vor Produktionsbeginn eine Chorfreizeit organisiert, die zur Produktionsvorbereitung genutzt wurde (siehe Kapitel 4.5.4.4.).

4.5.5. *P.A.G.S.!* von Andreas Breitscheid und Manfred Weiß

4.5.5.1. Beschreibung des Werks und Uraufführung

P.A.G.S!. ist ein Werk, dass von der Intendanz der Staatsoper Stuttgart bereits in der ersten Spielzeit in Auftrag gegeben wurde. Die Idee für ein Auftragswerk entstand unter anderem auch aus der Erfahrung, dass es schwierig ist geeignete Werke für die Junge Oper der Staatsoper Stuttgart zu finden. Die Produktion war für Mai – Juli 1999 geplant und wurde auf September 1999 verschoben. *P.A.G.S.!* wurde am 18. November 1999 im Kammertheater der Staatsoper Stuttgart uraufgeführt.

Inhalt:

> „P.A.G.S.!“ ist eine rasant schnelle, komische und poetische, fetzige und beunruhigende Geschichte. Sie spielt in dem kleinen Land Funien, südlich von Furuguay und westlich der Volksrepublik Prima, knapp also neben unserer Welt. Nur haben die Werbeagenturen und Eventmanager endgültig die Macht übernommen. Wettbewerb ist alles. Und doch kommt die kleine Welt ins Straucheln, weil kein Kraut gewachsen ist gegen Visionen, die Musik und - wie immer die Liebe. Unter den Fittichen des Werbemolochs Mr. One tüfteln der verrückte Gliggs und sein Bruder Schlabber an einer Maschine, die den Gesang der Fische hörbar machen soll, komponiert Prunn auf Lebzeiten für TV-Spots Musik, weil er das Kleingedruckte des Vertrags nicht gelesen hat, produziert Huntz alias Pagsman singend einen Werbetrailer nach dem anderen und träumt Alisa, die Tochter des Chefs, davon, endlich singen zu können. Doch als Gliggs tatsächlich die Maschine in Gang setzt, hört er nicht nur die Fische singen und es wird

> ziemlich unruhig in Funien“ (Aus dem Programmheft zur Produktion P.A.G.S.! Staatsoper Stuttgart 1999, S. 2).

Die Geschichte motiviert die Frage

> „... wie Musik entsteht, handgemacht oder live-elektronisch, analog oder digital, auf der Straße oder im Studio, im Computer oder im Kopf? Die Musik zitiert Versatzstücke des Alltags von Jugendlichen wie Rock, Rap oder Techno und bewahrt dabei zugleich Distanz durch Kompositionstechniken der Neuen Musik (ebenda S. 2).

4.5.5.2. Produktionszeitraum in der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart und Besonderheiten der Produktion

Die fünfte Produktion der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart wurde im Zeitraum 10. September bis 18. November 1999 realisiert. Da es sich um eine Uraufführung handelte, entstand das szenische und musikalische Material zum Teil in der Produktion selbst. Im Zeitraum vom 18.November bis 22. Dezember wurden 20 Vorstellungen realisiert.

4.5.5.3.Beteiligungsformen von Jugendlichen in der Produktion (F1)

In der folgenden Übersicht werden die Bereiche in denen Jugendliche in der Produktion mitwirkten, die Anzahl der Beteiligten und die Kooperationspartner der Produktion benannt.

Bereiche	**Anzahl der beteiligten Jugendlichen**	**Kooperationspartner (Institutionen)**
Vocal-/ Dancegroups in der Aufführung	19	Jugendliche kamen aus der Hip-Hop – und Streetdance Szene Stuttgart
Praktikum Maske	8	3 Realschulen aus dem Großraum Stuttgart
Hospitanzen: Regie, Bühne, Produktion und Projekt	3 Studenten und 2 Gymnasiasten	-
Text/ Libretto	2	-
Musikproduktion in der Produktionszeit	19 (die selben Jugendlichen wie in den Vocal-/ Dancegroups)	-

Der Vocal- und Dancegroups bestanden ausschließlich aus Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren.

Die Jugendlichen waren in den sich an jede Aufführung anschließenden Gesprächen mit dem Publikum genauso beteiligt wie die jungen Solisten und künstlerischen Mitarbeiter der Produktion.

Die Jugendlichen waren an der Entwicklung der Musik, die als Versatzstücke aus Rock, und Rap in der Produktion eingesetzt wurden (Kapitel 4.5.1.1), aktiv beteiligt. Sie produzierten die Musik mit jungen professionellen Musikern im Studio und schrieben den Text zu einer Rap-Nummer.

4.5.5.4. Rolle der Szenischen Interpretation in der Produktion (F2)

Die Szenische Interpretation spielte in dieser Produktion keine Rolle. Es fand regelmäßig ein Tanz- und Schauspieltraining für die Jugendlichen und die Solisten der Produktion statt.

4.5.5.5.Abgleich mit den Kriterien A 1, A 2 und A 3 aus Kapitel 4.5.

(A1) Die enge Verknüpfung zwischen Projekt und Produktion lag darin, dass Schüler bereits ab der 3. Produktionswoche Proben besuchen konnten, nachdem sie die Oper szenisch interpretiert hatten. Das Spielkonzept wurde unabhängig von der Inszenierung entwickelt.
(A 2) In dieser Produktion waren die Jugendlichen in die Produktion der Musik integriert und machten auf diese Weise ihr musikalisches Anliegen deutlich. Ihre Sichtweise auf Musik, ihre emotionale Beteiligung war Bestandteil der Produktion.
(A 3) Jugendliche waren wie unter 4.5.1.3. angeführt in vielfältiger Weise an der Produktion beteiligt.

4.5.5.6. Ergebnisse, Konfliktlinien, Interpretation (F4)

In dieser Produktion gingen die Einflussmöglichkeiten der Jugendlichen bis in das Werk hinein. Wie oben erwähnt hatten Jugendliche eigene Texte produziert und „ihre“ Musik im Studio produziert.
Im folgenden soll ein Beispiel beschrieben werden, an dem die zentralen Konfliktlinien benannt werden, die bei Uraufführung von *P.A.G.S.!* sichtbar wurden.
In der Produktion *P.A.G.S.!* wollten die beteiligten Jugendlichen kurz vor der Premiere aussteigen oder bezahlt werden. In einer Feedbackrunde, die sich über anderthalb Stunden erstreckte, formulierten die Jugendlichen ihre Frustration über Produktionsweise, das Stück selbst und die Art wie sie sich behandelt fühlten. Es hatte sich im Laufe der Produktion viel angestaut und das „Schwarze-Brett“, das zur Kommunikation aufgestellt war, reichte als Forum nicht aus. Faszinierend war, dass nach dieser Feedbackrunde niemand aufstand, um zu gehen. Dies nahm der Opern-

pädagoge zum Anlass, die Fragen zu stellen, warum keiner aufstehe, um zu gehen und was die Jugendlichen in der Produktion halte.
Daran schloss sich eine zweiten Feedbackrunde an, in der positive Dinge gesagt und konkrete Lösungsvorschläge von den Jugendlichen gemacht wurden.
Kernpunkt der Kritik war, dass die Jugendlichen sich instrumentalisiert fühlten und wenn sie mit ihren Themen und Wünschen in der Produktion nicht vorkämen, wollten sie wie Mitarbeiter bezahlt werden.
Um diese Frustration und die Gefühle zu verstehen, müssen hier ein Konstruktionsfehler der Geschichte der Uraufführung selbst und ein Produktionsfehler erwähnt werden. Vor diesem Hintergrund sind dann die Lösung und die Konsequenzen der Lösung zu verstehen.
In der Geschichte *P.A.G.S.!* (siehe Kapitel 4.5.5.1.) werden Produktionsweisen und –zwänge von Musik thematisiert. Komponist und Texter wollten *„Versatzstücke des Alltags von Jugendlichen wie Rock, Rap oder Techno [zitiert] und ... zugleich Distanz durch die Verarbeitung [dieser Musik] durch Kompositionstechniken der Neuen Musik [bewahren]“* (Programmheft zur Produktion P.A.G.S.! S.2).
Das inhaltliche Ziel der Autoren war, die Bedeutung der Musik von Jugendlichen zu „dekonstruieren“. Dieses Ziel sollte erreicht werden, indem Jugendliche ihre eigene Musik produzieren (und damit konstruieren), die dann vom Komponisten und den live spielenden Musikern (Profi-Musikern) dekonstruiert werden sollte. Dies ist der zentrale Konstruktionsfehler der Produktion und der Geschichte. Wenn Jugendliche ihre eigene Musik produzieren, ist diese hochgradig emotional besetzt und ist einer Infragestellung nicht zugänglich. Jugendliche spielen dann in der Opernproduktion nicht eine fremde Rolle, sondern sie spielen sich selbst. Auf diesen Konstruktionsfehler wurde im Vorfeld der Produktion von Seiten der Opernpädagogik hingewiesen. Im allgemeinen Produktionsstress der Uraufführung ging dieser Hinweis aber unter. Als die Jugendlichen bemerkten, dass ihre Musik in der Vorstellung „dekonstruiert“ werden sollte, fühlten sie sich gekränkt, nicht ernst genommen und instrumentalisiert. Auf der anderen Seite sah der Komponist sein Anliegen in Frage gestellt, die Musik der Jugendlichen in seinem Werk lediglich zu zitieren, um sie dann zu dekonstruieren. Dieses Ziel betraf aber den Kern seiner Komposition. Der Komponist wollte daraufhin die Musik der Jugendlichen durch andere ersetzen. Dies wiederum erlebten die Jugendlichen als Zurückweisung und Kränkung. Dass die Jugendlichen wiederum um ihre Musik in der Oper kämpften, gab Anlass für den

Komponisten festzustellen, dass sein inhaltliches und musikalisches Anliegen nicht verstanden würde und in der Produktion nicht zum Ausdruck käme. Er wollte daraufhin das Werk zurückziehen. Die pragmatische Lösung des Konflikts bestand darin, dass die Musik der Jugendlichen Teil der Aufführung blieb und der Komponist das Werk nach der Aufführungsserie zurückzog.

Es werden der Konstruktions- und Produktionsfehler nochmals beschrieben:

Konstruktionsfehler: eine Geschichte wie *P.A.G.S!* zu erzählen, in der die Produktions- und Rezeptionsweise von Musik kritisch hinterfragt und dekonstruiert werden soll, kann man nicht die Musikstile von Jugendlichen lediglich zitieren und verarbeiten wollen, wenn diese Musik von den Jugendlichen selbst hergestellt wurde.

Produktionsfehler: So begrüßenswert die Tatsache ist, das Jugendliche in einem Musiktheater mit ihren Texten und ihrer Musik vorkommen, in dieser Geschichte hätte diese Arbeitstechnik nicht Teil der Produktionsweise sein dürfen.

Durch das knappe Scheitern der Produktion und den Protest der Jugendlichen wurden hier institutionelle Spannungsfelder deutlich sichtbar, die anders nicht in dieser Schärfe zu erkennen gewesen wären. Diese Spannungsfelder im Detail darzustellen und zu analysieren sprengt den Rahmen dieser Arbeit, die den Fokus auf die Szenische Interpretation von Musiktheater als einer Methode der allgemeinen Opernpädagogik zum Thema hat.

Eine Konfliktlinie, die sich in Zielkonflikten, bzw. in unterschiedlichen Motiven der beteiligten Jugendlichen und Künstler zeigten, wird nun skizziert.

Es stehen einander gegenüber:

Uraufführung und Werkkonstruktion unter Beteiligung von Jugendlichen.

In einer Uraufführung konstruiert ein Komponist und ein Librettist ein Werk, das dann inszeniert und künstlerisch umgesetzt werden soll. Die Autoren haben das Interesse, dass ihr Anliegen von einem Regieteam verstanden und in einer Inszenierung umgesetzt wird. In der Umsetzung nun wirken Künstler mit, die ihr Können in den Dienst dieser Inszenierung stellen. Eine „hierarchische“ Phasenfolge ist die Konsequenz aus diesem Uraufführungsverständnis (siehe Abbildung 4-3).

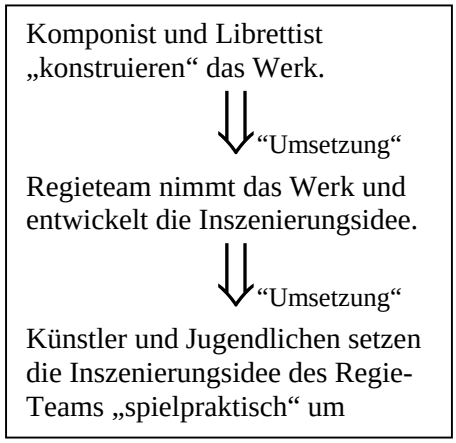
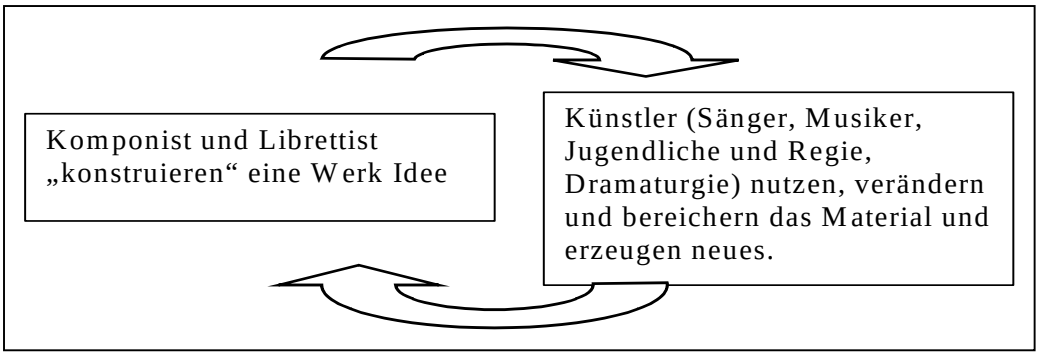


Abb.4-3

In einer Werkkonstruktion unter Beteiligung von Jugendlichen entsteht eine „nicht-hierarchische“ Arbeitsweise. Die Beteiligung der Jugendlichen bei der Werkkonstruktion verändert das Werk selbst und setzt einen „Kreislauf“ in Gang



Es wurden hier diese Arbeitsweisen miteinander vermischt, was zu Konflikten führt, wie sie oben beschrieben wurden. In Kapitel 4.6. wird dies nochmals im Gesamtzusammenhang der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" diskutiert werden.
Als kurzer Exkurs soll die Intervention der Jugendlichen, die sich in der Drohung, die Produktion zu verlassen oder Geld zu fordern unter handlungstheoretischem Gesichtspunkt betrachtet werden. In der Drohung wird deutlich, dass die Motive und die Ziele der Institution Oper den ihren entgegen liefen. Wenn sie in dem System der Oper nur funktionieren sollten, dann wollten sie bezahlt werden, so wie die professionellen Künstler auch. Das Ziel „mitzuwirken“ und den Prozess zu beeinflussen hätte durch das Ziel „Geld verdienen“ ersetzt werden können. Das setzte die Frage auf Seiten der Leitung und Verantwortlichen der Institution Oper in Gang, ihre Ziele und damit letztendlich ihre Motive offen zu legen: Sollen die Jugendlichen ernst genommen werden oder sollen die Jugendlichen nur mitmachen (vergleiche auch Kapitel 4.2, S.66: Gründe, Jugendliche in den Produktionen nicht zu bezahlen; und Kapitel 4.6 Interpretation)? Interpretation)?

4.5.6. *The Jumping Frog* von Lukas Foss

4.5.6.1. Beschreibung des Werks und Uraufführung

The Jumping Frog ist eine komische Oper in zwei Akten von Lukas Foss. Die Oper folgt der gleichnamigen Geschichte von Mark Twain.

Inhalt:

> „Calaveras ist ein typisches Städtchen in der Zeit kurz nach dem Höhepunkt des Goldrausches.

> Der Held der Stadt ist Daniel Webster, ein Frosch mit unerhörtem Sprungvermögen. Sein Besitzer ist Smiley. Onkel Henry, der Wirt des Saloons, dessen Nichte Lulu und Smiley selbst träumen vom Ruhm des Städtchens. Die Saloontür öffnet sich. Der Fremde betritt den Saloon. Stille! Eine Provokation!
> Smiley wettet: "Kein Frosch springt so weit wie der Frosch-Held Daniel Webster!"
> Der Fremde steigt auf die Wette ein.
> Heimlich lässt der Fremde den Frosch Daniel eine Handvoll Schrot schlucken und verführt dann die schöne Lulu ...
> Alle Einwohner der Stadt beteiligen sich an der Wette und setzen auf den Frosch-Helden.
> Topp, die Wette gilt! Ein eilig herbeigeschaffter Frosch springt kläglich. Daniel Webster gar nicht. Ein Skandal! Höhnend verlässt der Fremde die Stadt mit dem gesamten Wettgeld.
> Doch der Betrug wird im letzten Moment entdeckt und der Fremde ohne Geld verjagt.
>
> Lukas Foss hat eine Musik komponiert, die in der Orchestrierung und im Satz mit der Opera buffa des 18. Jahrhunderts kokettiert. Er integriert Elemente des Jazz und der Volksmusik" (Kosuch, 2000, S. 6)

Uraufgeführt wurde die Oper 1950 an der Indianer University in Bloomington USA.

4.5.6.2. Produktionszeitraum in der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart und Besonderheiten der Produktion

Die sechste Produktion der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart wurde im Zeitraum Anfang Mai – 29. Juni 2000 realisiert. Es fanden im Zeitraum vom 29. Juni bis 25. Juli 2000 insgesamt 20 Vorstellungen statt.

4.5.6.3. Beteiligungsformen der Kinder und Jugendlichen in der Produktion (F1)

In der folgenden Übersicht werden die Bereiche in denen Kinder und Jugendliche in der Produktion mitwirkten, die Anzahl der Beteiligten und die Kooperationspartner der Produktion benannt.

Bereiche	**Anzahl der beteiligten Jugendlichen**	**Kooperationspartner (Institutionen)**
Chor	22	Projektchor
Praktika Maske/ Licht	7	2 Realschulen (Tübingen und Leinfelden) 1 Gymnasium Großraum Stuttgart
Hospitanzen: Regie, Projekt, Bühne, Kostüm	4 Studenten	-
Kostümproduktion	Ca. 10	Ausbildungswerkstätten der Staatsoper Stuttgart

Der Chor bestand ausschließlich aus Jugendlichen im Alter zwischen 16 und 25 Jahren.

Die Jugendlichen des Chores waren in den sich an jede Aufführung anschließenden Gesprächen mit dem Publikum genauso beteiligt wie die jungen Solisten und künstlerischen Mitarbeiter der Produktion.

4.5.6.4. Rolle der Szenischen Interpretation in der Produktion (F2)

In der Produktion „Jumping Frog“ wurde mit dem gesamten künstlerischen Team, bestehend aus jugendlichen Laien und jungen Profis in einem einwöchigen Workshop gearbeitet, der der Probenphase vorgeschaltet war. Hier wurden unter anderem Interpretationsmöglichkeiten unter Benutzung von Elementen der Szenischen Interpretation von Musiktheater erprobt. Es entstanden zahlreiche Rollenbiographien, die sich zum Teil auch im Programmheft der Produktion wiederfinden (The Jumping Frog, Programmheft S. 10 –13). In diesem Workshop wuchsen die jungen Profis und der Chor aus jugendlichen Laien innerhalb kurzer Zeit zu einem Ensemble zusammen, was sich in der Kraft und Atmosphäre der Aufführungen widerspiegelte.

4.5.6.5.Abgleich mit den Kriterien A 1, A 2 und A 3 aus Kapitel 4.5.

(A1) In dieser Produktion war der Probenbesuch für Schüler, die die Oper szenisch interpretiert hatten, erstmals ab der ersten Probenwoche möglich. In den sich an die Proben anschließenden Gesprächen, wurden die Künstler ermutigt, sich auch mit Fragen, die sich aus ihrer Perspektive ergeben, an die Schüler zu wenden. Aus den Erfahrungen der ersten Produktionen wurde deutlich, dass auch Künstler aus den Gesprächen mit den Schülern Anregungen und Impulse erhalten können. So wurde die Frageperspektive „Schüler fragen Künstler“ um die Dimension „Künstler fragen Schüler“ erweitert. Das Spielkonzept wurde unabhängig von der Inszenierung entwickelt.

(A 2) Durch die intensive Workshop-Arbeit fanden Haltungen und Sichtweisen punktuell Eingang in die Produktion. Die intensive Rollenarbeit und die Arbeit an Rollenbiografien verstärkten die Identifikation mit den Rollen, insbesondere auf Seiten der Jugendlichen im Projektchor.

(A 3) Kinder und Jugendliche waren wie unter 4.5.1.3. angeführt in vielfältiger Weise an der Produktion beteiligt.

4.5.6.6. Ergebnisse, Konfliktlinien, Interpretation (F4)

Die Öffnung des Produktionsprozess für Schüler in Form von Probenbesuchen ging in dieser Produktion am weitesten.

Die Ausweitung des Probenzeitraums durch die Vorschaltung eines Workshops an dem der Laien-Projekt-Chor und die Solisten gleichermaßen beteiligt waren, ermöglichte es, auch mit Fragestellungen aus dem Spielkonzept zur Szenischen Interpretation von Musiktheater zu arbeiten. Der Workshop selbst lag zeitlich wiederum zu nah am Probenbeginn, so dass die Perspektiven der beteiligten Sänger und der Jugendlichen auf das Werk nicht wirklich in die konzeptionelle Umsetzung integriert wurden. Der Aspekt der Rollenarbeit, wie man sie aus Theaterproduktionen kennt, wurde wie in Kapitel 4.5.6.4. beschrieben, in die Opernarbeit integriert, was im Effekt die Jugendlichen wirklich in der Produktion in der Rolle „leben“ ließ.

Die Konfliktlinien bezogen sich erneut auf die Fragestellung, wie der Anspruch „professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk durchdringen sich“ von Opernpädagogik auf der einen Seite und dem Produktionsteam auf der anderen interpretiert wurde und in den Produktionen umgesetzt werden sollte (siehe insbesondere Kapitel 4.5.2.6). Das Thesenpapier zur eigenständigen Ästhetik der Jungen Oper (siehe Kapitel 4.6.1.) war zu diesem Zeitpunkt bereits formuliert, wurde aber nicht abschließend diskutiert und entschieden.

4.5.7. *Expedition zur Erde* von Bernhard König

4.5.7.1. Beschreibung des Werks und Uraufführung

Expedition zur Erde ist ein Intergalaktisches Musiktheater von Bernhard König.

Das Musiktheater in der Stuttgarter Fassung hat drei Teile. Den ersten Teil bildet die Komposition der Geschichte von König Ludus und den Lyresen auf der Suche nach einem Mittel gegen das Unglück der Lyresen. In einem Prolog, fünf Szenen und einem Epilog entwickelt sich die Geschichte. Diese Suche nach einem Mittel gegen das Unglück führt zu einer ersten Expedition, bei der die lyresischen Wissenschaftler aber lediglich auf andere „unglückliche“ Planeten stoßen. Lediglich eine Wissenschaftlerin berichtet von einem unbedeutenden Planeten „Erde“, auf dem es so etwas wie Musik geben soll (Szene 1). Eine zweite Expedition folgt, diesmal direkt zur Erde. Die Frage König Ludus, was Musik sei, versuchen die Wissenschaftler über musikwissenschaftliche Texte zu erschließen. Dies hat leider keinen Erfolg (Szene

2). Die nächste Expedition zur Erde bringt Bilder auf den Planeten Lyra, die die Wissenschaftler versuchen nachzustellen. Dies hat wiederum keinen Erfolg (Szene 3). Von der nächsten Expedition bringen die Wissenschaftler Tonträger und Abspielgeräte mit. Diese Dinge werden zu einer Medizin verrührt und gegessen. Doch auch dieser Versuch beantwortet die Frage nicht, was Musik sei (Szene 4). In der letzten Szene ist es die Hofnärrin, die durch einen Schlag auf ein Kelchglas inspiriert ein Klanglabor bespielt. Von der Hofnärrin angeführt entdecken die Wissenschaftler den Gesang (Szene 5). Im Epilog dann berichtet die Hofnärrin, dass König Ludus nun unterwegs sei, um anderen von „Musik“ zu erzählen.
An diesen ersten Teil schließt sich im zweiten Teil eine musikalische Expedition an, auf die die Lyresen und die Orchestermusiker zusammen mit dem Publikum gehen. Die Zuschauer begeben sich auf eine Expedition in sieben Klangräume, in denen sie aktiv klanglich, musikalisch tätig sein können.
Im dritten Teil dann kommt das Publikum mit den Sängern und dem Orchester von der Expedition in den Theaterraum zurück und eine musikalische Improvisation, mit dem Expeditionsmaterial beginnt.
Der erste Teil des intergalaktischen Musiktheaters wurde am 1. Dezember 1995 am Hans Otto Theater Potsdam uraufgeführt. Die Kombination aus erstem und zweitem Teil wurde am 12. November 2000 und die Kombination aus den Teilen 1-3 am 7. Juli 2001 in der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" uraufgeführt.

4.5.7.2. Produktionszeitraum in der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart und Besonderheiten der Produktion

Die siebte Produktion der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart wurde in der ersten Fassung im Zeitraum 10. September bis 12. November 2000 und in der zweiten Fassung im Mai bis Juli 2001 realisiert. Das Publikum sollte in dieser Produktion interaktiv in das Geschehen integriert werden. Dazu wurden um den Aufführungsraum herum 7 Klangräume als Erfahrungsstationen in Kooperation mit dem Kindermuseum exploratotium konzipiert. Diese Klangräume wurden zum Teil von Kindern gemeinsam mit Künstlern realisiert. In der zweiten Fassung der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart wurden die Klangräume so modifiziert, dass die Zuschauer von der Expedition Material in den Theaterraum mitbrachten und sich dann eine musikalische Improvisation an die Expedition anschloss. Erst in dieser 2. Fassung wurde der 3. Teil umgesetzt.

Außerdem wurde im Vorfeld der zweiten Aufführungsserie eine 14-tägige Ausstellung „Ganz-Ohr“ vom Kindermuseum exploratorium in den Räumen des Kammertheaters realisiert. Diese Ausstellung wurde unter anderem auch für die musiktheaterpädagogische Projektarbeit genutzt (siehe Kapitel 4.4.3.).
Im Zeitraum vom 12. November bis 15. Dezember 2000 wurden 19 Vorstellungen und vom 7. bis 21. Juli 2001 14 Vorstellungen realisiert.

4.5.7.3. Beteiligungsformen der Kinder und Jugendlichen in der Produktion (F1)

In der folgenden Übersicht werden die Bereiche in denen Kinder und Jugendliche in der Produktion mitwirkten, die Anzahl der Beteiligten und die Kooperationspartner der Produktion benannt.

Bereiche	**Anzahl der beteiligten Jugendlichen**	**Kooperationspartner (Institutionen)**
Bühnenbild/Klangräume	25	Volkshochschule, Jugendkunstschulen, Kindermuseum exploratorium
Kostümproduktion	Ca. 10	Ausbildungswerkstätten der Staatsoper Stuttgart

Kinder und Jugendliche hatten in dieser Produktion die Möglichkeit an der Probe des 2. Teils, der Expedition des Publikums in die Klangräume, aktiv teilzunehmen. Da die Sänger und Orchestermusiker keine Erfahrung in der Interaktion mit dem Publikum hatten, wurden Kinder in zwei Proben eingeladen, das Publikum zu „spielen“ und so den Künstlern die Gelegenheit zu geben, die Expedition zu proben.

4.5.7.4. Rolle der Szenischen Interpretation in der Produktion (F2)

Die Szenische Interpretation spielte in dieser Produktion keine Rolle. Wohl aber auf die vielfältigste Weise in den begleitenden Projekten (siehe Kapitel 4.4.3.).

4.5.7.5.Abgleich mit den Kriterien A 1, A 2 und A 3 aus Kapitel 4.5.

(A1) Die enge Verknüpfung zwischen Projekt und Produktion lag erneut darin, dass Schüler ab der 3. Produktionswoche Proben besuchen konnten, nachdem sie die Oper szenisch interpretiert hatten. Das Spielkonzept wurde unabhängig von der Inszenierung entwickelt.

(A 2) Im Bereich der klanglichen Erfahrungsräume fanden Objekte, die von Kindern gestaltet wurden, Eingang in die Produktion.
(A 3) Kinder und Jugendliche waren im komponierten Teil nicht an der Produktion beteiligt.
Die Beteiligung bezog sich in dieser Produktion, wie unter 4.5.7.1. dargestellt, auf die Mitwirkung in der Vorstellung selbst. Diese Form des Musiktheaters ist wesentlich vom Mitspieltheaterproduktionen des MOKs Theaters/Bremen inspiriert.

4.5.7.6. Ergebnisse, Konfliktlinien, Interpretation (F4)

Die Produktion war in ihren Ausmaßen (Theaterraum und 7 Klangräumen) die aufwendigste Produktion. In ihr wurde erstmals in der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart versucht zu einer Art Mitwirkung des Publikums in einer Musiktheateraufführung zu kommen. Dies ist für das Theater keine neue, für das Musiktheater an Opernhäusern aber sehr wohl eine neue Entwicklung.
Die Produktionsweise des komponierten Teils orientierte sich an der klassischen Inszenierungsarbeit und den herkömmlichen Produktionsabläufen eines Opernhauses. In dieser Hinsicht fand in der siebten Produktion eine Verlagerung des Fokus statt. Die Aufführung selbst sollte Aspekte des Erfahrungslernens beinhalten ohne dabei didaktisch zu werden.

4.5.8. Wirkungen der Jugendbeteiligung in Praktika

Wie in den Kapiteln 4.4.1. – 4.4.7 zu Ebenen der Jugendbeteiligung angeführt haben Realschüler in Praktika in den Bereich Maske, Kostüm, Beleuchtung und Technik mitgewirkt. Diese Praktika machten die Schüler neben der Schule in der Regel über einen Zeitraum von 6 Wochen. Die Schüler kamen zu Produktionsbeginn ein- bis zweimal in der Woche in die "Junge Oper der Staatsoper Stuttgart" und wurden mit der Abteilung und der Arbeitsweise vertraut gemacht. In der Aufführungsphase konnten die Jugendlichen an der Realisierung der Aufführung hinter den Kulissen mitwirken und so das, was sie gelernt und mitbekommen hatten, im „Ernstfall“ umsetzten. Dabei kooperierte die "Junge Oper der Staatsoper Stuttgart" verstärkt mit Realschulen. Die Wirkung der Praktika soll hier exemplarisch an einem Beispiel verdeutlicht werden:

Im Maskenpraktikum lernten die Praktikanten die Grundtechniken des Schminkens an vier bis sechs Nachmittagen. Mit diesen Kenntnissen waren sie in der Produktion für das Schminken des Chores zuständig. Immer 3 – 4 Praktikanten betreuten freiwillig an vier bis fünf Vorstellungen den Chor. Dadurch fand eine direkte Umsetzung des Gelernten im „Ernstfall“ statt. Die Realschullehrer, die die Praktikanten auch betreuten, wählte für die produktionsbegleitenden Maskenpraktika Schülerinnen aus, die in ihren schulischen Leistungen eher schwach und „unmotiviert“ waren. Nach dem Praktikum berichtete sie, dass sich die Leistungen der Schülerinnen signifikant verbessert hatten - von schwachen 4er-Kanditatinnen zu 3er-Kandidatinnen. Sie führte dies darauf zurück, dass die Schülerinnen im Praktikum Teamarbeit kennen gelernt und Verantwortung in der Produktion bekommen hatten[6]. Die Schülerinnen erlebten, dass es „ein Leben nach der Schule“ gibt. Diese Schülerinnen berichteten in einem Hintergrundgespräch mit Journalisten, dass sie sich für die Zukunft nicht vorstellen können in der Oper zu arbeiten, aber dass sie sich ein solches Arbeitsklima und eine solche Teamarbeit für ihren späteren Berufsalltag wünschten.

4.6. Auswertung: Ergebnisse und Konfliktebenen der Produktionen (Modellversuche)

Ergebnisse

Die Ergebnisse der sieben Modellversuche gehen weit über das hinaus, was im Hinblick auf die Untersuchung der Szenischen Interpretation von Musiktheater untersucht und dargestellt werden sollte.

Im Hinblick auf das Verhältnis von Produktion und Projekt kann zusammenfassend festgestellt werden, dass mit der Integration des Modells „Erlebnisraum Oper“ in die "Junge Oper der Staatsoper Stuttgart" die Qualität der Projektarbeit wesentlich vertieft und verbessert wurde. Dies lag daran, dass in allen Produktionen

a) der Probenprozess grundsätzlich für Schüler, die eine Szenische Interpretation durchgeführt hatten, geöffnet war. Durch die Möglichkeit schon ab der dritten bzw. sogar ab der ersten Probenwoche, in die "Junge Oper der Staatsoper Stuttgart" zu kommen, ermöglichte einen tiefen Einblick in die Probenarbeit.

[6] Diese Beobachtung wurde von Adelheid Kramer, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Baden-Württemberg in den Folgeprojekten 2000 – 2003 bestätigt.

b) Gespräche mit Künstlern und den in der Produktion beteiligten Jugendlichen geführt werden konnte. Dadurch dass Künstler in diesen Gesprächen ihrerseits den Probenbesuchern Fragen stellten, wurde eine nachhaltige Gesprächs- und Dialogkultur in der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" etabliert, in der die Auseinandersetzung mit künstlerischen und inhaltlichen Fragestellungen im Vordergrund standen.

Das Zusammenwirken von Projekt und Produktion erreichte durch die Gespräche eine Dimension, die in der Umsetzung von „Erlebnisraum Oper“ im Opernhaus so nicht möglich war.

Im Hinblick auf die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in der Produktion lagen die Schwerpunkt:

a) im Bereich des Chores. Hier wurde ein Feld geöffnet, in dem Kinder und Jugendlichen am kontinuierlichsten und erfolgreichsten in die Produktion integriert wurden. Dies wurde in 5 von 7 Produktionen realisiert.
b) im Bereich der Praktika. Diese Praktika ermöglichten den handwerklich-künstlerischen Teil der Produktion als handlungsorientiertes Erfahrungsfeld zu öffnen. Dies wurde in 6 von 7 Produktionen realisiert.

In folgenden anderen Bereichen waren Kinder und Jugendliche an der Produktion beteiligt:

a) im Orchester (in der Produktion *Der gestiefelte Kater*)
b) in der Dramaturgie (in der Produktion *Weiße Rose*)
c) im Bau des Bühnenbilds in der Umsetzung von Klangräumen (in der Produktion *Expedition zur Erde*)

Konfliktlinien

In den Produktionen wurden unterschiedlichste Formen der Jugendbeteiligung erprobt. Im folgenden werden die Konfliktlinien losgelöst von den einzelnen Produktionen zusammengestellt. Dabei werden die beiden Pole benannt, zwischen denen diese Konfliktlinien stehen:

a) Opernpädagogik und Produktionsteam interpretieren den Anspruch „Professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf das Werk durchdringen sich“ unterschiedlich.
b) Künstlerischer Anspruch und Fertigkeiten der beteiligten Jugendlichen

c) Produktionsziele und -motive von Musikschule und Oper in der institutionellen Kooperation zwischen Musikschule und Oper.
d) Prozesscharakter der Arbeit und Produktionszwänge durch begrenzte Produktionszeiträume
e) Suche nach neuen Arbeits- und Produktionsweisen und „Erfolgsdruck“ durch die Anbindung an die Institution Oper.
f) Existierendes Musiktheater-Repertoire für Kinder und Jugendliche und Anforderungen an Werke, die mit und für Kinder und Jugendliche in der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" produziert werden sollten.
g) Umsetzung einer Uraufführung und Werkentwicklung unter Beteiligung von Jugendlichen.

Die Reinfolge stellt keine Gewichtung der Konfliktlinien dar.

Interpretation

Die Erfahrungen, Ergebnisse und Konfliktlinien lassen sich in einer Fragestellung zusammenfassen:

Was ist das Motiv und das Ziel eines Opernhauses den Bereich der Produktion für Kinder und Jugendliche zu öffnen?

Die Motivfrage wird wesentlichen Einfluss auf die Zielformulierung haben.

Motive können sein:

a) Als hochsubventionierter Betrieb der Kunstproduktion hat ein Opernhaus eine kultur- und bildungspolitische Verantwortung Kindern und Jugendlichen gegenüber. Die Institution Oper öffnet sich Kindern und Jugendlichen als Erfahrungsraum. Durch die Tätigkeit der Kinder und Jugendlichen in der Institution entsteht ein dialektischer Prozess von gegenseitiger Veränderungen. Dieses Motiv soll als dialektisches Kommunikationsmotiv bezeichnet werden.
b) Als hochsubventionierter Betrieb der Kunstproduktion, muss ein Opernhaus seine Existenz legitimieren. Die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Produktionen hilft, diese Legitimierung zu erreichen. Kinder und Jugendliche erhalten die Möglichkeit sich in Bereichen der Kunstproduktion zu beteiligen und so die Institution als Erfahrungsraum für sich zu erschließen. Dieses Motiv soll als Legitimations- und Integrationsmotiv bezeichnet werden.

Ziele können sein:

a) Die Institution Oper öffnet sich als Feld der Erfahrung im Hinblick auf Entwicklung von Inszenierungskonzeptionen, dem Zentrum der inhaltlich-künstlerischen „Konstruktionsarbeit“ und umfasst auch die Teilhabe an der Umsetzung einer Produktion. Produktionsregeln und Produktionsweisen können sich in diesem Prozess verändern.
b) Die Institution Oper öffnet sich als Feld der Erfahrung im Hinblick auf Teilhabe an der Umsetzung einer Produktion. Die Kinder und Jugendlichen lernen die Arbeitsweisen der Institution kennen. Die Produktionsregeln und Produktionsweisen ändern sich bei diesem Ziel nicht.

Rolle der Szenischen Interpretation

Die Rolle der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Kontext der Produktionen der "Junge Oper der Staatsoper Stuttgart" soll nun im Hinblick auf die Ergebnisse, Erfahrungen, Konfliktlinien und die Interpretation betrachtet werden.

Mit den Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater wurde im wesentlichen gearbeitet

- im Theatertraining,
- in produktionsvorbereitenden Workshops und
- in einem Fall im Rahmen des dramaturgischen Prozess.

Das sich am Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater orientierende Theatertraining hatte eine wichtige Funktion (Fähigkeiten entwickeln, Reflexion in Gang bringen) für das künstlerisch kreative Selbstverständnis der Kinder, Jugendlichen und jungen Sänger.
In den produktionsvorbereitenden Workshops und in der dramaturgischen Arbeit an einer Oper sind die Effekte und Wirkungen der Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater am stärksten.
In den beiden letzt genannten Zusammenhängen setzte die Szenische Interpretation von Musiktheater bei den Beteiligten inhaltliche Fragen in Gang und ein kreatives Potential frei. Dies beides zielt im letzten Schritt auf das Zentrum der Produktion selbst ab, nämlich den Raum, der traditionell der Regie, der Dramaturgie, dem Bühnenbild und der musikalischen Leitung vorbehalten ist: die Entscheidung darüber was auf der Bühne erzählt wird und im weiteren auch, wie es erzählt wird.

Damit stellt die Szenische Interpretation von Musiktheater die Produktionsweisen, die u.a klare Zuständigkeiten und Aufgabenverteilungen beinhaltet, in Frage.

Unterstellt man grundsätzlich die Bereitschaft mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater als einem konstruktivistischen Ansatz in einer Produktion zu arbeiten, stellt sich die Frage, an welcher Stelle ein solcher Einsatz sinnvoll ist.

Klaus Zehelein, Intendant der Staatsoper Stuttgart formuliert im Vorwort zum ersten Spielkonzept zu "Erlebnisraum Oper“:

> *„Die Vorgehensweise der szenischen Interpretation ist dabei parallel zu der professionellen Erarbeitung eines Aufführungskonzepts mit dem Produktionsteam zu sehen“.*

Das bedeutet, dass die Szenische Interpretation aus seiner Sicht als Methode genutzt werden kann um, ähnlich wie im Ansatz in der Produktion zu *Weiße Rose* erprobt, vor Produktionsbeginn ein Inszenierungskonzept zu erarbeiten.
Hier sind unterschiedliche Beteiligungsformen denkbar:

a) Kinder und Jugendliche selbst entwickeln die Inszenierungskonzeption mit einem Produktionsteam zusammen, das dann unter deren Mitwirkung realisiert wird oder
b) die beteiligten Sänger und Laien entwickeln zusammen mit dem Produktionsteam die Inszenierungskonzeption, die sie dann gemeinsam umsetzen.

Schlussfolgerungen

Es ist grundsätzlich möglich die Produktionsweisen und Inszenierungskonzeptionen für Kinder und Jugendliche zugänglich zu machen und Kinder und Jugendliche in vielfältigster Weise an der Produktion auf und hinter der Bühne zu beteiligen.
Bei der Umsetzung stößt man u.a. auf zwei zentrale Probleme:

(a) Fertigkeiten: Die musikalischen und künstlerischen Fertigkeiten der Kinder und Jugendlichen sind gemessen am Maßstab der ästhetischen und künstlerischen Kriterien eines Opernhauses sehr gering. Will man hier Veränderungen, muss man diese Kriterien selbst in Frage stellen und damit aber auch die Produktionsweisen von Opern.
(b) Institution: Die Produktionsabläufe haben in Deutschland eine sehr lange Tradition, und das Rollen-, Aufgaben- und Selbstverständnis der künstlerischen Mit-

arbeiter (insbesondere des Regisseurs, Dramaturgen, Bühnenbildners, musikalischern Leiters) leitet sich aus der künstlerischen Praxis, den künstlerischen Diskursen dieser Tradition ab.

Das folgende Thesenpapier, das im März 2000 von Markus Kosuch erarbeitet wurde, stellt einen Versuch dar, aus den Erfahrungen und Beobachtungen Konsequenzen für die "Junge Oper der Staatsoper Stuttgart" zu ziehen, wie man mit diesen beiden Problemfeldern konstruktiv umgehen kann.

4.6.1. Thesen zu einer eigenständigen Ästhetik der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart

Die Ergebnisse und Konflikte aus den sieben Modellversuchen der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart", die oben beschrieben worden sind, können als Konflikte zwischen Opernpädagogik[7] und Tradition der Opernproduktion interpretiert werden. Die unterschiedlichen Notwendigkeiten, Grundannahmen und Zielvorstellungen

a) einer Opernpädagogik, die sich zum Ziel gesetzt hat, dass „die Perspektiven von Kindern und Jugendlichen auf ein Werk und professionelle Arbeit sich durchdringen“ und
b) einer Produktionsweise, die sich in einer festgelegten Arbeitsweise (Zeitabläufe der Produktion) und einer festgelegten Aufgabenverteilungen der künstlerischen Mitarbeiter manifestiert,

stehen in einem Spannungsfeld, das auch als Spannungsfeld von künstlerischer Qualität und Beteiligung von Jugendlichen beschrieben werden kann.
Das Thesenpapier zu einer eigenständigen Ästhetik der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" hatte das Ziel, dieses Spannungsfeld konstruktiv zu lösen und einen Emanzipationsprozess vom „Opernhaus“ zu initiieren (siehe 2. Band Kapitel 2.5).

> **<u>Thesen zu einer eigenständigen Ästhetik der Jungen Oper</u>**
>
> Eine Ästhetik der Jungen Oper muss sich orientieren an den Fähigkeiten der beteiligten Jugendlichen und jungen Künstlern.
> *Mit Vorhandenem umgehen bedeutet in diesem Zusammenhang: die Fähigkeiten der Beteiligten wahrnehmen, erweitern und diese in die Inszenierung einfließen zu lassen.*
>
> Die Jugendlichen und Künstler werden als **Auf**führende und nicht als **Aus**führende (von den Mitarbeitern) wahrgenommen.
> *Keine szenische/musikalische Aktion auf der Bühne ohne Auseinandersetzung, ohne Denken der auf der Bühne agierenden Jugendlichen und jungen Künstler.*

[7] Szenische Interpretation von Musiktheater wird hier nun als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik verstanden.

> Der inhaltliche und szenische Auseinandersetzungsprozeß der beteiligten Jugendlichen und Künstler steht im Vordergrund.
> *Nicht ein Regiekonzept wird verwirklicht, sondern eine erarbeitete Interpretation oder erarbeitete Interpretationsansätze werden auf der Bühne realisiert.*
>
> Dieser Prozeß der inhaltlichen und szenischen Auseinandersetzung muß auf der Bühne sichtbar werden: in Körperhaltungen und Vorgängen auf der Szene, in musikalischen Haltungen, die Produkt dieser inhaltlichen Auseinandersetzung sind.
>
> Nicht die (technische) Perfektion steht im Vordergrund, sondern die Erzählung durch die Aufführenden.
> *Was will ich erzählen und welcher Mittel bediene ich mich dabei?*
> *Welche Mittel erzeugen welche Bedeutung(en)/Bedeutungsmöglichkeiten?*
>
> Die Qualität einer Aufführung soll sich daran messen, ob das, was inhaltlich erarbeitet wurde, auch auf der Bühne sichtbar wird.
>
> Ein hoher Grad an Authentizität wird angestrebt.
> *Authentizität entsteht in dem Moment, in dem die Aufführenden eine Übereinstimmung erreichen, zwischen dem, was sie an Bedeutung in einem Satz in einer musikalischen Phrase entdeckt haben und dem was sie szenisch (körperlich und musikalisch) zum Ausdruck bringen. Diese Form der Authentizität kann nur erreicht werden, wenn die Beteiligten sich bei jeder Aktion etwas denken.*
> *Authentizität bedeutet hier nicht die Kopie von Verhaltenspattern der sogenannten Jugendkultur auf der Bühne.*
>
> Was in diesem Moment der Authentizität sichtbar wird - die Erzählung durch die Aufführenden - ist entscheidendes Kriterium für die Ästhetik der Jungen Oper.
>
> Die durch die unterschiedlichen Fähigkeiten und Ansätze der Beteiligten entstehenden Brüche werden in diesem Prozeß zur Qualität der Aufführung, weil die Erzählung vom Darsteller ausgeht.
>
> Die Ästhetik der Jungen Oper muß sich folglich radikal am beteiligten Jugendlichen, am jungen Künstler und seiner Auseinandersetzung mit dem Werk orientieren und nicht an Ausstattung und Vorgedachtem (fertiges Regiekonzept).

Im Anschluss an das Thesenpapier werden mögliche Konsequenzen für den Probenprozess und die Aufgabendefinition des künstlerischen Teams und die Machtstrukturen im Theater dargestellt (siehe 2. Band Kapitel 2.5. S. 2 – 4).

Im wesentlichen ändert sich die Aufgabe des künstlerischen Teams. Parallel zur Aufgabe des Spielleiters in der Szenischen Interpretation von Musiktheater wird das künstlerische Team zum Prozessgestalter. Jugendliche und junge Künstler entwickeln die Interpretation der Oper und die Art (die Ästhetik) der Umsetzung. Die Rolle des künstlerischen Teams ist die eines „Geburtshelfer-Teams“, das Impulse der Jugendlichen und der jungen Künstler aufgreifen und mit ihrem Wissen die Umsetzung vorantreiben. Parallel zur Aufgabenverteilung im Prozess der Szenischen Interpretation, in dem der Spielleiter die Spielregel und Arbeitsweisen definiert, die Schüler aber den Inhalt und die Konstruktionsarbeit verrichten, definiert das Regieteam die Arbeitsweisen und Spielregeln der Produktion, die es ermöglichen, dass in

einem kreativen Raum Jugendlichen und jungen Künstler künstlerische, musikalische, d.h. letztendlich erzählerische Konstruktionsarbeit leisten. Das Produkt dieser Arbeit ist die Inszenierung selbst.
Mit diesem Thesenpapier wurde versucht, die Ideen und Ansätze, die durch Intervention mit der Szenischen Interpretation im Produktionsprozessen gewonnenen wurden, in die Produktionsabläufe, die Aufgabenstellungen der Mitarbeiter und die Ästhetik zu überführen.

4.7. Abschließende Betrachtung und Schlussfolgerung

Die Entscheidung zur Öffnung der Institution Oper hin zu einem Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche wird von der Intendanz und der künstlerischen Leitung getragen. Ihre Motive bestimmen letztendlich darüber, wie weit diese Öffnung gehen soll und wie sie ästhetisch und künstlerisch realisiert wird. Wenn die Institution Oper sich öffnet, dann ist das ein Akt, der unterschiedlichste Gründe haben kann. Einige sollen hier benannt werden, die schon in Kapitel 4.6. in unterschiedlicher Form Erwähnung fanden:

1. Die Institution Oper kämpft ums Überleben. Sie muss sich neu legitimieren, will sie weiterhin enorme Geldsummen für künstlerische Produktionen aufwenden.
2. Die Institution Oper als Ort der Kunstproduktion muss sich politisch und politisch visionär verhalten.
3. Die Institution Oper hat neben ihrem Auftrag Kunst zu produzieren auch eine bildungspolitische Verantwortung und Aufgabe. Ästhetische und kulturelle Bildung zu fördern gehört mit zu ihren Aufgaben.
4. ...

Das Modell "Junge Oper" wie es an der Staatsoper Stuttgart realisiert wurde, zeigte wie Produktionsprozesse für das Publikum zugänglich gemacht werden können. In den 7 Produktionen wurde ausgelotet, wie Kinder und Jungendliche in den Produktionsprozess selbst integriert werden können und welche Konsequenzen dies hat.
Mit dem Konzept der Szenischen Interpretation im Modell "Junge Oper" wurde gezeigt, dass dieses Konzept mit seinen Arbeitshaltungen und – weisen und den theore-

tischen Modellen, auf denen es beruht, einen wesentlichen Beitrag zur Veränderung der Produktionsweisen eines Opernhauses leisten kann und so nachhaltig den Bereich der Produktion für Kinder und Jugendliche öffnen kann.
Dies lässt die Aussagen zu:
Modelle wie die der "Jungen Oper" können, wenn sie das Konzept der Szenischen Interpretation in ihre Arbeit mit einbeziehen, die Produktion von Kunst („politisch visionär“) verändern.

Das Konzept der Szenischen Interpretation kann die Produktion von Kunst („politisch visionär“) verändern, wenn es in der künstlerischen und pädagogischen Arbeit in Modellen wie denjenigen der "Jungen Oper" eingesetzt wird.

5. Die Szenische Interpretation von Musiktheater im europäischen Kontext

Ziel und Inhalt des Kapitels:
Nachdem das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Kontext der Modelle "Erlebnisraum Oper" und "Junge Oper der Staatsoper Stuttgart" dargestellt wurde, wird dieses Konzept nun in einen europäischen Kontext gestellt. Es werden die Studie „Dramatic Interpretation in the European Context“ (Kapitel 5.4.) und das internationale Arbeitstreffen „Let’s work with opera! [1]“ (Kapitel 5.5) beschrieben und zentrale Ergebnisse zusammengefasst.

5.1 Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater

Wie in Kapitel 1 bereits beschrieben, wird über den Methodenkatalog von Brinkmann, Kosuch und Stroh (2001) definiert, was in dieser Publikation unter Szenische Interpretation von Musiktheater verstanden werden soll. In Kapitel 2 wurde sodann die Konzeption Szenische Interpretation von Musiktheater als erfahrungsbezogenes, gemäßigt konstruktivistisches tätigkeitspsychologisch fundiertes Handlungskonzept dargestellt. Der Methodenkatalog bildete die Grundlage für das RESEO-Projekt „Dramatic Interpretation in the European Context“. Er wurde 2001/2002 ins Englische und Französische übersetzt:

- Englisch: “Method Catalogue for the Dramatic Interpretation of Music Theatre” (RESEO, Brüssel 2001/2003)
- Französisch : « Catalogue méthodologique de l’interprétation dramatique du théâtre musical » (RESEO, Brüssel 2001/2003)

Bei der Übersetzung entstanden Schwierigkeiten. Diese bezogen sich insbesondere auf die Fachtermini der Szenischen Interpretation von Musiktheater. Szenische Interpretation von Musiktheater wurde übersetzt in „Dramatic Interpretation“ (Englisch und „Interprétation Dramatique“ (Französisch)
Große Schwierigkeiten gab es mit dem Wort: „Haltung“ und dem Wort „Rollenschutz“. Das Wort Rollenschutz wurde mit „acting protected by a role“ (Englisch) und „protection par le rôle“ (Französisch). Der Begriff „Haltung“ wurde im Englischen mit „Mannerism“ übersetzt. Diese Übersetzung entstand nach Erläuterungen

[1] Der Titel „Lass uns mit Opern arbeiten!“ spielt auf den Titel der Kinderoper „Let’s make an opera!“ von Benjamin Britten an.

und langen Diskussionen mit dem opernpädagogischen Experten Paul Reeve vom Royal Opera House in London. Der Begriff „mannerism“ führte im Arbeitstreffen „Let’s work with opera!“ in Toulouse zu erneuten Diskussionen, da der Begriff mit „Manierismus“ der Stilbewegung zwischen Renaissance und Barock assoziiert wurde. Im Französischen konnte der Begriff „Haltung“ hingegen sehr präzise mit „manière d’être (Art des Seins/ Ausdruck des Seins)“ übersetzt werden.
Diese Übersetzungsschwierigkeiten machen deutlich, dass Konzepte und Methoden immer in spezifischen Fachtermini ausgedrückt werden, die auf einem jeweiligen Sprachhintergrund entstanden sind. Bestimmte Worte, die inhaltlich richtig sein können, wecken aber im anderen Sprachraum unerwünschte Assoziationen (siehe Übersetzung „Haltung“ in „mannerism“). Um solche nicht beabsichtigten Assoziationen zu vermeiden, kann es gegebenenfalls nötig sein, die Übersetzung des Methodenkatalogs zu überarbeiten.

5.2. Das Europäische Netzwerk RESEO

RESEO ist ein europäisches Netzwerk von musiktheaterpädagogischen Abteilungen[2] in Opernhäusern. Es wurde 1996 gegründet[3]. RESEO ist eine Dachorganisation für diejenigen, die im Bereich Opernpädagogik (opera education) arbeiten. RESEO dient als Forum des Austauschs über die Praxis der Opernpädagogik auf europäischem Niveau und bietet den Mitgliedern Möglichkeiten des Austauschs von Informationen, Erfahrungen und Ideen.
RESEO ist auch eine europäische Plattform für die Weiterentwicklung der Opernpädagogik und unterstützt diesen Bereich durch Forschung, Lobby-Arbeit und Projekte. Opernpädagogik umfasst dabei unterschiedliche Bereiche. Die Motive, warum Opernhäuser Bildungsarbeit leisten, und die Formen, in denen diese Arbeit stattfindet, variieren von Land zu Land.
RESEO hat mittlerweile über 30 Institutionen als Mitglieder. Diese Institutionen sind in der Regel Opernhäuser, es werden aber auch andere Kulturinstitutionen integriert (siehe www.reseo.org).

[2] Education department umfasst in der Regel mehr als nur Opernpädagogik oder Musiktheaterpädagogik. Streng genommen müsste man education department mit Bildungsabteilung übersetzen.
[3] Die offizielle Gründungskonferenz fand im November 1997 in Stuttgart statt, zeitgleich mit der ersten Produktion der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" „Der gestiefelte Kater“. Hier lernte Ulla Laurio von der Finischen National Oper die Szenische Interpretation von Musiktheater in einem „Schnupperworkshop“ kennen. Daraus entwickelte sich die Zusammenarbeit mit der Finnischen National Oper.

Projekte, die von RESEO realisiert werden

RESEO hat zahlreiche Projekte in Kooperation mit seinen Mitgliedern, Universitäten und Spezialisten im Feld der Opernpädagogik realisiert. RESEO leistet damit einem Beitrag, Opernpädagogik zu erforschen und weiter zu entwickeln.

Die Finanzierung des Netzwerks speist sich durch regelmäßige kleine Mitgliedsbeiträge und ist ansonsten abhängig von Projekt-Fördermitteln. Von 2000 – 2003 wurde RESEO von der Europäischen Kommission im Rahmenprogramm Kultur 2000 und von Sponsoren gefördert, sowie von Universitäten unterstützt.

5.3. RESEO Projekt „Why/ How opera education today?“[4] im Rahmen von „Kultur 2000“

Das Projekt “Why/how opera education today?” mit der Laufzeit von September 2000 bis September 2003 hatte ein Gesamtbudget von 1.092.000 Euro. Darin enthalten sind die Beiträge der Koorganisatoren und die Förderung durch die Europäische Kommission mit einem Anteil von 60 %. Der Abschlußbericht mit einem Umfang von 450 Seiten wurde im September 2003 von der EU-Kommission angenommen. Die Ergebnisse der Studie "Dramatic Interpretation in the European Context" und "Let's work with opera!" sind Teil des Berichts.

Struktur des gesamten Projekts

Das Projekt wurde in vier Arbeitsgruppen realisiert:

1. Opern-Repertoire für Kinder und Jugendliche
2. Trainingsmodule für Lehrer
3. Die Zukunft der Oper
4. Training und Förderung von Künstlern

Diese vier Gruppen arbeiteten unabhängig voneinander, ihre Projekte waren allen RESEO-Mitgliedern zugänglich. Jedes Opernhaus sollte soviel wie möglich zu den Projekten beitragen. Jede Arbeitsgruppe hatte einen Leiter. Sie oder er organisierte und moderierte den Arbeitsprozess und die Diskussionen.

[4] Warum heute Opernpädagogik? Wie wird heute opernpädagogisch gearbeitet?

Projektpartner

Im „Kultur 2000“ Projekt hatte RESEO die folgenden Partner:

- Universität Münster/Deutschland (Arbeitsgruppe 1)
- Universität Oldenburg/Deutschland (Arbeitsgruppe 2)
- Universität Leeds/Großbritannien (Arbeitsgruppe 3)

Projekte der Arbeitgruppe 2 „Theater’s Training Modules[5]“

1. Übersicht über opernpädagogische Materialien
2. Studie „Dramatic Interpretation in the European Context!“[6] in Deutschland, Finnland und Italien
3. Internationales Arbeitstreffen “Let’s work with opera!” - Vergleich dreier opernpädagogischer Ansätze.

5.4. Studie: „Dramatic Interpretation in the European Context“

Die Idee und die Konzeption der Studie ist im Kontext des Projekts „Why/ How opera education today?“ entstanden und wurde von Wolfgang Martin Stroh, Professor für Musikwissenschaft an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, und Markus Kosuch, seinerzeit Geschäftsführer und pädagogischer Leiter der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart", entwickelt. In dieser Studie wurden Fragen der Übertragbarkeit des Konzepts der Szenischen Interpretation im europäischen Kontext untersucht.
Die Untersuchung kombiniert Laborexperiment und Feldstudie.
Es ist in sofern ein Laborexperiment, als die Spielkonzepte konstruierte Arbeitsmaterialien sind, um eine Oper mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater zu interpretieren.
Die Studie hat den Charakter einer Feldstudie, da diese Spielkonzepte in unterschiedlichen Ländern und mit verschiedenen Zielgruppen erprobt wurden; mit

- Lehrern
- Künstlern, Opernsägern,
- Studierenden und
- Schülern in Unterrichtsprojekten, die von Lehrern angeleitet wurden.

[5] Module für Lehrer-Trainings, Lehrer-Fortbildung
[6] Die Szenische Interpretation von Musiktheater im europäischen Kontext.

Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Evaluation der Szenischen Interpretation von Musiktheater in der Arbeit mit Lehrern.

Die Studie wurde im August 2003 abgeschlossen und hatte einen Umfang von 314 Seiten[7]. Die Ergebnisse flossen in den Abschlussbericht des RESEO-Projekts „Why/How opera education today?“ ein, der im September 2003 von der Europäischen Kommission angenommen wurde.
Im folgenden Kapitel 5.4. werden nun lediglich Teilaspekte aus der Gesamtergebnis-Darstellung herausgegriffen und einer nochmaligen Interpretation unterzogen.
Die Darstellung der Studie im Rahmen dieser Arbeit gliedert sich in folgende Schritte:
In Kapitel 5.4.1 wird der Problemhintergrund beschrieben, der nochmals in Kürze die Methode, die Kernpunkte und den europäischen Rahmen absteckt. Dann werden in Kapitel 5.4.2 zentrale Thesen beschrieben, die untersucht werden sollten. Es werden die Untersuchungsmethode in Kapitel 5.4.3, das Untersuchungsdesign in Kapitel 5.4.4 , die Untersuchungsinstrumente in Kapitel 5.4.5 und die Durchführung in Kapitel 5.4.6 dargestellt. In Kapitel 5.4.7 werden einige Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst, die im Einzelnen im 2. Band in Kapitel 2.6 und 2.7 nachvollzogen werden können. Daran schließt sich in Kapitel 5.4.8 die Interpretation der Ergebnisse und in Kapitel 5.4.9 die Schlussfolgerung an.

5.4.1 Problemhintergrund

Das Konzept der Szenischen Interpretation ist aus dem deutschen Schulsystem mit seinem allgemeinbildenden Musikunterricht heraus entwickelt. Punktuelle Erfahrungen mit dem Ausland haben ergeben, dass das in Deutschland erfolgreiche Konzept nicht bedingungslos auf andere Schulsysteme übertragbar ist. Die Besonderheiten des deutschen Schulsystems liegen darin, dass hier Musikunterricht für alle Schüler und alle Altersstufen angeboten, nicht jedoch durchgehend realisiert wird. Spezifische musikalische Fähigkeiten von Schülern kann der deutsche Musikunterricht nicht voraussetzen, insbesondere keine Kenntnisse in Musiktheorie oder Spielfertigkeiten auf einem Instrument. Die Vermittlung derartiger Fähigkeiten obliegt in Deutschland den Musikschulen, die nur von wenigen Schülern (gegen Bezahlung) besucht wer-

[7] Es wurden die vier Spielkonzepte und deren Übersetzungen nicht mitgezählt, da diese lediglich als Anlage mit eingereicht wurden.

den. Eine systematische Kooperation zwischen allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen gibt es nicht.

Zwar gibt es an vielen deutschen Schulen auch Theater- und Musical-Arbeitsgemeinschaften. Die Teilnehmer dieser AG's sind jedoch nicht die genuine Zielgruppe der Szenischen Interpretation. Die Überschneidungen zwischen allgemeiner Musikpädagogik und Opernpädagogik ergeben sich in dieser Situation dadurch, dass die Szenische Interpretation von der Opernpädagogik aus initiiert, von den Musiklehrern vor Ort indessen in eigener Verantwortung und nach individueller Kompetenz durchgeführt wird und ein Opernbesuch meist als abschließender Teil der Schul-Arbeit angeboten oder sogar in dieselbe integriert wird. Die szenische Interpretation einer Oper in der Schule hat aber auch „Sinn", wenn kein Opernbesuch folgt - und der Opernbesuch ist nicht das oberste pädagogische Ziel der szenischen Interpretation (siehe Kapitel 3.2.).
Dass sich das Konzept der Szenischen Interpretation in Stuttgart im Modell „Erlebnisraum Oper" derart erfolgreich in die Opernpädagogik eingliedern ließ, liegt *nicht* daran, dass sich auf diese Weise die Institution öffentlichkeitswirksam „gut verkauft", sondern daran, dass erfahrungsbezogene Lebensprobleme von Kindern und Jugendlichen durch das Konzept der Szenischen Interpretation angesprochen und bearbeitet werden, die oft bei einem voraussetzungslosen Opernbesuch nicht zutage treten.

Ziele der Untersuchung

Das Gesamtziel der Untersuchung "Dramatic Interpretation in the European Context" besteht darin, mit überwiegend empirischen Mitteln die „europaweite Anwendbarkeit" des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater, wie es im Modell „Erlebnisraum Oper" entwickelt worden ist, festzustellen.
Die Anwendbarkeit des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater festzustellen soll abgeleitet werden aus:

- der Bewertung des Konzepts durch Lehrer und vereinzelt durch Künstler und Studierenden,
- der tatsächlich aus den Workshops hervorgehenden Unterrichtsvorhaben und deren Ergebnisse, auch im Hinblick auf das Interesse der Schüler die jeweilige Oper im Opernhaus zu besuchen,

- der Bewertung des Gesamtprojekts bestehend aus dem Angebot des Opernhauses – Workshop, Material, Opernbesuch für Schüler – durch die Lehrer.

Es war nicht das Ziel dieser Untersuchung, das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater in seinen zentralen Hypothesen zu evaluieren. Hierzu müssten beispielsweise Fragen untersucht werden, ob der Rollenschutz funktioniert, ob die Arbeit an Haltungen musikalische Erkenntnisse fördert und ob die Erlebnisse beim Spiel durch die Verfremdungsverfahren tatsächlich zu Erfahrungen verarbeitet werden. In dieser Untersuchung wird vielmehr überprüft, ob bzw. wie das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater in anderen Ländern funktioniert und welche Beobachtungen Lehrer bei der Umsetzung des Konzepts im Unterricht gemacht haben. Diese Ziele werden nun in Form von Thesen formuliert.

5.4.2 Thesen

Aus den unter 5.4.1. formulierten allgemeinen Zielen der Untersuchung wurden Thesen entwickelt:

These 1:
Das Konzept der Szenischen Interpretation ist als gemäßigt konstruktivistisches Verfahren so „offen", dass sie sich als Werkzeug für die Interpretationsarbeit an Werken des Musiktheaters auch in anderen europäischen Ländern eignet. Es ist nicht auf die Rahmenbedingungen Deutscher Schulen limitiert.

In der Untersuchung sollte überprüft werden, ob die Struktur des Konzepts und die einzelnen Verfahren von Lehrern anderer Länder akzeptiert werden. Es war durchaus denkbar, dass das Verfahren als zu verspielt, zu intellektuell, zu chaotisch oder ähnliches von Lehrern anderer Länder wahrgenommen wird. Erst die Akzeptanz des Konzepts mit seinen Methoden bei Lehrern lässt die Frage nach dem Transfer in die Schule zu.

These 2:
Der inhaltliche Fokus der Oper – die im Prozess einer szenischen Interpretation von Musiktheater konstruierte Bedeutung – unterscheidet sich von Workshop zu Workshop.

Diese These leitet sich zum einen aus dem gemäßigten Konstruktivismus ab.

> Die Interpretation entsteht im Spannungsfeld von
> - der Oper, dem Musikstück, dem Inhalt der Geschichte (dem äußeren Gegenstand der Interpretation),
> - dem biographischen und sozialen Hintergrund der TeilnehmerInnen (den Interpretierenden),
> - der Art, wie interpretiert wird, in welchem Kontext und mit welchen Mitteln (der Interpretationsmethode).
>
> Diese drei Ebenen durchdringen sich und bilden den Interpretationsrahmen. In diesem Rahmen entsteht Bedeutung bzw. wird Bedeutung konstruiert“ [Brinkmann, Kosuch, Stroh 2001, S. 7] .

Wenn nun der biographische und soziale Hintergrund variiert, das Werk und die Interpretationsmethode gleich bleiben, muss die konstruierte Bedeutung je nach biographischem und sozialem Hintergrund unterschiedlich ausfallen.

Zum anderen leitet die These sich aus einer Beobachtung ab, die mit dem Spielkonzept zu *Das Kind und die Zauberdinge* in Ost-Deutschland gemacht wurde. Dieses Spielkonzept war ursprünglich für die begleitenden Projekte zur gleichnamigen Produktion an der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" entwickelt worden. 1998 wurde mit diesem Spielkonzept in Ost-Deutschland an der sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung in Meißen neun Jahre nach dem Mauerfall gearbeitet. In Lehrerfortbildungen in Stuttgart und Freiburg war das zentrale Thema der Szenischen Interpretation dieser Oper „Auseinandersetzung mit Wut und Unlust“. Hier wurde die Beziehung zwischen Mutter und Kind ausführlich diskutiert.

In Sachsen wurde mit den gleichen Materialien unter der Anleitung des selben Spielleiters gearbeitet. Die Lehrer machten „Freiheit“ zum Thema und sprachen von ihrem Freiheitsdrang/-wunsch zur Mauerzeit: „Was ist Freiheit?“, „Wo fängt Freiheit an - wo hört sie auf?“.

Aus der Verschiebung der Themen gegenüber den Fortbildungen in Stuttgart leitet sich die These folglich ab, dass die Spielkonzepte zur Szenischen Interpretation von Musiktheater so aufgebaut sind, dass sie keine Interpretation vorwegnehmen und ergebnisoffen sind. Dieses Beispiel kann bereits als ein Indiz gewertet werden, dass die Teilnehmer sich auf der Basis ihrer eigenen biographischen Erfahrung, die Bedeutung der Oper selbst erarbeiten und der Spielleiter als Prozessgestalter agiert und nicht als Vermittler einer Interpretation oder eines Inhalts.

> *„Als Interpretationsmethode ist die szenische Interpretation “gemäßigt konstruktivistisch”, da die Interpretation von den SpielerInnen selbst erarbeitet und da die Bedeutung eines Stücks fiktionale Realität nicht “herausgefunden”, sondern aufgrund der individuellen Lebenserfahrung “konstruiert” wird. Diese Konstruktion findet unter Anleitung einer PädagogIn statt, die nicht die zu konstruierenden Bedeutungen, sondern nur die “Spielregeln” des Konstruierens vorgibt* (ebenda S.7).

Wenn dieser Effekt der Verschiebung der Themen bzw. der Konstruktion unterschiedlicher Bedeutungen auch in anderen Ländern zu beobachten ist, kann darauf rückgeschlossen werden, dass die Szenische Interpretation von Musiktheater ein **konstruktivistisches** Verfahren ist und es sich nicht letztendlich doch um ein **„rekonstruktivistisches“** Verfahren handelt.
Dies ist für die Forschung zur Szenischen Interpretation von Musiktheater von zentraler Bedeutung. Es werden im Rahmen von Seminar- und Examensarbeiten an unterschiedlichen Hochschulen und Universitäten immer wieder Entwürfe oder komplett ausgearbeitete Spielkonzepte entwickelt. Das größte Problem, das dabei auftaucht, ist, dass das rekonstruktive Element dominiert und dekonstruktive und konstruktive Verfahren in den Hintergrund geraten. Die Begeisterung der Spielkonzeptentwickler für das jeweilige Werk und das Theaterspielen an sich ist so groß, dass sie wünschen, dass sich den Schülern der (vermeintlichen) Inhalt im Nachspielen und Nachvollziehen der Handlung vermittelt. Auf die Rekonstruktion beschränkt würde das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater in der allgemeinen Opernpädagogik lediglich eine Marketing-Funktion erfüllen und verlöre seine kultur-, sozial- und bildungspolitische Kraft.

These 3:
Die Arbeit mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater ermöglicht Lehrern und Schülern neuartige Lernerfahrungen.

Diese neuartigen Lernerfahrungen umfassen neben inhaltlichen auch

- soziale,
- künstlerisch-kreative und
- methodische Aspekte.

Es wird ein Lernen auf unterschiedlichsten Ebenen initiiert. Lehrer und Schüler erfahren sich als kreativ. Sie sind musikalisch tätig. Sie lernen sich in einen sozialkommunikativen Kontext einzubringen und zu präsentieren. Lehrer erhalten umfangreiche methodische Impulse und methodisches Handwerkszeug.

These 4:

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Bewertung der einzelnen Methoden der Szenischen Interpretation aus der eigenen Erfahrung im Workshop und der Motivation mit diesen Methoden im Unterricht zu arbeiten. Die positive Erfahrung, die ein Teilnehmer mit einer Methode gemacht hat, erzeugt die Bereitschaft die Methode ins eigene Unterrichtsrepertoire zu übernehmen.

Dem Transfer neuer Methoden in die Schule geht immer die Motivation der Lehrer voraus, mit diesen Methoden arbeiten zu können. Ohne diese Motivation bleibt der Transfer der Methoden und damit des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater ein Desideratum.

These 5:

Je höher im Anschluss an den Workshop die Bewertung der Methoden der Szenischen Interpretation ist und je höher die Bereitschaft zum Einsatz dieser Methoden, um so höher ist der Grad der Umsetzung und die Wirkung in den Unterricht hinein.

Könnte dies mit dieser Untersuchung nachgewiesen werden, könnte darauf zurückgeschlossen werden, dass auch die Arbeitsstruktur der Szenischen Interpretation von Musiktheater effektiv ist. In dieser Struktur nimmt die intensive Vorbereitung der Lehrer durch einen Workshop eine zentrale Stellung ein.

Dies ist die unsicherste These. Würde sich diese verifizieren lassen, könnten hieraus einfache Evaluationsverfahren entwickelt werden, die aus der Bewertung einer Methode, die auf eigener Erfahrung basiert, den Schluss auf die Umsetzung in der Schule zulässt.

Diese These wurde mit einiger Skepsis aufgestellt, weil die Erfahrungen der letzten Jahre eher darauf hindeuten, dass die schulischen Rahmenbedingungen oft einen viel stärkeren Einfluss auf den Unterricht haben, als die Motivation mit einer Methode zu arbeiten.

These 6:

Bei der konkreten Durchführung einer szenischen Interpretation einer Oper sind Schüler im Gegensatz zum regulären Unterricht kreativer, konzentrierter, aktiver, stärker sozial interaktiv und neugieriger.

Mit dieser These lassen sich Sekundäreffekte in der konkreten Umsetzung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Unterricht ableiten. Diese Effekte erhöhen die Bereitschaft mit dem Konzept und den Methoden zu arbeiten.

These 7:
Durch die handlungsorientierte Arbeit mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater verändert sich die Rezeption der Jugendlichen im Rahmen eines Opernbesuchs und die Fragestellungen, mit der Jugendliche eine Oper „betrachten" (real im Kontext eines Opernbesuchs und im übertragenen Sinne im Kontext der Interpretation). Sie sind beim Opernbesuch zum einen emotional beteiligt, zum anderen kritisch gegenüber dem konzeptionellen Rahmen und der Realisierung der Inszenierung.

Diese These formulierte Markus Kosuch erstmals 1997 in der Publikation zur Szenischen Interpretation der *Liebe zu den Drei Orangen* von Sergej Prokofjew (Kosuch 1997a, S. 6-7). In Kapitel 3.5.1. wurde diese These ausführlich begründet und beschrieben. Sie leitet sich aus Beobachtungen ab, die im Rahmen der Arbeit mit dem Modell "Erlebnisraum Oper" an der Staatsoper Stuttgart gemacht wurden. Es kam im Vergleich zu anderen Besuchergruppen zu einer grundlegenden Veränderung beim Zuschauen und bei Gesprächen mit Künstlern. Wenn sich im Rahmen dieser Untersuchung die These nachweisen ließe, lässt sich herausfinden, ob das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater lediglich als „Marketing Instrument" genutzt wird und wirkt, oder ob sich wirklich Betrachtungsweisen, Einstellungen und Fragerichtungen der Schülerinnen und Schüler verändern.

5.4.3 Entwicklung und Begründung der Untersuchungsmethode

In dieser Untersuchung wurde mit einer Zwischenform von Laborexperiment und Feldstudie gearbeitet. Wie im Untersuchungsdesign (Kapitel 5.5.4) zu sehen ist, wird in der Studie zunächst mit einem Ansatz eines Laborexperiments gearbeitet. Die Arbeitsmaterialien für die Lehrerworkshops und die Unterrichtsprojekte für Schüler, die aus diesen Workshops resultieren sollten, wurden in Form von Spielkonzepten für die jeweiligen Teilprojekte der Untersuchung konstruiert (Kosuch, Stroh 1997; Kosuch 1998/2002; Brinkmann 2001; Kosuch 2002). Unter einem Spielkonzept versteht

man die konkrete Anwendung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater auf eine spezielle Oper z.B. auf *Cosi fan tutte* von W.A. Mozart, bestehend aus detaillierter Beschreibung der einzelnen Phasen im Unterricht (Anleitung) und den Schülermaterialien (Rollenkarten, Szenenausschnitten, musikalischen Improvisationskonzepten etc. – vergleiche auch Kapitel 1.4.1 S.4). Mit diesem Spielkonzept wird dann im Sinne einer Feldstudie in unterschiedlichen Ländern und Opernhäusern mit verschiedenen Zielgruppen gearbeitet. Zu diesen Zielgruppen gehören zuallererst Lehrer, insbesondere Musiklehrer und im weitern Künstler, insbesondere Sänger und ferner Studierende.
Für die Evaluation werden Fragebögen entwickelt und eingesetzt, die qualitative und quantitative Fragestellungen beinhalten.
Der Schwerpunkt der Studie liegt auf der Evaluation der Szenischen Interpretation von Musiktheater in der Arbeit mit Lehrern.

5.4.4 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung gliederte sich in mehrere Teilprojekte. Jedes Teilprojekt bestand aus sieben Schritten:

(1) Entwicklung eines **Spielkonzepts** für eine Oper des laufenden Spielplans eines Opernhauses, das sich an der Studie beteiligt,
(2) Durchführung eines **Workshops** am jeweiligen Opernhaus mit Lehrern, in der Regel Musiklehrern, die zu dem Workshop den Übersichtsplan des Workshops (yellow paper) und das komplette Spielkonzept mit Anleitung und Schülermaterialien (white paper) erhalten,
(3) Evaluation dieser Workshops mittels **Fragebogen** (Nr. 1 – red paper),
(4) Durchführung von **Szenischen Interpretationen an Schulen** durch die Workshopteilnehmer auf der Basis des Spielkonzepts (white paper und yellow paper),
(5) Evaluation dieser Durchführung mittels **Fragebogen** (Nr.2 – green paper),
(6) **Opernbesuch** der an der Szenischen Interpretation beteiligten Schülerinnen und Schüler,
(7) Evaluation des Opernbesuchs mittels **Fragebogen** (Nr.3 – green paper).

Die Teilprojekte sollten an verschiedenen Opernhäusern in unterschiedlichen europäischen Ländern mit gleichen oder unterschiedlichen Opern/Spielkonzepten durchgeführt werden.
Anschließend werden die Daten sämtlicher Teilprojekte zusammengefasst und miteinander verglichen. Dies ergibt dann das Ergebnis des Gesamtprojekts, der Untersuchung.

5.4.5 Entwicklung und Begründung der Untersuchungsinstrumente

Die Evaluationsinstrumente der Untersuchung (Übersicht)

Vorpapiere:

Der Dozent stellt mit der Darstellung des geplanten Kursablaufs eine Liste der Materialien zusammen, die vor Ort vorliegen sollten, insbesondere Übersetzungen, Rollenkarten, Requisiten etc. (diese Materialien sind dann in den „white papers“ zusammengefasst und sind gleichzeitig Kopiervorlagen für den Unterricht).
Hier handelt es sich in der Regel um das Spielkonzept, das die Spielanleitung und die Materialien der szenischen Interpretation des jeweiligen Musiktheaterstücks umfasst.

Blue paper (blaues Papier):

Es handelt sich hier um die Übersicht für die teilnehmenden Lehrer über die Materialien, Fragebögen, Kontaktpersonen in der Oper etc.

Yellow paper (gelbes Papier):

In einem schematischen Ablaufplan mit einer Spalte für individuelle Kommentare wird der Workshop in Kurzform dargestellt. Dieser Ablaufplan wird beim Workshop ausgehändigt. Er ist auch eine Richtschnur (“guide line”) für den späteren Unterricht und enthält in der Kommentarspalte im Kleindruck Materialhinweise. Dieses Papier dient der Übersicht und soll den Transfer in die Schule vereinfachen.

White paper (weißes Papier):

Hier handelt es sich in der Regel um das Spielkonzept inklusive Schülermaterialien – Rollenkarten, Szenentexte, Musikausschnitte – zur Szenischen Interpretation von Musiktheater. Dieses Spielkonzept ist in der Regel in der Landessprache verfasst bzw. übersetzt, in der der Workshop und die Unterrichtserprobung realisiert werden soll.

Red Paper (rotes Papier – Fragebogen 1):

Dieser Fragebogen soll am Ende des Workshops beantwortet werden. Er enthält neben "allgemeinen" Fragen wieder den Ablaufplan des gelben Papiers, der entsprechend den Fragestellungen zu bearbeiten ist (siehe unten).

Green Paper (grünes Papier – Fragebogen 2 und 3):

Hier soll zunächst der Unterrichtsverlauf dokumentiert werden. Nach einem Fragebogen, durch den die Klassensituation erfasst wird, folgt wieder das Raster des gelben Papiers, nun im Hinblick auf die Frage, was in welcher Form in der schulischen Erprobung durchgeführt wurde. Dies Papier ist zugleich eine Aufforderung, den Unterrichtsablauf in Bild und Ton zu dokumentieren und alle Schülerergebnisse (in Kopie) einzureichen. Darüber hinaus werden Beobachtungen des Schülerverhaltens im Unterricht und beim Aufführungsbesuch dokumentiert und das Gesamtprojekt von den Lehrern bewertet (siehe unten).

Grey Paper (graues Papier):

Der Workshop-Dozent dokumentiert den Ablauf, insbesondere fügt er Protokolle der Feedback-Gespräche bei, die in der Regel in der Landessprache geführt werden. Die Feedback Gespräche wurden von einem Muttersprachler im Workshop protokolliert, da sonst massiver „Datenverlust" entstanden wäre. Diese Feedbacks wurden dann zur Auswertung übersetzt.

Additional Paper (zusätzliche Papiere):

Hier werden alle zusätzlichen Informationen gesammelt. Dazu gehören: Protokoll von Gesprächen, die nach einem Opernbesuch mit den Schülern und Lehrern geführt wurden, Bilder, Rollenbiographien und andere Dokumentationen.

Die Fragebögen (insgesamt 3)

Die Datenerhebung erfolgt über drei Fragebögen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten in den Teilprojekten der Untersuchung zum Einsatz kommen.

Wie aus dem Untersuchungsdesign hervorgeht, folgt der erste Fragebogen (red paper) direkt auf den Lehrerworkshop im Opernhaus. Der 2. und 3. Fragebogen ist kombiniert (green paper). Der zweite Fragebogen (green paper) soll nach der Durchführung der schulischen Erprobung im Unterricht und der dritte (green paper) schließlich nach dem Vorstellungsbesuch der Schüler im Opernhaus beantwortet werden.

Fragebogen 1

Der Fragebogen 1 gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil sollten die Teilnehmer zu vier Fragen ohne Antwortvorgaben Stellung nehmen. Im zweiten Teil sollten die einzelnen Methoden des Workshops bewertet werden.

Die Fragen:

1. Was scheint aus Ihrer Sicht der zentrale Aspekt/ das zentrale Thema der Oper _____ zu sein?

Durch diese Frage sollte zunächst im jeweiligen Teilprojekt herausgefunden werden, welche „Bedeutung“ der Oper bei der Szenischen Interpretation im Workshop von den Teilnehmern konstruiert wurde. Letztendlich jedoch zielt die Frage innerhalb des Gesamtprojekts darauf ab, herauszufinden, ob in verschiedenen Ländern unterschiedliche „Bedeutungen“ konstruiert wurden (These 2 und These 1).

2. Was war für Sie der nachhaltigste Eindruck der Aktivitäten im Workshop?

Als Ergänzung zu Frage 1, die sich auf den Inhalt bezog, zielt diese Frage eher auf die im Workshop vorgestellten Methoden. Die Antworten mussten in Verbindung mit denjenigen zu Frage 1 ausgewertet werden (These 2 und These 1).

3. Wenn Sie den Workshop jetzt fortsetzen würden, welche Frage würden Sie gern stellen und woran würden Sie gern weiter arbeiten?

Mit dieser Frage sollte einerseits festgestellt werden, auf welcher Ebene der Workshop zu einer weitergehenden Arbeit motiviert hat. Andererseits können die Antworten auch zu erkennen geben, wo die Teilnehmer Defizite sowohl des Workshops als auch bei sich selbst bemerkt haben. Die Antworten geben indirekt und in Verbindung mit den Antworten auf Frage 1 und 2 direkt Auskunft über Lernerfahrungen gemäß These 3.

4. Wie würden Sie die Arbeitsatmosphäre im Workshop beschreiben? Wie haben Sie sich erlebt bzw. gefühlt?

Die Antworten auf diese Frage müssen mit den Wertungen der Methode im folgenden Fragenkomplex korreliert werden. Bei einer hohen Korrelation wäre These 4 und These 5 verifiziert, die besagen, dass die gute Atmosphäre im Workshop und die positiven Einschätzungen einer Methode eng zusammenhängen. Die Korrelationen lassen jedoch keine Schlüsse auf und über Kausalzusammenhänge zu. Insofern kann nicht empirisch festgestellt werden, ob eine gute Atmosphäre im Workshop die Ursache von Bereitschaft mit der Methode zu arbeiten und/oder dem schulischen Erfolg ist. Theoretisch kann auch die Bereitschaft Ursache für die Wahrnehmung einer guten Atmosphäre sein.

Im zweiten Teil des Fragebogens sollen die Teilnehmer die einzelnen Methoden und Übungen bewerten und ihre Bereitschaft mit diesen im Unterricht zu arbeiten angeben:

Titel der Spieleinheit **Thema: ....** Einzelne Methode oder Übung	Kommentare zum Workshop **Wie hat mir dieser Teil gefallen?** **-2 -1 0 +1 +2**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.** **Nein vielleicht Ja**

Zu jeder Methode bzw. Übung soll angegeben werden, wie sie subjektiv wahrgenommen wurde („gefallen hat“), und ob die Teilnehmer vorhaben, mit dieser Methode tatsächlich in der Schule zu arbeiten. Die Angaben innerhalb dieses Fragenkomplexes geben somit detailliert über die subjektive Einschätzung des Zusammenhangs „Gefallen“ und „Bereitschaft mit der Methode zu arbeiten“, wie er in These 4 und 5 formuliert ist.
Die Antworten zu solcherart Handlungsbereitschaft (Motivation) sollen im weiteren Verlauf der Studie mit den Antworten zur tatsächlichen Durchführung verglichen werden. Erst nach diesem Vergleich kann der zweite Teil von These 4 sowie These 5 als überprüft gelten.

Fragebogen 2

Der Fragebogen 2 bestand aus drei Teilen. Im ersten Teil sollten die Rahmenbedingungen, unter denen die schulische Durchführung stattgefunden hat, festgehalten werden. Der 2. Teil war parallel zum 5. Fragenkomplex von Fragebogen 1 konstruiert und ermittelte, mit welchen Methoden und Übungen tatsächlich gearbeitet wurde. Im 3. Teil sollte zum Ende der schulischen Durchführung eine Gesamteinschätzung abgegeben werden.
Die Items des 1. Teils lauteten im einzelnen:

- Klassenstufe
- Alter der Schüler
- Anzahl der Schüler
- Musikunterricht in der Schule? Ja oder Nein? Anzahl der Musikstunden pro Woche
- Wie viele Unterrichtsstunden haben Sie für dieses Projekt aufgewendet?
- In welchem Raum haben Sie das Projekt durchgeführt?
- Haben Ihre Schüler Vorerfahrungen mit der Methode der Szenischen Interpretation?

Mit dieser knappen Beschreibung der Rahmenbedingungen kann in Verbindung mit den Vergleichsdaten aus anderen Schulen und Ländern der Stellenwert äußerer Fak-

toren für die Durchführbarkeit und den Erfolg einer szenischen Interpretation bestimmt werden. Wie bereits in Kapitel 5.4.2. These 5 erwähnt gibt es zahlreiche Anzeichen für die Vermutung, dass die äußeren Rahmenbedingungen für den Erfolg einer szenischen Interpretation von gleicher Bedeutung sind wie die Akzeptanz des Workshops, die Qualifikation und Motivation der Lehrer und die Qualität des Spielkonzepts. Mit Sicherheit gibt es auf allen drei Ebenen – Workshop-Akzeptanz, Lehrerqualifikation und Qualität des Spielkonzepts, Rahmenbedingungen – gewisse Mindestvoraussetzungen („Qualitätsstandards"), die für einen Erfolg notwendig sind. Inwieweit darüber hinaus aber weitere Kausalzusammenhänge existieren, kann in der vorliegenden Untersuchung nicht festgestellt werden.

Der 2. Teil des Fragebogens 2 ist wie der zweite Fragenkomplex des Fragebogens 1 aufgebaut, wobei festgestellt werden sollte, mit welchen Methoden und Übungen überhaupt in den schulischen Erprobungen gearbeitet wurde.

Titel der Spieleinheit **Thema: z.B. Warm-up und Einführung ins Thema** ☐ Einzelne Methode oder Übung	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**

Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, in Verbindung mit den Antworten aus dem entsprechenden Teil von Fragebogen 1 detaillierte Auskunft über die in These 4 und 5 formulierten Zusammenhängen zu geben. Während These 4 und 5 pauschal formuliert sind, kann hier sogar die Korrelation von Workshop-Akzeptanz und Erfolg der schulischen Durchführung entlang einzelner Methoden und Übungen festgestellt werden.

Der 3. Teil enthielt folgende Fragen:

1. Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung
Gab es Unterschiede zwischen dem, was Sie für den Unterricht geplant hatten und was Sie im Unterricht umsetzen konnten?
Wenn ja, was waren die Hauptursachen für diese Unterschiede?

2. Reflexion Ihrer Rolle als SpielleiterIn
Gab es Unterschiede zwischen Ihrer Rolle, die Sie als LehrerIn normalerweise im Unterricht haben und Ihrer Rolle als SpielleiterIn, während Sie mit der Methode der Szenischen Interpretation gearbeitet haben?
Ja ☐ Nein ☐ Ich weiß nicht ☐
Wenn Ja, bitte beschreiben Sie diese.

3. SchülerInnen

Haben sich die SchülerInnen anders verhalten, als im regulären Unterricht?

Bei der Arbeit mit der szenischen Interpretation im Projekt/ im Unterricht:	Im Vergleich zum regulären Unterricht: geringer gleich größer
War die **Konzentration** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
War die **Neugierde** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
War die **Beteiligung** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
War die **Aktivität** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
War die **Kreativität** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
war die **soziale Interaktion** zwischen den SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2

Können Sie bitte eine Situation beschreiben, die Sie im Projekt/ Unterricht am meisten beeindruckt hat:

Beobachtete Verhaltensänderungen sollten die Lehrer entlang von 6 Dimensionen benennen, die bei der Begründung der Methoden des szenischen Spiels eine große Rolle spielen und auch für das Konzept der Szenischen Interpretation von Relevanz sind. Zusätzlich sollte eine freie Antwort „stichprobenartig" eine qualitative Auskunft über prägnante Situationen von Verhaltensänderungen geben. Diese Frage sollte der Überprüfung von These 6 dienen mit der Einschränkung, dass nur die Lehrerwahrnehmung und nicht die „tatsächliche Verhaltensänderung" abgefragt werden konnte.

4. Musik

Wenn Sie über die musikalischen Aktivitäten Ihrer Schüler im Projekt nachdenken: In welcher Aktivität haben die SchülerInnen

- **am ehesten Zugang zur Musik und**
- **eine Bedeutung in der Musik gefunden?** (Mehrere Kreuze sind möglich)

An dieser Stelle wurden musikalische Verfahren und Methoden aus dem jeweiligen Spielkonzept angeführt	☐		☐

5. Weitere Kommentare:

Die Fragen 1, 2, 4 und 5 sind für das Konzept der Szenischen Interpretation von generellem Interesse und beziehen sich nicht unmittelbar auf eine der Thesen 1 – 7.

Der 3. Fragebogen

Fragebogen 3 sollte nach dem Besuch einer einschlägigen Opernaufführung ausgefüllt werden. Er bezieht sich daher überwiegend auf These 7, geht in einigen Punkten

aber auch darüber hinaus und soll die Möglichkeit bieten, Auskunft über die Gesamteinschätzung des Vorhabens zu erhalten, das aus den drei Etappen bestand:

1. Workshop/ Fortbildung,
2. schulische Durchführung der Szenischen Interpretation und
3. Opernbesuch.

6. Die Oper und das Opernhaus
Waren die SchülerInnen daran interessiert, (Titel der Oper) _____ **im Opernhaus zu besuchen?**
Ja ☐ Nein ☐ ambivalent ☐

Wie haben sich die SchülerInnen während der Aufführung verhalten?
neugierig und konzentriert ☐ konzentriert ☐ mehr oder weniger konzentriert ☐
gelangweilt ☐ störend ☐

Was haben die SchülerInnen nach dem Aufführungsbesuch diskutiert und gefragt? Wie haben Sie den Opernbesuch kommentiert?

Der erste Teil der Frage bezieht sich auf die in der schulischen Durchführung entwickelte Motivation der Schüler in bezug auf einen Opernbesuch. Diese Motivation wird als Voraussetzung für die in These 7 formulierten Fähigkeiten angesehen, auf die sich die nachfolgenden Teile von Frage 6 beziehen. Das beobachtete Verhalten der Schüler, sowie die sich an einen Aufführungsbesuch anschließenden Diskussionen und Kommentare werden als Indiz für „verändertes Rezeptionsverhalten“ und Art der „Beteiligung“ bei der Opernaufführung interpretiert. Da Vergleichsdaten naturgemäß fehlen – die Schüler haben größtenteils noch nie zuvor eine Oper besucht und wurden, falls dies der Fall war, dabei auch nicht beobachtet – kann über „Veränderungen“ des Rezeptionsverhaltens keine Aussage im strengen Sinne gemacht werden. Bezogen auf allgemeine Beobachtungen zum Verhalten Jugendlicher bei Opernbesuchen kann aber dennoch möglicherweise von Veränderungen gesprochen werden.

7. Arbeitsaufwand für Sie
Wie viel Vorbereitungsaufwand hatten Sie?
Im Vergleich zum regulären Unterricht: Mehr ☐ gleich ☐ weniger ☐

Hat sich das Projekt Ihrer Meinung nach gelohnt?
Ja ☐ Nein ☐ weiß nicht ☐

Würden Sie das Projekt nochmals mit Ihren SchülerInnen durchführen?
Ja ☐ Nein ☐ weiß nicht ☐

Weitere Kommentare:

8. Qualität und Kritik

Bitte teilen Sie uns Ihre Meinung zur Qualität des Projekts mit:

	Qualität				
Die Vorbereitung auf das Projekt	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**
Das Unterrichtsmaterial	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**
Die Unterrichtsmethoden und Verfahren	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**
Die Struktur des Projekts	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**

Weitere Kommentare zur Qualität:

Was hat gefehlt und könnte besser gemacht werden?

9. Weitere Kommentare

Die Fragen 7 bis 9 sind für die Fragestellung der Untersuchung und im Hinblick auf die Thesen nicht relevant. Für den die Untersuchung durchführenden Spielkonzept-Entwickler, Workshop-Leiter und Projekt-Organisator jedoch bieten sie eine wertvolle Zusatzinformation.

5.4.6 Durchführung

5.4.6.1. Beteiligte Institutionen und institutionelle Rahmenbedingungen

Es waren drei Institutionen an der Untersuchung beteiligt:

- Bayrische Staatstheater, Abteilung Theater und Schule in München/ Deutschland
- Oop! der Finnischen National Oper in Helsinki/ Finnland
- As.li.co. in Mailand/ Italien.

Diese Institutionen werden im folgenden dargestellt.

Bayrische Staatstheater – Theater und Schule[8]

Struktur:

Die Bayrische Theaterakademie August Everding/ Theater+Schule ist die theaterpädagogische Einrichtung der Bayrischen Staatstheater im Auftrag des Bayrischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst.

Das Angebot von Theater+Schule richtet sich an

- Schülerinnen und Schüler
- Pädagogen in Ausbildung

[8] Informationen kommen aus der Selbstdarstellung von Theater+Schule (2001) und dem Programm von Theater+Schule 2002.

- Lehrerinnen und Lehrer

aller Schularten.

Ziele:

Theater+Schule organisiert pädagogische Begleitveranstaltungen für Oper, Ballett, Schauspiel und Konzert für die folgenden Institutionen:
Bayrische Staatsoper, Bayrisches Staatsballett, Bayrisches Staatsschauspiel, Staatstheater am Gärtnerplatz mit Ballett-Theater München und die Bayrische Theaterakademie August Everding. Zu den Partnern gehören ferner die Münchner Philharmoniker und der Bayrische Rundfunk.
Theater+Schule erreicht circa 30 000 Schüler und Lehrer pro Saison

Mitarbeiter:

Es gibt zwei hauptamtliche Mitarbeiter, die das gesamte Programm organisieren und durchführen. Für einzelne Projekte werden Künstler und Pädagogen engagiert.

Bestehen seit:

1993

Programm:

Das Programm reicht von Begleitveranstaltungen, telefonischer Beratung sowie Einführungen, Vor- und Nachbereitungen zum aktuellen Spielplan, Konzerten, Theaterführungen und Workshops unterschiedlichster Thematik für Lehrer, Lehramtsanwärter und Schüler bis zu eigenen Produktionen für Kinder oder Jugendliche.
Die **Studios** stellen aktuelle Inszenierungen des Musiktheaters und des Tanztheaters im Sinne einer pädagogischen Vorbereitung für den anschließenden Theaterbesuch der Schüler vor, weitere Studios dienen der Einführung in künstlerische und technische Theaterberufe.
Die Münchner Philharmoniker bieten **Kammerkonzerte für Kinder** an, in denen mit anregend gestalteten thematischen Programmen künftige Konzertbesucher mitunter spielerisch an das Repertoire herangeführt werden.
TheaterKompakt umfasst Führungen durchs Theater, verbunden mit einem Blick hinter die Kulissen, einer Einführung und einem gemeinsamen Theaterbesuch. Werke - besonders die unserer Zeit - und Inszenierungen werden erschlossen.
Die **begleitenden Projekte direkt zu Neuinszenierungen** in Oper, Ballett und Schauspiel ermöglichen es, den Spuren des Produktionsteams zu folgen. In Gesprächen mit dem Dirigenten, dem Regisseur, dem Dramaturgen, dem Ausstatter,

manchmal sogar mit dem Autor, lernen die Beteiligten neu zu hören, zu sehen und zu erkennen.

Auf Wunsch werden auch **Sonder-Führungen** mit **Einführungen** organisiert. Diese Aktivitäten, wie auch die **Hilfe bei der Gestaltung von Projekttagen**, **Workshops in Schulen** zu bestimmten Themen, werden per Telefon vereinbart und stehen nicht einzeln aufgeführt im Programm.

Workshops sind für Lehrer und Schüler dazu da für sich selbst etwas zu lernen: erst selbst erfahren, dann weitergeben. Die Themen sind pragmatisch praktisch, (z.B: Musik als Know-how für das Schulspiel) - oder physisch, stimmlich, künstlerisch sich selbst erfahrend für den Lehrer in Aktion. Außerdem kommen Schauspieler und Sänger in die Klassen und gestalten den Unterricht einmal anders.

Jugendliche spielen für Jugendliche: seit Januar '97 treffen sich Schülerinnen und Schüler (ab 12 Jahren) aus ganz Bayern in der **TheaterWerkStatt** zu monatlichen Wochenend-Workshops und arbeiten mit Musikern, Stimm- und Sprecherziehern, Tänzern und nicht zuletzt mit Regisseuren und Schauspielern.

Neben den 'pädagogischen' Seiten von Theater+Schule erarbeitet Theater+Schule mit Studenten der Bayrischen Theaterakademie **jedes Jahr eine Produktion für Kinder und Jugendliche.**

Die Workshops zur Szenischen Interpretation von Musiktheater, die im Rahmen der Untersuchung „Dramatic Interpretation in the European Context“ durchgeführt wurden waren integriert in das Workshop-Programm von Theater+Schule.

Finnische National Oper – Oop![9]

Oop! ist eine Abteilung der Finnischen National Oper in Helsinki, Finnland. Die Finnische National Oper ist das einzige große Opernhaus in Finnland.

Struktur:

Eigenständige Einheit an der Finnischen National Oper in Helsinki. Es untersteht direkt dem Generaldirektor (vergleichbar mit dem Generalintendanten) der Finnischen National Oper.[10]

[9] Informationen kommen aus dem englischsprachigen Überblick über die Projekte und Aktivitäten von Oop! im Jahre 2001.

[10] Kommentar der Leiterin von Oop! Ulla Laurio (e-mail vom 12.12.02): Der Generaldirektor ist die „höchste“ Macht in der Institution. Er ist gleichzeitig der künstlerische Direktor und der geschäftsführende Direktor untersteht ihm.

Ziele:

Entwicklung und Realisierung von Vorstellungen und künstlerischen Bildungsprojekten für Kinder und Jugendliche

Mitarbeiter:

Die Abteilung hat 3 Vollzeitmitarbeiter: a) Projektmanager Ulla Laurio b) Produzent und c) Projektsekretariat. Es werden zwischen 30 und 40 Mitarbeiter pro Saison für unterschiedlichste Projekte engagiert.

Bestehen seit:

Oop! existiert seit 1994 (von 1994-1998 als „Education-Projekt", seit 1998 weiter als Oop!)

Umfang:

Es werden durchschnittlich 15 Projekte im Jahr (zwischen 12 und 19 Projekte) realisiert.

Programm:

Oop! realisiert Vorstellungen für Kinder und Jugendliche sowohl im Opernhaus – auf der Großen Bühne und im Foyer – als auch außerhalb des Opernhauses, z.B. in Schulen oder Multifunktionshallen überall in Finnland.

Es werden Produktionen für die Altersgruppen 2 bis 6, 4 bis 8, 8 bis 16 und 11 bis 16 Jahre gezeigt.

Zusätzlich zu den Vorstellungen werden künstlerische Bildungsprojekte organisiert, die einen ähnlich großen Stellenwert in Oop! einnehmen. Diese Projekte werden in Kooperation mit Schulen und Kinder- und Jugendgruppen realisiert.

Die Länge der Projekte variiert zwischen ein paar Stunden bis hin zu Langzeit Projekten, die über mehrer Jahre gehen. Kooperationspartner sind dabei u. a. Helsinki Junior School; die Savonlinna High School und die Lehrerfortbildungseinrichtung in Turku (Teachers Training College).

Oop! organisiert regelmäßig Lehrerfortbildungstage. Der Großteil der Teilnehmer kommt von außerhalb des Großraum Helsinki.

Oop! ist in RESEO aktiv und in das Nordeuropäische Kooperationsnetzwerk integriert (Gründung Februar 2002).

Zu den engsten Kooperationspartnern von Oop! gehören:

- Helsinki Education Authority
- Helsinki Cultural Center
- Musik-Departments der Städte Espoo und Vantaa

Diese Einrichtungen sind auch an der Projektplanung und Durchführung beteiligt.
Besonderheit:
Die Lehrer, die an einem Workshop teilnehmen, werden vom Unterricht befreit und für die Zeit der Unterrichtsabwesenheit übernimmt ein Ersatzlehrer den Unterricht. Der Lehrer verpflichtet sich mit der Teilnahme am Fortbildungsprogramm der Finnischen National Oper ein Unterrichtsprojekt (in welchem Umfang auch immer) zu realisieren. Hier sind die institutionellen Rahmenbedingungen optimal.

Die Workshops zur Szenischen Interpretation von Musiktheater, die im Rahmen der Untersuchung „Dramatic Interpretation in the European Context" durchgeführt wurden, waren in die künstlerischen Bildungsprojekte von Oop! integriert.

Opera Domani/ As.li.co.[11] Italien[12]

Opera Domani ist Teil von As.Li.co, das 1949 mit dem Ziel gegründet wurde, die Oper zu unterstützen und zu fördern.
Die Vereinigung hat drei Abteilungen:

- Einen jährlichen Gesangswettbewerb, auf den talentierte Sänger in Kursen vorbereitet werde. Die Sänger bekommen dann die Möglichkeit ihr Können auf der Bühne zu entfalten.
- EuOperaStudio: As.li.co ist Mitglied des europäischen Netzwerks, dessen Ziel es ist, Initiativen zwischen Trainingszentren und Operntheater zu fördern und zu initiieren.
- Opera Domani: ein Kooperationsprojekt zwischen As.li.co und der Region Lombardei, das seit 1997 besteht.

Folgende Informationen und Daten beziehen sich auf **Opera Domani**, auf die für die Untersuchung "Dramatic Interpretation in the European Context" relevante Abteilung von As.li.co:

Ziele:

Vorbereitung des neuen und jungen Publikums mit dem Mittel der Lehrerfortbildungen. Eine Gruppe von Spezialisten - bestehend aus Musiker, Regisseuren, Kostümbildnern und Pädagogen - arbeitet das ganze Jahr über, um das Libretto und die

[11] Associazione Lirica e Concertistica Itatiana
[12] Diese Informationen stammen von Monica Cereda/ As.li.co Italien vom Feb. 2001 per e-mail.

Musik einer Oper so einzurichten, dass sie von Kinder und Jugendliche im Schulalter genossen werden können. Die Kinder sollen die schönsten Arien aus den jeweiligen Opern kennen lernen und dann während der Aufführung von ihren Plätzen aus mit den Künstlern auf der Bühne gemeinsam singen.

Mitarbeiter:

Die Abteilung hat 2 Vollzeitkräfte und eine Halbzeitkraft: Management (1 Stelle - Managerin, Barbara Minghetti) und Sekretariat und Organisation (1 ½ Stellen). Es wird mit 6 Musiklehrern und je nach Produktion 10 – 25 Künstler zusammengearbeitet.

Bestehen seit:

1997

Programm und Umfang:

Es wird eine Neuproduktion pro Saison erarbeitet.

Opera Domani hat bis 2003 7 Opern für Kinder und Jugendliche produziert. Bereits 300.000 Kinder und 6000 Lehrer haben Vorstellungen und Kurse in 15 Städten überall in der Lombardei besucht.

Die Workshops zur Szenischen Interpretation von Musiktheater, die im Rahmen der Untersuchung „Dramatic Interpretation in the European Context“ durchgeführt wurden, gehörten zum Teilbereich **Opera Domani** und bezieht sich auf *Guglielmo Tell* by Rossini, die 6. Produktion von Opera Domani, die im Jahr 2002 produziert wurde.

5.4.6.2. Schulische Rahmenbedingungen

Im folgenden werden die schulischen Rahmenbedingungen für Musik in Finnland, Deutschland und Italien dargestellt[13]:

Finnland

a) Schulpflichtiges Alter in Finnland: 7 – 16 Jahre. Die Schule ist unterteilt in zwei Niveaus: Grundstufe: 7 –13 Jahre und Oberstufe: 13 –16 Jahre

b) Inhalte der künstlerischen Erziehung sind: Musik, Kunst, Hauswirtschaft, Werken, technische Arbeit, Textilarbeit und Sport

c) Musik und Kunst sind verpflichtende Inhalte im Curriculum. Tanz und Theater sind freiwillig

[13] Zusammengefasst aus: Culture, Creativity and the Young – Arts Education in Europe: a Survey by Ken Robinson, herausgegeben von Council of Europe CC-ARTSED (97) 4

Die Künste im Curriculum (Abb. 5-4-1)

Alter	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Musik				v	v	v	v	v	v	v/o	o	o	
Kunst				v	v	v	v	v	v	v/o	o	o	

v = verpflichtend
o = optional

Deutschland

a) Schulpflichtiges Alter in Deutschland: 6 bis 15 Jahre in drei Phasen: 6 bis 9, 10 bis 15 und 15 bis 18 Jahre. Dauer der Schulpflicht in allen Bundesländern 9 Jahre, in manchen Ländern 10. Es gibt ein dreigliedriges Schulsystem:
   Unterstufe: Grundschule;
   Mittelstufe geteilt in: Hauptschule, Realschule und Gymnasium;
   Oberstufe: Gymnasium.

b) Die Hauptdisziplinen im künstlerisch ästhetischen Bereich in Deutschland sind: Kunst und Musik, und freiwillig Werken, textiles Gestalten, darstellendes Spiel und Literatur. Ihre Gewichtung variiert je nach Schultypus

Die Künste im Curriculum (Abb. 5-4-2)

Alter	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Grundschule															
Musik + Kunst[14]			v	v	v	v									
Hauptschule															
Musik							v/o	v/o	v/o	v/o	v/o	(v/o)			
Kunst							v/o	v/o	v/o	v/o	v/o	(v/o)			
Realschule															
Musik							v/o	v/o	v/o	v/o	v/o	v/o			
Kunst							v/o	v/o	v/o	v/o	v/o	v/o			
Gymnasium															
Musik							v/o	v/o	v/o	v/o	v/o	v/o	o	o	o
Kunst							v/o	v/o	v/o	v/o	v/o	v/o	O	o	o

v = verpflichtend
o = optional
v/o = eines der beiden Kunst oder Musik ist verpflichtend

[14] Die Künstlerische Erziehung ist Teil der Basiscurriculums und wird im Durchschnitt ab Klasse 3 und 4 mit insgesamt drei Stunden pro Woche in den Bereichen Kunst, Musik und Textilarbeit unterrichtet:

Italien

a) Schulpflichtiges Alter in Italien: 6 – 14 Jahre. Die Schule ist unterteilt in zwei Phasen: 6 -11 Jahre und 11 –14 Jahre

b) Die Künste sind Teil des gesetzlichen Curriculums und beinhalten: *„visual education, sound and music education (primary level); art education, music education (secondary level)“*[15]

Die Künste im Curriculum (Abb. 5-4-3)

Alter	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Visual education			v	V	v	v	v						
Sound + Music education			v	V	v	v	v						
Artistic education								V	v	v			
Music education								V	v	v			

v = verpflichtend
o = optional

5.4.6.3. Spielkonzepte zu den jeweiligen Teilprojekten

In der folgenden Übersicht sind die Spielkonzepte zusammengestellt, die zu den unterschiedlichen Teilprojekten entwickelt bzw. genutzt wurden.

Abb. 5-4-4

München 1:	West Side Story von Leonard Bernstein
Helsinki 1 und 2:	Das Kind und die Zauberdinge von Maurice Ravel
Mailand 1 und 2:	Guglielmo Tell von Gioachino Rossini
München 2:	Cosi fan tutte von Wolfgang Amadeus Mozart
Helsinki 3 und 4:	Cosi fan tutte von Wolfgang Amadeus Mozart
Helsinki 5:	Methodenkatalog

München 1 – West Side Story von Leonard Bernstein

Das Spielkonzept zur Szenischen Interpretation der *West Side Story* von Leonard Bernstein wurde bereits 1997 im Lugert-Verlag veröffentlicht (Kosuch, Stroh 1997). Es basiert auf dem Methodenkatalog des Instituts für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM). Es ist das Ergebnis einer über fünfjährigen Erprobung und fand bereits in zahlreichen Projekten Anwendung. Das Konzept musste nicht neu entwickelt werden. Alle Materialien und Hörbeispiele lagen vor.

[15] ebenda S.85

Helsinki 1 und 2 – Das Kind und die Zauberdinge von Maurice Ravel

Das Spielkonzept zur Szenischen Interpretation der Oper *Das Kind und die Zauberdinge* von Maurice Ravel (Kosuch 1998/2002) wurde 1997 zur Neuproduktion der gleichnamigen Oper in der "Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart" entwickelt und in über 50 Schulprojekten erprobt (siehe Kapitel 4.4.1, 4.4.2. und 4.5.3.) Es basiert auf dem Methodenkatalog des Instituts für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM). Das Konzept musste folglich nicht neu entwickelt werden. Es wurde ins Finnische übersetzt. Aus Gründen der Kostenersparnis für die Übersetzung wurde es lediglich um ein Kapitel (Kapitel 2) und den Lernzirkel gekürzt. In dem gekürzten Kapitel wurde mit einem anderen methodischen Ansatz – Theater mit Objekten (Spieleinheit 2) – gearbeitet, so dass es inhaltlich nicht in das Gesamtprojekt passte.

Mailand 1 und 2 – Guilelmo Tell von Gioachino Rossini

Das Spielkonzept musste für das Projekt neu entwickelt werden. Die Entwicklung des Spielkonzepts und die Durchführung des Workshops übernahm Rainer Brinkmann vom Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM), der italienisch spricht, so dass der Workshop in der Muttersprache der Teilnehmer stattfinden konnte. Das Konzept basiert auf dem Methodenkatalog des Instituts für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM). Das Konzept wurde in Deutsch entwickelt und ins Italienische übersetzt.

München 2 und Helsinki 3 und 4 – *Cosi fan tutte* von Wolfgang Amadeus Mozart

Nach den ersten beiden Workshops in Helsinki und München wollten die beiden Institutionen - *Oop!* von der Finnischen National Oper und *Theater+ Schule* der Bayrischen Staatstheater München – die Untersuchung fortsetzen. Für diese Fortsetzung wurde die Oper *Cosi fan tutte* ausgewählt, da sie in beiden Opernhäusern im Evaluationszeitraum auf dem Spielplan stand. Das Spielkonzept zur Szenischen Interpretation von *Cosi fan tutte* wurde eigens für die Untersuchung in München und Helsinki entwickelt (Kosuch, 2002). Es basiert auf dem Methodenkatalog des Instituts für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM) und wurde von Februar bis Mai 2002 erarbeitet und in zwei Seminaren an der Hochschule für Musik und Theater München und an der Musikhochschule Freiburg erprobt und modifiziert.
Das Spielkonzept und die darin enthaltenen Schülermaterialien wurden im Anschluss daran bis August 2002 in Helsinki ins Finnische übersetzt.

5.4.6.4. Durchführung der Teilprojekte

Bei der Durchführung des Gesamtprojekts konnten aus unterschiedlichen Gründen nicht alle Teilprojekte durchgeführt werden. Die folgende Tabelle zeigt, welche der aufgeführten 7 Schritte (vergleiche Untersuchungsdesign Kapitel 5.4.4) bei welchem Teilprojekt durchgeführt worden sind:

Tabelle 5-4-5:

	Teil-Projekt A	Teil-Projekt B	Teil-Projekt C	Teil-Projekt D	Teil-Projekt E	Teil-Projekt F	Teil-Projekt G	Teil-Projekt H	Teil-Projekt I
Ort	Helsinki 1	Helsinki 2	Helsinki 3	Helsinki 4	Helsinki 5	Milano 1	Milano 2	München 1	München 2
Oper	Das Kind und die Zauberdinge	Das Kind und die Zauberdinge	Cosi fan tutte	Cosi fan tutte	Facilitator Training	Wilhelm Tell	Wilhelm Tell	West Side Story	Cosi fan tutte
Komp.	Ravel	Ravel	Mozart	Mozart	-	Rossini	Rossini	Bernstein	Mozart
Schritt 1	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Schritt 2	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Schritt 3	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Schritt 4		X	X					X	X
Schritt 5		X	X					X	X
Schritt 6		X	X					X	X
Schritt 7		X	X					X	X

Insgesamt wurden also 9 Workshops mit 185 Teilnehmern in Finnland, Deutschland und Italien durchgeführt.

Tabelle 5-4-6:

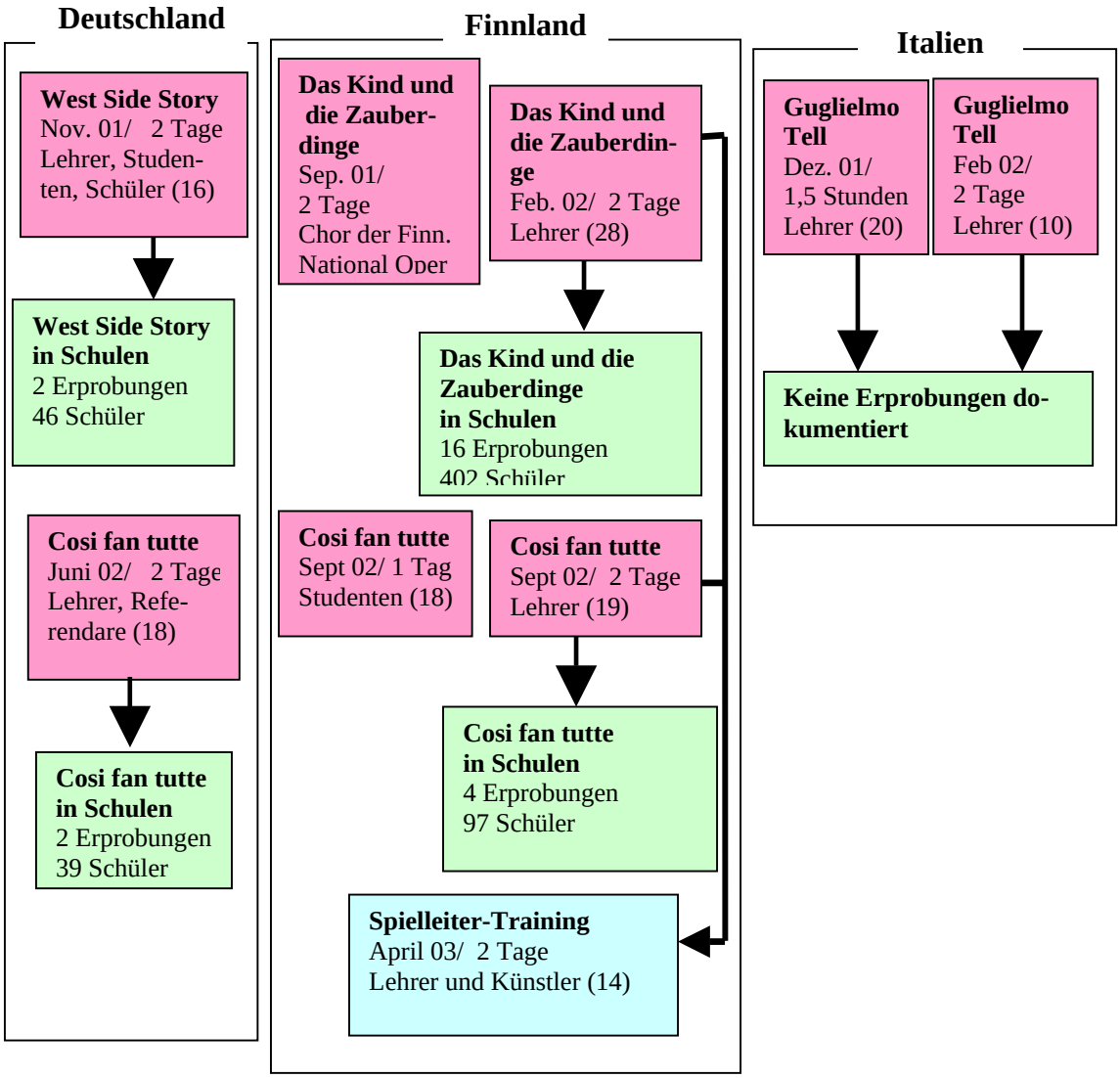
Nr	**Institution/Land**	**Oper**	**Teilnehmer**	**Anzahl der Teilnehmer**	**Datum**
A	Finnische National Oper Helsinki/ Finnland	Das Kind und die Zauberdinge/ Ravel	Chor der Finnischen National Oper	42	September 2001
B	Dito	Das Kind und die Zauberdinge/ Ravel	Lehrer	28	Februar 2002
C	Dito	Cosi fan tutte/ Mozart	Lehrer	18	September 2002
D	Dito	Cosi fan tutte/ Mozart	Studenten	19	September 2002
E	Dito	Spielleiter-Training	Lehrer und Künstler	14	April 2003
F	As.li.co - Mailand/ Italien	Guglielmo Tell/ Rossini	Lehrer	20	Dezember 2001
G	Dito	Guglielmo Tell/ Rossini	Lehrer	10	Februar 2002
H	Bayrische Staatstheater/ München Deutschland	West Side Story/ Bernstein	Lehrer, Referendare,Studenten, Schüler	16	November 2001
I	Dito	Cosi fan tutte/ Mozart	Lehrer und Referendare	18	Juni 2002

Nr	Institution/Land	Oper	Teilnehmer	Anzahl der Teilnehmer	Datum
K	Théâtre du Capitole Toulouse/ Frankreich	Die Hochzeit des Figaro/ Mozart	Lehrer	-	Geplant für November 2001 – wurde abgesagt *

* Das Projekt in Toulouse musste wegen der Explosion einer Chemiefabrik abgesagt werden.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die 9 Workshops und die 24 Schulerprobungen mit insgesamt 584 Schülern, die in Finnland, Deutschland und Italien durchgeführt wurden.

Tabelle 5-4-7:



Inhaltlicher Schwerpunkt der Spielkonzepte

Jedes Spielkonzept hatte einen inhaltlichen Schwerpunkt.

Abb. 5-4-8:

Oper	**Komponist**	**Thema, Konflikt, Fragen**	**Alter**
Das Kind und die Zauberdinge [1]	Maurice Ravel	Ich habe keine Lust auf Hausaufgaben! Trotz, Wut und Fantasie	8-12
West Side Story [1]	L. Bernstein	Gangs, Gewalt und Liebe – Was ist faszinierend und beunruhigend an Gangs	14-19
Guglielmo Tell [2]	G. Rossini	Zwischen Liebe und Vaterland, Freiheit und Unabhängigkeit	12 – 19
Cosi fan tutte [2]	W.A. Mozart	Der Treuetest – Gefühlsexperimente	14-19

[1] Das Spielkonzept existierte
[2] Das Spielkonzept wurde für die Untersuchung entwickelt

5.4.7. Ergebnisse

Im Folgenden sollen, wie in Kapitel 5.4. bereits erwähnt, einige spezielle Fragen der Vergleichsstudie referiert und sodann über die Darstellung im Abschlussbericht hinaus weiter verfolgt werden. Es handelt sich dabei allgemein um Zusammenhänge zwischen Fortbildungs-Workshop und schulischer Umsetzung, konkret hier um den Zusammenhang von

- Bewertung des Konzepts oder einzelner Methoden der Szenischen Interpretation durch die Teilnehmer von Lehrerfortbildungs-Workshops unmittelbar im Anschluss an den Workshop,
- Motivation zur schulischen Umsetzung und Erprobung des Konzepts bzw. einzelner Methoden am Ende der Fortbildungs-Workshops sowie die
- tatsächliche Umsetzung des Konzepts oder einzelner Methoden in der Schule.

Aufgrund der statistisch gesehenen nicht signifikant großen Anzahl von „Versuchspersonen“ und den lückenhaften Auskünften über tatsächlich erfolgte schulische Erprobungen dieser komplizierten Feldstudie, können Korrelationen nicht mittels eines Algorithmus errechnet und die entsprechenden Ergebnisse interpretiert werden. Es wird daher eine explizite Gegenüberstellung der prozentualen Verteilung der überschaubar vielen Kombinationsmöglichkeiten von Antworten gegeben und diese werden dann nach Evidenzkriterien interpretiert.

5.4.7.1 Bewertungen der Methoden und der Bereitschaft dieselben umzusetzen

Im zweiten Teil des Fragebogens 1 (red paper) wurde mit der ersten Frage nach der Bewertung einzelner Methoden und der zweiten Frage nach der Bereitschaft, mit dieser zu arbeiten, gefragt:

- W1: Wie bewerten Sie die Methode? (Antwort entlang der Skala +2, +1, 0, -1, - 2)
- W2: Können Sie sich vorstellen, mit dieser Methode in einer schulischen Erprobung zu arbeiten? (Antworten mit ja, vielleicht und nein – umkodiert in die Skala +1, 0, -1)

Übersicht über die Durchschnittswerte Tabelle 5-4-9:

Workshop/ Teilnehmerkreis	**Durchschnitt W1** (nur die abgegebenen Antworten)	**Durchschnitt W1** (unter Einbeziehung von „keine Antwort“ [1]	**Durchschnitt**[2] **W2** (nur die abgegebenen Antworten)	**Durchschnitt**[2] **W2** (unter Einbeziehung von „keine Antwort“ [3])
Helsinki 1/ Chor	**1,40** 234 Nennungen	**1,31** 250 Nennungen	**0,72** 200 Nennungen	**0,58** 250 Nennungen
Helsinki 2/ Lehrer	**1,41** 864 Nennungen	**1,27** 962 Nennungen	**0,54** 872 Nennungen	**0,47** 962 Nennungen
Helsinki 3/ Lehrer	**1,52** 784 Nennungen	**1,45** 824 Nennungen	**0,66** 747 Nennungen	**0,60** 824 Nennungen
Helsinki 4/ Studenten	**1,69** 445 Nennungen	**1,34** 558 Nennungen	**0,64** 395 Nennungen	**0,45** 558 Nennungen
München 1/ Lehrer + Studenten + Schüler	**1,31** 791Nennungen	**1,21** 858 Nennungen	**0,58** 733 Nennungen	**0,50** 858 Nennungen
München 2/ Lehrer	**1,33** 935 Nennungen	**1,28** 938 Nennungen	**0,44** 844 Nennungen	**0,40** 938 Nennungen
Milano 1/ Lehrer	**1,65** 530 Nennungen	**1,64** 533 Nennungen	**0,76** 507 Nennungen	**0,73** 533 Nennungen
Milano 2/ Lehrer	**1,76** 523 Nennungen	**1,42** 646 Nennungen	**0,82** 536 Nennungen	**0,68** 646 Nennungen

Legende:
[1] „keine Antwort“ wurde mit dem Wert 0 verrechnet.
[2] Die drei Antwortmöglichkeiten „Ja, vielleicht, nein“ wurden auf die Skala „+1, 0, -1“ projiziert, so dass ein Durchschnittswert verrechnet werden konnte. Zum Beispiel aus 74% „ja“, 24% „vielleicht“ und 2% „nein“ ein Durchschnittswert von 0,74 + 0 – 0,02 = 0,72.
[3] „keine Antwort“ wurde wie „vielleicht“ (Skalenwert 0) verrechnet.

Kommentar: Die Gesamttabelle zeigt lediglich sowohl die relativ gute Bewertung der Methoden als auch die Tatsache, dass sich die meisten Teilnehmer vorstellen können, in der Schule mit den jeweiligen Methoden zu arbeiten. Tendenzen über einen Zusammenhang von höherer Bewertung und größerer Bereitschaft zur Umsetzung ließen sich ablesen aus den Extrema von Mailand 1 und 2 mit der besten Bewertung und höchsten Bereitschaft einerseits und München 2 mit der schlechtesten Bewertung und geringsten Bereitschaft andererseits. Es muss hier allerdings vermerkt werden, dass bei der tatsächlichen Umsetzung die italienischen Lehrer am schlechtesten abschneiden, so dass das hier vorliegende Ergebnis nur Aussagen über die Begeisterungsfähigkeit und guten Vorsätze (aus denen nichts wurde) der Italiener und die relative Zurückhaltung bayrischer Musiklehrer Auskunft gibt.
Da die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen der Bewertung einer Methode und der Bereitschaft, diese schulisch zu erproben, mit den Durchschnittswerten von Tabelle 5-4-9 nur ungenau beantwortet werden kann, wird im Folgenden die prozentuale Verteilung aller möglichen Korrelationen einzeln aufgeführt.

Gesamtheit aller möglichen Korrelationen Tabelle 5-4-10:

Tab. 5-4-10		A	B	C	D	F	G	H	I
	Korrelation (W1;W2) [1]	Helsinki 1 Chor	Helsinki 2 Lehrer	Helsinki 3 Lehrer	Helsinki 4 Studenten	Milano 1 Lehrer	Milano 2 Grundschule Lehrer	München 1 Lehrer	München 2 Lehrer
1	(2;1)	58,2 %	52,9 %	60,0 %	41,7 %	61 %	66,5 %	48,7 %	43,7 %
2	(1;1)	9,0 %	7,8 %	7,3 %	3,6 %	10 %	9 %	12,3 %	9,6 %
3	(0;0)	3,5 %	5,4 %	6,1 %	23,4 %	6,4 %	1,1 %	9,9 %	8,9 %
4	(-1;-1)	0,5 %	0,8 %	0,8 %	0 %	0 %	0 %	3,1 %	2,4 %
5	(-2;-1)	1 %	0,5 %	0,3 %	0,2 %	0,2 %	0 %	1,4 %	1,2 %
6	(1;0)	18,9 %	14,7 %	18,5 %	12,6 %	13,1 %	10,1 %	14,3 %	18,7 %
7	(0;1)	1,5 %	1,8 %	0,7 %	0,4 %	1,1 %	0,4 %	0,1 %	0,2 %
8	(-1;0)	1 %	3,7 %	1,8 %	0 %	0,9 %	1 %	2,7 %	2,2 %
9	(0;-1)	0,5 %	2,3 %	2,3 %	0 %	0 %	0 %	1,2 %	0,6 %
10	(2;0)	3,0 %	7,1 %	4,5 %	17,6 %	6,9 %	10,5 %	5,2 %	9,3 %
11	(-2;0)	0,5 %	0,2 %	0 %	0,2 %	0 %	0 %	0,2 %	0,2 %
12	(2;-1)	0 %	0 %	0,1 %	0 %	0,2 %	0,4 %	0,4 %	0,7 %
13	(1;-1)	0 %	1,6 %	0,3 %	0,4 %	0,4 %	1,1 %	0,5 %	1,9 %
14	(-1; 1)	1,5 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %
15	(-2;1)	1,0 %	0,1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %

Legende:
[1] Das Wertepaar (W1;W2) kennzeichnet jeweils eine mögliche Korrelation. Wie in Tabelle 5-4-9 kann W1 die Werte +2, +1, 0, -1, -2 und W2 die Werte +1, 0 , -1 annehmen.

Die in Tabelle 5-4-10 angeführten möglichen Korrelationen lassen sich inhaltlich unter der vorliegenden Fragestellung zusammenfassen („clustern“):

1. **[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1)]:** Wird eine Methode sehr gut oder gut bewertet, so kann sich ein Teilnehmer vorstellen (ja = 1) damit zu arbeiten. Wird eine Methode hingegen sehr schlecht oder schlecht bewertet, kann sich ein Teilnehmer nicht vorstellen (nein = -1) damit zu arbeiten. Diese Korrelation wird am häufigsten erwartet.
2. **[(0;0)]** : Wird eine Methode mit 0 bewertet kann sich der Teilnehmer vielleicht (0) vorstellen mit der Methode zu arbeiten. Diese Korrelation wird am häufigsten erwartet.
3. **[(1;0); (-1;0)]** : Wird eine Methode tendenziell gut/ tendenziell schlecht bewertet, so kann sich ein Teilnehmer vielleicht vorstellen (0) damit zu arbeiten. Diese Korrelation wird eher seltener erwartet.
4. **[(0;1); (0;-1)]** : Wird eine Methode mit 0 bewertet kann sich der Teilnehmer vorstellen (ja = 1) oder nicht vorstellen (nein = -1) mit der Methode zu arbeiten. Diese Korrelation wird eher seltener erwartet.
5. **[(2;0); (-2;0)]** : Wird eine Methode sehr gut/sehr schlecht bewertet, so kann sich ein Teilnehmer vielleicht vorstellen (0) damit zu arbeiten. Diese Korrelation wird selten erwartet.
6. **[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]** : Wird eine Methode sehr gut oder gut bewertet, so kann sich ein Teilnehmer nicht vorstellen (nein =-1) damit zu arbeiten. Oder wird eine Methode sehr schlecht oder schlecht bewertet, so kann sich ein Teilnehmer dennoch vorstellen damit zu arbeiten. Diese Korrelation wird sehr selten erwartet.

Tabelle 5-4-11 zeigt nun die derart nach Korrelationserwartung zu Gruppen zusammengefassten Korrelationen:

Tabelle 5-4-11			A	B	C	D	F	G	H	I
	Korrelation	Korrelation in Worten	Helsinki 1 Chor	Helsinki 2 Lehrer	Helsinki 3 Lehrer	Helsinki 4 Studenten	Milano 1 Lehrer	Milano 2 Grundschule-Lehrer	München 1 Lehrer	München 2 Lehrer
1	[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1); (0;0)]	hohe positive	72,1%	67,4%	73,8%	68,9%	77,5%	76,6%	75,3%	65,8%
2	[(1;0); (-1;0); (0;1); (0;-1)]	geringe positive	21,9%	22,5%	21,2%	13,0%	15,1%	11,4%	18,3%	21,7%
3	[(2;0); (-2;0)]	keine	3,5%	7,3%	4,5%	17,8%	6,9%	10,5%	5,4%	9,9%
4	[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]	Negative	2,5%	2,8%	0,5%	0,4%	0,55%	1,5%	0,9%	2,7%
	Basis der Nennungen		*201*	*835*	*740*	*556*	*550*	*525*	*811*	*831*

Auch die Schwankungen der Korrelationshäufigkeiten zwischen den unterschiedlichen Durchführungen der Fortbildungs-Workshops bzw. der Teilnehmer ist sehr gering, so dass die in Tabelle 5-4-11 aufgeführten Ergebnisse „standort-unabhängig“ formuliert werden könnten.

Tabelle 5-4-12 „Standort-Streuung“ der Werte aus Tabelle 5-4-11

	Korrelationen	**Korrelationen gemäß Tabelle 5-4-11**	**Maximum**	**Minimum**
6	[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1); (0;0)]	Hohe positive	76,6 %	65,8 %
7	[(1;0); (-1;0); (0;1); (0;-1)]	Niedrige positive	22,5 %	11,4 %
8	[(2;0); (-2;0)]	Keine	17,8 %	3,5 %
9	[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]	Negative	2,7 %	0,4 %

Schließlich können die fünf höchsten Häufigkeiten gesondert betrachtet werden,

Tabelle 5-4-13:

Tabelle 5-4-13			A	B	C	D	F	G	H	I
	Korre-lation	**Korrelation in Worten**	Helsinki 1 Chor	Helsinki 2 Lehrer	Helsinki 3 Lehrer	Helsinki 4 Studenten	Milano 1 Lehrer	Milano 2 Grundschul-Lehrer	München 1 Lehrer	München 2 Lehrer
1	[(2;1);	Hohe positive	58,2 %	52,9 %	60,0 %	41,7 %	61,0 %	66,5 %	48,7 %	43,7 %
6	(1;0)	Geringe positive	18,9 %	14,7 %	18,5 %	12,6 %	13,1 %	10,1 %	14,3 %	18,7 %
2	(1;1)	Hohe positive	9,0 %	7,8 %	7,3 %	3,6 %	10,0 %	9,0 %	12,3 %	9,6 %
3	(0;0)	Hohe positive	3,5 %	5,4 %	6,1 %	23,4 %	6,4 %	1,1 %	9,9 %	8,9 %
10	(2;0)	Keine	3,0 %	7,1 %	4,5 %	17,6 %	6,9 %	10,5 %	5,2 %	9,3 %

Interpretation

In den Tabellen 5-4-10 bis 5-4-12 sieht man eine große Korrelation zwischen den beiden Bewertungen der Fragen W1 “Wie bewerten Sie die Methode?“ und W2 „Können Sie sich vorstellen mit dieser Methode in einer schulischen Erprobung zu arbeiten?”

Je höher ein Teilnehmer eine Methode bewertet, um so eher kann er sich vorstellen, mit ihr in einer schulischen Erprobung zu arbeiten und umgekehrt.

In allen Workshops kommt die Korrelation [2;1] (Zeile 1) am häufigsten vor, gefolgt von [1;0] (Zeile 6) und [1;1] (Zeile 2). Schaut man auf die nächst höheren Häufigkeiten sieht man, dass Zeile 3 und Zeile 10 in den meisten Fällen sehr eng beieinander liegen, jedoch fast immer unter den Werten von Zeile 2 liegen.

Diese Ordnung weicht in Spalte D und G ab.

Spalte D: Die Studenten sind am unsichersten, was den Transfer der Methode in die Schule angeht. Das scheint normal zu sein, haben Studenten in der Regel doch noch keine oder wenig Erfahrung mit Schülern zu arbeiten[16].

Spalte G: Wie man aus der detaillierten Darstellung der Ergebnisse des Workshops in Italien entnehmen kann, wurde das Material für den Workshop für Mittelschüler entwickelt, obwohl im Workshop dann nur Grundschullehrer waren. Dies beruhte auf einem Kommunikationsfehler zwischen den Projektpartnern. Daraus resultierte verständlicherweise die Unsicherheit den Transfer in die Schule betreffend. Diese Unsi-

[16] In dieser Untersuchung wurde nur mit einer Studentengruppe in Helsinki gearbeitet. Im Workshop München 1 (West Side Story) waren nur 2 Studenten und 5 Referendare. Im 2. Band Kapitel 2.7. kann man ebenfalls eine gewisse Unsicherheit in der Gruppe feststellen, was den Transfer in die Schule angeht. Die Referendare haben die größte Abweichung was die Korrelation der beiden Fragen W1 und W2 angeht.

cherheit äußerte sich dann auch darin, dass keine Schulerprobungen dokumentiert wurden und kein direkter Transfer in die Schule stattgefunden hat. In den Feedback-Gesprächen dieses Workshops wurde die meiste Zeit über die Frage des Transfers der Arbeit in die Grundschule diskutiert.

Schlussfolgerung

Eine Schlussfolgerung aus der Interpretation von Tabelle T 5-4-13 Spalte G und dem ansonsten erfolgten Transfer in die Schule kann hier mit einer gewissen Vorsicht formulieren werden. Der Transfer erfolgt eher, wenn das Spielkonzept und die Materialien für die entsprechenden Schulstufen entwickelt wurden, in denen Schulerprobungen geplant sind. Ein Transfer ist sehr viel schwerer und damit unwahrscheinlicher, wenn Lehrer zuviel vorbereiten und verändern müssen.[17].

5.4.7.2 Inhaltliche Aspekte der Bewertung der Workshops

Die Antworten auf die Fragen 1 bis 4 des Fragebogens 1 (red paper) lassen erkennen, welche inhaltlichen Aspekte für die Akzeptanz oder positive Bewertung eines Workshops ausschlaggebend sind. Die entsprechenden Fragen lauten:

1. Was scheint aus Ihrer Sicht der zentrale Aspekt/ das zentrale Thema der Oper _____ zu sein?
2. Was war für Sie der nachhaltigste Eindruck der Aktivitäten im Workshop?
3. Wenn Sie den Workshop jetzt fortsetzen würden, welche Frage würden Sie gern stellen und woran würden Sie gern weiter arbeiten?
4. Wie würden Sie die Arbeitsatmosphäre im Workshop beschreiben? Wie haben Sie sich erlebt bzw. gefühlt?

In Tabelle 5-4-14 sind die Antworten auf die Fragen 1 bis 3 in einer Übersicht zusammengestellt.

[17] Mehr Details zu den italienischen Workshops können im 2. Band Kapitel 2.7. gelesen werden.

A	B	C	D	F	G	H	I	**Tab. 5-4-14**
Ravel/Helsinki Chor/Künstler	Ravel/Helsinki Lehrer	Cosi/Helsinki Lehrer	Cosi/Helsinki Studenten	Rossini/Milano Lehrer (Dez. 01)	Rossini/Milano Grundschullehrer	West Side Story München/Lehrer	Cosi/ München Lehrer	
1. Inhalt dieser Oper Etwas über die Welt des Kindes erfahren **2. grundlegende Aspekte** **3. Oper im allgemeinen**	**1. Inhalt dieser Oper** a. Gefühle und Emphatie b. Das Verhältnis zwischen gut und böse c. Verhalten und Verantwortung d. Freiheit e. Wachstum und durch Märchen lernen	**1. Inhalt dieser Oper** a. Verschwörung b. Treue und das Verhältnis zwischen Mann und Frau **2. grundlegende Aspekte** Wie Musik unsere Verhaltens-möglichkeiten beeinflussen kann.	**1. Inhalt dieser Oper** a. Liebe, Gefühle und Eifersucht b. Treue, Betrug und Loyalität c. Alle Menschen sind immer gleich	**1. Inhalt dieser Oper** Liebe zur Freiheit und Kampf um Freiheit **2. grundlegende Aspekte** Die Arbeit mit starken Gefühlen	**1. Inhalt dieser Oper** Liebe zur Freiheit und Kampf um Freiheit	**1. Inhalt dieser Oper** a. Vorurteile Hass, Liebe und Rache b. Kampf zwischen zwei Gangs **2. grundlegende Aspekte** Gruppendynamische Prozesse entdecken	**1. Inhalt dieser Oper** a. Liebe, Treue, Eitelkeit der Männer b. Ein Spiel, das man nur verlieren kann c. Probleme, die beim Partnertausch entstehen d. Echte Liebe ⇔Profitdenken	**Antworten Frage 1**
1. allgemeine Bemerkungen **2. Bemerkungen zur Methode** **3. Persönliche Erfahrungen** **4. Musik**	**1. allgemeine Bemerkungen** **2. Bemerkungen zur Methode** **3. Persönliche Erfahrungen** **4. Musik**	**1. allgemeine Bemerkungen** **2. Bemerkungen zur Methode** **3. Persönliche Erfahrungen** **4. Musik**	**1. allgemeine Bemerkungen** **2. Bemerkungen zur Methode** **3. Persönliche Erfahrungen** **4. Musik**	**2. Bemerkungen zur Methode** **3. Persönliche Erfahrungen** **4. Musik**	**2. Bemerkungen zur Methode** **3. Persönliche Erfahrungen** **4. Musik**	**2. Bemerkungen zur Methode** **3. Persönliche Erfahrungen** **4. Musik**	**1. allgemeine Bemerkungen** **2. Bemerkungen zur Methode** **3. Persönliche Erfahrungen** **4. Musik**	**Antworten Frage 2**
1. Inhalt **4. Sonstiges** Fragen zur Produktion der Oper vertiefen	**1. Inhalt** **2. Musik & Kunst** **3. Methode** **4. Sonstiges** Transfer in die Schule	**1. Inhalt** **2. Musik & Kunst** **3. Methode**	**1. Inhalt** **2. Musik & Kunst** **3. Methode**	**3. Methode** **4. Others:** Transfer in die Schule	**1. Inhalt** [1] **2. Musik & Kunst** **3. Methode** **4. Sonstiges** Transfer in die Schule	**1. Inhalt** **2. Musik & Kunst** **3. Methode** **4. Sonstiges** Aufführung und Präsentation	**1. Inhalt** **2. Musik & Kunst** **3. Methode** **4. Sonstiges** Transfer in die Schule; persönliche Kommentare	**Antworten Frage 3**

[1] Insbesonder der Transfer des Inhalts in die heutige Zeit

Zusammenfassung und Interpretation

Frage 1: Die Teilnehmer bezogen sich hauptsächlich auf den Inhalt der Oper. Nur die Künstler (Spalte A) sprachen über die künstlerischen Aspekte der Rolle: Wie kann man die Vielfältigkeit des Charakters körperlich und stimmlich umsetzten?

Frage 2: In allen Workshops machten den nachhaltigsten Eindruck die vielfältigen, abwechslungsreichen und unterschiedlichen Methoden, die persönlichen Erfahrungen und die neuen musikalischen Eindrücke. In fünf von acht Workshops gaben die Teilnehmer an dieser Stelle allgemeine positive Kommentare zur Qualität des Workshops (1. Allgemeine Bemerkungen).

Frage 3: In fast allen Workshops (außer in Workshop F[1]) wollten die Teilnehmer die Arbeit an der Geschichte, am Konflikt und an den Rollen vertiefen. Fast alle, außer den Künstlern (Spalte A) wollten mehr über das Konzept und die Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater lernen. In 6 von 8 Workshops wollten die Teilnehmer mehr über die Musik und die Oper als Kunstform erfahren. Nur die italienischen Lehrer, die nur anderthalb Stunden gearbeitet hatten (Spalte F) und die Künstler (Spalte A) erwähnten diesen Aspekt nicht. Nur die Künstler wollten von den inhaltlichen Fragen übergehen zu Fragen der professionellen Produktion. In der Hälfte der Workshops wollten die Teilnehmer mehr über den Transfer in die Schule wissen.

In allen Workshops sprachen die Teilnehmer davon, dass sie das Lernen auf den unterschiedlichen Ebenen genossen haben. Sie erwähnten dabei:

a) persönliche Aspekte (die Arbeit mit Emotionen, künstlerischen Elementen und die Entwicklung von Kreativität),
b) soziale Aspekte (insbesondere die Gruppenarbeit),
c) den Inhalt der jeweiligen Oper (die Arbeit an den Konflikten und den Beziehungen),
d) die Musik der jeweiligen Oper und
e) die Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater.

Frage 4

Lehrer, Künstler, Referendare, Studenten und Schüler gleichermaßen beschrieben in allen Workshops die Atmosphäre als entspannt, kreativ unterstützend, sehr angenehm und den Arbeitsprozess fördernd.

[1] Dieser Workshop dauerte nur anderthalb Stunden!

Interpretation

Alle Teilnehmer, gleich aus welchem Land sie stammten, waren von der Atmosphäre derart begeistert, dass man die Vermutung bekam, als würde diese Atmosphäre im Kontrast zu der üblichen Arbeitsatmosphäre, die die Teilnehmer gewohnt sind, stehen. Mit den Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater schafft der Spielleiter diese Atmosphäre. Da unterschiedliche Spielleiter die Workshops anleiteten – Markus Kosuch, Rainer Brinkmann und im Spielleitertraining in Finnland die Teilnehmer selbst - liegt die Vermutung nahe, dass diese Atmosphäre nicht nur aufgrund der Persönlichkeit des Spielleiters, sondern auch durch die Methoden selbst entsteht.

5.4.7.3. Transfer in die Schule – Ergebnisse der Schulerprobung

Die Evaluation der Schulerprobung gestaltete sich in der vorliegenden Untersuchung als außerordentlich schwierig und war im vorliegenden Rahmen nur ansatzweise zu leisten. Die Workshop-Leiter, die zugleich die Evaluatoren waren, konnten „ihren“ Workshop jeweils relativ gut empirisch erfassen. Die Schulerprobung hingegen konnte nur funktionieren und evaluiert werden, wenn die Institutionen vor Ort bereit und in der Lage waren, die beteiligten Lehrer weitergehend zu betreuen und die Evaluation selbst eigenständig in die Hand zu nehmen. In befriedigendem Ausmaß war dies nur in Helsinki der Fall.

Im Folgenden werden unter dem Aspekt der eingangs gestellten Fragen nach einem Zusammenhang von Bewertung eines Workshops, Bereitschaft mit dem Konzept der Szenischen Interpretation zu arbeiten und der schulischen Umsetzung drei Teilaspekte herausgegriffen und genauer beleuchtet:

1. Ablauf der Schulerprobung generell (Aspekt Lehrer- und Schülerrolle, verwendete Methoden),
2. Qualität eines Opernaufführungs-Besuchs durch die Schulklassen,
3. Anzahl und Art der Methoden, mit denen gearbeitet wurde, sowie Zusammenhänge mit der ursprünglichen Bewertung der Methoden.

5.4.7.3.1 Schulerprobungen (Auswertung Fragebogen 2)

Tabelle 5-4-15:

	Teilprojekt	Anzahl der Lehrer im Workshop	Anzahl der dokumentierten Erprobungen	Anzahl der beteiligten Schüler
B	Helsinki 2	24 Lehrer*	16*	402
C	Helsinki 3	19 Lehrer (16 nahmen an der Befragung teil)	4	97
H	München 1	5 Lehrer 6 Referendare 2 Studenten 2 Schüler	2	46
I	München 2	15 Lehrer 1 Hochschullehrer 1 Student	2	39
	Total	**63 (Lehrer)**	**24**	**584**

* Ursprünglich waren 12 Unterrichtserprobungen geplant. Jeweils zwei Lehrer zusammen wollten eine Schulerprobung durchführen. Da die Lehrer vom Workshop und dem Spielkonzept so begeistert waren, arbeiteten manche alleine oder führten zwei Erprobungen durch.

Interpretation

Die meisten Schulerprobungen wurden in Finnland durchgeführt. Außerdem realisierten die Lehrer aus dem Workshop zu „Das Kind und die Zauberdinge“ 4 Erprobungen mehr als ursprünglich vorgesehen.

Die Unterschiede zwischen Teilprojekt B und den Teilprojekten C, H und I können unterschiedliche Ursachen haben:

Die Oper in Teilprojekt B richtete sich an Schüler im Alter von 8 –14. Die anderen Opern richteten sich an Schüler im Alter zwischen 14-19.

Die Oper in Teilprojekt B wurde „stagione[2]“ produziert und gespielt, die jeweilige Oper in den Teilprojekten C, H und I wurde produziert und im Repertoire gespielt.

Die Tatsache, dass in Mailand keine Schulerprobungen realisiert oder dokumentiert wurden wird im Zusammenhang mit der Frage nach der Bewertung der Methode im Workshop und tatsächlicher Verwendung (Kapitel 5.4.7.3.3) diskutiert.

[2] Stagione bedeutet, dass die Oper innerhalb eines kurzen Zeitraums mehrfach hintereinander gespielt wird, im Gegensatz zum Repertoire. Dort wird die Oper über das ganze Jahr verteilt 10 bis 15 mal gespielt.

Anzahl der Methoden, mit denen in der Unterrichtserprobungen tatsächlich gearbeitet wurde

Überblick

Hinweis: Die folgenden Abkürzungen gelten in den Tabellen 5-4-16 bis 5-4-19.

UE = Unterrichtserprobung
MET = Methode
Max = maximale Anzahl an unterschiedlichen Methoden, mit denen im Workshop gearbeitet wurde
Anz. = Anzahl

Tab. 5-4-16	**Helsinki 2**															
	Anz. der MET Max= 51															
UE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
∑ der **MET**	**31**	**41**	**18**	**14**	**9**	**33**	**31**	**26**	**10**	**35**	**8**	**9**	**22**	**37**	**10**	**34**
Ø %	**61**	**80**	**35**	**27**	**18**	**65**	**61**	**51**	**20**	**69**	**16**	**18**	**43**	**73**	**20**	**67**

Tab. 5-4-17	**Helsinki 3**				**München 1**		**München 2**	
	Anz. Max = 52				**Anz. Max = 66**		**Anz. Max = 57**	
UE	17	18	19	20	21	22	23	24
∑ der **MET**	**44**	**50[x]**	**37**	**37**	**23**	**50**	**29**	**43**
Ø %	**84**	**96**	**71**	**71**	**35**	**76**	**51**	**75**

[x] + 10 MET aus dem Teil 6.1. und 7.2 aus dem Spielkonzept, mit dem im Workshop aber nicht gearbeitet wurde.

Tab. 5-4-18	**Anz. der UE**	**Prozentsatz absolut der Methoden mit denen in den UE gearbeitet wurde**	**Durchschnitt Ø**	**Prozentsatz im Bezug auf die gesamten UE**
90 – 80 %	3	80; 84; 96; - ; -;	87%	12,5 %
79 – 60 %	10	61; 65; 61; 69; 73; 67; 71; 71; 75; 76	69 %	41,7 %
59 – 40 %	3	51; 43; -; 51; -;	48 %	12,5 %
39 – 20 %	5	35; 27; 20; 20; -; -; 35	27%	20,8 %
19 – 10 %	3	18; 16; 18; -; -; -;	17%	12,5 %

Arbeit mit mehr als 50 % oder weniger als 50 % der Methoden

Tab. 5-4-19	**Anz. der UE**	**Prozentsatz absolut der Methoden mit denen in den UE gearbeitet wurde**	**Durchschnitt Ø**
90 – 50 %	15	80; 61; 65; 61; 69; 73; 67; 51; 96; 84; 71; 71; 75; 51; 76	70 %
49 –10 %	9	43; 35; 27; 20; 20; 18; 16; 18; -; -; 35	26 %

Interpretation

In den meisten Unterrichtserprobungen (10) arbeiteten die Lehrer mit 79 - 60 % der Methoden aus dem jeweiligen Spielkonzept.

Antworten auf die Fragen 1-5 des Fragebogen 2

Im Hinblick auf Unterschiede zwischen Planung der Erprobung und Durchführung der Erprobung wurde hier vereinzelt das Problem des Zeitmanagements erwähnt.
In Bezug auf die Wahrnehmung der eigenen Rolle im Unterricht während der Arbeit mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater gaben die Lehrer folgende Antworten:

Gab es Unterschiede zwischen ihrer Rolle, die sie als Lehrer normalerweise im Unterricht haben, und ihrer Rolle als Spielleiter, während sie mit der Methode der Szenischen Interpretation gearbeitet haben?

Tabelle 5-4-20						
	Teilprojekt	**Ja**	**Nein**	**Ich weiß nicht**	**Keine Angabe**	**Total**
B	Helsinki 2	3	8	2	2	15
C	Helsinki 3	1	3	-	-	4
H	München 1	1	1	-	-	2
I	München 2	2	-	-	-	2
	Total	**7**	**12**	**2**	**2**	**23**

In ihrer Selbsteinschätzung gaben mehr als die Hälfte der Lehrer an, dass sich ihre Rolle im Unterricht nicht verändert hätte. Dies steht in einem gewissen Kontrast zur generellen Behauptung, dass sich im Konzept der Szenischen Interpretation die Rolle des Lehrers hin zu einem Prozessgestalter verändert. Das hier vorliegende Ergebnis kann folgende Ursachen haben:

1. die These vom „Prozessgestalter“ stimmt nicht,
2. die Lehrer, die mit dem Konzept der Szenischen Interpretation zu arbeiten bereit sind, sind oft schon vorher „Prozessgestalter“,
3. „in Finnland ist alles anders!“ – siehe PISA-Studie,
4. die Daten sind nicht signifikant, das Ergebnis zufallsbedingt,
5. die These kann durch Befragung („Selbsteinschätzung“) gar nicht empirisch überprüft werden.

Verhaltensunterschiede der Schüler im Vergleich zum normalen Unterricht

Tabelle 5-4-21								
Teilprojekt		**Im Vergleich zum regulären Unterricht**						
		geringer		**gleich**		**höher**		**Durchschnitt**
Die **Konzentration** der Schüler im Unterricht		-2	-1	0	+1	+2		
B	Helsinki 2			7	8			**0,53**
C	Helsinki 3			2	2			**0,5**
H	München 1				2			**1**
I	München 2				2			**1**
Total				9	14			**0,61**
Die **Neugierde** der Schüler im Unterricht		-2	-1	0	+1	+2		
B	Helsinki 2			1	12	2		**1,06**
C	Helsinki 3				4			**1**
H	München 1					2		**2**
I	München 2			1	1			**0,5**
Total				2	17	4		**1,09**
Die **Beteiligung** der Schüler im Unterricht		-2	-1	0	+1	+2		
B	Helsinki 2		2	2	9	2		**0,73**
C	Helsinki 3			1	3			**0,75**
H	München 1				1	1 (1,5)		**1,25**
I	München 2					2		**2**
Total			2	3	13	5		**0,91**

Tabelle 5-4-22								
Teilprojekt		**Im Vergleich zum regulären Unterricht**						
		geringer		**gleich**		**höher**		**Durchschnitt**
Die **Aktivität** der Schüler im Unterricht		-2	-1	0	+1	+2		
B	Helsinki 2		1	2	9	3		**0,93**
C	Helsinki 3			2	2			**0,5**
H	München 1					1 (2) 1 (1,5)		**1,75**
I	München 2				1	1		**1,5**
Total			1	4	12	6		**1**
Die **Kreativität** der Schüler im Unterricht		-2	-1	0	+1	+2		
B	Helsinki 2			2	9	4		**1,13**
C	Helsinki 3			1	3			**0,75**
H	München 1				1	1		**1,5**
I	München 2				2			**1**
Total				3	15	5		**1,09**
Die **soziale Interaktion** der Schüler untereinander		-2	-1	0	+1	+2		
B	Helsinki 2			7	5	3		**0,73**
C	Helsinki 3			2	2			**0,5**
H	München 1				2			**1**
I	München 2				2			**1**
Total				9	11	3		**0,74**

Interpretation

Im Vergleich zum regulären Unterricht waren die Schüler nach Angaben der Lehrer kreativer (1,09), neugieriger (1,09), aktiver (1) und mehr beteiligt (0,91). Die soziale Interaktion (0,74) und die Konzentration (0,61) war etwas höher.

Musik

Aus Sicht der Lehrer haben die Schüler in folgenden musikalischen Tätigkeiten am ehesten einen Zugang zur Musik und eine Bedeutung in der Musik gefunden.

Tabelle 5-4-23			
Szenisches Spiel zur Musik (eine Szene zur Musik erfinden, The Rumble, Dance at the Gym; Despina Spiel mit den Männern)	**21**	Rhythmus Spiele; musikalische Spiele (Konfrontationsspiel mit dem "Tritonus")	**9**
Arbeit an (Sing-, Geh-)Haltungen	**8**	Musik hören	**7**
Die "eigene Musik" erfinden, im Anschluss an die Rolleneinfühlung	**6**	Gesangsimprovisation (vom Sprechen zum Singen, szenische Improvisation mit Gesang)	**5**
Warm-ups	**4**	Standbilder zur Musik bauen	**3**
Fantasiereise zur Musik	**2**		

Interpretation

Die Schüler fanden nach Auskunft der Lehrer Zugang zur Musik am besten über:

1. szenisches Spiel zu Musik (21)
2. Rhythmus-Spiele, musikalische Spiele (9)
3. Arbeit an Haltungen (8)
4. Musik hören (7)

Von diesen musikalischen Tätigkeiten sind das szenische Spiel und die Arbeit an Haltungen zentrale Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater.

5.4.7.3.2 Opernaufführungs-Besuche (Auswertung Fragebogen 3)

Im Bezug auf das Interesse der Schüler nach einer Szenischen Interpretation eine Aufführung zu besuchen, machten die Lehrer folgende Angaben:

Tabelle 5-4-24					
	Teilprojekt	**Ja**	**Nein**	**ambivalent**	**Total**
B	Helsinki 2	13	-	2	15
C	Helsinki 3	4	-	-	4
H	München 1	1	-	-	1
I	München 2	1	-	-	1
	Total	**19**		**2**	**21**

Zum Verhalten der Schüler während der Aufführung machten die Lehrer folgende Angaben:

Tabelle 5-4-25

	Teilprojekt	Neugierig und konzentriert	Konzentriert	Mehr oder weniger konzentriert	gelangweilt	störend	Total
B	Helsinki 2	10	2	3			15
C	Helsinki 3	3	1				4
H	München 1	1					1
I	München 2	1					1
	Total	**15**	**3**	**3**			**21**

Ganz offensichtlich besteht nach der Durchführung einer Szenischen Interpretation einer Oper ein überwältigendes Interesse der Schüler, eine „richtige" Opernaufführung zu besuchen und der Aufführung neugierig und konzentriert zu folgen.
In allen Teilprojekten, in denen die Schüler eine Aufführung besuchten, diskutierten die Schüler nach Angaben der Lehrer im Anschluss an den Aufführungsbesuch über die Inszenierung und verglichen die eigene Interpretation mit der der Aufführung.
Die Schüler kritisierten dabei sehr differenziert sowohl die Inszenierung als auch die Kostüme-Ausstattung.
Die meisten Lehrer äußerten ihr Erstaunen darüber,

- wie neugierig die Schüler waren, ins Opernhaus zu gehen und eine Inszenierung zu sehen und
- wie konzentriert die Schüler während der Opernaufführung waren, obwohl es für die meisten die erste Opernerfahrung war.

Arbeitsbelastung für die beteiligten Lehrer

Neben der Schülerperspektive gibt es bei einem Gesamtprojekt, das aus Lehrerfortbildungs-Workshop, Schulerprobung und Opernbesuch besteht, auch noch die der Lehrer: Lohnt sich der Einsatz nicht nur für die Schüler, sondern auch für den Lehrer?

Tabelle 5-4-26					
	War die Arbeitsbelastung				
Teilprojekt	höher	gleich	weniger	k.A.	Total
Helsinki 2	6	8	-	1	15
Helsinki 3	3	1			4
München 1	1	1			2
München 2	1	1			2
Total	**11**	**11**	**-**	**1**	**23**

k.A. = keine Angaben

Tabelle 5-4-27										
	Hat sich das Projekt gelohnt?					**Würden Sie das Projekt nochmals mit ihren Schülern durchführen?**				
Teilprojekt	Ja	Nein	Ich weiß nicht	k.A.	Total	Ja	Nein	Ich weiß nicht	k.A.	Total
Helsinki 2	14			1	15	13	1		1	15
Helsinki 3	4				4	3		1 viel-leicht		4
München 1	2				2	2				2
München 2	2				2	2				2
Total	**22**			**1**	**23**	**20**	**1**	**1**	**1**	**23**

Eine Hälfte der Lehrer gab an, mehr Arbeit gehabt zu haben, die andere Hälfte schätzte die Arbeitsbelastung gleich ein. Alle Lehrer, bis auf einen, der keine Angabe dazu machte, sagten, dass sich die Arbeit gelohnt habe und dass sie nochmals an einem solchen Projekt teilnehmen würden.
Dies zeigt, dass ein handlungsorientiertes und erfahrungsbezogenes Unterrichten nicht unbedingt mehr Arbeit bedeutet. Es ist aber auch keine Arbeitsentlastung.
Eine Lehrerin in Helsinki hatte an dem Projekt mit der Perspektive der Einmaligkeit teilgenommen und gab dann an, dass sie es deswegen auch nicht nochmals machen wollte.

Eine genauere Aufschlüsselung der „Qualität“ des Gesamtprojekts ergab sich aus den Antworten auf Frage 8 des Fragebogen 3, in der die „Qualität“ von vier Projektbestandteilen bewertet werden sollte:

Tabelle 5-4-28								
Teilprojekt		Qualität					Durchschnitt	
Vorbereitung auf die schulische Erprobung		-2	-1	0	+1	+2	Ø = 23 TN	Ø = 4 Teil-Projekte
B	Helsinki 2			2	6	7	**1,33**	⇒
C	Helsinki 3					4	**2**	⇒
H	München 1					2	**2**	⇒
I	München 2			1		1	**1**	⇒
Total				**3**	**6**	**14**	**1,48**	**1,58**
Das **Unterrichtsmaterial** (Spielkon-zept)		-2	-1	0	+1	+2		
B	Helsinki 2				4	11	**1,73**	⇒
C	Helsinki 3		1		2	1	**0,75**	⇒
H	München 1					2	**2**	⇒
I	München 2				1	1	**1,5**	⇒
Total			1		**7**	**15**	**1,57**	**1,5**
Die **Unterrichtsmethoden** und **-verfahren**		-2	-1	0	+1	+2		
B	Helsinki 2				8	7	**1,46**	⇒
C	Helsinki 3				2	2	**1,5**	⇒
H	München 1					2	**2**	⇒
I	München 2					2	**2**	⇒
Total					**10**	**13**	**1,57**	**1,74**
Struktur des Projekts		-2	-1	0	+1	+2		
B	Helsinki 2				8	7	**1,46**	⇒
C	Helsinki 3				2	2	**1,5**	⇒
H	München 1					2	**2**	⇒
I	München 2					2	**2**	⇒
Total					**10**	**13**	**1,57**	**1,74**

Interpretation

In allen Teilprojekten beurteilten die Lehrer die Vorbereitung, die Unterrichtsmethoden und –verfahren und die Struktur des Projekts sehr positiv. Nur drei Lehrer äußerten sich neutral über die Frage der Vorbereitung.

Die Lehrer bewerteten auch das Unterrichtsmaterial sehr positiv. Nur eine Lehrerin aus Helsinki bewertete die Qualität mit –1 (siehe □ in der Tabelle).

Ihr Kommentar dazu: *Die Übersetzung des Materials war nicht gut. Ich weiß nicht, ob ich die Unterrichtserprobung ohne den Workshop hätte durchführen können.*

Man kann diesen Kommentar und diese Bewertung nicht nur unter dem Gesichtspunkt einer schlechten Übersetzung oder eines nicht ausreichenden Materials betrachten. Es wird von ihr ein **grundlegendes Problem oder eine grundlegende Qualität** aller handlungsorientierten und erfahrungsbezogenen Unterrichtsmethoden

sichtbar: Man kann diese Unterrichts- und Lehrmethoden nicht aus Büchern lernen. Bücher und die Spielkonzepte sind nur Gedächtnisstützen für den Lehrer und den Unterrichtsprozess. Bücher und Spielkonzepte können die persönliche Erfahrung und das „learning by doing" nicht ersetzen.

5.4.7.3.3 Zusammenhang zwischen Bewertung einer Methode im Workshop und tatsächlicher Verwendung

Wie der bereits erwähnte „Fall Mailand" zeigt, muss die große Begeisterung im Fortbildungsworkshop keineswegs zu einer ebenso großen Veränderung des Schulalltags führen. Die Mailänder Lehrer waren diejenigen, die den Workshop am besten bewerteten und auch die größte Bereitschaft äußerten, mit den Methoden der Szenischen Interpretation zu arbeiten, die aber dennoch nicht bereit waren, die geforderten Fragebögen über ihre Unterrichtspraxis auszufüllen und abzugeben.
Das Problem, dass guten Vorsätzen (im Workshop) nicht zwingend gute Taten (im Klassenzimmer) folgen müssen, ist mehrschichtig zu sehen und für das „Gelingen" der Szenischen Interpretation letztendlich ausschlaggebend. *Einerseits* setzt sich das Konzept der Szenischen Interpretation aus über 100 Einzelmethoden und Spielverfahren zusammen, und es ist eine bekannte Tatsache, dass sehr häufig einzelne Verfahren verwendet werden, ohne dass vom Konzept der Szenischen Interpretation gesprochen werden könnte. Das bedeutet, dass eine Evaluation der Szenischen Interpretation auf einzelne Methoden und deren Gesamtzusammenhang achten muss. *Andererseits* jedoch ist die Motivation der Lehrer, eine szenische Interpretation einer Oper durchzuführen, und die konkrete Fertigkeit, einzelne Methoden der Szenischen Interpretation erfolgreich zu handhaben, nicht allein ausschlaggebend für einen Erfolg. Als weitere maßgebliche Faktoren kommen die Rahmenbedingungen dazu, die sich aus der Platzierung des Faches Musik im Fächerspektrum, im Curriculum und im Schulleben zusammen setzen.
Die Daten, die in der vorliegenden Untersuchung erhoben wurden, können nur bruchstückhaft über einige der hier genannten Aspekte Auskunft geben. Aufgrund der bereits zitierten Ergebnisse ist von einer großen Motivation der Lehrer auszugehen sowie einer Vorstellung über die eigenen Fähigkeiten, die Methoden erfolgreich handhaben zu können. Geht man davon aus, dass diese Vorstellung „realistisch" ist, dann wäre nunmehr zu fragen, welche einzelnen Methoden besonders oft verwendet und besonders erfolgreich eingesetzt wurden, ob die Art und Anzahl der verwendeten

Methoden primär motivationsabhängig und damit durch den Workshop beeinflussbar oder maßgeblich von den schulischen Rahmenbedingungen bestimmt sind.
Im folgenden kann auf der Basis der erhobenen Daten nur ein kleiner Teilaspekt dieser wichtigen Fragen erörtert werden:
Gibt es einen Zusammenhang zwischen Bewertung einer Methode (auf dem Workshop), der Bereitschaft, mit dieser Methode zu arbeiten, und dem tatsächlichen und erfolgreichen Einsatz der Methode in der Schule?

Im Folgenden werden lediglich die Ergebnisse der jeweiligen Teiluntersuchungen dargestellt. Die Einzelergebnisse können im 2. Band in Kapitel 2.6 und 2.7 nachgelesen werden.
In Tabelle 5-4-29 wird die Korrelation zwischen der Bewertung der einzelnen Methoden im Workshop und der tatsächliche Einsatz der Methode in der Schule dargestellt.

Tabelle 5-4-29			B	C	H	I
	Korrelation W1 + W3[1]	Korrelation in Worten	Helsinki 2	Helsinki 3	München 1	München 2
1	(2;1), (1,1), (-2;0), (-1;0)	Positive	44% N = 306	68,7% N = 99	44,9% N = 58	56,4% N = 62
2	(0;1), (0;0)	Keine	14% N = 111	13,9% N = 20	13,2% N = 17	9,1% N = 10
3	(2;0), (1,0), (-2;1), (-1;1)	Negative	42% N = 296	17,4% N = 25	41,9% N = 54	34,5% N = 38
	Nennungen insgesamt		703	144	129	110

Legende:
[1] Das Wertepaar (W1+W3) kennzeichnet jeweils die mögliche Korrelation. W1 bezeichnet die Bewertung der einzelnen Methode und kann die Werte 2, 1, 0, -1, 2 annehmen. W3 bezeichnet den tatsächlichen Einsatz der Methode in der Unterrichtserprobung. Dabei wurden die Antworten auf die Frage, ob mit der Methode gearbeitet wurde, auf ja = 1 und nein = 0 projiziert.

In Tabelle 5-4-30 wird die Korrelation zwischen der Bereitschaft nach dem Workshop mit der einzelnen Methoden zu arbeiten und der tatsächliche Einsatz der Methode in der Schule dargestellt.

Tabelle 5-4-30			B	C	H	I
	Korrelation W2 + W3[1]	Korrelation in Worten	Helsinki 2	Helsinki 3	München 1	München 2
4	(1;1); (-1;0)	Positive	38,4% N = 270	56,2% N = 81	40,3% N = 52	49,1% N = 54
5	(0;1), (0;0)	Keine	32,1% N = 226	30,6% N = 44	24% N = 31	22,7% N = 25
6	(-1;1); (1;0)	Negative	29,5% N = 207	13,2% N = 19	35,7% N = 46	28,2% N = 31
	Nennungen insgesamt		703	144	129	110

Legende:

[1] Das Wertepaar (W2+W3) kennzeichnet jeweils die mögliche Korrelation. W2 bezeichnet die Bereitschaft mit der einzelnen Methode aus dem Workshop im Unterricht zu arbeiten. Dabei wurden die Antwortmöglichkeiten projiziert auf ja = 1, vielleicht = 0 und nein = -1. W3 bezeichnet den tatsächlichen Einsatz der Methode in der Unterrichtserprobung. Dabei wurden die Antworten auf die Frage, ob mit der Methode gearbeitet wurde, auf ja = 1 und nein = 0 projiziert.

Interpretation

Die Ergebnisse aus Tabelle 5-4-29 zeigen widersprüchliche Ergebnisse. In der Schulerprobung, die auf die Workshops Helsinki 2 (Spalte B) und München 1 (Spalte H) folgte, kann keine Korrelation zwischen Bewertung der einzelnen Methode und ihrem tatsächlichen Einsatz in der Schule festgestellt werden. In Helsinki 2 halten sich negative und positive Korrelation mit den Werten 44% zu 42% und in München 1 mit 44,9 % zu 41,9 % nahezu die Waage. In München 2 (Spalte I) überwiegt die positive Korrelation mit 56,4 % zur negativen mit 34,5 %. Hier kann man folglich von einer tendenziellen Korrelation sprechen. Im Gegensatz dazu besteht in Helsinki 3 mit der Verteilung 68,7 % positiver zu 17,4 % negativer Korrelation eine deutliche Korrelation zwischen Bewertung und tatsächlichem Einsatz der Methode in der Schulerprobung.

Die Ergebnisse aus Tabelle 5-4-30 zeigen ebenfalls widersprüchliche Ergebnisse. In der Schulerprobung, die auf den Workshops Helsinki 2 (Spalte B) und München 1 (Spalte H) folgte, kann keine Korrelation zwischen Bereitschaft mit einer einzelnen Methode zu arbeiten und ihrem tatsächlichen Einsatz in der Schule festgestellt werden. In Helsinki 2 liegen negative und positive Korrelation mit den Werten 38,4% zu 29,5% und in München 1 mit 40,3 % zu 35,7 % dicht beieinander. In München 2 (Spalte I) überwiegt die positive Korrelation mit 49,1 % zur negativen mit 28,2 %. Hier kann man folglich von einer tendenziellen Korrelation zwischen Bereitschaft zum und tatsächlichem Einsatz einer Methode sprechen. Im Gegensatz dazu besteht

in Helsinki 3 mit der Verteilung 56,2 % positiver zu 13,2 % negativer Korrelation eine deutliche Korrelation zwischen Bereitschaft zum und tatsächlichem Einsatz der Methode in der Schulerprobung.
Bezieht man die Ergebnisse aus den Tabellen 5-4-16 und 5-4-17 mit ein, in denen dargestellt wird, mit wie vielen Methoden in den einzelnen Schulerprobungen durchschnittlich gearbeitet wurde, so kommt man zu folgenden Beobachtungen:

Tab. 5-4-16	**Helsinki 2**															
	Anz. der MET Max= 51															
UE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
∑ der **MET**	**31**	**41**	**18**	**14**	**9**	**33**	**31**	**26**	**10**	**35**	**8**	**9**	**22**	**37**	**10**	**34**
Ø %	**61**	**80**	**35**	**27**	**18**	**65**	**61**	**51**	**20**	**69**	**16**	**18**	**43**	**73**	**20**	**67**

Tab. 5-4-17	**Helsinki 3**				**München 1**		**München 2**	
	Anz. Max = 52				**Anz. Max = 66**		**Anz. Max = 57**	
UE	17	18	19	20	21	22	23	24
∑ der **MET**	**44**	**50[x]**	**37**	**37**	**23**	**50**	**29**	**43**
Ø %	**84**	**96**	**71**	**71**	**35**	**76**	**51**	**75**

[x] + 10 MET aus dem Teil 6.1. und 7.2 aus dem Spielkonzept, mit dem im Workshop aber nicht gearbeitet wurde.

Der Umfang des Einsatzes der Methoden schwankt in den beiden Untersuchungsfeldern. Bei der Untersuchung Helsinki 2 besteht eine sehr starke Schwankung mit minimal 16 % (Unterrichtserprobung 11) und maximal 80 % (Unterrichtserprobung 2) der Methoden, mit denen gearbeitet wurde, genauso wie bei der Untersuchung München 1 mit minimal 35 % (Unterrichtserprobung 21) und maximal 76% (Unterrichtserprobung 22).
Im Gegensatz dazu wurden in den beiden Unterrichtserprobungen von München 2 in beiden Fällen mit über 50 % der einzelnen Methoden gearbeitet. Die starke Korrelation aus Helsinki 3 folgt unmittelbar daraus, dass in allen vier Unterrichtserprobungen mit 71 – 96 % der Methoden gearbeitet wurde.

Schlussfolgerung

Es lassen sich aus den Ergebnissen und oben beschriebenen Widersprüchen zwei Schlussfolgerungen ziehen. Erstens spielen beim tatsächlichen Einsatz einzelner Methoden in der Unterrichtserprobung andere Faktoren als nur die Bewertung der einzelnen Methoden und die Bereitschaft und Motivation mit den Methoden im

Unterricht zu arbeiten eine Rolle – der gute Wille alleine genügt nicht. Die schulischen Rahmenbedingungen haben mit einen entscheidenden Einfluss darauf, ob und in welchem Umfang mit dem Konzept gearbeitet werden kann. Zweitens macht das Ergebnis auch deutlich, dass es schwierig ist, in einem viel dimensionalen Bedingungsfeld empirisch zu forschen.

5.4.7.4 Ergebnisse im Überblick, weiterführende Ergebnisse

Alle Gruppen bewerteten die Methoden zwischen **+1,2 und +1,6 (-2; +2)**

- unabhängig davon ob es sich um Lehrer, Künstler, Referendare, Studenten oder in Einzelfällen um Schüler handelt und
- unabhängig davon ob sie aus Italien, Deutschland oder Finnland kamen

und damit sehr positiv.

In allen Gruppen antworteten die Teilnehmer auf die Frage: „Können Sie sich vorstellen, mit der einzelnen Methode in der Schule zu arbeiten?" mit:

Ja	84 – 53 %
Vielleicht	13 – 38 %
Nein	1 – 9 %

Alle Teilnehmer meldeten zurück, dass sie die exzellente, unterstützende und kreative Atmosphäre im Workshop genossen haben.

Die Teilnehmer haben die Workshops für sich genutzt als

- Werkzeugkasten voller neuer Impulse und Techniken,
- einen Weg, ganz neue Aspekte einer Oper kennen zulernen,
- Raum für Selbsterfahrungen (einige nutzten den Workshop um Energie gegen das Burn-Out Syndrom zu tanken) und
- Konzept, um die eigene Kreativität zu fördern.

Es gibt eine große **Korrelation** zwischen der Bewertung der Methode (W1) und der Bereitschaft die Methode in der Schule einzusetzen (W2).

In Bezug zum **Transfer in die Schule** und der Evaluation der Unterrichtserprobungen kann festgestellt werden, dass ein Transfer in die Schule stattfand in:

- 24 dokumentierten Unterrichtserprobungen, die die Spielkonzepte mit den Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater umsetzten, mit denen in den jeweiligen Workshop gearbeitet wurde (Finnland und Deutschland),

- Projekten zu anderen Opern, die Elemente und Methoden aus der Szenischen Interpretation von Musiktheater benutzten (Deutschland, Finnland und Italien),
- anderen Unterrichtsstunden, in die Methoden oder Elemente der Szenischen Interpretation von Musiktheater integriert wurden (Deutschland und Finnland).

In 24 Schulprojekten mit insgesamt 584 Schülern gaben die Lehrer an, dass

- die Schüler aktiver, mehr einbezogen, sozial interaktiver und kreativer als in regulären Unterrichtsstunden waren,
- sie sich dafür interessierten, die Vorstellung der Oper zu besuchen, die sie szenisch interpretiert hatten,
- sie in der Vorstellung neugierig und konzentriert waren,
- sie nach den Vorstellungen Fragen der Interpretation, der Inszenierung und andere künstlerische Aspekte diskutierten.

Nach Auskunft der Lehrer fanden die Schüler einen emotionalen, intellektuellen und körperlichen Zugang zur Musik, dem Inhalt und der Oper.

Unter dem Gesichtspunkt der Qualität bewerteten die Lehrer (-2;+2)

- die Vorbereitung des Projekts mit (+1,48)
- das Unterrichtsmaterial mit (+1,57)
- die Qualität der Methoden mit (+1,57)
- die Struktur des Projekts (+1,57)

und somit sehr positiv.

Konsequenzen und Schwierigkeiten

Die Untersuchung konnte jedoch keine Auskunft darüber geben, wovon der erfolgreiche Transfer des Konzepts vom Workshop in die Schule abhängt. Es scheint, als ob dieser Transfer wahrscheinlicher und leichter ist, wenn

- das Projekt auf eine Oper bezogen ist, die “stagione” gespielt wird,
- die Projekte für die Grundschule konzipiert sind, weil hier das Curriculum weniger vorbestimmt und eine flexiblere Zeitplanung möglich ist, die offene Prozesse begünstigen,
- das Unterrichtsmaterial sehr klar strukturiert und für die Klassenstufe ausgearbeitet ist, in der das Projekt durchgeführt werden soll.

Betrachtet man die Kommentare und Rückmeldungen der Lehrer, die die Schulerprobung durchgeführt haben, kann man schlussfolgern, dass die Projektstruktur und Konzeption sehr gut funktioniert hat, wenn

- zunächst ein praktischer Workshop für die Lehrer durchgeführt und
- dann die Lehrer mit einem gut ausgearbeiteten Spielkonzept, das alle Schülermaterialien enthält, die gezielt für eine Altergruppe entwickelt wurden, bei der Umsetzung unterstütz wurden.

Viele Lehrer meldeten zurück, dass es bei der Arbeit mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater zu Problemen mit der Zeiteinteilung gekommen ist. Es wurde als schwierig bezeichnet, kreative und offene Prozesse in einem 45 Minuten Rhythmus zu realisieren.

Weitere Ergebnisse

Als eine wichtige Hilfe für den erfolgreichen Transfer dieser Art des Arbeitens und Denkens vom Workshop in die Schule betrachteten die Lehrer in allen Workshops

- die Teilnahme an weiteren Workshops und
- an einem systematischen Spielleitertraining.

In dem Spielleitertraining in Finnland im April 2003 berichteten die Teilnehmer, dass sie die Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt und erprobt haben, z. B.

- in Proben für Kindertheater (mit erwachsenen Schauspielern),
- als Workshopleiter in einem Projekt "Nelikanta[3]" von der Finnischen National Oper,
- in Deutschstunden (Drama und Gedichte), im Sportunterricht: Theatermaschinen bauen (um miteinander in Kontakt zu kommen), und anderen Stunden, um dort alle möglichen Emotionen auszudrücken, bevor mit der eigentlichen Arbeit z.B. im Mathematikunterricht begonnen wurde.

In einer zusätzlichen Examensarbeit[4] einer Studentin der *Hochschule für Musik und Theater München*, die im Zusammenhang mit der Szenischen Interpretation von *Cosi*

[3] Nelikanta ist der Titel einer finnischen Oper, auf dem das Projekt basierte.
[4] Diese Untersuchung wurde von Sandra Schmelzer im Rahmen ihrer Examensarbeit im April 2003 angefertigt. Titel: Persönlichkeitsbildung und Szenische Interpretation; betreuender Professor: Prof. DDDr Mastnak, Hochschule für Musik und Theater München.

fan tutte entstanden ist, wurde festgestellt, dass die Arbeit mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater die Fähigkeiten der Schüler fördert:

- zu kooperieren,
- zu kommunizieren,
- Verantwortung zu übernehmen,
- selbständig zu arbeiten und
- ihre Kreativität zu entwickeln.

5.4.8. Interpretation der Ergebnisse auf der Basis der Thesen

Die im vorigen Kapitel dargestellten Ergebnisse der Untersuchung sollen im Folgenden im Hinblick auf die 7 Thesen aus Kapitel 5.4.2. interpretiert werden.

These 1:

„Das Konzept der Szenischen Interpretation ist als gemäßigt konstruktivistisches Verfahren so „offen", dass es sich als Werkzeug für die Interpretationsarbeit an Werken des Musiktheaters auch in anderen europäischen Ländern eignet. Sie ist nicht auf die Rahmenbedingungen Deutscher Schulen limitiert."

Es hat sich gezeigt, dass sich mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater nicht nur in Deutschland, sondern auch in Finnland in vollem Umfang erfolgreich arbeiten lässt. Für Italien kann nur eine sehr eingeschränkte Aussage getroffen werden. In der Lehrerfortbildung bewerteten die italienischen Lehrer die Methoden der Szenischen Interpretation am höchsten. Trotzdem hat kein Transfer in die Schule stattgefunden. Eine Ursache dafür kann darin bestehen, dass das Spielkonzept für die Mittelstufe ausgearbeitet und präsentiert wurde, im Workshop dann aber nur Grundschullehrer anwesend waren. Diese Hürde kann den Transfer verhindert haben. Trotz der sehr geringen Basis von „europäischen" Aussagen, kann doch festgehalten werden, dass das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater nicht ausschließlich ein deutsches Erfolgsrezept ist.

These 2:

„Der inhaltliche Fokus der Oper – die im Prozess einer Szenischen Interpretation von Musiktheater konstruierte Bedeutung – unterscheidet sich von Workshop zu Workshop."

Die Bedeutung, die die Teilnehmer der 9 Workshops des Gesamtprojekts „konstruiert“ hatten, unterschieden sich den erhobenen Daten zufolge nicht so signifikant, dass These 2 bestätigt werden konnte. Im strengen Sinne ist die These als widerlegt zu betrachten, obgleich die in Kapitel 5.4.2 (Seite 129) erwähnte Beobachtung durchaus berechtigten Grund zur Aufstellung der These gegeben hatte. Allerdings könnte eine Modifikation der These angebracht sein, der zufolge sich die Aussage nicht auf die gesamte Oper, sondern auf interpretatorische Teilaspekte bezieht. Diese eingeschränkte These könnte durch einen Vorgang bei einer szenischen Interpretation von *Cosi fan tutte* in Finnland bestätigt werden:

> Es wurde ein Workshop zur Szenischen Interpretation von *Cosi fan tutte* an der Savonlinna[5] Summer University in Finnland durchgeführt. In diesem Workshop, der nach Abschluss der Datenerhebung realisiert wurde, kam es zu folgender Interpretation: Im ersten Kapitel des Spielkonzepts sollen Männer Vorurteile zeigen, wie „alle Frauen sind“ und Frauen Vorurteile zeigen, wie „alle Männer sind“. Bei der Präsentation sollten sie die musikalische Phrase *„Ja die Hässlichen, Schönen, die Alten und Jungen, wiederholt es mit mir: So machen’s alle, cosi fan tutte!“* singen (Kosuch 2002, S.10). In allen Workshops in Deutschland zeigten die Frauen, nachdem sie sich als Männer verkleidet hatten, eine Version, die die Männer als grölende Fußballfans zeigte. In dem Savonlinna Workshop fehlte diese Version vollständig. Stattdessen traten die Frauen auf und bewegten nur leicht ihre Münder, ohne einen Ton herauszubringen oder flüsterten leise Wortfetzen aus dem Text. Alle Teilnehmenden lachten herzlich. Der deutsche Spielleiter war sehr irritiert, glaubte er doch zunächst, die Frauen hatten die Aufgabenstellung nicht verstanden und die zuschauenden Männer lachten deshalb. Es stellte sich aber heraus, dass ein Vorurteil über Männern in Finnland darin besteht, dass Männer immer schweigen und den Mund nicht aufbekommen.

These 3:

„Die Arbeit mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater ermöglicht Lehrern und Schülern neuartige Lernerfahrungen.“

[5] Savonlinna liegt ca. 350 nordöstlich von Helsinki.

Bezogen auf die Workshopteilnehmer bzw. Lehrer deuten die Daten aus der Befragung sowie freie Äußerungen einstimmig darauf hin, dass der Workshop neue Erfahrungen sozialen Lernens und des kreativen Umgangs mit Musik bzw. Opern ermöglicht hat. Ebenfalls einstimmig wird festgestellt, dass die Arbeit mit dem Konzept der Szenischen Interpretation neue inhaltliche Aspekte erschlossen und ein Repertoire zahlreicher neuer Methoden bereitgestellt hat. Die Lehrer bestätigten darüber hinaus, dass auch ihre Schüler die kreative Arbeit, das soziale Lernen, die neuen Inhalte und Methoden positiv aufgenommen hätten. Insofern ist die These, dass das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater auf mehreren Ebenen neuartige Lernerfahrungen ermöglicht, bestätigt.

These 4:

Es gibt einen Zusammenhang zwischen der Bewertung der einzelnen Methoden der Szenischen Interpretation aus der eigenen Erfahrung im Workshop und der Motivation mit diesen Methoden im Unterricht zu arbeiten. Die positive Erfahrung, die ein Teilnehmer mit einer Methode gemacht hat, erzeugt die Bereitschaft die Methode ins eigene Unterrichtsrepertoire zu übernehmen.

Es konnte gezeigt werden, dass ein eindeutiger Zusammenhang zwischen der Bewertung der einzelnen Methoden der Szenischen Interpretation aus der eigenen Erfahrung im Workshop und der Motivation mit diesen Methoden im Unterricht zu arbeiten besteht, und dass die positive Erfahrung, die ein Teilnehmer mit einer Methode gemacht hat, die Bereitschaft erzeugt, die Methode ins eigene Unterrichtsrepertoire zu übernehmen. Diese Bereitschaft alleine genügt jedoch nicht, wie die Ergebnisse zu These 5 zeigen.

These 5:

Je höher im Anschluss an den Workshop die Bewertung einzelner Methoden der Szenischen Interpretation ist und je höher die Bereitschaft zum Einsatz dieser Methoden, um so höher ist der Grad der Umsetzung und die Wirkung in den Unterricht hinein.

Diese These muss als eindeutig widerlegt angesehen werden. Die Ergebnisse aus Italien zeigen, dass trotz höchster Bewertung und hoher Bereitschaft zum Einsatz der Methoden im Unterricht keine Umsetzung erfolgte. Es wurde in Kapitel 5.4.7.3.3 insbesondere sichtbar, dass auch im Falle, dass tatsächlich mit den Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater in Unterrichtserprobungen gearbeitet

wurde, die Höhe der Bewertung und der Bereitschaft zur Umsetzung nicht in direkter Korrelation zum Grad der Umsetzung steht.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was verhindert oder begünstigt den direkten Transfer eines Spielkonzepts in die Schule?

Im Falle von *Cosi fan tutte* in München ist dokumentiert, woran der Transfer in die Schule im einzelnen scheiterte (siehe 2. Band Kapitel 2.7. Cosi München orange paper S. 38). Von 16 Lehrern führten nur 2 eine Schulerprobung durch. Von den 14 weiteren Lehrern gab es auf die Frage nach dem Transfer in telefonischen Interviews folgende Antworten:

1. Vier Grundschullehrer nahmen teil, die aber einen Transfer in die Schule beim Thema *Cosi fan tutte* gar nicht anvisiert hatten.
2. Zwei Lehrer erhielten nach den Sommerferien entgegen ihrer Erwartung nur Unterstufen Klassen (5. und 6. Klassen).
3. Zwei Lehrer wollten mit Unterstufenklassen mit der Szenischen Interpretation zu einer anderen altersgerechten Oper arbeiten, einer davon hatte bereits ein Projekt zu *Die Kluge* mit großem Erfolg realisiert.
4. Ein Lehrer hatte Prüfungen (Referendariat) und fühlte sich so an den Lehrplan gebunden und wollte nichts Neues ausprobieren.
5. Ein Lehrer plante eine Szenische Interpretation zu einer Wagneroper, weil diese im Curriculum vorgesehen ist und der Lehrer im Prozess der Verbeamtung stand.
6. Ein Lehrer wurde in die Administration berufen.
7. Eine Lehrerin verlängerte aus familiären Gründen ihren Mutterschaftsurlaub, plant aber mit der Methode außerhalb der Schule zu arbeiten.
8. Zwei gaben keine Rückmeldung

Nur im Fall 8, in dem es keine Rückmeldung gab, könnte man spekulieren, was dies im Hinblick auf das Konzept der Szenischen Interpretation oder das Spielkonzept zu *Cosi fan tutte* bedeuten könnte.

In allen anderen 12 Fällen spielen schulische, persönliche oder curriculare Gründe eine Rolle nicht mit dem Spielkonzept zu *Cosi fan tutte* zu arbeiten. Ein Drittel dieser Lehrer wiederum signalisierte, mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater an anderen Opern oder in anderen Kontexten zu arbeiten, oder bereits gearbeitet zu haben.

Dies bedeutet wiederum, dass man aus der direkten Transferrate – 2 von 16 Lehrern führten eine Unterrichtserprobung zu *Cosi fan tutte* durch - keine unmittelbaren Rückschlüsse auf das Konzept und dessen Akzeptanz ziehen kann.
Das Beispiel Helsinki 1 zeigt jedoch auch, dass eine hohe Bewertung und eine hohe Bereitschaft zum Einsatz dazu führte, dass statt geplanter 12 sogar 16 Unterrichtserprobungen stattfanden. Dies zeigt, dass die Bewertung und die Bereitschaft einen positiven Einfluss auf den Einsatz des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater haben können. Der Einsatz der einzelnen Methoden jedoch hängt dann von anderen Faktoren wie den schulischen Rahmenbedingungen ab. Die hohe Transferrate in Helsinki hat auch institutionelle Hintergründe. Wie in Kapitel 5.4.6.1. zur Institution Oop! beschrieben, verpflichten sich die Lehrer mit der Teilnahme an einer Fortbildung dazu, etwas davon im Unterricht umzusetzen. Dafür wird in der Abwesenheit des Lehrers ein Ersatzlehrer gestellt, der vom Schulministerium bezahlt wird. Dies fördert natürlich den Transfer.

These 6:

Bei der konkreten Durchführung einer szenischen Interpretation einer Oper sind Schüler im Gegensatz zum regulären Unterricht kreativer, konzentrierter, aktiver, stärker sozial interaktiv und neugieriger.

Diese These wurde in der vorliegenden Befragung nur indirekt überprüft und bestätigt. Allerdings ist mit großer Wahrscheinlichkeit anzunehmen, dass die Aussagen der Lehrer über Konzentration, Neugierde, Aktivität, Kreativität und sozialer Interaktion die Tatsachen weitgehend richtig treffen. Der einzige Grund zur Annahme, dass die Lehrer ihre Verhaltensbeobachtung „falsch“ oder „tendenziös“ interpretieren, könnte die „sich selbst erfüllende Prophezeiung“ sein, die in dem Sachverhalt von These 4 begründet liegt: wenn die Lehrer mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater positive (Selbst-)Erfahrungen gemacht haben, liegt es nahe, alle diesbezüglich bestätigenden Verhaltensäußerungen der Schüler zu bemerken und zu registrieren und widersprechende Verhaltensweisen zu übersehen oder zu ignorieren.

These 7:

Durch die handlungsorientierte Arbeit mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater verändert sich die Rezeption der Jugendlichen im Rahmen eines Opernbesuchs und die Fragestellungen, mit der Jugendliche eine Oper „betrachten“

(real im Kontext eines Opernbesuchs und im übertragenen Sinne im Kontext der Interpretation). Sie sind beim Opernbesuch zum einen emotional beteiligt, zum anderen kritisch gegenüber dem konzeptionellen Rahmen und der Realisierung der Inszenierung.

Die Ergebnisse aus dem Fragebogen 3 (siehe Kapitel 5.4.7.3.2) in bezug auf das Interesse der Schüler eine Aufführung zu besuchen, ihrem Verhalten während der Aufführung und die Themen, über die sie im Anschluss an die Vorstellung sprachen, sollen hier im Zusammenhang betrachtet werden.

Die Schüler waren fast alle interessiert eine Aufführung der Oper zu besuchen. Sie waren während der Aufführung ebenfalls fast alle neugierig und konzentriert oder konzentriert. Nach der Aufführung diskutierten sie inhaltliche und künstlerische Fragen und übten sogar Kritik an den Kostümen, dem Bühnenbild oder der szenischen Umsetzung[6]. Eine Gruppe aus Helsinki wollte *Cosi fan tutte* sogar ausdrücklich ein zweites Mal sehen. Die Kombination dieser drei Ergebnisse lässt es zu These 7 als tendenziell belegt zu betrachten. Man kann sie jedoch nicht als vollständig belegt betrachten, da die Ergebnisse nicht aus direkten Schülerbefragungen oder -beobachtungen resultieren, sondern sich diese Ergebnisse aus Beobachtungen und Berichte von Lehrern ableiten. Ein weiteres Indiz, die These als gesichert zu betrachten, sind Beobachtungen der beteiligten Künstler in der Produktion *Das Kind und die Zauberdinge* in Helsinki. Nach jeder Vorstellung liefen die Kinder, die mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater gearbeitet hatten, auf die Bühne, um mit „ihrem" Sänger Kontakt aufzunehmen. Eine weitere Beobachtung schildert die Sängerin Ulla Reiskio[7], Hauptdarstellerin der Figur des Kindes aus der Helsinki Produktion *Das Kind und die Zauberdinge*, die selber an einer Szenischen Interpretation von Musiktheater im Helsinki 1 Workshop teilnahm:

> *... Im Jahr 2002 produzierten wir „Das Kind und die Zauberdinge" an der Finnischen National Oper. Es gab ein Programm für Schulen, um die Oper kennen zulernen und etwas über sie zu lernen, das von Markus Kosuch entwickelt wurde.*
> *Unsere Produktion begann damit, dass die Darsteller dieselben Übungen machten, die im Anschluss daran auch die Schüler machen sollten, bevor sie in die Opernvorstellung gehen würden. Dies entwickelte sich zu einem sehr fruchtbaren Workshop für uns. Es war auch für uns professionelle Sänger ein guter Weg mit der Arbeit an einer*

6 Die einzelnen Kommentare und Beobachtungen der Lehrer können nachgelesen werden in den Einzelstudien im 2. Band Kapitel 2.7. jeweils orange paper: West Side München S.33; Cosi Helsinki S. 39; Ravel S. 29

[7] Zitiert aus der E-mail von Ulla Raiskio vom 29. Sep. 2003

> *Oper zu beginnen, ganz besonders für die, die das Werk noch nicht kannten. Die Möglichkeit mit dem Inhalt der Oper selbst zu spielen und zu improvisieren, bevor der normale Probenprozess begann, war sehr inspirierend.*
>
> *Das erstaunlichste für mich als Darstellerin ereignete sich, wenn die Vorstellung begann. Ich sang die Rolle des Kindes, also begann die Vorstellung mit mir alleine auf der Bühne. Ich machte unartige Dinge und sang darüber, wie langweilig es war, Hausaufgaben zu machen. Vom ersten Moment der Vorstellung konnte ich sagen, ob die Zuschauer einen Workshop gemacht hatten oder nicht. Die Reaktionen des an einem Workshop beteiligten Publikum waren sehr offensichtlich – ich konnte hören, dass sie von Anfang an in der Geschichte waren.*
> *Es gab Gelächter und (diskrete aber klare) Kommentare usw. und auch der Applaus am Ende der Vorstellung war länger und lebendiger. Ich war nicht die einzige, die diesen Unterschied bemerkte. Auch meine Kollegen auf der Bühne machten Bemerkungen darüber.*
>
> *Für die meisten Menschen ist es zuerst fremd eine Geschichte/ein Stück gesungen zu sehen/ zu hören. Der Workshop hat sehr klar diese Barriere, diese Fremdheit verschwinden lassen*
>
> *Ulla Raiski; Suvannontie 9 B 2; FIN-00510 Helsinki* (Übersetzung Markus Kosuch)

Die Sängerin beobachtet, dass Kinder in der Vorstellung unterschiedlich intensiv beteiligt sind, was nicht nur ihr, sondern auch den Kollegen auffiel.
Über die Beobachtung der Schüler in der Vorstellung hinaus, gibt dieser Brief auch Aufschluss darüber, dass die Arbeit mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater auch für Sänger als sehr fruchtbar erlebt wurde.

5.4.9. Schlussfolgerungen

Insgesamt betrachtet hat die Studie forschungsrelevante Ergebnisse gebracht. Es zeigte sich aber schon während der Arbeit, dass die Untersuchungsfelder extrem heterogen waren.
In der Planungsphase waren ursprünglich Workshops auch in Toulouse, Amsterdam, Brüssel und London geplant und viele andere RESEO-Mitglieder signalisierten ihr Interesse an der Untersuchung teilzunehmen. Es war geplant zu ein und der selben Oper in unterschiedlichen Ländern zu arbeiten, was zumindest im Falle *Cosi fan tutte* in der Arbeit in München und Helsinki gelang. Die Projektplanungen der einzelnen Opernhäuser ließen aber dann eine Beteiligung nicht zu.

5.5. Internationales Arbeitstreffen: "Let's work with opera!" – Vergleich dreier opernpädagogischer Konzepte

5.5.1. Struktur

Das zweite Projekt, das von Markus Kosuch im Rahmen des RESEO Projekts „Kultur 2000" maßgeblich mit initiiert und evaluiert wurde, ist das dreitägige Arbeitstreffen „Let's work with opera!", das vom 27. Februar – 1. März 2003 in Toulouse stattfand (2.Band Kapitel 2.9.).

Ziel dieses Arbeitstreffens war, drei opernpädagogische Konzepte in drei Workshops praktisch zu erproben, zu diskutieren und miteinander zu vergleichen. Es wurde mit den folgenden Konzepten gearbeitet:

1. *Repertoire und Kreativität* (Repertoire and Creativity) – Belgien (Theatre de la Monnaie)
2. *Szenische Interpretation von Musiktheater* (Dramatic Interpretation of Music Theater) – Deutschland (ISIM Oldenburg, Stuttgart, Berlin)
3. *Eine Opernszene im Klassenraum entwickeln* (Creating an opera scene in the classroom) – Großbritannien (Royal Opera House und Welsh National Opera)

Die Konzepte 1 und 2 bezogen sich auf das Opernrepertoire (in diesem Fall auf *Le Nozze di Figaro* von W.A. Mozart). Das Konzept 3 bezog sich nicht auf das Opernrepertoire sondern auf die Oper als Kunstform im allgemeinen.

Wesentliche Kriterien für die Auswahl dieser drei Konzepte waren, dass bereits seit mehreren Jahren damit gearbeitet wird und eine gewisse Systematik vorhanden ist.

Das Arbeitstreffen richtete sich an Mitarbeiter aus den opernpädagogischen Abteilungen der Opernhäuser, die jeweils ein oder zwei Lehrer mitbrachten.

Es beteiligten sich 12 Opernhäuser aus 9 Ländern. 11 Mitarbeiter aus opernpädagogischen Abteilungen, 4 Mitglieder anderer Abteilungen der Opernhäuser und 12 Lehrer nahmen aktiv teil (Details im 2. Band Kapitel 2.9.).

5.5.2. Zentrale Ziele des Arbeitstreffens

Das Arbeitstreffen bot die Möglichkeit,

- die Arbeitsweisen der drei Konzepte in praktischen Workshops zu erfahren,
- neue Werkzeuge kennen zulernen, die in Projekten und im Schulunterricht angewendet werden können,

- die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Konzepte zu erarbeiten und zu reflektieren,
- den theoretischen Hintergrund in einem jeweils kurzen Überblick über Ziele und Hypothesen jedes Konzepts kennen zu lernen,
- zu einer transferorientierten Diskussion über die Frage: „Wie kann mit diesen Konzepten in unterschiedlichen Ländern gearbeitet werden?“ zu gelangen,
- den Wert und die Bedeutung der Opernpädagogik für die Schule zu betrachten und
- Anregungen und Werkzeuge für die eigene musiktheaterpädagogische Arbeit zu bekommen und dabei auf Konzepte zurückzugreifen, die bereits praktisch erprobt worden sind.

5.5.3. Die drei opernpädagogischen Konzepte

Im folgenden werden die beiden opernpädagogischen Konzepte aus Belgien und Großbritannien ausführlich dargestellt. In Bezug zur Szenischen Interpretation von Musiktheater wird nur der thematische Schwerpunkt benannt.

5.5.3.1. *Repertoire und Kreativität* – Belgien (Theatre de la Monnaie) [8]

Hintergrund und Ziele

In Belgien ist „Oper“ Teil des Musik-Curriculums. Lehrer sind jedoch nicht verpflichtet „Oper“ zu unterrichten. Schüler haben somit ab dem Alter von 8 Jahren die Möglichkeit mit „Oper“ im Rahmen des schulischen Lernens in Kontakt zu kommen (2. Band Kapitel 2.9. Seite S5).

Die opernpädagogische Abteilung des Théâtre de la Monnaie bietet jährlich ca. 30 Kurse für Lehrer und Jungelehrer (Referendare) an mit dem Ziel,

- den Teilnehmern zu ermöglichen, sich selbst in einem kreativen künstlerischen und musikalischen Prozess zu erfahren,
- dabei ihre Fähigkeiten des Wahrnehmens und Beobachtens zu erhöhen,

[8] Das Material, auf das in diesem Kapitel Bezug genommen wird, ist Teil des Abschlussberichts der Arbeitsgruppe 2 „Teacher’s Training Modules“ des europäischen Netzwerks RESEO und ist dort zu finden in: Final Report of working group 2 „Teacher’s Training Modules“ Attachments C – Handout material „Creativity and Opera“ , as a part of the Final Report of RESEO’s Culture 2000 projects “Why/How opera education today?” Brüssel, RESEO 2003

- in diesem Prozess zu entdecken, ob und wie diese Erfahrung ihren Unterricht bereichern kann, und ob und wie sie Elemente aus einem Kurs im Unterricht umsetzen können, und
- Rahmenbedingungen abzustecken, in denen sich Kreativität entwickeln kann.

Arbeit mit dem Opernrepertoire

Es werden zwei verschiedene Kurs-Typen angeboten:

1. „Stimme und Bewegung“
   Thema: Praktisches entdecken des Körpers und der Stimme
2. „Oper“
   Thema: Praktische und kreative Einführung in die Oper

Die Kurse dauern in der Regel drei Tage und finden im Theater statt, oder können auf Anfrage auch an Schulen oder anderen Orten angeboten werden.
Beide Kurstypen können mit einem theoretischen Tag kombiniert werden, bei dem die Teilnehmer das Opernhaus, die Geschichte der Oper oder eine bestimmte Oper kennen lernen. Die praktische Arbeit wird dann auf zwei Tage reduziert. Im Anschluss an einen Kurs besuchen die Lehrer und Referendare immer eine Opernvorstellung im Théâtre de la Monnaie.
Der Kurstyp 2 „Oper“ ist in der Regel eng mit einer Repertoireoper verknüpft.
Der Ablauf eines Kurses wird auf der Basis einer sich eng an einer Oper oder eines Teil einer Oper orientierten Analyse entwickelt. Die Teilnehmer werden angeleitet, musikalisches und theatralisches Material zu entwickeln. Der Kursleiter hat die Aufgabe das Material der Teilnehmer zu strukturieren und auszuwählen und so eine neue „Partitur“ entstehen zu lassen. In diesem Prozess sollen die Teilnehmer eine Rolle in der Gruppe finden, und die entstehende theatralische und musikalische Komposition soll eine möglichst große Geschlossenheit aufweisen.

Struktur des konkreten Vorgehens

Der Arbeit des Kurses „Oper“ gliedert sich in sieben Phasen:

1. Erster Kontakt: Raum und Teilnehmer
2. Warm-up: Körper und Stimme
3. Lernprozess: Werkzeuge und Material erzeugen, die aus Musik und Theater generiert werden

4. Improvisation: musikalische und theatralische Improvisation mit den in der 3. Phase generierten Materialien
5. Konstruktion: Definieren des Ablaufs, der sich am Ablauf des Werks orientiert
6. Lernprozess: Analyse einer musikalischen Passage des Werkes und Parallelen zu den vorhergehenden Übungen herstellen
7. Schlussfolgerungen/ Reflexion/ Diskussion

5.5.3.2. *Szenische Interpretation von Musiktheater* – Deutschland (Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater)

Das Konzept ist ausführlich in Kapitel 2 dargestellt. In dieser Form wurde auch die Szenische Interpretation von Musiktheater auf dem Arbeitstreffen präsentiert. Das Spielkonzept zur Szenischen Interpretation *Die Hochzeit des Figaro* (Brinkmann 1992) wurde reduziert und um Spielsituationen zum Rezitativ-Singen aus Projekten zu „Erlebnisraum Oper" ergänzt. Dieses Spielkonzept wurde ins Englische und Französische übersetzt und bildete die Grundlage für den Workshoptag zur Szenischen Interpretation von Musiktheater[9].

5.5.3.3. „Creating an opera scene in the classroom" – Großbritannien (Royal Opera House und Welsh National Opera) [10]

Hintergrund und Ziele

In Großbritannien müssen alle Opernhäuser eine opernpädagogische Abteilung unterhalten, deren Mitarbeiter unter anderem mit Schülern im Unterricht oder in Projekten arbeiten und für Lehrer Workshops anbieten.

Das Schul-Curriculum sieht „Oper" nicht explizit vor. Es werden die Fächer „Musik" und „Kunst", sowie im Englisch-Curriculum „Drama" und „kreatives Schreiben" unterrichtet, die Lehrer sind im Gegensatz zu Deutschland jedoch nicht verpflichtet

[9] Handout material "Dramatic Interpretation of The Wedding of Figaro" in: Final Report of working group 2 „Teacher's Training Modules" Attachments C – Handout material „Dramatic Interpretation (ISIM and University of Oldenburg)", as a part of the Final Report of RESEO's Culture 2000 projects "Why/How opera education today?" Brüssel, RESEO 2003

[10] Das Material, auf das in diesem Kapitel Bezug genommen wird, ist Teil des Abschlussberichts der Arbeitsgruppe „Teacher's Training Modules" des europäischen Netzwerks RESEO und ist dort zu finden in: Final Report of working group 2 „Teacher's Training Modules" Attachments C – Handout material „Creating an opera scene in the classroom" , as a part of the Final Report of RESEO's Culture 2000 projects "Why/How opera education today?" Brüssel, RESEO 2003

„Oper“ zu unterrichten. Die opernpädagogischen Abteilungen arbeiten daher häufig auch mit Lehrern, die das Fach Musik nicht unterrichten.
Das in Toulouse vorgestellte Konzept „Creating an opera scene in the classroom“ ist Teil des am Royal Opera House London entwickelten Konzepts „write an opera“. Hierbei geht es primär darum, mit einer Schulklasse im „normalen Unterricht“ – also nicht in einer speziellen Arbeitsgemeinschaft – vollkommen voraussetzungslos eine „Oper“ zu entwickeln und zu produzieren. Der Text, die Musik, das Bühnenbild, die Regie, die Kostüme, die Öffentlichkeitsarbeit für eine Aufführung usw. sollen ausschließlich von den Schülern entwickelt werden. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf dem „kreativen Prozess“. Ob es zu einer Aufführung kommt oder ob sich „creating an on opera scene in the classroom“ nur auf diesen Prozess beschränkt, hängt von den Rahmenbedingungen ab.
Daher stehen musik-unspezifische Lernziele im Vordergrund dieses Konzepts, zum Beispiel:

- der Erwerb von Denk- und Problemlösungsfertigkeiten,
- die Entwicklung von Kreativität, Fantasie und der Fähigkeit zum Experimentieren und Erfinden,
- die Verbesserung der Kommunikation und sozialen Kompetenz (Teamarbeit, Verhandeln in der Gruppe),
- die Verbesserung der Fertigkeiten zum Zuhören und Beobachten und
- die Erhöhung der Selbstachtung, des Selbstwerts und des Selbstvertrauens.

Erst sekundär sind Ziele, die sich auf Musik oder gar auf die Gattung Oper beziehen. Sie lauten dann gegebenenfalls:

- Wachstum des ästhetischen Urteilvermögens und der Kritikfähigkeit.
- Veränderungen in der Haltung und Einstellung gegenüber Kunst insbesondere der Kunstform Oper.
- Entwicklung von Fertigkeiten die im Zusammenhang mit den Künsten stehen, z.B. singen, darstellen, komponieren, Gesangstexte schreiben, malen und gestalten.

Arbeit mit dem Opernrepertoire

Obwohl das Konzept „creating an opera scene in the classroom“ zunächst keinen Bezug zu Repertoireopern herstellt, sind doch Verfahren entwickelt worden, Reper-

toireopern als „kreativen Stimulus“ für die Arbeit mit dem Konzept zu verwenden. In diesem Falle werden nicht- wie beim ursprünglichen Konzept – Alltagserfahrungen der Schüler als Ausgangspunkt eines Textbuchs, der Rollen und der Szenenentwicklung gewählt, sondern Aspekte einer Repertoireoper. Im Falle von „Figaros Hochzeit“ könnten solche Aspekte sein:

- die Handlung (oder ein bestimmter Punkt der Handlung) – ein Mann möchte heiraten und ist damit konfrontiert, dass eine andere Frau sagt, dass er ihr bereits versprochen ist;
- eine Figur der Oper – zum Beispiel ein Aristokrat, der seine Macht und Stellung missbraucht;
- eine Beziehung – z.B. ein Herr und seine Dienerin;
- ein Thema – z.B. Eifersucht oder der Versuch Probleme über Intrigen zu lösen;
- ein Ort – z.B. im Garten bei Nacht.

Bei diesem Vorgehen liefert eine Repertoireoper den ersten Impuls einer eigenständigen Schülerproduktion, die als „kreative Aneignung“ der Repertoireoper gedeutet werden könnte. Inwieweit weitere Elemente der Repertoireoper im Verlauf der Schülerproduktion aufgegriffen und die Ergebnisse der Schüler mit dem Verlauf der Handlung der Repertoireoper in Bezug gesetzt werden, ist abhängig

- vom Inhalt und der Relevanz der Repertoireoper für die Schüler und
- davon wie stark die Schüler gelenkt werden.

Für die opernpädagogischen Abteilungen ist diese Verbindung zwischen kreativer Arbeit und dem Opernrepertoire natürlich von besonderem Interesse, weil es dadurch einen Bezug zwischen den Opern, die im Opernhaus auf der Bühne aufgeführt werden, und der opernpädagogischen Arbeit an Schulen gibt.

Struktur des konkreten Vorgehens

Um zum Produkt einer Opernszene oder einer Oper zu kommen, wird in aufeinander aufbauenden Schritten gearbeitet:

(1) Spielerisch wird eine „Geschichte“ aus Alltagsbegebenheiten, Redewendungen, kurzen Dialogen und ähnlichem entwickelt.
(2) Diese Geschichte wird dann in Szenen bzw. eine Szenenfolge (dem „drama“) ausgearbeitet.
(3) Danach werden die Rollen definiert und entwickelt.

(4) Der Einstieg in die Musikproduktion erfolgt über einen Chor, dessen Material aus Bewegung, Sprechrhythmen und Textmotiven besteht.
(5) Durch weitere einfache musikalische Improvisationsverfahren werden Ensembles sowie eine „dramatische Ouvertüre“ erarbeitet.
(6) Parallel zur Musikproduktion wird die Bühne, werden Requisiten und Kostüme entworfen.

5.5.4. Evaluation

Das Arbeitstreffen wurde aus vier Perspektiven evaluiert:

1. Renee Smithens, externe Evaluatorin aus Devon/Großbritannien entwickelte mit Markus Kosuch eine Befragung, der ihrer Evaluation zugrunde liegt,
2. Alain Kerlan, Professor an und Direktor der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der ISPEF Université Lumière Lyon 2/Frankreich, wurde als externer Beobachter eingeladen,
3. Paul Reeve, Manager des Education Programms des Royal Opera Houses aus London/Großbritannien, stellte Erfahrungen und Ergebnisse als Beteiligter im Workshop und als Entwickler eines opernpädagogischen Ansatzes zusammen und
4. Markus Kosuch, Arbeitsgruppenleiter RESEO und verantwortlicher Organisator des Arbeitstreffens aus Stuttgart/ Deutschland, stellte Unterschiede und Gemeinsamkeiten der drei opernpädagogischen Ansätze dar.

Die von Renee Smithens und Markus Kosuch entwickelte Befragung erfolgte in zwei Gruppen und in jeweils zwei Schritten.
In Gruppe 1 wurden die Mitarbeiter der opernpädagogischen Abteilungen bzw. Mitarbeiter des Opernhauses befragt und in Gruppe 2 die Lehrer, die von den Opernhäusern zur Teilnahme am Arbeitstreffen eingeladen wurden.
Ziele der zweiteiligen Befragung waren für Gruppe 1 (Mitarbeiter des Opernhauses bzw. der jeweiligen opernpädagogischen Arteilungen) Informationen zu erhalten über:

- die Struktur der opernpädagogischen Abteilung im jeweiligen Opernhaus,
- die Art der opernpädagogischen Arbeit, die für Schulen und das junge Publikum angeboten werden und

- die Beziehung und die Art der Kooperation mit dem Bildungsbereich (Schulen, etc.).

Ziele des zweiten Teils waren, ein Feedback auf das Arbeitstreffen vom jeweiligen Mitarbeiter zu bekommen,

- was er beim Arbeitstreffen am meisten geschätzt und wovon er am meisten profitiert hat,
- wie das Arbeitstreffen seine zukünftige Arbeit mit Schulen möglicherweise verändern wird und
- was er möglicherweise explizit anders machen wird, nachdem er am Arbeitstreffen teilgenommen hat.

Ziele der zweiteiligen Befragung waren für Gruppe 2 (Lehrer) Informationen zu erhalten über:

- die jeweils eigene Art schulischer opernpädagogischer Arbeit,
- den Stellenwert der Oper im Schulcurriculum und in der eigenen Arbeit und
- die Beziehung und die Art der Kooperation zwischen eigener Schule und dem Opernhaus, mit dem der jeweilige Lehrer kooperiert.

Ziele des zweiten Teils waren, ein Feedback auf das Arbeitstreffen vom jeweiligen Lehrer zu bekommen,

- was er beim Arbeitstreffen am meisten geschätzt und wovon er am meisten profitiert hat,
- wie das Arbeitstreffen seine zukünftige Arbeit in der Schule und in der Kooperation mit dem Opernhaus möglicherweise verändern wird und
- was er möglicherweise explizit anders machen wird, nachdem er am Arbeitstreffen teilgenommen hat.

5.5.5 Wesentliche Ergebnisse des Arbeitstreffens „Let's work with opera!"[11]

Der Evaluationsbericht von Renee Smithens stellt die Details des Ablaufs, die Ergebnisse der Diskussionen und die Analyse der Befragung ausführlich dar (2. Band Kapitel 2.9 Seiten S 1 – S 33).

Alain Kerlan von der Universität Lyon geht in seinem Kommentar und seinen Beobachtungen auf das Spannungsverhältnis „Kreativität versus Rezepte" ein. Alle drei Konzepte bewegen sich in diesem Spannungsfeld und legen unterschiedliche Schwerpunkte. Er setzt auch die Art und den Stil des jeweiligen Konzepts in den kulturellen Kontext.

Zum Schluss verweist er auf die Schlüsselrolle des Spielleiters für das Gelingen des Workshops. Zu den Qualifikationen gehören für ihn die Persönlichkeit, das Methodenrepertoire aber vor allem das Fachwissen als Musiker und Künstler.

Markus Kosuch stellt Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Ansätze heraus. Zu den Gemeinsamkeiten gehört, dass in allen drei Methoden der Spielleiter Prozesse initiiert, in denen Kreativität, Kommunikation und integrative Gruppenprozesse von zentraler Bedeutung sind. Um diese Prozesse in Gang zu bringen, werden Übungen aus dem breiten Feld der Theaterpädagogik und des Theatertrainings benutzt. Diese Übungen ähneln sich oft, werden aber in unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlicher Zielsetzung benutzt.

Die Teilnehmer lernen durch praktische Partizipation und Erfahrungen. In allen drei Konzepten gibt es prozessorientierte und produktorientierte Phasen. Die Gewichtung dieser Phasen ist in den drei Konzepten sehr unterschiedlich. Unter dem Blickwinkel der musikpädagogischen Theorie kann festgestellt werden, dass alle drei Konzepte im Kern handlungsorientierte sind. Da in Phase sechs und sieben des Belgischen Konzepts „Repertoire und Kreativität" (Kapitel 5.5.3.1 S.178) auch die Auswertung und Verarbeitung der Erlebnisse vorgesehen ist, kann hier im weiteren Sinne auch von einem erfahrungsbezogenen Konzept gesprochen werden.

Die drei Konzepte unterscheiden sich ganz wesentlich in ihren Zielen, ihren Wurzeln, ihrer Terminologie und der Gewichtung, die sie dem Prozess bzw. dem Produkt zuweisen.

In einer Übersichtstabelle, die im wesentlichen der englischen Fassung folgt, werden die Unterschiede in Stichworten schematisch dargestellt (2. Band Kapitel 2.9 S. 35):

[11] Einzelheiten in 2.9 von Band 2

Unterschiede	**Repertoire und Kreativität (B)**	**Szenische Interpretation von Musiktheater (D)**	**Eine Opernszene im Klassenraum (GB)**
Zielsetzung	• Einen kreativen Prozess initiieren • Die Kreativität fördern mit dem Ziel, dass diese Kreativität die pädagogische Arbeit befruchtet	• Einen Lernprozess über eine Oper des Repertoire zu initiieren und dabei Kreativität und die Erfahrungen der TN zu nutzen • Eine Bedeutung in/ eine Interpretation der Oper zu finden, durch handlungsorientierte Arbeit mit Musik, Text und Rollen	• Eine „kleine“ Oper zu produzieren, mit dem Ziel, die kreativen Fähigkeiten der TN zu fördern und etwas über Oper im allgemeinen zu lernen.
Wurzeln	• Vor dem Hintergrund der künstlerischen Ausbildung entstanden	• Entstand aus dem „Erfahrungsbezogenen Lernen“ aus der Schulpädagogik	• Vor dem Hintergrund der künstlerischen Ausbildung entstanden
Künstlerischer Schwerpunkt	• Musik (und Drama)	• Musik (und Drama)	• Drama, Musik, Bildende Kunst sind gleichberechtigt
Methode/ Workshopkonzeption	• Elementare Struktur des Workshops ohne “Rezepte” wird ausgegeben • Hintergrundinformation zur Oper ist Teil der Konzeption	• detailliert ausgearbeitete und beschriebene Workshopkonzeption für Lehrer. Beinhaltet Schülermaterial, um den Transfer in die Schule zu erleichtern.	• detailliert ausgearbeitete und beschriebene Workshopkonzeption mit vielen praktischen Tipps für den Schulgebrauch.
Schülermaterial	• Es gibt Material für Schüler	• Material speziell für Schüler ausgearbeitet, um im „normalen“ Unterricht damit zu arbeiten	• Kein spezielles Material für die Schüler (die Schüler entwickeln alles Material selbst, da kein Bezug zum Repertoire besteht).
Beziehung zum Repertoire	• Eine leichte Verbindung zum Repertoire. Das Repertoire ist lediglich ein „Futter“ für den kreativen Prozess der TN	• Eine enge Verbindung zum Repertoire. Alle Übungen und Inhalte stehen im Verbindung mit der jeweiligen Oper	• Keine Verbindung zum Repertoire (diese Verbindung ist grundsätzlich möglich, indem das Thema einer Repertoire-Oper als Impuls für die kreative Arbeit genutzt wird.)
Rolle des Workshop-Leiters	• Moderator und Gestalter einer kreativen Erkundung	• Moderator eines Lernprozesses	• Moderator, der den kreativen Prozess anleitet und steuert. Animateur, der kreative Impulse gibt.
Transfer in die Arbeit	• Mit dem kreativen Prozess des Workshops *„hoffen wir, dass die Lehrer sehen können, wie sie ihre Erfahrungen in ihre Lehrmethoden integrieren können“*[12]	• Ein Werkzeugkasten mit Übungen wird angeboten, um den Prozess der Szenische Interpretation von Musiktheater zu strukturieren, mit speziellem Material für Schüler	• Unzählige Tipps werden im Workshopkonzept gegeben, um den Transfer in die Schule zu unterstützen.

Die Unterschiede lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

[12] zitiert aus dem Handout-Material vom Theatre de la Monnaie

1. *Repertoire und Kreativität* ist ein Konzept, um Kreativität im allgemeinen zu fördern. Dabei werden musikalische und szenische Elemente genutzt, die mit einer Oper des Repertoires verbunden sein können.
2. *Szenische Interpretation von Musiktheater* ist ein erfahrungsbezogenes Konzept, die ursprünglich für die Schule entwickelt wurde, um an der Interpretation einer Oper des Repertoires zu arbeiten.
3. *Eine Opernszene im Klassenraum entwickeln* ist ein Konzept, um die Produktion einer Oper(n-szene) zu initiieren, die Elemente von Musik, Drama und Kunst beinhalten.

Der Transfer dieser Konzepte in die Schule hängt im wesentlichen vom Schulsystem der verschieden Länder, den Zielen der jeweiligen opernpädagogischen Abteilung, sowie persönlichen Präferenzen der Lehrer und Mitarbeiter der Opernhäuser ab. Er hängt auch vom kulturpolitischen Hintergrund und insbesondere der Operntradition ab. Der Stellenwert der Oper ist in den europäischen Ländern sehr unterschiedlich. Auch der kulturpolitische Auftrag der Opernhäuser variiert stark. In Deutschland sind Opernhäuser Orte der Kunstproduktion. Sie haben keinen bildungspolitischen Auftrag, der sie verpflichtet opernpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu machen. Im Gegensatz dazu ist in Großbritannien seit der Regierung von Tony Blair der künstlerische Etat eines Opernhauses an den Etat für bildungspolitische Aufgaben gekoppelt ist. „Education"/ Bildung ist also mittlerweile eine der zentralen Aufgaben der Institution Oper, und die Institution ist verpflichtet opernpädagogische Arbeit mit Schulen und im Gemeinwesen zu leisten.
Beim Arbeitstreffen wurde die enge methodische Führung der Teilnehmer in der Arbeit mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater von einigen als hilfreich, von anderen als einschränkend und beengend empfunden. Für manche war die Offenheit von *Repertoire und Kreativität* befreiend, für andere wieder zu chaotisch und ziellos.

„Quality of diversity" – „Qualität der Unterschiedlichkeit"

„Quality of diversity" – „Qualität der Unterschiedlichkeit" ist eines der zentralen Ergebnisse aus der Arbeit der Arbeitsgruppe 2 des Projekts „Why/ how opera education today?" und insbesondere des Arbeitstreffens „Let's work with opera!".
„Qualitiy of diversity" ist der zentrale Schlüsselbegriff für Kooperation und zukünftige Arbeitstreffen in der Art von „Let's work with opera!".

Jedes Konzept hat seine Stärken, Schwächen und Schwerpunkte. Es hängt immer vom Kontext des jeweiligen Projekts ab, mit welchem Konzept es sinnvoll ist zu arbeiten. Es macht diesbezüglich auch keinen Sinn Konzepte gegeneinander auszuspielen.
Mit dem Arbeitstreffen „Let's work with opera!" wurde eine Konferenzstruktur erfolgreich erprobt, die es ermöglicht, in Zukunft auch andere musiktheaterpädagogische Ansätze miteinander zu vergleichen. Die Rückmeldungen zeigen die Notwendigkeit für Transfer, Ideenaustausch und Impulse von kreativem Lernen und Lehren. Die Lehrer im besonderen haben sehr von diesem Arbeitstreffen und der Begegnung mit Kollegen aus europäischen Ländern profitiert. Dadurch haben sie neue Perspektiven und Ideen für einen kreativen Unterricht erhalten.

Der Wert der Kooperation zwischen Lehrern und Künstlern

Es wurde für die Beteiligten deutlich, wie wichtig es für Lehrer und Schüler ist, sich mit grundlegenden menschlichen Konflikten auseinander zu setzen und sich dabei der multimediale Kunstform Oper zu bedienen, sowie von Zeit zu Zeit die Schule zu verlassen und von Künstlern zu lernen, wie sie Fragen stellen und diese beantworten.

Die Rolle kultureller Institutionen

Es wurde auf dem Arbeitstreffen betont, wie wichtig es für die Europäer ist, dass andere Institutionen als die Schule zur grundlegenden Aufgabe der kulturellen Bildung beitragen. Die Kunstform Oper und die Institution „Oper" kann durch ihr Repertoire (Tradition), ihre Praxis (kreatives Methodenrepertoire) und ihre Philosophie (eine Bedeutung in der Welt zu finden) zur kulturellen und ästhetischen Bildung beitragen, ohne sich in eine Bildungsinstitution zu verwandeln.

„Human-Kapital"/ Investition

Die vielen Menschen, die nötig sind, um Opernaufführungen zu realisieren, bedeuten hohe Kosten. Diese Kosten können leichter legitimiert werden, wenn sich diese Menschen nicht nur auf die Produktion von Kunst konzentrieren, sondern ihr Wissen und Können in der kulturellen Bildung einbringen und so mehr Menschen von den investierten Mitteln profitieren können.

Kreative Intelligenz entwickeln

Das Erfahrungslernen und die Kreativität ist für Lehrer, Schüler und die Schule im allgemeinen wichtig. Die Institution Oper kann einen Raum in der Gesellschaft schaffen, wo diese Art des Lernens praktiziert werden kann.

Der Wert der europäischen Zusammenarbeit

Die Qualität der Unterschiedlichkeit (Quality of diversity) ist für Europa wichtig. Da „Oper“ eine europäische Kunstform mit einem gemeinsamen Repertoire ist, können einzelne Unterschiede Teil einer gemeinsamen, europäischen Identität sein.

5.5.6 Bedeutung für die musikpädagogische Forschung

Mit dem internationalen Arbeitstreffen „Let’s work with opera!“ wurde das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater erstmals in einen internationalen/europäischen Vergleich gestellt. Durch diesen Vergleich konnten verschiedene Qualitäten aus der Außenperspektive sichtbar werden.

Im Vergleich zu den anderen Konzepten zeichnet sich die Szenische Interpretation von Musiktheater im wesentlichen dadurch aus, dass dieses Konzept für die Schule und an der Universität entwickelt wurde und erst nachträglich den Weg in die Institution Oper gefunden hat.

Die beiden anderen Konzepte sind an Opernhäusern entwickelt worden und finden von dort aus ihren Weg in die Schule. Im Hinblick auf die Akzeptanz bei Lehrern hat das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater eine methodische und didaktische Stärke, weil es musikwissenschaftlich fundiert ist und damit Lehrer ihr Handeln im Unterricht begründen können. Dabei ist die Szenische Interpretation von Musiktheater ein theoriegeleitetes Konzept, das kreative und offenen Prozesse initiiert. Darüber wurde sichtbar, dass die Entwicklung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater kein einzelnes Phänomen in Europa sondern im europäischen Kontext Teil einer Bewegung ist, die mit Aufbruch und Entwicklung der Opernpädagogik seit der Mitte der 90er Jahre entstand.

5.6. Zusammenfassung

Mit der Studie "Dramatic Interpretation in the European Context" und dem Arbeitstreffen "Let's work with opera!" wurde das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater in einen allgemeinen opernpädagogischen Kontext gestellt, der über Deutschland hinaus geht. Das Konzept ist damit nicht mehr nur ein handlungsorientiertes Unterrichtskonzept für allgemeinbildende Schulen in Deutschland, sondern kann aufgrund der beschriebenen Ergebnisse als ein Konzept der allgemeinen Opernpädagogik bezeichnet werden, das auch außerhalb Deutschlands erfolgreich

umgesetzt werden kann. Durch die musikwissenschaftliche Verankerung des Konzepts in der Tätigkeitstheorie und im Konstruktivismus kann es auf europäischem Niveau in der methodischen Diskussion eine impulsgebende Rolle spielen.

Das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater mit seinen theoretischen Diskursen, seiner Forschung zur Wirkung und Umsetzung und mit seinen praktischen Workshops beeinflusst die Diskussionen, die Praxis und die Forschung zur Opernpädagogik auf einem europäischen Niveau.

6. Interpretation und Bewertung der Forschungstätigkeit

Ziel des 6. Kapitels ist, die Ergebnisse aus den drei Erprobungsfeldern

- Modell „Erlebnisraum Oper“,
- Modell “Junge Oper” und
- RESEO "Dramatic Interpretation in the European Context" und “Let’s work with opera!”

miteinander in Bezug zu setzen.

Dabei liegt ein Schwerpunkt auf der Anwendung des Analyse-Instruments der systemisch konstruktivistischen Pädagogik nach Kersten Reich (2000), so wie es in Kapitel 2.5. beschrieben wird. Dabei spielen die Perspektiven der Rekonstruktion, der Konstruktion und der Dekonstruktion eine zentrale Rolle. Das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater wird am Beispiel des Spielkonzepts zu *Cosi fan tutte* analysiert (Kapitel 6.1). Die Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen für die Realisierung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater werden in Kapitel 6.2 beschrieben.

Eine Synthese zwischen den Zielen der Szenischen Interpretation von Musiktheater als handlungsorientiertes Unterrichtskonzept und als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik wird in Kapitel 6.3 formuliert und 5 Bedingungen benannt, die erfüllt sein sollten, wenn mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Kontext einer allgemeinen Opernpädagogik erfolgreich gearbeitet werden soll.

6.1. Analyse des Konzepts der „Szenischen Interpretation von Musiktheater“ auf der Grundlage der Reich’schen Perspektiven: Rekonstruktion, Konstruktion und Dekonstruktion

Wie in Kapitel 2.5 ausgeführt, kann die Szenische Interpretation von Musiktheater als gemäßigt konstruktivistischer Ansatz betrachtet werden. Im folgenden soll das Spielkonzept *Cosi fan tutte* unter der Analyseperspektive Kersten Reichs (2000) betrachtet werden. Das Spielkonzept *Cosi fan tutte* ist im Sinne des Modells "Erlebnisraum Oper" entwickelt worden und wurde auch in diesem Sinne umgesetzt. Festzuhalten gilt, dass das Spielkonzept inszenierungsunabhängig für die Projektarbeit in Helsinki und München entwickelt wurde.

Reich betrachtet den pädagogischen Prozess aus drei Perspektiven (vergleiche auch Kapitel 2.5 S. 16-19), aus der

- der Konstruktion (Erfindung) „Wir erfinden unserer Wirklichkeiten“,
- der Rekonstruktion (sammelnde Wiedergabe) „Wir entdecken unserer Wirklichkeiten“ und
- der Dekonstruktion (Enttarnung) „Wir verstören unsere Wirklichkeiten“.

Er stellt für das Verhältnis, in dem diese drei Perspektiven im pädagogischen Prozess zueinander stehen, drei Postulate auf:

1. Postulat (ebenda 2000, S.122 ff): „So viel Konstruktion wie möglich!“
2. Postulat (ebenda 2000, S. 133 ff): Keine Rekonstruktion um ihrer selbst willen!“
3. Postulat (ebenda 2000, S.140 ff): „Keine Konstruktion ohne Ver-Störungen!“

Die folgende Aufstellung der im Spielkonzept zu *Cosi fan tutte* vorkommenden Methoden ist den Fragebögen der Untersuchung "Dramatic Interpretation in the European Context" entnommen (vergleiche 2. Band Kapitel 2.6). In der linken Spalte der Tabellen werden die Methoden aufgeführt, mit denen in dem Spielkonzept gearbeitet wird. In der rechten Spalte wird eine Bewertung der Methoden im Hinblick auf die Perspektiven Konstruktion (Ko), Rekonstruktion (Re) und Dekonstruktion (De) vorgenommen. Dabei wird der Kontext, in dem die Methode zur Anwendung kommt, mit berücksichtigt.
Der Bewertung folgt jeweils eine kurze Begründung. Im Anschluss an eine Spieleinheit wird eine Einschätzung vorgenommen, inwieweit die drei Postulate von Reich erfüllt sind.
Die Tabelle sollen zusammen mit dem vollständigen Spielkonzept zu *Cosi fan tutte* im 2.Band Kapitel 2.8. gelesen werden.

1. *“So machen’s alle“* **Warm-up und Einführung ins Thema**	
Rhythmus warm-up	Re: Rhythmus wird einstudiert
Warm-up - Bau von Theatermaschinen	Ko: Eigene Vorstellungen werden in Bilder umgesetzt
Arbeit an Singhaltungen zu einer Phrase aus der Oper („So machen’s alle)	Re: Phrase wird gelernt Ko: Phrase wird spielerisch ausprobiert De: Phrase wird verfremdet
Drei Vorurteile über Männer und Frauen, Arbeit in zwei Gruppen	Re: Sammeln von Vorurteilen Ko: Umsetzung in eine Darstellung

Präsentation der Vorurteile mit Hilfe der Gesangsphrase und Ergebnissicherung	Ko: Szenen sehen und Bedeutung lesen Re: Nachvollziehen der Version De: Kreative Missverständnisse und beabsichtige Fehldeutungen (TN deuten negative Eigenschaften positiv um).
Reflexion über die Ergebnisse der Präsentation	Re: Rekapitulieren, was erarbeitet wurde Ko: Schlussfolgerungen konstruieren

Einschätzung Postulate 1-3:

Konstruktionsarbeit nimmt ca. 70% der Zeit ein. Postulat 1 ist erfüllt.

In der Arbeit an Singhaltungen wird die Phrase einstudiert, um sie dann zu bearbeiten. Rekonstruktionsarbeit findet nicht um ihrer selbst willen statt. Postulat 2 ist erfüllt. Verfremdung der Phrase und beabsichtigte Fehldeutungen sind in die Konstruktionsarbeit integriert. Postulat 3 ist erfüllt.

2.1 *Individuelle Einfühlung* **Rollenverteilung und Rollenbiographie**	
Rollenkarten verteilen	Re: Nachvollziehen, welche Rollen es gibt
Simultanes, lautes Lesen der Rollenkarten	Re: Text nachvollziehen
Rollenbiographie schreiben (auch als Hausaufgabe möglich)	Ko: Kreatives Erfinden der Figur Re: Elemente aus Libretto und Rollenkarte werden verarbeitet
Eine Verkleidung für die Figur entwickeln	Ko: Verkleidung wird erfunden

Einschätzung Postulate 1-3:

Konstruktionsarbeit nimmt ca. 80 % der Zeit in Anspruch. Postulat 1 ist erfüllt.

Rekonstruktion steht im Kontext der Konstruktionsarbeit eine Rollenbiographie zu schreiben. Postulat 2 ist erfüllt. Dekonstruktion fehlt. Postulat 3 ist nicht erfüllt.

2.2 *Individuelle Einfühlung* **Musikalische Arbeit an einer Arie und Präsentation**	
Verkleidung und Entwicklung (während die Ouvertüre gehört wird): • einer Gehhaltung • und einer typischen Geste (Lazzo)	Ko: Die Haltungen werden erfunden Re: Verdeckt, da sich die Haltungen auf der Folie der Musik entwickelt, aber nicht explizit zur Umsetzung der Musik in eine Haltung aufgefordert wird.

Interaktive Spiele: Treffen der Figuren und Informationsaustausch (zur Ouvertüre) Treffen in Besetzungsgruppen (Gug, Fer, Don, Fio, Dor, Des)	Ko: Spielerischer Umgang mit konstruierten Ergebnissen Re: Entdecken der Ergebnisse der anderen De: Da alle Rollen mehrfach besetzt sind, treffen gleiche Figuren aufeinander und irritieren sich durch unterschiedliche Versionen
Simultanes, lautes Lesen der Arientexte der Figuren - während Ausschnitte aus Arien eingespielt werden	Re: Den fremden Arien-Text im Lesen erfassen
Vom Sprechen zum Singen: • es werden bestimmte Worte gesungen (Artikel, Verben, Substantive ...) • eigene Schwerpunkte setzen, indem Schlüsselworte gesungen werden	Ko: Erfinden von sängerischen Ausdrucksmöglichkeiten De: Verfremdung der Arien durch das Singen „unbedeutender“ Worte (Artikel) Ko: Entscheidung für die wichtigsten Worte der Arie durch die Spieler Re: Alle Übungen stehen im Bezug zu einem existierenden Text
Kreisspiel: Singen der Schlüsselworte in Gruppen zur Vorbereitung der Präsentation	Ko: Präsentation erfundener Ergebnisse De: Verfremdung durch mehrfach Besetzung
Präsentation der Ergebnisse in Besetzungsgruppen • Gehhaltung, Auszüge aus der Rollenbiographie und Interview • Lesen des Arientextes und singen der persönlichen Schlüsselworte	Ko: Sich präsentieren (Spieler) Re: Der Präsentation folgen (Beobachter)
Hören der Arien • Diskussion über: Welche zusätzlichen Informationen gibt die Musik über die Figur? • Dokumentation der Arbeitsergebnisse	Re: Wiedergabe der Eindrücke, aus einer fremden Musik De: Die Spieler, die eine Rolle konstruiert haben, werden durch die Musik irritiert. Ko: Diese Aspekte „müssen“ in die Rollenvorstellung eingebaut werden.
Fotosession	Ko: Sich in einer typischen Haltung präsentieren
Reflexion über die Spieleinheit	Re: Rekapitulieren, was erarbeitet wurde Ko: Schlussfolgerungen konstruieren De: Irritationen verbalisieren

Einschätzung Postulate 1-3:

Konstruktionsarbeit nimmt ca. 80 % der Zeit in Anspruch. Postulat 1 ist erfüllt.

Rekonstruktionsarbeit steht immer im Kontext der Verarbeitung des Materials in die Konstruktion der Rolle durch den Spieler: Postulat 2 ist erfüllt.

Dekonstruktionsaspekte durchdringen in drei Phasen der Konstruktionsarbeit den Prozess: Postulat 3 ist erfüllt.

3.1. *"Die Wette - Männer unter sich im Café"* Standbilder zur Musik bauen	
Methode „Standbild bauen" erläutern: 1. Provozieren; 2. Beruhigen	Ko: Eigene Vorstellungen in Haltungen umsetzen.
Raumaufbau und szenisches Lesen	Re: Nach Vorgabe Raum aufbauen und Text erschließen.
Hören der Abschnitte des Terzetts Nr. 2 Standbilder bauen und einen Text erfinden, wovon die Figuren singen (Arbeit in 3 Gruppen)	Ko: Standbilder zur Musik bauen Text erfinden.
Präsentation der Arbeitsergebnisse der Gruppen	Ko: Die Bilder zeigen (Spieler) Re: Die Bilder lesen (Beobachter) De: 3 Versionen mit unterschiedlichen Lösungen
Szenisches Lesen vom Libretto-Ausschnitt 2 (M 3.2)	Re: Text erschließen De: Irritation durch Unterschiede zur Textversion der jeweiligen Gruppe
Terzett Nr. 3: Mit welcher Haltung gehen die Männer aus der Szene? (Standbilder bauen)	Ko/Re: Eine Haltung erfinden (Ko) auf der Basis einer Musik (Re).
Präsentation und Dokumentation der Ergebnisse	Ko: Die Bilder zeigen (Spieler) Re: Die Bilder lesen (Beobachter)
Reflexion über die Spieleinheit	Re: Rekapitulieren, was erarbeitet wurde Ko: Schlussfolgerungen konstruieren De: Irritationen verbalisieren

Einschätzung Postulate 1-3:

Konstruktionsarbeit nimmt ca. 80 % der Zeit in Anspruch. Postulat 1 ist erfüllt.

Rekonstruktionsarbeit steht immer im Kontext des Standbildbauens. Texte und Musik sind als rekonstruktives Element Basis für die Konstruktionsarbeit. Postulat 2 ist erfüllt. Dekonstruktionsaspekte durchdringen in zwei Phasen der Konstruktionsarbeit den Prozess: Postulat 3 ist erfüllt.

4.1 *„Addio - Quintett Nr. 9* **Arbeit an Sprech- und Singhaltungen**	
Arbeit an Sprechhaltungen (Quintett-Text Nr.9)	Re: Text erschließen De: Text verfremden
Addio - Arbeit an Singhaltungen zum Playback (in 2 Gruppen; Männer- Frauen)	Re: Phrase singend erlernen Ko: Ausdrucksmöglichkeiten erproben De: Verfremdung von Text und Musik
Eine Abschiedsszene in Besetzungs-gruppen erarbeiten - singen und spielen	Ko: Eine Szene wird entwickelt
Präsentation der Abschiedsszenen	Ko: Szenen zeigen (Spieler) Re: Szenen lesen (Beobachter) De: 3-4 Gruppen zeigen ihre Version, die irritieren können
Reflexion über die Spieleinheit	Re: Rekapitulieren, was erarbeitet wurde Ko: Schlussfolgerungen konstruieren De: Irritationen verbalisieren Re

Einschätzung Postulate 1-3:

Konstruktionsarbeit nimmt ca. 80 % der Zeit in Anspruch. Postulat 1 ist erfüllt. Rekonstruktionsarbeit mündet in die Entwicklung einer eigenen Szene. Postulat 2 ist erfüllt. Dekonstruktionsaspekte durchdringen in drei Phasen der Konstruktionsarbeit den Prozess: Postulat 3 ist erfüllt.

4.3 *„Addio - Standbilder zu Quintett Nr. 9* **Was erzählt Mozarts Musik über die Abschiedsszene**	Re: Höreindrücke wahrnehmen und sammeln
Quintett Nr. 9 hören	De: Erarbeitete Version in der Szene wird irritiert/ergänzt
Standbilder zur Musik bauen, die die Beziehungen und Haltungen der Figuren sichtbar machen (in Besetzungsgruppen)	Re/Ko: Höreindrücke in Bilder umsetzen
Präsentation der Standbilder und Interpretation durch die Beobachter	Ko: Szenen zeigen (Spieler) Re: Szenen lesen (Beobachter) De: 3-4 Gruppen zeigen ihre Version, die irritieren können
Reflexion der Arbeitsergebnisse in Bezug zur Musik	Re: Verbalisieren der Höreindrücke und musikalischen Erfahrungen

Einschätzung Postulate 1-3:

Konstruktionsarbeit nimmt ca. 50 % der Zeit in Anspruch. Postulat 1 ist erfüllt.

Rekonstruktionsarbeit nimmt vergleichsweise viel Raum ein. Die Spieleinheit steht hier in sehr engem Kontext zu Spieleinheit 4.1, in der die Konstruktionsarbeit dominiert. Rekonstruktion wird hier im Bezug zur eigenen Version der Szene geleistet. Postulat 2 ist erfüllt. Dekonstruktionsaspekte sind Teil aller Arbeitsphasen, da die Ergebnisse aus 4.1. hier „irritiert" werden. Postulat 3 ist erfüllt.

5. *"Treue oder Schein"* Rhythmus-Spiel und -Improvisation zum Sextett Nr. 13	
Vorbereitung: „Schwärm"-Spiel zwischen Männern und Frauen: Männer schwärmen, Frauen weisen zurück	Ko: Erfinden von Haltungen und Text zum Thema „Schwärmen"
Feedback zum „Schwärm"-Spiel	-
Rhythmus-Spiel (leichte Version) *Treue oder Schein* • Rhythmus einstudieren • Bewegung zum Rhythmus erfinden • dirigieren des Rhythmus	Re: Erlernen von Rhythmus und Text Ko: Bewegung erfinden Ko: Gestalten des Materials und Version erfinden (Was dominiert? Der Eindruck der Treue oder der des Scheins?)
Rhythmus-Improvisation (schwere Version) *Treue oder Schein* • Rhythmus einstudieren • Bewegung zum Rhythmus erfinden • dirigieren des Rhythmus und dadurch eine Interpretation zeigen	Re: Durch höheren Schwierigkeitsgrad nimmt Re mehr Raum ein. Ko: Bewegung erfinden Ko: Gestalten des Materials und Version erfinden (Was dominiert? Der Eindruck der Treue oder der des Scheins?)
Sextett Nr.13 hören und versuchen die Passagen der Figur herauszuhören	Re: Hören und erkennen, wie Mozart das musikalische Material verarbeitet hat.
Erfahrungsbezogenes Feedback und Reflexion	Re: Welche Interpretation wählt Mozart? „Treue" oder „Schein" dominiert?

Einschätzung Postulate 1-3:

Konstruktionsarbeit nimmt nur geringen Teil 30 % der Zeit in Anspruch. Postulat 1 ist nicht erfüllt.

Die Rekonstruktionsarbeit nimmt den meisten Raum ein. Sie steht aber im engen Bezug zur Rollenerfahrung. Rekonstruktionsarbeit spitzt den zentralen Konflikt „Treuetest" voran. Postulat 2 ist erfüllt.

Dekonstruktionsaspekte fehlt vollständig. Postulat 3 ist nicht erfüllt.

Kommentar: In dieser Spieleinheit ist nur Postulat 2 erfüllt. Da aber bis hierhin im Spielkonzept die Konstruktionsarbeit dominierte, verankert diese Spieleinheit die

Konstruktionsarbeit mit dem Verlauf der Oper. Diese Verankerung erfolgt durch die Rekonstruktion des Inhalts der Oper.

6. *"Eine Frau von 15 Jahren muss sich in allem auskennen ..."* **Die Haltungen und Einstellungen von Despina und den beiden Schwestern Dorabella und Fiordiligi**	
Verkleiden und szenisches Lesen von Despinas Arientext	Re: Text erschließen Ko: Sprechhaltungen erfinden De: Sprechhaltungen verfremden
Flirt-Spiel: Despina und 10 Männer	Ko: Spielerin ‚Despina' erfindet einen Ausdruck zur Musik
Statistik: Wer von den Spielerinnen von Dorabella und Fiordiligi würden dieses Spiel auch gern einmal spielen?	Ko: Auf der Basis der Rollenerfahrung erfinden die Spielerinnen ihre Antwort. Siehe Kommentar*!
Wie gehen Dorabella und Fiordiligi mit Despinas Haltung Männern gegenüber um? Was reizt sie daran? Was stößt sie daran ab? (Standbildbauen)	Ko/Re: Haltung von Despina Männern gegenüber wird in ein Standbild umgesetzt. Ko: Beantwortung der beiden Fragen aus der Rollenperspektive.
Ein erneutes Rendezvous? Was sagt das Duett Nr. 20 dazu? Hören des Duetts Nr. 20. Wovon singen die Schwestern? Einen Text erfinden. Arbeit in drei Gruppen.	Ko/Re: Erfinden eines Textes auf der Basis der Musik.
Präsentation der Arbeitsergebnisse	Ko: Zeigen der erarbeiteten Version (Spieler) Re: Standbilder lesen (Beobachter) De: 3 Versionen führen zu Irritationen
Vergleich des erfundenen Textes mit da Pontes Text.	Re: Text erschließen De: Text irritiert die Erfindung des Texts der jeweiligen Gruppe
Erfahrungsbezogenen Feedback und Reflexion	Re: Rekapitulieren, was erarbeitet wurde Ko: Schlussfolgerungen konstruieren De: Irritationen verbalisieren

Einschätzung Postulate 1-3:

Konstruktionsarbeit nimmt ca. 80 % der Zeit in Anspruch. Postulat 1 ist erfüllt. Rekonstruktionsarbeit steht immer im Kontext des Standbildbauens. Texte und Musik sind als rekonstruktives Element Basis für die Konstruktionsarbeit. Postulat 2 ist erfüllt.

Dekonstruktionsaspekte durchdringen in drei Phasen der Konstruktionsarbeit den Prozess: Postulat 3 ist erfüllt.

* **Kommentar**: Unscharfe Formulierung der Aufgabenstellung! An dieser Stelle kann es zu einer Verletzung des Rollenschutzes kommen, weil in der Fragestellung unklar ist, ob die Spielerinnen privat oder aus der Rollenperspektive antworten sollen!

7.1. *"Ich habe einen Vesuv im Herzen"* Die neuen Paare treffen sich - Rezitativ-Singen mit Ereigniskarte, die den Ausgang der Szene (Treu oder Untreu) bestimmt.	
Verkleidung zur Vorbereitung des Spiels	-
Warm up Spiel: Abstoßen -Ranlassen	Ko: Körperliche Umsetzung der Entscheidung „ja" oder „nein".
Vorbereitung der Rendezvous-Szenen in Besetzungsgruppen (mit Arbeitsblatt)	Ko: Erfinden eines Ortes und einer Situation
Übungen zum Rezitativ-Singen	Ko: Improvisation der Szenen mit eigenem Text. Ende darf nicht erfunden werden!
Präsentation der improvisierten Szenen mit unterschiedlichen Ausgängen (Ereigniskarten legen das Ende fest).	Ko: Improvisierte Szene wird gezeigt. (Spieler) Re: Improvisierte Szene wird gelesen (Beobachter) De: Das Ende wird über die Ereigniskarte vorgeschrieben und irritiert die Konstruktionsarbeit der Gruppe stark.
Tagebuchaufzeichnung über die Erfahrungen in den Szenen und Dokumentation der Beobachtungen und Vermutungen über die Konsequenzen	Re: Nachvollziehen, wie die Szene überraschender Weise ausgegangen ist. Ko: Erfinden der Konsequenzen De: Irritationen der Spieler (in der Szene) und der Beobachter schriftlich fixieren.
Erfahrungsbezogenes Feedback und Reflexion	Re: Rekapitulieren, was erarbeitet wurde Ko: Schlussfolgerungen konstruieren De: Irritationen verbalisieren

Einschätzung Postulate 1-3:

Konstruktionsarbeit nimmt ca. 80 % der Zeit in Anspruch. Postulat 1 ist erfüllt.

Rekonstruktionsarbeit steht immer im Kontext der improvisierten Szenen. Die Ereigniskarte kann auch als rekonstruktives Moment interpretiert werden, das den Ausgang der Szene an Möglichkeiten der Oper rückbindet. Postulat 2 ist erfüllt.

Dekonstruktionsaspekte sind am stärksten in dieser Spieleinheit erfüllt. Die Konstruktionsarbeit wird durch die Ereigniskarte stark irritiert und dynamisiert dadurch den Konflikt und den Grad der Betroffenheit. In der Vorbereitung der Präsentation entwickelt sich in der Improvisation oft eine Dynamik, die eine Version des Schlusses für die Spieler naheliegend erscheinen lässt. Dieser „erwartete" Schluss wird durch die Ereigniskarte irritiert. Postulat 3 ist erfüllt.

7.2. *"Das halt ich nicht mehr aus"* Die Reaktionen der Figuren auf die unterschiedlichen Schlüsse - abschließende Reflexion	
Beziehungs-Denkmäler der Figuren zu den unterschiedlichen Schlüssen bauen (in Besetzungsgruppen zu jeweils einer Variation des Schlusses)	Re: Die Versionen aus Spieleinheit 7.1. rekapitulieren. Ko: Konsequenzen in Bilder umsetzen
Die Phrase „Cosi fan tutte" in einer Haltung singen, die die Gefühle der Figur zum Ausgang der Szene zeigen.	Ko: Erfahrung und Emotionalität der Figur ausdrücken
Präsentation der Beziehungs-Denkmäler und Interpretation durch die Beobachter	Ko: Bilder zeigen (Spieler) Re: Bilder lesen (Beobachter) De: Irritation durch unterschiedliche Konsequenzen und „Schlüsse" der Oper
Abschluß Reflexion	Re: Den Ablauf der Arbeit rekapitulieren. Ko: Wirkungen und Fragen formulieren
Ausfühlung aus der Rolle, indem ein Brief an die Rolle geschrieben wird.	Re: Rekapitulieren, was abgelaufen ist Ko: Distanz über die Erfindung eines Briefes schaffen.

Einschätzung Postulate 1-3:

Konstruktionsarbeit nimmt ca. 80 % der Zeit in Anspruch. Postulat 1 ist erfüllt.

Rekonstruktionsarbeit steht immer im Kontext des Standbildbauens. Postulat 2 ist erfüllt.

Dekonstruktionsaspekt ist nur mäßig präsent. Postulat 3 ist tendenziell erfüllt.

Schlussfolgerung: Betrachtet man das Spielkonzept zur Szenischen Interpretation von *Cosi fan tutte* als Ganzes, so kann festgestellt werden, dass in allen Phasen der Arbeit, die drei Perspektiven der Konstruktion, der Rekonstruktion und der

Dekonstruktion sich durchdringen. Dabei sind in fast jeder einzelnen Spieleinheit und zum Teil sogar in den einzelnen Spielschritten diese Perspektiven in der Art und Weise, wie sie Reich in seinen drei Postulaten formuliert, eingesetzt. In dieser Hinsicht ist das Spielkonzept eine modellhaftes Beispiel, wie sich rekonstruktives, dekonstruktives und konstruktives Arbeiten durchdringen können und so „Bedeutung“ konstruiert wird.
Mit dieser exemplarischen Analyse wurde auch gezeigt, dass und wie die von Reich formulierten Perspektiven und Postulate als Instrumentarium geeignet sind zu überprüfen, ob ein Spielkonzept im Sinne der in Kapitel 2 formulierten Zielsetzung der Szenischen Interpretation von Musiktheater handlungsorientiert aufgebaut ist.

6.2. Bedeutung institutioneller Rahmenbedingungen für die Realisierung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater in der allgemeinen Opernpädagogik

Das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater wurde als ein Konzept erfahrungsbezogenen Lernens für die Institution Schule entwickelt. In Kapitel 3.5. konnte gezeigt werden, dass nach Übertragung des Konzepts an die Institution Oper im Falle des Stuttgarter Modells "Erlebnisraum Oper" weiterhin ein Erfahrungslernen stattfinden kann. Dies ist nicht trivial, da sich die institutionellen Ziele von Schule und Oper in Deutschland grundlegend unterscheiden:

Institution Schule	Institution Oper (in Deutschland)
Allgemeine Aufgabe: Qualifikation, Sozialisation und Persönlichkeitsbildung von Kindern und Jugendlichen durch Lehren und Lernen	Allgemeine Aufgabe: Produktion von Aufführungen auf höchst möglichem künstlerischen Niveau
Kriterium: Bildungsauftrag	Kriterium: Erfolg
Vorgaben/Arbeitsstruktur: Lehrplan	Vorgaben/Arbeitsstruktur: Spielplan
Konkrete Ziele für die Opernpädagogik: je nach Zielen des Musikunterrichts unterschiedlich	Konkrete Ziele für die Opernpädagogik: Öffentlichkeitsarbeit, Legitimation
Verortung von Kooperation: bürokratische Ebene	Verortung der Kooperation: Unterabteilung der PR-Abteilung oder der Dramaturgie

Offensichtlich zählt die opernpädagogische Arbeit in Deutschland nicht zu den zentralen Aufgaben der Institution Oper. Wenn sich die Institution Oper solchen Aufgaben widmet, dann entweder im Rahmen ihrer PR-Arbeit oder aber aus einem idealistischen „Luxus“ heraus, der mit einem allgemeineren Bildungsauftrag legitimiert werden kann. Dieser idealistische Luxus hat letztendlich wiederum zum Ziel die Institution Oper in ihrer jetzigen Form zu erhalten.
Im Folgenden werden Teilaspekte der Komponenten „Vorgaben/Arbeitsstruktur“, „Aufgaben/Ziele/Motive“ und „Verortung der Kooperation“ zusammen mit möglichen Frage- und Aufgabestellungen abgehandelt:

Schule	**Oper**
Lehrplan	Spielplan
Der Lehrplan wird in spezifischer Weise umgesetzt – in bestimmten Abläufen und Terminen, die die Struktur bilden bzw. einer Struktur folgen. 1. Gliederung nach Fächern 2. Unterrichtseinheiten 3. Unterrichtsstunden 4. Prüfungen 5. Zeugnisse 6. Schulabschluss	Der Spielplan wird in spezifischer Weise umgesetzt – in bestimmten Abläufen und Terminen, die die Struktur bilden bzw. einer Struktur folgen. Produktionsabläufe und Termine 1. Produktionsvorbereitung z.B. Musikalisches Einstudieren, Inszenierungskonzept entwickeln 2. Konzeptionsgespräch 3. szenischer Probenbeginn 4. musikalischer Probenbeginn 5. Bühnen Orchesterproben 6. Hauptprobe, Generalprobe 7. Premiere 8. Repertoirevorstellung 9. Wiederaufnahmeproben 10. Repertoirevorstellungen

Mögliche Fragestellungen:

Wie können Spielplan und Lehrplan in einem konkreten Projekt miteinander synchronisiert werden?

Wie lange müssen Projekte im Sinne von "Erlebnisraum Oper" im Voraus vorbereitet und terminiert werden, um Notwendigkeiten beider Institutionen zu berücksichtigen?

Die opernpädagogische Arbeit zählt in Deutschland wie gesagt nicht zu den zentralen Aufgaben der Institution Oper (im Gegensatz zu Großbritannien). Opernpädagogik gehört zu den curricularen Verpflichtungen des Musikunterrichts in Deutschland (im Gegensatz zu Großbritannien). Die Art der Umsetzung dieser curricularen Verpflichtung liegt in der konkreten Umsetzung in der Hand der Musiklehrer. Im

weiteren haben jedoch Schulleitung, Schulämter und die Ministerien für Bildung und Unterricht ebenfalls einen Einfluss auf diese Umsetzung.
Entsprechend der Verortung der Umsetzung können die Ziele des Engagement sehr unterschiedlich sein. Diese Ziele sind nicht nur unterschiedlich zwischen den Institutionen Oper und Schule, sondern auch innerhalb der Institution selbst.

Mögliche Ziele und Motive

Schule	**Oper**
Öffentlichkeitsarbeit – Schulprofil attraktiv machen	Öffentlichkeitsarbeit – Besucherzahlen erhöhen
Rückzug der Schule aus der ästhetischen/musischen Bildung – Opern-Event ⇔kontinuierlicher Musikunterricht	Legitimation der Institution für Subventionen
Öffnung der Schule nach außen, in das kulturelle Umfeld	Öffnung Institution in das Gemeinwesen
Beitrag zur Stärkung und Erhöhung des Stellenwerts des ästhetisch/musischen Unterrichts	Beitrag zur kulturellen Bildung und damit zur Persönlichkeitsbildung

Mögliche Fragestellungen:

Welches Ziel verfolgt die Institution Oper mit dem opernpädagogischen Angebot?
Welches Ziel verfolgt die Institution Schule dieses Angebot wahrzunehmen?
Wie müssen die Ziele gestaltet sein, um mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Kontext einer allgemeinen Opernpädagogik erfolgreich zu arbeiten?

Die Kooperation ist in unterschiedlichen Abteilungen bzw. auf unterschiedlichen Ebenen verortet.

Verortung der Kooperation zwischen Schule und Oper

Schule	**Oper**
- Ministerium	- eigenständige Abteilung
- Schulämter	- Dramaturgie
- Einzelne Schulen	- Presseabteilung

Mögliche Fragestellungen:

Was sagt die Verortung der opernpädagogischen Abteilung über die Ziele und Motive eines Opernhauses aus?
Was sagt die Verortung der Kooperation auf Seiten der Institution Schule über die Ziele und Motive der Institution aus?
Welche Konfliktfelder entstehen durch die Verortungen der opernpädagogischen Abteilung?

Welche Konfliktfelder entstehen durch die Verortung der Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen der Institution Schule?
Durch die Verortung werden Rahmenbedingungen geschaffen, die die Kooperation beeinflussen. Wie das Beispiel "Erlebnisraum Oper" und "Junge Oper" gezeigt hat, ermöglichte die Kooperation auf ministerieller Ebene, dass Lehrer sich am aktuellen Spielplan orientieren können, weil das Kultusministerium in den Bildungsplänen nicht mehr die Werke vorschreibt, die gelehrt werden müssen. Auf der anderen Seite stellte die Intendanz der Staatsoper Stuttgart jeden Abend 10% der Karten für Kinder und Jungendliche zur Verfügung und ermöglichte dadurch der opernpädagogischen Abteilung Planungssicherheit bei den Opernprojekten.

Betrachtet man an dieser Stelle nochmals die in Kapitel 2.1. (S.8) konstruierte Entwicklungslinie der Szenischen Interpretation, so ist die Szenischen Interpretation von Musiktheater, so wie 1995 mit "Erlebnisraum Oper" und "Junge Oper" von Markus Kosuch initiiert, inhaltlich, konzeptionell und organisatorisch in die außerschulische Institution Oper überführt worden. Von dort ausgehend quasi durch einen Standortwechsel, wirkt die Szenische Interpretation von Musiktheater neu in die Musikpädagogik und damit in die Schule, die Art des Lernens ein. Durch diesen Wechsel entsteht ein Perspektivwechsel: die Szenische Interpretation von Musiktheater erhält eine neue Qualität – sowohl für die Institution Oper, als auch für die Schule. Die Schule öffnet sich dem kulturellen Umfeld und greift methodische Anregungen offen auf. Die Arbeit mit dem Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater begründet den Paradigmenwechsel, von dem im Kapitel 2.4 im Hinblick auf die Verortung des Konzepts der Szenischen Interpretation von Musiktheater im gemäßigten Konstruktivismus die Rede ist. Dieser Paradigmenwechsel wird dabei weitestgehend akzeptiert, weil er von außen (von der Institution Oper) kommend die Kompetenz des Lehrers nicht in Frage stellt, sondern sein Lehrrepertoire erweitern hilft. Die Institution Oper profitiert, weil sie als methodischer Ideengeber und Initiator einer neuen Arbeits- und Wahrnehmungsweise wirkt.
Wenn die Szenische Interpretation von Musiktheater sich die Qualität des Pendelns zwischen den beiden Institutionen Oper und Schule erhalten kann, besteht die Chance, dass sie ihre Eigenständigkeit als Lern- und Lehrprinzip im Rahmen der allgemeinen Opern- und der schulischen Musikpädagogik weiterentwickeln kann.

In Kapitel 6.3 werden Bedingungen formuliert, die erfüllt sein müssen, damit man von Erfahrungslernen im Kontext der Szenischen Interpretation von Musiktheater als Methode der allgemeinen Opernpädagogik sprechen kann.

6.3. Synthese zwischen den Zielen der Szenischen Interpretation von Musiktheater als handlungsorientiertes Unterrichtskonzept und als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik

Die Ziele des Konzepts der Szenische Interpretation von Musiktheater im institutionellen Rahmen von Schule und Oper lassen sich zusammenführen, wenn sie folgendermaßen formuliert werden:

(1) Ziel der Szenische Interpretation von Musiktheater als Methode des handlungsorientierten Unterrichts an allgemeinbildenden Schulen ist die erfahrungsbezogene Interpretation eines Stücks fiktionaler Realität. Die Aneignung von Wirklichkeit findet durch die Konstruktion von Bedeutung in der vom Spielleiter inszenierten Lernarbeit statt.
Es ist also ein Lernen am Gegenstand Oper, um in sozialkommunikativer Weise im Prozess der Interpretation eine Bedeutung zu konstruieren und damit zur Persönlichkeitsbildung beizutragen.
Diese Arbeit dient der Persönlichkeitsentwicklung und führt damit die Schüler zu sich selbst!

(2) Ziel der Szenische Interpretation von Musiktheater im Modell "Erlebnisraum Oper" im Kontext einer allgemeinen Opernpädagogik ist, Kindern und Jugendlichen, sowie Erwachsenen einen emotionalen, musikalischen und intellektuellen Zugang zur Kunstform Oper zu ermöglichen. Die Szenische Interpretation von Musiktheater dient auf der ersten Ebene der Vorbereitung eines Aufführungsbesuchs des interpretierten Werks im Opernhaus/Theater und auf der zweiten Ebene dem Zweck, über den Opernbesuch ein möglichst lebenslanges Interesse an dieser Kunstform und der Institution Oper zu wecken.
Diese Arbeit führt zur Auseinandersetzung mit Kunst und damit zur Institution Oper!

Bei dieser Zielformulierung ist die Gefahr, dass das Konzept der Szenische Interpretation von Musiktheater zu einem „Trick“ der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung verkommt, ebenso gebannt wie die Gefahr, dass es für Vermittlung eines Inszenierungskonzepts der Dramaturgie benutzt wird. Unter Beachtung der Zielformulierung ist es plausibel eine These zu formulieren, die institutionsunabhängig den Wert des Konzepts der Szenische Interpretation von Musiktheater beinhaltet:

Wenn Kinder und Jugendliche in der szenischen Interpretation einer Oper zu einer sozialen, künstlerischen und inhaltlichen Kommunikation und Interaktion mit sich, dem anderen und der Welt kommen und damit zu sich selber finden, so finden sie nachhaltiger zur Institution Oper.

Im Folgenden sollen aufgrund der Ergebnisse der in der vorliegenden Arbeit vorgestellten Untersuchungen und Erfahrungen fünf Bedingungen formuliert werden, die erfüllt werden müssen, damit diese These als bestätigt gelten kann.

Bedingung 1:
Um erfolgreich mit der Szenische Interpretation von Musiktheater als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik zu arbeiten, muss die Arbeit vom Opernhaus/Theater ausgehen, d.h. sie muss institutionell am Opernhaus/Theater verortet sein.

Begründung:
Die Begründung folgt im Wesentlichen der Argumentation aus Kapitel 6.2 (S. 202). Mit der Verortung der Szenischen Interpretation als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik an einem Opernhaus wirkt die Szenische Interpretation neu in die Schule und die Musikpädagogik hinein. Die Schule öffnet sich dem kulturellen Umfeld. Lehrer nehmen methodische Anregung offener auf, wenn Bedingung 5 erfüllt ist (siehe unten).
Die Verortung im Opernhaus ist in sofern zwingend, als nur so die Öffnung des Opernhauses als „Erfahrungsraum“ sowohl inhaltlich als auch organisatorisch möglich ist. Eine Absichtserklärung des Opernhauses sich zu öffnen, kann ohne personelle und organisatorische Konsequenzen (z.B. Proben öffnen) in der Institution Oper nicht funktionieren.

Bedingung 2:
Um erfolgreich mit der Szenische Interpretation von Musiktheater als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik zu arbeiten, sollte es eine eigenständige opernpädagogische Abteilung am Opernhaus/Theater geben.

Begründung: Die Eigenständigkeit bietet die Möglichkeit inhaltliche Entscheidungen auf der Basis der Kenntnisse des institutionellen Spannungsfeldes Oper und Schule zu treffen und sich unabhängig von der Interpretation eines jeweiligen Regieteams inhaltlich mit dem Opernwerk selbst auseinander zusetzen.
Wichtig ist vor allem die Unabhängigkeit von der Öffentlichkeitsabteilung. Die inhaltlichen Vorgaben und die Art der Projekte richtet sich nicht nach dem Kriterium der Öffentlichkeitswirksamkeit, sondern die PR-Abteilung leitet öffentlichkeitswirksame Themen aus der inhaltlich und konzeptionellen Arbeit der opernpädagogischen Arbeit ab. Dies heißt im strengen Sinne eine Trennung zwischen Inhalts- und Strategie-Ebene. Inhaltlich entscheidet die opernpädagogische Abteilung (Was wird wann, wie und mit wem umgesetzt?). Strategisch leitet daraus die PR-Abteilung ab, was von den opernpädagogischen Projekten im Sinne des Marketing und der Pressearbeit in die Öffentlichkeit kommuniziert werden soll.
Eine enge Kooperation ist unter dieser scharfen Trennung der Aufgaben wünschenswert und erfolgversprechend.
Die Kombination aus Bedingung 1 und 2 ermöglicht es, dass sich die Szenische Interpretation von Musiktheater als Lern- und Lehrprinzip in seiner Wirkung für Schüler und Multiplikatoren (Lehrer, Referendare etc.) voll entfalten kann.

Bedingung 3:
Spielkonzepte müssen vom Musiktheaterpädagogen inszenierungsunabhängig entwickelt werden. Bei der Entwicklung kann und sollte mit Lehrern, Studenten und der Dramaturgie kooperiert werden. Diese Kooperation ist jedoch auf Grundlage von Bedingung 2 gleichberechtigt.

Begründung: Die Unabhängigkeit von der Inszenierung ist für die Arbeit der Szenischen Interpretation konstitutiv. Ohne diese Unabhängigkeit kann keine erfahrungsbezogenen tätigkeitstheoretisch fundierte Lernarbeit von Kindern und Jugendlichen verrichtet werden, in der sich die Schüler eine Bedeutung selbst erarbeiten/konstruieren. Ohne diese Lernarbeit bleiben die Wirkungen aus. Die

Inszenierungsunabhängigkeit allein ist jedoch nicht ausreichend. Es muss auch Bedingung 4 erfüllt sein.

Bedingung 4:
Die Methodenauswahl in den Spielkonzepten muss gemäß den drei Perspektiven (Konstruktion, Rekonstruktion, Dekonstruktion) erfolgen und den drei Postulaten Kersten Reichs folgend systemisch konstruktivistisch begründbar sein.

Begründung:
Die Methoden alleine begründen die systemisch konstruktivistische Lernarbeit noch nicht. Erst wenn sich die Perspektiven von Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion abwechseln, mit dem Ziel Kindern und Jugendlichen im Lernprozess die Konstruktion von Bedeutung zu ermöglichen, ist diese Lernarbeit gesichert. Wenn beispielsweise Schüler ausschließlich Standbilder zum Handlungsablauf bauen, ohne zu fragen, wie könnte die Handlung anders verlaufen und mit vermeintlich „passenden“ Singhaltungen experimentieren, dann arbeiten Schüler lediglich rekonstruktiv.

Bedingung 5:
Die Arbeitshaltung der Opernpädagogen in Workshops und Schulprojekten sollte sich durch Neugierde auf die Prozesse und Ergebnisse der Konstruktionsarbeit der Teilnehmenden auszeichnen.

Begründung:
Um die Qualität dieser Arbeitshaltung zu verstehen, soll sie von anderen möglichen Arbeitshaltungen abgegrenzt werden. Einer Arbeitshaltung liegen unterschiedliche Ziele und Motive der Institution Oper zu Grunde. Die Arbeitshaltung von Opernpädagogen kann bestimmt sein:

- von der PR-Abteilung, mit dem Ziel öffentlichkeitswirksame Projekte zu machen. Damit werden Kinder und Jugendlichen für die Zwecke der PR-Arbeit instrumentalisiert,
- von der Dramaturgie, mit dem Ziel Inszenierungskonzepte zu vermitteln, um Kindern und Jugendlichen zu vermitteln, wie sie eine Inszenierung verstehen können oder sollen,

- von der geschäftsführenden Direktion, mit dem Ziel möglichst viele Karten zu verkaufen und damit Kinder und Jugendliche auf die Funktion von Konsumenten zu reduzieren.

Die in Bedingung 5 beschriebene Arbeitshaltung zielt direkt auf das Subjekt und den Prozess der Bedeutungskonstruktion ab. Die „Neugierde“ färbt in den Arbeitsprozess ab, ist zutiefst menschlich und damit politisch, weil sie der (Selbst-)Verständigung des Subjekts dient und Kritikfähigkeit von Inszenierung und Institution beinhaltet und nicht ausblendet.
Nehmen Opernpädagogen diese Arbeitshaltung ein und konzentrieren sich einerseits auf das künstlerische Material selbst und anderseits auf die Menschen, die damit umgehen, dann entstehen Neugierde und Lust auf Kunst/ auf die Oper von selbst, sofern der vom Opernpädagoge angeleitete Arbeitsprozess präzise, spannend und befriedigend war (siehe auch Kapitel 3 S. 56).

Die Erfahrungen aus "Erlebnisraum Oper" und "Junge Oper der Staatsoper Stuttgart" haben gezeigt, dass es grundsätzlich möglich ist, die fünf genannten Bedingungen zu erfüllen und so die Institution Oper als „Erfahrungsraum“ zu öffnen und jenseits aller Marktgesetze und Marketingstrategien Kinder und Jugendliche zu faszinieren und zu begeistern. Die Erfahrungen zeigen auch, dass es Probleme und institutionelle Konflikte in der Umsetzung der beiden Modelle gibt. Diese Probleme und Konflikte lassen sich aber konkret lösen, wenn diese wie in Kapitel 4.5 erfolgt auf dem Hintergrund der Ziele und Motive analysiert werden.

Das Beispiel Großbritannien zeigt, dass es möglich ist, Opernpädagogik als integralen Bestandteil der Aufgabe eines Opernhauses zu definieren und somit die Distanz zwischen Kunst und Pädagogik, zwischen Kunstproduktion und künstlerisch-pädagogischen Prozessen zu verringern.

Opernhäuser und Theater können also eine „nachhaltige“ Opernpädagogik initiieren, die nicht direkt auf den kurzfristigen Verkauf von Opernkarten abzielt, sondern auf eine erfahrungsbezogene und handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Kunst. Das Konzept der Szenischen Interpretation von Musiktheater gehen nicht von ungefähr auf Künstler und Theaterschaffende wir Brecht, Stanislawski und Boal zurück, die eine Vision von (Musik-)Theater gehabt und realisiert haben.

Diese vorliegende Arbeit hat gezeigt, wie ein Unterrichtskonzept seinen Weg in die allgemeine Opernpädagogik und in unterschiedlicher Form auch in die Kunstproduktion finden kann.

Die Szenische Interpretation von Musiktheater ist, als Konzept im Modell "Erlebnisraum Oper" und "Junge Oper" geeignet, reale, symbolische und imaginäre Räume im Sinne der konstruktivistischen Pädagogik an Opernhäusern zu schaffen.

Literatur

Boal, Augusto (1989): Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler. Suhrkamp, Frankfurt (Original 1976)

Brauneck, Manfred und andere (1992): Theaterlexikon, Rowohlt, Reinbek vollständig überarbeitete Auflage

Brecht, Berthold (1967): Gesammelte Werke in 20 Bänden (es) Frankfurt a.M.

Brecht, Berthold (1980): Über den Beruf des Schauspielers, Frankfurt a.M.

Brinkmann, Rainer (1992): Szenische Interpretation von Opern Die Hochzeit des Figaro. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Institut für Didaktik populärer Musik (jetzt Lugert-Verlag), Oldershausen

Brinkmann, Rainer; Kosuch, Markus und Stroh, Wolfgang Martin (2001): Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater. Lugert-Verlag, Oldershausen

Brinkmann, Rainer (2001): Szenische Interpretation von Guglielmo Tell – Konzept und Unterrichtsmaterialein – in RESEO Berichts „Why/How opera education today?“ – Abschlussbericht von Kosuch, Markus, RESEO, Brüssel 2003

Brinkmann, Rainer (2/2003): Szenische Interpretation von Musiktheater. In: Diskussion Musikpädagogik. Lugert-Verlag, Olderhausen/Seelze 2/2003

Cohn, Ruth (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierte Interaktion, Klett-Cotta Stuttgart

Eco, Umberto (1977): Zeichen. Einführung in seinen Begriff und seine Geschichte. Suhrkamp, Frankfurt a.M.

Eggert, Hartmut und Rutschky, Michael (Hrsg.) (1978): Literarisches Rollenspiel in der Schule. Heidelberg

Fink-Eitel, Heinrich (1992): Foucault zur Einführung; Junius, Hamburg

Hentig, Hartmut von (1973): Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Ernst Klett-Verlag, Stuttgart

Jank, Werner und Meyer, Hilbert (2003): Didaktische Modelle. Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin (5. Auflage)

König, Bernhard; Kosuch, Markus und Ostrop, Anne-Kathrin (2000): Expedition zur Erde - Intergalaktisches Musiktheater - Materialien und Spielanregungen - Musik - Deutsch - Kunst – Sport. Staatsoper Stuttgart 2000.

Kosuch, Markus und Stroh, Wolfgang (1997): Szenische Interpretation West Side Story. Begründungen und Unterrichtsmaterialien, Institut für Didaktik populärer Musik (jetzt Lugert-Verlag), Oldershausen

Kosuch, Markus (1997a): Szenische Interpretation der Oper Die Liebe zu den drei Orangen. Spielkonzept und Materialien. Klett, Stuttgart

Kosuch, Markus (1997b): Szenische Interpretation der Oper Die Liebe zu den drei Orangen. Spielkonzept und Materialien. Klett, Stuttgart

Kosuch, Markus (1998/2002): Szenische Interpretation von Musiktheater Das Kind und die Zauberdinge von Maurice Ravel – Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater Berlin/Stuttgart und Finnische National Oper Helsinki, Finnland

Kosuch Markus (2001): Spiel mit Rezitativen – Ergänzung zu Szenische Interpretation von Opern *Die Hochzeit des Figaro* von Rainer Brinkmann, Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater, Berlin/Stuttgart.

Kosuch, Markus (2002): Szenische Interpretation von Musiktheater Cosi fan tutte – Der Treuetest oder Gefühlsexperimente. Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater Berlin/Stuttgart und Finnische National Oper Helsinki, Finnland

Kosuch, Markus (2004): Der 35. Mai oder Konrad reitet in die Südsee – eine Kinderoper im Spannungsfeld zwischen Komposition und Aufführungspraxis in: Violeta Dinescu, hrsg. von Eva-Maria Houben. Pfau, Saarbrücken (in Vorbereitung).

Leontjew, Aleksej Nikolaewitsch (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Hg. von Thomas Kussmann. Ernst Klett Verlag Stuttgart. [Vollständige Westausgabe: bei Pahl-Rugenstein, Köln 1982, hg. von Klaus Holzkamp, nach der Ausgabe bei Volk und Wissen, Berlin 1979. Original im Verlag Politisdat, Moskau 1975.]

Leontjew, Alexej Nikolaewitsch (1959/1985): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Volk und Wissen Berlin.

Moreno, Jakob Levy (1923): Das Stehgreiftheater. Potsdam

Moreno, Jacob Levy (1959): Gruppenpsychotherapie und Psychodrama : Einleitung in die Theorie und Praxis. Thieme, Stuttgart

Nebhuth, Ralph und Stroh, Wolfgang Martin (1990): Szenische Interpretation von Opern Carmen. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Institut für Didaktik populärer Musik (jetzt Lugert-Verlag), Oldershausen

Nykrin, Rudolf (1978): Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder. Bosse-Verlag Regensburg .

Reich, Kersten (2000): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Einführung in Grundlageneiner interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, 3. überarbeitete Auflage, Luchterhand, Neuwied

Richter, Christoph (2003): Anmerkungen zur Vermittlungsaufgabe des Musiktheaters. In: Diskussion Musikpädagogik. Lugert-Verlag, Olderhausen/Seelze 2/2003

Ritter, Hans-Martin (1981): Theater als Lernform. Beiträge zur Theorie und Praxis pädagogischer Theaterverfahren. Berlin 1981

Ritter, Hans-Martin (1986): Das gestische Prinzip bei Bertolt Brecht. Promet-Verlag, Köln

Robinson, Ken (1997): Arts Education in Europe: a Survey; Bericht des Council of Europe Projekts – *Culture, Creativity and the Young.* Herausgegeben von: Council of Europe CC-ARTSED (97) 4

Rubinstein, Sergj L. (1935-1940/1977): Grundlagen der Allgemeinen Psychologie [1940 vollkommene Neubearbeitung der "Grundlagen der Psychologie" von 1935]. Moskau. - Hier zitiert nach der 9. Auflage der deutschen Übersetzung im Verlag Volk und Wissen, Berlin 1977.

Scheller, Ingo (1981); Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie. Scriptor-Verlag, Königstein/Ts.

Scheller, Ingo (1989a); Wir machen unsere Inszenierung selber (Band I). Szenische Interpretation von Dramentexten. Theorie und Verfahren zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n). C. v. Ossietzky Universität Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis, 1989 a

Scheller, Ingo (1989b); Wir machen unsere Inszenierung selber (II). Szenische Interpretation von Dramentexten. Verlaufspläne und Materialien. C. v. Ossietzky Universität Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis

Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin

Schmelzer, Sandra (2003): Persönlichkeitsentwicklung und Szenische Interpretation. Examensarbeit Hochschule für Musik und Theater München

Schmierer, Elisabeth; Oetzmann, Dirk; Rechtmann, Uta; Tröndle-Weintritt, Isolde (1999): Operngeschichte in einem Band; Henschel Berlin

Spinner, Kaspar H.(3/1986): Fiktionales Schreiben als Schreibwerkstatt. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistikverbandes S.8-15

Stanislawski, Konstantin (1983): Die Arbeit des Schauspielers an sich selbst. Band 1 und 2. Berlin

Steinweg, Reiner (Hg.) (1976): Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse, Diskussionen, Erfahrungen. Frankfurt a. M.

Strasberg, Lee (1978): Schauspielseminar. Schauspielhaus Bochum (J. Jenisch), Bochum

Stroh, Wolfgang Martin (1984a): Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Marohl Verlag Stuttgart.

Stroh, Wolfgang Martin (1985): Umgang mit Musik im Erfahrungsbezogenen Unterricht, in: H.G. Bastian (Hrsg.): Umgang mit Musik, Laaber (= Musikpädagogische Forschung Band 6), S. 145 - 160

Stroh, Wolfgang Martin (1994): Szenische Interpretation von Musiktheater WOZZECK. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Institut für Didaktik populärer Musik (jetzt Lugert-Verlag), Oldershausen

Stroh, Wolfgang Martin (3/1999): „Ich verstehe das, was ich will“ – Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels. In: Musik und Bildung

Stroh, Wolfgang Martin (2002): Die kritische ästhetische Erziehung – am Beispiel Musik. In:
Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik – Brüche – Neuansätze. Band 2: Reformimpulse in Pädagogik, Didaktik und Curriculumsentwicklung, hg. von Armin Bernhard, u.a., Schneiderverlag, Hohengehren, S. 342 - 358

Stroh, Wolfgang Martin (10/2003a): Musik-Verstehen als Aneignungsprozess
Die Konsequenzen einer psychologischen Theorie für die Musiklehrertätigkeit
http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/handlungstheorien/motive.htm (20.10.2003)

Stroh, Wolfgang Martin (10/2003b): Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels, nach einem Beitrag in Musik und Bildung 3/1999, S. 8-15
http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/handlungstheorien/Handlungstheorien.htm
(20.10.2003)

Stroh, Wolfgang Martin (2003): Holocaust Pädagogik + Interkulturelle Musikerziehung + Klezmermusik. Oldenburger VorDrucke 474. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Didaktisches Zentrum, Oldenburg

Watzlawick, Paul (1990a): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Piper Verlag, München

Watzlawick, Paul (Hg.)(1990b): Die erfundene Wirklichkeit. Piper Verlag, München

Weinzt, Jürgen (2003); Theaterpädagogik und Schauspielkunst – Ästhetische und psychosoziale Erfahrungen durch Rollenarbeit; Afra-Verlag, Butzbach-Griedel

Programmhefte und Projektdokumentationen

„Ganz Ohr – Haste Töne“ – Dokumentation der gleichnamigen Ausstellung durch das *exploratorium* Kindermuseum Stuttgart und Region e.V., 2001, Projektbüro Rau + Pfeiffer Stuttgart

„P.A.G.S.!“ – von Andreas Breitscheid und Manfred Weiß – Programmheft der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart, Spielzeit 1999/2000, Heft 53

The Jumping Frog – von Lukas Foss – Programmheft der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart, Spielzeit 1999/2000, Heft 56

Weitere Dokumente

Handout material „Creativity and Opera“ in: Final Report of working group 2 „Teacher’s Training Modules“ Attachments C – Handout material „Creativity and Opera“ , as a part of the Final Report of RESEO’s Culture 2000 projects “Why/How opera education today?” Brüssel, RESEO 2003

Handout material “Creating an opera scene in the classroom” in: Final Report of working group 2 „Teacher’s Training Modules“ Attachments C – Handout material „Creating an opera scene in the classroom“ , as a part of the Final Report of RESEO’s Culture 2000 projects “Why/How opera education today?” Brüssel, RESEO 2003

Handout material “Dramatic Interpretation of The Wedding of Figaro” in: Final Report of working group 2 „Teacher’s Training Modules“ Attachments C – Handout material „Dramatic Interpretation (ISIM and University of Oldenburg)”, as a part of the Final Report of RESEO’s Culture 2000 projects “Why/How opera education today?” Brüssel, RESEO 2003

2. BAND

Szenische Interpretation von Musiktheater

Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik

von

Markus Kosuch,

geb. 1. Mai 1966, in Bad Pyrmont, Wohnort Stuttgart

an der Fakultät III – Sprach- und Kulturwissenschaften – der

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

zur Erlangung des akademischen Grades

eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)

vorgelegte Dissertation

INHALTSVERZEICHNIS Band 2

1. Überblick über die Dokumente und Publikationen aus dem 2. Band

2. Dokumente und Publikationen

	Titel	Verlag	Mit Autoren
2.1	**Modell „Erlebnisraum Oper“**	Staatsoper Stuttgart	
2.1.1	Konzeptpapier		-
2.1.2	Spielzeitheft 1996/97 S.39		-
2.1.3	Opernjournal 46, S.7		-
2.1.4	Opernjournal 56, S. 9		-
2.2	**Modell „Junge Oper“ in der Staatsoper Stuttgart**	Staatsoper Stuttgart	
2.2.1	Spielzeitheft 97/98, S. 40		Mathias Behrends
2.2.2	Opernjournal 60, S.8-9		-
2.2.3	Opernjournal 62, S. 8-9		-
2.2.4	Opernjournal 64, S. 11		-
2.2.5	Strukturplan und Projektübersicht		-
2.3	Spielkonzept zur Szenische Interpretation **Weiße Rose** von Udo Zimmermann	Staatsoper Stuttgart 1998	-
2.3.1			
2.3.2	Opernjournal 70, S.14-15		-
2.4	Spielkonzept zur Szenische Interpretation **Das Kind und die Zauberdinge** von Maurice Ravel	Staatsoper Stuttgart 1998	Lernzirkel von Anne-Kathrin Ostrop
2.5	Thesenpapier zur Ästhetik der Jungen Oper	Staatsoper Stuttgart 2000 (intern)	
2.6	Dramatic Interpretation in the European context	RESEO/ Brüssel 2003	
2.7	Einzelstudien zu “Dramatic Interpretation in the European context”	RESEO/ Brüssel 2003 auf CD-ROM	Durchführung und Dokumentation der Mailand-Workshops Rainer O. Brinkmann
2.8	Spielkonzept zur Szenischen Interpretation *Cosi fan tutte* von Wolfgang Amadeus Mozart	ISIM 2002 Finnische National Oper	
2.9	Internationales Arbeitstreffe “Let’s work with opera!”, Toulouse 2003	RESEO/ Brüssel 2003	Paul Reeve; Alain Kerlan; Renee Smithens

2.1	**Modell „Erlebnisraum Oper“**
2.1.1	**Konzeptpapier**
2.1.2	**Spielzeitheft 1996/97 S.39**
2.1.3	**Opernjournal 46, S.7**
2.1.4	**Opernjournal 56, S. 9**

2.1	**Modell „Erlebnisraum Oper“**
2.1.1	**Konzeptpapier**
2.1.2	**Spielzeitheft 1996/97 S.39**
2.1.3	**Opernjournal 46, S.7**
2.1.4	**Opernjournal 56, S. 9**

Projekt

Erlebnisraum Oper

Eine Projektinitiative der Staatsoper Stuttgart

Projektleitung: Markus Kosuch

Rahmenplan

Phase 1: Erarbeitung von Materialien für szenische Interpretationen
(läuft während der Phasen 1 bis 4)
Sondierungsgespräche und Suche nach Kooperationspartnern für Phase 3 und 4

Phase 2: Durchführung von szenischen Interpretationen an Schulen mit Schülern im Rahmen eines Projekttages mit anschließendem Aufführungsbesuch.

Phase 3: Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Musikpädagogik der Musikhochschule: Im Rahmen eines Seminars zur szenischen Interpretation werden mit Studenten Spielkonzepte zu laufenden oder geplanten Produktionen entwickelt.

Phase 4: Im Rahmen der Referendarausbildung und Lehrerfortbildung werden szenische Interpretationesseminare zu laufenden Produktionen der Staatsoper Stuttgart durchgeführt.

Phase 5: Arbeitskreise werden eingerichtet, in denen Projektteilnehmer sich mit den Methoden der szenischen Interpretation vertraut machen und diese in ihren Unterricht integrieren.

Zielsetzung: Ein System entsteht, in dem sich der Prozeß der Auseinandersetzung mit der Oper etabliert, das sich auf folgende Säulen stützt:

die **Musikhochschule** als Basis für Forschung und Entwicklung von Materialien zur kreativen Auseinandersetzung mit Oper im Austausch mit dem Staatstheater.

die **Lehrerfortbildung/Referendarsausbildung**: Lehrer und Referendare
- als kreative Teilnehmer an der Auseinandersetzung mit Oper
- als Multiplikatoren, die auf der Basis eigener Erfahrung für eine kreative Zusammenarbeit zwischen Oper und Schule motiviert sind.

die **Schule:** Schüler setzen sich kreativ mit Oper auseinander.

Eine intensive engagierte Zuschauerkultur entwickelt sich.

Schulprojektarbeit der Staatsoper

Im folgenden wird die bisherige Schulprojektarbeit dargestellt, ein kurzes Resümee gezogen und die Zielrichtung einer weitergehenden Projektarbeit beschrieben.

I. Service

Unter der Telefonnummer 0711/ 20 32-478 haben die Lehrer die Möglichkeit sich in der Dramaturgie inhaltlich und organisatorisch über die laufenden Produktionen beraten zu lassen. Auf Anfrage bekommen Lehrer Materialien und Programmhefte aus der Arbeit der Dramaturgie zur Vorbereitung eines Vorstellungsbesuches zugeschickt. Wenn es der Probenplan zuläßt, wird eine Besichtigung vor oder eine Besprechung nach der Vorstellung ermöglicht.

II. Kleine Schulprojekte

Im Rahmen dieser Arbeit, die sich primär an den vorhandenen Bedürfnissen der Musiklehrer orientiert, finden zu aktuellen Produktionen des Hauses Ausschreibungen kleiner Projekte von Seiten der Dramaturgie statt. Der von den Lehrern projektierte Opernbesuch soll unter optimalen Bedingungen stattfinden und die Aufmerksamkeit der Schüler erhöhen. Durch Hintergrundinformationen werden die Schüler in die Lage versetzt die unterschiedlichen Ebenen einer Opernaufführung wahrzunehmen.

Ablauf der kleinen Schulprojekte

1. Ausschreibung, bzw. Angebot der Vorstellungen
2. Auf Anfrage werden Materialien und das Programmheft zur Vorbereitung des Vorstellungsbesuch zugesandt. Die Lehrer erhalten die Möglichkeit das Stück vorher anzuschauen.
3. Kartenbestellungen werden über Herrn Schüle (Tel. 20 32 330) abgewickelt. Es bestehen spezielle Preise und Kartenkontingente für Schüler.
4. Bei Interesse von Seiten der Lehrer wird ein „Blick hinter die Kulissen" für maximal 30 Teilnehmer ermöglicht und von Seiten der Dramaturgie betreut.

   Kammertheater:
   Hier hat sich eine sehr gute Zusammenarbeit mit der Technik des Hauses etabliert. Die Techniker sind in der Lage, besonders gut auf Kinder einzugehen und berichten sehr engagiert über ihre Arbeit. In Kleingruppen haben die Schüler die Möglichkeit zusammen mit den Technikern und Beleuchtern verschiedene Stationen des Kammertheaters zu besichtigen und Fragen an die Mitarbeiter zu stellen. Dieses Angebot orientiert sich am Alter der Kinder (ab 5 Jahre).

   Station/Abteilung

   Bühne, besondere Mechanismen, technische Fahrten, Funktion des Scheinwerfers
   Unterbühne
   Schnürboden
   Beleuchtung auf der Beleuchtungsbrücke
   Nebel-, und Windmaschine

   Großes Haus:
   Die Gesamtgruppe wird unter der Führung eines Dramaturgen durch das Haus geführt. Im Rahmen der Besichtigung haben die Teilnehmer die Möglichkeit mit

den Mitarbeitern des Hauses ins Gespräch zu kommen und Fragen zu stellen. Fällt die Führung vor die Vorstellung, findet auch eine inhaltliche Einführung zum Stück und zur Inszenierung statt.

Stationen/Abteilungen

Foyer des großen Hauses
Zuschauerraum
Werkstätten - unterschiedliche Abteilungen, Rüstmeisterei, Kunstgewerbe
Kostümfundus
Kulissenmagazin
Bühne
Prospektmagazin
Sologarderoben

5. Besuch einer Vorstellung
6. Auf Wunsch der Lehrer wird auch eine Nachbesprechung angeboten.

III. Große Schulprojekte

Diese Projekte sind ein spezielles Angebot der Oper, für die Lehrer gezielt ausgewählt werden. Sie enthalten die Möglichkeit den Produktionsablauf im Rahmen einer Neuinszenierung intensiv mitzuverfolgen. Den Schülern wird die Möglichkeit geboten, in der Probenzeit für eine Premiere zunächst bei einem „Blick hinter die Kulissen" die Bühneneinrichtungen und Werkstätten sowie andere Abteilungen der Oper kennenzulernen. Es werden zwei Probenbesuche ermöglicht, in deren Anschluß Gespräche mit dem Leitungsteam geführt werden. Fragen können an den Regisseur, den Dramaturgen, Bühnenbildner und Dirigenten gestellt werden. Parallel dazu wird die Oper im Unterricht behandelt. Den Abschluß bildet ein Aufführungsbesuch, der nachbereitet wird.

Ablauf der großen Schulprojekte:

1. Ausschreibung
2. Auswahl der Projektteilnehmer
3. Materialien aus der Dramaturgie zu dem Werk werden zusammenstellen und den Lehrern zur Verfügung gestellt.
4. Treffen mit den beteiligten Lehrern
   - inhaltliches Gespräch und Terminabsprachen
5. Durchführung des Projekts
   * Allgemeine Führung durchs Haus - „Blick hinter die Kulisse"
   * Probenbesuch mit anschließendem Gespräch mit dem Regisseur, Dramaturgen und Bühnenbildner.
   * Besuch einer Bühnenorchesterprobe mit anschließendem Gespräch mit dem Dirigenten
   * Begleitende spontane Aktionen
   * Besuch der Generalprobe wird angeboten
   * Besuch einer Vorstellung (außer Premiere)
   * Eventuell eine Nachbesprechung

Resümee

Die bisherigen Schulprojekte sind im wesentlichen dafür da:
- den Ort des Geschehens, die Institution Oper, zugänglich zu machen und damit Einblicke in die vielfältigen Arbeitsfelder und Werkstätten, die an einer Opernproduktion beteiligt sind, zu ermöglichen. Dies findet im Rahmen der allgemeinen Lehrerbetreuung und der kleinen Schulprojekte statt, ist aber auch Teil der großen Schulprojekte.
- den Produktionsprozeß für Schüler transparent zu machen und ihn im Rahmen der großen Schulprojekte mitzuverfolgen.

Die bisher entwickelten Arbeitsbereiche haben sich gut etabliert, gerade auch durch die Zusammenarbeit mit Herrn Pfohl vom Oberschulamt. Diese erfolgreiche Arbeit der letzten Jahre mit den Schülern soll weitergeführt und ausgebaut werden.
Eine weitere Intensivierung der Schülerprojektarbeit, die nun im Rahmen der dafür geschaffenen Stelle ermöglicht wird, stellt die Frage nach Zielen und Inhalten neu.

Der Schwerpunkt einer weiterführenden Arbeit ist einerseits die inhaltlichen und ästhetischen Herangehensweisen der Künstler an den Opernstoffe transparent machen. Andererseits soll die musiktheaterpädagogische Arbeit die Jugendlichen zu einer Kultur der Auseinandersetzung einladen und damit einen Impuls für eine Fragekultur und prozeßorientiertes Lernen geben.

Prozesse sollen über das Verfahren der **szenische Interpretation**, die sich handlungs- und erlebnisorientiert Methoden bedient, initiiert werden, in denen sich die Beteiligten in die Figuren einer Oper aus dem Spielplan hineindenken und dabei eigenständige Fragestellungen und Perspektiven entwickeln.
Integriert werden sollen in diese Arbeit unbedingt auch die Musiklehrer selbst und die sich in der Ausbildung befindenden Musikpädagogen; zum einen um ihr eigenes musiktheatralisches Verständnis zu erweitern, zum anderen um Phantasien freizusetzen für eine sinnvolle Zusammenarbeit von Schule und Oper.
Diese Form des kreativen Umgangs mit Opernstoffen, die szenische Interpretation, soll demnach zum einen von Seiten der Oper für Lehrer und Schüler angeboten werden, zum anderen in Arbeitskreisen mit Lehrern, Referendaren und Musikpädagogikstudenten erarbeitet und weiterentwickelt werden. Dabei soll diese Form der Auseinandersetzung eine gewisse Eigenständigkeit gegenüber der Oper haben. Es geht nicht darum, die Interpretation und Fragestellung, die das jeweilige Leitungsteam entwickelt hat, zu vermitteln und zu transportieren, sondern darum, die Arbeitsweise selbst, Texte, Figuren und die Musik zu befragen, in der Auseinandersetzung mit Opernstoffen anzuwenden, d.h. die Beteiligten erarbeiten sich eine eigene Interpretation.
Auf der Basis solcher Erfahrungen finden Aufführungsbesuche statt, die dann eine eigene kritische Haltung der jeweiligen Aufführung gegenüber ermöglichen.

Die Methoden und Grundlagen der Auseinandersetzung mit den Mitteln der szenischen Interpretation werden im Anhang noch genauer erläutert.
Entscheidend und interessant ist aber, daß sich die Arbeitsweise und der Umgang mit Werken des Musiktheaters in der Staatsoper Stuttgart und die Herangehensweisen der szenischen Interpretation in ihrer Struktur ähnlich sind, nur auf unterschiedlichem Niveau stattfinden. Dadurch ergeben sich neue Möglichkeiten für Begegnungen und eine Bereicherung der Zuschauerkultur.

Aus dieser Perspektive lassen sich nun neue Projektvorhaben formulieren, die auf die bisher geleistete Arbeit aufbauen und in ihrer Anlage initiative und engagierte Lehrer bei ihrer Arbeit

unterstützen und ihre Erfahrungen integrieren. Die Projekte selbst sind prozeßorientiert und in ihren Ergebnissen offen
Wir von Seiten der Staatsoper möchten dabei mit solchen Lehrern zusammenarbeiten, die an einer kontinuierlichen und qualifizierten Zusammenarbeit interessiert sind, da die Opernprojekte von beiden Seiten viel Engagement, Arbeit und Risikobereitschaft erfordern. Einen Effekt, den wir uns von dem Kontakt mit Schulen erhoffen, ist der Austausch der Musiklehrer untereinander. Jenseits davon gilt der verstärkte Einsatz in der Schülerarbeit aber besonders auch jenen, die ohne spezifische Angebote Oper nie kennenlernen würden und gerade über eine handlungsorientierte Herangehensweise einen kreativen Zugang zur Oper finden könnten. Wir versuchen mit den neuen Projektvorhaben also gerade auch die Lehrer und Schüler zu erreichen, für die Oper etwas Fremdes ist; oft ergeben sich hier besonders interessante Begegnungen und neue Perspektiven, die eine Auseinandersetzung befruchten und ungewöhnlich machen.

Projektvorhaben (neu)

I. Generalproben mit Schwerpunktfragestellung

Zielgruppe: Je nach Oper wird die Zielgruppe in der Dramaturgie festgelegt, d.h. Schulstufe (Haupt-, Realschule oder Gymnasium) und Alter.

Inhalt: Die Generalproben werden, wenn es der Produktionsablauf zuläßt, für Schülergruppen öffentlich. Die Vorbereitung der Generalprobe steht unter einer zentralen Fragestellung, die im Rahmen eines Vortrages oder eines Lehrerarbeitstreffens stattfindet.

Ausschreibung: Über den Lehrerverteiler werden die Generalproben den Lehrern angeboten und die Art der Vorbereitung mitgeteilt.

Ablauf: offen

II. Handlungsorientierte Auseinandersetzung mit Opernstoffen

II.a. Projekttag

Zielgruppe: Schulklassen unterschiedlicher Schulformen, möglichst ab 8.Klasse.

Inhalt: Zu einer aktuellen Opernproduktion wird ein Projekt in der Schule angeboten, in dem sich mit dem Opernstoff mit den Mitteln der Szenischen Interpretation inhaltlich auseinandergesetzt wird. Diese Auseinandersetzung sollte, wenn möglich, im Rahmen von Projekttagen durchgeführt werden. Das Projekt wird von Markus Kosuch in den Schulen vor Ort angeboten.

Ausschreibung: Die Schulen bzw. Lehrer sollten direkt angesprochen werden und nach Kriterien der Experimentierfreude und dem Interesse an prozeßorientiertem Lernen ausgewählt werden.

Ablauf: Erarbeitung eines Spielkonzeptes und Erstellung von Materialien (Texte, Rollenkarten, Musikkassetten)
Lehrer bzw. eine Schule wird ausgewählt

Projekt-Vorbereitungsgespräch in der Oper oder in der Schule
Das Projekt wird in der Schule an einem Tag (Projekttag) mit ca. 8 Stunden von Markus Kosuch mit den Schülern durchgeführt.
Opernbesuch, in der Regel wenige Tage nach dem Projekttag, möglichst in Verbindung mit einem „Blick hinter die Kulissen".
Nachbesprechung mit einer Person des Leitungsteams an einem der folgenden Tage in der Oper.

Zeitaufwand für die Teilnehmer: Ein Projekttag; ein Aufführungsbesuch mit „Blick hinter die Kulissen" ein Nachmittag und Abend; ein Vormittag oder Nachmittag für die Nachbesprechung.

Kosten: Materialkosten, Fahrtkosten, Opernkarten

II b. Seminar mit Studierenden der Musikpädagogik
Zielgruppe: Studenten der Musikpädagogik und für das Lehramt, Fach Musik

Inhalt: Zu der Methode und Herangehensweise der szenischen Interpretation wird ein Seminar an der Musikhochschule, Fachbereich Musikpädagogik angeboten. Hierin setzen sich die Beteiligten theoretisch und praktisch mit der Methode auseinander, erproben ein ausgearbeitetes Spielkonzept zu einer Produktion des Staatstheaters und entwickeln dann in Gruppen eigene Spielkonzepte zu laufenden Stücken in der Staatsoper Stuttgart und erproben diese gemeinsam. Im Anschluß daran steht immer ein Aufführungsbesuch des jeweiligen Werkes in der Staatsoper.

Ausschreibung: Das Seminar soll über die Musikhochschule für Studenten ausgeschrieben werden.

Ablauf:
* Erarbeitung des Seminarkonzeptes
* Kontaktaufnahme mit der Musikhochschule Stuttgart
* Zweistündiges Seminar und ein Projekttag möglichst schon im Sommersemester 1996
* Opernbesuch
* Gespräch mit einer Person aus dem Leitungsteam und Seminarauswertung

Zeitaufwand für die Teilnehmer: Ein Projekttag; ein zweistündiges Seminar im Sommersemester; Vorstellungsbesuche; ein Auswertungstag

Kooperationspartner: Musikhochschule Stuttgart

Kosten: Materialien (Fotokopien und Musikkassetten), Opernkarten

II c. Lehrerfortbildung

Zielgruppe: Musiklehrer und Musikreferendare aller Schulformen werden angesprochen, die experimentierfreudig sind und Interesse haben, mit handlungsorientierten Konzepten im Unterricht zu arbeiten und so Opern inhaltlich vorzubereiten.

Inhalt: Zu einer aktuellen Opernproduktion wird ein ein- bis zweitägiges Fortbildungsseminar angeboten. In diesem Seminar arbeiten die Teilnehmer mit den Mitteln der szenischen Interpretation an dem Opernstoff und setzen sich dabei mit den Figuren des jeweiligen Werkes auseinander. Im Anschluß an die Fortbildung findet ein Aufführungsbesuch dieser Oper an der Staatsoper Stuttgart in Verbindung mit einem „Blick hinter die Kulissen" statt. In einem folgenden Auswertungsgespräch haben die Projektteilnehmer die Möglichkeit, mit einer Person des Leitungsteams über die Inszenierung zu sprechen. Geplant sind Seminare zu folgenden Opern: *Die Liebe zu den drei Orangen* von Sergej Prokofjew, *La traviata* von Guiseppe Verdi und *Salome* von Richard Strauss.

Ausschreibung: Möglichst über einen Kooperationspartner, der im Bereich der Lehrerfortbildung arbeitet.

Ablauf:

* Erarbeitung eines Spielkonzeptes für eine Szenische Interpretation und Erstellung von Materialien (Texte, Rollenkarten, Musikkassetten)
* Ausschreibung und Auswahl der Teilnehmer
* Durchführung des Spielkonzeptes mit den Lehrern im Rahmen eines ein- bis zweitägigen Seminars
* Besuch der Inszenierung an der Staatsoper Stuttgart.
* Gespräch mit einer Person aus dem Leitungsteam mit anschließender Auswertung.

Zeitaufwand für die Teilnehmer: Ein bis zwei Seminartage
Vorstellungsbesuch mit „Blick hinter die Kulissen" (ein Nachmittag und Abend)
Nachbesprechung an einem Nachmittag

Kosten: Materialien (Fotokopien und Musikkassetten), Opernkarten

Kooperationspartner: Mögliche Kooperationspartner:
Lehrerfortbildungseinrichtung
LAG Theater und Schule
Musikhochschule; Fachbereich Musikpädagogik

Weiterführende Projektarbeit und kontinuierlich arbeitende Gruppen

II d. Arbeitskreise

Zielgruppe: Musikpädagogen, Referendare und Musiklehrer werden angesprochen, die bereits an einem Projekt (II c) teilgenommen haben.

Inhalt: Im Rahmen einer möglichst kontinuierlich arbeitenden Gruppe, setzen die Teilnehmer sich mit den Methoden der szenischen Interpretation von Opern auseinander. Sie erlernen die Anleitung von Spielkonzepten und integrieren dann diese in ihren Unterricht. Ein Austausch über Erfahrungen soll ermöglicht werden. Ferner sollen Phantasien freigesetzt werden, wie sich eine sinnvolle Kooperation zwischen Schule und Oper weiterentwickeln könnte, um die Pflege und Entwicklung einer Zuschauerkultur voranzutreiben.

Ausschreibung: Möglichst über Musikhochschule, Referendarsausbildung und Lehrerfortbildung.

Ablauf: kontinuierlich arbeitende Gruppe
Angebot eines Methodenseminars zur szenischen Interpretation
Entwicklung von Materialien für szenische Interpretationen
Austausch über Erfahrungen als Spielleiter im Unterricht
Theoretischer und praktischer Diskurs über die Zuschauerkultur in Stuttgart

Zeitaufwand für die Teilnehmer: Erarbeitung von Materialien für szenische Interpretationen und Schulprojektkonzeptionen in Kleingruppen an zwei Tagen .
Möglichst zwei Seminartage für ein Anleitungsseminar.
Weitere Treffen nach Vereinbarung.

Kosten: Seminarkosten
Materialkosten (Kopien und Musikkassetten)

Kooperationspartner: Eine Kooperation mit allen bisher an Projekten beteiligten Institutionen
Kooperationspartner
- Landesinstitut für Erziehung und Unterricht
- Musikhochschule; Fachbereich Musikpädagogik
- Lehrerfortbildungseinrichtungen
- LAG Theater und Schule

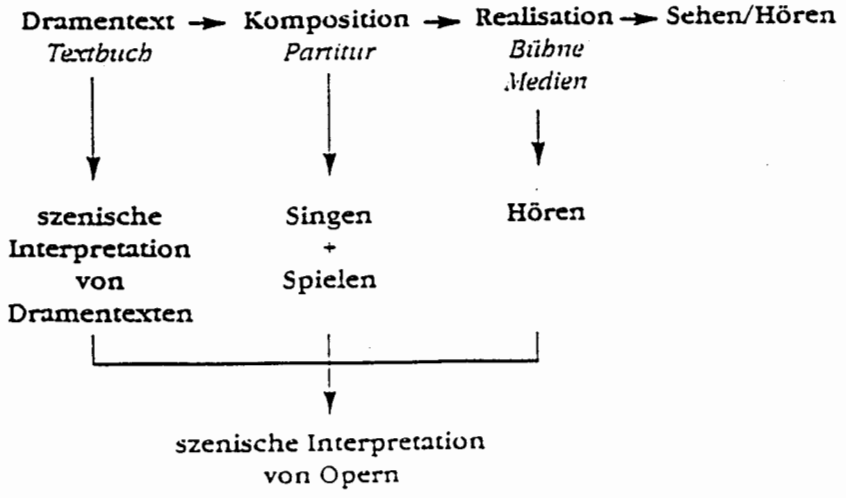
Informationen zur Szenischen Interpretation von Opern auf der Grundlage des Szenischen Spiels

Das Szenische Spiel wurde von Dr. Ingo Scheller an der Universität Oldenburg entwickelt und von Prof. Wolfgang Martin Stroh, Rainer Brinkmann und Ralph Nebhuth auf das Musiktheater übertragen. Die daraus entstandenen Verfahren für die szenische Interpretation von Opern werden in Universität und Schule erfolgreich angewendet.

Eine szenische Interpretation ist in der Regel nach folgendem Schema aufgebaut: Ausgehend von musikalischem und historischem **Einfühlung**smaterial entwickeln die Teilnehmer und Teilnehmerinnen eine individuelle Rollenperspektive und erleben in der szenisch-musikalischen Interpretation von **Kernszenen** die dramatische Verstrickung der Figuren. Dieser Prozeß wird durch die **Reflexion** aus der Außensicht gedeutet und damit aktualisiert. Im Verlaufe eines Seminars lernen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen dabei die unterschiedlichen Verfahren der Szenischen Interpretation kennen.

Diese Herangehensweise macht immer wieder **Perspektivsprünge** möglich - und inszeniert diese im Rahmen der Auseinandersetzung - , die eine lineare und scheinbar zwingende Handlungslogik durchbrechen. Zentrale Fragestellungen kreisen immer darum, aus welchen Mustern sich die Handlungslogik speist, um diese Mittels Einfühlung nachzuvollziehen, auszuloten und sie dann in der szenischen Reflexion ihrer Selbstverständlichkeit zu entheben und zu hinterfragen. Dadurch entstehen Räume für neue Fragestellungen aus unterschiedlichen Perspektiven, die die Interpretation verändern und bereichern. Zentral bei dieser Arbeit ist die Entwicklung von **Fragestellungen.**

Eine vollständige Auflistung sämtlicher Methoden der szenischen Interpretation von Dramentexten befindet sich bei SCHELLER (1989). Der Stellenwert dieses Methodenrepertoires ergibt sich aus folgendem Schema:



(Wolfgang Martin Stroh 1994)

Die „klassische" szenische Interpretation von Dramentexten bezieht sich unmittelbar auf den Dramentext und nicht auf irgendwelche Aufführungen oder mediale Reproduktionen des jeweiligen Dramas. Die szenische Interpretation von Opern hingegen setzt sich sowohl unmittelbar mit dem Libretto im Sinne eines Dramentextes auseinander, als auch mit der Vertonung dieses Textes als Oper, überwiegend in medial vermittelter Form als Tonträger-Einspielung. Die Auseinandersetzung mit der Komposition/Vertonung geschieht in

musikalischer Tätigkeit: Singen, Spielen und Hören. Diese Tätigkeiten sind dabei in den Kontext der Methoden der szenischen Interpretation eingebettet. So werden vorwiegend nicht Arien und Lieder gesungen, sondern (Arien- oder Lieder-)Singhaltungen eingenommen. Musik und Text werden miteinander konfrontiert, mit unterschiedlichen Methoden befragt und dadurch miteinander in Beziehung gesetzt..

Anliegend noch eine Übersicht über Verfahren der szenischen Interpretation und ein Basistext aus Musik und Bildung (5/94).

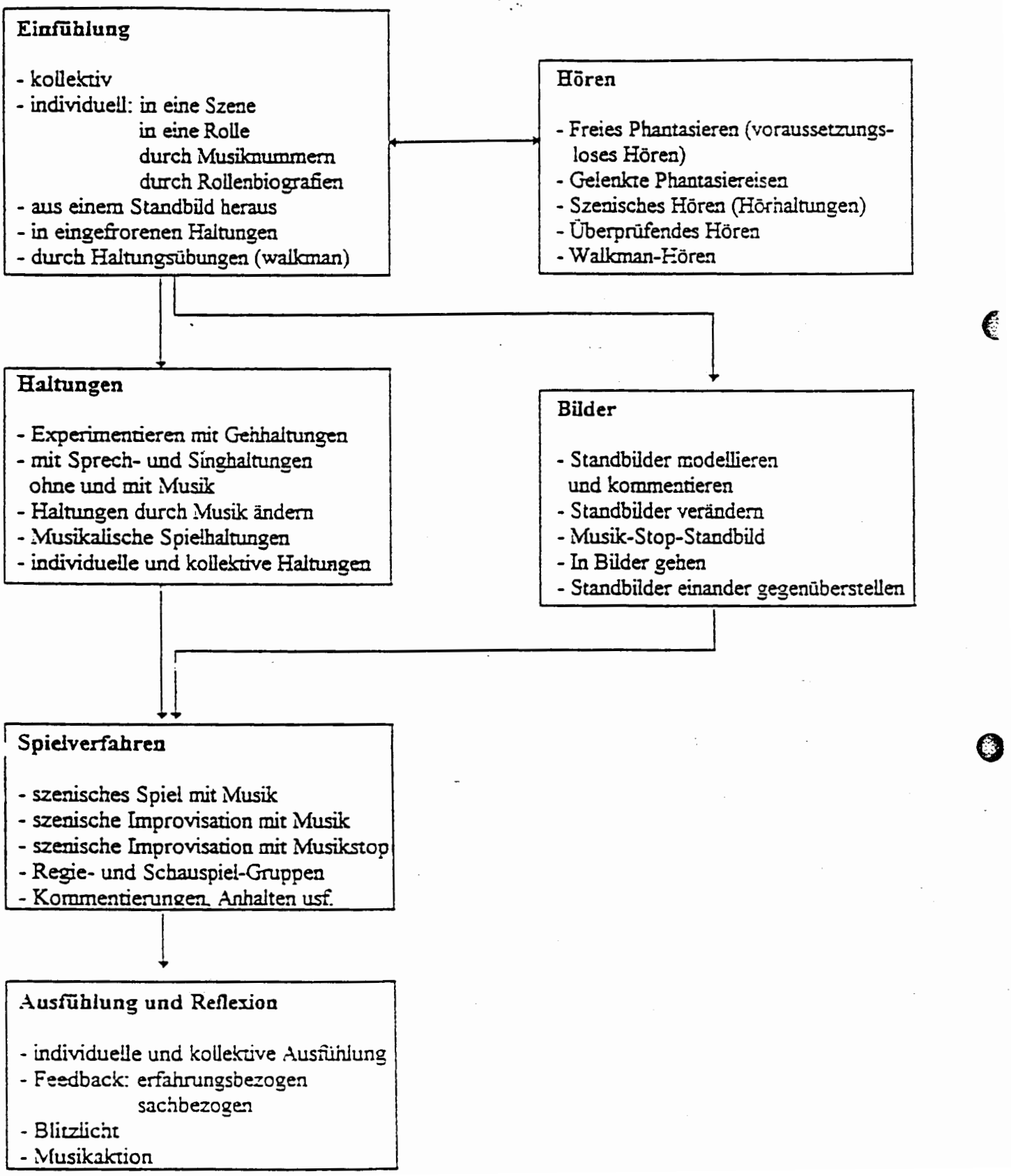
Hinweis: Die Methode des Szenischen Spiels (von Ingo Scheller), auf die die szenische Interpretation von Opern aufgebaut ist, ist eine Lernmethode mittels Körperhaltung und Bewegung in Verbindung mit Musik; es handelt sich weder um Psychorollen-, noch um irgendeine Form von (Musik-) Theaterspiel.

Konzepte zur szenischen Interpretation sind im Rahmen des Projekts „Erlebnisraum Oper" bereits zu folgenden Opern entstanden:

Die Liebe zu den drei Orangen von Sergej Prokofjew
Spielkonzept und Materialien - Reader mit 90 Seiten
und Kassette

Dorina e Nibbio (Intermezzo) von Domenico Sarro
und ***Match*** von Mauricio Kagel
Spielkonzept und Materialien - Reader mit 40 Seiten

Übersicht über Verfahren des szenischen Spiels (im Rahmen der szenischen Interpretation)



2.1	**Modell „Erlebnisraum Oper“**
2.1.1	**Konzeptpapier**
2.1.2	**Spielzeitheft 1996/97 S.39**
2.1.3	**Opernjournal 46, S.7**
2.1.4	**Opernjournal 56, S. 9**

OPER EXTRA
SONDERVERANSTALTUNGEN

Einführungsmatinee
Zu den Neuproduktionen finden als Sonntagsmatineen werkbezogene Einführungsveranstaltungen statt. Sie werden von einem Referenten gestaltet, gegebenenfalls unter Mitwirkung von Mitgliedern des Ensembles.

Publikumsdiskussion
Nach den ersten Aufführungen einer Neuproduktion im Großen Haus stellen sich Dirigent, Regisseur und weitere Mitglieder des Teams den Fragen des Publikums. Die Veranstaltung wird von einem Gastmoderator geleitet.

Offenbach-Aspekte
Einen Schwerpunkt im Spielplan bilden mit zwei Neuproduktionen die Werke Jacques Offenbachs. Eine dreiteilige Vortragsreihe befaßt sich mit wesentlichen Aspekten seines Bühnenschaffens. Referent ist Prof. Dr. Volker Klotz.

Kaleidoskop
Die Vortragsreihe, an der mit der Staatsoper verbundene Gastreferenten teilnehmen, zieht auf der Spur einzelner szenischer Motive und Szenentypen Längsschnitte durch die Geschichte der Oper.

Parallelen
Die Vortragsreihe befaßt sich mit dem Phänomen der Mehrfachvertonung von Stoffen und wählt Opern aus, die zu einer Gegenüberstellung mit neuproduzierten Werken herausfordern. Für die Spielzeit 1996/97 steht ein Referat von Prof. Dr. Jürg Stenzl über Ferruccio Busonis *Turandot* auf dem Programm.

Liederabende
Mitglieder des Solistenensembles der Staatsoper setzen in ihren Programmen persönliche Schwerpunkte. – Darüber hinaus gibt Paata Burchuladze einen Liederabend.

Oper und Film
Die Oper, in das Medium des Films übertragen oder im Film thematisiert – an diesen Schnittflächen zweier Kunstgattungen setzen die Filmvorführungen in Zusammenarbeit mit dem Kommunalen Kino Stuttgart an. – Geplant ist ferner in Zusammenhang mit der Neuproduktion von Alban Bergs *Lulu* eine Retrospektive der Filme Margarethe von Trottas.

Koproduktionen
Die Zusammenarbeit mit kulturellen Institutionen Stuttgarts wird in der Spielzeit 1996/97 fortgeführt. Projekte sind vorgesehen mit der Hochschule für Musik, der Akademie Schloß Solitude und dem Süddeutschen Rundfunk.

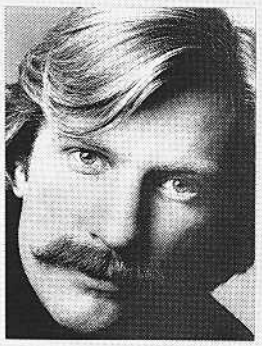
ERLEBNISRAUM OPER
SCHULPROJEKTARBEIT

Lustvoll neue Hör- und Sehweisen zu entdecken, neugierig zu fragen, nichts als ewig gegeben anzusehen, das sind drei Momente der Arbeitsweisen der Staatsoper Stuttgart.
Das neukonzipierte Projekt »Erlebnisraum Oper«, das den Schwerpunkt der Schulprojektarbeit der Spielzeit 1996/97 bildet, greift diese Arbeitsweisen auf und setzt sie in musikpädagogische Konzepte um. Methodische Grundlage bildet dafür die ›szenische Interpretation von Opern‹, ein handlungsorientiertes Konzept, das den Teilnehmern ermöglicht, sich spielerisch mit Figuren und ihren Handlungsweisen auseinanderzusetzen. Nicht die Elemente der unbedingten und vorgeblich objektiven Werktreue, sondern vielmehr die Werkentdeckung selbst steht im Vordergrund dieser Arbeit.
Die Materialien für szenische Interpretationen zu Produktionen der Spielzeit 1996/97 werden von Lehrerinnen und Lehren zusammen mit dem Musiktheaterpädagogen der Staatsoper Markus Kosuch in Arbeitskreisen entwickelt. Schülergruppen setzen sich mit Hilfe des entwickelten Materials entdeckend und handelnd mit der Musik, dem Text und den Figuren einer Oper auseinander. Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten spielerisch Interpretationsvarianten, die neue Fragestellungen und Perspektiven aufwerfen. Die im Verlaufe einer szenischen Interpretation gemachten Erfahrungen, die in Reflexionsgesprächen gebündelt und konkretisiert wurden, bilden die Grundlage sowohl für den Aufführungsbesuch des Werkes in der Staatsoper, als auch für Gespräche und Begegnungen mit Künstlerinnen und Künstlern des Hauses.
Geplant sind Projekte in Kooperation mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, dem Oberschulamt Tübingen und der Landesarbeitsgemeinschaft Theater und Schule Reutlingen, die im fächerübergreifenden Unterricht oder an Schulprojekttagen zu folgenden Aufführungen durchgeführt werden sollen: *Salome* (ab Klasse 9), *La traviata* (ab Klasse 9), *Die Liebe zu den drei Orangen* (ab Klasse 8), *L'italiana in Algeri* (ab Klasse 8), *Turandot* (ab Klasse 8). Das Projekt »Erlebnisraum Oper« wendet sich an alle Schulformen.
Für Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe werden Projekte mit dem Schwerpunkt fächerübergreifender Zusammenarbeit zwischen Musik und Fremdsprachen initiiert, in denen der Verlauf einer gesamten Produktion mitverfolgt werden kann. *Falstaff* und *Boris Godunow* richten sich an Schulen mit einem Schwerpunkt Italienisch und Musik bzw. Russisch und Musik. *Pariser Leben* und *Lulu* sind für Grund- und Leistungskurse Musik vorgesehen. Über konkrete Projekte werden die Schulen und Lehrer über den Lehrerverteiler informiert.

Ein herzlicher Dank geht an den Förderkreis der Gesellschaft der Freunde der Württembergischen Staatstheater. Durch seine tatkräftige Unterstützung konnte die Stelle für einen Musiktheaterpädagogen seit der Spielzeit 1995/96 eingerichtet werden.

2.1	**Modell „Erlebnisraum Oper“**
2.1.1	**Konzeptpapier**
2.1.2	**Spielzeitheft 1996/97 S.39**
2.1.3	**Opernjournal 46, S.7**
2.1.4	**Opernjournal 56, S. 9**

Rom sowie an der New York City Opera. Ferner wirkte sie bei den Festspielen in Salzburg, Pesaro, Wiesbaden und Schwetzingen mit. Im Herbst 1995 debütierte sie als Cherubino an Covent Garden London, wohin sie im kommenden Jahr als Dorabella zurückkehren wird. An der New Israeli Opera in Tel Aviv debütierte sie in diesem Winter als Suzuki.



Mark Munkittrick, der in der Stuttgarter Rossini-Neuinszenierung *Taddeo* singt, wurde in Boston geboren. Sein Debüt erfolgte an der Königlichen Oper Teheran. Sein amerikanisches Debüt gab er in der Carnegie Hall. Es folgten Auftritte an der New York City Opera als Daland und Pogner. 1979 ging er ans Staatstheater Karlsruhe, wo er zahlreiche große Rollen des Baßfaches sang. Seit 1985 ist er Mitglied der Staatsoper Stuttgart. Hier war er als Wesener in *Die Soldaten*, Kaspar, Daland, Enrico VIII., Kezal, Rocco, Bill in *Mahagonny* oder Dottor Bartolo in *Il barbiere di Siviglia* zu hören. Gastengagements führten ihn an die Opernhäuser von Rom, Madrid, Buenos Aires, Dresden, Hamburg, München und Warschau.

Gabriele Ferro, seit der Spielzeit 1992/93 Generalmusikdirektor der Staatsoper Stuttgart und Dirigent der Neuproduktion von *L'italiana in Algeri*, gilt als einer der bedeutendsten zeitgenössischen Interpreten der Opern von Gioachino Rossini. Seitdem er 1978 begann, in sein bis dahin ausschließlich symphonisches Repertoire auch Werke der Opernliteratur aufzunehmen, gilt seine besondere Aufmerksamkeit dem Schaffen dieses Komponisten. So dirigierte er neben dessen bekannten Opern wie *Il barbiere di Siviglia, Guillaume Tell* oder *La cenerentola* auch unbekanntere Werke wie *La scala di seta, Elisabetta, regina d'Inghilterra, Ermione, Le comte Ory* oder *Armida*. Sein Dirigat der *Semiramide* erhielt bei den Münchener Festspielen den Preis der Kritik. 1994 führte ihn *Maometto II.* an die Mailänder Scala. Als Gesamtaufnahmen legte Gabriele Ferro neben *Tancredi* und *La scala di seta* Einspielungen von *La cenerentola* (So CD 46 433) und *L'italiana in Algeri* (So CD 39 084) vor.

Erlebnisraum Oper

Eine Projektinitiative der Staatsoper Stuttgart

Seit Beginn der neuen Spielzeit 1995/96 gibt es mit Markus Kosuch einen Musiktheaterpädagogen an der Staatsoper Stuttgart. Er wird die bisherige Schulprojektarbeit, die sich im Laufe der letzten Jahre etabliert hat, weiterführen und ausbauen.

Das neukonzipierte Projekt „Erlebnisraum Oper" greift die am Haus geführte Auseinandersetzung mit historischen und zeitgenössischen Opern auf und setzt diese in musikpädagogische Konzepte um. Methodische Grundlage dafür ist die szenische Interpretation, die sich aus dem Szenischen Spiel nach Ingo Scheller ableitet und von Wolfgang Martin Stroh im Oldenburger Arbeitskreis Musik und Szene auf das Musiktheater übertragen wurde.

Bei dieser Annäherung an eine Oper entwickeln die am Interpretationsprozeß beteiligten Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf der Grundlage von historischem und musikalischem Material eine individuelle Rollenperspektive. Sie experimentieren mit Haltungen und dem szenischen und musikalischen Material. Dadurch stellen sie Bezüge zu einer Figur her und setzen sich mit ihrer Handlungsweise auseinander. In der szenisch-musikalischen Interpretation von Kernszenen betrachten sie das Geschehen aus verschiedenen Perspektiven und lassen sich so auf einen entdeckenden Interpretations- und Deutungsprozeß ein. Diese Spielsequenzen werden in Reflexionsrunden unterbrochen und analysiert. Durch Rollendistanz, Perspektivwechsel und Verfremdungsverfahren werden neue Fragestellungen entwickelt. Das Ziel ist, diesen Prozeß der Auseinandersetzung lustvoll und entdeckend zu erleben und so eine Vielzahl von Interpretationsmöglichkeiten auszuschöpfen. Die gemeinsame Suche nach Fragestellungen an Figuren und Werk sowie die entdeckende, prozeßorientierte Auseinandersetzung stehen bei dieser Arbeit im Zentrum.

Auf der Basis dieser Auseinandersetzung finden Aufführungsbesuche in der Staatsoper Stuttgart und Gespräche mit Künstlern und Mitarbeitern des Hauses statt.

Dieses Projekt versteht sich als Beitrag für eine lebendige und engagierte Zuschauerkultur.

Im Rahmen des Projektes „Erlebnisraum Oper" wird diese entdeckende und fragende Herangehensweise auf Opern des aktuellen Spielplans angewandt und so die Zusammenarbeit zwischen Schule und Oper qualitativ intensiviert.

Es gibt zunächst drei Formen der Zusammenarbeit:

Seminare/Fortbildungen: Mit bestehenden Konzepten für szenische Interpretationen wird mit Lehrern, Referendaren und Musikstudierenden an einer Oper gearbeitet. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer machen eigene Erfahrungen mit der szenischen Interpretation und lernen darüber die Möglichkeiten der Methode kennen.

Arbeitsgruppen: Zu ausgewählten Opernproduktionen einer Spielzeit werden sowohl szenische Interpretationskonzepte als auch Schulprojektplanungen erarbeitet. Diese Projekte können sich auf den fächerübergreifenden Unterricht und die Durchführung von Projekttagen beziehen.

Projekttage: Erarbeitete Projektkonzepte werden in Schule und/oder Lehrerausbildung realisiert.

Kooperationspartner der Oper bei der Umsetzung des Gesamtprojekts sind die Referendarausbildungsstätten, die Lehrerfortbildungseinrichtungen und die Schulen. Alle Partner sollen den weiteren Entwicklungsprozeß des Projektes „Erlebnisraum Oper" tragen und zu einem interdisziplinären Arbeitsfeld ausbauen.

Zur Oper *Die Liebe zu den drei Orangen* von Sergej Prokofjew sind bereits mehrere Fortbildungsveranstaltungen durchgeführt worden oder geplant. Kooperationspartner sind dabei derzeit das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht, das Oberschulamt Tübingen, die Landes-Arbeitsgemeinschaft Theater und Schule in Reutlingen und das Schulamt in Nürtingen. Projekttage fanden bereits mit 8. und 9. Klassen in Gymnasien und Realschulen statt.

Ein herzlicher Dank geht an den Förderkreis der Gesellschaft der Freunde der Württembergischen Staatstheater. Durch seine tatkräftige Unterstützung wurde die Einrichtung der Stelle für einen Musiktheaterpädagogen erst möglich.

Ab April 1996 formieren sich Arbeitsgruppen, in denen Opern der neuen Spielzeit 1996/97 gemeinsam vorbereitet und Projektkonzepte entwickelt werden. Interessierte Lehrerinnen und Lehrer, die an diesen Arbeitsgruppen mitarbeiten möchten, können sich mit Markus Kosuch in Verbindung setzen, Tel. 0711/2032478.
Den Projektentwurf „Erlebnisraum Oper" und detailliertere Informationen zur szenischen Interpretation stellen wir gern zur Verfügung. Fax 0711/2032202.

Fünftes Sinfoniekonzert

In-Schrift für Orchester (1995)

Requiem c-moll (1816)

Chor der Staatsoper
Ulrich Eistert *Leitung*

Gabriele Ferro *Dirigent*

Liederhalle, Beethovensaal
Sonntag, 10. März 1996, 11.00 Uhr
Montag, 11. März 1996, 20.00 Uhr

Während der Französischen Revolution wird König Ludwig XVI. unter der Guillotine hingerichtet. 23 Jahre später ist sein Bruder, Ludwig XVIII., König von Frankreich und ordnet eine kirchliche Trauerfeier zum Gedächtnis an den Toten an. Luigi Cherubini, gerade zum Superintendanten der königlichen Kapelle ernannt, wird beauftragt, ein Requiem für die Trauerfeier zu schreiben: Jenes Requiem in *c-moll* für Chor und Orchester, das ihm die Bewunderung vieler Zeitgenossen einbringt. Robert Schumann pries es als »ohnegleichen in der Welt« und Beethoven äußerte sich, daß – wenn er ein Requiem schriebe – er nur Cherubini als Muster nähme.

2.1	**Modell „Erlebnisraum Oper“**
2.1.1	**Konzeptpapier**
2.1.2	**Spielzeitheft 1996/97 S.39**
2.1.3	**Opernjournal 46, S.7**
2.1.4	**Opernjournal 56, S. 9**

Sergej Prokofjew

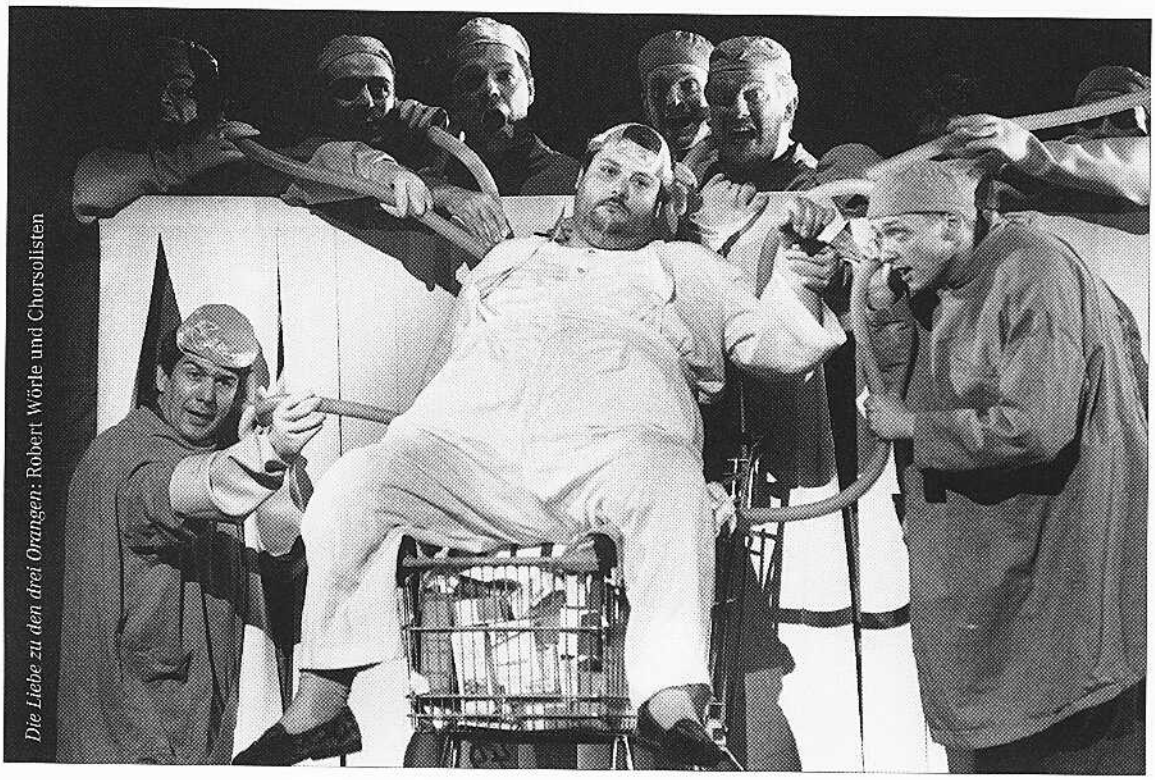
Die Liebe zu den drei Orangen

Oper in vier Akten
und einem Prolog
Text nach Carlo Gozzi
vom Komponisten

Musikalische Leitung
Justin Brown
Inszenierung
Nicolas Brieger
Bühnenbild
Hermann Feuchter
Kostüme
Jorge Jara
Chor
Ulrich Eistert
Licht
Wolfgang Göbbel
Dramaturgie
Peter Ross

Der König Roland Bracht
Der Prinz, sein Sohn
Robert Wörle
Prinzessin Clarissa, Nichte des Königs
Eva Randová
Leander, Premierminister
Wolfgang Probst
Pantalone, Günstling des Königs
Michael Ebbecke
Tschelio, ein Magier
Helmut Berger-Tuna
Fata Morgana
Silvia Learna / Penelope Thorn
Linetta
Claudia Mahnke
Nicoletta
Helene Schneiderman
Ninetta
Susan Roberts
Die Köchin
Karl-Friedrich Dürr
Farfarello, ein Teufel
Klaus Hirte
Smeraldina, Sklavin
Stella Kleindienst
Zeremonienmeister
Karl-Heinz Eichler

Samstag, 15. März
Samstag, 22. März
Mittwoch, 26. März
Samstag, 5. April
Dienstag, 8. April
Freitag, 11. April



Die Liebe zu den drei Orangen: Robert Wörle und Chorsolisten

Bundesweite Publikation der Staatsoper zum Jugendprojekt „Erlebnisraum Oper" in Kooperation mit dem Klett-Schulbuchverlag

In einem bisher einmaligen Kooperationsprojekt geben die Partner Staatsoper Stuttgart, Ernst-Klett-Schulbuchverlag und das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Baden-Württemberg eine bundesweit vertriebene Sammlung von Arbeitsmaterialien zur **szenischen Interpretation von Prokofjews *Die Liebe zu den drei Orangen*** heraus. Es wurde an der Staatsoper Stuttgart entwickelt und in den Klassen 8-11 in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien von Lehrerinnen und Lehrern in zahlreichen Unterrichtsprojekten erprobt. Das Material besteht aus einem Handbuch und einer CD. Es ist zum Selbstkostenpreis von DM 19,80 im Buchhandel erhältlich.

Entstanden ist die Publikation aus dem von Opernintendant Klaus Zehelein an der Stuttgarter Staatsoper initiierten Projekt „Erlebnisraum Oper – Stuttgarter Modell". Erstmals wurde damit die Methode der szenischen Interpretation in das Zentrum der Jugendarbeit eines Opernhauses gestellt. Die Jugendlichen erarbeiten sich mit Hilfe der Methode lustvoll und spielerisch eine eigene Interpretation eines Werkes, bevor sie die Aufführung an einem Opernhaus besuchen.

Die wichtigste Voraussetzung bei den Lehrerinnen und Lehrern, die mit diesem Material arbeiten, ist Neugierde auf die Sichtweisen und die Interpretationen der Schülerinnen und Schüler.

Bei der szenischen Interpretation geht es nicht primär um die Vermittlung des ›Inhalts‹ der Oper oder eines Inszenierungskonzepts, sondern um die Schaffung von Spielräumen, in denen sich Jugendliche mit Musik und Text handlungsorientiert auseinandersetzen und dabei eigene Fragestellungen an das künstlerische Werk entwickeln. Auf der Basis dieser Erfahrungen suchen sie das Gespräch mit künstlerischen Mitarbeitern des Hauses.

Zum Inhalt und Arbeitsschwerpunkt der Materialien

Bei der szenischen Interpretation von Prokofjews *Die Liebe zu den drei Orangen*

- nehmen die Beteiligten die Perspektive der Anhänger unterschiedlicher Theatergenres ein und versuchen über Haltungen, Gesten, Sprechen und Singen ihre Interessenslage zu artikulieren, dabei werden **Motive ins Theater zu gehen** und Inhalte unterschiedlicher **Theaterformen** thematisiert
- wird versucht, über die gestische Imitation einer kurzen Gesangsphrase die Situation der einzelnen Figuren nachzuvollziehen, um dabei neue Interpretationsvarianten zu entdecken
- werden die Haltungen der Figuren der **Commedia dell'arte** spielerisch erprobt. Dabei erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer Einblicke in die Commedia dell'arte, die eine zentrale Stellung in der Literatur- und Theatergeschichte hat
- wird über improvisierte Szenen versucht, den Prinzen zum Lachen zu bringen. Darüber werden **Fragen über Komik und die Funktion von Unterhaltung** thematisiert
- werden in Gesprächsrunden die gemeinsamen szenischen Erfahrungen reflektiert und neue Fragestellungen entwickelt
- werden die Arbeitsergebnisse, die Fotos und Rollenbiographien in einem Arbeitsbuch festgehalten.

Das Konzept wurde von dem Musiktheaterpädagogen Markus Kosuch entwickelt, der seit 1995 die intensivierte Schulprojektarbeit an der Staatsoper Stuttgart betreut. Die inhaltliche Jugendarbeit an der Staatsoper Stuttgart hat Opernintendant Klaus Zehelein 1991 begründet.

2.2	**Modell „Junge Oper“ in der Staatsoper Stuttgart**
2.2.1	**Spielzeitheft 97/98, S. 40**
2.2.2	**Opernjournal 60, S.8-9**
2.2.3	**Opernjournal 62, S. 8-9**
2.2.4	**Opernjournal 64, S. 11**
2.2.5	**Strukturplan und Projektübersicht**

2.2	**Modell „Junge Oper“ in der Staatsoper Stuttgart**
2.2.1	**Spielzeitheft 97/98, S. 40**
2.2.2	**Opernjournal 60, S.8-9**
2.2.3	**Opernjournal 62, S. 8-9**
2.2.4	**Opernjournal 64, S. 11**
2.2.5	**Strukturplan und Projektübersicht**

Junge Oper im Kammertheater

Kinder- und Jugendoper, Erlebnisraum Oper, Schulprojekte

Mit Beginn der Intendanz von Klaus Zehelein und Pamela Rosenberg in der Spielzeit 1991/92 hat die Jugend- und Schulprojektarbeit an der Staatsoper Stuttgart eine neue Qualität angenommen. Schülerinnen und Schüler haben seitdem die Möglichkeit, den Entstehungsprozeß von Neuproduktionen intensiv zu verfolgen.

1995 wurde die Stelle eines Musiktheaterpädagogen geschaffen. In dieser Funktion hat Markus Kosuch das Projekt »Erlebnisraum Oper« entwickelt. Es stellt das handlungsorientierte Verfahren der **szenischen Interpretation** in das Zentrum der Jugendarbeit der Staatsoper. In zahlreichen Projekten erarbeiten Jugendliche, Referendare und Lehrer an Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien seitdem im szenischen Umgang mit Musik und Text eigene – szenische – Interpretationen ausgewählter Opern. Die in diesem Prozeß gemachten Erfahrungen bilden die Grundlage für Aufführungsbesuche und Gespräche mit Sängerinnen und Sängern, dem Regieteam und dem Dirigenten einer Produktion.

Eine neue Dimension der Jugendarbeit wird mit Beginn der Spielzeit 1997/98 eröffnet. Im Projekt **Junge Oper Stuttgart im Kammertheater** fließen die unterschiedlichen Erfahrungen aus den Bereichen Erlebnisraum Oper, der professionellen Opernarbeit und dem künstlerischen Ausbildungssektor zusammen. Auf dieser Grundlage entstehen in den nächsten beiden Spielzeiten Produktionen, an denen Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 21 Jahren in unterschiedlicher Weise beteiligt sein werden. Entscheidend im Projekt Junge Oper Stuttgart ist:

- professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf ein Werk durchdringen sich,
- Austausch und Begegnungen zwischen Künstlern und jungen Menschen in der Produktions- und Aufführungszeit finden regelmäßig statt,
- nicht Belehrung, sondern aktive Auseinandersetzung mit Musiktheater steht im Zentrum,
- Aufführungen werden nicht vermittelt, sondern gemeinsam entdeckt und erarbeitet.

Kinder und Jugendliche können sich auf unterschiedliche Weise aktiv an den Produktionen beteiligen:

- als Chorsänger und Musiker auf der Bühne
- als Praktikanten im Produktionsbereich (Dramaturgie, Technik, Beleuchtung etc.)
- bei der Auseinandersetzung mit dem Werk im Rahmen einer szenischen Interpretation
- in Form von Probenbesuchen und Gesprächen.

Produktionsort ist das Kammertheater, in dem schon in den letzten Jahren umfangreiche Schulprojekte stattfanden. Als professioneller Theaterort bildet das Kammertheater das Zentrum der Jungen Oper.

Die Produktionsleitung haben Markus Kosuch (Musiktheaterpädagoge und Dramaturg) und Mathias Behrends, der für dieses Projekt als Regisseur an die Staatsoper Stuttgart kommt.

Im Rahmen von **Erlebnisraum Oper** wird die bisherige Arbeit fortgesetzt.
Schulprojekte und Fortbildungen für Lehrer zur **szenischen Interpretation** folgender Opern finden statt:

- ***Turandot*** von Giacomo Puccini ab Klasse 8
- ***L'italiana in Algeri*** von Gioachino Rossini ab Klasse 8
- ***Salome*** von Richard Strauss ab Klasse 11 (gymnasiale Oberstufe)

Gearbeitet wird hier mit Materialien und Spielkonzepten, die im letzten Jahr in Lehrerarbeitskreisen unter der Leitung von Markus Kosuch an der Staatsoper entstanden sind.
In Lehrerfortbildungen arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den Verfahren der szenischen Interpretation an den oben genannten Opern. Sie führen dann ihre Projekte selbständig an den Schulen durch. Diese Fortbildungen werden über den Kooperationspartner, das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (LEU), ausgeschrieben und in der Staatsoper durchgeführt.

Schulprojekte zum Entstehungsprozeß einer Neuproduktion

In diesem Rahmen haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, den Entstehungsprozeß einer Opernproduktion mitzuverfolgen. Sie besuchen mehrere Proben und haben umfangreiche Gesprächsmöglichkeiten mit dem Produktionsteam.
Jugendliche können die Entstehung folgender Neuproduktionen verfolgen:

- ***Die Entführung aus dem Serail***
  von Wolfgang Amadeus Mozart
  ab Klasse 8 (auch Realschule)
- ***Fidelio*** von Ludwig van Beethoven
  ab Klasse 11 (gymnasiale Oberstufe)
- ***Tosca*** von Giacomo Puccini
  ab Klasse 11 (gymnasiale Oberstufe)

Darüberhinaus sind einige **Generalproben**, für Schülerinnen und Schüler auf Widerruf geöffnet.

Anmeldungen und Anfragen zu sämtlichen Schulprojekten bitte schriftlich an:
Staatsoper Stuttgart, Mathias Behrends, Markus Kosuch
Postfach 10 43 45, 70 038 Stuttgart
oder per Fax unter der Nummer 0711. 20 32 202

Kartenvorbestellungen für Schülergruppen nimmt Herr Schüle unter der Telefonnummer 0711. 20 32 330 entgegen.

Der gestiefelte Kater

nach César A. Cui und M. Lwowski
in der musikalischen Bearbeitung
von Andreas Breitscheid

In dieser ersten Produktion der Jungen Oper wirken junge Profis als Sängerinnen und Sänger sowie Musiker und Chorsänger aus der Musikschule Stuttgart mit und entwickeln gemeinsam mit dem Produktionsteam eine Inszenierung dieser zweiaktigen Märchenoper.
Die Oper richtet sich an ein junges Publikum ab 6 Jahren. Es finden dazu Projekte für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6 statt.

2.2	**Modell „Junge Oper“ in der Staatsoper Stuttgart**
2.2.1	**Spielzeitheft 97/98, S. 40**
2.2.2	**Opernjournal 60, S.8-9**
2.2.3	**Opernjournal 62, S. 8-9**
2.2.4	**Opernjournal 64, S. 11**
2.2.5	**Strukturplan und Projektübersicht**

Junge Oper Stuttgart im Kammertheater
Kinder- und Jugendopern, Erlebnisraum Oper, Schulprojekte

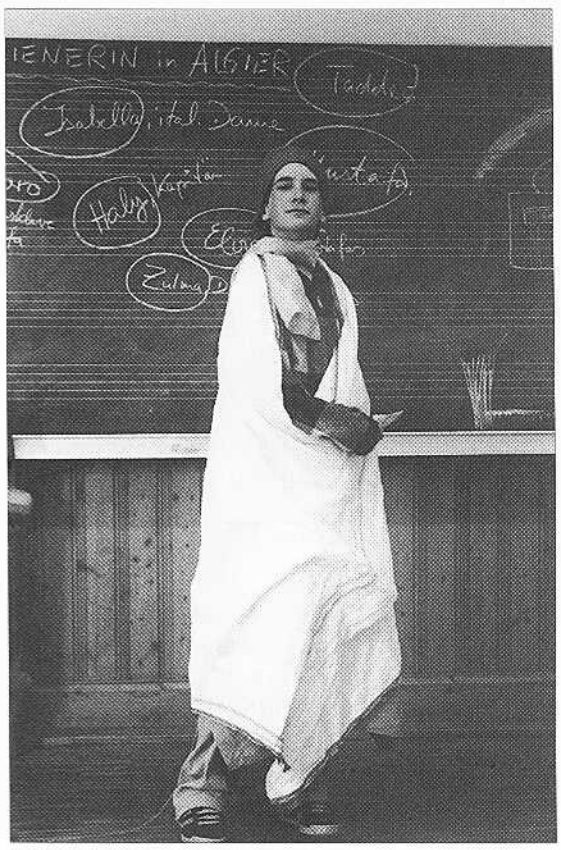
Ab Beginn der Spielzeit 1997/98 faßt die Staatsoper Stuttgart die bisherige Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Projekt **Junge Oper Stuttgart** zusammen und stellt sie gleichzeitig auf eine neue Ebene. Opernintendant Klaus Zehelein und Co-Intendantin Pamela Rosenberg, auf deren Initiative dieses Projekt zurückgeht, öffnen mit der **Jungen Oper Stuttgart** das Kammertheater (in der Neuen Staatsgalerie) für eine weitere Intensivierung der musiktheaterpädagogischen Arbeit. Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 21 Jahren können sich gemeinsam mit Künstlerinnen und Künstlern in unterschiedlicher Weise auf professioneller Grundlage aktiv an Produktionen beteiligen:

- als Chorsänger und Musiker auf der Bühne
- als Praktikanten im Produktionsbereich (Dramaturgie, Technik, Beleuchtung etc.)
- bei der Auseinandersetzung mit dem Werk im Rahmen einer szenischen Interpretation
- in Form von Probenbesuchen und Gesprächen.

Dabei fließen die vielfältigen Erfahrungen aus den Bereichen »Erlebnisraum Oper«, der Schulprojektarbeit, der professionellen Opernarbeit und dem künstlerischen Ausbildungssektor zusammen.
Junge Oper Stuttgart heißt:

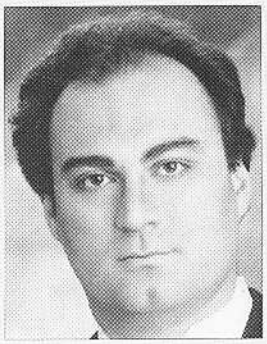
- Das Kammertheater wird zum Zentrum der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an der Staatsoper Stuttgart.
- Zur bisherigen Arbeit im Rahmen der Schulprojekte und des »Erlebnisraums Oper« kommen jetzt Neuproduktionen hinzu (jeweils zwei pro Spielzeit mit insgesamt ca. 40 Vorstellungen).
- Professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf ein Werk durchdringen sich.

Die Leitung der **Jungen Oper Stuttgart** liegt bei Markus Kosuch, der bereits seit der Spielzeit 1995/96 das Projekt »Erlebnisraum Oper« als Musiktheaterpädagoge und Dramaturg entwickelt hat, und bei Mathias Behrends, der für das Projekt als Regisseur an die Staatsoper kommt.



8. Klasse des Uhland-Gymnasiums Tübingen
Projekt zu *L'italiana in Algeri*

Das Projekt **Junge Oper Stuttgart** ist eingebunden in ein Projekt der Europäischen Union zur Förderung der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Die zu diesem Zweck geplante Gründung eines Netzwerks europäischer Opernhäuser findet im November dieses Jahres in Stuttgart statt. Maßgeblich unterstützt wird die erste Produktion der **Jungen Oper Stuttgart** von der Firma Rohrbach Zement. Gerd Rohrbach, Geschäftsführender Gesellschafter, will damit auch in wirtschaftlich schwierigen Zeiten ein Zeichen dafür setzen, daß die Förderung von Jugendlichen im künstlerischen Bereich eine wesentliche Grundlage unserer Gesellschaft ist. Der Förderkreis der Gesellschaft der Freunde der Württembergischen Staatstheater e.V. übernimmt dankbarerweise auch weiterhin maßgeblich die Finanzierung der Stelle des Musiktheaterpädagogen an der Staatsoper.



Antonio Nagore, Turiddù in *Cavalleria rusticana*, war 1987 Finalist der San Francisco Opera Merola Audition. An der New Israeli Opera Tel Aviv sang er bereits diese Partie sowie in Janáčeks *Jenufa*, Puccinis *Madama Butterfly*, Bizets *Carmen* und die Titelrolle in Massenets *Werther*. Seit 1995 war er an verschiedenen Opernhäusern in den Vereinigten Staaten wie der Arizona Opera, der Sarasota Opera und der Sacramento Opera verpflichtet, wo er in der Rolle des Alfredo in *La traviata* auftrat. In dieser Saison wird Antonio Nagore erstmals mit der Niederländischen Philharmonie in Amsterdam konzertieren. In Stuttgart debütierte er in der Titelrolle der konzertanten Aufführung von Cherubinis *Anacréon* unter Gabriele Ferro. Zurzeit ist er in der Neuinszenierung von Nicolas Briegers *Turandot* als Calaf zu hören.

Lani Poulson, Lucia in *Cavalleria rusticana*, gewann 1984 den s'Hertogenbosch Wettbewerb und war danach bis 1987 in Karlsruhe engagiert, wo sie als Charlotte in *Werther*, Carmen und Octavian auftrat. Als Charlotte war sie auch am Nationaltheater München und in Bonn zu hören. Sie gastierte als Cherubino in Hamburg und Brüssel, als Octavian in Mannheim und Dresden, als Komponist an der Staatsoper Berlin, als Clairon in *Capriccio* in Straßburg und als Gräfin Geschwitz in Brüssel. Ferner sang sie Dorabella in Montpellier, Sesto in Drottningholm, Frankfurt und Dresden, Idamante in Tel Aviv und in Brüssel Ramiro in einer *La finta gardiniera*-Produktion, die auch in Salzburg, Amsterdam, Antwerpen und New York gezeigt wurde. In Stuttgart trat sie als Andromeda in Sciarrinos *Perseus und Andromeda*, in Riehms *Schweigen der Sirenen*, als Begbick in *Mahagonny* und Sesto in *La clemenza di Tito* auf.

Georg Tichy übernimmt die Rolle des Alfio in *Cavalleria rusticana* und Tonio in *Pagliacci*. Er studierte Gesang am Konservatorium der Stadt Wien. Seit 1973 ist er Mitglied der Wiener Staatsoper und sang dort Papageno, Wolfram, Rigoletto, Germont, Renato, Tonio, Nabucco und Herode. Tichy gastierte in Prag, an Covent Garden, in Madrid, Mailand, Budapest, San Diego, Palermo, Florenz, Buenos Aires, Athen, Bonn, München, Frankfurt und Hamburg und gewann internationale Wettbewerbe in Athen, der Villa Manin in Italien sowie der Tribuno Internationale des Jeunes Interpretes in Bratislava. Neben zahlreichen Konzertauftritten wirkte er bei den Festspielen in Salzburg, Bregenz und Ossiach mit. Georg Tichy ist seit 1988 Kammersänger der Staatsoper Wien.

Alice Coote übernimmt in der Wiederaufnahme *Cavalleria rusticana* die Partie der Lola. Sie studierte an der Guildhall School of Music and Drama und am Royal Northern College of Music in London. In England trat sie bereits als Angel of the Lord in Vaughan Williams' *Pilgrim's Progress*, an der Opera North als Suzy in Puccinis *La rondine* sowie als Anna Kennedy in Donizettis *Maria Stuarda* an der Scottish National Opera auf. Darüber hinaus war sie als Konzert- und Liedsängerin tätig und gewann verschiedene Preise. Unter der Leitung von Kent Nagano sang sie in Mahlers Dritter Sinfonie, in Mozarts *Requiem* und Bachs *Johannespassion* mit dem Royal Liverpool Orchestra, in Mendelssohns *Elias* in der Manchester Cathedral und in Händels *Messias* mit den London Mozart Players. In Stuttgart debütierte sie als Page in *Salome*.

Die Sänger-Biographien zu *Pagliacci* finden Sie ab Seitenspalte 15.

Der gestiefelte Kater

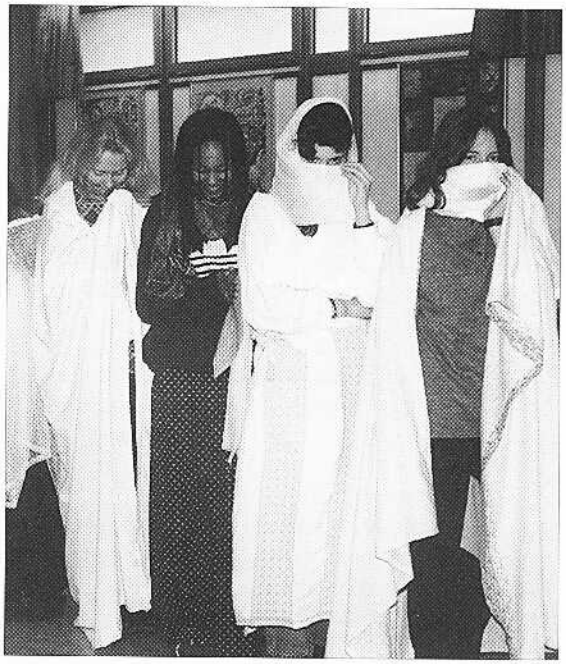
Der gestiefelte Kater von César A. Cui in der Bearbeitung von Andreas Breitscheid ist die erste Produktion der **Jungen Oper Stuttgart**. Das Libretto stammt von M. Lwowski nach dem gleichnamigen Märchen *Der gestiefelte Kater* von Charles Perrault. Der Fassung der **Jungen Oper Stuttgart** liegt die Gesangstextfassung von R. Todorowa (1997) zugrunde.
Musikalische Leitung: Susan Wenckus.
Diese Märchenoper in vier Bildern - »Die Mühle«, »Das Schloß des Königs«, »Die Felder«, »Das Schloß des Menschenfressers« - komponierte César A. Cui 1913.
In dieser ersten Produktion der Jungen Oper wirken junge Profis als Sängerinnen und Sänger sowie Musiker und Chorsänger aus der Musikschule Stuttgart mit und entwickeln gemeinsam mit dem Produktionsteam eine Inszenierung dieser Märchenoper. *Der gestiefelte Kater* hat am 21. November 1997 im Kammertheater Premiere und wird für junge Menschen ab 6 Jahren gespielt.
In der Produktions- und Aufführungszeit finden dazu Projekte für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3 bis 6 statt.
Über die Produktion und die begleitenden Projekte werden wir Sie regelmäßig in den nächsten Ausgaben des Opernjournals informieren.

Erlebnisraum Oper und Schulprojekte der Spielzeit 1997/98

Im Rahmen von **Erlebnisraum Oper** wird die bisherige Arbeit fortgesetzt.
Schulprojekte und Fortbildungen für Lehrer zur **szenischen Interpretation** folgender Opern finden statt:

- *Turandot* von Giacomo Puccini ab Klasse 9
- *L'italiana in Algeri* von Gioachino Rossini ab Klasse 8
- *Salome* von Richard Strauss ab Klasse 11 (gymnasiale Oberstufe)

Gearbeitet wird mit Materialien und Spielkonzepten, die im letzten Jahr in Lehrerarbeitskreisen unter der Leitung von Markus Kosuch an der Staatsoper entstanden sind.
In Lehrerfortbildungen arbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit dem Verfahren der szenischen Interpretation an den oben genannten Opern. Sie führen dann ihre Projekte selbständig an den Schulen durch. Diese Fortbildungen werden über den Kooperationspartner, das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (LEU), ausgeschrieben und in der Staatsoper durchgeführt.



8. Klasse der Gottlieb-Daimler-Realschule, Schorndorf
Projekt zu *L'italiana in Algeri*

Schulprojekte zum Entstehungsprozeß einer Neuproduktion

In diesem Rahmen haben Schülerinnen und Schüler der Oberstufe die Möglichkeit, den Entstehungsprozeß einer Opernproduktion mitzuverfolgen. Sie besuchen mehrere Proben und haben umfangreiche Gesprächsmöglichkeiten mit dem Produktionsteam.
Jugendliche können die Entstehung folgender Neuproduktionen verfolgen:

- *Die Entführung aus dem Serail* von Wolfgang Amadeus Mozart,
- *Fidelio* von Ludwig van Beethoven,
- *Tosca* von Giacomo Puccini.

Darüberhinaus sind einige **Generalproben** zu Premieren und Wiederaufnahmen für Schülerinnen und Schüler auf Widerruf geöffnet.
Auf Wunsch senden wir Ihnen gern den Projektreader der **Jungen Oper Stuttgart** zu und nehmen Sie in unseren Lehrerverteiler auf.
Anfragen und Anmeldungen zu sämtlichen Schulprojekten bitte schriftlich an:
Staatsoper Stuttgart, **Junge Oper Stuttgart**
Postfach 104345
70038 Stuttgart
oder per Fax unter der Nummer
0711-2032472.
Kartenvorbestellungen für Schülergruppen nimmt Herr Schüle unter der Telefonnummer 0711-2032330 oder der Faxnummer 0711-2032389 entgegen.

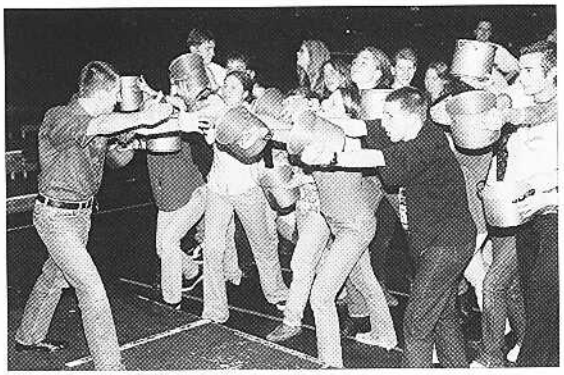
2.2	**Modell „Junge Oper“ in der Staatsoper Stuttgart**
2.2.1	**Spielzeitheft 97/98, S. 40**
2.2.2	**Opernjournal 60, S.8-9**
2.2.3	**Opernjournal 62, S. 8-9**
2.2.4	**Opernjournal 64, S. 11**
2.2.5	**Strukturplan und Projektübersicht**

Junge Oper Stuttgart

»Uns macht es Spaß und es ist meistens voll lustig!« Das vom Team der Jungen Oper eingerichtete Schwarze Brett im Kammertheater soll als Anregungs- und Meinungsforum für die am Projekt *Der gestiefelte Kater* Mitwirkenden dienen. Und so finden sich dort neben eingangs zitiertem Lob auch konkrete Ermahnungen wie »Mehr Gesangsübungen für die Höhe wären nicht schlecht.«

Figurine König

Die von den Verantwortlichen in das in dieser Spielzeit an der Staatsoper Stuttgart neu ins Leben gerufene Projekt *Junge Oper* gesetzten Hoffnungen scheinen sich einzulösen. Kinder und Jugendliche sollen als Mitwirkende aktiv an der Entstehung einer Inszenierung beteiligt werden. Dabei ist wie erhofft ein produktiver Austausch zwischen allen Beteiligten entstanden. Die jungen Musiker und Musikerinnen, Sänger und Sängerinnen sind engagiert bei der Sache – mit viel Spaß und mit einem überraschend kritischen Blick auf ihre eigene Arbeit.



Während das aus Schülern und Studenten zusammengesetzte Orchester unter der Leitung von Susan Wenckus regelmäßig im Foyer des Kammertheaters probt, trifft sich der Chor mit Regisseur Mathias Behrends und Theaterpädagoge Markus Kosuch zu szenischen Proben auf der Bühne. Organisch wechseln sich gruppendynamische Übungen, die zu mentaler wie physischer Lockerung beitragen sollen, mit szenischer und musikalischer Arbeit ab. Und daran nehmen ohne Zögern auch die Solisten und Solistinnen, junge Absolventen von Musikhochschulen, teil. Man arbeitet gemeinsam am Gelingen des Werks. Ein Gemeinschaftsgefühl hat sich entwickelt, das – ungeachtet der Tatsache, daß mancher Schüler zum ersten Mal auf der Bühne eines Theaters steht – unter professioneller Anleitung konstruktives Arbeiten und damit ein hohes künstlerisches Niveau ermöglicht. Da verliert sich der eine oder andere Chorist bisweilen im

Premiere

Der gestiefelte Kater

Von einem, der auszog, die Welt zu lernen

Märchenoper
in vier Bildern
für Menschen ab 6 Jahren
von César A. Cui,
musikalische
Bearbeitung
von Andreas Breitscheid
Libretto von Marina Pol
nach dem
gleichnamigen Märchen
von Charles Perrault,
deutsche Fassung
von Rossitza Todorowa,
Mathias Behrends
und Markus Kosuch

Musikalische Leitung
Susan Wenckus

Inszenierung
Mathias Behrends

Bühne
Anna Hobel

Kostüme
Leonie Grimm

Dramaturgie
Markus Kosuch /
Ulrich Lenz

Instrumentalisten und Chor der Stuttgarter Musikschule, der Musikschule der Stadt Filderstadt, der Musikschule Ostfildern und der Staatlichen Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart

Freitag
21. November 1997
und Samstag
22. November 1997
jeweils 17.00 Uhr
im Kammertheater

Kater
Jutta Böhnert /
Yoon-Jeong Shin

Figurenspielerin
Stephanie Rinke

Jean, jüngster Bruder
Andreas Kramer /
Florian Mock

Mittlerer Bruder /
Menschenfresser
Markus Eiche

Ältester Bruder / König /
Menschenfresser
Sang-Choel An

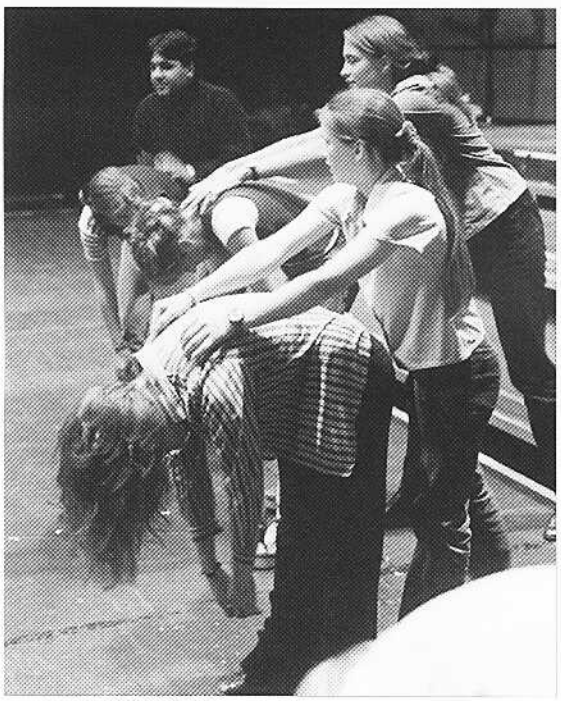
Ältester Bruder / König
Luiz Molz

Prinzessin
Arantxa Armentia /
Frédérique Friess

Die weiteren Aufführungen in dieser Spielzeit:

Montag,
24. November 1997
Mittwoch,
26. November 1997
Freitag,
28. November 1997
Sonntag,
30. November 1997
Dienstag,
2. Dezember 1997
Donnerstag,
4. Dezember 1997
Freitag,
5. Dezember 1997
Montag,
8. Dezember 1997
Mittwoch,
10. Dezember 1997
Freitag,
12. Dezember 1997
Sonntag,
14. Dezember 1997
Dienstag,
16. Dezember 1997
Donnerstag,
18. Dezember 1997
Sonntag,
21. Dezember 1997
Dienstag,
23. Dezember 1997
Freitag,
26. Dezember 1997
Sonntag,
28. Dezember 1997
Sonntag,
4. Januar 1998

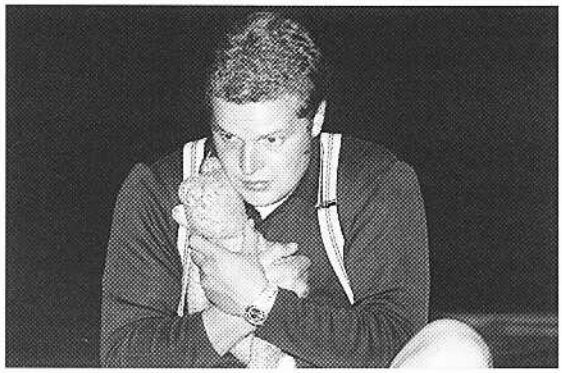
Staunen über die Intensität in der Arie eines Solisten oder über die aus wenigen Versatzstücken die Figur des Katers zaubernde Figurenspielerin. Um so konzentrierter ist man aber sogleich wieder bei der Sache.
Belohnt wird der gerade für Schüler erhebliche Aufwand an Zeit und Mühe in erster Linie mit Spaß. Und diese Rechnung scheint aufzugehen. Die Mitglieder des Chores zumindest sind sich einig: sie wollen so viele Vorstellungen wie möglich singen. Mit Spannung fiebert alles auf die Premieren am 21. und 22. November hin.



Charles Perrault

Meister Kater oder Der gestiefelte Kater

Ein Müller hinterließ bei seinem Tode seinen drei Kindern als einziges Vermögen eine Mühle, einen Esel und einen Kater. Mit dem Verteilen ging es rasch. Notar und Rechtsanwalt wurden erst gar nicht gebeten; sie hätten das armselige Erbe schnell aufgezehrt. Der älteste bekam die Mühle, der zweite den Esel und der dritte den Kater.
Der Jüngste konnte sich aber nicht darüber hinwegtrösten, daß er ein so armseliges Los gezogen hatte! »Meine Brüder«, sagte er, »können sich zusammentun und ehrlich ihr Brot verdienen, aber wenn ich meinen Kater aufgegessen habe und mir aus seinem Fell einen Muff habe machen lassen, werde ich vor Hunger sterben.« Der Kater, der dies mit anhörte, es sich aber nicht anmerken ließ, sprach zu ihm mit ernster und gewichtiger Miene: »Seid nicht traurig, mein Herr, Ihr braucht mir nur einen Sack zu geben und mir ein Paar Stiefel machen zu lassen, mit denen ich durchs Gebüsch streifen kann, und Ihr werdet sehen, daß Ihr gar kein so schlechtes Teil erhalten habt, wie Ihr meint.«



Wenn auch der junge Herr diesen Worten nicht allzuviel Wert beimaß, so hatte er bei dem Kater doch eine ganz außerordentliche Findigkeit beim Fangen von Ratten und Mäusen beobachtet: da hatte er sich an den Pfoten aufgehängt oder sich im Mehl versteckt und sich tot gestellt, und so zweifelte er nicht daran, daß er ihm in seinem Elend helfen werde.
Als der Kater seinen Wunsch erfüllt sah, zog er artig seine Stiefel an, warf sich den Sack über die Schulter, nahm die Schnüre in die beiden Vorderpfoten und machte sich auf den Weg zu einem Wildgehege, wo es Kaninchen im Überfluß gab. Er steckte Kleie und Lattich in seinen Sack, stellte sich tot und wartete, daß irgendein junges Kaninchen, das noch wenig von den Schlingen der Welt erfahren hatte, in seinen Sack hineinschlüpfen und fressen würde, was er da hineingesteckt hatte. Kaum hatte er sich niedergelegt, so hatte er bereits Erfolg. Ein junges vorwitziges Kaninchen lief in den Sack hinein, und Meister Kater zog augenblicklich die Schnüre zu, packte es und tötete es erbarmungslos.
Voller Stolz auf seine Beute begab er sich zum König und verlangte ihn zu sprechen...

2.2	**Modell „Junge Oper“ in der Staatsoper Stuttgart**
2.2.1	**Spielzeitheft 97/98, S. 40**
2.2.2	**Opernjournal 60, S.8-9**
2.2.3	**Opernjournal 62, S. 8-9**
2.2.4	**Opernjournal 64, S. 11**
2.2.5	**Strukturplan und Projektübersicht**

Ein Rotbäckchen neben dem anderen, die Augen murmelgroß, die Füße niemals ruhig. So sitzen sie da im Stuttgarter Kammertheater, Kinder zwischen zwei und zwölf, als Zuschauer nicht zu übertreffen – lauthals lärmend am Schluß, stiekum im Stück. ... *Der gestiefelte Kater* ist nichts anderes als eine richtige Oper, nur geschrumpft auf ihr Mindestmaß – schneller geht es nicht.

Mirko Weber
Stuttgarter Zeitung

Yoon-Jeong Shin als singender Katerpart oder Andreas Kramer als Jean sind nicht nur stimmlich große Verführer, auch gestisch verhalten sie sich ganz natürlich und mit großer Selbstsicherheit. Wie überhaupt alle Aufführenden weder Premierenangst zu kennen scheinen noch scheu haben, ihr Spiel zu realisieren. Und Susan Wenckus hilft bei Unsicherheiten souverän über wacklige Passagen.

Armin Friedl
Cannstatter Zeitung

Anna Katharina Hobel hat für dieses ständig die Realitätsebenen wechselnde Stück ein offenes, leicht bewegliches Bühnenbild geschaffen: drei terrassenförmige Plattformen und eine Reihe moderner Requisiten. Die Musik Cuis in der Breitscheidschen Fassung gewinnt schon durch ihre extravagante und ebenso pfiffige Instrumentierung (Flöte, Trompete, Posaune, Saxophone, Vibraphon, Akkordeon, Gitarre und Streicher) an modernem Drive. ... Der Kater ist hier ein raffiniertes Doppelwesen: gesungen von Jutta Böhnert mit hinreißend leichter Soubrettenstimme, als Figur aus wenigen Versatzstücken, gespielt von der Puppenspielerin Stephanie Rinke. Florian Mock sang den Jean mit hinreißend lyrischem Tenor. Arantxa Armentia – eine zauberhaft rotzige Prinzessin mit dunkel timbriertem Sopran. Luiz Molz war ein profund baßpolternder König. Trotzdem: Der Star des Abends ist der Chor, der sich flugs vom Königshofstaat zum Bauernvolk oder zitternden Sklavenvolk des Menschenfressers verwandelt und dabei einfach einen phantastisch charakteristischen Klang entwickelt.

Annette Eckerle
Stuttgarter Nachrichten

Leonie Grimms Kostüme changieren zwischen Märchen, Sixties und Gegenwart. Die gezeigten Requisiten kollidieren bewußt mit dem am Original orientierten Text. Die Attraktion der Inszenierung ist die Figurenspielerin Stephanie Rinke, die den schlauen Kater mit der Kunst ihrer Handgelenke aus wenigen Versatzstücken wie Katerkopf, Waschbrett und Stiefel zu verblüffend echtem Leben erweckt. Jutta Böhnert assistiert ihr dabei nicht nur stimmlich, sondern auch szenisch ideal.

Werner M. Grimmel
Frankfurter Allgemeine

Europäisches Netzwerk von Opernhäusern in Stuttgart gegründet

Opernhäuser aus ganz Europa haben sich zu einem Netzwerk zusammengeschlossen, um die musiktheaterpädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu stärken. Nach ersten Treffen in Brüssel, London und Paris gründete sich das Netzwerk offiziell bei seiner letzten Konferenz in der Staatsoper Stuttgart am 28. und 29. November 1997. Vertreten waren dabei außer Stuttgart die Opernhäuser aus Brüssel, London (Royal Opera und English National Opera), Paris, Amsterdam, Oslo, Helsinki, Barcelona, Lyon, Leeds und Glyndebourne. Die Mitglieder des Lenkungsausschusses des Netzwerks, Pauline Tambling von der Royal Opera Covent Garden und Agnès de Jacquelot von der Opéra de Paris, Netzwerkkoordinator Christian Leblé von der Brüsseler Oper sowie der Stuttgarter Opernintendant Klaus Zehelein als einer der drei Gründungsintendanten haben hervorgehoben, daß das Netzwerk dazu dient, eine engere Zusammenarbeit der Opernhäuser im musiktheaterpädagogischen Bereich sicherzustellen, das heißt Informationen, Know-how und Methoden auszutauschen und diesen Austausch nachhaltig zu gewährleisten. Ein erster Schritt wird der Aufbau einer Internetpräsenz des Netzwerks sein, über die auch der Informationsaustausch der Häuser untereinander intensiviert werden soll.

Anläßlich der Tagung informierten sich Musiktheaterpädagogen und Dramaturgen deutscher Opernhäuser und der Salzburger Festspiele im Rahmen eines Studientages über die Arbeit des Netzwerks. In diesem Rahmen fanden Workshops zu der in Stuttgart konzipierten Arbeit »Erlebnisraum Oper« und »Junge Oper« statt. Von großem Interesse für die Konferenzteilnehmer war, daß die Junge Oper einen über die Intendanz abgesicherten eigenständigen Etat hat. Abends besuchten die Konferenzteilnehmer eine Vorstellung von César Cuis Märchenoper *Der gestiefelte Kater* im Kammertheater. Das Werk wurde gemeinsam mit Jugendlichen und Absolventen von Musikhochschulen sowie einem professionellen Stab der Staatsoper produziert.

Anfang Dezember traf die Nachricht ein, daß *Der gestiefelte Kater* als eine der »zehn herausragenden Theater- und Musiktheaterproduktionen für Kinder« zum Festival »Traumspiele« des Kultursekretariats Nordrhein-Westfalen eingeladen ist. Zehn Inszenierungen in den unterschiedlichsten Formen und Formaten – von einer Jury bundesweit ausgewählt aus rund 200 Arbeiten – kommen in Bochum, Bonn, Duisburg, Köln, Krefeld, Leverkusen, Mönchengladbach und Mülheim vom 27. Februar bis 8. März 1998 zur Aufführung. *Der gestiefelte Kater* wird das Festival am 27. Februar 1998 im Beisein von Ministerpräsident Johannes Rau in Duisburg eröffnen.

Das Bestentreffen des Kindertheaters aus Deutschland wird vom Kultursekretariat Nordrhein-Westfalen alle zwei Jahre organisiert und findet 1998 zum vierten Mal statt. In Zusammenarbeit mit dem ZDF werden die drei interessantesten Produktionen aufgezeichnet und in seinem Hauptprogramm sowie im Kinderkanal gesendet. Ein breitgefächertes Begleitprogramm wird die Vorstellungen in der Frestivalhauptstadt Duisburg und den anderen beteiligten Städten bereichern.

2.2	**Modell „Junge Oper“ in der Staatsoper Stuttgart**
2.2.1	**Spielzeitheft 97/98, S. 40**
2.2.2	**Opernjournal 60, S.8-9**
2.2.3	**Opernjournal 62, S. 8-9**
2.2.4	**Opernjournal 64, S. 11**
2.2.5	**Strukturplan und Projektübersicht**

Strukturkonzeption
Junge Oper – Erlebnisraum Oper

Inhalt:

- Strukturplan Junge Oper
- Erlebnisraum Oper - das Stuttgarter Modell
- Junge Oper Struktur, Konzeption und Beispiele
- Szenische Interpretation von Musiktheater - der wissenschaftliche Hintergrund
- Literatur

STRUKTUR JUNGE OPER

ERLEBNISRAUM OPER

Projekte zu den Produktionen im Kammertheater

- Projekttage für Schüler zur szenischen Interpretation in der Schule oder in der Oper
- Probenbesuche und Gespräche mit dem Produktionsteam
- Techniker führen Kinder und Jugendliche durch das Kammertheater
- Lehrerfortbildung

Szenische Interpretation zu Opern im Großen Haus

- Projekttage für Schüler zur szenischen Interpretation in der Schule oder in der Oper
- Fortbildungen für Lehrer, Referendare und Studierende

Große Schulprojekte zu Neuinszenierungen im Großen Haus

- für SchülerInnen ab Klasse 10
- Informationsveranstaltung für Lehrer
- Führung durch das Große Haus
- Besuch einer szenischen Probe und Gepräch mit dem Regieteam
- Besuch einer Bühnenorchesterprobe und Gespräch mit Dirigenten und Sängern des Ensemles
- Vorstellungsbesuch
- Nachbesprechung und Rückmeldungen zum Projekt

Generalprobenbesuche

- für Opern AG´s und Kleingruppen

Blick hinter die Kulissen

- Führung durch das Große Haus im Vorfeld oder Anschluss eines Vorstellungsbesuchs

Service

- Beratung und Information für Schüler, Lehrer
- Kartenvorverkauf

PRODUKTIONEN

Neuproduktionen und Wiederaufnahmen pro Spielzeit

- klar definierte Anzahl von Vorstellungen pro Produktion
- mit umfangreichen Schul- und Jugendprojekten (Produktion und Projekt sind gleichberechtigt und durchdringen sich gegenseitig)

Realisierung der Produktionen mit Profis und Laien

- professionellem Produktionsteam (Regie, Theaterpädagogik, Bühne, musikalische Leitung, Dramaturgie)
- jungen professionellen Sängern und Musikern (Kooperation mit Hochschulen)
- jugendlichen im Chor (Laien und Semiprofessionellen)
- Hospitanzen und Praktika

Jugendprojektchor

- für Kinder und Jugendliche von 8-25 Jahren

(je nach Produktion – Kooperation mit Chören und Musikschulen möglich)

Praktika/ Hospitanz für Studierende

Bereiche:

- Dramaturgie
- Bühne
- Regie
- Kostüm

Praktika für Realschüler und Hauptschüler

schulbegleitend, mit der Möglichkeit in den Vorstellungen mitzuarbeiten

Bereiche:

- Maske
- Beleuchtung
- Technik

© Markus Kosuch

„Erlebnisraum Oper“ - das Stuttgarter Modell

Erlebnisraum Oper ist der Name für eine spezifische musiktheaterpädagogische Projektstruktur in dessen Zentrum die Methode der Szenischen Interpretation steht. Es wurde an der Staatsoper Stuttgart von Klaus Zehelein initiiert und von Markus Kosuch inhaltlich und konzeptionell entwickelt und realisiert.
Kinder, Jugendliche, Studierende, Referendare und Lehrer setzen sich handlungsorientiert mit Werken des Musiktheaters auseinander, entwickeln in der Auseinadersetzung mit Musik und Text eine eigene Interpretation. Auf der Grundlage dieser eigenen Erfahrung besuchen sie eine Vorstellung im Opernhaus und suchen das Gespräch mit Produktionsteam und Künstlern.
Dieser Ansatz geht davon aus, dass die Zuschauer sich aktiv und erlebnisorientiert mit Kunst auseinandersetzen wollen und nicht nur Zuschauer sein möchten. Durch den handlungsorientierten Zugang machen die am Projekt Beteiligten eine eigene Erfahrung mit der Oper, entwickeln eine eigene Sichtweise und werden so zu mittelbar Beteiligten.
Da in dieser Konzeption intensiv mit Multiplikatoren wie Referendaren, Lehrern und Studierenden gearbeitet wird ist die Wirkung dieses Ansatzes enorm. Beispiele wie die Projekte der Staatsoper Stuttgart unter der Leitung von Markus Kosuch (1995 – 2001) und an der Staatsoper unter den Linden Berlin unter der Leitung von Rainer Brinkmann (seit 2001) und Anne Kathrin Ostrop (seit 2001) an der Komischen Oper Berlin belegen diese Erfolge.
Im Europäischen Kontext wird diese Methode ebenfalls in Finnland (Finnische Staatsoper Helsinki) und in Italien (Aslico/ Mailand) erprobt.

Szenische Interpretation als Zentrum der Jugendarbeit
Seit über 20 Jahren wird an handlungsorientierten Zugangswegen in das Musiktheater geforscht. Allen voran an der Universität Oldenburg (Prof. Wolfgang Martin Stroh). Aus dem szenischen Spiel (Ingo Scheller) und handlungsorientierten Verfahren wurde über die Jahre die Konzeption der Szenischen Interpretation von Musiktheater entwickelt.
Im Projekt an Theatern und Opernhäusern steht das künstlerische Werk des aktuellen Spielplans im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Die szenische Interpretation - und damit die eigene Erfahrung mit dem Opernstoff - bildet die Grundlage für den Opernbesuch, für das Gespräch mit den künstlerischen Mitarbeitern und den Blick hinter die Kulissen.

Eine eigene Interpretation entwickeln als Grundlage für den Opernbesuch
Das jeweilige Werk bildet den Rahmen für eine vielschichtige Entdeckungsreise. Die Jugendlichen können bei dieser Arbeit eine neue Qualität der Wahrnehmung des Musiktheaters erfahren. Es geht in der gesamten Arbeit nicht um die Vermittlung der Inszenierung, sondern um die Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit Libretto und Musik. Ausgehend von musikalischem und historischem Einführungsmaterial entwickeln Kinder und Jugendliche eine individuelle Rollenperspektive und erleben in der szenisch-musikalischen Interpretation von Kernszenen die dramatische Verstrickung der Figuren. Dieser Prozeß wird durch die Reflexion aus der Außensicht gedeutet und damit aktualisiert.
Die Erarbeitung der Werke aus unterschiedlichen Rollenperspektiven macht Perspektivsprünge möglich und öffnet Räume für neue Fragestellungen.

Struktur der Projekte
- Entwicklung von Projektmaterialien zur szenischen Interpretation von Musiktheater.
- Fortbildung mit Multiplikatoren, die mit diesem Material mit Kindern und Jugendlichen arbeiten.

- Arbeit mit dem Konzept der szenischen Interpretation an einer Oper im (zum Teil fächerverbindenden) Unterricht und in Projekten. Diese Projekte werden von Musiktheaterpädagogen oder Lehrern initiiert und durchgeführt.
- Probenbesuch, bei dem im Gespräch die eigene Sichtweise mit der des Produktionsteams in Beziehung gesetzt wird.
- Blick hinter die Kulissen und Gespräch mit Künstlern und Mitarbeitern des Hauses.
- Besuch einer Vorstellung des Werkes, das szenisch interpretiert wurde im Großen Haus oder in der Jungen Oper im Kammertheater.
- Projektdokumentation in Form einer Wandzeitung oder eines Arbeitsbuchs.

Entwicklungen seit 1995 an der Staatsoper Stuttgart

Im Laufe der letzten fünf Jahre hat sich eine intensive Zusammenarbeit zwischen Oper und Schule entwickelt. Zu mittlerweile 15 Werken des Musiktheaters wurden an der Staatsoper Stuttgart Materialien und Spielkonzepte erarbeitet, mit denen Lehrer handlungsorientiert einen Opernbesuch mit ihren Schülern vorbereiten. Dadurch lassen diese sich immer wieder auf neue Werke des aktuellen Spielplans der Staatsoper ein. So verteilen sich die Schülergruppen mittlerweile auf fast alle Vorstellungen. 10 % der Karten jeder Vorstellung können von Jugendliche in Anspruch genommen werden. Zahlreiche Opern-AGs sind an Realschulen und Gymnasien entstanden, die Generalproben und Vorstellungen besuchen. Fortbildungen mit den Methoden der Szenischen Interpretation werden kontinuierlich angeboten, die jeweils von 60 bis 100 Lehrern besucht werden. Erfreulich ist auch, daß sich durch diese regelmäßigen Fortbildungen mittlerweile Teams von Musik-, Deutsch- und Kunstlehrern an Schulen gegründet haben, die gemeinsam fächerverbindende Projekte in ihren Schulen realisieren.
Das *European Network of Education Departments in Opera Houses* gründete sich 1997 in Stuttgart und ein *Arbeitskreis Oper und Schule* in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Kultus und Sport und den Opernhäusern Baden-Württembergs ist entstanden.
Aus dem Projekt *Erlebnisraum Oper* und den positiven Erfahrungen mit Kindern und Jugendlichen ging dann 1997 das Projekt *Junge Oper der Staatsoper Stuttgart* hervor.

Junge Oper der Staatsoper Stuttgart (seit 1997)

Struktur und Konzeption
Die Junge Oper der Staatsoper Stuttgart ist ein Modellprojekt, das die Kinder- und Jugendarbeit in bisher einzigartiger Weise in den professionellen Opernbetrieb integriert. Die beiden tragenden Säulen der Jungen Oper sind:

- die musiktheaterpädagogische Jugendprojektarbeit - in Kooperation mit den Schulen werden Schüler aktiv in die inhaltliche Auseinandersetzung mit Opern einbezogen,
- zwei Produktionen pro Spielzeit mit über 40 Vorstellungen - Jugendliche sind auf und hinter der Bühne maßgeblich an der Realisierung beteiligt.

Beide Säulen sind dabei inhaltlich miteinander verknüpft.

Profis und Laien wirken zusammen – Betroffene werden zu Beteiligten
Zentraler Aspekt der Konzeption bildet die Idee Profis und Laien gleichermaßen an den Produktionen zu beteiligen. Durch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Motivationen und Interessen auf Seiten der Profis und Laien entsteht ein kreatives Spannungsfeld in denen Produktion und Inszenierung realisiert werden. (Siehe auch Matrix Struktur).

Kooperationen als die Grundlage für Erfolg
Ein wesentlicher Faktor des Erfolgs ist die Einbindung von künstlerischen Institutionen und Bildungseinrichtungen. Dies hat zum einen den Aspekt der künstlerischen Qualität und den der sozialen Breitenwirkung.

Zentrale Aspekte der Produktionen der Jungen Oper Am Beispiel Stuttgart
In die Produktionen fließen die unterschiedlichen Erfahrungen aus den Bereichen Erlebnisraum Oper, der professionellen Opernarbeit und dem künstlerischen Ausbildungssektor zusammen. Auf dieser Grundlage entstehen in der Jungen Oper zwei Neuproduktionen pro Spielzeit mit über 40 Vorstellungen im Jahr. Kinder und Jugendliche im Alter von 6 - 21 Jahren können sich auf unterschiedliche Weise aktiv an den Produktionen beteiligen:

- als Sänger und Chorsänger, Musiker, Tänzer auf der Bühne
- als Praktikanten im Produktionsbereich (Technik, Beleuchtung, Maske etc. im Schwerpunkt Realschule)
- bei der Auseinandersetzung mit dem Werk im Rahmen einer szenischen Interpretation
- in Form von Probenbesuchen und Gesprächen.

Produktionsort ist das Kammertheater, in dem schon in den letzten Jahren umfangreiche Schulprojekte stattfanden. Als professioneller Theaterort bildet das Kammertheater das Zentrum des Projekts Junge Oper der Staatsoper Stuttgart.
Entscheidend im Projekt Junge Oper Stuttgart ist:

- professionelle künstlerische Arbeit und die Perspektiven von Jugendlichen auf ein Werk durchdringen sich,
- Austausch und Begegnungen zwischen Künstlern und jungen Menschen in der Produktions- und Aufführungszeit finden regelmäßig statt,
- nicht Belehrung, sondern aktive Auseinandersetzung mit Musiktheater steht im Zentrum,
- Aufführungen werden nicht vermittelt, sondern eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Werk findet statt.

Zentrale Aspekte der Schul- und Jugendprojekte (*Erlebnisraum Oper*)
Im Mittelpunkt steht eine kontinuierliche Arbeit basierend auf der Methode der szenischen Interpretation. D.h. Schüler und Schülerinnen bringen sich mit ihrer eigenen Lebensgeschichte handlungs- und prozeßorientiert in die Auseinandersetzung mit Werken des

Musiktheaters ein. Diese Arbeitsweise richtet sich neben den Gymnasien ausdrücklich auch an Real- und Hauptschulen. Opern des aktuellen Spielplans werden durch die Erstellung von umfangreichen Spielkonzepten und Unterrichtsmaterialien für den fächerverbindenden Unterricht auch in Zusammenarbeit mit Lehrern erschlossen. Die kontinuierliche interdisziplinäre und handlungsorientierte Arbeit mit Multiplikatoren und Kindern und Jugendlichen macht das Projekt Junge Oper zu einem idealen Partner der Schulen, die sich der Kooperation mit außerschulischen Partnern öffnen wollen und Jugendbildungseinrichtungen, die den Kontakt mit professionellen künstlerischen Institutionen suchen.

Bisherige Ergebnisse und nachhaltige Wirkungen des Projekts in Stuttgart
Durch den zentralen Gedanken der Kooperation, der sowohl den Projekten als auch den Produktionen innewohnt, haben sich vielfältige Vernetzungen auf europäischer Ebene, aber auch in der Region und im Land entwickelt. Kooperationspartner sind beispielsweise: RESEO, das europäischen Netzwerk (im November 1997 in Stuttgart gegründet), das Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (eine Außenstelle des Kultusministeriums), Oberschulämter und Referendarausbildungsseminare, die Musikschulen der Region Stuttgart, die Musikhochschulen Stuttgart, Karlsruhe und Mannheim, die Landesarbeitsgemeinschaft Theater und Schule, sowie der Arbeitskreis Oper und Schule in Baden-Württemberg.

Durch die Arbeit mit den Verfahren der szenischen Interpretation erwerben die Beteiligten unter anderem auch Schlüsselqualifikationen für das Arbeits- und Berufsleben, wie z. B.

- Befähigung in Gruppensituationen sachbezogen und konstruktiv zu arbeiten
- sich vor anderen/ vor einer Gruppe zu präsentieren,
- seine Sichtweisen darzustellen und zu vertreten
- Konsensbildung in kommunikativen Prozessen

Werke des Musiktheaters bilden das Zentrum für fächerübergreifendes Lernen in Musik, Deutsch, Geschichte, Kunst und Fremdsprachen.
Durch die Teilnahme an den Projekten wird die Entwicklung der spielerischen Begabung und der kreativen Phantasie der Schülerinnen und Schüler nachhaltig gefördert.

Beispiele aus der Arbeit der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart

- 7 Produktionen mit insgesamt über 140 Vorstellungen wurden bisher realisiert.

Der gestiefelte Kater von César A. Cui in der musikalischen Bearbeitung von Andreas Breitscheid (November 1997 - 32 Vorstellungen)
Weiße Rose von Udo Zimmermann nach Texten von Wolfgang Willaschek (Juni 1998 – 10 Vorstellungen)
Das Kind und die Zauberdinge von Maurice Ravel (November 1998 - 26 Vorstellungen)
Der 35. Mai oder Konrad reitet in die Südsee von Violeta Dinescu (Juli 1999 - 14 Vorstellungen)
P.A.G.S.! Auftragswerk für die Junge Oper von Andreas Breitscheid und Manfred Weiß (November 1999 - 20 Vorstellungen)
The Jumping Frog oder der Held von Calaveras von Lukas Foss (Juni 2000 - 20 Vorstellungen)
Expedition zur Erde von Bernhard König (November 2000 - 34 Vorstellungen)

- Über 8000 Kinder und Jugendliche haben die erste Produktion ***Der gestiefelte Kater*** in insgesamt 31 ausverkauften Vorstellungen im Kammertheater gesehen.
- Die zweite Produktion die Kammeroper „Weiße Rose“ wurde in Zusammenarbeit mit dem jungen Ensemble ZEMENTWERK (Studierende und Absolventen der Musikhochschule Stuttgart) realisiert und kam im Juli 1998 insgesamt 10 mal zur Aufführung.
- Über 5000 Kinder und Jugendliche haben die Kinderoper ***Das Kind und die Zauberdinge*** von Maurice Ravel besucht.

- ***Der gestiefelte Kater*** wurde zum bedeutendsten Kinder und Jugend Musik-Theater-Festival in Deutschland ***Traumspiele 1998*** als Eröffnungsproduktion nach Nordrhein-Westfalen eingeladen.
- In Kooperation mit dem SWR und dem PATMOS-Verlag Düsseldorf wurde eine Funkfassung und eine CD zu ***Der gestiefelte Kater*** produziert.
- ***Der 35. Mai*** von Violeta Dinescu wurde ebenfalls im Oktober 2000 mit dem SWR als Rundfunkaufnahme produziert.
- ***Expedition zur Erde*** von Bernhard König wurde vom Rundfunksender WDR 2001 als Hörspiel produziert.
- Mike Svoboda und Bryan Wolf, hochkarätige Musiker der internationalen Musikszene, konnten für die Musiktheaterproduktion ***P.A.G.S.!*** gewonnen werden und führten neben den Aufführungen Workshops mit Jugendlichen durch.
- In der Produktion ***Expedition zur Erde*** von Bernhard König kooperiert die Junge Oper mit dem Kindermuseum ***exploratorium*** Stuttgart und Region e.V.. Ein Rahmen für ein interaktives Musiktheater entsteht, bei dem Sänger und Orchestermusiker zusammen mit dem Publikum auf eine Klangexpedition gehen.
- Im Rahmen der Wiederaufnahme von ***Expedition zur Erde*** von Bernhard König entwickelte das ***exploratorium*** eine interaktive Klangausstellung ***Ganz Ohr – Haste Töne,*** die von 10.000 Kindern besucht wurde.
- Das Europäische Netzwerk ***European Network of education departments at opera houses*** wurde im September 1997 in Stuttgart gegründet. In diesem Netzwerk arbeiten mittlerweile alle großen europäischen Opernhäuser zusammen.
- Über 100 Kinder und Jugendliche haben in den Produktionen im Chor auf der Bühne und in den Bereichen Maske, Kostüm, Technik und Beleuchtung hinter den Kulissen am Erfolg der Jungen Oper mitgewirkt. In Produktionspraktika bekommen Schüler der Realschule ab Klasse 9 die Möglichkeit sich handwerklich in den Produktionsprozeß einzubringen und sich dort zu erproben.
- Über 200 Lehrerinnen und Lehrer haben allein in der Spielzeit 1998/99 an Lehrerfortbildungen zu Produktionen im Großen Haus und in der Jungen Oper teilgenommen und daraufhin zahlreiche Projekte in Kooperation mit der Jungen Oper in der Grund-, Haupt- und Realschule sowie im Gymnasium realisiert.
- Über 50 Projekte zu Werken im Großen Haus und der Jungen Oper fanden alleine in der Spielzeit 1998/99 statt, in denen Schülerinnen und Schüler alle Schularten (Grund-, Haupt, und Realschule und Gymnasium) im Alter zwischen 6 und 21 Jahren beteiligt waren.
- Fernsehberichte über die ***Junge Oper*** und das Projekt ***Erlebnisraum Oper*** liefen im ZDF, in südwest 3 und in der Deutschen Welle, Radioberichte im SWR, WDR, NDR, HR und Deutschlandradio.
- Kritiker überregionaler Tageszeitungen (F.A.Z., Frankfurter Rundschau, Süddeutsche Zeitung) rezensieren die Produktionen der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart. Feature-Berichte sind im April und Mai 1999 in den Publikationen „Deutsche Bühne“ und „Opernwelt“ erschienen.
- 15 musiktheaterpädagogische Publikationen mit umfangreichen Materialien sind entstanden, davon wurden bereits zwei vom Klett-Verlag veröffentlicht und bundesweit vertrieben. Mit diesen Materialien bereiten Lehrerinnen und Lehrer ihren Opernbesuch im Großen Haus und im Kammertheater handlungsorientiert vor.
- Themenzentrierte Theatertreffen finden in Kooperation mit der Landesarbeitsgemeinschaft Theater und Schule Baden-Württemberg seit 1997 regelmäßig statt: ***Wege zu Turandot*** (1997), ***Kater-Werkstatt*** (1998) und ***Zauberdinge - Ravel und andere*** (1999).
- In Zusammenarbeit mit der Presseabteilung der Staatsoper Stuttgart wird eine kontinuierlicher Kontakt zu Schülerzeitungsredaktionen der Region aufgebaut. Die jungen Redakteure bekommen einen intensiven Einblick sowohl in die künstlerischen Produktionsprozeß, als auch in die Presse- und Öffentlichkeitsarbeit. Teil des Projekts ist jeweils ein kurzer Workshop zu Arbeitstechniken einer Presseabteilung.

Szenische Interpretation von Musiktheater

der wissenschaftliche Hintergrund (siehe auch www.uni-oldenburg.de/~stroh/szene/)

zitiert aus: Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater
von Rainer O. Brinkmann, Markus Kosuch, Wolfgang Martin Stroh, Oldenburg 2000

„Szenisches Spiel“ ist eine heute weit verbreitete Bezeichnung für alle Arten der pädagogisch inszenierten Darstellung von Inhalten (mit und ohne Musik) durch SchülerInnen im Klassenunterricht unter wesentlicher Zuhilfenahme der Elemente des Körper und Bewegungsausdrucks sowie der Körpersprache.
Zwei Faktoren sind somit notwendig zu dieser Art szenischen Spiels:

- zum einen die „Inszenierung“, d.h. die pädagogische Intention und Leitung durch eine(n) SpieleiterIn (=LehrerIn), wodurch das „Spiel“ nicht Selbstzweck, Erholung, Ausgleich oder just fun, sondern eine *Lernform* ist;
- zum anderen das szenische Moment, das Körperausdruck, Bewegung und Darstellung gleichsam an eine Szene bindet, sie zu einem sinnvollen Ablauf zusammenfügt und auf diese Weise die Lerninhalte hervorbringt.

Das szenische Spiel ist eine Methode erfahrungsorientierten Lernens. SchülerInnen eignen sich im szenischen Spiel “Realität“ an, machen zunächst spielend „Erlebnisse“ und verarbeiten diese - ebenfalls szenisch - zu Erfahrungen.

Die „szenische Interpretation“ bedient sich der Mittel des szenischen Spiels zum Zwecke der Aneignung von komplexeren Stücken der fiktionalen und „wirklichen“ Realität, zur Aneignung von Musikstücken, Musiktheaterwerken, von Liedern oder alltäglichen Begebenheiten. Als Interpretationsmethode steht sie in Konkurrenz zu anderen Methoden der Interpretation, im Falle der fiktionalen Realitäten denjenigen der Philologie, Literatur- oder Musikwissenschaft, der Hermeneutik, der didaktischen Interpretation, der Exegese usw. Als Interpretationsmethode ist die szenische Interpretation „gemäßigt konstruktivistisch“, da die Interpretation von den SpielerInnen selbst erarbeitet und da die Bedeutung eines Stücks fiktionaler Realität nicht „herausgefunden“, sondern aufgrund der individuellen Lebenserfahrung „konstruiert“ wird. Diese Konstruktion findet unter Anleitung einer PädagogIn statt, die nicht die zu konstruierenden Bedeutungen, sondern nur die „Spielregeln“ des Konstruierens vorgibt.

Szenisches Spiel und szenische Interpretation grenzen sich somit vom darstellenden Spiel, von „Musik und Bewegung“, von der Ausübung von Bewegungsliedern, von körperorientierter Rhythmusarbeit, vom Einstudieren einer Szene zwecks Aufführung, vom Nachspielen einer vorgegebenen Inszenierungsidee, von Psychodrama und anderen verfahren ab, in denen nicht die Konstruktion von Bedeutungen fiktionaler Realität im Mittelpunkt des pädagogische Geschehens steht. Die in der szenischen Interpretation verwendeten Methoden des szenischen Spiels benutzen Verfahren all` jener Methoden. Sie setzen sie aber zu einem anderen Zweck und letztendlich doch auch mit anderer Akzentuierung ein.

Die Interpretation selbst entsteht also im Spannungsfeld von

- der Oper, dem Musikstück, dem Inhalt der Geschichte (dem äußeren Gegenstand der Interpretation)
- dem biographischen und sozialen Hintergrund der TeilnehmerInnen (den Interpretierenden)
- der Art, wie interpretiert wird, in welchem Kontext und mit welchen Mitteln (der Interpretationsmethode)

Diese drei Ebenen durchdringen sich, und bilden den Interpretationsrahmen, den Rahmen in dem Bedeutung entsteht, konstruiert wird.

Literatur - Zur Szenischen Interpretation von Opern - zu Erlebnisraum Oper

Aktualisierte Literaturlisten finden Sie unter **http://www.uni-oldenburg.de/~stroh/szene/szspiel/literaturliste.htm**

Basisliteratur

- Scheller, Ingo: **Handbuch „Szenisches Spiel“**, Cornelsen-Verlag Scriptor Berlin 1998
- Brinkmann, Kosuch, Stroh: **Methodenkatalog der Szenische Interpretation von Musiktheater**; Oldenburg 2000
- Stroh, Wolfgang: Szenisches Spiel im Musikunterricht. In Musik + Bildung 6/1982 S.403-407
- Stroh, Wolfgang: Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Musikpädagogische Forschung, Band 6, Laaber 1985, S.145-160
- Nebhuth, Ralph und Stroh Wolfgang: Szenische Interpretation von Opern - Wieder eine neue Operndidaktik? In: Musik + Bildung 1/1990, S.16-21
- Jank, Birgit und Ott, Thomas: Erfahrungen mit Figaro. Ein Oldenburger Hochschul- und Schulprojekt. In: Musik + Bildung 5/1994, S.30-38
  Methodenvergleich zum "Figaro". Enthält Basisübersicht von Rainer Brinkmann.
- Stroh, Wolfgang: Neue Musik szenisch interpretiert - am Beispiel "Wozzeck". In: Musikpädagogische Forschung, Band 15, Essen 1994, S.161-177
  Enthält aktuelle Forschungsfragen zur szenischen Interpretation von Opern.

Im Klett-Verlag erschienen

- Kosuch, Markus: ***Die Liebe zu den drei Orangen*** von Sergej Prokofjew - Szenische Interpretation der Oper - Spielkonzept und Materialien inklusive CD mit Arbeitsmaterial und Hörbeispielen (1997).
- Kosuch, Markus (Hrsg.): ***Die Italienerin in Algier*** von Gioachino Rossini - Szenische Interpretation der Oper - Spielkonzept und Materialien inklusive CD mit Arbeitsmaterial und Hörbeispielen (1997).
  Dieser Band schließt den Methodenkatalog mit ein.

Schriftenreihe "Szenische Interpretation von Opern" im Lugert-Verlag (zu beziehen durch: Pädagogische Zentrale, Postfach 100202 Seelze/ Velber, Tel.: 0511/40004-150, Fax: 0511/40004-188) mit CD/MC und Schülermaterialien

- Nebhuth, Ralph und Stroh, Wolfgang: **CARMEN;** 1990
- Brinkmann, Rainer: **FIGAROS HOCHZEIT;** 1992
- Stroh, Wolfgang: **WOZZECK**; 1994. *Dieser Band schließt den Methodenkatalog mit ein.*
- Kosuch und Stroh: **WEST SIDE STORY**; 1997, *Dieser Band schließt den Methodenkatalog mit ein.*
- Brinkmann, Rainer und Megnet Katrin: **DREIGROSCHENOPER**; Ende 1997

Komplette Einheiten in anderen Verlagen:

- Kosuch, Markus: **DORINA E NIBBIO** von Domenico Sarro und **MATCH** von Mauricio Kagel; Staatsoper Stuttgart, 1996/97.
- Kosuch, Markus & Ostrop, Anne-Kathrin: **DER GESTIEFELTE KATER** von César A. Cui, Staatsoper Stuttgart 1997 - Spielkonzept und Material für die Klassen 3-6 allgemeinbildender Schulen.
- Kosuch, Markus: **WEISSE ROSE** von Udo Zimmermann - Spielkonzept und Materialien für die Klassen 9 - 13 allgemeinbildender Schulen, Staatstheater Stuttgart 1998 (erscheint voraussichtlich Ende 2000 im Klett-Verlag)
- Kosuch, Markus: **DAS KIND UND DIE ZAUBERDINGE** von Maurice Ravel - Spielkonzept und Materialien für die Klassen 3-6 allgemeinbildender Schulen, Staatstheater Stuttgart 1998
- Kosuch, Markus (Hrsg.): **TURANDOT** von G. Puccini, - Spielkonzept und Materialien für die Klassen 8 - 13 allgemeinbildender Schulen, Staatsoper Stuttgart 1996/97
- Kosuch, Markus: **DER 35. MAI ODER KONRAD REITET IN DIE SÜDSEE** von Violeta Dinescu, Staatsoper Stuttgart 1999 - Spielkonzept und Material für die Klassen 4-7 allgemeinbildender Schulen.
- Kosuch, Markus (Hrsg): **P.A.G.S.!** Spielkonzept und Material zur Uraufführung 1999
- Kosuch, Markus & Ostrop Anne Kathrin; **THE JUMPING FROG ODER DER HELD VON CALAVERAS** von Lukas Foss; Staatsoper Stuttgart 2000 - Spielkonzept und Material für die Klassen 5-8.
- König, Bernhard; Kosuch,Markus; Ostrop Anne-Kathrin; **EXPEDITION ZUR ERDE** von Bernhard König. Materialien und Spielkonzept zum handlungsorientierten Zugang zum Science-fiction Märchen mit Musik.
- Wolfgang Stroh: **FREISCHÜTZ**; Oldenburger Vor-Drucke, ZpB/ Oldenburg 1996

Folgende Spielkonzepte zur szenischen Interpretation sind im Rahmen des Projekts "Erlebnisraum Oper" an der Staatsoper Stuttgart in Vorbereitung:

- **SALOME** von R. Strauss (fragmentarisch)
- **LA TRAVIATA** von G. Verdi (fragmentarisch)

Anregungen für Aufwärmübungen

- Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten - Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler; Frankfurt am Main, 1989

2.3 **2.3.1**	**Spielkonzept zur Szenische Interpretation Weiße Rose von Udo Zimmermann**
2.3.2	**Opernjournal 70, S.14-15**

Junge Oper der Staatsoper Stuttgart

Weiße Rose

Szenen für 2 Sänger und 15 Instrumentalisten von Udo Zimmermann nach Texten von Wolfgang Willaschek

Spielkonzept und Materialien

Erarbeitet an der ***Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart***
von Markus Kosuch
Mitarbeit: Dietrich Crüsemann und Anne-Kathrin Ostrop

April 1998

Inhaltsverzeichnis

Vorwort ..... S. 3

Einleitung - Überlegungen zum Spielkonzept ..... S. 4

Die Spieleinheiten im graphischen Überblick ..... S. 8

Musikalische Analyse - im Überblick ..... S. 9

Spielkonzept ..... S. 14
Kapitel I (Direkter Bezug zu einzelnen Szenen) ..... S. 14
1.Szene (a): Einstieg: Assoziationen zum Begriff *Schweigen* ..... S. 14
1. Szene (b): Experimentieren mit einer Zwölftonreihe ..... S. 16
5. Szene: Musikalisches kommentieren einer Szene ..... S. 18
6. Szene: Experimentieren mit Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme .. S. 19
7. Szene: Umgang mit einem Melodram ..... S. 21
13. Szene: Textarbeit und Skulpturenbau ..... S. 25
15. Szene: Bibliodramatische Auseinandersetzung mit dem Psalm 13 ... S. 27
16. Szene: Kritische Analyse der Szene unter Benutzung von Quellenmaterial ..... S. 31

Kapitel II (Anregungen für thematisches Arbeiten - fächerverbindend) ..... S. 33
Assoziationsketten bilden (Einstieg) ..... S. 33
Meine Geschichte - unsere Geschichte: Lebenswege ..... S. 34
Libretto in eine eigene Sprache übersetzen und dabei konkretisieren ... S. 40
Eine Szene verklanglichen (Verwendung des musikalischen Materials) **....S. 41**
2048, Rückblick in die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts ..... S. 43
Librettofassungen vergleichen ..... S. 45
Abschließende Reflexion ..... S. 46

Materialien zum Spielkonzept (wenn nicht direkt im Anschluß an die jeweilige Spieleinheit) ..... S. 48
Inhalt der Musikkassette ..... S. 48
Musikalisches Material ..... S. 49
Libretto ..... S. 56
Quellen des Librettotextes ..... S. 63
Inhaltsangabe der ersten Fassung von 1968/69 ..... S. 75

Literatur ..... S. 77

Medien (CD, CD-ROM, Videos) ..... S. 78

Vorwort

Die Kammeroper ***Weiße Rose*** von Udo Zimmermann, nach Texten von Wolfgang Willaschek ist die zweite Produktion der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart für ein junges Publikum. In produktionsbegleitenden Projekten - im Sinne von Erlebnisraum Oper - haben wir bisher erfolgreich mit der Methode der Szenischen Interpretation gearbeitet. Durch Identifikation mit einer oder mehreren Protagonisten einer Oper bekommen Jugendliche die Möglichkeit „Verstrickungen" der Figuren aus einer Rollenperspektive zu erleben und zu reflektieren. So wird Oper nicht distanziert von außen betrachtet, sondern von innen heraus spielerisch- mit ihren Beziehungskonflikten, mit ihren historischen Bedingtheiten, mit ihren musikalisch-szenischen Ausdrucksfähigkeiten etc. - interpretiert.
Im Umgang mit der Kammeroper ***Weiße Rose*** gehen wir aufgrund der Struktur und Form des Librettos und der Musik einen anderen Weg. Die Kammeroper hat im „klassischen Sinne" keine Handlung und keine Figuren. Der Text hat einen eher poetisch/lyrischen Charakter und läßt deshalb viel Spielraum für Assoziationen und Interpretationen.
Deswegen werden, oft in Anlehnung an die Methode der Szenischen Interpretation, umfangreiche handlungsorientierte Vorgehensweisen angeboten, sich mit der Musik und dem Text der Oper auseinanderzusetzen. Auf Einfühlungssequenzen wird dabei vollständig verzichtet.
Damit beschreiten wir einen neuen und für uns spannenden Weg im Projekt ***Junge Oper der Staatsoper Stuttgart.***
Wir sind gespannt und neugierig auf die Sichtweisen und Interpretationsansätze der Jugendlichen und freuen uns auf interessante Begegnungen mit dem jungen Publikum.

Über Rückmeldungen zu Erfahrungen, die Sie mit dem vorliegenden Material gemacht haben freuen wir und sehr. Bitte schicken Sie diese an die

Junge Oper der Staatsoper Stuttgart
Postfach 10 43 45
70038 Stuttgart

Ein herzlicher Dank geht an Johannes M. Walter und den Studiengang Medienpädagogik der Staatlichen Hochschule für Musik und darstellende Kunst Stuttgart -insbesondere an Oliver Frick, Arnd Pohlmann, Oliver Prechtl, Jens Schroth und Yuen Ang Wang, die die Partitur analysiert haben. Auf der Grundlage der Analyse sind die musikalischen Spielkonzepte entstanden. Die „Playbackeinspielungen" wurden von Jens Schrot realisiert.

Markus Kosuch, Mathias Behrends
Leitung der Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart
Stuttgart, April 1998

Einleitung - Überlegungen zum Spielkonzept

Die Oper im Zentrum
Die Oper (Libretto und Musik) steht stets im Zentrum aller Betrachtungen. Sie bildet den thematischen Focus, so daß das Fremde im Mittelpunkt steht, dem es sich aus verschiedenen Perspektiven zu nähern gilt.

Vom „Abstrakten" zum „Konkreten"
Ein grundsätzliches Problem ergibt sich aus der Textstruktur des Librettos.
In einer „klassischen" Opern gibt es normalerweise Situationen, Handlungen, Dialoge, konkrete Figuren, die etwas tun, die zueinander sprechen.
Der Interpretationsprozeß läuft in der Regel deshalb von der konkreten Szene und den Figuren zu einer immer weitergehenden Abstraktionsebene. Man extrahiert im Interpretationsprozeß die Charaktereigenschaften der Figur heraus oder versucht, aus einer Szene den Grundkonflikt herauszulesen.

Interpretationsprozeß einer „klassischen Oper":
Vom Konkreten → zum Abstrakten
A: Sag mal, hast du was? Beziehungskonflikt? Mißverständnisse?
B: Nein, was soll ich denn haben?

Da das Libretto von Wolfgang Willaschek aber keine konkreten Situationen vorgibt, keine Dialoge hat und keine Handlung, sondern ein Text ist, der eher poetischen Charakter hat und aus Briefen und Tagebuchaufzeichnungen montiert ist, muß der Interpretationsprozeß genau in die entgegengesetzte Richtung laufen. Es besteht sonst die Gefahr, sich in der Abstraktion des Abstrakten zu verlieren und auf einer Metaebene zu scheitern.

Interpretationsprozeß *Weiße Rose*
Vom Abstrakten → zum Konkreten
Gib Licht meinen Augen
A: Sag mal, hast du was?
B: Nein, was soll ich den haben?
A: Ich möchte dich verstehen, kannst du mir erklären warum du ..... gesagt hast?
(als Beispiel: die Suche nach Verständigung)

Dieser Vorgang ist für den Interpretationsprozeß von großer Bedeutung. Das Libretto ist zunächst nichts anderes als ein Text. Es ist nur durch die Geschichte (Historie) und den Umgang damit sehr stark aufgeladen, so daß mit dem Text nicht mehr fragend und suchend umgegangen wird, weil alles klar zu sein scheint. Es ist also wichtig, sich von den gewohnten Umgangsformen mit dem Thema 'Nationalsozialismus' und 'Widerstand' etwas zu befreien, um überhaupt offen und fragend mit der Oper ***Weiße Rose*** umgehen zu können.

Fächerverbindendes Arbeiten - bestehende Unterrichtskonzepte integrieren (vornehmlich im Geschichtsunterricht)
Eine Oper kann nicht Geschichtsunterricht mit anderen Mitteln sein. Sie ist ein Text, der für die Bühne geschrieben ist. In diesem Spielkonzept und in den Materialien steht deshalb der Text im Zentrum, nicht die historische Tatsache der Widerstandsgruppe *Die Weiße Rose*. Mit diesem Text gilt es, sich zu konfrontieren, umzugehen, Fragen zustellen etc.
In der Auseinandersetzung mit dem Text kommt man aber mit vielen Themen in Berührung, die in Religion (Psalmen, Widerstand der Kirchen im 3. Reich, Dietrich Bonhoeffer), Deutsch

(Libretto-Vergleich), Geschichte (wer waren die historischen Figuren, auf die sich die Oper bezieht) weitergehend bearbeitet werden können.
Das Konzept ist insgesamt so strukturiert, daß bestehende Unterrichtskonzepte in den Auseinandersetzungsprozeß integriert werden sollen. Die Geschichtslehrer sind hier kompetente Ansprechpartner und haben umfangreiche Erfahrungen mit dem Thema *Widerstand* und *Die Weiße Rose* im Unterricht mit Jugendlichen zu arbeiten.
Ein Artikel in 'Geschichte in Wissenschaft und Unterricht' (43. Jahrgang 1992) von Joachim Rohlfes ist im Bezug auf den Umgang mit dem Thema Widerstand bei der Recherche aufgefallen. Eine Zusammenfassung dieses Textes findet sich im Anschluß an diesen Abschnitt (Seite 6): Er ist nicht nur für Geschichtslehrer interessant.

Aufbau des Spielkonzepts
Die Spieleinheiten sind nicht numeriert, sondern haben thematische Überschriften. Die Struktur der Oper legt ein solches mehr assoziatives Vorgehen in der Auseinandersetzung mit dem Text (Libretto und Musik) nahe.
In Kapitel 1 werden Spieleinheiten zusammengestellt, die sich direkt auf einzelne Szenen beziehen und sich relativ eng am Text orientieren.
In Kapitel 2 werden Anregungen gegeben, aus einer etwas größeren Distanz Themen aufzugreifen und zu bearbeiten. Wenn wir beispielsweise an einer Stelle einen biographischen Zugang über die Erstellung von Lebenskurven anregen, so aus der Überlegung, sich seiner eigenen Geschichte und Geschichtlichkeit bewußt zu werden.

Fragen stellen - Welche Zusammenhänge bestehen oder können hergestellt werden
Im Zentrum steht das Aufwerfen von Fragen. Wenn Jugendliche also beispielsweise fragen, wie die biographische Arbeit (Kapitel II - Meine Geschichte - unsere Geschichte: Lebenswege) mit der Oper *Weiße Rose* zusammenhängt, so sollte die Frage nicht vom Spielleiter oder von der Lehrerin beantwortet werden, sondern ihr sollte nachgespürt werden, wenngleich natürlich Anregungen von Seiten der Erwachsenen kommen können.
Diese thematische Zusammenstellung rückt den diskursiven Charakter der Auseinandersetzung ins Zentrum. Es gibt kein Lernziel im klassischen Sinne. Es gilt vielmehr, den Fragestellungen nachzuspüren, die durch die Spielprozesse angeregt werden. Es werden daher methodische Anregungen gegeben wie Fragestellungen nachgegangen werden kann, Antworten geben wir nicht.

Materialien zum Spielkonzept
Die Materialien, Texte, Arbeitsblätter sind in der Regel im Anschluß an jede Spieleinheit angefügt. Die Ausnahmen sind in der Rubrik 'Material' vermerkt und befinden sich im gesonderten Materialteil. Die meisten Quellentexte müssen von den TN selber in den im Literaturverzeichnis aufgeführten Werken recherchiert werden.

CD - ROM
Für die Computerfachleute, die es in der Regel in jeder Klasse gibt, möchten wir besonders auf die CD-ROM zu Weiße Rose hinweisen. Sie bietet sich für eine zügige Quellenrecherche sehr gut an und kann in einem Projekt gut benutzt werden. Die CD ist leider nach Auskunft des Verlages vergriffen, so daß sie nur entliehen werden kann.

Zusammenfassung (von Anne-Kathrin Ostrop)
„Der deutsche Widerstand gegen den Nationalsozialismus in *geschichtsdidaktischer* Perspektive“ von Joachim Rohlfes, erschienen: in Geschichte in Wissenschaft und Unterricht, ..., S. 427 - 438

Rohlfes beschreibt in seinem - nicht nur für Geschichtslehrer! - überaus lesenswerten Artikel über den geschichtsdidaktischen Umgang mit dem deutschen Widerstand drei große Bereiche: den Umgang mit diesem Thema vom Kriegsende bis heute, die Probleme der heute jungen Menschen mit dem Verständnis für das Thema und die daraus für den (Geschichts)unterricht resultierenden Gesichtspunkte.
„...in der ersten Nachkriegszeit ... ging es vor allem darum, ein Verständnis für die Legitimität, Tragik und Größe des Widerstandes überhaupt erst zu schaffen.“
In den 50er und 60er Jahren stand der „...Moment des Opferganges um der Wiederherstellung von Anstand, Gerechtigkeit, Menschenwürde und auch um der Rettung des deutschen Namens..“ im Vordergrund des politisch-pädagogischen Umgangs. „Seit den 70er Jahren griff ein neuer Unterrichtston um sich. Er rührte fraglos aus dem selbstbewußten Protest- und Aufbruchspathos der 1968er-Bewegung und lebte nicht zuletzt von der Überzeugung, man wisse aus eigener Lebenserfahrung, was Widerstand sei. Dies war ein zweischneidiger Anspruch. Er war fatal, soweit die jungen Leute die fundamentalen Unterschiede zwischen dem Widerstand in der Diktatur und in der Demokratie beseitewischten ... . Er war hilfreich, insoweit er den engen Zusammenhang von demokratischer Freiheit und Recht, ja Pflicht zum Widerstand bewußt machte ... .“
Im neuen, heutigen Unterrichtsstil „erhebt sich das Thema „Widerstand“ nicht mehr in eine gewöhnlicher Erfahrung entrückte Sondersphäre, sondern bleibt im Bereich historisch erschließ- und nachvollziehbarer Realität.“ Sowohl in der Forschung als auch in der Geschichtsdidaktik hat sich ein Wandel von der moralisch-ideologischen hin zu einer sozial- und alltagsgeschichtlichen Optik vollzogen. So empfahl die Kultusministerkonferenz 1980, die Vielgestaltigkeit des Widerstandes deutlich zu machen.

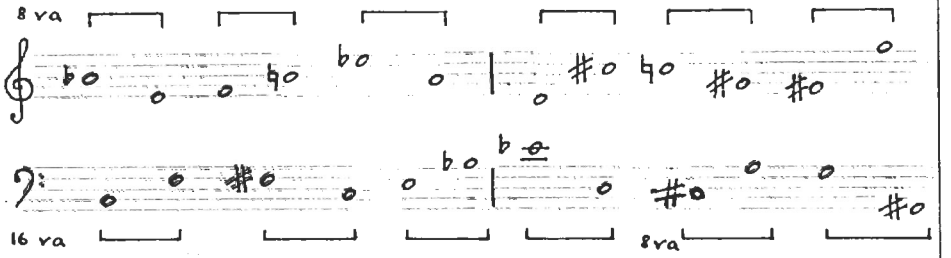
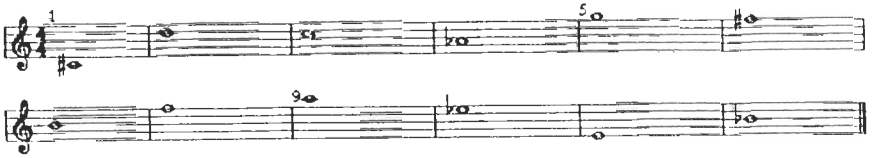
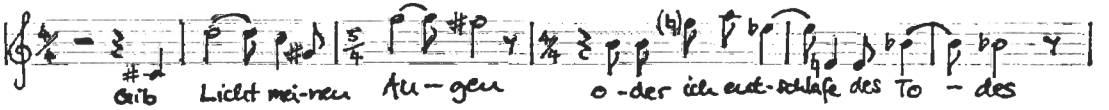
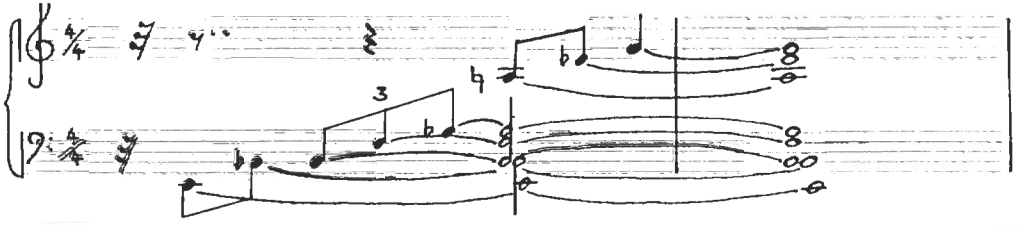
„Die jungen Leute von heute haben sich in ihren Lebensgefühlen, Welterfahrungen und Wertvorstellungen weit von dem Deutschland der ersten Jahrhunderthälfte entfernt. Man trifft gegenwärtig vielfach auf eine große innere Distanz der jungen Generation zu dem, was die Widerstandskämpfer umtrieb und leitete. ... Zwar sind solche Verstehens- und Vergegenwärtigungsprobleme für jegliches historisches Lernen typisch, und die Fremdheit und Sperrigkeit der Vergangenheit ist ein, wenn nicht *das* Kardinalproblem der Geschichtsdidaktik. Es bekommt jedoch da eine besondere Schärfe, wo die Dinge innerlich noch so nahe sind, daß ihre Auswirkungen (der NS-Zeit) ständig und überall spürbar sind, ...zugleich aber ein so tiefgreifender Erfahrungs-, Werte- und Kulturwandel stattfindet, daß die zeitliche Nähe weithin zu einer beträchtlichen Ferne geworden ist.“
Nach Rohlfes Meinung machen den jungen Menschen beim Thema Widerstand gegen den Nationalsozialismus folgende Punkte am meisten zu schaffen: Die Eid- und Gehorsamsskrupel vieler Widerstandskämpfer; ihr Patriotismus, um ihr Vaterland zu retten; die Utopie der proletarischen Weltrevolution, der die kommunistischen Widerstandkämpfer anhingen; die Bereitschaft der Widerstandskämpfer, ihr Leben in die Waagschale zu werfen, obwohl ihre Erfolgsaussichten deprimierend schlecht waren; der Zeitpunkt des Widerstandes, der - von einigen Ausnahmen abgesehen - sich erst erhob, als es bereits zu spät war; der ‘nationalkonservative’ Widerstand; und, daß die Judenverfolgung und -ermordung für den deutschen Widerstand kein vorrangiges Motiv seines Aufbegehrens gewesen zu sein scheint. Die Hinwendung zur Alltagsgeschichte

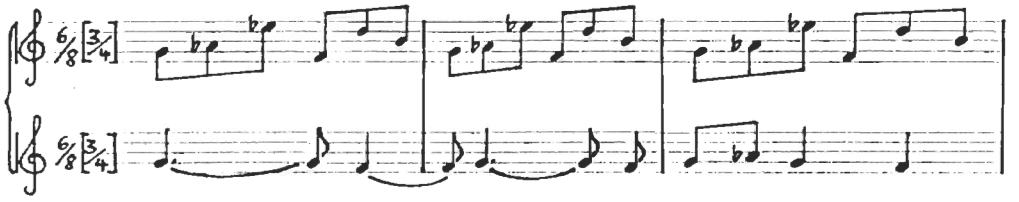
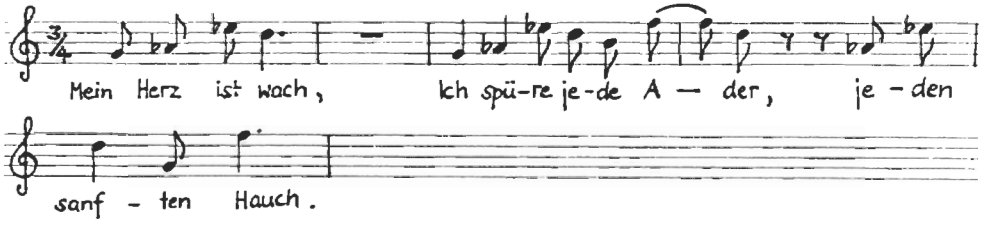
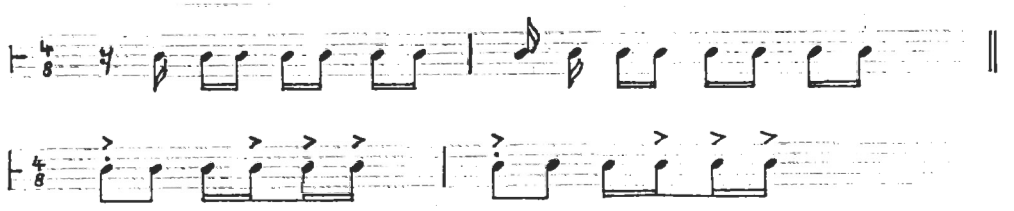
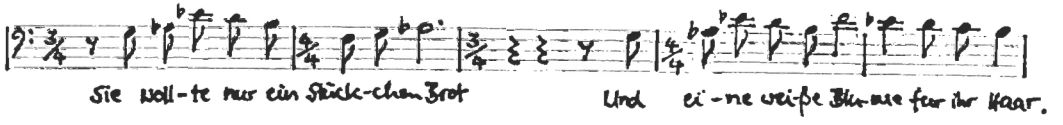
scheint dagegen lernfördernd zu sein: „Es scheint, als fühlten sie (die jungen Menschen heute) sich besonders zu jenen hingezogen, die als die sprichwörtlich ‘kleinen Leute’... dazu kamen, den Nazis entgegenzutreten.“

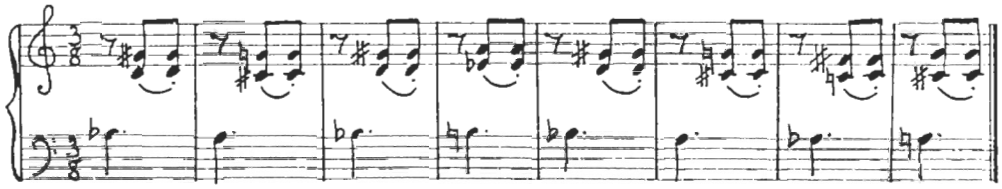
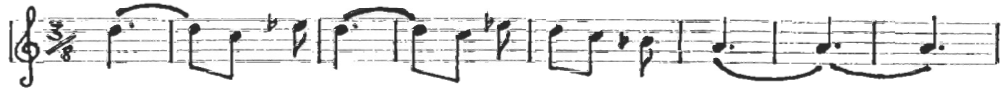
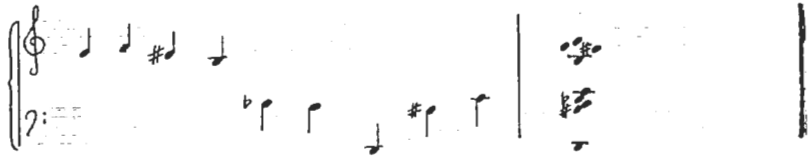
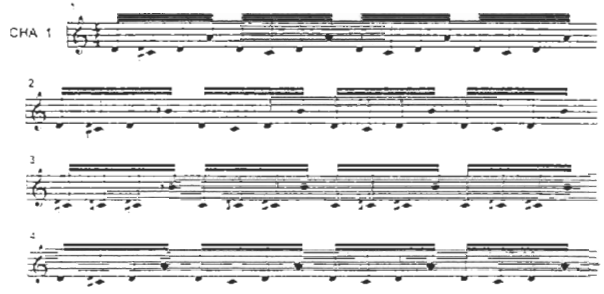
Rohlfes schlägt vor, im Geschichtsunterricht von heute folgende Gesichtspunkte besonders zu berücksichtigen:
- Der Begriff Widerstand muß geklärt, definiert werden, um deutlich zu machen, „daß es neben den Voll- und Höchstformen des Widerstandes eine breite Palette partieller und tendenzieller Widerstandshandlungen gab und daß es nicht zuletzt das NS-Unterdrückungssystem selbst war, das durch seine Verfolgungs- und Strafpraxis bestimmte, was als Widerstand zu gelten hatte. Die braune Diktatur kriminalisierte Verhaltensweisen, die in Rechtsstaaten zu den selbstverständlichen Rechten der Bürger zählen.“
- Die Darstellung des Themas Widerstand in seinem Zusammenhang mit dem nationalsozialistischen Terror- und Herrschaftssystems: „die Geschichte des Widerstands ist nur als Interaktion zwischen den Machthabern und ihren Widersachern zu begreifen“. Womit deutlich wird, daß Widerstand in einer Diktatur etwas anderes ist als Widerstand in einer Demokratie.
- Die Frage, ob der deutsche Widerstand die Sache einer kleinen Minderheit oder eine Bewegung mit einer gewissen Massenbasis gewesen ist.
- Die deprimierende Erkenntnis, „daß das Gros der Deutschen mitgemacht, weggeschaut, geschwiegen hat“. „Widerstand und auch nur abweichendes Verhalten forderten ein Maß von Gewissensstärke, Mut und Opferbereitschaft...“
- Die Widerstandsgruppen sollen in ihrer sehr unterschiedlichen politischen Überzeugung kennengelernt werden.
- Die Frage, ob man „Widerstandsgruppen an ihren Erfolgen und Mißerfolgen messen darf, oder verbieten die Opfer, die sie brachten, eine solche Sichtweise“?
- Die Grenzfälle und Kontroversfragen bringen häufig Klärung, z. B. „Hat man die Emigranten, die vom Ausland her gegen Hitler und sein Regime Front machten, zum Widerstand zu zählen?“
- Der Widerstand von Jugendlichen.
- Dem Unterrichtenden stellt sich die Frage, „wie weit soll der Unterricht auf Distanzierung und Historisierung abzielen, wie weit um Anteilnahme und Betroffenheit bemüht sein?“ Rohlfes: „Jede Einseitigkeit verfehlt das Ziel: Distanzierte Sachlichkeit ohne gefühlsmäßige Anteilnahme bleibt unverbindlich, affektive Betroffenheit ohne kritisches Denken gerät leicht ins Nebulöse.“
- „Man kann die Unterrichtseinheit schlecht abschließen, ohne die Frage nach dem Sinn und den Lehren des Widerstandes für uns Heutige zu stellen. Dieser Sinn liegt zu allererst in der Sphäre der Moral und des Gewissens. ... Vor allem: Je freiheitlicher, rechtsstaatlicher, demokratischer ein Gemeinwesen ist, desto entbehrlicher wird die Ausübung von Widerstand. Anzustreben ist ein staatlicher und gesellschaftlicher Zustand, in dem Widerstand überflüssig ist.“

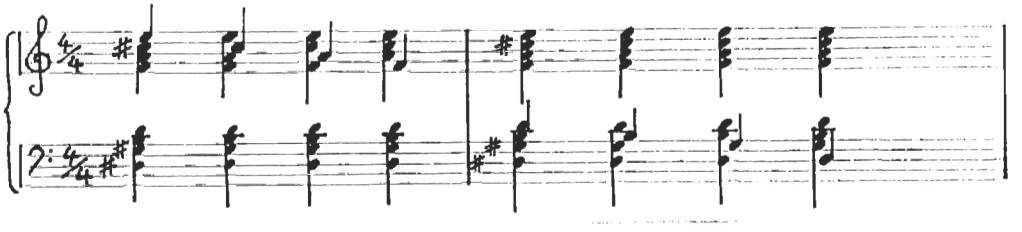
Musikalische Analyse

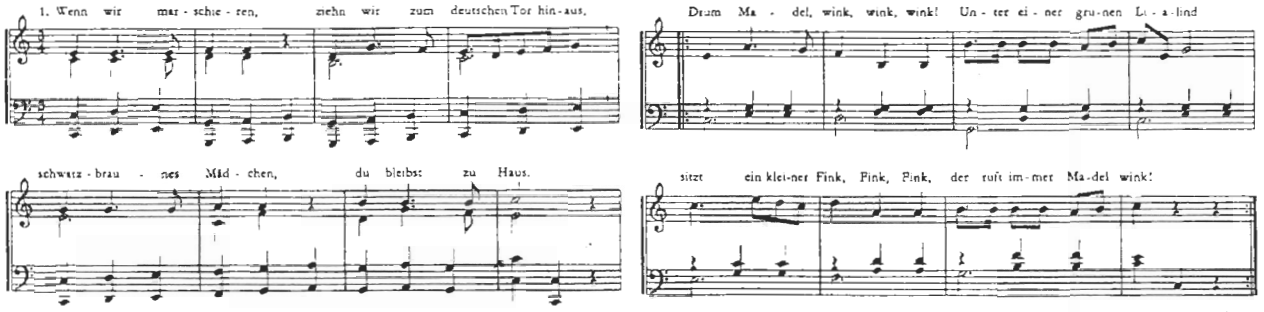
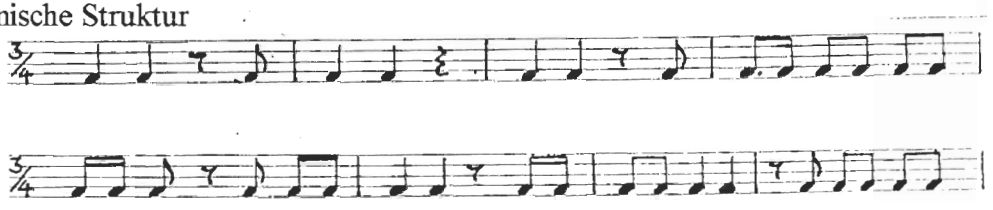
Zusammenstellung des wichtigsten musikalischen Materials der einzelnen Szenen. Es kann Grundlage für musikalische Spielkonzepte bilden.

Szene/Titel	Musikalisches Material/ Noten	Übereinstimmungen mit anderen Szenen
1. Gib Licht meinen Augen oder ich entschlafe des Todes	Rhythmisches Pattern:	3. Szene Ziffer 30 4. Szene Ziffer 42 11. Szene Ziffer 131
1. Teil Ziffer 1	6 Zwei-Tongruppen 	
2. Teil Ziffer 2	12 Tonreihe (Ziffer 2) 	13. Szene Ziffer 152 15. Szene Ziffer 178
		
	Rezitativakkord (Ziffer 2) 	15. Szene Ziffer 178

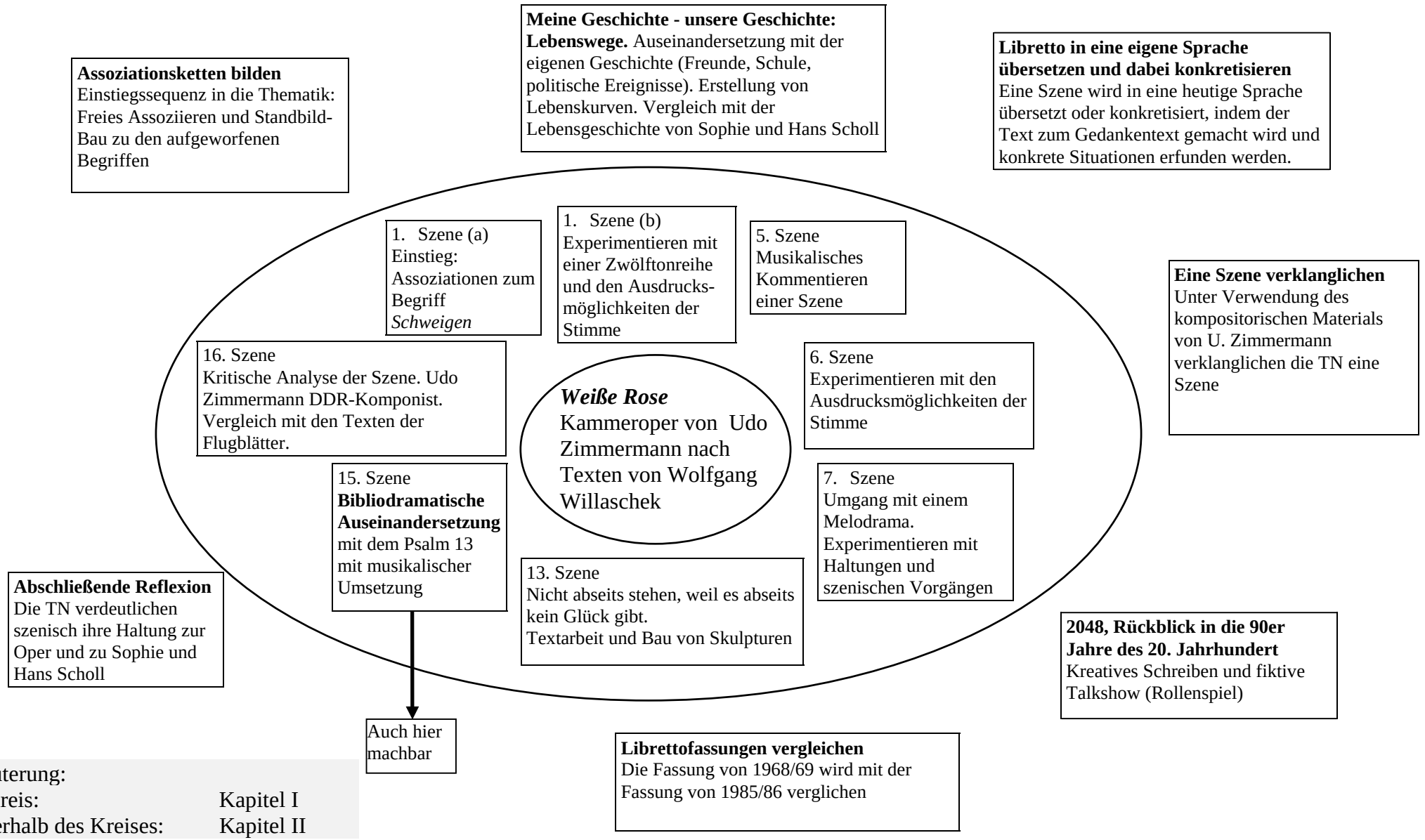
Szene/Titel	Musikalisches Material/ Noten	Übereinstimmungen
2. Mein Herz ist wach	andante 6/8 Takt (Ziffer 9)  Ziffer 10 - Tonfolge: Ich spüre jede Ader jeden sanften Hauch Intervallfolge: kleine Sek.; kleine Terz; kleine Terz; kleine Sek.; große Sek. 	Siehe 5. Szene Ziffer 46 „Leises frohes Kinderlied“ 12. Szene Ziffer 135 Siehe auch 3. Szene Ziffer 26: „Sie wollte nur ein Stückchen Brot“ (selbes Tonmaterial)
3. Schießt nicht	Rhythmische Pattern  „Sie wollte nur ein Stückchen Brot“ (Ziffer 26) 	3. Szene Ziffer 22 Ziffer 30 Ziffer 42 10. Szene Ziffer 124 Ziffer 125
4. Daß es das gibt	Material aus den Szene 1 bis 3	

Szene/Titel	Musikalisches Material/ Noten	Übereinstimmungen
5. Sie fahren in den Tod und singen noch, und singen, singen, singen	Leierkasten Rondo  „Leises frohes Kinderlied“ (Ziffer 46 / 60 - 63) 	8. Szene Ziffer 98
6. Wir haben eine Mauer aufgebaut	Akkord (geschichtet) (Ziffer 75) 	9. Szene Ziffer 123 (nur fragmentarisch)
7. Die Tür, die Tür schlägt zu	„minimal-music“ Motiv (Melodram) (neue Bewegungsform, strenger formaler Aufbau) 	

Szene/Titel	Musikalisches Material/ Noten	Übereinstimmungen
8. Sie haben ihr das Haar geschoren	Tonfolge: „Leises frohes Kinderlied“ rhythmisch zerrissen	
9. Einmal noch möchte ich mit dir durch unsere Wälder laufen	Zwölfton-Reihe (Ziffer 115) von d (Z 115) , h (Z 117), a, gis, c und es	
10. Ein Mann liegt regungslos erfroren	Material aus der 2. Szene Ziffer 10 und der 3. Szene Ziffer 26 Das Material wird verarbeitet.	2. Szene Ziffer 10 3. Szene Ziffer 26
11. Haltungen	„Reprise“ aus der 1. Szene 1. Teil (Ziffer 131) Verarbeitung von „Sie wollte nur ein Stückchen Brot“ ab Ziffer 132 (Prestissimo) stark verdichtet	
12. Mein Gott, ich kann nichts anderes als stammeln	„Reprise“ von 2. Szene Ziffer 9 (kleine Terz tiefer) „Melodie“ aus 5. Szene Ziffer 46 „Leises frohes Kinderlied“ 8-Klang, der sich alle zwei Takte einen ½ Ton nach unten verschiebt (Ziffer 136) 	Ziffer 142 neuer Klang mit den selben Tönen
13. Nicht abseits stehen, weil es abseits kein Glück gibt	Ziffer 152 Zwölfton-Reihe aus 1. Szene Ziffer 2 , ½ Ton höher	1. Szene Ziffer 2

Szene/Titel	Musikalisches Material/ Noten	Übereinstimmungen
14. Die Vision vom Ende		
15. .. und mein Feind könnte sagen, über den ward ich Herr	Quasi „Reprise“ von 1. Szene 2. Teil Ziffer 2	1. Szene 2. Teil Ziffer 2
16. Nicht schweigen, nicht mehr schweigen	„Stretta-Musik“, sie zitiert motivisches Material aus dem Lied „Wenn wir marschieren, ziehn wir zum deutschen Tor hinaus“ (Siehe auch Material XX)  2. Der Wirt muß borgen, er soll nicht rappelköpfig sein, sonst kehrn wir morgen beim andern ein. Drum Madel wink . . . 3. Des Wirtes Tochter, die trägt ein blaukariertes Kleid, sie trägt das blaue zum Zeitvertreib. Drum Madel wink . . . 4. Weg mit den Sorgen, weg mit der Widerwärtigkeit! Schwarzbraunes Madel, du wirst mein Weib. Drum Madel wink . . . Fuge (Ziffer 185 ff) Rhythmische Struktur  Marsch (Ziffer 199)	

MATRIX der Spieleinheiten



Erläuterung:
Im Kreis: Kapitel I
Außerhalb des Kreises: Kapitel II

Spielkonzept

Die folgenden Kapitel gliedern sich in:
Kapitel I : Zu einzelnen Szenen werden Vorgehens- und Arbeitsweisen vorgeschlagen und skizziert.
Kapitel II: Spieleinheiten werden skizziert, die nicht mit einzelnen Szenen umgehen, sondern thematische Aspekte aufgreifen und diese in ein Spielkonzept fassen.

Kapitel I

SZENE 1 Tief unter uns kein Schrei, nur Schweigen, schweigen, schweigen

Inhalt: Als Einstiegssequenz greift diese Spieleinheit den Begriff „Schweigen“ auf und gibt Anregungen, zu diesem Begriff Situationen zu assoziieren

Material: Text; Noten (Musikalisches Material Rhythmuspattern Z 1)

Mit einem Satz experimentieren:
- Die TN gehen durch den Raum. Sie sagen Sätze, die ihnen zum Stichwort „Schweigen“ einfallen: Sprichwörter, Assoziationen, Befehle etc.
- Auf einen Händeklatsch bleiben alle stehen und verstummen. (Stop)
- Jeder TN wählt aus den Sätzen einen aus, mit dem er weiter experimentiert.
- Auf Zeichen gehen alle weiter und Sprechen ihren Satz mehrfach hintereinander
- Stop
- Weiter gehen: Alle überlegen sich eine Situation, in der ihr Satz gesprochen werden könnte, ohne zu sprechen.
- Alle sprechen ihren Satz und stellen sich dabei ihre Situation vor, dabei können die TN auch untereinander Kontakt aufnehmen.
- Experimentieren mit dem Satz *Tief unter uns kein Schrei, nur Schweigen, schweigen, schweigen.* Die TN stehen im Kreis. Ein TN A geht auf einen TN B zu und spricht den Satz in einem Gestus, mit einer Haltung. Der TN B kann spontan mit einer Geste reagieren.

Reflexion:
Blitzlicht: Die TN teilen sich ihre Situationen und Sätze zum Begriff „Schweigen“ mit.

VERSION 1
Kleingruppenarbeit
In Kleingruppen zu jeweils 4 Personen erfinden und spielen die Teilnehmer eine Situation oder Alltagstätigkeit, in der der Satz *Tief unter uns kein Schrei, nur Schweigen, schweigen, schweigen* gedacht wird. Der Satz selber wird von keinem der TN ausgesprochen.
Die TN erhalten ein Arbeitsblatt, mit dessen Hilfe sie den Arbeitsauftrag strukturiert bearbeiten sollen (s.u.).

Präsentation
Die Kleingruppen spielen sich ihre Arbeitsergebnisse vor. Die Beobachter halten ihre Beobachtungen fest.

Reflexion
Wie wirken die entstandenen Szenen? Die Beobachtungen werden zusammengetragen.

Musikalische Arbeit
Die Musik von Udo Zimmermann wird eingespielt.
(Erste Szene erster Teil CD Track 1; 0:29 - 1:10 min)
Die Eindrücke der TN werden gesammelt.

Musikalisch-szenisches Spielkonzept
Vorbereitung
- Die TN erlernen den Rhythmus 1 (siehe musikalisches Material - Rhythmus-Pattern **Z 1**) in einem sehr langsamen Tempo.
- Die TN gehen nochmals in ihre Kleingruppen und in ihre Szene zurück.
- Eine Kleingruppe wird zur Musikgruppe (die Gruppe kann auch wechseln). Sie bekommt Schlaginstrumente und andere Instrumente (z.B. Klavier). TN spielen den Rhythmus. Er wird dann reduziert auf eine 32stel und eine Viertelnote. Ein TN „dirigiert“ den Schlag.

Spielsequenz
- Die TN spielen alle gleichzeitig ihre Szene und werden von den „Schlägen“ der Musikgruppe unterbrochen. (Version 1)
- Die TN spielen, bewegen und sprechen nur, wenn ein Schlag der Musikgruppe erklingt. (Version 2)
- Ein Teil der Gruppe wird zu Beobachtern. Version 1 und 2 werden nochmals durchgeführt.

Reflexion
Die TN tauschen sich über ihre Erfahrungen und ihre Beobachtungen aus.
Welche Wirkung hat die Musik auf die Szenen?
Abschließend wird über die Bedeutungsmöglichkeiten von Schweigen gesprochen.
Können sich die TN auf eine Interpretation auf eine Bedeutung des Satzes *Tief unter uns kein Schrei, nur Schweigen, schweigen, schweigen* einigen?

Arbeitsblatt A1

Erfindet eine Situation, in der der Satz *Tief unter uns kein Schrei, nur Schweigen, schweigen, schweigen* von den Spielern nur gedacht wird.
(Tip: Nehmt die erstbeste Situation, die euch einfällt. Sie muß nicht zum Text passen.)

Beantwortet dazu die W-Fragen:
Wer trifft aufeinander?
Wo findet die Szene statt?
Wann?
Was tut ihr?
Warum?
....

Deutet den Ort kurz mit ein paar Requisiten an.
Begebt euch an den Ort und geht eurer Tätigkeit nach.
Erfindet einen kurzen Dialog.
Spielt die Szene ohne den Text mitzudenken.
Sprecht den Dialog in der Art, daß der Text (*Tief unter uns kein Schrei, nur Schweigen, schweigen, schweigen.)* sichtbar wird, der dabei gedacht wird.

Präsentiert euer Ergebnis den anderen.

VERSION 2 (easy version)

Musikalische Arbeit
Die Musik von Udo Zimmermann wird eingespielt.
(Erste Szene erster Teil CD Track 1; 0:29 - 1:10 min)
Die Eindrücke der TN werden gesammelt.

Musikalisch-szenisches Spielkonzept
Vorbereitung
- Die TN erlernen den Rhythmus 1 (siehe musikalisches Material, Rhythmus-Pattern **Z 1**) in einem sehr langsamen Tempo.
- Ein kleine Gruppe wird zur Musikgruppe (Die Gruppe kann auch wechseln). Sie bekommen Schlaginstrumente und andere Instrumente (z.B. Klavier) und spielen den Rhythmus. Er wird dann reduziert auf eine 32stel und eine Viertelnote. Ein TN „dirigiert" den Schlag.
- Die übrigen TN denken sich eine Arbeitstätigkeit oder eine Alltagstätigkeit aus, der sie an unterschiedlichen Orten des Raumes nachgehen. Sie können dabei auch sprechen.

Spielsequenz
- Die TN gehen alle ihrer Tätigkeit nach. Sie werden von den „Schlägen" der Musikgruppe unterbrochen. (Version 1)
- Die TN spielen, bewegen und sprechen nur, wenn ein Schlag der Musikgruppe erklingt. (Version 2) Hierbei kann auch das Hörbeispiel von Udo Zimmermann (CD Track 1; 0:29 - 1:10 min) benutzt werden.
- Ein Teil der Gruppe wird zu Beobachtern. Version 1 und 2 werden nochmals durchgeführt.

Reflexion
Die TN tauschen sich über ihre Erfahrungen und ihre Beobachtungen aus.
Welche Wirkung hat die Musik auf die Tätigkeiten?
Abschließend wird über die Bedeutungsmöglichkeiten von Schweigen gesprochen.
Können sich die TN auf eine Interpretation auf eine Bedeutung des Satzes *Tief unter uns kein Schrei, nur Schweigen, schweigen, schweigen* einigen?

SZENE 1 b Gib Licht meinen Augen

Inhalt: In dieser Spielsequenz experimentieren die TN mit den Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme. Dabei arbeiten sie mit einem Satz aus der zweiten Szene:
Gib Licht meinen Augen oder ich entschlafe des Todes
Im weiteren Verlauf experimentieren die TN mit der 12-Ton-Reihe aus der ersten Szene.
In dieser Sequenz steht die musikalische Arbeit im Vordergrund. (In Verbindung mit Szene 15 wird zu diesem Vers auch textbezogen gearbeitet.

Material: Musikalisches Material **Z 2 (a)** oder **Z 2 (b)** und **Z (2) d.** Text: *Gib Licht meinen Augen oder ich entschlafe.* „Playback" - Zwölftonreihe der Kassette.

Experimentieren mit einer Zwölfton-Reihe:
Vorbereitung
Die TN stehen im Kreis und klatschen gemeinsam einen gleichmäßigen Rhythmus in Vierteln. Der Klatsch geht rum: Jeder TN übernimmt eine Viertel, so daß additiv derselbe Rhythmus entsteht.

Ein Text mit 12 Silben wird in diesem Rhythmus gemeinsam gesprochen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Gib	*Licht*	*mei-*	*nen*	*Au-*	*gen*	*o-*	*der*	*ich*	*ent-*	*schla-*	*fe*

Jeder TN übernimmt eine Silbe des Textes. Der Gesamttext entsteht additiv.
Sprechen in Extremen:
Nun soll der Text nicht mehr im gleichmäßigen Rhythmus gesprochen, sondern jede Silbe soll im Kontrast zur vorherigen Silbe artikuliert werden. Extreme sind: laut-leise, schnell-langsam, hoch-tief, geschrien-geflüstert, gesungen-gesprochen, gedehnt-verkürzt, auf einem Ton-auf vielen Tönen. Dabei kann das Hörbeispiel „Rezitativakkord“ (musikalisches Material **Z 2 (d)**) eingespielt werden, damit ein Klangteppich existiert, der das Experimentieren vereinfacht.
Im Verlaufe des Spiels mit dem Satz sollen die Silben immer extremer werden. Möglichkeiten der Kontraste können von den TN oder vom SL eingebracht werden.

Die Zwölftonreihe (musikalisches Material **Z 2 (a)** oder **Z 2 (b)**)
Hinweis: Im folgenden kann auch mit der Zwölftonreihe auf der Kassette als „playback“ gearbeitet werden.

- Jeder Teilnehmer bekommt nun einen Ton der Zwölftonreihe (cis,d,c,gis,g,fis,h,f,a,es,e,b) oder in der transponierten Version (gis, a, g, es, d, cis, fis, c, e, b, h, f).
  Wenn es zwölf Instrumentalisten in der Gruppe gibt, bekommt jeder einen Ton in der Reihenfolge der Reihe.
  Zu jedem Instrumentalisten gesellt sich ein Sänger, so daß 12 Kleingruppen entstehen, die gemeinsam weiterhin den Kreis bilden.
  [Ohne Instrumentalisten werden die Töne an 12 Kleingruppen verteilt. Sie werden dann zur Kassette oder begleitet vom SL am Klavier gesungen.]
  Die Reihe wandert.
- Wenn sich alle Kleingruppen ihrer Töne sicher sind, kann jetzt mit der 12-Tonreihe experimentiert werden. Die Reihe kann vorwärts und rückwärts laufen. Sie kann bei unterschiedlichen Tönen beginnen und auch da vorwärts und rückwärts laufen, die Reihenfolge sollte aber ansonsten nicht geändert werden.

Zwölftonreihe mit Text
Wenn sich die Gruppe sicher ist, kann jetzt ein Text (auch mit mehr als 12 Silben) mit den Tönen kombiniert werden. Ein Teil der Gruppe wird dabei zu Zuhörern, um Beobachtungen zur Wirkung des Textes zu notieren.

- Der Text läuft mit den Tönen im Kreis.
- Im nächsten Schritt kann auf der jeweiligen Tonhöhe mit unterschiedlichen Ausdrucksparametern experimentiert werden. Der Ton mit der Silbe/dem Wort kann schnell, langsam, laut, leise vorgetragen werden.

Reflexionsgespräch

- Erfahrungsbezogen: Wie war es, sich stimmlich so extrem zu äußern?
- Wirkungsbezogen: Welche Effekte, Wirkungen entstehen? Welche Emotionen entstehen bei den Zuhörern? Welche Bedeutung bekommt der Text?
- Musikbezogen: Welche musikalischen Parameter haben die TN kennengelernt?
- Zusammenstellen dieser Möglichkeiten. *Wichtig für ein späteres Experiment, bei dem die TN sich intensiv inhaltlich mit einer Szene auseinandersetzen und über Möglichkeiten der musikalischen Umsetzung sprechen und diese dann auch ausführen und präsentieren sollen.*

SZENE 5 Sie fahren in den Tod und singen noch, und singen, singen, singen

Inhalt: In der Auseinandersetzung mit dieser Szene nehmen die TN musikalische Haltungen ein und kommentieren den Text über eine Melodie und das Leierkasten-Rondo.

Material: Musikinstrumente, Kassettenrecorder, Notenmaterial (musikalisches Material **Z 46 (a) Z 46 (b)** oder **Z 46 (c)**, Text zur Szene

Einstudieren des Leierkasten- Rondos und einer kurzen Melodiephrase
Die TN gehen durch den Raum und sprechen den Satz *Leises frohes Kinderlied*. Der SL singt im Anschluß die kurze Phrase vor und die TN singen die Phrase nach.
Währenddessen studiert eine Gruppe von Instrumentalisten das 8-taktige Motiv des Leierkasten-Rondos in einem Nebenraum ein. *(Hinweis: eventuell nacheinander)*

Experimentieren mit Spiel- und Singhaltungen
Die Instrumentalgruppe steht der Gesangsgruppe gegenüber. Gegenseitig geben sich die Gruppen jeweils einen Gestus vor, in der die Phrase gesungen oder das Rondo-Motiv musiziert werden soll.
Die TN sammeln unterschiedliche musikalische Parameter, in denen man singen oder musizieren kann; z.B. die Melodie verfremden (unrein), staccato singen, in unterschiedlichen Tempi, schreien, flüstern etc. oder das Rondo vom Rhythmus beibehalten, aber andere Töne spielen, etc.

Kommentieren des Textes mit Sing- und Spielhaltungen
Es bilden sich Kleingruppen (jeweils aus Sängern oder Instrumentalisten).
Der Text wird vom Spielleiter in Abschnitte vorgelesen. Die Gruppen kommentieren spontan nacheinander den Abschnitt.
Hinweis: Textarbeit ist möglich, so daß die Gruppen sich intensiv mit dem Text auseinandersetzen können. Der SL kann die Abschnitte vorgeben, die Gruppen verabreden einen musikalischen Kommentar.

Präsentation
Der SL liest einen Abschnitt vor (Einteilungsvorschlag ist im Anhang im Libretto Szene 5 mit Strichen markiert), und die Gruppen kommentieren den Text musikalisch.
Die Reihenfolge der Gruppen wird verändert.

Reflexion
Erfahrungsbezogenes Feedback
Gibt es eine Entwicklung in der Szene, in den Kommentaren?
In welcher Situation befinden sich die Protagonisten?

Konfrontation der eigenen Erfahrungen mit der musikalischen Umsetzung von Udo Zimmermann
Die TN hören sich die Musik zur Szene 5 an (CD Track 5; 7:58 min).
Austausch über die Eindrücke der TN.
Welcher Mittel bedient sich Udo Zimmermann? (Blick in den Klavierauszug möglich)
Kommentiert Udo Zimmermann die Szene oder illustriert er sie?
Welche Eindrücke haben die TN?

Arbeitsblatt zur Spielsequenz 5: Sie fahren in den Tod

musikalische Parameter

	Ausdruck	Dynamik	Tempo	Artikulation	Ausdrucks-bezeichnungen	Besonderheiten, Verfremdungen usw.
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
	traurig, fröhlich, erregt, verschüchtert	p, fff, cresc.	largo, vivace, presto	legatissimo, stacc. port.	espressivo, dolce, maestoso	richtiger Rhythmus, aber falsche Töne, extreme Oktavlagen, „krächzende Stimme“, Instrumente „verfremden"

SZENE 6 Wir haben eine Mauer aufgebaut

Experimentieren mit den Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme

Inhalt: Die TN experimentieren mit den Ausdrucksmöglichkeiten der Stimme.
Zugrunde liegt ein Akkord. Dabei arbeiten sie unter anderem mit dem Satz: *Wir haben eine Mauer aufgebaut. Tag für Tag, Nacht für Nacht, Wort für Wort bis zum Schweigen.*

Material: Tafel (für den Satz), Text der Szene 6

Szenisches Lesen
Die TN sitzen im Kreis.
Jeder TN erhält den Text.
Jeder TN liest eine Zeile in einem selbstgewählten Ausdruck, der auch stark verfremdend sein kann und soll.
Der SL gibt einen gemeinsamen Grundgestus vor, in dem die TN den Text Satz für Satz lesen sollen.
Die TN machen Vorschläge, wie der Text gelesen werden kann: cool, wie Humphry Borgart, verzweifelt, betrunken, voller Stolz etc.

Aufwärmen
Die TN gehen durch den Raum, immer ein Ziel vor Augen und summen einen beliebigen Ton. Es entsteht ein Cluster. Die TN sollen jeder im eigenen Tempo nachatmen, der Klang soll im Raum stehen bleiben. Nach und nach wird der Klang lauter. Die TN sollen auch extreme Tonhöhen oder -tiefen ausprobieren.

Musikalisches Experimentieren mit dem Satz
Hinweis: Der Lärm, der bei den Übungen entsteht soll als Schutzraum für das eigene Experimentieren verstanden werden. Insofern ist die Regel, je lauter, je besser zu Beginn wichtig.
Bei dieser Übung gehen alle zunächst durch den Raum.
Auf Klatsch sprechen alle den Satz gleichzeitig.
Bei einem Pfiff summen alle einen Clusterklang.
Klatsch: die TN singen den Satz in einem Gestus und in einer Art, die ihnen angemessen vorkommt.
Pfiff: Der Cluster wird erneut gesungen
Klatsch: die TN singen mit dem selben Ausdruck wie vorher, nur ganz leise.
Pfiff: Der Cluster wird erneut gesungen
Klatsch: der Cluster bleibt im Raum, einzelne TN probieren ihre Version über dem Cluster aus.

Erweiterung:
Szenisch-musikalisches Experimentieren
Gleiches Vorgehen wie vorher (Klatsch - Pfiff).
Die TN sollen sich jetzt eine Alltagstätigkeit ausdenken, der sie nachgehen (Schuhe putzen, Fenster putzen, Zähne putzen, sich anziehen, eine Zeitung lesen, Dauerlauf machen, ...).
Während die TN jetzt zwischen Cluster-Singen und musikalischen Textexperimenten wechseln, gehen alle ihrer Tätigkeit nach.

Reflexion
Erfahrungesbezogenes Feedback
Die TN tauschen sich über ihre Erfahrungen aus.
Aus der eigenen Perspektive soll berichtet werden, welche Versionen sie passend fanden und warum.
Welche Unterschiede gab es beim Experimentieren im Gehen und während der Alltagstätigkeit?
Inhaltliche Reflexion
Die TN formulieren ihre Erwartungen an die Musik. Wie hat Udo Zimmermann diese Szene wohl vertont?

Hören der Szene 6 und Vergleich mit den Erwartungen
Die TN hören die Szene mit geschlossenen Augen.
Im Rundgespräch tauschen sich die TN über ihre Hörerfahrungen aus und vergleichen sie mit ihren Erwartungen.

SZENE 7 Die Tür schlägt zu, die Tür schlägt zu

Inhalt: In dieser Sequenz gehen die TN mit der Form Melodrama um. In Kleingruppen arbeiten sie an unterschiedlichen Ebenen des Textes. Es wird eine Handlung erfunden, es wird ein Sprechgestus festgelegt, es werden Haltungen zum Text eingenommen, es werden textliche Kommentare gegeben. Über verschiedene Verfremdungsverfahren wird der Text in unterschiedliche Kontexte gestellt und damit in seiner Bedeutung verändert.
Diese Sequenz kann auch als gemeinsame Übungssequenz benutzt werden, um später mit anderen Szenen auch musikalisch umzugehen.

Melodrama/ Melodram: [griech.] Unter Melodrama ist das Bühnenmelodrama, unter Melodram die Kombination Sprechen und Musik zu verstehen. Nach Vorformen bei Rousseau ist das Melodrama seit den Monodramen von G. Benda ein Typ des mus. Schauspiels, in welchem das gesprochene Wort durch Musik untermalt wird. ... (aus Riemann)

Material: Arbeitsblätter, Musikkassette mit Playback zur Szene 7 (3 Versionen)

Vorgehen:
- Die TN sitzen im Kreis.
- Die TN erhalten den Text zur Szene 7 (siehe Anhang)
- Nacheinander liest jeder TN eine Textzeile
- Im Wechsel gibt ein TN einen Gestus vor und der andere spricht die nächste Textzeile in diesem Gestus. (A=Gestus vorgeben, B= im Gestus lesen) A und B wechseln sich ab.

Arbeit in Kleingruppen
- Es werden Kleingruppen gebildet zu je 3 oder 4 TN.
- Jede Gruppe bekommt ein Arbeitsblatt zu den verschiedenen Aspekten einer szenischen Umsetzung. Alle Gruppen arbeiten dabei **verfremdend**, also nicht den Text verdeutlichend!!

Gruppe A legt einen Gestus fest. Zunächst für jede Textzeile.
Gruppe B erfindet einen szenischen Vorgang/Tätigkeit oder Handlung (auf den Stuhl steigen, sich die Zähne putzen, auf einem Bein hüpfen, einen Apfel schälen)
Gruppe C legt eine Haltung fest (gebückt, aufrecht, verkrampft, stolz ...)
Gruppe D schreibt einen kommentierenden Satz zu jeder Textzeile (dies kann auch eine Frage sein oder eine Behauptung)
[Gruppe E erfindet einen Sprechtext. Der Librettoauschnitt ist nur Gedankentext, der selber nicht gesprochen wird.]

Präsentation
Die Gruppen präsentieren zunächst nacheinander ihre Arbeitsergebnisse. Der Text wird bei den Gruppen B - D von außen neutral gelesen.
In einem zweiten Durchgang wird das Playback dazu eingespielt.
Dann werden die unterschiedlichen Arbeitsergebnisse miteinander kombiniert.
Gruppe B und C stehen auf der Spielfläche, Gruppe A liest den Text von außen, Gruppe D gibt die textlichen Kommentare von außen.

Zum Schluß wird die Musik (Playback) dazu eingespielt.

Reflexion
Erfahrungsbezogenes Gespräch.
Welche Beobachtungen wurden gemacht?
Wie hat sich der Text und sein Inhalt verändert?
In welcher Situation befindet sich die Person?
Wie kann man die Person beschreiben, die in dieser Szene agiert?
Welche Vorstellungen existieren von Gefangenschaft?
Ist Gefangenschaft nur in Gefängnissen vorstellbar oder gibt es noch andere Arten von Gefangenschaft?
Worin können sich die TN vorstellen, gefangen zu sein?
Kennen die TN Situationen, in denen sie sich bedrängt und gefangen fühlen?

Vertiefung
Nach dem Reflexionsgespräch und den vielen Experimenten wird nun in drei Gruppen an der Umsetzung des Textes gearbeitet, wobei die verschiedenen Aspekte der Szene (Haltung, Tätigkeit/Handlung, Gestus und gedanklicher Kommentar) enthalten sein soll.
Im Kleingruppengespräch soll zunächst erörtert werden, in welcher Situation sich die Person befindet.
Aus folgenden Situationen kann ausgewählt werden oder die in der Diskussion entstandenen Situationen im Zusammenhang mit „Gefangensein“ können die Grundlage für die Szenen bilden:

- Eine Person steht vor einer Entscheidung, die schnell getroffen werden muß und die über die weitere Lebenssituation entscheidet. Diese Entscheidung fällt ihr schwer.
- Eine Person hat im Treppenhaus ihren Haustürschlüssel verloren. Sie hat Angst, ein anderer könnte den Schlüssel finden und in die Wohnung eindringen.
- Jemand hat Angst mit einer Arbeit (kochen, Hausaufgaben) nicht fertig zu werden, muß aber damit fertig werden und beginnt ganz viel zu tun, muß es schaffen und alles wird immer chaotischer.
- Alptraum: Wegrennen wollen und nicht können, in einen nie endenden Abgrund fallen.
- Gefangensein in einer Beziehung/Liebesbeziehung. Man spricht miteinander und kann sich nicht verstehen.
- Eine Gruppe, niemand sagt etwas. Jeder will raus und kann nicht.
- Zwei sich fremde Personen fahren zusammen Aufzug. Das Schweigen ist unerträglich.
- Eine Person hat bereits im Behandlungsstuhl des Zahnarztes Platz genommen und wartet, daß der Arzt jeden Augenblick durch die geöffnete Tür eintritt.
- Eine Person möchte sich einmal ganz anders verhalten, als es für sie bisher typisch ist, traut sich aber nicht.

Die drei Arbeitsergebnisse werden mit und ohne Musik vorgespielt und miteinander verglichen.

Abschlußreflexion
Die Quellentexte werden gelesen.
Ist die Situation von Sophie Scholl im Gefängnis für die TN vorstellbar?
Wenn ja, wie, wenn nein, woran liegt das?

Arbeitsblatt

Gruppe A

Legt einen Gestus fest in dem jeder Satz gesprochen werden soll. Dieser Gestus muß nicht zum Text passen, er kann ihn auch verfremden (aggressiv, bedrückt, cholerisch, dynamisch, fröhlich, geil, heiter, ironisch, jammernd, keifend, liebevoll, mutig, neurotisch, pastoral, gequält, resolut, siegesbewußt, verträumt, unterwürfig, verklemmt, wütend, zickig).
Lest den Text in dem von euch festgelegten Gestus.

Gruppe B

Erfindet einen szenischen Vorgang/Tätigkeit oder Handlung (auf den Stuhl steigen, sich die Zähne putzen, auf einem Bein hüpfen, einen Apfel schälen). Diese Vorgänge können den Text auch verfremden. Probiert verschiedene Variationen aus, bevor ihr euch festlegt.

Gruppe C

Legt eine Haltung fest (gebückt, aufrecht, verkrampft, stolz ...). Probiert verschiedene Möglichkeiten aus, bevor ihr euch festlegt. Ein Spiel nimmt die Haltunge ein, ein anderer liest den Text neutral vor.

Schreibt euer Ergebnis jeweils über den Satz.

Die Tür, die Tür schlägt zu ...

Nur noch ein winziger Spalt.

Die dunkle Wand vor mir.

So oft saß ich in dieser Dunkelheit.

Und jetzt erschrecke ich vor ihr.

Hände greifen, würgen, drücken.

Schatten kommen auf mich zu.

Waren da Schritte?

Verharren an der Tür meiner Zelle Schritte?

Lauf weg, lauf weg!

Die Tür, die Tür schlägt zu.

Das Licht erlöscht, nur noch ein winziger Spalt.

Lauf weg, lauf weg!

Schritte, Schritte näher, immer näher,

kommt mich zu holen, kommt doch, so kommt doch!!!

Arbeitsblatt

Gruppe D

Schreibt einen Kommentar zu der jeweiligen Textzeile. Dieser Kommentar kann eine Frage, eine Aussage oder ein Befehl sein. Er kann den Text kontrastieren, ironisieren oder konkretisieren.

Lest jede Zeile neu, ohne Bezug zur nächsten. In einem zweiten Durchgang könnt ihr einen Bezug zwischen den Zeilen herstellen.

Z.B. Die Tür, die Tür schlägt zu (*Können die nicht mal einen Türstopper anbringen. Habe ich meinen Schlüssel dabei? Oh, Gott, ich habe meinen Schlüssel verloren.)*

Nur noch ein winziger Spalt *(Bin neugierig, was dahinter ist)*

[Gruppe E

Erfindet einen Sprechtext für eine konkrete Situation. Der vorliegende Text ist der Gedankentext, also das, was die Person in der Szene denkt.]

Die Tür, die Tür schlägt zu ...

Nur noch ein winziger Spalt.

Die dunkle Wand vor mir.

So oft saß ich in dieser Dunkelheit.

Und jetzt erschrecke ich vor ihr.

Hände greifen, würgen, drücken.

Schatten kommen auf mich zu.

Waren da Schritte?

Verharren an der Tür meiner Zelle Schritte?

Lauf weg, lauf weg!

Die Tür, die Tür schlägt zu.

Das Licht erlöscht, nur noch ein winziger Spalt.

Lauf weg, lauf weg!

Schritte, Schritte näher, immer näher,

kommt mich zu holen, kommt doch, so kommt doch!!!

SZENE 13 Nicht abseits stehen, weil es abseits kein Glück gibt ...

Inhalt
Bei diesem Vorschlag geht es um eine Auseinandersetzung mit dem Satz aus der 13. Szene: „Nicht abseits stehen, weil es abseits kein Glück gibt." Methodisch wird vor allem mit schriftlichen Assoziationen gearbeitet. Die Gruppe sollte nicht zu groß sein (möglichst nicht mehr als 15), die TN nicht zu jung (ab Kl. 11). Zum Abschluß wird die Musik zur 13. Szene (die Texte sind hier alle gesprochen) gehört.

Material: Musik zur Szene 13, Quellenmaterial zur Szene 13

Vorbereitung
TN sollten nicht zu eng sitzen (möglichst Einzeltische). Der Raum muß am Ende genug Platz bieten, um Skulpturen bauen zu können. Tafel oder Wandzeitung muß vorhanden sein.

Einzelarbeit
TN werden in 2 Gruppen eingeteilt und erhalten Arbeitsaufträge:
TN der Gruppe 1 erhalten den Auftrag, zum Thema „abseits stehen" eine Schnellschrift zu verfassen. Schnellschrift bedeutet: TN schreiben assoziativ und sehr schnell (d.h. ohne groß nachzudenken) auf, was ihnen zum Stichwort einfällt. Dabei müssen keine vollständigen Sätze zu Papier gebracht werden, es können auch nur Stichworte und Bruchstücke sein. Wichtig ist, den Schreibfluß nicht zu unterbrechen, sondern wirklich alles aufzuschreiben, was einem in dem Moment im Kopf herumgeht (u.U. auch „mir fällt nichts ein, wie ist das doof").
TN der Gruppe 2 erhalten den Auftrag, auf einem Blatt alle Lügen und auf einem anderen Blatt alle Wahrheiten zum Thema „Glück" aufzuschreiben. Auch sie sollen dies schnell und assoziativ tun.
Allen TN wird mitgeteilt, daß die Ergebnisse ihrer Niederschrift nicht veröffentlicht werden. Diese Mitteilung ist wichtig, damit keine Selbstzensur stattfindet. Dann bekommen beide Gruppen acht Minuten Zeit, um den jeweiligen Auftrag zu erfüllen.
Nach acht Minuten bekommen alle TN den Auftrag, auf der Grundlage ihrer nun vorliegenden Assoziationen einen Text von maximal einer halben Seite zu ihrem jeweiligen Thema zu verfassen. Der erste und der letzte Satz sollen dabei identisch sein. Alternativ dazu kann auch ein 11-Worte-Gedicht erstellt werden (1.Zeile: ein Wort, 2. Zeile: zwei Worte, 3. Zeile: drei Worte, 4. Zeile: vier Worte, 5. Zeile: ein Wort). TN bekommen dafür zwanzig Minuten Zeit.

Präsentation
Die Einzelarbeiten werden anschließend präsentiert. Dabei gilt das Prinzip der Freiwilligkeit: niemand muß etwas vortragen. Außerdem werden die jeweiligen Vorträge nicht kommentiert oder diskutiert. Es empfiehlt sich, daß die TN für ihre Präsentation aufstehen, und daß sie ihren Text zweimal nacheinander vortragen.
Die Einführungssequenz sollte mit einer Pause abgeschlossen werden.

Gruppenassoziation
In die Mitte der Wandzeitung schreibt SL den Satz: „Nicht abseits stehen, weil es abseits kein Glück gibt". TN werden aufgefordert, Einfälle zu diesem Satz ebenfalls auf die Wandzeitung zu schreiben. Die Gruppenassoziation geschieht schweigend. TN können natürlich an der Wandzeitung auch ihre jeweiligen Bemerkungen kommentieren (stummer Dialog).

Skulptur erstellen
Anschließend werden TN aufgefordert, sich in Gruppen zu jeweils viert aufzuteilen, und den

Satz „Nicht abseits stehen, weil es abseits kein Glück gibt“ in einer Skulptur darzustellen. Die Skulpturen werden anschließend betrachtet.

Alternative
Wenn es möglich erscheint, kann man einer Gruppe auch den Auftrag geben, einen Dialog zu dem Satz zu erfinden. Dieser wird dann ebenfalls präsentiert.

Reflexion und Abschluß
Vor der Reflexionsrunde hören TN die Musik zur 13. Szene. Im Abschlußgespräch können sich alle nochmals zu dem Zentralsatz, aber auch zum eigenen Erleben mit den unterschiedlichen Methoden äußern. Das Quellenmaterial zur Szene 13 kann gelesen werden (siehe Material). Am Ende kann noch einmal die Musik gemeinsam gehört werden.

SZENE 15 Und mein Feind könnte sagen, über den ward ich Herr

Material: Psalm-Textblatt (s.u.), Fotoapparat, CD-Ausschnitte der Szenen 1 und/oder 15, Libretto-Texte der Szenen 1, 12, 15.

Geschichtlich-theologische Hintergründe

Der Name „Psalm“ stammt wie die Bezeichnung „Psalter“ aus dem Griechischen, bedeutet ‘berühren, rupfen, fühlen’ und meint das Lied zum Saitenspiel. Das Buch der 150 Psalmen ist ein Sammlung von Liedern und Gebeten und findet sich im Alten Testament, in den deutschen Bibeln meist hinter dem Buch Hiob.

Im Buch der Psalmen sind Lieder und Gebete als Dokumente israelitischer Frömmigkeit aus verschiedenen Jahrhunderten und den verschiedensten Anlässen entstammend gesammelt. In ihm wird deutlich, daß sich im Alten Testament nicht nur Texte finden, die als Wort des Jahwe-Gottes an Israel zu verstehen sind, sondern auch Worte der Klage und des Lobes von Menschen, die sich an Gott wenden.

Der Psalter gehört zu den „poetischen Büchern“ des Alten Testaments, das sich in verschiedene Gattungen einteilen läßt:

Klage des Einzelnen, Vertrauenspsalm, Klagelied des Volkes, Danklieder des Einzelnen, Hymnus, Liturgien.

Der der *Weißen Rose* vorliegende Psalm 13 läßt sich der Gattung „Klage des Einzelnen“ zuordnen. Eine Person betete diese Psalmen in Krankheit, Verfolgung und Unglück. Diese Klage- oder Gebetslieder sind die häufigste Gattung des Psalters.

Ihre Hauptbestandteile sind:

- Anrede (oft schon mit kurzer Bitte) 13,2a
- Klage (Notschilderung) 13,2b - 13,3
- Bekenntnis der Zuversicht 13,4b.13,5
- Bitte 13,4a
- Lobgelübde 13,6

Häufig ist ein Umschwung von der Klage zum Dank zu beobachten, der in der Wissenschaft unterschiedlich interpretiert wird. Oft wird er aber als Heilsgewißheit des Beters trotz allen Elends gedeutet.

Didaktisch-methodische Hinweise

Bei der Beschäftigung mit einem Psalm erscheint es wichtig, daß der Tiefe der menschlichen Verzweiflung, die in diesen Jahrtausende alten poetischen Texten zum Ausdruck kommt, ansatzweise nachgespürt wird. Nur dann ist die große Zuversicht, die trotz des Leids und der Verzweiflung aufblitzt, erkennbar und als dem Menschen eigene Ambivalenz, als Hoffnungssehnsucht deutbar.

Die Beschäftigung mit Psalmen ist im Zusammenhang mit der Oper *Weiße Rose* von Bedeutung, weil der Psalmtext den Rahmen des Librettos bildet (Szene 1: Gib Licht meinen Augen... und Szene 15: ... Und mein Feind könnte sagen, über den ward ich Herr). Dabei ist auch klar, daß ein schulischer Umgang mit einem Psalm sicherlich nicht leicht ist. Hier kann nur ein Vorschlag gemacht werden, der nach Möglichkeit nicht stur übernommen, sondern auf die Gruppe hin verändert werden soll.

Die bibliodramatische Methode bietet dabei große Chancen, fordert dem SL aber auch viel ab. Nötig ist eine hohe Sensibilität für gruppendynamische Prozesse und eine starke Präsens. Spielende können unversehens so mit eigenen Emotionen konfrontiert sein, daß die Selbstschutzmechanismen nicht mehr funktionieren und sie sehr verletzbar werden. In diesem Fall sollte der SL sich nicht scheuen, daß Spiel abzubrechen. Für SL, die erstmals mit

bibliodramatischen Methoden arbeiten, empfiehlt sich auf jeden Fall eine doppelte Besetzung der Rollen. Die Gruppe sollte nicht zu groß und dem SL gut vertraut sein.

Einstieg - Aufwärmen
In welcher Weise die TN vor dieser Einheit darüber informiert sein sollen, daß der zu bearbeitende Text ein Psalm ist, bleibt dem SL überlassen, was für die Frage von Abwehr aber entscheidend sein kann.
Als Einstieg sollen einige weckende, aber dennoch nicht aufpuschende Körperübungen gemacht werden:
Die TN gehen schweigend durch den Raum, SL gibt einige Impulse: Sich im Laufen recken und strecken; die Arme weit am Körper entlangschwenken; auf Zehenspitzen/Hacken laufen; wenn sich zwei begegnen, sich ganz tief verbeugen, dabei ausatmen, beim Einatmen sich langsam wieder aufrichten; im Stehkreis eine kurze „Körperreise“ durch den Körper machen (Füße, Beine, Po, Rücken, Wirbelsäule, Hals, Kopf, Gesicht, Arme, Bauch, Beine, Füße, Fußsohlen); wenn es die Gruppensituation zuläßt: beim Ausatmen lautieren, tief summen mit entspanntem Gesicht; evtl. bei ruhiger ernsthafter Atmosphäre einige (nicht alle) der folgenden Worte langsam, mehrmals hintereinander zum Erklingen bringen: „lange“, „verbergen“, „Schmerzen“, „Kummer“, „Feind“, „erleuchten“, „jubeln“, „erliegen“, „bauen“, „Herz“, „singen“; abschließend gehen die TN wieder durch den Raum, SL gibt ein Wort der eben gesprochenen Worte vor, TN setzen es in eine Gehhaltung um.

Bibliodramatische Arbeit:
- Lesen
TN kommen in den Sitzkreis, SL teilt den Sitzkreis in zwei Hälften. Alle TN erhalten den Text, GL liest ihn zunächst ruhig vor. Anschließend lesen die beiden Sitzkreishälften den Text abwechselnd (pro Vers eine Hälfte), danach wird der Text nochmals gelesen, wobei die andere Gruppe anfängt. Dieses mehrfache und wechselseitige Lesen des Textes dient dem genaueren Zuhören, Sprechen und Wahrnehmen und korrespondiert mit dem traditionellen liturgischen Umgang mit Psalmtexten.

- Situationen imaginieren
Anschließend ein kurzes Gespräch über den Text, quasi eine mündliche Zusammenfassung. Es soll gemeinsam überlegt werden, in welcher Situation sich das Ich befinden könnte, daß es so verzweifelt ist. Die Ideen werden an der Tafel oder Tapete notiert. Diese Vorgehensweise des gemeinsamen Überlegens des Settings dient als notwendiger Rollenschutz für die Ich-Spieler.

- Interview der Protagonisten - Ich - Feind - Gott
Wenn die Situation geklärt ist, wird gefragt, wer sich als das sprechende Subjekt, das Ich zur Verfügung stellt, bzw. „Wer möchte das Ich spielen?“. Zwei TN (oder mehr) sollten gemeinsam das Ich spielen.
Nun wird das Ich von den anderen TN in seiner Rolle befragt:
Was hast Du erlebt, daß Du Dich so beklagst?
Wer ist Dein Feind? Welchen Kummer hast Du?
Meinst Du wirklich, daß Gott Dir da helfen kann?
Warum tust Du denn nichts, sondern wartest darauf, daß Dir jemand hilft?....
Es sollen alle (ernsthaften) Fragen zugelassen werden, weil auch, bzw. gerade die härteren Fragen tief in den Text einführen. Falls die Ich-Spieler auf manche Fragen nicht mehr weiter wissen, kann ihnen jemand zu Hilfe eilen, sich hinter sie stellen und an ihrer Stelle eine Antwort geben. Wichtig ist allerdings, daß der schmale Grat zwischen „in der Rolle sein“ und „man selber sein“ sehr vorsichtig und sensibel begleitet wird, denn es soll kein Psycho-Rollenspiel

entstehen, sondern eine Möglichkeit erfahren werden, warum es einen derartigen Text geben könnte.
Anschließend wird die gleiche Übung mit einem anderen Ich in einer anderen Situation wiederholt.
Wenn ein noch stärkerer Rollenschutz vom Spielleiter als erforderlich betrachtet wird, können die Rollen auch mehrfach besetzt werden, indem die Spieler einer Figur sich ihre Rolle vorher ausdenken und anschließend dementsprechend argumentieren. Somit wird eine weniger starke Personenzentrierung erreicht.

Im Anschluß daran wird einer der im Text beschriebenen Feinde und auch Gott befragt (ebenfalls von zwei TN gemeinsam gespielt).
Fragen an den Feind/Gegner könnten z. B. lauten:
Was hast Du denn gegen den anderen? Seit wann besteht Euer Streit?
Kannst Du ihn denn nicht in Ruhe lassen? ....
Fragen an Gott könnten lauten:
Warum läßt Du ihn denn so lange zappeln?
Erst nicht helfen und sich dann noch anbeten lassen! ...
Auch hier wäre es gut, wenn die TN mehrere Varianten des Feindes und Gottes erproben.
Nun soll es zu einer Begegnung, einem Gespräch dieser drei Personen kommen: Ich, Feind, Gott. Nach Möglichkeit sollte die Gruppe entscheiden, welche Kombination sie gerne einmal sehen möchte: Das am Boden zerstörte Ich trifft auf einen aufbrausenden Gott und einen extrem zynischen Feind oder der Gott ist zynisch und/oder arrogant, dem der einzelne Mensch völlig egal ist ... . Wahrscheinlich kommt es bereits unwillkürlich in dieser Begegnung zu Körperhaltungen.

Szenische Reflexion - Standbilder bauen
Nun soll die Gruppe die drei Figuren zu einem Standbild bauen, in dem das Gespräch in einer Haltung verdichtet wird. Darüber hinaus gibt die Gruppe der Figur ein Wort aus dem Psalm und die Sprechweise vor. So wird das gesamte Gespräch in einem Bild und in drei Worten zusammengefaßt. Um den Spielern ebenfalls einen Blick auf ihre Haltung zu ermöglichen und um zu verdeutlichen, daß es sich um eine Figur handelt, sollten andere Personen der Gruppe die erarbeitete Haltung im Standbild einnehmen. Die einzelnen Standbilder sollten fotografiert werden. In einem anschließenden Blitzlicht äußert sich jeder TN unkommentiert in einem Satz über das Spiel und das Standbild.

Reflexionsgespräch - Gottesbilder?
In einer Gesprächsrunde haben die TN nun Gelegenheit, sich über das Erlebte ausführlicher zu äußern. Dabei sollten zunächst diejenigen zu Wort kommen, die sich für eine Rolle zur Verfügung gestellt haben. Besonders über die im Spiel aufgetauchten Gottesbilder lohnt sich ein tieferes Gespräch. Unter Umständen kann an dieser Stelle auch der Librettotext der 12. Szene (Mein Gott, ich kann nichts anderes als Stammeln) hinzugezogen werden.

Erweiterung
Konfrontation mit der Oper
Falls die nun folgende Erweiterung mit sprachlich-ästhetischer Arbeit nicht realisiert wird, sollte an dieser Stelle zum Abschluß die Szene 1 und/oder Szene 15 der Oper gehört werden und der Text der 1. , 12. und 15. Szene gelesen werden.

Sprachlich-ästhetische Arbeit
Im Anschluß an die bibliodramatische Arbeit können ihre Ergebnisse in einem weiteren Schritt nun sprachlich-musikalisch-ästhetisch behandelt werden. Dies geschieht, indem sich Kleingruppen bilden (je ca. 6-8 TN), die mit sprachlich-stimmlichen Mitteln ihre erlangte Interpretation des Textes verklanglichen. Dabei sollen die Parameter Lautstärke, Tonhöhe, Tondauer, Dynamik, Wiederholung, Echo, Stimmklang (Männer-Frauen-Stimme), Sprechen ausschließlich der Vokale oder Konsonanten, Gleichzeitiges Sprechen, Schreien etc. genutzt werden. Jetzt soll bewußt auf szenische Körperhaltungen verzichtet werden. Für diesen Prozeß haben die Gruppen ca. 20-30 Minuten (nach Möglichkeit in unterschiedlichen Räumen) Zeit. Anschließend führen die Gruppen ihre Ergebnisse vor (evtl. nach Absprache mit der Gruppe kann dies mit einem Cassettenrecorder aufgenommen werden). Es kann zu einer kurzen Befragung der Kleingruppe durch die Großgruppe kommen, allerdings sollten die Ergebnisse nicht zerredet, sondern tendenziell so stehen gelassen werden.
Die Verklanglichung kann auch (zusätzlich oder ausschließlich oder von einer Kleingruppe) instrumental erfolgen.

Ergebnisse mit der Musik der Oper vergleichen
Abschließend kann nun die Szene 1 und/oder Szene 15 aus der Oper *Weiße Rose* gehört werden. Über die Umsetzung des Psalms im Libretto und in der Musik kann sich dann innerhalb eines Gesprächs auseinandergesetzt werden, denn jeder TN hat nun eine eigene Haltung zu dem Text. Gefragt werden kann nun z.B.: Warum hat der Librettist oder Komponist diese Aufgabe so und nicht anders gelöst? Dabei geht es nicht um einen Konsens in den Antworten, sondern der Prozeß des Fragens soll angeregt und unterstützt werden.

Material

Psalm 13

2 Wie lange noch, Herr, vergißt du mich ganz?
/ Wie lange noch verbirgst du dein Gesicht vor mir?
3 Wie lange noch muß ich Schmerzen ertragen in meiner Seele,
/ in meinem Herzen Kummer Tag für Tag?
/ Wie lange noch darf mein Feind über mich triumphieren?
4 Blick doch her, erhör mich, Herr, mein Gott,
/ erleuchte meine Augen, damit ich nicht entschlafe und sterbe,
5 damit mein Feind nicht sagen kann: /
„Ich habe ihn überwältigt“, damit meine Gegner nicht jubeln,
/ weil ich ihnen erlegen bin.

6 Ich aber baue auf deine Huld,
/ mein Herz soll über deine Hilfe frohlocken. Singen will ich dem Herrn,
/ weil er mir Gutes getan.

(aus: Die Bibel - Einheitsübersetzung)

SZENE 16 Nicht schweigen, nicht mehr schweigen

Inhalt: Die 16. Szene wirft viele kritische Fragen auf und rückt das Thema ins Zentrum: Wofür werden Sophie und Hans Scholl benutzt bzw. sogar mißbraucht.
Fritz Hennenberg behauptet in seinem Buch „Udo Zimmermann“ (Bonn 1992), die Aufrufe des Finales seien „als Zitate aus Flugblättern sogar dokumentarische belegt“ (S. 64), und es entsteht der Eindruck, als hätten Sophie und Hans Scholl in dieser Haltung geredet und agiert. In der genauen Analyse der Flugblätter und des Stücktextes aber wird sehr schnell deutlich, daß eine Textmontage entstanden ist, die es auf ihre Authentizität hin zu überprüfen gilt.
Dieses Vorgehen und die Motive, die dazu geführt haben könnten, sollen hier thematisiert werden. In diesem Zusammenhang wird auch Udo Zimmermann als Komponist in der DDR mit zur Sprache kommen, und für höhere Klassen ist möglicherweise der Begriff der *political correctness* von Interesse.

Material: Musik zur Szene, Libretto, Quellentexte zur Szene 16, die Flugblätter, Infotexte über und von Udo Zimmermann, Original des Lieds „Wenn wir marschieren, ziehn wir zum deutschen Tor hinaus“ (siehe musikalisches Material)

Musik hören
Die Musik der Szene wird eingespielt (CD Track 16; 2:25 min)
Die TN notieren sich auf einem Blatt Papier ihre Höreindrücke.
Welche Haltung nehmen die beiden Protagonisten der Szene ein?
Wie wirkt das auf den Zuhörer? Welche Eindrücke entstehen?
Die Eindrücke werden gesammelt und an der Tafel festgehalten:
Information darüber, daß das Lied „Wenn wir marschieren, ziehn wir zum deutschen Tor hinaus“ verarbeitet wird.

Textanalyse und Sekundärliteratur
Unter Verwendung des Librettos, der Quellentexte zur Szene 16 und der Flugblätter wird analysiert, wie der Autor in den Text eingegriffen hat und wie er musikalisch mit dem Text umgeht.

Nochmaliges Hören der Musik
Die TN hören erneut die Musik und notieren ihre neu entstandenen Eindrücke nach der Analyse des Textes.

Reflexion
Wie bewerten die TN das Vorgehen des Autors? (Willaschek? oder Zimmermann?)
Ist es legitim, den Eindruck zu erwecken, daß dies Sätze und Haltungen von Sophie und Hans Scholl sind?
Was erweckt diesen Eindruck?
Wie wird mit den historischen Personen umgegangen?
Erörterung des Problems: Läßt diese „mitreißende Musik“ Möglichkeit zur kritischen Reflexion?

Hinweis: *Diese Einheit kann als Überleitung zu einer Gesamtreflexion benutzt werden. Siehe Kapitel II* ***Abschließende Reflexion****.*

Material zu Szene 16

Ausschnitt aus :
Deutschland nach 1945. Ein Lesebuch zur deutschen Geschichte von 1945 bis zur Gegenwart. Hrsg.: Eckart Conze und Gabriele Metzler. München 1997. Beck´sche Reihe 1239.
Darin ist ein Artikel über die deutsche Kunst in BRD und DDR. Dieser Text könnte als Diskussionsgrundlage für „political correctness“ und „Zimmermann“ dienen.
Er ist - obwohl er nicht von der Kunstform Musik handelt - ein Text der als Einstieg in eine Diskussion dienen kann.

Hans Belting (S. 244 - 245)

Zweierlei deutsche Kunst

Die Teilung Deutschlands hat auch einen tiefen Graben durch die Kunst gezogen. Die Westkunst schloß sich der internationalen Moderne, die Ostkunst dem Sozialistischen Realismus an. Die eine glich der anderen so wenig, daß nicht einmal mehr der Streit um das, was die Deutschen für richtig und für falsch in der Kunst hielten, ausgetragen werden konnte. Beide Seiten suchten ihre Identität in einem Prinzip, mit dem sie in das neue politische System paßten, statt in der eigenen Tradition. Auch der Grundsatz, auf den die jeweilige Kunst schwor, war im Grunde ein Fremdimport. Im Westen holte man die Moderne nach, im Osten den Sozialismus. Das bedeutete im einen Falle auch Marktkunst, im anderen Falle Staatskunst. Die Deutschen waren durch eine Grenze getrennt und nicht mehr durch die alten Kontroversen. Auf beiden Seiten der Grenze war das Recht geschützt, gegeneinander Recht zu behalten. Der Konfessionsstreit setzte sich in neuer Gestalt fort.

Die Wiedervereinigung hat den Schutz der Grenze aufgehoben und Konflikte ausgelöst, deren Umfang noch gar nicht abzusehen ist. Der Druckausgleich fällt aus, von dem beide Seiten gelebt haben. Der Export der Westkunst in die ehemalige DDR ist keine Lösung des Problems, zumal die DDR-Kunst im Westen längst auf den Markt gekommen ist. Grenzgänger aus der DDR sind im Westen schon seit langem zu berühmten Malern geworden. Der innere Grenzverlauf, den ich oben gezeichnet habe, war schon vor Jahren in Bewegung geraten. Das Thema der zweierlei Kunst ist ein deutsches Thema, weil es in der heutigen Situation als einziges noch die Frage eines deutschen Kunsterbes, und einer doppelten Erblast dazu, aufwirft. Die Spaltung in der deutschen Kunst war eine Zeitlang auch eine Spaltung in der Frage nach gegenständlicher Kunst, die immer deutscher aussah als abstrakte Kunst.

Im Thema der eigenen Geschichte steckte das deutsche Element in der neueren Kunst, gleich, ob es mit realistischen Mitteln erzählt oder mit abstrakten Gesten nur beschworen wurde. Schon die Spaltung der Kunst, und nicht nur des Landes, war ein Symbol deutscher Geschichte, ein doppeltes Erbe der Nachkriegszeit, hinter dem die Künstler das gemeinsame Erbe Vorkriegszeit suchten.

Kapitel 2

Spieleinheiten werden skizziert, die nicht mit einzelnen Szenen umgehen, sondern thematische Aspekte aufgreifen und diese in ein Spielkonzept fassen.

Assoziationsketten zu Begriffen, die durch die Oper aufgeworfen werden (Als Einstiegssequenz)

Inhalt: Als Einstieg in die Oper werden Assoziationsketten zu Begriffen gebildet, die auf einer Tapetenwand festgehalten werden und im Verlauf der Arbeit mit der Oper ergänzt oder reflektiert werden können.
Im Zentrum der Vorbereitung steht, von abstrakten Begriffen zu konkreten Situationen und Bildern zu gelangen. Dies ist besonders wichtig, da der gesamte Libretto-Text einen eher poetischen Charakter hat und keine konkreten Situationen vorgibt.

Material: Tapete, Fotoapparat, Karten mit den Begriffen in doppelter Ausführung

Assoziationsketten bilden

- Die TN sitzen entspannt im Kreis.
- Zwei „Schnellschreiber“ schreiben die Assoziationen unter die Begriffe auf die Tapete.
- Der SL bittet einen TN aus dem Kreis, mit einer Assoziation zu beginnen, die anderen folgen im Uhrzeigersinn. Der SL bittet immer wieder einen anderen TN zu beginnen.
- Der SL nennt folgende Begriffe: Mut, Tod, Würde, Glaube, Widerstehen, Ich, Schweigen, Erinnern, Illusion, Krieg, Gewissen, Fremdbestimmung, Nazis, nicht schweigen

Situations-Standbilder zu den Begriffen

- Es bilden sich Kleingruppen zu je 4-6 TN
- Jede Gruppe erhält 4 oder 5 Karten mit den Begriffen aus dem Assoziationsspiel, die nicht zu ähnlich sind.
- Die TN überlegen sich zu einem Begriff eine konkrete Situation und stellen diese in einem Standbild da; z.B. bei *Tod* eine Beerdigung oder eine Schießerei.
- Die TN präsentieren sich ihre Bilder gegenseitig.
    - Das Standbild wird aufgebaut.
    - Die Beobachter beschreiben das, was sie sehen.
    - Sie können sich auch hinter eine Standbildfigur stellen und veröffentlichen, was diese Figur wohl gerade denkt.
    - Die Beobachter versuchen den Begriff zu erraten.
    - Die Standbilderbauer konkretisieren die Situation und nennen den Begriff.

Reflexion
Erfahrungsbezogenes Feedback

Meine Geschichte - unsere Geschichte: Lebenswege

Inhalt
In der folgenden Einheit geht es darum, die eigene Lebensgeschichte und im Vergleich dazu die völlig andere Lebensgeschichte von Hans und Sophie Scholl wahrzunehmen und die Einflüsse der politischen und gesellschaftlichen Situation auf die jeweilige Biographie zu reflektieren.
Nach einer hinführenden Phantasiereise erstellen die TN zunächst für sich und anschließend für Hans und/oder Sophie Scholl eine „Lebenskurve", die Grunddaten der Biographie und parallel dazu wichtige politische Ereignisse enthält.
Als Weiterführung, Ergänzung oder sogar als Einstieg bietet sich für die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte der Titel 'Leg Dein Ohr auf die Schiene der Geschichte' der Stuttgarter Hip-Hop Gruppe 'Freundeskreis' auf der CD *Quadratur des Kreises* an.
Der Text befindet sich im Anschluß an diese Spieleinheit.

Material: Arbeitsblatt für eine Lebenskurve, einmal für die eigene, einmal für die Lebenskurve von Hans oder Sophie Scholl (s.u., bitte jeweils auf DIN A 3 vergrößern, sind als Kopiervorlage im Anschluß dieser Spieleinheit); Papier; farbige Karten (rot, blau, grün, gelb); Musik für die Phantasiereise, Musik „Leg dein Ohr auf die Schiene der Geschichte".
Literatur zur Erstellung der Lebenskurve von Hans oder Sophie Scholl: Steffahn, Vinke, Scholl (s. Literaturverzeichnis)

Phantasiereise zur Einstimmung
SL erläutert Hintergrund der folgenden Phantasiereise: ein Flug über die eigene Lebenslandschaft. TN liegen zu Beginn am Boden oder sitzen in entspannter Position und lauschen mit geschlossenen Augen einer leisen, eher meditativen Musik.
Es ist wichtig, den folgenden Text langsam zu lesen und lange Pausen zu lassen, besonders an den Stellen, an denen es in der Phantasie zu Begegnungen mit anderen Menschen kommt. Die Musik ist selbst zu wählen, sie darf nicht zu dominant sein.

SL: „Stell Dir vor, Du kannst fliegen. Vielleicht werden Deine Arme zu Flügeln. Vielleicht nimmst Du auch einen Hubschrauber. --- Langsam erhebst Du Dich in die Luft, immer höher. --- Du nimmst die Wolken wahr. Die Luft ist frisch. --- Tief unter Dir siehst Du eine Landschaft. Es ist die Landschaft Deines Lebens. --- Alles, was Du erlebt hast, ist hier zu finden. Du bist neugierig und gehst langsam tiefer. ---
Du merkst, daß eine Insel unter Dir liegt. Es ist eine freundliche, eine schöne Insel: die Insel des Glücks. Alle glücklichen Momente und Erlebnisse Deines Lebens sind hier zu finden. --- Lande auf der Insel, und schau Dich um. --- Was siehst Du? In was für Szenen Deines Lebens findest Du Dich wieder? --- Welche Menschen siehst Du? --- Wie alt bist Du in diesem glücklichen Moment Deines Lebens? --- Du kannst Dir Zeit lassen, Zeit, um noch einmal alles anzusehen --- Langsam verabschiedest Du Dich wieder von dieser Insel und steigst erneut in die Luft. Nicht so hoch diesmal. ---
Du siehst eine andere Insel. Es ist eine viel dunklere, traurigere Insel: die Insel der Schwere. Alle traurigen, schweren Erlebnisse, die Du in Deinem Leben hattest, sind hier zu finden. Du gehst herunter und landest auch auf dieser Insel. Sieh Dich um, nimm wahr. --- Schau sie an, die schweren, bitteren Ereignisse in Deinem Leben. --- Dann geh wieder hoch, erheb Dich in die Luft. ---
Die nächste Insel ist die Insel der Freundschaft, vielleicht auch der Liebe. --- Geh runter, schau sie Dir an. Alle Freundinnen und Freunde, die Du in Deinem Leben je hattest, kannst Du hier treffen. --- Wen findest Du? ... Siehst Du Gesichter, die Du vielleicht schon vergessen hattest? --- Nimm die Menschen auf Deiner Insel der Freundschaft wahr, --- sprich mit einzelnen, wenn Du magst. --- Und dann verabschiede Dich von diesen Menschen, von der Insel und steig wieder hoch. ---
Unter Dir siehst Du jetzt eine andere Insel. Ein einziges großes Gebäude ist da zu sehen, eine Schule. Du landest wieder, und betrittst neugierig das Haus. --- Wie riecht es hier auf dem Flur? --- Was nimmst Du wahr? Geh in den ersten Raum. Es ist Dein erstes Klassenzimmer, Du bist gerade eingeschult worden. Wie fühlst Du Dich? Wen siehst Du? --- Alle Klassenzimmer, die Du je betreten hast, findest Du in

diesem Gebäude. Geh von Zimmer zu Zimmer. --- Schau Deine Mitschüler an, Deine Mitschülerinnen.--- Begegne Lehrern, Lehrerinnen. --- Wie geht es Dir dabei, wie fühlst Du Dich? ... Bist Du ängstlich, fröhlich? --- Fühlst Du Dich bedrückt? --- Wie ist die Atmosphäre? --- Laß Dir Zeit ... Und dann verlaß wieder Dein Schulgebäude, steig erneut hoch..
Du kommst zur letzten Insel Deiner Reise. Überall stehen hier laufende Fernseher herum. Es sind alte Modelle, die es längst nicht mehr zu kaufen gibt. Vielleicht stand so ein Gerät mal bei Euch zu Hause. Bild und Ton sind nicht besonders gut, aber man kann doch was mitkriegen. Sieh mal genauer hin. Gerade laufen Nachrichten.---Was ist passiert? --- Die Ereignisse werden in Bildern gezeigt. -- Schau hin, versuch herauszukriegen, was geschehen ist. --- Du siehst, Daß auf dem Boden alte, vergilbte Zeitungen liegen. Versuche, einen Blick auf die Überschrift zu werfen. --- Was kannst Du erkennen? ... Hinter Dir hocken Menschen in einer der Sitzecken und diskutieren miteinander. Spitz Deine Ohren. Worum geht es gerade? Worüber wird gestritten? ...
Endlich verabschiedest Du Dich auch von dieser Insel und steigst noch einmal hoch in die Luft. Die Landschaft unter Dir, Deine Lebenslandschaft wird langsam kleiner. Was Du erlebt hast, ist fest in Deiner Erinnerung. Du kommst langsam zurück in die Gegenwart. ... Nun bewege Deine Finger, Deine Hand. – Strecke Dich aus nach allen Seiten, räkel Dich. Und jetzt öffne wieder die Augen."

Eigene Lebenskurve erstellen *(Einzelarbeit)*
TN werden zunächst gebeten, Ihre Erlebnisse bei der Phantasiereise auf ein Blatt zu schreiben. Währenddessen wird das Arbeitsblatt (s.u.) verteilt. Sodann erstellen TN ihre Lebenskurve. Auf einem Extrablatt können persönliche Notizen dazu gemacht werden.
Hinweis: Der SL sollte sagen, daß jeder am Schluß selbst entscheidet, was er davon veröffentlicht. Die Skizzen und Aufzeichnungen sind für jeden selbst.

Auswertung in Gruppen (4-5 TN)
In Kleingruppen werden nun die Lebenskurven gegenseitig vorgestellt und, soweit jede und jeder will, genauer erläutert. Anschließend beantwortet die Gruppe folgende Fragen und notiert die Antworten in Stichworten auf verschiedenfarbigem Papier:
- (rot) Sehen Eure Lebenskurven ähnlich aus, gibt es also eine gemeinsame Tendenz?
- (blau) Vergleicht, welche politischen Ereignisse Ihr notiert habt!
- (grün) Haben die politischen Ereignisse auf Eure Lebenskurve „eingewirkt"?
- (gelb) Welche Rolle spielt die Schule, eine staatliche, politische Einrichtung auf Euren Lebenskurven?

Reflexion in der Gesamtgruppe
Die verschiedenfarbigen Antwortkarten werden an der Wand befestigt und gemeinsam betrachtet und diskutiert. Soll es keine Weiterführung geben (was schade wäre), ist als Einstieg für ein folgendes Abschlußgespräch das Lied „Leg dein Ohr auf die Schiene der Geschichte" (s. Musikkassette) gut geeignet.

Weiterführung - Lebenskurve von Hans und Sophie Scholl erstellen
TN erhalten als Hausaufgabe den Auftrag, eine Lebenskurve von Sophie und/oder Hans Scholl zu erstellen. Dazu wird das Arbeitsblatt (s.u.) ausgeteilt. U.U. können die Aufgaben auch verteilt werden: einzelne erarbeiten die Biographie (z.B. anhand von Vinke, Das kurze Leben der Sophie Scholl), andere die Zeitereignisse anhand des Geschichtsbuches. In der nächsten Stunde werden die Ergebnisse zusammengetragen (Tafel oder Folie) und Unterschiede und Gemeinsamkeiten der eigenen Lebenskurven und der Lebenskurven von Hans und Sophie herausgearbeitet.

Abschluß
Als Einstieg für ein Abschlußgespräch oder als Aufhänger für die Weiterarbeit ist das Lied „Leg dein Ohr auf die Schiene der Geschichte“ (s. Musikkassette) gut geeignet.

Anregungen zur Weiterarbeit
Auf Grundlage der 4. Szene (Text verteilen) könnten zum Abschluß folgende Fragen behandelt werden:
- Wie wirkt Politik in dieser Szene auf die persönlichen Lebensgeschichten ein?
- Woran erinnert sich Hans? (Quellen)
- Stellt in einer Skulptur Haltungen dar, die Menschen politischen Ereignissen gegenüber einnehmen (begeistert, distanziert, ablehnend etc.)
- Die Haltungen werden präsentiert und von den Beobachtern aus der Außensicht gedeutet.
- Ein gemeinsames Denkmal „Haltungen zur Politik“ wird erbaut. Die TN stellen sich in Beziehung zu diesem Denkmal und veröffentlichen dadurch ihre eigene Haltung.

Deine Lebenskurve

Der linke, senkrechte Pfeil zeigt an, wie es Dir Deiner Erinnerung nach jeweils ging: von ganz gut bis ganz schlecht.
Der untere, waagerecht Pfeil ist die Zeitschiene, die von Deiner Geburt bis zur Gegenwart reicht.
Zwei wichtige Ereignisse, die jede und jeden betreffen, sind eingetragen: der Beginn der Schulzeit und das Ende der Grundschulzeit.

- Mit Farben und Symbolen kannst Du auf dieser Kurve wichtige Ereignisse Deines Lebens darstellen – und zugleich zeigen, wie es Dir dabei ging.
- Auf einem Extrablatt kannst du für Dich Stichworten zu diesen Ereignissen notieren. Was Du davon später in der Gruppe mitteilst, bleibt Dir überlassen.
- Versuche anschließend, Dich an wichtige politische Ereignisse zu erinnern. Trage sie auf dem oberen Balken ein.

Lebenskurve von Hans oder Sophie Scholl

Für andere kann man natürlich keine persönliche Lebenskurve aufzeichnen, so wie für sich selbst. Aber dennoch kann man über Hans oder Sophie Scholl einiges herausbekommen. Informiert Euch anhand Eures Geschichtsbuches, der Biographie von H. Vinke „Das kurze Leben der Sophie Scholl“, des Buches von Inge Scholl “Die Weiße Rose“ oder der rororo-Monographie von Harald Steffahn „Die Weiße Rose“. Trage Lebensdaten zusammen, versuche herauszubekommen, welche staatlichen Einrichtungen sie neben der Schule besuchten, wie es ihnen dabei ging. Notiere politische Ereignisse auf dem oberen Balken und trage die entsprechenden Jahreszahlen auf der unteren Zeitleiste ein.

Material zu - Meine Geschichte - unsere Geschichte: Lebenswege

LEG DEIN OHR AUF DIE SCHIENE DER GESCHICHTE

Musik und Text: Philippe Kayser, Martin Welzer, Max Herre (Freundeskreis *Quadratur des Kreises)*

NEUNZEHNHUNDERTDREIUNDSIEBZIG GEBURTSJAHR WICHTIG FÜR MICH
ALS AUCH GESCHICHTLICH DENN DA WURD' KLAR DASS DIE C.I.A. 'NE HURE WAR
CHILE ATTENTAT VIELE TOT ALLENDE STARB
TRAGISCH DA TRAGENDER MANN DER UNIDAD POPULAR
C-I-A CHILE IST AMERIKANISCH
VICTOR JARA SANG IN SPANISCH SEINE STIMME MAHNT DICH
VERGISS' DIE TOTEN NICHT VERGISS' DIE DIKTATURDESPOTEN NICHT
NEUNZEHNHUNDERTDREIUNDSIEBZIG
MEINE MUTTER PRESSTE GEBAHR UND LIEBT MICH
TRÄGT MICH AN DER BRUST STILLT UND WIEGT MICH INDESS 'NE
MUTTER MIT SOHN IN KAMBODSCHA DEN SCHUSS ZU SPÄT SAH
ER WÄR WIE ICH JETZT DREIUNDZWANZIG

REFRAIN
YOU'RE JUST A PART OF IT SO GET TO THE HEART OF IT
'CAUSE IF YOU DON'T GO YOU WON'T KNOW
YOU'RE JUST A PART OF IT SO GET TO THE HEART OF IT
'CAUSE IF YOU DON'T GO YOU NEVEREVER GONNA KNOW

ICH WAR EIN ABC-SCHÜTZE IN DER ZEIT UM ACHTZIG
MAN LAS VON ABC-SCHÜTZEN IN DER ZEITUNG EIN STREIT ENTFACHT SICH
UND EUROPA GEWÄHLT ALS SCHLACHTFELD UM DIE MACHT DER WELT
EUER OPA DACHT' VIELLEICHT AN „DAMALS" ALS AUCH ER SICH AUF DIE STRASSE STELLT
DREIUNDACHTZIG ANGST MACHT SICH BREIT DREI JAHRE SPÄTER TSCHERNOBYLO
SEVESO SOWIESO WEH' DEM DER DA NOCH ATOMSTROM WILL
KENNT IHR DIE BILDER DER MISSBILDETEN BABIES DURCH CHEMIE
KENNT IHR DIE VILLEN DER MILLIONÄRE AUS DER INDUSTRIE
WIR SPIELTEN DRAUSSEN FUSSBALL ALS DER ERSTE REGEN KAM
ES IST EIN ZUFALL DASS WIR AUS 'NER BESS'REN GEGEND WAR'N
ICH DENK' AN KURDISTAN HALABJA IN MIR BRICHT 'WAS
NACH 'NEM HALBEN JAHRHUNDERT TÖTET WIEDER DEUTSCHES GIFTGAS

REFRAIN

WIR WAR'N ACHTZEHN ANTIFAS MIT INTIFADASCHAL UND ARMYPARKA
ANDI WAR'S DER IN DER NACHT AN DIE WAND IN DER SCHULE MALTE
NEIN GEMEINT DIE INTERVENTION IM IRAK
DIE IN DER TAT VIELE MENSCHEN MIT DEM LEBEN ZAHLTEN
ANDI SEI KROATE DER SEIN LAND VERRATE MEINT SEIN VATER
WEIL ER LIEBER SPRÜHTE ALS MIT HANDGRANATEN TÖTEN ÜBTE
NUR UNS'RE HERZEN GLÜHTEN FÜR DIE RIOTS IN U.S.-STÄDTEN
UNS'RE WUNDERKERZEN GLÜHTEN FÜR ASYL AUF LICHTERKETTEN
UND ALS OB SIE'S WICHTIG HÄTTEN UNTER UNS DIE BRANDSFTIFTER AUF WÄHLERFANG
ICH WEISS' WAS TRACY CHAPMAN FÜR MANDELA SANG
TALKIN' 'BOUT THE REVOLUTION
LEG DEIN OHR AUF DIE SCHIENE DER GESCHICHTE

REFRAIN

ANYTHING IS CONNECTED TO ANYTHING
IS CONNECTED TO ANYTHING IS CONNECTED TO ANYTHING
'CAUSE YOU IS ALL AND ALL IS YOU
IS YOU IS ALL IS ALL IS YOU IS YOU IS ALL
ANYTHING ANYTHING ANYTHING

REFRAIN

Libretto in eine eigene Sprache übersetzen und dabei konkretisieren

Inhalt: Die TN wählen sich aus dem Libretto eine Szene oder einen Szenenausschnitt aus, den sie „übersetzen“ wollen. In diesem Vorgang wird der Text interpretiert. Wenn zwei Personen in der Szene sind, soll ein Dialog entstehen, bei dem die beiden sich auch aufeinander beziehen. Ein Bezug zur Geschichte - und damit zu Sophie und Hans Scholl - kann über die Quellentexte hergestellt werden, ist aber nicht primäres Anliegen dieser Sequenz. Es bieten sich hier insbesondere folgende Szenen an: 4; 5; 10.

Hinweis: *Diese Einheit läßt sich auch sehr gut mit der Einheit* ***Verklanglichen einer Szene*** *verbinden.* *Siehe Seite 41*

Material: Libretto, Quellentexte

Szene oder Szenentext auswählen
Die TN wählen eine Szene oder einen Szenenausschnitt aus (möglichst eine Szene, mit der die Gruppe noch nicht gearbeitet hat). Dabei sollte der SL Vorschläge machen.
Die Szene wird vorgelesen.

Kleingruppenarbeit (ca. 30 - 45 Minuten)
Es bilden sich Kleingruppen à 4 TN.
Der SL erläutert das Vorgehen. Der Text ist wenig konkret, eher wie ein Gedicht. In den Kleingruppen soll der Text nun übersetzt werden:

- In eine heutige Sprache (eins zu eins - pro Librettotextzeile eine eigene Zeile schreiben.)
- In einen Dialog oder Monolog umformen, in dem der gelesene Text eine Art „Gedankentext“ ist, als das, was im Inneren der Person vorgeht. Hierbei muß geklärt werden: Wer spricht? In welcher äußeren Situation? Wann? An welchem Ort? Der entstehende Text kann sehr viel länger sein.
- Unter Verwendung von Quellentexten auf die historischen Figuren zurückgehen und den Text in einen Dialog oder Monolog umformen. Hierbei muß geklärt werden: An welchem Ort befinden sich die Personen, die den Text sprechen? In welcher äußeren Situation? Wann? Der entstehende Text kann sehr viel länger sein.

Präsentation
Die Kleingruppen stellen sich ihre Arbeitsergebnisse vor.
Sie bauen den Ort auf, an dem die Szene spielt und erläutern, um welche Personen es sich in der Szene handelt.
Nach jeder Szene kann der Originaltext nochmals gelesen werden.

Reflexion
Vergleich der unterschiedlichen Arbeitsergebnisse.
Erfahrungsbezogenes Feedback.
Zum Schluß kann die Musik von Udo Zimmermann eingespielt werden.

Hinweis: *Diese Aufgabe kann auch im Rahmen einer Freiarbeit oder als Hausaufgabe gestellt werden.*

Eine Szene verklanglichen

Inhalt: Nachdem die TN im Verlauf des Projekts Möglichkeiten kennengelernt haben, mit den Texten umzugehen, sollen sie sich in dieser Sequenz eine Szene aussuchen, die sie musikalisch umsetzen. Dazu erhalten sie musikalisches/kompositorisches Material (s.u.), mit dem Udo Zimmermann arbeitet. Auf dieses Material sollen die TN zurückgreifen, können es aber auch noch erweitern, verfremden und verarbeiten.

Hinweis: *Diese Einheit läßt sich sehr gut verbinden mit der Einheit* ***Libretto in die eigene Sprache übersetzen und dabei konkretisieren.***

Material: Libretto, musikalisches Material (im Materialteil), Musikinstrumente aller Art, Kassettenrecorder und/oder Videokamera

Kennenlernen des musikalischen Materials
Die TN wählen sich je nach Kenntnisstand und Fertigkeiten ein Musikinstrument aus. Rhythmusinstrumente sollten gleichermaßen vorhanden sein wie Harmonie- und Melodieinstrumente.
Der SL übt die verschiedenen musikalischen Materialien mit den TN ein, wobei sich die Menge des Materials reduzieren sollte, je geringer die musikalischen Fertigkeiten der Gruppe sind. Das Melodiematerial kann von Instrumentalisten gespielt und von den übrigen TN mitgesungen werden. Rhythmische Pattern können auch auf Melodieinstrumenten mitgespielt werden.

- Cluster singen
- Melodie „Sie wollte nur ein Stückchen Brot“ ohne Text **(Z 26)**
- Melodie „Mein Herz ist wach, ...“ ohne Text (**Z 10)**
- Begleitung zu „Leises frohes Kinderlied“ (**Z 9)**
- Rhythmische Pattern (**Z 1, Z 22/23, Z 185/186** oder vereinfachte Fassung **Z185/186**)
- Leierkasten Rondo (Begleitung) (**Z 46 (b)**)
- Leierkasten Rondo (Melodie) (**Z 46 (a)**)
- Rezitativakkord (**Z 2 (d)**) und (**Z 75**)
- Zwölftonfolge (**Z 2 (a-c)**)
- Material (**Z 136)**

Im Verlauf der Probe können die Materialien auch miteinander kombiniert werden.

Auswahl einer Szene oder eines Szenenausschnitts

- Die Gruppe wählt aus dem Libretto eine Szene oder einen Szenenausschnitt aus, die oder den sie verklanglichen wollen.
- Lesen: Die TN sitzen mit geschlossenen Augen im Kreis (bequem und entspannt). Ein TN liest den Text langsam vor. Die TN imaginieren Bilder und Klänge. (Dies kann mehrfach wiederholt werden.)
- Notizen: Die TN bekommen einen Verlaufsplan, in den sie ihre Vorstellungen von musikalischen Aktionen eintragen können. (Bei Fortgeschrittenen können auch eigene Ideen eingebracht werden.)

Hinweis: *Im folgenden kann entweder in der Großgruppe gearbeitet werden, und der Verlaufsplan wird gemeinsam auf eine Tapete oder an die Tafel geschrieben oder Fortgeschrittene arbeiten in zwei oder drei Gruppen in unterschiedlichen Räumen.*

Einen musikalischen Verlaufsplan erstellen
Am Text entlang wird der musikalische Verlaufsplan skizziert. Dabei sollen nicht Noten geschrieben, sondern nur das musikalische Material benannt werden, das in diesem Abschnitt verwendet werden soll, sowie ein Tempo und eine Dynamik. Es soll auch festgelegt werden, welche Textpassagen gesungen oder melodramatisch gesprochen werden.

Probe des musikalischen Verlaufs
Der gemeinsam erstellte Verlauf wird nun musikalisch geprobt. Es kann beim ersten Durchgang auf den Text verzichtet werden. Dieser kann später dazukommen.
Hinweis: Die musikalische Gestaltung des Textes sollte von zwei bis drei TN durchgeführt werden, es sei denn ein TN möchte hier alleine agieren.

Präsentation des Arbeitsergebnisses
Nach der Probe wird das Arbeitsergebnis präsentiert und auf Kassette und/oder Video aufgenommen.
Wenn in Kleingruppen gearbeitet wurde, werden die Ergebnisse nacheinander präsentiert.

[Vergleich der unterschiedlichen Arbeitsergebnisse]
Die unterschiedlichen Ergebnisse werden miteinander verglichen.
Worin unterscheiden sie sich?
Wo haben die TN mit demselben oder ähnlichem Material gespielt?
Welche Bedeutung bekommt der Text durch die Musik?
Gibt es Momente des Kontrastes?

Reflexion
Welches Material wurde verwendet?
Welche Bedeutung bekommt der Text?
Kommentiert, kontrastiert oder illustriert die Musik den Text?
Wie hat sich der Text durch die Verklanglichung für die TN verändert?
Welche Möglichkeiten hat die Musik in Bezug auf den Text überhaupt?

Vergleich mit der Komposition von Udo Zimmermann
Die von den TN ausgewählte Szene oder der Szenenausschnitt wird gehört.
Welches musikalische Material verwendet Zimmermann?
Wie wirkt der Text durch die Musik?
Welche Atmosphäre entsteht, welche „Bedeutung“?
Ein Blick in den Klavierauszug oder die Partitur kann die Hörerfahrung konkretisieren.

Das Jahr 2048, ein Rückblick auf die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts

Inhalt: Alle Berichte, die wir über die Zeit des Dritten Reichs lesen, sind entweder Quellentexte aus der Zeit oder Betrachtungen aus unserer heutigen Perspektive auf die damalige Zeit. Die heutige Perspektive ist aber aus der Zukunft betrachtet ebenfalls eine historische. Die TN sollen versuchen, sich in die Zeit des Jahres 2048 zu begeben (die TN wären dann also zwischen 65 und 75 Jahre alt). Aus dieser fiktiven Perspektive sollen sie in die heutige Zeit, kurz vor der Jahrtausendwende, zurückschauen.
In einem anschließenden Reflexionsgespräch sollen die Fragen und Schwierigkeiten, die sich aus diesem Versuch ergeben haben, erörtert werden.

Material: Kassettenrecorder und/oder Videorecorder, für das Rollenspiel die Texte, die von den TN geschrieben wurden, Arbeitsblatt (im Anschluß an die Einheit).

Kreatives Schreiben
Es wird ein einleitender Text als Arbeitsauftrag an die TN vergeben. Es wird dabei ganz bewußt auf Konkretes verzichtet.

Präsentation „Rückblicke auf die 90er Jahre“ - Text
Die Ergebnisse werden an einer Wandzeitung veröffentlicht.
Einzelne können ihre Texte der Gruppe vorlesen.

Interview oder Talkshow im Jahr 2048 (Rollenspiel)
Vorbereitung
- Die Gesamtgruppe wird aufgeteilt in a) die Großeltern b) die fragenden Enkel c) der Talkmaster (nur im Ausnahmefall der SL) d) die Beobachter.
- Der Raum für die Talkshow wird aufgebaut.
- Die Großeltern, die Enkel und der Talkmaster bereiten sich kurz vor, indem sie sich auf der Basis ihrer Vorbereitung überlegen: Was wollen sie unbedingt erzählen? Was wollen sie unbedingt fragen? Was will der Talkmaster seinerseits ansprechen?
- Die Spieler begeben sich an den Ort und werden vom SL über ein Einfühlungsgespräch kurz in die Situation eingeführt.
- Die Beobachter notieren die Fragen, die gestellt wurden und skizzieren den Verlauf.

Durchführung
- Der Talkmaster gibt eine kurze Einführung.
- Das Gespräch beginnt, der Talkmaster strukturiert es.
- Der SL und die Beobachter können Stop rufen und die Spieler befragen.

Reflexion
Die Beobachtergruppe teilt zunächst ihre Wahrnehmungen der Szene mit.
Erfahrungsbezogenens Feedback der Spieler.
Was war schwierig? Was war spannend? etc.
Welche Eindrücke bleiben?
Jede Zeit ist eine „Lebenssituation“.
Jeder ist in seiner Zeit befangen und kann eigentlich nicht von außen auf sie schauen.
Welche Schwierigkeiten gab es beim Schreiben?

Material:
Das Jahr 2048, ein Rückblick auf die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts

Großeltern-Gruppe

Wir schreiben das Jahr 2048.
Derzeit wird eine Talkshow vorbereitet: Ein Rückblick auf die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts.
Du bist zu dieser Talkshow eingeladen. Du wurdest ca. 1980 geboren und bist als Vertreter der Großelterngeneration eingeladen.
Zur Vorbereitung bist du gebeten worden, aus deiner Sicht über die 90er Jahre zu berichten.

Bitte schreibe dazu einen Text und lasse dich dabei von den folgenden Fragen inspirieren.
Bei der Talkshow kannst du dann selber entscheiden, was du von deinem Text vorträgst oder vorliest.

Wie hast du damals als Jugendlicher die 90er Jahre erlebt?
Was war die Grundstimmung damals, welches Lebensgefühl bestand?
Was waren herausragende politische und gesellschaftliche Ereignisse?
Gab es eine Jugendbewegung?
Wie würdest Du die Zeit von 1990 - 1999 allgemein beschreiben?
Wie war die Mode?
Welche Musik und Filme waren in dieser Zeit für die Jugendlichen wichtig?
Was wurde geforscht und erfunden?
Was war früher anders als heute?
Worin unterscheidet sich die Jugend von heute (2048) von der Jugend von damals (1998)?
Wovon haben die Jugendlichen geträumt?

Für deine Rolle kläre noch kurz ab:
Wie alt bist du jetzt?
Bist du schon in Rente?
Was und wo hast du gearbeitet?

Stelle dich zu Beginn der Talk-Show mit deinem Namen vor und überlege dir einen kernigen Satz, durch den du deine Einstellung und Meinung veröffentlichst.

Material:
Das Jahr 2048, ein Rückblick auf die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts

Enkel-Gruppe

Wir schreiben das Jahr 2048.
Derzeit wird eine Talkshow vorbereitet: Ein Rückblick auf die 90er Jahre des 20. Jahrhunderts. Du bist zu dieser Talkshow eingeladen. Du wurdest zwischen 2030 und 2033 geboren und bist als Vertreter der Enkelgeneration eingeladen.
Zur Vorbereitung bist du gebeten worden, aus deiner Sicht über die heutige Zeit und über das, was du über die 90er Jahre wißt, zu berichten.

Bitte schreibe dazu einen Text und lasse dich dabei von den folgenden Fragen inspirieren.
Bei der Talkshow kannst du dann selber entscheiden, was du von deinem Text vorträgst oder vorliest.
Wie erlebst du als Jugendlicher die heutige Zeit (2048)?
Wie ist die allgemeine Grundstimmung, welches Lebensgefühl besteht?
Gibt es im Moment herausragende politische Ereignisse?
Bist du in einer Jugendbewegung engagiert? Gibt es so etwas?
Wie würdest du die Zeit von 2040-2049 beschreiben?
Wie ist derzeit die Mode?
Welche Musik und Filme sind zur Zeit für einen Jugendlichen wichtig?
Woran arbeiten die Forscher im Moment, gibt es neue Erfindungen?
Als deine Großeltern so alt waren wie du, schrieb man das Jahr 1998. Was war früher anders als heute?
Womit haben sich deine Großeltern beschäftigt? Welche Hobbies hatten sie?
Worin unterscheidet sich die Jugend von heute von der Jugend von damals?
Wovon haben die Jugendlichen wohl damals geträumt? Wovon träumen sie heute?
2048?

Für deine eigene Rolle kläre noch kurz ab:
Wie alt bist du?
Gehst du zur Schule?
Oder was und wo arbeitest du?

Stelle dich zu Beginn der Talk-Show mit deinem Namen vor und überlege dir einen kernigen Satz, durch den du deine Einstellung und Meinung veröffentlichst.

Die Libretto-Fassungen der Oper *Weiße Rose* von 1968 und der Kammeroper *Weiße Rose* von 1985/86 miteinander vergleichen

Inhalt: Udo Zimmermann hat 1968 die erste Fassung von *Weiße Rose* geschrieben, einer Oper in acht Bildern nach einem Libretto seines Bruders Ingo Zimmermann. Neben Hans und Sophie Scholl tauchen dort auch noch die anderen Mitglieder der Weißen Rose - Alexander Schmorell, Christoph Probst, Willi Graf und Prof. Huber - und andere Figuren - wie ein SS Arzt, SS-Posten, ein Geistlicher etc. - auf. Da das Libretto und die Musik nicht zugänglich sind, können sich die TN hier in ihrem Vergleich nur auf den Text aus dem Opernführer von Peter Czerny 'Opernbuch' aus dem Jahre 1976 (Henschelverlag DDR) beziehen. Dennoch ist dieser Vergleich reizvoll, da die zweite Fassung von 1985/86 nach Texten von Wolfgang Willaschek einen ganz anderen Charakter hat.
Hier gibt es vielfältige Möglichkeiten für Quellenrecherche und das Lesen von Sekundärliteratur.
Darüber hinaus bietet sich dieser Vergleich auch als Anlaß für eine abschließende Reflexion über die Kammeroper und ihre eigenwillige Textstruktur an.

Material: Libretto-Text der Fassung von 1985/86, Inhaltsangabe der Fassung von 1968/69, Literaturliste.

Abschließende Reflexion

Inhalt: Diese Sequenz bildet den Abschluß des Projekts. Die TN teilen sich ihre Haltungen und Erfahrungen in einem Spiel mit und können die Oper und Sophie und Hans Scholl in einem fiktiven Interview befragen. Ein Gespräch kann sich anschließen.

Material: keines

Interview - „Die Oper" und „Sophie und Hans Scholl" werden befragt
Zwei Stühle werden auf die Spielfläche gestellt.
Jeweils ein TN setzt sich auf einen Stuhl. Einer „ist" die „Oper", eine „Sophie und Hans Scholl".
Die TN können nun Fragen stellen, die von der „Oper" bzw. von „Sophie und Hans Scholl" aus deren Perspektive beantwortet werden sollen.
Mögliche Fragen an die Oper sind:

- Was willst du eigentlich ausdrücken?
- Findest du dich interessant? Was findest du an dir interessant?
- Was hältst du von Hans und Sophie Scholl?

Mögliche Fragen an „Sophie und Hans Scholl"?

- Erkennt ihr euch in der Oper wieder?
- Was gefällt dir an der Oper?
- Würdet ihr in der Oper mitspielen wollen?
- Tritt euch die Oper zu nah oder ist sie zu weit weg?
- Würdet ihr gerne etwas an der Oper ändern?

Die Befragten sollen mehrfach ausgetauscht werden.

Eine Haltung zu den im Projekt aufgeworfenen Aspekten einnehmen und veröffentlichen
Der SL bittet alle TN, sich nochmals die verschiedenen Erlebnisse zu vergegenwärtigen. Dabei kann der SL die unterschiedlichen Sequenzen nochmals in Erinnerung bringen.
Der SL stellt zwei Stühle auf die Spielfläche, vor der die TN in einem Halbkreis sitzen.
Jeder Stuhl repräsentiert einen Aspekt des Projekts.
Stuhl A: Die Oper ***Weiße Rose*** von Udo Zimmermann.
Stuhl B: Die Geschichte (Historie), repräsentiert durch Sophie und Hans Scholl.
Die TN stellen sich in Beziehung zu dem Gegenstand. Sie können auch eine kleine Aktion machen. Über die Parameter Entfernung, Haltung, Blick und Aktion drücken sie ihre Haltung zum Gegenstand aus. Dies vollzieht sich ohne Sprache.

Beispiele:
Ein TN fand die Oper sehr spannend. Er setzt sich daraufhin auf den Stuhl, macht es sich bequem.
Die Personen Sophie und Hans Scholl sind ihm fremd geblieben. Er tastet sich vorsichtig an den Stuhl heran, zuckt dann aber mit den Schultern und geht an seinen Platz zurück.
Eine TN fand die Oper nicht spannend. Sie betrachtet den Stuhl nur aus weiter Ferne, nähert sich ihm und wendet sich dann wieder ab. Die Personen haben sie aber neugierig gemacht, deswegen geht sie auf den Stuhl zu und untersucht ihn, entdeckt etwas, betrachtet es näher. Dann geht sie an ihren Platz zurück.

Gespräch:
Wenn das Bedürfnis besteht, können zum Schluß noch offene Fragen gesammelt werden oder ein Austausch über Erlebnisse und Erfahrungen stattfinden.

Materialien zum Spielkonzept

Die hier aufgeführten Materialien werden in verschiedenen Spielsequenzen benötigt. Daher sind sie hier extra sufgeführt. Materialien, die nur in einer Spielsequenz zur Anwendung kommen, finden sich direkt im Anschluß an die jeweilige Sequenz.

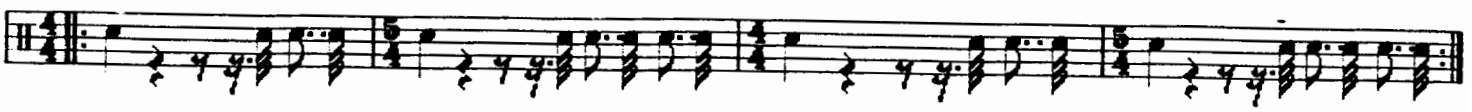
Inhalt der Musikkassette

1. Rezitativ-Akkord (Ziffer 2) zur Szene 1 (Spieleinheit 1 b)
2. Ziffer 1 (Rhythmus) als Loop (Bandschleife)
3. Zwölftonreihe (Quart tiefer)
4. Playback zur Szene 7 (Originaltempo)
5. Playback zur Szene 7 (Originaltempo / Klavier)
6. Playback zur Szene 7 (sehr langsames Tempo ‘Barockes Tempo’/ Harfe)
7. Freundeskreis „Leg Dein Ohr auf die Schiene der Geschichte“
8. Musik zur Phantasiereise

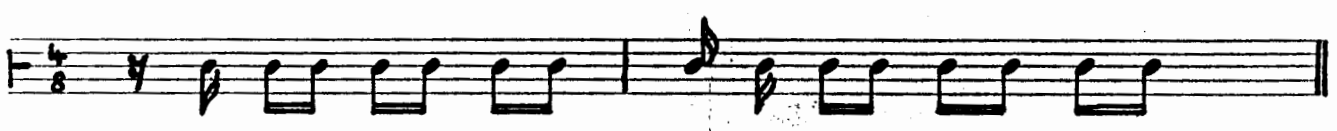
Rhythmus-Pattern

Rhythmus-Pattern zu den Szenen
1,3,4,11

Z 1



Z 22

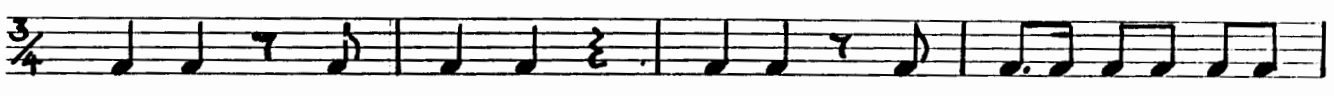


Z 23

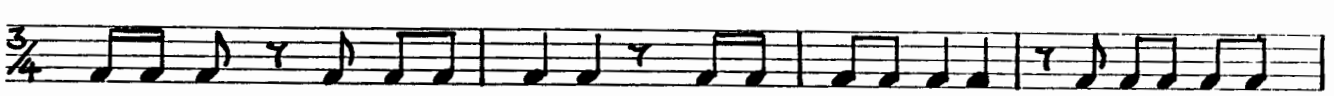
Fugenthema (3/8-Takt)

sempre staccatissimo e marcatissimo

Z 185

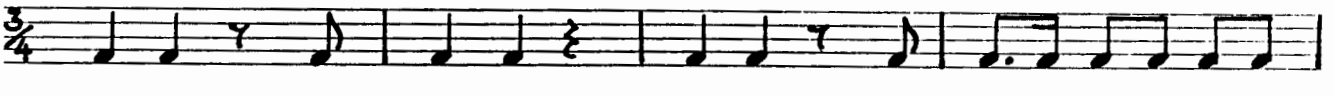


Z 186



vereinfachte Fassung (Takt 5 + 6)

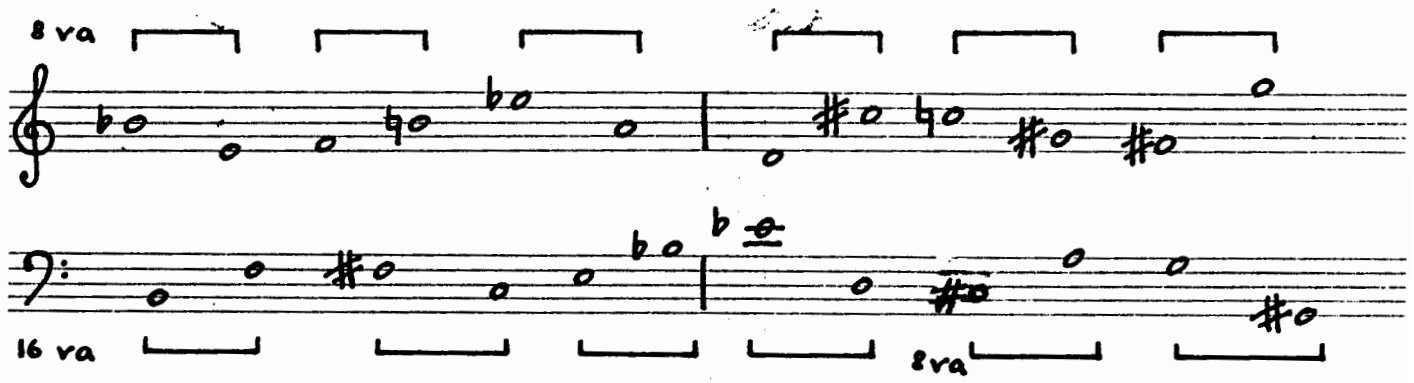
Z 185



Z 186

Ziffer 1

I. Musikalisches Material zu „Weiße Rose"



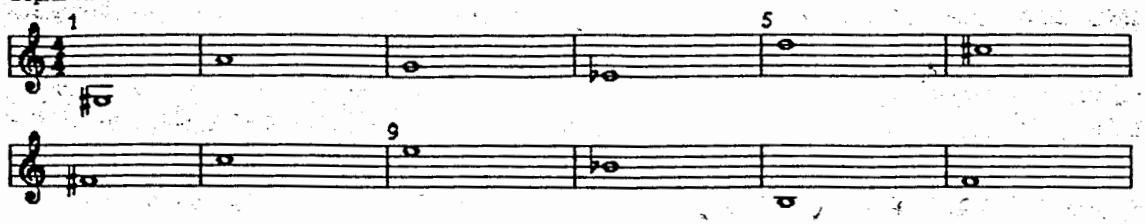
Weiße Rose 12-Ton-Reihe

Quart tiefer

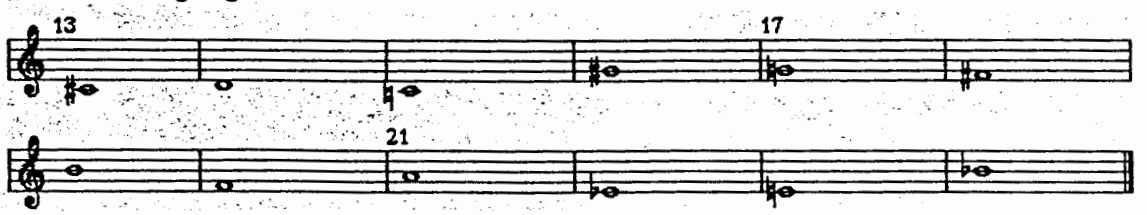
Markus Kosuch

Sophie R.

Ziffer 2(a)

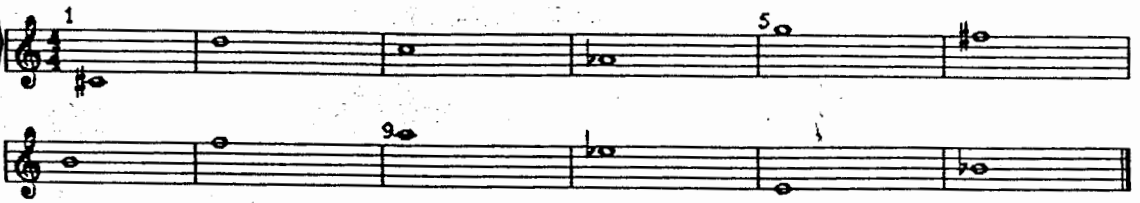


12-Ton-Reihe enge Lage

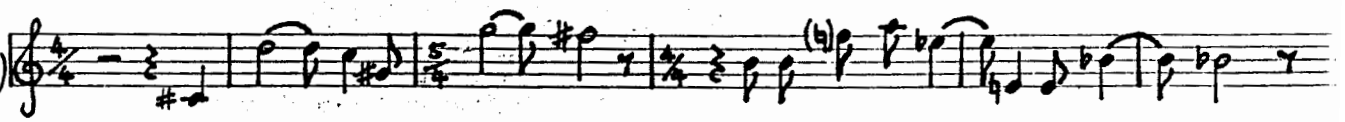


Original

Z 2(b)

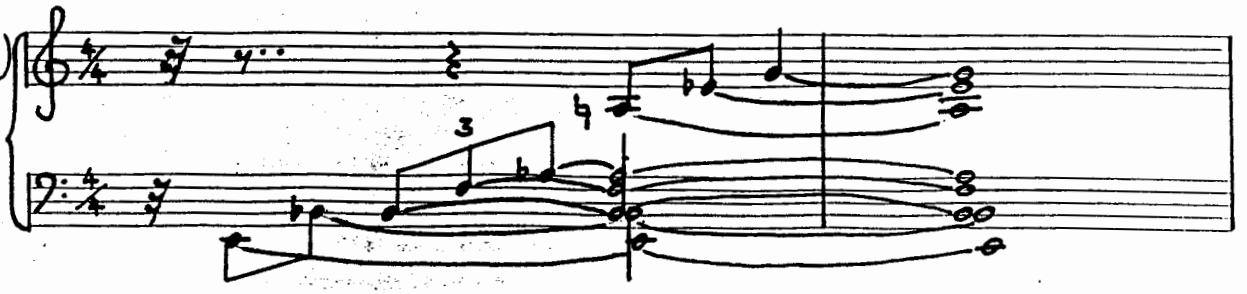


Z 2(c)



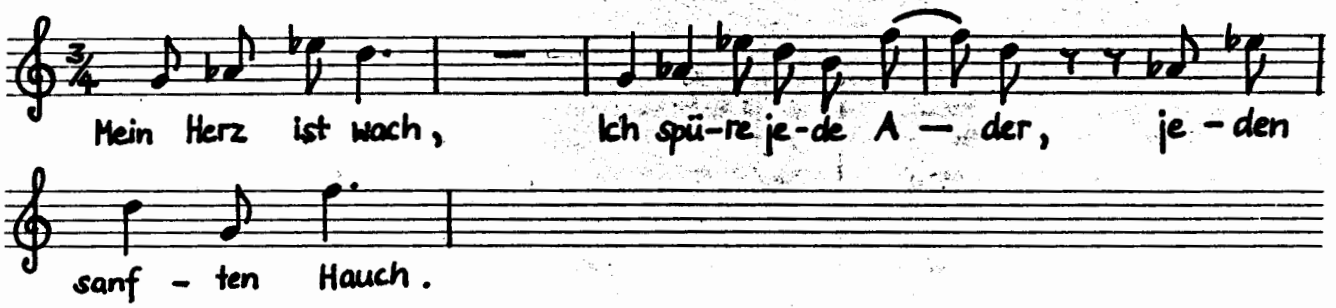
Rezitativakkord

Z 2(d)



Soplue

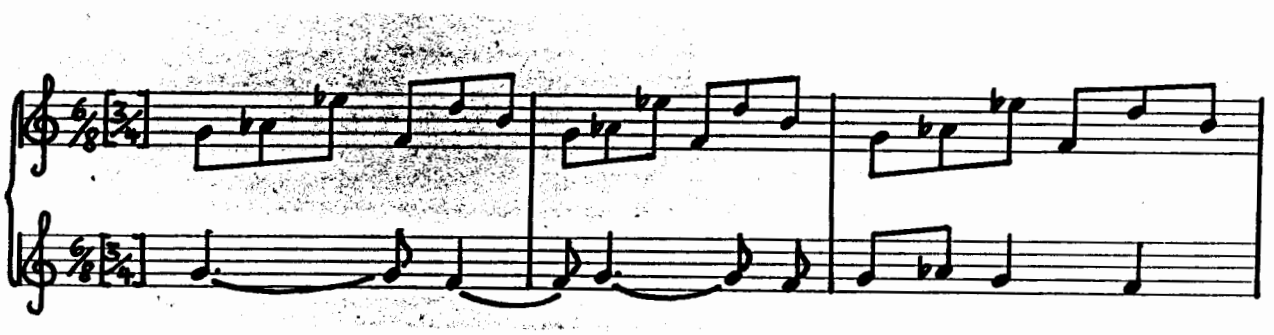
Z 10



Hans: „ Sie wollte nur ein Stückchen Brot "

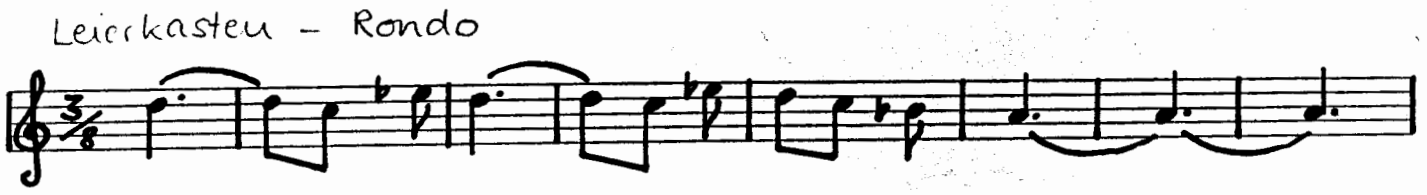
Z 26

Z 9

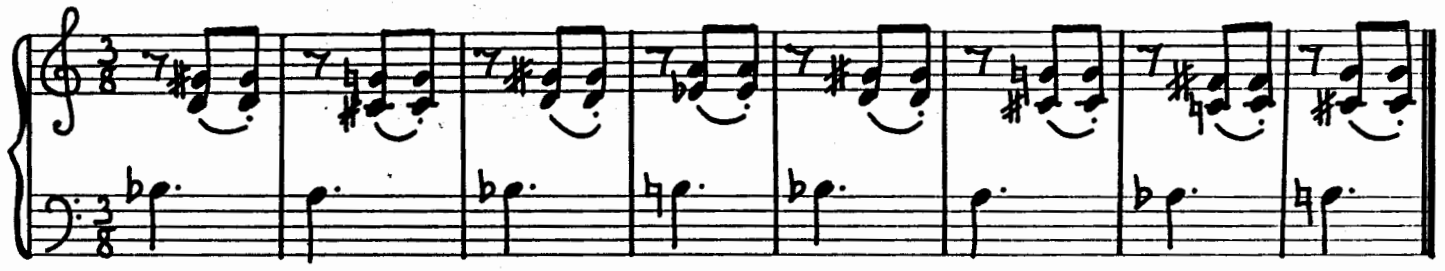


Leierkasten – Rondo

Z 46 (a)

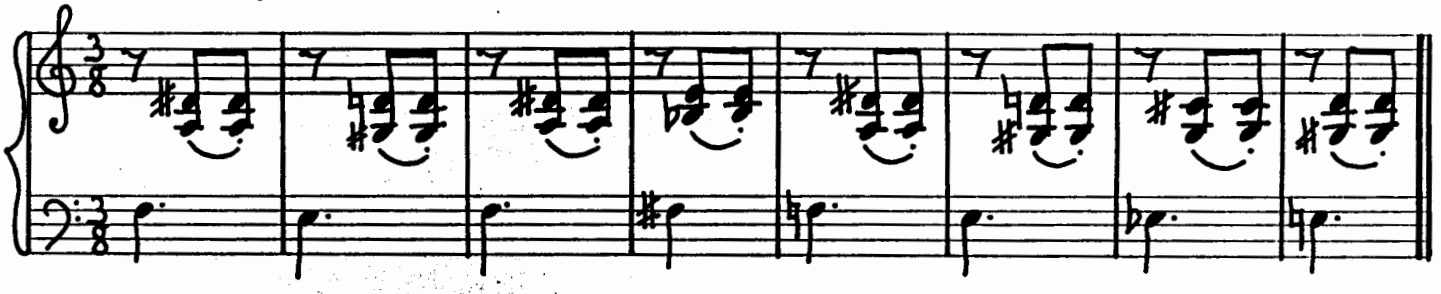


Z 46 (b)

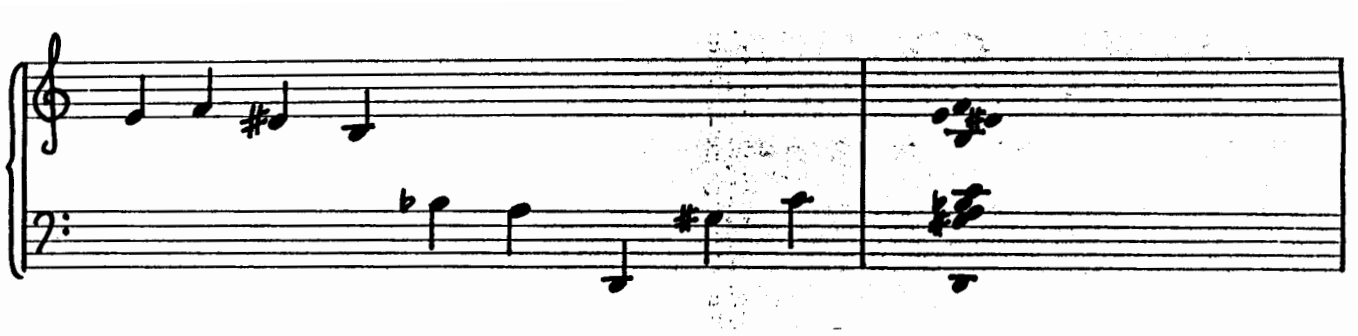


Quart tiefer:

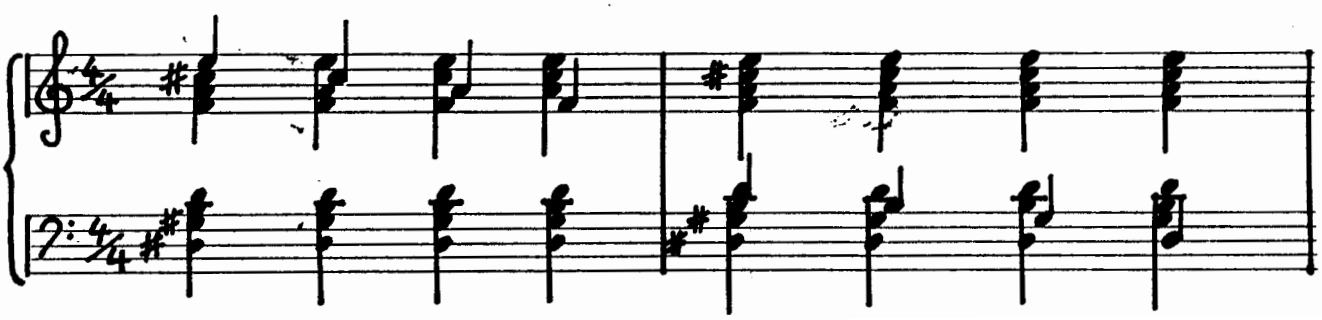
Z 46 (c)



Z 75

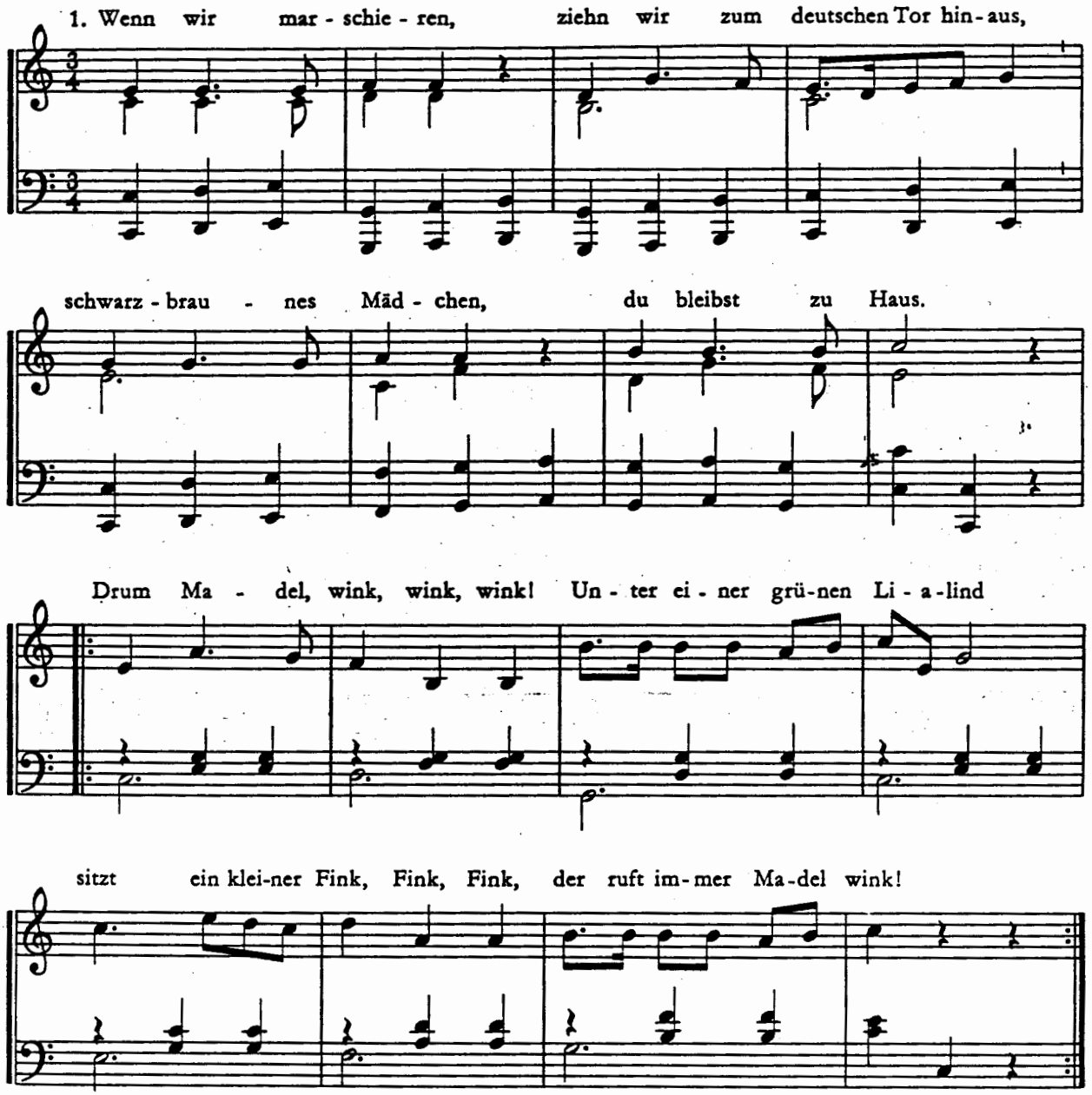


Z 136



Wenn wir marschieren

Volkstümlich



2. Der Wirt muß borgen, er soll nicht rappelköpfig sein,
sonst kehrn wir morgen beim andern ein.
Drum Madel wink . . .

3. Des Wirtes Tochter, die trägt ein blaukariertes Kleid,
sie trägt das blaue zum Zeitvertreib.
Drum Madel wink . . .

4. Weg mit den Sorgen, weg mit der Widerwärtigkeit!
Schwarzbraunes Madel, du wirst mein Weib.
Drum Madel wink . . .

Libretto: WEISSE ROSE

1. Gib Licht meinen Augen oder ich entschlafe des Todes

Hans: Tief unter uns.
Kein Schrei.
Nur Schweigen, schweigen, schweigen.

Sophie: Gib Licht meinen Augen
oder ich entschlafe des Todes.

Hans: Gib Licht meinen Augen
oder ich entschlafe des Todes
Wach bleiben, wach
Wenn unser Herz auf seinen
Heimweg geht.
Wach bleiben, wach.

2. Mein Herz ist wach

Sophie: Mein Herz ist wach,
ich spüre jede Ader, jeden sanften Hauch.
Ein schwacher Strahl dringt durch die Kälte
und Sonne, Sonne brennt noch immer mein Gesicht
Durch meine Haut, durch meine dünne Haut
dringt alles Leben.

Ich könnte eine Ackerkrume sein, ein Samenkorn,
ein abgefallenes Blatt im Wind,
und wäre doch geborgen, doch geborgen.
Die Augen öffnen in der tiefsten Dunkelheit,
die Augen.

3. Schießt nicht.....

Hans: Schießt nicht,..... Schießt nicht!....
Sie wollte nur ein Stückchen Brot.
Und eine weiße Blume für ihr Haar.
Ihr Arm liegt reglos auf der schwarzen Erde.
Nur ihre Hand, die ausgestreckte Hand
Steh auf und lächle wieder. Und lächle.....
Der Zug rollt weiter.
Räder rollen weiter.
Schneller, schneller und weiter.

4. Daß es das gibt.....

Sophie: Daß es das gibt,
daß es das alles gibt.....
zwei Rosen, Stiele und ein Blatt,
so schön und rein.
Daß es das gibt,
daß Wald so einfach weiter wächst
und Bäume Schatten geben,
daß es das gibt, daß es das alles gibt.
Und daß ich Beeren pflücken kann
und Korn und Blumen blühen,
daß es das gibt,
daß es das alles gibt.

Am Himmel reißen Wolken auf.
Ein Hauch, der alles reinigt.
daß es das gibt, daß es das alles gibt.

Hans: Siehst du denn die Verzweiflung nicht,
in der du schon erstickst?

Sophie: Laß uns zum Wasser gehn,
die Füße in den Eisbach halten.
Der Mond groß, gelb, ein heller Spiegel.

Hans: Nein, nicht! Dort liegen Tote.
Leichen schwemmt es an.
Sie haben keinen Platz mehr in der Erde.
Halt meine Hand, Sophie, halt meine Hand!

Sophie: Daß es das gibt.
Ich bin bei dir, da schlägt mein Herz,
und ich dachte, der Mensch hat kein Herz mehr.

Hans: Ich werde meine Träume
nicht mehr los,
das Stöhnen der Gequälten,
die Seufzer der Verlassenen
und Schreien, Schreien,
tausendfaches Schreien.

Ich steige wie durch Menschenhügel,
sie packen mich am Haar,
sie ziehen mich zu sich hinab.
Erde, Erde, dunkle Erde,
die Gräber zuzudecken.

5. Sie fahren in den Tod und singen noch, und singen, singen, singen.....

Die Balken am Rand geben die Abschnitte für die Spielsequenz zur Szene 5 an.

A1 Sophie: Wo fahren die Wagen hin?

Hans: In den Himmel, sie fahren in den Himmel.

Sophie: Und Kinder steigen singend ein - in den Wagen.

Hans: .....in den Himmel.

A2 Sophie: Leises frohes Kinderlied
Leises frohes Himmelslied.
Leises frohes Sterbelied.

A3 Sie weinen nicht,
sie schreien nicht,
sie lächeln in den Wind.
Kinder, lächelnde Kinder.

A4 Nicht Abschied nehmen,
wir spielen morgen weiter.

A5 Hans: Der Mond scheint, die Straße ist leer.
Der Mond scheint, ein Mensch flieht.

A6 Sophie: Nicht Abschied nehmen.
Wir spielen morgen weiter,
spielen morgen weiter,

A7 Hans: Der Mond scheint, ein Mensch fällt.
Der Mond scheint, ein Mensch erlischt.

A8 Sophie: Leises frohes Kinderlied.
Leises frohes Himmelslied.
Leises frohes Sterbelied.
Sie fahren in den Tod und singen noch, sin-.....

A9 Hans: Der Mond scheint, die Straße ist leer.
Ein Totengesicht, eine Wasserlache.....
Der Mond scheint.
Der Mond.....

6. Wir haben eine Mauer aufgebaut

Hans: Wir haben eine Mauer aufgebaut
Tag für Tag. Nacht für Nacht,
Wort für Wort bis zum Schweigen.
Eingemauert mit eigenen Händen verdursten wir.
Wir hören, wie nebenan das andere sich bewegt,
hören Seufzer, Rufe um Hilfe und Weinen,
Weinen, bitterliches Weinen.
Aber wir schweigen.
Tag für Tag. Nacht für Nacht.
Wort für Wort.
Bis zur unendlichen Stille, zur unendlichen Stille.

7. Die Tür, die Tür schlägt zu.....

Sophie: Die Tür, die Tür schlägt zu...

Nur noch ein winziger Spalt.
Die dunkle Wand vor mir.
So oft saß ich in dieser Dunkelheit,
und jetzt erschrecke ich vor ihr.
Hände greifen, würgen, drücken.
Schatten kommen auf mich zu.
Waren da Schritte?
Verharrn an der Tür meiner Zelle Schritte?
Lauf weg, lauf weg!
Die Tür, die Tür schlägt zu.
Das Licht erlöscht, nur noch ein winziger Spalt.
Lauf weg, lauf weg!
Schritte, Schritte, näher, immer näher,
kommt mich zu holen, kommt doch, so kommt doch!!!

8. Sie haben ihr das Haar geschoren

Hans: Sie haben ihr das Haar geschoren....
Was sie mit ihr gemacht haben.....

Wie die Sonne über dem Meer
immer rascher sich senkt
als zöge es sie in die Finsternis,
so sinkt und sinkt und sinkt
ohne Aufhalten ihr Bild ins Meer des Vergangenen
und ein paar Wellen begraben es.
Wie der Hauch des warmen Atems
sich in kühler Morgenluft auflöst,
so zerrinnt mir ihr Bild,
daß ich ihr Angesicht nicht mehr weiß.
Ein Lächeln, ein Blick, ein Gruß
erscheint mir, doch es zerfällt, löst sich auf,
ist ohne Trost, ohne Nähe, ist zerstört,
ist nur noch vergangen.

In den meisten Inszenierungen und Aufnahmen ist dieser Teil gestrichen

9. Einmal noch möchte ich mit dir durch unsre Wälder laufen.....

Sophie: Der Himmel unter dem wir standen,
die kahlen Bäume dort am gelben Horizont, Karfreitagshimmel.
Man könnte glauben, alles gehe unter und doch steht dort ein Mond.

Einmal noch, einmal möchte ich mit dir
durch unsre Wälder laufen.
Einmal noch möchte ich
den Duft deines Wesens einatmen,
ihn einsaugen, in ihm bleiben,
wie an einem heißen Sommertag
schwere Blüten zu Gast laden und sie berauschen.
Einmal noch möchte ich
mit dir auf einer Insel sein,
auf der ich tun und lassen könnte, was ich will.
Einmal noch wärest du bei mir,
nichts mehr versprechen, nichts mehr sagen.
Einmal noch, einmal in deinem Arm,
wie Laub fällt alles von mir ab, wie Laub, ...

10. Ein Mann liegt regungslos, erfroren.....

Hans: Ein Mann liegt regungslos, erfroren.
Die harte Stimme hinter ihm
trägt ordentlich den Tod in eine Liste ein.
Tadellos uniformiert, in einwandfreier Haltung.
Ein Mann liegt regungslos, erfroren.

Sophie: Die Nacht ist um.
Nehmt mich aus dieser Dunkelheit.
Wärmt meine Hände, die schon bald erfroren sind.
Steckt mir noch einmal Blumen in mein Haar.
Die Nacht ist um.
Laßt mich nach Haus.
Die Freunde, die Freunde warten.....Die Freunde.....

Hans: Sie sind schon alle neben uns
und warten auf den Tod.

11. Haltungen

12. Mein Gott, ich kann nichts anderes als stammeln

Sophie: Mein Gott,

Sophie, Hans:
Ich kann nichts anderes als stammeln.
Wie dürrer Sand ist meine Seele.
Und meine Rufe fallen in ein Nichts.
So viele Wege führen weg von dir,
und ich vermag nichts anderes als dich zu suchen,
mein Herz dir hinzuhalten.
Ich bin zu schwach,
daß ich den Weg zu deiner Ruhe finden kann,
Zerstör in mir, was mich noch von dir trennt,
und reiß mich mit Gewalt zu dir,

Hans: Was ist der Tod?
Warum nur ihm entfliehn,
wenn leis der Herbst anbricht
und mit der letzten Trauer seine Schönheit zeigt.

13. Nicht abseits stehn, weil es abseits kein Glück gibt.....

Sophie: Mutter, Mutter!
Gelt Sophie, Jesus.....
Müde leere Augen.
Letzte stumme Worte, tonlos.
Wer wird sie trösten? Wer wird sie trösten?

Hans: Der enge, graue Raum.
Ganz nah bei mir mein Vater.
Denkt er an mich?
Jetzt kann ich seine Worte hören.
Nicht abseits stehn, weil es abseits kein Glück gibt.
Weil es ohne Wahrheit kein Glück gibt.

Sophie: Gelt Sophie, Jesus.....
Aber auch du, Mutter.....
aber auch du.....

14. Die Vision vom Ende

Sophie: Die Sonne brennt,
zum Berg hinauf, der steile Weg.
Verlangt es nicht von mir,
das Kind in meinem Arm,
halt fest sein weißes Kleid.
Die Sonne brennt,
zum Berg hinauf, der steile Weg.
Verlangt es nicht von mir,
das Kind in meinem Arm.

Die Sonne brennt,
zum Berg hinauf, der steile Weg.
Ich werde schmerzlos
in die Tiefe fallen.

Das Kind,
bevor ich stürze,
leg ich’s oben in den kalten Schnee,
es lebt, das Kind es lebt.

Hans: Mein Gott, mein Gott,
wer trommelt denn da?
Sind denn keine Ohren,
die hören, was getrommelt wird,
wer da trommelt?
O, daß doch Augen wär’n,
dies Trommeln zu seh’n,
wenn das Ohr
den Ton nicht erkennt.
So seht, so seht: Ein Unsichtbarer
ist schon an der Tür,
ein Unsichtbarer tritt ein.
Er ist, der Unsichtbare,
schon eingetreten, ist da,
unsichtbar.

So seht ihn doch unter euch stehen,
wüst, grausam, stumpf,
stampfend im Dunkeln.
So seht ihn doch,
seht ihn doch, seht.

15. .....Und mein Feind könnte sagen, über den ward ich Herr.

Sophie: Gib Licht meinen Augen,
oder ich entschlafe des Todes
und mein Feind könnte sagen,
über den ward ich Herr.

Hans: Mein Feind könnte sagen,
über den ward ich Herr,

Gib Licht meinen Augen,
oder ich entschlafe.
Und mein Feind könnte sagen,
über den ward ich Herr.

Hans: Über den ward ich Herr.

16. Nicht schweigen, nicht mehr schweigen.

Hans: Nicht schweigen, nicht mehr schweigen.

Sophie: Wenn einer anfängt, sprechen viele nach.

Hans: Ein Aufschrei liegt schon in der Luft.....

Sophie: Ein tausendfacher Schrei.....

Hans: Sagt nicht, es ist fürs Vaterland!
Verlängert diesen Wahnsinn nicht.
Stellt euch nicht blind und taub,
wenn mitten unter euch der Tod zu Hause ist.

Sophie: Gebt nichts für die, die an den Fronten frieren.
Schickt eure Kinder nicht mehr in den Krieg.
Werft sie nicht sinnlos diesen Frevlern hin zum Morden, zum Morden!

Hans: Vergrabt nicht länger euren Haß auf die,
die immer weiter töten.
Ihr werdet schuldig, alle schuldig!

Sophie: Seid herzlos zu den Ungerechten!

Hans: Hart, unerbittlich zu den Zagenden!

Sophie: Erwacht, wacht aus der Ohnmacht auf!

Hans: Es ist jetzt Zeit,

Sophie: Zeit zu bekennen!

Hans: Die Stimme zu erheben!
Aus sich heraus die Wahrheit schrein.

Sophie: Aufklären!

Hans: Keine Ruh mehr geben.

Sophie: Ein Wort wird alle Schranken niederreißen!

Hans: Ein Fels ragt aus dem Meer der Angst empor!

Sophie: Ein Feuer geht durch jedes Herz!

Hans: Ein Ruf, ein lauter Schrei, der niemals mehr verstummt!

Beide: Sagt nicht, es ist fürs Vaterland!
Sagts nicht!! Sagts nicht!!!

Hans: Habe ich als Soldat ein Recht auf den Erschießungstod?

Sophie: Sterbe ich durch den Strick oder durch das Fallbeil?

Material zu *Weiße Rose* - Quellentexte zum Libretto

1. Szene: Gib Licht meinen Augen, oder ich entschlafe des Todes

Tagebuch von Sophie Scholl 12. Dezember 1941

> Gib Licht meinen Augen, oder ich entschlafe des Todes, und mein Feind könnte sagen, über den ward ich Herr.
> Ich will mich an ihn klammern, und wenn alles versinkt, so ist nur er, wie schrecklich, wenn er einem fern ist. Ich kann es nicht, Gedanken nüchtern aufzeichnen, das alles, was ich früher besaß, das kritische Sehen, ist mir verloren gegangen. Bloß meine Seele hat Hunger, o das will kein Buch mehr stillen. Der Zugang zu dem Leben der Bücher bleibt mir versperrt, nur die Natur ist es, die mir Nahrung gibt, Himmel und Stern die stille Erde.
> Wenn ich jemand sehr liebe, das merke ich eben, dann kann ich nichts besseres tun als ihn in mein Gebet einschließen. Wenn ich jemand mit allem guten Willen liebe, ich liebe ihn um Gottes willen, was kann ich Besseres tun, als mit dieser Liebe zu Gott zu gehen ?

Tagebuch von Sophie Scholl, Herbst 1941

> Da verliert sich das Herz in dieser kleinen Unruhe und vergißt seinen großen Heimweg. Unvorbereitet, an nichtige niedrige Spielereien hingegeben, könnte es von seiner Stunde überrascht werden, um kleiner Freuden willen die eine große verkauft haben. Ich erkenne es, mein Herz erkennt es nicht. Es träumt fort, unbelehrbar, von mir lästigen Mächten eingewiegt, schwankend zwischen Lust und Traurigkeit. Mir bleibt die Traurigkeit, die Unfähigkeit und Ohnmacht und eine geringe Hoffnung.
> O, und wenn mein Herz tausendmal an den Schätzen hängt, und sei es bloß die Liebe zum süßen Leben, reiß mich los, gegen meinen Willen, denn ich bin zu schwach, es zu tun, vergälle mir alle Freuden, laß mich elend sein und Schmerzen fühlen, bevor ich meine Seligkeit verträume.

2. Szene : Mein Herz ist wach

Inge Aicher-Scholl

> Darauf wurde Sophie von einer Wachtmeisterin herbeigeführt. Sie trug ihre eigenen Kleider und ging langsam und gelassen und sehr aufrecht. (Nirgends lernt man so aufrecht gehen wie im Gefängnis.) Sie lächelte immer, als schaue sie in die Sonne. Bereitwillig und heiter nahm sie die Süßigkeiten, die Hans abgelehnt hatte: „Ach ja, gerne, ich habe ja noch gar nicht Mittag gegessen“ Es war eine unbeschreibliche Lebensbejahung bis zum Schluß, bis zum letzten Augenblick.

Brief an Fritz Hartnagel

> Ich muß hier an eine Geschichte des Alten Testamentes denken, wo Mose Tag und Nacht, zu jeder Stunde, seine Arme zum Gebet erhob, um von Gott den Sieg zu erbitten. Und sobald er einmal seine Arme senkte, wandte sich die Gunst von seinem kämpfenden Volke ab. Ob es wohl auch heute noch Menschen gibt, die nicht müde werden, ihr ganzes Denken und Wollen auf eines ungeteilt zu richten? Ich möchte mich damit jedoch nicht auf die Seite stellen, die einfältigen Sinnes ist in der wahren Bedeutung des Wortes. Ich kenne kaum eine Stunde, in der nicht einer meiner Gedanken abschweift. Und nur in einem winzigen Bruchteil meiner Handlungen tue ich, was ich für richtig halte. Oft graut mir vor diesen Handlungen, die über mir zusammenwachsen wie dunkle Berge, so daß ich mir nichts anderes wünsche als Nicht-Sein, oder als nur eine Ackerkrume zu sein, oder ein Stückchen einer Baumrinde. Aber schon dieser überwältigende Wunsch ist wieder schlecht, denn er entspringt ja nur der Müdigkeit.

Brief an Lisa Remppis, 2. Februar 1943

> Früher habe ich mir manchmal gewünscht, dies kommt mir, weil Du von den unschuldigen leidenden Bäumen sprichst, auch nur so ein Baum sein zu dürfen, oder besser bloß ein Stück Rinde von so einem Baum. Diese Wünsche hatte ich sehr früh, doch hüte ich mich, sie heute noch in mir aufsteigen zu lassen, diesem Gefühl der Müdigkeit, die im Nichtsein ihre Erfüllung

sucht, nachzugeben. Nicht weil ich dieses Gefühl überwunden hätte, im Gegenteil, ich bin oft von einer Traurigkeit, beinahe dauernd, befallen, die mir fast schon lieb zu werden droht. Kennst Du das? Es ist ein gefährlicher Zustand, eine Sünde sogar, wenn man seinen eigenen Schmerz pflegt. Kennst Du das Wort einer Mystikerin, glaube ich. Wenn ich Gott preise, so empfinde ich nicht die geringste Freude. Ich preise ihn, weil ich ihn preisen *will*. Ich verstehe diesen Satz sehr gut.

3. Szene : Schießt nicht

Inge Aicher-Scholl

Sie hatten während des Transports an einer polnischen Station einige Minuten Aufenthalt gehabt. Am Bahndamm sah er Frauen und junge Mädchen gebückt, die mit Eisenhacken in den Händen schwere Männerarbeit taten. Sie trugen den gelben Zionstern an der Brust. Hans schwang sich aus dem Fenster seines Wagens und ging auf die Frauen zu. Die erste in der Reihe war ein junges, abgezehrtes Mädchen, mit schmalen Händen und einem intelligenten, schönen Gesicht, in dem eine große Trauer stand. Hatte er denn nichts bei sich, das er ihr schenken konnte? Da fiel ihm seine ‘Eiserne Ration’ ein, ein Gemisch von Schokolade, Rosinen und Nüssen, und er steckte es ihr zu. Das Mädchen warf es ihm mit einer gehetzten Gebärde vor die Füße. Er hob es auf, lächelte ihr ins Gesicht und sagte: „Ich hätte Ihnen so gerne eine kleine Freude gemacht.“ Dann bückte er sich, pflückte eine Margerite und legte sie mit dem Päckchen zu ihren Füßen nieder. Aber schon rollte der Zug an, und mit ein paar langen Sätzen sprang Hans auf. Vom Fenster aus sah er, daß das Mädchen dastand und dem Zug nachblickte, die weiße Margerite im Haar

Erich Kuby

Ihn ergriff die Begegnung mit Rußland wie ein Rausch, durch seine Beherrschung des Russischen kamen er und die Freunde in nahe Beziehung mit der russischen Bevölkerung, und wie es ja vielen sensiblen deutschen Soldaten in Rußland gegangen ist: Die Weite des Landes und des Himmels überwältigte sie. Zugleich erlebten sie das Regime von einer seiner furchtbarsten Seiten, sie sahen, wie es in Rußland hauste und mit den russischen ‘Untermenschen’, die sie lieben und achten lernten, umging.

4. Szene: Daß es das gibt ...

Brief an Fritz Hartnagel

Auf meinem Nachttisch stehen zwei Rosen. An die Stiele und das Blatt, die ins Wasser hingen, haben sich winzige Perlen gereiht. Wie schön und rein dies aussieht, welch kühlen Gleichmut es ausstrahlt. Daß es dieses gibt. Daß der Wald so einfach weiterwächst, das Korn und die Blumen, daß Wasserstoff und Sauerstoff sich zusammengetan haben zu solch wunderbaren lauwarmen Sommertautropfen. Manchmal kommt mir dies mit solcher Macht zu Bewußtsein, daß ich ganz voll davon bin und keinen Platz mehr habe auch nur für einen einzigen Gedanken. Dies alles gibt es, trotzdem sich der Mensch inmitten der ganzen Schöpfung so unmenschlich und nicht einmal tierisch aufführt. Allein dies ist schon eine große Gnade.

Tagebuch Sophie Scholl

So wenig ich einen klaren Bach sehen kann, ohne nicht mindestens die Füße hineinzuhängen, genausowenig kann ich an einer Wiese zur Maienzeit vorübergehen. Es gibt nichts Verlockenderes als solchen duftenden Grund, über dem die Blüten der Wiesenkerbel wie ein lichter Schaum schweben, daraus Obstbäume ihre blütenbesteckten Zweige recken, als wollten sie sich erretten aus diesem Meer der Seligkeit.- Nein, ich muß meinem Wege untreu werden, muß mich hineinsinken lassen in diese reiche Fülle vielgestaltigen Lebens.
An nichts anderes mehr denkend, stolpere ich die blumenüberwucherte Böschung hinab und stehe bis über die Knie inmitten saftiger Gräser und Blumen. Sie streifen meine Arme beim Niederknien, ein Hahnenfuß berührt kühl meine Wange, eine Grasspitze kitzelt mein Ohr, daß mich einen Augenblick eine Gänsehaut überrieselt. Es ist ein ähnliches Gefühl, wie wenn mir eine junge Katze mit ihrem feuchten kalten Schnäuzchen an der Ohrmuschel schnuppert. Ein bißchen Schauer und ein bißchen Süße ist dabei.

Hans Scholl, Rußlandtagebuch, 28.8.1942

Die Kunst soll eine erhöhte Heiterkeit in die Welt tragen, hat Hubert heute zitiert.- Ach, ich bin müde. Ich finde diese Kunst im Augenblick nicht mehr.
Wo ist sie jetzt? Bei Dostojewsky nicht. Hier nicht. Im Bunker nicht und nicht draußen in der Mondnacht Ich habe keine Musik bei mir. Ich höre nur Tag und Nacht das Stöhnen der Gequälten, wenn ich träume, die Seufzer der Verlassenen, und wenn ich nachdenke, enden meine Gedanken in der Agonie. Wenn Christus nicht gelebt hätte und nicht gestorben wäre, gäbe es wirklich gar keinen Ausweg. Dann müßte alles Weinen grauenhaft sinnlos sein. Dann müßte man mit dem Kopf gegen die nächste Mauer rennen und sich den Schädel zertrümmern. So aber nicht.

Inge Aicher.Scholl

Auf den Wehr sonnten wir uns und ließen das Wasser an uns vorbeiplätschern. Dort habe ich Sophie das Schwimmen beigebracht. Wir haben gar nicht lange geübt. Eines Tages - Sophie war noch keine sechs Jahre alt - sind wir zum erstenmal gemeinsam durch den Kocher geschwommen. Das war für sie ein ungeheures Erlebnis und für die damalige Zeit keine Selbstverständlichkeit, denn die Schulen ermöglichten den Kindern keinen Schwimmunterricht. Sophie genoß das Schwimmen bald sehr. Sie hatte überhaupt einen starken Zug zum Wasser. Wann immer ein Bach oder Tümpel in der Nähe war, zog sie Schuhe und Strümpfe aus und watete barfuß hindurch. Dem konnte sie einfach nicht widerstehen.

Hans Scholl, Rußlandtagebuch 28.8.1942

Neulich haben Alex und ich einen Russen begraben. Er muß schon lange draußen gelegen haben. Der Kopf war vom Rumpf getrennt und die Weichteile schon verwest. Aus den halbverfaulten Kleidern krochen Würmer. Wir hatten das Grab schon fast zugeschüttet mit Erde, da fanden wir noch einen Arm. Zum Schluß haben wir ein russisches Kreuz gezimmert und am Kopfende in die Erde gesteckt. Jetzt hat seine Seele Ruhe.

5. Szene: Sie fahren in den Tod und singen noch und singen, singen, singen

Inge Aicher-Scholl

Ab und zu erhielt Mutter Besuch von ihren früheren Freundinnen, den Diakonieschwestern aus Schwäbisch-Hall. Dort war eine große Heilanstalt für geisteskranke Kinder. Eines Tages kam wieder eine der Schwestern; sie war traurig und verzagt, und wir wußten nicht, wie wir ihr helfen konnten. Schließlich erzählte sie den Grund ihres Kummers. Ihre Schützlinge wurden seit einiger Zeit truppweise von Lastwagen der SS abgeholt und vergast. Nachdem die ersten Trüppchen von ihrer geheimnisvollen Fahrt nicht wiederkehrten, ging eine merkwürdige Unruhe durch die Kinder in der Anstalt. „Wo fahren die Wagen hin, Tante?“ - „Sie fahren in den Himmel“, antworteten die Schwestern in ihrer ohnmächtigen Ratlosigkeit. Von da an stiegen die Kinder singend in die fremden Wagen.

Tadeusz Rozewicz

Der Mond scheint

Der Mond scheint
die Straße ist leer
der Mond scheint
ein Mensch flieht

der Mond scheint
der Mensch fällt
der Mensch erlischt
der Mond scheint

der Mond scheint
die Straße ist leer
ein Totengesicht
eine Wasserlache.

6. Szene: Wir haben eine Mauer aufgebaut

Tadeusz Rozewicz

Mauer

Diese mauer
die wir gemeinsam bauten
tag für tag
wort für wort
bis zum schweigen
diese mauer
schlagen wir nicht durch

eingemauert
mit eigenen händen
verdursten wir
wir hören wie nebenan
das andere sich bewegt
hören seufzer
rufen um hilfe

sogar unsre tränen
fliehen nach innen.

7. Szene: Die Tür , die Tür schlägt zu

Else Gebel Mitgefangene von Sophie Scholl

Du kommst sogar in eine Ehrenzelle, die meist nur ‘entgleiste’ Nazi-Größen beherbergt. Die ‘Ehre’ besteht darin, daß ein größeres Fenster, ein kleiner Spind drin ist und die Decken weißüberzogen sind. Ich muß unterdessen meine Habe aus meiner bisherigen Zelle unter Aufsicht holen und werde zu Dir reinverlegt. Wieder sind wir kurze Zeit allein. Du hast dich auf das Bett gelegt und fragst, wie lange ich schon in Haft sei und wie ich es hier hätte. Gleich erzählst du mir, daß du wohl ein schwerer Fall seiest und mit nichts Gutem zu rechnen hättest. Ich rate Dir noch, ja nichts einzugestehen, wovon sie keine Beweise hätten. „Ja, das habe ich bis jetzt auf der Uni und bei der kurzen Vernehmung in der Gestapo getan“, gibst Du mir zurück, „aber es ist da noch so manches, was sie finden können.“ Schritte nähern sich der Zellentür, Du wirst zur Vernehmung geholt, ...

Dietrich Bonhoeffer im Gedicht „Vergangenheit“ (Widerstand und Ergebung, Neuausgabe 1970, 351 ff)

Du gingst, geliebtes Glück und schwer geliebter Schmerz.
Wie nenn’ ich dich? Not, Leben, Seligkeit,
Teil meiner selbst, mein Herz, - Vergangenheit?
Es fiel die Tür ins Schloß,
ich höre deine Schritte langsam sich entfernen und verhallen.
Was bleibt mir? Freude, Qual, Verlangen?
Ich weiß nur dies: du gingst - und alles ist vergangen.
(...)

8. Szene: Sie haben haben ihr das Haar geschoren

Dietrich Bonhoeffer im Gedicht „Vergangenheit“ (Widerstand und Ergebung, Neuausgabe 1970, 351 ff)

(...)
Wie die Sonne über dem Meer immer rascher sich senkt,
als zöge es sie in die Finsternis,
so sinkt und sinkt und sinkt
ohne Aufhalten dein Bild ins Meer des Vergangenen
und ein paar Wellen begraben es.
Wie der Hauch des warmen Atems
sich in kühler Morgenluft auflöst,
so zerrinnt mir dein Bild
daß ich dein Angesicht, deine Hände, deine Gestalt
nicht mehr weiß.
Ein Lächeln, ein Blick, ein Gruß
erscheint mir,doch es zerfällt, löst sich auf,
ist ohne Trost, ohne Nähe, ist zerstört,
ist nur noch vergangen.
(...)

9. Szene: Einmal noch möchte ich mit dir durch unsere Wälder laufen

Tagebuch (Sophie), Krauchenwies, 11.4.1941

Heute abend, als ich aus dem allgemeinen lustigen Trubel geschwind aufschaute, sah ich durch's Fenster den Abendhimmel, durch die kahlen Bäume den gelben Horizont. Da fiel mir plötzlich ein, daß Karfreitag war. Der so seltsam ferne gleichmütige Himmel machte mich traurig. Oder die vielen lachenden Menschen, die so beziehungslos zu dem Himmel waren. Ich kam mir ausgeschlossen vor, von der lustigen Gesellschaft und von dem unbeteiligten Himmel.

Brief an Fritz Hartnagel

Solange ich nichts von Dir habe, denke ich abends immer an unseren Spaziergang auf dem Uferweg an der Donau. Seither haben wir beinahe jede Nacht einen sichtbaren Mond. Erinnerst Du Dich noch, wie der Mond mit Wolken focht? Heute ist er rund und verschwommen, mit einem riesigen Hof, dessen äußerster Rand alle Regenbogenfarben besitzt.

Brief an Fritz Hartnagel

Doch wenn es Dir gut geht, warte ich gerne. Vielleicht geht auch manches verloren. Ich möchte einmal mit Dir durch den Wald laufen, oder egal wo; doch das steht noch in der Ferne, wenn auch nicht in der unerreichbaren. Einstweilen muß mir ein Briefbogen genügen, der Dir viele herzliche Grüße zuträgt von Deiner Sophie.

Brief an Fritz Hartnagel Ulm, 28. Februar 1941

Erlaube mir diesmal diese Anrede. Heute abend war ich eine halbe Stunde im Park, und hattest Du vor Monaten in dem Deinen Schneeglöckchen pflücken können, so finde ich jetzt in meinem Schlüsselblumen in ungezählten Mengen. Und in meinem Park standen da die Baumgruppen im Abendlicht, daß ich auf dem Heimweg rückwärts gegangen bin, um sie noch länger zu sehen. Der Frühlingshimmel, an dem hoch oben die Wolken wie weiße schlanke große Federn von irgendwelchen fremden Vögeln schwebten, und die tiefer hägenden waren ganz orange gefärbt von der untergehenden Sonne. Da wäre ich so gerne noch ein Stück mit Dir gegangen, so sehr gerne. Weißt Du noch, wie wir einmal im Gebirge das Alpenglühen erlebt haben? An all das mußte ich heute abend denken, auch an unsrer Fahrt an die Nordsee. Wie wir im Dünensand lagen und spielten

10. Szene: Ein Mann liegt regungslos erfroren

Fritz Hartnagel

Für Sophie, die kein kalt berechnender Mensch war, sondern sehr gefühlvoll sein konnte, war bezeichnend, mit welch scharfem Verstand und mit welch logischer Konsequenz sie die Dinge zu Ende dachte. Dafür ein Beispiel: Im Winter 1941/42 wurde die Bevölkerung in Deutschland in einer großangelegten Propaganda-Aktion aufgefordert, Wollsachen und warme Kleidungsstücke für die Wehrmacht zu spenden. Die deutschen Soldaten standen vor Leningrad und Moskau und befanden sich in einem Winterkrieg, auf den sie nicht vorbereitet waren. Mäntel, Decken und Skier sollten abgeliefert werden. Sophie vertrat jedoch den Standpunkt: Wir geben nichts. Ich kam damals direkt von der Front in Rußland. Ich sollte in Weimar eine neue Kompanie aufstellen. Als ich von Sophies harter Reaktion erfuhr, habe ich ihr vor Augen geführt, was eine solche Haltung für die Soldaten draußen bedeutete, die keine Handschuhe, keine Pullover und keine warmen Socken besaßen. Sie blieb jedoch bei ihrer unnachgiebigen Haltung und begründete sie mit den Worten: Ob jetzt deutsche Soldaten erfrieren oder russische, das bleibt sich gleich und ist gleichermaßen schlimm. Aber wir müssen den Krieg verlieren. Wenn wir jetzt Wollsachen spenden, tragen wir dazu bei, den Krieg zu verlängern.

Inge Aicher-Scholl

Aber die Bücher fielen nicht vom Himmel, sie kamen aus den Händen junger Freunde. Dieser Freundeskreis nahm in jener Zeit eine besondere Bedeutung im Leben von Sophie ein. Freundschaft, das bedeutete damals auch Zusammengehörigkeit in der Abwehr gegen den Hitler-Staat. Ich erinnere mich, daß die Frau des Geislinger Malers Kley einmal sagte: „Wir haben einen großen Freundeskreis, der auch gegen Hitler ist - und so fort und so fort. Ein riesiges unterirdisches Netz gegen Hitler. Wenn man das zum gemeinsamen Handeln bringen könnte."

12. Szene: Mein Gott, ich kann nichts anderes als Stammeln

Sophie Scholl Tagebuch Blumberg, 29.Juni 1942

Mein Gott, ich kann nichts anderes als stammeln zu Dir. Nichts anderes kann ich, als Dir mein Herz hinhalten, das tausend Wünsche von Dir wegziehen. Da ich so schwach bin, daß ich freiwillig nicht Dir zugekehrt bleiben kann, so zerstöre mir, was mich von Dir wendet, und reiß mich mit Gewalt zu Dir. Denn ich weiß es, daß ich nur bei Dir glücklich bin, ach, wie weit bin ich weg von Dir, und das Beste an mir ist noch der Schmerz, den ich darüber empfinde. Doch ich bin so tot und stumpf oft. Hilf mir einfältig werden, bleibe bei mir, o, wenn ich einmal Vater sagen könnte zu Dir. Doch kann ich Dich kaum mit 'DU' anreden. Ich tue es, in ein großes Unbekanntes hinein, ich weiß ja, daß Du mich annehmen willst, wenn ich aufrichtig bin, und mich hören wirst, wenn ich mich an Dich klammere. Lehre mich beten. Lieber unerträglicher Schmerz als ein empfindungsloses Dahinleben. Lieber brennenden Durst, lieber will ich um Schmerzen, Schmerzen, Schmerzen beten, als eine Leere zu fühlen, eine Leere, und sie zu fühlen ohne eigentliches Gefühl. Ich möchte mich aufbäumen dagegen.

Hans Scholl an die Schwester Inge, Rußland, 15.10.1942

Ich weiß, daß ich wenig bin im Vergleich zu dem, was Du verloren hast. Dieses wenige will dir dienen, so gut es kann. „Es ist Herbst und ich bin traurig und müde. Ich warte nicht voller Ungeduld auf den Frühling, weil ich erst sterben muß, weil mir das Fallen der Blätter mehr ist, als das kraftvolle Aufbrechen der Knospe", spricht die Natur in jeder Blume, in jedem Grashalm, dessen Spitze sich gelb färbt, wie in den Abendnebeln, die über die Wiesen heraufziehen und uns einhüllen. Warum sollen wir uns gegen den Herbst wehren? Es sind Tage der großen Trauer, aus denen die Liebe nicht schwindet, wenn auch die Freude verblaßt.

13. Szene: Nicht abseits stehn, weil es abseits kein Glück gibt

Inge Aicher- Scholl:

Sophies religiöse Entwicklung zu beschreiben ist schwierig, weil junge Menschen damals in einer anderen Problematik standen als heute. Religion bedeutet für Sophie ein intensives Suchen nach dem Sinn ihres Daseins, nach dem Sinn und Ziel der Geschichte... Was aber wollte dieses Leben von ihr? Sie ahnte, daß Gott in einem außerordentlichen Maß mit ihrer Freiheit zu tun hatte, ja, sie herausforderte. Diese Freiheit bekam für Sophie zunehmende Bedeutung. In jener Zeit totaler Unfreiheit öffnete ihr das Fragen nach Gott die Augen für die Welt, die sie umgab... Daß hinter allem Lebendigen eine kreative Kraft wirksam sein mußte, war für Sophie schon aus ihrer engen Beziehung zur Natur offensichtlich. Aber da war mehr. Gott war die Einsicht in einen selbst, der Spiegel, in dem man sich noch am genauesten sehen und verstehen konnte. Er war für uns damals das Wahre der Wahrheit, das Persönliche der Persönlichkeit und das Schöne der Schönheit. Er war der Inbegriff des Seins, der Sieg des Lebens über Tod und Zerstörung. Der Schritt von dieser verborgenen Kraft zu einem persönlichen Gott, zu dem man du sagen kann und der einen liebt, das war eine Zumutung, ein großes Abenteuer.

Inge Aicher- Scholl:

Das war in diesen Tagen ihr großer Kummer gewesen, ob die Mutter den Tod gleich zweier Kinder ertragen würde. Aber nun, da sie so tapfer und gut bei ihr stand, war Sophie wie erlöst. Noch einmal sagte die Mutter, um irgendeinen Halt anzudeuten: „Gelt, Sophie: Jesus." Ernst, fest und fast befehlend gab Sophie zurück. „Ja, aber du auch." Dann ging auch sie - frei, furchtlos, gelassen.

Hans Scholl: *(An Rose Nägele München, 28. 10. 1941)*

Dieser Krieg ist (wie alle bedeutenden Kriege) seinem eigentlichen Wesen nach ein geistiger; mir ist, als wäre manchmal mein kleines Gehirn das Schlachtfeld für alle diese Kämpfe. Ich kann nicht abseits stehen, weil es für mich abseits kein Glück gibt, weil es ohne Wahrheit kein Glück gibt - und dieser Krieg ist im Grunde ein Krieg um die Wahrheit. Alle falschen Throne müssen erst zersplittern, dies ist das Schmerzliche, um das Echte unverfälscht erscheinen zu lassen. Ich meine dies nicht politisch, sondern persönlich, geistig. Ich bin vor die Wahl gestellt worden.

14. Szene: Die Vision vom Ende

Else Gebel:

Kurz vor sieben Uhr muß ich Dich für diesen schweren Tag wecken. Du bist sofort munter und erzählst mir, noch im Bett sitzend, Deinen gehabten Traum: Du trugst an einem schönen Sonnentag ein Kind in einem langen, weißen Kleid zur Taufe. Der Weg zur Kirche führte einen steilen Berg hinauf. Aber fest und sicher trugst Du das Kind. Gänzlich unerwartet tat sich auf einmal eine Gletscherspalte auf. Du hattest gerade noch Zeit, das Kind auf die gesicherte Seite zu legen, da stürztest Du in die Tiefe. Du legtest Dir den Traum so aus: Das Kind in weißem Kleid ist unsere Idee, sie wird sich trotz aller Hindernisse durchsetzen. Wir durften Wegbereiter sein, müssen aber vorher sterben, für sie.

Inge Aicher- Scholl:

Es waren die kompakten Kolonnen der Jugend mit ihren wehenden Fahnen, den vorwärts-gerichteten Augen und dem Trommelschlag und Gesang. War das nicht etwas Überwältigendes, diese Gemeinschaft? So war es kein Wunder, daß wir alle, Hans und Sophie und wir anderen, uns in die Hitlerjugend einreihten.

Franz Fühmann Die schwarzen Zimmer (1928)

Kahle Kammern, schwarz, unterm Dache. Ein nackter
Mann trommelt; ein nackter
Schlächter eilt durch die Tür nach einem
Mann im Hemd, der weggehen will, ein
junger Schläger, mit Sphinxgesicht, mustert
uns, und ein violetter Körper
steht vor den leeren Fenstern, vor der gräßlichen Grelle des Himmels, und
ein Großer, Unsichtbarer hockt
hinter der Tür auf der Lauer im Dunkeln.

Mein Gott, wer trommelt denn da? Angestrengt
trommelt der Trommler, wüst eilt der Schlächter, grausam
schaut der Sphinxhafte, stumpf der Violette, und der Mann, der wegeilt,
zeigt sein Gesicht nicht, die Räume sind dunkel, der Himmel ist grell.
Trommelgegroll rollt. Der Große, Unsichtbare,
der hinter der Tür im Dunkel hockt,
hat sich erhoben. Er
wird jetzt kommen.

Mein Gott, wer trommelt denn da, sind denn keine Ohren,
die hören, was da getrommelt wird, wer da
trommelt? O daß doch
Augen wären, dies Trommeln zu sehen,
wenn das Ohr den Ton nicht erkennt: So seht: Der
Unsichtbare ist schon an der Tür, der
Unsichtbare tritt ein; er
ist, der Unsichtbare, schon eingetreten,
ist da,
unsichtbar –
so seht ihn doch unter euch stehen: wüst, grausam, stumpf, stampfend im Dunkeln,
vor der Grelle des Himmels, der nah in Gewittern zerbirst.

15. Szene: Und mein Feind könnte sagen, über den ward ich Herr

Psalm 13

2 Wie lange noch, Herr, vergißt du mich ganz? /
Wie lange noch verbirgst du dein Gesicht vor mir?
3 Wie lange noch muß ich Schmerzen ertragen in meiner Seele, /
in meinem Herzen Kummer Tag für Tag? /
Wie lange noch darf mein Feind über mich triumphieren?
4 Blick doch her, erhör mich, Herr, mein Gott, /
erleuchte meine Augen, damit ich nicht entschlafe und sterbe,
5 damit mein Feind nicht sagen kann: /
„Ich habe ihn überwältigt“, damit meine Gegner nicht jubeln, /
weil ich ihnen erlegen bin.

6 Ich aber baue auf deine Huld, /
mein Herz soll über deine Hilfe frohlocken.
Singen will ich dem Herrn, /
weil er mir Gutes getan.

16. Szene: Nicht schweigen, nicht mehr schweigen

Else Gebel:

Allen Freunden, die eingezogen wurden, nahm Sophie Scholl das Versprechen ab, daß sie niemals schießen würden. Aber sie wußte selber, wie unwirklich ein solches Versprechen war. Ihrem Freund Fritz Hartnagel schrieb sie in einem Brief die bitteren Zeilen: *Nun werdet ihr ja genug zu tun haben. Ich kann es nicht begreifen, daß nun dauernd Menschen in Lebensgefahr gebracht werden von anderen Menschen. Ich kann es nie begreifen und finde es entsetzlich. Sag nicht, es ist fürs Vaterland.*

Robert Mohr:

Sophie und Hans Scholl bewahrten beide bis zum bitteren Ende eine Haltung, die als einmalig bezeichnet werden muß. Übereinstimmend erklärten sie dem Sinne nach, sie hätten durch ihr vorgehen nur das eine Ziel im Auge gehabt, ein noch größeres Unglück für Deutschland zu verhindern und in ihrem Teil vielleicht dazu beizutragen, Hunderttausenden von deutschen Soldaten und Menschen das Leben zu retten, denn wenn das Glück oder Unglück eines Volkes auf dem Spiel stehe, sei kein Mittel oder Opfer zu groß, um es nicht freudig darzubringen. Sophie und Hans Scholl waren bis zuletzt davon überzeugt, daß ihr Opfer nicht umsonst sei.

Else Gebel:

Das Gleiche erzählst Du dem Pflichtverteidiger, den man pro forma herzitiert hat. Ob Du irgendeinen Wunsch hast? Als wenn man von solch einer Marionettenfigur einen Wunsch erfüllt bekäme! Nein, Du willst nur von ihm bestätigt haben, daß Dein Bruder das Recht auf den Tod durch Erschießen hat. Schließlich ist er doch Frontkämpfer gewesen. Er kann Dir darauf keine präzise Antwort geben. Über Deine weiteren Fragen, ob Du selbst wohl öffentlich aufgehängt wirst oder durch das Fallbeil sterben sollst, ist er geradezu entsetzt. Derartiges in so ruhiger Art gefragt, noch dazu von einem jungen Mädchen, hat er wohl nicht erwartet. Wo sonst starke, kriegsgewohnte Männer zittern, bleibst du ruhig und gefaßt. Aber er gibt dir natürlich ausweichend Antwort.

Inge Aicher- Scholl:

Die Beerdigung fand spätnachmittags statt. Die Sonne war schon fast untergegangen, als wir den Friedhof verließen. Meine Mutter sagte in unser Schweigen, jetzt sei es an der Zeit, etwas zu essen. Sie machte so eine Andeutung wie: Ich muß mich auch noch um die lebenden Kinder kümmern. Gemeinsam - Traute Lafrenz war noch dabei - sind wir in ein Lokal gegangen. Die Mutter hat die Marken für die Fleischration von ich weiß nicht wieviel Tagen und Wochen

zusammengenommen und hat eine kräftige Mahlzeit bestellt. Und ich denke immer, sie hat im Sinne von Sophie gehandelt. Dieser „Befehl“ von Sophie in der Vollzugsanstalt - „Aber du auch, Mutter“ - , dieses Ja zum Leben, das galt auch in der schwersten Situation. So habe ich eben nachher versucht, aus den Erfahrungen und Opfern in meinem bescheidenen Rahmen etwas aufzubauen, was in die Zukunft weist und dem Menschen helfen kann, ihn stimuliert und weiterbringt.

Hermann Vinke:

Fritz Hartnagel hat nach dem Krieg Jura studiert und ist Richter geworden. Der Wiederbewaffnung der Bundesrepublik in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre widersetzte er sich. Er konnte sich nicht vorstellen, daß eine Armee ohne die alten Nazi-Offiziere aufgebaut werden könne. Hartnagel betreute jahrelang Kriegsdienstverweigerer, war im Kampf gegen die Atombewaffnung aktiv, in den sechziger Jahren an der Ostermarschbewegung beteiligt und engagierte sich im Widerstand gegen die Notstandsgesetze 1968.

Hermann Vinke:

Wenn heute Jugendliche sich mit den Geschwistern Scholl und der *Weißen Rose* beschäftigen, was, meinen Sie, können sie daran lernen?

Ilse Aichinger:

Sich nicht anpassen lassen. Die kleinen Träume vergessen, damit die großen nicht vergessen werden. Sich noch weniger denn je anpassen lassen an diese Welt, die sie immer deutlicher zur Verzweiflung treibt, gerade die Jugend.

16. Nicht schweigen, nicht mehr schweigen.

Hans: Nicht schweigen, nicht mehr schweigen.

Sophie: Wenn einer anfängt, sprechen viele nach.

der stein kommt ins rollen
(Tagebuch Willi Graf, 13.1.43)

Hans: Ein Aufschrei liegt schon in der Luft.....

Wenn so eine Welle des Aufruhrs durch das Land geht, wenn „es in der Luft liegt“, wenn viele mitmachen, dann kann in einer letzten, gewaltigen Anstrengung dieses System abgeschüttelt werden.
(Flugblatt 2)

Sophie: Ein tausendfacher Schrei.....

... was liegt an meinem Tod, wenn durch unser Handeln Tausende Menschen aufgerüttelt und aufgeweckt werden. (Sophie Scholl nach dem Zeugnis von Else Gebel).

Hans: Sagt nicht, es ist fürs Vaterland!

Nun werdet ihr ja genug zu tun haben. Ich kann es nicht begreifen, daß nun dauernd Menschen in Lebensgefahr gebracht werden von anderen Menschen. Sag nicht, es ist für’s Vaterland. (Sophie Scholl an Fritz Hartnagel, 5.9.1939)

Verlängert diesen Wahnsinn nicht.
Stellt euch nicht blind und taub, wenn
mitten unter euch der Tod zuhause ist.

Sophie: Gebt nichts für die,
die an den Fronten frieren.

Gebt nicht einen Pfennig bei Straßensammlungen.
(FB 3)

Ob jetzt deutsche Soldaten erfrieren oder russische, das bleibt sich gleich und ist gleichermaßen schlimm. Aber wir müssen jetzt den Krieg verlieren. Wenn wir jetzt Wollsachen spenden, tragen wir dazu bei, den Krieg zu verlängern. (Sophie Scholl im Winter 41/42 nach einem Zeugnis von Fritz Hartnagel aus dem Jahr 1980)

Schickt eure Kinder nicht mehr in den
Krieg. Werft sie nicht sinnlos
diesen Frevlern hin
zum Morden, zum Morden!

Wollt Ihr und eure Kinder daselbe Schicksal erleide, das den Juden widerfahren ist? **(FB 5)**

Hans: Vergrabt nicht länger euren Haß auf die,
die immer weiter töten.

Nach dem Krieg muß ein Exempel statuiert werden. „Merkt euch die Namen, auf daß keiner entkomme!“ Leidenschaftlich schießt die Flamme des Hasses aus den Sätzen hervor. (R: Huch, 1948/49)

Ihr werdet schuldig, alle schuldig!

Denn er gibt durch sein apathisches Verhalten diesen dunklen Menschen erst die Möglichkeit, so zu handeln, er leidet diese „Regierung“, die eine so unendliche Schuld auf sich geladen hat, ja er ist doch selbst Schuld daran, daß sie überhaupt entstehen konnte! Ein jeder will sich von einer solchen Mitschuld freisprechen, ein jeder tut es und schläft dann wieder mit ruhigstem, bestem Gewissen. Aber er kann sich nicht freisprechen, ein jeder ist schuldig, schuldig, schuldig! **(FB 2)**

Sophie: Seid herzlos zu den Ungerechten!

Hans: Hart, unerbittlich zu den Zagenden!

Sophie: Erwacht, wacht aus der Ohnmacht auf!

Hans: Es ist jetzt Zeit

Sophie: Zeit zu bekennen!

Leistet passiven Widerstand, wo immer Ihr auch seid, verhindert das Weiterlaufen dieser atheistischen Kriegsmaschine, ehe es zu spät ist, ehe die letzten Städte ein Trümmerhaufen sind, gleich Köln, und ehe die letzte Jugend des Volkes irgendwo für die Hybris eines Untermenschen verblutet ist. **(FB 1)**

Zerreißt den Mantel der Gleichgültigkeit, den Ihr um Euer Herz gelegt. **(FB 5)**

Hans: Die Stimme zu erheben!
Aus sich heraus die Wahrheit schrein.

Sophie: Aufklären!

Jetzt kommt es darauf an, sich gegenseitig wiederzufinden, aufzuklären von Mensch zu Mensch, immer daran zu denken und sich keine Ruhe zu geben, bis auch der letzte von der äußersten Notwendigkeit seines Kämpfens wider dieses System überzeugt ist. **(FB 2)**

Hans: Keine Ruh mehr geben.

Sophie: Ein Wort wird alle Schranken niederreißen!

Es schien, als brauche nur ein Hauch die glimmenden Feuer anzublasen, damit alles in Flammen stehe. Der offene Aufstand studentischer Jugend würde Tausende mitreißen, die nur darauf warteten, daß einer das Zeichen gebe. So mochte Hans Scholl denken.(Ricarda Huch, Die Aktion der Münchener Studenten, 1948/49)

Hans: Ein Fels ragt aus dem Meer der Angst empor!

Sophie: Ein Feuer geht durch jedes Herz!

Hans: Ein Ruf, ein lauter Schrei, der niemals mehr verstummt!

Beide: Sagt nicht, es ist fürs Vaterland!
Sagts nicht!! Sagts nicht!!!

Hans: Habe ich als Soldat ein Recht auf den Erschießungstod?

Sophie: Sterbe ich durch den Strick oder durch das Fallbeil?

Else Gebel:
Das Gleiche erzählst Du dem Pflichtverteidiger, den man pro forma herzitiert hat. Ob Du irgendeinen Wunsch hast? Als wenn man von solch einer Marionettenfigur einen Wunsch erfüllt bekäme! Nein, Du willst nur von ihm bestätigt haben, daß Dein Bruder das Recht auf den Tod durch Erschießen hat. Schließlich ist er doch Frontkämpfer gewesen. Er kann Dir darauf keine präzise Antwort geben. Über Deine weiteren Fragen, ob Du selbst wohl öffentlich aufgehängt wirst oder durch das Fallbeil sterben sollst, ist er geradezu entsetzt. Derartiges in so ruhiger Art gefragt, noch dazu von einem jungen Mädchen, hat er wohl nicht erwartet. Wo sonst starke, kriegsgewohnte Männer zittern, bleibst du ruhig und gefaßt. Aber er gibt dir natürlich ausweichend Antwort.

wurde am 6. Oktober 1943 in Dresden geboren. Er gehörte acht Jahre dem berühmten Dresdner Kreuzchor an und studierte von 1962 bis 1968 an der Musikhochschule »Carl Maria von Weber« in Dresden bei Johannes Paul Thilman Komposition und an demselben Institut Dirigieren und Gesang. Einen ersten Erfolg erzielte er 1963 mit seiner »Dramatischen Impression«. Es folgten Kammermusik- und Orchesterwerke sowie Gesangskompositionen (Wolfgang-Borchert-Lieder). Gegenstand seiner ersten Oper »Weiße Rose« (1968) ist der antifaschistische Widerstandskampf der Geschwister Scholl während des zweiten Weltkrieges. Von 1968 bis 1970 setzte Zimmermann seine Studien als Meisterschüler Günter Kochans an der Akademie der Künste der DDR fort. In diese Zeit fällt auch die Ring-Uraufführung seiner Oper »Die zweite Entscheidung« in Magdeburg und Dessau (1969). Es folgten die »Barlach-Reflexionen« (1970), die Orchestermeditationen »L'homme« (1917), »Ein Zeuge der Liebe, die besiegt den Tod« nach Texten von Tadeusz Różewicz (1972), die »Mutazioni per orchestra« (1973) und die »Ode an das Leben« nach Pablo Neruda. Starke Beachtung fand sowohl in der DDR als auch im Ausland neben anderen Werken seine dritte Oper »Levins Mühle«. Udo Zimmermann zählt zu den namhaftesten Vertretern der jüngeren Komponistengeneration unserer Republik.

Weiße Rose

Oper in acht Bildern. Libretto von Ingo Zimmermann

Die Oper entstand als Auftragswerk der Musikhochschule »Carl Maria von Weber« in Dresden und wurde 1968 durch Studenten dieses Instituts uraufgeführt. Nach einer eingehenden Überarbeitung, bei der wesentliche Teile neu gestaltet wurden, erlebte die Oper 1969 am Mecklenburgischen Staatstheater in Schwerin ihre Musikbühnenpremiere. Daneben gibt es noch eine Funkfassung, die gleichfalls einigen Bühneninszenierungen zugrunde gelegt wurde. Das vom Bruder des Komponisten, Ingo Zimmermann, verfaßte Libretto schildert den mutigen Kampf der bürgerlichen Studenten Sophie und Hans Scholl und der übrigen Mitglieder der antifaschistischen Widerstandsgruppe »Weiße Rose« gegen das Naziregime. Es gliedert sich in die ergreifenden rahmenartigen Todeszellenszenen und die dramatischen Rückblenden, die zum eigentlichen Handlungsträger werden. Die Tonsprache Udo Zimmermanns besitzt einen tiefen realistischen Aussagegehalt und zeichnet sich durch treffende Charakter- und Situationsschilderungen, rhythmische Vielfalt und einen sparsamen Einsatz der musikalischen Mittel aus. Die eindringlichen melodramatischen Szenen, die erregende Dynamik der Rückblenden und die bewegenden Ariosi, die teilweise auf eine instrumentale Begleitung verzichten, fordern den Opernbesucher zu einer Parteinahme für die unerschrockenen Helden des Werkes heraus. Höhepunkte der Oper sind die Begegnungen zwischen Hans Scholl und dem wehrlosen jüdischen Mädchen, die Vorbereitung der antifaschistischen Studentengruppe auf die Flugblattaktion und die Absage Scholls an den Geistlichen, sich durch Verrat an seinen Kampfgefährten die Aufhebung des Schreckensurteils zu erkaufen. Die Struktur der Musik ist polyphon gehalten. Tonale Bindungen fehlen. Die Oper »Weiße Rose« ist das erste musikdramatische Werk des Dresdner Komponisten Udo Zimmermann.

Personen
Hans Scholl *Bariton*
Sophie Scholl *Sopran*

Udo Zimmermann

Alexander Schmorell *Bariton*
Christoph Probst *Tenor*
Willi Graf *Baß*
Professor Kurt Huber *Bariton*
Dr. Falk Harnack *Tenor*
Anett *Alt*
Jüdisches Mädchen *Alt*
Oberarzt *Bariton*
SS-Arzt *Baß*
Geistlicher *Baß*
Vokalstimme *Alt*
SS-Posten *Sprechrolle*
Ort: München, Bahnstation in Polen. Zeit: 1942/43

Ein kurzes trauermarschartiges Vorspiel nimmt das musikalische Material der tragischen, vom Gedanken des Protestes gegen das Naziregime erfüllten Schlußszene der Oper voraus.

1. Bild Februar 1943. Die beiden Antifaschisten Sophie und Hans Scholl sind vom Obersten Gerichtshof wegen ihres unerschrockenen Kampfes gegen die faschistische Barbarei zum Tode verurteilt worden. Ungebrochen betreten sie zum letzten Mal die Todeszellen. Es ist den Nazirichtern nicht gelungen, sie zum Verrat an ihren Freunden zu bewegen. (Rückblende) München 1942. Bei Tanzmusik und Wein feiern die Geschwister Scholl mit anderen Studenten der Münchner Universität den Geburtstag Sophies. Professor Huber bringt die Nachricht, daß die Studenten in Kürze an der Ostfront zum Einsatz kommen werden. Nachdenklich entnimmt er einem Strauß eine weiße Rose und überreicht sie Sophie mit den Worten: »Diese Rose ... blüht rein auch in dunkler Zeit. So müssen auch wir die Zeit überstehn!« Aus dem schlichten Arioso Sophies (»Fallen im Dämmer der nahenden Nacht lautlos die Schatten«) spricht die Entschlossenheit, der faschistischen Nacht zu trotzen und die aufsteigende »östliche Sonne als Gefährtin zu begrüßen«.

2. Bild Todeszelle Hans Scholls. Die Schatten der Eisengitter sind zum »stummen, dunklen Gefährten« des Gefangenen geworden. Kriegserinnerungen erwecken in ihm Haß und Verbitterung. (Rückblende) Ausgemergelte Menschen mit Davidsternen, Insassen eines Vernichtungslagers, ziehen auf einer polnischen Bahnstation an Hans und seinem Freund Schmorell vorüber. Voll Mitgefühl mit den Gequälten steckt Hans einem Mädchen Lebensmittel zu. Verächtlich wirft diese sie zu Boden und schreit ihm ins Gesicht: »Mörder, Mörder seid ihr alle!« Erschüttert müssen Scholl und Schmorell mit ansehen, wie das Mädchen von einem SS-Posten erschossen wird. Ein tiefes Gefühl der Mitschuld bemächtigt sich der beiden Studenten.

3. Bild Todesangst schreckt Sophie aus dem Schlaf. (Rückblende) In der Münchner Universitätsklinik, in der Sophie als Hilfsschwester arbeitet, werden unter der Aufsicht der SS geistesgestörte und körperbehinderte Kinder zu Sondertransporten zusammengestellt und der »Endlösung« zugeführt. In seiner Verzweiflung gesteht der Oberarzt, die Gefährlichkeit der Faschisten trotz der Warnung politisch weitsichtiger Menschen unterschätzt zu haben (»Was ich versäumte, büßen werd ich's«). Sophie begreift, daß es an der Zeit ist, sich dem verbrecherischen Regime zu widersetzen. Schuldbewußt begibt sich der Arzt zu den Kindern, um ihr Schicksal zu teilen.

4. Bild Sophie und Hans halten in ihren Zellen Zwiesprache. Mutig bekennen sie sich zu ihrer Tat: »Es gibt kein Vergessen mehr vor dem brennenden Blick, den das Leid der Verfolgten erfüllt...« (Rückblende) Schmorell, der wie Hans Scholl zur Fortsetzung seines Studiums an der Münchner Universität abkommandiert wurde, ist dabei, seine Freundin Anett zu zeichnen. Enttäuscht über seine mangelhafte Konzentration, gibt er sein Vorhaben auf. Rhythmisches Klopfen an der Tür läßt das Mädchen zusammenschrecken. Schmorell verschweigt, daß es sich um das Erkennungszeichen der Widerstandsgruppe »Weiße Rose« handelt, der er, Hans Scholl und andere Studenten angehören. (So ist aus der symbolischen »Weißen Rose«, dem Sinnbild reiner Gesinnung, das Wahrzeichen des aktiven Widerstandskampfes geworden.) Besorgt zieht sich Anett beim Erscheinen von Scholl und Probst zurück. Eilig gehen die Studenten nach dem Eintreffen von Graf an die Arbeit, um neues antifaschistisches Propagandamaterial herzustellen. Sophie tritt auf und hält ihrem Bruder ein Flugblatt entgegen, das man ihr im Hörsaal der Universität zugesteckt hat. Einige Worte des Aufrufs entsprechen genau jener Textstelle, die sie in einem Buch – von der Hand ihres Bruders gekennzeichnet – fand. Hans weiß, daß alles Leugnen zwecklos wäre, und weiht die Schwester in die Pläne der Widerstandsgruppe ein. Mutig bekennt sich Sophie zu den Zielen der antifaschistischen Widerstandsbewegung.

5. Bild Hans Scholls Gedanken eilen in die Zukunft: »Deutschland – leben für dich, formen dein Bild, kommendes Vaterland: ein Land des Friedens ... und frei!« (Rückblende) Dr. Falk Harnack, der Bruder des hingerichteten kommunistischen Widerstandskämpfers, weilt bei Professor Huber. In dem Gespräch der beiden Geistesschaffenden offenbaren sich ihre unterschiedlichen Auffassungen über das zukünftige Deutschland. Hans Scholl bringt die Nachricht, daß die Armeen Hitlers vor Stalingrad kapituliert haben (Klagegesang Scholls für die Toten vor Stalingrad). Während Hans unverzüglich zum Sturz des Naziregimes auffordert, lehnt es der bürgerliche Wissenschaftler Professor Huber ab, an Aktionen teilzunehmen, die über die Verbreitung von illegalen Flugblättern hinausgehen.

6. Bild Sophie träumt in ihrer Zelle, sie steige mit einem Kind im Arm zu einer Bergkirche auf. Ein Erdspalt droht sie zu verschlingen, doch das Kind bleibt vor dem Absturz bewahrt. Der Traum bestärkt sie in ihrem Glauben an den Sieg des Lebens über die faschistische Tyrannei. (Eine verhaltene Vokalise, von einer Flöte und einem Streichquartett begleitet, erklingt hinter der Szene.) (Rückblende) Die Mitglieder der Widerstandsgruppe finden sich bei Hans Scholl ein. Erregt überfliegt Professor Huber das neue Flugblatt und beanstandet den Inhalt. Sein »Appell zur Stärkung der Wehrmacht«, um einer angeblichen Gefahr aus dem Osten zu begegnen, findet kein Gehör. Die Freunde Scholls haben erkannt, daß es keinen Fortschritt auf der Grundlage von Militarismus und antisowjetischer Gesinnung geben kann. Angsterfüllt naht Anett und berichtet, daß die Gestapo die Universität umstellt habe.

7. Bild Sophie und Hans wissen, wieviel sie einander in ihrem gemeinsamen Kampf zu verdanken haben. Sie sind erfüllt von dem Gefühl des Stolzes, in der Zeit der tiefsten Barbarei »Zeugen der Wahrheit« gewesen zu sein. (Rückblende) Der Geistliche sucht Hans Scholl im Gefängnis auf und bringt die Nachricht, daß am Morgen erneut Flugblätter in der Stadt gefunden wurden. Voll Dankbarkeit und Freude über die Mitteilung ergreift der Verurteilte die Hand des Seelsorgers. Doch entsetzt weicht er zurück, als der Geistliche ihn zu bewegen sucht, die Namen der Verteiler des illegalen Propagandamaterials preiszugeben, um auf diese Weise zu versuchen, sein Leben oder wenigstens das seiner Schwester zu retten. Hans weiß, daß auch Sophie niemals zu einem Verrat an den Freunden bereit wäre, und lehnt das Ansinnen des »Versuchers« ab.

8. Bild Gefaßt sehen Sophie und Hans Scholl der Urteilsvollstreckung entgegen. Die letzten Worte des mutigen Antifaschisten Scholl bringen die Überzeugung aller standhaften Kämpfer gegen den Faschismus zum Ausdruck: »Unser Recht wächst im kommenden Tag. Wo wir heute enden, wird morgen ein Anfang sein, ein Anfang für viele!« – Wenige Monate nach der Vollstreckung des Terrorurteils an den Geschwistern Scholl und Probst wurden auch Professor Huber, Graf und Schmorell Opfer der faschistischen Henker.

Literatur zur Methodik und Geschichtsdidaktik

Gudjons, Herbert; Pieper, Marianne; Wagener, Birgit: Auf meinen Spuren, 1986 (4.Auflage 1996)
Vorschläge und Übungen für die Praxis pädagogischer Arbeit und Selbsterfahrung zum Thema Entdeckung der eigenen Lebensgeschichte. (380 S.)

Kiehn, Antje; Laeuchli,Samuel; Langer, Heidemarie u.a.: Bibliodrama, 1992 (5.Auflage)
Einführung und guter Überblick über die z.T. sehr unterschiedlichen Spielarten der Methode 'Bibliodrama'.

Niemetz, Gerold (Hg), Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik, 1990
Namhafte Didaktiker der Bundesrepublik geben einen Überblick über Fragen, die in Theorie und Praxis der Geschichtsdidaktik derzeit eine Rolle spielen. Dokumentation von Vorträgen einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. (169 S.)

Pandel, Hans-Jürgen (Hg), Verstehen und Verständigen; Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 2, 1990
Beiträge von einer Konferenz für Geschichtsdidaktik (1989). Was leistet das hermeneutische Verstehen in der Geschichtsdidaktik? Darin besonders empfehlenswert ist der Beitrag von Peter Knoch
'Phantasie und historisches Verstehen'.Untersuchung zu einer gestaltpädagogischen Methode im Geschichtsunterricht: Identifikation mit und Distanz zu Personen in historischen Bildern. (215 S.)

Ringshausen, Gerhard, Perspektiven des Widerstandes, 1994
Dokumentation eines wissenschaftlichen Kolloquiums aus 1992 mit stark historischen Beiträgen, stärker auf die Didaktik abhebenden Vorträgen (Teil 2: Widerstand und Unterricht), einem dritten Teil über 'Kirchen und Widerstand' und einer kurzen Zusammenfassung der Diskussion. Anregend! (226 S.). Besonders empfehlenswert darin der Beitrag von:

Rohlfes, Joachim: Der deutsche Widerstand gegen den Nationalsozialismus in geschichtsdidaktischer Perspektive. (zuerst veröffentlicht in: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 43, 1992, S. 427 - 438)
Besonders die Abschnitte „Verständnisbarrieren" (heutiger junger Menschen) und „Fragestellungen und inhaltliche Schwerpunkte" lohnen die Lektüre vor jeder Behandlung des Themas 'Widerstand' im Unterricht. Eine Zusammenfassung des Artikels in diesem Reader auf S.6/7.

Schneider, Gerhard, Geschichtsbewußtsein und historisch-politisches Lernen, Jahrbuch für Geschichtsdidaktik 1, 1988
Dokumentation einer Tagung aus dem Jahr 1987. Besonders interessant sind die Beiträge von Jürgen Hannig zum Thema „'Dokumentarfotos' in Geschichtslehrbüchern" und von Bodo von Borries über „(Geschichts-)Bewußtsein, Lebenslauf und Charakterstruktur - Auswertung von Intensivinterviews" (230 S.)

Schörken, Rolf, Historische Imagination und Geschichtsdidaktik, 1994
Plädoyer für das Erzählen in den unterschiedlichsten Formen. „Was man didaktisch tun kann und muß, ist, der Imagination Möglichkeiten zu geben, damit sie sich in Bewegung setzen und arbeiten kann." (Ebd. 137) (138 S.)

Wenzel, Birgit, Gespräch über Geschichte; Gesellschaft, Erziehung und Bildung 42, 1995
Gut lesbare und praxisnahe Dissertation über das Unterrichtsgespräch in Geschichte und Sozialkunde. (276 S.)

Quellen und Sekundärliteratur zu 'Widerstand' und 'Die Weiße Rose' (Auswahl)

Breyvogel, Wilfried (Hg.), Piraten, Swings und Junge Garde. Jugendwiderstand im Nationalsozialismus, 1991
Dokumentation der 1. Essener Studientage für Erziehungswissenschaft. Sehr empfehlenswert! Besonders der Beitrag von W. Breyvogel, „Die Gruppe Weiße Rose" gibt einen hervorragenden Überblick über die Rezeptionsgeschichte und ist zur Unterrichtsvorbereitung sehr instruktiv.

Drobisch, Klaus (Hg.), Wir schweigen nicht! Eine Dokumentation über den antifaschistischen Kampf Münchner Studenten 1942/43, 1968.
Biographische Skizze von Hans u. Sophie Scholl und Dokumentation. Das Buch selbst ist vor allem eine Dokumentation über die DDR-Rezeption der Weißen Rose.

Jens, Inge (Hg.), Hans und Sophie Scholl. Briefe und Aufzeichnungen. 1988.
Dokumentation von Briefen und Tagebuchaufzeichnungen in chronologischer Reihenfolge von 1937 bis kurz vor der Festnahme, nicht vollständig und z.T. gekürzt.

Lill, Rudolf (Hg), Hochverrat? Die 'Weiße Rose' und ihr Umfeld, 1993
Fünf Einzelbeiträge von Historikern und Zeitzeugen sowie eine Bibliographie der Jahre 1971-1992, herausgegeben von der Karlsruher Forschungsstelle Widerstand gegen den Nationalsozialismus im deutschen Südwesten.

Petry, Christian, Studenten aufs Schafott. Die Weiße Rose und ihr Scheitern, 1968.
Forschungsgeschichtlich wegweisende Arbeit, gründlich und solide in der (z.T. erstmaligen) Analyse der Quellen, in den Schlüssen allerdings teilweise etwas zeitgeistbehaftet.

Scholl, Inge, Die Weiße Rose, 1955, (erweiterte Neuausgabe 1982)
Der Klassiker: 84seitige biographische Skizze und Geschichte der Weißen Rose aus schwesterlicher Sicht sowie ein umfangreicher Dokumentationsteil.

Steffahn, Harald, Die Weiße Rose, (rororo - Monographie 498) 1992
Bewährte und solide Biographie mit Photos und Faksimiles sowie dem Text der Flugblätter. Gut geeignet auch als Grundlage für Referate von SchülerInnen.

Vinke, Hermann, Das kurze Leben der Sophie Scholl, (8.Auflage 1994)
Beschreibung von Lebensstationen in Form collagenhaft zusammengefügter Berichte (vor allem von Inge Aicher-Scholl), Dokumente, Briefe, Zeugenaussagen und zahlreicher Photos. Gibt den Erkenntnisstand von 1980 wieder, ist für Jugendliche gedacht und zu Recht mehrfach ausgezeichnet worden.

Medien:

Die Weiße Rose 1982 (123 min. Farbe) Regie: Michael Verhoeven
Ein halbdokumentarisches, historisch-politisches Portrait, mehrfach ausgezeichnet. Dazu:
Michael Verhoeven/Mario Krebs. *Die Weiße Rose. Der Widerstand der Münchner Studenten gegen Hitler. Informationen zum Film*. Frankfurt a.M. 1982.

Fünf letzte Tage 1986 (108 min. Farbe) Buch und Regie: Percy Adlon
Gespräche zwischen Sophie Scholl und Else Gebel in ihrer Zelle stehen im Mittelpunkt dieses dokumentarähnlichen Films.

Die Weiße Rose CD-Rom von Ulrich Chaussy, herausgegeben von Franz-Maria Sonner, Systhema Verlag München, 1995
Enthält u.a. die rororo Monographie von Harald Steffahn, einen Ausstellungskatalog, ein Hörbild sowie zahlreiche (Faksimile-) Dokumente. 1100 Seiten, ergänzt durch 4 Stunden Tonaufnahmen und 500 Bilder bzw. Originalreproduktionen. Geeignet für computerbegeisterte SchülerInnen, auch um z.B. ein Referat zu erstellen. Die CD-Rom ist vergriffen, aber entleihbar über den Landesfilmdienst Bayern, Postfach 44 01 04, 80750 München, Tel. 089 381609-15, Fax 089 381609-20.

Musik-CD's
Udo Zimmermann ***Weiße Rose***
Gabriele Fontana (Sopran) und Lutz-Michael Harder (Tenor), Dirigent: Udo Zimmermann
ORFEO 1987, München

Udo Zimmermann ***Weiße Rose***
Grazyna Szklarecka (Sophie/ Sopran) und Frank Schiller (Hans/ Bariton) Dirigent: Udo Zimmermann
musica viva ensemble dresden. ETERNA Berlin classics.

Weitere Literatur

Fritz Hennenberg, Udo Zimmermann - Komponist - Intendant - Dirigent, 1992
Ein huldigendes Portrait des Komponisten, bei dem für kritische Distanz kein Platz bleibt.

Preuß, Horst Dietrich / Berger, Klaus, Bibelkunde des Alten und Neuen Testaments. Erster Teil, 1993

Zur szenischen Interpretation von Opern

Basisliteratur

- Wolfgang Stroh: Szenisches Spiel im Musikunterricht. In Musik + Bildung 6/1982 S.403-407
- Wolfgang Stroh: Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Musikpädagogische Forschung, Band 6, Laaber 1985, S.145-160
- Ralph Nebhuth und Wolfgang Stroh: Szenische Interpretation von Opern - Wieder eine neue Operndidaktik? In: Musik + Bildung 1/1990, S.16-21
- Birgit Jank und Thomas Ott: Erfahrungen mit Figaro. Ein Oldenburger Hochschul- und Schulprojekt. In: Musik + Bildung 5/1994, S.30-38

Methodenvergleich zum „Figaro“. Enthält Basisübersicht von Rainer Brinkmann.

- Wolfgang Stroh: Neue Musik szenisch interpretiert - am Beispiel „Wozzeck“. In: Musikpädagogische Forschung, Band 15, Essen 1994, S.161-177
  Enthält aktuelle Forschungsfragen zur szenischen Interpretation von Opern.

Im Klett-Verlag erschienen

- Markus Kosuch, ***Die Liebe zu den drei Orangen*** von Sergej Prokofjew - Szenische Interpretation der Oper - Spielkonzept und Materialien inclusive CD mit Arbeitsmaterial und Hörbeispielen.
- Markus Kosuch (Hrsg.), ***Die Italienerin in Algier*** von Gioachino Rossini - Szenische Interpretation der Oper - Spielkonzept und Materialien inclusive CD mit Arbeitsmaterial und Hörbeispielen.

Schriftenreihe „Szenische Interpretation von Opern“ (Lehrerheft, Schülermaterial, CD/MC), Institut für Didaktik populärer Musik, Hauptstraße 34, 21436 Oldershausen. Die Reihe hat keine ISBN-Nr.

- Ralph Nebhuth und Wolfgang Stroh: **CARMEN;** 1990
- Rainer Brinkmann: **FIGAROS HOCHZEIT;** 1992
- Wolfgang Stroh: **WOZZECK**; 1994

Dieser Band schließt den Methodenkatalog mit ein.

- Markus Kosuch und Wolfgang Stroh: **WEST SIDE STORY**; 1997
- Rainer Brinkmann und Katrin Megnet: **DREIGROSCHENOPER**; Ende 1997

Komplette Einheiten in anderen Verlagen:

- Markus Kosuch: **DORINA E NIBBIO** von Domenico Sarro und **MATCH** von Mauricio Kagel; Staatsoper Stuttgart, 1996/97.
- Markus Kosuch, Anne-Kathrin Ostrop: **DER GESTIEFELTE KATER** von César A. Cui, Staatsoper Stuttgart 1997 - Material für die Klassen 3-6 allgemeinbildender Schulen.
- Wolfgang Stroh: **FREISCHÜTZ**; Oldenburger Vor-Drucke, ZpB/ Oldenburg 1996

- ***Folgende Spielkonzepte zur szenischen Interpretation sind im Rahmen des Projekts „Erlebnisraum Oper“ an der Staatsoper Stuttgart in Vorbereitung:***
- **TURANDOT** von G. Puccini
- **SALOME** von R. Strauss
- **LA TRAVIATA** von G. Verdi

Zur szenischen Interpretation:

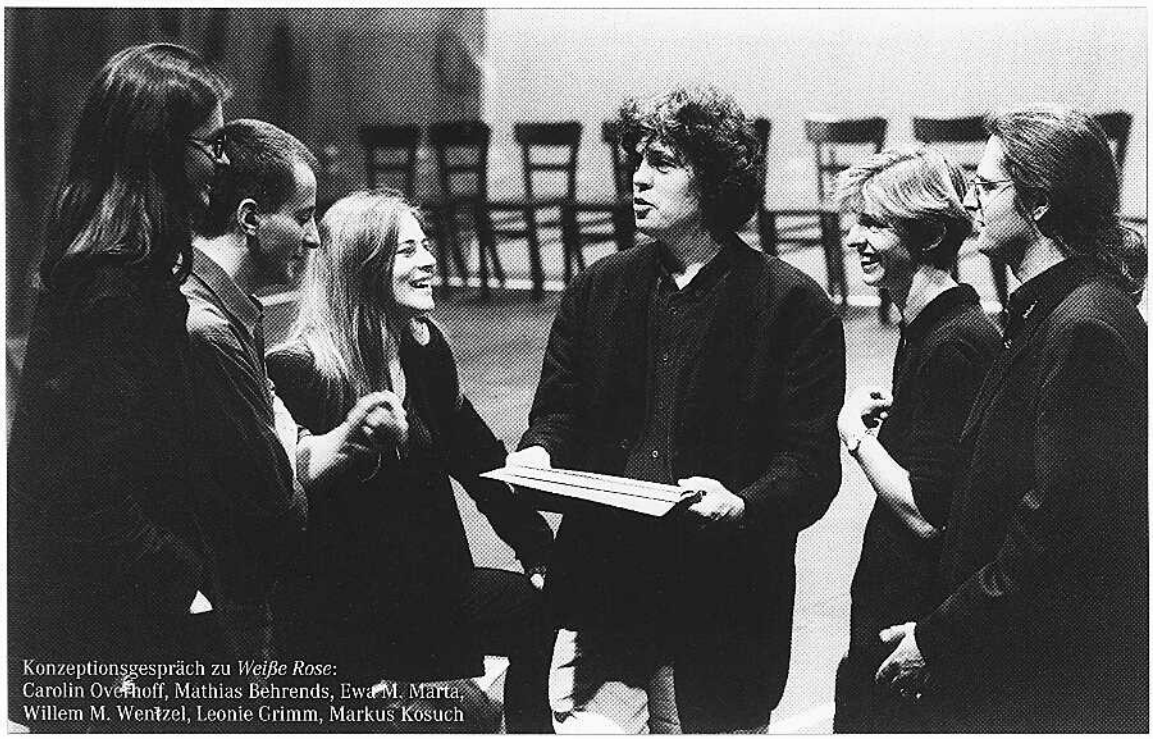
- Ingo Scheller: Wir machen unsere Inszenierung selber (I); Oldenburg 1989.
  Hierin werden alle Verfahren der szenischen Interpretation von Dramen ausführlich beschrieben und die Methode theoretisch begründet. Hinweise für den Aufbau einer szenischen Interpretation werden gegeben.
- Ingo Scheller: Wir machen unsere Inszenierung selber (II), Szenische Interpretation von Dramentexten; Oldenburg 1989.
  Verlaufspläne und Materialien zu J.M.R. Lenz „Die Soldaten“, J.W.v. Goethe „Faust“, F. Schiller „Maria Stuart“, B. Brecht „Der gute Mensch von Sezuan“, M. Frisch „Andorra“, F. Dürrenmatt „Die Physiker“.
- Praxis Deutsch Heft 136, Zeitschrift für Deutschunterricht: Themenheft Szenische Interpretation, März 1996.
  Basisartikel von Ingo Scheller mit Verlaufsplänen und Unterrichtsmaterialien zur szenischen Interpretation für die Klassenstufen 2 bis 13.

Anregungen für Aufwärmübungen

Augusto Boal: Theater der Unterdrückten - Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler; Frankfurt am Main, 1989

2.3 **2.3.1**	**Spielkonzept zur Szenische Interpretation Weiße Rose von Udo Zimmermann**
2.3.2	**Opernjournal 70, S.14-15**

Junge Oper der Staatsoper Stuttgart



Konzeptionsgespräch zu *Weiße Rose*:
Carolin Overhoff, Mathias Behrends, Ewa M. Marta,
Willem M. Wentzel, Leonie Grimm, Markus Kosuch

Das Libretto von *Weiße Rose* geht auf historisches Material zurück, das in Beziehung zu den Geschwistern Scholl steht. Es orientiert sich an Briefen, Tagebüchern, Berichten und Gedichten und entwickelt aus diesen Texten lyrische Szenen, die keiner chronologischen Dramaturgie folgen. Gestische, dialogische und erzählende Strukturen finden sich hingegen in der Partitur. Die von den Figuren formulierten Empfindungen und Hoffnungen werden dadurch auf vielfältige Weise von der Musik in Frage gestellt oder ihnen wird direkt widersprochen. Die Ausgangssituation ist konkret: Sophie und Hans befinden sich vor ihrer Hinrichtung. Ein Moment, in dem sie unweigerlich mit ihrem bisherigen Leben konfrontiert werden.

Die Bühnenfiguren verfolgen in dieser Situation unterschiedliche Strategien: Sophie behauptet eine Welt, in der es Hoffnung gibt; Hans hingegen zweifelt an der Möglichkeit von Veränderung, da er sich als Teil der gesellschaftlichen Maschinerie sieht. Die Musik zwingt wiederum beide Figuren, sich von diesen Gewißheiten zu lösen.

Wenn Sophie zum Beispiel in der 2. Szene ihre Sehnsucht ausdrückt, Teil des Naturganzen zu werden, und damit indirekt auf eine religiöse Auferstehung verweist, kommt es zum Konflikt in der Musik. Denn die Partitur läßt diesen denkbaren, aber doch einseitigen Fluchtweg nicht zu. Sophie beschreibt, wie ihr Lebenswille wiederkehrt: »Durch meine Haut, durch meine dünne Haut, dringt alles Leben.« Musikalisch wird die Idylle, die sie damit aufzubauen sucht, jedoch verzerrt. Die Durchlässigkeit, mit der sich Sophie Mut macht, bekommt durch den gewalttätigen Charakter der Musik eine zusätzliche Qualität. Sie macht deutlich, daß das Weiterleben zwangsläufig auch Zerstörung mit sich bringt. Sophies Versuch, gegen die Gewalt anzugehen, mißlingt. Am Ende der Szene bleibt ihr nur noch eine musikalische Erinnerung an das ursprüngliche Motiv. Vor dem Hintergrund des Nationalsozialismus, der für Sophies Situation bestimmend ist, kann das Leben in seiner Ambivalenz nicht auf den von ihr beschworenen Idealzustand reduziert werden.

Die Inszenierung entsteht deshalb ausgehend von der Frage, was es für die Figuren bedeutet, sich nicht mehr auf ihre Urteile und Kriterien verlassen zu können. Diese Fragestellung geht über die historischen Scholls hinaus, deren außergewöhnlicher Weg auf der Bühne oft zu falschem Dokumentarismus verleitet. Sophie und Hans finden sich in Situationen, in denen sie mit dem Scheitern ihrer Strategien konfrontiert sind, da die Musik sie immer wieder konterkariert oder relativiert. Wegstrecken wie Kindheit, Soldaten- oder Familienleben sind Gegenstand des Librettos. Die Sicherheiten, die sie bieten könnten, gaben die Scholls auf, um politischen Widerstand zu leisten. Vor ihrer Hinrichtung können sie sich ebenfalls nicht mehr in die gesellschaftlichen Strukturen zurückziehen, die sie geprägt haben. Dadurch werden ihre Hoffnungen und Erinnerungen zu Ausgangspunkten für Prozesse, die in der szenischen Umsetzung die Frage nach individueller Verantwortung aufwerfen.

Junge Oper extra

Einführungsveranstaltung
zur Neuinszenierung **Weiße Rose**

Der Librettist Wolfgang Willaschek spricht über Entstehung, Dramaturgie und Wirkung der Kammeroper - *mit musikalischen Beispielen* -

Samstag, 4. Juli 1998, 15.00 Uhr
Kammertheater

Markus Eiche studierte parallel zu seiner Ausbildung zum Diplomingenieur für Elektrotechnik Gesang bei Bernhard Jaeger-Böhm an den Musikhochschulen in Karlsruhe und Stuttgart. Anfang dieses Jahres gewann er beim internationalen Gesangswettbewerb »Francesco Viñas« in Barcelona den ersten Preis sowie einen Sonderpreis als bester Oratorien- und Liedinterpret. Konzertreisen führten ihn als Baritonsolist unter anderem nach Madrid, Barcelona, Moskau, Istanbul und Prag. Erste professionelle Bühnenerfahrung sammelte er am Prager Ständetheater, wo er in einer Produktion von *Le nozze di Figaro* die Rolle des Grafen Almaviva übernahm. In *Der gestiefelte Kater* war Markus Eiche bereits im Kammertheater zu hören. Nun übernimmt er für die Junge Oper die Partie des Hans in *Weiße Rose* von Udo Zimmermann und ist außerdem im Großen Haus als Zweiter Nazarener in *Salome* zu hören.

Christoph Sökler, der in der Neuproduktion *Weiße Rose* der Jungen Oper im Kammertheater den Hans singt, wurde 1976 geboren. Bereits während seiner Gymnasialzeit in Kirchheim/Teck war er Vorschüler bei Roland Hermann an der Staatlichen Hochschule für Musik in Karlsruhe. Seit 1995 studiert er dort als Vollstudent in der Klasse von Roland Hermann. Seine Ausbildung erhält Christoph Sökler außerdem in der Liedklasse von Mitsuko Shirai und Hartmut Höll an der Karlsruher Musikhochschule. Darüber hinaus ist er Mitglied der Meisterklasse von Dietrich Fischer-Dieskau an der Hochschule der Künste in Berlin. Christoph Sökler wurde 1993 und 1995 Bundespreisträger beim Wettbewerb »Jugend musiziert« und kann bereits auf zahlreiche Auftritte auf dem Podium und auf der Bühne zurückblicken.

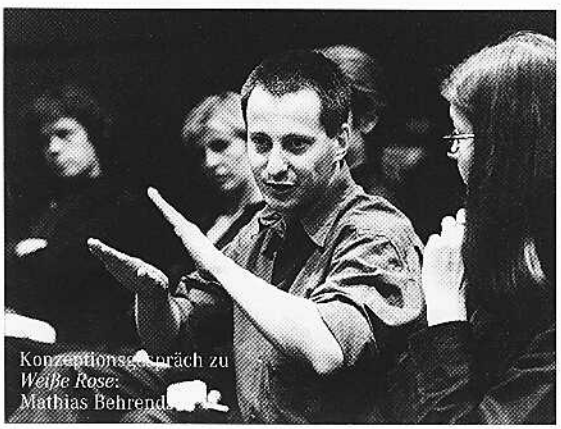
Barbara Friebel wird in der Neuproduktion *Weiße Rose* der Jungen Oper die Partie der Sophie gestalten. Sie studierte Gesang in Freiburg, Hamburg und London. Ihr Operndebüt erfolgte 1993 als Prinzessin in der europäischen Erstaufführung von Philipp Glass' *Orphée* unter Dennis Russell Davies. In Produktionen der Hamburger Musikhochschule sang sie die Königin in der Uraufführung von Ulrich Wagners *Yvonne*, Hannah Glawari in *Die lustige Witwe* und die Titelpartie in Mozarts *Zaide* in der Fassung von Luciano Berio. In der Uraufführung von Hanna Kulentys *The mother of blackwinged dreams*, einer Koproduktion der Hamburgischen Staatsoper und der Münchener Biennale, war sie in der Rolle der B-Scissors zu hören.

Maria Bauer, Sophie in der Neuproduktion *Weiße Rose* der Jungen Oper im Kammertheater, wurde in Graz geboren. Bereits während ihrer Schulzeit hatte sie Unterricht in Stimmbildung am Johann-Fux-Konservatorium ihrer Geburtsstadt. Von 1984 bis 1992 studierte sie Gesang an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst in Graz. 1995 legte sie darüber hinaus ihre Diplomprüfung im Fach Klavier ab. Ihr Operndebüt gab sie 1997 als Miss Mabel Gibbson in Kálmáns *Die Zirkusprinzessin*. Daneben war sie bereits in zahlreichen Konzerten und Liederabenden zu hören.

Die Junge Oper macht Musiktheater für ein junges Publikum. Sie sucht deshalb auch innerhalb ihrer Arbeitsprozesse einen Dialog mit Kindern und Jugendlichen. Für die Produktion *Weiße Rose* entstand die Idee, ein Projekt zu realisieren, in dem gemeinsam mit Jugendlichen eine Auseinandersetzung mit Libretto, Musik und den Fragen, die der historische Stoff heute aufwirft, gesucht werden sollte. Eine Gruppe von Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren kam zusammen, die an mehreren Nachmittagen mit dem Produktionsteam die Themen und Strukturen der Kammeroper diskutierten. Das Folgende zeigt Auszüge aus den Protokollen und gibt einen Einblick in die gemeinsame Arbeit an der 2. Szene.

Nach der gemeinsamen Lektüre und Diskussion des Librettos mit der Jungen Oper hören die Jugendlichen eine Aufnahme der 2. Szene.

- Junge Oper: Was habt ihr gehört? Wie hat es sich angehört?
- Hat langsam angefangen, war in der Mitte lauter und wurde wieder langsam.
- Dreht sich im Kreis. Fängt zuvor angenehm an. Dreht sich dann aber bis hin zum Umfallen. Dann fängt es wieder von vorne an.
- Klang verzweifelt. Als wüßte sie, daß sie bald sterben müsse.
- Obwohl sie alleine ist, kommt sie doch gegen das Regime, das Chaos an.
- Aber das Chaotische? Das Regime war doch nicht chaotisch.
- Vielleicht das Regime selber nicht, aber das, was es mit der Welt machte.
Wie klingt die Musik?
- Klingt arabisch. Streicher und Harfe.
- Ist das mehr wie ein Chor oder ein Marsch?
- Hat eher was Sakrales, so dieser Gesang.
- Wo ist die Stimme?
- Sie ist beengt. Aber sie schreit es später dann doch in die Welt hinaus.
- Wehklagen. Gefangen. Sie will aber doch, daß jeder es hört.
- Hat jemand eine Idee für eine Bewegung dazu?
- Ist wie ein Walzer.
- Rennen.
- Spaziergang im Wald. Laufen über eine Wiese am Waldrand und dann tauchen Schatten auf und Angst. Rennen.
- Am Anfang ist es eine schöne Stimme und wird immer grausamer.
- Sie liegt am Anfang eher und steht dann auf.



Konzeptionsgespräch zu *Weiße Rose*: Mathias Behrends

Konzeptionsgespräch: Vorstellung der Kostümentwürfe

- Will erst einen schönen Traum träumen und wacht dann in dem Licht auf.
- Die Stimme wirkt eher organisch. Die Musik dagegen wie ein Stein.
- Mir ist aufgefallen, daß alle Instrumente immer mitspielen. In Dreierschritten. Dreht sich. Wie wenn man eins auf den Deckel bekommen hat. Wird klar und bewegt sich schon wieder von der Klarheit weg.

Von der Jungen Oper wurde ein Spielkonzept entwickelt, das Anregungen gibt, wie sich Jugendliche ab 15 Jahren in den Fächern Musik, Deutsch, Religion und Geschichte dem Werk assoziativ, musikalisch und szenisch nähern können. Wenn Sie Interesse haben, mit den Materialien in einer Jugendgruppe oder einer Schulklasse zu arbeiten, schicken wir Ihnen diese gerne zu (Selbstkostenpreis incl. Versand 15,- DM). Schulklassen und Jugendgruppen, die an einem Projekt zu *Weiße Rose* teilnehmen möchten, können sich bei der Jungen Oper über diese Möglichkeit informieren. Telefon: 0711-2032478, Fax: 0711-2032472.

Premiere

Weiße Rose

Szenen für 2 Sänger und 15 Instrumentalisten
Musik von Udo Zimmermann
nach Texten von Wolfgang Willaschek
(1984/85)

Musikalische Leitung Willem M. Wentzel
Inszenierung Mathias Behrends
Bühne Ewa M. Marta
Kostüme Leonie Grimm
Dramaturgie Carolin Overhoff
Jugendprojekt Markus Kosuch

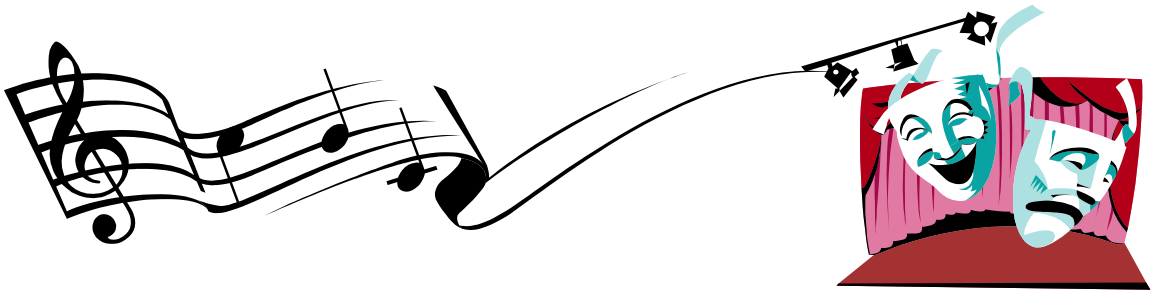
Hans Markus Eiche / Christoph Sökler
Sophie Maria Bauer / Barbara Friebel

Instrumentalensemble Zementwerk

Freitag, 10. Juli 1998, 19.00 Uhr
Montag, 13. Juli 1998, 19.00 Uhr
Kammertheater

Weitere Vorstellungen am Mittwoch, 15., Freitag, 17., Sonntag, 19., Dienstag, 21., Mittwoch, 22., Samstag, 25., Montag, 27. und Dienstag, 28. Juli 1998

2.4 Spielkonzept zur Szenische Interpretation *Das Kind und die Zauberdinge* von Maurice Ravel



ISIM
Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater

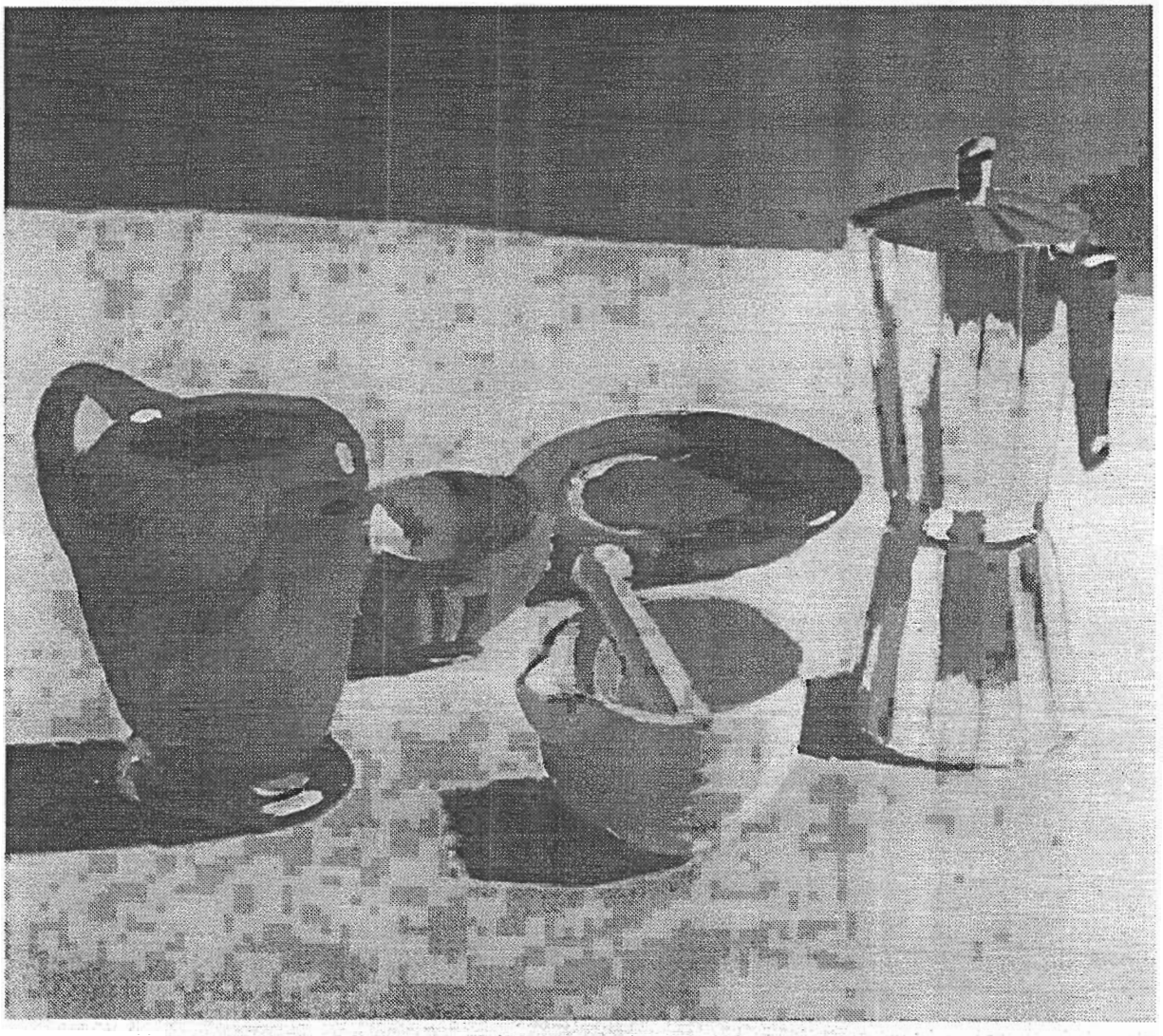
Maurice Ravel
Das Kind und die Zauberdinge

Spielkonzept und Materialien

Musik - Deutsch - Kunst

herausgegeben von Markus Kosuch

Stand: Januar 2002



**Selbst am nächsten Morgen waren
die Kanne, der Mörser, der Teller, das Schälchen
und die Espressokanne noch wie
gelähmt. Keiner hatte den gestrigen Spätfilm
»Das Geschirrhandtuch des Grauens«
auch nur annähernd verdaut**

Cartoon aus *ZEIT-Magazin* von Bernd Pfarr

Vorwort zur 2. Auflage

Das Kind und die Zauberdinge von Maurice Ravel in der Kammerfassung von Didier Puntos wurde in der Spielzeit 1998/99 von der ***Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart*** produziert. Über 50 Projekte fanden produktionsbegleitend statt.
Seitdem wurde mit diesem Material in Lehrerfortbildungen, Schulprojekten und im Unterricht in Baden-Württemberg und Sachsen gearbeitet.

Dieses Material zur Szenischen Interpretation wurde 2001/2002 auch in Finnland verwendet. Im europäischen Projekt **Culture 2000 „Why/ How opera education today ...?“** (ein Projekt des Europäischen Netzwerk RESEO**: www.reseo.org)** wurde dieses Spielkonzept ins Finnische übersetzt und mit Lehrern, Schülern und den Chorsängern der Finnischen Staatsoper gearbeitet.

In der hier nun vorliegenden überarbeiteten Auflage sind die Unterrichtserfahrungen der vergangenen drei Jahre eingeflossen. Abläufe wurden umgestellt, ergänzende Übungen und Verfahren mit aufgenommen.

Wir hoffen, dass Sie viele Anregungen finden, sich auf eine Entdeckungsreise durch diese musikalisch und inhaltlich abwechslungsreiche Oper zu machen. Das Baukastenprinzip, in dem wir die Spieleinheiten zusammengestellt haben, gibt viel Raum sich mit eigenen Ideen und bewährten Methoden einzubringen und somit dem Unterricht oder dem Projekt einen ganz eigenen Charakter zu geben. Von Rückmeldungen aus vorangegangenen Projekten wissen wir, dass es viele Möglichkeiten gerade für die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen gibt und eine Oper einen inhaltlichen und ästhetischen Anreiz bietet, fächerverbindend zu arbeiten.

Der Lernzirkel, den wir 1998 erstmals in ein Spielkonzept integriert haben, hat sich ebenfalls als Unterrichtsform bewährt, um das Lernergebnis zu vertiefen.
Die beiden Lernzirkel haben zwei Schwierigkeitsgrade (Klasse 3/4 und 5/6) und unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte. Hier haben die TN die Möglichkeit sich mit dem Komponisten und seiner Zeit auseinander zu setzen.

Für uns ist es immer wieder spannend, die unterschiedlichen Interpretationsansätze und Sichtweisen von Kindern und Jugendlichen in den Projekten und Rückmeldungen zu den Projekten kennen zu lernen.

Über Anregungen, Erweiterungen der Materialien und Kritik freuen wir uns.
Bitte senden Sie diese an:
Markus.Kosuch@web.de

Informationen zu Fortbildungen, Projekten (national und international) und **Materialien** finden Sie auf der Homepage des ISIM **: www.musiktheaterpaedagogik.de**

An der Entwicklung des Spielkonzepts haben mitgewirkt: Anne-Kathrin Ostrop (insbesondere die Lernzirkel und Vorschläge zur Gruppenarbeit), Otto Seitz (Konzept zum Objekttheater), Christine Buchthal (Redaktion) und Silke Freesmeyer (Korrekturen und Texteingabe).

Markus Kosuch im Januar 2002

Inhaltsverzeichnis zur szenischen Interpretation der Oper *Das Kind und die Zauberdinge* von Maurice Ravel

Mögliche Verteilung der Spieleinheiten auf die Fächer Musik, Deutsch und Kunst im fächerverbindenden Unterricht oder im Projekt 5

I. Spielkonzept

Einführung 6

Szenarium der Oper *Das Kind und die Zauberdinge* 10

1.Spieleinheit: „Ich habe keine Lust zur Arbeit ..."
1.1 Einstieg in die Oper - „Ich habe keine Lust zur Arbeit ..." 13
1.2 Das Kind als Puppe herstellen 16
1.3 „Freiheit, Freiheit, Bosheit und Freiheit" - Der Wutausbruch 17

2.Spieleinheit: Theater mit Objekten ...
2.1 Die Geschichte eines beschädigten Gegenstands - Theater mit Objekten 18
2.2 Eine Ausstellung entsteht 21

3.Spieleinheit: „Lebt wohl Schäferinnen, Schäfer lebet wohl, ..."
3.1 Schäferinnen und Schäfer 22
3.2 Eine Tapete, ein Kostüm oder ein Comic entsteht 25

4.Spieleinheit: „I boxe you..."
4.1 Die Figuren stellen sich vor 26
4.2 Wer ist wer - musikalisch? 27
4.3 Ein Kostüm entsteht 28

5.Spieleinheit: „Bre ke ke ke ke kex - Quorax, quorax..."
5.1 Die Frösche - Arbeit an einem Rhythmus - Bewegungsimprovisation 29

6.Spieleinheit: „Es schimmern nur die Tränen ..."
6.1 Das Kind und das Eichhörnchen - ein zentraler Konflikt 30

7.Spieleinheit: „Wehren wir uns...!"
7.1 „Wehren wir uns...!" - Arbeit an einer Kernszene 33

8.Spieleinheit: Was hat sich für das Kind verändert ...
8.1 Phantasiereise - Standbilder: Die Gesichter des Kindes 36

II. Material

Inhaltsverzeichnis der Materialien / Material zu den Spieleinheiten 39

Libretto 63

Lernzirkel: Zum Leben des Komponisten Maurice Ravel 68

Vorschläge für Gruppenarbeit: Die Künste zur Entstehungszeit der Oper 75

Literatur - Literaturhinweise zu den Fächern Musik, Deutsch, Kunst und zur Szenischen Interpretation 85

Mögliche Verteilung der Spieleinheiten auf die Fächer Musik, Deutsch und Kunst im fächerverbindenden Unterricht oder im Projekt

Das Kind und Zauberdinge

Musik	**Szenische Interpretation**	Deutsch	Kunst
1.1 Experimentieren mit Gesangsphrasen *1.3* Wutausbruch-musikalisch; Szenischen Vorgang zur Musik finden	***1. Spieleinheit*** **Einstieg in die Oper**	*1.1* Situation erfinden und spielen *1.3* Freies Spiel mit und ohne Musik	*1.2* Das Kind als Puppe herstellen
	2. Spieleinheit **Theater mit Objekten**	Erlebnisbericht	*2.2* Eine Ausstellung entsteht
Experimentieren mit Gesangsphrasen; Arbeit an Singhaltungen	***3. Spieleinheit*** **Arbeit an einer Szene (Schäferinnen und Schäfer)**	Eine Interpretation erarbeiten	*3.2* Eine Tapete, ein Kostüm oder ein Comic auf der Grundlage der Interpretation entwickeln
4.2 Hörerwartungen entwickeln; „Wer ist wer?“ - musikalische Vorstellung der Figuren	***4. Spieleinheit*** **Individuelle Einfühlung** **Entwicklung von Verkleidung, Bewegung, Sprechgestus; Soziogramm**	*4.1* Präsentation der Figuren; Erarbeitung einer Rollenbiographie	*4.3* Ein Kostüm entsteht
Rhythmus; Bewegungs-improvisation	***5. Spieleinheit*** **Arbeit an einer Szene (Die Frösche)**		
	6. Spieleinheit **Das Kind und das Eichhörnchen - ein zentraler Konflikt**	Argumentieren; Öffentliche Anhörung; weitere Literatur	
Rhythmusarbeit	***7. Spieleinheit*** **Arbeit an einer Kernszene** **„Wehren wir uns!“**	Schattenboxen; Handeln nach Regieanweisungen; Freies Spiel zur Musik; Reportage oder Tagebuchaufzeichnung	
	8. Spieleinheit **Abschluss** **Phantasiereise** **Standbilder**		

Lernzirkel und Vorschläge zur Gruppenarbeit

Lernzirkel: Maurice Ravel		Textarbeit Gedicht schreiben	Die Künste zwischen 1874 und 1925: Mode, Architektur, Malerei

Spielkonzept

Einführung

Inhalt der Oper
Stress! Das Kind soll brav seine Hausaufgaben machen. Die Mutter nervt. Das Kind zerstört in einem Wutanfall alles um sich herum, darunter auch Dinge, die ihm sehr lieb sind. Alle Wut wird Phantasie! Ein surreales Spiel beginnt. Die Gegenstände werden lebendig, sprechen über das Kind und mit ihm. Das Kind erlebt Sehnsüchte, Ängste, Wünsche, Liebe, Zärtlichkeit ...!
Im Garten dann ein Unfall! Die Tiere und Bäume bedrängen das Kind. Eine Schlägerei jeder gegen jeden beginnt. Verletzt sinken das Eichhörnchen und das Kind zu Boden. Die Tiere sind entsetzt. Das Kind hilft dem Eichhörnchen.
Diese Erlebnisse und Erfahrungen verändern das Kind, danach ist alles anders!
Uraufführung war im Théatre du Casino, Monte Carlo 1925.
(siehe auch Text aus dem Opernjournal 71 im Spielkonzept auf S. 9)

Schwerpunkt der Szenischen Interpretation
Im Zentrum der Szenischen Interpretation steht der **Perspektivenwechsel** zwischen Kind und den Dingen und Tieren, die es umgeben. Es geht darum, die Bedürfnisse des Kindes und die Bedürfnisse der Gegenstände und Tiere zu entdecken und den daraus entstehenden Konflikt zu erleben. Es geht also nicht darum, unter didaktischen und moralischen Gesichtspunkten die Entwicklung eines bösen Kindes zu einem guten Kind nachzuvollziehen. Dies würde weder der Geschichte von Colette noch der Musik Ravels gerecht werden.
Im weiteren Verlauf der Interpretation gilt es aufzudecken, was sich für das Kind in der Geschichte verändert. Es entdeckt etwas Neues. Es gilt dem nachzuspüren und den gemeinsamen Versuch zu machen, dieses Neue zu formulieren.
Dem Konzept liegen folgende Gedanken zugrunde:

- Das Kind ist weder gut noch böse.
- Das Kind ist sich zu Beginn nicht bewusst, dass das, was es tut, Auswirkungen auf seine Umwelt hat (kindliche Unschuld).
- Das Kind ist neugierig, phantasiebegabt und spontan, anders könnten die Gegenstände und Tiere nicht zu ihm sprechen.
- Die Gegenstände sind nicht moralisch integer und „bessern“ das Kind.
- Die Gegenstände sind ebenfalls ambivalent. Sie sprechen z.B. in seiner Anwesenheit abfällig über das Kind. Sie kommunizieren zum Teil gar nicht mit ihm.
- In der Begegnung mit den Gegenständen und Tieren kommt das Kind mit sehr unterschiedlichen Gefühlen in Kontakt.
- Die Tiere, die ganz berechtigt über die Verletzungen klagen, die das Kind ihnen zugefügt hat, verfallen ebenfalls einem Wutausbruch und agieren dabei zerstörerisch.
- Es ist das Kind, das entdeckt, dass etwas jenseits von Verletzung und Rache möglich ist.
- Diese Erkenntnis ist mit einer tiefen Trauer über das Getrennt-Sein von den anderen, das Allein-Sein verbunden. Erst in dieser Erkenntnis wird der andere als Gegenüber (mit eigenen Bedürfnissen und Interessen) erkennbar.
- Das Kind verliert im Verlauf der Oper etwas: Seine Unbewusstheit über das, was es tut - seine kindliche Unschuld.
- Das Kind gewinnt gleichzeitig etwas: Es ist empfindsam für sich selbst, seine Einsamkeit und Trauer. Es ist in der Lage, sich in sein Gegenüber einzufühlen und damit eine neue Ebene der Begegnung mit anderen zu erfahren, zu erreichen.

In der Formulierung der Rollenkarten flossen Ambivalenzen und Interpretationsmöglichkeiten ein, um hier den TN Möglichkeiten für Interpretationen zu bieten und um eine Beschränkung auf den dualistischen Blick gut-böse zu vermeiden.

Arbeitsweise

Im Verlaufe der Sequenzen wird mit den Methoden der Szenischen Interpretation gearbeitet. Von diesen Erfahrungen ausgehend werden Anregungen für eine weitere - auch fächerverbindende - Arbeit gegeben.

In der Szenischen Interpretation zu ***Das Kind und die Zauberdinge***

- setzen sich die TN mit der Ausgangssituation der Oper auseinander und drücken unterschiedliche Haltungen der Mutter und des Kindes über Singhaltungen aus.
- erfinden und spielen die TN Szenen zum Thema „Hausaufgaben erledigen“ und bringen darüber ihre eigenen Erfahrungen in die Arbeit mit ein.
- versetzen sich die TN in das Kind mit seiner Wut und reflektieren dann über den eigenen Umgang mit Wut und unlustbringenden Situationen.
- verleihen die TN beschädigten Gegenständen einen Charakter und eine Stimme (Theater mit Objekten).
- experimentieren die TN mit Singhaltungen zu den Figuren „Schäferinnen und Schäfer“ und erarbeiten darüber unterschiedliche Interpretationen der Figuren und ihre Beziehungen zum Kind.
- vertiefen die TN ihre Interpretationen im Kunstunterricht, z.B. bei der Herstellung eines Kostüms, Comics, einer Tapete.
- werden auf der Basis von Rollenkarten und Szenentexten Haltungen, Bewegungen und Verkleidungen zu den Figuren entwickelt.
- formulieren die TN ihre Hörerwartung zu der Rolle und vergleichen sie mit Ravels Komposition.
- entwickeln sie eine Bewegungsimprovisation zur Musik der Frösche.
- argumentieren die TN im Wechsel aus der Perspektive des Eichhörnchens und des Kindes und werben dabei gegenseitig um Verständnis.
- erleben die TN aus einer individuellen Rollenperspektive und aus der Position der Beobachter die Bedrängung des Kindes und reflektieren ihr Verhalten in einer Tagebuchaufzeichnung oder Reportage. Dabei experimentieren sie mit Rhythmen und Textausschnitten (Arbeit an einer Kernszene).
- reflektieren die TN ihre Erlebnisse mit der Oper in einer Phantasiereise zur Musik des Schlusschores. Über Standbilder stellen sie die Veränderungen des Kindes im Verlaufe der Oper zusammen.

Die Kinder-Puppe dient als verstärkter Rollenschutz. Um den Aspekt zu verstärken, dass eine Auseinandersetzung mit einem fremden Kind stattfindet, wird angeregt mit der Kind-Puppe zu arbeiten.

Baukastenprinzip - fächerverbindendes Arbeiten

Die Sequenzen in den Kapiteln können unabhängig voneinander bearbeitet werden. Es werden über das Fach Musik hinaus Anregungen für die Fächer Deutsch und Kunst gegeben, die den Bedürfnissen und Interessen und der zur Verfügung stehenden Zeit angepasst werden können.

- **Kunst:**

Anregungen werden gegeben u.a. zur Entwicklung von Kostümen, zum Malen eines Comics, zur Auseinandersetzung mit Claude Monet und seinen Bildern zur japanischen Brücke, so wie

mit den Künste zwischen 1874 und 1925: Mode, Architektur, Malerei (siehe auch Vorschläge zur Gruppenarbeit)

- **Deutsch:**

Anregung werden gegeben u.a. zum freien/kreativen Schreiben, Gedichte zu erfinden (siehe **Vorschläge zur Gruppenarbeit**) und um weiterführende Literatur zu lesen. Hierzu gibt es in der Literaturliste am Schluss Anregungen.

- **Musik:**

Da es um die Szenische Interpretation einer Oper geht, steht die Musik im Zentrum, wenngleich in diesem Spielkonzept sehr stark inhaltlich gearbeitet wird.
Da in der **Jungen Oper der Staatsoper Stuttgart** die Kammerfassung von Didier Puntos gespielt wird (zwei Flügel, Querflöte und Cello), gibt es keine Sequenz, die sich mit der Instrumentierung von Ravel auseinandersetzt.

Ergebnissicherung

In vielen Sequenzen werden Anregungen gegeben, die Geschichte weiterzuerzählen, Rollenbiographien zu schreiben, Fotos zu machen und Bilder zu malen. Diese Ergebnisse können in einem gemeinsamen Buch zusammengefasst werden. In diesem Buch kann bei Interesse dann nachgelesen werden. Genauso bietet es sich an die Ergebnisse in einer großen Wandzeitung oder einer Ausstellung zusammenzufassen.

Lernzirkel und Vorschläge zur Gruppenarbeit

Dem Spielkonzept ist ein Lernzirkel zum Komponisten und zu geschichtlichen Hintergründen angefügt. Teile daraus können auch im Unterricht zum Thema gemacht werden.
Bei den Vorschlägen zur Gruppenarbeit werden Anregungen gegeben, sich mit Architektur, Mode, Literatur und bildender Kunst dieser Zeit auseinander zusetzen.

Weiterentwicklung des Konzepts

Wie im Vorwort bereits beschrieben, sind wir sehr an der Verfeinerung und Weiterentwicklung dieses Spielkonzepts interessiert. Schreiben Sie uns deshalb bitte über ihre Erfahrungen mit dem Spielkonzept, berichten Sie uns über Ihre Ergebnisse und Veränderungen oder Ergänzungen, die sie vorgenommen haben. Insbesondere natürlich auch, wenn Sie Ideen für fächerverbindende Themen entwickelt haben, die wir ergänzen können.

Einige Hinweise

Alle Hörbeispiele und Musiknummern beziehen sich auf die **CD**
Maurice Ravel: Das Kind und der Zauberspuk, Rundfunk Sinfonie Orchester u. Rundfunk Chor Leipzig, Herbert Kegel, Berliner Classics, Best.Nr.: 009 11 82 BC
Alle Schülermaterialien, Arbeitsblätter und Rollenkarten befinden sich im Anschluss an das Spielkonzept.
Die einzelnen Methoden der Szenischen Interpretation werden im vorliegenden Spielkonzept nicht tiefergehend erläutert. Ein ausführlicher Methodenkatalog befindet sich im Spielkonzept zu *Die Italienerin in Algier* herausgeben von Markus Kosuch im Klett-Verlag (vgl. Literaturliste).

Abkürzungen

TN = Teilnehmerinnen und Teilnehmer
SL = Spielleiterin, Spielleiter

Folgende Spieleinheiten sollten Sie möglichst durchführen

1.1; 1.3; 3. oder 4.; 6. und 7.

Text: Staatsoper Stuttgart Opernjournal 71 September/Oktober 1998

»Sie werden sehen, es gibt alles darin ... Massenet, Puccini, Amerikanisches und Monteverdi!«

Ravels Oper, nach dem Libretto der damals erfolgreichen Romanautorin Sidonie-Gabrielle Colette, entstand in den Jahren 1914 bis 1920. Colette verfaßte das Stück als »Märchen für meine Tochter« und sie war von der Aussicht, den Komponisten Ravel für die musikalische Bearbeitung zu gewinnen, begeistert. Ravel erklärte sich auch einverstanden, ließ dann jedoch jahrelang nichts mehr von sich hören. Erst 1919 begann er intensiv an dem Stoff zu arbeiten, mit ausgesprochenem Vergnügen. Inhalt und Form mußten ihn begeistern: sein Leben lang faszinierten ihn die Welt der Kinder, die Märchen und skurrilen Erzählungen, die Rituale und Regeln, die der Welt der Kinderspiele eigen sind.

Worum es geht: ein Junge soll Schularbeiten machen, ist dementsprechend verdrossen und auf ganz andere Abenteuer aus. Als er der besorgt auftauchenden Mutter die Zunge herausstreckt, muß er bis zum Abend bei bitterem Tee und trockenem Brot im Zimmer bleiben. Er reagiert mit einem begeisterten Tobsuchtsanfall, schlägt alles im Zimmer kurz und klein und ärgert die Tiere... das hat böse Folgen. Kaum ist er zur Ruhe gekommen, erwachen alle Gegenstände im Zimmer zu einem gespenstischen Eigenleben: der Lehnstuhl und der zierliche Polsterstuhl kündigen ihren Dienst auf: nicht länger wollen sie den bösen Jungen auf sich sitzen lassen, die Uhr beschwert sich lauthals über ihre Zerstörung, Teekanne und Tasse beginnen eine bizarre Affäre und dann springt auch noch das Feuer aus dem Kamin. Doch damit sind die Abenteuer nicht vorbei: die Figuren der zerrissenen Tapete erwachen zum Leben, aus dem Buch steigen merkwürdige Figuren und als das Kind in den Garten flieht, wird es von den empörten Pflanzen und Tieren dort mit Vorwürfen überhäuft: alles ist magisch geworden, ein Abenteuer jagt das nächste, die gerade noch vertraute, langweilige Welt wird Dschungel und Labyrinth. Der Junge muß sich bewähren: kann er dem Zauberspuk entrinnen und findet er wieder in seine alte Welt zurück?

Ravel stattete dieses Vexierspiel mit der Wirklichkeit mit einer rasanten Musik aus. Im nur 45-minütigen Stück reihen sich Tänze, Charakterstücke und Jazzelemente aneinander, jede Situation, jeder Gegenstand wird zu einer musikalischen Miniatur ausgeformt. Ravel liebte die minutiösen, spieluhrartigen Arrangements, die raffiniert gewohnte Klänge verfremden, perpetuieren und verschränken.

In der Fassung für Kammerensemble von Didier Puntos wird das Werk, das die Junge Oper Stuttgart nun als dritte Produktion im Kammertheater präsentieren wird, in einer intelligenten und raffinierten Bearbeitung vorgestellt. Puntos reduziert das Werk nicht einfach vom großen Orchester auf eine kleine Besetzung, sondern betont den Witz und die Formenvielfalt der Ravelschen Musik. Dabei vermeidet diese Bearbeitung eine Verdopplung der Szene, sondern bietet eine reizvolle, merkwürdig-groteske eigene musikalische Welt auf, die den Geheimnischarakter des Stückes verstärkt. Im Kammertheater ist das Instrumentalensemble, bestehend aus zwei Flügeln, einer Flöte und einem Cello, zudem nicht von den Zuschauern getrennt oder ihren Blicken verdeckt, sondern es ist gut zu beobachten, wie die oft fremden Klänge produziert werden. Ravel selbst schrieb einmal, daß es bei seinem Stück viel wichtiger sei zu verfolgen, was gesungen und gespielt werde, als wie orchestriert sei. Wollen wir diese Bemerkung auch seiner Bescheidenheit zuschreiben, so müssen wir doch zugeben, daß die kammermusikalische Bearbeitung das Werk durchaus zum Leben zu erwecken vermag, besonders weil sich die Verbindung und der Austausch von Partitur und Szene zu intensivieren vermag.

»Es kam der Tag, an dem mich Monsieur Rouché [Direktor der Pariser Oper] um ein Libretto zu einem Zauberballett für die Oper bat. Ich kann mir nicht erklären, wieso ich, die ich langsam und peinlich arbeite, ihm nach weniger als acht Tagen *L'enfant et les sortilèges* gab. ... Er mochte meine kleine Dichtung und schlug mir Komponisten vor, deren Namen ich, so höflich wie ich konnte, anhörte.

Aber, sagte Rouché nach einem kurzen Schweigen, wenn ich Ihnen Ravel vorschlüge?

Ich gab geräuschvoll meine Höflichkeit auf und der Ausdruck meiner Hoffnung mäßigte sich nicht mehr.

Wir wollen uns nichts darüber vormachen, fügte Rouché hinzu, daß es lange dauern kann, vorausgesetzt, daß Ravel überhaupt Ja sagt.

Er sagte Ja. Er trug mein Libretto heim und wir hörten nichts mehr, weder von Ravel noch von *L'enfant et les sortilèges* ... Wo arbeitete Ravel? Arbeitete er? Ich war mir nicht darüber klar, was die Schöpfung eines Werkes ihm abverlangte, nicht über die langsame Raserei, die sich seiner bemächtigte und ihn isolierte, ihm das Bewußtsein für Tage und Stunden nahm. Der Krieg breitete über seinen Namen ein hermetisches Schweigen und ich gewöhnte mir allmählich ab, an *L'enfant et les sortilèges* zu denken.

Fünf Jahre vergingen. Das ausgearbeitete Werk und sein Autor traten aus dem Schweigen heraus. Aber Ravel behandelte mich nicht als bevorzugte Person, erklärte sich zu keinem Kommentar, keinem Vorspielen bereit, nicht einmal von Bruchstücken. Er schien sich nur über das Miau-Duett der beiden Katzen Sorgen zu machen und fragte mich mit ernster Miene, ob ich keinen Nachteil darin sähe, wenn er ›Mouaô‹ durch ›Mouain‹ ersetzte – oder umgekehrt.

Die Partitur von *L'enfant et les sortilèges*, sie ist jetzt berühmt. Wie soll ich meine Rührung beschreiben beim ersten Hüpfen der Tamburine, die den Aufzug der Hirtenknaben begleiten? Der Mondglanz des Gartens, der Flug der Libellen und Fledermäuse ... ›Nicht wahr, es ist amüsant?‹ sagte Ravel. Mir indessen beengte ein Knoten von Tränen die Kehle: die Tiere, mit einem gepreßten, kaum in Silben gegliederten Flüstern, beugten sich versöhnt über das Kind.« *Colette*

DAS KIND UND DIE ZAUBERDINGE

Szenarium

Szene	Personen	Inhalt	Musikalische Form	CD Track
1	Kind	Das Kind sitzt im Zimmer und hat keine Lust seine Hausaufgaben zu machen.	Vorspiel: Anlehnung an mittelalterl. Organum (Quarten, Quinten)	1
2	Kind, Mutter	Die Mutter kommt und schimpft über die Faulheit des Kindes. Zur Strafe soll es den ganzen Tag alleine im Zimmer bleiben.	Mutter: Rezitativ	2
3	Kind	Allein gelassen, läßt das Kind seine Wut an den Möbeln aus, zerreißt seine Bücher und reißt die Tapete von der Wand.	Keine feste Form	3
4	Kind, Lehnstuhl, Sessel *Fußbank, Tisch, Kanapee, Stuhl mit Strohsitz (Chorsoli)*	Lehnstuhl und Sessel werden lebendig. Sie wollen nichts mehr mit dem Kind zu tun haben und zeigen ihm das deutlich.	Sarabande	4
5	Kind, Uhr	Die Standuhr ist verzweifelt, weil das Kind das Pendel herausgerissen hat. Sie kann nicht mehr richtig schlagen und schämt sich dafür sehr.	Allegro vivo (marschartig)	5
6	Kind, chin. Tasse, engl. Teekanne	Tasse und Kanne zeigen kein Interesse an dem verwunderten Kind. Sie flirten miteinander. Das Kind bedauert, daß die Tasse kaputt ist.	Ragtime (Teekanne), Arie der chin. Tasse (chin. Elemente - Pentatonik)	6 7 8
7	Kind, Feuer	Das Feuer kommt aus dem Kamin. Es verfolgt das Kind und wirft ihm seine Taten vor. Das Kind kann die Flamme aber ersticken.	Feuer: Koloraturarie	9
8	Kind *Schäferinnen (gesamter Chor)*	Schäfer und Schäferinnen, die das Muster der Tapete sind, klagen darüber, daß sie nicht mehr zusammen sein können.	Pastorales, alt-französisches Volkslied „Nous n' irons plus au bois..."	10

9	Kind, Prinzessin	Die Prinzessin aus dem Märchenbuch des Kindes tritt auf. Sie ist seine erste Liebe. Es wünscht, daß sie bleibt, doch sie wird in die dunkle Nacht gezogen, wo das Kind noch nicht hin kann. Das Kind kann sie nicht retten.	Arioses Liebesduett	11
10	Kind	Über den Verlust der Prinzessin ist das Kind sehr traurig. Alles erscheint sinnlos ohne sie.	Andante	12
11	Kind, kleiner alter Mann *Zahlen (Mädchenchor)*	Der kleine alte Mann ist die Mathematik in persona. Er schmeißt mit Aufgaben und Zahlen um sich. Das Kind wird von dem Treiben der Zahlen mitgerissen. Das Kind hat von den Zahlen und der Mathematik Kopfschmerzen.	Rondoform (A_B C A_B) A B A	13 14
12	Kind, schwarzer Kater, weiße Katze	Kater und Katze treten auf. In Erwartung, sie würden auch sprechen, bekommt das Kind aber ein Katzenduett zu hören. Die verliebten Katzen werben umeinander und führen anschließend das Kind in den Garten.	Duett („Arie“)	15
Verwandlung				
2. Bild: Der Garten				
13	Kind *versteckt, nicht sichtbar: gesamter Chor (Männerstimmen als Bäume, Mädchenchor als Frösche)*	Konzert der Tiere und Bäume.	Naturnachahmung Rhythmische Pattern, die sich überlagern (Sextolen und Sechzehntel)	16
14	Kind, Baum, *Bäume (Männerstimme)*	Das Kind freut sich zuerst sehr, im Garten zu sein, doch die Bäume klagen über ihre Wunden, die das Kind ihnen mit einem Messer zugefügt hat.		17
15	Kind, Libelle, Nachtigall *Frösche (gesamter Chor)*	Der Libellenmann sucht seine Gefährtin. Das Kind gibt zu, sie mit einer Nadel an die Wand gespießt zu haben. Der Libellenmann fordert seine Gefährtin zurück. Das Kind ist verzweifelt, weil es das nicht kann.	Libelle: amerikanischer Walzer Nachtigall: Vokalisen mit Chor der Frösche	18

16	Kind, Fledermaus	Der Fledermausmann klagt das Kind an, seine Fledermausfrau mit dem Stock erschlagen zu haben. Sie war Mutter und ihre Kinder müssen jetzt ohne sie verhungern.	Rundtanz	19
17	**Tanz der Frösche** Kind, *Frösche (gesamter Chor)*		Walzer	20
18	Kind, Eichhörnchen, Frosch	Das Eichhörnchen warnt den Frosch vor dem Kind. Es hat das Eichhörnchen in einen Käfig gesperrt, um es besser anschauen zu können. Das Eichhörnchen erzählt von seinem Leid in der Gefangenschaft und seiner Sehnsucht nach Freiheit. Das Kind ist erschüttert über seine Einsamkeit und ruft „Mama“.	-rezitativisch -Eichhörnchen: Walzer wie 18	21, 22
19	Kind, Eichhörnchen, Frosch, Nachtigall, weiße Katze, Baum, Libelle, Kater. *Eule, Tiere und Bäume (gesamter Chor)*	Mit einem Aufschrei bedrängen die Tiere und Bäume das Kind und klagen es an. Ein Kampf jeder gegen jeden beginnt.	Fugato- Chor	23
20	Kind, alle Soli, *gesamter Chor*	Während des Kampfes wird das Eichhörnchen und das Kind verletzt. Das Kind verbindet die Wunde des Tieres und bricht danach zusammen.	Polyphone und homophone Abschnitte	24
21	Kind, alle Soli, *gesamter Chor*	Die Tiere staunen über diese Tat und sind erschüttert über ihren Angriff. Sie beginnen „Mama“ zu rufen, um Hilfe zu holen. Sie sind wieder mit dem Kind versöhnt.	Choralartig, „gregorianisch“	25

Die Angaben der CD-Tracks beziehen sich auf die Einspielung: Maurice Ravel: Das Kind und der Zauberspuk, Rundfunk Sinfonie Orchester u. Rundfunk Chor Leipzig, Herbert Kegel, Berliner Classics, Best.Nr.: 009 11 82 BC

1.1 „Ich habe keine Lust zur Arbeit ...“ - Einstieg in die Oper

Ziel und Inhalt
In dieser Einstiegssequenz wird der auslösende Konflikt für die Handlung der Oper etabliert. Das Kind soll Hausaufgaben machen, hat dazu aber keine Lust. Die Mutter kommt in das Zimmer und kontrolliert das Kind.
Nach einer Aufwärmphase und dem Experimentieren mit unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten zweier Sätze aus der Oper, phantasieren die TN über Möglichkeiten einer Szene zwischen Mutter und Kind. Die TN greifen dabei auf eigene Erfahrungen mit Schul- und Hausaufgaben zurück. Nach einer Präsentation der Arbeitsergebnisse und dem Hören der Anfangsszene der Oper, schreiben die TN aus einer Beobachterperspektive, wie der Konflikt in der Oper zwischen Kind und Mutter ablaufen könnte.

Material
Arbeitsblatt 1.1., Szenentext, CD Track 1 und 2, Verkleidungen aller Art (Tücher, Altkleider etc. ...)

Aufwärmen
Durch den Raum gehen:
- mit einem klaren Ziel vor Augen, ohne sich anzustoßen (Raum wahrnehmen)
- in unterschiedlichen Geschwindigkeiten (0= freez; 1= Zeitlupe; 2= normal; 3= schnell ...)
- in verschiedenen Gefühlslagen (cool, aggressiv, traurig, verliebt, fröhlich, ...)

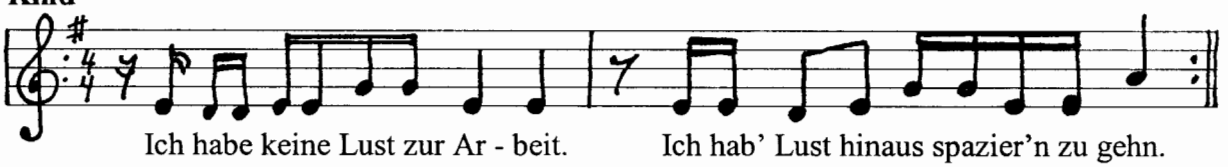
Maschinen zu Affekten bauen
Es wird eine Maschine zusammengesetzt, die sich aus Gesten, dazugehörigen Geräuschen oder Sätzen zusammensetzt.
Der SL gibt einen Affekt vor, z.B. Spaß.
Jeweils fünf bis acht TN (A bis H) gehen nacheinander auf die Spielfläche.
A beginnt mit einer Bewegung und einem Satz/ einem Geräusch. Diese Sequenz wiederholt der TN wie eine Maschine immer wieder von vorn. Danach ergänzt B die Maschine mit seiner Geste und seinem Satz/ Geräusch. Es folgen alle weiteren TN bis die Maschine läuft. Nun kann die Maschine von außen Befehle erhalten, ob sie schneller, langsamer, leiser, lauter laufen soll. Es werden Maschinen zu folgenden Affekten gebaut: Spaß, Wut, Langeweile, Trauer, Stolz, Neugierde und Verträumtheit.

Experimentieren mit einem Satz (Einstieg in die Ausgangssituation der Oper)
Der SL schildert hier die Ausgangssituation der Oper.
- Die TN gehen durch den Raum.
- SL schildert die Situation: *Ihr seid ein Kind, das in Frankreich wohnt. Ihr sitzt in einem Zimmer und sollt eure Hausaufgaben machen. Dazu habt ihr aber keine Lust. Ihr würdet viel lieber draußen spielen oder Kuchen essen.* ***Ich habe keine Lust zur Arbeit (ich hab Lust hinaus spazier’n zu gehn)***.
- Die TN murmeln den Satz vor sich hin.
- Die TN sprechen den Satz immer lauter.
- Die TN experimentieren mit Ausdrucksmöglichkeiten dieses Satzes *(In den Klassen 3 und 4 sollte der SL Ausdrucksmöglichkeiten vorgeben.)*
- Wenn zwei TN sich treffen, sagen sie sich gegenseitig ihren Satz und experimentieren dabei mit unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten.

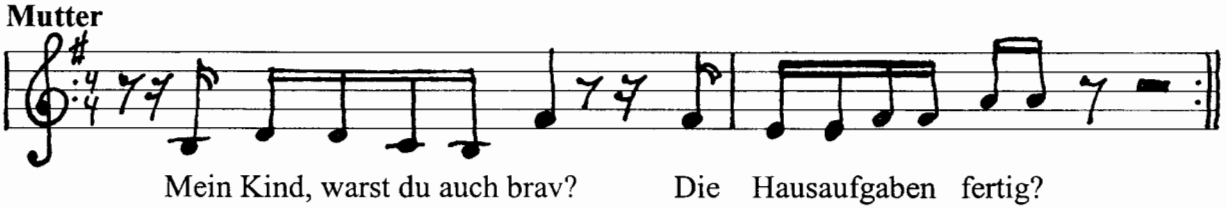
- SL schildert die Situation: *Ihr seid die Mutter des Kindes. Ihr kommt in das Zimmer, in dem das Kind seine Hausaufgaben machen soll. Ihr betretet das Zimmer und fragt das Kind:* ***Mein Kind warst Du auch brav? Die Hausaufgaben fertig?***
- Die TN murmeln den Satz vor sich hin.
- Weiterer Ablauf wie oben
- Es bilden sich Paare, die sich auf zwei gegenüberliegenden Seiten aufstellen, so dass zwei Reihen entstehen.
- SL gibt für jede Seite einen Gestus vor, wie der Satz gesprochen werden soll, z.B. Mutter: vertraut, ärgerlich (sie weiß schon, dass das Kind nie Hausaufgaben macht), gelangweilt, neugierig, traurig, stolz ...
  Das Kind: gelangweilt, traurig, wütend, verträumt, ...
  Die TN wechseln immer wieder die Rollen.

Experimentieren mit einer Gesangsphrase
Die TN studieren die kurzen Gesangsphrasen von Kind und Mutter ein.

Kind



Mutter



Die TN stehen sich wiederum in Paaren gegenüber.
Die TN experimentieren mit unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten nach dem gleichen Ablauf wie oben.

<u>Intensiver Einstieg</u>

Eine Situation erfinden - Kleingruppenarbeit
Hinweis: Zu dieser Aufgabe gibt es für die Klassen 3/4 und die Klassen 5/6 unterschiedliche Arbeitsblätter. Das Vorgehen für die Klassen 3/4 ist enger geführt, für die Klassen 5/6 offener. Die entstehenden Szenen können nur ein bis zwei Minuten lang sein.
SL erklärt das Vorgehen. Es werden Vierergruppen gebildet. Die TN erhalten das *Arbeitsblatt 1.1.* Die TN erfinden eine Situation, wie die Szene zwischen Kind und Mutter ablaufen könnte. Sie verteilen die beiden Rollen (Doppelbesetzung) und sie überlegen sich eine markante Verkleidung, so dass die Zuschauer sofort erkennen können, wer das Kind und wer die Mutter ist.

Sie bauen das Zimmer mit Hilfe von Tischen und Stühlen auf. Das Kind überlegt sich eine Tätigkeit, die es anstelle der Hausaufgaben macht. Die Mutter überlegt sich was sie macht, bevor sie das Zimmer betritt. Die Szene beginnt. Nacheinander singen oder sprechen erst das Kind und dann die Mutter ihren Satz. Die beiden Paare spielen sich gegenseitig ihre Szene vor. Sie entscheiden, welche zwei TN aus der Gruppe ihr Ergebnis allen anderen präsentieren.

Präsentation der Arbeitsergebnisse
Nach einer Generalprobe, in der alle den Ablauf der Präsentation gleichzeitig einmal durchführen, stellen die Gruppen nacheinander ihre Versionen der Szene vor.
Ablauf: Der Raum wird aufgebaut. - Die Spieler begeben sich an den Ort. - SL fühlt die beiden Spieler kurz ein. - Die Ouvertüre wird eingespielt: CD Track 1. In dieser Zeit gehen sowohl das Kind als auch die Mutter ihrer Tätigkeit nach. - Das Kind eröffnet das Spiel mit seinem Satz. - Die Mutter kommt mit der Frage in den Raum. - Die Szene beginnt. - Hinterher befragt der SL kurz die Spielenden zur Ausfühlung.
Die Beobachter beschreiben die unterschiedlichen Verhaltensweisen des Kindes und der Mutter.

Ergebnis - Sicherung
Die von der Mutter und dem Kind gezeigten Haltungen werden in einer Tabelle festgehalten

Grundhaltung Mutter	Grundhaltung Kind	gezeigte Lösung

Reflexion
Erfahrungsaustausch über die Spielsequenz. Welche Situationen kennen die TN selber? Wie glauben sie reagiert das Kind in der Oper?

Musik der Szene „Kind - Mutter“ hören
Die TN hören die Szene zwischen Kind und Mutter (CD Track 1; 1:12 min bis Track 2 Ende)
Danach tauschen sich die TN in einem Rundgespräch über das Gehörte aus.

Text in verteilten Rollen lesen
Die TN lesen den *Szenentext* samt Regieanweisung in verteilten Rollen.
Die TN sitzen im Kreis. Jeder TN liest einen Satz und gibt einen Gestus vor, in dem der nächste Satz gelesen werden soll.

Weiterführung/ Hausaufgabe
Die TN schreiben eine Fortsetzung der Geschichte über diese Mutter und das Kind.

Kurze Version

Szenenabläufe im Gespräch entwickeln
Es bilden sich Vierer-Gruppen, die jeweils zwei unterschiedliche Versionen entwickeln, wie die Szene ablaufen könnte. Wie ist die Grundhaltung der Mutter? Wie ist die Grundhaltung des Kindes? Wie geht die Szene aus?

Szenenabläufe dokumentieren
Die Gruppen halten ihre Abläufe in einer Tabelle auf einer Wandtafel fest.

Musik hören
Die TN schließen die Augen. Sie hören die Musik mit der Aufgabe: Wie entwickelt sich die Szene bei Maurice Ravel? Gibt es eine entwickelte Version, die der Maurice Ravels entspricht?

Austausch im Rundgespräch
Die TN tauschen sich über das gehörte und ihre Vermutungen über den Ablauf der Szene im Rundgespräch aus.

Text in verteilten Rollen lesen
Die TN lesen den *Szenentext* samt Regieanweisung in verteilten Rollen.
Die TN sitzen im Kreis. Jeder TN liest einen Satz und gibt einen Gestus vor, in dem der nächste Satz gelesen werden soll.

Weiterführung/ Hausaufgabe
Die TN schreiben eine Fortsetzung der Geschichte über diese Mutter und das Kind.

1.2 Das Kind als Puppe herstellen (Kunst)

Inhalt und Ziel
Die TN bringen alte Kleider mit. Aus diesen Kleidern werden in Kleingruppen lebensgroße Kinder-Puppen hergestellt. Die Hände, Köpfe und Füße werden aus alten Strumpfhosen hergestellt, die entweder mit überzähligen Kleidern oder mit Zeitungspapier ausgestopft werden. Der Gesichtsausdruck kann mit einem Edding-Stift aufgemalt werden. Der Gesichtsausdruck kann von Gruppe zu Gruppe variieren, so dass unterschiedliche Puppen für die Spielsequenzen zur Verfügung stehen.

1.3 „Freiheit, Freiheit, Bosheit und Freiheit ...“ Der Wutausbruch (Musik - Deutsch)

Ziel und Inhalt
Die Ergebnisse der Hausaufgaben können vorgelesen oder für ein gemeinsames Buch, das die Ergebnisse des Unterrichts oder des Projekts sichert, zusammengestellt werden.
Im Zentrum dieser Einheit steht die Musik der Szene. Entlang der Musik entspinnen sich Phantasien und Aktionen. Inhaltlich setzen die TN sich mit der Wut des Kindes auseinander. Im Anschluss daran reflektieren sie über den Umgang mit der eigenen Wut.
***Hinweis**: Die Verkleidung als „Kind der Oper“ ist als **Rollenschutz** unbedingt erforderlich, um die Reflexion der Aktion zu ermöglichen. Die Verkleidung kann sich auch auf eine Mütze oder eine Kappe beschränken. Nur wer diese Mütze/Kappe hat ist Kind. Die Kappe kann dann bei der Reflexionsrunde der Kinderpuppe auf den Kopf gesetzt werden.*

Material
Arbeitsblatt 1.3, CD Track 3, Kartons, viel Platz

Voraussetzungsloses Hören
Der SL fasst nochmals die Geschichte bis dahin zusammen.
Die TN sitzen im Stuhlkreis, schließen die Augen und hören sich die Musik an (CD Track 3).
Die TN tauschen sich im Kreisgespräch über ihre Phantasien zur Musik aus.

Freies Spiel mit und ohne Musik
Die TN stehen verteilt im Raum, mit möglichst einem Meter Abstand voneinander. Alle stehen regungslos. Ein TN bekommt eine Kappe/ Mütze auf den Kopf. Sie/er rennt los und ruft oder schreit so laut er kann „***Freiheit, Freiheit, Bosheit und Freiheit***“. Am Ende des Rufes muss er bei einem anderen TN angekommen sein und diesem die Kappe/ Mütze auf den Kopf gesetzt haben. Der Teilnehmerin und Teilnehmern, der die Kappe/Mütze bekommen hat, rennt seinerseits los zum nächsten TN und ruft den Satz usw. . Es können bis zu vier Kappen/Mützen gleichzeitig im Umlauf sein.
Im zweiten Durchgang kann das Spiel auch zur Musik (CD Track 3) durchgeführt werden.

Einen szenischen Vorgang zur Musik erfinden
Es werden Gruppen zu je vier TN gebildet. Sie erhalten das *Arbeitsblatt 1.3*. Auf diesem Arbeitsblatt halten die TN ihre Wahrnehmung der Musik schriftlich und graphisch fest.
Die Abschnitte werden zentral vom SL vorgespielt *(mehrfach die Abschnitte hintereinander vorspielen).*

Abschnitt	Track 3 min:sek von - bis	„Inhalt“
A	0:00 - 0:13	Kind singt
B	0:14 - 0:26	Instrumental
C	0:27 - 0:35	Beginn Kind: „Hurrah, Hurrah“ instrumental
D	0:36 - 0:48	Beginn Kind: „Hurrah, Hurrah“ instrumental
E	0:48 - 0:58	Beginn Kind: „Hurrah, Hurrah“ Kind singt

Beim zweiten Hördurchgang erfindet jede Gruppe einen szenischen Vorgang für das Kind und begründen diesen Vorgang mit ihren Beschreibungen der Musik.

Durchführung der Szene entlang der Musik
Die TN markieren den Raum in dem sich das Kind befindet in ihrer jeweiligen Arbeitsgruppe. Zur Musik

- lassen die TN die Szene mit geschlossenen Augen vor ihrem inneren Auge ablaufen.
- führen zwei aus der jeweiligen Gruppe die Szene pantomimisch zur Musik aus. Die anderen beiden verfolgen den Ablauf anhand der Regieanweisung.
- führen die anderen beiden aus der Gruppe die Szene pantomimisch aus, während die anderen am Rand stehen und die Regieanweisung verfolgen

Reflexion
Erfahrungsbezogenes Feedback: Die TN berichten über ihre Erfahrungen.
Die Kinder-Puppe wird auf einen Stuhl auf die Spielfläche gesetzt und hat die Mütze/Kappe auf. Nacheinander gehen die TN zu der Puppe und formulieren jeweils einen Satz auf der linken Seite: *Ich finde toll, was das Kind gemacht hat, weil ....*
und auf der rechten Seite: *Ich finde blöd, was das Kind gemacht hat, weil ...*

Hausaufgabe – Wie gehe ich mit Wut um?
Strategien zum Umgang mit Wut
Die TN beschreiben, was sie wütend macht und was sie machen, wenn sie richtig wütend sind.

2.1 Theater mit Objekten
Die Geschichte eines beschädigten Gegenstands (Deutsch)

Inhalt
Die TN bringen einen Gegenstand mit, der ihnen kaputt gegangen ist oder den sie beschädigt haben und zu dem sie einen emotionalen Bezug haben. Dieser Gegenstand wird untersucht. Ihm wird eine Stimme gegeben und die Geschichte des Gegenstandes wird erzählt.
Im Anschluss an die Spieleinheit werden die Gegenstände in einer Ausstellung mit ihrer jeweiligen Geschichte präsentiert. Möglichkeiten mit dem Gegenstand im Kunstunterricht umzugehen werden vorgeschlagen (Spieleinheit **2.2**).
Hinweis: Für die Übungen sollte viel Zeit gegeben werden, um sich vertiefen und konzentrieren zu können. Je genauer der Bezug zum Gegenstand ist, um so intensiver und kreativer ist die Präsentation am Schluss der Einheit. Es geht um Ernsthaftigkeit und die Erfahrung Mitgefühl zu erleben und zu äußern. Der SL muss selbst diese Ruhe und Konzentration ausstrahlen, um hier Möglichkeiten zu eröffnen.

Zeit
90 Minuten für die Spieleinheit und 45 Minuten für die Präsentation der Geschichten der Gegenstände und ihre Präsentation.

Material
eine Zeitung, Gegenstände, die den TN kaputt gegangen sind, *Arbeitsblatt 2.1*

Vorbereitung und Aufwärmen

- **„Mein rechter, rechter Platz ist leer, ich wünsche mir ..... als ..... her“**

Die TN stehen im Kreis.
Der SL beginnt und wünscht sich einen TN als einen Gegenstand auf den rechten Platz neben sich. Der TN verwandelt sich spontan in den Gegenstand und geht in seiner Haltung auf den Platz. So experimentieren die TN spontan mit Haltungen von Gegenständen.

- **Eine Zeitung wird lebendig**

Der SL hat eine Zeitung. Die TN stehen dem SL im Raum gegenüber. Der SL bewegt die Zeitung. Die TN setzen die Bewegung der Zeitung in eine Körperbewegung um:

z.B. *SL: schwingt die Zeitung von rechts nach links*
TN: laufen oder schwingen von rechts nach links.
SL: faltet die Zeitung
TN: klappen im Oberkörper ab und versuchen mit den Händen die Füße zu erreichen
SL: knüllt die Zeitung zusammen
TN: machen sich immer kleiner, so klein es geht und hocken sich auf den Boden.

- **Das Kind und der Luftballon**

Partnerübung
A liegt so klein zusammengerollt wie möglich auf dem Boden. B bläst A an der Schulter oder am Arm wie einen Luftballon auf. B gibt A Impulse. A bewegt sich wie ein Luftballon im Raum. B muss darauf achten, dass A nicht „kaputt“ geht. Zum Schluss lässt B die Luft aus A heraus.
A und B tauschen die Rollen.

Den Gegenstand entdecken

Die TN holen ihren mitgebrachten Gegenstand, der ihnen kaputt gegangen ist und suchen sich einen Platz im Raum.
Die TN untersuchen den Gegenstand: Was ist genau kaputt gegangen? Was fehlt an dem Gegenstand? Welche Teile lassen sich bewegen? Lässt der Gegenstand sich verformen, ohne dass er dabei weiter beschädigt wird? Welche Geräusche kann man dem Gegenstand entlocken? Welche Geräusche kann man mit dem Gegenstand erzeugen?

Der Gegenstand spricht

Die TN erinnern sich daran, wie die Beschädigung des Gegenstandes entstanden ist. Wie ist es passiert? Wo ist es passiert? Wem ist es passiert? In welcher Situation ist es passiert?
Die TN erfinden einen Satz, in dem sich der Gegenstand zu seiner Befindlichkeit äußert.
Hier ist ein standardisierter Satz sehr hilfreich:
Ich bin ..... (Gefühl: wütend, froh, traurig, genervt ...), *weil* .... (Ursache für die Beschädigung: *mich Paul herunterfallen ließ und mein Henkel abgebrochen ist*).
Beispiele:
Ich bin traurig, weil ich herunterfiel und mir die Spitze abbrach (sagt der Bleistift).
Ich bin wütend, weil ich nicht mehr Trompete spielen kann (sagt die Überraschungsei-Figur, die die Trompete verlor).

Experimentieren mit Ausdrucksmöglichkeiten

Die TN legen einen Satz fest. Die TN sprechen ihren Satz mit unterschiedlichem Ausdruck. Sie schreien, flüstern, heulen, singen den Satz und sprechen ihn traurig, wütend, gelangweilt, froh ...

Die Gegenstände begegnen sich
Die TN gehen mit ihren Gegenständen durch den Raum. Immer wenn zwei Gegenstände sich treffen, zeigen sie sich, zeigen ihre Beschädigung und die TN sagen sich gegenseitig ihre Sätze.
Hinweis: Hier ist es wichtig, dass genügend Zeit ist, dass jeder jeden trifft.

Ertasten der beschädigten Gegenstände
Die TN stehen mit ihren Gegenständen im Kreis.
Die TN schließen die Augen und halten sie während der ganzen nun folgenden Übung geschlossen.
Der SL setzt die TN - die die Augen geschlossen haben - beliebig in Gruppen (jeweils 6 oder 8 TN: möglichst eine gerade Anzahl) zusammen, so dass keiner weiß, neben wem er sitzt.
Jeder TN gibt seinen Gegenstand im Uhrzeigersinn an seinen linken Nachbarn weiter. Die TN ertasten den Gegenstand, die Beschädigung und versuchen sich an den Satz zu erinnern, den der Gegenstand gesagt hat.
Nach ca. 1 Minute wird der Gegenstand wieder an den linken Nachbarn weitergegeben und ertastet. Dies geht solange, bis der Gegenstand zu „seinem“ TN zurückgekehrt ist.

Die Gegenstände unterhalten sich über ihr Schicksal
In den Gruppen bilden sich Paare nach Interessen: Für welchen Gegenstand interessiert sich mein Gegenstand.
Die TN sitzen sich gegenüber und die Gegenstände unterhalten sich.

Die Stimme des Gegenstands wird hörbar
Hinweis: Die Übungen vor der Präsentation sollen nur sehr kurz gehalten werden. Das Wesentliche ist die Präsentation, bei der alle mitbekommen, wie es dem Gegenstand geht.
Vorbereitung:
SL erklärt das Vorhaben.
Die Paare bleiben zusammen (A und B).
A legt seinen Gegenstand zur Seite. B gibt seinen Gegenstand an A.
A nimmt den Gegenstand und tut mit ihm ganz unterschiedliche Dinge. B verleiht seinem Gegenstand eine Stimme. Dabei kann B immer wieder auf seinen Satz zurückgreifen:
Hinweis: Der Schwerpunkt liegt hier auf der Geräuschebene - der Lautmalerei.
Beispiel:
A streichelt den Gegenstand. - B gibt wohlige Geräusche von sich
A wirft den Gegenstand hoch, schlägt ihn, drückt, knetet klopft etc. - B gibt Geräusche oder den Satz oder Fragmente des Satzes von sich.
Es ist auch möglich, dass B in Ich-Form kommentiert, was mit dem Gegenstand passiert:
z.B. *oh, das ist schön - oh Gott, was passiert da mit mir - Hilfe, mir wird schwindlig.*
A und B tauschen die Rollen.

Präsentation
Hinweis: Die Präsentation nimmt insgesamt die meiste Zeit in Anspruch. Der SL sollte gegebenenfalls ermutigend und unterstützend die Präsentation begleiten.
Die Paare präsentieren nacheinander in einer Improvisation die Gegenstände und die Reaktionen der Gegenstände auf das, was mit ihnen passiert bzw. ihnen angetan wird.

Reflexion
Ein erfahrungsbezogenes Feedback schließt sich an die Einheit an. Die TN berichten kurz, wie es ihnen mit ihrem Gegenstand gegangen ist.

Hausaufgaben
Die TN erhalten die Aufgabe, ihren Gegenstand mit der Beschädigung zu malen und einen Erlebnisbericht in Ich-Form zu schreiben. Sie erzählen darin, wie es zu der Beschädigung kam.
Dazu erhalten alle TN das *Arbeitsblatt 2.1*.

Beispiele von Erlebnisberichten (Rechtschreibfehler beibehalten):

Ich binn an Weinachten zu Elena gekomen, von Anna. In mir sind 7 Glukswürfel ich bin aus Glas und habe einen Korken oben auf mir. Ich krig keine luft ich rollte einfach von der Komode da zerschbring ich entlich grig ich wider Luft. **ELENA (9)** (Ein kleines Glasfläschchen mit 7 Würfeln)	Ich lag ganz alleine und unschuldig auf dem Tisch! Dann kam irgendjemand ich kante ihn nicht, aber er nahm mich einfach und spielte an mir rum. Auf einmal zog er an meinem Arm ich dachte ich müsse sterben, doch als er wieder ging wahr nur mein Arm weg. Und ich kann nie wieder Trompete spielen, das tat ich doch so gerne. Aber ich kann mich ja nicht rechen da ich ihn nicht kannte. **MARTINA (10)** (Eine beschädigte Überraschungsei-Figur)	**Ich das Freundschaftsbändchen** Zu meinem eigenlichen Zweck bin ich nicht mehr tauglich. Damals gleich nach der entstehung zog Anna mich an und bund mich zusamen dan schnitt sie mein ende ab und zog mich fest sehr fest. Mit einmal löste sich der knoten und da sie mich schon abgeschnitten hatte war ich kaput. Anna versuchte mich noch zu zu knoten aber vergeblich. Ich kan vieleicht noch als bändchen im haar dienen aber Freundschaft werde ich nie wieder bringen. **ANNA (11)**

2.2 Eine Ausstellung entsteht (Kunst)

Ziel und Inhalt
Alle beschädigten Gegenstände werden ausgestellt. Dazu werden die Gegenstände von jedem präsentiert und die dazugehörige Geschichte dem Gegenstand beigefügt. Im Kunstunterricht kann über die einfache Ausstellung hinaus auch die Beschädigung noch übertrieben und verdeutlicht werden, bevor der Gegenstand mit der Geschichte präsentiert wird.

3.1 „Lebt wohl Schäferinnen, Schäfer lebet wohl ...“

Ziel und Inhalt
Das Kind hat bei seinem Wutausbruch alles um sich herum zerschlagen. Die folgenden Szenen spielen auf einer surrealen Ebene, Gegenstände werden lebendig und sprechen. Schäfer und Schäferinnen sind das Motiv einer Tapete, die das Kind von der Wand gerissen hat. Die Schäferinnen und Schäfer werden lebendig und reagieren auf den Eingriff des Kindes in ihre „Tapetenwelt“. In dieser Sequenz experimentieren die TN mit Singhaltungen und drücken darüber ihre Haltung auf die Veränderung aus. Sie setzen sich zum Schluß ebenfalls in Bezug zum Kind.
Diese Einheit kann unter anderem auch als Übungsphase für die Sequenz **4.1 „I boxe you ...“ - Die Figuren stellen sich vor** genutzt werden.

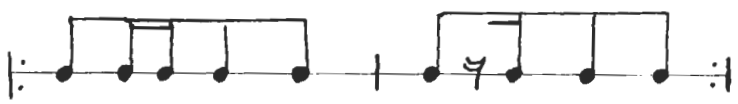
Material
CD Track 10, Zeitungspapier, *Arbeitsblatt 3.1*

Aufwärmen und Vorbereitung
Blindenübung
- Partnerübung: A schließt die Augen und legt eine Hand in die Hand von B. B führt A durch den Raum. Dabei ist es möglichst absolut still. Ein Gegenstand im Raum kann befühlt werden.

A und B wechseln die Rollen.
- B führt A mit einem Ton durch den Raum

A und B wechseln die Rollen
- Alle schließen die Augen und singen den Klang a, d, e. Über den Ton orientieren sich die TN im Raum. Der SL passt darauf auf, dass niemand gegen die Wand läuft. Hilfestellung für die TN: Wenn die Entfernung zum Gesamtklang zu groß ist, droht Gefahr!

Musikalisches Aufwärmen
Die TN stehen im Kreis und klatschen folgenden Rhythmus:



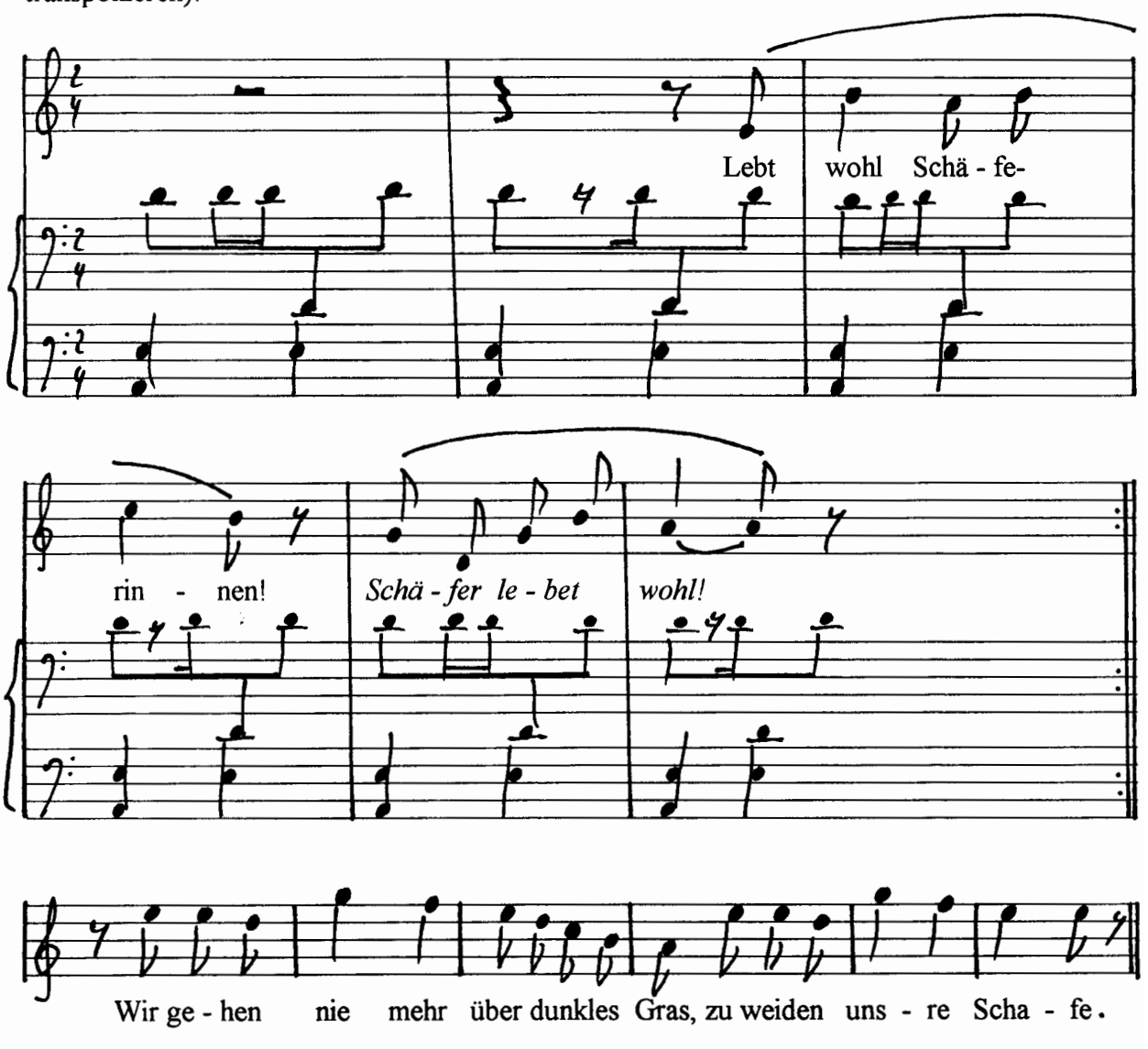
Die TN singen den Dreiklang a, d, e und klatschen dann den Rhythmus dazu.
Anschließend gehen sie mit ihrem Ton durch den Raum und klatschen den Rhythmus dazu.

Experimentieren mit einer Gesangsphrase
Mädchen und Jungen finden sich in den Gruppen Schäferinnen und Schäfer zusammen.
Der SL erklärt kurz die Situation: Das Muster der zerissenen Tapete wird lebendig. Der SL liest den folgenden Text vor, den die Schäferinnen und Schäfer singen:

Schäfer:	Lebt wohl Schäferinnen!
Schäferinnen:	Schäfer lebet wohl!
Schäfer:	Wir gehen nie mehr über dunkles Gras, zu weiden unsre Schafe.
Schäferinnen:	Wir gehen nie mehr über dunkles Gras, zu weiden unsre Schafe.
Zusammen:	Da, unsre rotbraune Ziege! Da, unsre zartrosa Lämmer! Da, unsre nachtschwarzen Kirschen! Unser blauer Hund!

Schäfer:	Und Arm in Arm Schäferinnen -
Schäferinnen:	Den Mund zum Kusse bereit, Schäfer.
Schäfer:	Und unsre Liebe schien uns ewig wie das Lied.
Schäferinnen:	Ewig auch erschien euer Lied.
Schäferjunge:	Das böse Kind zerriß die zarte Liebesgeschichte der Schäfer hier und die Schäferin dort, uns schuldet dieses böse Kind noch sein erstes Lachen.
Schäfermädchen:	Der Schäfer hier!
Schäferjunge:	Der Schäfer hier!
Schäfermädchen:	Und die Schäferin da!
Schäferjunge:	Und die Schäferin da!
Beide:	Uns schuldet dieses böse Kind sein erstes Lachen.
Schäferjunge:	Das böse Kind schlief beschützt in der Obhut unsres blauen Hundes!
Schäfermädchen:	Da unsre rotbraune Ziege!
Schäferjunge:	Da die Schafe so rosa-grün!
Schäfer:	Lebt wohl Schäferinnen, Schäfer lebet wohl!
Schäferinnen:	Schäfer lebet wohl!

Die Frage ist, was denken die Schäferinnen und Schäfer über diese Trennung?
Die **Gesangsphrasen** der Schäferinnen und Schäfer werden einstudiert (bei Bedarf transponieren):



Call-and-respons: ***Lebt wohl Schäferinnen - Schäfer lebet wohl*** (eventuell verlängern um: ***II: Wir gehen nie mehr über dunkles Gras, zu weiden unsre Schafe :II***)

Arbeit an Singhaltungen
Möglichkeiten (jeweils auch umgekehrt möglich):

Junge 1:	traurig über die Trennung	- Mädchen 1:	glücklich über die Trennung
Junge 2:	wütend über die Trennung	- Mädchen 2:	betroffen über die Trennung
Junge 3:	verliebt, sehnsuchtsvoll	- Mädchen 3:	gleichgültig

Eine Interpretation erarbeiten - Partner oder Gruppenarbeit
Ein Mädchen und ein Junge oder eine kleine Gruppe zu 4 - 6 TN erarbeiten/ erarbeitet eine Möglichkeit, wie Schäferinnen und Schäfer auf die Trennung reagieren. Sie erhalten das *Arbeitsblatt 3.1*.

Präsentation
Die Spielfläche ist frei. Am Rand sitzt die Kinder-Puppe auf einem Stuhl.
Nacheinander präsentieren die Gruppen ihre Arbeitsergebnisse.
Sie singen ihr Lied im jeweiligen Gestus und führen ihre Tätigkeit aus.
Die Beobachter versuchen die Interpretation zu erraten.
Alle TN singen zum Schluss nochmals ihr Lied und gehen dann zur Puppe. Die Kinder-Puppe sitzt auf einem Stuhl in der Mitte. Nacheinander präsentieren die TN ihre Kommentare zum Kind.

Reflexion
Kreisgespräch:
Welche Interpretationen wurden entwickelt?
Welche Kommentare wurden zum Kind gegeben?

3.2 Schäferinnen und Schäfer - eine Tapete, ein Kostüm oder ein Comic entsteht (Kunst)

Inhalt
Im Fach Kunst kann jetzt unterschiedlich weiter gearbeitet werden.

Klassen 3 und 4:
Tapetendruck
In Form einer Tapete können die Interpretationen der Kleingruppe aus der Sequenz **3.1** umgesetzt werden. Wie sehen die Schäferin und der Schäfer aus?
Oder die Musik der CD bildet jetzt die Grundlage für die Tapetenherstellung.
Material
Tapete, Kartoffeln, Messer, Farben, viel Platz

Klassen 5 und 6
Kostüme aus Zeitungspapier oder Tapete
In einem Kostüm können die TN jetzt in Gruppen ihre Arbeitsergebnisse aus der Sequenz **3.1** umsetzen. Sie klären, welchen Aspekt des Schäfers bzw. der Schäferin sie betonen wollen.
Material
Zeitungspapier, Tapete Klebstoff, Büroklammern und Hefter

Klassen 5 und 6
Die Szene zwischen Schäferinnen und Schäfern wird als **Comic** umgesetzt. Der Text des Schäferliedes bildet dafür die Grundlage
Material
Liedtext Schäferinnen und Schäfer, Papier und Stifte

Hinweis: Eventuell auch als freiwillige Aufgabe oder im Rahmen von Freiarbeit realisierbar.

4.1 „I boxe you ...“ - Die Figuren stellen sich vor (Deutsch)

Ziel und Inhalt
Die TN erhalten jeder eine Rolle aus der Oper. Es wurden 14 Rollen ausgewählt: Katze, Kater, Uhr, chinesische Tasse, Baum, Frosch, Feuer, Prinzessin, Fledermaus, Eichhörnchen, Libelle, Lehnstuhl, Sessel, Kanne. Jede Rolle wird doppelt besetzt. Die TN entwickeln auf der Grundlage der Rollenkarte mit Szenentext eine Verkleidung, eine Art sich zu bewegen und eine Art zu sprechen und schreiben als Hausaufgabe eine Rollenbiographie.
Die Präsentation der Ergebnisse kann im Deutsch- oder im Musikunterricht stattfinden. Sie kann Teil der Sequenz **4.2.** sein.
Hinweis: Anders als bei den bisherigen Spielkonzepten entfaltet sich die Bewegungsphantasie nicht auf der Grundlage der Musik. Dies hat sehr pragmatische und technische Gründe. Das in höheren Klassen praktizierte Arbeiten mit Walkman ist für die unteren Klassen zu komplex. Deswegen entwickeln die TN ihre Haltung und Phantasien nur entlang der Rollenkarten und dem Text ihrer Szene. Erst dann versucht die gesamte Gruppe, die Figuren bestimmten Musikstücken zuzuordnen. Manches leichtfallen, weil Ravel in einigen Stücken sehr gestisch komponiert hat. Andere Stücke sind komplexer und charakterisieren nicht nur die Figur. Daher liegt es nahe, bei der Zuordnung der Musik zu den einzelnen Rollen folgende Reihenfolge einzuhalten (von leicht zu schwer): Katze und Kater, Uhr, chinesische Tasse, Baum, Frosch, Feuer, Prinzessin, Fledermaus, Eichhörnchen, Libelle, Lehnstuhl, Sessel, Kanne.

Material
Rollenkarten mit Szenentext, Verkleidungen aller Art, Kartons

Vorübungen und Aufwärmen
Wenn die Spieleinheit **2.1** durchgeführt wurde, kann hier an die Erfahrungen angeknüpft werden. Ansonsten können die Aufwärmübungen aus der Spieleinheit **2.1** hier durchgeführt werden.

Rollen verteilen
Die Rollennamen werden an die Tafel geschrieben.
Die TN sitzen im Kreis um die Spielfläche.
Die TN suchen sich eine *Rollenkarte* aus oder der SL verteilt sie.

Rollenkarten lesen
Die TN lesen die Rollenkarten gleichzeitig laut vor und verwandeln spontan das „Du“ in ein „Ich“. Dann lesen alle ihren Szenentext.

„Wie siehst Du aus?“ - Verkleidung überlegen
Die TN überlegen sich spontan eine Verkleidung. Dabei greifen sie auf die Verkleidungen und Kartons zurück, die mitgebracht wurden.
Hinweis: Die Verkleidung kann als Hausaufgabe von den TN verbessert und verändert werden oder bei fächerverbindenden Projekten im Kunstunterricht entwickelt und realisiert werden.

„Wie bewegst Du Dich?“ – Gehhaltung - Stehhaltung
Die TN begeben sich auf die Spielfläche, verteilen sich gleichmäßig, schließen die Augen und begeben sich in eine Ausgangshaltung. Die TN erwachen in ihrer Rolle. Stehen auf,

entwickeln eine Gehhaltung und überlegen sich, wie sie stehen oder sitzen. Der SL hilft in diesem Prozess mit Fragen.

„Welche Macke/Marotte hast Du?“ – Typische Geste
Die TN entwickeln eine für ihre Figur typische Geste, die sie spielerisch wiederholen.

„Wie sprichst du?“ - Sprechhaltung
Die TN wählen einen Satz aus dem Librettotext aus oder nehmen den auf der Rollenkarte angegebenen. Sie experimentieren mit verschiedenen Ausdrucksweisen: stotternd, gesungen, flüsternd, schreiend. Sie entscheiden sich für eine Art zu sprechen.

Die Figuren begegnen sich - Spiel
Die TN gehen in ihrer Haltung durch den Raum. Immer wenn sich zwei treffen, tauschen sie ihre Sätze in dem gewählten Ausdruck aus.

Hausaufgabe Rollenbiographie
Die TN schreiben eine Rollenbiographie in Ich-Form. Sie können ihre Verkleidung verändern und verbessern. Dies kann ebenfalls Gegenstand des Kunstunterrichts sein.

Hinweis zur Präsentation
Die Präsentation der Ergebnisse sollte in einer späteren Unterrichtsstunde stattfinden. Dadurch haben die TN die Möglichkeit die Rollenbiographie zu schreiben und ihre Kostümvorstellungen zu präzisieren. Die Präsentation selbst kann im Deutsch- oder im Musikunterricht stattfinden und Teil der Spieleinheit **4.2** sein.

4.2 Wer ist wer - musikalisch? - Die Figuren stellen sich vor

Ziel und Inhalt
In dieser Sequenz stellen sich die TN in ihrer Rolle vor und formulieren ihre Hörerwartung. Je nach Klassenstufe erraten die TN welche Musik Ravel zu der Figur komponiert hat oder sie vergleichen das Gehörte mit ihren Erwartungen.
Hinweis: Die Vorstellungsrunde der Figuren kann auch in Kombination mit dem Soziogramm in einer gesonderten Deutschstunde bearbeitet werden.

Material
Arbeitsblatt 4.2, CD, Rollenbiographien der TN

Vorbereitung
Die TN verkleiden sich und gehen in ihrer Verkleidung und ihrer Gehhaltung durch den Raum. Sie begrüßen sich gegenseitig mit ihrem Satz und stellen sich vor.
Es bilden sich beliebige Paare (A und B). Alle A’s stehen auf einer Seite alle B’s auf der anderen – zwei Reihen. Alle A’s präsentieren ihre entwickelten Haltungen ihrem Partner und umgekehrt.

1. Gehhaltung
2. Gehhaltung und Macke
3. Gehhaltung, Macke und Art zu sprechen
4. Gehhaltung, Macke, Art zu sprechen und dem Partner etwas aus der Rollenbiographie erzählen.

Präsentation (Schwerpunkt Deutsch)
Die TN stellen sich nacheinander in ihren Rollen vor. Die Doppelbesetzungen zeigen jeweils ihre Gehhaltung, ihr Art zu sprechen (Librettosatz) und lesen dann ihre Rollenbiographien vor oder werden befragt.

Fototermin
Zum Abschluss dieser Einheit werden alle Figuren nacheinander bei einem „Fototermin" fotografiert.

Hörerwartung entwickeln - Partnerarbeit mit dem Double
Die TN suchen ihr Double (Doppelbesetzung). Zusammen formulieren sie eine Hörerwartung. Sie erhalten dazu das *Arbeitsblatt 4.2.*

Ratespiel - Die Figuren suchen ihre Musik (Schwerpunkt Musik)
Die TN schreiben ihre Hörerwartung in Stichworten an die Tafel oder auf eine Wandzeitung. Der SL spielt die Musik einer Figur ein. Die TN, die glauben, dass sie musikalische dargestellt werden, begeben sich auf die Spielfläche. Sie begründen, warum sie meinen, dass diese Musik zu ihrer Figur gehört. Ein kurzer Vergleich mit der Hörerwartung wird gezogen: Entspricht die Musik der Hörerwartung? Wenn nein, woran haben die TN die Musik als die ihre erkannt?

Die Reihenfolge mit der entsprechenden CD-Tracknummer:

1. Katze und Kater	T 15 0:02 - 1:20	8. Fledermaus	T 19 0:04 - 0:42
2. Uhr	T 5 0:03 - 1:27	9. Eichhörnchen	T 21 0:09 - 0:30
3. chinesische Tasse	T 7 0:00 - 1:00	10. Libelle	T 18 0:00 - 0:42
4. Baum	T 17 0:14 - 1:17	11. Lehnstuhl	T 4 0:35 - 1:02
5. Frosch	T 21 0:30 - 0:50	12. Frau Sessel	T 4 0:08 - 0:15 & 0:26 - 0:33
6. Feuer	T 9 0:00 - 1:49	13. Kanne	T 6 0:13 - 0:50
7. Prinzessin	T 11 0:22 - 2:04		

Die Einstellungen der Figuren zum Kind - Soziogramm
Die Kind-Puppe wird auf einen Stuhl in die Mitte der Spielfläche gesetzt.
Die TN sollen aus ihrer Rollenperspektive ihre Einstellung zum Kind deutlich machen.
Dazu haben sie die Parameter *Entfernung, Körperhaltung* und *Blick* zur Verfügung.

4.3 Ein Kostüm entsteht (Kunst)

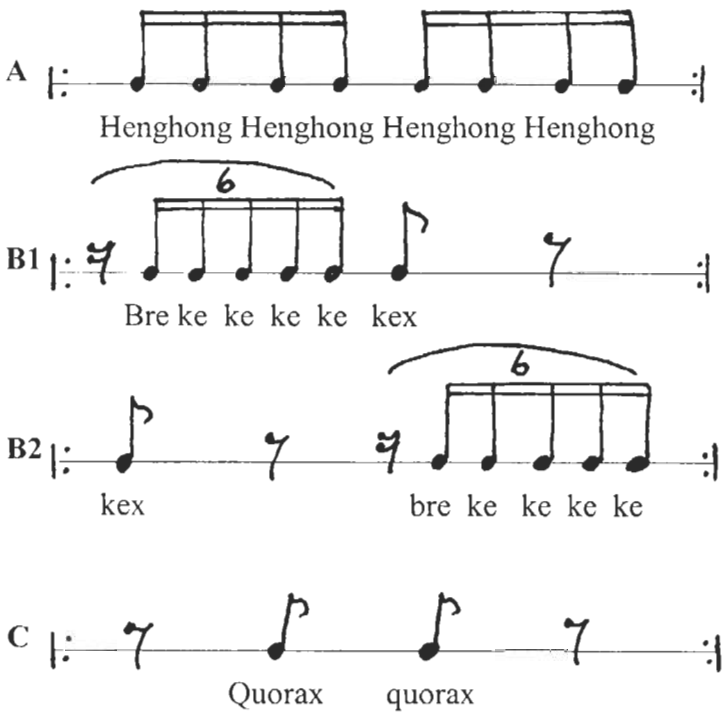
Ziel und Inhalt
Auf der Grundlage der Arbeitsergebnisse und der gewählten Interpretation werden Kostüme für die Figuren in Partnerarbeit hergestellt.
Ein Arbeitsblatt sollte den TN je nach Klassenstufe bei dem Vorgehen helfen. Hier sollten Impulse gegeben werden, wie über das rein Illustrative hinausgegangen werden kann. Dies kann zum Teil schon in der Auswahl des Materials für das Kostüm geschehen. Eine Fragestellung für die TN kann dabei sein: Was ist der zentrale Aspekt der Figur, den ich im Kostüm zum Ausdruck bringen will?

5.1 „Bre ke ke ke ke kex - Quorax, quorax" - Die Frösche (Musik)

Ziel und Inhalt
Im Zentrum dieser Einheit steht die Arbeit am „Froschrhythmus". Im weiteren Verlauf entwickeln die TN aus der Vorstellung und dem Wissen über Frösche typische Bewegungen und Aktionen von Fröschen, die sie im weiteren Verlauf immer weiter reduzieren und auf einen Menschen übertragen. Am Ende der Einheit steht eine spontane Bewegungsimprovisation zum „Froschballett" (CD Track 20; 0:51 - 1:52).

Material
Verkleidungen aller Art, CD Track 20

Rhythmusübung - Frösche
Die TN stellen sich im Kreis auf und pendeln in einem gleichmäßigen Rhythmus von rechts nach links. Dieses Hin- und Herschwingen wird bei der Rhythmusübung beibehalten, wobei zunehmend auf das Belasten des rechten und dann des linken Fußes übergegangen wird.
Der SL spricht beim Schwingen den sechzehntel Rhythmus ***Henghong Henghong*** vor, die Gruppe antwortet.
Dasselbe geschieht mit dem Rhythmus: ***Bre ke ke ke ke kex*** und ***Quoax Quoax Quoax***
4 Gruppen bilden (1x A, 1x B1, 1x B2, 1x C). Jede Gruppe bekommt einen Rhythmus:



Den Rhythmus zusammensetzen
Die TN schwingen zusammen. Die Gruppen sprechen gemeinsam den Rhythmus:
Es beginnt Gruppe A. Dann setzten nacheinander die anderen Gruppen B1, B2 und C ein.
Wenn der Rhythmus rund läuft, können die TN langsam aufhören zu schwingen. Dann gehen sie durcheinander durch den Raum.

Erweiterung 1 - Eine „Froschbewegung“ zum Rhythmus erfinden
Die TN stehen verteilt im Raum, haben die Augen geschlossen und überlegen sich eine typische Bewegung eines Frosches (Wangen aufblasen, hüpfen, mit der Zunge Fliegen fangen, Fliegen mit dem Blick verfolgen ...).
Auf Klatsch führen alle die Aktion aus. Auf Klatsch stoppen alle.
Die Bewegung wird beim nächsten Klatsch sehr stark überzeichnet/ übertrieben.
Im Kontrast dazu wird sie dann fast unmerklich ausgeführt.
Die Gruppen finden sich erneut zusammen und entscheiden sich für eine Bewegung.
Die Bewegung wird zum gemeinsamen Rhythmus ausgeführt.

Erweiterung 2 - „Froschbewegungen“ zur Musik - Improvisation
Die TN begeben sich auf die Spielfläche. Aus der Erweiterung 1 werden die Bewegungen ausgeführt. Die TN nehmen nun untereinander Kontakt auf. Die Musik (CD Track 20) wird eingespielt und die Bewegungen laufen zur Musik.
Danach tauschen sich die TN über ihre Erlebnisse aus.

Erweiterung 3 - Ein „Froschtanz“ entsteht
Es werden zwei Gruppen gebildet. Gruppe A ist die Gruppe der Choreographen, Gruppe B ist die Tanzgruppe. Aus Erweiterung 2 bewegen sich die TN der Gruppe B zur Musik. Gruppe A beobachtet und notiert interessante Bewegungen. Sie machen Vorschläge, die von Gruppe B ausgeführt werden.
Hinweis: Die Choreographen suchen nur das heraus, was ihnen gefallen hat. Sie benennen die Bewegungen und machen sie selber noch mal vor oder der entsprechende „Tänzer“ zeigt die Bewegung und die Tanzgruppe macht sie nach.

6.1 Kind und das Eichhörnchen - ein zentraler Konflikt (Deutsch)

Ziel und Inhalt
Im Zentrum dieser Sequenz steht der Rollentausch zwischen Kind und Eichhörnchen und der damit verbundene Perspektivenwechsel. Nacheinander fühlen und denken sich die TN in das Kind und in das Eichhörnchen hinein. Aus den jeweiligen Rollen heraus werden Argumente und Fragen entwickelt, um beim Gegenüber um Verständnis zu werben.

Material
CD Track 22; 0:00 bis 0:16 und 0:17 - 1:19

Freiheit und Gefangenschaft - Vorübung
Die TN laufen durch den Raum und jeder nimmt soviel Platz wie möglich ein und gibt auch den Vorbeikommenden den Platz (keiner berührt den anderen). Dabei läuft die Musik CD Track 22; 0:17 - 1:19. Auf Klatsch oder in dem Moment, in dem die Musik aufhört, machen sich alle so klein sie können und die gesamte Gruppe drängt sich so eng wie möglich auf einem Fleck.

Die TN laufen wieder zur Musik durch den Raum. Die Musik verstummt und eine Zahl wird gerufen. Es bilden sich Gruppen, die einen der Gruppe in die Mitte und gefangen nehmen. Die Zahlen sollten immer kleiner werden (bis drei).

Spiegelübung
Es bilden sich Paare. A und B stehen sich gegenüber. A ist Spiegel von B. Jede Bewegung von B versucht A so genau wie möglich nachzuahmen. Die Bewegungen von B sollten ruhig und gleichmäßig sein. Nach kurzer Zeit werden die Rollen gewechselt.

Argumente für das Kind sammeln
Die TN sitzen bequem und haben etwas zum Schreiben.
Der SL liest die Situation vor und spielt die Musik im Anschluss daran vor.

Im Garten treffen das Kind und das Eichhörnchen aufeinander. Das Eichhörnchen hat den Frosch gerade vor dem Kind gewarnt, weil das Eichhörnchen vom Kind in einem Käfig gefangen gehalten wurde. Das Eichhörnchen beklagt sich darüber. Das Kind sagt:
Der Käfig war doch nur, um dich besser zu sehen, behände winzige Pfoten, schöner Blick.

Die Musik wird eingespielt: CD Track 22; 0:00 - 0:16
Die TN schreiben nun drei bis fünf Argumente auf, mit denen das Kind beim Eichhörnchen für das Einsperren um Verständnis wirbt. Was hat das Kind interessiert? Warum hat es das Eichhörnchen eingesperrt? Was findet das Kind am Eichhörnchen so bemerkenswert?

Argumente für das Eichhörnchen sammeln
Die TN drehen den Zettel um. Dort sammeln sie die Argumente für das Eichhörnchen.
Der SL liest die Situation vor und spielt dann die Musik vom Eichhörnchen ein.

Das Eichhörnchen hat sehr unter seiner Gefangenschaft im Käfig des Kindes gelitten. Es konnte nicht mit seinen Brüdern fröhlich durch die Baumwipfel hüpfen, es war alleine und hat viel geweint. Es singt: **Freier Himmel, freie Winde, die freien Brüder springen leicht wie im Flug ... und schaue dann, was er zeigt mein schöner Blick. Es schimmern nur die Tränen.**

Die Musik wird eingespielt: CD Track 22 (0:17 - 1:19)
Die TN schreiben nun drei bis fünf Argumente auf, mit denen das Eichhörnchen beim Kind für Verständnis wirbt. Es möchte frei sein.
Möchte das Kind nicht auch frei sein? Was ist an der Freiheit so schön? Was ist an der Gefangenschaft so schrecklich?

Argumente austauschen
Es bilden sich Paare. Jedes Paar bekommt zwei verschiedenfarbige Tücher. Ein rotes für das Kind und ein braunes für das Eichhörnchen. Die Paare entscheiden sich, wer zuerst Kind und wer Eichhörnchen ist. Sie tauschen in diesen Rollen ihre Argumente aus, danach wird die Rolle gewechselt.

Die öffentliche Anhörung - Vorbereitung
Der SL erläutert das Spiel und die Situation.
Es werden drei gleichgroße Gruppen gebildet:
Gruppe 1 sind die Beobachterinnen und Beobachter.
Gruppe 2 sind die Anwälte des Kindes und Gruppe 3 sind die Anwälte des Eichhörnchens.

Die Gruppe 1 sitzt außerhalb der Spielfläche. Die Gruppen 2 und 3 befinden sich auf der Spielfläche. Aus den Gruppen 2 und 3 wird ein Spieler für das Eichhörnchen und einer für das Kind ausgewählt.
Die Gruppen 2 und 3 sitzen sich auf Stühlen gegenüber. Ganz vorne das Eichhörnchen und das Kind in der jeweiligen Verkleidung.

Das Spiel
Die Musik wird zur Einstimmung gespielt (Track 22; 0:00 - 1:19). Das Eichhörnchen und das Kind tauschen ihre Argumente aus. Immer wenn einer der beiden nicht weiter kommt, kann jemand aus der Gruppe sich neben den Spieler stellen und sein Argument sagen.
Die Beobachter sollen auf den Verlauf und die beiden Spieler achten.
Wenn die Szene stockt, kann der SL die Szene Anhalten und die Spieler befragen, ob sie zufrieden sind, wie es ihnen geht und was sie gern tun würden. Er kann dann auch Impulse geben.

Reflexion
Zuerst erzählen die beiden Spieler, wie es ihnen erging und ob sie mit dem Verlauf zufrieden sind. Danach berichtet die Beobachtergruppe, was ihnen aufgefallen ist.
Dann berichten den Anwälte.
Wo liegt das Dilemma?
Können die TN beide Seiten verstehen?
Kann das Kind das Eichhörnchen und das Eichhörnchen das Kind verstehen?
Wenn es um die Alternative geht: **Wie kann das Kind anders eine Nähe zum Eichhörnchen suchen, statt es einzusperren?**

Literaturhinweis: **Der kleine Prinz** von Antoine de Saint-Exupéry, daraus die Geschichte zwischen Fuchs und Prinz**.**

7.1 „Wehren wir uns!“ - Arbeit an einer Kernszene

Ziel und Inhalt:
In dieser zentralen Kernszene der Oper eskaliert die Situation. Das Kind bemerkt seine Einsamkeit und ruft „Mama“. Dieses Wort ist der Auslöser für die Tiere im Garten, das Kind zu bedrängen und zu bedrohen. Dabei entsteht ein chaotischer Kampf jeder gegen jeden, bei dem sowohl das Eichhörnchen als auch das Kind verletzt werden. (Diese Szene dauert musikalisch ganze 39 Sekunden.) Das Kind wendet sich spontan dem Eichhörnchen zu und verbindet dessen Verletzung. Die Tiere sind von der eigenen Tat und dem Verhalten des Kindes überrascht, fast schockiert.
Im szenischen und musikalischen Erspielen dieser Kernszene durchleben die TN die Szene aus zwei Perspektiven: a) als beteiligte Tiere und Bäume und b) als äußere Beobachter.
Die Erlebnisse werden reflektiert und in Bezug zur vorhergehenden Szene Eichhörnchen-Kind gesetzt. Je nach Gruppe sollte der SL in der Reflexionsrunde Gedankenimpulse geben. Vermieden werden sollte die Beschränkung auf die moralischen Kategorien gut und böse: Vorher war das Kind böse - es hat in seiner Wut Dinge beschädigt - jetzt ist es gut - es hat dem Eichhörnchen geholfen. Das Kind ist auch neugierig, traurig, aggressiv, hilfsbereit usw., genauso wie die Tiere und Gegenstände auch nicht einfach nur „gut“ sind und sich gegen das „böse“ Kind zur Wehr setzen. Sie sind auch aggressiv und unkontrolliert und verletzen das Eichhörnchen und das Kind in einem explosionsartigen Kampf, der sehr viel mit dem Wutausbruch des Kindes gemein hat. Warum macht beispielsweise der Frosch bei der Schlägerei mit? Er hat doch keine schlechten Erfahrungen mit dem Kind gemacht.
Unterstützt werden kann diese Reflexion durch eine Standbildreihe zum Kind - **Die Gesichter des Kindes** - bei der seine Vielschichtigkeit sichtbar wird.
Hinweis: Die Rolle des Kindes sollte nur freiwillig übernommen werden! Es kann auch in dieser Szene mit der Kinder-Puppe gespielt werden. Dabei wird die Puppe von zwei Kinder wie eine Handpuppe geführt.

Material
CD Track 16; 0:00 - 1:09 (zur Einfühlung), Track 23; 0:00 - 0:39 (zur Kampfszene), Track 24; 0:00 - 0:24 (zur Aktion Eichhörnchen - Kind), *Rollenkarten zur situativen Einfühlung, Arbeitsblatt7.1*

Schattenboxen - Aufwärmen und Vorbereitung
Der SL gibt eine kurze Einführung in die Situation der Spielsequenz.
Das Kind wurde von der Katze und dem Kater in den Garten gelockt. Dort trifft es auf die Tiere und Bäume des Gartens, die alle sprechen können.
Schattenboxen

- Die TN stehen sich in Paaren gegenüber, eine knappe Armlänge voneinander entfernt.
- An fünf Punkten geben sie sich nacheinander Impulse: Stirn, rechte und linke Schulter, rechte und linke Hüfte.

Beispiel: A gibt B einen leichten Schubs gegen die rechte Schulter, B weicht in der Stärke mit der rechten Schulter zurück, ohne dabei umzufallen. Danach gibt B einen Impuls an A.

- Die TN gehen jeweils einen Schritt zurück. A und B geben über die Entfernung Impulse. A gibt mit einer Bewegung (ohne Berührung) einen Impuls. B muss den Impuls von A in Richtung und Intensität in eine Bewegung umsetzen. A und B wechseln sich ab.
- A und B dürfen jetzt auch andere Schläge ausführen. Die TN begleiten die Schläge mit Geräuschen. Der TN, der den Schlag bekommt, muss ihn möglichst genau in eine Bewegung umsetzten.

- Freier Kampf mit drei zentralen Regeln zum Schattenboxen *(eventuell an die Tafel schreiben)*:

1. Berührungen der Partner sind strengstens verboten.
2. Die Rollen zwischen A und B wechseln von Schlag zu Schlag.
3. Jeder Schlag muss genau in eine Bewegung umgesetzt werden.

- Boxkampf: einer gegen alle - alle gegen einen

Ein TN A steht der Gruppe auf der anderen Seite des Raumes gegenüber. A führt einen Schlag aus und die Gruppe reagiert mit der entsprechenden Bewegung darauf. Dann überlegt die Gruppe sich einen Schlag und der Einzelne reagiert darauf.

Einfühlung in die Rollen der Szene

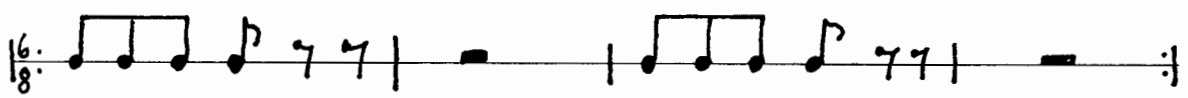
Die TN sitzen im Stuhlkreis vor oder um die Spielfläche. Sie bekommen die *situativen Rollenkarten*, wobei jede Rolle doppelt besetzt wird (wichtig für den Rollenwechsel zwischen Beteiligtem und Beobachter). Der SL fragt, wer das Kind spielen möchte.
Hinweis: Die Rolle des Kindes zu übernehmen kann für einzelne TN belastend sein Der SL muss hier darauf achten, einen TN auszuwählen, der in die Gruppe gut integriert ist. Ansonsten kann bei einem Spieler eine Einfühlung in die eigene Lebenssituation stattfinden. Damit ist der Rollenschutz nicht mehr gewährleistet!
Rollen: Kind, Eichhörnchen, Katze, Kater, Libelle, Fledermaus, Frosch 1-4, Baum 1-4.
Alle TN lesen die eigene Rollenkarte gleichzeitig laut vor.

Eine Verkleidung und eine typische Tätigkeit im Garten überlegen

Die TN überlegen sich eine Verkleidung, die sie leicht und schnell ablegen können (Dies ist wichtig für den Rollenwechsel).

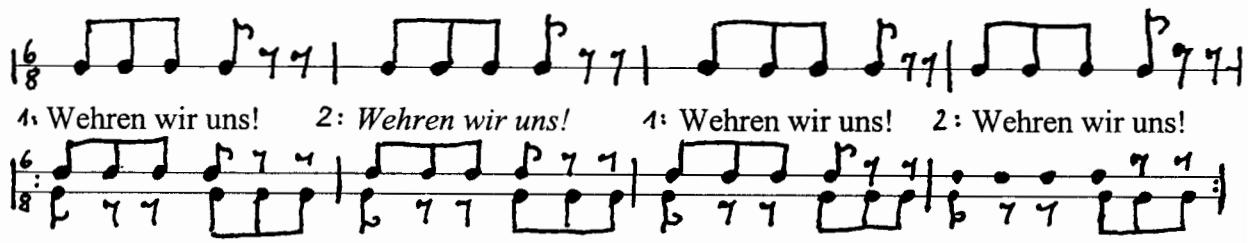
Rhythmisches Sprechen - „Wehren wir uns!"

Die TN stehen im Kreis und klatschen gleichmäßig ein Metrum.
Sie sprechen den Text „Wehren wir uns!" im Rhythmus:



Wehren wir uns! *Wehren wir uns!*

Es werden Paare gebildet (jeweils eine Doppelbesetzung), die sich in zwei Gruppen gegenüber stehen.
Der Text wird im Wechsel gesprochen. Dabei verdichten sie den Rhythmus:



1: Wehren wir uns! 2: *Wehren wir uns!* 1: Wehren wir uns! 2: Wehren wir uns!

Wehren wir uns! Wehren wir uns! Wehren wir uns! ... Wehren wir uns!
... *uns* *Wehren wir uns!* *Wehren wir uns! ...* *Wehren wir uns! ...* *Wehren wir*

Jedes Sprechen wird mit einer Boxkampfgeste verbunden. Der gegenüberstehende Partner reagiert auf die Boxgeste wieder mit einer Geste.

Raum aufbauen
Der SL baut mit Unterstützung des Spielers „Kind“ den Raum auf. Dazu werden Tische und Stühle benutzt.

Handeln nach Regieanweisungen
Gruppe 1 betritt die Spielfläche. Gruppe 2 beobachtet.
Der SL liest die Regieanweisungen vor und die TN führen die Aktionen der Regieanweisung aus.

Regieanweisungen und Aktionen für das Freie Spiel zu „Wehren wir uns!“

- Die Tiere und Bäume sind im Garten und ein jeder geht seiner Beschäftigung nach.
- *Die Musik **Track 16; 0:00 - 1:09** wird eingespielt (erst beim Freien Spiel).*
- Das Kind wird von Kater und Katze in den Garten geführt.
- Die Tiere bilden Paare, nur das Kind ist allein.
- Das Kind sagt: „Sie lieben sich... Mich mag niemand ... Bin allein ... Mama! ...“
- Die Tiere schnellen mit dem Aufschrei „Ah!“ in die Höhe und fahren auseinander.

Die Musik Track 23; 0:00 bis Track 24; 0:24 wird eingespielt (erst beim Freien Spiel).

- Alle befinden sich in sicherer Entfernung zum Kind!
- Die Tiere und die Bäume gehen auf das Kind zu, umzingeln es und rücken immer näher.
- Beim Näherrücken sagt jeder nacheinander seinen Satz.
- Die Tiere und Bäume werden wilder. Ein Zwiespalt entsteht unter ihnen, denn jeder will für sich allein das Kind züchtigen.
- Bei dem Ruf „Wehren wir uns!“ beginnt ein Kampf jeder gegen jeden.
- Mit einem lauten Aufschrei rennen alle auseinander. Nur das Eichhörnchen und das Kind bleiben nebeneinander in der Mitte verletzt zurück. Das Eichhörnchen hat seine Pfote verletzt.
- Beschämt halten die Tiere inne, die Kämpfer trennen sich und umschleichen in weitem Bogen das verletzte Tier und das Kind.
- Das Kind reißt sein Halstuch ab und verbindet die verwundete Pfote des Eichhörnchens.
- Das Kind sinkt erschöpft zu Boden.

Gruppe 2 betritt die Spielfläche. Gruppe 1 beobachtet. Vorgehensweise s.o.
Der Boxkampf wird nur in der ritualisierten Form und unter Einhaltung der Regeln zum Schattenboxen durchgeführt.

Freies Spiel zur Musik - Gruppe 1
Die TN der Gruppe 2 erhalten den Auftrag, ihr jeweiliges Double zu beobachten, so dass sie das Verhalten beschreiben können.
Die TN der Gruppe 1 begeben sich auf die Spielfläche.
Jeder sitzt friedlich im Garten. Der SL führt mit dem Kind, dem Eichhörnchen und den anderen TN ein kurzes Einfühlungsgespräch.
Die Musik aus der Verwandlungsszene (CD Track 16; 0:00 - 1:09) wird eingespielt. Die TN gehen ihrer Beschäftigung nach.
Die Musik der Bedrängungsszene (CD Track 23; 0:00 bis Track 24; 0:24) wird in dem Moment eingespielt, in dem die TN mit ihren Sätzen beginnen.
Die TN spielen die Szene einmal durch.
Der SL ruft Stopp! Alle frieren ein. Der SL befragt die Spielenden über den Vorfall.

Reflexion
Die TN setzen sich, und die Beobachter beschreiben das Verhalten aus der Außensicht. Die Spieler berichten dann, wie das Spiel in der Szene war.

Freies Spiel Gruppe 2 (dasselbe Vorgehen wie bei Gruppe 1)

Abschlussreflexion zur Szene
Wie war das Verhalten der Tiere und Bäume?
Anmerkungen zu den unterschiedlichen Erfahrungen, die Szene selbst zu spielen und von außen zu beobachten.

Hausaufgaben
Die TN schreiben ihre Erlebnisse in Form einer Reportage aus der Außensicht oder in Form einer Tagebuchaufzeichnung aus der Rollenperspektive nieder.
Dabei beziehen sie sich auch auf die unterschiedlichen Verhaltensweisen des Kindes.
Die Doubles einigen sich, wer die Reportage und wer die Tagebuchaufzeichnung schreibt.
Als Alternative dazu können die TN alle die Szene aus der Sicht des Kindes beschreiben.
Die TN erhalten dazu das *Arbeitsblatt 7.1*.

8.1 Was hat sich für das Kind verändert?

Ziel und Inhalt
Hinweis: Diese Einheit ist auch sehr gut zur Nachbereitung eines Aufführungsbesuchs geeignet!
Mit einer Phantasiereise soll den TN zum einen die Möglichkeit eröffnet werden, den Ablauf der Oper und die eigenen Erarbeitungen noch einmal Revue passieren zu lassen. Der Text ist nur eine grobe Vorgabe, der sich an vielen Stellen mit Erinnerungen zu besonderen Gegebenheiten aus den Spieleinheiten ergänzen lässt. Die Sequenzen, die nicht Gegenstand des Projekts oder des Unterrichts waren, sollten weggelassen werden.
Die TN können sich dann auf die Gefühlslage des Kindes am Ende der Oper einlassen. Darauf aufbauend können sie die unterschiedlichen Gesichter und Gefühle des Kindes in das Zentrum rücken. Die zentrale Frage ist dann: Was hat sich für das Kind im Verlauf der Geschichte verändert?
Ziel der Phantasiereise ist, eine Basis zu schaffen, auf der die neue, bisher unbekannte Seite des Kindes Raum bekommt.
Die Phantasiereise wurde gewählt, um sich gemeinsam in Ruhe auch auf eine emotionale Suche zu begeben.
Im Anschluss daran bauen die TN Standbilder zu ihren Bildern der Phantasiereise: Die Gesichter des Kindes.
Die Musik zu dieser Phantasiereise (CD Track 25) ist nur 2 Minuten lang, deshalb sollte sie mehrmals wiederholt werden. Wichtig ist, dass die Musik - egal wie oft sie wiederholt wird - bei der Wiederholung bis zum Ende gehört wird.

Material
CD Track 25

Vorbereitung
Die TN sitzen im Kreis oder bequem im Raum verteilt. Der SL erläutert das Vorgehen.

Phantasiereise zur Musik

Setzt Euch alle bequem hin. Stellt beide Füße auf den Boden. Legt Eure Hände in den Schoß. Schließt Eure Augen.
(Musik an: CD Track 25)
Es ist noch gar nicht lange her, da haben wir das erste mal Musik von Ravel gehört. Seitdem ist viel passiert.---
Wir haben das Kind und die Mutter kennen gelernt. --- Sie haben Streit. --- Das Kind will die Hausaufgaben nicht machen. --- Es ist wütend.--- Es hat keine Lust zur Arbeit. Viel lieber würde es die Mutter nachsitzen lassen.--- Es streckte der Mutter die Zunge heraus. Die Mutter sperrt das Kind im Zimmer ein. ---
Erinnert Euch an das Kind, wie es voller Wut durch das Zimmer rennt, alles umwirft und die Gegenstände zerschlägt. ---
Es ist so wütend, dass es sich mit den Möbeln angelegt.--- Es tritt und kratzt den Lehnstuhl und den Sessel.--- Die Möbel wollen nicht mehr, dass sich das Kind in ihnen ausruht. --- Seht das Kind und die Möbel. ---
Der Uhr reißt das Kind das Pendel ab. Das tut der Uhr sehr weh.--- Jetzt ist sie kaputt.--- Sie ist völlig durchgedreht und meint, dass sich ohne das Kind nichts verändert hätte und nie jemand gestorben wäre. Was denkt das Kind über die Uhr? ---
Das Kind hat in seinem Wutanfall die chinesische Tasse und die Teekanne heruntergeworfen. --- Bruch.--- Die Kanne will das Kind boxen, ihm eins auf die Nase hauen.--- Und die kleine Tasse spricht immer chinesisch.--- Die Tasse und die Kanne tanzen miteinander und beschimpfen das Kind.--- Wie geht es dem Kind damit? ---
Das Feuer will sich beim nächsten Mal gegen das Kind wehren.--- Es will seine Funken sprühen lassen und bedroht das Kind, bis es zur Asche wird. ---
Dann sind da noch die Schäferinnen und Schäfer auf der Tapete. Erinnert Ihr Euch? --- Das Kind hatte die Tapete zerrissen. --- Es waren so schöne Liebespaare.--- Jetzt können sie nie mehr zueinander kommen. --- Wie geht es dem Kind mit der Klage der Schäferinnen und Schäfer? ---
Das Kind hat sein eigenes Märchenbuch zerrissen, obwohl es doch die Prinzessin so liebt.--- Die Prinzessin wird lebendig. --- Das Kind will sie vor jeder Bedrohung schützen.
--- Aber es ist zu schwach. --- Nie mehr kann die Liebesgeschichte weitergehen. Die Prinzessin versinkt im Boden --- Darüber ist das Kind traurig.--- Seht ihr die Prinzessin und das Kind? ---
Dann wird das Kind vom der Katze und dem Kater in den Garten geführt.
Die Libelle hat es ganz arg getroffen.--- Sie flattert umher und kann die Freundin nicht finden.--- Was ist geschehen?--- Das Kind hat die andere Libelle mit einer Nadel an die Wand gespießt!--- Die Libelle ist entsetzt und traurig. --- Warum hat das Kind das getan? ---
Auch die Katze und der Kater Murr verstehen sich nicht gerade gut mit dem Kind.---
Die Frösche sind dem Kind noch nicht begegnet. Sie machen nur quak, quak. --- Für sie ist das Kind wie jedes andere, eben ein Kind. --- Wie geht es dem Kind mit den Fröschen?
Die Bäume ächzen unter ihren tiefen Wunden, das ihnen das Kind zugefügt hat. --- Sie stehen blutend und traurig im Garten.--- Was hat das Kind wohl in die Rinde geritzt? ---
Das Eichhörnchen war vom Kind in einen Käfig eingesperrt worden.--- Das Kind hat das Eichhörnchen gestochen.--- Das kleine braune Tier konnte nicht mehr nach Herzenslust umherspringen, seine Freunde nicht mehr sehen.--- Das Kind wollte das Eichhörnchen genau beobachten, was hat es wohl alles entdeckt? ---
Das Kind hat das Gefühl, dass keiner es mag und dass es alleine ist. Es ruft nach der Mutter.
Die Tiere wollen sich am Kind rächen, es bestrafen.--- Seht ihr das Kind? Wie ging es ihm?
Die Tiere beginnen, am Kind zu zerren, es hin und her zu werfen.--- Dann der wilde Kampf, jeder gegen jeden, jedes Tier gegen den nächsten. --- Die Tiere verletzen sich gegenseitig.

Auch das Kind wird verletzt, und das Eichhörnchen blutet.--- Alle Tiere sind entsetzt, über das, was sie angerichtet haben.---
Und was geschieht nun? ----------
Das Kind verbindet die Pfote des Eichhörnchens. ----------
Alle Tiere sind über das Kind erstaunt---------- verblüfft ----------überrascht.--------- .
Das Kind tut ihnen leid. ---------- Sie beginnen, sich um das Kind zu kümmern. Jetzt wollen auch sie ihm helfen.----------
Wie geht es dem Kind? ------- Ist es glücklich? ------- traurig? ------ enttäuscht? ------ immer noch wütend?------- Hört auf die Musik.----------
(Musik aus)----------
Räkelt Euch und öffnet langsam wieder Eure Augen.

Erfahrungsaustausch
Die TN berichten nacheinander, was sie auf der Reise gesehen haben und welche Gesichter des Kindes sie gesehen haben.

Die Gesichter des Kindes in Standbildern - Partnerarbeit
Die TN bilden Paare. Der SL erläutert das Verfahren „Standbilder bauen“. Die TN bauen ein Probestandbild zum Thema „Freude“ und „Trauer“.
Der SL bittet nun, dass die Paare sich jetzt eine Situation des Kindes aus der Oper ***Das Kind und die Zauberdinge*** aussuchen und in ihrem Bild zeigen, wie das Kind reagiert, welche Seite es zeigt. Ein Partner baut den anderen als „Kind“ auf.

Präsentation
Die „Kinder“ werden auf der Spielfläche aufgebaut oder nacheinander präsentiert.
Dabei wird folgendermaßen vorgegangen:
Das „Kind“ wird aufgebaut.
Die Beobachter beschreiben, welchen Eindruck das Kind macht (ob es traurig, lustig, fröhlich ... ist) und zu welcher Szene das Kind passt.
Die Erbauer beschreiben danach ihre Absicht.

Abschlussreflexion
Zum Schluss werden alle „Kind Standbilder“ nochmals aufgebaut.
Gemeinsam wird überlegt, welche Gesichter das Kind hat und ob noch welche vergessen wurden.
Es wird gemeinsam über die Frage nachgedacht: Was hat sich im Verlaufe der Geschichte für das Kind verändert?

Am Ende wird der Schluss der Oper (CD Track 25) ***Das Kind und die Zauberdinge*** nochmals gehört.
Abschlussgespräch:
Was hat sich für das Kind im Verlaufe der Geschichte verändert?

Materialien zum Spielkonzept

Inhalt

Material zur 1. Spieleinheit
Arbeitsblatt 1.1. - Eine Situation erfinden 40
Szenentext 41
Arbeitsblatt 1.3. - Beschreibung der Musik des Wutausbruchs 42

Material zur 2. Spieleinheit
Arbeitsblatt 2.1. - Male Deinen Gegenstand und schreibe seine Geschichte 43

Material zur 3. Spieleinheit
Arbeitsblatt 3.1 - Eine Interpretation erarbeiten 44

Material zur 4. Spieleinheit
Rollenkarten mit Szenentext 45
Arbeitsblatt 4.2 - Hörerwartung 59

Material zur 7. Spieleinheit
Situative Rollenkarten 60
Arbeitsblatt 7.1 - Reportage und Tagebuchaufzeichnung 62

Arbeitsblatt 1.1 zu „Eine Situation erfinden“

Klasse 3/4

Ihr kennt die Sätze von dem Kind und der Mutter.

Kind: *Ich habe keine Lust zur Arbeit. Ich hab’ Lust hinaus spaziern zu gehn.*

Mutter: *Mein Kind, warst du auch brav? Die Hausaufgaben fertig?*

Wie könnte eine Szene zwischen den beiden verlaufen? Wählt von den vorgegebenen Situationen eine aus:

Situation 1: Kind ist gelangweilt - Mutter ist böse
Situation 2: Kind ist wütend - Mutter ist müde
Situation 3: Kind ist fröhlich - Mutter ist glücklich
Situation 4: Kind ist beleidigt - Mutter ist unzufrieden
Situation 5: Kind ist unzufrieden - Mutter ist hektisch
Situation 6: Kind ist erschöpft - Mutter ist wütend

Verteilt die Rollen: Zwei von Euch spielen die Mutter, zwei das Kind.

Überlegt Euch eine Verkleidung für Eure Figur und verkleidet Euch. Denkt daran, daß die Zuschauer gleich erkennen sollen, wer die Mutter und wer das Kind ist.

Baut das Zimmer auf, in dem die Szene spielt. Nehmt dazu Tische und Stühle.

Überlegt Euch, was das Kind anstelle der Hausaufgaben macht. Was macht die Mutter, bevor sie das Zimmer des Kindes betritt?

Die ersten beiden von Euch spielen die Szene durch. Zuerst ist das Kind alleine, dann kommt die Mutter dazu. Wechselt anschließend die Rollen. Entscheidet am Ende, wer von Euch das Ergebnis der Gruppe präsentiert.

Klasse 5/6

Ihr kennt die Sätze von dem Kind und der Mutter.

Kind: *Ich habe keine Lust zur Arbeit. Ich hab’ Lust hinaus spaziern zu gehen.*

Mutter: *Mein Kind, warst du auch brav? Die Hausaufgaben fertig?*

Wie könnte eine Szene zwischen den beiden ablaufen? Bsp. Kind ist traurig, wütend,... Mutter ist gelangweilt, böse, verträumt ...

Verteilt die Rollen: Zwei von Euch spielen die Mutter, zwei das Kind.

Überlegt Euch eine Verkleidung für Eure Figur und verkleidet Euch. Denkt daran, daß die Zuschauer gleich erkennen sollen, wer die Mutter und wer das Kind ist.

Baut das Zimmer auf, in dem die Szene spielt. Nehmt dazu Tische und Stühle.

Überlegt Euch, was das Kind anstelle der Hausaufgaben macht. Was macht die Mutter, bevor sie das Zimmer des Kindes betritt?

Die ersten beiden von Euch spielen die Szene durch. Zuerst ist das Kind alleine, dann kommt die Mutter dazu. Wechselt anschließend die Rollen. Entscheidet am Ende, wer von Euch das Ergebnis der Gruppe präsentiert.

Szenentext

Im Zimmer

Kind: Ich habe keine Lust zur Arbeit, ich habe Lust hinaus spazieren zu gehen. Hätte Lust aufzuessen alle Kuchen. Am liebsten zöge ich die Katz' am Schwanz und knipste ab den vom Eichhörnchen. Hätte Lust auszuschimpfen alle Leute. Am liebsten stellte ich Mama ins Eckchen dorthin.

Mutter: Mein Kind, hast du auch brav die Schularbeit gemacht? Wie? Nicht einen Strich! Bekleckst hast du mit Tinte gar den Tisch! Schämst du dich nicht deiner Faulheit? Mein Kind, versprichst du mir jetzt brav zu sein? Kennst du nicht das kleine Wort: „Verzeih"?
(Das Kind streckt der Mutter die Zunge heraus)
So hör', wie ich strafe das schlimme Kind: bitterer Tee, trockenes Brot. Du bleibst allein den ganzen Tag. Und bereu', was du getan! Setz dich hin zur Schularbeit! und denk', denke stets daran, wie Mama du gekränkt!...

Im Zimmer

Kind: Ich habe keine Lust zur Arbeit, ich habe Lust hinaus spazieren zu gehen. Hätte Lust aufzuessen alle Kuchen. Am liebsten zöge ich die Katz' am Schwanz und knipste ab den vom Eichhörnchen. Hätte Lust auszuschimpfen alle Leute. Am liebsten stellte ich Mama ins Eckchen dorthin.

Mutter: Mein Kind, hast du auch brav die Schularbeit gemacht? Wie? Nicht einen Strich! Bekleckst hast du mit Tinte gar den Tisch! Schämst du dich nicht deiner Faulheit? Mein Kind, versprichst du mir jetzt brav zu sein? Kennst du nicht das kleine Wort: „Verzeih"?
(Das Kind streckt der Mutter die Zunge heraus)
So hör', wie ich strafe das schlimme Kind: bitterer Tee, trockenes Brot. Du bleibst allein den ganzen Tag. Und bereu', was du getan! Setz dich hin zur Schularbeit! und denk', denke stets daran, wie Mama du gekränkt!...

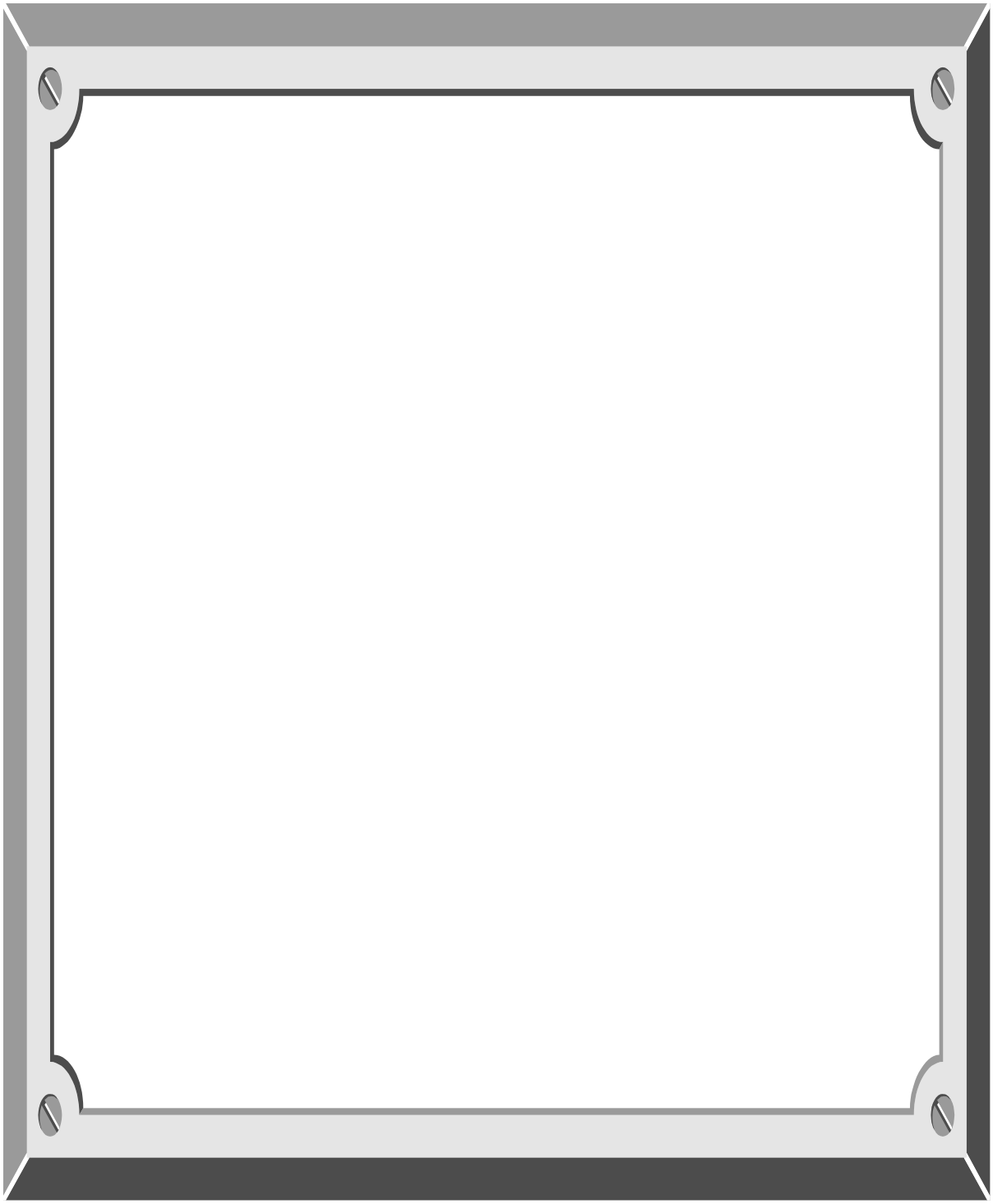
Arbeitsblatt zu 1.3

Abschnitt	**Malt, was ihr hört.**	**Beschreibt, was ihr hört.**	**Überlegt Euch gemeinsam, was das Kind tut.**
A			
B			
C			
D			
E			

Arbeitsblatt 2.1

1. **Male** Deinen Gegenstand mit seiner Beschädigung.

2. Stell Dir vor, Du bist der Gegenstand.
Der Gegenstand erzählt seine Geschichte:
Wie kam es zu deiner Beschädigung, zu dem Unfall?
Stelle Dir zum Schluß Deiner Geschichte vor:
Der Gegenstand trifft denjenigen, der ihn beschädigt hat. Was sagt er ihm, was will er tun? (**Schreibe** in Ich-Form !)



Arbeitsblatt 3.1 - Eine Interpretation erarbeiten

Die Tapete ist zerrissen. Schäferinnen und Schäfer sind von einander getrennt.

Überlegt Euch wie es den Schäferinnen und Schäfer jetzt geht:
Sind sie traurig, weil sie getrennt sind, ...
Sie sind glücklich, weil sie nicht mehr an der Wand kleben müssen, ...
Sie sind erfreut, weil sie sich nicht mochten, ...
Sie sind bestürzt, weil sie nicht wissen, was sie jetzt tun können, ...
Sie sind gelangweilt, gleichgültig, wütend, ...
Wählt etwas aus, oder denkt Euch etwas eigenes aus

Überlegt Euch eine kleine Verkleidung aus Zeitungspapier.

Überlegt Euch eine Handlung oder eine Haltung der Schäferinnen und Schäfer.

Singt Euer Lied dreimal hintereinander und **führt Eure Handlung aus**.

Überlegt Euch zum Schluß noch **einen Satz**, was Die Schäferinnen und Schäfer über das Kind denken: Können sie das Kind und seine Wut verstehen, sind sie böse auf das Kind ....

Die Tapete ist zerrissen. Schäferinnen und Schäfer sind von einander getrennt.

Überlegt Euch wie es den Schäferinnen und Schäfer jetzt geht:
Sind sie traurig, weil sie getrennt sind, ...
Sie sind glücklich, weil sie nicht mehr an der Wand kleben müssen, ...
Sie sind erfreut, weil sie sich nicht mochten, ...
Sie sind bestürzt, weil sie nicht wissen, was sie jetzt tun können, ...
Sie sind gelangweilt, gleichgültig, wütend, ...
Wählt etwas aus, oder denkt Euch etwas eigenes aus

Überlegt Euch eine kleine Verkleidung aus Zeitungspapier.

Überlegt Euch eine Handlung oder eine Haltung der Schäferinnen und Schäfer.

Singt Euer Lied dreimal hintereinander und **führt Eure Handlung aus**.

Überlegt Euch zum Schluß noch **einen Satz**, was Die Schäferinnen und Schäfer über das Kind denken: Können sie das Kind und seine Wut verstehen, sind sie böse auf das Kind ....

Rollenkarten zu 4.1

Lehnstuhl

Du bist ein Lehnstuhl. Du stehst schon viele Jahre neben Frau Sessel im Wohnzimmer. Viele unterschiedliche Leute aus der Familie haben schon auf dir gesessen. Du bist bequem und der Lieblingsplatz des Vaters. In der letzten Zeit hat das Kind dich immer wieder umgeworfen oder ist wild auf deinem Polster herumgehüpft. Das Schlimmste aber ist: In einem Wutanfall hat es dich umgeworfen und hat alles kurz und klein geschlagen. Du denkst darüber nach, wie du dich wehren willst. Das willst du dir nicht länger gefallen lassen ....

Satz aus dem Textbuch: **Kein Kissen mehr für seinen Schlaf, um zu träumen keinen Lehnstuhl mehr**

Fragen für die Rollenbiographie:
Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als Lehnstuhl?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Lehnstuhl: Euer untertäniger Diener, mein Fräulein.
Frau Sessel: Bin sehr verbunden mein Herr.
Lehnstuhl: So sind für immer wir erlöst, Gott sei Dank, von diesem Knirps mit den schmutzigen Schuhen.
Frau Sessel: Bin darüber, bin darüber selig!
Lehnstuhl: Kein Kissen mehr für seinen Schlaf, um zu träumen keinen Lehnstuhl mehr. Kein Ruheplatz sei ihm als der blanke Boden! Und wer weiß...wer weiß?
Frau Sessel: Und wer weiß...wer weiß?
So sind für immer wir erlöst, Gott sei Dank, von diesem Knirps.

Das Kanapee, und der Sessel aus Leder...

Lehnstuhl: Und wer weiß...wer weiß?
So sind für immer wir erlöst, Gott sei Dank, Von diesem Knirps mit den schmutzigen Schuhen.
Der Tisch, die Bank.
Sie wollen nichts mehr wissen von dem Balg.

Frau Sessel, Lehnstuhl, Bank, Kanapee, Tisch und Ledersessel:
Fort mit dem Kind!

Sessel

Du bist ein Sessel. Du stehst schon viele Jahre neben Herrn Lehnstuhl im Wohnzimmer. Er nennt dich schon immer „Frau Sessel“. Viele unterschiedliche Leute aus der Familie haben schon auf dir gesessen. Du bist bequem und weich und der Lieblingsplatz der Mutter. In der letzten Zeit hat das Kind dich immer wieder umgeworfen oder wild auf dir herumgetobt. Das hat deine Polster stark in Anspruch genommen. Das Schlimmste aber ist: In einem Wutanfall hat dich das Kind umgeworfen und gestoßen. Es hat alles kurz und klein geschlagen. Du denkst darüber nach, wie du dich wehren willst. Du willst dir das nicht länger gefallen lassen ...

Satz aus dem Textbuch: **Bin darüber, bin darüber selig!**

Fragen für die Rollenbiographie:
Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als Sessel?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Lehnstuhl: Euer untertäniger Diener, mein Fräulein.
Frau Sessel: Bin sehr verbunden mein Herr.
Lehnstuhl: So sind für immer wir erlöst, Gott sei Dank, von diesem Knirps mit den schmutzigen Schuhen.
Frau Sessel: Bin darüber, bin darüber selig!
Lehnstuhl: Kein Kissen mehr für seinen Schlaf, um zu träumen keinen Lehnstuhl mehr. Kein Ruheplatz sei ihm als der blanke Boden! Und wer weiß...wer weiß?
Frau Sessel: Und wer weiß...wer weiß?
So sind für immer wir erlöst, Gott sei Dank, von diesem Knirps.

Das Kanapee, und der Sessel aus Leder...

Lehnstuhl: Und wer weiß...wer weiß?
So sind für immer wir erlöst, Gott sei Dank, Von diesem Knirps mit den schmutzigen Schuhen.
Der Tisch, die Bank.
Sie wollen nichts mehr wissen von dem Balg.

Frau Sessel, Lehnstuhl, Bank, Kanapee, Tisch und Ledersessel:
Fort mit dem Kind!

Uhr

Du bist eine Uhr. Du stehst schon seit vielen, vielen Jahren im Wohnzimmer. Du bist sicher das älteste Möbelstück der Familie. Seit du denken kannst stehst du im Wohnzimmer. Du kennst Großvater und Großmutter. Du hast immer sehr zuverlässig die Stunden geschlagen. Du hast dafür gesorgt, daß alles so ist und bleibt wie es immer schon war. Doch nun ist etwas Entsetzliches passiert: Das Kind hat dir dein Pendel abgerissen. Jetzt gehst du falsch. Du fühlst dich krank. Es ist entsetzlich und du glaubst, früher war alles besser. Wie soll es nur weitergehen ...

Satz aus dem Textbuch: **Ding, ding, ding, immerzu ding, ding, ding ...**

Fragen für die Rollenbiographie:
Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als Uhr?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Uhr: Ding, ding, ding, ding; immerzu ding, ding, ding! Immerzu ding, immerzu ding! Wüßte ich nur, wie man bremste den Schlag! Keine Idee wieviel Uhr! Jemand entriß das Pendel mir! Ha, der grimmige Schmerz im Bauche kommt von der Zugluft eisigem Hauche! O welche Angst, daß ich zerspring'!

Kind: Ah! Himmel sie schlägt!

Uhr: Ding, ding, ding. Laßt zumindest mich hinaus, daß ich bergen kann die Schande! Schlagen so in meinen Jahren! Weh' mir! Schlug ich doch treu sonst die Stunden: wann zu Bett man geht, wann man früh aufsteht. Stunden voll Erwartung des lieben Besuchs. Die Stunde des Glücks, bis erschien das nichtsnutzige Kind. Es könnte sein, hätte man mich nicht ruiniert, daß ewig unverändert geblieben dies Haus hier, daß es gemieden hätte der Tod...
Könnte ich doch nur wieder schlagen wie einst, in vollen Tönen die ganzen und die halben, meine Stunden! Ah! Laßt verstecken mich die Schande und das Weh, den Kopf gedreht zur Wand!
Ding, ding,...

Teekanne

Du bist eine Teekanne. Du bist groß, stark und sehr stabil. Du bist schwarz und stolz. Du kommst aus England. In dir wird der schwarze Tee für die Familie zubereitet. Wenn du nicht gerade arbeitest, verbringst du deine Zeit am liebsten mit der zierlichen chinesischen Tasse. Sie steht meistens sehr dicht neben dir im Regal. Doch nun ist etwas Schreckliches passiert: Das Kind hat in einem Wutanfall alles kurz und klein geschlagen. Auch du und die chinesische Tasse sind aus dem Regal gefallen und zerbrochen. Du bist sauer und wütend. Du willst dem Kind eins auf die Nase hauen und dabei auch Eindruck auf die chinesische Tasse machen ...

Satz aus dem Libretto: **Schwarz und kostbar, black und schick, black, black, black**

black (englisch) = schwarz (deutsch), wird [*bläck*] gesprochen

Fragen für die Rollenbiographie:
Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als Teekanne?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Teekanne: Wie ist Ihr Befinden?
Tasse: Zerbrechlich!
Teekanne: Ich wollt', ich könnte...
Tasse: Come on!
Teekanne: Schwarz und kostbar, black and chic, black, black, black, jolly fellow, jolly fellow, black. I punch, Sir, I punch your nose, I punch, I knock out you, stupid chose! Black, black and chic, ein hübscher Bursch', ein hübscher Bursch'! I boxe you, I boxe you, I marmelade you!
Tasse: Keng-ca-fou, Mah-jong, keng-ca-fou, aus Hongkong komm' ich, ca-oh-ra, ca-oh-ra, ca-oh-ra, ca-oh-ra, cas-ka-ra, harakiri, Sessue Haxakawa, Ha! Ca-oh-ra, nun lauscht dem Klang von China!
Teekanne: Weihaiwei, Weihaiwei, ca-oh-ra!
Nun lauscht dem Klang von China!
I boxe you, I boxe you, Ping, ping, ping. pong.
Ah! Kek-ta fouhtuh d'mon Kaoua?
Tasse: Ha!Ca-oh-ra.
Nun lauscht dem Klang von China.
Ping, pong, ping. Ping, pong, ping. Pong,
Ah! Kek-ta fouhtuh d'mon Kaoua?
Kind: Oh! Mein schönes Tässchen aus Hongkong!

Chinesische Tasse

Du bist eine Tasse. Du kommst aus China. Du bist aus ganz feinem, dünnen Porzellan. Das Licht schimmert durch dich hindurch. Aus dir wird der Tee getrunken, der in der schwarzen Teekanne zubereitet wird. Du bist die Lieblingstasse des Kindes. Wenn nicht aus dir getrunken wird, verbringst du deine Zeit am liebsten mit der schwarzen Teekanne. Sie steht meistens sehr dicht neben dir im Regal. Doch nun ist etwas Schreckliches passiert: Das Kind hat in einem Wutanfall alles kurz und klein geschlagen. Auch du und die Teekanne sind aus dem Regal gefallen und zerbrochen. Die Teekanne wird sich sicher etwas einfallen lassen, so stark wie sie ist, und du ...

Satz aus dem Textbuch: **Kong-fu-tse Mah-jong Kong-fu-tse aus Hong-Kong komm' ich**

Fragen für die Rollenbiographie:

Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als chinesische Tasse?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Teekanne: Wie ist Ihr Befinden?
Tasse: Zerbrechlich!
Teekanne: Ich wollt', ich könnte...
Tasse: Come on!
Teekanne: Schwarz und kostbar, black and chic, black, black, black, jolly fellow, jolly fellow, black. I punch, Sir, I punch your nose, I punch, I knock out you, stupid chose! Black, black and chic, ein hübscher Bursch', ein hübscher Bursch'! I boxe you, I boxe you, I marmelade you!
Tasse: Keng-ca-fou, Mah-jong, keng-ca-fou, aus Hongkong komm' ich, ca-oh-ra, ca-oh-ra, ca-oh-ra, ca-oh-ra, cas-ka-ra, harakiri, Sessue Haxakawa, Ha! Ca-oh-ra, nun lauscht dem Klang von China!
Teekanne: Weihaiwei, Weihaiwei, ca-oh-ra! Nun lauscht dem Klang von China! I boxe you, I boxe you, Ping, ping, ping. pong. Ah! Kek-ta fouhtuh d'mon Kaoua?
Tasse: Ha! Ca-oh-ra. Nun lauscht dem Klang von China. Ping, pong, ping. Ping, pong, ping. Pong, Ah! Kek-ta fouhtuh d'mon Kaoua?
Kind: Oh! Mein schönes Tässchen aus Hongkong!

Feuer

Du bist das Feuer. Du lebst im Kamin im Wohnzimmer. Hier sorgst du für Wärme. Wenn man dich in Ruhe brennen läßt, entsteht eine wohlige Wärme im Raum. Aber wehe, wenn du wild und wütend wirst. Dann ist keiner vor dir sicher, dann frißt du alles auf, was sich dir in den Weg stellt. Die Mutter hat dem Kind verboten, mit dem Feuer zu spielen. Und doch zündelt das Kind immer wieder mit dir. Du wirst es warnen ...

Satz aus dem Textbuch: **Alle Welt ich erwärm', doch wehe, wenn ich befreit...**

Fragen für die Rollenbiographie:
Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als Feuer?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Feuer: Entfliehe! Alle Welt ich erwärm', alle Welt ich erwärm', doch wehe, wenn ich befreit! Du böser Knabe, du törichter Wicht, hast vergangen dich gegen der
Mutter Gebot. Sie warnte dich oft und erzählte dir vom entfesselten Feuer! Ah...!
Du hast die Feuerzange mißbraucht, den Kessel umgestülpt und auch verstreut die schwedischen Zünder. Bebe! Du, sei auf der Hut! Rücke ich dir auf den Leib, hast du nichts mehr zu lachen! Ah...! Merke wohl; Ich erwärm' alle Welt! Merke wohl: Wehe, wenn ich befreit! Hüte dich, hüte dich! Ah! Warte, ich komm!
Ah! Ah! Ah!...
Kind: Wie fürcht ich mich...

Prinzessin

Du bist die Prinzessin. Du lebst in einem Märchenbuch. Das Buch gehört dem Kind. Du hast blonde Locken und veilchenblaue Augen. Du lebst in einem Märchen, mit einem Ritter und einem bösen Zauberer. Die Geschichte geht immer gleich aus. Hier kennst du dich aus. Das Kind hat sich in dich verliebt. Doch nun ist etwas passiert. Es ist schrecklich und aufregend zugleich: Das Kind hat in einem Wutanfall sein Märchenbuch zerrissen. Du bist aus der Geschichte befreit. Das erste Mal in deinem Leben weißt du nicht, wie die Geschichte weiter gehen wird. Doch wird das Kind stark genug sein, dich vor dem bösen Zauberer zu retten?

Satz aus dem Textbuch: **Ah! Ich bin es, deine Märchenprinzessin ...**

Fragen für die Rollenbiographie:
Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als Märchenprinzessin?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Kind: Ach, Prinzessin, bist du es?

Prinzessin: Ah! Ja, ich bin es, deine Märchenprinzessin. Ich, die in Sehnsucht du riefst, als du träumtest vorige Nacht. Ich, deren Schicksal, da es dir bewußt, dich wachhielt im Bett noch so lang'. Du sagtest leis' zu dir selber: „Blonde Locken, veilchenblau das Augenpaar." Hast mich gesucht in der Knospe der Rose, in der Lilie lindsüßem Duft. Hast mich ersehnt, du mein kleiner Gespiel', und ich war seit gestern nacht deine erste Geliebte!

Kind: Ach! Sie ist's, sie ist's!-

Prinzessin: Doch du hast nun zerfetzt das Büchlein, und was wird nun gescheh'n mit mir? Wer weiß, ob nicht der tückische Fürst mich versenkt ins Nichts, wo kein Traum mich erreicht, vielleicht mich verwandelt in Nebel? Sag', schafft es Dir kein Weh, daß du nicht einmal kennst das Los deiner geliebten Prinzessin?

Kind: Oh! Nicht von mir gehen! Bleiben! Erzähl' vom Baum, wo die Nachtigall schlägt.

Prinzessin: Welk die Blätter, dürr der Stamm, sieh her!

Kind: Dein Diadem aus magischen Steinen?

Prinzessin: Ach, sein Rubin zersprang, weh' mir!

Kind: Dein Kavalier? Der Prinz mit dem Helm, strahlend von Gold? Ach! Was säumt er mit seinem Schwert? Hätte ich nur ein Schwert! Nur ein Schwert! Oh! Komm zu mir, komm zu mir! Komm, komm! Ich will dich schon verteidigen.

Prinzessin: Umsonst! Bist noch zu klein, mein Ritter. Was kannst du für mich tun? Doch weiß man, wie lang' ein Traum währt? So lang' sollte er sein, so lang', bis du selbst, wenn zu End' mein Träumen, wärest der Prinz, der Prinz mit dem Helm aus Golde!
Zu Hilfe! Zu Hilfe! Die gespenstige Nacht will mich verschlingen! Zu Hilfe!

Kind: Nur ein Schwert!...
Du, du Knospe der Pose, du, süßer Hauch blasser Lilien, ach, dein Haar und deine Hände, deine Augen, dein Diadem... Nichts bleibt mir von dir, nachdem du mir entschwunden, als dieses Haar auf meiner Schulter, ein Haar wie Gold... und Scherben eines Traums....Nichts!... Alles das sind nur Bücher zum Lernen, sind grauslich, trockene Lektionen!

Eichhörnchen

Du bist das Eichhörnchen. Am liebsten springst du im Garten herum. Im Garten sind auch deine Geschwister. Du liebst deine Freiheit. Doch nun hat dich das Kind gefangen genommen. Du bist in einen Käfig eingesperrt. Immer wieder schaut das Kind dich aus der Nähe an. Manchmal sticht es dich auch mit Bleistiften und einer spitzen Feder. Du kannst nicht ausweichen und nicht mehr herumtoben ....

Satz aus dem Textbuch: **Klein und eng, hm, hm, ohne Baum, hm, hm**

Fragen für die Rollenbiographie:
Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als Eichhörnchen?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Eichhörnchen: Gib acht, Narr! Der Käfig, der Käfig!
Frosch: Käkäkäkäkäkäfig?
Eichhörnchen: Klein und eng, hm, hm, ohne Baum. Die Feder pikt, Gitter ringsumher. Hm, Hm. Ich entwich. Du mit deinem klebrigen, dicken Leib, du könntest niemals flieh'n!
Frosch: Käkäkäkäkäkäfig? Einen Käkäkäfig kenn' ich nicht. Kenne nur die Fliege sehr genau. Hupp! Kenn' das rote Tuch. Hupp! Wenn man lockt, mach' ich „Hupp!" Kommt das Tuch, kehr' ich um, mache „Hupp, Hupp!"
Eichhörnchen: Oh du Tropf, dir geht's noch wie mir!
Kind: Der Käfig war nur, um genau dich zu sehen, den langen buschigen Schweif und dein Aug'...
Eichhörnchen: Ei, genau zu sehen mein Aug'! Sieh zu, was drin sich malt, in meinem Aug'! Freier Himmel, freie Welt, die Brüder frei, leicht ihr Sprung wie ein Flug... Siehst du es wohl, was darin sich malt, in dem Aug', in dem noch blinkt die Träne?

Kater

Du bist der Kater. Du lebst in der Familie. Du bist manchmal im Haus und manchmal im Garten. Du bist groß und schwarz. Am liebsten bist du mit der Katze zusammen. Sie ist deine Liebste. Das Kind ist manchmal lieb zu dir und streichelt dich. Oft aber jagt es auch hinter dir her und versucht dich am Schwanz zu ziehen. Das Kind denkt, daß du sprechen kannst, aber du sagst immer nur Miau ...

Satz aus dem Textbuch: **Mor-na-uh, na-uh, Moa-uh! Mi-a-u !**

Fragen für die Rollenbiographie:
Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als Kater?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Kind:	Bist du's Murr? Was bist du schwarz und so groß! Du sprichst wohl auch, nicht wahr?	
Kater:	Miau! Mornauh, Moauh! Mornauh, Mornauh, Mornauh, Miiuh Mornauh, , nauh	*Katze:* Miau! Mornauh, nauh, Moauh, Miau, Miau, Meiong, Miiong, Ft! Moeng miing
	Moiuh, Moeng, Moeng, Moeng Ong eng Meiong	Moareng, Monghu, Maraong, Merauh, ong
	ing ong ing ong eng, Me ing E ing ong ing E ing Me ing e ing ong ing huing ong hui ...	eng ong E eng ong E eng ong E ing ong e ing ing ong. Hui huing ong ...

Katze

Du bist die Katze. Du lebst in der Familie. Du bist manchmal im Haus und manchmal im Garten. Du hast ein weißes Fell. Am liebsten bist du mit dem Kater zusammen. Er ist dein Liebster. Das Kind ist manchmal lieb zu dir und streichelt dich. Oft aber jagt es auch hinter dir her und versucht dich am Schwanz zu ziehen. Das ist unangenehm und stört dich sehr. Das Kind denkt, daß du sprechen kannst, aber du sagst immer nur Miauh ...

Satz aus dem Textbuch: **Mor-na-uh, na-uh, Moa-uh! Mi-a-u !**

Fragen für die Rollenbiographie:
Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als Katze?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Kind:	Bist du's Murr? Was bist du schwarz und so groß! Du sprichst wohl auch, nicht wahr?	
Kater:	Miau! Mornauh, Moauh! Mornauh, Mornauh, Mornauh, Miiuh Mornauh, , nauh Moiuh, Moeng, Moeng, Moeng Ong eng Meiong ing ong ing ong eng, Me ing E ing ong ing E ing Me ing e ing ong ing huing ong hui ...	*Katze:* Miauh! Mornauh, nauh, Moauh, Miau, Miau, Meiong, Miiong, Ft! Moeng miing Moareng, Monghu, Maraong, Merauh, ong eng ong E eng ong E eng ong E ing ong e ing ing ong. Hui huing ong ...

Libelle

Du bist ein Libellenmann. Du wohnst im Garten einer Familie. Dort ist viel Platz. Du hast schimmernde Flügel und kannst wie ein Hubschrauber in der Luft stehen. Wenn Du fliegst, gibt es ein brummendes Geräusch. Du lebst mit deiner Frau im Garten. Doch deine Frau ist seit ein paar Tagen verschwunden. Verzweifelt suchst du sie überall im Garten. Du fliegst überall hin, bleibst dann in der Luft stehen, um sie zu finden. Du hoffst, daß du deine Frau wiederfindest ...

Satz aus dem Textbuch: **Einsam, einsam, ich vermisse, die ich suche ...**

Fragen für die Rollenbiographie:
Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als Libelle?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Libelle: Suche dich unaufhörlich, seit ins Netz du gelangt, die Gespielin zart und niedlich, sonnenflink, und so hurtig, Liebling Aller, doch beweint nur von mir...
Nachtigall: A A A A A A.
1. Libelle: Einsam, einsam! Ich vermisse, die ich suche. Gib sie wieder, die Geliebte! Sag, wo ist sie? Gib sie wieder! Gib sie doch, gib sie doch, gib sie wieder!
2. Nachtigall: A, a, a, a,...
3. Frösche: - Quorax, quorax, quorax, bre ke ke kex,...
- Hongheng, hongheng,...
(1., 2. und 3. werden hier als Ensemble gesungen)
Kind: Ich kann es nicht, ich kann es nicht!
Libelle: Kannst es nicht?
Kind: Kann es nicht... Die Libelle die ich fing im Netze und dann mit der Nadel spießte an die Wand...Ah!

Fledermaus

Du bist ein Fledermausmann. Du lebst mit deiner Frau und deinen Kindern im Garten der Familie. Du fliegst vor allem am Abend und nachts durch den Garten. Du findest dich über deine Ohren im Garten zurecht. Deswegen machst du immer wieder das Geräusch „zick, zick ... zick, zick“. Du hast gesehen, wie das Kind deine Frau mit einem Stock erschlagen hat. Deine Kinder im Nest sind jetzt ohne Mutter. Wie sollen jetzt deine Kinder überleben? Wie wird es weiter gehen? ...

Satz aus dem Textbuch: **Mit dem Stock ...- zick, zick -... schlugst du sie gestern nacht - zick, zick -...**

Fragen für die Rollenbiographie:

Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als Fledermaus?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Fledermaus: Gib sie mir! Zick zick. Gib mir - zick - die Gefährtin, mein treues Weib... du weißt?
Kind: Ich weiß!
Fledermaus: Mit dem Stock - zick, zick - schlugst du es gestern nacht...- zick- ... Und als Opfer lag eine arme Fledermaus da, tot lag sie vor dir...
Kind: Gnade!
Fledermaus: Und die Brut...hockt im Nest...ohne Mutter und harrt...- zick zick - daß man sie atze [füttre]...
Kind: Ohne Mutter!
Fledermaus: Deshalb, schau...- zick zick -... flieg’ ich her, in die Kreuz, in die Quer’ flattere ich... - zick zick -... Du bist schuld...

Frosch

Du bist ein Frosch. Du sagst immer wieder: Hupp, hupp! Du wohnst im Tümpel im Garten. Im Garten steht ein Haus. In dem Haus wohnt eine Familie. Im Garten wohnen auch noch andere Tiere. Das interessiert dich nicht. Du interessierst dich nur für Fliegen. Die Fliegen fängst du mit der Zunge und frißt sie. Du lebst mit vielen anderen Fröschen im Tümpel. Im Garten spielt oft ein Kind. Du bist dem Kind noch nicht begegnet. Du hast nichts gegen das Kind. Es ist halt ein Kind, genauso wie du selbst ein Frosch bist ....

Satz aus dem Textbuch: **Käkäkäkäkäkäfig? Kenne nur die Fliege sehr genau. Hupp!**

Fragen für die Rollenbiographie:
Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das Wichtigste in deinem Leben als Frosch?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Eichhörnchen: Gib acht, Narr! Der Käfig, der Käfig!
Frosch: Käkäkäkäkäkäfig?
Eichhörnchen: Klein und eng, hm, hm, ohne Baum. Die Feder pikt, Gitter ringsumher. Hm, hm. Ich entwich. Du mit deinem klebrigen, dicken Leib, du könntest niemals fliehn!
Frosch: Käkäkäkäkäkäfig? Einen Käkäkäfig kenn' ich nicht. Kenne nur die Fliege sehr genau. Hupp! Kenn' das rote Tuch. Hupp! Wenn man lockt, mach' ich „Hupp!" Kommt das Tuch, kehr' ich um, mache „Hupp, Hupp!"

Baum

Du bist ein Baum und stehst schon seit vielen, vielen Jahren im Garten. Im Garten leben verschiedene Tiere. Im Garten steht ein Haus. In deinem langen Leben hast du schon viele Kinder im Garten aufwachsen sehen. Jetzt lebt ein sehr wildes Kind dort. Es hat mit einem Messer eine tiefe Wunde in deine Rinde geschnitten. Das tat sehr weh und das tut es auch immer noch. Du weißt, daß die Wunde auch wieder verheilen wird. Du hast so etwas früher schon erlebt. Damals hat auch jemand etwas in die Rinde geritzt ...

Satz aus dem Textbuch: **Ach, die Wunden, ... ach die Wunden ...**

Fragen für die Rollenbiographie:
Wer bist du? Hast du einen Namen?
Was machst du den ganzen Tag? Hast du Freunde?
Gibt es ein besonderes Erlebnis mit dem Kind? Welches?
Was denkst du über das Kind?
Was findest du an ihm gut? Was findest du schlecht an ihm?
Was ist für dich das wichtigste in deinem Leben als Baum?
Denk dir eine Bewegung und eine Sprache aus, die gut zu dir passen.

Szenentext:

Kind: Ah! Bin ich froh dich wiederzusehen, mein Gärtchen!
Baum: Ach!
Kind: Wie?
Baum: Ach, die Wunden... ach, die Wunden...
Kind: Sag, welche Wunden?
Baum: Jene, die du schlugst heute früh meinem Stamm mit Messern, die heimlich du nahmst... O weh! Sie bluten jetzt noch furchtbar...
Die Bäume: Oh, die Wunden... oh, die Wunden... Sie sind noch offen und bluten noch immer furchtbar...Oh, du Wicht!

Arbeitsblatt 4.2 - Hörerwartung

Du kennst Deine Figur nun schon ziemlich gut. Stelle Dir vor, Du wärst Komponist und würdest Deine Figur mit Musik beschreiben. Wie würde diese Musik klingen?
Du kannst dabei auch die unten stehende Wörterkiste benutzen.

Meine Figur:

_____

So müßte die Musik zu meiner Figur klingen:

Diese Instrumente müßten die Musik, die zu meiner Figur paßt, spielen:

Wörterkiste:

schnell langsam traurig ruhig laut leise
wütend lustig immer gleich hell dunkel
böse lieb verliebt stockend freudig verletzt
verschwommen flimmernd leicht zackig schrill
weich schräg unheimlich tief schwebend gebunden
abgehackt unruhig

Situative Rollenkarten zur Einheit 7.1 „Wehren wir uns!“

Kind
Du bist das Kind. Die Katze und der Kater haben dich in deinen Garten geführt. Es ist Nacht. Du siehst die Tiere, die du kennst. Das Eichhörnchen, die Libelle, die Frösche beim Tümpel, die Fledermaus und die Bäume. Viele haben dir vorgeworfen, was du ihnen angetan hast. Daran erinnerst du dich fast gar nicht. Das Eichhörnchen hat sich bitter bei dir beklagt. Du hast es im Käfig eingesperrt. Du hast versucht zu erklären, warum du es getan hast. Du wolltest es aus der Nähe sehen. Du bist neugierig aber auch ein wenig ängstlich, was jetzt alles im Garten passiert.

Eichhörnchen
Du bist das Eichhörnchen. Das Kind hatte dich gefangen genommen und du warst in einen engen Käfig gesperrt. Das Kind hat mit dir gesprochen. Es wollte dich nur aus der Nähe betrachten können. Du kannst das Kind verstehen, trotzdem war es für dich unerträglich im Käfig zu sitzen und gefangen zu sein. Viel lieber wolltest du frei in den Bäumen herum springen. Die meisten Tiere haben eine Wut auf das Kind. Du bist beides: Wütend auf das Kind, weil es dich gefangen hat und du hast Mitleid mit ihm. Mal sehen, was jetzt im Garten passiert ...
Satz: **In den Käfig mit ihm!**

Kater
Du bist der Kater. Du hast mit deiner Liebsten, der Katze, das Kind in den Garten geführt. Hier sind auch alle anderen Tiere und Bäume. Du bist manchmal vom Kind geärgert worden und das Kind wollte dich am Schwanz ziehen. Die meisten Tiere haben eine Wut auf das Kind.
Du selbst kennst beides: Mal ist es schön mit dem Kind, mal ist es anstrengend mit ihm.
Mal sehen, was jetzt im Garten passiert ...
Satz: **Ich hab’ Klauen wie Stahl!**

Katze
Du bist die Katze. Du hast mit deinem Liebsten, dem Kater, das Kind in den Garten geführt. Hier sind auch alle anderen Tiere und Bäume. Du bist manchmal vom Kind geärgert worden und das Kind wollte dich am Schwanz ziehen. Die meisten Tiere haben eine Wut auf das Kind.
Du selbst kennst beides: Mal ist es schön mit dem Kind, mal ist es anstrengend mit ihm.
Mal sehen, was jetzt im Garten passiert ...
Satz: **Ich hab’ Krallen!**

Libelle
Du bist ein Libellenmann. Du bist im Garten und suchst verzweifelt nach deiner Frau. Überall suchst du. Du siehst das Kind. Es wird von der Katze und vom Kater in den Garten geführt. Du fragst es verzweifelt, ob wo deine Frau ist. Das Kind sagt: „Die Libelle habe ich mit einem Netz gefangen und mit einer Nadel an die Wand gespießt.“ Du bist entsetzt, wütend und traurig.
Mal sehen, was jetzt im Garten passiert ...
Satz: **Da ist das Kind mit dem Netz!**

Fledermaus
Du bist ein Fledermausmann. Du bist wütend und traurig. Du hast gesehen, wie das Kind deine Frau mit einem Stock erschlagen hat. Deine Kinder im Nest sind jetzt ohne Mutter. Das Kind wird von der Katze und vom Kater in den Garten geführt. Du klagst das Kind an. Du willst dich rächen.
Mal sehen, was jetzt im Garten passiert ...
Satz: **Seht das Kind mit dem Stock!**

gegebenenfalls 2x kopieren

Frosch
Du bist ein Frosch und wohnst im Tümpel im Garten. Du interessierst dich nur für Fliegen und die anderen Frösche. Du weißt, daß das Kind oft im Garten spielt. Aber du bist ihm noch nie vorher begegnet. Du hast nichts gegen das Kind. Es ist ein Kind, wie du ein Frosch bist. Die Katze und der Kater führten das Kind in den Garten. Ihr habt getanzt und das Kind hat sogar einen Moment mitgetanzt. Viele Tiere sind wütend auf das Kind. Du bist neugierig.
Mal sehen, was jetzt im Garten passiert ...
Satz: **Soll' man flieh'n?**

Frosch
Du bist ein Frosch und wohnst im Tümpel im Garten. Du interessierst dich nur für Fliegen und die anderen Frösche. Du weißt, daß das Kind oft im Garten spielt. Aber du bist ihm noch nie vorher begegnet. Du hast nichts gegen das Kind. Es ist ein Kind, wie du ein Frosch bist. Die Katze und der Kater führten das Kind in den Garten. Ihr habt getanzt und das Kind hat sogar einen Moment mitgetanzt. Viele Tiere sind wütend auf das Kind.
Mal sehen, was jetzt im Garten passiert ...
Satz: **Das Kind, das niemanden liebt und das auch keiner liebt!**

Baum
Du bist ein Baum und stehst schon seit vielen, vielen Jahren im Garten. Viele Kinder hast du im Garten schon aufwachsen sehen. Jetzt lebt ein sehr wildes Kind dort. Es hat mit einem Messer eine tiefe Wunde in deine Rinde geschnitten. Das tat sehr weh und tut es auch immer noch. Du hast so etwas zwar früher schon erlebt, aber trotzdem tut es weh. Der Kater und die Katze führten das Kind in den Garten. Du hast dem Kind deine Meinung gesagt und auch über deinen Schmerz gesprochen. Wie wird es mit dem Kind weitergehen?
Mal sehen, was jetzt im Garten passiert ...
Satz: **Seht das Kind mit dem Messer!**

Baum
Du bist ein Baum und stehst schon seit vielen, vielen Jahren im Garten. Viele Kinder hast du im Garten schon aufwachsen sehen. Jetzt lebt ein sehr wildes Kind dort. Es hat mit einem Messer eine tiefe Wunde in deine Rinde geschnitten. Das tat sehr weh und tut es auch immer noch. Du hast so etwas zwar früher schon erlebt, aber trotzdem tut es weh. Der Kater und die Katze führten das Kind in den Garten. Du hast dem Kind deine Meinung gesagt und auch über deinen Schmerz gesprochen. Wie wird es mit dem Kind weitergehen?
Mal sehen, was jetzt im Garten passiert ...
Satz: **Wir strafen es!**

Arbeitsblatt 7.1 - Reportage und Tagebuchaufzeichnung

Reportage

Was geschah?

Du bist ein Reporter. Als Du heute abend auf dem Weg nach Hause warst, bist Du an einem Garten vorbeigekommen. Du hast dort ein Kind mit vielen Tieren gesehen. Hinter einem Busch versteckt hast du alles beobachtet, was dort passiert ist. Der Kampf jeder gegen jeden, das Eichhörnchen, das Kind ...
Zurück zuhause setzt Du Dich sofort hin und schreibst eine Reportage über das, was Du gerade erlebt hast.

Tagebuchaufzeichnung

Was geschah?

Nach den Erlebnissen im Garten nimmst Du Dein Tagebuch zur Hand und schreibst darin auf, was Du gerade erlebt hast.

Am Ende Deiner Tagebucheintragung nimmst Du Stellung zu Deinem eigenen Verhalten:

Ich, _____ (hier Deine Figur eintragen), fand an meinem Verhalten in der Gartenszene gut, daß ich...
Ich fand an meinem Verhalten blöd, daß ich...

Alternative: Aus der Sicht des Kindes

Was geschah?

Du hast gerade im Garten eine Kampfszene miterlebt. Schreibe aus der Sicht des Kindes, wie es wohl das Geschehen erlebt hat.

Das Kind schreibt: *Ich wurde vom Kater und der Katze in den Garten geführt. Da passierte folgendes:...*

Librettotext zu ‘Das Kind und die Zauberdinge’

(Maurice Ravel)

Deutsch von Egon Bloch

Text zur CD: Das Kind und der Zauberspuk. Rundfunk- Sinfonie- Orchester Leipzig

Im Zimmer

Kind: Hab’ keine Lust zur dummen Arbeit, möchte gern im Park spazieren gehen. Hätte Lust aufzuessen alle Kuchen. Am liebsten zöge ich die Katz’ am Schwanz und knipste ab den vom Eichhörnchen. Hätte Lust alle Leute auszuschimpfen. Am liebsten stellte ich Mama ins Eckchen dorthin.

Mutter: Mein Kind, hast du auch brav die Schularbeit gemacht? Wie? Nicht einen Strich! Bekleckst hast du mit Tinte gar den Tisch! Schämst du dich nicht deiner Faulheit? Mein Kind, versprichst du mir jetzt brav zu sein? Kennst du nicht das kleine Wort: „Verzeih“?
(Das Kind streckt ihr die Zunge heraus)
So hör’, wie ich strafe das schlimme Kind: bitterer Tee, trockenes Brot. Du bleibst allein den ganzen Tag. Und bereu’, was du getan! Setz dich hin zur Schularbeit! und denk’, denke stets daran, wie Mama du gekränkt!...

Kind: Bä bä bä bäh! Gerade drum ess’ ich nichts! Grade drum macht es mir Spaß, allein zu sein! Was brauch ich dich! Gerade bin ich schlimm! Sehr schlimm, sehr schimm, sehr schlimm!

Kater: Psch!

Kind: Hurrah! Hurrah! *(Das Kind zerschlägt alle Gegenstände um sich herum)*
Hurrah! Weg mit dem Buch! Fort mit dem Heft! Nichts von Lesen, Zeichnen, Rechnen und Schreiben!
Ah!

Lehnstuhl: Euer untertäniger Diener, mein Fräulein.

Frau Sessel: Bin sehr verbunden mein Herr.

Lehnstuhl: So sind für immer wir erlöst, Gott sei Dank, von diesem Knirps mit den schmutzigen Schuhen.

Frau Sessel: Bin darüber, bin darüber selig!

Lehnstuhl: Kein Kissen mehr für seinen Schlaf, um zu träumen keinen Lehnstuhl mehr. Kein Ruheplatz sei ihm als der blanke Boden! Und wer weiß...wer weiß?

Frau Sessel: Und wer weiß...wer weiß?
So sind für immer wir erlöst, Gott sei Dank,
von diesem Knirps.

Das Kanapee, und der Sessel aus Leder...

Lehnstuhl: Und wer weiß...wer weiß?
So sind für immer wir erlöst, Gott sei Dank,
Von diesem Knirps mit den schmutzigen Schuhen.

Der Tisch, die Bank.
Sie wollen nichts mehr wissen von dem Balg.

Frau Sessel, Lehnstuhl, Bank, Kanapee, Tisch und Ledersessel:
Fort mit dem Knirps!

Uhr: Ding, ding, ding, ding; immerzu ding, ding, ding! Immerzu ding, immerzu ding! Wüßte ich nur, wie man bremste den Schlag! Keine Idee wieviel Uhr! Jemand entriß das Pendel mir! Ha, der grimmige Schmerz im Bauche kommt von der Zugluft eisigem Hauche! O welche Angst, daß ich zerspring’!

Kind: Ah! Himmel sie schlägt!

Uhr: Ding, ding, ding. Laßt zumindest mich hinaus, daß ich bergen kann die Schande! Schlagen so in meinen Jahren! Weh’ mir! Schlug ich doch treu sonst die Stunden: wann zu Bett man geht, wann man früh aufsteht. Stunden voll Erwartung des lieben Besuchs. Die Stunde des Glücks, bis erschien das nichtsnutzige Kind. Es könnte sein, hätt’ man mich nicht ruiniert, daß ewig unverändert geblieben dies Haus hier, daß es gemieden hätte der Tod...
Könnt’ ich doch nur wieder schlagen wie einst, in vollen Tönen die ganzen und die halben, meine
Stunden! Ah! Laßt verstecken mich die Schande und das Weh, den Kopf gedreht zur Wand!
Ding, ding,...

Teekanne: Wie ist ihr Befinden?

Tasse: Zerbrechlich!

Teekanne: Ich wollt’, ich könnte...

Tasse: Come on!

Teekanne: Schwarz und kostbar, black and chick, black, black, black, jolly fellow, jolly fellow, black.
I punch, Sir, I punch your nose, I punch, I knock out you, stupid chose! Black, black and chick, ein hübscher Bursch', ein hübscher Bursch'! I boxe you, I boxe you, I marmelade you!

Tasse: Keng-ca-fou, Mah-jong, keng-ca-fou, aus Hongkong komm' ich, ca-oh-ra, ca-oh-ra, ca-oh-ra, ca-oh-ra, cas-ka-ra, harakiri, Sessue Haxakawa, Ha! Ca-oh-ra, nun lauscht dem Klang von China!

Teekanne:
Weihaiwei, Weihaiwei, ca-oh-ra!
Nun lauscht dem Klang von China!
I boxe you, I boxe you, Ping, ping, ping.
Ah! Kek-ta fouhtuh d'mon Kaoua?

Tasse: Ha! Ca-oh-ra.
Nun lauscht dem Klang von China.
Ping, pong, ping. Ping, pong, ping. Pong, pong.
Ah! Kek-ta fouhtuh d'mon Kaoua?

Kind: Oh! Mein schönes Tässchen aus Hongkong!

Feuer: Entfliehe! Alle Welt ich erwärm', alle Welt ich erwärm', doch wehe, wenn ich befreit! Du böser Knabe, du törichter Wicht, hast vergangen dich gegen der Mutter Gebot. Sie warnte Dich oft und erzählte dir vom entfesselten Feuer! Ah...!
Du hast die Feuerzang' mißbraucht, den Kessel umgestülpt und auch verstreut die schwedischen Zünder. Bebe! Du, sei auf der Hut! Rücke ich Dir auf den Leib, hast du nichts mehr zu lachen! Ah...!
Merk' wohl; Ich erwärm' alle Welt! Merk' wohl: Wehe, wenn ich befreit! Hüt' dich, hüt' dich!
Ah! Wart', ich komm!
Ah! Ah! Ah!...

Kind: Wie fürcht ich mich...

Schäferinnen: *Schäfer*

Corydon, leb' wohl! Nicht treib' ich mehr ins süße Malvenkraut der grünen Schäfchen Schar!

Ach, unsre eigelben Lämmchen.

Phylax, so blau!

So zart es war, Corydon,
unvergänglich schien euer Lied.

Leb' wohl Amaryllis! Nicht treib' ich mehr ins süße Malvenkraut der grünen Schäfchen Schar!
Ach, unsre blaßroten Geißlein.

Ach, unsre schwarzroten Kirschen!
Phylax, so blau!
So zart sie war, Amaryllis,
schien unsre Lieb' von ew'ger Dauer
wie das Lied.

Schäfer: Der böse Bub' zerriß aus Übermut die zarten Bande. Corydon weint hier, Amaryllis dort. Das arge Kind dankt uns so seine ersten Träume.

Schäferin:
Corydon weint hier!

Amaryllis dort.

Schäferknabe:
Corydon weint hier!

Amaryllis dort.

Schäferknabe, Schäferin: Das arge Kind dankt uns so seine ersten Träume.
Schäferknabe: Undankbares Kind, wie bewachte so treu dich unser braver Hund!
Schäferknabe: Ach, wie blaßrot war das Geißlein!
Schäferknabe: Ach, mein Schäfchen wie grün war es!
Schäfer:: Leb' wohl Amaryllis, Corydon, leb' wohl!

Kind: Ach, Prinzessin, bist du es?
Prinzessin: Ah! Ja, ich bin es, deine Märchenprinzessin. Ich, die in Sehnsucht du riefst, als du träumtest vorige Nacht. Ich, deren Schicksal, da es dir bewußt, dich wachhielt im Bett noch so lang'. Du sagtest leis' zu dir selber: „Blonde Locken, veilchenblau das Augenpaar." Hast mich gesucht in der Knospe der Rose, in der Lilie lindsüßem Duft. Hast mich ersehnt, du mein kleiner Gespiel', und ich war seit gestern nacht deine erste Geliebte!
Kind: Ach! Sie ist's, sie ist's!-
Prinzessin: Doch du hast nun zerfetzt das Büchlein, und was wird nun gescheh'n mit mir? Wer weiß, ob nicht der tückische Fürst mich versenkt ins Nichts, wo kein Traum mich erreicht, vielleicht mich verwandelt in Nebel? Sag', schafft es Dir kein Weh, daß du nicht einmal kennst das Los deiner geliebten Prinzessin?
Kind: Oh! Nicht von mir gehen! Bleiben! Erzähl' vom Baum, wo die Nachtigall schlägt.
Prinzessin: Welk die Blätter, dürr der Stamm, sieh her!

Kind: Dein Diadem aus magischen Steinen?

Prinzessin: Ach, sein Rubin zersprang, weh' mir!

Kind: Dein Kavalier? Der Prinz mit dem Helm, strahlend von Gold? Ach! Was säumt er mit seinem Schwert? Hätte ich nur ein Schwert! Nur ein Schwert! Oh! Komm zu mir, komm zu mir! Komm, komm! Ich will dich schon verteid'gen.

Prinzessin: Umsonst! Bist noch zu klein, mein Ritter. Was kannst du für mich tun? Doch weiß man, wie lang' ein Traum währt? So lang' sollte er sein, so lang', bis du selbst, wenn zu End' mein Träumen, wärest der Prinz, der Prinz mit dem Helm aus Golde!
Zu Hilfe! Zu Hilfe! Die gespenstige Nacht will mich verschlingen! Zu Hilfe!

Kind: Nur ein Schwert!...
Du, du Knospe der Pose, du, süßer Hauch blasser Lilien, ach, dein Haar und deine Hände, deine Augen, dein Diadem... Nichts bleibt mir von dir, nachdem du mir entschwunden, als dieses Haar auf meiner Schulter, ein Haar wie Gold... und Scherben eines Traums....
Nichts!... Alles das sind nur Bücher zum Lernen, sind grauslich, trockene Lektionen!

Männchen: Sieben Rohre laufen in ein Reservoir. Drei Automobile fahren ab vom Haus in fünf Minuten Intervallen, Vallen, Vallen, Vallen. Unsere Katrine, Trine, Trine, Trine bringt zehn Eimer Milch zu
Markte... Zwei Waggons Kartoffel, Toffel, Toffel, Toffel wiegen tausend Zentner brutto...

Kind: Mein Gott! 's ist die Mathematik!

Männchen: Tikke, tikke, tikke!

Ziffern: Tikke, tikke, tikke!

Männchen: Acht und acht fünfzehn, elf und sechs neunzehn, acht und acht fünfzehn, sechs mal neun dreißig!

Kind: Sechs mal neun dreissig! *Ziffern:* Sechs mal neun dreissig!

Kind: Acht und acht? *Ziffern:* Fünfzehn!

Kind: Elf und sechs? *Ziffern:* Neunzehn!

Kind: Acht und acht?

Männchen: Fünfzehn!

Kind: Drei mal neun hundert!

Männchen: Millimeter, Zentimeter, Dezimeter, Dekameter, Hektometer, Kilometer, Myriameter und zuletzt das Barometer! Million, Billion, Trillion, und die Quadrillion!

Ziffern: Sieben Rohre laufen in ein Reservoir. Drei Automobile fahren ab vom Haus in fünf Minuten Inter...

Männchen: Unsere Katrine, Trine, Trine, Trine, bringt zehn Eimer....

Ziffern: Zwei Waggons Kartoffel, Toffel, Toffel, Toffel, wiegen tausend...

Männchen: Sieben Rohre laufen, laufen, laufen, laufen, in ein Reservoir!

Ziffern: Unsere Katrine, Trine, Trine, Trine, bringt zehn Eimer Milch...

Männchen: Drei mal neun,
Zwei mal sechs,
Acht und acht?
Drei mal neun,
Zwei mal sechs,
Acht und acht?
Drei mal fünf siebenzehn!
Sechs mal zwölf hundertvier! Drei mal fünf siebenzehn! Sechs mal zwölf hundertvier! Acht mal elf hundertneun! Zwölf mal zwölf tausend drei! Acht mal elf hundertneun! Zwölf mal zwölf tausenddrei!
Fünfzig! Zwanzig! Dreißig! Ah!

Ziffern: Vierzig!
Dreizehn!
Acht und acht? Acht und acht? Acht und acht?
Vierzig!
Dreizehn!
Acht und acht? Acht und acht? Acht und acht?
Drei mal fünf siebenzehn!
Sechs mal zwölf hundertvier! Drei mal fünf siebenzehn! Sechs mal zwölf hundertvier! Acht mal elf hundertneun! Zwölf mal zwölf tausend-drei! Acht mal elf hundertneun! Zwölf mal zwölf tausendrei!
Acht und acht, fünf und sechs,....Ah!

Männchen: Acht und acht fünfzehn!

Ziffern: Elf und sechs neunzehn! Fünfzig!

Männchen: M'zig!

Kind: Oh! Mein Schädel! Oh! Mein Schädel, mein Schädel!

Kind: Bist du's Murr? Was bist du schwarz und so groß! Du sprichst wohl auch, nicht wahr?

Kater: Miau! Mornauh, Moauh! Mornauh, Mornauh, Mornauh, Miiuh Mornauh, nauh, Moiuh, Moeng, Moeng, Moeng Ong eng ong ing ong ing ong eng, Me ing E ing ong ing E ing Me ing e ing ong ing huing ong hui ...

Katze: Miauh! Mornauh, nauh, Moauh, Miau, Miau, Meiong, Miiong, Ft! Moeng miing Moareng, Monghu, Maraong, Merauh, Meiong eng ong E eng ong E eng ong E ing ong e ing e ing ong. Hui huing ong ...

Im Garten

Bäume, Blumen, ein ganz kleiner grünschillernder Tümpel. Bäum. Die Luft ist vom Schwirren der Insekten, vom Gequake der Frösche, vom Gesang der Nachtigall und vom Säuseln des Windes erfüllt.

Frösche: 1. Bre ke ke ke ke kex,...
2. Quorax, quorax,
3. Henghong, henghong,...
(1, 2 und 3 als Ensemble gesungen)

Kind: Ah! Bin ich froh dich wiederzusehen, mein Gärtchen!

Baum: Ach!

Kind: Wie?

Baum: Ach, die Wunden... ach, die Wunden...

Kind: Sag, welche Wunden?

Baum: Jene, die du schlugst heute früh meinem Stamm mit Messern, die heimlich du nahmst... O weh! Sie bluten jetzt noch furchtbar...

Die Bäume: Oh, die Wunden... oh, die Wunden... Sie sind noch offen und bluten noch immer furchtbar... Oh, du Wicht!

Libelle: Suche dich unaufhörlich, seit ins Netz... du gelangt, die Gespielin zart und niedlich, sonnenflink, und so hurtig, Liebling Aller, doch beweint nur von mir...

Nachtigall: A A A A A A.

1. Libelle: Einsam, einsam! Ich vermisse, die ich suche. Gib sie wieder, die Geliebte! Sag, wo ist sie? Gib sie wieder! Gib sie doch, gib sie doch, gib sie wieder!

2. Nachtigall: A, a, a, a,...

3. Frösche: - Quorax, quorax, quorax, bre ke ke kex,...
- Hongheng, hongheng,...
(1., 2. und 3. werden hier als Ensemble gesungen)

Kind: Ich kann es nicht, ich kann es nicht!

Libelle: Kannst es nicht?

Kind: Kann es nicht... Die Libelle die ich fing im Netze und dann mit der Nadel spießte an die Wand... Ah!

Fledermaus: Gib sie mir! Zick zick. Gib mir zick die Gefährtin, mein treues Weib... du weißt?

Kind: Ich weiß!

Fledermaus: Mit dem Stock, zick, zick, schlugst du es gestern nacht.. zick... Und als Opfer... lag eine arme Fledermaus da, tot lag sie vor dir...

Kind: Gnade!

Fledermaus: Und die Brut...hockt im Nest...ohne Mutter und harrt... zick zick, daß man sie atze ...

Kind: Ohne Mutter!

Fledermaus: Deshalb, schau... zick zick... flieg' ich her, in die Kreuz, in die Quer' flatt're ich... zick zick... Du bist schuld...

Eichhörnchen: Gib acht, Narr! Der Käfig, der Käfig!

Frosch: Käkäkäkäkäkäfig?

Eichhörnchen: Klein und eng, hm, hm, ohne Baum. Die Feder pikt, Gitter ringsumher. Hm, Hm. Ich entwich. Du mit deinem klebrigen, dicken Leib, du könntest niemals flieh'n!

Frosch: Käkäkäkäkäkäfig? Einen Käkäkäfig kenn' ich nicht. Kenne nur die Fliege sehr genau. Hupp! Kenn' das rote Tuch. Hupp! Wenn man lockt, mach' ich „Hupp!" Kommt das Tuch, kehr' ich um, mache „Hupp, Hupp!"

Eichhörnchen: Oh du Tropf; dir geht's noch wie mir!

Kind: Der Käfig war nur, um genau dich zu sehen, den langen buschigen Schweif und dein Aug'...

Eichhörnchen: Ei, genau zu sehen mein Aug'! Sieh zu, was drin sich malt, in meinem Aug'! Freier Himmel, freie Welt, die Bruder frei, leicht ihr Sprung wie ein Flug... Siehst du es wohl, was darin sich malt, in dem Aug', in dem noch blinkt die Träne?

Kind: Sie lieben, sie lieben sich. Mich mag niemand! Sie lieben sich... Mich mag niemand...Bin allein... Mama!...

Tiere und Bäume: (Bei dem Aufschrei schnellen alle Tiere in die Höhe und fahren auseinander. Ein Teil flüchtet, der andere stürzt unter Drohgebärden vor und ruft zusammen mit den Bäumen.

1. Ah! Seht den Wicht mit dem Stock,... Es ist der Knirps mit dem Käfig. Soll man fliehen? Soll man fliehen? Fühl' den Zahn!
2. Ah! Der Bub, der niemanden mag, und den auch keiner liebt! Nein, er sei bestraft! Fühl die Klauen! Fühl' die Klauen!

3. Ah! Der das Messer entwandt! Seht das Kind mit dem Netz! ‘s ist das Kind mit dem Netz! Soll man fliehen? Soll man fliehen? Nein, er sei bestraft! Wehren wir uns !Seht das Kind mit dem Dolch. In den Käfig mit ihm! Soll man fliehen? Soll man fliehen?
4. Ah! Seht doch das Kind, seht doch das Kind mit dem Stock,... seht doch das Kind, seht doch das Kind mit dem Netz! Fühl’ die Krallen, so spitz! Fühl’ die Krallen, so scharf!

Alle Tiere gehen auf das Kind los, umzingeln, stoßen und zerren es. Jeder will das Kind züchtigen und sich rächen. Ein Kampf jeder gegen jeden beginnt.

Tiere und Bäume: Wehren wir uns!

Das Kind wird bald ergriffen, bald befreit, dann wieder festgenommen, geht von Pfote zu Pfote.

Tiere und Bäume: Aaaaaah!

Das Kind und das Eichhörnchen werden gleichzeitig verletzt und bleiben am Boden liegen. Beschämt halten die Tiere inne, die Kämpfer trennen sich und umschleichen im weiten Bogen das Kind und das Eichhörnchen. Das Kind reißt sein Halstuch herab und verbindet die verwundete Pfote des Eichhörnchens, dann sinkt es erschöpft wieder zu Boden.

1. Tier: Das Kind geht zu den Tierchen...
2. Tier: Verbindet ihm die Wunde...
3. Tier: und heilt so das Pfötchen,... stillte auch das Blut.
alle Tiere: Das Kind verband die Wunde...
4. Tier: Es leidet
2 Tier: Ist selbst verletzt...
3. Tier: und blutet...
alle Tiere: Doch half’s dem Eichhörnchen...
2. Tier: So verbindet die Hand und stillet das Blut!
1. Tier: Wie hilft man? Das Kind weiß, wie man es macht...
2. Tier: Was tun wir? Wir haben’s verletzt...
alle Tiere: Was tun wir?
3. Tier: In seiner Angst rief es dorthin...
alle Tiere: Rief es dorthin...
3. Tier: Es schrie ein einziges Wort, ein Wort nur: „Ma-ma!“
2. Tier: Es ist stumm .... am Ende tot!
alle Tiere: Was fangen wir an? Es blutet noch. Wie stillt man das Blut?
3. Tier: Nur dort wird es kuriert! Traget das Kind zum Nest! Ich mein’, wir wiederholen das Wort, das Wort, das es in Angst vorhin schrie. Wiederhole das Zauberwort!...
alle Tiere: Mama! Mama! ....

1. Es ist gut, das Kind, es ist artig, sehr artig, es ist artig das Kind und gut. Es hat geheilt die Wunde, und gestillt das Blut. Ah! Es ist gut, das Kind, es ist artig, sehr artig, es ist artig.
2. Es ist gut, das Kind, es ist artig, sehr artig, ‘s ist ein artiges Kind und gut, artig und gut. Ah! Seht, es stillte das Blut. Gut, es ist gut, das Kind, es ist artig, es ist artig.
3. Ah! Was für ein artiges Kind, artig und gut. Seht es hat geheilt die Wunde, gestillet das Blut. Artig, artig, artig und gut Es ist gut, das Kind, es ist artig.
4. Es ist gut, das Kind, es ist artig, sehr artig, sehr artig und gut, es ist sehr artig, sehr gut. Es ist brav, es ist brav, es ist brav, es ist artig und gut und artig, Es ist gut, das Kind, es ist artig.

(1., 2., 3. und 4. als Ensemble gesungen)

Alle Tiere gemeinsam:
Es ist sehr gut!

Kind: Mama!

Der Abdruck des Librettotexts erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Per H. Lauke Verlags

Lernzirkel: Zum Leben des Komponisten Maurice Ravel

Der Lernzirkel ist ab dem 3. Schuljahr einsetzbar. Der Lernzirkel ist einer im klassischen Sinne, d.h. die Lerngruppen gehen von Station zu Station. Hinweis: Eventuell auch als freiwillige Aufgabe oder im Rahmen von Freiarbeit realisierbar.

1. Inhalt:
Im Lernzirkel geht es um die Person Maurice Ravel. Es wird seine persönliche Entwicklung, seine Musik, seine Vorlieben, seine Umgebung etc. thematisiert.

2. Ablauf:
Die Klasse wird in fünf Gruppen aufgeteilt. Falls die Klasse aus mehr als 30 SchülerInnen besteht, sollten zweimal fünf Gruppen gebildet werden, folglich müßte in diesem Fall auch das SchülerInnenmaterial doppelt bereitgestellt werden.
Im Klassenraum werden fünf Gruppentische aufgebaut, auf jedem Gruppentisch liegt das **Stationsmaterial** im mehrfacher Ausführung bereit. Darüber hinaus erhält jede TeilnehmerIn einen **Arbeitszettel**, den er/sie von Station zu Station mitnimmt. Die Gruppen haben an jeder Station ca. 15 Minuten (je nach Klassenstufe länger oder kürzer) Bearbeitungszeit. Danach wird auf ein Signal die Station im Uhrzeigersinn gleichzeitig gewechselt, so daß am Ende jede Gruppe jede Station besucht hat. Das **Stationsmaterial** ist so zusammengestellt, daß an jeder Station begonnen werden kann.
Im Lernzirkel gibt es eine **Abschluß-Station**, bei der alle Ergebnisse der SchülerInnen weiterbearbeitet werden: Konkret heißt dies, daß nach der Bearbeitung aller Stationen die SchülerInnen an ihrer letzten Station sitzen bleiben und einen kurzen Aufgabentext an der Tafel lesen. Tafelanschrieb:

> **Abschluß-Station: Herstellung einer „Ravel-Tapete“**
> Eure Ergebnisse sollt Ihr heute auf eine besondere Art zusammenfassen:
> Sucht aus Eurer Gruppe einen Schüler oder eine Schülerin aus, die ungefähr so groß ist wie Ravel. Diese Person legt sich auf eine Tapete, und ihr umrandet die Person mit einem Stift. Anschließend versucht Ihr, Eure Arbeitsergebnisse in diese Figur hineinzumalen. Entscheidet selber, wo Ihr welche Ergebnisse festhaltet.

Damit bearbeiten die SchülerInnen in ihren Gruppen ihre Ergebnisse aus dem Lernzirkel weiter. Dieser Ablauf sollte den SchülerInnen vorher in Ruhe erklärt werden.

3. Material:
- **Stationsmaterial** in mehrfacher Ausführung,
- ein **Arbeitszettel** pro SchülerIn
- CD-Player und CD-Track Nr. 16
- 5 große Tapetenstücke je 2 m lang
- pro Station ein Zollstock oder Maßband

Tip: Das **Stationsmaterial** mit Tesafilm auf dem Gruppentisch festkleben, da dies sonst immer gerne mitgenommen wird.

Stationsmaterial

Station 1: Kindheit und Jugend

Maurice Ravel wurde am 7. März 1875 geboren. Sein Geburtsort heißt Ciboure, das ist in Frankreich. Seine Mutter kam aus Spanien, sein Vater war Franzose. Er hatte noch einen jüngeren Bruder.
Noch bevor der kleine Maurice ein Jahr alt wurde, zogen seine Eltern mit ihm nach Paris. Die Mutter hat ihm immer spanische Lieder vorgesungen und ihm viel von Spanien erzählt. Maurice träumte oft von Spanien, das ihm in den Erzählungen seiner Mutter sehr schön vorkam.
Maurice Ravels Vater liebte die Musik. Deshalb war ihm sehr wichtig, daß auch sein Sohn die Musik gern hatte. So bekam Maurice schon mit sieben Jahren seinen ersten Klavierunterricht. Er konnte gut Klavierspielen. Also entschied er sich sehr früh, Musik zu studieren, um Musiker zu werden.
Aber er mußte dann bald merken, daß sein Klavierspiel zwar gut war, daß es aber andere Studenten gab, die viel besser spielen konnten als er. Er hatte oft nicht die rechte Lust, jeden Tag mehrere Stunden zu üben. Das lag wohl daran, daß er sich immer mehr für eine andere Sache interessierte: das Komponieren.

Station 2: Erwachsenenalter

Mit 18 Jahren - wenn heute Jugendliche ihren Führerschein machen - begann **Maurice Ravel** zu komponieren. Er dachte sich Musik aus und schrieb sie in Noten auf. Das ist gar nicht so einfach. Vor allem, wenn man sich Musik nicht für ein Instrument ausdenkt, sondern wenn viele Instrumente gleichzeitig spielen - und es sich interessant anhören soll.

Ravel arbeitete oft lange an einer Komposition, bis er sie fertig hatte. Häufig fing er mit einer guten Idee für ein Musikstück an, überlegte es sich aber doch noch einmal anders und warf alles in den Papierkorb. Als Ravel 30 Jahre alt war, hatte er erst 20 Musikstücke komponiert; trotzdem war er in Frankreich und anderen Ländern berühmt.

Viele Musikstücke Ravels beschäftigen sich mit der Natur und mit Spanien, der Heimat seiner Mutter. Aber Ravels Musik wurde von den Zuhörern nicht nur gelobt. Hin und wieder gab es auch Pfiffe und Buh-Rufe. Viele Leute verstanden seine Musik nicht. Sie war ihnen einfach fremd - und deshalb fanden sie die Musik beim Hören nicht sofort gut. Das war für den Komponisten nicht leicht auszuhalten. Andere aber waren voller Bewunderung für das Können Ravels. Es war für ihn nicht leicht, mit Komponieren genügend Geld zu verdienen.

Ravel lebte zurückgezogen, bis zum Tod seiner Mutter wohnte er mit ihr zusammen. Ab 1925 ging es dem Komponisten gesundheitlich häufig schlecht: Er hatte Schlafstörungen und Kopfschmerzen. Seine körperlichen Leiden verschlimmerten sich, ohne daß ein Arzt ihm helfen konnte. Er starb am 28. Dezember 1937.

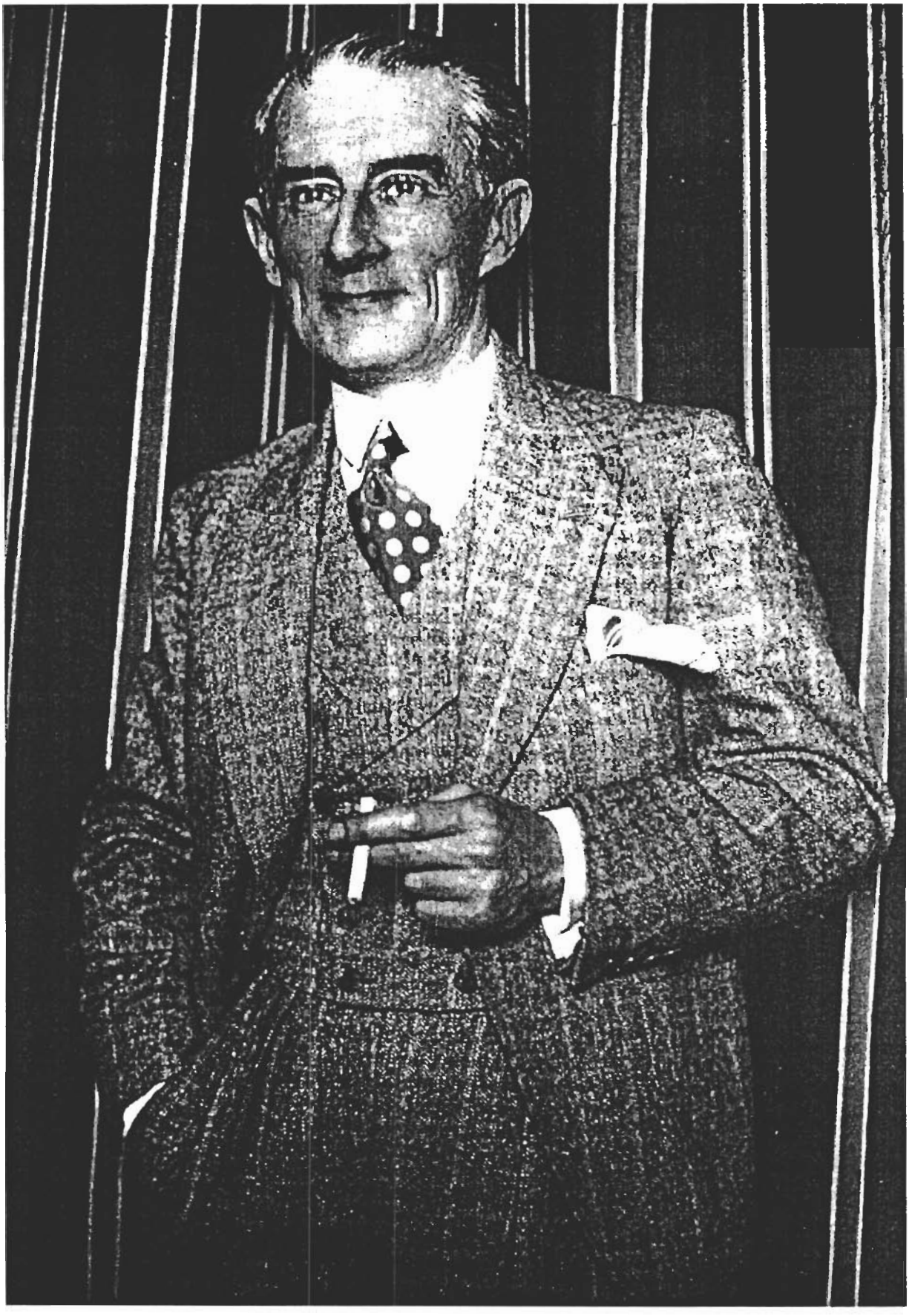
Station 3: Seine äußere Erscheinung

Maurice Ravel war nur 1,58 m groß, er war sehr schlank und hatte eine große Nase. Hier seht Ihr zwei Fotos von ihm.

Auf diesem Bild ist er 30 Jahre alt.

aus: Michael Stegemann, Maurice Ravel. S. 49

Dieses Bild zeigt **Maurice Ravel** mit 45 Jahren.



aus: Arbie Orenstein, Maurice Ravel – Leben und Werk. S. 125

Station 4: Sein Haus und Garten, die Liebe zu skurrilen Gegenständen

(**Skurril** bedeutet soviel wie absonderlich!)

Maurice Ravel kaufte 1921 ein Haus in der Nähe von Paris. Es hatte einen Namen: „La Belvédère“ (sprich: la bälvedär), auf deutsch heißt das „Schöner Ausblick“. Diesen Namen bekam das Haus durch den kleinen Aussichtsturm auf dem Dach.

Dieses Haus hat er mit viel Liebe hergerichtet: er entwarf das Muster der Tapete, bemalte Stühle und sammelte seitdem viele schöne und kitschige Gegenstände. Da stand zum Beispiel eine mechanische Nachtigall, die sang, wenn man sie aufzog oder aber eine riesige Feder wie von einem Vogel Strauß oder aber viele kleine nachgemachte chinesische Porzellan-Schälchen. Überhaupt mochte er alles, was nicht ganz echt war.

Ganz besonders liebte Ravel seinen kleinen Garten. Dort hatte er kleine Bonsai-Bäumchen und andere exotische Blumen gepflanzt, die überall wucherten. Bonsai-Bäumchen sind Bäume, deren Wurzeln zusammengebunden werden. So werden die Bäume nicht metergroß wie in der Natur, sondern nur ungefähr 30 cm hoch. Ravel hatte die Bäumchen und Blumen so geschickt angelegt, daß der winzige Garten riesig groß erschien, weil man keine Begrenzungen erkennen konnte. Viele seiner Kompositionen scheinen in dieser etwas künstlichen Welt zu spielen.

Station 5: Seine Musik

Die Musik von **Maurice Ravel** ist schwer zu beschreiben. Am besten hört Ihr sie Euch an. Als kleine Hilfe könnt Ihr die Wörterkiste verwenden, in der Wörter stehen, mit denen man gut Musik beschreiben kann. Aber nicht alle Wörter sind für diese Musik passend.

Wörterkiste:

schnell langsam traurig ruhig laut leise
wütend lustig immer gleich hell dunkel
böse lieb verliebt stockend freudig verletzt
verschwommen flimmernd leicht zackig schrill
weich schräg unheimlich tief schwebend
Geige Flöte Fagott Trommel Posaune
Gitarre Triangel Schifferklavier

Arbeitszettel

Aufgaben zu Station 1:

1. In welchem Jahr wurde **Maurice Ravel** geboren? _____

Wie lange ist das nun her? _____

Wißt Ihr, wann Euer Ur-Großvater oder Ur-Ur-Großvater geboren wurde? Fragt mal Eure Eltern. _____

2. Aus welchem Land stammt **Maurice Ravel**?_____

Woher kam seine Mutter? _____

Ist einer von Euch schon mal in einem der beiden Länder gewesen? Wenn ja, in welchen? _____

3. Welches Instrument lernte **Maurice Ravel**?_____

Wofür interessierte er sich später viel mehr? _____

Aufgaben zu Station 2:

1. Womit verdiente **Maurice Ravel** sein Geld?_____

2. Wie haben die Leute auf seine Musik reagiert?_____

_____

_____

_____

3. Wann ist **Maurice Ravel** gestorben?_____

Aufgaben zu Station 3:

1. Schaut Euch die beiden Bilder genau an. Beschreibt **Maurice Ravels** Aussehen genau (z.B. Kleidung, Haare, Frisur, Gesicht, Haltung, Hände...)

Ravel mit 30 Jahren: _____

_____

_____

_____

Ravel mit 45 Jahren: _____

_____

_____

_____

Welche Merkmale von Ravel haben sich in den 15 Jahre nicht verändert? _____

_____

_____

_____

Aufgaben zu Station 4:

1. Was hat Ravel für sein Haus selber entworfen? _____

_____

2. Welche Gegenstände hat Ravel gesammelt?

_____

3. Ravel liebte seinen Garten besonders. Versucht zu beschreiben, wie er ihn gestaltet hat.

_____

_____

_____

_____

Aufgaben zu Station 5:

Hört Euch die Musik zunächst in Ruhe an. Welche Gedanken kommen Dir bei der Musik? Erinnert sie Dich an irgendetwas? Kannst Du einige Instrumente erkennen?

_____

_____

_____

_____

Vorschläge für Gruppenarbeit: Die Künste zur Entstehungszeit der Oper

Die **Gruppenarbeit** ist ab dem 3. Schuljahr z.B. im Rahmen von Freiarbeit einsetzbar. Die SchülerInnen können unter fünf Themen eines auswählen, das sie in der Gruppe bearbeiten.

1. Inhalt:
Bei der Gruppenarbeit stehen die allgemeinen Errungenschaften der Zeit und vor allem die Ausdrucksweisen der Künste zwischen 1874 und 1925 im Mittelpunkt.
Die Wahl dieses Zeitraums hängt mit dem Begriff "Impressionismus" zusammen. 1874 fand in Paris die erste "Impressionismus"-Ausstellung von insgesamt 16 Malern statt. Darunter Pissarro, Monet, Sisley, Renoir, Degas, Morisot. Die Ausstellung wurde zunächst bespöttelt. Die Maler wollten ja nicht primär die Landschaft, die sie malten, wiedergeben, sondern den Eindruck (Impression), den sie hinterläßt.
Auch in anderen Künsten finden sich impressionistische Strömungen. Zwar werden die Komponisten Ravel, Debussy, Respighi und de Falla häufig als Impressionisten tituliert, dennoch ist der Begriff in der Musikwissenschaft umstritten.
Die Jahreszahl 1925 ist das Jahr der Fertigstellung der Oper "Das Kind und die Zauberdinge", an der Ravel 6 Jahre gearbeitet hat.
In der Gruppenarbeit werden die Ausdrucksarten verschiedener Künste zwischen 1874 und 1925 bearbeitet. Die Themen sind: Mode, Architektur, Malerei, Literatur und allgemeine Errungenschaften. Diese Vorgehensweise halten wir für gerechtfertigt, um den SchülerInnen auf spielerische Art einen "Eindruck" von der Zeit der Entstehung der Oper zu ermöglichen.

2. Ablauf:
Die SchülerInnen werden in 5 Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe bearbeitet nur eine Station. Bei diesem Lernzirkel gibt es keinen Stationenwechsel, d.h. jede Gruppe bearbeitet an ihrem Tisch ein Thema. Die Ergebnisse werden am Ende mit der **Abschluß-Station** zusammengestellt.. Tafelanschrieb:

> **Abschluß-Station: Herstellung einer „Ravel-Tapete“**
> Eure Ergebnisse sollt Ihr heute auf eine besondere Art zusammenfassen:
> Malt auf die Mitte der Tapete groß die Jahreszahl 1925. Das ist das Jahr, in dem die Oper „Das Kind und die Zauberdinge“ von Maurice Ravel fertig geworden ist.
> Anschließend klebt Ihr Eure Ergebnisse der einzelnen Stationen auf die Tapete.
> Anschließend können sich alle Gruppe - wie in einer Ausstellung - alle Ergebnisse angucken.

Hinweis: Wenn die Klasse den Lernzirkel zu Maurice Ravel auch schon bearbeitet hat, können die Ergebnisse der Gruppenarbeit als Hintergrund auf die schon vorhandene **„Ravel-Tapete“** geklebt werden.
Falls nur die Gruppenarbeit durchgeführt wird, soll eine Tapete erstellt werden, auf der die Ergebnisse aufgeklebt werden. In der Mitte könnte groß die Jahreszahl 1925 stehen.

3. Material:
- Station 1: **Stationsmaterial**, Scheren, Klebestifte, dünnes Tonpapier, Buntstifte, Papier für die Arbeitsergebnisse
- Station 2 und 4: **Stationsmaterial**, Bunt/ Wachsstifte, Papier für die Arbeitsergebnisse
- Station 3: **Stationsmaterial**, Papier für die Arbeitsergebnisse
- Abschluß-Station: Tapete (2-4 m lang), Klebestifte

Stationsmaterial

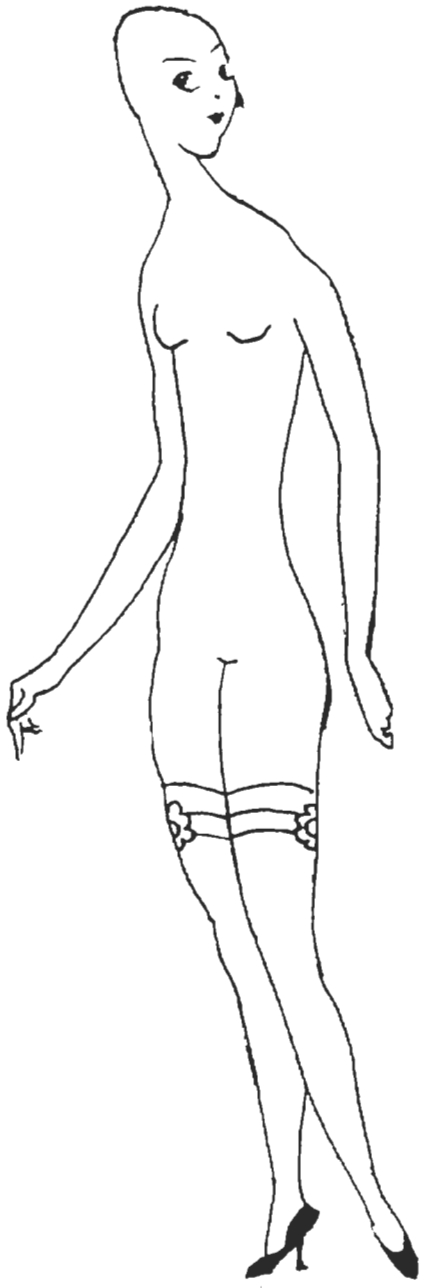
Station 1: Die Mode im Jahre 1921

Im Jahr 1925 - als die Oper „Das Kind und die Zauberdinge“ entstanden ist - trugen die Menschen nicht die Kleidung, die wir heute tragen. Damals waren die Vorstellungen von Mode andere als heute.

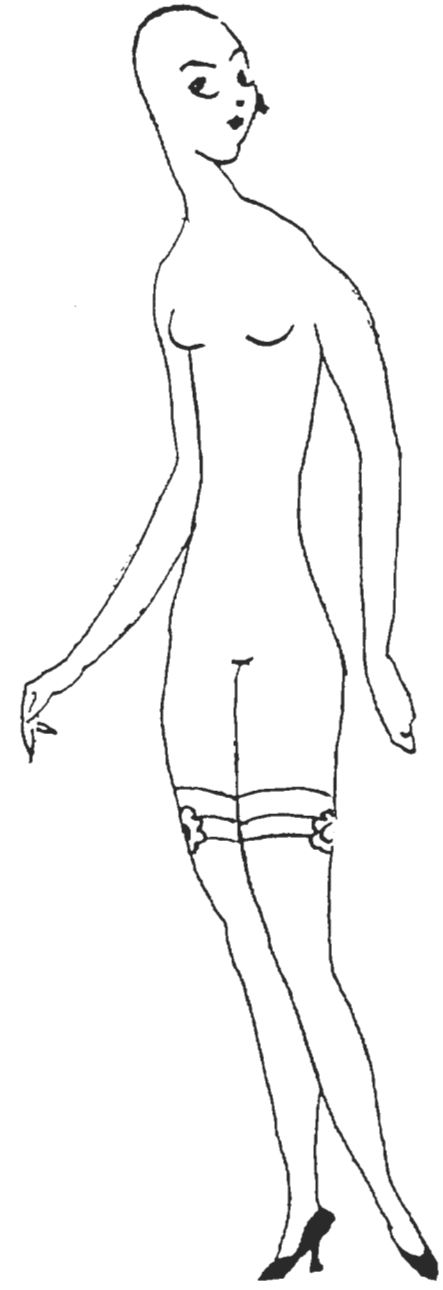
Eure Aufgabe ist es, die Kleider der Anziehpuppe

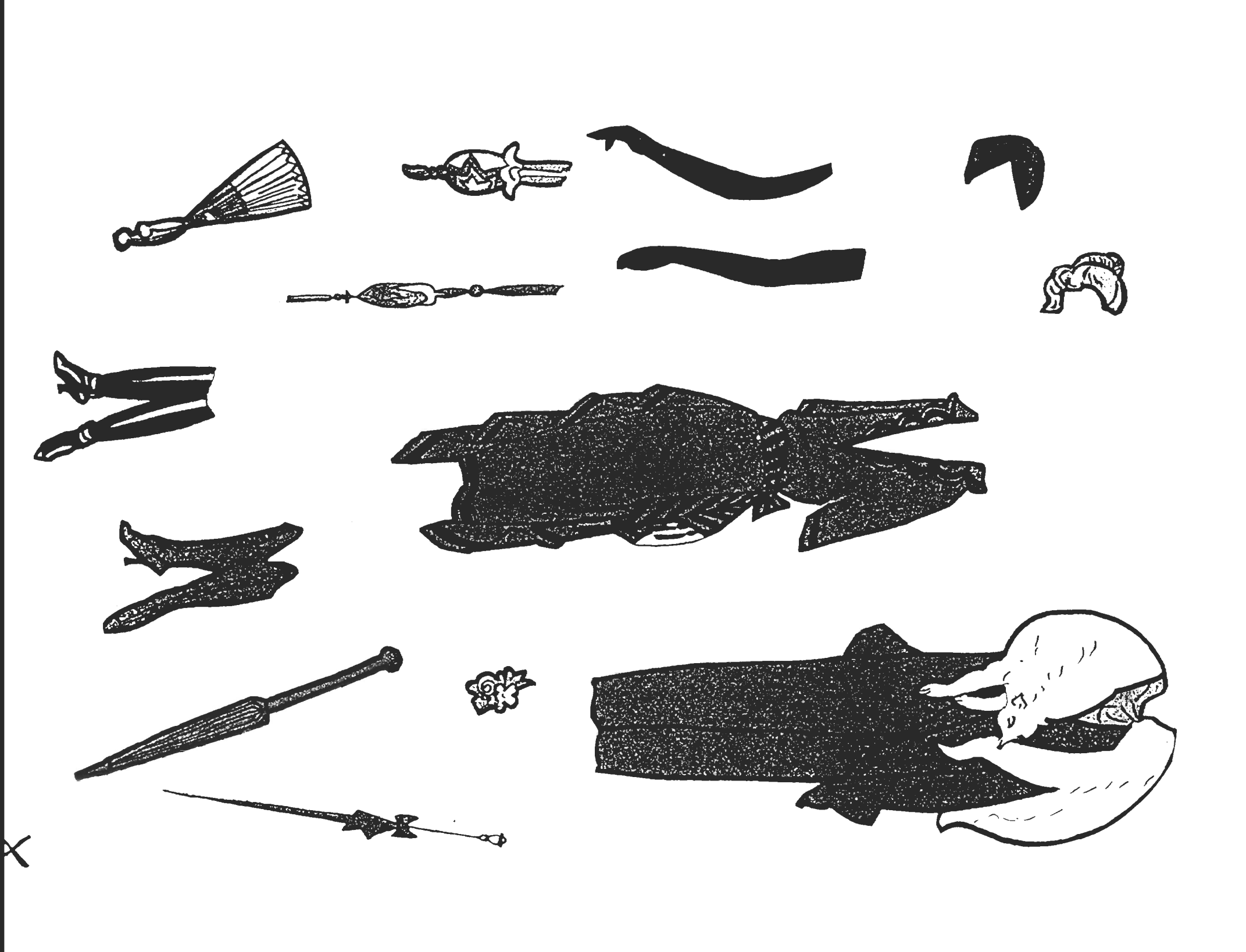
1. zunächst auf Tonpapier **aufzukleben,**
2. **auszuschneiden**
3. und dann **auszumalen**.
4. Wenn Ihr damit fertig seid, **überlegt gemeinsam**, welche Kleidungsstücke wohl 1921 getragen wurden und welche nicht.
5. **Kleidet** jetzt die beiden Anziehpuppen **an**:
   Die **erste Puppe** (Mode 1921) bekommt Kleidungsstücke, die heute nicht mehr getragen werden, aber 1921 modern waren. Klebt die ausgewählten Kleidungsstücke
   auf die erste Puppe auf.
   Die **zweite Puppe** soll nur mit den Kleidungsstücken bekleidet
   werden, die auch heute getragen werden. Klebt diese auf die zweite Puppe auf.

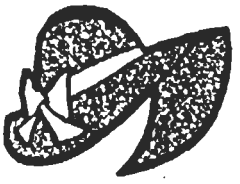
Literaturhinweis: Erika Thiel, Geschichte des Kostüms. S. 403

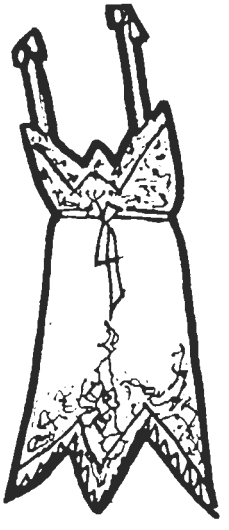


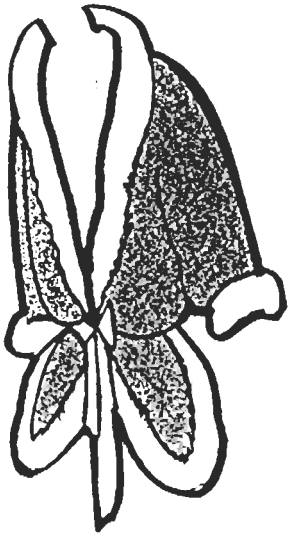
Mode 1921

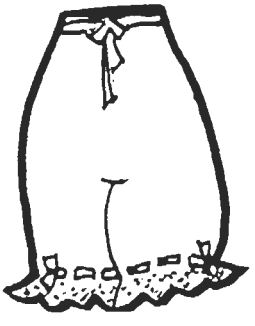


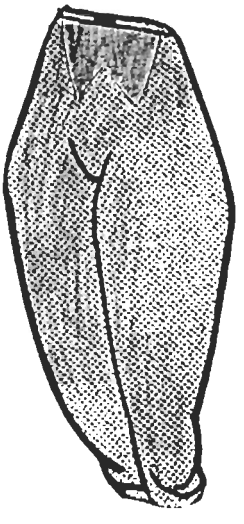












Station 2: Die Architektur

Hier seht Ihr Bilder von einem **Haus** und von einem **Zimmer** in diesem Haus. Das Haus wurde 1898/99 erbaut. Schaut Euch die Bilder genau an. Was fällt Euch auf? Haben die Hausfassade und das Zimmer Ähnlichkeit miteinander?
Aufgabe: Malt Euer Kinderzimmer in der Art der vorgegebenen Bilder.

aus: Walter Zednicek, Otto Wagner – Wiener Architektur. S. 113

aus: Walter Zednicek, Otto Wagner – Wiener Architektur. S. 118

Station 3: Allgemeine Errungenschaften

Die Oper von **Maurice Ravel** war **1925** fertig. Zu der Zeit gab es gerade einige neue Erfindungen, die das Leben der Menschen stark verändert haben.

Die Erfindungen in dieser Zeit waren:
- Badezimmer in der Wohnung
- Fahrrad
- Telefon
- Kino und Film
- Automobil

Unten lest Ihr einen Text, das ein Mädchen im Jahr **1875**, also 50 Jahre vor der Oper, so hätte schreiben können.

Aufgabe:
- Überlegt Euch gemeinsam wie Elisabeths Tag im Jahr 1925 aussehen würde, wenn sie die neuen Erfindungen zur Verfügung hätte.
- Malt ein Bild, auf dem Elisabeth im Jahre 1925 zu sehen ist und schreibt einen kurzen Text dazu. Verteilt die einzelnen Punkte ihres Tagesablaufs so, daß jeder von Euch am Ende ein anderes Bild präsentieren kann.

Elisabeths Tagesablauf im Jahre 1875

Es ist 5 Uhr morgens. Elisabeth wird von ihrer Mutter geweckt. Elisabeth will gar nicht aufstehen. Auch ihre Geschwister wollen nicht raus aus dem Bett. Es ist soo kalt im Zimmer. Aber Elisabeth bleibt wohl nichts anderes übrig, denn sie muß noch Kohlen aus dem Keller holen und die Öfen schüren. Gott sei Dank hat sie schon gestern das Wasser für die Waschschüsseln und Kannen aus der Küche geholt. Sonst müßte sie das jetzt auch noch machen. Dann schnell frühstücken und zur Schule laufen. Der Weg dorthin ist so weit zu Fuß! Manchmal wünschte sie, sie könnte mit der Kutsche zu Schule gebracht werden oder aber es würde extra für sie eine Eisenbahnstrecke bis zur Schule gebaut. Auf dem Rückweg muß sie noch bei der kranken Eva vorbeigehen, um ihr zu sagen, welche Hausaufgaben zu machen sind.
Nachmittags spielt sie im Hinterhof mit den anderen Kindern, wenn sie nicht gerade ihrer Mutter helfen muß.
Abends erzählt der alte Onkel ihnen manchmal Geschichten von früher, oder sie singen zusammen einige Lieder. Dann geht sie ins Bett, bis die Mutter sie am nächsten Morgen weckt.

Station 4: Malerei

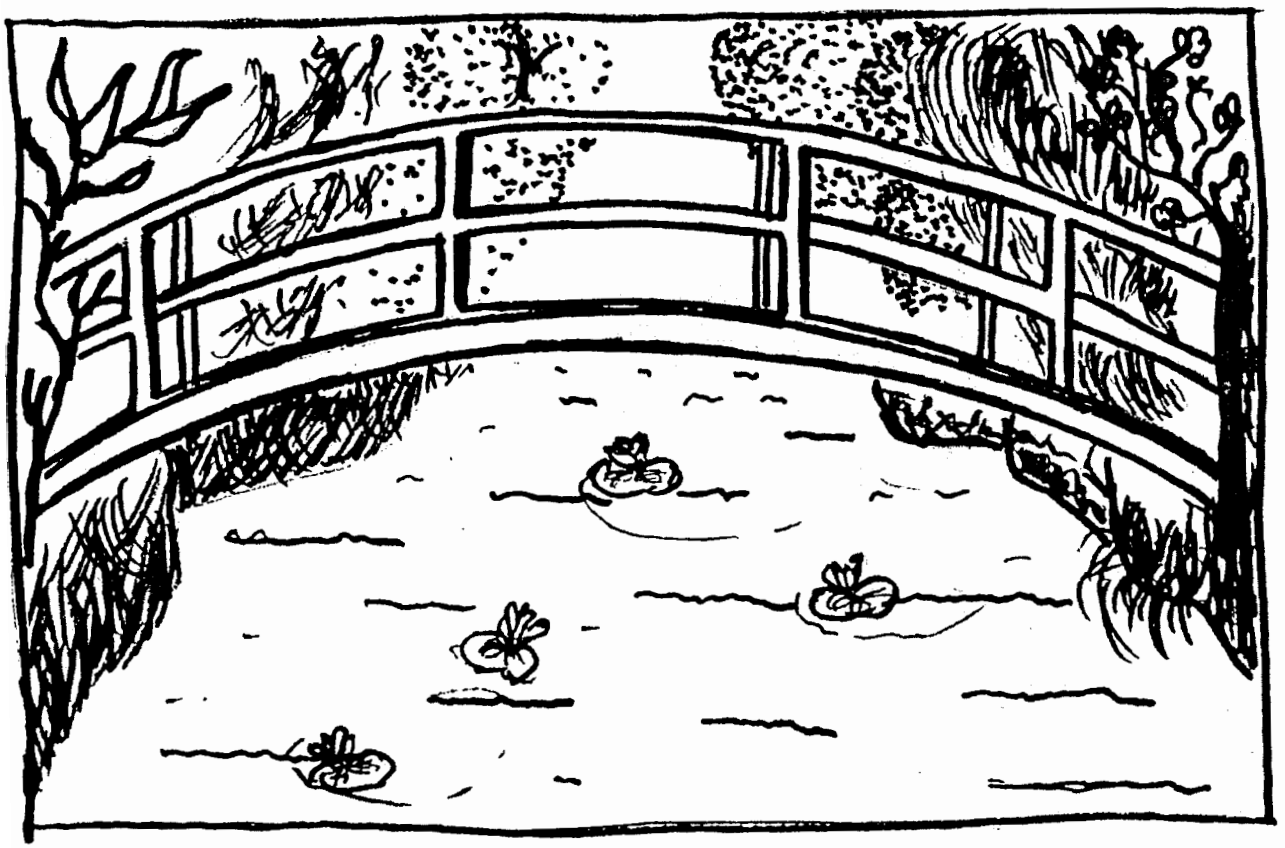
Die Musik von **Maurice Ravel** wird von einigen auch als impressionistische Musik bezeichnet. Wißt Ihr, woher dieses Wort kommt? Es kommt aus der Malerei. Eine Gruppe von Malern, die eine ganz besondere Art zu malen hatten, nannte man Impressionisten. Das Wort Impressionismus bedeutet „Eindruck". Diese Maler wollten nicht so genau malen wie ein Fotograf fotografieren kann, sondern nur einen Eindruck beim Zuschauer erzeugen. Einer der bekanntesten Impressionisten war **Claude Monet** (das wird so ausgesprochen: Klohd Monä). Er lebte wie Maurice Ravel auch in Frankreich.

Claude Monet hat immer wieder die gleiche kleine japanische Brücke, die in seinem Garten war, gemalt. Bei Sonnenaufgang und -untergang, mittags, im Sommer, Winter, bei Nebel usw.

Aufgabe:

- Nehmt Papier und Stifte und jeder aus Eurer Gruppe malt zweimal die gleiche Brücke zu unterschiedlichen Tages- oder Jahreszeiten und denkt dabei an unterschiedliche Gestaltung.
- Schaut Euch am Ende alle Ergebnisse an und redet über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten Eurer japanischen Brücken.

Eine japanische Brücke sieht ungefähr so aus:



Literaturhinweis: Christina Björk: Linnéa im Garten des Malers
Ingo F. Walther (Hrsg.): Impressionismus, Bd. 1 und 2

Station 5: Literatur

Es lebte in Deutschland mal ein Dichter, der sehr viele lustige, traurige, schlaue und schöne Gedichte geschrieben hat. Er hieß **Joachim Ringelnatz**. Aber das war nur sein Künstlername. Eigentlich hieß er nämlich Hans Bötticher. Er wurde 1883 geboren und starb 1934.

Aufgabe:
Lest nun eines seiner vielen Gedichte und versucht, ein ähnliches Gedicht zu schreiben mit der Überschrift: **Das wilde Kind**.
(Falls ihr das Kind aus der Oper „Das Kind und die Zauberdinge“ schon kennt, stellt es Euch vor.)

Der Floh

Herr Müller hatte einen Floh,
Der stach Herrn Müller irgendwo.

Herr Müller dankte für die Ehre,
Dann nahm er eine lange Schere

Und schnitt ihn in zwei gleiche Teile.
Jedoch, nach einer kurzen Weile,

Da wurden aus dem einen Floh
Zwei neue Flöh´ daraus - Oho!

Da sprach der eine von den beiden:
"Man muß nicht einen Floh zerschneiden".

Literaturhinweis: Joachim Ringelnatz: Sämtliche Gedichte; Zürich 1997

Literaturliste Spielkonzept "Das Kind und die Zauberdinge"

Musik

- Michael Stegemann: Maurice Ravel; Reinbeck bei Hamburg 1996
- Vladimir Jankélévitch: Ravel; Reinbeck bei Hamburg 1980
- Arbie Orenstein: Maurice Ravel. Leben und Werk; Stuttgart 1978
- Matthias Schillmöller: Ravels verzauberter Blick auf das Kind (Sekundarstufe II). In: Musik und Unterricht, Heft 35, 1995, S. 21-27, Friedrich Verlag
- Esther Thies: Des Wutausbruch des Kindes aus Maurice Ravel: L'Enfant et les Sortilèges (5./6. Kl. Hauptschule). In: Musik und Unterricht, Heft 35, 1995, S. 28-33, Friedrich Verlag

Kunst

- Christina Björk: Linnéa im Garten des Malers; München 1987
- Ingo F. Walther (Hrsg.): Impressionismus, Bd. 1 und 2; Köln 1996
- Jean Selz: Dumont's kleines Lexikon des Impressionismus; Köln 1996
- Walter Zednicek: Otto Wagner - Wiener Architektur; Wien
- Erika Thiel: Geschichte des Kostüms; Berlin 1997
- Werner Schmalenbach: Henri Rousseau, Pegasus Reihe, Prestel Verlag, 1998
- Salvador Dalí: Werke 1904-1989 (2 Bde.), Taschen Verlag, Köln 1997
- Henry Miller: Juan Miró, Das Lächeln am Fuße der Leiter, Reinbeck bei Hamburg 1978

Deutsch

- Joachim Ringelnatz: Sämtliche Gedichte; Zürich 1997
- Erich Kästner: Der 35. Mai, Dressler Verlag, Hamburg 1991
- Wilhelm Hauff: Kalif Storch und andere Märchen, Leiv Verlag, Leipzig 1996
- Lewis Carroll: Alice hinter den Spiegeln, Alice im Wunderland, Sylvie und Bruno (nur bei Verlag 2001)
- Maurice Sendak: Wo die wilden Kerle wohnen, Diogenes Verlag, Zürich 1967
- Antoine de Saint-Exupéry: Der kleine Prinz, Rauch Verlag, Düsseldorf 1998
- Stavros Mentzos: Neurotische Konfliktverarbeitung; Frankfurt/M. 1984

CD

- **Maurice Ravel: Das Kind und der Zauberspuk, Rundfunk Sinfonie Orchester u. Rundfunk Chor Leipzig, Herbert Kegel, Berliner Classics, Best.Nr.: 009 11 82 BC**

Alle Angaben im Spielkonzept beziehen sich auf diese Aufnahme.

- Maurice Ravel: L'Enfant et les Sortileges, Orchestre National de la R.T.F., Lorin Maazel,Deutsche Grammophon

Erhältliche Noten zu Ravel "Das Kind und die Zauberdinge":

(Auszüge aus der Oper über den Musikalienhandel zu beziehen)
Partition chant et piano (Colette)
Extraits: Nr. 1 Air de L'horloge
Nr.2 Air du feu
Nr.3 Choeur des Pâtres
Nr.4 Duo de la théière et de la tasse
Nr.5 Air de l'enfant

Erlebnisraum Oper - Zur Szenischen Interpretation von Opern

Aktualisierte Literaturlisten finden Sie unter **http://www.musiktheaterpaedagogik.de**

Basisliteratur

- Scheller, Ingo: **Handbuch „Szenisches Spiel“**, Cornelsen-Verlag Scriptor Berlin 1998
- Stroh, Wolfgang: Szenisches Spiel im Musikunterricht. In Musik + Bildung 6/1982 S.403-407
- Stroh, Wolfgang: Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Musikpädagogische Forschung, Band 6, Laaber 1985, S.145-160
- Nebhuth, Ralph und Stroh Wolfgang: Szenische Interpretation von Opern - Wieder eine neue Operndidaktik? In: Musik + Bildung 1/1990, S.16-21
- Jank, Birgit und Ott, Thomas: Erfahrungen mit Figaro. Ein Oldenburger Hochschul- und Schulprojekt. In: Musik + Bildung 5/1994, S.30-38
  Methodenvergleich zum "Figaro". Enthält Basisübersicht von Rainer Brinkmann.
- Stroh, Wolfgang: Neue Musik szenisch interpretiert - am Beispiel "Wozzeck". In: Musikpädagogische Forschung, Band 15, Essen 1994, S.161-177
  Enthält aktuelle Forschungsfragen zur szenischen Interpretation von Opern.

Im Klett-Verlag erschienen

- Kosuch, Markus: ***Die Liebe zu den drei Orangen*** von Sergej Prokofjew - Szenische Interpretation der Oper - Spielkonzept und Materialien inklusive CD mit Arbeitsmaterial und Hörbeispielen (1997).
- Kosuch, Markus (Hrsg.): ***Die Italienerin in Algier*** von Gioachino Rossini - Szenische Interpretation der Oper - Spielkonzept und Materialien inklusive CD mit Arbeitsmaterial und Hörbeispielen (1997).
  Dieser Band schließt den Methodenkatalog mit ein.

Schriftenreihe "Szenische Interpretation von Opern" im Lugert-Verlag (zu beziehen durch: Pädagogische Zentrale, Postfach 100202 Seelze/ Velber, Tel.: 0511/40004-150, Fax: 0511/40004-188) mit CD/MC und Schülermaterialien

- Nebhuth, Ralph und Stroh, Wolfgang: **CARMEN;** 1990
- Brinkmann, Rainer: **FIGAROS HOCHZEIT;** 1992
- Stroh, Wolfgang: **WOZZECK**; 1994. *Dieser Band schließt den Methodenkatalog mit ein.*
- Kosuch und Stroh: **WEST SIDE STORY**; 1997, *Dieser Band schließt den Methodenkatalog mit ein.*
- Brinkmann, Rainer und Megnet Katrin: **DREIGROSCHENOPER**; Ende 1997

Komplette Einheiten in anderen Verlagen: zu beziehen über **Markus.Kosuch@freenet.de**

- Kosuch, Markus: **DORINA E NIBBIO** von Domenico Sarro und **MATCH** von Mauricio Kagel; Staatsoper Stuttgart, 1996/97.
- Kosuch, Markus & Ostrop, Anne-Kathrin: **DER GESTIEFELTE KATER** von César A. Cui, Staatsoper Stuttgart 1997 - Spielkonzept und Material für die Klassen 3-6 allgemeinbildender Schulen.
- Kosuch, Markus: **WEISSE ROSE** von Udo Zimmermann - Spielkonzept und Materialien für die Klassen 9 - 13 allgemeinbildender Schulen, Staatstheater Stuttgart 1998 (erscheint voraussichtlich Ende 2000 im Klett-Verlag)
- Kosuch, Markus: **DAS KIND UND DIE ZAUBERDINGE** von Maurice Ravel - Spielkonzept und Materialien für die Klassen 3-6 allgemeinbildender Schulen, 2. Auflage Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater 2002.
- Kosuch, Markus (Hrsg.): **TURANDOT** von G. Puccini, - Spielkonzept und Materialien für die Klassen 8 - 13 allgemeinbildender Schulen, Staatsoper Stuttgart 1996/97
- Kosuch, Markus: **DER 35. MAI ODER KONRAD REITET IN DIE SÜDSEE** von Violeta Dinescu, Staatsoper Stuttgart 1999 - Spielkonzept und Material für die Klassen 4-7 allgemeinbildender Schulen.
- Kosuch, Markus (Hrsg): **P.A.G.S.!** Spielkonzept und Material zur Uraufführung 1999
- Kosuch, Markus & Ostrop Anne Kathrin; **THE JUMPING FROG ODER DER HELD VON CALAVERAS** von Lukas Foss; Staatsoper Stuttgart 2000 - Spielkonzept und Material für die Klassen 5-8.
- Wolfgang Stroh: **FREISCHÜTZ**; Oldenburger Vor-Drucke, ZpB/ Oldenburg 1996

Folgende Spielkonzepte zur szenischen Interpretation sind im Rahmen des Projekts "Erlebnisraum Oper" an der Staatsoper Stuttgart in Vorbereitung:

- **SALOME** von R. Strauss (fragmentarisch)

Anregungen für Aufwärmübungen

- Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten - Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler; Frankfurt am Main, 1989

2.5	**Thesenpapier zur Ästhetik der Jungen Oper** **6. März 2000**

Thesen zu einer eigenständigen Ästhetik der Jungen Oper

Eine Ästhetik der Jungen Oper muß sich orientieren an den Fähigkeiten der beteiligten Jugendlichen und jungen Künstlern.
Mit Vorhandenem umgehen bedeutet in diesem Zusammenhang: die Fähigkeiten der Beteiligten wahrnehmen, erweitern und diese in die Inszenierung einfließen zu lassen.

Die Jugendlichen und Künstler werden als **Auf**führende und nicht als **Aus**führende (von den Mitarbeitern) wahrgenommen.
Keine szenische/musikalische Aktion auf der Bühne ohne Auseinandersetzung, ohne Denken der auf der Bühne agierenden Jugendlichen und jungen Künstler.

Der inhaltliche und szenische Auseinandersetzungsprozeß der beteiligten Jugendlichen und Künstler steht im Vordergrund.
Nicht ein Regiekonzept wird verwirklicht, sondern eine erarbeitete Interpretation oder erarbeitete Interpretationsansätze werden auf der Bühne realisiert.

Dieser Prozeß der inhaltlichen und szenischen Auseinandersetzung muß auf der Bühne sichtbar werden: in Körperhaltungen und Vorgängen auf der Szene, in musikalischen Haltungen, die Produkt dieser inhaltlichen Auseinandersetzung sind.

Nicht die (technische) Perfektion steht im Vordergrund, sondern die Erzählung durch die Aufführenden.
Was will ich erzählen und welcher Mittel bediene ich mich dabei?
Welche Mittel erzeugen welche Bedeutung(en)/Bedeutungsmöglichkeiten?

Die Qualität einer Aufführung soll sich daran messen, ob das, was inhaltlich erarbeitet wurde, auch auf der Bühne sichtbar wird.

Ein hoher Grad an Authentizität wird angestrebt.
Authentizität entsteht in dem Moment, in dem die Aufführenden eine Übereinstimmung erreichen, zwischen dem, was sie an Bedeutung in einem Satz in einer musikalischen Phrase entdeckt haben und dem was sie szenisch (körperlich und musikalisch) zum Ausdruck bringen. Diese Form der Authentizität kann nur erreicht werden, wenn die Beteiligten sich bei jeder Aktion etwas denken.
Authentizität bedeutet hier nicht die Kopie von Verhaltenspattern der sogenannten Jugendkultur auf der Bühne.

Was in diesem Moment der Authentizität sichtbar wird - die Erzählung durch die Aufführenden - ist entscheidendes Kriterium für die Ästhetik der Jungen Oper.

Die durch die unterschiedlichen Fähigkeiten und Ansätze der Beteiligten entstehenden Brüche werden in diesem Prozeß zur Qualität der Aufführung, weil die Erzählung vom Darsteller ausgeht.

Die Ästhetik der Jungen Oper muß sich folglich radikal am beteiligten Jugendlichen, am jungen Künstler und seiner Auseinandersetzung mit dem Werk orientieren und nicht an Ausstattung und Vorgedachtem (fertiges Regiekonzept)

Was heißt in diesem Zusammenhang Probe?

Es sind im wesentlichen zwei Phasen der Arbeit zu unterscheiden:
1. Phase: Entwicklung von Lesarten und Bedeutungsmöglichkeiten (im wesentlichen ein theaterpädagogischer Prozeß) *(siehe auch Aufgaben und Profile der Mitarbeiter der Jungen Oper)*
2. Phase: die Übersetzung der Lesart in einen theatralischen, bühnenwirksamen Vorgang, d.h. die Umsetzung auf der Szene (im wesentlichen ein Regievorgang) *(siehe auch Aufgaben und Profile der Mitarbeiter der Jungen Oper)*

Der Aspekt des theatralischen Handwerkszeug im Training (Theaterpädagogik und Regie) ist ebenfalls von zentraler Bedeutung, kann aber in beide Phasen einfließen oder als eigenständige dritte Phase formuliert werden.

Das bedeutet in Phase 1:
Inhaltliche Auseinandersetzung mit der Szene.
Lesarten und Bedeutungen entwickeln.
„Lesen-Lernen“ ist nötig. Lesen bedeutet: Einen Text, eine musikalische Phrase, eine Bewegung, eine Haltung, einen Vorgang in einen Kontext stellen (in der Regel zunächst der Kontext der eigenen (Rezeptions-)Erfahrung und Geschichte) und daraus eine Bedeutung konstruieren oder zuordnen.
Das Gelesene wird dann in einem sprachlichen, musikalischen oder szenischen Prozeß zur Diskussion und zur Disposition gestellt.
Dieser Prozeß findet sowohl in der Produktionszeit, als auch in den Publikumsgesprächen statt.

Das bedeutet für Phase 2:
Körperliche, stimmliche, musikalische Ausdrucksformen finden, diese Lesarten und Bedeutungen zu transportieren.
Die Lösungen nebeneinanderstellen.
Entscheidungen für eine/mehrere Lesarten treffen.

Präzisieren der szenischen Vorgänge und theatralischen Mittel auf der Basis der Fähigkeiten der Aufführenden.
These: Keine szenische/musikalische Aktion auf der Bühne ohne Auseinandersetzung, ohne Denken der auf der Bühne agierenden Jugendlichen und jungen Künstler.

Aufgaben und Profile der Mitarbeiter der Jungen Oper

Produktionsleitung
Organisation und Koordination der Produktion, mit dem Ziel die unterschiedlichen Strebungen in der Produktion in einem kommunikativen Prozeß zu moderieren und zu organisieren. Wie können die unterschiedlichen Aspekte der Produktion zeitlich und räumlich miteinander in Einklang gebracht werden?
Moderation der Kommunikation zwischen Regie, Bühne, Kostüm, musikalische Leitung und Theaterpädagogik.

Projektregie:
Die Aufgabe des Projektregisseurs ist, szenische, theatralische Mittel und Wege aufzuzeigen, das was inhaltlich erarbeitet wurde, auf der Bühne sichtbar zu machen.
Es geht nicht darum ein Regiekonzept, das vorher erarbeitet wurde unabhängig von den Beteiligten zu realisieren. Der Regisseur sollte sich als „Geburtshelfer“ und Gestalter des szenischen Materials und der durch die Beteiligten entwickelten Lesarten verstehen. Er ist Impulsgeber und unter Berücksichtigung der Fähigkeiten der Beteiligten kreativer Gestalter.
Zentrale Aufgabe des Regisseurs ist, die Denk- und Gestaltungsansätze der Beteiligten in eine Form zu bringen. Nicht der Regisseur realisiert seinen „großen“ Regieentwurf, sondern er ist der erste Beobachter und Gestalter des Materials, das von den Beteiligten erarbeitet wurde.
Der Regisseur bietet sein Wissen und seine Gestaltungsfähigkeiten an, um das Entwickelte auf der Bühne mit den Beteiligten und auf der Grundlage der Fähigkeiten der Beteiligten sichtbar werden zu lassen.
In diesem Punkt ist der Regisseur an den Satz: „Mit Vorhandenem umgehen“ gebunden.
(siehe hier auch: Zur Arbeit mit Jugendlichen Arbeitspapier 1)

Musiktheaterpädagogik (musiktheaterpädagogische Mitarbeiter):
Arbeitstechniken und Verfahren zur Verfügung stellen, um den Prozeß der Auseinandersetzung zu initiieren, bei dem die Beteiligten Fragestellungen an ein Werk, an eine Szene, an einen szenischen Konflikt, an eine Figurenkonstellation, entwickeln können. Dieses Arbeitsmaterial sollte dann die Grundlage für die Gestaltung der Inszenierung durch den Regisseur sein.
Die Kommunikation im Arbeitsprozeß moderieren.

Dramaturgie
Erarbeiten von Lesarten des Werkes, die in den Workshopprozeß mit einfließen.
Welche inhaltlichen Impulse für die Lesart gehen von der Dramaturgie aus? Wie können unterschiedlich entwickelte Lesarten in einen inhaltlichen Zusammenhang gestellt werden?
Materialien und Literatur etc.

Musikalische Leitung
(muß formuliert werden)

Bühne und Kostüm
(muß formuliert werden)

Anforderungsprofil für die beteiligten jungen Künstler

Hier sollte ebenfalls ein Anforderungsprofil entwickelt werden, um mit den Erwartungen der jungen Sänger umzugehen, die in der Regel den großen Karrieresprung erwarten. Hier müssen wir auch sehr klar den Sängerinnen und Sängern gegenüber auftreten.
Frau Rosenberg machte darauf aufmerksam, daß wir manche Sänger nicht nehmen können, weil wir ihnen mit dem Engagement etwas falsches signalisieren. Auch hier entsteht ein Spannungsfeld zwischen der Notwendigkeit die Partien zu besetzen und der Verantwortung gegenüber den Künstlern.

Musiker

Sänger

Anforderungen an die Werke in der Jungen Oper

Musikalischer Schwierigkeitsgrad im mittleren Bereich
Musiksprache eigenständig in Bezug auf den Text
Eine Geschichte sollte erzählt werden.
Inhaltliche Vielschichtigkeit, die große Interpretationsvarianten zuläßt.
Die Erzählung sollte interessante Themen beinhalten (Auseinandersetzung mit Fremdem)

Brainstorming

Wege zu Turandot als Modell für Theatertreffen und Aufführungspraxis?

Wiederaufnahme einer Oper denkbar?
Wiederaufnahme in der Jungen Oper heißt, Neuinszenierung mit anderen Mitteln:
Das Werk - den Text und die Musik - einem neuen Team, neuen Choristen, Solisten und Musikern auszusetzen und zu anderen künstlerischen und szenischen Lösungen zu kommen. Dabei werden neue Arbeitsweisen erprobt.
Eine Wiederaufnahme in der Jungen Oper ist im Produktionsbereich eine Neuinszenierung, im Projektbereich wird auf das vorhandene Material zurückgegriffen.
Der gestiefelte Kater
Das Kind und die Zauberdinge
Der 35. Mai
Mit diesem Material können neue Arbeitsweisen erprobt werden und ein Repertoire aufgebaut werden, das immer wieder neu auf dem Spielplan auftaucht.
Beispiel zu einer „Wiederaufnahme“ ***Der gestiefelte Kater***
Auf der Basis des Materials zur szenischen Interpretation finden Projekttage und Arbeitstreffen mit Schulklassen und interessierten Jugendlichen statt.
Die Jugendlichen entwickeln Fragestellungen an das Werk und „Lesarten“.
Es entstehen aus diesen Gruppen Arbeitskreise, die auf der Basis dieser Fragestellungen und Lesarten in den Bereichen Bühne, Kostüm und Inszenierung zusammen mit den beteiligten Künstlern arbeiten.
Zentrale Fragestellung der Arbeit ist dann: Wie kann ich das inhaltlich erarbeitete in ein Kostüm, in eine Bühne, in eine Szene überführen?
Welche Mittel, Materialien und Möglichkeiten habe ich, um das inhaltlich erarbeitet auf der Bühne sichtbar werden zu lassen?

Es werden nacheinander oder parallel zwei unterschiedliche Ansätze eines Werkes realisiert.
Mit bestehenden Werken unterschiedliche Produktionsweisen ausprobieren.

Phasen der Produktion

Modell 1

Arbeitsphasen einer Produktion

Vorbereitung (mehrere Monate vor Produktionsbeginn):

1. dramaturgisches Material suchen, theaterpädagogisches Workshopkonzept entwickeln (in Anlehnung an Spielkonzept)

2. Vorbereitungs-Workshop
Lesarten und Fragestellungen an das Werk mit Jugendlichen entwickeln. Dieser Workshop wird vom pädagogischen Team angeleitet.
Gearbeitet wird mit dem entwickelten Spielkonzept.
An diesem Workshop sind der Regisseur, der Bühnenbildner und der Kostümbildner und die Dramaturgie beteiligt. Zentrale Fragestellungen, die das Produktionsteam entwickelt hat, werden neben den Fragestellungen der Jugendlichen und Künstler gemeinsam erörtert.
Es bilden sich daraufhin Arbeitsgruppen (Bühne/Kostüm, Regie/Dramaturgie), die relativ autonom arbeiten.

3. Workshops zu Bühne/Kostüm, Regie/Dramaturgie

4. Plenum
Die Überlegungen und Ergebnisse, die sich aus der Bearbeitung der Fragestellung und der Lesart ergeben, werden präsentiert.

Produktionszeit
(in der Regel 6 Wochen vor der Premiere aber auch andere Produktionsarten sind denkbar)

Szenische und musikalische Proben. Sie werden immer wieder in Bezug zu den Ergebnissen der Vorbereitungsphase gesetzt.
Es findet ein Training und inhaltliche Gespräche und Reflektionen zum Werk mit den Solisten und den Choristen statt.
Rollentagebücher werden geschrieben und an einem „schwarzen Brett“ veröffentlicht. Sie sind das Basismaterial für das Arbeitstreffen.
Einmal in der Woche findet ein Arbeitstreffen mit den Solisten, dem Chor und den Musikern und dem Produktionsteam statt, um sich hier über den Weg, die Ergebnisse und Konflikte auszutauschen.

Aufführungszeit
(in der Regel 4 - 6 Wochen)
Im Anschluß an jede Vorstellung finden Gespräche mit den Zuschauern statt. An diesen Gesprächen sind das Produktionsteam, die Musiker, die Choristen und die Solisten gleichberechtigt beteiligt. Es sollte aus jeder Gruppe mindestens ein Vertreter bei diesen Gesprächen anwesend sein.
Die Beteiligten haben die Möglichkeit im Rahmen der Schulprojekte in Schulen zu gehen und das Gespräch mit den Kindern und Jugendlichen zu suchen.

Modell 2

Phase 1 Vorbereitung der Produktion.
Erstellen der Workshopkonzepte für die Produktion.
Entwicklung von Lesarten von Seiten der Dramaturgie, die in den Workshop als Anregung eingehen können und sollen.

Phase 2 Experimentieren mit Lesarten und Bedeutungen:
Es werden in einer Workshopphase Fragestellungen an das Werk entwickelt. In dieser Phase sollten alle zusammenarbeiten Soli, Chor, Musiker, Produktionsteam (Bühne, Kostüm, Regie, Dramaturgie, Theaterpädagogik).
Hierfür gibt es ein speziell ausgearbeitetes Projektmaterial, mit dem die Beteiligten arbeiten.
Dieser Prozeß wird theaterpädagogisch moderiert und in Protokollen festgehalten.
Zentrale Fragestellungen, die das Produktionsteam entwickelt hat, werden neben den Fragestellungen der Jugendlichen und Künstler gemeinsam erörtert.

Phase 3 Proben 1

Bühne	**Musik**
Erarbeiten von Rollen mit den Solisten und den Choristen. Teil dieser Rollenarbeit ist grundsätzlich ein Rollentagebuch und die Aufgabe bis vor der Premiere die gesamte Oper aus der eigenen Perspektive zu erzählen (schriftlich oder in Form von Bildern). Diese Perspektiverzählungen können Teil des Programmhefts werden. Hierin verdichtet sich die Wirklichkeit, die sich aus einer Vielzahl von Perspektiven zusammensetzt und all diese Erzählungen strenggenommen auf der Bühne erzählt werden, wenngleich die Musik oder der Text einen szenischen Focus auf bestimmte Aspekte legt. Beispiel: Ravel das Kind und die Zauberdinge aus der Perspektive des Frosches ist eine ganz andere Geschichte als aus der Perspektive des Baumes, des Eichhörnchens oder der Mutter	Einzelproben der Musiker

Phase 4 Proben 2

Bühne	**Musik**
Arbeit an konkreten Szenen mit dem Ziel die eigene Rollenentwicklung daran zu modifizieren, zu ergänzen oder neu zu entwickeln. Szenische Diskussion.	Ensembleproben (Orchester allein Probe)

Phase 5 Plenum
In gegenseitigen Probenbesuchen stellen sich die Musiker, die Choristen und die Solisten ihre Arbeitsergebnisse und Lösungsansätze vor. Hier wird über den weiteren Verlauf der Produktion entschieden

Phase 6
Fortsetzung der Phase 3)

Phase 7 Gemeinsame Probe Musik und Szene

Phase 8 Hauptprobe und Generalprobe

Probenbesuche
Grundsätzlich können alle Proben öffentlich sein.

2.6	**Studie “Dramatic Interpretation in the European context”**

Why/ How opera education today?

Final Report of Working group 2:

"Teacher's training modules"

Part: Dramatic Interpretation in the European context

© Markus Kosuch, July 2003

Dramatic Interpretation in the European context

Introduction

This evaluation report has been researched and written by Markus Kosuch with the academic support of Prof. Wolfgang Martin Stroh from the University of Oldenburg and ISIM (Institute of Dramatic Interpretation of Music Theatre). The workshops in Italy had been implemented and documented by Rainer O. Brinkmann those in Finland and Germany by the author.

The report is presented in 3 parts I, II, III:

Part I consists of five sections.

1. The first presents a description of **RESEO** in general and the **culture 2000 project "Why/how opera education today?"** in particular
2. The second section describes the **academic background of the method** "Dramatic Interpretation of Music Theatre". And **the aims and objectives of the evaluation** "Dramatic Interpretation in the European Context"**.**
3. Section three will present the **evaluation tools and structure** including the list of developed material and implemented workshops.
4. Section four provides the **summary of the results of the workshops**. The details of the structure, the process, the feedbacks and results of each workshop you could read in part II of this report.
5. The final section of the report is a **summary of the key issues/ main findings** resulting from the 9 workshops and 24 school projects using the method of ***Dramatic Interpretation of Music Theatre***.

Part II (see CD-ROM) consists of the documentation and evaluation of each workshop in details. There you could find

- which exercises had been implemented in the workshop
- the results of the Dramatic Interpretation and the summary of the feedback sessions
- the results of the first questionnaire – "red-paper" – evaluating the teachers workshop
- the results of questionnaires 2 and 3 – "green-paper" – evaluating the school projects if school projects had been implemented
- in the annex a brief summary of the exercises of each workshop (preparation for the lessons in school – "yellow paper")
- in the annex the two questionnaires of each workshop
  - evaluation of the teacher's workshop – "red-paper" and
  - the evaluation of the school projects resulting from this workshop – "green-paper".

In **part III** the materials of each workshop are attached:

- The handout material of each workshop in original language and in translation
- The research "Development of the personality and Dramatic Interpretation" (in German) of the Hochschule für Musik und Theater München

© Markus Kosuch, July 2003

Part I

1. RESEO and the culture 2000 project "Why/how opera education today?"
1.1. RESEO – European Network of Education Departments in Opera Houses – Background information page 3
1.2. Members of RESEO (2003) page 4
1.3. Culture 2000 project "Why/how opera education today?" – a short cut page 5
1.4. Members of working group 2 "Teacher's Training Modules" page 6
1.5. General aims and objectives of RESEO's working group 2 "Teacher's Training Modules" page 7
1.6. Projects of RESEO's working group 2 "Teacher's Training Modules" page 8
2. Aims and objectives of "Dramatic interpretation of Music Theatre in the European context"
2.1. The main ideas – information about the academic background of Dramatic Interpretation of Music Theatre page 9
2.2. Central questions (general) page 12
2.3. Evaluation of the method in training courses for teachers and artist page 12
2.4. Evaluation of the transfer of the method in schools page 12
3. Evaluation tools and structure
3.1. Structure of the project page 13
3.2. Responsibilities of the project page 14
3.3. Time-schedule of the whole evaluation project page 14
3.4. Evaluation tools page 15
3.5. Structure of the documentation and evaluation of the workshops in details page 15
4. Summary of the results of the workshops
4.1. Overview – Details of the implemented workshops page 17
4.2. Overview - The workshops and school projects of Dramatic Interpretation of Music Theatre page 18
4.3. Main focus of the workshop conceptions page 19
4.4. Evaluation of the workshops page 19
4.5. Transfer to school – evaluation of the school projects page 27
4.6. With how many methods did the teachers worked in the school projects? page 35
4.7. Correlation between "How did you like the method?" - "Will you work with it?" – "I have worked with the method!" page 36
5. Summary of the key issues/ main findings
5.1. The evaluation of the workshops page 37
5.2. Transfer to school – evaluation of the school projects page 38
5.3. Other findings page 39
5.4. Final conclusion page 40
5.5. Future of Dramatic Interpretation in the European context page 41
List of attachments (CD-ROM and workshop conceptions) page 42

© Markus Kosuch, July 2003

1. RESEO and the culture 2000 project "Why/how opera education today?"

1.1.RESEO – European Network of Education Departments in Opera Houses[1] – Background information

Founded in 1996, RESEO is an umbrella organisation for those who are working in opera education. RESEO acts as a forum of exchange on the practice of opera education at the European level through which members can share information, experiences and ideas. RESEO is also a European platform for the development of opera education and supports the sector through research, lobbing and projects *(such as the culture 2000 project: "Why/how opera education today?").*

What is implied by opera education?

The reason why opera houses do education work, and the form this work takes, vary from country to country:
Why? - Broadly speaking, opera education aims to bring more people to the opera. Some houses would see education work purely as a means to develop audience. At an other extreme, other houses are m9otivated to use opera in social initiatives to deliver better community relations.
How? - Educational activities might take the form of talks, seminars, discussions, performances, workshops, and opera productions with young people and adults.
Where? - Educational activities, also called outreach work, could take place within the opera itself or in the wider community: in schools, hospitals, prisons or local community centres.

Who are the members of RESEO?

RESEO currently has over 30 members institutions *(see list below!)* from Iceland to Portugal, from UK to Hungary. These institutions are generally opera houses but include other types of cultural institutions, such as arts centres.

How does RESEO operate?

As a network RESEO connects those who work in opera education in a number of ways:
Face-to-faces - RESEO organises an annual conference as well as seminars and other events throughout the year.
Virtually - RESEO has a highly developed website which offers the opportunity to meet virtually via online-chats. This forum is an easy way for members to stay in touch and have access to a wide variety of information on RESEO's work.
In writing - Members are kept up-to-date with each other's news via a newsletter which is published three times a year.

[1] The following text is mainly quoted from the RESEO-Flyer 2003

What projects does RESEO run?
RESEO has run a number of projects (in collaboration with its members, the university sector and specialists in the field of arts education) to analyse and advance opera education. RESEO has initiated:

- An academic study of what opera houses across Europe do in the way of opera education and a related assessment of way opera houses undertake such work.
- The development of teaching modules to help teachers bring opera into the classroom.
- The development of training modules for artists to help them to bring their art cross to younger audiences.
- The creation of an online database listing all available operas and musicals theatre works for and by young people
- Exchanges of productions, and other partnerships, between opera houses across Europe.

1.2.Members of RESEO (2003)

Salzburger Festspiele (Austria)	**As. Li. Co.** (Italy)
De Vlaamse Opera (Belgium)	**Teatro di Pisa** (Italy)
La Monnaie (Belgium)	**Het Muziektheater Amsterdam** (Netherlands)
Opéra Royal de Wallonie (Belgium)	**Den Norske Opera** (Norway)
Det Kongelige Teater - Royal Danish Opera (Denmark)	**Casa de Musica - Porto 2001** (Portugal)
Suomen Kansallisoopera (Finnish National Opera) (Finland)	**Gran Teatre del Liceu - Servei Educatiu** (Spain)
Opéra de Bordeaux (France)	**Teatro Real** (Spain)
Opéra de Nancy (France)	**Göteborg Opera** (Sweden)
Opéra National de Lyon (France)	**Vadstena-Akademien** (Sweden)
Opéra National de Paris (France)	**English Touring Opera** (UK)
Théâtre du Capitole (France)	**Baylis Programme at the English National Opera Works** (UK)
Théâtre du Châtelet (France)	**Glyndebourne Festival** (UK)
Bayerische Staatstheater (Germany)	**Opera North Grand Theatre** (UK)
Staatsoper Stuttgart (Germany)	**Royal Opera House** (UK)
Hungarian State Opera (Hungary)	**Scottish Opera for All** (UK)
Den Islandske opera (Island)	**Welsh National Opera** (UK)
	Madlenianum - Chamber Opera House (Yugoslavia)

© Markus Kosuch, July 2003

1.3. Culture 2000 project "Why/how opera education today?" – a short cut

The project "Why/how opera education today?" had been supported by the European Commission and had been implemented from September 2000 until September 2003.
The partners – members of RESEO - have joined forces with the aim of working towards the following social aim: defining the development of the "Opera" or "Musical Theatre" genre on the basis of the experiences of each partner and their audiences and initiating a dialogue between the artists and audiences of today. The partners worked on the following projects in particular:

- initiation of an academic study on the future of Opera in co-operation with academia;
- development and implementation of teaching modules aiming at offering a participatory learning method for children and adolescents both within and without their school environment;
- development and implementation of training modules (basic and advanced training) and events for teaching staff;
- development and implementation of training modules for the teaching network with the aim of introducing novices to opera and musical theatre;
- development and implementation of training modules for artists to enable them to bring their art across to younger audiences in the best possible manner;
- development and implementation of a database listing all available operas and musical comedies, that will target younger audiences and emphasise the cultural identity of each of the partners;
- Internet usage to facilitate contact between the signatory partners;
- exchanges and partnerships for productions aimed at younger audiences.

Structure

The projects of the culture 2000 project had been done in four working groups:

1. Opera repertoire
2. Teacher's Training Modules
3. Future of the opera
4. Artist training and development

Each working group had worked independently. All projects had been open for all RESEO members and every opera house had been asked to contribute as much as possible to these working groups. Every working group had a working group leader. He or she organised the projects and facilitated the discussions.

© Markus Kosuch, July 2003

Partners of the project
In the culture 2000 project RESEO cooperated with the university of Leeds (UK) and the university of Oldenburg (Germany).

1.4. Members of working group 2

Henrik Engelbrecht
– Royal Danish Opera – Copenhagen/ DK
Lucie Kayas
– Théâtre du Châtelet – Paris/ F
Regine Koch
– Bayerische Staatstheater – Munich/ D
Markus Kosuch
– Working Group Leader – Stuttgart/ D
Margot Lande
– Vadstena Academy – Vadstena/S
Valerie Mazarguil
– Théâtre du Capitole – Toulouse/ F
Harry McIver
– Welsh National Opera – Cardiff/ GB
Barbara Minghetti
– As. Li. Co - Opera Domani - Milano/ I
Fausto Neves
– Casa da Musica – Porto/ P
Paul Reeve
– Royal Opera House - London/ GB
Elfriede Schweiger
– Salzburger Festspiele – Salzburg/ A
Wolfgang Martin Stroh
– Universität Oldenburg – Oldenburg/ D
Sabine de Ville
– De Munt/La Monnaie – Brussels/ B
Cecilia Zacconi
– Staatsoper Stuttgart – Stuttgart/ D

© Markus Kosuch, July 2003

1.5. General aims and objectives of RESEO's working group 2

As working group 2 we focused on teachers, schools and school institutions for two reasons:

1. Teachers and schools institutions are the biggest group of specialists in the field of education in general in every country and they are part of a national infrastructure
2. The major emphasis of opera education work across Europe is on children and young people; teachers are the key link between them and opera houses

Aims and objectives

The **aim** of the WG2 is to compile/create a series of well-developed, accessible opera training materials for teachers, teacher's trainees and students in order to nourish/enrich learning activities and processes.

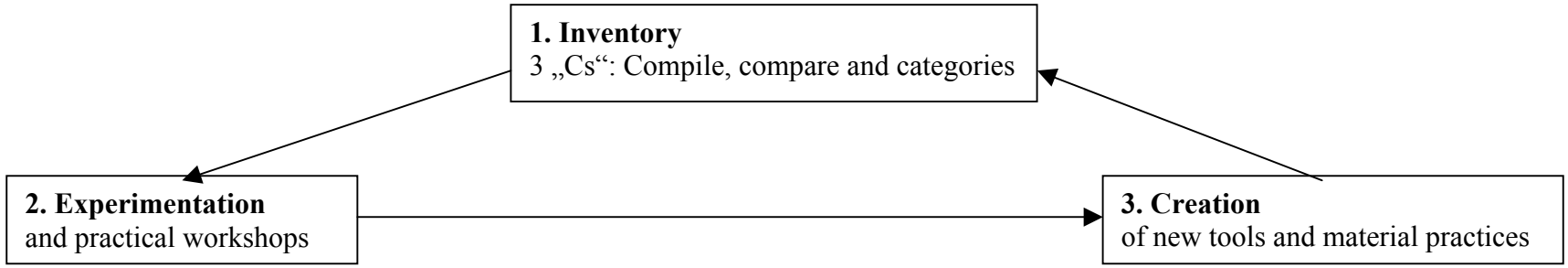
Our **guiding principle** is to facilitate and encourage partnerships within the group as well as with other organisations.

Objectives:

- Design **a questionnaire** about teacher's materials
- Identify to which schools and partners the questionnaire should be sent
- Analyse response to the questionnaire
- Gather and list all existing materials in Europe
- Analyse/Compare the materials (look for similarities and differences)
- Select some teaching methods for their quality in the context of this project (adaptable on a European scale, high standards, evaluated during the project)
- Create some well designed opera teaching materials which will be accessible on a European scale
- Practical workshop for teachers (running with the material chosen and/or for members of the group).

© Markus Kosuch, July 2003

In order to draw the objectives, the group worked with the help of the following diagram to show that the three elements were interrelated:



1.6. Projects of RESEO's working group 2

Grid of didactic material
We started to collect didactic material, which has been worked out by opera education departments for teachers, to get an overview about conceptions and material. This information has been integrated into the work of WG 1.

Practical work – "Dramatic Interpretation in the European context" and "Let's work with opera!"
We very quickly realised that written material is only one tool to support teachers in their work with students. We got to know from each other that practical work with teachers is an important tool – and maybe the most important tool – to develop contacts with teachers and to collaborate with them.
We decided to work on two practical projects:

a) To evaluate in a long-term project (Nov 2001 – April 2003) one opera education method from Germany "Dramatic Interpretation of Music Theatre in the European context" with the aim to see, what happens if a method is transferred to another European country.
b) "Let's work with opera!" with the aim to compare three different and firmly established opera education methods working with opera educationalists and teachers (February 2003)

© Markus Kosuch, July 2003

2. Aims and objectives of "Dramatic Interpretation of Music Theatre in the European context"

2.1.1 The main ideas – information about the academic background of Dramatic Interpretation of Music Theatre

Dramatic Interpretation of music theatre is an experience orientated teaching method.
This method has been developed and evaluated since 1985 at the university of Oldenburg (Prof. W.M. Stroh) and since 2001 also at the Institute of Dramatic Interpretation of Music Theatre (ISIM[2]) in Germany. Since 1985 hundreds of projects have taken place all over Germany especially in Stuttgart (since 1995) and Berlin (since 2001).

The method opens up a new field of exploring opera. It enables teacher to form and organize an educational process. In this process children and young people are developing their own point of view of an opera. They are acting, singing, experimenting with text and music and reflecting their experiences with the aim to develop their own interpretation.
The teacher acts mainly as a facilitator trying to help the school students to find their point of view and self-expression. In this process each student brings his own life history, background and ideas into the project. His own experiences are linked to the story and the conflicts of the opera.

This program is designed for all students from primary school up to the middle and high school levels. This depends on the opera itself. Extensive conceptual and teaching materials, incorporating operas from the current season's repertoire, are developed in co-operation with teachers. These materials have been evaluated and improved during the project processes. Lots of them are published at Klett and Lugert-Verlag[3], two important German publishers. Dramatic Interpretation has become a part of music education in Germany. In Teacher training seminars and in specific workshops for teacher trainees, hundreds of educators from different fields of study have discussed the method of dramatic interpretation and have reviewed the materials from an average of 26 operas.

While taking part in the projects and working through the process of dramatic interpretation, students acquire essential skills, which are applicable to future work and professional life. For example:

- The experience of working constructively in a group situation
- The opportunity to present themselves in front of a group and in public
- The chance to interpret and present their individual points of view
- Training an awareness of consensus building in a communicative process

[2] Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM) www.musiktheaterpaedagogik.de
[3] The workshop conception and student's material for Dramatic Interpretation of Music Theatre exist for more than 30 operas. A list of these conceptions could be found in section A: Grid of didactic material, at the end of this document or at ISIM.

© Markus Kosuch, July 2003

To work in music and theatre helps students to build the technical skills necessary to learn academic subjects such as music, German, history, art, and foreign languages. The students involved in these projects are also able to develop their acting talents and further their creative abilities.

2.1.2. Background and history

The methods of Dramatic Interpretation were developed in the early 80's:

- for learning processes in schools within the concept of **"learning based on experience"**,
- in order to be able **to "discuss" problems** such as crime, violence, sex, gender roles, family, fans and stars, beautifulness, xenophobia, border-liners, outcasts etc.
- the tools of "discussion" are **acting in roles, body language, expression by gestures, frozen images etc**.

The themes of the opera are used **to work on, non-personal but important, general conflicts.**

2.1.3. Aims of the process:

Giving an ***emotional, musical*** and ***intellectual*** access to the opera
Students develop their ***own*** interpretation ***by learning in new roles*** and working ***practically*** and ***experience orientated***

Finding a meaning in

- ***the opera,***
- ***the music,***
- ***the story***

© Markus Kosuch, July 2003

2.1.4. The structure of the workshop/ the lessons in school

Learning on experience: learning with your body, your soul and your intellect!

- Phase 1: ***preparation***/warm up
  ⇒ Aim: open up body, emotion and mind to introduce the subject

- Phase 2: ***identifying*** with a character
  ⇒ Aim: to learn something in a new role and to create the "Rollenschutz" (to act protected by a role)

- Phase 3: ***dramatic-musical work*** - mannerism; pictures; performing; improvisation; presenting
  ⇒ Aim: learning in/about "non-personal conflicts"
  Students have a common experience they can share and reflect on

- Phase 4: ***distancing*** from the character
  ⇒ Aim: to distinguish between role and my own personality, to initiate the process of reflection

- Phase 5: ***reflection*** - exchange, discussion and reflection - with words, pictures, the score, ...
  ⇒ Aim: ***connecting*** body, emotion and mind and ***develop questions*** for future research

2.1.5. The levels of the learning process

The learning process takes place on different levels

- Music (eg for how to express feelings by singing)
- Content of the story (eg a conflict, a way of thinking, …)
- Social aspects (eg working in groups, …)
- Personal aspects (eg the reflexion about the relationship between myself and the character I had been identified with)

© Markus Kosuch, July 2003

2.2. Central questions (general)
We wanted to know if the method developed in Germany could be useful for the work in other countries.
Is it possible to transfer this method into other countries with different opera traditions and school systems?
Do students find an emotional, intellectual and physical access to the opera?

We wanted to research these questions on two levels:

2.3. Evaluation of the method in training courses for teachers and artist

- How would different groups of participants in different countries rate the methods of Dramatic Interpretation?
- Could teachers and artist imagine working with this method in school projects?
- Is there a correlation between the two questions:
  - "How did you like the method?" and
  - "Could you imagine working with this method?"

- On what level do the participants experience the method of dramatic interpretation?
  - As a toolbox?
  - As a way to learn about opera?
  - As space for self-experience?
  - As a method to develop their creativity?

2.4. Evaluation of the transfer of the method in schools

- How many of the teachers who have participated in the workshop realise a project in school?
- Which methods do they really use in their lessons in school?
- Does their role as a teacher change working with Dramatic Interpretation?
- How do they rate the quality of the handout material, the methods, the preparation for and the structure of the project?
- How do students react on the methods of Dramatic Interpretation?

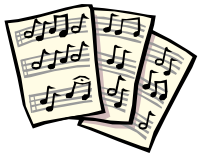
© Markus Kosuch, July 2003

3. Evaluation tools and structure

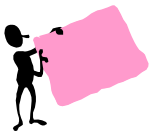
3.1. Structure of the project - overview:

a) Practical workshop
for teachers (and artists and students)
⇒ develop a workshop conception
⇒ translation of the material
⇒ learning on experience before you teach

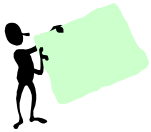
b. Handout material
⇒ the steps of the workshop (yellow paper)
⇒ the material (white paper - role cards, music- and libretto extracts, ...)



c) Questionnaire 1
⇒ to evaluate the workshops (red paper)



d) Questionnaire 2 and 3
⇒ to evaluate the projects in school (green paper)



Structure of the project – phases

1. **The opera houses** that **joined the project** chose an opera related to the repertoire of the season. It should be an opera, which school students could attend. (Question of tickets).
2. The **material for Dramatic Interpretation** of this opera had been translated or even developed. It was the base for the workshops and served the teachers as workshop conception and material for the lessons and/or projects at school.
3. A **teachers training workshop on Dramatic Interpretation** with the material took place at the opera house. The university or the opera house documented it.
4. In a **first questionnaire** (red paper) the teachers rated the methods and told about their impressions of the workshop.
5. The **teachers realised school project** with their classes - duration in the best case between 8 and 12 lessons.
6. The **school students attend the opera** production and if possible an exchange of experiences between students and artists took place. The students documented their experiences and results in photos and reports.
7. In a **second and third questionnaire** (green paper) the teachers told about their teaching experiences, the reaction of the students during the lessons and while attending the performance.
8. **Evaluation** of the project by the University of Oldenburg.

© Markus Kosuch, July 2003

3.2. Responsibilities of the project:

University of Oldenburg had been responsible for	Each **opera house** had been responsible for
• the general organisation, • the development of the workshop conception and the students material • the implementation of the workshops and • evaluation of the project.	• the organisation of the workshop in the opera house. • ensuring that there were an informal contact between the teachers and the staff of the education team of the opera house and that the school students could attend a performance. • the organisation of a meeting between the student group and the artists involved in the opera production.

3.3 Time-schedule of the whole evaluation project

The project ran as a long-term project from November 2001 until April 2003. The final evaluation had been finished up to July 2003 and had been documented in the RESEO's final report of "Why/how opera education today?" in September 2003.

1. Opera houses joined the project up to the beginning of September 2001. They chose the opera they worked on with the method of dramatic interpretation.
2. The translations of the teachers' and students' material (workshop material) had been completed two month before the implementation of the workshop. This depended on the project start.
3. The workshops with the teachers took place up to end of (planned) July 2002 (real September 2003)
4. The projects at the schools should be finished by (planned) December 2002 (real March 2003)
5. Reports and photos from the students up to January 2003
6. Evaluation questionnaire up to (planned) January 2003 (real April 2003)
7. Evaluation finished up to July 2003
8. Report to culture 2000 up to September 2003

© Markus Kosuch, July 2003

3.4 Evaluation tools

The central tools to evaluate these questions were:

- Practical workshops based on the method of Dramatic Interpretation
  (self experience with the method – learn to know the method from the point of view of a participant)
- A well elaborated hand out material which has the same structure as the workshop (tool box and material)
- Three questionnaires
  1. to evaluate the workshop (red paper)
  2. and 3. to evaluate the transfer to school (green paper)

3.5 Structure of the documentation and evaluation of the workshops in details

Every participant got:

The workshop conception and the student's material for the project of Dramatic Interpretation (white papers)

All the handouts and materials were in the language of the country where they took place.

Guiding line for your lessons (yellow paper)

This paper was the guiding line about the steps and methods used in the workshop.
The participants can use this overview to prepare their lessons at school.

First questionnaire directly after the workshop (red paper)

The participants were ask to rate each method they had worked with (from –2 to +2) and to say if they could imagine to work with this method in a school project (no, maybe, yes).

Feedback questions after each workshop:

1. What seems to be the central aspect of the opera _____ from your own point of view?
2. What was your most important impression of the activities of our workshop?
3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?
4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?

© Markus Kosuch, July 2003

Documentation and evaluation of the project implemented in school (green papers)

The participants were asked to document their projects as detailed as possible.

The documentation and evaluation in eight steps:

1. Please describe the basic conditions of the project. (Class, school, participants etc.)
2. - 5. Please note what you have done with the students and which kind of experiences you have made. (If possible after every lesson)
6. Questionnaire 2 (please answer after the last lesson in school)
7. Questionnaire 3 (please answer after you have attended_____ (name of the opera) at the opera
8. Please document as much as possible in photos, video and collect the results of the students (for example role biographies, reports and pictures).

© Markus Kosuch, July 2003

4. Summary of the results of the workshops

4.1 Overview – Details of the implemented workshops

9 workshops with 185 participants had been implemented in Finland, Germany and Italy.
The participants worked on four different operas and in one facilitator training.

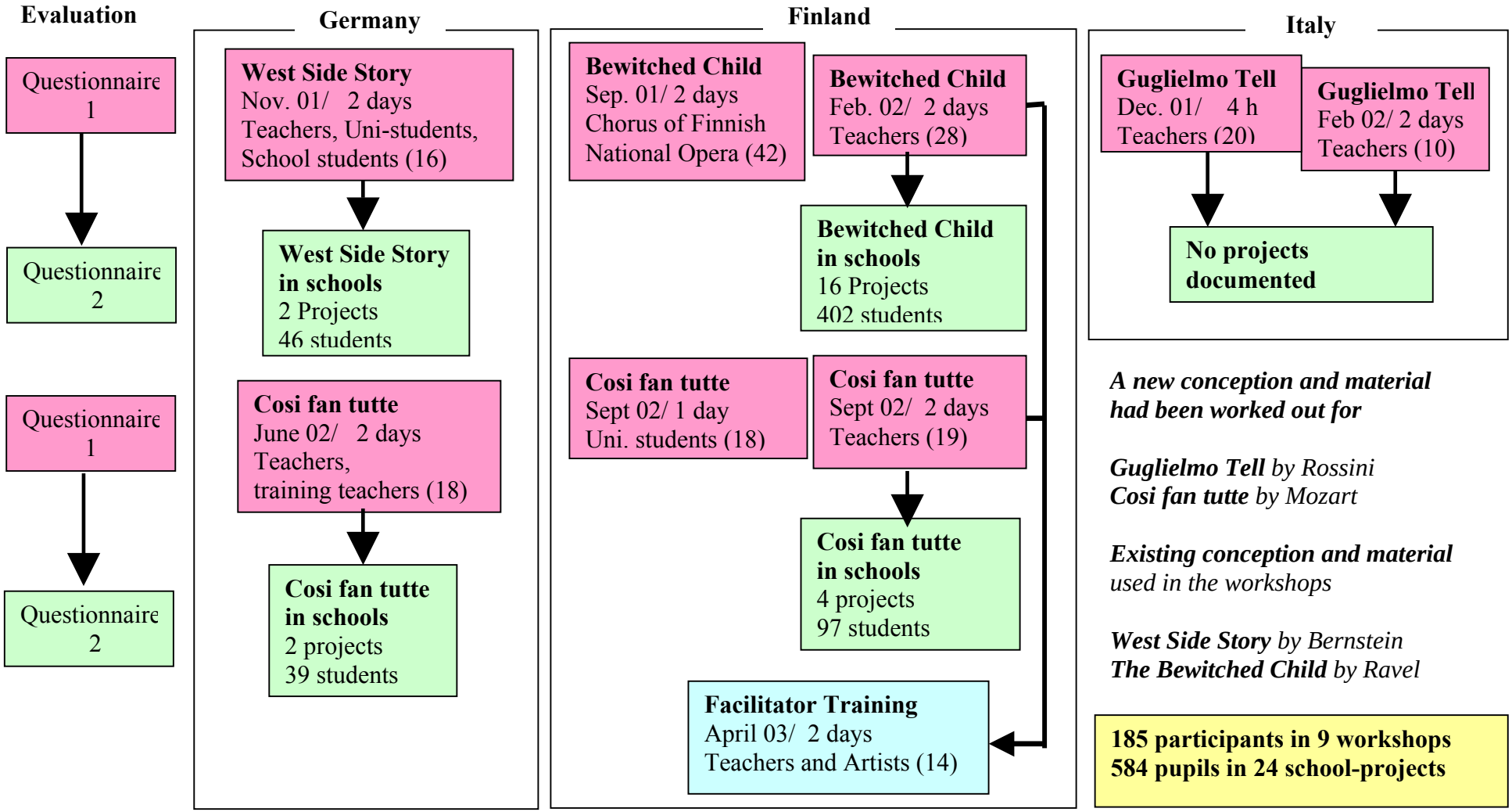
No.	Institution/ Country	Opera	Participants	Numbers of PT	Date
1	Bayrische Staatstheater Munich/ Germany	West Side Story/ Bernstein	Teachers, Students School students	16	November 2001
2		Cosi fan tutte/ Mozart	Teachers and training teachers	18	June 2002
3	Finnish National Opera Helsinki/ Finland	The Bewitched Child/ Ravel	Chorus of the Finish National Opera	42	September 2001
4		The Bewitched Child/ Ravel	Teachers	28	February 2002
5		Cosi fan tutte/ Mozart	Teachers	18	September 2002
6		Cosi fan tutte/ Mozart	University students	19	September 2002
7		Facilitator training	Teachers and artists	14	April 2003
8	As.li.co - Milano / Italy	Guglielmo Tell/ Rossini	Teachers	20	December 2001
9		Guglielmo Tell/ Rossini	Teachers	10	February 2002
10	Théâtre du Capitole Toulouse/ France	Le Nozze di Figaro/ Mozart	Teachers	-	Foreseen for November 2001 – has been cancelled *

* The project in Toulouse has been cancelled because of a big explosion of a chemistry factory in Toulouse.

On the following chart you get an overview of the 9 workshop and the 24 school projects with 584 school students, which had been implemented in Finland, Germany and Italy.

© Markus Kosuch, July 2003

4.2. Overview - The workshops and school projects of Dramatic Interpretation of Music Theatre



4.3. Main focus of the workshop conceptions

Each workshop on Dramatic Interpretation has been developed on a special focus.

Opera	Composer	Themes, conflicts, questions	Age
L'enfant et les sortilèges [1]	Maurice Ravel	I don't like to do my homework! Reluctance, rage and imagination	8-12
Cosi fan tutte [2]	W.A. Mozart	Faithful or unfaithful? – Experiments with feelings	14-19
West Side Story [1]	*L. Bernstein*	Gangs, violence and love - What is fascinating and frightening about a gang?	14-19
Guilielmo Tell [2]	*G. Rossini*	Between love and Fatherland, Freedom and independency	12 – 19

[1] The workshop conceptions existed
[2] This workshop conception has been developed especially for this culture 2000 project.

4.4. Evaluation of the workshops

4.4.1. Overview of the results of the ratings

In the following table you get an overview on the results of the evaluation of each workshop. You could read about:

- How the participants had rated the methods?
- If the participants could imagine to work with the methods in schools

© Markus Kosuch, July 2003

Workshop/	Average W1 How did you like it? max.= +2 min.= -2	Average W2 I will work with it Percent saying yes/no
Helsinki 1 **Ravel –** **Chorus (artists)**	**1,40** (1,31) [1] [-2; +2] 234 (250) ratings	**Yes = 74%** (59,2) [1] **No = 2 %** (1,6) [1] 200 (250) ratings
Helsinki 2 **Ravel –** **Teachers**	**1,41** (1,27) [1] [-2; +2] 864 (962) ratings	**Yes = 61,9%** (56,1) [1] **No = 7,7 %** (7,0) [1] 872 (962) ratings
Helsinki 3 **Mozart –** **Teachers**	**1,52** (1,45) [1] [-2; +2] 784 (824) ratings	**Yes = 68,4 %** (62) [1] **No = 2,5 %** (2,3) [1] 747 (824) ratings
Helsinki 4 **Mozart –** **Students**	**1,69** (1,34) [1] [-2; +2] 445 (558) ratings	**Yes = 64,3 %** (45,5) [1] **No = 0,8 %** (0,5) [1] 395 (558) ratings
München 1 **West Side – teachers +** **students**	**1,31** (1,21) [1] [-2; +2] 791 (858) ratings	**Yes = 66,7 %** (57) [1] **No = 8,6 %** (7,3) [1] 733 (858) ratings
München 2 **Mozart –** **Teachers**	**1,33** (1,28) [1] [-2; +2] 935 (938) ratings	**Yes = 53,2 %** (47,9) [1] **No = 9,1 %** (8,2) [1] 844 (938) ratings
Milano Dec 01 **Rossini –** **Teachers**	**1,65** (1,64) [1] [-2; +2] 530 (533) ratings	**Yes = 78,1 %** (74,3) [1] **No = 1,8 %** (1,7) [1] 507 (533) ratings
Milano Feb 02 Rossini – **Teachers**	**1,76** (1,42) [1] [-2; +2] 523 (646) ratings	**Yes = 84,3 %** (70,0) [1] **No = 2,6 %** (2,2) [1] 536 (646) ratings

[1] average in brackets: "no statements/no ratings" had been counted with W1= 0; W2 = maybe;

© Markus Kosuch, July 2003

4.4.2. Correlation between "How did you like the method" and "Will you work with the method?"

In the following table you could read about the correlation between
W1 = [-2; +2] "How did you like the method?" and W2 = [no= -1, maybe= 0, Yes = +1] "Will you work with the method?"

T1		A	B	C	D	E	F	G	H
	Correlations	Ravel Helsinki Chorus	Ravel Helsinki Teachers	West Side Story Munich Teachers student teachers, students[1]	Rossini Milano Teachers (Dec 01)	Rossini Milano Primary school teachers (Feb 02)	Cosi Munich Teachers	Cosi Helsinki Teachers	Cosi Helsinki University students
1	[(2;1);	58,2	52,9	48,7	61	66,5	43,7	60	41,7
2	(1;1)	9	7,8	12,3	10	9	9,6	7,3	3,6
3	(0;0)	3,5	5,4	9,9	6,4	1,1	8,9	6,1	23,4
4	(-1;-1)	0,5	0,8	3,1	0	0	2,4	0,8	0
5	(-2;-1)	1	0,5	1,4	0,2	0	1,2	0,3	0,2
6	(1;0)	18,9	14,7	14,3	13,1	10,1	18,7	18,5	12,6
7	(0;1)	1,5	1,8	0,1	1,1	0,4	0,2	0,7	0,4
8	(-1;0)	1	3,7	2,7	0,9	1	2,2	1,8	0
9	(0;-1)	0,5	2,3	1,2	0	0	0,6	2,3	0
10	(2;0)	3,0	7,1	5,2	6,9	10,5	9,3	4,5	17,6
11	(-2;0)	0,5	0,2	0,2	0	0	0,2	0	0,2
12	(2;-1)	0	0	0,4	0,2	0,4	0,7	0,1	0
13	(1;-1)	0	1,6	0,5	0,4	1,1	1,9	0,3	0,4
14	(-1; 1)	1,5	0	0	0	0	0	0	0
15	(-2;1)	1,0	0,1	0	0	0	0	0	0

With the following interpretation of the results using colours I try to show the expectation of the frequency of the ratings.
The colours show the expected frequency of the correlation.
The frequency of the correlation decreases from green to light-green – yellow – red.

1. [(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1)] if the rating of the method is high/low the idea to work with it is also high (yes)/ low (no)
2. [(0;0)] if the rating is zero the participants are undecided to work with it (0= maybe)
3. [(1;0); (-1;0)] if the rating has a tendency to positive/negative the participants are also undecided to work with it. This correlation is in the normal range but appears less frequently.

© Markus Kosuch, July 2003

4. [(0;1); (0;-1)] if the rating of the method is zero the idea to work with it could be positive (yes) or negative (no). This correlation is in the normal range but appears less frequently.
5. [(2;0); (-2;0)] if the rating of the method is very high/low, the participants are only seldom undecided to work with it. This correlation is rare
6. [(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)] if the rating of the method is very high/low, it is extremely seldom that the participants would not like to work with it.

= Results which differs obviously in comparison to the other results in the same line.

T2		A	B	C	D	E	F	G	H
	Correlations	Ravel Helsinki Chorus	Ravel Helsinki Teachers	West Side Story Munich Teachers; student-teachers, students[1]	Rossini Milano Teachers (Dec 01)	Rossini Milano Primary school teachers (Feb 02)	Cosi Munich teachers	Cosi Helsinki Teachers	Cosi Helsinki University students
1	[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1); (0;0)]	72,1%	67,4%	75,3%	77,45%	76,6%	65,8%	73,8%	68,9%
2	[(1;0); (-1;0); (0;1); (0;-1)]	21,9%	22,5%	18,3%	15,1%	11,4%	21,7%	21,2%	13,0%
3	[(2;0); (-2;0)]	3,5%	7,3%	5,4%	6,9%	10,5%	9,9%	4,5%	17,8%
4	[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]	2,5%	2,8%	0,9%	0,55%	1,5%	2,7%	0,5%	0,4%
5	Data base on ratings of …	201	835	811	550	525	831	740	556

[1] University students, school students

T3	Correlations	Maximum	Minimum
6	[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1); (0;0)]	76,6	65,8
7	[(1;0); (-1;0); (0;1); (0;-1)]	22,5	11,4
8	[(2;0); (-2;0)]	17,8	3,5
9	[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]	2,65	0,4

Conclusion

In table T1 to T3 you could see that **there is a strong correlation between the two questions "How did you like the method" and "Will you work with the method?"**. If a teacher like a method he could more easily imagine to work with it and if a teacher doesn't like a method he could not imagine to work with it.

© Markus Kosuch, July 2003

Looking at the five highest results – interpretation in details:

T4		A	B	C	D	E	F	G	H
	Correlations	Ravel Helsinki Chorus	Ravel Helsinki Teachers	West Side Story Munich Teachers student teachers, students[1]	Rossini Milano Teachers (Dec 01)	Rossini Milano Primary school teachers (Feb 02)	Cosi Munich Teachers	Cosi Helsinki Teachers	Cosi Helsinki University students
1	[(2;1);	58,2	52,9	48,7	61	66,5	43,7	60	41,7
6	(1;0)	18,9	14,7	14,3	13,1	10,1	18,7	18,5	12,6
2	(1;1)	9	7,8	12,3	10	9	9,6	7,3	3,6
3	(0;0)	3,5	5,4	9,9	6,4	1,1	8,9	6,1	23,4
10	(2;0)	3,0	7,1	5,2	6,9	10,5	9,3	4,5	17,6

Interpretation

In all workshops the results of the correlation [2;1] (line 1) is the highest followed by [1;0] (line 6) and [1;1] (line 2). Looking at the next results you could see that the results in line 3 and line 10 are in most of the cases very close together but both lower than the results of line 2.
The order differs lightly in column E and completely in column H.

Column H: The students are uncertain about working with a method with pupils. This seems to be natural, as they haven't got experiences in working in school.[4]

Column E: As you could read in details in the evaluation of the Italian workshop the material and the conception has been work out for secondary school teachers. Here you could see the uncertainty of the teachers if a transfer to school will work. As you could see on page 10 of this document, any workshops in school have been implemented in Italy.
In the feedback and reflexion at the end of the workshop the discussion about the transfer to school took most of the time

Conclusion

Looking at the results and the interpretation of column E table T4 you could conclude, that a transfer to school is easier if the workshop conception and the students material has been developed for the age group the teachers should work with. A transfer is much more difficult and improbable if the teachers have to prepare and change too much[5].

[4] In this research project we only worked with one university student group in Helsinki. In the West side Story workshop only 2 university students took part but 5 training teachers participated. In the West Side Story evaluation (see attachment B) you could also read about the uncertainty of this group. The training teachers have the highest variation in rating the two questions.

[5] You could read more details about this thesis in the evaluation of the Italian workshop (see attachment B)

4.4.3. Summary of the answers to the four questions of the first questionnaire:

Question 1: What seems to be the central aspect of the opera _____ from your point of view?

Question 2: What was the most important impression of the activities in our workshop?

Question 3: If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

Question 4: How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?

Overview about the questions 1- 3

	A	B	C	D	E	F	G	H
	Ravel Helsinki Chorus	Ravel Helsinki Teachers	West Side Story Munich Teachers student teachers, students[1]	Rossini Milano Teachers (Dec 01)	Rossini Milano Primary school teachers (Feb 02)	Cosi Munich Teachers	Cosi Helsinki Teachers	Cosi Helsinki **University students**
1 question	1. **Content of this specific opera** Learning about the child's world 2. More **general aspects** 3. **Opera in general**	1. **Content of this specific opera** a. Emotion and empathy b. Relation between good and bad c. Behaviour and responsibility d. Freedom e. Growing and learning by a ferry tale	1. **Content of this specific opera** a. Prejudices, hate, love, revenge b. Fight between two gangs 2. More **general aspects**: discover group-dynamic processes	1. **Content of this specific opera** Love for freedom and the fight for freedom 2. More **general aspects** Working with and on strong emotions	1. **Content of this specific opera** Love for freedom and the fight for freedom	1. **Content of this specific opera** a. Love, faithfulness, vanity of man b. A game you could only loose c. Problems that come up if you change your partners d. True love <-> calculation of profit	1. **Content of this specific opera** a. Plotting b. Faithfulness and relation between man and women c. How music can influence our options of behave	1. **Content of this specific opera** a. Love, feelings and jealousy b. Faithfulness, deception, loyalty c. People are always the same

	A	B	C	D	E	F	G	H
	Ravel Helsinki Chorus	Ravel Helsinki Teachers	West Side Story Munich Teachers student teachers, students[1]	Rossini Milano Teachers (Dec 01)	Rossini Milano Primary school teachers (Feb 02)	Cosi Munich Teachers	Cosi Helsinki Teachers	Cosi Helsinki **University students**
2 question	**1. General comments** **2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**	**1. General comments** **2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**	**2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**	**2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**	**2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**	**1. General comments** **2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**	**1. General comments** **2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**	**1. General comments** **2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**
3 question	**1. Content** **4. Others** **Go deeper into questions of production**	**1. Content** **2. Music & arts** **3. Method** **4. Others:** **transfer to school**	**1. Content** **2. Music & arts** **3. Method** **4. Others**: **staging and presentation**	**3. Method** **4. Others:** **transfer to school**	**1. Content** [6] **2. Music & arts** **3. Method** **4. Others:** **transfer to school**	**1. Content** **2. Music & arts** **3. Method** **4. Others:** **Transfer to school** **Personal comments**	**1. Content** **2. Music & arts** **3. Method**	**1. Content** **2. Music & arts** **3. Method**

Summary and interpretation

Question 1: the PT focused on the content of the opera. Only the artists (column A) spoke about the artistic aspect characters: how to express the variety of characters physically and vocally.

Question 2: in all the workshops the most important impression of the workshop refers to the multitude, variety and diversity of methods, the personal experience and the new impressions of the music. In five of eight workshops the PT gave general positive comments on the quality of the workshop (1. general comments).

Question 3: in nearly all the workshops (except workshop D[7]) the participants wanted to go deeper into the story, the conflict and the work with the characters. Nearly all the PT want to learn more about the method of Dramatic Interpretation except the artists (column A). In 6 of 8 projects the PT

[6] Especially the transfer of the content to modern times

wanted to know more about the music and the art form itself. The Italian teachers of the 1 ½ h workshop and the artists (column A) did not mention this aspect. Only of the Helsinki Only the artists wanted to switch over from the content to the question of a professional production. In half of the projects the PT wanted to know more about the transfer to school.

In all the workshops the PT told that they enjoyed learning on different levels:

a) The personal aspects (working on emotions, artistic elements, development of creativity)
b) The social aspect (working in groups)
c) The content of the specific opera (the conflict, the relationships,)
d) The music of the specific opera
e) The method of Dramatic Interpretation

Question 4

There are not any differences in the description of the atmosphere between teachers, artists, student teachers, university students and school students in all the workshops.

Interpretation

As all the participants in all countries were so enthusiastic about it, it seems as if this atmosphere contrasts the working atmosphere the PT normally know. Through the method of Dramatic Interpretation the facilitators seem to create this specific atmosphere. Different facilitators implemented the workshops: Rainer O. Brinkmann and Markus Kosuch and in the facilitator training in Finland the PT act themselves as facilitators. The structure of the workshop and the way to ask questions and the exercises produce the specific character of the atmosphere.

[7] this workshop lasted only 1 ½ hours!

© Markus Kosuch, July 2003

4.5. Transfer to school - evaluation of school projects:

4.5.0. Projects in schools

	Project	Number of participating teachers	Number of documented school projects	Number of students involved
A	The Bewitched Child/ Helsinki	24 teachers*	16*	402
B	Cosi fan tutte/ Helsinki	19 teachers (16 took part in the evaluation)	4	97
C	Cosi fan tutte/ Munich	15 teachers 1 university teacher 1 student	2	39
D	West Side Story/ Munich	5 teachers 6 training teachers 2 university students 2 school students	2	46
	Total	**63 (teachers)**	**24**	**584**

* Originally it was planned that the teachers work two by two in 12 projects. As they had been so enthusiastic about the workshop and the material some teachers realised projects on their own or even worked with two classes.

Interpretation
Most projects in school have been implemented in Helsinki. In the context of the workshop "The Bewitched Child" the teachers realised 4 projects more than previewed and the teachers worked alone even though a work in teams of 2 had been planed.
Looking at the circumstances you could see differences between A and B-D:
A: project for children aged 8 – 14; opera produced and presented in "stagione"
B-D: project for children age 14 – 19; opera produced and presented in "repertoire"

© Markus Kosuch, July 2003

4.5.1. Giving lessons

Were there any differences between what you have planed to do and what you have realised during your lessons?
What were the main reasons for these differences?

If differences were mentioned they related in most of the cases on the time management.

4.5.2. Reflection on your own role

Were there any differences between the role as teacher you have normally in the lessons and your role as a facilitator during the work with dramatic interpretation?

Project	Yes	No	I don't know	No answer	Total
The Bewitched Child/ Helsinki	3	8	2	2	15
Cosi fan tutte Helsinki	1	3	-	-	4
Cosi fan tutte/ Munich	2	-	-	-	2
West Side Story Munich	1	1	-	-	2
Total	**7**	**12**	**2**	**2**	**23**

Interpretation
More than half of the teachers told that their role did not change working with Dramatic Interpretation. This is a surprise as one of the central statements of Dramatic Interpretation is, that the role of the teacher working with Dramatic Interpretation is different to the role of the teacher in regular lessons. In all workshops many teachers ask for a teachers training on the method of dramatic interpretation[8].
So there are two questions to continue the work:

- Did the teachers adapt the method of dramatic interpretation to their regular teaching?
- Did the teachers changed intuitively their way of teaching but did not observe their changing in teaching?

[8] As a reaction on this request the Finnish National Opera has continued the project and has offered a two-day facilitator training on the method of dramatic interpretation in April 2003.

© Markus Kosuch, July 2003

4.5.3. Did the students behave and act differently from how they do in the regular lessons?

Project		In comparison to the regular lessons Less		equal	more			average
The **concentration** of students in the project		-2	-1	0	+1	+2		
Bewitched/ Helsinki				7	8			**0,53**
Cosi/ Helsinki				2	2			**0,5**
Cosi/Munich					2			**1**
West/Munich					2			**1**
Total				9	14			**0,61**
The **curiosity** of the students during the lessons		-2	-1	0	+1	+2		
Bewitched/ Helsinki				1	12	2		**1,06**
Cosi/ Helsinki					4			**1**
Cosi/Munich				1	1			**0,5**
West/Munich						2		**2**
Total				2	17	4		**1,09**
The **involvement** of the students in the project		-2	-1	0	+1	+2		
Bewitched/ Helsinki			2	2	9	2		**0,73**
Cosi/ Helsinki				1	3			**0,75**
Cosi/Munich						2		**2**
West/Munich					1	1 (1,5)		**1,25**
Total			2	3	13	5		**0,91**

Project		In comparison to the regular lessons Less		equal	more			average
The **activity** of the students in the project		-2	-1	0	+1	+2		
Bewitched/ Helsinki			1	2	9	3		**0,93**
Cosi/ Helsinki				2	2			**0,5**
Cosi/Munich					1	1		**1,5**
West/Munich						1 (2) 1 (1,5)		**1,75**
Total			1	4	12	6		**1**
The **creativity** of the students in the project		-2	-1	0	+1	+2		
Bewitched/ Helsinki				2	9	4		**1,13**
Cosi/ Helsinki				1	3			**0,75**
Cosi/Munich					2			**1**
West/Munich					1	1		**1,5**
Total				3	15	5		**1,09**
The **social interaction** between the students		-2	-1	0	+1	+2		
Bewitched/ Helsinki				7	5	3		**0,73**
Cosi/ Helsinki				2	2			**0,5**
Cosi/Munich					2			**1**
West/Munich					2			**1**
Total				9	11	3		**0,74**

Interpretation

In comparison to regular lessons the teachers told that all in all the students were more creative (1,09), curious (1,09) and more active (1) and involved (0,91). The social interaction (0,74) and the concentration (0,61) had only been a bit higher.

© Markus Kosuch, July 2003

4.5.4. Music

From the teacher's opinion: reflecting on all the music activities of the students during the project, in which activity the students seem to find access to the music – find a meaning in the music?

Free-acting to music (inventing a scene while listening to music; The rumble; Dance at the Gym; Game of Despina)	**21**	Rhythm-games; music games (confrontation game using the "Tritonus")	**9**
Working with (singing-/ walking-) mannerism	**8**	Listening to music	**7**
Finding the "own" music after having been identified with the character	**6**	Singing improvisation (turn over from speaking to singing, inventing a scene while singing)	**5**
Warm-ups	**4**	Building freeze-frames to the music	**3**
Spirit walk to music	**2**		

Interpretation
The students find access to music in

1. free-acting to music (21)
2. rhythm and music games (9)
3. working with mannerism (8)
4. listening to music (7)

As free acting and working with mannerism are typical for Dramatic Interpretation and the music and rhythm games (No. 2) are central and closely linked to the work of Dramatic Interpretation one could conclude:
Dramatic Interpretation helps students to find access to the music and the art form opera.

4.5.5. Other comments

There have not been any special comments.

© Markus Kosuch, July 2003

4.5.6. The opera and in the opera house

Teachers had given the answers

Where the students interested in attending the performance at the opera?

Project	Yes	no	ambivalent	total
The Bewitched Child/ Helsinki	13	-	2	15
Cosi fan tutte Helsinki	4	-	-	4
Cosi fan tutte Munich	1	-	-	1
West Side Story Munich	1	-	-	1
Total	**19**		**2**	**21**

How did the students behave during the performance?

curious & concentrated	concentrated	more or less concentrated	bored	disturbing	Total
10	2	3			15
3	1				4
1					1
1					1
15	**3**	**3**			**21**

What did they discuss, ask after the performance and how did they comment on the opera?

In all the projects the students discussed the staging and compared their own interpretation with the interpretation of the opera on stage. They also criticised the staging and the costumes in a very differentiated way.

Most of the teachers were surprised

- how curious the students were to go to the opera and to see the performance and
- how concentrated the students were even though it was the first opera experience.

© Markus Kosuch, July 2003

Interpretation
In nearly all projects the students had been interested to attend the performance after working with Dramatic Interpretation and they were nearly all curious and concentrated during the performance.
In most of the projects the students discussed artistic questions or themes related to the content of the opera.

These results could be taken as an indication of two thesis of Dramatic Interpretation[9]:

Thesis A: Through the specific preparation of the "Stuttgarter Modell"[10] young people could quit the status of only being consumer of a performance. After having development their own Dramatic Interpretation the students are in a position as if they have been involved in the artistic process of the production.

Thesis B: Working with this experience-orientated method the students change their reception and their way of asking questions. On one hand they are emotionally involved on the other hand they are critical of the conception and the realisation of the opera production.

[9] These thesis had been formulated firstly in the publication „Szenische Interpretation der Oper 'Die Liebe zu den drei Orangen' von Sergej Prokofjew " by Markus Kosuch, Stuttgart 1997 page 7
[10] Stuttgarter Modell: From 1995 – 2001 Markus Kosuch developed and implemented the conception of "Erlebnisraum Oper" (opera as a space of experience). Dramatic Interpretation was the central method to work with young people and teachers before they attended a performance. The State Opera of Stuttgart was the first opera house in Germany working so consequently with this method.

© Markus Kosuch, July 2003

4.5.7. Workload

How much work did you have?
In comparison to the regular lessons:

Project	More	Equal	Less	No statement n. s.	Total
The Bewitched Child/ Helsinki	6	8	-	1	15
Cosi fan tutte Helsinki	3	1			4
Cosi fan tutte Munich	1	1			2
West Side Story Munich	1	1			2
Total	**11**	**11**	**-**	**1**	**23**

Was it worthwhile doing the project?

Yes	No	Don't know	n.s.	Total
14			1	15
4				4
2				2
2				2
22			**1**	**23**

Would you run this project again with students?

Yes	No	Don't know	n.s.	Total
13	1		1	15
3		1 (maybe)		4
2				2
2				2
20	**1**	**1**	**1**	**23**

Interpretation:
Only half of the teachers told that they had more workload than in regular lessons. All the participating teachers think that it was worthwhile doing the project and nearly all of them would run the project again. This shows that more work is not a problem if the projects are running well.
As half of the teachers had the same workload this indicates that working with an experience orientated method does not mean to have more work. This indicates that working with Dramatic Interpretation does not produce more work for everyone.

© Markus Kosuch, July 2003

4.5.8. Critique and quality

Project		Quality						average
	The **preparation** for the project	-2	-1	0	+1	+2	Average 23 PT	Average 4 projects
Bewitched/ Helsinki				2	6	7	**1,33**	⇒
Cosi/ Helsinki						4	**2**	⇒
Cosi/Munich				1		1	**1**	⇒
West Side/Munich						2	**2**	⇒
Total				**3**	**6**	**14**	**1,48**	**1,58**
	The **material** given from the opera	-2	-1	0	+1	+2		
Bewitched/ Helsinki					4	11	**1,73**	⇒
Cosi/ Helsinki			1		2	1	**0,75**	⇒
Cosi/Munich					1	1	**1,5**	⇒
West/Munich						2	**2**	⇒
Total			1		**7**	**15**	**1,57**	**1,5**
	The **quality** of the **methods**	-2	-1	0	+1	+2		
Bewitched/ Helsinki					8	7	**1,46**	⇒
Cosi/ Helsinki					2	2	**1,5**	⇒
Cosi/Munich						2	**2**	⇒
West/Munich						2	**2**	⇒
Total					**10**	**13**	**1,57**	**1,74**
	Structure of the project	-2	-1	0	+1	+2		
Bewitched/ Helsinki					8	7	**1,46**	⇒
Cosi/ Helsinki					2	2	**1,5**	⇒
Cosi/Munich						2	**2**	⇒
West/Munich						2	**2**	⇒
Total					**10**	**13**	**1,57**	**1,74**

Interpretation
In all the projects the teachers rated the preparation, the quality of the methods and the structure of the project very positively. Only 3 participants had been neutral related to the question of preparation.
The participants also rated the material (workshop conception and students material) very positively – except one teacher in Helsinki (see □ in the table).
Her comment: *The translation of the material was not good. I don't think I could have been teaching this without the course.*
One could interpret this feedback not only as a critic of the existing material or a "bad" translation but also **as a general difficulty or quality of experience orientated methods:** You can not learn this way of teaching from books. Books and workshop conceptions are only mnemonics for the teacher and the teaching process. They could not replace the personal experience and the "learning by doing".

4.6. With how many methods did the teachers work in the school projects?

Overview

T1	Helsinki Ravel																Helsinki Cosi				Munich Cosi		Munich West Side	
	No. of MET Max= 51																Max = 52				Max = 57		Max = 66	
Projects	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**	**17**	**18**	**19**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**
∑ of MET	31	41	18	14	9	33	31	26	10	35	8	9	22	37	10	34	44	50[x]	37	37	29	43	23	50
Ø %	61	80	35	27	18	65	61	51	20	69	16	18	43	73	20	67	84	96	71	71	51	75	35	76

[x] + 10 MET from part 6.1. and 7.2 we haven't worked with in the workshop

T2	Number of projects	Percent absolute	Ø percent of METs	Percent of projects
90 – 80 %	3	80; 84; 96; - ; -;	87%	12,5 %
79 – 60 %	10	61; 65; 61; 69; 73; 67; 71; 71; 75; 76	69 %	41,7 %
59 – 40 %	3	51; 43; -; 51; -;	48 %	12,5 %
39 – 20 %	5	35; 27; 20; 20; -; -; 35	27%	20,8 %
19 – 10 %	3	18; 16; 18; -; -; -;	17%	12,5 %

More than 50 % less than 50 %

T3	Number of projects	Percent absolute	Ø percent of METs
90 – 50 %	15	80; 61; 65; 61; 69; 73; 67; 51; 96; 84; 71; 71; 75; 51; 76	70 %
49 –10 %	9	43; 35; 27; 20; 20; 18; 16; 18; -; -; 35	26 %

Interpretation

In most of the projects (10) the teachers worked with 79 – 60 % of the methods.

4.7. Correlation between "How did you like the method" - "Will you work with the method?" – "I have worked with the method!"

In not any of the projects you could see a significant correlation between the rating of the method and the actually work with the method in school.

Regarding this calculation it is obvious that the fact of working with a special method in a school does not refer to the ratings W1 and W 2.
The fact of working with a MET in a school project must relate to other circumstances like:

- The time for the project: How many weeks could a project run in school?
- Number of lessons: How many lessons do a teacher have to implement the project in school? Will the project run only in music or also in other lessons?
- The process during the project/the lesson: If a teacher really follows the process of a group she/he might omit a method and take another one.
- Others

© Markus Kosuch, July 2003

5. Summary of the key issues/ main findings

5.1.The evaluation of the workshops
5.2.Transfer to school - evaluation of school projects
5.3.Other findings
5.4. Final conclusion
5.5.Future

5.1. The evaluation of the workshops

All groups rated the methods between **+1,2 and +1,6 (-2; +2)**

- no matter if teachers, artists, student-teachers, university students or school students,
- no matter whether they are from Italy, Finland or Germany

In all groups the participants answered the question: Could you imagine to work with the methods in school?

YES	**84 – 53 %**
MAYBE	**13 – 38 %**
NO	**1 – 9 %**

All the participants said, that they enjoyed the excellent, supporting and creative atmosphere of the workshop.

The participants used the workshop as

- a tool-box full of new impulses and techniques
- a way to learn about new aspects of an opera
- space for self-experience (They sometimes used the workshop to take energy against burn-out)
- a method to develop their creativity

There is a strong correlation of the two questions: **W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"**

© Markus Kosuch, July 2003

5.2. Transfer to school - evaluation of school projects :

A transfer to school took place in

- 24 documented school projects using the method of Dramatic Interpretation of the opera worked on in the workshop (Germany and Finland)
- Projects on another opera using elements of Dramatic Interpretation (Germany, Finland, Italy)
- Other school lessons using "tools" or integrating elements of Dramatic Interpretation (Germany and Finland)

In 24 school projects with 584 students - the students:

- were more active, more involved, more social interactive and more creative than in regular school lessons.
- were interested to attend the performance of the opera they have worked on with Dramatic Interpretation,
- have been curious and concentrated during the performance,
- discussed after the performance questions of interpretation, staging and other artistic aspects.

The students found an emotional, intellectual and physical access to the music, the story and the opera.

On the aspect of quality the teachers rated (-2;+2)

- the preparation for the project (+1,48)
- the hand-out material (+1,57)
- the quality of the methods and (+1,57)
- structure of the project (+1,57)

very positively.

Consequences and difficulties

Up to now it is difficult to say what the direct transfer to school depends on. It seems as if this transfer is more probably and easy

- if the project is related to an opera performed "in stagione"
- in primary school because of less restricted curricular and a more flexible time management open for processes.
- if the hand out material is very clear structured and elaborated for the school level the project should be implemented.

© Markus Kosuch, July 2003

Regarding the comments and feedbacks of the teachers who had implemented a project in school one could conclude that the structure and the conception worked extremely well:

- first to implement a practical workshop for teachers and
- then to help the teachers with a well elaborated workshop conception including students material especially worked out for the age group

A lot of the teachers articulated the problem of time management working with this method. It is somehow difficult to manage creative and open processes in a 45 minutes rhythm.

5.3. Other findings

As an important **help for the transfer to school** of this way of working and thinking the teachers asked in all workshops for

- further workshops and
- for a facilitator training

In the facilitator training in Finland participants told that they have **used the method** in

- rehearsal situations of children's theatre (the actors were adults)
- the project "Nelikanta" at the National Opera as workshop leader
- in German lessons (acting or poems), sports: building machines (get in touch with each other), all kind of lessons to express all kind of feelings, before starting to work on a real aim for example in maths.

In an **additional research**[11] of the *Hochschule für Musik und Theater München* related to a project on Dramatic Interpretation of *Cosi fan tutte* a university it was concluded that **working with Dramatic Interpretation increase the abilities of students:**

- to cooperate
- to communicate
- to take over responsibility
- to work independently
- develop their creativity

[11] This research had been done by Sandra Schmelzer. She wrote her final examination in April 2003; title: Personality development and Dramatic Interpretation; examiner Prof. DDDr Mastnak, Hochschule für Musik und Theater München.

5.4. Final conclusion

All in all these results of this part of the culture 2000 project

- working with Dramatic Interpretation +
- workshops for teachers +
- handout material worked out for a special target group/ age-group +
- workshop with the students in school +
- the opportunity for students to attend the performance of the opera they have worked on

could be taken as a proof of three thesis of Dramatic Interpretation[12]:

Thesis A: Through this specific preparation young people could quit the status of only being consumer of a performance. After having developed their own Dramatic Interpretation the students are in a position as if they have been involved in the artistic process of the production.

Thesis B: Working with this experience-orientated method the students change their reception and their way of asking questions. On one hand they are emotionally involved on the other hand they are critical of the conception and the realisation of the opera production.

Thesis C: The method and techniques of Dramatic Interpretation stimulates people to have a practical, full of relish and questioning look/insight at arts and especially opera.

The results of the research indicate that it is important to develop workshop conceptions including student's material to work on operas of the repertoire. These conceptions and materials serve teachers and artists as a toolbox and help them to work process-orientated and creatively with opera.

[12] See Thesis A and B also page 26

© Markus Kosuch, July 2003

5.5. Future of Dramatic Interpretation in the European context

The work with Dramatic Interpretation will continue

- in Helsinki/ Finland and
- in Berlin,
- in Munich and
- in Stuttgart/Germany.

The work has started in Savonlinna/ Finland in April 2003

Vadstena Akademien in Sweden will start to work with Dramatic Interpretation in August 2003.

The working group 2 and the research team of the university of Oldenburg hope to continue to work on

- an efficient facilitator training, helping teachers and artists to work creatively and experience orientated in schools
- the research and evaluation of this method
- the development of materials on Dramatic Interpretation in different languages and for more operas.

© Markus Kosuch, July 2003

List of attachments (CD-ROM)

Attachments B: Dramatic Interpretation in the European context:	**1**
Documentation and evaluation of each project	
Helsinki 1 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Chorus – Sept. 2001	**2**
Helsinki 2 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Teachers – Feb. 2002	**3**
Helsinki 3 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – Sept. 2002	**4**
Helsinki 4 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – University students – Sept. 2002	**5**
Helsinki 5 – ***Facilitator training*** – Teachers and Artists – April 2003	**6**
Milano 1 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Dec. 2001	**7**
Milano 2 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Feb. 2002	**8**
Munich 1 – ***West Side Story*** – Bernstein – Teachers & students – Nov. 2001	**9**
Munich 2 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – June 2002	**10**
Workshop conception and student's material	
Dramatic Interpretation of *The Bewitched Child* by M. Ravel (German)	**11**
Dramatic Interpretation of *Lumottu lapsi* by M. Ravel (Finnish)	**12**
Dramatic Interpretation of *West Side Story by L. Bernstein* (German)	**13**
Dramatic Interpretation of *Guglielmo Tell* by G. Rossini (Italian/German)	**14**
Dramatic Interpretation of *Cosi fan tutte* **by W. A. Mozart** (in German)	**15**
Dramatic Interpretation of *Cosi fan tutte* **by W. A. Mozart** (in Finnish)	**16**
Additional research	
"Personality development and Dramatic Interpretation" Additional research *Hochschule für Musik und Theater München*	**17**

© Markus Kosuch, July 2003

Attachments

A conception for Dramatic Interpretation including student's material exist for the following operas:

Opera	Composer	Theme	Age (from ... to ...)
WOZZECK	Berg, Alban	The psycho-sociale vicious circle and atonal music	16- 19
WEST SIDE STORY	Bernstein, L.	Gangs, violence and love	14 - 19
CARMEN	Bizet, G.	Pictures of men and women, heroes and holies	14 -19
PUSS IN BOOTS,	Cui, César A.	Fairytale	6-12
35th OF MAY OR KONRAD's RIDE TO THE SOUTHSEA	Dinescu, Violeta	A journy though different worlds	8-12
THE JUMPING FROG,	Foss, Lukas	Goldrush, strangers and ideology	12-15
SAUL	Händel, Georg Friedrich	Rise and fall - a generation conflict	14 - 19
EXPEDITION TO EARTH,	König, Bernhard	Science fiction fairytale and the invention of music	6-11
ORFEO, ORFEO ED EURIDICE, ORPHÉE AUX ENFERS	Monteverdi, Gluck, Offenbach	Mythology and history of opera with Monteverdi, Gluck and Offenbach	14 - 19
LE NOZZE DI FIGARO	Mozart, Wolfgang Amadeus		15 - 19
DON GIOVANNI	Mozart, Wolfgang Amadeus	Music, love, sex and other drugs	16-19
COSI FAN TUTTE	Mozart, Wolfgang Amadeus	Faithful or unfaithful? - experiments with feelings	15 - 19
L'AMOUR DES TROIS ORANGES	Prokofjew, S.	Commedia dell'arte, entertainment and depression	14 - 19
TURANDOT	Puccini, G.	Man and wife: „How can I make you to love me"	14 - 19
GIANNI SCHICCHI	Puccini, G.	Lying and dying in Verismo	15 - 19
L'ITALIANA IN ALGERI	Rossini; G.	Strong and weak women, Machos and lovers.	13 -19
GUGLIELMO TELL	Rossini; G.	Between love and Fatherland, Freedom and independency	13 - 19
SALOME	Strauss, Richard	Desire, passion and madness	16-19
LA TRAVIATA	Verdi, G.	Belcanto and passion	14 - 19
MACBETH	Verdi, G.	Music - Murder – Madness	14 - 19
FALSTAFF	Verdi, G.	Love, lust and lots of lilts	14 -19
DON CARLOS	Verdi, G.	Love in times of inquisition	15 - 19
RIGOLETTO	Verdi, G.	Curse and its effects	14 - 19
THE FLYING DUTCHMAN	Wagner, Richard		11 - 16
DER FREISCHÜTZ	Weber, Karl Maria von	Romantic music and Satan's cult (middle school)	14 -19
THE THREEPENNY-OPERA	Weill, Kurt/ Brecht, Berthold	Power and prostitution, epic songs and alienation effect	15 - 19
WHITE ROSE,	Zimmermann, Udo	Resistance and biography	16- 19

© Markus Kosuch, July 2003

Opera	Composer	Theme	Age (from ... to ...)
MERMAID RUSALKA UNDINE	Dvorak, Antonin	Music and story in fairytale operas	8 –12
L'ENFANT ET LES SORTILIEGES	Ravel, Maurice	Reluctance, rage and imagination in an opera	8-12
HÄNSEL UND GRETEL	Humperdinck, E.	First opera experiences (primary school)	8 - 12
METHODS OF DRAMATIC INTER-PRETATION OF MUSIC THEATRE		Training	Teachers

© Markus Kosuch, July 2003

2.7	**Einzelstudien zu "Dramatic Interpretation in the European context"**

Inhalt:

- Helsinki 1 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Chorus – Sept. 2001
- Helsinki 2 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Teachers – Feb. 2002
- Helsinki 3 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – Sept. 2002
- Helsinki 4 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – University students – Sept. 2002
- Helsinki 5 – ***Facilitator training*** – Teachers and Artists – April 2003
- Milano 1 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Dec. 2001
- Milano 2 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Feb. 2002
- Munich 1 – ***West Side Story*** – Bernstein – Teachers & students – Nov. 2001
- Munich 2 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – June 2002

2.7	**Einzelstudie zu "Dramatic Interpretation in the European context"**

- Helsinki 1 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Chorus – Sept. 2001
- Helsinki 2 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Teachers – Feb. 2002
- Helsinki 3 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – Sept. 2002
- Helsinki 4 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – University students – Sept. 2002
- Helsinki 5 – ***Facilitator training*** – Teachers and Artists – April 2003
- Milano 1 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Dec. 2001
- Milano 2 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Feb. 2002
- Munich 1 – ***West Side Story*** – Bernstein – Teachers & students – Nov. 2001
- Munich 2 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – June 2002

Orange paper
Yellow paper
Red paper
Green paper

Documentation and evaluation of the RESEO project: Dramatic Interpretation in the European context

Documentation and evaluation of the workshop on: Dramatic Interpretation of *The Bewitched Child* by Maurice Ravel

Final Report – orange paper

Part: Markus Kosuch

Organisation: Finnish National Opera Helsinki – L'enfant et les sortilèges/ *Lumottu lapsi*

Evaluation and results in general
In this orange paper you could find the documentation of the workshop and evaluation of the questionnaires 1-3 (red paper and green paper). One part of this documentation could also be read in the interims report (grey paper)

Overview:
Number of workshops on *The Bewitched Child*
2 workshops has been realised

⇒ A two-days workshop for the chorus of the Finnish National Opera in September 2001
- A two-days workshop for teachers in February 2002

Participants:
Members of the chorus of the Finnish National Opera

School projects
The members of the chorus did not implement workshops in schools. The school projects had all been implemented by teachers (see Documentation and evaluation of the teachers workshop *Dramatic Interpretation of The Bewitched Child* of February 2002.

© Markus Kosuch

Content

1. Basic information page 3

2. Exercises implemented in the workshop page 4

3. Documentation of the results and feedbacks during the workshop page 7

4. First Conclusions and results: page 10

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper" page 11

5.1. Documentation of the first four questions page 11

5.2. Evaluation of the first four questions page 13

5.3. Evaluation of each single method page 14

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2) page 15

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1 page 17

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the questionnaires 2 and 3 - "green paper" page 18

7. Final summary and conclusion page 19

Annex page 21

- Flip-Charts
- Short cut of the workshop (yellow paper)
- Questionnaire 1 (red paper)
- Questionnaire 2 and 3 (green paper)

© Markus Kosuch

1. Basic information

The first workshop on Dramatic Interpretation of ***The bewitched child*** took place in Helsinki 14 and 15 September 2001.
The partners of the project were:

- the education department of the state opera of Finland in Helsinki,
- the chorus of the opera,
- two teachers regularly involved into opera projects and
- the University of Oldenburg.

The participants (PT) worked with central elements of the conception worked out at the Junge Oper der Staatsoper Stuttgart 1998. Markus Kosuch had implemented the workshop.

Time: The schedule previewed has been:

Previewed	**Realised**
Friday 11.00 - 14.30 (including 1/2 hour break) Saturday 9.00 - 14.00	Friday 11.00 - 11.30 general introduction in the project See attachment below „Flip charts (page 9 following) 11.30 - 14.30 (including 1/2 hour break) Saturday 10.30 - 14.00 As the participation came voluntarily and half of the participants were working on stage the night before, we had to shorten the workshop.

Participants:
The workshop has been planed for 25 participants including two teachers.
It has been opened for the whole chorus (50 participants) after the cast planning for *The Bewitched Child* had changed. The decision had been taken, that an audition for the cast should take place.
At the beginning on Friday 42 people took part in the workshop.
The participation on Saturday was voluntarily (as it was the only Saturday free of the month.)
On Friday night half of the chorus worked on stage in the King Lear production.
We expected only 5 five members of the chorus to take part. But 12 people came including the director of the chorus.
See below: Process of the workshop.

© Markus Kosuch

2. Exercises implemented in the workshop

1.1. ***I don't want to make my homework*** **The central conflict of the opera**	**Comments on the workshop**
Warm up - theatre-machines are built	t.p.a.p. (took place as previewed)
Experimenting with a sentence (speaking, walking)	t.p.a.p.
Experimenting with a phrase of the opera (singing)	t.p.a.p.
Developing an improvisation of the conflict between mother and child Presenting the improvisation Reflecting on the results of the improvisation	Because of the numbers of participants there was a lack of time. The groups (4 to 5) were only discussing how this scene could go. Afterwards they were telling each other the different solutions of this scene.
Listening to the music of the scene	t.p.a.p.
Dramatic reading of the libretto with different subtexts	t.p.a.p.

1.3. ***Freedom, freedom, malice and freedom*** **The outburst of fury: interpretation of music by games and in acting**	**Comments on the workshop**
Listening to the music of the scene without any information	t.p.a.p.
Warm-up with the phase: freedom, freedom, malice and freedom (using a hat)	t.p.a.p.
Listening to five passages of the music and inventing a scene on what the child is doing. (Work in small teams using the scheme)	t.p.a.p.
Acting to the music using what has been developed (in two groups)	t.p.a.p.
Reflecting on: what did the child do by using a puppet?	t.p.a.p.
Homework: what are your own strategies to act out fury and anger?	After this part of the workshop we did not continue the practical work but an intensive exchange of experience took place: see below summery of the feedback and reflection sessions. (Duration: 40 minutes)

© Markus Kosuch

3.1. *Good bye shepherds and shepherdesses* Experimental sing and dramatic interpretation of a character in groups	**Comments on the workshop**
Warm-up	t.p.a.p.
• lead and follow (blind and with sound)	t.p.a.p.
• musical warm-ups, singing and rhythm game	t.p.a.p.
Experimenting with a part of the chorus (working with singing mannerisms)	t.p.a.p.
Developing an interpretation in small groups using different attitudes to the fact that shepherds and shepherdesses were separated by the child (using newspapers as costumes)	t.p.a.p.
Presenting the different interpretations	t.p.a.p.
Refection	t.p.a.p. (see summary below)
4.1. *I box you* Identifying with a character through role cards	**Comments on the workshop**
Handing out the role cards	t.p.a.p.
Reading the role cards simultaneously	t.p.a.p.
Developing	t.p.a.p.
• a costume	t.p.a.p.
• a certain walk of the character	t.p.a.p.
• a typical saying of the character	t.p.a.p. and in addition the participants has developed a way of singing their central sentence of the character.
Interactive game: the different characters are meeting each other (practicing what has been developed)	t.p.a.p.
Writing a role biography (homework)	This part has only been told.

© Markus Kosuch

4.2 *Who is who? And* 5.1 *„bre ke ke ke ke kex"* **Presenting the characters to music and rhythm-game** Guessing game: listening to the music of the characters, finding the music fitting to the own character, presenting the walk, the typical saying and a part of the biography Photographing of the characters Sociogram: Producing a physical representation of the inner relationships of the characters towards the child Rhythm game of the music of the frogs	**Comments on the workshop** Before we started with the guessing game the participants they have presented their characters and their imagination of the singing. Then we played the game. Only the squirrel „mistakes" the music of the bat for its own and the princess for the music of the fire!!! Although the participants did not know the music at all. This part has only been told. Photos were taken during the process. t.p.a.p. End of the workshop and last feedback.

6.1. *The child and the squirrel* **The conflict between freedom and captivity** **How to get a friend**	**Comments on the workshop** Did not take place
7.1 *Fight the child* **Escalation of aggression. Animals threatening the child and hurting the squirrel**	**Comments on the workshop** Did not take place
8.1 *What are the faces of the child?* **Describing the development of the child**	**Comments on the workshop** Did not take place

© Markus Kosuch

3. Summary of the feedback and reflection sessions of the workshop

3.1. Documentation of the results and feedbacks during the workshop

The whole workshop has been documented on video. From this video the excerpt of the feedback sessions had been done.

Friday from 14.00 - 14.40 h
There was a big need of reflection after the first two lessons of the workshop.

The members of the chorus were discussing about the need of educational work. Otherwise there will be any audience in the future and no one will pay their pension in the future. (This was only one element of the discussion.)
They were also discussing their own experiences. First some of them had strong objections against the workshop and the educational work.
Some of them were almost surprised about how quickly the creativity in them grew and the imagination started working very fast during the work with Dramatic Interpretation.

Saturday from 11.30 -12.00
First of all the members of the chorus shared their experiences on stage after the workshop. They realised after they have been in the workshop on Friday that their acting on stage in the performance of King Lear had changed. They discussed their emotional involvement in the opera and impression of the performance in the whole. They tried to be more in the emotion of the characters. They started to formulate their needs in future productions. The chorus director has been very open to this process.
The members of the chorus were also discussing about the relationship between the work with the score and with emotion and role work. They ask for more work on the emotional part and telling that they often have the impression that the stage directors haven't read the score intensively.
Personally the members were talking about getting in contact with the inner child in this creative process.

The final feedback session after the workshop
Sitting in a circle, everybody was asked to tell the impression they had about what had been done in the past two days

1. It's been wonderful to see what wonderful ideas people have created. I have been a little bit inhibited myself, but playing has really touched me.
2. It's nice when you have to do something yourself. Very promising start to this opera
3. I haven't been here all the time, so I don't know everything, but it has been nice to see how much people have given out of themselves
4. Fun playing together and "testing yourself" – how much do I dare to do.
5. Very refreshing. I'm not the same person I was this morning. More.

© Markus Kosuch

6. Nice to listen to the music and not to know the text.
7. It's so nice to find out new things about oneself. We could do this about our singing as well. Very interesting.
8. I've been missing something like this. It's different.
9. It would be difficult to find the right images if you were trying to guess what the composer has meant.
10. Really interesting. I noticed it is important to do things in a circle more than once. Some things are easy to see but difficult to explain. It is easy to create when you have been given the limits.
11. Often in our work as chorus singers we are not given direction as individuals. It was nice to try to be a mother and then a French mother – what difference it made. You notice what little things give to your role. The quick improvisations were difficult. If you are not used to this, you can miss things – on the other hand you notice that what works in your head doesn't always work physically. The day has given me a lot.
12. It is interesting how many similarities and also differences can be seen in music. Imagination was running in a different way. In everything we should be able to express the thoughts.
13. I'm new in this work. I have to "jump" into different pieces and so I must "pretend" a lot. Now I could play with real feelings. This was more how I want to work. The day was "healing" me. It was fun that we didn't know the plot of the story. How creative I still am! I wish I could do the same things with children.
14. It was a relief to see how much capacity we have. Do we have to know how it (opera) really goes?
15. We talked about the child all the time. I was really interested in the mother as well.

Markus: When the children are taken seriously, the children also take seriously what the artists have done. They are interested in seeing their solutions.
Ravel has created this story. The story could develop in different ways as well. The children should realise this: this libretto is only on way the story could go on.

20. Therapeutic day. Thank you. This woke up my emotions and forgotten things. Reading the text gave me a lot for the future.
21. First I didn't like to come here but then it was fun to start to wake up the forgotten child in me. I often go to the last row on the stage, to be able to just stand and sing, but now it was nice to really be there fully. Refreshing. There could be more of this.
22. Thank the people who stayed here. First I thought that why do we have to be here. Now I feel it was really nice to be here and to do all that was required from us. The "teacher" new what he was doing, and everybody here was very supportive.
23. How long can the sessions be with the children?
24. Fantastic start to a new opera! I have enjoyed the allowing, relaxed atmosphere.
25. I got really interested in the opera. It is very important to find the thought that shows – it is nice to try with different variations.

Markus: It is a different experience to everybody, although it is the same situation. In a shared situation everybody thinks differently.

26. Acting is talked about a lot, but in practice we do not do so much of that… It was awesome to really do it.
27. It was lovely to sing with all the good voices (this is one of the teachers) I was all the time thinking how this would work with the children, It would work well, but in a different way!

28. Good flows of energy. All this we have inside, if we would only use it, if the director has nothing to give. We also have a change to give to our work if the atmosphere is allowing.
29. The day gave me a lot, but I was working so hard with myself I had no time to look at the others. I felt the same kind of shame I felt when I was studying when we had to do improvisations. I'm always ashamed when I offer something to the director. I feel inadequate. It's awful, although it is also lovely.

Markus: This is not for the stage. That would be the next step: that was an interesting feeling – how do you transfer that to the stage?

30. When we were doing the "Vaellus" (an Oop! production) we could really do so, that we could, in a very safe atmosphere, first open up and then also implement what we had found out, it in a safe atmosphere.
31. I worked at a theatre before and there you had to give 110% every evening. I came here and nobody cared and it felt great. But it is also frightful when nobody says anything when you think you are good.
32. It was nice
33. I have enjoyed this and I really think it is so important that we take it to the schools – If we do not do it, who will.

In the workshop the PT got an overview on the whole project of Dramatic Interpretation in the European context and on some details of the academic background of the method.
At the end of this report you can read the Flip Chats: Dramatic Interpretation as a teacher's training method in the European context (see page 31/32)

© Markus Kosuch

4. First Conclusions and results (November 2001):

In the workshop on Saturday 12 members of the chorus participated voluntarily even though it has been their day-off.
Although it was not intended to do a character preparation for the production itself, the members of the chorus used the workshop for a personal attempt to the opera and to start up with role work. So in a way they lost the track of school and educational work and went deep into the story, the opera itself.
The chorus director and the members of the chorus ask to continue the work. They want to continue the work for the creative process in the production and for the preparation for the school projects. If the rehearsal schedule permits, the chorus would like to have more time spent on Dramatic Interpretation.
Ulla Laurio and I start to discuss how we could continue the work.

The project could continue in January or February 2002 with a focus on the teachers training. Ulla Laurio and I were discussing different models of the work.

Model 1:	**Model 2**
Workshop for teachers (one day) Workshop for the chorus (one day) Workshop for students (one day)	Workshop for teachers and members of the chorus (mixed group) (two groups each one day) Workshop for students (one day)

Another result of the workshop has been, that the chorus director wants to deepen the co-operation with education department in general.
The singers of the chorus started to think new about their work on stage. How could they work more creatively in the production process and in their personal preparation for the production?

It was an intensive and important starting point for this project.
The members of the chorus have taken the workshop also for a personal approach to the opera itself. This shows that dramatic interpretation gives a deep access to the opera, to the music and to the story. Even the workshop is strictly structured it is open for creativity and reflection and the participants influences the process by their own imagination and personal experiences.
The members of the chorus were talking about getting in contact with their (sometimes almost forgotten) inner child. Some of them wished that they would have been more aggressively and impulsive in their childhood.

A model for the future work in Helsinki could be a workshop where teachers and members of the chorus take part and that they form working-teams for the projects in the schools.

The participants of this workshop didn't get the green paper, because the members of the chorus did not implement the workshop in school. The working hours of the chorus were limited and to let them do the workshop would have cost too much. Anyway it gave a strong impulse for this kind of creative work and had an effect on the meetings between students and artists after the performances.

© Markus Kosuch

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper"

5.1. Documentation of the first questionnaire

The PT answered the questionnaire after the last workshop session on Saturday (13.30 - 14.00 h)

1. What seems to be the central aspect of the opera *L'enfant et les sortilèges* from your own point of view?

A: Thinking, taking responsibility and having empathy with someone else's position.
B: The frustration of the child and the aggressive way in which it discharges.
C: Imagination.
D: The world of imagination = the world of the child. Perhaps an adult could find there something to learn.
E: To make the child understand the consequences of one's deeds.
F: The variety of characters and figures and how to express it physically and vocally.
G: This seems to be a kind of morality. Perhaps an educational method for "Naughty children" …
H: The cause and effect of the child's deeds, expression and freedom of feelings.
I: The opera is made close to children through different functional rehearsals. Rich in experience.
K: A respect to those who are close to you, the meaning of friendship?

2. What was your most important impression of the activities of our workshop?

A: I had to dare and let myself loose without embarrassment.
B: Combining singing with emotion.
C: Activation of imagination (rehearsing my concentration), creating the character.
D: Expressing the same thing in different emotions e.g. "have you done your homework?"- Question first angrily then temptingly.
E: Improvisations of emotion, getting inside the character, in the idea and person.
F: Getting inside the being of a squirrel-thinking.
G: Everything was hard. Such concentration to get in the role, in my professional point of view as well.
H: The child in the middle on the chair, an angel-devil. Dressing for a role before you know what the character will be like.
I: The latest rehearsal when you put yourself in one of the characters.
K: Dealing with the shepherd music, from emotion to singing

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

A: Could one trust in a child?
B: I would have liked to go deeper in the role of the Comtoise clock. My feeling was what I gave was not enough. E.g. everyone could have done that role for a short moment.
C: The roles of the children and shepherds inflict most questions.
D: My interest in the opera itself is so much stronger now that I would like to get deeper either in the music or my future role.
E: A child's experience of all that has happened.
F: The relationship between the squirrel and the child.
G: If we continued from this … I would like to do other characters … small scenes with own words, own script …
H: What is my role in the opera (in my mind)?
I: I would like to get more general view of the opera, the relations between the characters etc.
K: Sketching further the role characters and places.

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?

A: It was good and free.
B: It was enthusiastic, relaxed and permitting.
C: Very good and easy atmosphere to be.
D: Very positive, allowing and encouraging. It was good and fun to be there.
E: Productive and positive.
F: Today better when only those who were motivated attended the workshop.
G: I trusted in others e.g. when blind walking etc. unbelievably gifted people, nice to look, laugh …
H: Great! Couldn't be better! Exceptionally peaceful bit of life. What a safe feeling!
I: I came as an outsider and not professional singer in a group where others seemed to be acquaintances before. Nevertheless it was easy to join them and easy to work with. A very relaxed and comfortable atmosphere.
K: A pleasant, funny, and above all a creating atmosphere. Very interesting and fun.

© Markus Kosuch

5.2. Evaluation of the red papers

Question 1:
What seems to be the central aspect of the opera *L'enfant et les sortilèges* from your point of view?
There are three different aspects the participants mentioned answering the question one:

1. Learning about the child's world: frustration, aggression, the child's understanding of the consequences of one's deeds.
2. More general aspects like: taking responsibility, empathy, morality, expression and freedom of feelings, meaning of friendship
3. Aspects that refer to an opera in general: imagination, variety of characters and figures and how to express them physically and vocally.

Summary: Most of the answers refer to point 1).

Question 2:
What was the most important impression of the activities in our workshop?
There are four different levels in the aspects the participants mentioned answering the question two:

1. The imagination, work with (different) emotions
2. Aspects of empathy: to get into another role, to identify with a character
3. Musical aspects: the combination of emotion and music,
4. More general and personal aspects: rehearsing the concentration, "I had to dare and let myself loose without embarrassment" (p.10)

Summary: Most of the answers refer to point a) and b).

Question 3:
If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?
There are three different levels in the aspects the participants mentioned answering the question three:
a) The participants want to get deeper into the story, the characters, the place and relationships between the different characters – (comments strong related to the content of the opera).
b) The participants want to know something more general: "could one trust in a child?" and "A child's experience of all that has happened (transfer orientated comments)
c) The participants want to go deeper into questions of the production (comments related to the production of the opera)
Summary: Most of the comments refer to point a)

© Markus Kosuch

Question 4:
How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?
All the participants were enthusiastic towards the relaxed and exceptional good atmosphere in the workshop. They felt save, open, encouraged and had fun. Even a teacher (an "non-professional singer") between professional singers could join the group and had the feeling of been part of the group.

5.3. Evaluation of the each single method (red paper)

In the red paper the participants have been asked to rate each method:
W1: How did you like it? (rates: -2; -1; 0; +1; +2)
W2: I will work with it (rates: -1 = no; 0= maybe; +1= yes)

Results:

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**n.s.**	**Average W2** I will work with it **Yes** **No**	**no**	**maybe**	**yes**	**n.s.**	**No. of pt. at No. of MET**
1,40 (1,31)[1] max.=2 250 ratings	5	5	19	67	138	16	Yes = 74 % (59,2)[1] No = 2% (1,6)[1]	4	48	148	50	10 pt. at 25 MET
Percent	2	2	7,6	26,8	55,2	6,4		1,6	19,2	59,2	20	Total 25

[1] second: W1/2 = „no statement/no rating" had been calculated with W1= 0; W2 = "maybe"

n.s. = no statement
pt. = participant
MET = methods
No. = number

Evaluation: How did you like it?
The average of the rating is very high 1,40. Only 6,4 % of the methods have not been rated. If you count the "no statements" the average decrease to 1,31. It is a surprise that the methods are rated so highly but these refers directly to the comments the participants gave in the red papers and in the feedback session after the workshop.

Evaluation: "I would work with it the method"
80 % of the participants gave a statement. Regarding the fact, that they are members of the chorus and not used to teach children it is surprising that they could imagine working with 74 % (59,2%[1]) of the methods. With only 2 % (1,6 %[1]) of the methods the members of the chorus could not imagine working.

© Markus Kosuch

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2)

In this part you could read about the correlation of the two questions:
W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"

T1	A	B	C
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Frequency of the correlation (W1;W2) absolute**	**Frequency in percent**
2	(2;1)	117	58,2
3	(2;0)	6	3,0
4	(2;-1)	0	0,0
5	(1;1)	18	9,0
6	(1;0)	38	18,9
7	(1;-1)	0	0,0
8	(0;1)	3	1,5
9	(0;0)	7	3,5
10	(0;-1)	2	1,0
11	(-1;1)	3	1,5
12	(-1;0)	1	0,5
13	(-1;-1)	1	0,5
14	(-2,1)	2	1,0
15	(-2;0)	1	0,5
16	(-2;-1)	2	1,0
17	Total number of correlation	201	= 100,0

With the following interpretation of the results using colours I show the expectation of the frequency of the ratings.
Signification of the colours:
The colours show the expected frequency of the correlation.
The frequency of the correlation decreases from green to light-green – yellow – red.
The author expects the following combination of ratings:

1. [(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1)] if the rating of the method is high/low the idea to work with it is also high (yes)/ low (no)
2. [(0;0)] if the rating is zero the participants are undecided to work with it (0= maybe)
3. [(1;0); (-1;0)] if the rating has a tendency to positive/negative the participants are also undecided to work with it. This correlation is in the normal range but appears less frequently.
4. [(0;1); (0;-1)] if the rating of the method is zero the idea to work with it could be positive (yes) or negative (no). This correlation is in the normal range but appears less frequently.
5. [(2;0); (-2;0)] if the rating of the method is very high/low, the participants are only seldom undecided to work with it. This correlation is rare
6. [(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)] if the rating of the method is very high/low, it is extremely seldom that the participants would not like to work with it.

© Markus Kosuch

T1	A	B	C	D
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Frequency of the correlation (W1;W2)**	**Frequency in percent**	Expected rating evaluated in blocks
2	(2;1)	117	58,2	Exp. fulfilled
3	(2;0)	6	3,0	
4	(2;-1)	0	0,0	
5	(1;1)	18	9,0	Between red and green blocks exp. fulfilled. Between green and light-green exp. diverge
6	(1;0)	38	18,9	
7	(1;-1)	0	0,0	
8	(0;1)	3	1,5	Exp. Fulfilled
9	(0;0)	7	3,5	
10	(0;-1)	2	1,0	
11	(-1;1)	3	1,5	exp. diverge
12	(-1;0)	1	0,5	
13	(-1;-1)	1	0,5	
14	(-2,1)	2	1,0	exp. diverge lightly
15	(-2;0)	1	0,5	
16	(-2;-1)	2	1,0	
17	Total number of correlation	201	=100,0 %	

The divergence of the blocks 11-13 and 14-16 could be neglected because their frequency is extremely low: 2 % block 11-13 and 2,5 % block 14-16. So the divergence could be a result of the small numbers of these correlations.

Correlations	**Σ of correlations in percent**	**Σ of correlations related to 201**
[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1); (0;0)]	72,14	145
[(1;0); (-1;0); (0;1); (0;-1)]	21,89	44
[(2;0); (-2;0)]	3,48	7
[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]	2,49	5

These results are important for the comparison of the ratings in different workshops and different countries. See chapter 2 "Comparison of the results".

© Markus Kosuch

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1

The answer to the questions 1 – 4

	Answers related to …
Question 1 Central aspect	**1. Content of this specific opera** Learning about the child's world **2. More general aspects** **3. Opera in general**
Question 2 Most important activities	**1. General comments** **2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**
Question 3 How to continue the workshop	**1. Content** **4. Others** Go deeper into questions of production
Question 4 Atmosphere	**Very positive**

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**Average W2** I will work with it **Percent saying yes/no**
1,40 (1,31) [1] max.=2 234 (250) ratings	**Yes = 74%** (59,2) **No = 2 %** (1,6) 200 (250) ratings

Strong correlation between W1 and W2.

© Markus Kosuch

6. The documentation and evaluation of the second questionnaire

As a lack of money the chorus could not directly implement workshops in school as workshop leaders. The working hours of the chorus were limited and to let them do the workshop would have cost too much. So at first we thought to realise a model in Helsinki in which teachers and artists (members of the chorus) take part in one workshop and form working teams for school projects. But for financial reasons this idea could not be realised. The chorus participated in the school projects in meetings with the pupils before or after the performance. In the meetings before the performance the artist did small practical exercises using elements and methods of Dramatic Interpretation.
To read about the transfer to school please switch over to the final report Helsinki 2: The Bewitched Child – teachers.

© Markus Kosuch

7. Final summary and conclusion

The Finnish artists evaluate the methods of Dramatic Interpretation extremely positive.

Although it was not intended to do a character preparation for the production itself, the members of the chorus used the workshop for a personal attempt to the opera and to start up with role work. So in a way they lost the track of school and educational work and went deep into the story, the opera itself.
The chorus director and the members of the chorus ask to continue the work. They want to continue the work for the creative process in the production and for the preparation for the school projects.

Another result of the workshop has been, that the chorus director wants to deepen the co-operation with education department in general.
The singers of the chorus started to think in a new way about their work on stage. How could they work more creatively in the production process and in their personal preparation for the production?

The members of the chorus have taken the workshop also for a personal approach to the opera itself. This shows that Dramatic Interpretation gives a deep access to the opera, to the music and to the story. Even the workshop is strictly structured it is open for creativity and reflection and the participants influences the process by their own imagination and personal experiences.
The members of the chorus were talking about getting in contact with their (sometimes almost forgotten) inner child. Some of them wished that they would have been more aggressively and impulsive in their childhood.

This way of working has influenced a lot the meetings between artists, singers and pupils after the performance. The artist had an insight into how the children have worked on the opera. This intensified the level of the discussion.

Coming back to the feedbacks of the chorus
The members of the chorus as part of the group of artist realised the need of educational work. Not only from the "practical" point of view - *"Otherwise there will be any audience in the future and no one will pay their pension in the future."* – but also from their own experiences during the work with Dramatic Interpretation. Some of them were almost surprised about how quickly the creativity grew (in themselves). Their imagination started working very fast during the work with Dramatic Interpretation.

The member of the chorus expressed how deep the way of working has touched them on a personal, artistic level and on aspects related to the content and the production of the opera. They mentioned aspects like: "very promising start to this opera"; "I am not the same person, I was this morning – more!"; "It's so nice to find out new things about oneself!"; "The day was "healing" me."; "Therapeutic day.", "First I didn't like to come here but then it was fun to wake up the forgotten child in me."

© Markus Kosuch

They realised that, after they have been in the workshop on Friday, their acting on stage in the performance of King Lear had changed. They discussed their emotional involvement in the opera and impression of the performance in the whole. They tried to be more in the emotion of the characters. They started to formulate their needs in future productions. The chorus director has been very open to this process.
The members of the chorus were also discussing about the relationship between the work with the score and with emotion and role work. They ask for more work on the emotional part and telling that they often have the impression that the stage directors haven't read the score intensively.
Personally the members were talking about getting in contact with the inner child in this creative process.

One very open feedback I would like to mention, because it has been given even though the colleagues and the chorus director participated this feedback session: "The day gave me a lot, but I was working so hard with myself I had no time to look at the others. I felt the same kind of shame I felt when I was studying when we had to do improvisations. I'm always ashamed when I offer something to the director. I feel inadequate. It's awful, although it is also lovely." (page 9). This comment shows, that the atmosphere was really open and touching the people. But it shows as well that the participants felt save. The member of the chorus participated voluntarily on Saturday.

So last but not least:
The participants used the workshop as

- a tool-box full of new impulses and techniques
- a way to learn about new aspects of an opera
- space for self-experience
- a method to develop their creativity

All in all one could conclude that Dramatic Interpretation is a method artists could work with to prepare an opera and to improve their creative skills.

© Markus Kosuch

Annex

Flip Chats: Dramatic Interpretation as a teacher's training method in the European context

Chart 1:

Welcome to the workshop ***Dramatic Interpretation*** of ***The Bewitched Child***

Chart 2:

The context
RESEO + University of Oldenburg/Germany

Dramatic Interpretation as a method of opera education

- Helsinki (Finland)
- Milano (Italy)
- Toulouse (France)
- Munich (Germany)

Chart 3

The principle structure

- ***Practical*** and ***experience orientated*** work in schools
  Aim: Developing the ***own*** interpretation
  Finding a ***meaning*** in the opera, the music, the story
- Attending a performance at the opera
  Aim: ***exchange of experiences*** with the opera between
  Students <-> students
  Students <-> artists

© Markus Kosuch

Chart 4

The structure of the workshop/ the lessons in school

- Warm up
  Aim: open up ***body, emotion*** and ***mind***
- Practical work
  - singing, moving, reading, ...
  - ***identifying*** with a character
  Aim: students have an experience in common, they can share and reflect on
- Exchange, discussion and reflection
  - with words, pictures, the score, ...
  Aim: ***connecting*** body, emotion and mind

Finding a meaning in the opera
in the story
in the music

Chart 5

Aim:
Giving an ***emotional, musical*** and ***intellectual*** access to the opera
Finding a meaning in the opera by learning in new roles!

Chart 6:

You are invited to work on the
Dramatic Interpretation of THE BEWITCHED CHILD

Your ***task*** and ***challenge***
now - to make your ***own experiences*** with the opera
- to find your ***own access***

later - to help children to find an ***emotional, musical*** and ***intellectual access*** to the opera, the music, the story

© Markus Kosuch

Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

Guiding line for your lessons

You know these steps from our workshop at the opera. You can use it to prepare your lessons.

1.1. ***I don't want to make my homework*** **The central conflict of the opera** Warm up - theatre-machines are built Experimenting with a sentence (speaking, walking) Experimenting with a phrase of the opera (singing) Developing an improvisation of the conflict between mother and child Presenting the improvisation Reflecting on the results of the improvisation Listening to the music of the scene Dramatic reading of the libretto with different subtexts	**Material:** *Handout 1.1.; extract of the libretto, CD Track 1 and 2; things to dress up* **Comments**
1.3. ***Freedom, freedom, malice and freedom*** **The outburst of fury: interpretation of music by games and in acting** Listening to the music of the scene without any information Warm-up with the phase: freedom, freedom, malice and freedom (using a hat) Listening to five passages of the music and inventing a scene on what the child is doing. (work in small teams using the scheme) Acting to the music using what has been developed (in two groups) Reflecting on: what did the child do by using a puppet? Homework: what are your own strategies to act out fury and anger?	**Material:** *Hand out 1.3.; CD Track 3; 1 or 2 caps; a lot of space* **Comments** Part / CD Track 3 / Content A / 0:00 - 0:13 / Child sings B / 0:14 - 0:26 / instrumental C / 0:27 - 0:35 / Child: „Hurrah, …" instru. D / 0:36 - 0:48 / Child: „Hurrah, …" instru. E / 0:48 - 0:58 / Child: „Hurrah, …" sings

3.1. ***Good bye shepherds and shepherdesses*** **Experimental sing and dramatic interpretation of a character in groups** Warm-up • lead and follow (blind and with sound) • musical warm-ups, singing and rhythm game Experimenting with a part of the chorus (working with singing mannerisms) Developing an interpretation in small groups using different attitudes to the fact that shepherds and shepherdesses were separated by the child (using newspapers as costumes) Presenting the different interpretations Reflection	**Material:** ***Hand out 3.1.; CD Track 10; Newspapers to dress up*** **Comments**
4.1. ***I box you*** **Identifying with a character through role cards** Handing out the role cards Reading the role cards simultaneously Developing • a costume • a certain walk of the character • a typical saying of the character Interactive game: the different characters are meeting each other (practicing what has been developed) Writing a role biography (homework)	**Material:** *Role cards with extracts from the libretto; things to dress up* **Comments**

4.2 *Who is who? And* 5.1 *„bre ke ke ke ke kex"*
Presenting the characters to music and rhythm-game

Guessing game: listening to the music of the characters, finding the music fitting to the own character, presenting the walk, the typical saying and a part of the biography

Photographing of the characters

Sociogram: Producing a physical representation of the inner relationships of the characters towards the child

Rhythm game of the music of the frogs (see annexe)

Material: *CD, role biographies of the participants*
Score of the rhythm game

1. Cats	T 15	0:02 – 1 :20
2. The clock	T 5	0:03 – 1:27
3. Chinese cup	T 7	0:00 – 1 :00
4. Tree	T 17	0:14 – 1:17
5. Frog	T 21	0:30 – 0:50
6. Fire	T 9	0:00 – 1:49
7. Princess	T 11	0:22 – 2:04
8. Bat	T 19	0:04 – 0:42
9. Squirrel	T 21	0:09 – 0:30
10. Dragon fly	T 18	0:00 – 0:42
11. Mr. Easy chair	T 4	0:35 – 1:02
12. Mrs. Easy chair	T 4	0:08 – 0:15/ 0:26 – 0:33
13. Teapot	T 6	0:13 – 0:50

Comments

6.1. *The child and the squirrel*
The conflict between freedom and captivity
How to get a friend

Warm up to music (CD track 22 0:17 - 1:19) moving to music and capture of a person

Mirror exercise (two by two): changing of the perspective

Developing five arguments: why has the child captured the squirrel? (track 22 0:00-0:16)

Developing five arguments: why does the squirrel want to be free? (track 22 - 0:17 - 1:19)

Two partners (a child and a squirrel) are arguing trying to convince the other one of the own point of view. (changing of the characters)

Reflection on strategies for the child trying to find friends

Material: *CD Track 22; 0:00 - 0:16 and 0:17 - 1:19*

Comments

7.1 *Fight the child* **Escalation of aggression. Animals threatening the child and hurting the squirrel** Warm up: shadow-boxing Identifying with a character through cards of the situation of a scene Dressing up and finding a typical activity of the character in the garden Music game with „*Fighting the child*“ (see annexe) Setting up the playing field „In the garden“ Dramatic acting to directing instructions Free dramatic acting to music (Track 23) Short comments of the characters on what has happened in the garden Homework: One scene in different perspectives. Writing reports.	**Material:** *Track 16, 0:00 – 1:09 (Identifying with character)* *Track 23; 0:00 – 0:39 (Scene of the fight)* *Track 24; 0:00 – 0:24 (Squirrel and child)* *Role cards to the situation of the scene; Hand out 7.1* **Comments**
8.1 *What are the faces of the child?* **Describing the development of the child** Spirit walk to music (CD track 25) Exchange on the experiences and visions of the spirit walk Warm up: exercise to demonstrate the method of building freeze frames Showing the different faces of the child. Building freeze frames in small teams Presentation of the freeze frames of the different faces of the child Reflection	**Material:** *CD Track 25; text for the spirit walk* **Comments**

First comments on the workshop of *L'enfant et les sortilèges* by Maurice Ravel

Please answer to the following questions

Feedback

1. What seems to be the central aspect of the opera ***L'enfant et les sortilèges*** from your own point of view?

2. What was your most important impression of the activities of our workshop?

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?

Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

1.1. *I don't want to make my homework* **The central conflict of the opera**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Warm up - theatre-machines are built	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Experimenting with a sentence (speaking, walking)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Experimenting with a phrase of the opera (singing)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing an improvisation of the conflict between mother and child	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presenting the improvisation	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflecting on the results of the improvisation	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Listening to the music of the scene	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Dramatic reading of the libretto with different subtexts	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

1.3. *Freedom, freedom, malice and freedom* **The outburst of fury: interpretation of music by games and in acting**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Listening to the music of the scene without any information	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Warm-up with the phase: freedom, freedom, malice and freedom (using a hat)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Listening to five passages of the music and inventing a scene on what the child is doing. (work in small teams using the scheme)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Acting to the music using what has been developed (in two groups)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflecting on: what did the child do by using a puppet?	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Homework: what are your own strategies to act out fury and anger?	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

3.1. ***Good bye shepherds and shepherdesses*** **Experimental sing and dramatic interpretation of a character in groups**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Warm-up • lead and follow (blind and with sound) • musical warm-ups, singing and rhythm game	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Experimenting with a part of the chorus (working with singing mannerisms)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing an interpretation in small groups using different attitudes to the fact that shepherds and shepherdesses were separated by the child (using newspapers as costumes)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presenting the different interpretations	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Refection	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
4.1. ***I box you*** **Identifying with a character through role cards**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Handing out the role cards	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reading the role cards simultaneously	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing • a costume • a certain walk of the character • a typical saying of the character	 **-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes** **-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes** **-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Interactive game: the different characters are meeting each other (practicing what has been developed)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Writing a role biography (homework)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

4.2 *Who is who? And* 5.1 *„bre ke ke ke ke kex"* **Presenting the characters to music and rhythm-game**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Guessing game: listening to the music of the characters, finding the music fitting to the own character, presenting the walk, the typical saying and a part of the biography	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Photographing of the characters	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Sociogram: Producing a physical representation of the inner relationships of the characters towards the child	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Rhythm game of the music of the frogs	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
6.1. *The child and the squirrel* **The conflict between freedom and captivity** **How to get a friend**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Warm up to music (CD track 22 0:17 - 1:19) moving to music and capture of a person	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Mirror exercise (two by two): changing of the perspective	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing five arguments: why has the child captured the squirrel? (track 22 0:00-0:16)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing five arguments: why does the squirrel want to be free? (track 22 - 0:17 - 1:19)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Two partners (a child and a squirrel) are arguing trying to convince the other one of the own point of view. (changing of the characters)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection on strategies for the child trying to find friends	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

7.1 *Fight the child* **Escalation of aggression. Animals threatening the child and hurting the squirrel**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Warm up: shadow-boxing	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Identifying with a character through cards of the situation of a scene	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Dressing up and finding a typical activity of the character in the garden	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Music game with „*Fighting the child*“	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Setting up the playing field „In the garden“	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Dramatic acting to directing instructions	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Free dramatic acting to music	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Short comments of the characters on what has happened in the garden	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Homework: One scene in different perspectives. Writing reports.	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
8.1 *What are the faces of the child?* **Describing the development of the child**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Spirit walk to music (CD track 25)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Exchange on the experiences and visions of the spirit walk	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Warm up: exercise to demonstrate the method of building freeze frames	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Showing the different faces of the child. Building freeze frames in small teams	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation of the freeze frames of the different faces of the child	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

Documentation of the workshop in schools (green paper)

1. Please describe the basic conditions of the project (class, school, participants etc.)

Title of the project:
Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

School:

Name of the teacher/ facilitator:

In which class did you implement the project? Please note also the age of the students.
Class: ☐ Age of the students ☐

How many students do you have in the class you are working with?
Number of students ☐

Do you have music lessons in school? How many lessons per week?
Yes ☐ Lessons per week ☐ No ☐

How many lessons did you run the project?
☐

In which room did you work during the project?

- ☐ **normal class room**
- ☐ **special music room**
- ☐ **special workshop room**
- ☐ **other: _____**

Did the students have any experiences with methods like dramatic interpretation before?
Yes ☐ No ☐

If yes, which experience do they have?

Other important information about the class, the school and the basic conditions:

Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

Please mark if you have worked with the following parts (☒)

1.1. *I don't want to make my homework* **The central conflict of the opera**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Warm up - theatre-machines are built ☐ Experimenting with a sentence (speaking, walking) ☐ Experimenting with a phrase of the opera (singing) ☐ Developing an improvisation of the conflict between mother and child ☐ Presenting the improvisation ☐ Reflecting on the results of the improvisation ☐ Listening to the music of the scene ☐ Dramatic reading of the libretto with different subtexts	
1.3. *Freedom, freedom, malice and freedom* **The outburst of fury: interpretation of music by games and in acting**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Listening to the music of the scene without any information ☐ Warm-up with the phase: freedom, freedom, malice and freedom (using a hat) ☐ Listening to five passages of the music and inventing a scene on what the child is doing. (work in small teams using the scheme) ☐ Acting to the music using what has been developed (in two groups) ☐ Reflecting on: what did the child do by using a puppet? ☐ Homework: what are your own strategies to act out fury and anger?	

3.1. *Good bye shepherds and shepherdesses* **Experimental sing and dramatic interpretation of a character in groups**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Warm-up • lead and follow (blind and with sound) • musical warm-ups, singing and rhythm game ☐ Experimenting with a part of the chorus (working with singing mannerisms) ☐ Developing an interpretation in small groups using different attitudes to the fact that shepherds and shepherdesses were separated by the child (using newspapers as costumes) ☐ Presenting the different interpretations ☐ Refection	
4.1. *I box you* **Identifying with a character through role cards**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Handing out the role cards ☐ Reading the role cards simultaneously ☐ Developing • a costume • a certain walk of the character • a typical saying of the character ☐ Interactive game: the different characters are meeting each other (practising what has been developed) ☐ Writing a role biography (homework)	

4.2 *Who is who? And* 5.1 *„bre ke ke ke ke kex“* Presenting the characters to music and rhythm-game	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Guessing game: listening to the music of the characters, finding the music fitting to the own character, presenting the walk, the typical saying and a part of the biography ☐ Photographing of the characters ☐ Sociogram: Producing a physical representation of the inner relationships of the characters towards the child ☐ Rhythm game of the music of the frogs	
6.1. *The child and the squirrel* The conflict between freedom and captivity How to get a friend ☐ Warm up to music (CD track 22 0:17 - 1:19) moving to music and capture of a person ☐ Mirror exercise (two by two): changing of the perspective ☐ Developing five arguments: why has the child captured the squirrel? (track 22 0:00-0:16) ☐ Developing five arguments: why does the squirrel want to be free? (track 22 - 0:17 - 1:19) ☐ Two partners (a child and a squirrel) are arguing trying to convince the other one of the own point of view. (changing of the characters) ☐ Reflection on strategies for the child trying to find friends	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**

7.1 *Fight the child* **Escalation of aggression. Animals threatening the child and hurting the squirrel**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Warm up: shadow-boxing ☐ Identifying with a character through cards of the situation of a scene ☐ Dressing up and finding a typical activity of the character in the garden ☐ Music game with *„Fighting the child"* ☐ Setting up the playing field „In the garden" ☐ Dramatic acting to directing instructions ☐ Free dramatic acting to music ☐ Short comments of the characters on what has happened in the garden ☐ Homework: One scene in different perspectives. Writing reports.	
8.1 *What are the faces of the child?* **Describing the development of the child**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Spirit walk to music (CD track 25) ☐ Exchange on the experiences and visions of the spirit walk ☐ Warm up: exercise to demonstrate the method of building freeze frames ☐ Showing the different faces of the child. Building freeze frames in small teams ☐ Presentation of the freeze frames of the different faces of the child ☐ Reflection	

Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

6. Questionnaire 2

Please answer after the last lesson in school about the opera

1. Giving lessons

Were there any differences between what you have planed to do and what you have realised during your lessons?
What were the main reasons for these differences?

2. Reflection on your own role

Were there any differences between the role as teacher you have normally in the lessons and your role as a facilitator during the work with dramatic interpretation?
Yes ☐ No ☐ I don't know ☐
If yes, please describe them.

3. Students

Did the students behave and act different from how they do in the regular lessons?

	In comparison to the regular lessons Less equal more
The **concentration** of students in the project	-2 -1 0 +1 +2
The **curiosity** of the students during the lessons	-2 -1 0 +1 +2
The **involvement** of the students in the project	-2 -1 0 +1 +2
The **activity** of the students in the project	-2 -1 0 +1 +2
The **creativity** of the students in the project	-2 -1 0 +1 +2
The **social interaction** between the students i. t. project	-2 -1 0 +1 +2

Could you please describe one situation you were impressed of.

4. Music

In your opinion: reflecting on all the music activities of the students during the project, in which activity the students seam to find access to the music – find a meaning in the music? (you can mark various with a cross)

Working with singing mannerism (in chorus or solo)	☐	Finding the "own" music after having been identified with a character	☐
Listening to the music	☐	Working with rhythm games	☐
Listening to the music and inventing a scene	☐	Warm-up games to music	☐
Acting to the music	☐	Spirit walk to music	☐

Others:

5. Other comments

7. Questionnaire 3

Please answer these question after you have attended *L'enfant et les sortilèges* with your students at the opera

6. The opera and in the opera house

Where the students interested in attending the performance at the opera?

Yes ☐ No ☐ ambivalent ☐

How did the students behave during the performance?

Curious & concentrated ☐ concentrated ☐ more or less concentrated ☐

Bored ☐ disturbing ☐

What did they discuss, ask after the performance and how did they comment on the opera?

7. Workload

How much work did you have?

In comparison to the regular lessons: More ☐ equal ☐ less ☐

Was it worthwhile doing the project?

Yes ☐ No ☐ Don't know ☐

Would you run this project again with students?

Yes ☐ No ☐ Don't know ☐

Other comments:

8. Critique and quality

Please give your opinion of the quality of the project:

	Quality
The preparation for the project	**-2 -1 0 +1 +2**
The material given from the opera	**-2 -1 0 +1 +2**
The quality of the methods	**-2 -1 0 +1 +2**
Structure of the project	**-2 -1 0 +1 +2**

What was missing or could be done better?

9. Other comments

Documentation

Please document as much as possible in photos, video and collect (and copy for us) the results of the students (for example role biographies, reports and pictures).

Please send your documentation, the material, photos and the questionnaires to:

Suomen Kansallisoopera
Ulla Laurio
PO Box 176
00251 Helsinki

Thank you very much for your effort in the project and your help!

The research team of the University of Oldenburg/Germany
Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater Berlin/Stuttgart
(Institute for Dramatic Interpretation of music theatre)

Some more information on dramatic interpretation always see
www.musiktheaterpaedagogik.de!

2.7	**Einzelstudie zu** **“Dramatic Interpretation in the European context”**

- Helsinki 1 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Chorus – Sept. 2001
- Helsinki 2 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Teachers – Feb. 2002
- Helsinki 3 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – Sept. 2002
- Helsinki 4 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – University students – Sept. 2002
- Helsinki 5 – ***Facilitator training*** – Teachers and Artists – April 2003
- Milano 1 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Dec. 2001
- Milano 2 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Feb. 2002
- Munich 1 – ***West Side Story*** – Bernstein – Teachers & students – Nov. 2001
- Munich 2 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – June 2002

Orange paper
Yellow paper
Red paper
Green paper

Documentation and evaluation of the RESEO project: Dramatic Interpretation in the European context

Documentation and evaluation of the workshop on: Dramatic Interpretation of *The Bewitched Child* by Maurice Ravel

Final Report – orange paper

Part: Markus Kosuch

Organisation: Finnish National Opera Helsinki – L'enfant et les sortilèges/ *Lumottu lapsi*

Evaluation and results in general
In this orange paper you could find the documentation of the workshop and evaluation of the two questionnaires (red paper and green paper). One part of this documentation could also be read in the interims report (grey paper)

Overview:
Number of workshops on *The Bewitched Child*
2 workshops has been realised

- A two-days workshop for the chorus of the Finnish National Opera in September 2001

⇒ **A two-days workshop for teachers in February 2002**

Participants:
28 teachers from schools

School projects
From February till middle of April the teachers implemented 16 projects with 402 students
16 "green papers" (evaluation papers) had been send back up to the end of May 2002 so that these projects could now be evaluated.

© Markus Kosuch

Content

1. Basic information page 3

2. Exercises implemented in the workshop page 4

3. Documentation of the results and feedbacks of the workshop page 11

4. First Conclusions and results: page 14

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper" page 15

5.1. Documentation of the first four questions page 15

5.2. Evaluation of the first four questions page 19

5.3. Evaluation of each single method page 21

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2) page 22

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1 page 24

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the questionnaires 2 and 3 - "green papers" page 25

6.1. Documentation of the questionnaire 2 – "green paper" page 26

6.2. Summary of the results of the questionnaire 2 page 28

6.3. Documentation of questionnaire 3 – "green paper" page 29

6.4. Summary of the results of the questionnaire 3 page 32

6.5. With how many methods did the teachers work in the school projects? page 34

6.6. Correlation between "How did you like the method" - "Will you work with the method?" – "I have worked with the method!" page 35

7. Final summary and conclusion page 37

8. Documentation of the children's feedback by Gita Kadambi (7.05.02) page 38

Annex page 43

- Flip-Charts
- Short cut of the workshop (yellow paper)
- Questionnaire 1 (red paper)
- Questionnaire 2 and 3 (green paper)

1. Basic information

© Markus Kosuch

Teachers training workshop in Helsinki on Dramatic Interpretation of *The Bewitched Child* February 1 and 2, 2002.

The second workshop on Dramatic Interpretation of ***The bewitched child*** took place in Helsinki February 1 and 2, 2002.
The partners of the project were:

- the education department of the state opera of Finland in Helsinki and
- the University of Oldenburg.

The participants (PT) worked with central elements of the conception worked out at the Junge Oper der Staatsoper Stuttgart 1998. Markus Kosuch had implemented the workshop.

The second workshop on Dramatic Interpretation of ***The bewitched child*** took place in Helsinki 1 and 2 February 2002.

Participants:
The workshop has been planed for 25 teachers.
28 teachers took part on Friday. (Four of them only on Friday)
27 teachers took part on Saturday (three of them only on Saturday)

Time: The schedule previewed has been:

Previewed	**Realised**
Friday 9.00 - 15.00 (Including 45 minutes lunch break) Saturday 9.00 – 15.00 (Including 45 minutes lunch break)	On Friday the workshop could be realised as previewed On Saturday the workshop could be realised as previewed

© Markus Kosuch

2. Exercises implemented in the workshop

<table>
<tr><td>1.1. I don't want to make my homework
The central conflict of the opera</td><td>Comments on the workshop</td></tr>
<tr><td>Warm up - theatre-machines are built</td><td>t.p.a.p. (took place as previewed)
but without the method "theatre-machines"</td></tr>
<tr><td>Experimenting with a sentence (speaking, walking)</td><td>t.p.a.p.</td></tr>
<tr><td>Experimenting with a phrase of the opera (singing)</td><td>t.p.a.p.</td></tr>
<tr><td>Developing an improvisation of the conflict between mother and child</td><td>t.p.a.p.
We worked in five groups.</td></tr>
<tr><td>Presenting the improvisation</td><td>t.p.a.p.</td></tr>
<tr><td>Reflecting on the results of the improvisation</td><td>t.p.a.p.
The results of the scenes have been documented on a chart.
<table>
<tr><td>Mothers attitude</td><td>Childs attitude</td><td>Result</td></tr>
<tr><td>submitted</td><td>cunning, pleasing</td><td>Homework not done</td></tr>
<tr><td>caring, tight</td><td>Lazy, explaining</td><td>mother broke the computer, homework not done</td></tr>
<tr><td>doesn't care</td><td>Friendly, centralized</td><td>mother fell out of the window, no homework</td></tr>
<tr><td>Worrying, weak</td><td>conning</td><td>they went together to the garden</td></tr>
<tr><td>"friend", knows what her duty is</td><td>lazy</td><td>Mother did the homework</td></tr>
</table></td></tr>
<tr><td>Listening to the music of the scene</td><td>t.p.a.p.</td></tr>
<tr><td>Dramatic reading of the libretto with different subtexts</td><td>t.p.a.p.</td></tr>
</table>

© Markus Kosuch

1.3. *Freedom, freedom, malice and freedom* The outburst of fury: interpretation of music by games and in acting	**Comments on the workshop**
Listening to the music of the scene without any information	t.p.a.p.
Warm-up with the phase: freedom, freedom, malice and freedom (using a hat)	t.p.a.p.
Listening to five passages of the music and inventing a scene on what the child is doing. (Work in small teams using the scheme)	t.p.a.p.
Acting to the music using what has been developed (in two groups)	t.p.a.p.
Reflecting on: what did the child do by using a puppet?	t.p.a.p.
Homework: what are your own strategies to act out fury and anger?	Was only told that it is possible to work with this homework.
	Reflection on the parts 1.1 and 1.2 The reflection and an intensive exchange of experiences took place in five groups. One speaker of each group had reported back the themes of the feedback discussions. Duration: 30 minutes See below summery of the feedback and reflection sessions.

Lunch-break from 12.15 – 13.00 o'clock

© Markus Kosuch

3.1. *Good bye shepherds and shepherdesses* Experimental sing and dramatic interpretation of a character in groups	**Comments on the workshop**
Warm-up • Lead and follow (blind and with sound) • Musical warm-ups, singing and rhythm game	t.p.a.p. t.p.a.p. t.p.a.p.
Experimenting with a part of the chorus (working with singing mannerisms)	Because of a lack of time we learnt the text and the singing with a copy of the score.
Developing an interpretation in small groups using different attitudes to the fact that shepherds and shepherdesses were separated by the child (using newspapers as costumes)	t.p.a.p.
Presenting the different interpretations	t.p.a.p.
Refection	t.p.a.p. (see summary below)
4.1. *I box you* Identifying with a character through role cards	**Comments on the workshop**
Handing out the role cards	t.p.a.p.
Reading the role cards simultaneously	t.p.a.p. As the first day of the workshop ended after the participants read the role cards simultaneously they were asked to write role-biographies as their homework. **End of the first day** **Hand out of the material of dramatic interpretation to the teachers** ----------

Second day

	Start of the day with **5.1 *„bre ke ke ke ke kex"*** The rhythm game of the frogs in combination with movements
4.1. *I box you* **Identifying with a character through role cards** Developing • a costume • a certain walk of the character • a typical saying of the character Interactive game: the different characters are meeting each other (practicing what has been developed) Writing a role biography (homework)	**Comments on the workshop** t.p.a.p. t.p.a.p. t.p.a.p. t.p.a.p t.p.a.p. See homework of Friday (end of the day)
4.2 *Who is who? And* 5.1 *„bre ke ke ke ke kex"* **Presenting the characters to music and rhythm-game** Guessing game: listening to the music of the characters, finding the music fitting to the own character, presenting the walk, the typical saying and a part of the biography Photographing of the characters Sociogram: Producing a physical representation of the inner relationships of the characters towards the child Rhythm game of the music of the frogs	**Comments on the workshop** t.p.a.p. t.p.a.p. t.p.a.p. Took place as the warm-up game of the day

© Markus Kosuch

6.1. *The child and the squirrel* **The conflict between freedom and captivity** **How to get a friend**	**Comments on the workshop**
Warm up to music (CD track 22 0:17 - 1:19) Moving to music and capture of a person	t.p.a.p.
Mirror exercise (two by two): changing of the perspective	t.p.a.p.
Developing five arguments: why has the child captured the squirrel? (Track 22 0:00-0:16)	t.p.a.p.
Developing five arguments: why does the squirrel want to be free? (Track 22 - 0:17 - 1:19)	t.p.a.p.
Two partners (a child and a squirrel) are arguing trying to convince the other one of the own point of view. (Changing of the characters)	t.p.a.p.
Reflection on strategies for the child trying to find friends	Reflection on the three themes in four groups: 1. How did you get in and feel in the role? 2. The music-game: the music and the expectation of the music 3. Experiences you have made being a child and a squirrel

© Markus Kosuch

7.1 *Fight the child* **Escalation of aggression. Animals threatening the child and hurting the squirrel**	**Comments on the workshop**
Warm up: shadow-boxing	Did not take place
Identifying with a character through cards of the situation of a scene	Did not take place
Dressing up and finding a typical activity of the character in the garden	Did not take place
Music game with „*Fighting the child*"	t.p.a.p. in combination with movement. Then we were listening to the music. Then I only explained the structure of this session and the aim to write reports from different point of views.
Setting up the playing field „In the garden"	Did not take place
Dramatic acting to directing instructions	Did not take place
Free dramatic acting to music	Did not take place
Short comments of the characters on what has happened in the garden	Did not take place
Homework: One scene in different perspectives. Writing reports.	Did not take place

© Markus Kosuch

8.1 ***What are the faces of the child?*** **Describing the development of the child**	**Comments on the workshop**
Spirit walk to music (CD track 25)	t.p.a.p.
Exchange on the experiences and visions of the spirit walk	t.p.a.p. in couples
Warm up: exercise to demonstrate the method of building freeze frames	t.p.a.p. but before we start with the spirit walk
Showing the different faces of the child. Building freeze frames in small teams	t.p.a.p.
Presentation of the freeze frames of the different faces of the child	t.p.a.p.
Reflection	Only a short exchange took place. They answered the red-paper. Then the participants wanted to get more information about the philosophy of Dramatic Interpretation. See the elements of this information below using flip charts.

© Markus Kosuch

3. Documentation of the results and feedbacks of the workshop

The feedback sessions last between 15 and twenty minutes. They took place in groups of five to seven members. One member of each group then reported back the results and the central aspects of the discussion to the whole group.

The feedback sessions had been documented on video. They had been written and translated from video by Varpu Eronen, February 19, 02

Friday from 11.45 – 12.15 h
-It's good to be a pupil for a change and to be in situations in which you don't know exactly what to do. You got to have the courage to show what you've got.
-We should carry out projects like this in school all the time to keep ourselves ready to deal with different kinds of situations. It would be good for the teachers also.
- The workshop makes dealing with unwanted and difficult emotions easier, it's interesting to try thinking like a child.
-The atmosphere of the workshop has been warm and welcoming, it has been easy to throw into exercises without self-criticism.
-It's fun to be a pupil.
- After different games and exercises it has been good to analyse and talk about the emotions that have risen.
- Starting the workshop was fast, and the quick pace of the exercises is a good thing.
-It's been rewarding to work together with new people.
-We have dramatic education at school, but to combine (opera) music with it was a new thing.
-It's important to face your own insecurities every now and then and the workshop gives you a chance to do so.
-In the emotional exercises it's necessary that the feelings are real, especially with older pupils, so that it wouldn't be just "acting".
-What possibilities do we have expressing strong emotions and what would happen, if we would do so? It's good to practice these emotions so that expressing them in real life wouldn't be so hard.

Friday from 14.30 – 15.00 h
Handing out of the material for the teacher (Finnish version of the conception of Dramatic Interpretation of *The Bewitched Child*) and additional information about the opera projects of the Finnish National Opera. Structure of the projects.

Saturday from 11.35 -12.15 h
The questions for this feedback session:

1. How did you get into the character? How did you feel in the character?
2. Reflection on the music-game: What kind of music did you expect? What impression did you have from the music?
3. Which experiences did you make being a child-squirrel

© Markus Kosuch

-It's been easy becoming familiar with your character, and it was much harder to suddenly change parts like in the Child- Squirrel –game.
-It was fun being the Child, being bad and naughty.
-It was easy entering into the squirrel's feelings
-The music was a surprise; we thought it would be different.
-Playing different characters was a positive experience.
-The Child- Squirrel –conversation didn't quite work out.
-It was easy to play familiar characters, like the animals.
-In the cage- freedom conversation you could also talk about more general subjects, like environmental issues, or even marriage problems with adults.
-It was easier being the Child in the conversation.
-The Squirrel's arguments were too rational.
-It's difficult to understand the Child's actions as an adult.

Saturday from 14.20 - 14.50 h
Feedback and questions about Dramatic Interpretation

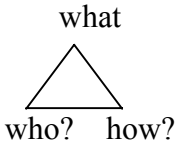
-How will the workshop work in school?
-Why do we use such short parts of the opera in the exercises? Why not getting to know the music better?
-The classroom may be too small for the exercises, the pupils may be reluctant, but we will not give up yet.
-We are curious: what happens to the Child?
-There's not enough time or space in school for the workshop.
-It's surprising how many ways there are to work with this opera.
-It feels that so much has happened in the workshop that you can't remember what has happened.
-Maybe the Child is just trying to revenge himself on his mother by putting the Squirrel in the cage.
-We thought about the meaning of the opera: Is the human nature bad?
-The characters we picked ourselves were easier to play than the others.
-The music game was easy to some people and difficult to others.
-We need theoretical information, maybe a lecture.

© Markus Kosuch

Short lecture about Dramatic Interpretation by Markus Kosuch using Flipcharts

Flipchart 1
Constructive approach ⇒ "constructivism"

The meaning of the opera depends on:
1. The opera/theme itself **What?**
2. The people, who are working (their biography) **Who?**
3. The method you are working with **How**



Flipchart 2

Dramatic Interpretation

Elements of the work on different levels
1. The music
2. The content of the story
3. The social aspects of the learning

Flipchart 3

"Rules" for a successful project

1. Be curious about the things that happens at the moment
2. Take these things seriously
3. Only lead exercises which you dare to do yourself
4. If something goes wrong, dare to stop the process and to ask the group: What is the problem? How can we continue? Then decide how to continue.
5. In the process of interpretation there is no
   right or wrong
   but
   precise or vague
   clear or unclear
6. Focus on "finding" questions, developing new points of view
7. Dare to leave questions open (you don't have to know everything)

© Markus Kosuch

Saturday from 14.50 – 15.00 h
Final feedback of the whole group
-I have the feeling that I'm able to carry out this workshop at school.
-Thank you for the inspiration, it was very nice to be a frog!
-It was a wonderful experience and very rewarding.
-Thank you for the experience, I can't wait to get to work with the children.
-I am very motivated in carrying out this workshop and I hope that I can pass my motivation to the children.
-It was fun and exiting, I will start the project in my school next week and see what happens.
-The group wants to meet after finishing the project and compare their feelings and experiences.
-It's nice to get back to work with this much new information.
-It enriches my personal life!
-The workshop was just what I needed.
-Thanks for confusing me and turning my thoughts about opera up side down.
-Thank you for the material.
-It makes music teaching more interesting.
-I hope I can carry this project out successfully at school.
-Great feeling.
-It's wonderful bringing opera close to the children through education.

In the workshop the PT got an overview on the whole project of Dramatic Interpretation in the European context and on some details of the academic background of the method.
At the end of this report you can read the Flip Chats: Dramatic Interpretation as a teacher's training method in the European context (see page 31/32)

4. First Conclusions and results:

The teachers were highly motivated to realise the project themselves in school. They proposed to organise a meeting in the beginning of May to share and to discuss the experiences and the results of the project.
Two teachers have already worked with the material and the conception in school after the first workshop in September. They told the group that they have very good experiences with the material and the methods working with their classes.
This first "Finnish" feedback on practical experiences with the method heightened the motivation to realise a project in school and to work with the method of dramatic interpretation.

© Markus Kosuch

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper"

5.1. Documentation of the first four questions

This feedback took place after the last workshop session on Saturday (14.10 - 14.30 h)

1. What seems to be the central aspect of the opera *L'enfant et les sortilèges* from your own point of view?

1.)	Processing difficult things (F.ex. negative feelings)
2.)	Innerer Konflikt/Umgang mit Gefühlen: aggressiv bis hin zu verletzt/verletzlich
3.)	Konflikt zwischen Mutter-Kind; Das gibt das, was es von der Mutter erfährt an die Tiere weiter (v.a. das Eichhörnchen): eingesperrt zu sein. Aggressives Verhalten sollte nicht mit Aggression beantwortet werden.
4.)	It tells about the child's behaviour/human behaviour in that age and later in a different context. It should make also make adults to reflect themselves in different situations
5.)	Freedom and the growing of a responsible human
6.)	Humanity and its many characters (good/bad)
7.)	Does complete evil exist, or is there always something good underneath the wicked and evil?
8.)	The child has been "left out". It needs attention.
9.)	--
10.)	The main theme, I find in it, is freedom – to be captured also the roles and the expectations, adult and children have, and the many faces a person can have
11.)	I cannot really say… The world from the child's point of view?!
12.)	The story tells about the confused and angry child who has no tools to work out his fears and aggression. How does the child become awake of the help and the freedom, happiness?
13.)	Freedom – responsibility
14.)	How to understand each other, finding a positive way to deal with negative feelings
15.)	The opera wants to show children how they should care of their environment, it tries to wake up empathy
16.)	How to deal with different kinds of emotions, and what are the consequence(s?) of the behaviour.
17.)	Different emotions of the child, many faces of the child
18.)	The ambivalence of the child's world. The natural child versus child under pressure from society. The child is being submitted/ submits until there has to be a change
19.)	The angst child's life
20.)	To regret (katua?) and to forgive. You can be bad, but there are always good things beside the bad. It is also so easy to think that you do the right things, but you can also make mistakes (-> the animals at the end after the accident)
21.)	I think it's the story about humanity. Everybody has one's "dark sides" and evil lives in us. It's complicated, not only black and white, but all colours

© Markus Kosuch

22.)	Respect for the life
23.)	The story tells about the never-ending and universal questions of appearance of good and bad
24.)	Growing and learning, very natural and normal things in childhood- but in a "Fairy-tale-way"

2. What was your most important impression of the activities of our workshop?

1.)	Working at the workshops was inspiring.
2.)	Der gesummte große Kreis mit geschlossenen Augen, Fotosession/Vorstellung der einzelnen Charaktere
3.)	Man konnte sich immer mehr in die Rollen hineinversetzen.
4.)	How this art form can be helpful in everyday work at school.
5.)	It was amusing and interesting
6.)	Nice ones – but too many of them. Too many reflections, too
7.)	With little peeps into different scenes you can wake up the interest towards the opera. You wake up the hunger to know and to experience more.
8.)	Inspiring, useful.
9.)	Lots of ideas
10.)	I liked and enjoyed the workshop Marcus was inspired and curios about the opera
11.)	Intensive, maybe advancing even too quickly. I might have wanted more of the pedagogic approach, of the complete view.
12.)	It was an excellent change to go through different kind of emotion and to try to feel alone like the lost boy felt
13.)	Good, it gave a lot, fine that something like this is arranged.
14.)	The most important is to keep "all doors open" – not to learn the "right way to do" something.
15.)	The activities were very good
16.)	One gets a chance to be some body else and try different kinds of emotions and behaviours
17.)	Diverse, nice, easy to implement exercises.
18.)	Workshops helped to experience it yourself. Will help in implementing the work at school.
19.)	We proved every important situation so that our pupils would have a personal feeling into various roles
20.)	I liked it very much. It is so much easier to feel the atmosphere in the opera when you act it by yourself. (Not just read the libretto…)
21.)	They gave me an interesting and first of all totally new point of view to the opera. I felt many times like: wow, I have never thought that I could handle like this.
22.)	It's necessary to learn to know the feelings, you will learn more about yourself
23.)	The workshop was very inspiring for adults, so it must be that to the school Kids as well.
24.)	The workshop was very well planed. There was enough (a lot of!) ready material and the teachers were motivated - and good

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

1.)	I would like to get to know all about the method and the opera.
2.)	Umsetzung in der Schule: didaktisch-methodisch im Austausch Bleiben bzw. ein weiteres Treffen evtl. im April/ Mai nachdem erste eigene Ergebnisse vorliegen. Erfahrungsaustausch/Präsentation (Fotos etc.) ; Roter Faden innerhalb der Arbeit
3.)	--
4.)	The structure was OK, at the end of the second day's morning one could move into larger units/themes.
5.)	--
6.)	At this moment I can't say
7.)	I would like to sink into my own character even deeper.
8.)	--
9.)	Painting the different emotions
10.)	The workshop was long or deep enough as itself. My problem is how to arrange it in school, how to get adult help etc.
11.)	I wish we could have done all of it. It was disturbing not to do it all…
12.)	How can a child work with negative feelings fear, aggression, loneliness etc.
13.)	To deepen the characters
14.)	Absolutely music.
15.)	How can you find a friend
16.)	--
17.)	--
18.)	Musical expression, how to help the child with that. I cannot really say yet?
19.)	What happens to the child next and next and in the future may be
20.)	I'm satisfied
21.)	I would like to concentrate how to think how does this story live at this moment, in the modern world
22.)	More knowledge for practical schoolwork with asocial pupils
23.)	The background of the child
24.)	Maybe more music; listening, "analysing" and learning about Ravels music

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?

1,)	Atmosphere was extremely good. It felt safe to "give every aspect of your personality" into the exercises. Everybody was encouraging each other.
2.)	Es war sehr angenehm, eine aufgeschlossen/internationale Atmosphäre. Sehr gutes Klima im Hause. Danke!
3.)	freundliche Atmosphäre
4.)	Atmosphere was free, relaxed. Felt fun, good, and almost therapeutic.
5.)	We have much of fun, In the end little tired, I think because so much doing
6.)	The atmosphere was fine. I felt fine
7.)	Extremely relaxed and easy. It was easy to do and to take part into everything!
8.)	Atmosphere was allowing and encouraging. Nice!
9.)	Open; warm. The size of the group was good, Good instructions.
10.)	The atmosphere was great, open. A very good experience. Thank you!
11.)	Open, positive. It was easy to perform and to be part of the group.
12.)	It was easy to jump into characters with warm and friendly co-workers.
13.)	Very daring and open, I felt nice.
14.)	Comfortable easy, happy, open, positive
15.)	Easy, relaxing
16.)	Atmosphere was good and open. It was easy to work with the group
17.)	It felt good to be here, atmosphere ok.
18.)	Atmosphere was excellent! I am excited and delighted. I am satisfied about having come here.
19.)	Very good!
20.)	Very supportive, free, full of enthusiasm and imagination. Our leader Marcus was very good in his task.
21.)	Feeling was free, it was extremely easy to present and take part.
22.)	Very, very good
23.)	The atmosphere in the group has been just great from the very beginning. It was easy to come to the workshop and begin the practises with people I've never seen before. Thank you!
24.)	The atmosphere was good and I felt well

© Markus Kosuch

5.2. Evaluation of the first four questions (red papers)

Question 1:
What seems to be the central aspect of the opera *L'enfant et les sortilèges* from your point of view?
All comments refer to the content of the opera. There are five different aspects the participants mentioned answering the question one:

a) emotion and empathy: deal with feelings (good and bad), deal with aggressions, tools to work out one's fears and aggressions, wake up empathy
b) relation between good and bad: different and various faces of a character/ a child ; there are always good and bad not black and white, but all colours. Some of these statements were questions.
c) behaviour and responsibility: behaviour of a child, the world from the child's point of view, consequences of one's behaviour, Responsibility
d) freedom: ambivalence between natural child and child under pressure of society
e) Growing and learning by a ferry tale.

Most of the answers refer to point a) and b). The first four aspects are closely related to the story and the world of a child. Only the aspect five is amore abstract statement on a didactic level.

Conclusion and comparison:
The teachers are defining a meaning in the opera using their experiences. In comparison to the artists they find the meaning of the opera on the level of the content of the story. So as they are used to work with children their statements are related to the story. The artist mentioned also one aspect not related to the story but to the music and their profession: "3. *aspects which refer to an opera in general: imagination, variety of characters and figures and how to express them physically and vocally.*"

Question 2:
What was the most important impression of the activities in our workshop?

There are five different aspects the participants mentioned answering the question two:

1. General comments: inspiring, amusing, interesting, nice, *too much*, hunger to know and to experience more, useful, good, it gave a lot
2. On method: identifying with a character; excellent to go through different kind of emotions, and behaviours
3. Opera as art form: art form helpful for every day work at school
4. Methodology in general: wish to get more of the pedagogic approach; keep "all doors open" – not to learn the "right way to do" something, easy to implement the exercises experience it yourself, will help in implementing the work at school, easier to feel the atmosphere in the opera, when you act it by yourself (not only read the libretto); inspiring for adults ⇒ must be inspiring for kids; well planed with a lot of ready material
5. Personal experiences: totally new point of view to the opera: I have never thought I could handle like this; necessary to learn to know feelings, you will learn about yourself.

Summary: All the answers are spread over these points.

Question 3:
If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?
There are three different aspects the participants mentioned answering the question three:

1. Content: work with longer units; what happens to the child next; how can you find a friend; transfer of the story to the modern world; to identify more intensive with the character;
2. Music and art: paint the emotions; music; more listening; analysing the music
3. Method: want to learn more about the method, stay in contact with others to learn more about the method; transfer into school; more knowledge for practical schoolwork with asocial pupils

Summary and comparison
Most of the PT want to learn more about the story and the music (1 and 2), which is similar to the comments of the chorus. But in comparison to the chorus the teachers want to learn more about the method, as the chorus want to go deeper into questions of the production.
Here you could see that the participants combine their experience with the opera with their biography.

Question 4:
How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?
All the participants were enthusiastic towards the relaxed and exceptional good atmosphere in the workshop. They felt save, open, encouraged and had fun.

Summary and comparison
There are not any differences in the description of the atmosphere between teachers and members of the chorus. So the atmosphere depends on the method and the workshop leader.

Conclusions and results:

The teachers were highly motivated to realise the project themselves in school. They proposed to organise a meeting in the beginning of May to share and to discuss the experiences and the results of the project.
Two teachers have already worked with the material and the conception in school after the first workshop in September. They told the group that they have very good experiences with the material and the methods working with their classes.
This first "Finnish" feedback on practical experiences with the method heightened the motivation to realise a project in school and to work with the method of dramatic interpretation.

© Markus Kosuch

5.3. Evaluation of each single method (red paper)

In the red paper the participants have been asked to rate each method:
W1: How did you like it? (rates: -2; -1; 0; +1; +2)
W2: I will work with it (rates: -1 = no; 0= maybe; +1= yes)

Results:
n.s. = no statement
pt. = participant
MET = methods
No. = number

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**n.s.**	**Average W2** I will work with it **Yes** **No**	**no**	**May be**	**Yes**	**n.s.**	**No. of pt. at** **No. of MET**
1,41 (1,27) [1] max.=2 864 (962) ratings	7	26	103	213	523	*98*	**Yes = 61,9%** (56,1) **No = 7,7 %** (7,0) 872 (962) ratings	67	265	540	90	24 pt. at 22 MET 20 pt. at 7 MET 21 pt. at 14 MET
Percent	0,7	2,7	10,7	22,1	54,4	10,2		7	22,6	56,1	9,4	Total 43

Evaluation: How did you like it?
The average of the rating 1,41 is very high. 10,2 % of the methods have not been rated.
If you count the "no statements" the average diminish only to 1,27 It is a surprise that the methods are rated so highly but these refers directly to the comments the participants gave in the red papers and in the feedback session after the workshop.

Evaluation: I would work with it (the method)
The PT could imagine working with 61,9 % of the methods. 9,4 % of methods have not been rated. The participants would not work with only 7,7 % of the methods. The teachers could imagine to transfer the method to their work at school. The distribution of the "no" rating is very regular (in between zero and two ratings per method.
Only two methods were rated with "no" by six and four participants.

- Six times "no": This is a warm-up game to music: Moving to music and capture of a person and
- Four times –1: working two by two: exchange of arguments and changing of the character.

So the teachers are a little more sceptical (on a very low level) about the transfer to school. But one could not identify a special kind of method, which the teachers could not imagine, to work with, as the distribution of the „no" -ratings is very regular.

© Markus Kosuch

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2)

In this part you could read about the correlation of the two questions:
W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"

T1	A	B	C
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Frequency of the correlation (W1;W2) absolute**	**Frequency in percent**
2	(2;1)	442	52,9
3	(2;0)	59	7,1
4	(2;-1)	9	1,1
5	(1;1)	65	7,8
6	(1;0)	123	14,7
7	(1;-1)	13	1,6
8	(0;1)	15	1,8
9	(0;0)	45	5,4
10	(0;-1)	31	3,7
11	(-1;1)	0	0,0
12	(-1;0)	19	2,3
13	(-1;-1)	7	0,8
14	(-2,1)	1	0,1
15	(-2;0)	2	0,2
16	(-2;-1)	4	0,5
17	Total number of correlation	835	= 100,0%

With the following interpretation of the results using colours I try to show the expectation of the frequency of the ratings.
Signification of the colours:
The colours show the expected frequency of the correlation.
The frequency of the correlation decreases from green to light-green – yellow – red.

1. [(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1)] if the rating of the method is high/low the idea to work with it is also high (yes)/ low (no)
2. [(0;0)] if the rating is zero the participants are undecided to work with it (0= maybe)
3. [(1;0); (-1;0)] if the rating has a tendency to positive/negative the participants are also undecided to work with it. This correlation is in the normal range but appears less frequently.
4. [(0;1); (0;-1)] if the rating of the method is zero the idea to work with it could be positive (yes) or negative (no). This correlation is in the normal range but appears less frequently.
5. [(2;0); (-2;0)] if the rating of the method is very high/low, the participants are only seldom undecided to work with it. This correlation is rare
6. [(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)] if the rating of the method is very high/low, it is extremely seldom that the participants would not like to work with it.

T2	A	B	C	D
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Frequency of the correlation (W1;W2)**	**Frequency in percent**	Expected rating evaluated in blocks
2	(2;1)	442	52,9	Exp. fulfilled
3	(2;0)	59	7,1	
4	(2;-1)	0	0,0	
5	(1;1)	65	7,8	Between red and green blocks exp. fulfilled. Between green and light-green exp. diverge
6	(1;0)	123	14,7	
7	(1;-1)	13	1,6	
8	(0;1)	15	1,8	Exp. Fulfilled
9	(0;0)	45	5,4	
10	(0;-1)	31	3,7	
11	(-1;1)	0	0,0	Between red and green blocks exp. fulfilled. Between green and light-green exp. diverge
12	(-1;0)	19	2,3	
13	(-1;-1)	7	0,8	
14	(-2,1)	1	0,1	Exp. Fulfilled
15	(-2;0)	2	0,2	
16	(-2;-1)	4	0,5	
17	Total number of correlation	835	= 100,0%	

The divergence of the blocks

The divergence of the expected correlations is extremely low. The methods seem to be very useful to work with an opera. Looking at some details:

Column 12 and 13: it is surprising that even though participants rated a method with –1 they said three times more often that they maybe work with a method than they said no. So it seems as if the participants distinguish between their personal rating of a method and the functionality of a method. This means that even though they don't like a method they discover a sense in the method to achieve a certain aim.

Correlations	**Σ of correlations in percent**	**Σ of correlations related to 835**
[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1); (0;0)]	67,4	563
[(1;0); (-1;0); (0;1); (0;-1)]	22,5	188
[(2;0); (-2;0)]	7,3	61
[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]	2,8	23

These results are important for the comparison of the ratings in different workshops and different countries. See chapter 2 "Comparison of the results".

© Markus Kosuch

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1

The Finnish teachers evaluate the methods of Dramatic Interpretation extremely positive.
The rating refers to the feedbacks given during the workshop. They liked the way of working personally and they rated the method as practical for the work in school.
They could imagine using the methods in school projects.

The answer to the questions 1 – 4

	Answers related to …
Question 1 Central aspect	**1. Content of this specific opera** Learning about the child's world **2. More general aspects** **3. Opera in general**
Question 2 Most important activities	**1. General comments** **2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**
Question 3 How to continue the workshop	**1. Content** **2. Music & arts** **3. Method** **4. Others: transfer to school**
Question 4 Atmosphere	**Very positive**

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**Average W2** I will work with it **Percent saying yes/no**
1,41 (1,27) [1] max.=2 864 (962) ratings	**Yes = 61,9%** (56,1) **No = 7,7 %** (7,0) 872 (962) ratings

There is a strong correlation of the two questions: **W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"**

© Markus Kosuch

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the second questionnaire - "green paper"

Statistic – basic background information

28 Teachers from 15 schools participated in the project. The Finnish National Opera expected one project in every school. It was planned that the teachers work two by two.
19 of 24 teachers have worked with Dramatic Interpretation with 17 classes from grad 2 to grad 9 participated
We got back 16 "green-paper" questionnaires. In 3 of these 16 "green-papers" 2 teachers gave their feedback on the transfer to school.

All results in the evaluation relate on the data of these 16 documented projects.[1]

	No. of the PT	Subjects	School	Class	Age	Number of pupils	music-lessons	music lessons /week	lessons for the project
1	1.)+ 14.)	music, Finnish, Gymnastics, visual arts	Yliskylän ala-aste	4.C. + 6.D.	10-13 (11,5)	29+32	Yes	4	20
2	2.)	Grundschullehrerin Deutsch/Sport/Alles	Deutsche Schule Helsinki; Klassen 1-13	3a	9	23	Yes		~20
3	4.)	all subjects except music	Mustakiven ala-aste (*elementary school*)	5B	~11	22	Yes	1,5	7-10
4	5.)	Inokanop.	Musakiven koulu	4	10-11	31	Yes	1-2	~6
5	6.)	Musiklehrerin	Normaalilyseo	9CD	15	17	Yes	5	7
6	7.)	Inokanopettaja	Ythenäiskoulu	6	12-13	17	Yes	2	15-20
7	8.)	keine Angabe	Poikkilaakson ala-aste	4-5LK	10-12	30	Yes	1,5	20
8	11.) + 23.)	Inokanop./ kuvataide Inokanop./musiiklei	Helsingin Suomalainen Ytheiskoulu (=SYK)	4.Ik	10v.	32	Yes	2	27
9	13.)	PKLO	Snellmanin ala-aste	3	9-10	22	Yes	2	4
10	15.)	No answer	Ruoholahden ala-aste	3	9	19	Yes	2	24
11	16.)	Innokanopettaja/ Musikinopettijs	Snellmanin ala-aste	2	8	15	Yes	1	5
12	17.)	keine Angabe	Ythenäisloulu	5	11	31	Yes	1	6
13	18.)	Luokanopetiaja	Pitäjänmäen peruskoulu	3	9-10	21	No		12
14	19.)+ 22.)	Inokanop./ mus. op.	Siltamäen ala-aste (primary school)	4	10-11	21	Yes	2	18
15	20.)	No answer	Pitämjänmäen peruskolu (secondary school)	8	14	13	Yes	2	5-6
16	21.)	Drama	Ressun peruskoulu (comprehensive school)	5	11-12	27	Yes	1	14
		Quotient			17	17			16
	Σ				173,5	**402**	**16 yes, 1 no**		214,5 h

[1] Three groups of two teachers (1. + 14.; 11.+23; 19. + 22.) sent back one questionnaire (green paper). The two teachers (1+14) sent only back one "green paper" , even though they worked with two classes.

© Markus Kosuch

16	**Ø**				**10,21**	**23,64**			**13,4 h**

Interpretation
5 projects more than expected had been implemented. 402 pupils participated (Ø= 23,6 per class). In the average they were 10 old. The project lasted 13,4 lessons in the average. In 15 projects the teachers had music lessons and one project was realised without music lessons.

Grade	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**
No. of classes	**1**	**4**	**4 ½**	**3 ½**	**2**	**0**	**1**	**1**
No. of pupils	**15**	**85**	**128**	**95**	**49**	**-**	**13**	**17**

6.1. Documentation of the questionnaire 2 – "green paper"

The teachers answered the questions after the last lesson in school about the opera.

6.1.1. Giving lessons

Were there any differences between what you have planed to do and what you have realised during your lessons? What were the main reasons for these differences?

6 teachers answered the question:

- The level of motivation varied in different work stages with both teachers and students.
- The process of the group gathered momentum (also through the music) and the intensity increased more and more up to the end.
- The children weren't exited about the music. It caused unresponsiveness [sic!].
- The biggest reason was the lessons took a little bit more time than evaluated, depending on the mood of the kids
- The plans were carried out quite accurately.
- Not particularly

6.1.2. Reflection on your own role

Were there any differences between the role as teacher you have normally in the lessons and your role as a facilitator during the work with dramatic interpretation?

Yes **3**	No **8**	I don't know **2**	No answer **2**

If yes, please describe them.

- (Ticked ‚no'): Every good lesson is "stage-managed".
- (Did not tick anything): I behaved as in drama lesson
- (Ticked 'yes'): I was at the same position as kids in front of the new, unexpected ideas and solutions. I had to be more flexible than usually.
- (Ticked 'yes'): The students thought it was funny that I was "running wild" in the exercises myself.
- (Ticked 'yes'): The "coaching" was more holistic than in other teaching. My own feelings were completely in the project.

© Markus Kosuch

6.1.3. Students

Did the students behave and act different from how they do in the regular lessons?

	In comparison to the regular lessons						
	Less		equal	more			average
The **concentration** of students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
			7	**8**			**0,53**
The **curiosity** of the students during the lessons	-2	-1	0	+1	+2		
			1	**12**	**2**		**1,06**
The **involvement** of the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
		2	**2**	**9**	**2**		**0,73**
The **activity** of the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
		1	**2**	**9**	**3**		**0,93**
The **creativity** of the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
			2	**9**	**4**		**1,13**
The **social interaction** between the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
			7	**5**	**3**		**0,73**

One teacher distinguished in her observation between girls and boys:
The girls activity, creativity and social interaction increased – those of the boys only little

Could you please describe one situation you were impressed of.

- The exercise of getting into a circle on the basis of triads with eyes shut was excellent. We are still very impressed by it.
- Final scene „Fighting the child" (in the rhythm), the two groups approaching one another getting more and more loud and aggressive, shadow boxing, the squirrel is hurt, the child is hurt: the children (=animals) react with a great sympathy so that they have spoken the text of the final scene spontaneously.
- The performing of the opening scene (mother and child) went well.
- The expression of aggression was very successful in one of the groups.
- In the "shepherd's dance" the atmosphere was charged and intense.

6.1.4. Music

In your opinion: reflecting on all the music activities of the students during the project, in which activity the students seem to find access to the music – find a meaning in the music? (You can mark various with a cross)

Working with singing mannerism (in chorus or solo)	**3**	Finding the "own" music after having been identified with a character	**6**
Listening to the music	**7**	Working with rhythm games	**8**
Listening to the music and inventing a scene	**12**	Warm-up games to music	**4**
Acting to the music	**7**	Spirit walk to music	**2**

6.1.5. Other comments

- I was the high school teacher in this project. There was only 7 hours to do this project. I knew already in the beginning that I needed to make my own adaptations for my class. Altogether I feel that in the teacher's course the opera would be worked through by the 'method'. And afterwards the teachers would be encouraged to apply their experiences freely in their own teaching. Detailed instructions seemed oppressive – especially if they have to be applied as learnt at the course. The course itself was nice and gave new ideas for the working at school.
- The 10-year-old would perhaps need easier rhythm exercises (at least the ones who don't do music). *One Finnish comment referred to the relation between teachers and opera house has not been translated.*
- Students liked a lot. Attached are the students feedback copied. The evaluation was part of the examination, which made the students motivated in giving proper feedback.

6.2. Summary of the results of the questionnaire 2

There wasn't a big difference between the preparation and what happened in the lesson. Only one time a teacher told, that the pupils did not like the music.
Only 3 of 15 teachers observed a changing in their role to teach. This is a surprise as one of the central statements of dramatic interpretation is, that the role of the teacher is different in the process of dramatic interpretation. Many teachers ask for a teachers training on the method of dramatic interpretation[2]. So there are two questions to continue the work:

- Did the teachers adapt the method of dramatic interpretation to their regular teaching?
- Did the teachers changed intuitively their way of teaching but did not observe their changing in teaching?

From the teacher's observations and in comparison to regular lessons the student's were more involved with their creativity (1,13) and their curiosity (1,06). They have been more active (0,93) and the social interaction and the general involvement was a bit higher. The concentration was only a little bit higher (0,53). [min –2; max +2]
The teachers were mostly impressed of the creativity of their pupils and how they worked with feelings. Especially how they act out feelings like anger and aggression in a character. From the teacher's point of view the students seem to find access to the music – find a meaning in the music – while they were "listening to the music and inventing a scene"(12 times). This way of working with music took place after the participants identified with the child playing the game: "freedom, freedom, malice and freedom". This is an indicator that identifying with a character helps to find access to the music to find a meaning in music. It is surprising that working with singing mannerism is only mentioned three times. As working with mannerism is a central aspect of the method of dramatic interpretation. Only one teacher felt "oppressed" by the detailed instructions and had the feeling that he/she must run the course as learnt. At the same time he/she liked the course itself and the new ideas.

[2] As a reaction on this request the Finnish National Opera has continued the project and has offered a two-day facilitator training on the method of dramatic interpretation in April 2003.

6.3. Documentation of questionnaire 3 – "green paper"

The teachers answered the questions after they have attended *L'enfant et les sortilèges* with their students at the opera.

6.3.6. The opera and in the opera house

Where the students interested in attending the performance at the opera?

Yes	**13**	**87%**
No	**0**	**0%**
ambivalent	**2**	**13%**

How did the students behave during the performance?

Curious & concentrated[1]	**10**	**67%**
Concentrated	**2**	**13 %**
More or less concentrated	**3**	**20%**
Bored	**0**	**0%**
Disturbing	**0**	**0%**

[1] One teacher (Nr. 24) who ticked *curios and concentrated* wrote: extremely

What did they discuss, ask after the performance and how did they comment on the opera?

- Appendices
- The scene with the music professor (mathematic professor) was not an element of the workshop (my mistake: I didn't work with this part of the material [*comment of the author: this part of the opera was not part of the workshop conception!!)* The pupils were surprised. The pupils were critical of the set up, the costumes and the staging. They judged the costumes as too artificial (too much plastic especially the bat). They liked most the fire – simple and wonderful. They were afraid of the black men. They discussed the behaviour of the audience.
- They discusses about the scenes, "clothes". What was the best character? (Do not know the criteria of best… in what sense best.) I think they mend the character as a whole. Some girls liked the princess most.
- The sets were nice – one could not understand what the singers were singing about.
- The students were enthusiastic and conversational about their roles. The set and the dresses aroused discussion.
- They were pleased that we had done the exercises since it made the opera (especially the singing) more comprehensive. They expected more to happen in the opera (i.e. more than we had already got acquainted with)
- I had mistakenly told the students that the performance language was French. The children were amazed by the fact that the opera was sung in Finnish
- They were "positively surprised"; for many this was their first opera experience. It was worth the visit, according to many. The stage work and the set were admired.

- Talked about the costumes, complained about not being able to follow the lines (singer's). There were discussion about the set and the performer's age.

6.3.7. Workload

How much work did you have?
In comparison to the regular lessons:

More	**6**	**40%**
Equal	**8**	**53%**
Less	**0**	**0%**
No answer	**1**	**7%**

Was it worthwhile doing the project?

Yes	**14**	**93%**
No	**0**	**0%**
Don't know	**0**	**0%**
No answer	**1**	**7%**

Would you run this project again with students?

Yes	**13**	**87%**
No	**1**	**7%**
Don't know	**0**	**0%**
No answer	**1**	**7%**

Other comments:

- It worked as a one-of-project, but wouldn't be used as such in the near future.
- The hall was good, because it was not too big. I gave the programme not until school to the pupils. The children were very enthusiastic and developed their own version with loving care.
- I would avoid being so profound when dealing with young people.
- Excellent way to integrate different subjects together; excellent way to make the kids conscious about different feelings.
- It was a lot of fun

6.3.8. Critique and quality

Please give your opinion of the quality of the project:

	Quality						average
The preparation for the project	-2	-1	0	+1	+2		
			2	**6**	**7**		**1,33**
The material given from the opera	-2	-1	0	+1	+2		
				4	**11**		**1,73**
The quality of the methods	-2	-1	0	+1	+2		
				8	**7**		**1,46**
Structure of the project	-2	-1	0	+1	+2		
				8	**7**		**1,46**

One teacher adapted the project freely.

What was missing or could be done better?

- Some of the exercises were left out due to lack of space. Concentrated working method wasn't possible. Therefore there were long breaks in between the processes.
- The scene of the mathematic professor was missing and was mentioned only by the way. So we were all really surprised at the performance on April 15. The end of the opera has not been worked out in details in the script. We looked for the end and we found it on stage.
- Our guide in the opera was excellent […]
- If possible, the CD could've been in their mother tongue. This would've enabled the "practising" of the listening.

6.3.9. Other comments

- Thank you for a successful opera project. I could not imagine the work at school after attending the workshop with a lot of fun. But the children found an access very easily and loved the opera lessons most. They have been very disappointed when lessons had to be changed because of other tasks. The child (*we have built)* had is own and permanent seat at the computer. It has been more involved at the beginning than at the end of the project. The identification using the "red hat" of the child-puppet was very easy for the children. They liked it very much to live the bad side of the child in the scene of destruction as well as the aggression in the game at the end. Attending the backstage tour at the opera was very exciting especially as we could discover elements of "our own" Ravel opera. Costumes, the set and discussions with the child. For most of the children it has been the first contact with opera (20/23). The performance was an exceptional experience even though the children were also critical: the objects were not really broken after the outburst of fury. The scene of fight *(fighting the child)* was judged as to harmless – notice that our (scene) had developed much more dynamics. At the moment the children are working on their programme and a presentation of their own ending (the fight between child and animals) for a school celebration. We hope to produce a video and some photos.

© Markus Kosuch

- Some kids it was a huge experience to see how many people work behind the scene/stage. Some even want to work there in the future. Especially in our region it is very important for the kids always when visiting a place to see how they can use the skills they get in the school in everyday life in the future. Gives meaning for the schoolwork. Our guide was […].
- The project was wonderful but the timing wasn't the best possible. Would autumn be better when the schedule is less busy
- On the whole, the project was excellent. I believe that the children's attitude towards opera is open-minded and curios after this. We really enjoyed ourselves and the project was a memorable experience, which characterised the whole spring term.

6.4. Summary of the results of the questionnaire 3

(Refer to 6.3.6)
The students were interested to attend the performance (87%) and were curious and concentrated during the performance (67% both, 13 % concentrated). No one was bored or disturbing. After the performance they discussed mostly about the scenes, the costumes and the way in which the opera has been realised. Some were critical about the way the opera has been staged. A comparison took place of the own creative and artistic experience working with dramatic interpretation and of what they have seen in the performance.
It is remarkable that they have not discussed if the opera was good or bad, but how things have been realised on stage and if it fits to their experiences or their expectation. With these criteria they were judging the performance in a differentiated way.
Regarding this feedback one could say that the students followed the performance on many levels. They did not only attend the opera as consumers.
(Refer to 6.3.7)
In comparison to the regular lessons the teachers had the impression that they had the same (53%) or more (40%) workload. It was worthwhile for them doing the project (93%) and 87% would run this project again with students.
Three comments:

- It worked as a one-of-project, but wouldn't be used as such in the near future. Excellent way to integrate different subjects together; excellent way to make the kids conscious about different feelings.
- I would avoid being so profound when dealing with young people.

(Refer to 6.3.8 + 6.3.9)
The quality of the project was rated very high (ratings between –2 and +2 were possible). The ratings are showing that the material given from the opera (1,73), the quality of the methods (1,46), the structure of the project (1,46) and the preparation for the project (1,33) fits to the needs of teachers working with opera.
One teacher added that she has adapted the methods and the structure freely. This shows that the method is "open" enough to take elements and to integrate them in a personal way.
Answering the question: "What was missing or could be done better?" and "Other comments" two answers were critical and two answers were underlining the quality of dramatic interpretation.

One critic refers to the complexity of the method and underlines the need of time and space to work profoundly. The second critic refers to the music of the CD. To practice listening it would have been better to have a Finnish version of Ravel.

One teacher mentioned (see question 8): *The scene of the mathematic professor was missing and was mentioned only by the way. So we were all really surprised at the performance on April 15. The end of the opera has not been worked out in details in the script. We looked for the end and we found it on stage.*

This answer shows that dramatic interpretation is not telling everything about the opera in advance, so that the attendance of the performance is unnecessary. As the end of the opera has not been worked out in the script of dramatic interpretation opens up to really follow the performance. And the fact that the children found the answer on stage shows that dramatic interpretation does not replace the attendance of the performance.

And two other comments (see question 9)

- On the whole, the project was excellent. I believe that the children's attitude towards opera is open-minded and curios after this. We really enjoyed ourselves and the project was a memorable experience, which characterised the whole spring term
- … The performance was an exceptional experience even though the children were also critical: the objects were not really broken after the outburst of fury. The scene of fight *(fighting the child)* was judged as to harmless – notice that our (scene) had developed much more dynamics. ...

These comments could be read as proof that dramatic interpretation is a method

- to find access to the opera
- which enables the students to find a meaning in the opera
- to watch carefully and be critical about the staging of opera.

6.5. With how many methods did the teachers work in the school projects?

As two projects had been evaluated in one green paper the following summary is based on 16 projects. In these projects the teachers worked with x methods from maximum 51 MET

Overview

Project	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
No. of MET Max = 51	**31**	**41**	**18**	**14**	**9**	**33**	**31**	**26**	**10**	**35**	**8**	**9**	**22**	**37**	**10**	**34**
%	**61**	**80**	**35**	**27**	**18**	**65**	**61**	**51**	**20**	**69**	**16**	**18**	**43**	**73**	**20**	**67**

	Numbers of projects	**Percent absolute**	**Percent of projects**
90 – 80 %	1	80;	6,25 %
79 – 60 %	6	61; 65; 61; 69; 73; 67	37,5 %
59 – 40 %	2	51; 43;	12,5 %
39 – 20 %	4	35; 27; 20; 20;	25,0 %
19 – 10 %	3	18; 16; 18	18,75 %

More than 50 % less than 50 %

	Numbers of projects	**Percent absolute**	**Ø percent of METs**
90 – 50 %	8	80; 61; 65; 61; 69; 73; 67; 51	66 %
49 –10 %	8	43; 35; 27; 20; 20; 18; 16; 18	25 %

In half of the realised projects the teachers worked with 2/3 of the methods. In the other half of the projects they worked with more ore less ¼ of the methods.
Regarding the comments the decision to work with a single method does not depend only on the fact if a teacher have liked this single method but it depends also on other circumstances like the school curriculum.

All in all the teacher's engagement shows, that they were exited to work with the method as more projects had been implemented as previewed. The teachers wanted to do a project on their own.

© Markus Kosuch

6.6. Correlation between "How did you like the method" - "Will you work with the method?" – "I have worked with the method!"

In the following table you could see the correlation between the three ratings. Does the rating of a method influences the frequency of working with this method in school?

Ravel Helsinki Correlation 1+2+3

W3= 1 (Have worked with the MET in school)						**W3 = 0** (Have **not** worked with the MET in school)					
	Correlation 1+2+3	of Ø 17,1 Pt	Absolute ∑=703 [W3=1;360]	Percent of 703 absolut		Percent of 703 absolut		Absolute ∑=703 [W3=0;343]	of Ø 17, pt	Correlation 1+2+3	
1	(2;1;1)		194	27,60	%	21,05	%	148		(2;1;0)	16
2	(2;0;1)		18	2,56	%	4,55	%	32		(2;0;0)	17
3	(2;-1;1)		1	0,14	%	1,14	%	8		(2;-1;0)	18
4	(1;1;1)		30	4,27	%	2,99	%	21		(1;1;0)	19
5	(1;0;1)		48	6,83	%	8,39	%	59		(1;0;0)	20
6	(1;-1;1)		4	0,57	%	1,14	%	8		(1;-1;0)	21
7	(0;1;1)		5	0,71	%	2,13	%	15		(0;1;0)	22
8	(0;0;1)		28	3,98	%	3,13	%	22		(0;0;0)	23
9	(0;-1;1)		12	1,71	%	2,70	%	19		(0;-1;0)	24
10	(-1;1;1)		0	0,00	%	0,00	%	0		(-1;1;0)	25
11	(-1;0;1)		11	1,56	%	0,85	%	6		(-1;0;0)	26
12	(-1;-1;1)		5	0,71	%	0,28	%	2		(-1;-1;0)	27
13	(-2,1;1)		1	0,14	%	0,00	%	0		(-2,1;0)	28
14	(-2;0;1)		2	0,28	%	0,00	%	0		(-2;0;0)	29
15	(-2;-1;1)		1	0,14	%	0,43	%	3		(-2;-1;0)	30

Interpretation:
19 teachers out of 24 teachers have realised projects based on dramatic interpretation. This fact shows a great acceptance of the method in general.
Interpretation of the correlations:

Comparison of line	**No. of ratings absolute**	**Difference**	**Proportion**	**Interpretation**
1 and 16 [2;1;1or0]	342	6,55%	57:43	The influence of the rating W1= +2 and W2=+1 very small to the fact of working with the MET. Expectation not fulfilled.
2 and 17 [2;0;1or0]	50	1,99%	36:64	If you like a MET and you are undecided to work with it that you don't work with it. Inverse to the expectation.
3 and 18 [2;-1;1or0]	9	1%	11:89	If you like a MET and you could not imagine working with it, that you don't work with it. Expectation fulfilled.
4 and 19 [1;1;1or0]	51	1,28%	59:41	If you like a MET and you could imagine working with it, that you work with it. Expectation fulfilled in the tendency.
5 and 20 [1;0;1or0]	107	1,56%	45:55	If you like a MET and you are undecided to work with it that you don't work with it. Inverse to the expectation.

© Markus Kosuch

6 and 21 [1;-1;1or0]	12	0,57 %	33:66	If you like a MET and you could not imagine working with it, that you don't work with it. Expectation fulfilled.
7 and 22 [0;1;1or0]	20	1,42 %	25:75	If you are neutral towards a MET and you could imagine working with it that you don't work with it. Inverse to the expectation.
8 and 23 [0;0;1or0]	50	0,85	56:44	If you are neutral towards a MET and you are undecided to work with it, that to work or not to work is close to the relation 50:50. Expectation fulfilled.
9 and 24 [0;-1;1or0]	31	0,99%	39:61	If you are neutral towards a MET and you could not imagine working with it, that you don't work with it. Expectation fulfilled.
11 and 26 [-1;0;1or0]	17	0,71%	65:35	If you don't like a MET and you are undecided to work with it that you work with it. Inverse to the expectation.
12 and 27 [-1;-1;1or0]	7	0,43%	71:29	If you don't like a MET and you could not imagine working with it that you work with it. Inverse to the expectation.
14 and 29 [-2;0;1or0]	2	0,28%	100:0	If you don't like a MET and you are undecided to work with it that you work with it. Inverse to the expectation.
15 and 30 [-2;-1;1or0]	4	0,29%	25:75	If you don't like a MET and you could not imagine working with it, that you don't work with it. Expectation fulfilled.

Regarding the correlation between the three ratings the fact of working with a special method does not depend on the teacher's individual rating of a method or that he or she could imagine working with it. The differences are to small and in half of the cases inverse to the expectations. Anyway the absolute numbers are very small as most of the participants rated W1 with 2 or 1.

So the only ratings with a number of ratings over 50 are:

Comparison of line	**No. of ratings absolute**	**Diffe-rence**	**Proportion**	**Interpretation**
1 and 16 [2;1;1or0]	342	6,55%	57:43	The influence of the rating W1= +2 and W2=+1 very small to the fact of working with the MET. Expectation not fulfilled.
2 and 17 [2;0;1or0]	50	1,99%	36:64	If you like a MET and you are undecided to work with it that you don't work with it. Inverse to the expectation.
4 and 19 [1;1;1or0]	51	1,28%	59:41	If you like a MET and you could imagine working with it, that you work with it. Expectation fulfilled in the tendency.
5 and 20 [1;0;1or0]	107	1,56%	45:55	If you like a MET and you are undecided to work with it that you don't work with it. Inverse to the expectation.
8 and 23 [0;0;1or0]	50	0,85	56:44	If you are neutral towards a MET and you are undecided to work with it, that to work or not to work is close to the relation 50:50. Expectation fulfilled.

Conclusion:
Regarding the correlation between the three ratings the fact of working with a special method does not depend on the teacher's individual rating of a method or that he or she could imagine

working with it. The fact of working with a MET in a school project must relate to other circumstances like:

- The time for the project,
- Number of lessons
- The process during the project/the lesson
- Others

7. Final summary and conclusion

As a result of a very intensive workshop full of creativity, rich self-experience and new methodological impulses the teachers implemented more school projects as expected.

The structure and the conception worked extremely well

- first to implement a practical workshop for teachers and
- then to help the teachers with a well elaborated workshop conception including students material especially worked out for the age group

The feedbacks of the teachers and the students indicated that the students

- found an emotional, intellectual and physical access to the music, the story and the opera
- were more creative, active, involved, concentrated and social interactive working with Dramatic Interpretation than in regular lessons
- were interested attending a performance at the opera house
- were curious and concentrated during the performance
- discussed artistic questions after having attended *The Bewitched child*.

The teachers told that

- their teaching role haven't changed in most of the cases
- the workload was equal or more but that it was worthwhile doing the project
- the preparation and the structure of the project, the material and the quality of the methods had been very good (1,33 – 1,73)

The results of the analysis of the ratings are:
There is a strong correlation between the rating of the method and the imagination to work with a method.
A correlation between these two ratings of one method and to really work with this single method in school does not exist. It is a general decision to work or not to work with Dramatic Interpretation and then the single methods are used if they fit into the project itself.

All in all one could conclude that Dramatic Interpretation is a method, which worked very well in Finland.

© Markus Kosuch

Documentation of the children's feedback by Gita Kadambi (7.05.02)

L 'ENFANT ET LES SORTILLEGES -FEEDBACK REPORT

The following feedback report was not part of the evaluated material in the project. It gives additional information on the children's reactions and comments.

Children's feedback (written by Gita Kadambi 27.05.02)
Out of the 15 schools participated in the project 11 provided us with some student material. This material consisted mainly of pupils' evaluations (based on topics given by teachers) and role biographies done as homework. There were quite a large number of similarities in the feedback papers. Therefore, in order to avoid repetition, the most frequently appeared comments, which applied in almost all the cases, would be mentioned below. The special and different characteristics of each school will be listed after the general description.

Most participants enjoyed the project as a whole. The drama exercises were considered useful and a lot of fun. Especially the tantrum and anger exercises were popular. The students felt they understood the opera better because of the careful preparations done beforehand. However, there were some unfulfilled expectations of the opera, which led to some disappointment. Perhaps the children had very vivid and strong experiences about certain scenes carried out in drama exercises and thus felt the objectivity as an audience. [1]

The set and the dresses were enjoyed and considered to fit the story and the atmosphere very well. There was, however, some astonishment over the fact that the actual outdoor scene took place inside the indoor setting. Obviously a certain lack of abstraction occurred in the young viewers' minds. [2]

The children also took pleasure in the music itself, and the orchestra was highly appreciated. The singing was a controversial issue; it was considered nice but at times close to screaming. The fact that the words were incomprehensible made it difficult to follow the story. If it had not been for the preparation beforehand, the opera would not have been such a pleasant and comprehensible experience. The acting of the singers was well appreciated.

The guided tour at the opera received plenty of positive remarks. Getting a peek behind the scenes was a memorable and an educating experience. The various aspects of making opera became very concrete and explicable to the children. In addition, meeting one of the singers of the opera brought the whole production closer to the audience. This added another dimension to the process itself.

Comment on two sentences of the "evaluation report on the children's feedback"

1: *However, there were some unfulfilled expectations of the opera, which led to some disappointment. Perhaps the children had very vivid and strong experiences about certain scenes carried out in drama exercises and thus felt the objectivity as an audience.*

I would like to give a second option of interpretation: as the children were indirectly involved in the opera through working with dramatic interpretation it is not only a question of objectivity but also a fact that in a performance there are moments of incomprehensiveness and strangeness. This is an important experience for children taking part in the culture life. So I would interpret this disappointment as an important part of the project if this disappointment were not the central aspect of the project.

2: *There was, however, some astonishment over the fact that the actual outdoor scene took place inside the indoor setting. Obviously a certain lack of abstraction occurred in the young viewers' minds.*

I would like to interpret this fact more on a philosophic background. It is very important that a children's production tries to tell a story without being childish. The astonishment of the children attending a performance is an important impulse for asking questions, research and thinking about the meaning of stories, their own life and the arts. When astonishment instead of condemnation occurs it is a sign that the children watched and followed the opera intensively.

© Markus Kosuch

Mustakivi School (Ari Paloniemi & Vesa Watanen)

ROLE BIOGRAPHIES 2 respondents

- Half a page in length, the other one page
- Quite basic homework material; not much effort in the writing
- The longer biography quite vivid

Yliskylä School (Anu Raito & Anne Koivusaari)

FEEDBACK 27 respondents

- A few sentences in length
- Quite similar opinions, although well opinionated
- Well-organised writing in most cases
- Liked especially the Shepherd Scene with the Iambs

Poikkilaakso School (Annu Kostiainen & Simo Jolula)

ROLE BIOGRAPHIES 13 respondents

- Half a page in length
- Based on the story, but added with imagination
- Three biographies on the Frog

FEEDBACK 11 respondents

- One page in length
- Computer-written, well organised opinions
- Very independent and well-argued writing
- Well inside the process
- Shepherd Scene the most popular

Suomalainen Yhteiskoulu SYK (Eevamari Lehvonen & Juha Haapaniemi)

ROLE BIOGRAPHIES 7 respondents

- Half to one page in length
- Mainly very story-based, but some very vivid and imaginative

FEEDBACK 31 respondents

- Half to one page in length
- Quite independent opinions
- Well-formed sentences
- Did not like the listening exercises, but liked the frog ballet
- Slightly disappointed at the performance (different expectations after the drama exercises)

© Markus Kosuch

Yhtenäiskoulu (Anne Sihvonen & Pauliina Pirhonen)

FEEDBACK 47 respondents

- Half to one page in length
- Quite profound and well-organised writing
- Very intensely involved in the process
- Best characters: the Flame and the Clock
- Did not understand the Math Scene (did not do any exercises in that area)
- Preferred the performance to the puppet version seen on video
- Extremely positive towards the project on the whole; would have liked to have seen the opera again

Ressu Comprehensive School (Pauliina Salo & Juha Säämänen)

ROLE BIOGRAPHIES 8 respondents

- Half a page in length
- Rather unimaginative; basic compulsory homework material
- Three biographies about the Cat

FEEDBACK 22 respondents

- Half to one page in length
- Quite well-opinionated writing
- Enthusiastic approach on the project reflects from the text

FAVORITE OPERA CHARACTER 24 respondents

- A few sentences in length
- Most popular: Cat, Arm Chair, Frog and Clock

OPERA DIARIES 3 respondent

- One page in length
- Very basic description about the process, no opinions attached

Pitäjänmäki School (Raisa Kotkavuori &Pia Sandstrom)

FEEDBACK 12 respondents

- Half a page in length
- Well written and well-opinionated sentences (part of their examination questions; motivated to give thorough answers)
- Recommended the opera for younger (14 years themselves)
- Liked especially the artist meeting before the performance

Siltamäki School (Anna Pessa & Ritva Salminen)

FEEDBACK 7 respondents

- Half to one page in length
- Quite independent and many-sided opinions
- Most popular characters: Flame, Teapot and Teacup
- Best Scenes: where there were children involved (math and frog scenes)

ROLE BIOGRAPHIES 8 respondents

- Almost 2 pages in length
- Very vivid and imaginative storytelling
- Flame, Dragon Fly and Cat most popular subjects

Vantaankoski School (Sanna Seppänen)

FEEDBACK 12 respondents

- A few sentences in length
- Well written, orderly sentences
- Very impressed about the tour

Snellman School (Esko Paaja & Anu Rantamäki)

FEEDBACK 1 respondent

- One page in length
- Very profound and strong opinions
- "The singing was old-fashioned screaming and there was a lot of over-acting."

The German School (Claudia Lehtovuori)

ROLE BIOGRAPHIES 22 respondents

- A few sentences in length
- Material enclosed for further analysing

The following schools provided no student material: Ruoholahti School and Normaalilyseo

The following schools provided no material whatsoever: Merirastila School and Herttoniemenranta School

© Markus Kosuch

Annex 2

Flip Chats: Dramatic Interpretation as a teacher's training method in the European context

Chart 1:

Welcome to the workshop ***Dramatic Interpretation*** of ***The Bewitched Child***

Chart 2:

The context
RESEO + University of Oldenburg/Germany

Dramatic Interpretation as a method of opera education

- Helsinki (Finland)
- Milano (Italy)
- Toulouse (France)
- München (Germany)

Chart 3

The principle structure

- ***practical*** and ***experience orientated*** work in schools
  Aim: Developing the ***own*** interpretation
  Finding a ***meaning*** in the opera, the music, the story
- attending a performance at the opera
  Aim: ***exchange of experiences*** with the opera between
  students <-> students
  students <-> artists

© Markus Kosuch

Chart 4

The structure of the workshop/ the lessons in school

- warm up
  aim: open up ***body, emotion*** and ***mind***
- practical work
  - singing, moving, reading, ...
  - ***identifying*** with a character
  aim: students have an experience in common , they can share and reflect on
- exchange, discussion and reflection
  - with words, pictures, the score, ...
  aim: ***connecting*** body, emotion and mind

Finding a meaning in the opera
in the story
in the music

Chart 5

Aim:
Giving an ***emotional, musical*** and ***intellectual*** access to the opera
Finding a meaning in the opera by learning in new roles!

Chart 6:

You are invited to work on the
Dramatic Interpretation of THE BEWITCHED CHILD

Your ***task*** and ***challenge***
now - to make your ***own experiences*** with the opera
- to find your ***own access***

later - to help children to find an ***emotional, musical*** and ***intellectual access*** to the opera, the music, the story

© Markus Kosuch

Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

Guiding line for your lessons

You know these steps from our workshop at the opera. You can use it to prepare your lessons.

1.1. ***I don't want to make my homework*** **The central conflict of the opera** Warm up - theatre-machines are built Experimenting with a sentence (speaking, walking) Experimenting with a phrase of the opera (singing) Developing an improvisation of the conflict between mother and child Presenting the improvisation Reflecting on the results of the improvisation Listening to the music of the scene Dramatic reading of the libretto with different subtexts	**Material:** *Handout 1.1.; extract of the libretto, CD Track 1 and 2; things to dress up* **Comments**
1.3. ***Freedom, freedom, malice and freedom*** **The outburst of fury: interpretation of music by games and in acting** Listening to the music of the scene without any information Warm-up with the phase: freedom, freedom, malice and freedom (using a hat) Listening to five passages of the music and inventing a scene on what the child is doing. (work in small teams using the scheme) Acting to the music using what has been developed (in two groups) Reflecting on: what did the child do by using a puppet? Homework: what are your own strategies to act out fury and anger?	**Material:** *Hand out 1.3.; CD Track 3; 1 or 2 caps; a lot of space* **Comments** Part / CD Track 3 / Content A / 0:00 - 0:13 / Child sings B / 0:14 - 0:26 / instrumental C / 0:27 - 0:35 / Child: „Hurrah, …" instru. D / 0:36 - 0:48 / Child: „Hurrah, …" instru. E / 0:48 - 0:58 / Child: „Hurrah, …" sings

3.1. ***Good bye shepherds and shepherdesses*** **Experimental sing and dramatic interpretation of a character in groups** Warm-up • lead and follow (blind and with sound) • musical warm-ups, singing and rhythm game Experimenting with a part of the chorus (working with singing mannerisms) Developing an interpretation in small groups using different attitudes to the fact that shepherds and shepherdesses were separated by the child (using newspapers as costumes) Presenting the different interpretations Reflection	**Material:** ***Hand out 3.1.; CD Track 10; Newspapers to dress up*** **Comments**
4.1. ***I box you*** **Identifying with a character through role cards** Handing out the role cards Reading the role cards simultaneously Developing • a costume • a certain walk of the character • a typical saying of the character Interactive game: the different characters are meeting each other (practicing what has been developed) Writing a role biography (homework)	**Material:** *Role cards with extracts from the libretto; things to dress up* **Comments**

4.2 *Who is who? And* 5.1 *„bre ke ke ke ke kex"*
Presenting the characters to music and rhythm-game

Guessing game: listening to the music of the characters, finding the music fitting to the own character, presenting the walk, the typical saying and a part of the biography

Photographing of the characters

Sociogram: Producing a physical representation of the inner relationships of the characters towards the child

Rhythm game of the music of the frogs (see annexe)

Material: *CD, role biographies of the participants*
Score of the rhythm game

1. Cats	T 15	0:02 – 1 :20
2. The clock	T 5	0:03 – 1:27
3. Chinese cup	T 7	0:00 – 1 :00
4. Tree	T 17	0:14 – 1:17
5. Frog	T 21	0:30 – 0:50
6. Fire	T 9	0:00 – 1:49
7. Princess	T 11	0:22 – 2:04
8. Bat	T 19	0:04 – 0:42
9. Squirrel	T 21	0:09 – 0:30
10. Dragon fly	T 18	0:00 – 0:42
11. Mr. Easy chair	T 4	0:35 – 1:02
12. Mrs. Easy chair	T 4	0:08 – 0:15/ 0:26 – 0:33
13. Teapot	T 6	0:13 – 0:50

Comments

6.1. *The child and the squirrel*
The conflict between freedom and captivity
How to get a friend

Warm up to music (CD track 22 0:17 - 1:19) moving to music and capture of a person

Mirror exercise (two by two): changing of the perspective

Developing five arguments: why has the child captured the squirrel? (track 22 0:00-0:16)

Developing five arguments: why does the squirrel want to be free? (track 22 - 0:17 - 1:19)

Two partners (a child and a squirrel) are arguing trying to convince the other one of the own point of view. (changing of the characters)

Reflection on strategies for the child trying to find friends

Material: *CD Track 22; 0:00 - 0:16 and 0:17 - 1:19*

Comments

7.1 *Fight the child* **Escalation of aggression. Animals threatening the child and hurting the squirrel** Warm up: shadow-boxing Identifying with a character through cards of the situation of a scene Dressing up and finding a typical activity of the character in the garden Music game with „*Fighting the child*“ (see annexe) Setting up the playing field „In the garden“ Dramatic acting to directing instructions Free dramatic acting to music (Track 23) Short comments of the characters on what has happened in the garden Homework: One scene in different perspectives. Writing reports.	**Material:** *Track 16, 0:00 – 1:09 (Identifying with character)* *Track 23; 0:00 – 0:39 (Scene of the fight)* *Track 24; 0:00 – 0:24 (Squirrel and child)* *Role cards to the situation of the scene; Hand out 7.1* **Comments**
8.1 *What are the faces of the child?* **Describing the development of the child** Spirit walk to music (CD track 25) Exchange on the experiences and visions of the spirit walk Warm up: exercise to demonstrate the method of building freeze frames Showing the different faces of the child. Building freeze frames in small teams Presentation of the freeze frames of the different faces of the child Reflection	**Material:** *CD Track 25; text for the spirit walk* **Comments**

First comments on the workshop of *L'enfant et les sortilèges* by Maurice Ravel

Please answer to the following questions

Feedback

1. What seems to be the central aspect of the opera ***L'enfant et les sortilèges*** from your own point of view?

2. What was your most important impression of the activities of our workshop?

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?

Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

1.1. *I don't want to make my homework* **The central conflict of the opera**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Warm up - theatre-machines are built	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Experimenting with a sentence (speaking, walking)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Experimenting with a phrase of the opera (singing)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing an improvisation of the conflict between mother and child	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presenting the improvisation	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflecting on the results of the improvisation	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Listening to the music of the scene	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Dramatic reading of the libretto with different subtexts	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

1.3. *Freedom, freedom, malice and freedom* **The outburst of fury: interpretation of music by games and in acting**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Listening to the music of the scene without any information	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Warm-up with the phase: freedom, freedom, malice and freedom (using a hat)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Listening to five passages of the music and inventing a scene on what the child is doing. (work in small teams using the scheme)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Acting to the music using what has been developed (in two groups)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflecting on: what did the child do by using a puppet?	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Homework: what are your own strategies to act out fury and anger?	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

3.1. ***Good bye shepherds and shepherdesses*** **Experimental sing and dramatic interpretation of a character in groups**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Warm-up • lead and follow (blind and with sound) • musical warm-ups, singing and rhythm game	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Experimenting with a part of the chorus (working with singing mannerisms)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing an interpretation in small groups using different attitudes to the fact that shepherds and shepherdesses were separated by the child (using newspapers as costumes)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presenting the different interpretations	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Refection	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
4.1. ***I box you*** **Identifying with a character through role cards**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Handing out the role cards	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reading the role cards simultaneously	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing • a costume • a certain walk of the character • a typical saying of the character	 **-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes** **-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes** **-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Interactive game: the different characters are meeting each other (practicing what has been developed)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Writing a role biography (homework)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

4.2 *Who is who? And* 5.1 *„bre ke ke ke ke kex"* **Presenting the characters to music and rhythm-game**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Guessing game: listening to the music of the characters, finding the music fitting to the own character, presenting the walk, the typical saying and a part of the biography	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Photographing of the characters	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Sociogram: Producing a physical representation of the inner relationships of the characters towards the child	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Rhythm game of the music of the frogs	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
6.1. *The child and the squirrel* **The conflict between freedom and captivity** **How to get a friend**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Warm up to music (CD track 22 0:17 - 1:19) moving to music and capture of a person	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Mirror exercise (two by two): changing of the perspective	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing five arguments: why has the child captured the squirrel? (track 22 0:00-0:16)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing five arguments: why does the squirrel want to be free? (track 22 - 0:17 - 1:19)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Two partners (a child and a squirrel) are arguing trying to convince the other one of the own point of view. (changing of the characters)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection on strategies for the child trying to find friends	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

7.1 *Fight the child* **Escalation of aggression. Animals threatening the child and hurting the squirrel**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Warm up: shadow-boxing	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Identifying with a character through cards of the situation of a scene	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Dressing up and finding a typical activity of the character in the garden	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Music game with „*Fighting the child*“	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Setting up the playing field „In the garden“	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Dramatic acting to directing instructions	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Free dramatic acting to music	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Short comments of the characters on what has happened in the garden	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Homework: One scene in different perspectives. Writing reports.	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
8.1 *What are the faces of the child?* **Describing the development of the child**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Spirit walk to music (CD track 25)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Exchange on the experiences and visions of the spirit walk	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Warm up: exercise to demonstrate the method of building freeze frames	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Showing the different faces of the child. Building freeze frames in small teams	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation of the freeze frames of the different faces of the child	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

Documentation of the workshop in schools (green paper)

1. Please describe the basic conditions of the project (class, school, participants etc.)

Title of the project:
Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

School:

Name of the teacher/ facilitator:

In which class did you implement the project? Please note also the age of the students.
Class: ☐ Age of the students ☐

How many students do you have in the class you are working with?
Number of students ☐

Do you have music lessons in school? How many lessons per week?
Yes ☐ Lessons per week ☐ No ☐

How many lessons did you run the project?
☐

In which room did you work during the project?

- ☐ **normal class room**
- ☐ **special music room**
- ☐ **special workshop room**
- ☐ **other: _____**

Did the students have any experiences with methods like dramatic interpretation before?
Yes ☐ No ☐

If yes, which experience do they have?

Other important information about the class, the school and the basic conditions:

Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

Please mark if you have worked with the following parts (☒)

1.1. *I don't want to make my homework* **The central conflict of the opera**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Warm up - theatre-machines are built ☐ Experimenting with a sentence (speaking, walking) ☐ Experimenting with a phrase of the opera (singing) ☐ Developing an improvisation of the conflict between mother and child ☐ Presenting the improvisation ☐ Reflecting on the results of the improvisation ☐ Listening to the music of the scene ☐ Dramatic reading of the libretto with different subtexts	
1.3. *Freedom, freedom, malice and freedom* **The outburst of fury: interpretation of music by games and in acting**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Listening to the music of the scene without any information ☐ Warm-up with the phase: freedom, freedom, malice and freedom (using a hat) ☐ Listening to five passages of the music and inventing a scene on what the child is doing. (work in small teams using the scheme) ☐ Acting to the music using what has been developed (in two groups) ☐ Reflecting on: what did the child do by using a puppet? ☐ Homework: what are your own strategies to act out fury and anger?	

3.1. *Good bye shepherds and shepherdesses* **Experimental sing and dramatic interpretation of a character in groups**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Warm-up • lead and follow (blind and with sound) • musical warm-ups, singing and rhythm game ☐ Experimenting with a part of the chorus (working with singing mannerisms) ☐ Developing an interpretation in small groups using different attitudes to the fact that shepherds and shepherdesses were separated by the child (using newspapers as costumes) ☐ Presenting the different interpretations ☐ Refection	
4.1. *I box you* **Identifying with a character through role cards**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Handing out the role cards ☐ Reading the role cards simultaneously ☐ Developing • a costume • a certain walk of the character • a typical saying of the character ☐ Interactive game: the different characters are meeting each other (practising what has been developed) ☐ Writing a role biography (homework)	

4.2 *Who is who? And* 5.1 *„bre ke ke ke ke kex“* Presenting the characters to music and rhythm-game	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Guessing game: listening to the music of the characters, finding the music fitting to the own character, presenting the walk, the typical saying and a part of the biography ☐ Photographing of the characters ☐ Sociogram: Producing a physical representation of the inner relationships of the characters towards the child ☐ Rhythm game of the music of the frogs	
6.1. *The child and the squirrel* The conflict between freedom and captivity How to get a friend ☐ Warm up to music (CD track 22 0:17 - 1:19) moving to music and capture of a person ☐ Mirror exercise (two by two): changing of the perspective ☐ Developing five arguments: why has the child captured the squirrel? (track 22 0:00-0:16) ☐ Developing five arguments: why does the squirrel want to be free? (track 22 - 0:17 - 1:19) ☐ Two partners (a child and a squirrel) are arguing trying to convince the other one of the own point of view. (changing of the characters) ☐ Reflection on strategies for the child trying to find friends	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**

7.1 *Fight the child* **Escalation of aggression. Animals threatening the child and hurting the squirrel**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Warm up: shadow-boxing ☐ Identifying with a character through cards of the situation of a scene ☐ Dressing up and finding a typical activity of the character in the garden ☐ Music game with *„Fighting the child"* ☐ Setting up the playing field „In the garden" ☐ Dramatic acting to directing instructions ☐ Free dramatic acting to music ☐ Short comments of the characters on what has happened in the garden ☐ Homework: One scene in different perspectives. Writing reports.	
8.1 *What are the faces of the child?* **Describing the development of the child**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Spirit walk to music (CD track 25) ☐ Exchange on the experiences and visions of the spirit walk ☐ Warm up: exercise to demonstrate the method of building freeze frames ☐ Showing the different faces of the child. Building freeze frames in small teams ☐ Presentation of the freeze frames of the different faces of the child ☐ Reflection	

Dramatic Interpretation of ***L'enfant et les sortilèges*** by Maurice Ravel

6. Questionnaire 2

Please answer after the last lesson in school about the opera

1. Giving lessons

Were there any differences between what you have planed to do and what you have realised during your lessons?
What were the main reasons for these differences?

2. Reflection on your own role

Were there any differences between the role as teacher you have normally in the lessons and your role as a facilitator during the work with dramatic interpretation?
Yes ☐ No ☐ I don't know ☐
If yes, please describe them.

3. Students

Did the students behave and act different from how they do in the regular lessons?

	In comparison to the regular lessons Less equal more
The **concentration** of students in the project	-2 -1 0 +1 +2
The **curiosity** of the students during the lessons	-2 -1 0 +1 +2
The **involvement** of the students in the project	-2 -1 0 +1 +2
The **activity** of the students in the project	-2 -1 0 +1 +2
The **creativity** of the students in the project	-2 -1 0 +1 +2
The **social interaction** between the students i. t. project	-2 -1 0 +1 +2

Could you please describe one situation you were impressed of.

4. Music

In your opinion: reflecting on all the music activities of the students during the project, in which activity the students seam to find access to the music – find a meaning in the music? (you can mark various with a cross)

Working with singing mannerism (in chorus or solo)	☐	Finding the "own" music after having been identified with a character	☐
Listening to the music	☐	Working with rhythm games	☐
Listening to the music and inventing a scene	☐	Warm-up games to music	☐
Acting to the music	☐	Spirit walk to music	☐

Others:

5. Other comments

7. Questionnaire 3

Please answer these question after you have attended *L'enfant et les sortilèges* with your students at the opera

6. The opera and in the opera house

Where the students interested in attending the performance at the opera?

Yes ☐ No ☐ ambivalent ☐

How did the students behave during the performance?

Curious & concentrated ☐ concentrated ☐ more or less concentrated ☐

Bored ☐ disturbing ☐

What did they discuss, ask after the performance and how did they comment on the opera?

7. Workload

How much work did you have?

In comparison to the regular lessons: More ☐ equal ☐ less ☐

Was it worthwhile doing the project?

Yes ☐ No ☐ Don't know ☐

Would you run this project again with students?

Yes ☐ No ☐ Don't know ☐

Other comments:

8. Critique and quality

Please give your opinion of the quality of the project:

	Quality
The preparation for the project	**-2 -1 0 +1 +2**
The material given from the opera	**-2 -1 0 +1 +2**
The quality of the methods	**-2 -1 0 +1 +2**
Structure of the project	**-2 -1 0 +1 +2**

What was missing or could be done better?

9. Other comments

Documentation

Please document as much as possible in photos, video and collect (and copy for us) the results of the students (for example role biographies, reports and pictures).

Please send your documentation, the material, photos and the questionnaires to:

Suomen Kansallisoopera
Ulla Laurio
PO Box 176
00251 Helsinki

Thank you very much for your effort in the project and your help!

The research team of the University of Oldenburg/Germany
Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater Berlin/Stuttgart
(Institute for Dramatic Interpretation of music theatre)

Some more information on dramatic interpretation always see
www.musiktheaterpaedagogik.de!

2.7	**Einzelstudie zu "Dramatic Interpretation in the European context"**

- Helsinki 1 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Chorus – Sept. 2001
- Helsinki 2 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Teachers – Feb. 2002
- Helsinki 3 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – Sept. 2002
- Helsinki 4 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – University students – Sept. 2002
- Helsinki 5 – ***Facilitator training*** – Teachers and Artists – April 2003
- Milano 1 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Dec. 2001
- Milano 2 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Feb. 2002
- Munich 1 – ***West Side Story*** – Bernstein – Teachers & students – Nov. 2001
- Munich 2 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – June 2002

Orange paper
Yellow paper
Red paper
Green paper

Documentation and evaluation of the RESEO project: Dramatic Interpretation in the European context

Documentation and evaluation of the workshop on: Dramatic Interpretation of *Cosi fan tutte* by Wolfgang Amadeus Mozart

Final Report – orange paper

Part: Markus Kosuch

Organisation: Finnish National Opera Helsinki – Cosi fan tutte

Evaluation and results in general
In this orange paper you could find the documentation of the workshop and evaluation of the two questionnaires (red paper and green paper).

Overview:
Number of workshops on *Cosi fan tutte*
2 workshops has been realised

⇒ A two-days workshop for teachers in September 2002

- A one-day workshop for students in September 2003

Participants:
17 teachers from schools and two guests from the Royal Opera House Stockholm

School projects
From September 02 until March 03 four school projects had been implemented with 97 school students.

© Markus Kosuch

Content

1. Basic information page 3

2. Exercises implemented in the workshop page 4

3. Documentation of the results and feedbacks of the workshop page 11

4. First Conclusions and results: page 24

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper" page 25

5.1. Documentation of the first four questions page 25

5.2. Evaluation of the first four questions page 29

5.3. Evaluation of each single method page 31

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2) page 32

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1 page 33

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the questionnaires 2 and 3 - "green papers" page 35

6.1. Documentation of the questionnaire 2 – "green paper" page 36

6.2. Summary of the results of the questionnaire 2 page 38

6.3. Documentation of questionnaire 3 – "green paper" page 39

6.4. Summary of the results of the questionnaire 3 page 41

6.5. With how many methods did the teachers work in the school projects? page 42

6.6. Correlation between "How did you like the method" - "Will you work with the method?" – "I have worked with the method!" page 43

7. Final summary and conclusion page 45

Annex page 46

- Flip-Charts
- Short cut of the workshop (yellow paper)
- Questionnaire 1 (red paper)
- Questionnaire 2 and 3 (green paper)

© Markus Kosuch

1. Basic information

Teacher's training workshop in Helsinki on Dramatic Interpretation of *Cosi fan tutte* February 1 and 2, 2002.

The workshop on Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by W.A. Mozart took place in Helsinki September 6 and 7 2002.
The partners of the project are: the education department of the state opera of Finland in Helsinki and the University of Oldenburg.
The participants (PT) worked with a conception that has been developed for the project in Munich in June 2002 and Helsinki September 2002. Markus Kosuch had implemented the workshop.

Time: The schedule previewed has been:

Previewed	**Realised**
Friday 9.00 - 15.00 (Including 45 minutes lunch break) Saturday 9.00 – 15.00 (Including 45 minutes lunch break)	Friday the workshop could be realised as previewed 9.15 – 15.10 h Saturday the workshop could be realised as previewed 9.00 – 15.10

Participants:
The workshop has been planed for 19 teachers – 3 men and 16 women.
19 teachers participated on Friday and 18 on Saturday. Two teachers left after 13.00 h. 3 men participated. 2 Swedish guests (female) from the Royal Opera in Stockholm participated.
The language was not a problem; because in the exercises everyone took the language he or she was familiar with. We built two Finnish speaking and one English-speaking cast group.

	Name + Male/ Female (m/f)	**Presence**	**School type**	**Project previewed?**
1	M. R. (f)	Full	High school, emphasis on music	Yes
2	P. P. (f)	Full	All levels	Yes
3	S. K. (f)	Until 14 1.day	Secondary + upper secondary (high school)	-
4	M. S. (m)	Full	High school, emphasis on music	Yes + project w. teachers
5	H. L. (f)	Full	Secondary	Yes
6	C. O. S. (f)	Full	High school of art and music, opera line	Yes
7	A. N. (f)	Full	High school of art and music	Yes
8	M. N. (m)	Full	High school of art and music	Yes
9	R. T. (m)	Full	High school of art and music	Yes
10	M.S. (f)	Full	All levels (the English School)	Yes
11	L. T. (f)	Full	Secondary	-
12	J. R. (f)	Full	High school	-
13	I. M. (f)	Full	Royal Swedish Opera	-
14	K. A. (f)	Full	Royal Swedish Opera	-
15	S. F. (f)	Full	Children's chorus	-
16	E. A. (f)	Full	(Director, actor)	-
	A. S. (f)	1.day	All levels	Together with P. P.
	M. M. (f)	Until 13 h 2.day	All levels (Rudolf Steiner –school)	-

© Markus Kosuch

2. Exercises implemented in the workshop

1.1. *They all do it like this …* **Warm-up and introduction into the conflict**	**Comments on the workshop**
Rhythm warm-up Warm up - theatre-machines are built	A rhythm warm-up and the building of theatre-machines were previewed. We omit this and we started with a standard version of warm-ups. Walking in different speeds, emotions and attitudes.
Experimenting with a phrase of the opera (singing)	t.p.a.p. (took place as previewed)
Three prejudices of women and men, working in two groups Presentation of the prejudges while singing	We worked with two female groups showing only 2 prejudges on men and one very small male-group (3 men + workshop leader) t.p.a.p. Results: Men are: - they know it all (better drivers) - crazy for sports - lazy pigs (amiable) - polite Women are: - socially talented - gossiping - (allergic) - lack of ladies´rooms - esthetical - always late (because of men) See "summary of results and reflections"
Reflecting on the results of the presentation	t.p.a.p. in small groups of 6 participants
2.1. ***Identifying with a character* –** **dividing roles and writing role biographies**	**Comments on the workshop**
Dividing of the role cards	t.p.a.p.
Reading of the role cards simultaneously	t.p.a.p.
Writing a role biography	t.p.a.p. (only 5 minutes)
Developing a dress up for the role	t.p.a.p.
Homework: Writing a role biography could be done as homework	Mentioned, that identifying with a character could be intensified with this homework

2.2. *Identifying with a character* – music work and presentation	**Comments on the workshop**
Dressing up as character and developing (while listening to the overture) - a certain walk of the character - a typical gesture	t.p.a.p.
Interactive game: meeting and exchange of information while listening to the overture	t.p.a.p.
Meeting in casts (Gug, Fer, Don, Fio, Dor, Des)	We had 3 cast groups (one English and two Finnish speaking groups)
Reading the text of the aria extract loud out simultaneously while listening to the extracts of the arias	t.p.a.p.
Turn over from saying/speaking to singing - singing certain words like verbs, articles … - set priorities by singing personal keywords of the text of the aria	t.p.a.p. As there a no articles and no prepositions in the Finnish language, the participants started with singing words which start with the consonant "k" or "r"
Game in the circle: singing in groups to prepare for the presentation	t.p.a.p. This was the last exercise before lunch break and the first exercise after the lunch break. Lunch break 11.35 – 12.30
Presentation of the results in cast-groups - showing the walking, reading extracts of the role biography and interview - presenting the text of the aria, singing the personal keywords	t.p.a.p.
Listening to the music of the aria - discussion about: which additional information could we get out of the music? - Documentation of the results	t.p.a.p. Documentation of the results see "summary of results and reflections"
Photo session	Did not take place, was only mentioned
Reflection of the working session	Reflection took place in the three cast groups See "summary of results and reflections"

3.1. *The bet – men in the café* **Building Freeze frames to music**	**Comments on the workshop**
Demonstration the method: building freeze frames: 1. provoke 2. calm down	t.p.a.p.
Setting the location and dramatic reading	t.p.a.p. was a little difficult because of the two Swedish participants who followed the text of the Swedish libretto
Listening to music extracts of the terzett No. 2 Building freeze frames and inventing lyrics of the terzett. (Working in three groups)	t.p.a.p. We worked in two groups. See "summary results and reflection"
Presentation of the results of the working groups	t.p.a.p.
Dramatic reading of libretto extract part 2 (M 3.2.)	t.p.a.p.
Terzett No.3: In which attitude do the three characters end the scene (building freeze frames)	We omit this part because of a lack of time
Presentation and documentation of the results	We omit this part because of a lack of time
Reflection on the working session	Reflection took place with the whole group and was combined with a feedback on the first workshop day. See "summary of results and reflections" End of the first workshop day (15.10 h)

© Markus Kosuch

4.1. *Addio – Quintet No. 9* **Working with speaking and singing mannerism**	**Comments on the workshop**
Preparation: speaking mannerism on the text of the Quintet No. 9	t.p.a.p.
Working with singing mannerism to the play back (divided into two groups women and men)	t.p.a.p.
Developing a farewell scene in cast-groups Singing and acting	t.p.a.p.
Presentation of the farewell scenes	t.p.a.p.
Reflection on the working session	Did not take place. This reflection session was combined with the reflection session of 4.3.
4.3 *Addio – Freeze frames related to the Quintet No. 9* **What does Mozart's music tell us about the farewell?**	**Comments on the workshop**
Listening to the music of the Quintet No.9	t.p.a.p.
Building freeze frames showing the relation between the characters. (Working in cast-groups)	The cast groups only showed their last picture of the scene
Presentation of the freeze frames	Presentation of the last picture of the scene with music.
Reflection about the different results related to the music	t.p.a.p. See "summary of results and reflections" Short break from 11.10 – 11.20 h

© Markus Kosuch

5.1. *Fidelity or pretence* **Rhythm-game and –improvisation on the Sextet No. 13**	**Comments on the workshop**
Preparation: Flirt-game between women and men: men are flirting, women are rejecting	t.p.a.p.
Feedback on the results of the game	**Statistic on flirt-game** Men: Have you been successful in the flirt-game? Women: Attitude towards the flirting of men **Men** **Women** - +/- + - +/- + 3 4 2 1 7 1 See also "summary of results and reflections"
Rhythm-game (easy version): ***Fidelity or pretence*** - Rhythm work - Developing a movement - Conducting the game	We started first with the difficult version than followed by the easy version t.p.a.p. t.p.a.p. Did not take place
Rhythm-improvisation (difficult version): ***Fidelity or pretence*** - Rhythm work - Developing a movement - Conducting the game, showing the interpretation	t.p.a.p. t.p.a.p. Did not take place
Listening to the Sextet No. 13 try to follow the music and the part of the characters	t.p.a.p.
Reflection on the working session	Did not take place Lunch break at 11.45 until 12.30

6.1. *A girl of 15 years has to know a lot about women and men …* **The different attitudes of Despina and the two sisters Dorabella and Fiodeligi**	**Comments on the workshop**
Dress up and dramatic reading of the text of the Despina's aria Flirt-game of Despina and 10 men Statistics: who of the participants acting as Dorabella and Fiordiligi would like to play this game too Showing the attitude of Fiordiligi and Dorabella towards Despina's way to treat men What appeals? What is repulsive? Does the two sisters accept a second rendezvous? Listening to the Duet No. 20. Developing a summary of the text without knowing the text of the Duet. Working in three groups. Presentation of the results Comparison with da Pontes text of the Duet Reflection on the working session	We omit the whole part because of a lack of time. I mentioned this part before we switched over to 7.1.

7.1 *My heart is burning like the Vesuv* Meeting of the new partners – singing recitatives	**Comments on the workshop**
Dress up to prepare for the game	t.p.a.p.
Warm-up game: to reject or to let someone to come near	t.p.a.p.
Preparing the rendezvous scene in cast-groups (With help of a worksheet)	t.p.a.p.
Exercise to sing recitatives	t.p.a.p.
Presentation of the improvised scenes with different endings	t.p.a.p.
Writing a diary about the experiences in the scene and writing down the observations	t.p.a.p.
Reflection about the working session	This last reflection took place in a circle and was combined with a final feed back. At 14.30 h a gave a 20 minutes lecture on the principle idea and academic background of Dramatic Interpretation and the main "rules" for workshop leaders. End of the workshop at 15.10 h. See also "summary of results and reflections"
7.2 *"I can't stand it anymore …"* Reaction of the characters to the different endings – final reflection	**Comments on the workshop**
Building statues showing the relationship between the characters (working in cast-groups related to the different endings)	Did not take place because of a lack of time
Showing the feelings of the character by singing the phrase *"cosi fan tutte"* (singing mannerism)	
Presentation of the different statues. Describing what the audience could read in these statues.	
Final reflection	
Distancing one's self from the character by writing a letter to the character	

3. Documentation of the results and feedbacks of the workshop

3.1.1. *They all do it like this …*
Warm-up and introduction into the conflict

Which prejudges could you see?

Men are	Women are
- know-it-all manner (better drivers) - crazy for sports - lazy pigs (amiable/ relaxed) - polite	- gossiping (socially talented) - lack of ladies´rooms (allergic) - vain (esthetical) - always late (because of men)

In brackets you could read who the observer reinterpret the prejudges positively.

Reflection and feedback
First feedback in three groups (six by six)

Group 1
- We would have properly different solutions in other culture. What we were showing is totally related to our culture.
- When men were showing us, how women are, we were touched, because we realised how we are - most of the women - not nice things unfortunately
- Group dynamics - the other group was working favour together. We were like today's individualist. We admired the work their work.
- We were so concentrated on what we were doing, that we forgot to sing
- It was exciting, it was fun, we were so exciting that we forgot to sing
- It was difficult to do two things together - even for a woman. (Laughing)

Group 2
- We realised like the other group that it is so difficult to act and sing at the same time. It was easier to sing without text to show the emotion. But when the text came, suddenly everyone looked at the board to see the text.
- Some liked it very much to show one emotion with the body and one emotion with singing
- The stereotypes got very clear
- I liked the singing very much
- The teachers said that all these exercises will work very well with children

Group 3
- When we were discussing one said the worst thing he had thought about was to play theatre, to play drama - he said ... or she (was added by one man of the group) (laughing of the whole group - he said, when you all do the same thing in groups is much more easier, we mustn't think about computer, one thing to do in groups it makes it easier.
- It was also easy to play because we start to play caricatures not real characters This is an easy way to begin
- What makes it easier is, that you had a hat you had at least something to hide.

© Markus Kosuch

- (Male) Personally I thought about working with pupils if they know enough about the other sex to do these exercises. Maybe it does not have to be man-woman but teachers and pupils

Comment from the group 2: boys and girls

Markus: It is important, that it is man-woman or boys-girls because the exercises are very strong related to the content of the story of the opera. Even though it looks as if it is only playing. So COSI FAN TUTTE means "They all do it like this" - so the opera has a lot to do with prejudges..

It happens all the time that men/ women change into positive what they are confronted with by the acting of the group.

To dress up is not only an aesthetic question, but also a question of role protection, that I can distance from the character easily if I want to. One fact I want to focus on is the function of dressing up in Dramatic Interpretation: it is the role protection

One participant adds the same function to work with masks.

3.2.2. The characters of *Cosi fan tutte*

The participants wrote down the following results on flip charts (every group had one).

Words in singing	**What else could we learn about the character while listening to the music?**
Ferrando	
G 1 breath/ hope/ heart/ to feed	G 1 poetic/ sensitive/ loving/ pure in heart
G 2 sweethearts/ heart/ nourishment / loves	G 2 tender/ romantic
G 3 darling/ sweetly/ with heart/ loves	G 3 tender/ romantic/ gentleman/ honest/ gentle
Dorabella	
G 1 love/ captures/ take one's freedom	G 1: Flirting/ good mother/ purposeful/ stubborn/extrovert
G 2 love/ peace/ heart / freedoms	G 2 flirting/ vain
G 3 thief / soul/ freedom	G 3 gay/ happy/ flirty/ not so certain of herself/ expecting much from life
Fiordiligi	
G 1 my soul/ in faith/ in love/ death	G 1 dominant/shrew/ religious/ conservative
G 2 my soul/ in faith/ in love/ our hearts	G 2 strong/ determined/ absoluteness
G 3 in faith/ in love/ fidelity/ joy his love	G 3 strong firm/ too-soon-adult/ too much responsibility/ temperament
Guglielmo	
G 1 love/ happy/ beautiful/ eyes	G 1 masculine/ happy/ confident/ self-assertive
G 2 happy/ touch/ beautiful/ strong	G 2 romantic/ fickle
G 3 love/ touch/ feel	G 3 happy/ light/ childish/ charming/ stupid/ Weak
Don Alfonso	
G 1 accusing/ would change/ thousand/ heart	G 1 clever/ charming/ understanding/ Educational
G 2 I forgive them	G 2 experienced/ self-confidence
G 3 accuses women/ hearts obsession/ Illusion	G 3 powerful/ gay/ sense of humour/ pompous
Despina	
G 1 men/ faithful/ from the villains/ let us love	G 1 practical/ gossiping/ flirt behind one's back/ sentimental/ temperament
G 2 men/ faithful/ pleasures/ with contempt	G 2 cheerful
G 3 men/ falling/ false	G 3 witty/ cold hearted/ amused/ superior/ shrewd/ cool/ cunning

© Markus Kosuch

3.2.2. Feedback - in three cast groups

Questions:

- What fascinates you, playing the role?
- What irritates you, playing the role?
- What do you want to ask your character (if you meet)?

The feedback session of Group 3 had been documented by video:
Despina's role was easy and pleasant to play. Despina was described as a humble person.
The man who was playing Don A. said it was easy to identify with the character and that they have got many similarities. He would like to ask Don A. why is he so cynical.
Dorabella was described superficial and flirty and the participant is anxious to know what happens to her.
Fiordiligi is mother like and wants to take care of her younger sister. Narrow-minded!
The last comments were about women playing men: it was easy to use stereotypes but very hard to act as a young person.

Report back about the discussions in each group in the plenary session

1. Group

- Generally our group felt very exited to create another character that is different to us.
- What irritated us was - especially after listening to the music - it can be a voice effect - but anyway it was not the music we were expecting or we had imagined. It was confusing but also very interesting.
- We enjoyed it.

2. Group

- Every one was defending our role. We enjoyed it. -So we will bring the c
- What irritated us - we did not discuss that at all - with our role and fascinated us was the doubleness of the character. - one side it irritates on the other side it fascinates you. We all liked how we interpreted our role. You show your interpretation, then you hear the music and you get a wider picture of the role. You realise that you could interpret the role in different ways - that's very fascinating.
- We basically had a lot of fun.

3. Group

- We also enjoyed this work.
- We discussed the same thing like the other groups.
- We enjoyed that we took the opposite of ourselves playing another character.

© Markus Kosuch

3.3.1. What do Don A, Gug and Fer sing about?

First group:

Don A:	I know, believe me. I can tell you what is the right thing to do
Fer and Gug:	Don't preach. What are you talking about? I don't believe you. That is idle talk about my bride.
Don A:	Listen up! This isn't so bad, guys. I know this world; I've seen these before …
Fer., Gug and Don A:	
Fer and Gug:	We know our brides.
Don A.	That's what you think, juniors.

Second group:

Don A	Nonsense, that's not the way it goes.
Fer and Gug	Our girls are the best girls.
Don A	I have seen stupid people before but these are just the worst! Oh God, help me!
Fer, Gug and Don A	
Fer and Gug:	Don't say anything bad about our girls they are angels
Don Alfonso:	Wait and see

Feedback session
This feedback session took place in a big circle one by one and not in cast-groups

1. I think it was fun and it certainly works with kids.
2. It was very interesting but a little difficult. But I think we got the point.

Question from I. (Don Alfonso): How many of you know exactly what's happening in this scene? I mean, know it really before
(Only two knew the scene before.)

3. It was interesting to start to listen to the feeling of music with out concentrating on words. You think, the words are important. They are not. It's difficult to put the statues right without words because if you have someone sitting and you want him to stand up you have to - in a sort - push him up. But it was liberating.
4. It was relaxing because I was build as statue.
5. It was fun and it's going to work in school with the pupils. They are guessing what they are singing and they could guess really wild things.
6. I think it is easier to be wax than sculptor. The most difficult exercise we did today was, when we were ask to read the scene while the music was playing.
7. It was very interesting when we heard the music and the singing. We got the point when we read the text. It was said what we thought.
8. It seems to be fun at least for the audience or the sculptors. But when we saw the other group, I saw, it must have been fun. It was looking so nice and how did they have this idea, exactly how the music is. Very interesting.

© Markus Kosuch

9. It has been very funny. It gave a lot of ideas how to do it in schools. Before I came here I had much prejudges against this opera „Cosi fan tutte“ by Mozart. I thought I liked more other operas like „Don Giovanni“. But now I am interesting in this opera.
10. I think this seams to be a god method and I am sure that it doesn't matter what age the pupils are - smaller or adults. I think it is a god method. It's fun. And that's how it should be. It gives you god feelings for example. You could see what you could hear.
11. It was nice to work in small groups. It was quite surprising that we found out the real ways and emotions for them, who were behind the desk (*the wax)* from the music.
12. Again, and again to do this kind of play which we have done maybe in our kindergarten, with real soil. But as a sculptor today to work seriously was very difficult. It focuses me again: that's the way how to work without complications with students - and also in this way to work - as sculptor - we find our own imagination and creativity. Impulse for the creative side of our brain.
13. I had a little bit difficulties to understand what was the point of this lesson. So it came slowly to my brain. How will this method work with other participants - for example 7-8 years old? I know many times when you go to courses with adults and learn this methods, everyone says: This will be nice with the pupils. But sometimes I had tried this methods and it has not worked. Maybe it is because you have to repeat and find your own way to do it. We see how it work with adults and how can we translate it to the pupils. But I enjoyed it very much.

Markus: At the end I will just say some words to this point you have mentioned.
Ulla: You seamed to like it.

14. For me it was the problem, that I know this opera so well, because I have seen it so many times. So I very much like to do this with an opera I don't know at all. It must be very exciting just to listen to the music and try to find the emotion. But on the other hand it was very funny to see how the others in the group acted and trying to read this people. I thought: Wow, you could do it like this.
15. I know exactly what's happening in this opera. You have all this prejudges against opera. You could not understand what they sing. Often they sing in foreign languages etc. But here obviously not everybody knows exactly what's happening in this scene. Everyone has to imagine and this is a god exercise for that language problem as well. You could understand it as a challenge: what is happening here? You know something about the context and then you make people to imagine. It worked obviously very well.

    Markus: Some comments: to work with pupils it takes more time. For example the last lesson we had takes not 45 minutes but 90 minutes. You have to be strict in the methodology: to tell them how they should work. But then you have to be open to follow and see what the pupils find out. The main thing is: with the methodology you give a frame a structure for the work by telling them how they should work, but what they are inventing that's their challenge.

    Start with small exercises.

    It depends on the age group how deep you could enter into the music.

Workshop leader gave a short overview over the program of the next day.
End15.10 h

3.4.1. "Addio"

Results of the improvisation of the farewell scene:

First group:

Gug: Who takes care of me now?
Fer: Don't have any doubts, my precious
Fio: Why do I feel so insecure?
Dor: Am I free, if you don't come back?
Don: It's Showtime!
Des: To be free as a bird!

Second group:

Gug: I'll win this bet…
Fer: My heart will break because of the bet,
Fio: You are leaving me
Dor: You'll bring me only one present, I know
Don:
Des:

Third group:

Gug: Wow, what a game!
Fer: Goodbye, my love! See you tomorrow.
Fio: Hope he'll bring me lots of presents
Dor: I hope they will be back before September 11th
Don: This is really amusing!

© Markus Kosuch

Addio - Feedback - session with the whole group

Markus: How did the music change your way to look at the story? I ask you to share with us your experiences. If you don't want to share your experiences at the moment you could pass the word over to the next.

1. I 'd liked the atmosphere of this morning. All these upcoming interpretations that have been shown. Nobody was pointing on mistakes. You know what I mean?
2. Even I was not afraid of the things. It was because it was easy enough to work with one word. I thought about, when I listen to the music if I had - he is a little bit hard and he is very sure about him self. As you said: My dear, is he sad? I think: no - he acts as if he is sad but he is a little bit simple. But the music makes me to think about this. It was nice to see all your versions
3. I know that these exercises need a lot of time. It is much easy to day after one night. I think it has been a very good idea to have one role all the time so we are a little used to be another character. I heard a little contrast in the music and how I felt in my role and how I heard the singing. I think I would have chosen a different singing. But it was very easy to do these exercises. And it has been very important to know that everything is right. Nobody is doing anything wrong.
4. The exercises have been excellent and good. But I have found something in the music of Mozart. I thought that Mozart has been laughing all the time. But he is a very serious guy and he loves what he is doing and everything happens in his music, what we were doing.
5. I felt that I have been left out because Despina hasn't had a role in this scene. So I had to be there and there and actually I think Despina is cooking until the two sisters are coming home. I didn't feel, that I belong to that scene. So a little „left out" feeling.
6. Markus: I think it is very close to the story because Despina is not involved at this moment. So you maybe have the same feeling like Despina has in this scene.
7. I think like .... about the music. I think Mozart has studied the roles very carefully because he writes so suitable music to every person and his/her feelings. And maybe I understand Mozart's opera - Mozart's motivation to do opera - better than before. There are so many sides in his music. It has been very practice to understand opera.
8. I felt also a little out side because I have been Despina. But I have to be in this field so I felt what Despina is thinking: she is young and she doesn't care if the guys are leaving, if they are sad or happy or something else. The young girl thinks that I like to be free to be somewhere else. I think also that Mozart is a very serious guy.
9. I think it was very interesting when first my imagination was breaking out, and I decided of what kind my character is. So when we were listening to the music we all thought: they are all in love and faithful. First we had some (gesture of separation) doubts about this.

7. First what we did was Salieri and then Mozart (laughing of the whole group)

10. I found very interesting - as most of us are music teacher - how this method open up your ears in a different way. You listen to the music in a different way. You don't tell them, in this scene happens this and this and now pupils please listen to the music ... It open up your ears and it give something else. I could use this every day in my work.
11. I think it was really interesting as Dorabela, I thought in my head in my thoughts I had a lot of things. So when the music came, I realised: oh they are just saying their „addio" nothing happens after it. So I was thinking much more first and then I had to go back - I had to go back to this moment.

Markus: What were you thinking first?

11. I thought that they (the guys) are leaving with the ship and then we don't see them, how we got home and see our friends and say hello and so on ...

Markus: And afterwards

11. We were just weaving
12. Well, I knew this opera very well, so at first it was very difficult. I tried to say: I don't know anything of all this. And personally I didn't like this what I had to played - this Don Alfonso - I was not so much interested in this character instead of some star singer things like in this opera point. But then I found yesterday: oh some sympathetic part. And today this music has been so beautiful but then I tried to imagine like being deaf and to look at the pictures. That's why I said - watching the stand in stills - „like in hospital" or „ some dusty day". Now, I have started to work with students. And very often when they do improvisation: Why do we do this? They already want to know the conclusion. So this process has opened me up. So like you said, you could use it everyday. And even for my father work because I already sang 20 years (on stage) and getting stereotype even though every time the director is different. Also it was very funny to work with all of you, and that everyone found the new things. And I am sure we did. The most important for creative education: we have to come down to the children's level again. But play is play. But play we always should do very seriously.

Markus: Serious playing is a keyword in the methodology. This means: to look at the things that are happening in the educational process very seriously and to take them seriously. The aim is to open up our ears, eyes and our mind.

13. I was first very worried when I noticed: oh I have to get into a role. I wasn't doing so much - yesterday. But it was really nice. It starts very easy and relaxed with this group. Thank you for supporting my difficult jumping into the role. I was in a sort running in and out all day yesterday. So I wasn't really warmed up for this.
14. I think it was hilarious - and the first thing we were doing ... It was good to have these sad, happy and desperate versions to say „Addio" . But when we started to do our version with this piano part, which was very simple, and almost like a mechanical toy, I felt really childish and I personally would like first to ask forgiveness from the others from my group: because I just felt: oh hey, this is joke, this is a big joke- (imitating the mechanical rhythm from the music. So this was funny. And I felt I would like to do something funny. So the fact that there was so little information before was very good compared to the music that came later. So the music itself gave so much information about the feelings and about the situation and the general atmosphere of this scene. So we got the answer or we could hear the genius of Mozart. I think it was nice to do all these different scenes.
15. I really like this morning. I was doing „Magic Flute" with my children choir. I realise the first time that if I don't think classical, they will not do either. If I don't give them pre-images, they really could find their own imagination. But of course I know this piece, but I only could remember the setting of the National Opera. It is so dominant, that it is very difficult to find my own interpretation, imagination. I compare this story to Shakespeare's pieces. And also the idea that you do so much with out explaining. You have to learn this.
16. Almost everything is said. The next one.
17. Some how this morning was strange for me - maybe it was the Saturday morning. I could not understand the other members of my group. But at last I could follow, so it was fun, but I really couldn't understand the others. Sorry. (Laughing of the whole group) But of cause I was the only man of this group - how could I understand ... (laughing of the whole group)

18. On a superficial level „Cosi“ has the most stupid libretto, the most irritating libretto in history of opera: How in Gods name could these to young girls live alone. It's impossible for upper class girls in the 18th century. So it is stupid that they don't recognise their fiancées. So the libretto is sexistic and so on. If you see the opera, there are many interpretations and often you could see that it has been done with very much effort. You have to find a new non-sexistic view - add a different ending. But then it was so funny when we were working with our group. We started with a caricature. But then we realised that it was difficult to really listen to the music and not to be captured by the superficial story. If you are listening to the music it is not superficial or sexistic. This is really serious. Just listen to this Quintet hits you. Because it's so serious and sad. You could almost cry. So it is not stupid. It's much deeper then this. And if you work with a teenager group and you make them read the summary of the opera - they think it's shit. But if you really make them listen without prejudices. We all know this. But it strikes you as new information.
19. I got very clear the contrast between the text and the music. I think it is a very good method to read the text first and try to imagine the music. And then you really listen to the music. Then it is quite a very very different thing. I think Mozart is very good. Because the reason why this is so sad is, because he puts Don Alfonso into the music. Otherwise it would have been too much.

Markus: In every workshop I am observing all the versions of the „Addio-scene“ - so I have scene many versions. But each time when I am listening to the music, the music hits me down. It is a feeling almost like crying. And it happens every time. So I sometimes ask myself: Am I OK? With your own experience you have a material, words, emotions and pictures you could refer to the music. So it is much easier to talk about music, feelings in a concrete way. It is much easier to open up for something new if you have a little experience on your own.

3.5.1. Statistics of the flirt-game?

Men: Have you been successful in the flirt-game?
(-) = not at all
(+/-) = there were some signals that I could have success
(+) = I have been successful
Women: Attitude towards the flirting of men
(-) = I have rejected the flirt completely
(+/-) = I have had some impulses to follow the flirt
(+) = I was flirting

Men			Women		
-	+/-	+	-	+/-	+
3	4	2	1	7	1

3.7.1. Feedback on the "Recitatives"

The participants discussed the following questions in their cast groups.

How did you feel

- playing the role?
- observing the scene?

Others?

1. Group (*in this group Despina and Don Alfonso were missing, they only played the scene two by two - and the original Don Alfonso took over the role of Ferrando and Despina took over the Role of Dorabella)*
For us it was very difficult because we didn't have helpers. The beginning was very exciting and difficult.
Some roles were very shy to begin.
But he knew that he is going to concur her. He exactly knows what he is going to do, very planned.

- We discussed also something about majority operas like Cosi fan tutte.
- When we have to teach an opera where you think: this is stupid. Then it is already the end.
- We also were talking about soap operas and normal life.
- And we discuss that it was very important for the game to know if it is yes or no.

2. Group
I. (Don Alfonso): We first discussed - I played Don Alfonso so it is naturally that I am in charge to sum up - the scene we saw with Ferrando, Fiordiligi and Despina.
We felt the tension between Fiordiligi and Despina. Despina try to persuade Fiordiligi to meet. Fiordiligi felt that she wanted to give in to Ferrando but her playing card said: You have to reject Ferrando. Ferrando was really in this seductive role and he really was challenged to concur this woman - for real at the end of these two days - it could be really exciting where these scenes go.
Then we discussed our scene (Guglielmo, Dorabella and Don Alfonso): we first were a bit irritated about these papers we got - well some were some others not. We felt we could see the consequence of these scenes very clearly. So we didn't have to write it down. We didn't understand what was the purpose of these papers. But then we had our logical guy here (the only man in this group). You know the real man here and of course took the logical point of view and explained it to us. (Big applause and laughing)
Markus: Would you like to add something? (Laughing of the whole group)
Man: This is one of the moments where you don't have to say anything. You have to be quite.
I. (Don Alfonso): He explained to us, that this paper is only to make it clear to us that there are different consequences and possibilities and changes and variations the whole time.
Woman who played Guglielmo): I don't get the point and (gesture of stress and enervated) ... Why?
Markus: I will add something to this point at the end.
I. (Don Alfonso) to the man: Sorry that I was teasing you.
We didn't feel that this Don Alfonso is much outside of this scene.

We had also a very interesting situation with Dorabella. She was fully prepared to act this scene this flotation but then she still leaves. She acted like a teenage girl who likes to tease the man. So and when something very serious is happening, she is leaving. But in our scene she then gave in.

Guglielmo: It was a wonderful surprise. So I was really surprised at this moment, really surprised (when Dorabella accepted the flirting)

I. (Don Alfonso): This Guglielmo was really playing this: I have something in my eye. Don Alfonso couldn't believe this.

Dorabella: In the scene, I felt: Oh there is a man like my fiancée. And then I have to „accept" him, because I forgot the face.

Fiordiligi: This was difficult, because we had so many rehearsals on this scene - I think four times - and then it was rather difficult to change the whole scene according to the ending. It puzzled the mind. To be honest some was irritating.

3. Group.

Dorabella: It was difficult to act, because I had first decided to like this, but then I had to do like it was written on my card.
In the observing it was some how irritating us - at the end of your scene (group 2 Guglielmo and Dorabella). Why does he look happy? Because it was only a bet! Perhaps he had changed in these two days too. That was nice to understand: well even the men can change.

2. Group:

Don Alfonso: We were talking about that even the men became serious about this role and, this situation in this scene.

Fiordiligi: I was astonished that when men went into the scene he is excluding his own fears and he is playing the game, he wants to win and does not realise what he is speaking.

3. Group

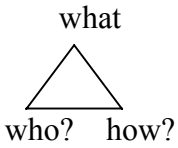
Fiordiligi: And when Ferrando told me: your husband is dead I said - so what shall I do. I get another possibility.

Then Markus gave a lecture on the main aspects of Dramatic Interpretation:

Short lecture about Dramatic Interpretation by Markus Kosuch using Flipcharts

Flipchart 1
Constructive approach ⇒ "constructivism"

The meaning of the opera depends on:
1. The opera/theme itself **What?**
2. The people, who are working (their biography) **Who?**
3. The method you are working with **How?**



Flipchart 2

Dramatic Interpretation

Elements of the work on different levels
1. The music
2. The content of the story
3. The social aspects of the learning

Flipchart 3

"Rules" for a successful project

1. Be curious about the things that happens at the moment
2. Take these things seriously
3. Only lead exercises which you dare to do yourself
4. If something goes wrong, dare to stop the process and to ask the group: What is the problem? How can we continue? Then decide how to continue.
5. In the process of interpretation there is no
   right or wrong
   but
   precise or vague
   clear or unclear
6. Focus on "finding" questions, developing new points of view
7. Dare to leave questions open (you don't have to know everything)

© Markus Kosuch

4. First Conclusions and results:

The teachers were highly motivated to realise the project themselves in school.
This first "Finnish" feedback on practical experiences with the method heightened the motivation to realise a project in school and to work with the method of dramatic interpretation.
The two participants of the Royal Swedish Opera House Stockholm told that they take a lot of impulses from the workshop they will integrate in their plans forming an education department at the Royal Swedish Opera House.

© Markus Kosuch

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper"

5.1. Documentation of the first four questions

This feedback took place after the last workshop session on Saturday (14.10 - 14.30 h)

1.) What seems to be the central aspect of the opera *Cosi fan tutte* from your own point of view?

1)	M. R., Sibelius-Lukio	Plotting
2)	P. P., Ythenäiskoulu	To be faithful what/who to choose
3)	S. K., Helsingin Suomalarien Ytheiskoulu	Man and woman both just humans
4)	M. S.S., Vaskivuoren lukio	Human, nature, how woman and man really are
5)	H. L., Pakilan YA	The place and the game of love in life.
6)	C. O.-S., Savonlinnan Taidelukio	Man and woman play, also very typical boring and exiting part of life
7)	A. N., Savonlinnan Taidelukio	Beautiful music, strong feelings
8)	M. N., Savonlinnan Taidelukio	Faithful in love <-> game
9)	R. T., Savolinnan Taidelukio	Men and women are seeking each other, but it is difficult
10)	M. S., The english school	Plotting and everlasting problems in understanding each other (man and woman)
11)	L. T., Vuosaaren ya + l	Plotting, feelings, prejudices
12)	J. R., Suutarilan Lukio	How music can influence our opinions of behave.
13)	I. M., Royal Swedish Opera	Comedy of s ; it is not possible to be 100% sure, of yourself or your partner when it comes to love. Experience is good. True feelings are rare and should be looked upon as really serious. To find a real partner, a true mate is not easy, and the original couples are maybe together of all the ry seasons
14)	K. A., Royal Swedish Opera	Love, deceit, false , true
15)	S. F., leader of the children chorus/organist (fulltime)	Finding out truth of life, trying to face them with grace and Consideration. autu, what is faithfulness?
16)	E. A.	Plotting and that somebody pretends to be someone else and the audience know how the tings really are.

2.) What was your most important impression of the activities of our workshop?

1)	M. R., Sibelius-Lukio	Very interesting to look back and see what you have learned!! It proceeded well
2)	P. P., Ythenäiskoulu	Nice way to handle the opera, new ideas how to operate in the classroom with pupils.
3)	S. K., Helsingin Suomalarien Ytheiskoulu	New methods to teach, to understand to music
4)	M. S.S., Vaskivuoren lukio	Interesting and nice way to handle opera
5)	H. L., Pakilan YA	[illegible]darity and help of the teacher and members of the group
6)	C. O.-S., Savonlinnan Taidelukio	[illegible]recognize that the way I believe was not wrong. And happy and calm down that I am doing all right (in my teaching and my own performance
7)	A. N., Savonlinnan Taidelukio	It was fun and gave a lot of good and practical ideas!
8)	M. N., Savonlinnan Taidelukio	We have energy to do "odd" things in positive meaning
9)	R. T., Savolinnan Taidelukio	It works step by step. It was safe
10)	M. S., The english school	I enjoyed everything we did, almost everything made a sense to me
11)	L. T., Vuosaaren ya + l	1) Good, interesting, lots of fun 2) First day better, people were a bit tired on the second day – probably because of so much new impressions
12)	J. R., Suutarilan Lukio	How we do theses activities and how we can charge our opinions of behave.
13)	I. M., Royal Swedish Opera	To develop different aspects of the plot and very much the music "addio" to the story. How the work and improvisations "[illegible]adened" the plot.
14)	K. A., Royal Swedish Opera	Practical exercises were very good
15)	S. F., leader of the children chorus/organist (fulltime)	[illegible]eating the importance of it, learning by feeling, by body, by group.
16)	E. A.	-

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

1)	M. R., Sibelius-Lukio	Theses different characters where interesting. How to show or act them.
2)	P. P., Ythenäiskoulu	How does the opera end. The whole story-summery
3)	S. K., Helsingin Suomalarien Ytheiskoulu	"Veristic opera"
4)	M. S.S., Vaskivuoren lukio	How the story ends
5)	H. L., Pakilan YA	-
6)	C. O.-S., Savonlinnan Taidelukio	serious one like "Tosca" or "Aida"; to work on (which story is unrealistic to our own today life).
7)	A. N., Savonlinnan Taidelukio	Pedagogical questions; how to get the students interested in opera
8)	M. N., Savonlinnan Taidelukio	grointi (go on with) text, theatre, movie
9)	R. T., Savolinnan Taidelukio	I don't know
10)	M. S., The english school	I think this was quite fulfilling experience. To continue would be a bit "to much" at the moment. Brain needs to melt everything fist. Sorry, can't think clearly at the moment
11)	L. T., Vuosaaren ya + l	I hope there will be a new period, either repeat or continue from where we got now
12)	J. R., Suutarilan Lukio	What happens in future if theses pairs change?
13)	I. M., Royal Swedish Opera	Continue with the scenes-improvisation to inve ate different possibilities of interpretation. What is the libretto saying and what is the music saying
14)	K. A., Royal Swedish Opera	Fist work with the text, then listen to the music
15)	S. F., leader of the children chorus/organist (fulltime)	Hard to say. I still need more experience of this kind of basic work. I Would like to do Mozart's Requiem in this hod.
16)	E. A.	Making improvisations with music

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?

1)	M. R., Sibelius-Lukio	Good atmosphere. My groups where very nice
2)	P. P., Ythenäiskoulu	Nice, I felt ok, quite safe
3)	S. K., Helsingin Suomalarien Ytheiskoulu	Safe, comfort
4)	M. S.S., Vaskivuoren lukio	Nice. Everybody was brave and willing to do all exercises
5)	H. L., Pakilan YA	Free and easy
6)	C. O.-S., Savonlinnan Taidelukio	Great! I felt very comfortable and enjoyable.
7)	A. N., Savonlinnan Taidelukio	It was very good, safe and supporting
8)	M. N., Savonlinnan Taidelukio	Good, positive. I was interested! And found something new of my self
9)	R. T., Savolinnan Taidelukio	We had fun. It was safe to work
10)	M. S., The english school	Atmosphere was very good. I really enjoyed working with these people.
11)	L. T., Vuosaaren ya + l	1) Good, open 2) Good, safe
12)	J. R., Suutarilan Lukio	It was very open and I felt that I can impress my feelings and thoughts
13)	I. M., Royal Swedish Opera	Good, we had two fantastic days! (Even though we did not always agree)
14)	K. A., Royal Swedish Opera	Very good atmosphere, I felt relaxed
15)	S. F., leader of the children chorus/organist (fulltime)	All different groups were good. Of course it is sometimes difficult to give and pick ideas and accept the outcome.
16)	E. A.	Atmosphere was unpretended, enthusiastic

© Markus Kosuch

5.2. Evaluation of the first four questions (red papers)

Question 1:
What seems to be the central aspect of the opera *Cosi fan tutte* from your point of view?

There are three different aspects the participants mentioned answering the question one:
1. Plotting as a general theme
2. Faithfulness, the relation between man and woman, how man and woman really are
3. How music can influence our options of behave

Most of the answers refer to point 1 and 2.

Conclusion:
The teachers are defining a meaning in the opera using their experiences. The first two aspects are closely related to the story and conflict of the opera. Only the aspect three refer to music in general, not especially related to the content of this opera.

Question 2:
What was the most important impression of the activities in our workshop?

There are four different aspects the participants mentioned answering the question two:
1. General comments: *very interesting, we learnt a lot; nice way to handle opera; it was fun; I enjoyed everything we did,*
2. The method: *new ideas how to operate in the classroom with pupils*; *new methods to teach, to understand music; it works step by step; identifying with a character; excellent to go through different kind of emotions, and behaviours; learning by feeling, by body, by group*
3. Personal experiences: *solidarity and help of the teachers and the members of the group; to recognize that the way I believe was not wrong; we have energy to do "odd" things in positive meaning; how we could change our opinions of behave; I enjoyed everything we did, almost everything made sense to me.*
4. Music: *to develop different aspects of the plot and very much the music "Addio" of the story.*

Summary: Most of the answers refer to point 2 and 3.

© Markus Kosuch

Question 3:
If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

There are three different aspects the participants mentioned answering the question three:

1. Content: *how does the opera end?; what happens in the future if these pairs change?;*
2. Music and art: *go on with text, theatre and music; what is the libretto and the music saying?; making improvisation with music.*
3. Method: *how to get students interested in opera?; I hope there will be a new period, either repeat or continue from where we got now; I would like to do Mozart's Requiem with this method*

Summary
All the comments are spread more or less equally between these three aspects. This shows that the teachers find a meaning in the opera. They are not only interested in the opera from the point of view of a participant but also from the point of view of a teacher.

Question 4:
How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?
All the participants were enthusiastic about the relaxed and exceptional good atmosphere in the workshop. They felt save, open, encouraged and had fun.

Summary of the feedback sessions of the workshop
The groups realised in the reflection elements I would like to sum up:

- After the improvisation: *How women/men are?; we would have properly different solutions in other cultures; what we were showing is totally related to our culture.*
- After identifying with a character: *create another character who is different to ourselves ; music has been different to what we have expected; one side of the character irritates and the other fascinates us; you realise that you could interpret a role in different ways.*
- After building stands in stills*: they were fascinated about this way to interpret music; the need of time to work with this method.*
- After the "Addio scene": *most of the participants were deeply touched by the music. A lot of prejudices get evident and the participants open up their ears really to listen to the music. The participants found out something about the subliminal psychology of Mozart's music.*
- After the Recitative game: *The participants were irritated how the scene became real playing it. Some thought that the end is clear, but they were somehow really involved into the story and the conflict.*

Conclusions and results:
In the summary of the first questionnaire and the feedback sessions you could see, that the participants

- were really involved into the story and the conflict
- get an new access to Mozart's music even though some of them really new the music nearly by heart
- were fascinated about the variety of methods and would like to learn more about learning on experience.

5.3. Evaluation of each single method (red paper)

In the red paper the participants have been asked to rate each method:
W1: How did you like it? (rates: -2; -1; 0; +1; +2)
W2: I will work with it (rates: -1 = no; 0= maybe; +1= yes)

Results:
n.s. = no statement
pt. = participant
MET = methods
No. = number

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**n.s.**	Average W2 **I will work with it Percent saying yes/no**	**-1**	**0**	**+1**	**n.s.**	**No. of pt. at No. of MET**
1,52 (1,45) [1] max.=2 784 (824) ratings	2	5	69	214	494	*40*	**Yes = 68,4 %** (62) **No = 2,5 %** (2,3) 747 (824) ratings	19	217	511	77	16 pt. at 44 MET 15 pt. at 8 MET
Percent %	0,2	0,6	8,4	26	60	4,8		2,3	26,3	62	9,3	52

Evaluation: How did you like it?
The average of the rating is very high: 1,52. Only 4,8 % of the methods have not been rated. If you count the "no statements" as "0" the average decrease to 1,45. It is a surprise that the methods are rated so highly but these refers directly to the comments the participants gave in the red papers and in the feedback session after the workshop.

Evaluation: I would work with it (the method)
The PT could imagine working with 68,4 % of the methods. 9,3 % of methods have not been rated. The PT could not imagine working with only 2,5 % of the methods.
The distribution of the rating "no" is very regular (in between zero and one ratings per method). Only two methods are rated with "no" by two participants one method by three.

1. Writing a role biography as home work ([no; 2times])
2. Listening to the Sextet No. 13, trying to follow the part of the characters ([No; 2times])
3. Writing a diary about the experiences and observation what has happened in the scene. ([No; 3times])

The PT didn't work with the methods 1. and 3. in the workshop. The exercises have only been mentioned. The method 2 was difficult during the workshop so I presume that the exercise is rated as a very difficult exercise, so that some of the participants could not imagine working with it. In 26,3 % the teachers are not decided if they could imagine working with a method. So the teachers are sceptical of some methods could be transferred to school. But it indicates also that the teacher differentiated ratings the methods!

© Markus Kosuch

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2)

In this part you could read about the correlation of the two questions:
W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"

T1	A	B	C
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Frequency of the correlation (W1;W2) absolute**	**Frequency in percent**
2	(2;1)	444	60,0
3	(2;0)	33	4,5
4	(2;-1)	1	0,1
5	(1;1)	54	7,3
6	(1;0)	137	18,5
7	(1;-1)	2	0,3
8	(0;1)	5	0,7
9	(0;0)	45	6,1
10	(0;-1)	13	1,8
11	(-1;1)	1	0,1
12	(-1;0)	2	0,3
13	(-1;-1)	1	0,1
14	(-2,1)	0	0,0
15	(-2;0)	0	0,0
16	(-2;-1)	2	0,3
17	Total number of correlation	740	=100%

With the following interpretation of the results using colours I try to show the expectation of the frequency of the ratings.
Signification of the colours:
The colours show the expected frequency of the correlation.
The frequency of the correlation decreases from green to light-green – yellow – red.
The author expects the following combination of ratings:

1. [(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1)] if the rating of the method is high/low the idea to work with it is also high (yes)/ low (no)
2. [(0;0)] if the rating is zero the participants are undecided to work with it (0= maybe)
3. [(1;0); (-1;0)] if the rating has a tendency to positive/negative the participants are also undecided to work with it. This correlation is in the normal range but appears less frequently.
4. [(0;1); (0;-1)] if the rating of the method is zero the idea to work with it could be positive (yes) or negative (no). This correlation is in the normal range but appears less frequently.
5. [(2;0); (-2;0)] if the rating of the method is very high/low, the participants are only seldom undecided to work with it. This correlation is rare
6. [(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)] if the rating of the method is very high/low, it is extremely seldom that the participants would not like to work with it.

T3	A	B	C	D
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Frequency of the correlation (W1;W2)**	**Frequency in percent**	Expected rating evaluated in blocks
2	(2;1)	444	60,0	Exp. fulfilled
3	(2;0)	33	4,5	
4	(2;-1)	1	0,1	
5	(1;1)	54	7,3	Between red and green blocks exp. fulfilled. Between green and light-green exp. diverge
6	(1;0)	137	18,5	
7	(1;-1)	2	0,3	
8	(0;1)	5	0,7	Exp. Fulfilled
9	(0;0)	45	6,1	
10	(0;-1)	13	1,8	
11	(-1;1)	0	0,0	Between red and green blocks exp. fulfilled. Between green and light-green exp. diverge
12	(-1;0)	19	2,3	
13	(-1;-1)	7	0,8	
14	(-2,1)	0	0,0	Exp. Fulfilled
15	(-2;0)	0	0,0	
16	(-2;-1)	2	0,3	
17	Total number of correlation	740	= 100,0%	

The divergence of the blocks

The divergence of the expected correlations is extremely low. The methods seem to be very useful to work with an opera. Looking at some details:
Column 12 and 13: it is surprising that even though participants rated a method with –1 they said three times more often that they maybe work with a method than they said no. So it seems as if the participants distinguish between their personal rating of a method and the functionality of a method. This means that even though they don't like a method they discover a sense in the method to achieve a certain aim.

Correlations	Σ of correlations in percent	Σ of correlations related to 740
[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1); (0;0)]	73,8	546
[(1;0); (-1;0); (0;1); (0;-1)]	21,2	157
[(2;0); (-2;0)]	4,5	33
[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]	0,5	4

These results are important for the comparison of the ratings in different workshops and different countries. See chapter 2 "Comparison of the results".

Summary and conclusion

The Finnish teachers evaluate the methods of Dramatic Interpretation extremely positive. The rating refers to the feedbacks given during the workshop. They liked the way of working personally and they rated the method as practical for the work in school.

© Markus Kosuch

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1

The Finnish teachers evaluate the methods of Dramatic Interpretation extremely positive.
The rating refers to the feedbacks given during the workshop. They liked the way of working personally and they rated the method as practical for the work in school.
They could imagine to use the methods in school projects.

The answer to the questions 1 – 4

	Answers related to …
Question 1 Central aspect	1. **Content of this specific opera** a. Plotting b. Faithfulness and relation between man and women c. How music can influence our options of behave
Question 2 Most important activities	**1. General comments** **2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**
Question 3 How to continue the workshop	**1. Content** **2. Music & arts** **3. Method**
Question 4 Atmosphere	**Very positive**

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**Average W2** I will work with it **Percent saying yes/no**
1,52 (1,45) [1] max.=2 784 (824) ratings	**Yes = 68,4 %** (62) **No = 2,5 %** (2,3) 747 (824) ratings

There is a strong correlation of the two questions: **W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"**

© Markus Kosuch

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the second questionnaire - "green paper"

Statistic

4 of 18 teachers (16 participated in the evaluation) sent back a green paper and told that have realised a project in school until March 15 2003.

Nr.	School	Class	Age	No. of pt.	Music-lessons?	Music lessons /week	Lessons for the project	Room	Students experiences on D.I.
4.)	Vaskivouri Upper secondary School	Students of a music class [3]	16-18	38	y	5	13	Music room, auditorio	No
10.)	The English School, Finland[1]	7	13/14	18	y	2	6 + performance	Special music room	No
11.)	Vuosaaren yläaste	8	14-15	9 [4]	y	3	6[5]	Music room	Yes
x.)	Elias-school [2]	7	13	32	y	2	12	Music room, auditorio	No
			4	4	4	4	4		1 yes, 3no
Σ			58	97	3 yes, 0 no	12	37		
Ø			14,5	24,3		3	9,25		

[1] Private school. Children easy to work with and they are enthusiastic to learn & do new things, especially in that particular group I was working with.
[2] Steiner-pedagogic, students used to dramatic expression and acting
[3] *Course part of music history "music on stage".*
[4] All music classes in our school are small (9-16 students); we couldn't make a bigger group and in a way it was sometimes a problem, but it was also fun to do many roles.
[5] To little time.

6.1. Documentation of the questionnaire 2 – "green paper"

The teachers answered the questions after the last lesson in school about the opera.

6.1.1. Giving lessons

Were there any differences between what you have planed to do and what you have realised during your lessons?
What were the main reasons for these differences?

Ma.Su.: Plans were well realised. Problem was the big size of the group – 6 role groups. It took a long time to follow all performances.
L.T.: My experience is, that students in music classes are not as free in expression as "normal" students. They like to sing and to play what is written in the notes. One really has to work on free improvisation.
Me.Si: Yes, some. There always seemed to be too little time.
M.M: Yes, some exercises worked slower, some much quicker than I had planned.

6.1.2. Reflection on your own role

Were there any differences between the role as teacher you have normally in the lessons and your role as a facilitator during the work with dramatic interpretation?

Yes **1**	No **3**	I don't know -	No answer -

If yes, please describe them.
Ma.Su.: Yes, I was much more just watching what they were doing than normally.

6.1.3. Students

Did the students behave and act different from how they do in the regular lessons?

	In comparison to the regular lessons						
	Less		equal	more			average
The **concentration** of students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
			2	**2**			**0,5**
The **curiosity** of the students during the lessons	-2	-1	0	+1	+2		
				4			**1**
The **involvement** of the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
			1	**3**			**0,75**
The **activity** of the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
			2	**2**			**0,5**
The **creativity** of the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
			1	**3**			**0,75**
The **social interaction** between the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
			2	**2**			**0,5**

Could you please describe one situation you were impressed of.

© Markus Kosuch

Ma.Su.: Describing three typical qualities of the other sex surprised me. Very clear – sighted youngsters …
L.T.: The prejudices exercises were really good and happy!
Me.Si: I was very impressed by the student over all. This particular group has always been very enthusiastic and active one. The thing that I was probably most impressed of was the presentations: how marvellous acts they were able to make in such a short period of time (sometimes the preparation time was not more than 10 minutes)
M.M.: After I had given the students the role cards and we had started to work with them, I heard from another teacher, that they had excitedly told all about the roles to other teachers!
Another situation: After the performance of the opera, the students said that they could go again, since it had been so nice and they had known the characters so well. Thank you very much!

6.1.4. Music

In your opinion: reflecting on all the music activities of the students during the project, in which activity the students seem to find access to the music – find a meaning in the music? (You can mark various with a cross)

Working with singing mannerism *"Cosi fan tutte (tutti)"*(in two groups)	**1**	Turn over from speaking to singing: Singing the keywords of an aria	**1***
Building freeze-frames to the music of the Terzett (the bet)	**1**	Singing improvisation: working with the music of *„Addio"*	**1**
Building freeze-frames to the music of the Quintet *„Addio"*	**2**	Rhythm-game/ rhythm-improvisation: *„Fidelity or pretence"*	
The game of Despina: 5 men are following each hand	**1**	Recitative-improvisation: the second rendezvous	

Three participants tipped exercises (one only 1 exercise, the other one 2 the other one 4 exercises.

Others:
* Because they didn't have to sing in front of the others.

5. Other comments

6.2. Summary of the results of the questionnaire 2

There wasn't a big difference between the preparation and what happened in the lesson. The teachers mentioned the problem of time management.
Only 1 of 4 teachers observed a changing in their role to teach. This is surprising as one of the central statements of dramatic interpretation is, that the role of teacher is different in the process of dramatic interpretation. Many teachers ask for a teachers training on the method of dramatic interpretation[1]. So there are two questions to continue the work:

- Did the teachers adapt the method of dramatic interpretation to their regular teaching?
- Did the teachers changed intuitively their way of teaching but did not observe their changing in teaching?

As the database consist of only four you could only evaluate this in the context of all the workshops.

From the teacher's observations and in comparison to regular lessons the student's were more curious (1), more involved (0,75) and more creative (0,75). They have been a little more active (0,5) and concentrated. The social interaction (0,5) and the concentration were only a little bit higher (0,5). [min –2; max +2]

The teachers were mostly impressed about the curiosity of the students and their work on the female and male prejudices and how precisely they have presented their results. The students had been interested to attend the performance; one group would have liked to see the production a second time.
From the teacher's point of view the students seem to find access to the music – find a meaning in the music – while they were "building freeze frames to the Quintet "Addio". As only 4 teachers sent back the questionnaire no general statement could be given on this point.

[1] As an answer to this request the Finnish National Opera has continued the project an has offered a two-day facilitator training on the method of dramatic interpretation in April 2003.

© Markus Kosuch

6.3. Documentation of questionnaire 3 – "green paper"

The teachers answered the questions after they have attended *Cosi fan tutte* with their students at the opera

6.3.6. The opera and in the opera house

Where the students interested in attending the performance at the opera?

Yes	**4**	**100%**
No	**0**	**0%**
Ambivalent	**0**	**0%**

How did the students behave during the performance?

Curious & concentrated	**3**	**75%**
Concentrated	**1**	**25%**
More or less concentrated	**0**	**0%**
Bored	**0**	**0%**
Disturbing	**0**	**0%**

What did they discuss, ask after the performance and how did they comment on the opera?

Ma.Su.: They liked the scenography [sic!] of the opera and were really interested in following those scenes we had been working on. But it is a long piece…

L.T.: They had seen the same production in primary school and now they got much more out of it. They would have preferred period costumes.

M.M.: They could come again. The singers sang too loud. The end was strange.
Another situation: After the performance of the opera, the students said that they could go again, since it had been so nice and they had known the characters so well. Thank you very much!

6.3.7. Workload

How much work did you have?
In comparison to the regular lessons:

More	**3**	**75%**
Equal	**1**	**25%**
Less	**0**	**0%**

Was it worthwhile doing the project?

Yes	**4**	**100%**
No	**0**	**0%**
Don't know	**0**	**0%**

Would you run this project again with students?

© Markus Kosuch

Yes	**3**	**75%**
No	**0**	**0%**
Don't know	**0**	**0%**
Maybe	**1**	**25%**

Other comments:

Me.Si: But it does inquire quite a lot of extra work. Still, all worth it ☺ (sic!)

6.3.8. Critique and quality

Please give your opinion of the quality of the project:

	Quality						average
The preparation for the project	-2	-1	0	+1	+2		
					4		**2**
The material given from the opera	-2	-1	0	+1	+2		
		1 [1]		**2**	**1**		**0,75**
The quality of the methods	-2	-1	0	+1	+2		
				2	**2**		**1,5**
Structure of the project	-2	-1	0	+1	+2		
				2	**2**		**1,5**

M.M.: The project was well planned, although some exercises were done so quickly that I didn't have time to make notes and some exercises I remembered badly.

What was missing or could be done better?

Ma.Su.: ([1]) The translation of the material was not good. I don't think I could have been teaching this without the course. All the scenes we worked on were at the beginning of the opera and the end felt long…

L.T.: More time for the course, maybe 3 days.

Me.Si:

- One more day at the opera (preparation) would have been nice. There seemed to be a bit of hurry all the time to get the things done.
- Material was good but it could have been divided a bit better. I had some difficulties to find the right pages sometimes. (For some reason …) Especially the CD thing was a bit puzzling every now and then. Maybe because we were more or less in a hurry all the time. It would have been nice to borrow some props from the opera.

© Markus Kosuch

6.3.9. Other comments

L.T.: Good production, although it is hard to think how this would be with normal students. It was sometimes hard with these motivated music students as well.
Thank you, opera, for arranging this and thank you Markus K. for teaching us.

Me.Si: I was personally very sorry, not to get the chance to run the project as one course! I was afforded to "run it through" in a very tight schedule and with a little younger children than supposed to. But it was ok. We managed to make it work. Somehow anyway. And the children enjoyed it – the most important thing.
This is an excellent way to get the children to become familiar with the opera music & world.

M.M.: Thank you, for the first time of my life I was looking forward to seeing an opera!

6.4. Summary of the results of the questionnaire 3

The students of all the projects where interested to attend the performance and they were curious and concentrated or concentrated. The teachers told that it was worthwhile doing the project even though three of four told that the workload was more in comparison to the regular lessons. The quality of the preparation was rated extremely high (+2). The structure of the project and the quality of the methods was also rated very positively (+1,5).
One teacher told that the translation of the material has not been good and that she could not run the project without attending the workshop. One could interpret this feedback not only as a critic on the existing material but also as a general difficulty or quality of experience orientated methods. You could not learn this way of teaching from books. Books and workshop conceptions are only mnemonics for the teacher and the teaching process. They could not replace the personal experience.
Not only the students were curious attending the performance. Also the teachers were so.

6.5. With how many methods did the teachers work in the school projects?

In these 4 projects the teachers worked with x methods from maximum 52 MET

Project	1	2	3	4
No. of MET Max = 52	**44**	**50[x]**	**37**	**37**
%	**84**	**96**	**71**	**71**

[x] + 10 MET from part 6.1. and 7.2 we haven't worked with in the workshop

	Numbers of projects	**Percent absolute**	**Percent of projects**
90 – 80 %	2	84; 96	50%
79 – 60 %	2	71;71	50 %
59 – 40 %			0 %
39 – 20 %			0 %
19 – 10 %			0 %

More than 50 % less than 50 %

	Numbers of projects	Percent absolute	Ø percent of METs
90 – 50 %	4	96; 84; 71; 71	80,5
49 –10 %	0		

Interpretation
25 % of the teachers participated in the evaluation sent back a questionnaire about the transfer to school. In these projects the teachers worked with more than 70 % of the methods. Two of them nearly realised the whole conception, which is extraordinary.

© Markus Kosuch

6.6. Correlation between "How did you like the method" - "Will you work with the method?" – "I have worked with the method!"

In the following table you could see the correlation between the three ratings. Does the rating of a method influences the frequency of working with this method in school?

Cosi Helsinki Correlation 1+2+3

W3= 1 (Have worked with the MET in school)						**W3 = 0** (Have **not** worked with the MET in school)					
	Correlation 1+2+3	of Ø 3 pt	∑=144 [W3=1;119]	Percent of 144		Percent of 144		∑=144 [W3=0;25]	of Ø 3 Pt	Correlation 1+2+3	
1	(2;1;1)		62	43,1	%	9,7	%	14		(2;1;0)	16
2	(2;0;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(2;0;0)	17
3	(2;-1;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(2;-1;0)	18
4	(1;1;1)		16	11,1	%	3,5	%	5		(1;1;0)	19
5	(1;0;1)		21	14,6	%	2,1	%	3		(1;0;0)	20
6	(1;-1;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(1;-1;0)	21
7	(0;1;1)		2	1,4	%	0,0	%	0		(0;1;0)	22
8	(0;0;1)		15	10,4	%	2,1	%	3		(0;0;0)	23
9	(0;-1;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(0;-1;0)	24
10	(-1;1;1)		1	0,7	%	0,0	%	0		(-1;1;0)	25
11	(-1;0;1)		2	1,4	%	0,0	%	0		(-1;0;0)	26
12	(-1;-1;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(-1;-1;0)	27
13	(-2,1;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(-2,1;0)	28
14	(-2;0;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(-2;0;0)	29
15	(-2;-1;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(-2;-1;0)	30

Interpretation of the correlations:

Comparison of line	**No. of ratings absolute**	**Difference**	**Proportion**	**Interpretation**
1 and 16 [2;1;1or0]	76	33,4 %	82:18	If you like a MET very much and you could imagine working with it, I expect a big difference between 1 and 16. Expectation fulfilled
4 and 19 [1;1;1or0]	21	7,6 %	76:24	If you like a MET and you could imagine working with it, I expect a big difference between 4 and 19. Expectation fulfilled
5 and 20 [1;0;1or0]	24	12,5%	88:12	If you like a MET and you maybe work with it, I expect a difference between 5 and 20. Expectation fulfilled, but a little to extreme.
7 and 22 [0;1;1or0]	2	1,4%	100:0	If you are neutral towards a MET and you could imagine working with it, I would expect that you work with it. Expectation fulfilled. But the data basis is extremely small!

© Markus Kosuch

Comparison of line	No. of ratings absolute	Diffe-rence	Proportion	Interpretation
8 and 23 [0;0;1or0]	18	8,3%	83:17	If you are neutral towards a MET and you are undecided to work with, I expect a relation close to 50:50. Expectation is not fulfilled.
11 and 26 [-1;0;1or0]	2	1,4%	100:0	If you don't like a MET and you are undecided to work with it, I would expect that you don't work with it. This is inverse to the expectation. But the data basis is extremely small!

Conclusion:
Regarding the correlation between the three ratings the fact of working with a special method seems to have an influence on the fact if you work with it or not. How strong this influence is, could not be told exactly as the data basis is very small and the three teachers have worked all in all with more than 80% of the METs.
But: This relation changes completely if you calculate for example the 14 ratings given in line 16 (2;1;0) on the basis of 25 ratings given on W3=0 and the 62 ratings given in line 1 (2;1;1) on the basis of 119 ratings given on W3=1 :

	Correlation 1+2+3	of Ø 3 pt	∑=144 [W3=1;119]	Percent of 119	Percent of 25	∑=144 [W3=0;25]	of Ø 3 Pt	Correlation 1+2+3	
1	(2;1;1)		62	52%	56%	14		(2;1;0)	16
4	(1;1;1)		16	13,4%	20%	5		(1;1;0)	19
5	(1;0;1)		21	17,6%	12%	3		(1;0;0)	20
8	(0;0;1)		15	12,6%	12%	3		(0;0;0)	23

Regarding this calculation and interpretation it seems as if the fact of working with a special method does not depend on the teacher's individual rating of a method or that he or she could imagine working with it. The fact of working with a MET in a school project must relate to other circumstances like:

- The time for the project,
- Number of lessons
- The process during the project/the lesson
- Others

7. Final summary and conclusion

It was a very intensive workshop full of creativity, rich self-experience and new methodological impulses.

The structure and the conception worked extremely well

- first to implement a practical workshop for teachers and
- then to help the teachers with a well elaborated workshop conception including students material especially worked out for the age group

The feedbacks of the teachers and the students indicated that the students

- found an emotional, intellectual and physical access to the music, the story and the opera
- were a little more creative, active, involved, concentrated and social interactive working with Dramatic Interpretation than in regular lessons
- were interested attending a performance at the opera house
- were curious and concentrated during the performance
- discussed artistic questions after having attended *Cosi fan tutte*.

The teachers told that

- their teaching role haven't changed in most of the cases
- the workload was more or equal but that it was worthwhile doing the project
- the preparation, the structure of the project and the quality of the methods had been very good (1,5 – 2). ([-2;+2])
- the material was very good. Only one teacher gave the feedback that the workshop was necessary to work with the material. This proves that the structure [first workshop $\Rightarrow$ then implementing a workshop in school] is essential.

The results of the analysis of the ratings are:
There is a strong correlation between the rating of the method and the imagination to work with it.
A correlation between these two ratings of one method and to really work with this single method in school does not exist. It is a general decision to work or not to work with Dramatic Interpretation and then the single methods are used if they fit into the project itself.

Ca. 25 % of the participating teachers implemented a project. In comparison to the Ravel-project on could conclude that the transfer is more difficult in secondary schools and with an opera performed in repertoire instead of "stagione".

All in all one could conclude that Dramatic Interpretation is a method, which worked very well in Finland.

© Markus Kosuch

Annex 2

Flip Chats: Dramatic Interpretation as a teacher's training method in the European context

Chart 1:

Welcome to the workshop ***Dramatic Interpretation*** of ***Cosi fan tutte***

Chart 2:

The context
RESEO + University of Oldenburg/Germany

Dramatic Interpretation as a method of opera education

- Helsinki (Finland)
- Milano (Italy)
- Toulouse (France)
- Munich (Germany)

Chart 3

The principle structure

- ***Practical*** and ***experience orientated*** work in schools
  Aim: Developing the ***own*** interpretation
  Finding a ***meaning*** in the opera, the music, the story
- Attending a performance at the opera
  Aim: ***exchange of experiences*** with the opera between
  Students <-> students
  Students <-> artists

© Markus Kosuch

Chart 4

The structure of the workshop/ the lessons in school

- Warm up
  Aim: open up ***body, emotion*** and ***mind***
- Practical work
  - singing, moving, reading, ...
  - ***identifying*** with a character
  Aim: students have an experience in common, they can share and reflect on
- Exchange, discussion and reflection
  - with words, pictures, the score, ...
  Aim: ***connecting*** body, emotion and mind

Finding a meaning in the opera
in the story
in the music

Chart 5

Aim:
Giving an ***emotional, musical*** and ***intellectual*** access to the opera
Finding a meaning in the opera by learning in new roles!

Chart 6:

You are invited to work on the
Dramatic Interpretation of COSI FAN TUTTE

Your ***task*** and ***challenge***
now - to make your ***own experiences*** with the opera
- to find your ***own access***

later - to help children to find an ***emotional, musical*** and ***intellectual access*** to the opera, the music, the story

© Markus Kosuch

Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

Guiding line for your lessons

You know these steps from our workshop at the opera. You can use it to prepare your lessons.

1.1. *They all do it like this …* **Warm-up and introduction into the conflict** Rhythm warm-up Warm up - theatre-machines are built Experimenting with a phrase of the opera (singing) Three prejudices of women and men, working in two groups Presentation of the prejudges while singing Reflecting on the results of the presentation	**Material:** ***music extract of Cosi****; worksheet 1.1., hats and scrafts or shawl to dress up* **Comments**
2.1. ***Identifying with a character –*** **dividing roles and writing role biographies** Dividing of the role cards Reading of the role cards simultaneously Writing a role biography Developing a dress up for the role Homework: Writing a role biography could be done as homework	**Material:** *Hand out 2.1, libretto extracts; material to dress up* **Comments** **Role** / **Material** Guglielmo — Role card + M 3.1. Ferrando — Role card + M 3.1. Don Alfonso — Role card + M 3.1. + M 2.4 + M 2.5 Fiordiligi — Role card + M 2.2 Dorabella — Role card + M 2.2 Despina — Role card + M 2.3. + M 2.4.

2.2.. *Identifying with a character* – music work and presentation	**Material:** *extracts of the text of the aria (part of the role card); material to dress up; music: overture (ME 1) and extracts of the arias (ME 2-7)* **Comments**
Dressing up as character and developing (while listening to the overture) • a certain walk of the character • a typical gesture Interactive game: meeting and exchange of information while listening to the overture Meeting in casts (Gug, Fer, Don, Fio, Dor, Des) Reading the text of the aria extract loud out simultaneously while listening to the extracts of the arias Turn over from saying/speaking to singing • singing certain words like verbs, articles … • set priorities by singing personal keywords of the text of the aria Game in the circle: singing in groups to prepare for the presentation Presentation of the results in cast-groups • showing the walking, reading extracts of the role biography and interview • presenting the text of the aria, singing the personal keywords Listening to the music of the aria • discussion about: which additional information could we get out of the music? • Documentation of the results Photo session Reflection of the working session	

3.1. *The bet – men in the café* **Building Freeze frames to music** Demonstration the method: building freeze frames: 1. provoke 2. calm down Setting the location and dramatic reading Listening to music extracts of the terzett No. 2 Building freeze frames and inventing lyrics of the terzett. (working in three groups) Presentation of the results of the working groups Dramatic reading of libretto extract part 2 (M 3.2.) Terzett No.3: In which attitude do the three characters end the scene (building freeze frames) Presentation and documentation of the results Reflection on the working session	**Material:** ***Hand out 3.1. and 3.2. libretto extracts; worksheet 3.3. ; CD ME 8-14, requisites*** **Comments**
4.1. *Addio – Quintett No. 9* **Working with speaking and singing mannerism** Preparation: speaking mannerism on the text of the Quintett No. 9 Working with singing mannerism to the play back (divided into two groups women and men) Developing a farewell scene in cast-groups Singing and acting Presentation of the farewell scenes Reflection on the working session	**Material:** *Text of the Quintett M 4.1a and worksheet m 4.1b Playback ME 15* **Comments**

4.3 ***Addio – Freeze frames related to the Quintett No. 9*** **What does Mozarts music tell us about the farewell?** Listening to the music of the Quintett No.9 Building freeze frames showing the relation between the characters. (working in cast-groups) Presentation of the freeze frames Reflection about the different results related to the music	**Material:** *CD ME 16* **Comments**
5.1. ***Fidelity or pretence*** **Rhythm-game and –improvisation on the Sextett No. 13** Preparation: Flirt-game between women and men: men are flirting, women are rejecting Feedback on the results of the game Rhythm-game (easy version): ***Fidelity or pretence*** • rhythm work • developing a movement • conducting the game Rhythm-improvisation (difficult version): ***Fidelity or pretence*** • rhythm work • developing a movement • conducting the game, showing the interpretation Listening to the Sextett No. 13 try to follow the music and the part of the characters Reflection on the working session	**Material:** *Text and rhythm of the game and improvisation M 5.1. and M 5.2., CD ME 17* **Comments**

6.1. ***A girl of 15 years has to know a lot about women and men …*** **The different attitudes of Despina and the two sisters Dorabella and Fiodeligi**	**Material:** *Material M 6.1., M 6.2, M 6.3 CD ME 18 and 19*
Dress up and dramatic reading of the text of the Despina's aria Flirt-game of Despina and 10 men Statistics: who of the participants acting as Dorabella and Fiordiligi would like to play this game too Showing the attitude of Fiordiligi and Dorabella towards Despina's way to treat men What appeals? What is repulsive? Does the two sisters accept a second rendezvous? Listening to the Duett No. 20. Developing a summary of the text without knowing the text of the Duett. Working in three groups. Presentation of the results Comparison with da Pontes text of the Duett Reflection on the working session	**Comments**

7.1 *My heart is burning like the Vesuv* **Meeting of the new partners – singing recitatives** Dress up to prepare for the game Warm-up game: to reject or to let someone to come near Preparing the rendezvous scene in cast-groups (with help of a worksheet) Exercise to sing recitatives Presentation of the improvised scenes with different endings Writing a diary about the experiences in the scene and writing down the observations Reflection about the working session	**Material:** *Material M 7.1. – M 7.5.; CD with ME 20 (example of a recitative)* **Comments**
7.2 *"I can't stand it anymore …"* **Reaction of the characters to the different endings – final reflection** Building statues showing the relationship between the characters (working in cast-groups related to the different endings) Showing the feelings of the character by singing the phrase *"cosi fan tutte"* (singing mannerism) Presentation of the different statues. Describing what the audience could read in these statues. Final reflection Distancing one's self from the character by writing a letter to the character	**Material:** *Documentation of the diaries and the observation-sheets, the music extract: "cosi fan tutte"* **Comments**

Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

Name: _____

School: _____

First comments on the workshop of *Cosi fan tutte* by Wolfgang Amadeus Mozart

Please answer to the following questions

Feedback

1. What seems to be the central aspect of the opera ***Cosi fan tutte*** from your own point of view?

2. What was your most important impression of the activities of our workshop?

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?

Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

1.1. *They all do it like this …* **Warm-up and introduction into the conflict**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Rhythm warm-up	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Warm up - theatre-machines are built	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Experimenting with a phrase of the opera (singing)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Three prejudices of women and men, working in two groups	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation of the prejudges while singing	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflecting on the results of the presentation	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
2.1. ***Identifying with a character* –** **dividing roles and writing role biographies**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Dividing of the role cards	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reading of the role cards simultaneously	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Writing a role biography	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing a dress up for the role	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Homework: Writing a role biography could be done as homework	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

2.2.. *Identifying with a character* – music work and presentation	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Dressing up as character and developing (while listening to the overture) • a certain walk of the character • a typical gesture	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Interactive game: meeting and exchange of while listening to the overture	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Meeting in casts (Gug, Fer, Don, Fio, Dor, Des)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reading the text of the aria extract loud out simultaneously while listening to the extracts of the arias	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Turn over from saying/speaking to singing • singing certain words like verbs, articles … • set priorities by singing certain words of the text of the aria	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Game in the circle: singing in groups to prepare for the presentation	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation of the results in cast-groups • showing the walking, reading extracts of the role biography and interview • presenting the text of the aria, singing the most important words	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes** **-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Listening to the music of the aria • discussion about: which additional information could we get out of the music? • Documentation of the results	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes** **-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Photo session	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection of the working session	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

3.1. *The bet – men in the café* **Building Freeze frames to music**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Demonstration the method: building freeze frames: 1. provoke 2. calm down	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Setting the location and dramatic reading	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Listening to music extracts of the terzett No. 2 Building freeze frames and inventing lyrics of the terzett. (working in three groups)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation of the results of the working groups	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Dramatic reading of libretto extract part 2 (M 3.2.)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Terzett No.3: In which attitude do the three characters end the scene (building freeze frames)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation and documentation of the results	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection on the working session	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
4.1. *Addio – Quintett No. 9* **Working with speaking and singing mannerism**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Preparation: speaking mannerism on the text of the Quintett No. 9	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Working with singing mannerism to the play back (divided into two groups women and men)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing a farewell scene in cast-groups Singing and acting	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation of the farewell scenes	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection on the working session	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

4.3 ***Addio – Freeze frames related to the Quintett No. 9*** **What does Mozarts music tell us about the farewell?**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Listening to the music of the Quintett No.9	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Building freeze frames showing the relation between the characters. (working in cast-groups)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation of the freeze frames	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection about the different results related to the music	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
5.1. ***Fidelity or pretence*** **Rhythm-game and –improvisation on the Sextett No. 13**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Preparation: Flirt-game between women and men: men are flirting, women are rejecting	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Feedback on the results of the game	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Rhythm-game (easy version): ***Fidelity or pretence*** • rhythm work • developing a movement • conducting the game	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Rhythm-improvisation (difficult version): ***Fidelity or pretence*** • rhythm work • developing a movement • conducting the game, showing the interpretation	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Listening to the Sextett No. 13 try to follow the music and the part of the characters	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection on the working session	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

6.1. *A girl of 15 years has to know a lot about women and men …* **The different attitudes of Despina and the two sisters Dorabella and Fiodeligi**	**Comments on the workshop** How did I like it?	I will work with it?
Dress up and dramatic reading of the text of the Despina's aria	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Flirt-game of Despina and 10 men	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Statistics: who of the participants acting as Dorabella and Fiordiligi would like to play this game too	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Showing the attitude of Fiordiligi and Dorabella towards Despina's way to treat men What appeals? What is repulsive?	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Does the two sisters accept a second rendezvous? Listening to the Duett No. 20? Developing a summary of the text without knowing the text of the Duett. Working in three groups.	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Presentation of the results	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Comparison with da Pontes text of the Duett	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Reflection on the working session	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**

7.1 *My heart is burning like the Vesuv* Meeting of the new partners – singing recitatives	**Comments on the workshop** How did I like it?	I will work with it?
Dress up to prepare for the game	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Warm-up game: to reject or to let someone to come near	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Preparing the rendezvous scene in cast-groups (with help of a worksheet)	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Exercise to sing recitatives	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Presentation of the improvised scenes with different endings	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Writing a diary about the experiences in the scene and writing down the observations	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Reflection about the working session	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
7.2 *"I can't stand it anymore …"* Reaction of the characters to the different endings – final reflection	**Comments on the workshop** How did I like it?	I will work with it?
Building statues showing the relationship between the characters (working in cast-groups related to the different endings)	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Showing the feelings of the character by singing the phrase *"cosi fan tutte"* (singing mannerism)	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Presentation of the different statues. Describing what the audience could read in these statues.	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Final reflection	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Distancing one's self from the character by writing a letter to the character	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**

Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

Documentation of the workshop in schools (green paper)

1. Please describe the basic conditions of the project (class, school, participants etc.)

Title of the project:
Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

School:

Name of the teacher/ facilitator:

In which class did you implement the project? Please note also the age of the students.
Class: ☐ Age of the students ☐

How many students do you have in the class you are working with?
Number of students ☐

Do you have music lessons in school? How many lessons per week?
Yes ☐ Lessons per week ☐ No ☐

How many lessons did you run the project?
☐

In which room did you work during the project?

- ☐ **normal class room**
- ☐ **special music room**
- ☐ **special workshop room**
- ☐ **other: _____**

Did the students have any experiences with methods like dramatic interpretation before?
Yes ☐ No ☐

If yes, which experience do they have?

Other important information about the class, the school and the basic conditions:

Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

Please mark if you have worked with the following parts (☒)

1.1. *They all do it like this …* **Warm-up and introduction into the conflict**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Rhythm warm-up ☐ Warm up - theatre-machines are built ☐ Experimenting with a phrase of the opera (singing) ☐ Three prejudices of women and men, working in two groups ☐ Presentation of the prejudges while singing ☐ Reflecting on the results of the presentation	
2.1. ***Identifying with a character* –** **dividing roles and writing role biographies**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Dividing of the role cards ☐ Reading of the role cards simultaneously ☐ Writing a role biography ☐ Developing a dress up for the role ☐ Homework: Writing a role biography could be done as homework	

2.2.. *Identifying with a character* – music work and presentation	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Dressing up as character and developing (while listening to the overture) • a certain walk of the character • a typical gesture ☐ Interactive game: meeting and exchange of while listening to the overture ☐ Meeting in casts (Gug, Fer, Don, Fio, Dor, Des) ☐ Reading the text of the aria extract loud out simultaneously while listening to the extracts of the arias ☐ Turn over from saying/speaking to singing • singing certain words like verbs, articles … • set priorities by singing certain words of the text of the aria ☐ Game in the circle: singing in groups to prepare for the presentation ☐ Presentation of the results in cast-groups • showing the walking, reading extracts of the role biography and interview • presenting the text of the aria, singing the most important words ☐ Listening to the music of the aria • discussion about: which additional information could we get out of the music? • Documentation of the results ☐ Photo session ☐ Reflection of the working session	

3.1. *The bet – men in the café* **Building Freeze frames to music** ☐ Demonstration the method: building freeze frames: 1. provoke 2. calm down ☐ Setting the location and dramatic reading ☐ Listening to music extracts of the terzett No.2 Building freeze frames and inventing lyrics of the terzett. (working in three groups) ☐ Presentation of the results of the working groups ☐ Dramatic reading of libretto extract part 2 (M 3.2.) ☐ Terzett No.3: In which attitude do the three characters end the scene (building freeze frames) ☐ Presentation and documentation of the results ☐ Reflection on the working session	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
4.1. *Addio – Quintett No. 9* **Working with speaking and singing mannerism** ☐ Preparation: speaking mannerism on the text of the Quintett No. 9 ☐ Working with singing mannerism to the play back (divided into two groups women and men) ☐ Developing a farewell scene in cast-groups Singing and acting ☐ Presentation of the farewell scenes ☐ Reflection on the working session	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**

4.3 ***Addio – Freeze frames related to the Quintett No. 9*** **What does Mozarts music tell us about the farewell?** ☐ Listening to the music of the Quintett No.9 ☐ Building freeze frames showing the relation between the characters. (working in cast-groups) ☐ Presentation of the freeze frames ☐ Reflection about the different results related to the music	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
5.1. ***Fidelity or pretence*** **Rhythm-game and –improvisation on the Sextett No. 13** ☐ Preparation: Flirt-game between women and men: men are flirting, women are rejecting ☐ Feedback on the results of the game ☐ Rhythm-game (easy version): ***Fidelity or pretence*** • rhythm work • developing a movement • conducting the game ☐ Rhythm-improvisation (difficult version): ***Fidelity or pretence*** • rhythm work • developing a movement • conducting the game, showing the interpretation ☐ Listening to the Sextett No. 13 try to follow the music and the part of the characters ☐ Reflection on the working session	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**

6.1. ***A girl of 15 years has to know a lot about women and men …*** **The different attitudes of Despina and the two sisters Dorabella and Fiodeligi**	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
☐ Dress up and dramatic reading of the text of the Despina's aria ☐ Flirt-game of Despina and 10 men ☐ Statistics: who of the participants acting as Dorabella and Fiordiligi would like to play this game too ☐ Showing the attitude of Fiordiligi and Dorabella towards Despina's way to treat men What appeals? What is repulsive? ☐ Does the two sisters accept a second rendezvous? Listening to the Duett No. 20? Developing a summary of the text without knowing the text of the Duett. Working in three groups. ☐ Presentation of the results ☐ Comparison with da Pontes text of the Duett ☐ Reflection on the working session	

7.1 *My heart is burning like the Vesuv* **Meeting of the new partners – singing recitatives** ☐ Dress up to prepare for the game ☐ Warm-up game: to reject or to let someone to come near ☐ Preparing the rendezvous scene in cast-groups (with help of a worksheet) ☐ Exercise to sing recitatives ☐ Presentation of the improvised scenes with different endings ☐ Writing a diary about the experiences in the scene and writing down the observations ☐ Reflection about the working session	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**
7.2 *"I can't stand it anymore …"* **Reaction of the characters to the different endings – final reflection** ☐ Building statues showing the relationship between the characters (working in cast-groups related to the different endings) ☐ Showing the feelings of the character by singing the phrase *"cosi fan tutte"* (singing mannerism) ☐ Presentation of the different statues. Describing what the audience could read in these statues. ☐ Final reflection ☐ Distancing one's self from the character by writing a letter to the character	**Some more comments on the experiences you have made - Please!**

Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

6. Questionnaire 2

Please answer after the last lesson in school about the opera

1. Giving lessons

Were there any differences between what you have planed to do and what you have realised during your lessons?
What were the main reasons for these differences?

2. Reflection on your own role

Were there any differences between the role as teacher you have normally in the lessons and your role as a facilitator during the work with dramatic interpretation?
Yes ☐ No ☐ I don't know ☐
If yes, please describe them.

3. Students

Did the students behave and act different from how they do in the regular lessons?

	In comparison to the regular lessons Less equal more
The **concentration** of students in the project	-2 -1 0 +1 +2
The **curiosity** of the students during the lessons	-2 -1 0 +1 +2
The **involvement** of the students in the project	-2 -1 0 +1 +2
The **activity** of the students in the project	-2 -1 0 +1 +2
The **creativity** of the students in the project	-2 -1 0 +1 +2
The **social interaction** between the students i. t. project	-2 -1 0 +1 +2

Could you please describe one situation you were impressed of.

Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

4. Music

In your opinion: reflecting on all the music activities of the students during the project, in which activity the students seam to find access to the music – find a meaning in the music? (you can mark various with a cross)

Working with singing mannerism *"Cosi fan tutte (tutti)"*(in two groups)	☐	Turn over from speaking to singing: Singing the keywords of an aria	☐
Building freeze-frames to the music of the Terzett (the bet)	☐	Singing improvisation: working with the music of *„Addio"*	☐
Building freeze-frames to the music of the Quintett *„Addio"*	☐	Rhythm-game/ rhythm-improvisation: *„Fidelity or pretence"*	☐
The game of Despina: 5 men are following each hand	☐	Recitative-improvisation: the second rendezvous	☐

Others:

5. Other comments

Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

7. Questionnaire 3

Please answer these question after you have attended *Cosi fan tutte* with your students at the opera

6. The opera and in the opera house

Where the students interested in attending the performance at the opera?

Yes ☐ No ☐ ambivalent ☐

How did the students behave during the performance?

Curious & concentrated ☐ concentrated ☐ more or less concentrated ☐

Bored ☐ disturbing ☐

What did they discuss, ask after the performance and how did they comment on the opera?

7. Workload

How much work did you have?

In comparison to the regular lessons: More ☐ equal ☐ less ☐

Was it worthwhile doing the project?

Yes ☐ No ☐ Don't know ☐

Would you run this project again with students?

Yes ☐ No ☐ Don't know ☐

Other comments:

8. Critique and quality

Please give your opinion of the quality of the project:

	Quality
The preparation for the project	**-2 -1 0 +1 +2**
The material given from the opera	**-2 -1 0 +1 +2**
The quality of the methods	**-2 -1 0 +1 +2**
Structure of the project	**-2 -1 0 +1 +2**

What was missing or could be done better?

9. Other comments

Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

Documentation

Please document as much as possible in photos, video and collect (and copy for us) the results of the students (for example role biographies, reports and pictures).

Please send your documentation, the material, photos and the questionnaires to:

Suomen Kansallisoopera
Ulla Laurio
PO Box 176
00251 Helsinki

Thank you very much for your effort in the project and your help!

The research team of the University of Oldenburg/Germany
Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater Berlin/Stuttgart ISIM
(Institute for Dramatic Interpretation of music theatre)

Some more information on dramatic interpretation always see
www.musiktheaterpaedagogik.de!

2.7	**Einzelstudie zu "Dramatic Interpretation in the European context"**

- Helsinki 1 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Chorus – Sept. 2001
- Helsinki 2 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Teachers – Feb. 2002
- Helsinki 3 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – Sept. 2002
- Helsinki 4 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – University students – Sept. 2002
- Helsinki 5 – ***Facilitator training*** – Teachers and Artists – April 2003
- Milano 1 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Dec. 2001
- Milano 2 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Feb. 2002
- Munich 1 – ***West Side Story*** – Bernstein – Teachers & students – Nov. 2001
- Munich 2 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – June 2002

Orange paper
Yellow paper
Red paper

Documentation and evaluation of the RESEO project: Dramatic Interpretation in the European context

Documentation and evaluation of the workshop on: Dramatic Interpretation of *Cosi fan tutte* by Wolfgang Amadeus Mozart

Final Report – orange paper

Part: Markus Kosuch

Organisation: Finnish National Opera Helsinki – Cosi fan tutte

Evaluation and results in general
In this orange paper you could find the documentation of the workshop and evaluation of the two questionnaires (red paper and green paper).

Overview:
Number of workshops on *Cosi fan tutte*
2 workshops has been realised

- A two-days workshop for teachers in September 2002

⇒ **A one-day workshop for students in September 2003**

Participants:
18 students

School projects
A transfer to school has not been intended, as these students are not yet teaching in schools.

Content
The workshop is not documented in details, as a transfer to school was not intended. . Only a list of the methods we have worked with exist and the evaluation (red paper) directly after the workshop has been done. The students didn't get the green papers because the students were not asked to realise projects in schools.

© Markus Kosuch

Content

1. Basic information page 3

2. Exercises implemented in the workshop page 4

3. Documentation of the results and feedbacks of the workshop page 8

4. First Conclusions and results: page 8

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper" page 9

5.1. Documentation of the first four questions page 9

5.2. Evaluation of the first four questions page 13

5.3. Evaluation of each single method page 15

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2) page 16

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1 page 18

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the questionnaires 2 and 3 - "green papers" page 19

7. Final summary and conclusion page 19

Annex page 20

- Flip-Charts
- Short cut of the workshop (yellow paper)
- Questionnaire 1 (red paper)

© Markus Kosuch

1. Basic information

Teacher's training workshop in Helsinki on Dramatic Interpretation of *Cosi fan tutte* February 1 and 2, 2002.

The workshop on Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by W.A. Mozart took place in Helsinki September 9 2002.
The partners of the project are: the education department of the state opera of Finland in Helsinki and the University of Oldenburg.
We worked with a conception that has been developed for the project in Munich in June 2002 and Helsinki September 2002. Markus Kosuch had implemented the workshop.

Time: The schedule previewed has been:

Previewed	**Realised**
Monday 9.00 - 15.00 (Including 45 minutes lunch break)	Monday the workshop could be realised as previewed 9.15 – 15.10 h

Participants:
The workshop has been planed for 18 students.

© Markus Kosuch

2. Exercises implemented in the workshop

1.1. *They all do it like this …* **Warm-up and introduction into the conflict**	**Comments on the workshop**
Rhythm warm-up	t.p.a.p. (took place as previewed)
Warm up - theatre-machines are built	t.p.a.p. and some standard warm-ups. Walking in different speeds, emotions and attitudes.
Experimenting with a phrase of the opera (singing)	t.p.a.p.
Three prejudices of women and men, working in two groups	We worked with two female groups showing only 2 prejudges on men and one very small male-group (3 men + workshop leader)
Presentation of the prejudges while singing	t.p.a.p.
Reflecting on the results of the presentation	t.p.a.p. in small groups of 6 participants

2.1. ***Identifying with a character* –** **dividing roles and writing role biographies**	**Comments on the workshop**
Dividing of the role cards	t.p.a.p.
Reading of the role cards simultaneously	t.p.a.p.
Writing a role biography	t.p.a.p. (only 5 minutes)
Developing a dress up for the role	t.p.a.p.
Homework: Writing a role biography could be done as homework	Mentioned, that identifying with a character could be intensified with this homework

© Markus Kosuch

2.2. *Identifying with a character* – music work and presentation	**Comments on the workshop**
Dressing up as character and developing (while listening to the overture) - a certain walk of the character - a typical gesture	t.p.a.p.
Interactive game: meeting and exchange of information while listening to the overture	t.p.a.p.
Meeting in casts (Gug, Fer, Don, Fio, Dor, Des)	We had 3 cast groups (one English and two Finnish speaking groups)
Reading the text of the aria extract loud out simultaneously while listening to the extracts of the arias	t.p.a.p.
Turn over from saying/speaking to singing - singing certain words like verbs, articles … - set priorities by singing personal keywords of the text of the aria	t.p.a.p. As there a no articles and no prepositions in the Finnish language, the participants started with singing words which start with the consonant “k” or “r”
Game in the circle: singing in groups to prepare for the presentation	t.p.a.p. This was the last exercise before lunch break and the first exercise after the lunch break. Lunch break 11.35 – 12.30
Presentation of the results in cast-groups - showing the walking, reading extracts of the role biography and interview - presenting the text of the aria, singing the personal keywords	t.p.a.p.
Listening to the music of the aria - discussion about: which additional information could we get out of the music? - Documentation of the results	t.p.a.p. Documentation of the results
Photo session	Did not take place, was only mentioned
Reflection of the working session	Reflection took place in the three cast groups

3.1. *The bet – men in the café* **Building Freeze frames to music**	**Comments on the workshop** As this had only been a one day workshop we omitted this part

4.1. *Addio – Quintet No. 9* **Working with speaking and singing mannerism**	**Comments on the workshop**
Preparation: speaking mannerism on the text of the Quintet No. 9	t.p.a.p.
Working with singing mannerism to the play back (divided into two groups women and men)	t.p.a.p.
Developing a farewell scene in cast-groups Singing and acting	t.p.a.p.
Presentation of the farewell scenes	t.p.a.p.
Reflection on the working session	t.p.a.p.

4.3 *Addio – Freeze frames related to the Quintet No. 9* **What does Mozart's music tell us about the farewell?**	**Comments on the workshop**
Listening to the music of the Quintet No.9	t.p.a.p.
Building freeze frames showing the relation between the characters. (Working in cast-groups)	t.p.a.p.
Presentation of the freeze frames	t.p.a.p.
Reflection about the different results related to the music	t.p.a.p.
	Final feedback – end of the workshop

5.1. ***Fidelity or pretence*** **Rhythm-game and –improvisation on the Sextet No. 13**	**Comments on the workshop** We omitted this part because it has been a one-day workshop.

6.1. ***A girl of 15 years has to know a lot about women and men …*** **The different attitudes of Despina and the two sisters Dorabella and Fiodeligi**	**Comments on the workshop** We omitted this part because it has been a one-day workshop.

7.1 ***My heart is burning like the Vesuv*** **Meeting of the new partners – singing recitatives**	**Comments on the workshop** We omitted this part because it has been a one-day workshop.
7.2 ***"I can't stand it anymore …"*** **Reaction of the characters to the different endings – final reflection** By writing a letter to the character	**Comments on the workshop** We omitted this part because it has been a one-day workshop.

© Markus Kosuch

3. Documentation of the results and feedbacks of the workshop

This one-day workshop had only been an additional workshop. The evaluation team was only interested in the results of the evaluation of the first questionnaire (red papers) – see chapter 5.

4. First Conclusions and results:

The students worked very intensively on the Dramatic Interpretation of *Cosi fan tutte.* In comparison to the teachers there were only very little differences in the student's reactions, comments and engagement working with Dramatic Interpretation.

© Markus Kosuch

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper"

5.1. Documentation of the first four questions

This feedback took place after the last workshop session on Saturday (14.10 - 14.30 h)

1.) What seems to be the central aspect of the opera *Cosi fan tutte* from your own point of view?

1) K. T.	-
2) L. M.	Love and the feelings between sadness and happiness
3) A. N.	The roles are all very characteristic, maybe not so realistic but very funny in their specific way.
4) A. K.	You don't have to suspect everything
5) K. V.	Love and human character
6) E. A-Y.	I think that the central aspect of the opera Cosi fan tutte is different feelings and most common things that women and men have. So it's like life, dramatic and also funny
7) L. M.	Faithfulness, locality, very jealous – the fine line between them
8) M. B.	The tension love an create
9) A.-M. V.	Love
10) K. J.	Cosi fan tutte shows us how people behave... It is a classical love story; cheating, love, breaking up, testing your partner… And you can't be sure of anything
11) S. K.	Faithlessness of people. Who we can trust?
12) A.-K. N.	Loving – cheating – trusting
13) T. K.	Faithfulness, to/a not to trust, difference of characteristics between people (opposite ones)
14) U. R.	Deception nfulness
15) T. H.	People are always the same – not depending of the age, sex or epoch
16) K. M.	Nothing is like it would have been without the pet. But everybody is ok about it
17) -.S.	Playing different roles
18) S. K., Finnish National Ballet	The interplay with people. Human relationships. Games people play

2.) What was your most important impression of the activities of our workshop?

1) K. T.	Freedom to do things, we were equal
2) L. M.	The environment was very positive, encouraging
3) A. N.	Interesting, nice
4) A. K.	Exercises were clear and well thought before and they continued slow enough to catch the feeling and that made to feel good when practising
5) K. V.	The meaning and importance of the group and movement together with music
6) E. A-Y.	most important impression was that we have all these feelings inside, we just have to find them. I liked these activities a lot
7) L. M.	Doing together as a group
8) M. B.	It was easy and fun
9) A.-M. V.	make characters to live, understand the world where they are living
10) K. J.	Interesting! To be somebody else, very practical, nothing you did or thought was wrong.
11) S. K.	Things can be done in different ways
12) A.-K. N.	Being able to throw myself into something totally new
13) T. K.	Acting, not listening and writing and understanding, taking notes, courage
14) U. R.	The energy starts flowing and it is easy to create new crazy ideas
15) T. H.	This is an efficient and interesting way to introduce a piece of art – whatever
16) K. M.	Very nice, easy, free
17) -.S.	Activating, had fun
18) S. K., Finnish National Ballet	The method itself was interesting: How to approach the opera teaching

© Markus Kosuch

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

1) K. T.	-
2) L. M.	I would like to learn more about individual interpretation. It was safe to work in groups but the next step would be to work also alone.
3) A. N.	-
4) A. K.	How to work with children who don't be able to read (little children, handicapped and so on)
5) K. V.	How many different ways there are to listen the opera and what it gives to normal music teaching
6) E. A-Y.	-
7) L. M.	Improvisation
8) M. B.	I would like to analyse the characters more in-depth in order to play them better
9) A.-M. V.	-
10) K. J.	Something about the characters. I don't know…
11) S. K.	What is the result?
12) A.-K. N.	Being able to improvise more/better/quicker
13) T. K.	The possibilities of body positions and movements, what they tell about the character
14) U. R.	Singing and acting combined
15) T. H.	It could be nice to make such workshops with professional actors/singers…
16) K. M.	Being more specific with the characters
17) -.S.	Music!
18) S. K., Finnish National Ballet	Getting more and more into producing new material or finding new ways of working with the X or teaching

© Markus Kosuch

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?

1) K. T.	Innovative
2) L. M.	The group was nice. Though I felt that it was a help but also I had to think and act depending on them, which is always very teachful.
3) A. N.	The atmosphere was very encouraging and positive
4) A. K.	I really did feel safe and open-minded
5) K. V.	It was relaxed and positive. I had fun and felt light
6) E. A-Y.	The atmosphere was good I could be just like I am
7) L. M.	Felt good! ☺
8) M. B.	Very open and warm. I felt good!
9) A.-M. V.	I felt comfortable. It was nice to exercise in a group.
10) K. J.	I felt positive, very natural ... and myself
11) S. K.	Good! Even if we came from different places
12) A.-K. N.	It was ok. A bit scary to sing in front of people who study singing. Teacher was really nice and courageing.
13) T. K.	Good
14) U. R.	We had fun and the atmosphere was allowing and supporting
15) T. H.	Fine, faithful – the feedback was real and in a positive way. I felt like home
16) K. M.	Relaxed, good
17) -.S.	Relaxed
18) S. K., Finnish National Ballet	Good! Relaxed and care

© Markus Kosuch

5.2. Evaluation of the first four questions (red papers)

Question 1:
What seems to be the central aspect of the opera *Cosi fan tutte* from your point of view?

All the answers given refer to the content of the opera. The participants mentioned specific and more general aspects:

- *Love, different feelings, classical love story, jealousy*
- *Faithfulness, deception, loyalty,*
- *People are always the same – not depending on the age, sex or epoch; the interplay of people, human relationships, games people play*

Conclusion and comparison with the teacher's workshop:
The university students are defining a meaning in the opera using their experiences. All answers are related to the story and the conflict of the opera. In contrast to the teacher they didn't mention aspects of the methodology or the music.

Question 2:
What was the most important impression of the activities in our workshop?

There are four different aspects the participants mentioned answering the question two:

1. General comments: *encouraging; interesting; very nice; easy, free; activating*
2. On the method: *exercises were clear and well thought before and they continued slow enough to catch the feeling; … we have all these feelings inside, we just have to find them; to make characters to live; to be someone else, very practical, nothing you did or thought was wrong; this is an efficient and interesting way to introduce a piece of art; acting and not listening and writing …; the method itself was interesting: how to approach the opera teaching*
3. Personal experiences: *the meaning and importance of the group; being able to throw myself into something totally new;*
4. Music: *movement together with music*

Conclusion and comparison with the teachers:
Most of the answers refer to point 2 and 3 like in the group of teachers. For both groups being part of a supporting group has been an important aspect.

© Markus Kosuch

Question 3:
If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

There are four different aspects the participants mentioned answering the question three:

1. Content: *something about the characters; being more specific with the characters; the possibilities of body positions and movements, and what they tell about the characters;*
2. Music and art: *music!; singing and acting combined; being able to improvise more/better/quicker; would be nice to make such a workshop with professional actors/singers*
3. Method (teaching): *it was safe to work in groups but the next step would be to work also alone; how many different ways there are to listen the opera and what it gives to normal music teaching;*

Summary
All the comments are spread more or less equally between these three aspects. This shows that the university students find a meaning in the opera, in the process. They are not only interested in the opera from the point of view of a participant but also from the point of view of teaching.

Question 4:
How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?
All the participants were enthusiastic about the relaxed, allowing, supporting and good atmosphere in the workshop. They felt save, open, encouraged and had fun.

Conclusions and results:
In the summary of the first questionnaire you could see, that the participants

- were really involved into the story and the conflict
- get an new access to opera even though the access to a Mozart opera was not mentioned directly
- were fascinated about the variety of methods and would like to learn more about learning on experience.

© Markus Kosuch

5.3. Evaluation of each single method (red paper)

In the red paper the participants have been asked to rate each method:
W1: How did you like it? (rates: -2; -1; 0; +1; +2)
W2: I will work with it (rates: -1 = no; 0= maybe; +1= yes)

Results:
n.s. = no statement
pt. = participant
MET = methods
No. = number

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**n.s.**	**Average W2** I will work with it **Yes** **No**	**-1**	**0**	**+1**	**n.s.**	**No. of pt. at No. of MET**
1,69 (1,34) [1] max.=2 445 (558) ratings	2	0	19	92	330	*115*	**Yes = 64,3 %** (45,5) **No = 0,8 %** (0,5) 395 (558) ratings	3	138	254	163	31
Percent %	0,4	0	3,4	16,5	59,1	20,6		0,5	24,7	45,5	29,2	Total 31

Evaluation: How did you like it?
The average of the rating is very high:1,69 (min=-2; max=+2). If you count the "no statements" the average decrease to 1,34.
It is a surprise that the methods are rated so highly but these refers directly to the comments the participants gave in the red papers and in the feedback session after the workshop.
20,6 % of the methods have not been rated. That means that the students did not rate on fifth of the method, which is a lot. The question turns up, if the students did not dare to give bad ratings or if they could not remember the methods in detail, so that they haven't rated.

Evaluation: I would work with it (the method)
The PT could imagine working with 64,3 % of the methods. The PT could not imagine working with only 0,8% of the methods. But nearly 29,2 % of methods have not been rated and in 24,7% of the cases the students marked "maybe". This indicates that the students are uncertain about a transfer to school.

This indicates that the university students are uncertain about the transfer to school of methods they liked in general. This might be typical to their status. They haven't got experiences how methods work in school. But in this context of uncertainty it is surprising that the university students could imagine working with 45 % of the methods.

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2)

In this part you could read about the correlation of the two questions:
W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"

T1	A	B	C
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Frequency of the correlation (W1;W2) absolute**	**Frequency in percent**
2	(2;1)	232	41,7
3	(2;0)	98	17,6
4	(2;-1)	0	0,0
5	(1;1)	20	3,6
6	(1;0)	70	12,6
7	(1;-1)	2	0,4
8	(0;1)	2	0,4
9	(0;0)	130	23,4
10	(0;-1)	0	0,0
11	(-1;1)	0	0,0
12	(-1;0)	0	0,0
13	(-1;-1)	0	0,0
14	(-2,1)	0	0,0
15	(-2;0)	1	0,2
16	(-2;-1)	1	0,2
17	Total number of correlation	556	=100%

With the following interpretation of the results using colours I try to show the expectation of the frequency of the ratings.
Signification of the colours:
The colours show the expected frequency of the correlation.
The frequency of the correlation decreases from green to light-green – yellow – red.
The author expects the following combination of ratings:

1. [(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1)] if the rating of the method is high/low the idea to work with it is also high (yes)/ low (no)
2. [(0;0)] if the rating is zero the participants are undecided to work with it (0= maybe)
3. [(1;0); (-1;0)] if the rating has a tendency to positive/negative the participants are also undecided to work with it. This correlation is in the normal range but appears less frequently.
4. [(0;1); (0;-1)] if the rating of the method is zero the idea to work with it could be positive (yes) or negative (no). This correlation is in the normal range but appears less frequently.
5. [(2;0); (-2;0)] if the rating of the method is very high/low, the participants are only seldom undecided to work with it. This correlation is rare
6. [(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)] if the rating of the method is very high/low, it is extremely seldom that the participants would not like to work with it.

T4	A	B	C	D
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Frequency of the correlation (W1;W2)**	**Frequency in percent**	Expected rating evaluated in blocks
2	(2;1)	232	41,7	Exp. fulfilled
3	(2;0)	98	17,6	
4	(2;-1)	0	0,0	
5	(1;1)	20	3,6	Between red and green blocks exp. fulfilled. Between green and light-green exp. diverge
6	(1;0)	70	12,6	
7	(1;-1)	2	0,4	
8	(0;1)	2	0,4	Exp. Fulfilled
9	(0;0)	130	23,4	
10	(0;-1)	0	0,0	
11	(-1;1)	0	0,0	
12	(-1;0)	0	0,0	
13	(-1;-1)	0	0,0	
14	(-2,1)	0	0,0	Exp. Fulfilled
15	(-2;0)	1	0,2	
16	(-2;-1)	1	0,2	
17	Total number of correlation	556	= 100,0%	

The divergence of the blocks

The divergence of the expected correlations is extremely low. The methods seem to be very useful to work with an opera. Looking at some details:

Column 5 and 6: it is surprising that even though participants rated a method with +1 they said more than three times more often that they maybe work with a method than they said yes. So it seems as if the participants are not so sure about an optional transfer to school. As the participants are university students these ratings refer to the fact that they are not so sure about what is possible to do in schools and what is not possible to realise.

This uncertainty becomes also visible in the line 9. The total frequency of the correlation (0;0) is 130 - the second highest rate after (2;1) with 232.

Correlations	**Σ of correlations in percent**	**Σ of correlations related to 556**
[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1); (0;0)]	68,9	383
[(1;0); (-1;0); (0;1); (0;-1)]	13,0	72
[(2;0); (-2;0)]	17,8	99
[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]	0,4	2

This results are important for the comparison of the ratings in different workshops and different countries. See chapter 2 “Comparison of the results”.

© Markus Kosuch

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1

The Finnish university students evaluate the methods of Dramatic Interpretation very positively.
The rating refers to the feedbacks given during the workshop. They liked the way of working personally.

The answer to the questions 1 – 4

	Answers related to …
Question 1 Central aspect	**1. Content of this specific opera** a. Love, feelings and jealousy b. Faithfulness, deception, loyalty c. People are always the same
Question 2 Most important activities	**1. General comments** **2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**
Question 3 How to continue the workshop	**1. Content** **2. Music & arts** **3. Method**
Question 4 Atmosphere	**Very positive**

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**Average W2** I will work with it **Percent saying yes/no**
1,69 (1,34) [1] max.=2 445 (558) ratings	**Yes = 64,3 %** (45,5) **No = 0,8 %** (0,5) 395 (558) ratings

There is a correlation of the two questions: **W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?".** But this correlation is not so strong as in the workshops with teachers. They are more uncertain about a transfer to school than teachers.

© Markus Kosuch

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the second questionnaire - "green paper"

A transfer to school has not been intended, as these students are not yet teaching in schools.

7. Final summary and conclusion

It was a very intensive workshop full of creativity, rich self-experience and new methodological impulses.

See also 5.5.

© Markus Kosuch

Annex 1

Flip Chats: Dramatic Interpretation as a teacher's training method in the European context

Chart 1:

Welcome to the workshop ***Dramatic Interpretation*** of ***Cosi fan tutte***

Chart 2:

The context
RESEO + University of Oldenburg/Germany

Dramatic Interpretation as a method of opera education

- Helsinki (Finland)
- Milano (Italy)
- Toulouse (France)
- Munich (Germany)

Chart 3

The principle structure

- ***Practical*** and ***experience orientated*** work in schools
  Aim: Developing the ***own*** interpretation
  Finding a ***meaning*** in the opera, the music, the story
- Attending a performance at the opera
  Aim: ***exchange of experiences*** with the opera between
  Students <-> students
  Students <-> artists

© Markus Kosuch

Chart 4

<u>The structure of the workshop/ the lessons in school</u>

- Warm up
  Aim: open up ***body, emotion*** and ***mind***
- Practical work
  - singing, moving, reading, ...
  - ***identifying*** with a character
  Aim: students have an experience in common , they can share and reflect on
- Exchange, discussion and reflection
  - with words, pictures, the score, ...
  Aim: ***connecting*** body, emotion and mind

Finding a meaning in the opera
in the story
in the music

Chart 5

<u>Aim:</u>
Giving an ***emotional, musical*** and ***intellectual*** access to the opera
Finding a meaning in the opera by learning in new roles!

© Markus Kosuch

Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

Guiding line for your lessons

You know these steps from our workshop at the opera. You can use it to prepare your lessons.

1.1. *They all do it like this …* **Warm-up and introduction into the conflict** Rhythm warm-up Warm up - theatre-machines are built Experimenting with a phrase of the opera (singing) Three prejudices of women and men, working in two groups Presentation of the prejudges while singing Reflecting on the results of the presentation	**Material:** ***music extract of Cosi****; worksheet 1.1., hats and scrafts or shawl to dress up* **Comments**
2.1. ***Identifying with a character –*** **dividing roles and writing role biographies** Dividing of the role cards Reading of the role cards simultaneously Writing a role biography Developing a dress up for the role Homework: Writing a role biography could be done as homework	**Material:** *Hand out 2.1, libretto extracts; material to dress up* **Comments** **Role** / **Material** Guglielmo — Role card + M 3.1. Ferrando — Role card + M 3.1. Don Alfonso — Role card + M 3.1. + M 2.4 + M 2.5 Fiordiligi — Role card + M 2.2 Dorabella — Role card + M 2.2 Despina — Role card + M 2.3. + M 2.4.

2.2.. *Identifying with a character* – music work and presentation	**Material:** *extracts of the text of the aria (part of the role card); material to dress up; music: overture (ME 1) and extracts of the arias (ME 2-7)* **Comments**
Dressing up as character and developing (while listening to the overture) • a certain walk of the character • a typical gesture Interactive game: meeting and exchange of information while listening to the overture Meeting in casts (Gug, Fer, Don, Fio, Dor, Des) Reading the text of the aria extract loud out simultaneously while listening to the extracts of the arias Turn over from saying/speaking to singing • singing certain words like verbs, articles … • set priorities by singing personal keywords of the text of the aria Game in the circle: singing in groups to prepare for the presentation Presentation of the results in cast-groups • showing the walking, reading extracts of the role biography and interview • presenting the text of the aria, singing the personal keywords Listening to the music of the aria • discussion about: which additional information could we get out of the music? • Documentation of the results Photo session Reflection of the working session	

3.1. *The bet – men in the café* **Building Freeze frames to music** Demonstration the method: building freeze frames: 1. provoke 2. calm down Setting the location and dramatic reading Listening to music extracts of the terzett No. 2 Building freeze frames and inventing lyrics of the terzett. (working in three groups) Presentation of the results of the working groups Dramatic reading of libretto extract part 2 (M 3.2.) Terzett No.3: In which attitude do the three characters end the scene (building freeze frames) Presentation and documentation of the results Reflection on the working session	**Material:** ***Hand out 3.1. and 3.2. libretto extracts; worksheet 3.3. ; CD ME 8-14, requisites*** **Comments**
4.1. *Addio – Quintett No. 9* **Working with speaking and singing mannerism** Preparation: speaking mannerism on the text of the Quintett No. 9 Working with singing mannerism to the play back (divided into two groups women and men) Developing a farewell scene in cast-groups Singing and acting Presentation of the farewell scenes Reflection on the working session	**Material:** *Text of the Quintett M 4.1a and worksheet m 4.1b Playback ME 15* **Comments**

4.3 ***Addio – Freeze frames related to the Quintett No. 9*** **What does Mozarts music tell us about the farewell?** Listening to the music of the Quintett No.9 Building freeze frames showing the relation between the characters. (working in cast-groups) Presentation of the freeze frames Reflection about the different results related to the music	**Material:** *CD ME 16* **Comments**
5.1. ***Fidelity or pretence*** **Rhythm-game and –improvisation on the Sextett No. 13** Preparation: Flirt-game between women and men: men are flirting, women are rejecting Feedback on the results of the game Rhythm-game (easy version): ***Fidelity or pretence*** • rhythm work • developing a movement • conducting the game Rhythm-improvisation (difficult version): ***Fidelity or pretence*** • rhythm work • developing a movement • conducting the game, showing the interpretation Listening to the Sextett No. 13 try to follow the music and the part of the characters Reflection on the working session	**Material:** *Text and rhythm of the game and improvisation M 5.1. and M 5.2., CD ME 17* **Comments**

6.1. ***A girl of 15 years has to know a lot about women and men …*** **The different attitudes of Despina and the two sisters Dorabella and Fiodeligi**	**Material:** *Material M 6.1., M 6.2, M 6.3 CD ME 18 and 19*
Dress up and dramatic reading of the text of the Despina's aria Flirt-game of Despina and 10 men Statistics: who of the participants acting as Dorabella and Fiordiligi would like to play this game too Showing the attitude of Fiordiligi and Dorabella towards Despina's way to treat men What appeals? What is repulsive? Does the two sisters accept a second rendezvous? Listening to the Duett No. 20. Developing a summary of the text without knowing the text of the Duett. Working in three groups. Presentation of the results Comparison with da Pontes text of the Duett Reflection on the working session	**Comments**

7.1 *My heart is burning like the Vesuv* **Meeting of the new partners – singing recitatives** Dress up to prepare for the game Warm-up game: to reject or to let someone to come near Preparing the rendezvous scene in cast-groups (with help of a worksheet) Exercise to sing recitatives Presentation of the improvised scenes with different endings Writing a diary about the experiences in the scene and writing down the observations Reflection about the working session	**Material:** *Material M 7.1. – M 7.5.; CD with ME 20 (example of a recitative)* **Comments**
7.2 *"I can't stand it anymore …"* **Reaction of the characters to the different endings – final reflection** Building statues showing the relationship between the characters (working in cast-groups related to the different endings) Showing the feelings of the character by singing the phrase *"cosi fan tutte"* (singing mannerism) Presentation of the different statues. Describing what the audience could read in these statues. Final reflection Distancing one's self from the character by writing a letter to the character	**Material:** *Documentation of the diaries and the observation-sheets, the music extract: "cosi fan tutte"* **Comments**

Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

Name: _____

School: _____

First comments on the workshop of *Cosi fan tutte* by Wolfgang Amadeus Mozart

Please answer to the following questions

Feedback

1. What seems to be the central aspect of the opera ***Cosi fan tutte*** from your own point of view?

2. What was your most important impression of the activities of our workshop?

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?

Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by Wolfgang Amadeus Mozart

1.1. *They all do it like this …* **Warm-up and introduction into the conflict**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Rhythm warm-up	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Warm up - theatre-machines are built	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Experimenting with a phrase of the opera (singing)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Three prejudices of women and men, working in two groups	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation of the prejudges while singing	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflecting on the results of the presentation	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
2.1. ***Identifying with a character* –** **dividing roles and writing role biographies**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Dividing of the role cards	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reading of the role cards simultaneously	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Writing a role biography	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing a dress up for the role	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Homework: Writing a role biography could be done as homework	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

2.2.. *Identifying with a character* – music work and presentation	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Dressing up as character and developing (while listening to the overture) • a certain walk of the character • a typical gesture	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Interactive game: meeting and exchange of while listening to the overture	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Meeting in casts (Gug, Fer, Don, Fio, Dor, Des)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reading the text of the aria extract loud out simultaneously while listening to the extracts of the arias	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Turn over from saying/speaking to singing • singing certain words like verbs, articles … • set priorities by singing certain words of the text of the aria	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Game in the circle: singing in groups to prepare for the presentation	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation of the results in cast-groups • showing the walking, reading extracts of the role biography and interview • presenting the text of the aria, singing the most important words	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes** **-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Listening to the music of the aria • discussion about: which additional information could we get out of the music? • Documentation of the results	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes** **-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Photo session	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection of the working session	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

3.1. *The bet – men in the café* **Building Freeze frames to music**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Demonstration the method: building freeze frames: 1. provoke 2. calm down	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Setting the location and dramatic reading	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Listening to music extracts of the terzett No. 2 Building freeze frames and inventing lyrics of the terzett. (working in three groups)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation of the results of the working groups	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Dramatic reading of libretto extract part 2 (M 3.2.)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Terzett No.3: In which attitude do the three characters end the scene (building freeze frames)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation and documentation of the results	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection on the working session	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
4.1. *Addio – Quintett No. 9* **Working with speaking and singing mannerism**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Preparation: speaking mannerism on the text of the Quintett No. 9	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Working with singing mannerism to the play back (divided into two groups women and men)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Developing a farewell scene in cast-groups Singing and acting	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation of the farewell scenes	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection on the working session	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

4.3 ***Addio – Freeze frames related to the Quintett No. 9*** **What does Mozarts music tell us about the farewell?**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Listening to the music of the Quintett No.9	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Building freeze frames showing the relation between the characters. (working in cast-groups)	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Presentation of the freeze frames	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection about the different results related to the music	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
5.1. ***Fidelity or pretence*** **Rhythm-game and –improvisation on the Sextett No. 13**	**Comments on the workshop** How did I like it? I will work with it?
Preparation: Flirt-game between women and men: men are flirting, women are rejecting	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Feedback on the results of the game	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Rhythm-game (easy version): ***Fidelity or pretence*** • rhythm work • developing a movement • conducting the game	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Rhythm-improvisation (difficult version): ***Fidelity or pretence*** • rhythm work • developing a movement • conducting the game, showing the interpretation	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Listening to the Sextett No. 13 try to follow the music and the part of the characters	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**
Reflection on the working session	**-2 -1 0 +1 +2** **no may be yes**

6.1. *A girl of 15 years has to know a lot about women and men …* **The different attitudes of Despina and the two sisters Dorabella and Fiodeligi**	**Comments on the workshop** How did I like it?	I will work with it?
Dress up and dramatic reading of the text of the Despina's aria	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Flirt-game of Despina and 10 men	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Statistics: who of the participants acting as Dorabella and Fiordiligi would like to play this game too	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Showing the attitude of Fiordiligi and Dorabella towards Despina's way to treat men What appeals? What is repulsive?	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Does the two sisters accept a second rendezvous? Listening to the Duett No. 20? Developing a summary of the text without knowing the text of the Duett. Working in three groups.	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Presentation of the results	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Comparison with da Pontes text of the Duett	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Reflection on the working session	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**

7.1 *My heart is burning like the Vesuv* Meeting of the new partners – singing recitatives	**Comments on the workshop** How did I like it?	I will work with it?
Dress up to prepare for the game	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Warm-up game: to reject or to let someone to come near	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Preparing the rendezvous scene in cast-groups (with help of a worksheet)	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Exercise to sing recitatives	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Presentation of the improvised scenes with different endings	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Writing a diary about the experiences in the scene and writing down the observations	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Reflection about the working session	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
7.2 *"I can't stand it anymore …"* Reaction of the characters to the different endings – final reflection	**Comments on the workshop** How did I like it?	I will work with it?
Building statues showing the relationship between the characters (working in cast-groups related to the different endings)	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Showing the feelings of the character by singing the phrase *"cosi fan tutte"* (singing mannerism)	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Presentation of the different statues. Describing what the audience could read in these statues.	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Final reflection	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**
Distancing one's self from the character by writing a letter to the character	**-2 -1 0 +1 +2**	**no may be yes**

2.7	**Einzelstudie zu "Dramatic Interpretation in the European context"**

- Helsinki 1 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Chorus – Sept. 2001
- Helsinki 2 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Teachers – Feb. 2002
- Helsinki 3 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – Sept. 2002
- Helsinki 4 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – University students – Sept. 2002
- Helsinki 5 – ***Facilitator training*** – Teachers and Artists – April 2003
- Milano 1 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Dec. 2001
- Milano 2 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Feb. 2002
- Munich 1 – ***West Side Story*** – Bernstein – Teachers & students – Nov. 2001
- Munich 2 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – June 2002

Orange paper

Documentation and evaluation of the RESEO project: Dramatic Interpretation in the European context

Documentation and evaluation of the workshop on:

Facilitator training on the method of Dramatic Interpretation of Music Theatre

Part: Markus Kosuch

Organisation: Finnish National Opera Helsinki – Facilitator training on Dramatic Interpretation

Evaluation and results in general
In this orange paper you could find the evaluation and results of the "Facilitator training". It is the documentation of the workshop the answers of the questionnaire (red paper) and the evaluation of the workshop and the questionnaire.

Overview:
two-days workshop for teachers and workshop leaders (teachers and artists) on April 4 and 5 2003 Finish National Opera in September 2001. Markus Kosuch implemented the facilitator training.

Content

1. Documentation of the training page 2
2. Documentation and evaluation of the questionnaire page 7
3. Summary of the results of the workshop and the questionnaire page 11
4. Hand out material page 13
Annex: Questionnaire (red paper) page 19

© Markus Kosuch

1. Documentation of the training

Facilitator training on Dramatic Interpretation/ workshop by Markus Kosuch in the Finnish National Opera 4-5.4.2003 (summary based on trainee assistant, Heini Mielonen and completed by Markus Kosuch)

The following is a summary of a workshop, which was realised in Helsinki at the Finnish National Opera during the period of 4.4-5.4. 2003. The issue of the workshop was dealing with the facilitator training on dramatic interpretation held by Markus Kosuch. There were 14 participants in the workshop course and it was directed to teachers working in different field of arts as teachers or freelancers.

The list of the participants:
Anna-Maija Iskanius, Anna Pessa, Aki Raiskio, Aulikki Lehtonen, Claudia Junge-Lehtovuori, Erja Alander, Heini Mielonen, Inkeri Kivimäki, Mirja Neuvonen, Pia Sandström, Pauliina Pirhonen, Ritva Salminen, Sabine Patzer, Triin Söber, and Ulla Raiskio (participated on the 4th of april).

The structure of the workshop:
The first workshop day on the 4th of April started with forming a circle by all of the participants. Then they were asked to picture in their mind an ordinary class situation. Everyone was then supposed to present him or herself by name in a manner, which was typical to a pupil that everyone had pictured in their minds. In the next step the participants were working two by two. One partner (A) stood behind the other one (B). B closed the eyes and A balanced B from left to right and from backward to forward giving B a new standing. B observed the “new standing” the new “attitude of standing “ and compared it with his/her “normal” standing. A and B are changing the role and repeated the exercise.

Following this warm up exercise the participants would walk in different manners in a circle: the task was to imagine that something was pulling them from forehead, stomach, bottom etc. In other words, the parts of the human body were supposed to direct how the participants walked. After this exercise the workshop teacher, Markus Kosuch, gave an other warming up task. The meaning of this exercise was to get relaxed and achieve relaxed feelings. The task included performing some specific movements, such as picturing in a mind a beautiful sunshine and at the same time performing a movement to open a window and enjoying the sunshine.

Markus Kosuch then told the participants that he would explain from time to time on a “meta-level” – leaving his facilitator role –

- why he used a certain exercise or
- why he reacts in a certain manner

© Markus Kosuch

Central Method – Building "stands in stills" or "statues"
Next the participants were told about the principles of "stand in still" exercise and the meaning of the words *animator* and *facilitator* were clarified. The leader of the workshop, Markus Kosuch, demonstrated the method of building "stand in still" by forming a group of two participants who performed a breakfast situation between a couple.
He also explained the differences between "stands in stills" of a concrete situation or a "statue" demonstrating a relation ship.
Then all the participants formed groups of four people and were given different extracts from the opera *Cosi fan tutte*. The task was to perform a stand in still picture either from a concrete or abstract situation from the extract. Each of the members of the group would act in different roles: one acted as the facilitator, explaining the method "building stands in stills", one was the moulder and creator of the stand in still picture, two persons were part of the stand in still picture. Then the roles between the group members were changed. After this exercise the group members discussed with each other how they had felt in doing the exercise and each group shared their thoughts together with all the groups.

Identifying with a character – the "helpful-I"
The next task was to choose a character and walk according to their personalities while the music was played. Markus Kosuch showed different way to identify with a character.

Also, the participants were asked to form couples. One should choose a task from everyday life and try to identify with the character. The other one were the facilitator helping the other one with different questions to identify with the character. The participants got to now the function of the facilitator as the "helpful-I" . Then there was a feedback session were the participants could share their ideas and feelings of the task.

Personal summary – What have I learnt until now?
Next the participants would write down shortly what they had learned so far during the workshop.

Lunch-break

Difference between identifying with a character in general and in a concrete situation
After the lunch a short warming up exercise took place where the participants clapped their hands, moved and tried to stay in the rhythm. Then three participants are asked to perform different characters in role dresses and they are asked different questions about how these characters think of each other. They would also read extracts from *Cosi fan tutte* and the facilitator would ask questions from them.

Preparation for the second day
The last task for the Friday workshop session was to form three groups and start to plan a warm up exercise for different operas.

© Markus Kosuch

The second day – focusing on "being a facilitator" and "observing the facilitator" by running extracts of a workshop

On the second day of the workshop (5.4.2003), the day was started by a warming up exercise of Pauliina Pirhonen who participated in the workshop "Let's work with opera!" in February 2003 in Toulouse. The warm-up exercise she got to now from "creating an opera in the classroom". She also told the participants about the Toulouse seminar in general. The task was to sing a song in canon and walk in a circle.

Markus Kosuch then demonstrated how a Dramatic Interpretation" of this warm-up song could be done. The task was to sing the song in different moods: indifferently, aggressively and in a stressed manner and to imagine a concrete situation in shich this song was sung. Then three groups were formed and these groups chose a different state of mood and a concrete situation. The other group tried to figure out what the situation and the mood was.

Preparation for "being a facilitator"

The participants continued to prepare their facilitator session (in three groups). They all decided to work with the first chapter of the three concepts of Dramatic Interpretation of the operas *Cosi fan tutte*, *Magic flute* and *L´enfant du sortilège*. The groups of facilitators performed their small workshop to all of the participants.

During each small workshop the group of facilitators had different roles,

- one was leading the exercise (as the facilitator)
- two other of this group were observing the facilitator
- and the others of this group (one or two) were active participants in the workshop leaded by the facilitator of the group.

Everyone of the group of facilitators took over each role in the small workshop.

The observes' task was to write down the positive things of the leader's way to realise his/her task and they were supposed to answer to the following questions:

- what has been done well?
- what did you appreciate? and
- what impulses do you want to give?

After each workshop the group of facilitators gave a feedback on their experiences as

- facilitators and
- observers of the facilitator

Then the participants gave their feedbacks.

In the end, a discussion on the ideas and feelings of the participants concerning the workshop was held and the evaluation papers of the workshop on dramatic interpretation were given to the participants.

© Markus Kosuch

Summary of the feedback sessions:
Following ideas came out from **the first feedback session** concerning **the stand in still exercise:**
-How to make a stand in still so that it will work in the real class situation? This was a question posed by one of the groups. The leader of the workshop (Markus Kosuch) stressed the point that it is important when doing stand in still exercises to keep in mind the objective of the exercise -to learn to understand the nature of the conflict that is presented to children through the exercise.
-One of the participants said that it was good that the stand in still exercise could be rehearsed several times, not only once. This way the learning process was more effective. All the members learned by watching others doing things during the exercise.
-It is important not to talk to much during the exercise: one should keep the directions short and precise. Also before the exercise, it is good to indicate the rules of the exercise for children.
It is extremely important to make mistakes and rehearse before the actual exercise with a less demanding exercise.

The second feedback session on the **identification with a character exercise:**
- The discussion and the questions of the facilitator helped to come closer to the nature of the character
- the discussion created more depth to the character. It was difficult to make concrete questions about the character.
-It was difficult to concentrate at times. It was easy to start with the questions but difficult to as them in the end. I felt like going too far with my questions from the main point.
-It was difficult to separate my own personality from the role of the opera.
-I should have had more role clothes in order to be able to identify better with the role character.
-Important question by the facilitator was: why are you doing that?
-It was difficult to separate one's own thinking and personal ideas from the role of the opera.

Third feedback session on **"being a facilitator and observing the facilitator"**

The discussion was held about how the participants felt when they were in the roles of the facilitator and observer. The following comments and ideas came out during the feedback session:
-It was fun to do this exercise with adults as participants. Also, it was very useful to act as an observer.
-It is much more easier to do this exercise with adults than with children, it was nothing special to be an observer.
- As facilitator I started to do the exercise as I would do it at school. Maybe I was too much teacher, I could have been more quick and effective during the exercise. As observer I noticed that the participants expressed a lot more naturally feelings of anger when they used German language during the exercise.
-As facilitator I learned that I should be able to give impulses to the participants. It was amazing to see as observer how well the use of the German language worked in expressing feelings of anger.

© Markus Kosuch

-As facilitator I couldn't realise half of my plans that I had prepared at home. As observer I got plenty of new ideas when I watched how other people worked.
-I felt a little bit unsure as facilitator: I didn't know whether I should have given the instructions for all of the groups at the same time or one by one. I enjoyed to observe and to see how other facilitators were present in their doing and how well they could improvise.
-As facilitator, it was difficult to be conscious about the time. One should be sensitive about how the group behaves.

Summary of the comments:
The participants expressed in their comments concerning all the exercises of the workshop that it was useful that the exercises could be repeated more than once and that it was good that you could learn by observing others. They occasionally mentioned the problem with implying the method of dramatic interpretation to real class situation and how to be able to deal with those non-interested and bad behaving children when doing the exercises. The timing was considered an important mater and the ability to direct the situation during the workshop: when to stop some task etc. Also, the comments were dealing the matter of being able to improvise during the workshop situation and on the other hand, the balance between the pre-planned work and improvisation according to the situation.

Final feedback of the workshop:
The participants thought generally that the atmosphere of the workshop was very good and encouraging. The opportunity to be able to exchange ideas with others was very important for them because this is not often possible in the real life. It was also considered that the atmosphere of the course was safe enough to be able to learn as much as possible. It was also mentioned that it was good nobody should have been worried about doing mistakes. The participants enjoyed to work with adults and to try new methods in this safe situation. Some also mentioned that observing the other facilitators had given them a lot of impulses and ideas. In observing they realised the central qualities a facilitator must have to be successful.
One participant mentioned that he was surprised that it had been possible to focus in the feedbacks first on the positive aspects. This had been a strong impression because normally we are often used to only focus on mistakes.

© Markus Kosuch

2. Evaluation of the questionnaire after the workshop (red paper)

The answers of the questionnaire had been translated by the trainee assistant Heini Mielonen.

1. Courses previously attended by the participants of this particular workshop: (name of the participant, name of the workshop and time, no previous experience-, others)

No.	Name	Ravel`s Bewitched Child (teachers) Feb 02	Mozart's Cosi fan tutte, Sept 02	Ravel`s Bewitched Child (Chorus) Sept 01	Others "Let's work with opera! Toulouse Feb 03	No previous experiences
1	A. P.	**X**				
2	C. J-L	**X**				
3	E. A.		**X**			
4	P.P.	**X**	**X**	**X**	**X**	
5	P. S.	**X**				
6	R. S.	**X**				
7	A.-M. I.					**X**
8	A. R.					**X**
9	A. L.					**X**
10	H. M.					**X**
11	I. K.					**X**
12	M. N.					**X**
13	S. P.					**X**
14	T. S.					**X**

Summary:

Workshop on Dramatic Interpretation	**Numbers of teachers**
Ravel's Bewitched Child, February 2002	**5**
Ravel's Bewitched Child, September 2001 (chorus)	**1***
Mozart's Cosi fan tutte, September 2002	**2***
"Let's work with opera! Toulouse	**1***
No experiences on Dramatic Interpretation	**8**

***** One teacher participated in all the three workshops

© Markus Kosuch

2. A) Did you implement a project in school?
B) Did you use elements/methods of dramatic interpretation in other contexts/lessons?

No.	Name	Did you implement a project in school?	Did you use elements/methods of dramatic interpretation in other contexts/lessons?	If yes, please describe what you have taken from Dramatic Interpretation and in what context you have used these elements/methods?
1	A. P.	Yes	Yes	I have used the method with couple of groups I have at school. We were not in the performance but the kids wanted to hear about how the performance had worked.
2	C. J-L	Yes	Yes	in German lessons (acting or poems), sports: building machines (get in touch with each other), all kind of lessons to express all kind of feelings, before starting to work on a real aim for example in maths.
3	E. A.	Yes	Yes	I have used the method in the rehearsal situations of children's theatre (the actors were adults)
4	P.P.	Yes	No	-
5	P. S.	Yes	No	-
6	R. S.	Yes	No	-
7	A.-M. I.	No	Yes	I have used the elements from dramatic interpretation in the project "Nelikanta" at the National Opera as workshop leader.
8	A. R.	No	No	-
9	A. L.	No	No	-
10	H. M.	No	No	-
11	I. K.	No	No	-
12	M. N.	Yes	Yes	-
13	S. P.	No	Yes	In religion lessons in making a biblical drama.
14	T. S.	No	No	-

© Markus Kosuch

Name	What is for you the most important aspect/quality of Dramatic Interpretation?	What do you want to learn more about Dramatic Interpretation?	Other comments
A. P.	The distinction of the roles of the animator and facilitator.	I would like to learn more about the role of the animator.	This course gave me a lot and it will surely inspire me in using these skills e.g. in teaching music and why not in the development of lessons of expression skills at our school. Thanks!
C. J-L	To get in touch with, with out words, with the body and soul. Just feel it, do not think about it!!!	Is there any opera with that typical clichés: woman/man, mother/child. Something modern to give alternatives in thinking with youngsters.	Thank you. See you next year in Helsinki! Kiitos, Ulla!
E. A.	To combine the play and drama.	To connect the use of music to the acts (to sing the text).	This method has given me new ways how to get amateurs with no previous experience familiar with theatre/drama. It is always nice to see how people get moments of inspiration.
P.P.	It is easy to get into the opera by working with different roles. When you have done some role task exercise at the school, you can't wait to see the results in the performance at the stage.	To learn some training on some other operas.	Thank you again, it was a lot of fun!
P. S.	To express; not by talking but by doing!	To analyse the task. In other areas I have had many new ideas but maybe this would be a field worth learning more…	It has been fun here again! The atmosphere in the course was full of energy, positive, and encouraging etc… Thank you for both of you, Markus and Ulla.
R. S.	Practising in the group is a good way to work for shy people. The subject can be treated from different angles. The length of the tasks is good – nobody will get bored.	Identifying with the character.	The tasks strengthened my own identity as well. I left the course with a lot of inner energy. Thanks!

© Markus Kosuch

Name	What is for you the most important aspect/quality of Dramatic Interpretation?	What do you want to learn more about Dramatic Interpretation?	Other comments
A.-M. I.	The different use of the roles of facilitator and animator. This is a clear way to study opera.	I would like to work and see how a group of children grows from the pedagogical point of view. To have more exercises.	Thank you for new ideas, point of views and encouraging. Thank you, Markus, you were good and interesting facilitator.
A. R.	To bring a work of drama closer to the audience.	I would like to work more with a work of opera I know well (Puccini, Verdi) in using this method as widely as possible	The atmosphere was great, in so short time I learned a lot.
A. L.	To go deep into the character –to forget one self. At times it was difficult to control oneself. To let go. Who are you really?	Stand in still exercises –especially the abstract one! How to visualize a feeling.	It was so great to hear again –be your self, you do not have to try so hard always. Be sensible for the atmosphere of the group and act according to it!
H. M.	-	-	The course was very useful and gave many new ideas, the method seemed very creative.
I. K.	That there exists a working tool and a logical way to handle workshops.	Everything is worth learning in this area.	I became again interested in learning singing because it would be a benefit in this work.
M. N.	Clear method by which it is easy to get everyone included all the time.	Ideas for distance from the character were interesting -maybe there could be more interesting ideas.	Thank you! I enjoyed the workshop very much though parts of the method I was familiar with also before. The greatest thing was to see many different people running a workshop "being a facilitator" -from that I learned the most. Thank you that I could come even with my little daughter.
S. P.	Be open and faithful as a facilitator.	How to know when the process is really finished, how to get to the end all together	-
T. S.	To be able to understand by own thinking and own experience. The role of the leader.	Practice methods, the feedback of the situations, connecting small details to a bigger entity, clarifying the object.	The course was very useful and gave new ideas.

© Markus Kosuch

3. Summary of the results

The combination of practical training with short academic inputs worked very well. A very concentrated and intensive working atmosphere developed. The participants took also time to reflect their own learning process in documenting the new impulses they got.

For the participants the central aspects of Dramatic Interpretation are

- the role of the facilitator and his/her abilities to be open and faithful, to observe and to react on the process.
- the ability of the workshop leader to change between facilitating or animating a process
- the distinction between playing a role and being oneself – learning in other roles
- the clear method with a logical structure and a rich repertoire of working tools
- the work with body and emotion not focused on talking – to trust on the own experience and the own thinking
- the way to integrate all the participants into the process – even shy people

They would like to learn more about

- about the role of the facilitator
- the methods in detail – especially building stands in stills and how to distance from the character
- other operas using the method of Dramatic Interpretation
- how to identify with a character.

In addition they mentioned that

- it was important to learn from another not only from the "teacher" the workshop leader *(" The greatest thing was to see many different people running a workshop "being a facilitator")*
- it is important not always to push energy into the group process, but to observe, to be sensible for the atmosphere and to react according to it – again the distinction between animating and facilitating a process *("It was so great to hear again –be your self, you do not have to try so hard always. Be sensible for the atmosphere of the group and act according to it!")*
- *"It will surely inspire me in using these skills e.g. in teaching music and why not in the development of lessons of expression skills at our school."*
- *"The tasks strengthened my own identity as well. I left the course with a lot of inner energy."*

© Markus Kosuch

Looking at the feedback sessions and the answers of the questionnaire one could sum up:

Reflecting the role of the workshop leader was the most important aspect of the training on Dramatic Interpretation. The abilities, the inner attitude and the behaviour of the workshop leader is as important as learning "method skills" and workshop tools. That the atmosphere of the workshop was again mentioned to be very important ("it was possible to make mistakes, they felt supported and easy") indicates that the role of the facilitator has a central meaning for the process. The atmosphere is created by the workshop leaders personality and not by "workshop tools".

The feedback of the participants to the learning process of "being a facilitator" shows that in a training theses "soft skills" could be taught and learnt.
To take part in this training it was more important to have experiences as workshop leaders than to have special experiences with the method of Dramatic Interpretation.

© Markus Kosuch

4. Handouts: Facilitator training

How to lead a workshop of Dramatic Interpretation:

Material:
The participants all got the Method Catalogue for Dramatic Interpretation of Music Theatre

Structure of the two day training

Friday
9-11 Training on "building stands in stills"
11-13 Training on "identifying with a character" – the "helpful-I"
14-15 preparation in small groups for the next day

Saturday
9-11 Facilitator training 1 + 2
11-13 Facilitator training 3 + 4
14-15 general feedback session and evaluation

The aims of the facilitator training

You are invited to work on the central idea and the central methods of Dramatic Interpretation using elements of the operas *The Bewitched Child, Cosi fan tutte* and *Magic Flute*

Aim:

1. to enlarge the repertoire of teaching
2. to understand the principle structure of DI
3. and the principle aims of DI
4. training on the central methods of DI
   a) warm up
   b) identifying
   c) building freeze frames/ statues
   d) how to ask questions in the process

The principle structure

- ***focus on the method and the facilitator***

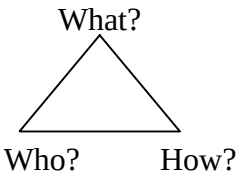
Aim: learning about the central methods
learning about the central ideas of Dramatic Interpretation

So this time the focus is not on the opera during the process of Dramatic Interpretation
We need an atmosphere of acceptance and goodwill. Try to support each other in this learning process.
⇨ mistakes are very important for the learning process

Dramatic Interpretation as a constructive approach ⇒ "constructivism"

The meaning of the opera depends on:

* The opera/theme itself **What?**
* The people, who are working (their biography) **Who?**
* The method you are working with **How?**



Dramatic Interpretation

Elements of the work on different levels

a) The music
b) The content of the story
c) The social aspects of learning
d) The personal aspect of learning

Stand in stills

Cosi

- Read the scene
- What kind of ideas do you have for building stands in stills? Try to be as concrete as possible formulating the type of problem.
- Everyone in your group should explain one time how a stand in still is build connected with a concrete task.
- Reflection on the situation to be a facilitator

Identifying with a character – physical attitude and authenticity

- Searching as a artificial activity
- Searching as a authentic activity
- Stanislawskij and reflection

Identifying through role-cards, music and the helpfull-I

Cosi or Ravel

- Identifying with a character (role-card; walking-mannerism – facilitated by the pt.)
- Identifying in a situation by music (Ravel or Mozart)
- Identifying with the helpful-I (facilitated by the pt.) **How to ask questions!**

© Markus Kosuch

The structure of the workshop/ the lessons in school

- Phase 1: ***preparation***/warm up
  Aim: open up body, emotion and mind
  to introduce the subject

- Phase 2: ***identifying*** with a character
  Aim: to learn something in a new role
  to create the "Rollenschutz" (to act protected by a role)

- Phase 3: the ***dramatic-musical work***
  Mannerism; pictures; performing; improvisation; presenting
  Aim: learning in/about "non-personal conflicts"
  students have an experience in common , they can share and reflect on

- Phase 4: ***distancing*** from the character
  Aim: to distinguish between role and my own personality, to initiate the process of reflection

- Phase 5: ***reflection***
  exchange, discussion and reflection
  - with words, pictures, the score, ...
  aim: ***connecting*** body, emotion and mind
  develop questions for future research

Finding a meaning in the opera
in the story
in the music

© Markus Kosuch

Build teams of 4

1. Choose an extract of a workshop

2. Everyone in your group is responsible for one/two phase of the work:

1. Phase	Warm-up	first FT
2. Phase	Identify with a character	second FT
3. Phase	Music-dramatic work	third FT
4. Phase	Distance from the character	fourth FT
5. Phase	Reflection	fourth FT

3. Who is responsible for which phase?
Please write down in one sentence, what is your aim in your part?

4. Your group has maximum 30 (40) minutes for the whole session

5. Reflexion:
After your session the focus is on the MET and on your way to facilitate.

Feedback to the facilitator

Please note what has been done well.

What did you appreciate?

Please note ideas what could be done differently.

© Markus Kosuch

"Rules" for the facilitator: "how to be successful in a project" ☺

a) be curious about the things that happens at the moment
b) take these things seriously
c) only lead exercises which you dare to do yourself
d) if something goes wrong , dare to stop the process and to ask the group: What is the problem? How can we continue? Then decide how to continue.
e) in the process of interpretation there is no
right or wrong
but
preciseor vague
clear or unclear
f) focus on "finding" questions, developing new points of view
g) dare to leave questions open (you don't have to know everything)
h) you could use cards to help yourself memorising the development of the workshop

ideas taken from participants:

1. show an exercise instead of talking
2. be clear in your questions
3. find a balance between controlling and improvising
4. trust the group as you trust yourself

children are learning in conflicts they could deal with

The academic background of "Dramatic Interpretation of Music Theatre"

We distinguish between the CONCEPT "dramatic interpretation" and the different METHODs of "dramatic playing". The METHODs were developed in the early 80's:

- for learning processes in schools within the concept of "learning based on experience",
- in order to be able to "discuss" problems such as crime, violence, sex, gender roles, family, fans and stars, beautiness, xenophobia, borderliners etc. and
- the methods of "discussion" were not speaking, reading, writing, analysing texts or pictures but acting in roles, body-language, expression by gestures, frozen images etc.

Important elements of the methods of "dramatic playing" are:

Theoretical elements	**Special methods**
studying "mannerisms" (= "Haltungen") The German word "Haltung" has a double meaning, which is important for the dramatic playing: • it means the physical attitude of a person, i.e. what the body does express (being sad, being aggressive etc.); • it also means an inner attitude towards something, i.a. what a person thinks and feels. Our ***thesis***: studying "outer" mannerisms, i.e. working on what the body expresses, always means to study the "inner" attitude at the same time. Things get visible, which are often not conscious to a person.	
Identifying with a character/role (= "Einfühlung") The German word "Einfühlung" means not exactly to "identify", it means to "feel oneself into a role" or better "empathize with a character". The process of identifying is a necessary condition for "acting in roles/characters". Our ***thesis***: by identifying with a character you learn much about yourself .	
acting "protected by the character" (= "im Rollenschutz") In order to learn about and "discuss" your inner feelings, unconscious thoughts, wishes, imaginations etc., you act under the protection of the character/role. Our ***thesis***: playing a strange role means, that pupils utter their own feelings and phantasies using the form of the strange character. For example: pupils play their teacher or their father, but they play it in such a way, as they feel about their teacher or father, either by emphazising "bad traits", or by playing an ideal utopian image.	

As you see, these methods are developed from theatre-work (Stanislawski, Brecht, Boal), but they are *not* used for rehearsing, but in an **ordinary learning process** at school!

© Markus Kosuch

Annex:

Questionnaire: Evaluation of projects on Dramatic Interpretation

Please give some information about your experience on Dramatic Interpretation

Title of the project:
Facilitator training on Dramatic Interpretation

Name of the teacher/ facilitator:

In which workshop did you take part:

☐ **Dramatic Interpretation of Ravel (*Bewitched Child*) – chorus workshop (Sep. 01)**

☐ **Dramatic Interpretation of Ravel (*Bewitched Child*) – teachers workshop (Feb. 02)**

☐ **Dramatic Interpretation of Mozart (*Cosi*)– teachers workshop (Sep. 02)**

☐ **Others** _____

Did you implement a project in school?

☐ **Yes**

☐ **No**

If yes, how many? _____

Did you use elements/methods of Dramatic Interpretation in other contexts/lessons? (For example in Finnish lessons, arts lessons, mathematic lessons etc.)

☐ **Yes**

☐ **No**

If yes, please describe what you have taken from Dramatic Interpretation and in what context you have used these elements/methods:

_____

_____

_____

What is for you the most important aspect/quality of Dramatic Interpretation?

What do you want to learn more about Dramatic Interpretation?

Other comments:

Thank you for your support!

The research team of the University of Oldenburg/Germany
Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater Berlin/Stuttgart ISIM
(Institute for Dramatic Interpretation of music theatre)

Some more information on Dramatic Interpretation visit our internet site.
www.musiktheaterpaedagogik.de

© Markus Kosuch

2.7	**Einzelstudie zu "Dramatic Interpretation in the European context"**

- Helsinki 1 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Chorus – Sept. 2001
- Helsinki 2 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Teachers – Feb. 2002
- Helsinki 3 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – Sept. 2002
- Helsinki 4 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – University students – Sept. 2002
- Helsinki 5 – ***Facilitator training*** – Teachers and Artists – April 2003
- Milano 1 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Dec. 2001
- Milano 2 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Feb. 2002
- Munich 1 – ***West Side Story*** – Bernstein – Teachers & students – Nov. 2001
- Munich 2 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – June 2002

Orange paper
Yellow paper
Red paper

Documentation and evaluation of the RESEO project: Dramatic Interpretation in the European context

Documentation and evaluation of the workshop on: Dramatic Interpretation of *Guglielmo Tell* by Gioachino Rossini

Final Report – orange paper

Part: **Rainer O. Brinkmann** developed the workshop conception and implemented the workshop in Milano. He also did the first summary and feedback on the workshop.
Markus Kosuch did the evaluation of the project.

Organisation: As.Li.Co Milano – *Guglielmo Tell* by Gioachino Rossini

Evaluation and results in general
In this orange paper you could find the evaluation and results based on the documentation of the grey paper and on the answers of one questionnaire (red paper). A transfer to school did not take place to this opera as this first workshop has been implemented only to get to know if Italian teachers are interested in the method. But as a result of this first workshop the second workshop had been realised.

Overview:
Number of workshops on *Guglielmo Tell*
2 workshops took place

⇒ **A 1 ½ h workshop for 23 teachers. These teachers were volunteers out of a group of 100 teachers. They worked practically while the other 80 teachers only had observed the process.**

- A two days workshop for 11 teachers

Participants:
Teachers

School projects
A transfer to school was not planed after the first workshop.

© Markus Kosuch

Content

1. Basic information page 3

2. Exercises implemented in the workshop page 4

3. Documentation of the results and feedbacks during the workshop page 6

4. First Conclusions and results: page 6

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper" page 7

5.1. Documentation of the first four questions page 7

5.2. Evaluation of the first four questions page 10

5.3. Evaluation of each single method page 12

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2) page 13

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1 page 15

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the questionnaires 2 and 3 - "green paper" page 16

7. Final summary and conclusion page 16

Annex page 17

- Short cut of the workshop (yellow paper)
- Questionnaire 1 (red paper)
- Questionnaire 2 and 3 (green paper)

© Markus Kosuch

1. Basic information

The first workshop on Dramatic Interpretation of *Guglielmo Tell* by Gioachino Rossini took place in Milano December 15, 2001.
The partners of the project were:

- As.li.co Italy
- the University of Oldenburg.

The participants (PT) worked with a workshop conception that has been developed especially for this workshop by Rainer O. Brinkmann/ Berliner Staatsoper Unter den Linden. Rainer O. Brinkmann had implemented the workshop.

Time: The schedule previewed has been:

Previewed	**Realised**
Saturday 1 ½ hours in the context of a teachers information day of As.li.co. Italy	Realised as previewed

Participants:
The workshop was part of an information day and took place between 15 p.m. and 16³° p.m. It has been planed for about 20 participants. There were about 100 teachers present who had listened since 10 a.m. to different speeches. I asked for 20 volunteers for the demonstration of the methods in front of the audience. 23 teachers participated in the workshop.

© Markus Kosuch

2. Exercises implemented in the workshop

The beginning	**Comments on the workshop**
Warm up: rhythmical exercise	t.p.a.p. (took place as previewed)
Freezing of the movements	t.p.a.p.
Walking into pictures	t.p.a.p.

Between love and fatherland – Tell and Arnoldo	
Reading in a circle	t.p.a.p.
Reading in pairs	t.p.a.p.
Modelling frozen images	t.p.a.p.
Listening to the music while looking at the frozen images	t.p.a.p.

The hat of Gessler	
Dividing into roles	t.p.a.p.
Reading the description of the situation	t.p.a.p.
Learning of the "canto di omaggio"	Difficulties with the tuning because there was no piano, therefore the participants didn't feel well in the scene.
Construction of the situations in the room	t.p.a.p.
Entering the scene with music	t.p.a.p.
Interview of the characters in the scene	t.p.a.p.
Singing mannerisms	Again difficulties with the tuning, therefore the participants didn't feel well in the scene.
Listening to the music while beeing in scene	t.p.a.p.
Scene with music – to bow in front of the hat	t.p.a.p.

© Markus Kosuch

The oath of „Rütli“	
Dividing into characters	t.p.a.p.
Reading the descriptions of the situation	t.p.a.p.
Learning of the three horn signals	t.p.a.p.
Learning of the tree songs	There was not enough time to learn the songs, so I decided to reduce the exercise on the singing of the horn signals.
Construction of the situation in the room	t.p.a.p.
Entering the scene with the horn signals and songs	In lack of the songs the three groups only sang the horn signals while entering the scene.
Scene – monologue of Guglielmo Tell	t.p.a.p.
Listening to the music in the scene	t.p.a.p.

The apple target **music stop freeze-frame**	
Listening to the music to identify with the character	t.p.a.p.
Listening to the music in order to imagine the situation	t.p.a.p.
Construction of the initial situation in freeze-frames	t.p.a.p.
Interruption of the music in order to change the freeze-frame	The participants didn't change the freeze-frames listening to the music. They had a very strong imagination of the scene which they tried to realise.
Repetition of the freeze-frames one by one	t.p.a.p.

© Markus Kosuch

3. Summary of the feedback and reflection sessions of the workshop

This workshop has only been documented and evaluated with the first questionnaire (red paper)

4. First Conclusions and results

The participants of the workshop were really exhausted after 4 hours of lecture. Therefore it was a welcome alternation that a practical work demonstration should follow. Approx. 20 participants wanted to participate in the workshop. The remaining approx. 80 participants observed the happening from the spectator's perspective. This situation firstly produced inhibitions and different reactions. During the first exercises I had to give special attention to the development of a relaxed situation, in which all players have the necessary readiness to give themselves in the playing process.

With the first rhythm exercise the group developed a good feeling for the exercises, which led in the further process to the fact that all methods could be well demonstrated. The enthusiasm of the group was passed quickly to the spectators and at the end of the time there was a very good atmosphere in the room. Everybody seemed to be impressed of the results, which can be obtained by the methods.

Because of the shortness of time no feedback discussion could take place, but afterwards it was communicated to me in single discussions that there is a large interest in continuation of the workshop with enough time. Therefore the scheduled weekend workshop could be confirmed for February.

© Markus Kosuch

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper"

5.1. Documentation of the first questionnaire

23 PT answered the questionnaire directly after the workshop session

First comments on the workshop of "Guglielmo Tell" by Gioachino Rossini
Primi commenti sul workshop "Guglielmo Tell di Gioachino Rossini"

1. What seems to be the central aspect of the opera "Guglielmo Tell" from your own point of view?
Qual'è la vostra opinione sull'aspetto centrale dell'opera lirica "Guglielmo Tell"?

1. Interessant, wie Inhalt und Entwicklung des Themas der Freiheit verwoben sind mit (...) der musikalischen Sicht.
2. Meiner Meinung nach ist der zentrale Aspekt der Oper die (...) der Handlung.
3. Ideale, große Ideale (Freiheit, Vaterland, etc.),Ohnmacht des Chores
4. Vertiefung der „Freiheit" mit den Schülern
5. Vermittlung von Werten in einem Zusammenhang von mitreißender Dynamik.
6. Das Thema der Freiheit ist aktuell und kann Gelegenheit zur Vertiefung bei den Schülern geben.
7. Starke Charakterisierung zwischen Gut und Böse.
8. Es ist interessant, den Schülern den Kampf eines Volkes vorzustellen, um sich vom Unterdrücker zu befreien.
9. Interessant und voller Nutzen für die Arbeit mit den Kindern.
10. Die Liebe zur Freiheit, die einen gemeinen Menschen zum Helden macht.
11. keine Antwort
12. keine Antwort
13. schwer
14. Der Aspekt der Freiheit und das Gefühl (...)
15. Das Thema des Workshops ist leicht zu verstehen für Kinder und interessant für uns Erwachsene.
16. positiv
17. keine Antwort
18. keine Antwort
19. Es ist von starker Emotionalität.
20. keine Antwort
21. Sehr erzieherisch
22. Die „Einigkeit der Herzen" eines Volkes ist stärker als jegliche Tyrannei.
23. Eine wirksame Szene von großer innerer Kraft und emotionaler Beteiligung – zeitlos und ortsunabhängig, denn es ist immer aktuell.

© Markus Kosuch

2. What was your most important impression of the activities of our workshop?
Qual'è stato per lei l'aspetto più interessante del workshop?

1. Arbeiten an der Musik in kreativer Weise, vom eigenen Körper Energie, Emotionen und Ideen freisetzend.
2. Die Vorschläge von Spielen mit Rhythmus, Stimme, Körper.
3. Anfangsübungen, aber auch der Leitfaden der sie idealerweise mit dem folgenden verbindet.
4. (...)
5. Die schnelle (Einbindung/(Verwicklung) der Schüler (in unserem Fall Schüler = Lehrer)
6. (...) des Bewusstseins vom Inhalt. Übertragung durch die Musik und die hervor gerufenen Emotionen.
7. Aktive Teilnahme des Einzelnen (Persönliche Einbeziehung und auch der Gruppe).
8. Die praktischen Versuche während des Workshops.
9. Die Anfangsübungen mit Bewegung und Worten, die Aufführung der Szene.
10. Die Aktivität, die eine persönliche Einbeziehung erlaubt hat und die eigene Überarbeitung der Rollen der verschiedenen Personen.
11. Die Abfolge der Teile, Verbindung Musik – Bewegung
12. (...)
13. Durch die Dramatisierung ist es leicht, Opern zu verstehen.
14. (...)
15. (...) für die Spontaneität und die Ausdehnung der eigenen Erfahrung.
16. Die Einbeziehung in die Praxis, die Dramatisierung
17. Die Improvisation und Dramatisierung der Szenen
18. Die Beziehung Musik – Körperausdruck
19. Es ist alles außerordentlich.
20. (...) Instrumente des Verstehens und der Interpretation.
21. Die Statuen und der Bildhauer
22. Die natürliche Fähigkeit, Teilnehmer einzubeziehen.
23. Stück für Stück zerlegen, für die Schüler zugänglich machen, sie teilnehmen lassen mit dem Körper, mit den eigenen Emotionen (...) ohne zuviel Theorie, aber mit (...) der Musik.

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?
Se continueremo il workshop, quali quesiti vorreste porre e trattare?

1. Mir kommt nichts besonderes in den Sinn.
2. Möglichkeit, die Arbeit mit den Jungen und Mädchen zu entfalten mit der Fähigkeit zu verschiedenen Aufmerksamkeiten und verschiedenen fortgeschrittenen Erfahrungen
3. keine Antwort
4. Weiß ich nicht
5. Weiß nicht was ich auswählen soll wegen des starken Werts jedes behandelten Aspekts.
6. Weiß ich nicht.
7. keine Antwort
8. Praktische didaktische Vorschläge wie die heute ausprobierten
9. keine Antwort

© Markus Kosuch

10. Mir würde gefallen, alle vorgeschlagenen Aktivitäten weit zu vertiefen.
11. Wie man die Aktivitäten überträgt auf die Kinder
12. Weiterführen der Arbeit mit der Szenischen Interpretation von Musiktheater (...) die Bewegungen, die Mimik und Reflexion.
13. Die Fähigkeit, die Gruppe zu verführen (?)
14. keine Antwort
15. Wie man die Übungen mit Kindern wiederholt.
16. keine Antwort
17. Welche Aspekte kann man noch behandeln?
18. keine Antwort
19. keine Antwort
20. Der Zeitverlauf und die Grenzen bei der Wiederholung in der Klasse.
21. Wie man die Zeit verwaltet: es gibt einige tote Momente, in denen man warten muss, ohne etwas zu tun.
22. Wie lernt man, die entscheidenden Stellen einer Oper so gut auszuwählen?
23. Zeiten, in denen die verschiedenen Phasen des Workshops eingeführt werden

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?
Come descrivereste l'atmosfera nel gruppo? Lei come si è trovato?

1. Die Atmosphäre war freundschaftlich und kollaborativ. Ich habe mich gut gefühlt.
2. Ich habe mich sehr gut gefühlt und habe viel Interesse und Vergnügen gespürt.
3. Optimal. Sehr gut.
4. Überwältigend. Ich habe mich sehr gut gefühlt.
5. Sehr positiv und harmonisch. Ich habe mich immer mehr motiviert und in die Rolle verwickelt gefühlt.
6. Atmosphäre, die zur Teilnahme einlud. Ich habe mich sehr gut gefühlt.
7. Die Gruppe hat sich sofort eingebunden gefühlt und nahm teil an der Aktion. Gute Stimmung, um teilzunehmen.
8. Atmosphäre freundschaftlich und teilnehmend, ich habe mich sehr gut gefühlt.
9. Angenehme Atmosphäre. Beschäftigt die (aktiven) Teilnehmer und gleichzeitig einbeziehend für die Zuschauer.
10. Einbeziehende Atmosphäre. Wir haben uns gut gefühlt.
11. Interessiert. Neugierig.
12. Angenehm. (...) und entspannt.
13. Ernsthaft – ruhig
14. freundschaftlich; (...)
15. Der (...) Aspekt erlaubt es ihr (der Gruppe) Gefühle zu teilen.
16. keine Antwort
17. Atmosphäre gut – kollaborativ. Ich habe mich gut gefühlt.
18. Positiv – ich habe mich gut und eingebunden gefühlt.
19. Gut strukturiert, gut erklärt, gut „gelotst"
20. Eingebunden. Atmosphäre ernsthaft und positiv.
21. Atmosphäre der Beteiligung und Entspannung. Ich habe mich sehr gut gefühlt.
22. Entspannt, es gab eine gute Aufmerksamkeit und Bereitschaft zur Zusammenarbeit. Auch vergnüglich!

© Markus Kosuch

23. Genügend für mein Wohlbefinden, weil die Atmosphäre ausreichend frei und kollaborativ war, aber es fehlte mehr (...) unter den Teilnehmenden, vielleicht weil ich das 1. Mal dabei war.

5.2. Evaluation of the red papers

Question 1:
What seems to be the central aspect of the opera *Guglielmo Tell* from your point of view?

There are two different aspects the participants mentioned answering the question one:
1. love for freedom and fight for freedom as a general theme
2. working with and on strong emotions

Most of the answers refer to point 1.
A third of the PT didn't answer the question.

Conclusion:
The teachers are defining a meaning in the opera using their experiences. The first aspect related to the story and conflict of the opera. No answers refer to the music.

Question 2:
What was the most important impression of the activities in our workshop?

There are three different aspects the participants mentioned answering the question two:
1. comments on the method: *games with rhythms, voice and body; the structure and the sequence of the exercises; building stands in stills and statues; in working step by step the students can participate and find their access using their body, their own emotions, without too much of theory but with music; the tools of understanding and interpretation;*
2. comments on the music (related on the way, how music has been integrated in the workshop: *to work creatively with the music; be conscious about the content of the story and the transfer to music and the emotion evoked by the music; the correlation between music and movement*
3. personal comments: *the activities gave the opportunity to for personal experience and the work on the different characters; the active participation of every one – alone and with the group; the natural ability to integrate the PT*

Summary: Most of the answers refer to point 1 and 2.

Question 3:
If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

There are three different aspects the participants mentioned answering the question three:

1. Transfer to school: *who could I transfer the activities to children; how to manage the time in a workshop/ a lesson;*
2. Method: *to learn about the capacity to encourage the group to follow the exercises; to continue to work practically on the didactic to run a workshop like this; go deeper into the method of Dramatic Interpretation, movement, expression and reflexion; how could I learn to find the central scenes of an opera, like I have experienced in the workshop?*

Half of the group did not answer the question or did not know what to choose.

Summary
All the comments refer more or less on the method and the transfer to school. This indicates that the teachers a more focused on taking methodology impulses then to work on the content of the opera itself.

Question 4:
How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?
All the participants were enthusiastic about the relaxed and exceptional good atmosphere in the workshop. They felt save, open, encouraged and had fun.

Conclusions and results
In the summary of the first four questions of the questionnaire you could see, that the participants

- get a new methodological access to Rossini's opera
- were impressed by the variety of methods and would like to learn more about learning on experience.
- were fascinated by the exceptional atmosphere of the workshop.

This 1 ½ hours of workshop took place after 4 hours of lecture. 23 PT worked practically 80 PT observed the process. The workshop leader Rainer O. Brinkmann wrote in the documentation:" *The remaining approx. 80 participants observed the happening from the spectator's perspective. This situation firstly produced inhibitions and different reactions. During the first exercises I had to give special attention to the development of a relaxed situation, in which all players have the necessary readiness to give themselves in the playing process.*
With the first rhythm exercise the group developed a good feeling for the exercises, which led in the further process to the fact that all methods could be well demonstrated. The enthusiasm of the group was passed quickly to the spectators and at the end of the time there was a very good atmosphere in the room. Everybody seemed to be impressed of the results, which can be obtained by the methods.
Because of the shortness of time no feedback discussion could take place, but afterwards it was communicated to me in single discussions that there is a large interest in continuation of the workshop with enough time. Therefore the scheduled weekend workshop could be confirmed for February." (Page 6).

After having evaluated the answers of the first four questions one could agree to the comment of Rainer O. Brinkmann.

5.3. Evaluation of the each single method (red paper)

In the red paper the participants have been asked to rate each method:
W1: How did you like it? (rates: -2; -1; 0; +1; +2)
W2: I will work with it (rates: -1 = no; 0= maybe; +1= yes)

Results:

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**n.s.**	**Average W2** I will work with it **Percent saying yes/no**	**no**	**may be**	**yes**	**n.s.**	**No. of pt. at No. of MET**
1,65 (1,64) [1] max.=2 530 (533) ratings	1	0	26	129	374	*3*	**Yes = 78,1 %** (74,3) **No = 1,8 %** (1,7) 507 (533) ratings	9	102	396	*26*	19 pt. at 16 MET 18 pt. at 8 MET 17 pt. at 5 MET
Percent %	*0,2*	*0*	*4,9*	*24,2*	*70,2*	*0,6*		*1,7*	*19,1*	*74,3*	*4,9*	

[1] second: W1/2 = „no statement/no rating“ had been calculated with W1= 0; W2 = “maybe”

n.s. = no statement
pt. = participant
MET = methods
No. = number

Evaluation: How did you like it?
The average of the rating is very high: 1,65. Only 0,6 % of the methods have not been rated. If you count the “no statements“ with “0” the average decrease to 1,64. It is a surprise that the methods are rated so highly but these refers directly to the comments the participants gave in the red papers and in the feedback session after the workshop.

Evaluation: I would work with it (the method)
The PT could imagine working with 78,1 % of the methods. 4,9 % of methods have not been rated. The PT could not imagine working with only 1,8 % of the methods.

© Markus Kosuch

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2)

In this part you could read about the correlation of the two questions:
W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"

T1	A	B	C
1	Correlation (W 1;W 2)	Frequency of the correlation (W1;W2) absolute	Frequency in percent
2	(2;1)	335	60,91
3	(2;0)	38	6,91
4	(2;-1)	1	0,18
5	(1;1)	55	10,00
6	(1;0)	72	13,09
7	(1;-1)	2	0,36
8	(0;1)	6	1,09
9	(0;0)	35	6,36
10	(0;-1)	5	0,91
11	(-1;1)	0	0,00
12	(-1;0)	0	0,00
13	(-1;-1)	0	0,00
14	(-2,1)	0	0,00
15	(-2;0)	0	0,00
16	(-2;-1)	1	0,18
17	Total number of correlation	550	=100%

With the following interpretation of the results using colours I try to show the expectation of the frequency of the ratings.
Signification of the colours:
The colours show the expected frequency of the correlation.
The frequency of the correlation decreases from green to light-green – yellow – red.
The author expects the following combination of ratings:

1. [(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1)] if the rating of the method is high/low the idea to work with it is also high (yes)/ low (no)
2. [(0;0)] if the rating is zero the participants are undecided to work with it (0= maybe)
3. [(1;0); (-1;0)] if the rating has a tendency to positive/negative the participants are also undecided to work with it. This correlation is in the normal range but appears less frequently.
4. [(0;1); (0;-1)] if the rating of the method is zero the idea to work with it could be positive (yes) or negative (no). This correlation is in the normal range but appears less frequently.
5. [(2;0); (-2;0)] if the rating of the method is very high/low, the participants are only seldom undecided to work with it. This correlation is rare
6. [(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)] if the rating of the method is very high/low, it is extremely seldom that the participants would not like to work with it.

© Markus Kosuch

T3	A	B	C	D
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Frequency of the correlation (W1;W2)**	**Frequency in percent**	Expected rating evaluated in blocks
2	(2;1)	335	60,91	Exp. fulfilled
3	(2;0)	38	6,91	
4	(2;-1)	1	0,18	
5	(1;1)	55	10,00	Between red and green blocks exp. fulfilled. Between green and light-green exp. diverge
6	(1;0)	72	13,09	
7	(1;-1)	2	0,36	
8	(0;1)	6	1,09	Exp. Fulfilled
9	(0;0)	35	6,36	
10	(0;-1)	5	0,91	
11	(-1;1)	0	0,00	No data base
12	(-1;0)	0	0,00	
13	(-1;-1)	0	0,00	
14	(-2,1)	0	0,00	Exp. Fulfilled
15	(-2;0)	0	0,00	
16	(-2;-1)	1	0,18	
17	Total number of correlation	550	= 100,0%	

The divergence of the blocks
The divergence of the expected correlations is extremely low. Only in block 5 and 6 you could see a small divergence.

Correlations	**Σ of correlations in percent**	**Σ of correlations related to 550**
[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1); (0;0)]	77,45	426
[(1;0); (-1;0); (0;1); (0;-1)]	15,1	83
[(2;0); (-2;0)]	6,9	38
[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]	0,55	3

These results are important for the comparison of the ratings in different workshops and different countries. See chapter 2 “Comparison of the results”.

There is a strong relation between the rating of a method and the imagination to work with it in school.

© Markus Kosuch

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1 (red paper)

Summary and conclusion
The Italian teachers evaluate the methods of Dramatic Interpretation extremely positive.
The rating refers to the feedbacks given during the workshop. They liked the way of working personally and they rated the method as practical for the work in school.

The answer to the questions 1 – 4

	Answers related to …
Question 1 Central aspect	**1. Content of this specific opera** Love for freedom and the fight for freedom **2. More general aspects** Working with and on strong emotions
Question 2 Most important activities	**2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**
Question 3 How to continue the workshop	**3. Method** **4. Others: transfer to school**
Question 4 Atmosphere	**Very positive**

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**Average W2** I will work with it **Percent saying yes/no**
1,65 (1,64) [1] max.=2 530 (533) ratings	**Yes = 78,1 %** (74,3) **No = 1,8 %** (1,7) 507 (533) ratings

There is a strong correlation of the two questions: **W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"**

© Markus Kosuch

6. The documentation and evaluation of the second questionnaire

This workshop has been implemented to inform teachers about the method of Dramatic Interpretation and to get a feedback if the teachers are interested to attend a two days workshop on Dramatic Interpretation of *Guglielmo Tell* by Rossini.
So a transfer to school was not expected at this stage of the project.
See "Transfer to school" after the next evaluation.

7. Final summary and conclusion

As a consequence of the extraordinary positive results As.li.co. decided to implement the second workshop. This workshop was planned for two days.

Other results see point 5.5.

© Markus Kosuch

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Direttive per le vostre lezioni

Fase iniziale	**Parere sugli esercizi**
Nome e atteggiamento del corpo – Fare conoscenza nel gruppo **Ruoli e registri vocali** - Esercizio ritmico di riscaldamento **Sinfonia** – Congelare il movimento (Freeze) (CD 1.1 0´00´´ + 4´28´´ + 6´18´´ + 8´55´´) **Atto primo** – Formare i quadri	

Immedesimazione	**Parere sugli esercizi**
Distribuzione dei ruoli Immedesimazione nei ruoli Scrivere la biografia del ruolo con l'aiuto delle domande per l'immedesimazione Leggere la biografia del ruolo ad alta voce (volontario) Indossare i costumi Assunzione di atteggiamenti muovendosi Assunzione di atteggiamenti stando fermi Assunzione di atteggiamenti parlando Assunzione di atteggiamenti cantando Creazione di situazioni con recitativi	

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Immedesimazione nel gruppo	**Parere sugli esercizi**
Formazione dei gruppi Imparare i brani musicali dei gruppi Ideazione di scene con il canto	

L'amore e la differenza di classe – Arnoldo e Matilde	**Parere sugli esercizi**
Lettura della scena, chiarire le azioni, i sentimenti e le intenzioni Costruzione della situazione nello spazio Posizioni statuarie iniziali Dialogo con „l'alter ego" Scena – Dialogo fra Matilde e Arnoldo Dialogo sulle sensazioni provate durante la scena Commenti da parte degli altri ruoli Ascolto della musica della scena „Tutto apprendi, o sventurato..." (CD 2.9)	

Fra amore e patria – Tell e Arnoldo	**Parere sugli esercizi**
Lettura di gruppo Lettura a due Costruzione di posizioni statuarie Commenti delle posizioni statuarie da parte degli "scultori" Ascolto della musica guardando le posizioni statuarie "Cangiar mia sorte..." (CD1.8, 3´50´´)	

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Il capello di Gessler	**Parere sugli esercizi**
Distribuzione dei ruoli Leggere le descrizioni della situazione Imparare il canto di omaggio Costruzione della situazione nello spazio Entrata in scena con musica Marcia (CD 3.3, 2´39´´ - 2´55´´) Domande alle persone in scena Assunzione di atteggiamenti cantando Ascolto della musica con la scena (discorso di Gessler) „L'orgoglioso invan pretende ...“ (CD 3.3, 2´55´´) Scena con musica – inchino d'avanti al cappello (CD 3.5) Dialogo sulle sensazioni provate durante la scena Ascolto della musica della scena	

Il tiro alla mela	**Parere sugli esercizi**
Ascolto dell'aria per immedesimarsi nella situazione di Guglielmo Tell “Resta immobile...” (CD 3.9) Ascolto della musica per immaginare lo svolgimento della scena (CD 3.9, 3´26´´ - 0´44´´) Costruzione della situazione dell'inizio in posizioni statuarie Fermare la musica per cambiare le posizioni statuarie Ripetere le posizioni statuarie una dopo l'altra	

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Il giuramento di Rutlì	**Parere sugli esercizi**
Distribuzione dei ruoli	
Leggere delle descrizioni della situazione	
Imparare i 3 segnali del corno	
Imparare i 3 canti	
Costruzione della situazione nello spazio	
Entrata in scena con i segnali del corno e i canti	
Scena – monologo di Guglielmo Tell	
Ascolto della musica in scena CD 2.16, 1´30´´ - 3´20´´)	

Fase finale	**Parere sugli esercizi** Vi è piaciuto ... ?					Vorrei provarlo a scuola		
Atteggiamenti da assumere durante l'aria „Tu che l'appoggio ..." (CD 4.6 0´00´´ - 2´59´´)	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sí**
Commenti delle "sculture"	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Commenti sulle "sculture"	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Scene precedute da relativa descrizione (Finale CD 4.9)	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Abbandono del ruolo	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Conclusioni	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

First comments on the workshop of "Guglielmo Tell" by Gioachino Rossini
Primi commenti sul workshop "Guglielmo Tell di Gioachino Rossini"

Please answer to the following questions
Rispondete alle seguenti domande

1. What seems to be the central aspect of the opera "Guglielmo Tell" from your own point of view?
1. Qual'è la vostra opinione sull'aspetto centrale dell'opera lirica "Guglielmo Tell"?

2. What was your most important impression of the activities of our workshop?
2. Qual'è stato per lei l'aspetto più interessante del workshop?

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?
3. Se continueremo il workshop, quali quesiti vorreste porre e trattare?

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?
4. Come descrivereste l'atmosfera nel gruppo? Lei come si è trovato?

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

L'inizio	**Commenti sugli esercizi** Come Vi è piacuto? Vorei provarlo in scuola
Nomi e voci - Esercizio ritmico di riscaldamento	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Sinfonia – Congelare il movimento (Freeze)	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Atto primo - Andare in quadri	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse si**

Fra amore e patria – Tell e Arnoldo	**Commenti sugli esercizi** Come Vi è piacuto? Vorei provarlo in scuola
Leggere in circolo	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Leggere a due a due	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Costruzione di posizioni statuarie	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Ascoltare la musica guardando le posizioni statuarie	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse si**

Il capello di Gessler	**Commenti sugli esercizi** Come Vi è piacuto? Vorei provarlo in scuola
Distribuzione dei ruoli (del personaggio?)	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Leggere le descrizioni della situazione	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Apprendere il canto di omaggio	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Costruzione della situazione nello spazio	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Entrata in scena con musica	**2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Interrogazione/inchiesta delle persone in scena	**2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Assunzione di attegiamento cantando	**2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Ascoltare la musica in scena	**2 -1 0 +1 +2** **no forse si**
Scena con musica – inchino d'avanti al cappello	**2 -1 0 +1 +2** **no forse si**

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Lo giuro di Rutli	**Commenti sugli esercizi**							
	Come Vi è piacuto?					Vorei provarlo in scuola		
Distribuzione dei ruoli (del personaggio?)	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**
Leggere le descrizioni della situazione	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**
Apprendere i 3 segnali di corno	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**
Apprendere i 3 canti	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**
Costruzione della situazione nello spazio	**2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**
Entrata in scena con i segnali di corno e i canti	**2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**
Scena – monologo di Guglielmo Tell	**2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**
Ascoltare la musica in scena	**2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**

Der Apfelschuss Il colpo di/alla mela	**Commenti sugli esercizi**							
	Come Vi è piacuto?					Vorei provarlo in scuola		
Ascoltare l'aria per immedesimazione nella sizuazione di Guglielmo Tell	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**
Ascoltare la musica della scena per immaginare il corso/lo svolgimento	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**
Costruzione della situazione dell'inizio in posizioni statuarie	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**
Fermare la musica per cambiare le posizioni statuarie	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**
Ripetere le posizioni statuarie una dopo l'altra	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**si**

2.7	**Einzelstudie zu "Dramatic Interpretation in the European context"**

- Helsinki 1 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Chorus – Sept. 2001
- Helsinki 2 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Teachers – Feb. 2002
- Helsinki 3 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – Sept. 2002
- Helsinki 4 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – University students – Sept. 2002
- Helsinki 5 – ***Facilitator training*** – Teachers and Artists – April 2003
- Milano 1 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Dec. 2001
- Milano 2 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Feb. 2002
- Munich 1 – ***West Side Story*** – Bernstein – Teachers & students – Nov. 2001
- Munich 2 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – June 2002

Orange paper
Yellow paper
Red paper
Green paper

Documentation and evaluation of the RESEO project: Dramatic Interpretation in the European context

Documentation and evaluation of the workshop on: Dramatic Interpretation of *Guglielmo Tell* by Gioachino Rossini

Final Report – orange paper

Part: **Rainer O. Brinkmann** developed the workshop conception and implemented the workshop in Milano. He also did the first summary and feedback on the workshop.
Markus Kosuch did the evaluation of the project.

Organisation: As.Li.Co Milano – *Guglielmo Tell* by Gioachino Rossini

Evaluation and results in general
In this orange paper you could find the evaluation and results based on the documentation of the grey paper and on the answers of one questionnaire (red paper). A transfer to school did not take place even though this had been planned.

Overview:
Number of workshops on *Guglielmo Tell*
2 workshops took place

- A 1 ½ h workshop for 23 teachers. These teachers were volunteers out of a group of 100 teachers. They worked practically while the other 80 teachers only had observed the process.

⇒ A two days workshop for 11 teachers

Participants:
11 Teachers

School projects
A transfer to school did not tae place.

© Markus Kosuch

Content

1. Basic information page 3

2. Exercises implemented in the workshop page 4

3. Documentation of the results and feedbacks during the workshop page 9

4. First Conclusions and results: page 10

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper" page 11

5.1. Documentation of the first four questions page 11

5.2. Evaluation of the first four questions page 14

5.3. Evaluation of each single method page 16

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2) page 17

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1 page 19

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the questionnaires 2 and 3 - "green paper" page 20

7. Final summary and conclusion page 20

Annex page 21

- Short cut of the workshop (yellow paper)
- Questionnaire 1 (red paper)
- Questionnaire 2 and 3 (green paper)

© Markus Kosuch

1. Basic information

The second workshop on Dramatic Interpretation of *Guglielmo Tell* by Gioachino Rossini took place in Milano February 9 and 10, 2002.
The partners of the project were:

- As.li.co Italy
- the University of Oldenburg.

The participants (PT) worked with the same but extended workshop conception that has been developed especially for this workshop by Rainer O. Brinkmann/ Berliner Staatsoper Unter den Linden. Rainer O. Brinkmann had implemented the workshop.

Time: The schedule previewed has been:

Previewed	**Realised**
Friday Saturday	Realised as previewed

Participants:
11 participants had participated in the second workshop, one of them was masculine and two were teachers of the German school of Milan with German mother tongue. Most Italian participants came from the surrounding countryside and were surprisingly predominant teachers at primary schools.

© Markus Kosuch

2. Exercises implemented in the workshop

Initial phase	
Name and character - getting to know each other	t.p.a.p. (took place as previewed)
Rhythmical exercise for warm up	t.p.a.p.
Freezing of the movements	t.p.a.p
Walking into pictures	t.p.a.p.

Identification	
Distribution of roles	t.p.a.p.
Identification with roles	t.p.a.p.
Writing the biography of ones role using questions for a better identification	t.p.a.p.
Reading the biography aloud (voluntary)	Everybody wanted to read the own biography; in Germany there are only a few people who want to do it voluntarily. It took plenty of time but was a good information about the characters and contents.
Putting on costumes	t.p.a.p.
Adopting the expression of ones role while moving	t.p.a.p.
Adopting the expression of ones role while standing still	t.p.a.p.
Adopting the expression of ones role while talking	t.p.a.p.
Adopting the expression of ones role while singing	Immediately there was a big joy to sing in the room; the participants liked to express themselves singing.
Creating situations with recitatives	t.p.a.p.

© Markus Kosuch

Identification within the group	
Formation of groups	t.p.a.p.
Learning the musical parts within the groups	This time there was a piano, so we had no problems to find the right tuning of the songs. Most of the participants didn't teach music (which was not expected) so it took plenty of time to learn the melodies of the horn signals and songs.
Invention of scenes implying singing	t.p.a.p.

Love and divergence of classes – Arnoldo and Matilde	
Reading the scene, clarification of actions, feelings and intentions	t.p.a.p.
Constructing the situation within space	t.p.a.p.
Static starting positions	t.p.a.p.
Dialogue with ones „alter ego“ (facilitator)	It was very difficult to do the alter-ego-part in these dialogues without knowing the language very well. I tried my very best but often I had the impression that I didn't get that deep in the feeling situation as in my mother tongue.
Scene – dialogue of Matilde and Arnoldo	t.p.a.p.
Dialogue on feelings experienced during the scene (alter ego - facilitator)	Same observation as above.
Comments made by the other characters	t.p.a.p.
Listening to the music of the scene	t.p.a.p.

© Markus Kosuch

Between love and home – Tell and Arnoldo	
Reading within the group	t.p.a.p.
Reading two by two	t.p.a.p.
Constructing static positions	t.p.a.p.
Comments on the static positions made by the "sculptors"	t.p.a.p.
Listening to the music while looking at the static positions	t.p.a.p.

The hat of Gessler	
Distribution of roles	This scene was difficult to play because there were not enough people for all the characters and in the observer group. We decided to do it without observers so everybody took a role in the scene.
Reading the descriptions of the situations	t.p.a.p.
Learning the "coro di omaggio"	t.p.a.p.
Constructing the situation within space	t.p.a.p.
Entering the scene with music	t.p.a.p.
Interviewing the characters in scene	t.p.a.p.
Adopting expression while singing	t.p.a.p.
Listening to the music of the scene (Gessler's speech)	t.p.a.p.
Scene with music – the bow to the hat	t.p.a.p.
Dialogue on feelings experienced during the scene	t.p.a.p.
Listening to the music of the scene	t.p.a.p.

© Markus Kosuch

The apple target	
Listening to the aria in order to get a feeling of Wilhelm Tell's situation	t.p.a.p.
Listening to the music in order to imagine the development of the scene	t.p.a.p.
Reconstructing the static starting positions	t.p.a.p.
Stopping the music in order to change static positions	t.p.a.p. t.p.a.p.
Repeating the static positions one after another	

The oath of Rütli	
Distribution of roles	Also in this scene the small number of participants was a little problem. Every group of Swiss farmers had only 3 or 4 players. So the impression of a mass of people coming together couldn't be produced.
Reading the description of the situation	t.p.a.p.
Learning the three horn signals Learning the three songs	The learning of the musical parts took place in "identification within the group". Because of the lack of music teachers it took again plenty of time to learn the songs and sing it against the others.
Constructing the situation within space	t.p.a.p.
Entering the scene with horn signals and songs	see above
Scene – monologue of Wilhelm Tell	t.p.a.p.
Listening to the music in scene	t.p.a.p.

© Markus Kosuch

Final phase	
Expressions to be adopted during the aria	t.p.a.p.
Comments of “sculptures”	t.p.a.p.
Comments on “sculptures”	t.p.a.p.
Previous scene according to corresponding descriptions	t.p.a.p.
Leaving the role	t.p.a.p.
Conclusions	t.p.a.p.

© Markus Kosuch

3. Summary of the feedback and reflection sessions of the workshop

At the beginning of the meeting there was a circle, in which everyone should introduce himself. The result was that most of them were teaching at primary schools. I expressed my surprise because I would offer the contents of this opera only for pupils starting from 15 years. Nevertheless all teachers said that they were interested more in the methods of *Dramatic Interpretation* than in the contents of the opera.

We decided to have detailed feedbacks on the transfer into primary schools after the playing sequences. Those took place and showed us that most of the raised questions could be answered by creative ideas of the participants.

In addition the language problem was discussed. My instructions in Italian were prepared and well understood, but in reflections and necessary discussions during the process of playing I required the assistance of a teacher of the German school in Milan. Therefore some facts (and even feelings) got lost in the communication. However during the two days my understanding became better and better.

Summary of the feedback session after the first day of the workshop

In the end of the day I asked the group to give one by one a short statement about the first impressions of the method *Dramatic Interpretation*.

A: Hemmungen abgebaut, habe keine Angst mehr gehabt, vor Leuten zu sprechen. Methodenvielfalt, für jeden ist immer was dabei. Nebenrollen sind integriert.

B: Rituale sind wichtig, erleichtern die Arbeit. Lockerheit muss ermöglicht werden, sonst keine Möglichkeit des Spiels.

C. Kombination mit eigenen Verfahren der Interpretation ist gut möglich.

D: Übertragbarkeit auf andere Werke kann ich mir vorstellen. Rolle übernehmen als Möglichkeit, sich im Leben in diese Rolle einzufinden.

E: Kein Leistungsdruck, sondern langsames sich-hinein-finden. Spiel schließt die Schüler (Lehrer) auf: Toleranz wird vermittelt.

F: Biographie, verbale Slogans, Gehhaltung usw. ziehen einen in die Rolle hinein. Hilfs-Ich Methoden sind toll. Schüler kommen mit Methode näher an Stück und Interpretation heran.

G: Es muss nicht alles ausgesprochen werden, sondern man kann auf vielen Wegen lernen. Man muss sich als Lehrer zurücknehmen können.

H: Schüler werden emotional erreicht, das ist wichtiger. Aktives Handeln ist wichtiger als kognitiver Lernprozess.

© Markus Kosuch

I: Gefühlsintensive Erlebnisse werden vermittelt. Gut sind rhythmische warm-ups, weil sie inhaltlich vorbereiten und die Gruppe einstimmen.

J: Das Pathos einer Oper ist Schülern wesensfremd - Lehrern auch. Gespielte Handlungszusammenfassungen sind gut, man merkt sich besser, was los ist.

4. First Conclusions and results:

First conclusions and results

The group was very intensive with the work. Everybody seemed to enjoy the fact that they could learn a method repertoire that deviates from their own way of teaching.

At the end remained the question, who can imagine working at school with the methods of *dramatic interpretation.* Everybody could imagine working with the methods, however some were afraid to play the whole opera with the pupils. I encouraged them to select only a few scenes or exercises in order to try carefully the step from teacher to facilitator.

Most of the PT agreed to begin with simple exercises. Two teachers, who had experienced with theatre techniques before wanted to do the whole sequence of exercises. The tendency of the weekend was very productive and trustful. Nevertheless there were questions controversially discussed.

Questions about *Dramatic Interpretation* at school

Do the classes at school have to many pupils for this kind of lesson?
Is it possible to bring pupils who are not able to cooperate to this kind of work?
How to avoid chaos and disorder?
Is it possible to do the *dramatic interpretation* in terms of 45 minutes?
Is it possible to work with other contents, for example program music?
How can I connect the work with musical analysis?
Can I use the methods to produce a musical or another play?
How is it possible to integrate practising music?
What about quality control?
How can I organise cooperation with other subjects at school?
Is it possible to increase the creativity of the pupils with this method?
How to react on pupil's lack of linguistic skills and creativity?
There is not enough music in the whole conception - who can I change it?

© Markus Kosuch

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper"

5.1. Documentation of the first questionnaire

11 PT answered the questionnaire directly after the workshop session

First comments on the workshop of "Guglielmo Tell" by Gioachino Rossini
Primi commenti sul workshop "Guglielmo Tell di Gioachino Rossini"

11 participants (a. – k.) 2 with German mother tongue (b. und i.)

1. What seems to be the central aspect of the opera "Guglielmo Tell" from your own point of view?
Qual'è la vostra opinione sull'aspetto centrale dell'opera lirica "Guglielmo Tell"?

a. Das wichtigste Thema scheint mir die Freiheit, der Anspruch auf Freiheit. Ein Thema, das meiner Meinung nach nie aufhört, aktuell zu sein.
b. Freiheitskampf eines Volkes unter Berücksichtigung vom persönlichen Schicksal eines Liebespaares.
c. Das wichtigste Thema der Oper ist meiner Meinung nach das Thema der Freiheit, der Gleichheit aller Menschen, unabhängig vom gesellschaftlichen Stand, des Geschlechts, der Religion, der Herkunft. Ich halte das für ein „zeitloses" Thema.
d. Alle zentralen Themen der Oper sind behandelt worden.
e. Das zentrale Thema ist das des Respekts für die Taten der Personen unabhängig von ihren sozialen Bedingungen.
f. Die Schwierigkeit und die Notwendigkeit, sich zu einigen und gemeinsam für die Freiheit zu kämpfen, dabei die persönlichen Gesichtspunkte zu überwinden.
g. Das Thema der Freiheit ist sicherlich das wichtigste Element der ganzen Oper; die Szene, die mich emotional am meisten berührt hat, war der „Sturm" mit der Folgenden Auslöschung von Gessler.
h. Brüderlichkeit, Vereinigung im Ideal, Humanismus
i. Freiheitskampf der Schweizer
j. Die Verteidigung der Menschenrechte
k. Idee von der Freiheit; Verschiedenheit von Staatsbürgern und Untertanen. Niemand will untertänig sein.

© Markus Kosuch

2. What was your most important impression of the activities of our workshop?
Qual'è stato per lei l'aspetto più interessante del workshop?

a. Die Arbeit der Gruppe, dank der es in kurzer Zeit gelang, ein Panorama von Gesichtspunkten zu erhalten, die das Werk selbst bereichern und seine Vertiefung.
b. Figuren zum Leben erwecken/persönliche Beteiligung zu initiieren; - Menschliches im Heroischen entdecken und nachfühlen können, - in Musik wieder entdecken.
c. Alles war interessant! Ich würde nichts wegwerfen! Wunderschön die Aufwärm-Übungen (rhythmisch und gesanglich) genauso wie das Singen, die Einfühlung in Rollen, die Reflexionen, das Zuhören. Ich habe viel von alledem gelernt und besonders von den Personen, die ich (dadurch) kennen gelernt habe.
d. Die Einbeziehung/(Verwicklung) der Personen allein und als Gruppe.
e. Der Teil in dem ich mich am wohlsten gefühlt habe war jener, in dem alle Anwesenden mit der gleichen Arbeit beschäftigt waren. Ich habe Interesse für die Stimm-Übungen bekommen.
f. In ein Spiel verschiedene Aspekte hinein legen: Gesang, Körper, gestische Interpretation, Rhythmus und der Versuch, sich in eine Rolle einzufühlen mit all diesen Sprachen.
g. Eine festgelegte Rolle übernehmen und in die Arbeitsgruppe zu gehen mit dieser (...)
h. Die Kopplung von szenischer Aktion und Gesang in diversen Spielen
i. In die Lage versetzt werden, eine Rolle zu begreifen, erfühlen und dadurch sich selbst und die anderen Figuren zu evaluieren.
j. Die gleichen Emotionen wechseln und teilen können in einem ständigen Karussell von Eintauchen und Auftauchen in die/aus der Musik.
k. Es ist das erste Mal, dass ich bei so einem Treffen bin. Es ist alles interessant.

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?
Se continueremo il workshop, quali quesiti vorreste porre e trattare?

a. Ich weiß nicht, mir scheint dass ich ein komplettes Panorama über jeden Aspekt der Oper bekommen habe.
b. Auf Situationen im 21. Jahrhundert übertragbar? Beteiligung von Instrumenten möglich?
c. Ich würde Fragen stellen bezüglich der praktischen Umsetzung in der Schule mit den Kindern – inwieweit geht das mit einer großen Kindergruppe – und mit verschiedenen Problemen, die sich in der Arbeit mit Erwachsenen nicht stellen.
d. Ich weiß nicht.
e. Frage ist zu schwierig (mir fehlt die Zeit). Es gibt viele Sachen, die ich nicht weiß/kann.
f. Versuchen, die Realität der Kinder (modern) in Beziehung zu setzen mit dem Stil der Oper (Musik, Texte, Gefühle, Haltungen die sich unterscheiden von den heutigen).
g. Mir würde gefallen, den Aspekt der Haltungen und der Rollen zu vertiefen.
h. Den Gebrauch der Stimme in der Darstellung vertiefen mit Übungen zur stimmlichen Entwicklung, sei es für den gesprochenen Vortrag oder für den Sprechgesang.
i. Fragen zur Musik: Wirkung, Komposition (-seinstellung) damit diese Wirkung erzielt wird. Welche Mittel hat Rossini verwendet?
j. Ich würde gern ein bisschen mehr die Phase (...) der Gefühle und der diesbezüglichen Haltungen behandeln.

© Markus Kosuch

k. kein Kommentar

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?
Come descrivereste l'atmosfera nel gruppo? Lei come si è trovato?

a. Sehr gut, wie ich schon unter Punkt 2 gesagt habe, auch weil es eine Gelegenheit des Vergleichs mit meiner Realität ist, mit verschiedenen Erfahrungen.
b. motivierend, integrierend, interessiert am Austausch, Aufgreifen von Emotionen, Weiterentwickeln von Situationen
c. Die Atmosphäre war wunderbar, ich habe mich sehr gut gefühlt, in meiner Bequemlichkeit, und ich habe mich stimuliert gefühlt, das Beste von mir zu geben ohne Hemmungen. Ich habe gut vorbereitete Menschen kennen gelernt die bereit sind, zu diskutieren und zu lernen.
d. Zweifellos positiv, ohne Probleme von Hemmungen von niemandem (...). Ich habe mich wohl gefühlt.
e. Herzlich und kollaborativ; ich habe mich wohl gefühlt.
f. Viel Verfügbarkeit und Zusammenarbeit und Lust „sich auszuprobieren". Habe mich sehr gut gefühlt.
g. Die Atmosphäre der Gruppe würde ich als „gemütlich" definieren; man konnte sich bewegen ohne sich (...) oder ausgeschlossen zu fühlen.
h. entspannt, spontan, fröhlich
i. Sehr entspannt, wohlwollend. Sie hat sich entwickelt und ist immer einheitlicher geworden. Ich fühlte mich sehr wohl, zum Teil war die Sprache eine Hemmschwelle, spontan zu improvisieren.
j. Gruppe extrem heterogen, das ist weniger schlecht! Sonst wäre es eine tödliche Langeweile gewesen. Ein schöner Regenbogen!
k. Alles ist „perfekt" gewesen; ich habe mich sehr gut gefühlt, habe viel gelernt und gehe mit den Erfahrungen von gestern und heute glücklich davon. Danke.

© Markus Kosuch

5.2. Evaluation of the red papers

Question 1:
What seems to be the central aspect of the opera *Guglielmo Tell* from your point of view?

All the answers to this question focused on the conflict and the story of the opera. Music was not mentioned.
Main theme of the opera: *fight for freedom; fighting for human rights; question of power; fighting for freedom of one nation and the personal destiny of one couple.*

Conclusion:
The teachers are defining a meaning in the opera using their experiences. It is interesting that the teachers didn't mention the music at all.

Question 2:
What was the most important impression of the activities in our workshop?

There are three different aspects the participants mentioned answering the question two:
1. comments on the method: *wonderful warm-ups; identifying with a character; working with mannerism: singing, body, interpretation with gestures, and to identify with a character using all theses "languages"; to work alone and in groups:*
2. comments on music: *to share and to change the emotions while listening to the music; to combine acting with singing; enjoyed singing;*
3. personal comments: *working in groups; to discover and to feel emotions of humanity and heroism;*

Summary: Most of the answers refer to point 1 and 2.

Question 3:
If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

There are three different aspects the participants mentioned answering the question three:
1. Transfer to school: *who could I transfer the activities to children; how to manage the time in a workshop/ a lesson;*
2. Method: *to work more on the characters and on mannerism; to work more on the emotions and the mannerism;*
3. Music: *which musical elements Rossini had used to create a certain effect?; the use of the voice while acting and the development of the voice;*
4. Transfer of the content to modern time: *how could one transfer the situation of the opera into the present time?; to find a context between the children of today and the content of the opera;*

Summary
All the comments spread over the four aspects.

© Markus Kosuch

Question 4:
How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?
All the participants were enthusiastic about the relaxed and exceptional good atmosphere in the workshop. They felt save, open, encouraged and had fun. They felt open to new experiences.

Some comments of the feedback session
In the feedback session during the workshop (see documentation) the PT mentioned details about the quality they discovered working with Dramatic Interpretation:

- the variation of the methods
- the rituals eases the working process
- to take over a role as an option to find this role in the normal live
- no pressure to do well but a slowly "get in contact" with the opera.
- writing a biography, songs and walking help to identify with a character;
- not only talking. There are many ways to learn
- learning by doing is more important than a cognitive learning process
- experiences full of emotions are possible
- the pathos of the opera is strange to the students and the teachers – to play a summary of the story helps to keep it in mind.

Conclusions and results
In the summary of the first four questions of the questionnaire and of the feedback you could see, that the participants

- get a new methodological access to Rossini's opera
- were impressed by the variety of methods and would like to learn more about learning on experience.
- were fascinated by the exceptional atmosphere of the workshop,
- find out by themselves about the quality of the learning process.

© Markus Kosuch

5.3. Evaluation of the each single method (red paper)

In the red paper the participants have been asked to rate each method:
W1: How did you like it? (rates: -2; -1; 0; +1; +2)
W2: I will work with it (rates: -1 = no; 0= maybe; +1= yes)

Results:

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**n.s.**	**Average W2** I will work with it **Percent saying yes/no**	**no**	**may be**	**yes**	**n.s.**	**No. of pt. at No. of MET**
1,76 (1,42) [1] max.=2 523 (646) ratings	0	0	11	106	406	*123*	**Yes = 84,3 %** (70,0) **No = 2,6 %** (2,2) 536 (646) ratings	14	70	452	*110*	11 pt. at 46 MET 10 pt. at 14 MET
Percent %	**0**	**0**	**1,7**	**16,4**	**62,8**	*19*		**2,2**	**10,8**	**70**	*17*	

[1] second: W1/2 = „no statement/no rating“ had been calculated with W1= 0; W2 = “maybe”

n.s. = no statement
pt. = participant
MET = methods
No. = number

Evaluation: How did you like it?
The average of the rating is very high: 1,76. 19% of the methods have not been rated.
If you count the “no statements” as “0” the average decrease to 1,42. It is a surprise that the methods are rated so highly but these refers directly to the comments the participants gave in the red papers and in the feedback session after the workshop.

Evaluation: I would work with it (the method)
The PT could imagine working with 84,3 % of the methods. 17% of methods have not been rated. The PT could not imagine working with only 2,6 % of the methods.

© Markus Kosuch

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2)

In this part you could read about the correlation of the two questions:
W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"

T1	A	B	C
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Frequency of the correlation (W1;W2) absolute**	**Frequency in percent**
2	(2;1)	349	66,48
3	(2;0)	55	10,48
4	(2;-1)	2	0,38
5	(1;1)	47	8,95
6	(1;0)	53	10,10
7	(1;-1)	6	1,14
8	(0;1)	2	0,38
9	(0;0)	6	1,14
10	(0;-1)	5	0,95
11	(-1;1)	0	0
12	(-1;0)	0	0
13	(-1;-1)	0	0
14	(-2,1)	0	0
15	(-2;0)	0	0
16	(-2;-1)	0	0
17	total number of correlation	525	=100%

With the following interpretation of the results using colours I try to show the expectation of the frequency of the ratings.
Signification of the colours:
The colours show the expected frequency of the correlation.
The frequency of the correlation decreases from green to light-green – yellow – red.
The author expects the following combination of ratings:

1. [(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1)] if the rating of the method is high/low the idea to work with it is also high (yes)/ low (no)
2. [(0;0)] if the rating is zero the participants are undecided to work with it (0= maybe)
3. [(1;0); (-1;0)] if the rating has a tendency to positive/negative the participants are also undecided to work with it. This correlation is in the normal range but appears less frequently.
4. [(0;1); (0;-1)] if the rating of the method is zero the idea to work with it could be positive (yes) or negative (no). This correlation is in the normal range but appears less frequently.
5. [(2;0); (-2;0)] if the rating of the method is very high/low, the participants are only seldom undecided to work with it. This correlation is rare
6. [(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)] if the rating of the method is very high/low, it is extremely seldom that the participants would not like to work with it.

© Markus Kosuch

T3	A	B	C	D
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Fequency of the correlation (W1;W2)**	**Frequency in percent**	Expected rating evaluated in blocks
2	(2;1)	349	66,48	Exp. fulfilled
3	(2;0)	55	10,48	
4	(2;-1)	2	0,38	
5	(1;1)	47	8,95	Between red and green blocks exp. fulfilled. Between green and light-green exp. diverge
6	(1;0)	53	10,10	
7	(1;-1)	6	1,14	
8	(0;1)	2	0,38	Exp. Fulfilled
9	(0;0)	6	1,14	
10	(0;-1)	5	0,95	
11	(-1;1)	0	0,00	No data base
12	(-1;0)	0	0,00	
13	(-1;-1)	0	0,00	
14	(-2,1)	0	0,00	Exp. Fulfilled
15	(-2;0)	0	0,00	
16	(-2;-1)	0	0,00	
17	Total number of correlation	525	= 100,0%	

The divergence of the blocks

The divergence of the expected correlations is extremely low. Only in block 5 and 6 you could see a small divergence.

The line 3 attracts the attention: 10,5 % of the methods has been rated with [2;0]. This is very high in comparison to the other workshops. It seems as if the fact that *"Most Italian participants … were surprisingly predominant teachers at primary schools."*[1] has an influence. The teachers rated the method very high (+2) but they are not sure about the transfer to school.

Correlations	Σ of correlations in percent	Σ of correlations related to 525
[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1); (0;0)]	76,6	402
[(1;0); (-1;0); (0;1); (0;-1)]	11,4	60
[(2;0); (-2;0)]	10,5	55
[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]	1,5	8

These results are important for the comparison of the ratings in different workshops and different countries. See chapter 2 "Comparison of the results".

[1] See page 8 in this document and see page 5 in the documentation (grey paper) the comment of Rainer O. Brinkmann

© Markus Kosuch

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1 (red paper)

Summary and conclusion
The Italian teachers evaluate the methods of Dramatic Interpretation extremely positive.
There is a strong relation between the rating of a method and the imagination to work with it in school.
The rating refers to the feedbacks given during the workshop. They liked the way of working personally and in most of the cases they rated the method as practical for the work in school.
As already mentioned above the fact that most of the teachers were primary school teachers has influence the rating: "I would work with this method".

The answer to the questions 1 – 4

	Answers related to …
Question 1 Central aspect	1. **Content of this specific opera** Love for freedom and the fight for freedom
Question 2 Most important activities	**2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**
Question 3 How to continue the workshop	**1. Content** [2] **2. Music & arts** **3. Method** **4. Others:** transfer to school
Question 4 Atmosphere	**Very positive**

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**Average W2** I will work with it **Percent saying yes/no**
1,76 (1,42) [1] max.=2 523 (646) ratings	**Yes = 84,3 %** (70,0) **No = 2,6 %** (2,2) 536 (646) ratings

There is a strong correlation of the two questions: **W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"**

See also the interpretation of the transfer to school.

[2] Especially the transfer of the content to modern times

6. The documentation and evaluation of the second questionnaire

Results
No evaluation questionnaires had been sent back. After an interview with Barbara Minghetti (As.Li.Co.) and Rainer O. Brinkmann (ISIM) we got the feedback, that only one teacher worked explicit with the method of Dramatic Interpretation but on the opera *Le Nozze di Figaro* From Rainer O. Brinkmann I got to know that there had been a misunderstanding and that he has developed the workshop conception and the material for secondary school teachers and not especially for primary school teachers. So the whole hand out material the teachers got had not been ready to be directly used in school.

7. Final summary and conclusion

The teachers rated the method very positively but they haven't implemented any school projects with the workshop conception and the material.
As the teachers rated the method so high and described the atmosphere so positively the following interpretation seems to be the most natural:
The teachers did not implemented projects in school because the step for the transfer was too big. The exercises (the workshop conception) and the material have to be transformed on a primary school level. The teachers had to do this transfer on their own. It has been the first contact with the method of Dramatic Interpretation. The teachers had not got any experience with the transfer of the method to another school level. So the teachers haven't done this transfer because it was to difficult or because of a lack of time.

This indicates that the workshop conception and the student's material is very important to help teacher to work with Dramatic Interpretation in school. It is not sufficient that a material exist but that the material has been developed for a concrete school level.
If you want teachers to work more creatively and more process orientated you should help them in their preparation with material that could be easily used in the daily work at school.

© Markus Kosuch

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Direttive per le vostre lezioni

Fase iniziale	**Parere sugli esercizi**
Nome e atteggiamento del corpo – Fare conoscenza nel gruppo **Ruoli e registri vocali** - Esercizio ritmico di riscaldamento **Sinfonia** – Congelare il movimento (Freeze) (CD 1.1 0´00´´ + 4´28´´ + 6´18´´ + 8´55´´) **Atto primo** – Formare i quadri	

Immedesimazione	**Parere sugli esercizi**
Distribuzione dei ruoli Immedesimazione nei ruoli Scrivere la biografia del ruolo con l'aiuto delle domande per l'immedesimazione Leggere la biografia del ruolo ad alta voce (volontario) Indossare i costumi Assunzione di atteggiamenti muovendosi Assunzione di atteggiamenti stando fermi Assunzione di atteggiamenti parlando Assunzione di atteggiamenti cantando Creazione di situazioni con recitativi	

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Immedesimazione nel gruppo	**Parere sugli esercizi**
Formazione dei gruppi Imparare i brani musicali dei gruppi Ideazione di scene con il canto	

L'amore e la differenza di classe – Arnoldo e Matilde	**Parere sugli esercizi**
Lettura della scena, chiarire le azioni, i sentimenti e le intenzioni Costruzione della situazione nello spazio Posizioni statuarie iniziali Dialogo con „l'alter ego" Scena – Dialogo fra Matilde e Arnoldo Dialogo sulle sensazioni provate durante la scena Commenti da parte degli altri ruoli Ascolto della musica della scena „Tutto apprendi, o sventurato..." (CD 2.9)	

Fra amore e patria – Tell e Arnoldo	**Parere sugli esercizi**
Lettura di gruppo Lettura a due Costruzione di posizioni statuarie Commenti delle posizioni statuarie da parte degli "scultori" Ascolto della musica guardando le posizioni statuarie "Cangiar mia sorte..." (CD1.8, 3´50´´)	

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Il capello di Gessler	**Parere sugli esercizi**
Distribuzione dei ruoli Leggere le descrizioni della situazione Imparare il canto di omaggio Costruzione della situazione nello spazio Entrata in scena con musica Marcia (CD 3.3, 2´39´´ - 2´55´´) Domande alle persone in scena Assunzione di atteggiamenti cantando Ascolto della musica con la scena (discorso di Gessler) „L'orgoglioso invan pretende ...“ (CD 3.3, 2´55´´) Scena con musica – inchino d'avanti al cappello (CD 3.5) Dialogo sulle sensazioni provate durante la scena Ascolto della musica della scena	

Il tiro alla mela	**Parere sugli esercizi**
Ascolto dell'aria per immedesimarsi nella situazione di Guglielmo Tell “Resta immobile...” (CD 3.9) Ascolto della musica per immaginare lo svolgimento della scena (CD 3.9, 3´26´´ - 0´44´´) Costruzione della situazione dell'inizio in posizioni statuarie Fermare la musica per cambiare le posizioni statuarie Ripetere le posizioni statuarie una dopo l'altra	

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Il giuramento di Rutlì	**Parere sugli esercizi**
Distribuzione dei ruoli	
Leggere delle descrizioni della situazione	
Imparare i 3 segnali del corno	
Imparare i 3 canti	
Costruzione della situazione nello spazio	
Entrata in scena con i segnali del corno e i canti	
Scena – monologo di Guglielmo Tell	
Ascolto della musica in scena CD 2.16, 1´30´´ - 3´20´´)	

Fase finale	**Parere sugli esercizi** Vi è piaciuto ... ?					Vorrei provarlo a scuola		
Atteggiamenti da assumere durante l'aria „Tu che l'appoggio ..." (CD 4.6 0´00´´ - 2´59´´)	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sí**
Commenti delle "sculture"	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Commenti sulle "sculture"	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Scene precedute da relativa descrizione (Finale CD 4.9)	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Abbandono del ruolo	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Conclusioni	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

First comments on the workshop of "Guglielmo Tell" by Gioachino Rossini

Primi commenti sul workshop "Guglielmo Tell di Gioachino Rossini"

Please answer to the following questions
Rispondete alle seguenti domande

1. What seems to be the central aspect of the opera "Guglielmo Tell" from your own point of view?
1. Qual'è la vostra opinione sull'aspetto centrale dell'opera lirica "Guglielmo Tell"?

2. What was your most important impression of the activities of our workshop?
2. Qual'è stato per lei l'aspetto più interessante del workshop?

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?
3. Se continueremo il workshop, quali quesiti vorreste porre e trattare?

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?
4. Come descrivereste l'atmosfera nel gruppo? Lei come si è trovato?

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Fase iniziale	**Parere sugli esercizi** Vi è piacuto ... ? Vorrei provarlo a scuola
Nome e atteggiamento del corpo – Fare conoscenza nel gruppo	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**
Ruoli e registri vocali - Esercizio ritmico di riscaldamento	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**
Sinfonia – Congelare il movimento (Freeze)	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**
Atto primo – Formare i quadri	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**

Immedesimazione	**Parere sugli esercizi** Vi è piacuto ... ? Vorrei provarlo a scuola
Distribuzione dei ruoli	**–2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**
Immedesimazione nei ruoli	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**
Scrivere la biografia del ruolo con l'aiuto delle domande per l'immedesimazione	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**
Leggere la biografia del ruolo ad alta voce (volontario)	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**
Indossare i costumi	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**
Assunzione di atteggiamenti muovendosi	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**
Assunzione di atteggiamenti stando fermi	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**
Assunzione di atteggiamenti parlando	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**
Assunzione di atteggiamenti cantando	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**
Creazione di situazioni con recitativi	**-2 -1 0 +1 +2** **no forse sì**

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Immedesimazione nel gruppo	**Parere sugli esercizi** Vi è piaciuto ... ?					Vorrei provarlo a scuola		
Formazione dei gruppi	**–2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Imparare i brani musicali dei gruppi	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Ideazione di scene con il canto	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**

L'amore e la differenza di classe – Arnoldo e Matilde	**Parere sugli esercizi** Vi è piaciuto ... ?					Vorrei provarlo a scuola		
Lettura della scena, chiarire le azioni, i sentimenti e le intenzioni	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Costruzione della situazione nello spazio	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Posizioni statuarie iniziali	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Dialogo con „l'alter ego"	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Scena – Dialogo fra Matilde e Arnoldo	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Dialogo sulle sensazioni provate durante la scena	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Commenti da parte degli altri ruoli	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Ascolto della musica della scena	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**

Fra amore e patria – Tell e Arnoldo	**Parere sugli esercizi** Vi è piaciuto ... ?					Vorrei provarlo a scuola		
Lettura di gruppo	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Lettura a due	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Costruzione di posizioni statuarie	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Commenti delle posizioni statuarie da parte degli "scultori"	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**
Ascolto della musica guardando le posizioni statuarie	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**no**	**forse**	**sì**

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Il capello di Gessler	**Parere sugli esercizi** Vi è piacuto ... ?	Vorrei provarlo a scuola	
Distribuzione dei ruoli	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Leggere le descrizioni della situazione	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Imparare il canto di omaggio	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Costruzione della situazione nello spazio	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Entrata in scena con musica	**2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Domande alle persone in scena	**2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Assunzione di atteggiamenti cantando	**2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Ascolto della musica con la scena (discorso di Gessler)	**2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Scena con musica – inchino d'avanti al cappello	**2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Dialogo sulle sensazioni provate durante la scena	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Ascolto della musica della scena	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**

Il tiro alla mela	**Parere sugli esercizi** Vi è piacuto ... ?	Vorrei provarlo a scuola	
Ascolto dell'aria per immedesimarsi nella situazione di Guglielmo Tell	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sí**
Ascolto della musica per immaginare lo svolgimento della scena	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Costruzione della situazione dell'inizio in posizioni statuarie	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Fermare la musica per cambiare le posizioni statuarie	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**
Ripetere le posizioni statuarie una dopo l'altra	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse** **sì**

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Il giuramento di Rutlì	**Parere sugli esercizi** Vi è piacuto ... ?	Vorrei provarlo a scuola		
Distribuzione dei ruoli	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**
Leggere delle descrizioni della situazione	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**
Imparare i 3 segnali del corno	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**
Imparare i 3 canti	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**
Costruzione della situazione nello spazio	**2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**
Entrata in scena con i segnali del corno e i canti	**2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**
Scena – monologo di Guglielmo Tell	**2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**
Ascolto della musica in scena	**2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**

Fase finale	**Parere sugli esercizi** Vi è piacuto ... ?	Vorrei provarlo a scuola		
Atteggiamenti da assumere durante l'aria	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sí**
Commenti delle "sculture"	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**
Commenti sulle "sculture"	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**
Scene precedute da relativa descrizione	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**
Abbandono del ruolo	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**
Conclusioni	**-2 -1 0 +1 +2**	**no**	**forse**	**sì**

Documentazione del seminario tenutosi nella scuola (foglio verde)

1. Descrivete dove e come si è svolto il vostro progetto (scuola, classe, partecipanti, eccetera).

Titolo del progetto:
Interpretazione scenica del **Guglielmo Tell di Gioachino Rossini**

Scuola:

Nome dell'insegnante o Conduttore del seminario:

In quale classe si è svolto il progetto? Annotate l'età degli allievi
classe: ☐ età degli allievi: ☐

Da quanti allievi è formata la classe nella quale avete lavorato?
Numero degli allievi ☐

Nella vostra scuola si insegna musica? Quante ore alla settimana?
sì ☐ numero di ore: no ☐

In quante ore è stato realizzato il progetto?
☐

Dove si è svolto il progetto?

☐ **in classe**

☐ **nell'aula di musica**

☐ **in un'aula per seminari**

☐ **altrove:_____**

Gli allievi avevano già fatto esperienze con metodi simili a quello dell'interpretazione scenica?
sì ☐ no ☐

Se sì, quali?

Altre informazioni rilevanti relative alla scuola, alla classe e alle condizioni di svolgimento del lavoro:

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Mettete la crocetta sui metodi con i quali avete lavorato ☒

Fase iniziale	**Commentate le esperienze fatte**
☐ **Nome e atteggiamento del corpo** – Fare conoscenza nel gruppo ☐ **Ruoli e registri vocali** - Esercizio ritmico di riscaldamento ☐ **Sinfonia** – Congelare il movimento (Freeze) ☐ **Atto primo** – Formare i quadri	

Immedesimazione	**Commentate le esperienze fatte**
☐ Distribuzione dei ruoli ☐ Immedesimazione nei ruoli ☐ Scrivere la biografia del ruolo con l'aiuto delle domande per l'immedesimazione ☐ Leggere la biografia del ruolo ad alta voce (volontario) ☐ Indossare i costumi ☐ Assunzione di atteggiamenti muovendosi ☐ Assunzione di atteggiamenti stando fermi ☐ Assunzione di atteggiamenti parlando ☐ Assunzione di atteggiamenti cantando ☐ Creazione di situazioni con recitativi	

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Immedesimazione nel gruppo	**Commentate le esperienze fatte**
□ Formazione dei gruppi □ Imparare i brani musicali dei gruppi □ Ideazione di scene con il canto	

L'amore e la differenza di classe – Arnoldo e Matilde	**Commentate le esperienze fatte**
□ Lettura della scena, chiarire le azioni, i sentimenti e le intenzioni □ Costruzione della situazione nello spazio □ Posizioni statuarie iniziali □ Dialogo con „l'alter ego" □ Scena – Dialogo fra Matilde e Arnoldo □ Dialogo sulle sensazioni provate durante la scena □ Commenti da parte degli altri ruoli □ Ascolto della musica della scena	

Frau amore e patria – Tell e Arnoldo	**Commentate le esperienze fatte**
□ Lettura di gruppo □ Lettura a due □ Costruzione di posizioni statuarie □ Commenti delle posizioni statuarie da parte degli "scultori" □ Ascolto della musica guardando le posizioni statuarie	

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Il capello di Gessler	**Commentate le esperienze fatte**
□ Distribuzione dei ruoli □ Leggere le descrizioni della situazione □ Imparare il canto di omaggio □ Costruzione della situazione nello spazio □ Entrata in scena con musica □ Domande alle persone in scena □ Assunzione di atteggiamenti cantando □ Ascolto della musica in scena □ Scena con musica – inchino d'avanti al cappello	

Il tiro alla mela	**Commentate le esperienze fatte**
□ Ascolto dell'aria per immedesimarsi nella situazione di Guglielmo Tell □ Ascolto della musica per immaginare lo svolgimento della scena □ Costruzione della situazione dell'inizio in posizioni statuarie □ Fermare la musica per cambiare le posizioni statuarie □ Ripetere le posizioni statuarie una dopo l'altra	

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

Il giuramento di Rutlì	**Commentate le esperienze fatte**
□ Distribuzione dei ruoli □ Leggere delle descrizioni della situazione □ Imparare i 3 segnali del corno □ Imparare i 3 canti □ Costruzione della situazione nello spazio □ Entrata in scena con i segnali del corno e i canti □ Scena – monologo di Guglielmo Tell □ Ascolto della musica in scena	

Fase finale	**Commentate le esperienze fatte**
□ Atteggiamenti da assumere durante l'aria □ Commenti delle "sculture" □ Commenti sulle "sculture" □ Scene precedute da relativa descrizione □ Abbandono del ruolo □ **Conclusioni**	

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

6. Questionario 2

Compilate il questionario dopo l'ultima lezione su Guglielmo Tell

1. Svolgimento della lezione

La lezione si è svolta così come avevate pensato di strutturarla o in modo diverso?
Nel secondo caso, quali sono state le principali ragioni di tale diversificazione?

2. Considerazioni relative al proprio ruolo

Durante il progetto sull'interpretazione scenica, avete rilevato delle differenze tra il ruolo di insegnante che avete durante le normali lezioni e quello di conduttore del progetto stesso?
sì ☐ no ☐ non lo so ☐
Se sì, descrivete tali differenze.

3. Allievi

Il comportamento degli allievi era lo stesso di quello tenuto durante le normali lezioni?

	Rispetto alle normali lezioni di meno uguale di più
Concentrazione degli allievi durante il progetto	-2 -1 0 +1 +2
Curiosità degli allievi durante il progetto	-2 -1 0 +1 +2
Impegno degli allievi durante il progetto	-2 - 1 0 +1 +2
Partecipazione attiva degli allievi durante il progetto	-2 -1 0 +1 +2
Creatività degli allievi durante il progetto	-2 -1 0 +1 +2
Interazione sociale degli allievi durante il progetto	-2 -1 0 +1 +2

Descrivete una situazione che vi ha particolarmente colpito.

4. Musica

Qual'è la vostra opinione rispetto all'attività musicale degli allievi durante il progetto?
Quale delle seguenti situazioni favorisce l'approccio degli allievi con la musica, quale li aiuta a dare un senso alla musica? (Potete indicare diverse situazioni)

Asssunzione di atteggiamenti cantando (in coro o a solo)	☐	Trovare la „propria" musica, dopo essersi immedesimati in un ruolo	☐
Ascolto della musica	☐	Esercizi ritmici	☐
Ascolto della musica e ideazione di una scena	☐	Esercizi di riscaldamento con musica	☐
Realizzazione di una scena con la musica	☐	Viaggi con la fantasia con accompagnamento musicale	☐

Altro:

5.Ulteriori considerazioni

Interpretazione scenica di ***Guglielmo Tell*** di Gioachino Rossini

7. Questionario 3

Compilate il questionario dopo aver assistito ad una rappresentazione del Guglielmo Tell con i vostri allievi

6. L'opera e il teatro

Gli allievi erano interessati ad andare a teatro?

sì ☐ no ☐ ambivalente ☐

Come si sono comportati gli allievi durante la rappresentazione?

curiosi e concentrati ☐ concentrati ☐ più o meno concentrati ☐
annoiati ☐ hanno disturbato ☐

Di che cosa hanno discusso, che domande hanno posto dopo lo spettacolo e come si sono espressi sulla messa in scena?

7. Lavoro svolto

Quanto avete lavorato?

Rispetto alle normali lezioni: di più ☐ lo stesso ☐ di meno ☐

È stato un lavoro produttivo?

sì ☐ no ☐ non so ☐

Ripetereste l'esperienza fatta?

sì ☐ no ☐ non so ☐

Altre considerazioni:

8. Parere qualitativo

Esprimete un giudizio sulla qualità del progetto:

	Qualità
Preparazione del progetto	**-2 -1 0 +1 +2**
Materiale relativo all'opera	**-2 -1 0 +1 +2**
La qualità del metodo	**-2 -1 0 +1 +2**
La struttura del progetto	**-2 -1 0 +1 +2**

Che cosa mancava o che cosa potrebbe essere migliorato?

9. Ulteriori considerazioni

8. Documentazione

Documentate il più possibile lo svolgimento del progetto, anche con fotografie e/o video e raccogliete i contributi degli allievi (per esempio la loro descrizione del ruolo interpretato, relazioni, fotografie). Vi preghiamo di fare una copia del materiale raccolto e di farcela pervenire.

Vi preghiamo di inviare la vostra documentazione, il materiale, le fotografie e i questionari a:

As.Li.Co.
Barbara Minghetti
Corso di Porta Nuova, 46
20121 Milano

Grazie per il vostro sostegno e il vostro contributo al progetto!

Il team di ricerca dell'Università di Oldenburg - Germania
I.S.I.M. - Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater Berlin/Stuttgart
(Istituto per l'Interpretazione scenica del teatro d'opera Berlino/Stoccarda)

Per ulteriori e aggiornate informazioni sull'Interpretazione scenica:

www.musiktheaterpaedagogik.de

2.7	**Einzelstudie zu "Dramatic Interpretation in the European context"**

- Helsinki 1 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Chorus – Sept. 2001
- Helsinki 2 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Teachers – Feb. 2002
- Helsinki 3 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – Sept. 2002
- Helsinki 4 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – University students – Sept. 2002
- Helsinki 5 – ***Facilitator training*** – Teachers and Artists – April 2003
- Milano 1 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Dec. 2001
- Milano 2 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Feb. 2002
- Munich 1 – ***West Side Story*** – Bernstein – Teachers & students – Nov. 2001
- Munich 2 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – June 2002

Orange paper
Yellow paper
Red paper
Green paper

Documentation and evaluation of the RESEO project: Dramatic Interpretation in the European context

Documentation and evaluation of the workshop on: Dramatic Interpretation of *West Side Story by* Leonard Bernstein

Final Report – orange paper

Part: Markus Kosuch

Organisation: Bayrische Staatstheater – Bayrische Theaterakademie/Theater und Schule/ Munich – ***West Side Story by*** Leonard Bernstein

Evaluation and results in general
In this orange paper you could find the evaluation and results on the base of the interims report June 2002 (grey paper) and on the different questionnaires (red paper and green paper).

Overview:
Number of workshops
1 workshops took place

- two days workshop for teachers with 16 participants (13 took part in the evaluation; the two school students did not participate)

Participants
5 teachers (all female) six training teachers (5 female/ 1 male), 2 university students (female), 2 school students and the head of the education department participated in this workshop – 16 participants (PT) (15 female and 1 male.

Time
November 9 and 10; 2001

School projects running up to July 2002

Number of school projects
Two school projects up to July 2002

© Markus Kosuch

Content

1. Basic information page 3

2. Exercises implemented in the workshop (in German) page 4

3. Documentation of the results and feedbacks of the workshop (in German) page 9

4. First Conclusions and results: page 14

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper" page 15

5.1. Documentation of the first four questions (in German) page 15

5.2. Evaluation of the first four questions page 20

5.3. Evaluation of each single method page 23

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2) page 26

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1 page 28

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the questionnaires 2 and 3 - "green papers" page 29

6.1. Documentation of the questionnaire 2 – "green paper" page 30

6.2. Summary of the results of the questionnaire 2 page 32

6.3. Documentation of questionnaire 3 – "green paper" page 33

6.4. Summary of the results of the questionnaire 3 page 34

6.5. With how many methods did the teachers work in the school projects? page 35

6.6. Correlation between "How did you like the method" - "Will you work with the method?" – "I have worked with the method!" page 36

7. Final summary and conclusion page 38

Annex page 39

- Short cut of the workshop (yellow paper)
- Questionnaire 1 (red paper)
- Questionnaire 2 and 3 (green paper)

© Markus Kosuch

1. Basic information

Teacher's training workshop in Munich on Dramatic Interpretation of *West Side Story* November 9 and 10, 2001

The workshop on Dramatic Interpretation of ***West Side Story*** by Leonard Bernstein took place in Munich November 9 and 10, 2001.
The partners of the project are: the Bayrische Theaterakademie/ Theater und Schule (theatre and school) and the University of Oldenburg.
We worked with a conception, which had been first evaluated 1993 at the university of Oldenburg and had been published in Germany 1997. Markus Kosuch had implemented the workshop.

Time: The schedule previewed has been:

Previewed	**Realised**
Friday 17.00 - 21.00 Saturday 9.30 – 13.30 and 14.30-18.30	Friday 17.00 - 21.00 Saturday 9.30 – 13.00 and 14.00-19.00

Participants:
16 participants (PT) (15 female and 1 male).

5 teachers (5 females)
- 1 (Hauptschule – secondary (junior) school)
- 2 (Realschule – secondary (modern) school)
- 1 (Gymnasium)
- 1 (Gesamtschule – comprehensive school)

6 training teachers (5 females 1 male)
- 5 (Hauptschule – secondary (junior) school)
- 1 primary school

2 university students (2 females)
2 school students (age 16) (2 females)
1 head of the education department

Women except the role of „Diesel" had played all male characters.
All participants got the opportunity to attend a West Side Story performance at the Gärtnerplatz-Theatre in Munich.

School projects
2 out of 8 teachers planned to implement a school project.

© Markus Kosuch

2. Exercises implemented in the workshop

1. *" … from your first cigarette to your last dyin' day"* **Kollektive Einfühlung**	Kommentare
Kennenlernen über Haltungen von Jugendlichen, die sich stark fühlen.	d.w.g.
Warm-up	d.w.g.
Gehhaltungen zum "Blues", "Mambo" und zur "Promenade"	d.w.g.
Gruppenaufteilung (Jets und Sharks) und Verkleidung	d.w.g.
Gruppenhaltung entwickeln (Gruppenarbeit) • Gehhaltung zur Musik • Begrüßungsgeste • Angriffshaltung • Singhaltung zum Gruppensong	d.w.g. d.w.g. d.w.g. d.w.g. d.w.g. d.w.g.
Präsentation der Gruppenhaltungen	d.w.g.
Konfrontationsspiel – musikalisch (Tritonus)	d.w.g.
Feedback und Reflektion (Wie entsteht der Gruppenzusammenhalt und das Gruppengefühl?)	Dokumentation siehe Feedback 1

2. *"... an anthology of what is called American"* **Musik-Stop-Standbildverfahren zum Prolog**	**Kommentare**
Methode "Standbilder bauen" erläutern und üben	d.w.g.
Musik hören und Veränderungen per Handzeichen zeigen.	d.w.g.
Standbilder zur Musik bauen	d.w.g.
Standbilder zu einer Choreographie verbinden	d.w.g.
Reflektion	d.w.g.

© Markus Kosuch

3.a. *"I feel pretty, oh so pretty"*	**Kommentare**
Individuelle Einfühlung	
Rollenkarten verteilen	d.w.g.
Rollentext gleichzeitig laut lesen („Du" in ein „Ich" verwandeln)	d.w.g.
Verkleidung der Rolle anpassen	d.w.g.
Arbeit an Rollenhaltungen	d.w.g.
• Gehhaltung (teilweise zur Musik)	d.w.g.
• Sprechhaltung zu einem typischen Satz	d.w.g.
• typische Macke	d.w.g.
Begegnungsspiel zur Präzisierung der Rollenhaltungen	d.w.g**.**
Rollenbiographien schreiben lassen (eventuell als Hausaufgabe)	Als Hausaufgabe für die Fahrt mit der S-Bahn nach Hause. Tag wurde mit „Pau-Ritual" abgeschlossen Ende des ersten Workshop-Tags
3.b. *(eventuell hier eine Zäsur setzen und die TN an der Rollenbiographie arbeiten lassen)*	**Beginn des zweiten Workshop-Tags** Die Einfühlungsphase kollektive und individuell wurden im Schnelldurchlauf wiederholt. Vorübung: TN erzählen sich in Paaren ihre Rollenbiographie.
Präsentation der Rollen und Befragung	d.w.g.
Fototermin (Dokumentation)	verschoben, da eine Fotografin am Nachmittag das Projekt dokumentierte.
Wandzeitung mit Fotos und Rollenbiographien erstellen	Als Arbeitstechnik erwähnt aber im Workshop nicht hergestellt.
Soziogramm (Wie stehe ich zu den anderen?)	d.w.g. zu Riff, Bernardo, Maria, Toni
Erfahrungsbezogenes Feedback und Entwicklung von Fragestellungen	d.w.g. siehe FB 3 Ausführliches Gespräch über die Kernthesen der Methode und die Umsetzung in der Schule (Gesprächsbedürfnis der TN)
Hausaufgaben: Recherche zur sozialen Situation in New York	**Als Arbeitsmöglichkeit erwähnt**

© Markus Kosuch

4. *"Now come, it won't hurt you to have a good time"* **Der Tanz in der Turnhalle**	**Kommentare** Aufgrund des ausführlichen Methodengesprächs waren nur 60 Minuten Zeit
Warm-up über Gruppenhaltungen und Elementen aus der individuellen Einfühlung	d.w.g.
Von der Turnhalle zum Tanzsaal – Vorbereitung des Ortes und situative Einfühlung	d.w.g.
• Verkleiden	d.w.g.
• Einrichten der Szene, des Raumes	d.w.g.
• Orientierung über den Ablauf der Tanzveranstaltung durch szenisches Lesen	d.w.g.
• Orientierung durch Choreographie-Proben	d.w.g.
Das Tanzspiel von Gladhand misslingt	
• Befragung der Figuren vor dem Tanz	d.w.g.
• Szenisches Spiel mit Textvorlage zur Musik	d.w.g.
• Befragung der Figuren nach dem Tanz	d.w.g.
Szenische Reflexion nach dem Tanz Rollenspiele zur Verarbeitung	Die szenische Reflektion wurde spontan ohne Vorbereitung durchgeführt.
• Maria + Anita in der Nähstube	Maria + Anita + Rosalie
• Runder Tisch: die Erwachsenen	entfiel
• Beratung der Jets	d.w.g.
• Beratung der Jet-Mädchen	d.w.g.
• Beratung der Sharks	d.w.g.
• Beratung der Shark-Mädchen	siehe Anita + Maria
Sachbezogenes Feedback Die Konfliktlinien des Musicals	d.w.g. siehe FB 4

5. *"One hand, one heart" – Toni und Maria* **Toni und Maria – die Liebe als Gegenentwurf**	**Kommentare**
Vorübung durch Singhaltung zu *"Maria"* und *"I feel pretty"* – Begegnungsspiel	d.w.g.
Kollektive Sprechhaltung als Vorübung zur Balkonszene – *„Ich hab dich lieb" – „Ja, ja geh schnell"*	d.w.g.
Balkonszene – Szenisches Lesen mit und ohne Musik	d.w.g.
Erfahrungsbezogenes Feedback	d.w.g. in Kleingruppen à 4 TN

6. *"Keep coolly cool boy!"* **Cool-sein als Ideal – Cool-Fuge**	**Kommentare**
6.a. Bewegungsimprovisation Szenisches Lesen in unterschiedlichen Sprechhaltungen	d.w.g.
• Reihum – einen Satz	d.w.g.
• mit Regisseur, der Sprechhaltung vorgibt	d.w.g.
• im Chor	entfiel wurde nur erwähnt
Bewegungsimprovisation zur Coolfuge Übung zum Auf- und Abbau von Körperspannungen	d.w.g.
Choreographie zur Coolfuge (Arbeit in zwei Gruppen: „Choreographen" und „Tänzer"	d.w.g. nach dem Feedback wollte die Tänzergruppe die Ergebnisse auch sehen. Die Choreographengruppe erklärte sich zum „Vortanzen" bereit.
Erfahrungsbezogenes Feedback	d.w.g.
6.b. Instrumentale Erarbeitung der Cool-Fuge	entfiel aus Zeitmangel
Einstudieren des Fugenthemas	entfiel
Gruppenimprovisation	entfiel
Festlegung eines Improvisationsablaufs	entfiel
Reflektion	entfiel

7. *"There gonna be a fight tonight"* Eskalation der Gewalt – der Kampf unter der Autobahn	**Kommentare**
Warm up: Schattenboxen	d.w.g.
Situative Einfühlung in	d.w.g.
• die Gruppen "Jets" und "Sharks"	d.w.g.
• Toni und Maria	d.w.g.
Arbeit an Singhaltungen zu *„Tonight"*	d.w.g.
Präsentation der individuellen Singhaltung (Demonstration der Erwartungshaltung)	d.w.g.
Der Kampf unter der Autobahn – Szenisches Spiel des „Rumble"	d.w.g.
• Aufbau des Orts „Unter der Autobahn"	d.w.g.
• Szenisches Spiel in Einzelbildern nach Regieanweisungen (2-3 Durchgänge)	d.w.g. zur Einfühlung wurde das Quintett „Tonight" in einer „Erwartungshaltung" gehört.
• Szenisches Spiel als kontinuierliche Bilderfolge mit Musik	d.w.g.
• Befragung der Spieler in den Rollen	d.w.g.
Abschiednehmen von Riff und Bernardo aus der Rollenperspektive	d.w.g.
Rollen ablegen („Pau"-Ritual)	wurde erst nach der Reflektion durchgeführt
Reflektion und Ausblick (auch als Hausaufgabe)	
• Bericht aus der Rollenperspektive: Wie ist es dazu gekommen?	d.w.g.
• Ein Brief mit Ratschlägen an meine Rolle	• als Möglichkeit der Reflektion benannt
• Welche Lösungsansätze gibt es um Gewalt zu vermeiden?	• als Möglichkeit der Reflektion benannt
• Welche Lösungsansätze gab es in New York in den 50er Jahren?	• als Möglichkeit der Reflektion benannt

© Markus Kosuch

3. Documentation of the results and feedbacks of the workshop

The whole documentation is done in German.

Feedback 1 (Spieleinheit 1) Kollektive Einfühlung

1: Am Anfang war das Laufen schwierig. Die Gruppendynamik war beeindruckend. Interessant zu beobachten, wie die andere Gruppe ihre Gehhaltung entwickelt.

2: Interessant zu beobachten. Der Gruppenprozess ist sehr schnell in Gang gekommen.

3: Mehr Zeit gewünscht, um sich auszuprobieren. In der Gruppe haben wir uns fast zu schnell geeinigt. Gruppengefühl ist noch nicht ganz entstanden.

4: Beeindruckend wie man von zwei verschiedenen Arten Musik ausgeht und über ritualisierte Formen Gruppen entstehen. Eine wohltuende Reduktion auf das Wesentliche.

5: Sich in einer Gruppe zu fühlen tat sehr gut. Die Musik hat stark angeregt, sich zu bewegen.

6: Wie schnell es geht sich einzufühlen.

7: Wie schnell es ging sich als Gruppe zu fühlen. Obwohl Musik gleich, haben alle verschiedenen Bewegungen der TN gepasst.

8: Bin mit wenig Erwartung gekommen. Wie schnell man in diese neue Welt eintauchen kann. Gut, dass man von einander abgucken konnte.

9: Ob die Gruppen sich nach dem Spiel hassen werden? Lust an Aggression gespürt.

10: Sehr gut die Spannung zwischen selber ausprobieren können und Vorgaben durch den Spielleiter.

11: Die Schule ist plötzlich sehr weit weg. Toll: Jeder macht dem anderen etwas vor. Gut reingekommen. Tolles Gemeinschaftsgefühl.

12: Bin noch unkonzentriert.

13: Ich fand es sehr gut, dass ich mich entscheiden durfte zu welcher Gruppe (Musik) ich gehören wollte.

14: Die Variabilität zwischen spielen und singen war beeindruckend. Die Hemmschwelle am Anfang gespürt, bis man dann reingekommen ist.

15: Mehr Zeit sich gewünscht. Die Erfahrungsunterschiede in den Gruppen sind spannend.

16: Wunsch bei den anderen zuzuschauen, wie sie ihre Gehhaltung entwickeln.

Reflexion 1 (Kollektive Einfühlung) – Gespräch über Entstehung des Gruppengefühls

3: Puertoricaner: Die Musik hat mich reingebracht.

14: Die Jets waren in der Bewegung eckig, die Sharks rund. Interessanter Unterschied.

4: Jets bodenständig. Sharks tänzelnd.

15: Puertoricaner in der Geschichte/ Tradition verwurzelt. Die Verkleidung und die Masse hat das Gefühl erzeugt.

11: Das Temprament erzeugt das Gruppengefühl.

9: Puertoricaner fühlen sich als Brüder. Bei den Amis nicht so klar was sie verbindet.

15: Puertoricaner haben ihre Wurzeln in der Geschichte.

4: Terrain- und Raumbindung im Gegensatz zu Geschichte.

3: Aggression als gemeinsames Potential

Feedback 3 (Spieleinheit 3) – Individuelle Einfühlung
(Die TN werden mit ihren Rollennamen benannt, um die Kommentare besser zuzuordnen.)

Maria: Habe mir die Rolle nicht ausgesucht. Hatte das Blatt einfach in der Hand. Normalerweise eher einen coolen Typen ausgewählt.

Graziella: Spaß zu spielen. Ist Graziella eine Puppe oder eine ernst zu nehmende Person? Die Jungs sehen in ihr nur die Puppe.

Diesel: Stehe im Hintergrund der Gang. Vater im Knast gewesen. Welchen Einfluß hat er im Viertel. Wie stehen die anderen der Gang zu mir.

Anybodys: Sie ist eine Nebenherläuferin. Es war schwierig in die Figur hineinzufinden.Ist sie mehr Junge? Schwer ob sie ein Junge in Jeans sein will oder weiblich gekleidet ist. Ich habe mich für weiblich gekleidet entschieden.

Baby John: Ich weiß nicht welche Beziehung der zu Mädchen hat. Wie stehe ich in der Gruppe und die Gruppe zu mir. Zufrieden mit der Rolle.

Velma: Typisches 16 jähriges Mädchen, der die Hormone durch den Körper schießen. Die Bilder von den Idolen Elvis und Ganganführer Riff haben mir geholfen in die Rolle zu kommen. Wie stehen ich zu den anderen?

Toni: Die Musik (Somethings coming) war schwierig. Ich nehme ihn als zerrissene Person war. Schwer weil die Musik so vielfältig war. Ist Toni jetzt cool oder aufgeregt? Ich nehme ihn als zerrissen wahr. Bei mir ist es so, dass ich ausbreche, wenn mir Dinge zu eng werden. Möchte wissen: Was ist vorher alles passiert? Schafft Toni das (auszubrechen)?

© Markus Kosuch

Riff: War schwierig darzustellen. Er ist im inneren glaube ich schüchtern und verzagt. Braucht eine Ersatzfamilie. Er wird für seine Trennung von der Familie und seine coolness bewundert. Er hat Angst Toni zu verlieren. Er ist unglücklich, wenn man ihn nicht mehr liebt. Soll ich ihn sportlicher spielen? Habe gestern vor dem Spiegel geübt.

Chino: Nicht klar. Er ist eher intellektuell und hat den Sprung geschafft. Es ist unklar, was seine Gefühle zu Maria sind. Frage: Was fühle ich (als Chino)?

Pepe: Die Rollenbeschreibung war ok. Am Anfang als er NY gekommen ist war er neugierig und offen. Die Geschichte in NY führt zu Traurigkeit. Jetzt trage ich eine Maske, wegen der Ablehnung durch die Amis. Frage: Welche Gefühle habe ich (als Pepe)?

Anita: Würde gerne ausbrechen. Ist nicht oberflächlich. Ihre Position ist unklar. Ist sie stark? Engste Vertraute Marias. Welche Rolle nimmt sie in der Geschichte ein?

Action: Ist wild und aggressiv. Es ist nicht einfach gewesen aggressiv zu sein. Was denken die anderen in der Gang von mir?

Rosalia: Es gibt eine große Distanz zwischen Maria und Anita und der Gang. Will mehr wissen. Frage: Wie stehe ich zu den anderen?

Indio: Ein Mensch ohne Bindungen, ohne Heimat. Gehört weder in die USA noch nach Puertorico. Warum er in der Gang ist, ist irgendwie unklar. Bindungen sind lose, innere Leere. Seine Indifferenz führt dazu, dass er von den anderen instrumentalisiert wird. Feigheit. Frage: Wie steht er zu Rosalia? Wie entwickelt sich das Verhältnis zu Rosalia?

Bernardo: Lebe-Mensch, leichtfertig. Tanz ist alles für ihn. Das Tänzerische hat sich in Coolness gewandelt. Frage: Wie ähnlich sind die Gruppen?

Gladhand: Er legt gern Platten auf und hört Musik. Ängstlicher Typ. Frage: Ist auch etwas anderes möglich? Tut er gern was er tut?

Im Anschluss an das rollenbezogene feedback schloss sich eine intensives 45 minütiges Gespräch über die Methode der Szenischen Interpretation an. Hierin wurden die Elemente angesprochen:
Rollenschutz in der Szenischen Interpretation im Gegensatz zum Rollenspiel. Für das Lernen ist es wichtig sich von seiner Rolle distanzieren zu können.
Die Lernvorteile wenn Handlungen reversibel sind
Lernebenen in der Szenischen Interpretation – musikalisch, inhaltlich, sozial
Fragen zur Umsetzung in der Schule
Funktion, Qualität und Umfang der Reflexionsgespräche in unterschiedlichen Klassenstufen

© Markus Kosuch

Kurz-Feedback 4 – (Spieleinheit 4) – Dance at the Gym
Wegen Mittagspause nur 5 Minuten

Es wurden drei Konfliktlinien angesprochen:
- zwischen den Gangs
- zwischen Toni und Riff
- zwischen Maria und Bernardo

Feedback 5 – (Spieleinheit 5) – Toni und Maria

Das feedback Gespräch fand in vierer-Gruppen statt ohne Plenum, als eine Variante der Möglichkeiten für feedback Gespräche.

Feedback 6 – (Spieleinheit 6) – Bewegungsimprovisation zur cool-Fuge
Da die TN hier nicht in ihren Rollen agiert haben, werden die feedback nicht identifiziert. Es gab auch noch Kommentare zur Spieleinheit „Toni und Maria"

1: Cool wars!

2: Einheit Toni und Maria: beeindruckend zu sehen was aus einem Text zu einer Musik alles entstehen kann.

3: Einheit Toni und Maria: Am Anfang schwergefallen und dann hat es Spaß gemacht. Bei der Bewegungsimprovisation habe ich Lust bekommen mitzumachen (war in der Choreographie-Gruppe).

4: Schwer etwas zu sagen. Die Ideen zur Bewegungsimprovisation sind beim Zuschauen entstanden.

5: Spaß gemacht!

6: Mutig! Die Eigendynamik in der Bewegung war beeindruckend.

7: Bei der Bewegungsimprovisation in der Vorhut zu sein hat Spaß gemacht und dann den Rest zuschauen zu können.

8: Toll in der Gruppe zu tanzen. Man nimmt nicht alles gleichzeitig war. Die Regieanweisungen (Choreographie-Gruppe) haben geholfen wahrzunehmen.

9: Es ist beeindruckend zu sehen, was die Musik mit uns macht. Sie gibt Ideen und Bewegungsimpulse.

10: Spaß in der Bewegungsimprovisation. Nur am Schluss als alle sich im Dreieck bewegt haben gab es zu viele Bewegungen. Schade dass wir nicht alle Szenen von Toni und Maria angeschaut haben.

11: es war klasse. Die Wirkung von Musik. Die Gruppe die sich im Einklang mit der Musik bewegt. Bewegung bis zum Höhepunkt.

© Markus Kosuch

12: Ich war in der Bewegungsgruppe und würde das Ergebnis gerne selber sehen.

13: Geht mir auch so. Würde gern das Ergebnis sehen. Toni und Maria war bis jetzt der Höhepunkt.

14: Lustig!

15: Toni und Maria war teilweise Kabarett-reif. Choreographie und Entwicklung hat Spaß gemacht.

Der Impuls der beiden Teilnehmer 12 und 13 wird von der Gruppe aufgegriffen. Die Choreographiegruppe versucht im Tanz zur Musik das umzusetzen, was sie der Tanzgruppe gesagt hat.

Feedback 7 – (Spieleinheit 7) – The Rumble

Frage: Wie ist es Ihnen in der Rolle in „The Rumble" gegangen?

Pepe: Mich hat die Szene sehr mitgenommen.

Maria: Beeindruckend wie die Szene mit so wenigen Regieanweisungen gespielt wurde.

Chino: Der Kampf war dramatisch.

Velma: Ich hätte gern eine Männer-Rolle gespielt und beim Schattenboxen in der Szene mitgemacht.

Anita: Kampf mit Interesse verfolgt. Anspannung voll gespürt. Habe um die Leute gefürchtet.

Anybody: Voll gespürt, was da passiert.

Baby John: Habe mich sehr gut reinversetzen können.

Rosalia: War voll drin. Habe die Straßen und die Pfützen gesehen. Schlimm nur zuzuschauen und nichts machen zu können.

Diesel: Die Stimmung ist total nach unten gesackt.

Riff: Als ich da lag, hatte ich den Wunsch: Könnte ich doch hören, was die Leute über mich sagen, wenn ich tot bin. Das war ein ganz tolles Gefühl.

Toni: Schrecklich, dass ich Bernardo erstechen musste. Es viel mir schwer von Bernardo und Riff Abschied zu nehmen. Da war ich nicht mehr richtig in der Rolle.

Bernardo: Als ich da tot lag und die anderen zu mir gekommen sind, wollte ich immer aufstehen und sagen: hey Leute ich bin doch gar nicht tot.

© Markus Kosuch

Indio: Erstaunt wie wir alle drin waren. Für mich war beeindruckend und erstaunlich, dass ich den Kampf als Männerkampf erlebt habe. Bei der Verabschiedung von Riff und Bernardo war ich fassungslos.

Action: Für mich war bemerkenswert, dass ich nicht betroffen sondern wütend war. Komisch, dass ich in der Rolle das Gefühl hatte: Jetzt könnte ich ein Auto zusammenschlagen. Komisch.

Rosalia: Ich hätte gern mitgekämpft.

4. First Conclusions and results:

The teachers were highly motivated to realise the project themselves in school.
The group decided to attend a performance together in the Gärtnerplatz Theatre in Munich Dec 21, 2001.

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper"

5.1. Documentation of the first four questions

This feedback took place after the last workshop session on Saturday (14.10 - 14.30 h)

1.) What seems to be the central aspect of the musical *West Side Story* from your own point of view?

Anita/Schülerin: Vorurteile, Hass, Liebe, Rache, Autorität

Riff/ Lehrerin RS: Der Umgang mit Gewalt, die Sinnlosigkeit von Gewalt

Rosalia/ Studentin: Kampf zwischen zwei Gruppen (zugezogenen & „ortsansässige")

Anybody/ Referendarin HS: Kampf/Rivalität zwischen zwei Jugendgangs bzw. zwischen zwei
Nationalitäten – Puertoricaner und Amerikaner

Graziella/ Schülerin Gymnasium: Verhalten zwei verschiedener Jugendgangs in New York in den 50er Jahren.

Action/ Studentin: Die Auseinandersetzung der beiden Gangs Jets und Sharks

Toni/ Gesamtschullehrerin:
- nicht funktionierende zwischenmenschliche Kommunikation
- keine Toleranz gegenüber fremdartigen Kulturen
- aufzeigen von gruppendynamischen Prozessen
- Darstellung und Eskalation von Gewalt + auch die Liebe siegt nicht

Bernardo/Lehrerin: Bandenkrieg – Puertoricaner in New York

Velma/Referendarin HS: Gewalt/ Aggression/ Coolheit und ihre Folgen

Baby John/ Referendarin HS: Bandenkrieg zwischen Jets und Sharks – Bildung von Gangs -> Romeo und Julia in der heutigen Zeit.

Diesel/ Referendar HS: Spannungen in multikulturellen Gesellschaftsbrennpunkten

Chino/ Referendarin GS: Liebe zwischen Toni & Maria contra Hass zweier rivalisierender Gangs in den 50er Jahren in New York

Indio/ Lehrerin Gym: Liebe die zerstört wird durch zwei gegnerische Gangs und ihre Brutalität.

Pepe/Lehrerin RS: Rivalitäten zwischen Jugendgruppen – Liebe zwischen „verschiedenen" Menschen.

Maria/ Lehrerin HS: Typisch: Kampf zwischen Jugendgangs aufgrund geringer Anlässe

© Markus Kosuch

2.) What was your most important impression of the activities of our workshop?

Anita/Schülerin:
- der Kampf am Ende des Workshops
- Tanz in der Turnhalle
- Balkonszene

Riff/ Lehrerin RS: Die Balance zwischen Distanz und Identifikation mit der Rolle (in die Rolle „schlüpfen“ und aus der Rolle heraustreten).

Rosalia/ Studentin: Schattenboxen und Standbild

Anybody/ Referendarin HS:
- Mix aus Gesang, Bewegung, Gestik, Mimik, etc.
- Szene von Toni &Maria nachspielen

Graziella/ Schülerin Gymnasium:
- Standbilder mit Musik bauen
- Der Kampf am Schluß

Action/ Studentin:
- Das Rollenspiel von Toni & Maria
- Schattenboxen (v.a. beim Schlusskampf)

Toni/ Gesamtschullehrerin: Die verschiedenen Möglichkeiten des Ausdrucks + das Umsetzen eines komplexen Werkes mit wenigen Mitteln, Vorkenntnissen (ein gutes Gefühl: Es ist machbar!)

Bernardo/Lehrerin:
- Die Betroffenheit der Teilnehmer am Ende des 1. Akt (nach dem Tod von Riff und Bernardo)
- Das aufeinander Einstellen auf den anderen in den verschiedenen Übungen.

Velma/Referendarin HS: Schattenboxen und Töne halten.

Baby John/ Referendarin HS:
- Dialog Toni + Maria
- Kampf am Ende.

Diesel/ Referendar HS:
- rapides Absacken der Stimmung bei Abschiedszene
- Wechsel von „Rolle“ auf „Person“.

Chino/ Referendarin GS:
- Kampfszene,
- Einfühlen in die beiden Gangs

Indio/ Lehrerin Gym: Das gemeinsame Kreieren von einer bisher unbekannten Textstelle

© Markus Kosuch

Pepe/Lehrerin RS:
- Singen: Tonight ... I'm gonna fight tonight -> Ausdruck durch Gesang
- Abschiedsszene
- Textszene „Maria-Toni"

Maria/ Lehrerin HS:
- Die szenischen Darstellungen
- Die Interaktionen (Vorübung)

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

Anita/Schülerin: Ich würde gern die Frage „was wäre wenn ..." stellen und die einzelnen Szenen in eine vollkommen andere Richtung laufen lassen.

Riff/ Lehrerin RS: Einzelarbeit mit den Charakteren und choreographische Arbeit der Gruppenszenen

Rosalia/ Studentin: Rolle der Musik -> dominant versus untergeordnet
Erziehung durch Musik versus Erziehung zur Musik
Kommt die Musik zu kurz?!

Anybody/ Referendarin HS:
- Einzelteile zusammensetzen und zu einem Ganzen fügen
- Als Abschluss die nachgespielten Szenen im „Original" auf Video anschauen

Graziella/ Schülerin Gymnasium:
- Wie entwickeln sich nun die Gruppen (da die Anführer nun tot sind)?
- Ich würde gern an den Standbildern zur Musik weiterarbeiten

Action/ Studentin:
- Wie kann ich beispielsweise eine szenische Interpretation in der Schule durchführen (genauer analysieren)
- Rollenverteilung von Frauen und Männern (-> Schüler und Schülerinnen)
- freie Improvisation zur Musik!

Toni/ Gesamtschullehrerin:
- Löst sich der Konflikt auf muss es immer so weitergehen?
- Wie kann ich die Spannung nach diesem dramatischen Ereignis unter der Brücke halten ohne flach zu werden?
- an der Verfeinerung der Rollen

Bernardo/Lehrerin:
- Wie geht es weiter von der Stelle, wo wir gerade stehen, bis zur Gesamtinszenierung?
- weiterarbeiten an musikalischer Untermalung und Umsetzung

Velma/Referendarin HS: **musikalische** Umsetzung von Szenen

Baby John/ Referendarin HS:
- Wie geht es weiter?
- Stirbt Maria auch?

© Markus Kosuch

- Weiterarbeiten: szenische Gestaltung in der Gruppe

Diesel/ Referendar HS: 0

- Szenische Umsetzung für Aufführungen auf der Bühne (-> Aufbau, Beleuchtung, Durchführung)

Chino/ Referendarin GS:

- Wie kann man die Szenen bühnenwirksam machen/ verbinden
- Eventuell Tipps und Möglichkeiten für Einsatz der szenischen Interpretation in der Grundschule

Indio/ Lehrerin Gym: Die eigene Rollendefinition noch genauer in der Gruppe mit denjenigen der anderen besprechen und aufeinander abstimmen, Gangart etc.

Pepe/Lehrerin RS:

- Fragen: Wie gehen die Figuren mit dem Tod ihrer Anführer um (Gefühle)?
- Musikalischer/ gesanglicher Ausdruck verschiedener Szenen

Maria/ Lehrerin HS:
Wie könnte ich das Erarbeitete in der Schule zu einem kurzen Bühnenstück (ca. 20 Minuten) zusammenfassen?

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?

Anita/Schülerin:

- Die Gruppendynamik war toll
- Es entstand eine wahnsinnige Spannung

Riff/ Lehrerin RS:

- Sehr konzentriert und ohne Leistungsdruck
- Sehr freundlich und partnerschaftlich
- Gute Wahrnehmungskapazität der einzelnen Teilnehmer!

Rosalia/ Studentin:

- Übungen zu schnell, zu kurz -> Problem den gesamten Stoff bzw. Inhalt zu erarbeiten, denn meiner Meinung nach benötigt Efahrungslernen auch Zeit die Erfahrungen machen zu können
- Trotzdem Lust & Spaß gehabt

Anybody/ Referendarin HS:

- Gemeinschaftsgefühl
- Jeder ist/ hat eigenen Charakter, den er mit den Rollen ausdrückt
- Nette, angenehme Atmosphäre

© Markus Kosuch

Graziella/ Schülerin Gymnasium:

- Ich fand das alle sehr konzentriert waren und alle sich sehr gut in ihre Rolle eingelebt haben.
- Ich selber fand gut, dass jeder seine eigene Meinung sagen konnte und jeder immer Ernst genommen wurde.
- Insgesamt habe ich mich, obwohl ich die Jüngste war, sehr wohl gefühlt.

Action/ Studentin:

- Atmosphäre positiv steigend
- Anfangs unwohler als gegen Ende gefühlt
- Alles etwas stressig wegen wenig Zeit und viel Informationen bzw. Aktivitäten

Toni/ Gesamtschullehrerin:

- Es war eine gute Atmosphäre
- Es hat Spaß gemacht, wenn es mitunter auch sehr schnell ging und vielleicht eine Verteilung auf 2,5 Tage möglich wäre oder ein einwöchiger Workshop mit anschließender Aufführung?

Bernardo/Lehrerin: Tolles Arbeitsklima. Jeder wurde in seiner Rolle optimal akzeptiert, Offenheit, viele sind über sich hinausgewachsen. Markus hat einen tollen Workshop geleitet!!!

Velma/Referendarin HS:

- Am Freitag: müde, benötigte lange Anlaufphase
- Samstag: volle Energie, Begeisterung, Motivation

Baby John/ Referendarin HS:

- Sehr gute Atmosphäre
- Klare Anweisungen
- Sehr gute Zusammenarbeit
- Teamwork: man hat gerne solo etwas vorgeführt (jeder für jeden !!)
- Feedbackrunden sehr wichtig!!

Diesel/ Referendar HS:

- Ziemlich genial, aber am 2. Tag leicht ermüdend aufgrund des Pensums

Chino/ Referendarin GS: Ich war beeindruckt von der rasch entstehenden Gruppendynamik; eigenes Einbringen und gemeinsames Umsetzen war sehr spannend

Indio/ Lehrerin Gym: sehr kooperativ; gegenseitiger Spannungsabbau mit den nötigen Entspannungsphasen; voll „drin“ in der Fiktion; die Zeit verging wie im Flug

Pepe/Lehrerin RS:

- Atmosphäre war sehr gut und wurde stündlich besser
- Ich habe mich immer mehr in die Rolle einfühlen können und diese auch gefühlt
- Mit der Gruppe und der Arbeit an den verschiedenen Sequenzen fühlte ich mich wohl

Maria/ Lehrerin HS: Locker, herzlich, warm. Körperlich gut und fit (obwohl krank!)

5.2. Evaluation of the first four questions (red papers)

Question 1:
What seems to be the central aspect of the opera *Cosi fan tutte* from your point of view?

All the answers given refer to the content of the opera. The participants mentioned specific and more general aspects of the opera:

- *Prejudices, hate, love, revenge, authority;*
- *Fight between two gangs; behaviour of the gangs in NY in the 50s; the war of two NY gangs; …*
- *Discover group-dynamic processes, escalation of violence; coolness and their consequences; tolerance of other cultures; how to deal with violence, senselessness of violence*

Conclusion
The teachers are defining a meaning in the opera using their experiences.
All answers are related to the story and the conflict of the opera. No methodology aspects are mentioned. No answers refer to music.

Question 2:
What was the most important impression of the activities in our workshop?

There are four different aspects the participants mentioned answering the question two:

1. Special and concrete exercises of workshop: *the fight at the end of the workshop, dance at the Gym and the balcony scene; shadow boxing;*
2. The method: *the balance between identifying with and distancing from a character; building stands in stills; mixture of singing, moving, gestures and mimic; realising a complex oeuvre with small things and without previous knowledge; the warm-ups; working on singing mannerism;*
3. Personal experiences: *the sadness at the end of the first act; the suddenly changing atmosphere when we had to say good bye to the dead gang-leaders;*
4. Music: *to try to keep the tone during the game of gang-confrontation; singing: "tonight, tonight"*

Summary: Most of the answers refer to point 1 and 2.

© Markus Kosuch

Question 3:
If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

There are three different aspects the participants mentioned answering the question three:

1. Content: *how will the gangs develop after the gang-leaders had been killed; to intensify the work with the characters; could the conflict been solved or does this conflict has to continue for ever? What is the reaction of the gang-members on the dead gang-leaders? Will Maria also die? How will the story go on?*
2. Music and art: *to work individually on the characters and on the choreography of group-scenes; the function of music (dominant versus supporting); "does music get a row deal"; to combine the elements to a piece; to watch the video at the end of the workshop; free improvisation to music; realise scenes musically; working on music and singing expression of scenes;*
3. Method: *I'd like to follow the question: "what happens if we changed elements of the scene…" and to see how scenes could change completely; to work more with stands in stills to music; how could I realise a dramatic interpretation ion school?; transfer of Dramatic Interpretation to elementary school;*
4. Others: *transfer to staging a piece in school*; *how to realise a presentation of 20 minutes in school?*

Conclusion and comparison
All the comments are spread more or less equally between these four aspects. This mixture shows that the teachers find a personal meaning in the opera and in the work. They are not only interested in the opera from the point of view of a participant but also from the point of view of a teacher. They are curious about the content and the work with music.

Question 4:
How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?
The participants mentioned three aspects

1. Atmosphere: *there was a great tension in the work; I had fun; cooperative; easy going; warm; I felt physically well even though I was ill; full of energy, motivation and enthusiasm;*
2. The cooperation: *the group-dynamic had been fantastic; friendly; concentrated without pressure to do well; we worked in partnership; the sense of community; everyone could speak freely and was taken seriously;*
3. The timing: *the exercises were to fast; everything was a little bit stressful because of a lack of time; it would have been better if we had 2,5 days up to one week to work with this musical – maybe with a small performance at the end; enough time for loosing the tension and relaxing;*
4. Personal: *I felt well even though I was the youngest (student aged 16); clear structure; feedback sessions were very important*

The participants enjoyed the atmosphere and the exceptional good cooperation. Some felt a bit under pressure of time and would have liked to work slower and with more time. They all have been enthusiastic about the relaxed and exceptional good atmosphere in the workshop. They felt save, open, encouraged and had fun. They described the atmosphere as intimate to some extent.

© Markus Kosuch

Summary of the feedback sessions
The groups mentioned elements in the reflection I would like to sum up:

Conclusions and results:
In the summary of the first questionnaire and the feedback sessions you could see, that the participants

- were really involved into the story and the conflict
- get an access to the music and
- were fascinated about the variety of methods and would like to learn more about learning on experience.

5.3. Evaluation of each single method (red paper)

In the red paper the participants have been asked to rate each method:
W1: How did you like it? (rates: -2; -1; 0; +1; +2)
W2: I will work with it (rates: -1 = no; 0= maybe; +1= yes)

Results:
n.s. = no statement
pt. = participant
MET = methods
No. = number

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**n.s.**	**Average W2** I will work with it **Percent saying yes/no**	**no**	**may be**	**yes**	**n.s.**	**No. of PT at No. of MET**
1,31 (1,21) [1] max.=2 791 (858) ratings	13	35	83	220	440	67	**Yes = 66,7 %** (57) **No = 8,6 %** (7,3) 733 (858) ratings	63	181	489	12 5	13 pt. at 66 MET
Percent %	1,5	4,1	9,7	25,6	51,3	7,8		7,3	21,1	57,0	14,6	66

Evaluation: How did you like it?
The average of the rating is very high: 1,31. Only 7,8 % of the methods have not been rated. If you count the "no statements" the average diminish to 1,21. It is a surprise that the methods are rated so highly but these refers directly to the comments the participants gave in the red papers and in the feedback session after the workshop.

Evaluation: I would work with it (the method)
The PT could imagine working with 66,7 % of the methods. 14,6 % of methods have not been rated. The PT could not imagine working with only 8,6% of the methods.
This is very high regarding the fact, that only five participants were teachers.
The distribution of the rating –1 is very regular (in between zero and two ratings per method). As there are only 5 teachers, this is surprising.

rating	Number of participants	Method	Interpretation
-1	5	Confrontation-game singing a tritonus	Could be to difficult in schools
-1	4	Music-stop-stands in stills; raising the hand when a musical chan-ging could be heard	Could be to complex and difficult that the participants would prefer to initiate the stops themselves

In 21,1 % the teachers are not decided if they could imagine working with a method.

So the teachers are in some methods sceptical about the transfer to school. But it shows also that the teacher differentiated rating the methods!

Regarding the differences of the ratings in the context of school type

		How did you like the MET							"I will work with the MET"				
	Teacher of the school type	**W1 =2**	**W1 =1**	**W1 =0**	**W1 =-1**	**W1 =-2**	**Σ of W1**	***No. of rat.***	**W2=1 Yes**	**W2=0 maybe**	**W2=-1 no**	**Σ of W2**	***No. of rat.***
5	LAA, GS[1]	40	9	6	0	0	**89**	*61*	33	21	7	**26**	*61*
1	LAA, HS[1]	21	32	3	5	0	**69**	*62*	39	14	8	**31**	*61*
2	LAA, HS[1]	37	14	6	0	5	**78**	*64*	45	14	3	**42**	*62*
3	LAA, HS[1]	41	19	2	2	0	**99**	*65*	25	22	17	**8**	*64*
4	LAA HS[1]	20	15	12	15	3	**34**	*55*	15	12	5	**10**	*32*
6	LAA, HS[1+2]	26	26	10	4	0	**74**	*66*	36	19	9	**27**	*64*
7	Teacher HS	46	12	3	0	0	**104**	*61*	46	12	3	**43**	*61*
8	Teacher RS	33	17	11	0	1	**81**	*62*	44	17	1	**43**	*62*
11	Teacher RS	44	13	3	0	0	**101**	*63*	45	14	3	**42**	*62*
9	Teacher Gym	40	17	6	0	0	**97**	*64*	45	13	5	**40**	*63*
10	Teacher IGS[3]	39	13	9	3	0	**88**	*60*	46	6	1	**45**	*53*
12	Univ. Student	21	17	6	5	4	**46**	*53*	34	6	3	**31**	*43*
13	Univ. Student	32	18	8	1	0	**81**	*59*	43	8	0	**43**	*51*
16	School student	27	17	12	3	6	**56**	*65*	-	-	-	-	
17	School student	27	20	11	2	2	**68**	*62*	-	-	-	-	

Gym = Gymnasium
RS = Realschule (- secondary (modern) school)
HS = Hauptschule (- secondary (junior) school)
GS = Grundschule (- primary school)
[1] LAA =student teacher, who has started to teach after university
[2] the only male person in the course
[3] comprehensive school

Interpretation:
Rating W 1: The highest ratings were given by teachers and a student teacher. The lowest by a student a student teacher.

The ratings of different sub-groups	**Ratings between**
Teachers	81 – 104
Student teachers	34 – 99
University students	46 – 81
School students	56 - 68

© Markus Kosuch

Rating W 2:

The ratings of different sub-groups	**Ratings between**		
	Yes	**no**	**Maybe**
Teachers	44 – 46	1 - 5	6 – 17
Student teachers	15 – 45	3 - 17	12 – 22
University students	34 – 43	0 – 3	6 – 8

The student teachers have the highest variation in rating, the teachers have the smallest. This refers to the difficult statues of the student teachers and their often difficult process to find their way of teaching.

© Markus Kosuch

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2)

In this part you could read about the correlation of the two questions:
W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"

T1	A	B	C
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Frequency of the correlation (W1;W2) absolute**	**Frequency in percent**
2	(2;1)	395	48,7
3	(2;0)	42	5,2
4	(2;-1)	3	0,4
5	(1;1)	100	12,3
6	(1;0)	116	14,3
7	(1;-1)	4	0,5
8	(0;1)	1	0,1
9	(0;0)	80	9,9
10	(0;-1)	22	2,7
11	(-1;1)	0	0,0
12	(-1;0)	10	1,2
13	(-1;-1)	25	3,1
14	(-2,1)	0	0,0
15	(-2;0)	2	0,2
16	(-2;-1)	11	1,4
17	total number of correlation	811	=100%

With the following interpretation of the results using colours I try to show the expectation of the frequency of the ratings.
Signification of the colours:
The colours show the expected frequency of the correlation.
The frequency of the correlation decreases from green to light-green – yellow – red.
The author expects the following combination of ratings:

1. [(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1)] if the rating of the method is high/low the idea to work with it is also high (yes)/ low (no)
2. [(0;0)] if the rating is zero the participants are undecided to work with it (0= maybe)
3. [(1;0); (-1;0)] if the rating has a tendency to positive/negative the participants are also undecided to work with it. This correlation is in the normal range but appears less frequently.
4. [(0;1); (0;-1)] if the rating of the method is zero the idea to work with it could be positive (yes) or negative (no). This correlation is in the normal range but appears less frequently.
5. [(2;0); (-2;0)] if the rating of the method is very high/low, the participants are only seldom undecided to work with it. This correlation is rare
6. [(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)] if the rating of the method is very high/low, it is extremely seldom that the participants would not like to work with it.

© Markus Kosuch

T5	A	B	C	D
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Fequency of the correlation (W1;W2)**	**Frequency in percent**	Expected rating evaluated in blocks
2	(2;1)	395	48,7	Exp. fulfilled
3	(2;0)	42	5,2	
4	(2;-1)	3	0,4	
5	(1;1)	100	12,3	Between red and green blocks exp. fulfilled. Between green and light-green exp. diverge
6	(1;0)	116	14,3	
7	(1;-1)	4	0,5	
8	(0;1)	1	0,1	Exp. Fulfilled
9	(0;0)	80	9,9	
10	(0;-1)	22	2,7	
11	(-1;1)	0	0,0	Exp. Fulfilled
12	(-1;0)	10	1,2	
13	(-1;-1)	25	3,1	
14	(-2,1)	0	0,0	Exp. Fulfilled
15	(-2;0)	2	0,2	
16	(-2;-1)	11	1,4	
17	total number of correlation	811	= 100,0%	

The divergence of the blocks
The divergence of the expected correlations is extremely low. The methods seem to be very useful to work with an opera. Looking at some details:
Column 5 and 6: even though the teachers rated the method with +1, they are undecided to work with it to times more often, than they could imagine working with the method.

Correlations	Σ of correlations in percent	Σ of correlations related to 811
[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1); (0;0)]	75,3	611
[(1;0); (-1;0); (0;1); (0;-1)]	18,3	149
[(2;0); (-2;0)]	5,4	44
[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]	0,9	7

This results are important for the comparison of the ratings in different workshops and different countries. See chapter 2 “Comparison of the results”.

© Markus Kosuch

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1

Summary and conclusion
The German teachers evaluate the methods of Dramatic Interpretation very positively.
The rating refers to the feedbacks given during the workshop. They liked the way of working personally and they rated the method as practical for the work in school.

The answer to the questions 1 – 4

Question 1 Central aspect	**1. Content of this specific opera** a. Prejudices, hate, love, revenge b. Fight between two gangs **2. More general aspects:** Discover group-dynamic processes
Question 2 Most important activities	**2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**
Question 3 How to continue the workshop	**1. Content** **2. Music & arts** **3. Method** **4. Others**: Staging and presentation
Question 4 Atmosphere	**Very positive**

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**Average W2** I will work with it **Percent saying yes/no**
1,31 (1,21) [1] max.=2 791 (858) ratings	**Yes = 66,7 %** (57) **No = 8,6 %** (7,3) 733 (858) ratings

There is a strong correlation of the two questions: **W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"**

© Markus Kosuch

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the second questionnaire - "green paper"

Statistic

Nr.	School	class	Age	number	music-lessons?	music lessons /week	lessons for the project	room	Students experiences
9)	Camerloher-Gymnasium	8c	14	28	no	-	5	classroom; works hop-room	no
10)	Gesamtschule Eidelstedt	9	15-16	18	yes	2	2*[1]	hall (Aula)	some experiences with dramatic interpretation
	Quotient	2	2	2	1 yes; 1 no	2	2		1 no; 1 some
Σ		17	29,5	46		2	7		
Ø		8,5	14,75	23		1	3,5		

*[1] seems to be a misunderstanding of the question, because she nearly did the entire program what is not possible to realise in 2 lessons.

2 teachers out of 5 teachers in the workshop (the others had been training teachers, students and school students) had realised a project in school.
One has been realised in German lessons and the other one was a course of 18 pupils coming from two different classes and who had been interested in working on West Side Story.

6.1. Documentation of the questionnaire 2 – "green paper"

The teachers answered the questions after the last lesson in school about the opera.

6.1.1. Giving lessons

Were there any differences between what you have planed to do and what you have realised during your lessons? What were the main reasons for these differences?

M.S.: a very limited time schedule

B.J.: No, actually not. I had somehow difficulties to realise the lessons because a) the way of teaching was very open; the students have to bring in their own ideas. They were not used to this kind of „open" teaching; and b) some felt ashamed and were giggling (what is normal in puberty) – in comparison to this the love-scene went astonishingly very well!

6.1.2. Reflection on your own role

Were there any differences between the role as teacher you have normally in the lessons and your role as a facilitator during the work with dramatic interpretation?

Yes **1** (B.J.) No **1** (M.S.) I don't know 0

If yes, please describe them.

M.S.: -

B.J.: I could often relax and the students had to work creatively and realise their ideas. To observe this process of finding a solution was very interesting for me.

6.1.3. Students

Did the students behave and act different from how they do in the regular lessons?

	In comparison to the regular lessons						
	Less		equal	more			average
The **concentration** of students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
				2			**1**
The **curiosity** of the students during the lessons	-2	-1	0	+1	+2		
					2		**2**
The **involvement** of the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
				1	**1**[1] (1,5)		**1,25**
The **activity** of the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
				1[1] (1,5)	**1**		**1,75**
The **creativity** of the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
				1	**1**		**1,5**
The **social interaction** between the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
				2			**1**

[*] ***B.J. tipped in between 1 and 2***

Could you please describe one situation you were impressed of.

M.S.: With how much fun the girls played the fight („The rumble“)
B.J.: Even though the students had often been foolish and I had to ask for concentration they were astonishingly concentrated and regardful playing the balcony-scene. I thought that especially this scene would have caused difficulties.

6.1.4. Music

In your opinion: reflecting on all the music activities of the students during the project, in which activity the students seam to find access to the music – find a meaning in the music? (You can mark various with a cross)

Development of a common “walking-mannerism” to music	2	Music improvisation to the “Cool-Fugue”	-
Music-Stop-Freeze frames to the prologue	-	Dance-improvisation to the “Cool-Fugue”	-
Working with “singing-mannerism”	1 (B.J.)	Working with singing-mannerism (solo Tonight)	-
Free acting to the music of “Dance at the Gym” and “The rumble”	1 (B.J.)	Music-Game: the musical confrontation using the interval “Tritonus”	1 (M.S.)

Others:
-

6.1.5. Other comments

M.S.: A very good opportunity to integrate all students of one class into a theatre-/music-project and to teach about the changing of reality in the arts.
B.J.: creation of good group dynamics; curiosity: How will the story go on?; fun in acting and some of the very silent students became more creative.

© Markus Kosuch

6.2. Summary of the results of the questionnaire 2

There wasn't a big difference between the preparation and what happened in the lesson. The teachers mentioned the problem of time management.
Only 1 of 2 teachers observed a changing in their role to teach. As the database is very limited (2) it is difficult to refer these answers to one of the central statements of dramatic interpretation: the role of teacher is different in the process of dramatic interpretation.
In a general interpretation of the role of the teacher one could discuss the following two questions:

- Did the teachers adapt the method of dramatic interpretation to their regular teaching?
- Did the teachers changed intuitively their way of teaching but did not observe their changing in teaching?

From the teacher's observations and in comparison to regular lessons the student's were much more curious (+2), active (+1,75) and creative (+1,5). They have been more involved (+1,25) and concentrated (+1) and showed more social interaction (+1); [min –2; max +2]

The teachers were mostly impressed about the girl's behaviour playing the rumble and that the students take the more sensitive scenes so seriously.
From the teacher's point of view the students seem to find access to the music – find a meaning in the music – while they worked with mannerism (walking and singing) but also free acting to music and special music games were mentioned.

© Markus Kosuch

6.3. Documentation of questionnaire 3 – "green paper"

The teachers answered the questions after they have attended *west Side Story* with their students at the opera

Only one teacher attended the performance. The other teacher did not attend a performance but answered the questionnaire.

6.3.6. The opera and in the opera house

Where the students interested in attending the performance at the opera?

Yes **1** (B.J.)	No -	Ambivalent -

How did the students behave during the performance?

Curious & concentrated : **1** (B.J.) concentrated **-** more or less concentrated **-**
Bored **-** disturbing -

What did they discuss, ask after the performance and how did they comment on the opera?

-

7. Workload

How much work did you have?

In comparison to the regular lessons:

More **1** (B.J.)	Equal 1(M.S.)	Less -

Was it worthwhile doing the project?

Yes **2**	No	Don't know -

Would you run this project again with students?

Yes **2**	No	Don't know -

© Markus Kosuch

6.3.8. Critique and quality

Please give your opinion of the quality of the project:

	Quality average					
The preparation for the project	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	
					2	**2**
The material given from the opera	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	
					2	**2**
The quality of the methods	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	
					2	**2**
Structure of the project	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	
					2	**2**

What was missing or could be done better?

M.S.: -

B.J.: no idea!

9. Other comments

M.S.: Fantastic!

B.J.: I am very satisfied with the lessons and the results of the students. The students and I had a lot of fun.

6.4. Summary of the results of the questionnaire 3

Only one group of students attended a performance. They were curious and concentrated. The teachers told that it was worthwhile doing the project even though one told that the workload had been more in comparison to the regular lessons. They would realise the project again. The quality of the preparation and the methods, the hand out material and the structure of the project were rated extremely high (+2).

© Markus Kosuch

6.5. With how many methods did the teachers work in the school projects?

In 2 projects the teachers worked with x methods from maximum 66 MET

Project	1	2
No. of MET Max = 66	**23**	**50**
%	**35**	**76**

	Numbers of projects	**Percent absolute**	**Percent of projects**
90 – 80 %			0 %
79 – 60 %	1	76	50 %
59 – 40 %			0 %
39 – 20 %	1	35	50 %
19 – 10 %			0 %

More than 50 % less than 50 % of the METs

	Numbers of projects	Percent absolute	Ø percent of METs
90 – 50 %	1	76	76
49 –10 %	1	35	35

© Markus Kosuch

6.6. Correlation between "How did you like the method" - "Will you work with the method?" – "I have worked with the method!"

In the following table you could see the correlation between the three ratings. Does the rating of a method and the idea to work with it influences the frequency of working with this method in school?
As only two teachers of the workshop have realised a project - the following interpretations are limited in their meaning because of only a small amount of data.

W3= 1 (have worked with the MET in school)						**W3 = 0** (have **not** worked with the MET in school)					
	Correlation 1+2+3	of Ø 2 pt	absolut ∑=129 [W3=1;67]	Percent of 129 absolut		Percent of 129 absolut		Absolut ∑=129 [W3=0;62]	of Ø 2 pt	correlation 1+2+3	
1	(2;1;1)		44	34,11	%	25,58	%	33		(2;1;0)	16
2	(2;0;1)		2	1,55	%	0,00	%	0		(2;0;0)	17
3	(2;-1;1)		0	0,00	%	0,00	%	0		(2;-1;0)	18
4	(1;1;1)		6	4,65	%	5,43	%	7		(1;1;0)	19
5	(1;0;1)		5	3,88	%	8,53	%	11		(1;0;0)	20
6	(1;-1;1)		0	0,00	%	0,78	%	1		(1;-1;0)	21
7	(0;1;1)		0	0,00	%	0,00	%	0		(0;1;0)	22
8	(0;0;1)		4	3,10	%	6,98	%	9		(0;0;0)	23
9	(0;-1;1)		4	3,10	%	0,00	%	0		(0;-1;0)	24
10	(-1;1;1)		0	0,00	%	0,00	%	0		(-1;1;0)	25
11	(-1;0;1)		0	0,00	%	0,00	%	0		(-1;0;0)	26
12	(-1;-1;1)		2	1,55	%	0,78	%	1		(-1;-1;0)	27
13	(-2,1;1)		0	0,00	%	0,00	%	0		(-2,1;0)	28
14	(-2;0;1)		0	0,00	%	0,00	%	0		(-2;0;0)	29
15	(-2;-1;1)		0	0,00	%	0,00	%	0		(-2;-1;0)	30

Interpretation of the correlations:

Comparison of line	**No. of ratings absolute**	**Difference**	**Proportion**	**Interpretation**
1 and 16 [2;1;1or0]	77	8,5 %	57:43	If you like a MET very much and you could imagine working with it, I expect a big difference between 1 and 16. Expectation fulfilled, but difference is too small.
4 and 19 [1;1;1or0]	13	1,2 %	46:54	If you like a MET and you could imagine working with it, I expect an inverse difference between 4 and 19. Expectation not fulfilled
5 and 20 [1;0;1or0]	16	4,69%	31:69	If you like a MET and you maybe work with it, I expect an inverse difference between 5 and 20. Expectation not fulfilled.
8 and 23 [0;0;1or0]	13	2,9%	31:69	If you are neutral towards a MET and you are undecided to work with , I expect a relation close to 50:50. Expectation is not fulfilled.

© Markus Kosuch

Conclusion:
Regarding the correlation between the three ratings W1;W2;W3 the fact of working with a special method in school seams not be influenced by the ratings W1 [How did you like the method] and W 2 [Could you imagine working with it]

If you calculate the ratings in relation to the absolute (129) ratings but to the total ratings [W3= 1; 67] and [W3=0; 62] you get the following table:

	correlation 1+2+3	of Ø 2 Pt	∑=110 [W3=1;67]	Percent of 67	Percent of 62	∑=110 [W3=0;62]	of Ø 2 Pt	correlation 1+2+3	
1	(2;1;1)		44	66%	53%	33		(2;1;0)	16
4	(1;1;1)		6	9%	11,3%	7		(1;1;0)	19
5	(1;0;1)		5	7,5%	17,7%	11		(1;0;0)	20
8	(0;0;1)		4	6%	14,5%	9		(0;0;0)	23

Regarding this calculation it is obvious that the fact of working with a special method in a school does not refer to the ratings W1 and W 2.
The fact of working with a MET in a school project must relate to other circumstances like:

- The time for the project,
- Number of lessons
- The process during the project/the lesson
- Others

7. Final summary and conclusion

It was a very intensive workshop full of creativity, rich self-experience and new methodological impulses. The cooperation in the workshop did work very well even though it was the most heterogeneous group in the whole project. In this group we had teachers, training teachers, university students and school students. They all worked together extremely positively and they forgot about the different status of the PT.

The structure and the conception worked extremely well

- first to implement a practical workshop for teachers and
- then to help the teachers with a well elaborated workshop conception including students material especially worked out for the age group

2 out of 5 teachers implement a project in school. This means 40% of the participating teachers[1].

The feedbacks of the teachers and the students indicated that the students

- found an emotional, intellectual and physical access to the music, the story and the musical;
- were much more curious (+2), active (+1,75) and creative (+1,5). They have been more involved (+1,25) and concentrated (+1) and showed more social interaction (+1); [min –2; max +2]
- were interested attending a performance at the opera house
- were curious and concentrated during the performance

The teachers told that

- the workload was more or equal but that it was worthwhile doing the project
- the preparation, the structure of the project, the quality of the methods and the material had been very good (+1 – + 2). ([-2;+2])

The results of the analysis of the ratings are:
There is a strong correlation between the rating of the method and the imagination to work with it.
A correlation between these two ratings of one method and to really work with this single method in school does not exist. It is a general decision to work or not to work with Dramatic Interpretation and then the single methods are used if they fit into the project itself.

One could conclude that the transfer is more difficult in secondary schools than in primary schools and with an opera performed in repertoire instead of "stagione".

[1] 16 participants – 5 teachers, 6 training teachers, 2 university students and 2 school students 1 head of education department

© Markus Kosuch

Szenische Interpretation der ***West Side Story*** von Leonard Bernstein

Leitlinie für Ihren Unterricht

Sie kennen diese Schritte aus dem Workshop. Sie können diese zur Vorbereitung Ihres Unterrichts nutzen.

1. *" … from your first cigarette to your last dyin' day"* **Kollektive Einfühlung** Kennenlernen über Haltungen von Jugendlichen, die sich stark fühlen. Warm-up Gehhaltungen zum "Blues", "Mambo" und zur "Promenade" Gruppenaufteilung (Jets und Sharks) und Verkleidung Gruppenhaltung entwickeln (Gruppenarbeit) • Gehhaltung zur Musik • Begrüßungsgeste • Angriffshaltung • Singhaltung zum Gruppensong Präsentation der Gruppenhaltungen Konfrontationsspiel – musikalisch (Tritonus) Feedback und Reflektion *(Wie entsteht der Gruppenzusammenhalt und das Gruppengefühl?)*	**Material:** *Ausschnitte aus den Gruppensongs, CD mit HB 1 bis3 (eventuell auch 4 und 5), Klavier und einen Gruppenraum* **Kommentare**
2. *"... an anthology of what is called American"* **Musik-Stop-Standbildverfahren zum Prolog** Methode "Standbilder bauen" erläutern und üben Musik hören und Veränderungen per Handzeichen zeigen. Standbilder zur Musik bauen Standbilder zu einer Choreographie verbinden Reflektion	**Material:** *CD mit HB 29* **Kommentare**

3.a. *"I feel pretty, oh so pretty"* **Individuelle Einfühlung** Rollenkarten verteilen Rollentext gleichzeitig laut lesen („Du" in ein „Ich" verwandeln) Verkleidung der Rolle anpassen Arbeit an Rollenhaltungen • Gehhaltung (teilweise zur Musik) • Sprechhaltung zu einem typischen Satz • typische Macke Begegnungsspiel zur Präzisierung der Rollenhaltungen Rollenbiographien schreiben lassen (eventuell als Hausaufgabe) _ **3.b.** *(eventuell hier eine Zäsur setzen und die TN an der Rollenbiographie arbeiten lassen)* Präsentation der Rollen und Befragung Fototermin (Dokumentation) Wandzeitung mit Fotos und Rollenbiographien erstellen Soziogramm (Wie stehe ich zu den anderen?) Erfahrungsbezogenes Feedback und Entwicklung von Fragestellungen Hausaufgaben: Recherche zur sozialen Situation in New York	**Material:** ***Rollenkarten, Infomaterial, Kassetten mit den Hörbeispielen für die Figuren: Toni, Maria, Anita, die Shark-Mädchen, 5-6 Walkmen*** **Kommentare**

4. *"Now come, it won't hurt you to have a good time"* **Der Tanz in der Turnhalle** Warm-up über Gruppenhaltungen und Elementen aus der individuellen Einfühlung Von der Turnhalle zum Tanzsaal – Vorbereitung des Ortes und situative Einfühlung • Verkleiden • Einrichten der Szene, des Raumes • Orientierung über den Ablauf der Tanzveranstaltung durch szenisches Lesen • Orientierung durch Choreographie-Proben Das Tanzspiel von Gladhand misslingt • Befragung der Figuren vor dem Tanz • Szenisches Spiel mit Textvorlage zur Musik • Befragung der Figuren nach dem Tanz Szenische Reflexion nach dem Tanz Rollenspiele zur Verarbeitung • Maria + Anita in der Nähstube • Runder Tisch: die Erwachsenen • Beratung der Jets • Beratung der Jet-Mädchen • Beratung der Sharks • Beratung der Shark-Mädchen Sachbezogenes Feedback Die Konfliktlinien des Musicals	**Material:** *Dialogtext mit Regieanweisung zur Szene, CD HB 1-3* **Kommentare**

5. *"One hand, one heart" – Toni und Maria* **Toni und Maria – die Liebe als Gegenentwurf** Vorübung durch Singhaltung zu *"Maria"* und *"I feel pretty"* – Begegnungsspiel Kollektive Sprechhaltung als Vorübung zur Balkonszene – *„Ich hab dich lieb" – „Ja, ja geh schnell"* Balkonszene – Szenisches Lesen mit und ohne Musik Erfahrungsbezogenes Feedback	**Material:** *CD mit HB 7 und 15, und 16 und 17* **Kommentare**
6. *"Keep coolly cool boy!"* **Cool-sein als Ideal – Cool-Fuge** **6.a. Bewegungsimprovisation** Szenisches Lesen in unterschiedlichen Sprechhaltungen • Reihum – einen Satz • mit Regisseur, der Sprechhaltung vorgibt • im Chor Bewegungsimprovisation zur Coolfuge *Übung zum Auf- und Abbau von Körperspannungen* Choreographie zur Coolfuge (Arbeit in zwei Gruppen: „Choreographen" und „Tänzer" Erfahrungsbezogenes Feedback _ **6.b. Instrumentale Erarbeitung der Cool-Fuge** Einstudieren des Fugenthemas Gruppenimprovisation Festlegung eines Improvisationsablaufs Reflektion	**Material:** *Ausschnitt aus Szenentext 11 vor dem Cool-Song, CD mit HB 19, 20, Schülermaterial 6 Noten des Fugen-Themas* **Kommentare**

7. *"There gonna be a fight tonight"* **Eskalation der Gewalt – der Kampf unter der Autobahn** Warm up: Schattenboxen Situative Einfühlung in • die Gruppen "Jets" und "Sharks" • Toni und Maria Arbeit an Singhaltungen zu „*Tonight*" Präsentation der individuellen Singhaltung (Demonstration der Erwartungshaltung) Der Kampf unter der Autobahn – Szenisches Spiel des „Rumble" • Aufbau des Orts „Unter der Autobahn" • Szenisches Spiel in Einzelbildern nach Regieanweisungen (2-3 Durchgänge) • Szenisches Spiel als kontinuierliche Bilderfolge mit Musik • Befragung der Spieler in den Rollen Abschiednehmen von Riff und Bernardo aus der Rollenperspektive Rollen ablegen („Pau"-Ritual) Reflektion und Ausblick (auch als Hausaufgabe) • Bericht aus der Rollenperspektive: Wie ist es dazu gekommen? • Ein Brief mit Ratschlägen an meine Rolle • Welche Lösungsansätze gibt es um Gewalt zu vermeiden? • Welche Lösungsansätze gab es in New York in den 50er Jahren?	**Material:** *Regieanweisungen zur Szene (Szenentext 15), CD mit HB 21-23 Noten und Text des Ausschnitts "Tonight"* **Kommentare**

Erst Kommentare zum Workshop *Szenische Interpretation der West Side Story* von Leonard Bernstein

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen:

Feedback

1. Was scheint aus Ihrer Sicht der zentrale Aspekt/ das zentrale Thema des Musicals ***West Side Story*** zu sein?

2. Was war für Sie der nachhaltigste Eindruck der Aktivitäten im Workshop?

3. Wenn Sie den Workshop jetzt fortsetzen würden, welche Frage würden Sie gern stellen und woran würden Sie gern weiter arbeiten?

4. Wie würden Sie die Arbeitsatmosphäre im Workshop beschreiben? Wie haben Sie sich erlebt bzw. gefühlt?

Szenische Interpretation der ***West Side Story*** von Leonard Bernstein

1. *" … from your first cigarette to your last dyin' day"* **Kollektive Einfühlung**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Kennenlernen über Haltungen von Jugendlichen, die sich stark fühlen.	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Warm-up	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Gehhaltungen zum "Blues", "Mambo" und zur "Promenade"	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Gruppenaufteilung (Jets und Sharks) und Verkleidung	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Gruppenhaltung entwickeln (Gruppenarbeit)		
• Gehhaltung zur Musik	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Begrüßungsgeste	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Angriffshaltung	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Singhaltung zum Gruppensong	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Präsentation der Gruppenhaltungen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Konfrontationsspiel – musikalisch (Tritonus)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Feedback und Reflektion *(Wie entsteht der Gruppenzusammenhalt und das Gruppengefühl?)*	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

2. *"... an anthology of what is called American"* **Musik-Stop-Standbildverfahren zum Prolog**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Methode "Standbilder bauen" erläutern und üben	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Musik hören und Veränderungen per Handzeichen zeigen.	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Standbilder zur Musik bauen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Standbilder zu einer Choreographie verbinden	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Reflektion	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

Szenische Interpretation der ***West Side Story*** von Leonard Bernstein

3.a. *"I feel pretty, oh so pretty"* **Individuelle Einfühlung**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Rollenkarten verteilen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Rollentext gleichzeitig laut lesen („Du" in ein „Ich" verwandeln)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Verkleidung der Rolle anpassen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Arbeit an Rollenhaltungen		
• Gehhaltung (teilweise zur Musik)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Sprechhaltung zu einem typischen Satz	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• typische Macke	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Begegnungsspiel zur Präzisierung der Rollenhaltungen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Rollenbiographien schreiben lassen (eventuell als Hausaufgabe)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
3.b. *(eventuell hier eine Zäsur setzen und die TN an der Rollenbiographie arbeiten lassen)*		
Präsentation der Rollen und Befragung	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Fototermin (Dokumentation)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Wandzeitung mit Fotos und Rollenbiographien erstellen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Soziogramm (Wie stehe ich zu den anderen?)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Erfahrungsbezogenes Feedback und Entwicklung von Fragestellungen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Hausaufgaben: Recherche zur sozialen Situation in New York	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

4. *"Now come, it won't hurt you to have a good time"* **Der Tanz in der Turnhalle**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Warm-up über Gruppenhaltungen und Elementen aus der individuellen Einfühlung	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Von der Turnhalle zum Tanzsaal – Vorbereitung des Ortes und situative Einfühlung		
• Verkleiden	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Einrichten der Szene, des Raumes	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Orientierung über den Ablauf der Tanzveranstaltung durch szenisches Lesen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Orientierung durch Choreographie-Proben	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Das Tanzspiel von Gladhand misslingt		
• Befragung der Figuren vor dem Tanz	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Szenisches Spiel mit Textvorlage zur Musik	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Befragung der Figuren nach dem Tanz	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Szenische Reflexion nach dem Tanz Rollenspiele zur Verarbeitung	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Maria + Anita in der Nähstube	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Runder Tisch: die Erwachsenen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Beratung der Jets	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Beratung der Jet-Mädchen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Beratung der Sharks	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Beratung der Shark-Mädchen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Sachbezogenes Feedback Die Konfliktlinien des Musicals	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

5. *"One hand, one heart" – Toni und Maria* **Toni und Maria – die Liebe als Gegenentwurf**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Vorübung durch Singhaltung zu *"Maria"* und *"I feel pretty"* – Begegnungsspiel	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Kollektive Sprechhaltung als Vorübung zur Balkonszene – *„Ich hab dich lieb" – „Ja, ja geh schnell"*	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Balkonszene – Szenisches Lesen mit und ohne Musik	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Erfahrungsbezogenes Feedback	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

6. *"Keep coolly cool boy!"* **Cool-sein als Ideal – Cool-Fuge**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
6.a. Bewegungsimprovisation		
Szenisches Lesen in unterschiedlichen Sprechhaltungen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Reihum – einen Satz	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• mit Regisseur, der Sprechhaltung vorgibt	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• im Chor	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Bewegungsimprovisation zur Coolfuge *Übung zum Auf- und Abbau von Körperspannungen*	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Choreographie zur Coolfuge (Arbeit in zwei Gruppen: „Choreographen" und „Tänzer"	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Erfahrungsbezogenes Feedback	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
6.b. Instrumentale Erarbeitung der Cool-Fuge		
Einstudieren des Fugenthemas	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Gruppenimprovisation	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Festlegung eines Improvisationsablaufs	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Reflektion	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

7. *"There gonna be a fight tonight"* Eskalation der Gewalt – der Kampf unter der Autobahn	**Kommentare zum Workshop Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Warm up: Schattenboxen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Situative Einfühlung in		
• die Gruppen "Jets" und "Sharks"	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Toni und Maria	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Arbeit an Singhaltungen zu *„Tonight"*	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Präsentation der individuellen Singhaltung (Demonstration der Erwartungshaltung)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Der Kampf unter der Autobahn – Szenisches Spiel des „Rumble"	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Aufbau des Orts „Unter der Autobahn"	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Szenisches Spiel in Einzelbildern nach Regieanweisungen (2-3 Durchgänge)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Szenisches Spiel als kontinuierliche Bilderfolge mit Musik	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Befragung der Spieler in den Rollen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Abschiednehmen von Riff und Bernardo aus der Rollenperspektive	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Rollen ablegen („Pau"-Ritual)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Reflektion und Ausblick (auch als Hausaufgabe)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Bericht aus der Rollenperspektive: Wie ist es dazu gekommen?	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Ein Brief mit Ratschlägen an meine Rolle	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Welche Lösungsansätze gibt es um Gewalt zu vermeiden?	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Welche Lösungsansätze gab es in New York in den 50er Jahren?	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

Szenische Interpretation der ***West Side Story*** von Leonard Bernstein

Dokumentation der Unterrichtseinheiten in der Schule (grünes Papier)

1. Bitte beschreiben Sie die Rahmenbedingungen Ihres Projekts (Klassenstufe, Schule, Teilnehmer etc.).

Title des Projekts:
Szenische Interpretation der ***West Side Story*** von Leonard Bernstein

Name der Schule:

Name des Lehrers/ des Spielleiters, der Lehrerin/ der Spielleiterin:

In welcher Klasse haben Sie das Projekt durchgeführt? Bitte notieren Sie auch das Alter Ihrer Schüler:
Klasse ☐ Alter der SchülerInnen ☐

Wie viele SchülerInnen haben Sie in dieser Klasse?
Anzahl der SchülerInnen ☐

Haben Sie Musikstunden in der Schule? Wie viele Stunden pro Woche?
Ja ☐ Stunden pro Woche ☐ Nein ☐

Wie viele Unterrichtsstunden haben Sie für dieses Projekt aufgewendet?
☐

In welchem Raum haben Sie das Projekt durchgeführt?

☐ **normaler Klassenraum**

☐ **spezieller Musikraum**

☐ **spezieller Workshopraum**

☐ **anderer: _____**

Haben Ihre Schüler Vorerfahrungen mit der Methode der Szenischen Interpretation?
Ja ☐ Nein ☐

Wenn "Ja", welche Erfahrungen haben sie?

Andere wichtige Informationen über die Klasse und über die Rahmenbedingungen in der Schule:

Szenische Interpretation der ***West Side Story*** von Leonard Bernstein

Bitte kreuzen Sie die Teile an, die Sie im Unterricht durchgeführt haben ☒

1. *" … from your first cigarette to your last dyin' day"* **Kollektive Einfühlung** ☐ Kennenlernen über Haltungen von Jugendlichen, die sich stark fühlen. ☐ Warm-up ☐ Gehhaltungen zum "Blues", "Mambo" und zur "Promenade" ☐ Gruppenaufteilung (Jets und Sharks) und Verkleidung ☐ Gruppenhaltung entwickeln (Gruppenarbeit) ☐ Gehhaltung zur Musik ☐ Begrüßungsgeste ☐ Angriffshaltung ☐ Singhaltung zum Gruppensong ☐ Präsentation der Gruppenhaltungen ☐ Konfrontationsspiel – musikalisch (Tritonus) ☐ Feedback und Reflektion *(Wie entstehen der Gruppenzusammenhalt und das Gruppengefühl?)*	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**
2. *"... an anthology of what is called American"* **Musik-Stop-Standbildverfahren zum Prolog** ☐ Methode "Standbilder bauen" erläutern und üben ☐ Musik hören und Veränderungen per Handzeichen zeigen. ☐ Standbilder zur Musik bauen ☐ Standbilder zu einer Choreographie verbinden ☐ Reflektion	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**

3.a. *"I feel pretty, oh so pretty"* Individuelle Einfühlung	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**
☐ Rollenkarten verteilen ☐ Rollentext gleichzeitig laut lesen („Du" in ein „Ich" verwandeln) ☐ Verkleidung der Rolle anpassen ☐ Arbeit an Rollenhaltungen ☐ Gehhaltung (teilweise zur Musik) ☐ Sprechhaltung zu einem typischen Satz ☐ typische Macke ☐ Begegnungsspiel zur Präzisierung der Rollenhaltungen ☐ Rollenbiographien schreiben lassen (eventuell als Hausaufgabe)	
3.b. *(eventuell hier eine Zäsur setzen und die TN an der Rollenbiographie arbeiten lassen)* ☐ Präsentation der Rollen und Befragung ☐ Fototermin (Dokumentation) ☐ Wandzeitung mit Fotos und Rollenbiographien erstellen ☐ Soziogramm (Wie stehe ich zu den anderen?) ☐ Erfahrungsbezogenes Feedback und Entwicklung von Fragestellungen ☐ Hausaufgaben: Recherche zur sozialen Situation in New York	

4. *"Now come, it won't hurt you to have a good time"* **Der Tanz in der Turnhalle**	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**
☐ Warm-up über Gruppenhaltungen und Elementen aus der individuellen Einfühlung ☐ Von der Turnhalle zum Tanzsaal – Vorbereitung des Ortes und situative Einfühlung ☐ Verkleiden ☐ Einrichten der Szene, des Raumes ☐ Orientierung über den Ablauf der Tanzveranstaltung durch szenisches Lesen ☐ Orientierung durch Choreographie-Proben ☐ Das Tanzspiel von Gladhand misslingt ☐ Befragung der Figuren vor dem Tanz ☐ Szenisches Spiel mit Textvorlage zur Musik ☐ Befragung der Figuren nach dem Tanz ☐ Szenische Reflexion nach dem Tanz Rollenspiele zur Verarbeitung ☐ Maria + Anita in der Nähstube ☐ Runder Tisch: die Erwachsenen ☐ Beratung der Jets ☐ Beratung der Jet-Mädchen ☐ Beratung der Sharks ☐ Beratung der Shark-Mädchen ☐ Sachbezogenes Feedback - *die Konfliktlinien des Musicals*	

5. *"One hand, one heart" – Toni und Maria* **Toni und Maria – die Liebe als Gegenentwurf** ☐ Vorübung durch Singhaltung zu *"Maria"* und *"I feel pretty"* – Begegnungsspiel ☐ Kollektive Sprechhaltung als Vorübung zur Balkonszene – *„Ich hab dich lieb" – „Ja, ja geh schnell"* ☐ Balkonszene – Szenisches Lesen mit und ohne Musik ☐ Erfahrungsbezogenes Feedback	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben: Kommentare**
6. *"Keep coolly cool boy!"* **Cool-sein als Ideal – Cool-Fuge** **6.a. Bewegungsimprovisation** ☐ Szenisches Lesen in unterschiedlichen Sprechhaltungen ☐ Reihum – einen Satz ☐ mit Regisseur, der Sprechhaltung vorgibt ☐ im Chor ☐ Bewegungsimprovisation zur Coolfuge *Übung zum Auf- und Abbau von Körperspannungen* ☐ Choreographie zur Coolfuge (Arbeit in zwei Gruppen: „Choreographen" und „Tänzer" ☐ Erfahrungsbezogenes Feedback _ **6.b. Instrumentale Erarbeitung der Cool-Fuge** ☐ Einstudieren des Fugenthemas ☐ Gruppenimprovisation ☐ Festlegung eines Improvisationsablaufs ☐ Reflektion	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**

7. *"There gonna be a fight tonight"* Eskalation der Gewalt – der Kampf unter der Autobahn	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**
☐ Warm up: Schattenboxen ☐ Situative Einfühlung in ☐ die Gruppen "Jets" und "Sharks" ☐ Toni und Maria ☐ Arbeit an Singhaltungen zu *„Tonight"* ☐ Präsentation der individuellen Singhaltung *(Demonstration der Erwartungshaltung)* ☐ Der Kampf unter der Autobahn – Szenisches Spiel des „Rumble" ☐ Aufbau des Orts „Unter der Autobahn" ☐ Szenisches Spiel in Einzelbildern nach Regieanweisungen *(2-3 Durchgänge)* ☐ Szenisches Spiel als kontinuierliche Bilderfolge mit Musik ☐ Befragung der Spieler in den Rollen ☐ Abschiednehmen von Riff und Bernardo aus der Rollenperspektive ☐ Rollen ablegen („Pau"-Ritual) ☐ Reflektion und Ausblick (auch als Hausaufgabe) ☐ Bericht aus der Rollenperspektive: Wie ist es dazu gekommen? ☐ Ein Brief mit Ratschlägen an meine Rolle ☐ Welche Lösungsansätze gibt es um Gewalt zu vermeiden? ☐ Welche Lösungsansätze gab es in New York in den 50er Jahren?	

Szenische Interpretation der ***West Side Story*** von Leonard Bernstein

6. Fragebogen 2

Bitte beantworten Sie diese Fragen, nach der letzten Unterrichtsstunde (vor dem Besuch des Musicals in der Oper) Verwenden Sie gegebenenfalls ein Extrablatt.

1. Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung

Gab es Unterschiede zwischen dem, was Sie für den Unterricht geplant hatten und was Sie im Unterricht umsetzen konnten?
Wenn ja, was waren die Hauptursachen für diese Unterschiede?

2. Reflektion Ihrer Rolle als SpielleiterIn

Gab es unterschiede zwischen Ihrer Rolle, die Sie als LehrerIn normalerweise im Unterricht haben und Ihrer Rolle als SpielleiterIn während Sie mit der Methode der Szenischen Interpretation gearbeitet haben?

Ja ☐ Nein ☐ Ich weiß nicht ☐

Wenn Ja, bitte beschreiben Sie diese.

3. SchülerInnen

Haben sich die SchülerInnen anders verhalten, als im regulären Unterricht?

Bei der Arbeit mit der szenischen Interpretation im Projekt/ im Unterricht:	Im Vergleich zum regulären Unterricht: geringer gleich größer
war die **Konzentration** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
war die **Neugierde** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
war die **Beteiligung** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
war die **Aktivität** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
war die **Kreativität** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
war die **soziale Interaktion** zwischen den SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2

Können Sie bitte eine Situation beschreiben, die Sie im Projekt/ Unterricht am meisten beeindruckt hat:

Szenische Interpretation der ***West Side Story*** von Leonard Bernstein

4. Musik

Wenn Sie über die musikalischen Aktivitäten Ihrer Schüler im Projekt nachdenken: In welcher Aktivität haben die SchülerInnen

- *am ehesten Zugang zur Musik und*
- *eine Bedeutung in der Musik gefunden?* ***(Mehrere Kreuze sind möglich)***

Entwicklung einer gemeinsamen Gehhaltung zur Musik (in der Gruppe)	☐	Musikalische Improvisation zur Cool-Fuge	☐
Musik-Stop-Standbild zum Prolog	☐	Bewegungsimprovisation zur Cool-Fuge	☐
Arbeit an Singhaltungen (in der Gruppe)	☐	Arbeit an Singhaltungen (solo *Tonight*)	☐
Freies Spiel zur Musik (Tanz in der Turnhalle und “The Rumble”)	☐	Musikalisches Konfrontationsspiel (Tritonus)	☐

Was ist Ihnen noch aufgefallen?

5. Weitere Kommentare:

Szenische Interpretation der ***West Side Story*** von Leonard Bernstein

7. Fragebogen 3

Bitte beantworten Sie diesen Fragebogen, wenn Sie eine Aufführung West Side Story in der Oper besucht haben.

6. Das Musical und das Opernhaus

Waren die SchülerInnen daran interessiert, das Musical in der Oper zu besuchen?

Ja ☐ Nein ☐ ambivalent ☐

Wie haben sich die SchülerInnen während der Aufführung verhalten?

neugierig und konzentriert ☐ konzentriert ☐ mehr oder weniger konzentriert ☐
gelangweilt ☐ störend ☐

Was haben die SchülerInnen nach dem Aufführungsbesuch diskutiert und gefragt? Wie haben Sie den Musicalbesuch kommentiert?

7. Arbeitsaufwand für Sie

Wie viel Vorbereitungsaufwand hatten Sie?

Im Vergleich zum regulären Unterricht: Mehr ☐ gleich ☐ weniger ☐

Hat sich das Projekt Ihrer Meinung nach gelohnt?

Ja ☐ Nein ☐ weiß nicht ☐

Würden Sie das Projekt nochmals mit Ihren SchülerInnen durchführen?

Ja ☐ Nein ☐ weiß nicht ☐

Weitere Kommentare:

8. Qualität und Kritik

Bitte teilen Sie uns Ihre Meinung zur Qualität des Projekts mit:

	Qualität				
Die Vorbereitung auf das Projekt	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**
Das Unterrichtsmaterial	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**
Die Unterrichtsmethoden und Verfahren	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**
Die Struktur des Projekts	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**

Weitere Kommentare zur Qualität:

Was hat gefehlt und könnte besser gemacht werden?

9. Weitere Kommentare

Szenische Interpretation der ***West Side Story*** von Leonard Bernstein

Dokumentation

Bitte dokumentieren Sie soviel wie möglich mit Fotos, Video und sammeln Sie bitte alle Arbeitsergebnisse (als Kopie) Ihrer SchülerInnen (z.B. Rollenbiographien, Berichte und Bilder) und senden Sie uns diese zu.

Wenn Sie Ihr Projekt abgeschlossen haben, bitten wir Sie alle Ergebnisse (die Dokumentation/ grünes Papier), Fotos, Videos und Dokumente Ihrer Schüler zu senden an:

Bayrische Theaterakademie/ Theater und Schule
Regine Koch
Prinzregentenplatz 12
81675 München

Herzlichen Dank für den Aufwand und Ihre Unterstützung in diesem Projekt

Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater Berlin/Stuttgart

Mehr Informationen über die Szenische Interpretation von Musiktheater auf der Homepage **www.musiktheaterpaedagogik.de!**

2.7	**Einzelstudie zu** **“Dramatic Interpretation in the European context”**

- Helsinki 1 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Chorus – Sept. 2001
- Helsinki 2 – ***The Bewitched Child*** – Ravel – Teachers – Feb. 2002
- Helsinki 3 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – Sept. 2002
- Helsinki 4 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – University students – Sept. 2002
- Helsinki 5 – ***Facilitator training*** – Teachers and Artists – April 2003
- Milano 1 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Dec. 2001
- Milano 2 – ***Guglielmo Tell*** – Rossini – Teachers – Feb. 2002
- Munich 1 – ***West Side Story*** – Bernstein – Teachers & students – Nov. 2001
- Munich 2 – ***Cosi fan tutte*** – Mozart – Teachers – June 2002

Orange paper
Yellow paper
Red paper
Green paper

Documentation and evaluation of the RESEO project: Dramatic Interpretation in the European context

Documentation and evaluation of the workshop on: Dramatic Interpretation of *Cosi fan tutte* by Wolfgang Amadeus Mozart

Final Report – orange paper

Part: Markus Kosuch

Organisation: Bayrische Staatstheater – Bayrische Theaterakademie/Theater und Schule/ Munich – *Cosi fan tutte* by Wolfgang Amadeus Mozart

Evaluation and results in general
In this orange paper you could find the documentation of the workshop and evaluation of the two questionnaires (red paper and green paper).

Overview:
Number of workshops and participants
1 workshops took place

- two days workshop for teachers with 18 participants (17 took part in the evaluation)

13 female and 4 male teachers and one male student

1 teacher (University)
5 teachers (Gymnasium)
1 teacher (Realschule – secondary (modern) school)
3 teachers (Hauptschule – secondary (junior) school)
5 teachers (Grundschule – primary school)
1 teacher (Waldorf-school)
1 university student (becoming a teacher at the Gymnasium)

Time
June 28 and 29, 2002

School projects were running up to March 2003

Number of school projects
Two school projects had been realised up to March 1, 2003. In these projects 39 students participated.

Additional evaluation of a school project
At the end of this evaluation you could read about an additional evaluation implemented by the Hochschule für Musik und Theater Munich. A student did a research on "Development of the personality and Dramatic Interpretation (see also attachment part III)

© Markus Kosuch

Content

1. Basic information page 3

2. Exercises implemented in the workshop page 4

3. Documentation of the results and feedbacks of the workshop (in German) page 10

4. First Conclusions and results: page 24

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper" page 25

5.1. Documentation of the first four questions (in German) page 25

5.2. Evaluation of the first four questions page 29

5.3. Evaluation of each single method page 32

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2) page 35

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1 page 37

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the questionnaires 2 and 3 - "green papers" page 38

6.1. Documentation of the questionnaire 2 – "green paper" page 40

6.2. Summary of the results of the questionnaire 2 page 42

6.3. Documentation of questionnaire 3 – "green paper" page 43

6.4. Summary of the results of the questionnaire 3 page 44

6.5. With how many methods did the teachers work in the school projects? page 45

6.6. Correlation between "How did you like the method" - "Will you work with the method?" – "I have worked with the method!" page 46

7. Final summary and conclusion page 48

8. Additional evaluation of a school project page 49

Annex page 50

- Flip-Charts
- Short cut of the workshop (yellow paper)
- Questionnaire 1 (red paper)
- Questionnaire 2 and 3 (green paper)

© Markus Kosuch

1. Basic information

Teacher's training workshop in Munich on Dramatic Interpretation of *Cosi fan tutte* June 28 and 29, 2002.

The workshop on Dramatic Interpretation of ***Cosi fan tutte*** by W.A. Mozart took place in Munich June 28 and 29, 2002.
The partners of the project are: the Bayrische Theaterakademie/ Theater und Schule (theatre and school) and the University of Oldenburg.
We worked with a conception that has been especially developed for this project in Munich and the project in Helsinki September 2002. Markus Kosuch had implemented the workshop.

Time: The schedule previewed has been:

Previewed	**Realised**
Friday 17.00 - 21.00 Saturday 9.30 – 13.30 and 14.30-18.30	Friday 17.00 - 21.00 Saturday 9.30 – 13.00 and 14.00-18.30

Participants:
18 teachers participated in this workshop – 13 female and 5 male.
On Friday 12 f /5 m and on Saturday 13 f/ 5 m.

Female/ male	presence	School type	Project planed? Yes/No
M	Yes	Gymnasium	Yes, grade 8 [1]
F	Yes	Gymnasium	Yes, grade 11-13
F	Yes	Grundschule	???
F	Yes	Gymnasium	Yes in grade 11-13
M	Yes	Päd. Akademie Salzburg	Use elements in teachers training
F	Yes	Hauptschule	???
F	Yes	Hauptschule (Referendarin)[2]	???
M	Yes	Gymnasium	Grade 8.,9.,10. (NRW)
F	Saturday	Grundschule	???
F	Yes	Grundschule	???
M	Yes	Hauptschule	Maybe
F	Yes	Grundschule	???
F	Yes	Waldorfschule	Yes grade 8 ja (maybe)
M	Yes	LA Gymnasium[3]	If possible atraining teacher
F	Yes	Hauptschule	Maybe
F	Yes	Gymnasium	Yes in grade 10 or 11
F	Yes	Grundschule	???
F	Yes	Realschule	Yes, maybe.

[1] All grades refer to the Gerrman school system: primary school grade 1-4, secondary school grade 5 – 10, Gymnasium grade 11 – 13.
[2] Student teacher
[3] Student teacher

© Markus Kosuch

2. Exercises implemented in the workshop

<table>
<tr><td>1.1. They all do it like this …
Warm-up and introduction into the conflict</td><td>Comments on the workshop</td></tr>
<tr><td>Rhythm warm-up

Warm up - theatre-machines are built</td><td>A rhythm warm-up and the building of theatre-machines were previewed. We omit this and we started with a standard version of warm-ups. Walking in different speeds, emotions and attitudes.</td></tr>
<tr><td>Experimenting with a phrase of the opera (singing)</td><td>t.p.a.p. (took place as previewed)</td></tr>
<tr><td>Three prejudices of women and men, working in two groups

Presentation of the prejudges while singing</td><td>We worked with two female groups showing only 2 prejudges on men and one male-group (5 men)
t.p.a.p. Results:
<table><tr><td>Men are</td><td>Women are</td></tr><tr><td>- football fans
- Machos
- chatting up
- muscle men (irresistible)</td><td>- chatting; gossiping
- are making nasty remarkes about others
- vain
- moody, capricious</td></tr></table>see “summary of results and reflections”</td></tr>
<tr><td>Reflecting on the results of the presentation</td><td>t.p.a.p. in small groups of 6 participants
see “summary of results and reflections”</td></tr>
<tr><td>2.1. Identifying with a character –
Dividing roles and writing role biographies</td><td>Comments on the workshop</td></tr>
<tr><td>Dividing of the role cards</td><td>t.p.a.p. (the facilitator assigned the roles)</td></tr>
<tr><td>Reading of the role cards simultaneously</td><td>t.p.a.p.</td></tr>
<tr><td>Writing a role biography</td><td>t.p.a.p. (Only 10 minutes with a hint that this took normally more time)</td></tr>
<tr><td>Developing a dress up for the role</td><td>t.p.a.p.</td></tr>
<tr><td>Homework: Writing a role biography could be done as homework</td><td>mentioned, that identifying with a character could be intensified with this homework</td></tr>
</table>

© Markus Kosuch

2.2. *Identifying with a character* – music work and presentation	**Comments on the workshop**
Dressing up as character and developing (while listening to the overture) - a certain walk of the character - a typical gesture	t.p.a.p.
Interactive game: meeting and exchange of information while listening to the overture	t.p.a.p.
Meeting in casts (Gug, Fer, Don, Fio, Dor, Des)	t.p.a.p.
Reading the text of the aria extract loud out simultaneously while listening to the extracts of the arias	t.p.a.p.
Turn over from saying/speaking to singing - singing certain words like verbs, articles … - set priorities by singing personal keywords of the text of the aria	t.p.a.p. + adjectives
Game in the circle: singing in groups to prepare for the presentation	t.p.a.p.
Presentation of the results in cast-groups - showing the walking, reading extracts of the role biography and interview - presenting the text of the aria, singing the personal keywords	t.p.a.p.
Listening to the music of the aria - discussion about: which additional information could we get out of the music? - Documentation of the results	t.p.a.p. Documentation of the results see “summary of results and reflections”
Photo session	Did not take place, was only mentioned
Reflection of the working session	Reflection took place (10 min) in the three cast groups see “summary of results and reflections”

3.1. *The bet – men in the café* **Building Freeze frames to music**	**Comments on the workshop**
Demonstration the method: building freeze frames: 1. provoke 2. calm down	t.p.a.p.
Setting the location and dramatic reading	t.p.a.p.
Listening to music extracts of the terzett No. 2 Building freeze frames and inventing lyrics of the terzett. (Working in three groups)	t.p.a.p.
Presentation of the results of the working groups	t.p.a.p. (The general rehearsal was extremely important)
Dramatic reading of libretto extract part 2 (M 3.2.)	t.p.a.p.
Terzett No.3: In which attitude do the three characters end the scene (building freeze frames)	t.p.a.p. – but only very fast and superficial)
Presentation and documentation of the results	t.p.a.p.
Reflection on the working session	t.p.a.p. see "summary of results and reflections" 30 min break
4.1. *Addio – Quintett No. 9* **Working with speaking and singing mannerism**	**Comments on the workshop**
Preparation: speaking mannerism on the text of the Quintett No. 9	t.p.a.p.
Working with singing mannerism to the play back (divided into two groups women and men)	t.p.a.p.
Developing a farewell scene in cast-groups Singing and acting	t.p.a.p.
Presentation of the farewell scenes	t.p.a.p.
Reflection on the working session	This reflection session was combined with the reflection session of 4.3.

© Markus Kosuch

4.3 *Addio – Freeze frames related to the Quintett No. 9* **What does Mozart's music tell us about the farewell?**	**Comments on the workshop**
Listening to the music of the Quintet No.9	t.p.a.p.
Building freeze frames showing the relation between the characters. (Working in cast-groups)	t.p.a.p.
Presentation of the freeze frames	t.p.a.p.
Reflection about the different results related to the music	t.p.a.p. see "summary of results and reflections" – very intensive discussion
5.1. *Fidelity or pretence* **Rhythm-game and –improvisation on the Sextet No. 13**	**Comments on the workshop**
Preparation: Flirt-game between women and men: men are flirting, women are rejecting	t.p.a.p.
Feedback on the results of the game	**Statistic on flirt-game** Men: Have you been successful in the flirt-game? Women: Attitude towards the flirting of men **Men** **Women** - +/- + - +/- + 3 3 3 1 6 2 See also "summary of results and reflections"
Rhythm-game (easy version): ***Fidelity or pretence*** - rhythm work - developing a movement - conducting the game	We started first with the difficult version than followed by the easy version t.p.a.p. t.p.a.p. t.p.a.p.
Rhythm-improvisation (difficult version): ***Fidelity or pretence*** - rhythm work - developing a movement - conducting the game, showing the interpretation	t.p.a.p. We started first with the difficult version than followed by the easy version
Listening to the Sextet No. 13 try to follow the music and the part of the characters	t.p.a.p.
Reflection on the working session	Did not take place Lunch break at 11.45 until 12.30

6.1. *A girl of 15 years has to know a lot about women and men …* **The different attitudes of Despina and the two sisters Dorabella and Fiodeligi**	**Comments on the workshop**
Dress up and dramatic reading of the text of the Despina's aria	t.p.a.p.
Flirt-game of Despina and 10 men	t.p.a.p. (Only 5 men of the group did it)
Statistics: who of the participants acting as Dorabella and Fiordiligi would like to play this game too	t.p.a.p.
Showing the attitude of Fiordiligi and Dorabella towards Despina's way to treat men What appeals? What is repulsive?	t.p.a.p.
Does the two sisters accept a second rendezvous? Listening to the Duet No. 20. Developing a summary of the text without knowing the text of the Duet. Working in three groups.	Did not take place because of a lack of time
Presentation of the results	Did not take place because of a lack of time
Comparison with da Pontes text of the Duet	Did not take place because of a lack of time
Reflection on the working session	Did not take place because of a lack of time

© Markus Kosuch

7.1 *My heart is burning like the Vesuv* Meeting of the new partners – singing recitatives	**Comments on the workshop**
Dress up to prepare for the game	t.p.a.p.
Warm-up game: to reject or to let someone to come near	t.p.a.p.
Preparing the rendezvous scene in cast-groups (with help of a worksheet)	t.p.a.p.
Exercise to sing recitatives	t.p.a.p.
Presentation of the improvised scenes with different endings	t.p.a.p.
Writing a diary about the experiences in the scene and writing down the observations	t.p.a.p.
Reflection about the working session	This last reflection took place in a circle and was combined with a final feed back. See also "summary of results and reflections"
7.2 *"I can't stand it anymore …"* Reaction of the characters to the different endings – final reflection	**Comments on the workshop**
Building statues showing the relationship between the characters (working in cast-groups related to the different endings)	Did not take place because of a lack of time
Showing the feelings of the character by singing the phrase *"cosi fan tutte"* (singing mannerism)	Did not take place because of a lack of time
Presentation of the different statues. Describing what the audience could read in these statues.	Did not take place because of a lack of time
Final reflection	t.p.a.p. in combination with reflexion session 7.1. See also "summary of results and reflections"
Distancing one's self from the character by writing a letter to the character	Only mentioned and asked for a written feedback

3. Documentation of the results and feedbacks of the workshop

The whole documentation is done in German.

3.1. *„So machen's alle"*

Vorurteile	
Männer	**Frauen**
Fußballfanatiker	Schwatzen
Machos	Lästern
Anbaggern	Eitel
Kraftprotzen (unwiderstehlich)	launisch

Feedback und Reflexion
Diese Feedbackrunde wurde in drei gleichgroßen Gruppen durchgeführt. Was in den drei Gruppen besprochen wurde, hat jeweils eine Person für das Gespräch im Plenum zusammengefasst.

Gruppe 1:
- lustig, dass immer die gleichen Vorurteile genannt werden
- die Auswahl wurde auch nach der Darstellbarkeit getroffen
- man ist kaum berührt, da es sich nur um Klischees handelt
- durch die Darstellung und das Singen werden die Hemmungen abgebaut (auch bei Schülern?)
- die Bewegung wird als positiv empfunden
- der Ausdruck kommt vor dem Singen
- Darstellung ist Voraussetzung für das Singen

Gruppe 2:
- lustig, da plakativ
- die Übertreibung steht im Vordergrund
- singendes Darstellen: der Text wird ergänzt durch Geräusche...
- Männer übertreiben besonders
- zuerst ist eine Überwindung zur Übertreibung notwendig

Gruppe 3:
- die Konfrontation mit den Vorurteilen wird als Spiel erkannt
- trotzdem findet eine teilweise Wiedererkennung statt
- Freiheit zum Schauspielern ist gegeben, da keine Identifizierung notwendig ist
- Vorurteile sind (nur) Vorurteile!
- eine Mütze reicht aus als Verkleidung um schon eine andere Person zu ‚sein'

3.2. *Individuelle Einfühlung*

Die TN haben die folgenden Ergebnisse auf einem Flipchart festgehalten (jede Gruppe hatte ein Flipchart für sich)

Gesungene Worte	**Welche zusätzlichen Informationen gibt die Musik über die Figur?**
Ferrando	
G1: Liebe - nichts - weiter	schwärmerisch - verinnerlicht - ergriffen
G2: Liebe - genießt - treu - selig – schmeicheln	romantisch - verträumt - sanft - gefühlvoll - schwärmerisch
G3: Liebe - Labsal - schmeichelnd - selig	schmeichelnd - innig - weich - anbetend -
Dorabella	
G1: offnes - Herz - Geist - Ketten	jung - mädchenhaft - naiv - neugierig - offen - zugewandt
G2: Amor - schlendern - raubt - Frieden	keck - aufgeweckt - erfrischend - "verliebt" - spontan -
G3: Amor - Frieden - Herz - Ketten	naiv - etwas oberflächlich - fröhlich - schwankend -
Fiordiligi	
G1: standhaft - stark - Treue - Tod	selbstbewusst - bestimmend - weiblich - > 75 kg
G2: standhaft - Treue - Liebe – Tod	gesetzt - illusionslos - dominant - herb - Ansatz
G3: standhaft - Liebe - Wind – Tod	Kraft - Feuer - Pathos - selbstbewusst
Guglielmo	
G1: uns - wir - schön – stark	sympathisch - offene Augen - positive Lebenseinstellung
G2: Guglielmo fehlte in dieser Gruppe	oberflächlich - verführerisch - so will er wirken
G3: glücklich - sehr - glücklich - wackere – Kerle	spitzbübisch - leicht - Charmeur - selbstverständlich
Don Alfonso	
G1: Weiber - Zwang - verlieben	abgeklärt - über alles erhaben - lässt "Weiber" schlecht
G2: Weiber - verzichten - Laster - Zwang	erhaben - pessimistisch - fühlt sich überlegen -
G3: Weiber - verzeihen - verlieben – Zwang	theatralisch - starr - eigensinnig - eigenbrötlerisch
Despina	
G1: Treue - schlimme - aufdringliche – Bande	hat zwei Gesichter - lebenserfahren - frühreif - altklug -
G2: Treue - heimzahlen - Bequemlichkeit – Eitelkeit	verschmitzt - fröhlich - durchtrieben - bestimmt -
G3: Treue - zahlen - heim – Bequemlichkeit - Eitelkeit	schillernd - abgeklärt

Feedback und Reflexion – Einfühlung in die Rollen
Diese Feedbackrunde wurde in den Besetzungsgruppen durchgeführt. Was in den drei Gruppen besprochen wurde, hat jeweils eine Person für das Gespräch im Plenum zusammengefasst.

Gruppe 1:
- die starke Identifikation mit der Rolle war sehr beeindruckend
- Reflexion sehr wichtig!
- vieles offen auf den zweiten Tag hin!
- gut
- lustig
- die Musik stand oft im Gegensatz zur eigenen Vorstellung!

Gruppe 2:
- Spaß! Gerade auch das Verkleiden...
- das ‚In-die-Rolle-Schlüpfen' fiel einigen schwer
- Rollendistanz notwendig!
- bei der Vorstellung ein Gegenüber zu haben war wichtig
- durch die Wortbetonung konnte man die eigene Interpretation des Arientextes sichtbar machen?
- Fragen an: - Ferrando: Glaubt er an die eigenen Worte?
  - Dorabella: Welches Treueverständnis hat sie?
  - Don Alfonso: Hat Don A. eine Ehrlichkeit sich selbst gegenüber?
  - Despina: Fühlt sie sich wohl in ihrer Rolle als Dienstmagd?

Gruppe 3:
- schnelle Einfühlung!
- Kritik den Figuren gegenüber besser!
- andere Bilder entstanden als durch Musik suggeriert
- Diskrepanz: ‚Frage an Mozart'
- keine Fragen an Figuren
- einige fühlten sich unsicher als Spielende

© Markus Kosuch

3.3. „Die Wette – Männer unter sich im Café“

Worüber singen Don A., Gug. und Fer.?

Erste Gruppe

Don A:	Ihr habt keine Ahnung. Ihr werdet eure Lektion noch lernen
Fer und Gug:	Meine Dorabella ist mir treu – meine Fiordiligi wird mich nie betrügen!
Don A:	Ich bleibe bei meiner Meinung. Ich kenne die Menschen. Ich habe Erfahrung. Keine von beiden wird das halten, was ihr von ihr erwartet.
Fer., Gug und Don A:	
Fer and Gug:	Ich bleib dabei: Sie ist mir treu! Ich bleib dabei: Sie ist mir treu!
Don A.	Da wär’ ich mir nicht sicher. Wer weiß das schon genau.

Zweite Gruppe:

Don A	Ich weiß genau, dass es die ewige treue nicht gibt.
Fer und Gug	Die treusten Seelen sind unsere Frauen.
Don A	Ihr habt ja keine Ahnung von den Frauen und wie die Frauen sind.
Fer, Gug und Don A	
Fer und Gug:	Wir werden schon sehen, wer von uns dreien recht behält.
Don Alfonso:	Wir werden schon sehen, wer von uns dreien recht behält.

Feedback und Reflexion
Diese Feedbackrunde wurde in den Besetzungsgruppen durchgeführt. Was in den drei Gruppen besprochen wurde, hat jeweils eine Person für das Gespräch im Plenum zusammengefasst.

Gruppe 1
Teilnehmerin 1: Also wir haben das jetzt ein bisschen unterteilt. Das eine halt hauptsächlich diese Standbilder formen und auch dieses Standbild in der Gruppe formen. Und das andere den Text praktisch selber überlegen. Also insgesamt haben die Standbilder großen Spaß gemacht. Wir hätten allerdings zum Teil gerne mehr Zeit gehabt. Also das selber auch noch mal zu verbessern. Und dann auch für den wo es zur Musik die Bilder gewechselt haben, dass man es noch einmal so oft machen hätte können, dass die Bilder von selber wechseln. Dass man keinen Text mehr braucht auch den Text nicht dazu lesen, sondern wirklich nur die Standbilder, die zur Musik dann automatisch wechseln. Ohne Text auch dazu. Dann haben wir also auch gesehen so von wegen Unerfahrenheit auch. Dass bei uns das Standbild zu wenig aufeinander bezogen war. Also das waren meistens drei einzelne Personen, die da standen und nicht sehr gut aufeinander bezogen. Und vielleicht durch das, dass man sich in der Gruppe nicht so genau kennt, ist man etwas befangen mit der Mimik zu arbeiten. Also sich entweder direkt auch mal leicht ins Gesicht zu fassen und was zu verändern oder auch sich hinzustellen und so mach mal so

oder so. Das ist vielleicht jetzt noch ein Manko, weil man sich halt zwar schon kennt, aber doch nicht richtig eigentlich. Und was die Sache vom Text anbelangt, ja da haben wir gesagt, so ein freies Erfinden ist es natürlich jetzt nicht mehr. Sondern man kennt ja schon ungefähr worum es geht jetzt dadurch, dass man die Charaktere kennt, und man denkt jetzt eigentlich, man hört weniger auf die Musik, als dass man nachdenkt was könnte jetzt von der Handlung her passen, was könnte jetzt da dazugehören. Wobei ich persönlich jetzt sagen muss, ich weiß nicht ob das an der Stelle nicht auch ein bisschen gewollt ist. Weil warum soll ich jetzt, wenn es eigentlich um die Oper geht noch mal irgendwas ganz anderes erfinden, wenn ja doch man schon in der Handlung drin ist. Das war es denk ich mal so.

Markus Kosuch: Noch Sachen zu ergänzen?

Teilnehmerin 2: Ja. Also wir haben einen sehr unterschiedlichen, also das zeigt sich jetzt, dass das sehr unterschiedlich aufgenommen wird, je nachdem, wie gut man die Oper kennt. Also ich habe vorhin gesagt, dass ich das jetzt zum Teil als Hindernis empfinde, dass ich die Oper so gut kenne. Also man ist dann doch irgendwo so, hat so eine vorgefertigte Meinung. Und deshalb haben sich unsere Erfahrungen jetzt zum Teil natürlich nicht gedeckt. Während welche gesagt haben sie konnten also besser gestern sich vor der Musik her was vorstellen, und konnten das heute weniger, war es dann heute bei mir so, dass ich mir unter der Musik mehr vorstellen konnte, also das sind jetzt unterschiedliche Erfahrungshorizonte einfach. Das zeigt sich jetzt.

Markus Kosuch: Aber das finde ich interessant, wenn Sie sagen, dass das fast ein bisschen hinderlich war. Weil das ist das was ich ganz am Anfang gesagt hatte, wo ich gesagt habe, wer hat heimlich, das war ja auch ein bisschen kokettiert, aber das war schon auch ernst gemeint, dass ich gesagt habe, ich hoffe Sie kennen sich nicht zu gut aus, oder haben schon sieben oder 30 Inszenierungen davon gesehen. Weil dann ist man gar nicht mehr so frei wirklich die eigenen Bilder kommen zu lassen, die man hat. Und die das ganz unbefangen sieht, gar nicht genau weiß, worüber die jetzt singen, und wirklich so von der Musik aber natürlich auch, wie Sie gesagt haben, natürlich innerhalb der Handlung. Es ist immer nur gemäßigt frei, sage ich, das was wir machen. Ja? Es ist ein sehr klarer Rahmen, in dem die Dinge passieren. Also der Rahmen ist abgesteckt, aber dann dürfen Sie mit Ihrer Kreativität voll sprudeln, sonst geht's auch, also rutscht es ab in die Beliebigkeit. Hat's dann mit dem Stück nichts mehr zu tun. OK. Gut. Ein herzliches Dankeschön an die Gruppe für das Feedback. [Applaus]

Gruppe 2

Teilnehmerin 3: Also dann mache ich gleich weiter. Also wir haben dann anfangs auch festgestellt, dass das natürlich wieder viel Spaß macht. Das merkt man ja auch. Aber dass man durch diese ganze Arbeit jetzt genau da an dem zentralen Thema der Oper angelangt ist. Nämlich dass die Jungs wirklich total blind sind, wie sie in Messers Schneide da rein rennen. Dann von der Methodik her: Wenn man selber ein Charakter ist, dann ist es schwer da still zu stehen und nicht selber reinzupfuschen und da ein bisschen was dran zu verändern und mitzumachen. Was uns ganz gut gefallen hat, war diese Aufeinanderfolge von Standbildern. Also das war richtig packend, da war schon eine richtige Szene entstanden. Auch mit dem Schlussstandbild, also dass einer gestanden hat und ein anderer geredet hat, das hatte was Faszinierendes. Während, ich glaube Dir war das dann ein bisschen zu wenig Information…

Teilnehmerin 4: Ja.
Teilnehmerin 3: …um wirklich zu dem Schlussstandbild zu kommen.
Teilnehmerin 4: Nee, nicht zu wenig Information, ich habe, ich fand da am Schluss war das alles so kompliziert. Und das hab ich einfach in der Kürze nicht, ich hätte kein Standbild bauen können ganz einfach.
Markus Kosuch: Die letzte Sache auch, mit welchem Eindruck gehen die aus der?
Teilnehmerin 4: Genau. Mit welcher Haltung geht Ferrando aus der Szene. Und da war mir also die Methode Standbild einfach zu, oder ich weiß nicht also.
Markus Kosuch: Ging ein bisschen zu schnell wahrscheinlich?
Teilnehmerin 4: Ja vielleicht war es auch zu schnell.
Markus Kosuch: Ich glaube das liegt daran. Ja. OK.
Teilnehmerin 3: Und bei dem Modellieren haben sich manche noch ein bisschen mehr Übung gewünscht. Auch musste man sich selber klarmachen, was man denn jetzt eigentlich will. Wie der dastehen soll. Vielleicht selber auch ein bisschen ausprobieren vorher. Das Lesen mit verteilten Rollen war sehr gut, weil man da Einblick in die Handlung bekommt. Also richtig detailliert. OK. Und als methodisches Problem wurde da angesprochen, dass wenn zwei Gruppen das gleiche spielen, dass die gleichzeitig reden. Dann sind die zwei Worte vorher oder man selber zwei Worte zurück. Und wenn dann noch Musik dazu kommt, dann ist das auch ein bisschen zu viel.
Markus Kosuch: OK. Ergänzungen? – Danke schön! [Applaus]

Gruppe 3
Teilnehmerin 5: Also wir haben gesagt, dass wir dieses Erfinden von Texten oder auch nur einzelnen Sätzen als Einstieg sozusagen sehr gut fanden, weil man sich ein bisschen erinnern muss an das was gestern war, weil man das alles sozusagen als Vorbau wieder parat haben muss und aber nicht gleich mit einem Text in der Hand einsteigt und weiß OK jetzt geht's hier drum. Sondern dass das sozusagen als Einstieg als Wiederherholen des Stoffes ganz gut war und dass es unglaublich spannend war wie diese ganze Szene dann entstanden ist und also für mich war das ganz toll, wie das dann zusammen kam die Abfolge der Standbilder und die Musik dann als Ganzes dieses Terzett dann zu hören. Was wir alle ein bisschen problematisch fanden war diese Gleichzeitigkeit von Standbild, Musik hören und Text dazu sprechen. Also vor allen Dingen diese Musik hören und Text dazu, weil das einfach schwierig ist sich dann auf eine Sache zu konzentrieren. Und weil natürlich der Lärmpegel immer höher wird und die Musik so ein bisschen als Berieselung im Hintergrund, also es war keine, es war vielleicht ein bisschen wenig Zeit um das auch einmal in einer Gänze anzuhören und dann hat sich natürlich auch eine wahnsinnige Spannung aufgebaut hin dann auf den Moment hin, wo das dann aufgelöst wurde, was nämlich wirklich in diesem Terzett passiert ist, das war auch ganz gut. Und es ist dann eine gute Präsentationsmöglichkeit für dieses Sprechen und von dem wirklichen Text. Was wir dann noch festgestellt haben war, dass es sehr personenabhängig ist und vielleicht auch altersabhängig, wie man sich modellieren lässt. Also dass eben manche Leute da große Probleme damit haben sich überhaupt von anderen Leuten modellieren zu lassen ohne da selber mitzumachen und dann auch wirklich stehen zu bleiben. Dass das einfach schwierig ist vor allen Dingen wenn dann noch Musik dazu läuft weil man dann so einen eigenen Impuls bekommt da dann mitzumachen und sich dann quasi selber ganz raus zu nehmen. Aber wir haben auch gemeint, dass Kinder oder Schüler bestimmt auch viel differenzierter modellieren. Ich

denk die haben, wenn so mal die erste Hemmung abgebaut ist sich anzufassen, dass die dann auch viel mehr Wert auf Details, Mimik, vielleicht auch Handhaltung und so legen und sich nicht so schnell zufrieden geben wie wir.

Markus Kosuch: Gut. Ergänzungen?

Teilnehmer 6 (Prof. einer Hochschule): Ich habe gemeint, dass es zwischendurch mal schön wäre eine längere Passage Musik zu hören uns sonst nichts zu machen, weil gerade bei Mozart auch die Form und die Abfolge der verschiedenen Teile, also Rezitativ und Arie, ja was mit einbringt, was wenn man es so ganz zerstückelt nicht zur Wirkung kommt. Und aus diesem Erlebnis kann man dann auch einen kleinen Teil wieder zuordnen.

Markus Kosuch: Noch Ergänzungen? Danke schöne! [Applaus]

3.4.1. und 3.4.3. „Addio – Quintett Nr. 9“
Ergebnisse aus der Improvisation der Abschiedsszene:

Erste Gruppe:

Gug: Mir zerspringt das Herz, wenn ich daran denke, dass ich bald 100 Zechinen reicher bin.

Fer: Mir zerspringt das Herz vor lauter Liebe, weil ich so unsterblich verliebt bin?

Fio: Mir zerspringt das Herz wenn ich daran denke, wie viel 100 Meilen du von mir weg bist.

Dor: Mir zerspringt das Herz mein Schatz, weil ich so einsam bin?

Don: Ich zerplatze bald vor lauter Lachen!

Zweite Gruppe:

Gug: Mir zerspringt das Herz mein lieber Schatz, weil ich so unglücklich bin!

Fer: Mir zerspringt das Herz mein liebster Schatz, weil ich das Lachen kaum mehr zurückhalten kann.

Fio: Mir zerspringt das Herz mein schöner Schatz, aber ich bleib dir treu.

Dor: Mir zerspringt das Herz mein Schatz, denn jetzt bin ich allein.

Don: Ich platze bald vor lauter Lachen.

Des:

Dritte Gruppe:

Gug: Lebwohl mein schöner Schatz, weil ich nicht weiß wann wir uns wieder sehen werden!

Fer: Mir zerspringt mein Herz, du schöner Schatz, weil ich dich verlassen muss.

Fio: Mir zerspringt gleich das Herz, weil du so fern von mir bist.

Dor: Lebwohl mein schöner Schatz, ich weiß nicht wie ich ohne dich weiter leben soll.

Don: Ha, ha, ha, ich lache gleich, ich platze gleich vor Lachen.

Feedback zu dieser Einheit fand mit der gesamten Gruppe in einem Rundgespräch statt.

Fragen:

- **Wie ist es ihnen mit Ihrer Rolle bei diesem Abschied gegangen?**
- **Wie haben Sie den Übergang zwischen Spielen und dem ersten Musikhören des Quintetts von Mozart erlebt?**

Teilnehmerin 6: Also ich habe jetzt im Gegensatz zu dem Spiel wo wir das gestellt haben gerade für den Don Alfonso, das erste mal in der Musik entdeckt, hoppala, der ist sich seiner Sache doch gar nicht so sicher. Also das war so was ich gehört habe und was mich erstaunt hat. Weil gerade der Text ich lache mich schlapp oder was ist ja doch sehr eher gehässig und so und das hab ich total vermisst in der Musik. Also das, das hat mich erstaunt.

Markus Kosuch: Also Mozart sagt da ein bisschen was anderes?

Teilnehmerin 6: Ja. Das stimmt.

Teilnehmerin 7 : Mir hat die Musik immens geholfen jetzt da noch mal zu hören. Und das…

Markus Kosuch: Sagen Sie kurz immer welche Rolle Sie spielen.

Teilnehmerin 7: Ach so, ich bin die Fiordiligi. Und ich finde also nachdem ich die Musik gehört habe war's mir noch mal wesentlich leichter doch also noch ehrlicher zu spielen. Oder wirklich diesen Abschied ein bisschen nachzuempfinden. Ich finde die Musik lässt einen mehr in dieses schauspielerische reingehen, das nachempfinden.

Teilnehmerin 8: Für mich war jetzt auch die Musik noch einmal sehr ausschlaggebend. Dass man gemerkt hat, aha, die Männer sind sich, sehen das nicht als Schauspiel nur an, sondern jetzt knackt's dann doch an ihren Gefühlen wirklich. Und man muss das ehrlich spielen also auch als Mann.

Markus Kosuch: Sagst Du uns auch noch Deine Rolle.

Teilnehmerin 8: Den Guillermo.

Teilnehmerin 9: Also mir lag diese Art Abschied, die in unserer Gruppe so von Anfang an vorherrschte. Also ehe dieses verhaltene, diese etwas scheue. Und das hat man ja dann auch irgendwie wieder gefunden. Ich weiß nicht wie das wäre wenn jetzt so ein ganz dramatischer Abschied da gewesen wäre. Ich glaube damit hätte ich es schwerer gehabt. Also ich war sehr froh, dass es so abgegangen ist. Ich war Dorabella.

Teilnehmer 2: Also ich finde, dass die Musik also das Abschiednehmen besonders schwer macht. Wenn man das also so empfindet. Aber als Ferrando bin ich also zerrissen, psychisch zerrissen, weil ich ja genau weiß, ich muss ja eher was vormachen, weil wir haben ja ganz andere Pläne, wir haben ja ganz was anderes vor. So bin ich also da und da ist besonders das Einfrieren mir besonders schwer gefallen, also weil da kommt der Zwiespalt irgendwie raus.

Teilnehmerin 10: Ich fand die Interpretation von diesem Don Alfonso am interessantesten für unsere Zeit jetzt, wenn man es spielt. Weil man dann eben, nicht so wie sie jetzt, wie wir es zuerst ausgelegt hatten, wo es also so ganz bewusst wird, der spielt einfach mit den Leuten. Der lässt es drauf ankommen, was passiert jetzt da. Der die, dieser Don Alfonso sieht die Frauen so, er kennt sie praktisch gar nicht er lässt sie einfach irgendwie, es wird schon irgendwas kommen. Das find ich also schlecht, weil man will doch gewisse Sachen behalten und irgendwas soll doch bleiben an Werten. Da ist der besser wo er meint, wo er da steht und eigentlich, ich lach mich schlapp und er nimmt's also in der Haltung recht ernst. Das ist der Gegensatz.

Markus Kosuch: Welche Rolle hatten Sie noch mal?
Teilnehmerin 10: Ich bin die Despina. Ich hab gar nicht mitgespielt.
Markus Kosuch: Ah ja.
Teilnehmer 3: Also wie ich das so jetzt gespielt habe, habe ich ein ganz gutes Gefühl gehabt, einfach weil ich aus einer Verantwortung herausgegangen bin die ich auch für jemanden habe, den ich liebe. Und damit zu spielen. Und da ist die Musik, da hat die Musik schon auch ein Gefühl wachgerufen, das war schon intensiv. Ich war Ferrando.
Teilnehmerin 3: In der nur gespielten Szene, das war ganz eindeutig. Er hatte eigentlich alles im Griff, wusste ganz genau wo es hingeht. Aber in der Musik war er eher schon fürsorglich und väterlich, wie er mit den beiden umgegangen ist. Ja.
Teilnehmerin 11: Oh, ich war bloß die Despina und hab aber empfunden, dass in der Musik die Trauer der Frauen sehr gut raus kam und dazu sind die Männer wirklich abgefahren, aber eigentlich ganz logisch für mich, weil sie ja dieses Spielchen gespielt haben. Und das hat mir ganz gut gefallen, denk ich, bei allen, die Interpretation. Wie verschieden das auch ausgedrückt werden kann, so eine Trauer. Also das fand ich sehr interessant. Die einen so ganz verhalten und die anderen ganz emphatisch, das ist, war gut.
Teilnehmerin 5: Für mich, ich bin die Fiordiligi, und für mich ist dieser Widerspruch, den ich gestern so ein bisschen in der Rolle hatte, der ist durch die Musik ganz weg. Also da wird mir die Rolle sehr freundlich und sehr sympathisch und überhaupt gar nicht zwiespältig. Also da hab ich überhaupt gar keine Probleme auch mich damit zu identifizieren, während sich gestern da noch Abgründe aufgetan haben.
Teilnehmerin 4: Ja das ging mir jetzt auch so. Aber ich hab jetzt vor allen Dingen, als es so rum ging in der Runde, überlegt, ob das für die Männer nicht doch auch ein richtiger Abschied ist. Nur eben von was anderem. Also eben von der wirklichen Vertrautheit. Weil dazu gibt es ja kein Zurück mehr für die. Also insofern nicht nur ein Spielchen sondern auch…
Teilnehmerin 12: Ja. Nun, ich war Don Alfonso und ich hab mich auch in der zweiten Rolle, in der väterlichen Don Alfonso Rolle irgendwie wohler gefühlt. Ich glaub schon, dass die erste so überzogen dargestellt war und auch der Musik nicht entsprochen hat, und die zweite eher, vielleicht. Aber ich, mir ist es zu kurz auch ich kann mich gar nicht so schnell einfühlen. Also ich müsste die noch ein paar Mal hören, die Musik.
Teilnehmer 1: Ich hab den Guglielmo gespielt und für mich war es sehr zwiespältig, also zerreißend. Einerseits zwischen dem ist es jetzt ein wirklicher Abschied, oder ist es das erste, der erste Akt dieser hintertriebenen Aktion des Don Alfonso. Das zweite, bin ich jetzt schon auf dem Boot oder bin ich noch dort? Mit einem Bein dort mit dem anderen da, also. Und auch die Musik ist unglaublich ausdrucksvoll, weil sie so diese Urformen des Abschiedsrufs drinnen hat und da, diese Echos. Und die, vom Spiel her, hab ich jetzt bemerkt, wie sehr ich das, also im Vergleich zu vorhin, was das für einen Zuwachs bringt, wenn man dieses Modellieren einbezieht. Weil man jetzt immer eine Reflexion sofort hat. Wenn man sich nur selber hinstellt und ja gar nicht sieht, was man macht, dann ist das weniger, also. Da hab ich mir gedacht, das wäre ganz interessant jetzt, das zu intensivieren. Und ich fand es also sehr komplex diese Szene.
Teilnehmerin 13: Ich war die Dorabella, und also für mich war das jetzt ein Hochgenuss diese Musik zu hören, ganz anders als sonst. Also dadurch dass wir das jetzt hier so differenziert sehen und spielen habe ich auch eine unheimliche Hochachtung jetzt vor den Sängern, wie die das gestalten. Und ich muss sagen dieser Abschied, ich hab also

nicht so tiefe Gefühle gehabt, konnte ich nicht. Und ein bisschen klafft das zwischen dem was ich gehört habe und zwischen dem was ich dann so gespielt habe.

Teilnehmer 4: Ja und ich kann zum Ferrando sagen, also dass ich das Gefühl hatte was, was ich auch vor allem auch am Schluss dann, nachdem wir die Musik gehört hatten, versucht habe darzustellen. Dass es ihm einerseits bewusst ist, dass er eine Wette abschließt, und dass er aber andererseits, nachdem er sich dazu entschlossen hat, diese Wette zu machen, Zweifel daran kriegt, ob er das durchhält, oder wie er das durchhält und merkt dass es auch schon obwohl es ja nur gespielt ist dieser Abschied ihn schon sehr schmerzt irgendwie spürt er dass da irgendetwas kommen wird, was er vielleicht nicht berechnen kann. Und zur Musik wollte ich sagen, dass ich die Diskrepanz sehr groß fand, zwischen dieser Schleife, die da immer war, die ich fast etwas ermüdend fand und dann der Musik, die Mozart komponiert hat. Also dass das eigentlich viel viel aussagekräftiger logischerweise ist.

Markus Kosuch: Was ich immer wieder ganz spannend finde an dieser Einheit sind diese Diskrepanz zwischen Text und Musik. Ja, also die Musik, also wir sind ja wirklich vom Text ausgegangen und ich fand das jedes Mal wenn ich solche Szenen sehe, denke ich, ja, das ist plausibel das passt zu diesem Text. Und jedes Mal wenn ich die Musik anmache, kommen mir irgendwie innerlich die Tränen. Also wirklich geht mir diese Musik total nah und das finde ich immer wieder ganz spannend also auch noch mal auf einer ganz anderen Dimension wirklich zu erleben dieses Spannungsverhältnis zwischen Da Ponte und Mozart, ja, also die ja, also wo man wirklich sieht, dass Text und Musik nicht parallel also. Wo wir doch am Anfang so gelacht hatten, dieses Körperhaltung mit einem Gefühl zu kombinieren. Wo dann alle, ja wo alle es geht mir gut gemacht hatten und gelacht haben. Und ich finde da wird so plötzlich so eine Dimension, die im Musiktheater möglich ist, dieser Text so ich falle gleich um vor Lachen oder so etwas sagt und ja ja tschüss mein lieber Schatz und so und plötzlich die Musik da was ganz anderes dazu sagt das finde ich etwas, was mich am Musiktheater auch so unglaublich fasziniert, ja und also wenn da plötzlich so eine Dimension da auch sichtbar wird.

Teilnehmerin 6: Also das ist mir noch nie aufgefallen wenn ich eine Oper gehört habe, und wie gesagt, ich habe inzwischen oft eine Oper gehört. Aber wie wahnsinnige Macht dieser Komponist eigentlich hat, ja, wie der mit den Gefühlen spielen kann und was für eine Genialität dahinter steckt ein Gefühl durch Musik einem praktisch durch die Ohren hinein zu blasen und das fand ich jetzt das erste mal so richtig fantastisch. Also ich hab jetzt wirklich noch hundertmal mehr Hochachtung, weil ich mir denke, was für Psychologen waren das auch, ja, mit so was zu spielen und zu arbeiten. Also wirklich klasse.

Teilnehmerin 1: Ja ich denke, das ist dann auch im Endeffekt wahrscheinlich auch das, worauf man mit den Schülern dann kommt. Genau das, dass sie dann wirklich merken, hoppla, vielleicht am Anfang so ja da ist ein Text und da schreibt irgendein Komponist halt irgendeine Musik dazu, schön, und dass sie dann plötzlich merken, Mensch, so ein Text hat wirklich verschiedene Ebenen, also ich kann den Text so deuten, ich kann ihn so deuten, ich kann ihn so deuten. Und wenn dann aber die Musik mal da ist, ist es doch eigentlich gelenkter. Es ist wirklich eine Bahn.

3.5. Schwärmspiel

Männer: Ward ihr beim Flirten erfolgreich?
(-) = nein, ganz und gar nicht
(+/-) = es gab einige Signale, dass ich Erfolg haben kann
(+) = Ich war erfolgreich
Frauen: Welche Haltung hast Du gegenüber dem Flirten der Männer eingenommen?
(-) = Ich habe den Flirt vollständig zurückgewiesen
(+/-) = Ich hatte einige Impulse auf den Flirt einzugehen.
(+) = Ich habe geflirtet

Männer			Frauen		
-	+/-	+	-	+/-	+
3	3	3	1	6	2

Feedback in den Besetzungsgruppen, die dann von einem TN für das Plenum zusammengefasst werden sollten.

Gruppe 1 und 2 mischten sich

Teilnehmerin 7: …Ein bisschen zu wenig Vorgaben, so war uns auch allen zumute und auch als Frau, also wenn man gleich auf Ablehnung gehen muss, dann gibt es kaum Gespräch. Also man kann sich, also wir hatten so das Empfinden, es kann sich eigentlich gar nichts entwickeln. Das war ein bisschen ärgerlich. Vielleicht auch zu abrupt oder zu schnell.

Teilnehmer 2: Also ich hab gemeint, wenn man nur einen Impuls gegeben hätte, also versuch mal auf irgendeine Weise dieses Mädel anzumachen, und das dann im Raum stehen lassen, dann wird das vielleicht in der Klasse auch funktionieren, eventuell. Aber mit dem Antipathie, ich glaub dass da gar kein Schüler überhaupt noch will.

Teilnehmerin 2: Wir hatten auch noch gedacht, es sei leichter, wenn man wieder einen Satz vorgibt und sagt, also wenn man sozusagen einen Text hat oder einen Satz hat an den man sich halten kann. Und den dann mit verschiedenem Ausdruck spricht und eine Gestik dazu, als wenn man sozusagen nach Worten suchen muss und da kommt irgendwie nichts raus.

Teilnehmerin 13: Oder einmal nur mit Worten und dann nur mit Gesten. Also klar trennen. Und so war es so ein Klamauk, da haben wir das ja nicht so ernst genommen und haben einfach so eher... Also das war zu diffus. Entweder wir reden oder wir reden nicht. Die Trennung müsste auf jeden Fall gemacht werden, damit das irgend…

Teilnehmerin 10: Also ich meine, ich hätte den Lernprozess doch erfahren. Wir haben doch gestern als aller erstes das Spiel mit der Hand gemacht, man muss den Abstand halten und muss alles mitmachen, was der andere mit der Hand vorgibt. Das wäre dieser Einstieg mit der Gestik gewesen. Dann dieses Spiel, jetzt nach der Mittagspause, wäre die Fortsetzung davon gewesen und das Ziel gibt die Musik vor, der Rhythmus der Musik und der Text. Und das Ergebnis ist: Ist nicht Treue es ist nur Schein. Dieses Zürnen ist nur Schein.

Gruppe 3

Markus Kosuch: Was habt ihr herausgefunden?

Teilnehmerin 4: Wir haben eigentlich jetzt gerade keine Methoden besprochen.

Markus Kosuch: Sondern? Berichten Sie doch worüber Sie gesprochen haben.

Teilnehmer 5: Über die Rolle selber.

Teilnehmerin 4: Über die Rolle selber, ja. Also über die Fiordiligi, die also eigentlich eine Beethoven Figur ist, haben wir gestern schon gesagt. So mit ihrer Tugend und mit ihrer Standhaftigkeit. Und die jetzt eigentlich mit Sicherheit vielleicht in Versuchung geführt wurde durch diese Anschwärmerei, die das aber überhaupt nicht zugeben kann. Und ich finde auch, dass das bei Mozart so wahnsinnig rauskommt, weil also diese Schlüsse bei Mozart jetzt gerade, das ist also eine derartig gewalttätige Bestätigung, das hat schon fast mit Gewalt zu tun, das ist also nicht der wirkliche Empfindungsablauf, der da widergespiegelt wird in der Musik. Also so fängt zum Beispiel die Jupitersymphonie an, genau so, und da wird dann in Takt 3 und 4 sofort der Gegensatz dargestellt, das ist da, na ja.

Markus Kosuch: OK. Das ist jetzt sehr so eine andere Ebene.

Teilnehmerin 4: Ja.

Markus Kosuch: Aber Ihre Sachen sind jetzt so mehr inhaltlich, war eigentlich auch gedacht, weil das was sie jetzt erlebt haben, nämlich dieser Überfall, würde ich sofort mit wieder in die Rolle mit rein nehmen, weil das ist genau das, was auch inhaltlich passiert. Es passiert nämlich inhaltlich wirklich ein Überfall, ja. Da sind plötzlich zwei Männer und die reden da irgendwas und die Frauen sind irgendwie sofort erst mal so, ja was soll der ganze Kram eigentlich, also das was Sie jetzt zwar vorher gleich auf der Methodenkritikebene diskutiert haben würde ich jetzt gerne nicht auf der methodischen Ebene lassen sondern wieder in das Stück mit rein nehmen. Das heißt Sie haben im Grunde genau das erlebt in der Figur, was im Libretto oder was in der Story wirklich passiert. Dieser Überfall. Und dann ist noch mal der Hinweis Ihrer Gruppe ganz interessant, nämlich musikalisch doch sich zu fragen warum plötzlich alle am Schluss gemeinsam diesen Rhythmus, wie sich selbst affirmativ immer wieder zu sagen: Nein nicht länger kann ich's tragen wieso ich muss mir das wirklich, ich meine bei der Statistik gab es immerhin zwei Frauen, denen das gefallen hat, so umschwärmt zu werden und immerhin sechs waren ambivalent. Das würde ich jetzt an dieser Stelle ungern ungeschehen machen, ja. Also auch noch mal vielleicht auf der Metaebene jetzt auch meine Reaktion, jetzt nicht eine Methodenkritik an dieser Stelle, es gibt sicher Anregungen, wie wir jetzt anders einsteigen könnten. Darauf lasse ich mich aber jetzt wirklich auf diese Metaebene nicht ein, ich denke, es ist viel spannender, gerade was passiert. Nämlich dieser Unwille, ja, wirklich in die Figur rein zu nehmen und zu sagen, hey, da ist auf der einen Seite so ein Unwille da aber doch irgendwo, immerhin haben acht von neun Frauen, also die Frauen gespielt haben, gesagt, also irgendwie doch so was angenehmes war schon dabei.

Teilnehmer 5: Ich möchte auch noch mal betonen, dass in dem Moment, als die Musik dann erklang, das ist jetzt noch mal zu dem Thema vorher, es wieder sehr spannend war. Wie ist jetzt diese Szene von der musikalischen Gestaltung her? Das also richtig die Lust da war, ah jetzt wollen wir es musikalisch hören.

Teilnehmerin 4: Aber ich hab noch mal eine inhaltliche Frage. Ist das in der Oper wirklich so, dass da grad mal ein Mittagessen dazwischen liegt dass die Albaner kommen?

Markus Kosuch: Nein. Also ein Mittagessen nicht grad. Aber es sind im Grunde wenige Minuten. Die kommen sofort.

Teilnehmerin 4: Also es wird den Damen nicht bewusst, dass sie jetzt erst mal ihre Abende alleine verbringen müssen?

Markus Kosuch: Also ich meine klar es ist jetzt nicht genau beschrieben ob das jetzt zehn Minuten später, oder. Aber das kommt ziemlich schnell. Also es steht jetzt nicht irgendwie fünf Tage später tauchen die zwei. Er hat 24 Stunden Zeit, Don Alfonso, einen Tag, wo er sagt, also ihr müsst jetzt 24 Stunden lang das machen, was ich verlange. Das heißt er steht da schon auch unter Zeitdruck. Also die Albaner kommen nicht eine Woche später. Die sind im Grunde abgefahren, das Schiff wendet einmal, die kommen wieder und also das ist wirklich genau dieser Überfall, den Sie erlebt haben. Und ich möchte gerne an dieser Stelle an der Ambivalenz wieder anknüpfen und wir gehen jetzt einfach einen Schritt weiter und wir kucken uns an, was plötzlich zwischen den Frauen passiert. Wir machen da jetzt da so, also wir haben uns am Anfang die Männer angeschaut, die Wettszene, jetzt kucken wir uns mal die Frauen an, was da passiert.

3.7.1. + 3.7.2. *„Ich habe einen Vesuv im Herzen“*

Feedback und Reflexion

Diese Feedbackrunde wurde in den Besetzungsgruppen durchgeführt. Was in den drei Gruppen besprochen wurde, hat jeweils eine Person für das Gespräch im Plenum zusammengefasst.

Gruppe 1

Markus Kosuch: Gruppe A Beide Frauen treu.

Teilnehmerin 6: Also was ich spannend fand, das war der Aspekt, dass auch der Guglielmo hat es ja nicht geschafft sie rum zubringen und das war aber für ihn nicht nur positiv. Weil auf der einen Seite hat er den Ehrgeiz als Mann sie rum zubringen, gleichzeitig hätte er aber, wenn er sie rum gebracht hätte, praktisch den Freund bloßgestellt und praktisch die Untreue dessen Freundin bewiesen. Das wäre ja eigentlich auch ein Verlust gewesen. Das war einfach für ihn so ein Zwiespalt er hätte ja immer gewonnen oder immer verloren. Das fand ich irgendwie ganz spannend. Und was ich mir über meine Rolle gedacht habe, dass war dass der Don Alfonso, selbst wo sie davon ist, hab ich die Wette nicht verloren gesehen, sondern ich hab eigentlich gesagt, die Zeit ist zu kurz, ich hätte deshalb nicht mein Weltbild umgestoßen deshalb.

Teilnehmerin 7: Was schön war, dass also die Männer sollten ja auf jeden Fall versuchen die Frauen rum zukriegen. Und dass aber die Frauen eigentlich in der Hand hatten wie es ausgeht, also durch diese Karte. Und das fand ich eigentlich eine schöne Sache, weil dadurch konnte man das natürlich dann doch so drehen wie man, oder man hatte dann etwas an der Hand womit man dann spielen konnte und das fand ich eigentlich eine schöne attraktive Sache.

Teilnehmer 2: Und die Karte hat es dem Mann also extrem schwer gemacht muss ich sagen.

Teilnehmerin 1: Aber das fand ich ja eben gerade, so wäre es ja auch in der Handlung, so vom Spiel her. Die Männer machen sich ihre schlauen Pläne und alles und im Endeffekt hängt es an den Frauen.

Markus Kosuch: Gut. War das soweit was Sie besprochen haben? Ein herzliches Dankeschön. [Applaus]

Gruppe 2

Markus Kosuch: Die Gruppe B Dorabella untreu Fiordiligi treu. Wie war das bei Ihnen jetzt?

Teilnehmerin 3: Wir haben so ein bisschen diskutiert ob man da von Schuld sprechen kann und von Enttäuschung und Hintergehung. Und ich weiß nicht genau, ob wir zu so

Teilnehmerin 12: Ja wir haben gesagt, dass sich eigentlich jeder schlecht fühlen muss. Für alle Beteiligten. Und dass eigentlich keiner mehr mit dem anderen etwas zu tun haben kann. Weder die Schwestern noch die Frauen mit den Männern, weil die können sich ja gar nicht mehr auf die Männer verlassen wenn die sich auf so etwas einlassen. Also es ist eigentlich ein ganz tragisches Ende.

Teilnehmerin 4: Das wäre die allerübelste Lösung.

Teilnehmerin 3: Aber ich hab dann gesagt, ja die eine ist ja schuld und die andere ist die ehrenhafte. Die ist zwar auch hintergangen worden aber standhaft geblieben und kann sagen, hey, wegen dir ist das Schlamassel passiert.

Markus Kosuch: Das ist immer die Frage welche Verantwortung haben die Männer da? Die kippen da bei dieser Betrachtung natürlich so komplett raus.

Teilnehmerin 4: Ja eben, also ich mein, die fühlt sich zwar noch einigermaßen intakt aber sie kann ja mit keinem der Männer irgendwie und mit der eigenen Schwester auch nicht mehr.

Teilnehmerin 9: Immerhin hat sie sich getroffen. Also wenn sie wirklich so standhaft gewesen wäre, dann wäre sie ja gar nicht hingegangen. Weil sie hat schon ein bisschen mitgespielt. [Gelächter]

Markus Kosuch: OK. War das das, was Sie diskutiert haben? OK. Dann auch da ein herzliches Dankeschön.

Gruppe 3

Markus Kosuch: Die letzte Gruppe mit der Lösung Dorabella untreu, Fiordiligi untreu.

Teilnehmerin 9: Ich bin so bei mir. Also, mach mal jemand der das ein bisschen von außen sieht.

Teilnehmerin 5: Also wir haben irgendwie beide so das Gefühl gehabt, dass das, diese Hingabe eine Handlung im Affekt war. Dass man diesem ganzen Drängen und so im Moment nicht widerstehen konnte. Aber dass mit ein bisschen Abstand und nach diesem Treffen, wenn man sozusagen wieder alleine ist, dass dann das schlechte Gewissen kommt und natürlich das Bewusstsein, dass ein Leben mit einer Lüge bevorsteht und das ist uns doch ganz unrecht. Aber es ist natürlich so, dass so ein kleiner Flirt irgendwie jetzt überhaupt keine Bedeutung hat gegenüber diesem großen Verliebtsein und dieser unglaublichen Liebe gegenüber dem wahren Partner.

Markus Kosuch: Also die Rettung in die…

Teilnehmerin 10: … in den Idealismus.

Teilnehmer 4: Aber die Dorabella hat sich sehr fremd bestimmen lassen.

Teilnehmerin 9: Durchaus.

Teilnehmer 1: Ich habe es ihr auch nicht zugetraut.

Teilnehmerin 9: Es hat eine Stimme aus dem Himmel dirigiert. – Entscheidung! Fremdbestimmung.

Teilnehmer 4: Mir als Ferrando ging es so dass ich dachte, gut die Fiordiligi, die ist umgekippt, aber dass die Dorabella sicher nicht umgekippt ist, weil ich hab das ja noch nicht gewusst in dem Moment wo die Fiordiligi umgekippt ist.

Teilnehmer 1: Es war umgekehrt so also wie ich dann so auch das erlebt hatte, hab ich gedacht, oh Gott, was wird die Fiordiligi machen? Und noch etwas ist mir aufgefallen an der Stelle. Ich hab bei der, wenn ich die Così gehört habe ich habe immer Schwierigkeiten mit dem Libretto gehabt, weil es mir so irrsinnig flach vorkommt. Das war irgendwie so viel blabla. Und die Musik so schön und der Text so albern oft. Und in der Szene habe ich mich entdeckt, im Rezitativ, was man da für einen Blödsinn singt. Also vom Mond und weiß Gott. Also die größten Blödsinnigkeiten mit einer irrsinnigen Auswirkung dann jetzt in allen Bereichen. [Applaus]

Markus Kosuch: Ja wir sind jetzt für diesen Workshop ans Ende gekommen. Und die große Frage ist ja: „Was ist das Ende von Mozart und Da Ponte?“ Und das bitte ich wer es weiß nicht zu verraten. Alle anderen lasse ich mit ihrer Neugierde allein. Es gibt einen Opernführer, es gibt eine CD und es gibt Opernhäuser, die man besuchen kann, um sich das Ende anzukucken. OK.

– ENDE des Workshops –

4. First Conclusions and results:

The teachers word very intensively. They were highly motivated to realise the project in school. The feedback and reflexion talks were very rich and open.

5. The documentation and evaluation of the first questionnaire – "red paper"

5.1. Documentation of the first four questions

This feedback took place after the last workshop session on Saturday (14.10 - 14.30 h)

1.) What seems to be the central aspect of the opera *Cosi fan tutte* from your own point of view?

1) H. I., GS	Lasse ich unklare Situationen ungelöst?, Wie verhalte ich mich in der jeweiligen Situation?
2) C.M., GS	Thema: Liebe-Treue; Männer genauso wie Frauen werden auf die Probe gestellt, ob sie standhaft sind
3) G. K., GS München	Die Treue und Untreue der Frauen
4) G. Z., GS, München	Eitelkeit der Männer; wahre Liebe, Treue
5) S. R., HS Dachau-Ost	Die Wette um die Treue der Damen
6) D. F., HS Wilheim,	Verwirrspiel der Hauptrollen: moralischer Aspekt -> was ist „Treue"! Wie weit kann (ich „Ferrando") gehen? Denn er hat ja schon eine Geliebte!
7) G. H., HS, München	Die Wette, bei der man eigentlich nur verlieren kann; das Spiel um Liebe, Geld, Anerkennung, Treue
8) E. H. Hauptschule, Geretsried	Vertrauen, Mann-Frau, Treue, Hinterlist
9) A.-R. Z. Realschule, München	männliche Eitelkeit
10) W. E., Mädchengym, Stuttgart	Liebe, Treue, Eitelkeit
11) D.H.., Mädchengym, Stuttgart	Täuschung/Erfahrung
12) H. J., Gymnasium, Bergheim	Treue und Untreue, Verantwortung und was Freundschaft heißt
13) C. B., Gymnasium Bietigheim	Treuebegriff – was ist Treue; Beeinflussbarkeit
14) M. E., Gymnasium, Gromenzell	Das komplizierte Beziehungsgeflecht zwischen den Paaren. Die Probleme, die sich aus dem Partnertausch ergeben.
15) G. H, Pädar. Linz	Das Spiel mit der Verwechslung
16) M., Freie Walldorfschule, Halle	Versuchung und Treue und welche Folgen sich ergeben. (wahre Liebe kontra Berechnung von Vorteilen?)
17) S.P., Hochschule f. Musik, München	Die Frage nach Liebe und Treue

2.) What was your most important impression of the activities of our workshop?

© Markus Kosuch

1) H. I., GS	Ich lasse mich auf positive frühere Einstellungen zurückführen
2) C.M., GS	Die intensive Erarbeitung der Oper durch Wort, Schauspiel, Musik (wobei ich mir immer noch mehr Musik gewünscht hätte) und die sehr offene Zusammenarbeit mit den Teilnehmern
3) G. K., GS München	Emotionales Nachvollziehen der Befindlichkeiten der Personen; Text und Musik im Vergleich
4) G. Z., GS, München	Standbilder, Rezitativspiel
5) S. R., HS Dachau-Ost	Das Einfühlen in die Rollen, die verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten
6) D. F., HS Wilheim,	Sehr viele rhythmische Wechsel, viele kindgerechte Aktivitäten, die auch wenig musikalisch ausgebildete Kinder erledigen können.
7) G. H., HS, München	Standbildbauen, Warm ups, Abschiedsszene
8) E. H. Hauptschule, Geretsried	Das Standbild. Das Hören der Musik, nachdem man sich eine Szene vorgestellt und Charaktere festgelegt hat.
9) A.-R. Z. , Realschule, München	Folge von Standbildern und Text von außen
10) W. E., Mädchengym, Stuttgart	Wie auf spielerische Weise die komplexe Handlung kognitiv und emotional erfahren wurde
11) D.H.., Mädchengym, Stuttgart	intensive inhaltliche Annäherung
12) H. J., Gymnasium, Bergheim	Das präzise Heranführen an Spielszenen, das gut gelaunte Spielen
13) C. B., Gymnasium Bietigheim	Schnelle + gute Identifikation mit der Rolle, gutes Begreifen der Handlungszusammenhänge
14) M. E., Gymnasium, Gromenzell	Trotz der Kenntnis verschiedener Inszenierungen wurden für mich durch das Spiel völlig neue psycholog. Aspekte deutlich.
15) G. H, Pädar. Linz	Interaktion
16) M., Freie Walldorfschule, Halle	Spielen der Schlussszene – Etwas gegen den eigenen Willen spielen zu müssen
17) S.P., Hochschule f. Musik, München	Dass auch „ältere“ Teilnehmer noch Spaß am Experimentieren haben. Dass auch ein zweiter Workshop zum selben Thema immer neues zum Vorschein bringt!

© Markus Kosuch

3. If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

1) H. I., GS	Jeden Tag immer wieder in Begegnungen frei entscheiden zu können (Utes Kommentar: *Frage richtig verstanden?*)
2) C.M., GS	Mehr an der Musik arbeiten, evtl. auf echter Bühne arbeiten (ohne Zuschauer)), eine Woche Workshop?!
3) G. K., GS München	
4) G. Z., GS, München	etwas mehr Musik einbeziehen, mehr Zeit an einem Standbild arbeiten
5) S. R., HS Dachau-Ost	Einzelheiten über das Umsetzen der Aktivitäten in der Schule
6) D. F., HS Wilheim,	Interessant wäre, wie verhalten sich die „Profis“ auf der Bühne! z.B. wie geht man!
7) G. H., HS, München	wie reagieren die beiden Liebepaare als herauskommt, dass sie hintergangen wurden?
8) E. H. Hauptschule, Geretsried	Wie kann man die vielen Ideen effektiv und kindgerecht umsetzen. Mehr Hörbeispiele, vergleichende Hörbeispiele
9) A.-R. Z., Realschule, München	Ausgang: zwei Frauen entscheiden sich unterschiedlich: wer hat Schuld?
10) W. E., Mädchengym, Stuttgart	Für mich war das alles sehr neu und ich muss das Erlebte zuerst verarbeiten
11) D.H.., Mädchengym, Stuttgart	Fragen zur praktischen Umsetzbarkeit im Schulalltag
12) H. J., Gymnasium, Bergheim	An musikal. Ausformulierungen (Gesang, Ensemble)
13) C. B., Gymnasium Bietigheim	Übertragbarkeit auf die Schule, method. Fragen
14) M. E., Gymnasium, Gromenzell	Musikalisches
15) G. H, Pädar. Linz	
16) M., Freie Walldorfschule, Halle	Wie können sich die beiden Mädchen derart verlieben, dass sie bereit sind, ihre ganze Lebensplanung umzuwerfen? Ist es die Frage „lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach?“ Setzt sich am Ende das Berechnende durch?
17) S.P., Hochschule f. Musik, München	Wie hat Mozart die Musik gemacht? Was findet man in der Musik? Die Oper besuchen!

© Markus Kosuch

4. How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?

1) H. I., GS	angenommen
2) C.M., GS	Sehr offen, lustig, bereit für schauspielerische Experimente. Man konnte von anderen Mitspielern lernen, auch mit ihnen zusammen die Oper interpretieren; Sehr schöne anwendbare „Spiele“ waren das.
3) G. K., GS München	
4) G. Z., GS, München	sehr angenehm, etwas zurückhaltend, da wenig Ehrfahrung, in Verkleidung besser
5) S. R., HS Dachau-Ost	sehr entspannte lockere Atmosphäre, aber intensive Arbeit
6) D. F., HS Wilheim,	Sehr positive Atmosphäre von Anfang an; alle Teilnehmer machten gut mit (bei Schülern sicher oft zu bezweifeln, da häufig die richtige Einstellung fehlt)
7) G. H., HS, München	kreativ, aufgeschlossen aber: große Differenz zwischen Alt und Jung (bzgl. Verständnis, Ausdruck); Oft war es schwer, mit bestimmten Leuten zusammenzuspielen. Es hat mir Spaß gemacht, mich kreativ auszudrücken
8) E. H. Hauptschule, Geretsried	Sehr angenehm! Die Teilnehmer haben sich auf das Spiel eingelassen, haben frei und recht ungehemmt agiert. Kompetenter Leiter, sehr volles Programm ohne Längen. Sehr viel - fast zu viel und zu schnell.
9) A.-R. Z., Realschule, München	freundlich, engagiert, begeistert, motiviert, am Ende ausgepowert
10) W. E., Mädchengym, Stuttgart	Atmosphäre war sehr gut, große Offenheit und Diskretion. „Man hatte Raum zum Atmen“
11) D.H.., Mädchengym, Stuttgart	gut, neu
12) H. J., Gymnasium, Bergheim	sehr intensiv; gefordert, aber immer positiv
13) C. B., Gymnasium Bietigheim	durchweg positiv, angenehm
14) M. E., Gymnasium, Gromenzell	Sehr lockere, nette Arbeitsatmosphäre
15) G. H, Pädar. Linz	Recht gut
16) M., Freie Walldorfschule, Halle	Sehr angenehm, offen heiter: Ich habe mich wohl gefühlt und geachtet
17) S.P., Hochschule f. Musik, München	Die Atmosphäre war teilweise sehr intim, teilweise gibt es Teilnehmer, denen vieles sehr schwer fällt, v.a. ältere Teilnehmer können sich kaum „fallen lassen“ und Anweisungen aufnehmen

© Markus Kosuch

5.2. Evaluation of the first four questions (red papers)

Question 1:
What seems to be the central aspect of the opera *Cosi fan tutte* from your point of view?

All the answers given refer to the content of the opera. The participants mentioned specific and more general aspects of the opera:

- *love; faithfulness; vanity of men; responsibility and what friendship really means; temptation and faithfulness and the results of both;*
- *a game you could only loose;*
- *problems which comes up if you exchange your partners*
- *true love <-> calculation of profit*

Conclusion and comparison with the Finnish teachers:
The teachers are defining a meaning in the opera using their experiences.
All answers are related to the story and the conflict of the opera. In contrast to the Finnish teachers they didn't mention aspects of the methodology or the music in this part of the questionnaire.

Question 2:
What was the most important impression of the activities in our workshop?

There are four different aspects the participants mentioned answering the question two:

- general comments: *the very open co-operation with the other participants; the intensive work with text, drama and music (I would have liked to work wore intensively with the music); discover different options of interpretation;*
- the method: *identifying with a character; building stands in stills; recitativo-game; the many exercises even suitable for non-musical-experienced children; to learn by acting in an emotional and cognitive way about a complex plot;*
- personal experiences: *I got in contact with old positive mentality; even though I know many staging of the opera, I recognised by acting completely new psychological aspects; that even "older" participants have fun experimenting with the opera*
- music: *the comparison of text and music; the "Addio"-Scene; listen to the music after working intensively with a scene;*

Summary: Most of the answers refer to point 2 and 3.

© Markus Kosuch

Question 3:
If we continue the workshop, which question would you like to ask and to work on?

There are three different aspects the participants mentioned answering the question three:

- Content: *how do the two pairs of lovers react when they recognise the cheating; the end: two women decided differently: who is guilty? How could these two women fall so completely in love that they change their whole life?*
- Music and art: *how did Mozart work out the music?; Attend a performance at the opera; more about the music; to tidy up the music (singing; ensemble); more listening and comparison of music extracts; to work more intensively with the music; to observe how professional artists behave/move on stage (how they walk);*
- Method: *more about the transfer of the work to school; How can I transfer this method to younger children; questions about the transfer to school;*
- Personal: *to decide freely every day how to react in personal meetings; one week of workshop;*

Conclusion and comparison
All the comments are spread more or less equally between these four aspects. This mixture shows that the teachers find a personal meaning in the opera and in the work. They are not only interested in the opera from the point of view of a participant but also from the point of view of a teacher. They are curious about the content and opera as art form.
In comparison with the Finnish teachers the German teachers wish more often to intensify the work with the music. This refers to the fact, that the participants are all specialised music teachers.

Question 4:
How would you describe the atmosphere in the group? How did you feel?
All the participants were enthusiastic about the relaxed and exceptional good atmosphere in the workshop. They felt save, open, encouraged and had fun. They described the atmosphere as intimate to some extent.

Summary of the feedback sessions
The groups mentioned elements in the reflection I would like to sum up:

- After the improvisation: How women/men are?: *funny that always the same prejudices appear; the participants expose the confrontation with the prejudices as a game; you feel free to act because you didn't need to identify with these clichés*
- After identifying with a character: *the participants were impressed by their intensive identification; the reflexion was very important; the distance to the character has been important; the music contrasted the own imagination;*
- After building stands in stills: *they mentioned the need of time to work with this method; they were impressed by the combination of music and their own text; they described the difficulties to stand in a freeze;*
- After the "Addio scene"*: most of the participants were deeply touched by the music. The participants recognised the power of the composer to influence the interpretation with his music. They described Mozart as a profound psychologist; acting and experimenting with the small extract of "Addio" opened up their ears and thy discovered new aspects;*

- After the Recitative game: *The participants "lived" in their scenes. They discussed question of guilt, power and control of the end of the scene. Who is responsible for the ending of the scene? Some women liked to surprise men with their decision at the end of the scene. They lived in the atmosphere of the flirting scene that they could imagine to fall in love spontaneously and to regret this later. One was sceptical about the "stupid and superficial" libretto, but acting in the scene she discovered herself singing "stupid" things.*

Conclusions and results:
In the summary of the first questionnaire and the feedback sessions you could see, that the participants

- were really involved into the story and the conflict
- get an new access to Mozart's music even though some of them really new the music nearly by heart
- were fascinated about the variety of methods and would like to learn more about learning on experience.

5.3. Evaluation of each single method (red paper)

In the red paper the participants have been asked to rate each method:
W1: How did you like it? (rates: -2; -1; 0; +1; +2)
W2: I will work with it (rates: -1 = no; 0= maybe; +1= yes)

Results:
n.s. = no statement
pt. = participant
MET = methods
No. = number

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**	**n.s.**	**Average W2** I will work with it **Percent saying yes/no**	**-1**	**0**	**+1**	**n.s.**	**No. of pt. at** No. of MET
1,33 (1,28) [1] max.=2 935 (938) ratings	12	25	98	288	482	33	**Yes = 53,2 %** (47,9) **No = 9,1 %** (8,2) 844 (938) ratings	77	318	449	94	17 pt. at 33 MET 16 pt. at 17 MET 15 pt. at 7 MET
Percent %	1,3	2,7	10,4	30,7	51,4	3,5		8,2	33,9	47,9	10,0	57

Evaluation: How did you like it?
The average of the rating is very high: 1,33. Only 3,5 % of the methods have not been rated. If you count the "no statements" the average diminish to 1,28. It is a surprise that the methods are rated so highly but these refers directly to the comments the participants gave in the red papers and in the feedback session after the workshop.

Evaluation: I would work with it (the method)
The PT could imagine working with 53,2 % of the methods. The PT could not imagine working with only 9,1% of the methods. 10 % of methods have not been rated. In one third of the cases the PT told that they might work with this method. This is the highest rating in comparison to all the other workshops.

The distribution of the rating –1 is very regular (in between zero and three ratings per method). As there are 5 teachers from the elementary school this rating could come up because these teachers often could not imagine to transfer this method to elementary school.

Divergence of this average:

rating	Number of participants	Method	Interpretation
-1	7	Photo session after the identification with a character	We didn't work with this method, maybe that's way the pt. would not like to work with it. They haven't got any experience with it.

-1	6	Flirt-game between women and men	As this exercise took place after a break, the game was initiated without being identified with a character. So the participants acted **not protected by the role.** For this reason the rating of the flirt-game ("Do you like it") was exceptional low! 4 times –2, 3 times –1!!! And even the rating of the feedback was low: 1 time –2, 1 time –1 and 5 times 0.
-1	5	Feedback of the flirt-game	
-1	4	Exercise to sing a recitative	In comparison to the other exercises this is a difficult and complex on.

In 33,9 % the teachers are not decided if they could imagine working with a method.
So the teachers are in some methods sceptical about the transfer to school. But it shows also that the teacher differentiated ratings the methods!

Regarding the differences of the ratings in the context of school type

		How did you like the MET							**"I will work with the MET"**				
	Teacher of the school type	**W1 =2**	**W1 =1**	**W1 =0**	**W1 =-1**	**W1 =-2**	**Σ of W1**	***No. of rat.***	**W2=1 yes**	**W2=0 maybe**	**W2=-1 no**	**Σ of W2**	***No. of rat.***
1	GS, München	20	33	5	0	0	**73**	*58*				-	*0*
2	GS Großhardern	37	13	2	1	0	**86**	*53*	34	17	1	33	*52*
3	GS München	40	10	0	0	0	**90**	*50*	11	21	6	5	*38*
4	GS München	49	3	3	1	5	**95**	*61*	49	4	7	42	*60*
5	HS Dachau-Ost	33	17	0	0	0	**83**	*50*	32	21	1	31	*54*
6	HS Wilheim,	16	39	2	1	2	**66**	*60*	39	18	3	36	*60*
7	HS München[1]	24	14	7	3	1	**57**	*49*	19	17	13	6	*49*
8	HS, Geretsried	26	10	10	8	3	**48**	*57*	28	9	20	8	*57*
9	Realschule, München	20	14	7	3	2	**47**	*46*	24	20	4	20	*48*
10	Gym, Stuttgart	21	31	9	0	0	**73**	*61*	33	28	0	33	*61*
11	Gym. Stuttgart [2]	45	11	1	0	0	**101**	*57*	55	1	1	54	*57*
12	Gym., Bergheim	30	25	1	0	0	**85**	*56*	15	35	7	8	*57*
13	Gym. Bietigheim	26	16	18	1	0	**67**	*61*	27	34	0	27	*61*
14	Gym. Gromenzell	43	14	3	1	0	**99**	*61*	18	40	3	15	*61*
15	Professor Päd.Hochschule Linz	25	24	5	3	0	**71**	*57*	36	16	5	31	*57*
16	Frei Waldorfschule Halle	22	8	24	1	0	**52**	*55*	28	24	4	24	*56*
17	Student of music	28	23	7	2	0	**77**	*60*	17	43	0	17	*60*

Gym = Gymnasium
RS = Realschule (- secondary (modern) school)
HS = Hauptschule (- secondary (junior) school)
GS = Grundschule (- primary school)
[1] training teacher, who has started to teach after university

© Markus Kosuch

[2] teacher who has already worked with dramatic interpretation in school

Interpretation:
The target group for this seminar were teachers who are working in the secondary school. The material had been worked out for workshops/lessons with pupils age 14 or older. So it is obvious, that four teachers of the primary school and the student of the Music Conservatory of Munich participated in the seminar only to get new impulses but not with the aim of realising a project in school.
In this context the rating of W2 (I will work with this MET) is surprising.
Normally you would expect that most of the primary school teachers tipped W2 with –1 (I will not work with it"). But two secondary junior school teachers (Hauptschule) (see line 7 and 8) are the most sceptical teachers on the transfer to school. One could refer this rating on the fact, that one teacher is a training teacher. The divergence of the rating in the block W2 is the highest in between the secondary junior school teachers (highest rate W2= 20, lowest rate W2=1) . This divergence could refer to the special school situation, that this way of working seams not to be promising or has individual reasons.
The teachers who had already teaching experiences with dramatic interpretation (see line 11) gave the highest rating in block W1 and W 2. But the idea to work with the MET does not seem to depend only on this fact. Regarding the three highest ratings of W2 one is a primary school teacher (line 4; ΣW2= 42), one a secondary junior school teacher (line 6; ΣW2= 36) and one a teacher of the Gymnasium (line 11;ΣW2= 54). So lowest rating of W2 is of a primary school teacher (line 3; ΣW2= 5), a secondary junior school teacher (line 7; ΣW2= 6) and a teacher of the Gymnasium (line 12; ΣW2= 8). So the idea to work with a method seams not to depend on the school type the teacher is working for.

© Markus Kosuch

5.4. Correlation of the two ratings – "How did you like the method?" (W1) and "Will you work with this method?" (W2)

In this part you could read about the correlation of the two questions:
W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"

T1	A	B	C
1	Correlation (W 1;W 2)	Frequency of the correlation (W1;W2) absolute	Frequency in percent
2	(2;1)	363	43,68
3	(2;0)	80	9,63
4	(2;-1)	6	0,72
5	(1;1)	80	9,63
6	(1;0)	155	18,65
7	(1;-1)	16	1,93
8	(0;1)	2	0,24
9	(0;0)	74	8,90
10	(0;-1)	18	2,17
11	(-1;1)	0	0,00
12	(-1;0)	5	0,60
13	(-1;-1)	20	2,41
14	(-2,1)	0	0,00
15	(-2;0)	2	0,24
16	(-2;-1)	10	1,20
17	total number of correlation	831	=100%

With the following interpretation of the results using colours I try to show the expectation of the frequency of the ratings.
Signification of the colours:
The colours show the expected frequency of the correlation.
The frequency of the correlation decreases from green to light-green – yellow – red.
The author expects the following combination of ratings:

1. [(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1)] if the rating of the method is high/low the idea to work with it is also high (yes)/ low (no)
2. [(0;0)] if the rating is zero the participants are undecided to work with it (0= maybe)
3. [(1;0); (-1;0)] if the rating has a tendency to positive/negative the participants are also undecided to work with it. This correlation is in the normal range but appears less frequently.
4. [(0;1); (0;-1)] if the rating of the method is zero the idea to work with it could be positive (yes) or negative (no). This correlation is in the normal range but appears less frequently.
5. [(2;0); (-2;0)] if the rating of the method is very high/low, the participants are only seldom undecided to work with it. This correlation is rare
6. [(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)] if the rating of the method is very high/low, it is extremely seldom that the participants would not like to work with it.

© Markus Kosuch

T1	A	B	C	D
1	**Correlation (W 1;W 2)**	**Fequency of the correlation (W1;W2)**	**Frequency in percent**	Expected rating evaluated in blocks
2	(2;1)	363	43,68	Exp. fulfilled
3	(2;0)	80	9,63	
4	(2;-1)	6	0,72	
5	(1;1)	80	9,63	Between red and green blocks exp. fulfilled. Between green and light-green exp. diverge
6	(1;0)	155	18,65	
7	(1;-1)	16	1,93	
8	(0;1)	2	0,24	Exp. Fulfilled
9	(0;0)	74	8,90	
10	(0;-1)	18	2,17	
11	(-1;1)	0	0,00	Exp. Fulfilled
12	(-1;0)	5	0,60	
13	(-1;-1)	20	2,41	
14	(-2,1)	0	0,00	Exp. Fulfilled
15	(-2;0)	2	0,24	
16	(-2;-1)	10	1,20	
17	total number of correlation	831	= 100,0%	

The divergence of the blocks

The divergence of the expected correlations is extremely low. The methods seam to be very useful to work with an opera. Looking at some details:
Column 5 and 6: even though the teachers rated the method with +1, they are undecided to work with it to times more often, than they could imagine working with the method.

Correlations	**Σ of correlations in percent**	**Σ of correlations related to 831**
[(2;1); (1;1); (-2;-1); (-1;-1); (0;0)]	65,82	547
[(1;0); (-1;0); (0;1); (0;-1)]	21,66	180
[(2;0); (-2;0)]	9,87	82
[(2;-1); (1;-1); (-2;1); (-1;1)]	2,65	22

This results are important for the comparison of the ratings in different workshops and different countries. See chapter 2 “Comparison of the results”.

© Markus Kosuch

5.5. Summary of the evaluation of the questionnaire 1

Summary and conclusion
The German teachers evaluate the methods of Dramatic Interpretation very positive.
The rating refers to the feedbacks given during the workshop. They liked the way of working personally and they rated the method as practical for the work in school.

The answer to the questions 1 – 4

Question 1 Central aspect	**1. Content of this specific opera** a. Love, faithfulness, vanity of man b. A game you could only loose c. Problems that come up if you change your partners d. True love <-> calculation of profit
Question 2 Most important activities	**1. General comments** **2. On the method** **3. Personal experiences** **4. Music**
Question 3 How to continue the workshop	**1. Content** **2. Music & arts** **3. Method** **4. Others:** Transfer to school Personal comments
Question 4 Atmosphere	**Very positive**

Average W1 How did you like it? **max.=2 min.=-2**	**Average W2** I will work with it **Percent saying yes/no**
1,33 (1,28) [1] max.=2 935 (938) ratings	**Yes = 53,2 %** (47,9) **No = 9,1 %** (8,2) 844 (938) ratings

There is a strong correlation of the two questions: **W1: "How did you like the method?" and W2: "Will you work with this method?"**

6. Transfer to school – documentation and evaluation of the second questionnaire - "green paper"

Statistic

2 of 17 teachers have realised a project in school. Two classes – one of grad 11, one of grad 10 – were working on the dramatic interpretation of *Cosi fan tutte*. 39 students in the age of 15 to 17 had been involved.

Nr.	School	Class	Age	number	music-lessons?	music lessons /week	lessons for the project	room	Students experiences
10.)	Mädchengymnasium St. Agnes	11	17	21	y	2	3	Special music room	No
11.)	Mädchengymnasium St. Agnes	10	15/16	18	y	1	9	hall (Aula)	No
	Quotient	2	2	2	2 yes, 0 no	2	2		0 yes 2 no
Σ		19,5	32,5	39		3	12		
Ø		9,63	16,25	19,5		1,5	6		

Extra information about the project

	School type	Willing to realise a project	Realised a project?	Reasons
1	GS, München	Don't know	no	-
2	GS Großhardern	Don't know	no	-
3	GS München	Don't know	no	-
4	GS München	Don't know	no	-
5	HS Dachau-Ost	Yes, maybe	no	In the school year 2002/03 he only got classes grand 5; is looking for a concept of "Magic flute"
6	HS Wilheim,	yes, maybe	no	In the school year 2002/03 he only got classes grand 5 + 6. He realised a project on "Die Kluge" by Orff using METs of D.I. great success
7	HS München[1]	Maybe	no	Could not realise a project because of examinations
8	HS, Geretsried	Don't know	no	In school year 2002/2003 she works as extra teacher replacing teachers who are ill
9	Realschule, München	Yes, maybe	no	Extended maternity leave; plan to realise projects with D.I. outside schools
10	Gym, Stuttgart	Yes with grad 8	Yes, with grad 11	Realised a project spontaneously directly after the workshop
11	Gym. Stuttgart [2]	Yes, with grad 11-13	Yes, with grad 9	Because of the school curriculum
12	Gym., Bergheim	Yes, with grad 8,9 or 10	no	Has only administrative work in the school year 2002/2003
13	Gym. Bietigheim	Yes, with grad 10 or 11	no	Examination to get the status of civil servant – maybe transfer to Wagner because this is part of the curriculum
14	Gym. Gröbenzell	Yes, grad 11-13	no	She only got classes in the grad 5-7, but want to work on D.I. of L'italiana in Algerie by Rossini

© Markus Kosuch

15	Professor Päd. Hochschule Linz	like to use elements in teachers trainings	No feedback	-
	School type	**Willing to realise a project**	**Realised a project?**	**Reasons**
16	Frei Waldorfschule Halle	Maybe in grad 8	No feedback	-
17	Student of music	no	no	Student not teaching

Interpretation of the reasons for realising/not realising a project in school
I ask this information in telephone-interviews to get feedback on the transfer to school. I was surprised about the reasons for not realising a project. The reasons why teachers did not work with Dramatic Interpretation of *Cosi fan tutte* are:

- The teachers got other classes from other grads as they have expected (4)
- The teachers got other tasks and don't teach in this school year (1)
- Personal reasons like examinations (2) and other reasons (1)
- The teachers are working in a elementary school (4)

© Markus Kosuch

6.1. Documentation of the questionnaire 2 – "green paper"

The teachers answered the questions after the last lesson in school about the opera.

6.1.1. Giving lessons

Were there any differences between what you have planed to do and what you have realised during your lessons?
What were the main reasons for these differences?

D.H.: I have to leave some steps because of a lack of time (unfortunately too often the reflection sessions). I had to repeat the tasks for the students more than one time.

W.E.: No, I was astonished, that everything went so easily well. Everything went well, only to dress-up took more time than I had expected.

6.1.2. Reflection on your own role

Were there any differences between the role as teacher you have normally in the lessons and your role as a facilitator during the work with dramatic interpretation?

D.H.: Yes, a big distance to the students

1. because my leading role was incontestable (the student were surprised permanently, so that they did not recognised what has happened to them up to the end).
2. I gave freedom for creativity (students felt always as the active subject).

W.E.: Yes, I am not used to this open way of teaching from my academic background. I have searched for this way of teaching for such a long time. Here I found it.

6.1.3. Students

Did the students behave and act different from how they do in the regular lessons?

	In comparison to the regular lessons Less		equal	more			average
The **concentration** of students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
				2			**1**
The **curiosity** of the students during the lessons	-2	-1	0	+1	+2		
			1	**1**			**0,5**
The **involvement** of the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
					2		**2**
The **activity** of the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
				1	**1**		**1,5**
The **creativity** of the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
				2			**1**
The **social interaction** between the students in the project	-2	-1	0	+1	+2		
				2			**1**

© Markus Kosuch

…describe one situation you were impressed of…:

D.H.: two students (2) who didn't say anything up to this project suddenly awaked, an absolute clumsiness of students who are normally very diligent.

W.E.: I was fascinated the most that the students opened up emotionally. They felt themselves into the roles and even there they were open and authentic. I was impressed by the final discussion: the girls had discussed very open and honestly about faithfulness and unfaithfulness and that I didn't have to initiate this discussion.

6.1.4. Music:

In your opinion: reflecting on all the music activities of the students during the project, in which activity the students seam to find access to the music – find a meaning in the music? **(You can mark various with a cross)**

Working with singing mannerism *"Cosi fan tutte (tutti)"*(in two groups)	**1**	Turn over from speaking to singing: Singing the keywords of an aria	**1**
Building freeze-frames to the music of the Terzett (the bet)		Singing improvisation: working with the music of *„Addio"*	**2**
Building freeze-frames to the music of the Quintet *„Addio"*		Rhythm-game/ rhythm-improvisation: *„Fidelity or pretence"*	
The game of Despina: 5 men are following each hand		Recitative-improvisation: the second rendezvous	

Working with **6.1. *A girl of 15 years has to know a lot about women and men …***
What is the music (Duet No. 20) telling about the girl's decision? One time

D.H.: Working with singing mannerism *Cosi fan tutte* (tutti) in two groups
Turn over from speaking to singing: Singing the keywords of an aria
Working with **6.1. *A girl of 15 years has to know a lot about women and men …***
What is the music (Duet No. 20) telling about the girl's decision?

W.E.: Improvisation on „Addio"

6.1.5. Other comments

D.H.: I think all the exercises where the students have work out a posture/attitude to music while singing or listening are the most effective ones if they don't have to follow rhythm or metric aspects.

W.E.: A really fantastic method. I am looking for something I could work on with my class grad 8. I am very enthusiastic, the right method at the right moment. I am looking for a connection between acting and musical analysis. How can I initiate reflection on music without destroying the results of the acting?

© Markus Kosuch

6.2. Summary of the results of the questionnaire 2

There wasn't a big difference between the preparation and what happened in the lesson. The teachers mentioned the problem of time management.
The teachers observed a changing in their role to teach. This refers to a central statement of dramatic interpretation, that the role of teacher is different in the process of dramatic interpretation. The comment given by the female teacher – she recognised a big distance between teacher and students - is very interesting as it pick out as a central theme the balance of power in the relation between students and teachers.

As the database consists of only two questionnaires you could only evaluate this more intensively in the context of all the workshops.

From the teacher's observations and in comparison to regular lessons the students were much more involved (+2) and more active (+1,5). They have been more concentrated (+1), creative (+1) and showed more social interaction. The curiosity was a bit higher (+0,5); [min –2; max +2].

The teachers were mostly impressed that the students opened up emotionally and that a changing of roles between active and shy students took place.

From the teacher's point of view the students seem to find access to the music – find a meaning in the music – while they were "improvising to the Quintet "Addio" and working with singing and singing mannerism.

All in all the teachers were fascinated about the learning process in class.

© Markus Kosuch

6.3. Documentation of questionnaire 3 – "green paper"

The teachers answered the questions after they have attended *Cosi fan tutte* with their students at the opera

Only one group attended a performance. The second teacher realised the project directly after the workshop very close to the summer holidays. So after the summer he wasn't teaching music in this class anymore.

6.3.6. The opera and in the opera house

Where the students interested in attending the performance at the opera?

Yes **1**	No	ambivalent

How did the students behave during the performance?

Curious & concentrated **1**
Concentrated
More or less concentrated
Bored
Disturbing

What did they discuss and ask after the performance?

D.H.: The students were curious and concentrated during the performance. In the final reflection nearly everyone gave her feedback. Most of them had been surprised about the „modern" staging. Especially the „leading light" of the students in class told being disappointed about this fact. In the following discussion the students discussed:

- What is the "real" content of the opera?
- Why do you go to the opera (in difference to museum and musical)?
- How one could degrade Mozart (bad realisation of his music)?
- What does "modern" or "classical" staging really means?

My very vague proposal to attend another performance in Stuttgart was accepted enthusiastically.

6.3.7. Workload

How much work did you have?

More 1	Equal 1	Less

Was it worthwhile doing the project?

Yes 2	No	Don't know

Would you run this project again?

Yes 2	No	Don't know

© Markus Kosuch

Other comments:
D.H.: It is much more easy to organise this or similar projects in classes where a teacher teaches at least 3 lessons per week. *(This teacher had only 1 music lesson per week)*

6.3.8. Critique and quality

Please give your opinion of the quality of the project:

	Quality						Average
The preparation for the project	-2	-1	0	+1	+2		
			1		**1**		**1**
The material given from the opera	-2	-1	0	+1	+2		
				1	**1**		**1,5**
The quality of the methods	-2	-1	0	+1	+2		
					2		**2**
Structure of the project	-2	-1	0	+1	+2		
					2		**2**

What was missing or could be done better?
-

Other comments:
-

6.4. Summary of the results of the questionnaire 3

Only one group of students attended a performance. They were curious and concentrated and they discuss questions of modern staging and the realisation of the music. They were interested to attend another performance.
The teachers told that it was worthwhile doing the project even though one told that the workload was more in comparison to the regular lessons. The quality of the preparation and the structure of the project were rated extremely high (+2). The hand out material given was also rated very positively (+1,5).

But again the time management was mentioned:
"*It is much more easy to organise this or similar projects in classes where a teacher teaches at least 3 lessons per week. (This teacher had only 1 music lesson per week)*

© Markus Kosuch

6.5. With how many methods did the teachers work in the school projects?

In 2 projects the teachers worked with x methods from maximum 57 MET

Project	1	2
No. of MET Max = 57	**29**	**43**
%	**51**	**75**

	Numbers of projects	**Percent absolute**	**Percent of projects**
90 – 80 %			0%
79 – 60 %	1	75	50 %
59 – 40 %	1	51	50 %
39 – 20 %			0 %
19 – 10 %			0 %

More than 50 % less than 50 %

	Numbers of projects	Percent absolute	Ø percent of METs
90 – 50 %	2	75;51	63%
49 –10 %	0		

© Markus Kosuch

6.6. Correlation between "How did you like the method" - "Will you work with the method?" – "I have worked with the method!"

Two projects have been realised - one very spontaneously after the workshop and one in February/March 2003 in Stuttgart. In this last project the students attended a performance of *Cosi fan tutte.* As only two projects had been realised in a school the following interpretations are limited in their meaning because of only a small amount of data.

Cosi Munich Cor 1+2+3

W3= 1 (have worked with the MET in school)						**W3 = 0** (have **not** worked with the MET in school)					
	correlation 1+2+3	of Ø 2 Pt	∑=110 [W3=1;69]	Percent of 110		Percent of 110		∑=110 [W3=0;41]	of Ø 2 pt	correlation 1+2+3	
1	(2;1;1)		41	37,3	%	19,1	%	21		(2;1;0)	16
2	(2;0;1)		1	0,9	%	0,0	%	0		(2;0;0)	17
3	(2;-1;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(2;-1;0)	18
4	(1;1;1)		13	11,8	%	8,2	%	9		(1;1;0)	19
5	(1;0;1)		6	5,4	%	7,3	%	8		(1;0;0)	20
6	(1;-1;1)		1	0,9	%	0,0	%	0		(1;-1;0)	21
7	(0;1;1)		0	0,00	%	0,0	%	0		(0;1;0)	22
8	(0;0;1)		7	6,4	%	2,7	%	3		(0;0;0)	23
9	(0;-1;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(0;-1;0)	24
10	(-1;1;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(-1;1;0)	25
11	(-1;0;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(-1;0;0)	26
12	(-1;-1;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(-1;-1;0)	27
13	(-2,1;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(-2,1;0)	28
14	(-2;0;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(-2;0;0)	29
15	(-2;-1;1)		0	0,0	%	0,0	%	0		(-2;-1;0)	30

Interpretation of the correlations:

Comparison of line	**No. of ratings absolute**	**Difference**	**Proportion**	**Interpretation**
1 and 16 [2;1;1or0]	62	18,2 %	66:34	If you like a MET very much and you could imagine working with it, I expect a big difference between 1 and 16. Expectation fulfilled, but difference is too small.
4 and 19 [1;1;1or0]	22	3,6 %	59:41	If you like a MET and you could imagine working with it, I expect a big difference between 4 and 19. Expectation fulfilled
5 and 20 [1;0;1or0]	14	1,9%	43:57	If you like a MET and you maybe work with it, I expect a inverse difference between 5 and 20. Expectation not fulfilled.
8 and 23 [0;0;1or0]	10	3,7%	70:30	If you are neutral towards a MET and you are undecided to work with , I expect a relation close to 50:50. Expectation is not fulfilled.

© Markus Kosuch

Conclusion:
Regarding the correlation between the three ratings the fact of working with a special method seems to have a little influence on the fact if you work with it or not.
But: This relation changes completely if you calculate for example the 21 ratings given in line 16 (2;1;0) on the basis of 41 ratings given on W3=0 and the 41 ratings given in line 1 (2;1;1) on the basis of 69 ratings given on W3=1 :

	correlation 1+2+3	of Ø 2 Pt	∑=110 [W3=1;69]	Percent of 110	Percent of 41	∑=110 [W3=0;41]	of Ø 2 pt	correlation 1+2+3	
1	(2;1;1)		41	59%	51%	21		(2;1;0)	16
4	(1;1;1)		13	18,8%	22%	9		(1;1;0)	19
5	(1;0;1)		6	8,7	19,5%	8		(1;0;0)	20
8	(0;0;1)		7	10,0%	7,3%	3		(0;0;0)	23

Regarding this calculation and interpretation it seems as if the fact of working with a special method does not depend on the teacher's individual rating of a method or that he or she could imagine working with it. The fact of working with a MET in a school project must relate to other circumstances like:

- The time for the project,
- Number of lessons
- The process during the project/the lesson
- Others

© Markus Kosuch

7. Final summary and conclusion

It was a very intensive workshop full of creativity, rich self-experience and new methodological impulses.

The structure and the conception worked extremely well

- first to implement a practical workshop for teachers and
- then to help the teachers with a well elaborated workshop conception including students material especially worked out for the age group

The feedbacks of the teachers and the students indicated that the students

- found an emotional, intellectual and physical access to the music, the story and the opera
- were much more involved and active, more creative, concentrated and social interactive and a little more curious working with Dramatic Interpretation than in regular lessons
- were interested attending a performance at the opera house
- were curious and concentrated during the performance
- discussed artistic questions after having attended *Cosi fan tutte*.

The teachers told that

- their teaching role haven't changed in most of the cases
- the workload was more or equal but that it was worthwhile doing the project
- the preparation, the structure of the project, the quality of the methods and the material had been very good (+1 – + 2). ([-2;+2])

The results of the analysis of the ratings are:
There is a strong correlation between the rating of the method and the imagination to work with it.
A correlation between these two ratings of one method and to really work with this single method in school does not exist. It is a general decision to work or not to work with Dramatic Interpretation and then the single methods are used if they fit into the project itself.

5 teachers planed to implement a project in school but only 2 did so.
This means that ca. 11 % of the participating teachers[4] implemented a project in school. In comparison to the other projects this transfer rate is the lowest. The reasons for not implementing a project were:

- the teachers got other classes from other grads as they have expected (4)
- the teachers got other tasks and don't teach in this school year (1)

One could conclude that the transfer is more difficult in secondary schools than in primary schools and with an opera performed in repertoire instead of "stagione".

In comparison to the Helsinki project the German teachers are less "euphoric" than the Helsinki teachers.

[4] 17 participants – 1 university student and 1 training teacher. If you only count the secondary school teachers the transfer rate rises up to 20 %.

8. Additional evaluation of a school project

In an **additional research**[5] of the *Hochschule für Musik und Theater München* related to a project on Dramatic Interpretation of *Cosi fan tutte* it was concluded that **working with Dramatic Interpretation increase the abilities of students:**

- to cooperate
- to communicate
- to take over responsibility
- to work independently
- develop their creativity

For further information you could read the research attached in part III.

[5] This research had been done by Sandra Schmelzer. She wrote her final examination in April 2003; examiner Prof. DDDr Mastnak, Hochschule für Musik und Theater Munich.

© Markus Kosuch

Annex

Flip Chats: Dramatic Interpretation as a teacher's training method in the European context

Chart 1:

Welcome to the workshop ***Dramatic Interpretation*** of ***Cosi fan tutte***

Chart 2:

The context
RESEO + University of Oldenburg/Germany

Dramatic Interpretation as a method of opera education

- Helsinki (Finland)
- Milano (Italy)
- Toulouse (France)
- Munich (Germany)

Chart 3

The principle structure

- ***Practical*** and ***experience orientated*** work in schools
  Aim: Developing the ***own*** interpretation
  Finding a ***meaning*** in the opera, the music, the story
- Attending a performance at the opera
  Aim: ***exchange of experiences*** with the opera between
  Students <-> students
  Students <-> artists

© Markus Kosuch

Chart 4

<u>The structure of the workshop/ the lessons in school</u>

- Warm up
  Aim: open up ***body, emotion*** and ***mind***
- Practical work
  - Singing, moving, reading,...
  - ***Identifying*** with a character
  Aim: students have an experience in common, they can share and reflect on
- Exchange, discussion and reflection
  - with words, pictures, the score, ...
  Aim: ***connecting*** body, emotion and mind

Finding a meaning in the opera
in the story
in the music

Chart 5

<u>Aim:</u>
Giving an ***emotional, musical*** and ***intellectual*** access to the opera
Finding a meaning in the opera by learning in new roles!

Chart 6:

You are invited to work on the
Dramatic Interpretation of COSI FAN TUTTE

Your ***task*** and ***challenge***
<u>now</u> - to make your ***own experiences*** with the opera
- to find your ***own access***

<u>later</u> - to help children to find an ***emotional, musical*** and ***intellectual access*** to the opera, the music, the story

© Markus Kosuch

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolfgang Amadeus Mozart

Leitlinie für Ihren Unterricht

Sie kennen diese Schritte aus dem Workshop. Sie können diese zur Vorbereitung Ihres Unterrichts nutzen.

1. *"So machen's alle"* **Warm-up und Einführung ins Thema** Rhythmus warm-up Warm-up - Bau von Theatermaschinen Arbeit an Singhaltungen zu einer Phrase aus der Oper („So machen's alle) Drei Vorurteile über Männern und Frauen, Arbeit in zwei Gruppen Präsentation der Vorurteile mit Hilfe der Gesangsphrase und Ergebnissicherung Reflexion über die Ergebnisse der Präsentation	**Material:** *Notenausschnitte von Cosi, Arbeitsblatt 1.1.; Hüte und Tücher zum Verkleiden* **Kommentare**
2.1 ***Individuelle Einfühlung*** **Rollenverteilung und Rollenbiographie** Rollenkarten verteilen Simultanes, lautes Lesen der Rollenkarten Rollenbiographie schreiben Eine Verkleidung für die Figur entwickeln Hausaufgabe: Die Rollenbiographie kann auch als Hausaufgabe geschrieben werden.	**Material:** *Material M 2.1 (Rollenkarten); Librettoausschnitte und Verkleidungen aller Art* **Kommentare** **Rolle** / **Material** Guglielmo — Rollenkarte + M 3.1. Ferrando — Rollenkarte + M 3.1. Don Alfonso — Rollenkarte + M 3.1. + M 2.4 + M 2.5 Fiordiligi — Rollenkarte + M 2.2 Dorabella — Rollenkarte + M 2.2 Despina — Rollenkarte + M 2.3. + M 2.4.

2.2 *Individuelle Einfühlung* Musikalische Arbeit an einer Arie und Präsentation Verkleidung und Entwicklung (während die Ouvertüre gehört wird): • einer Gehhaltung • und einer typischen Geste (Lazzo) Interaktive Spiele: Treffen der Figuren und Informationsaustausch (zur Ouvertüre) Treffen in Besetzungsgruppen (Gug, Fer, Don, Fio, Dor, Des) Simultanes, lautes Lesen der Arientexte der Figuren - während Ausschnitte aus Arien eingespielt werden Vom Sprechen zum Singen: • es werden bestimmte Worte gesungen (Artikel, Verben, Substantive ...) • eigene Schwerpunkte setzen, indem Schlüsselworte gesungen werden Kreisspiel: Singen der Schlüsselworte in Gruppen zur Vorbereitung der Präsentation Präsentation der Ergebnisse in Besetzungsgruppen • Gehhaltung, Auszüge aus der Rollenbiographie und Interview • Lesen des Arientextes und singen der persönlichen Schlüsselworte Hören der Arien • Diskussion über: Welche zusätzlichen Informationen gibt die Musik über die Figur? • Dokumentation der Arbeitsergebnisse Fotosession Reflexion über die Spieleinheit	**Material:** *Arientext-Ausschnitte (Teil der Rollenkarte); Verkleidungen aller Art; Musik: Ouvertüre (HB 1) und Arienausschnitte (HB 2 - 7)* **Kommentare**

3.1. *"Die Wette - Männer unter sich im Café"* **Standbilder zur Musik bauen** Methode „Standbild bauen" erläutern: 1. Provozieren; 2. Beruhigen Raumaufbau und szenisches Lesen Hören der Abschnitte des Terzetts Nr. 2 Standbilder bauen und einen Text erfinden, wovon die Figuren singen (Arbeit in 3 Gruppen) Präsentation der Arbeitsergebnisse der Gruppen Szenisches Lesen vom Libretto-Ausschnitt 2 (M 3.2) . Terzett Nr. 3: Mit welcher Haltung gehen die Männer aus der Szene? (Standbilder bauen) Präsentation und Dokumentation der Ergebnisse Reflexion über die Spieleinheit	**Material:** ***Materialien M 3.1. und M 3.2. (Libretto-Ausschnitte); Arbeitsblatt M 3.3.; CD mit HB 8-14; Requisiten*** **Kommentare**
4.1 *„Addio - Quintett Nr. 9* **Arbeit an Sprech- und Singhaltungen** Arbeit an Sprechhaltungen (Quintett-Text Nr.9) Addio - Arbeit an Singhaltungen zum Playback (aufgeteilt in zwei Gruppen; Männer- Frauen) Eine Abschiedsszene in Besetzungsgruppen erarbeiten - singen und spielen Präsentation der Abschiedsszenen Reflexion über die Spieleinheit	**Material:** *Quintett-Text (M4.1a) und Arbeitsblatt M 4.1b; Playback HB 15* **Kommentare**

4.3 *„Addio - Standbilder zum Quintett Nr. 9* **Was erzählt Mozarts Musik über die Abschiedsszene** Quintett Nr. 9 hören Standbilder zur Musik bauen, die die Beziehungen und Haltungen der Figuren sichtbar machen (in Besetzungsgruppen) Präsentation der Standbilder und Interpretation durch die Beobachter Reflexion der Arbeitsergebnisse in Bezug zur Musik	**Material:** *CD HB 16* **Kommentare**

5. *“Treue oder Schein“* Rhythmus-Spiel und -Improvisation zum Sextett Nr. 13 Vorbereitung: „Schwärm“-Spiel zwischen Männern und Frauen: Männer schwärmen, Frauen weisen zurück Feedback zum „Schwärm“-Spiel Rhythmus-Spiel (leichte Version) *Treue oder Schein* • Rhythmus einstudieren • Bewegung zum Rhythmus erfinden • dirigieren des Rhythmus Rhythmus-Improvisation (schwere Version) *Treue oder Schein* • Rhythmus einstudieren • Bewegung zum Rhythmus erfinden • dirigieren des Rhythmus und dadurch eine Interpretation zeigen Sextett Nr.13 hören und versuchen die Passagen der Figur herauszuhören Erfahrungsbezogenes Feedback und Reflexion	**Material:** *Text und Rhythmus des Spiels und der Improvisation(M 5.1 und M 5.2) CD HB 17* **Kommentare**

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolfgang Amadeus Mozart

6. *"Eine Frau von 15 Jahren muss sich in allem auskennen ..."* **Die Unterschiedlichen Haltungen und Einstellungen von Despina und den beiden Schwestern Dorabella und Fiordiligi** Verkleiden und szenisches Lesen von Despinas Arientext Flirt-Spiel: Despina und 10 Männer Statistik: Wer von den Spielerinnen von Dorabella und Fiordiligi würden dieses Spiel auch gern einmal spielen Wie gehen Dorabella und Fiordiligi mit Despinas Haltung Männern gegenüber um? Was reizt sie daran? Was stößt sie daran ab? Ein erneutes Rendezvous? Was sagt das Duett Nr. 20 dazu? Hören des Duetts Nr. 20. Wovon singen die Schwestern? Einen Text erfinden. Arbeit in drei Gruppen. Präsentation der Arbeitsergebnisse Vergleich des erfundenen Textes mit da Pontes Text. Erfahrungsbezogenen Feedback und Reflexion	**Material:** *Material M 6.1; M 6.2.; M 6.3; CD mit HB 18 und 19* **Kommentare**

7.1. *"Ich habe einen Vesuv im Herzen"* **Die neuen Paare treffen sich - Rezitativ-Singen** Verkleidung zur Vorbereitung des Spiels Warm up Spiel: Abstoßen -Ranlassen Vorbereitung der Rendezvous-Szenen in Besetzungsgruppen (mit Arbeitsblatt) Übungen zum Rezitativ-Singen Präsentation der improvisierten Szenen mit unterschiedlichen Ausgängen (Ereigniskarten legen das Ende fest). Tagebuchaufzeichnung über die Erfahrungen in den Szenen und Dokumentation der Beobachtungen und Vermutungen über die Konsequenzen Erfahrungsbezogenes Feedback und Reflexion	**Material:** *Material M 7.1. bis M 7.5.; CD mit HB 20 (Beispiel eines Rezitativs)* **Kommentare**
7.2. *"Das halt ich nicht mehr aus"* **Die Reaktionen der Figuren auf die unterschiedlichen Schlüsse - abschließende Reflexion** Beziehungs-Denkmäler der Figuren zu den unterschiedlichen Schlüssen bauen (in Besetzungsgruppen zu jeweils einer Variation des Schlusses) Die Phrase „Cosi fan tutte" in einer Haltung singen, die die Gefühle der Figur zum Ausgang der Szene zeigen. Präsentation der Beziehungs-Denkmäler und Interpretation durch die Beobachter Abschluß Reflexion Ausfühlung aus der Rolle, indem ein Brief an die Rolle geschrieben wird.	**Material:** *Dokumentation der Tagebuchaufzeichnungen und der Beobachtungsbögen; Notenbeispiel „So machen's alle" (Sspieleinheit Nr. 1)* **Kommentare**

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolfgang Amadeus Mozart

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolfgang Amadeus Mozart

Name: _____

Schule/ Ort: _____

Erst Kommentare zum Workshop *Szenische Interpretation Cosi fan tutte* von Wolfgang Amadeus Mozart

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen:

Feedback

1. Was scheint aus Ihrer Sicht der zentrale Aspekt/ das zentrale Thema der Oper *Cosi fan tutte* zu sein?

2. Was war für Sie der nachhaltigste Eindruck der Aktivitäten im Workshop?

3. Wenn Sie den Workshop jetzt fortsetzen würden, welche Frage würden Sie gern stellen und woran würden Sie gern weiter arbeiten?

4. Wie würden Sie die Arbeitsatmosphäre im Workshop beschreiben? Wie haben Sie sich erlebt bzw. gefühlt?

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolfgang Amadeus Mozart

Leitlinie für Ihren Unterricht

Sie kennen diese Schritte aus dem Workshop. Sie können diese zur Vorbereitung Ihres Unterrichts nutzen.

1. *"So machen's alle"* **Warm-up und Einführung ins Thema**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?** **Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Rhythmus warm-up	**-2 -1 0 +1 +2** **Nein vielleicht Ja**
Warm-up - Bau von Theatermaschinen	**-2 -1 0 +1 +2** **Nein vielleicht Ja**
Arbeit an Singhaltungen zu einer Phrase aus der Oper („So machen's alle)	**-2 -1 0 +1 +2** **Nein vielleicht Ja**
Drei Vorurteile über Männern und Frauen, Arbeit in zwei Gruppen	**-2 -1 0 +1 +2** **Nein vielleicht Ja**
Präsentation der Vorurteile mit Hilfe der Gesangsphrase und Ergebnissicherung	**-2 -1 0 +1 +2** **Nein vielleicht Ja**
Reflexion über die Ergebnisse der Präsentation	**-2 -1 0 +1 +2** **Nein vielleicht Ja**

2.1 ***Individuelle Einfühlung*** **Rollenverteilung und Rollenbiographie**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?** **Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Rollenkarten verteilen	**-2 -1 0 +1 +2** **Nein vielleicht Ja**
Simultanes, lautes Lesen der Rollenkarten	**-2 -1 0 +1 +2** **Nein vielleicht Ja**
Rollenbiographie schreiben	**-2 -1 0 +1 +2** **Nein vielleicht Ja**
Eine Verkleidung für die Figur entwickeln	**-2 -1 0 +1 +2** **Nein vielleicht Ja**
Hausaufgabe: Die Rollenbiographie kann auch als Hausaufgabe geschrieben werden.	**-2 -1 0 +1 +2** **Nein vielleicht Ja**

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolfgang Amadeus Mozart

2.2 *Individuelle Einfühlung* **Musikalische Arbeit an einer Arie und Präsentation**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Verkleidung und Entwicklung (während die Ouvertüre gehört wird): • einer Gehhaltung • und einer typischen Geste (Lazzo)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Interaktive Spiele: Treffen der Figuren und Informationsaustausch (zur Ouvertüre)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Treffen in Besetzungsgruppen (Gug, Fer, Don, Fio, Dor, Des)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Simultanes, lautes Lesen der Arientexte der Figuren - während Ausschnitte aus Arien eingespielt werden	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Vom Sprechen zum Singen: • es werden bestimmte Worte gesungen (Artikel, Verben, Substantive ...) • eigene Schwerpunkte setzen, indem Schlüsselworte gesungen werden	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Kreisspiel: Singen der Schlüsselworte in Gruppen zur Vorbereitung der Präsentation	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Präsentation der Ergebnisse in Besetzungsgruppen • Gehhaltung, Auszüge aus der Rollenbiographie und Interview	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Lesen des Arientextes und singen der persönlichen Schlüsselworte	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Hören der Arien • Diskussion über: Welche zusätzlichen Informationen gibt die Musik über die Figur?	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
• Dokumentation der Arbeitsergebnisse	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Fotosession	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Reflexion über die Spieleinheit	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolfgang Amadeus Mozart

3.1. *"Die Wette - Männer unter sich im Café"* **Standbilder zur Musik bauen**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Methode „Standbild bauen" erläutern: 1. Provozieren; 2. Beruhigen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Raumaufbau und szenisches Lesen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Hören der Abschnitte des Terzetts Nr. 2 Standbilder bauen und einen Text erfinden, wovon die Figuren singen (Arbeit in 3 Gruppen)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Präsentation der Arbeitsergebnisse der Gruppen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Szenisches Lesen vom Libretto-Ausschnitt 2 (M 3.2)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Terzett Nr. 3: Mit welcher Haltung gehen die Männer aus der Szene? (Standbilder bauen)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Präsentation und Dokumentation der Ergebnisse	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Reflexion über die Spieleinheit	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
4.1 *„Addio - Quintett Nr. 9* **Arbeit an Sprech- und Singhaltungen**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Arbeit an Sprechhaltungen (Quintett-Text Nr.9)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Addio - Arbeit an Singhaltungen zum Playback (aufgeteilt in zwei Gruppen; Männer- Frauen)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Eine Abschiedsszene in Besetzungsgruppen erarbeiten - singen und spielen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Präsentation der Abschiedsszenen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Reflexion über die Spieleinheit	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolfgang Amadeus Mozart

4.3 *„Addio - Standbilder zum Quintett Nr. 9* **Was erzählt Mozarts Musik über die Abschiedsszene**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Quintett Nr. 9 hören	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Standbilder zur Musik bauen, die die Beziehungen und Haltungen der Figuren sichtbar machen (in Besetzungsgruppen)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Präsentation der Standbilder und Interpretation durch die Beobachter	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Reflexion der Arbeitsergebnisse in Bezug zur Musik	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

5. *“Treue oder Schein“* **Rhythmus-Spiel und -Improvisation zum Sextett Nr. 13**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Vorbereitung: „Schwärm“-Spiel zwischen Männern und Frauen: Männer schwärmen, Frauen weisen zurück	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Feedback zum „Schwärm“-Spiel	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Rhythmus-Spiel (leichte Version) *Treue oder Schein* • Rhythmus einstudieren • Bewegung zum Rhythmus erfinden • dirigieren des Rhythmus	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Rhythmus-Improvisation (schwere Version) *Treue oder Schein* • Rhythmus einstudieren • Bewegung zum Rhythmus erfinden • dirigieren des Rhythmus und dadurch eine Interpretation zeigen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Sextett Nr.13 hören und versuchen die Passagen der Figur herauszuhören	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Erfahrungsbezogenes Feedback und Reflexion	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

6. *"Eine Frau von 15 Jahren muss sich in allem auskennen ..."* **Die Unterschiedlichen Haltungen und Einstellungen von Despina und den beiden Schwestern Dorabella und Fiordiligi**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Verkleiden und szenisches Lesen von Despinas Arientext	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Flirt-Spiel: Despina und 10 Männer	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Statistik: Wer von den Spielerinnen von Dorabella und Fiordiligi würden dieses Spiel auch gern einmal spielen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Wie gehen Dorabella und Fiordiligi mit Despinas Haltung Männern gegenüber um? Was reizt sie daran? Was stößt sie daran ab?	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Ein erneutes Rendezvous? Was sagt das Duett Nr. 20 dazu? Hören des Duetts Nr. 20. Wovon singen die Schwestern? Einen Text erfinden. Arbeit in drei Gruppen.	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Präsentation der Arbeitsergebnisse	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Vergleich des erfundenen Textes mit da Pontes Text.	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Erfahrungsbezogenen Feedback und Reflexion	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

7.1. *"Ich habe einen Vesuv im Herzen"* **Die neuen Paare treffen sich - Rezitativ-Singen**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Verkleidung zur Vorbereitung des Spiels	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Warm up Spiel: Abstoßen -Ranlassen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Vorbereitung der Rendezvous-Szenen in Besetzungsgruppen (mit Arbeitsblatt)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Übungen zum Rezitativ-Singen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Präsentation der improvisierten Szenen mit unterschiedlichen Ausgängen (Ereigniskarten legen das Ende fest).	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Tagebuchaufzeichnung über die Erfahrungen in den Szenen und Dokumentation der Beobachtungen und Vermutungen über die Konsequenzen	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Erfahrungsbezogenes Feedback und Reflexion	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
7.2. *"Das halt ich nicht mehr aus"* **Die Reaktionen der Figuren auf die unterschiedlichen Schlüsse - abschließende Reflexion**	**Kommentare zum Workshop** **Wie hat mir dieser Teil gefallen?**	**Ich werde mit diesem Teil arbeiten.**
Beziehungs-Denkmäler der Figuren zu den unterschiedlichen Schlüssen bauen (in Besetzungsgruppen zu jeweils einer Variation des Schlusses)	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Die Phrase „Cosi fan tutte" in einer Haltung singen, die die Gefühle der Figur zum Ausgang der Szene zeigen.	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Präsentation der Beziehungs-Denkmäler und Interpretation durch die Beobachter	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Abschluß Reflexion	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**
Ausfühlung aus der Rolle, indem ein Brief an die Rolle geschrieben wird.	**-2 -1 0 +1 +2**	**Nein vielleicht Ja**

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolfgang Amadeus Mozart

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolgang Amadeus Mozart

Dokumentation der Unterrichtseinheiten in der Schule (grünes Papier)

1. Bitte beschreiben Sie die Rahmenbedingungen Ihres Projekts (Klassenstufe, Schule, Teilnehmer etc.).

Title des Projekts:
Szenische Interpretation der Oper *Cosi fan tutte* von Wolfgang Amadeus Mozart

Name der Schule:

Name des Lehrers/ des Spielleiters, der Lehrerin/ der Spielleiterin:

In welcher Klasse haben Sie das Projekt durchgeführt? Bitte notieren Sie auch das Alter Ihrer Schüler:
Klasse ☐ Alter der SchülerInnen ☐

Wie viele SchülerInnen haben Sie in dieser Klasse?
Anzahl der SchülerInnen ☐

Haben Sie Musikstunden in der Schule? Wie viele Stunden pro Woche?
Ja ☐ Stunden pro Woche ☐ Nein ☐

Wie viele Unterrichtsstunden haben Sie für dieses Projekt aufgewendet?
☐

In welchem Raum haben Sie das Projekt durchgeführt?

☐ **normaler Klassenraum**

☐ **spezieller Musikraum**

☐ **spezieller Workshopraum**

☐ **anderer: _____**

Haben Ihre Schüler Vorerfahrungen mit der Methode der Szenischen Interpretation?
Ja ☐ Nein ☐

Wenn "Ja", welche Erfahrungen haben sie?

Andere wichtige Informationen über die Klasse und über die Rahmenbedingungen in der Schule:

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolgang Amadeus Mozart

Bitte kreuzen Sie die Teile an, die Sie im Unterricht durchgeführt haben ☒

1. *"So machen's alle"* **Warm-up und Einführung ins Thema** ☐ Rhythmus warm-up ☐ Warm-up - Bau von Theatermaschinen ☐ Arbeit an Singhaltungen zu einer Phrase aus der Oper („So machen's alle) ☐ Drei Vorurteile über Männern und Frauen, Arbeit in zwei Gruppen ☐ Präsentation der Vorurteile mit Hilfe der Gesangsphrase und Ergebnissicherung ☐ Reflexion über die Ergebnisse der Präsentation	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**
2.1 ***Individuelle Einfühlung*** **Rollenverteilung und Rollenbiographie** ☐ Rollenkarten verteilen ☐ Simultanes, lautes Lesen der Rollenkarten ☐ Rollenbiographie schreiben ☐ Eine Verkleidung für die Figur entwickeln ☐ Hausaufgabe: Die Rollenbiographie kann auch als Hausaufgabe geschrieben werden.	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolgang Amadeus Mozart

2.2 *Individuelle Einfühlung* **Musikalische Arbeit an einer Arie und Präsentation**	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**
☐ Verkleidung und Entwicklung (während die Ouvertüre gehört wird): • einer Gehhaltung • und einer typischen Geste (Lazzo) ☐ Interaktive Spiele: Treffen der Figuren und Informationsaustausch (zur Ouvertüre) ☐ Treffen in Besetzungsgruppen (Gug, Fer, Don, Fio, Dor, Des) ☐ Simultanes, lautes Lesen der Arientexte der Figuren - während Ausschnitte aus Arien eingespielt werden ☐ Vom Sprechen zum Singen: • es werden bestimmte Worte gesungen (Artikel, Verben, Substantive ...) • eigene Schwerpunkte setzen, indem Schlüsselworte gesungen werden ☐ Kreisspiel: Singen der Schlüsselworte in Gruppen zur Vorbereitung der Präsentation ☐ Präsentation der Ergebnisse in Besetzungsgruppen • Gehhaltung, Auszüge aus der Rollenbiographie und Interview • Lesen des Arientextes und singen der persönlichen Schlüsselworte ☐ Hören der Arien • Diskussion über: Welche zusätzlichen Informationen gibt die Musik über die Figur? • Dokumentation der Arbeitsergebnisse ☐ Fotosession ☐ Reflexion über die Spieleinheit	

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolgang Amadeus Mozart

3.1. *"Die Wette - Männer unter sich im Café"* Standbilder zur Musik bauen ☐ Methode „Standbild bauen" erläutern: 1. Provozieren; 2. Beruhigen ☐ Raumaufbau und szenisches Lesen ☐ Hören der Abschnitte des Terzetts Nr. 2 Standbilder bauen und einen Text erfinden, wovon die Figuren singen (Arbeit in 3 Gruppen) ☐ Präsentation der Arbeitsergebnisse der Gruppen ☐ Szenisches Lesen vom Libretto-Ausschnitt 2 (M 3.2) ☐ Terzett Nr. 3: Mit welcher Haltung gehen die Männer aus der Szene? (Standbilder bauen) ☐ Präsentation und Dokumentation der Ergebnisse ☐ Reflexion über die Spieleinheit	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**
4.1 *„Addio - Quintett Nr. 9* **Arbeit an Sprech- und Singhaltungen** ☐ Arbeit an Sprechhaltungen (Quintett-Text Nr.9) ☐ Addio - Arbeit an Singhaltungen zum Playback (aufgeteilt in zwei Gruppen; Männer- Frauen) ☐ Eine Abschiedsszene in Besetzungsgruppen erarbeiten - singen und spielen ☐ Präsentation der Abschiedsszenen ☐ Reflexion über die Spieleinheit	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**

4.3 *„Addio - Standbilder zum Quintett Nr. 9* **Was erzählt Mozarts Musik über die Abschiedsszene**	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**
☐ Quintett Nr. 9 hören ☐ Standbilder zur Musik bauen, die die Beziehungen und Haltungen der Figuren sichtbar machen (in Besetzungsgruppen) ☐ Präsentation der Standbilder und Interpretation durch die Beobachter ☐ Reflexion der Arbeitsergebnisse in Bezug zur Musik	

5. *“Treue oder Schein“* Rhythmus-Spiel und -Improvisation zum Sextett Nr. 13	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**
☐ Vorbereitung: „Schwärm“-Spiel zwischen Männern und Frauen: Männer schwärmen, Frauen weisen zurück ☐ Feedback zum „Schwärm“-Spiel ☐ Rhythmus-Spiel (leichte Version) *Treue oder Schein* • Rhythmus einstudieren • Bewegung zum Rhythmus erfinden • dirigieren des Rhythmus ☐ Rhythmus-Improvisation (schwere Version) *Treue oder Schein* • Rhythmus einstudieren • Bewegung zum Rhythmus erfinden • dirigieren des Rhythmus und dadurch eine Interpretation zeigen ☐ Sextett Nr.13 hören und versuchen die Passagen der Figur herauszuhören ☐ Erfahrungsbezogenes Feedback und Reflexion	

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolgang Amadeus Mozart

6. *"Eine Frau von 15 Jahren muss sich in allem auskennen ..."* **Die Unterschiedlichen Haltungen und Einstellungen von Despina und den beiden Schwestern Dorabella und Fiordiligi**	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**
☐ Verkleiden und szenisches Lesen von Despinas Arientext ☐ Flirt-Spiel: Despina und 10 Männer ☐ Statistik: Wer von den Spielerinnen von Dorabella und Fiordiligi würden dieses Spiel auch gern einmal spielen ☐ Wie gehen Dorabella und Fiordiligi mit Despinas Haltung Männern gegenüber um? Was reizt sie daran? Was stößt sie daran ab? ☐ Ein erneutes Rendezvous? Was sagt das Duett Nr. 20 dazu? Hören des Duetts Nr. 20. Wovon singen die Schwestern? Einen Text erfinden. Arbeit in drei Gruppen. ☐ Präsentation der Arbeitsergebnisse ☐ Vergleich des erfundenen Textes mit da Pontes Text. ☐ Erfahrungsbezogenen Feedback und Reflexion	

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolgang Amadeus Mozart

7.1. *"Ich habe einen Vesuv im Herzen"* **Die neuen Paare treffen sich - Rezitativ-Singen** ☐ Verkleidung zur Vorbereitung des Spiels ☐ Warm up Spiel: Abstoßen -Ranlassen ☐ Vorbereitung der Rendezvous-Szenen in Besetzungsgruppen (mit Arbeitsblatt) ☐ Übungen zum Rezitativ-Singen ☐ Präsentation der improvisierten Szenen mit unterschiedlichen Ausgängen (Ereigniskarten legen das Ende fest). ☐ Tagebuchaufzeichnung über die Erfahrungen in den Szenen und Dokumentation der Beobachtungen und Vermutungen über die Konsequenzen ☐ Erfahrungsbezogenes Feedback und Reflexion	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**
7.2. *"Das halt ich nicht mehr aus"* **Die Reaktionen der Figuren auf die unterschiedlichen Schlüsse - abschließende Reflexion** ☐ Beziehungs-Denkmäler der Figuren zu den unterschiedlichen Schlüssen bauen (in Besetzungsgruppen zu jeweils einer Variation des Schlusses) ☐ Die Phrase „Cosi fan tutte" in einer Haltung singen, die die Gefühle der Figur zum Ausgang der Szene zeigen. ☐ Präsentation der Beziehungs-Denkmäler und Interpretation durch die Beobachter ☐ Abschluß Reflexion ☐ Ausfühlung aus der Rolle, indem ein Brief an die Rolle geschrieben wird.	**Kommentare zu den Erfahrungen, die Sie im Unterricht/ Projekt gemacht haben:**

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolgang Amadeus Mozart

6. Fragebogen 2

Bitte beantworten Sie diese Fragen, nach der letzten Unterrichtsstunde (vor dem Besuch von *Cosi fan tutte* in der Oper) Verwenden Sie gegebenenfalls ein Extrablatt.

1. Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsdurchführung

Gab es Unterschiede zwischen dem, was Sie für den Unterricht geplant hatten und was Sie im Unterricht umsetzen konnten?
Wenn ja, was waren die Hauptursachen für diese Unterschiede?

2. Reflektion Ihrer Rolle als SpielleiterIn

Gab es unterschiede zwischen Ihrer Rolle, die Sie als LehrerIn normalerweise im Unterricht haben und Ihrer Rolle als SpielleiterIn während Sie mit der Methode der Szenischen Interpretation gearbeitet haben?

Ja ☐ Nein ☐ Ich weiß nicht ☐

Wenn Ja, bitte beschreiben Sie diese.

3. SchülerInnen

Haben sich die SchülerInnen anders verhalten, als im regulären Unterricht?

Bei der Arbeit mit der szenischen Interpretation im Projekt/ im Unterricht:	Im Vergleich zum regulären Unterricht: geringer gleich größer
war die **Konzentration** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
war die **Neugierde** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
war die **Beteiligung** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
war die **Aktivität** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
war die **Kreativität** der SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2
war die **soziale Interaktion** zwischen den SchülerInnen	-2 -1 0 +1 +2

Können Sie bitte eine Situation beschreiben, die Sie im Projekt/ Unterricht am meisten beeindruckt hat:

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolgang Amadeus Mozart

4. Musik

Wenn Sie über die musikalischen Aktivitäten Ihrer Schüler im Projekt nachdenken: In welcher Aktivität haben die SchülerInnen

- *am ehesten Zugang zur Musik und*
- *eine Bedeutung in der Musik gefunden?* ***(Mehrere Kreuze sind möglich)***

Arbeit an Singhaltungen zu *„So machen's alle ...“* (in zwei Gruppe)	☐	Vom Sprechen zum Singen: Schlüssel-worte des Arientextes singen	☐
Standbilder zum Terzett (die Wette) bauen	☐	Gesangsimprovisation zu *„Addio“*	☐
Standbilder zum Quintett *„Addio“*bauen	☐	Rhythmus-Spiel/ Improvisation *„Treue oder Schein?“*	☐
Despinas Spiel: 5 Männer an jeder Hand zu ihrer Arie	☐	Rezitativ-Improvisation zur Rendevous-Szene	☐

Was ist Ihnen noch aufgefallen?

5. Weitere Kommentare:

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolgang Amadeus Mozart

7. Fragebogen 3

Bitte beantworten Sie diesen Fragebogen, wenn Sie eine Aufführung Cosi fan tutte in der Oper besucht haben.

6. Die Oper und das Opernhaus

Waren die SchülerInnen daran interessiert, *Cosi fan tutte* in der Oper zu besuchen?

Ja ☐ Nein ☐ ambivalent ☐

Wie haben sich die SchülerInnen während der Aufführung verhalten?

neugierig und konzentriert ☐ konzentriert ☐ mehr oder weniger konzentriert ☐
gelangweilt ☐ störend ☐

Was haben die SchülerInnen nach dem Aufführungsbesuch diskutiert und gefragt? Wie haben Sie den Opernbesuch kommentiert?

7. Arbeitsaufwand für Sie

Wie viel Vorbereitungsaufwand hatten Sie?

Im Vergleich zum regulären Unterricht: Mehr ☐ gleich ☐ weniger ☐

Hat sich das Projekt Ihrer Meinung nach gelohnt?

Ja ☐ Nein ☐ weiß nicht ☐

Würden Sie das Projekt nochmals mit Ihren SchülerInnen durchführen?

Ja ☐ Nein ☐ weiß nicht ☐

Weitere Kommentare:

8. Qualität und Kritik

Bitte teilen Sie uns Ihre Meinung zur Qualität des Projekts mit:

	Qualität				
Die Vorbereitung auf das Projekt	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**
Das Unterrichtsmaterial	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**
Die Unterrichtsmethoden und Verfahren	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**
Die Struktur des Projekts	**-2**	**-1**	**0**	**+1**	**+2**

Weitere Kommentare zur Qualität:

Was hat gefehlt und könnte besser gemacht werden?

9. Weitere Kommentare

Szenische Interpretation ***Cosi fan tutte*** von Wolgang Amadeus Mozart

Dokumentation

Bitte dokumentieren Sie soviel wie möglich mit Fotos, Video und sammeln Sie bitte alle Arbeitsergebnisse (als Kopie) Ihrer SchülerInnen (z.B. Rollenbiographien, Berichte und Bilder) und senden Sie uns diese zu.

Wenn Sie Ihr Projekt abgeschlossen haben, bitten wir Sie alle Ergebnisse (die Dokumentation/ grünes Papier), Fotos, Videos und Dokumente Ihrer Schüler zu senden an:

Bayrische Theaterakademie/ Theater und Schule
Regine Koch
Prinzregentenplatz 12
81675 München

Herzlichen Dank für den Aufwand und Ihre Unterstützung in diesem Projekt

Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater Berlin/Stuttgart

Mehr Informationen über die Szenische Interpretation von Musiktheater auf der Homepage **www.musiktheaterpaedagogik.de!**

2.8	**Spielkonzept zur Szenischen Interpretation *Cosi fan tutte* von Wolfgang Amadeus Mozart**

... ... ISIM ... ...
Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater
www.musiktheaterpaedagogik.de *Kontakt: info@musiktheaterpaedagogik.de*

Wolfgang Amadeus Mozart

Cosi fan tutte

Der Treue-Test oder Gefühlsexperimente

Spielkonzept und Materialien

Markus Kosuch

in Zusammenarbeit mit
Rainer Brinkmann und Anne-Kathrin Ostrop

Stand: Mai 2002

Vorwort

Das vorliegende Spielkonzept wurde von März bis Mai 2002 entwickelt und in kleinen Testprojekten an Hochschulen und Schulen erprobt. Dieses Spielkonzept wird nun die Grundlage für ein Projekt von RESEO (European Network of Education Departments in Opera Houses www.reseo.org) sein, dass an der Finnischen Staatsoper in Helsinki und der Oper in München realisiert wird.
An diesem Spielkonzept haben mitgewirkt:

- Rainer O. Brinkmann, Musiktheaterpädagoge an der Staatsoper unter den Linden Berlin. Von ihm stammt ein erster Entwurf, der in Berlin zur Inszenierung von ***Cosi van tutte*** im Jahr 2001 realisiert und erprobt wurde. Aus diesem ersten Entwurf sind in diesem Spielkonzept noch enthalten, das Szenario, die Struktur der Rollenkarten und die Spieleinheit 3.1. zur Wette.
- Anne-Kathrin Ostrop, freie Musiktheaterpädagogin in Berlin. Sie war an der Entwicklung in zahlreichen Diskussionen als Impulsgebende und Kritikerin beteiligt.

Wenn Sie Erfahrungen mit dem vorliegenden Spielkonzept haben und uns Rückmeldungen geben möchten, wenden Sie sich bitte an das Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater ISIM unter info@musiktheaterpaedagogik.de .
Fortbildungsangebote zu diesem Spielkonzept finden Sie auf der Homepage des Instituts www.musiktheaterpaedagogik.de

Stuttgart Mai 2002

Markus Kosuch

Inhaltsverzeichnis zur szenischen Interpretation der Oper *Cosi fan tutte* von Wolfgang Amadeus Mozart

I. Spielkonzept

Szenenplan der Oper *Cosi fan tutte* S. 4

Liste der Hörbeispiele S. 6

Einführung ins Spielkonzept S. 7

1.Spieleinheit
1.1 *„So machen's alle:* Warm-up und Einführung ins Thema S. 9
2.Spieleinheit
2.1 Individuelle Einfühlung – Rollenverteilung und Rollenbiographie S.12
2.2 Individuelle Einfühlung – Musikalische Arbeit an einer Arie und Präsentation S.13
3.Spieleinheit:
3.1 Die Wette – Die Männer unter sich im Café S.16
4.Spieleinheit:
4.1 *„Addio"* – Arbeit an Sprech- und Singhaltungen zum Quintett S.18
4.2 *„Addio"* – Arbeit an Instrumental-Spielhaltungen mit Begleitpattern S.20
4.3 *„Addio"* – Standbilder zum Quintett S.21
5.Spieleinheit:
5.1 *„Treue oder Schein"* – Rhythmusimprovisation zum Sextett S.22
6.Spieleinheit:
6.1 *„Eine Frau von 15 Jahren muss sich in allem auskennen"* – die Frauen unter sich S.24
7.Spieleinheit:
7.1 *„Ich habe einen Vesuv im Herzen"* – Die neuen Paare treffen sich – Rezitativ S.26
7.2 *„Das halt ich nicht aus"* –
Die Reaktionen der Figuren auf die Ereignisse – Auswertung S.28

II. Material

Inhaltsverzeichnis der Materialien / Material zu den Spieleinheiten S.30

Literatur - S.56

Szenenplan

Bild/Personen	Handlung	Musik	CD	Spieleinheit
	(spielt in Neapel)	Ouverture	1.1	SE 1.1.
1. **Akt**, 1. Szene *Kaffeehaus.* Fer, Gug, Alf	Fer und Gug rühmen die Treue ihrer Freundinnen; Wette im 2. Rezitativ	Terzett Nr. 1 Terzett Nr. 2 Terzett Nr. 3	1.2 1.4 1.6	SE 3.1. SE 3.1. SE 3.1.
2. Szene *Garten am Meeresstrand* Fio, Dorabella	Fio und Dor betrachten verliebt die Bildnisse ihrer Freunde	Duett Nr. 4	1.7	
3. Szene Fio, Dor, Alf	Nachricht vom Abschied der Männer	Arie Nr. 5 (Alf)	1.9	
4. Szene Fer, Gug, Dor, Fio, Alf	Abschiedsszene	Quintett Nr. 6 Duettino Nr. 7 (Fer, Gug)	1.11 1.13	
5. Szene Chor, Fer, Gug, Dor, Fio, Alf	Soldaten holen die Männer ab, endgültiger Abschied	Chor Nr. 8 Quintett Nr. 9	1.15 1.17	SE 4.1. – 4.3.
6. Szene Fio, Dor, Alf	Nachklang der Daheimgebliebenen	Terzettino Nr. 10	1.20	
7. Szene, Alf	Selbst-Bestätigung	Rezitativ	1.21	
8. Szene, Des *Angenehmes Zimmer*	Des ist verärgert über Standesunterschied	Rezitativ	1.22	
9. Szene Des, Dor, Fio	Frauen teilen Des mit, was passiert ist, Des versucht, sie auf den Boden zu holen	Arie Nr. 11 (Dor) Arie Nr. 12 (Des)	1.24 1.26	SE 2.1.
10. Szene Alf, Des	Alf bezahlt Des für ihre Mithilfe, sie soll die Verkleideten einführen	Rezitativ	1.27	
11. Szene Alf, Des, Fer, Gug, Fio, Dor	Begegnung mit den als Albaner verkleideten Männern, die Frauen sind entsetzt und wollen sie loswerden	Sextett Nr. 13 Arie Nr.14 (Fio) Arie Nr.15 (Gug)	1.28 1.30 1.32	SE 5.1. SE 2.2. SE 2.2.
12. Szene Fer, Gug, Alf	Männer lachen sich kaputt über die Frauen, siegesgewiss	Terzett Nr. 16 Arie Nr. 17 (Fer)	1.33 1.35	SE. 2.2.
13. Szene Alf, Des	Des übernimmt die Intrige	Rezitativ	2.1	
14. Szene *Vornehmer Garten* Fio, Dorabella	Duett der beiden Frauen über ihre Qualen	Finale Nr. 18	2.2	
15. Szene Fer, Gug, Alf, Des	Männer täuschen Selbstmord vor, Frauen haben Mitleid	Fortsetzung		
16. Szene Fer, Gug, Alf, Des, Fio, Dor	Des verkleidet als Arzt erweckt sie zum Leben, 1. Berührung			

2. **Akt**, 1. Szene Fiordiligi, Dor, Des	Des bringt die Frauen dazu, sich noch mal mit den Männern zu treffen	Arie Nr. 19 (Des)	2.4	SE 6.1.
2. Szene Fiordiligi, Dorabella	Sie diskutieren den Vorschlag und entscheiden sich für einen der Männer	Duett Nr. 20	2.6	SE 6.1.
3. Szene Fiordiligi, Dor, Alf	Alf schickt sie in den Garten			
4. Szene *Garten am Meeresstrand.* Fer, Gug, Alf, Des, Fio, Dor, Matrosenchor	Männer bringen Blumen, Des und Alf führen die Paare Gug + Dor, Fer + Fio zusammen	Duett mit Chor Nr. 21 Quartett Nr. 22 (Frauen singen nicht mit!)	2.8 2.10	
5. Szene Fio, Fer, Dor, Gug	Gug schenkt Dor ein Herz, sie nimmt es an, gibt das Bild von Fer dafür weg	Duett Nr. 23	2.12	(SE 7.1.)
6. Szene Fer, Fiordiligi	Fer hat kein Glück bei Fio	Arie Nr. 24 (Fer)	2.14	
7. Szene Fiordiligi	Fio überlegt, was sie tun soll, sie hat ein schlechtes Gewissen	Rezitativ und Rondo Nr. 25	2.15 2.16	
8. Szene Fer, Gug	Gug erzählt Fer, dass Dor schwach geworden ist	Rezitativ Arie Nr. 26 (Gug)	3.1 3.2	
9. Szene Fer, Alf, Gug	Fer fühlt sich verraten, Gug protzt, Alf will weitermachen	Kavatine Nr. 27 (Fer)	3.4	
10. Szene *Zimmer.* Dor, Des, Fio	Fio gesteht den beiden anderen Frauen, dass sie Fer liebt, hat aber Skrupel	Arie Nr. 28 (Dor)	3.7	SE 2.2.
11. Szene Fio, Fer, Gug, Alf, Des	Männer belauschen Fio, die Des den Auftrag gibt, alles vorzubereiten, damit sie in den Krieg ziehen können	Rezitativ	3.8	
12. Szene Fiordiligi, Fer, Gug, Alf	Fer droht, sich zu erdolchen, Fio gibt auf; Gug und Alf lauschen nebenan	Duett Nr. 29	3. 9	
13. Szene Gug, Alf, Fer	Gug und Fer be-schimpfen die Frauen, Alf beschwichtigt	Rezitativ Andante Nr.30 (Alf)	3.10 3.11	SE 2.2.
14. Szene Fer, Gug, Alf, Des	Des bringt Nachricht, dass die Frauen heiraten wollen	Rezitativ	3.12	
15. Szene *Saal.* Des, Alf, Diener, Musiker, Chor	Die Hochzeit wird vorbereitet	Finale Nr. 31 (Chor)	3.13	

16. Szene Fio, Dor, Fer, Gug, Diener	Die neuen Paare trinken aufeinander	Fortsetzung (Chor)		
17. Szene Fio, Dor, Fer, Gug, Diener, Des, Alf	Des als Notar verkleidet bringt den Ehevertrag, nur die Frauen unterschreiben in dem Moment kommen die Männer aus dem Krieg zurück			
18. Szene Fio, Dor, Fer, Gug, Diener, Des, Alf	Männer entdecken den Ehevertrag, beschuldigend die Frauen, alles wird aufgeklärt			

CD: W. A. Mozart: Cosí fan tutte, Monteverdi Choir, English Baroque Soloists, John Eliot Gardiner; Live Mitschnitt von 1992 aus dem Teatro Comunale Ferrara; Deutsche Grammophon 1993; 437829-2.

Libretto: W. A. Mozart: Cosí fan tutte, Reclam, Stuttgart 1995.

Klavierauszug: Cosi fan tutte revidiert von Joachim-Dietrich Link; Breitkopf und Härtel

Liste der Hörbeispiel (bitte stellen Sie sich die Hörbeispiele auf der Grundlage der oben genannten CD zusammen)

HB	**SE**	**Nr. / Figuren**	**CD Tracks (T)**
HB 1	2.2.	Ouvertüre	CD1/ T1
HB 2	2.2.	Nr. 12; Arie Despina (Ausschnitt)	CD1/ T26 0:00 – 1:33
HB 3	2.2.	Nr. 14; Arie Fiordiligi (Ausschnitt)	CD1/ T30 0:00 – 0:50
HB 4	2.2.	Nr. 15; Arie Guglielmo (Ausschnitt)	CD1/ T32 0:00 – 1:28
HB 5	2.2.	Nr. 17; Arie Ferrando (Ausschnitt)	CD1/ T35 0:00 – 1:13
HB 6	2.2.	Nr. 28; Arie Dorabella (Ausschnitt)	CD3/ T7 0:00 – 1:11
HB 7	2.2.	Nr. 30; Arie Don Alfonso (Ausschnitt)	CD3/ T11 0:00 – 0:59
HB 8	3.1.	Nr. 1; Terzett: Guglielmo, Ferrando, Don Alfonso	CD1/ T2
HB 9	3.1.	Nr. 2; Terzett: Ausschnitt Don Alfonso	CD1/ T4 0:00 – 0:18
HB 10	3.1.	Nr. 2; Terzett: Ausschnitt Ferrando, Guglielmo	CD1/ T4 0:18 – 0:32
HB 11	3.1.	Nr. 2; Terzett: Ausschnitt Don Alfonso	CD1/ T4 0:32 – 0:48
HB 12	3.1.	Nr. 2; Terzett: Ausschnitt alle drei	CD1/ T4 0:48 – 1:07
HB 13	3.1.	Nr. 2; Terzett: Guglielmo, Ferrando, Don Alfonso	CD1/ T4
HB 14	3.1.	Nr. 3; Terzett: Guglielmo, Ferrando, Don Alfonso	CD1/ T6
HB 15	4.1.	Playback zu Nr. 9 Quintett (Noten S.19)	
HB 16	4.3.	Nr. 9; Quintett (alle außer Despina)	CD1/ T17
HB 17	5.1.	Nr. 13; Sextett, alle Ausschnitt vom Schluss	CD1/ T28 3:00 – 4:33
HB 18	6.1.	Nr. 19; Arie Despina	CD2/ T4
HB 19	6.1.	Nr. 20; Duett Dorabella und Fiordiligi	CD2/ T6
HB 20	7.1.	Rezitativ Dorabella; Guglielmo	CD2/ T11 1:04 – 2:03

Così fan tutte Der Treue-Test oder Gefühlsexperimente

Einführung in das Spielkonzept
Das vorliegende Spielkonzept wurde für den Unterricht und Projekte ab Klasse 8 (ab 14 Jahre) entwickelt. Die Methoden, mit denen gearbeitet wird, sind im Spielkonzept nur skizziert. Wenn hier mehr Information über Hintergründe und detaillierte Beschreibungen der Methoden gewünscht werden, lesen Sie diese bitte im *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater* (R.O Brinkmann, M. Kosuch, W.M. Stroh) nach

Inhalt: Die beiden Offiziere Guglielmo und Ferrando sind von der Treue ihrer beiden Verlobten Fiordiligi und Dorabella sosehr überzeugt, dass sie sich auf eine Wette mit ihrem Freund Don Alfonso einlassen. Der will ihnen beweisen, dass auch ihre Bräute wie alle anderen Frauen treulos sind. Guglielmo und Ferrando erklären sich bereit 24 h alles tun, was Don Alfonso von ihnen verlangt. Eine Wette, eine Maskerade, ein Spiel, ein Spiel? und dann ...

Mozart hat *Cosi fan tutte* 1790 komponiert, in einer Zeit des Umbruchs, in der die Französische Revolution das Ancien régime beendete. Die Oper ist ein Werk des Rokoko, das den Geist der Entstehungszeit widerspiegelt. Es ist der Aufklärung und dem Rationalismus des 18. Jhdts. verbunden. Zu finden ist auch das kennzeichnende Element der Romantik: die Ironie. Gleichzeitig wird das Thema der Zerstörung des naiven Lebensgefühls durch den Geist aufgeworfen.

Folgende **inhaltliche Fragen** haben uns bei der Entwicklung des Spielkonzeptes geleitet:
Was passiert, wenn man mit Gefühlen spielt?
Was bedeutet Respekt und Achtung vor den eigenen und den Gefühlen der anderen?
Was ist Treue und was ist Liebe in dieser Oper?
Was passiert, wenn aus Spiel Ernst wird?
Welche Rolle spielt Don Alfonso in dem Geschehen?
Welche Verantwortung trägt er am Fortlauf der Handlung?
Wer ist Opfer, wer ist Täter?
Diese Fragen sollen nicht im Detail beantwortet werden, es sind vielmehr Expeditionsfragen – Fragen an die Oper, die Figuren und die Musik. Diese Fragen sollen den SL und die TN anregen, sich auf eine Entdeckungsreise in die szenische Interpretation der Oper zu begeben.

Die **Methoden** und **Arbeitstechniken** sind im „Methodenkatalog der szenischen Interpretation von Musiktheater“ im Detail erläutert.
Die TN fühlen sich jeweils in eine der sechs Figuren der Oper ein und erleben den zentralen Konflikt der Oper. Dabei spielen das Flirten auf Distanz, der Reiz des Flirten hinter eine Maske und die Frage: „Was ist Treue?“ eine entscheidende Rolle.
Im Wesentlichen wird in Besetzungs-Gruppen gearbeitet. Auch die Reflexionsrunden finden weitestgehend in Kleingruppen statt, die dann über ihre Diskussion im Plenum berichten. Dies hat sich als effektiver in der Zeitplanung herausgestellt und fördert gleichzeitig die Aufmerksamkeit und Eigenverantwortlichkeit. Für das Gelingen des Unterrichts sind somit SL und TN gleichermaßen verantwortlich.

Im Spielkonzept wird mit der Musik Mozarts in sehr abwechslungsreicher Weise umgegangen:
Auf der **musikalischen Ebene**

- erproben die TN unterschiedliche Singhaltungen,

- setzen die TN Akzente in einem Arientext, indem sie die ihnen wichtigsten Worte singen und erleben dabei den Gestus des Arien-Singens
- experimentieren die TN beim Abschied der Paare im Quintett mit einer musikalischen Phrase und entwickeln im weiteren Verlauf Instrumental-Spielhaltungen, die in Instrumentierungsfragen münden.
- erfahren die TN den Aufbau eines Sextetts von Mozart in einem Rhythmus-Spiel
- bauen die TN Standbilder zu Duetten und Terzetten und
- improvisieren die TN unterschiedliche Schlüsse der Oper, indem sie Rezitative singen und erleben dabei den Gestus des Rezitativ-Singens

Musikalische Analysen, die sich auf den Notentext beziehen, können sich an die Spieleinheiten anschließen.

Auf eine **Historisierung** wurde aus inhaltlichen Gründen verzichtet. Zum einen sind die Angaben des Ortes und die Beschreibung der Hintergründe der Figuren sehr dürftig. Zum anderen ist *Cosi fan tutte* eine „zeitgenössische Oper". Mozart und da Ponte lassen die Handlung in der Zeit spielen, in der sie aufgeführt worden ist. Dies veranlasste uns, insbesondere bei der Entwicklung der Rollenkarten, die Beschreibung der Rollen ausschließlich auf das, was im Libretto gesagt ist, zu beschränken. Mit Fragen zur Einfühlung sind die TN dann aufgefordert aus diesen Rollen Figuren werden zu lassen.

Das Spielkonzept verzichtet darauf, die komplette Handlung abzubilden oder erfahrbar zu machen. Bewusst wird das Ende offen gelassen. Wir gehen so weit, die TN dazu anzuregen, mit vier Variationen des Schlusses zu experimentieren. Für die TN wird dadurch erlebbar, dass jedes Libretto ein Konstrukt ist, das auch anders ausgehen könnte. Wenn also in diesem Spielkonzept im Schutz einer Rolle ein Gefühlsexperiment zum Thema „Treue" durchgeführt wird, dann sind die Spielenden immer Handelnde, Reflektierende und Entscheidende zugleich – je nach Spielphase.
Außerdem erzeugt das Vorgehen, nicht alles im Detail zu verraten, die größt mögliche Neugierde auf den eigentlichen Opernbesuch.

Der **Aufbau des Spielkonzepts** ist so entwickelt, dass nach jeder Spieleinheit der Opernbesuch möglich ist. Günstig ist es, wenn die

- Spieleinheiten 2.1. und 2.2. (zusammen ca. 90 min) und
- 7.1. (90 min) und
- 7.2. (45 min) durchgeführt werden.

In diesen Einheiten werden die Figuren und der zentrale Konflikt thematisiert, sowie musikalisch im Wesentlichen mit Arie und Rezitativ gearbeitet.

Hörbeispiele
Die Hörbeispiele beziehen sich alle auf die Aufnahme

CD: W. A. Mozart: Cosí fan tutte, Monteverdi Choir, English Baroque Soloists, John Eliot Gardiner; Live Mitschnitt von 1992 aus dem Teatro Comunale Ferrara; Deutsche Grammophon 1993; 437829-2.

Bitte stellen Sie sich die Hörbeispiele selber zusammen.

Abkürzungen
TN = Teilnehmerin und Teilnehmern
SL = Spielleiterin/ Spielleiter
M = Material

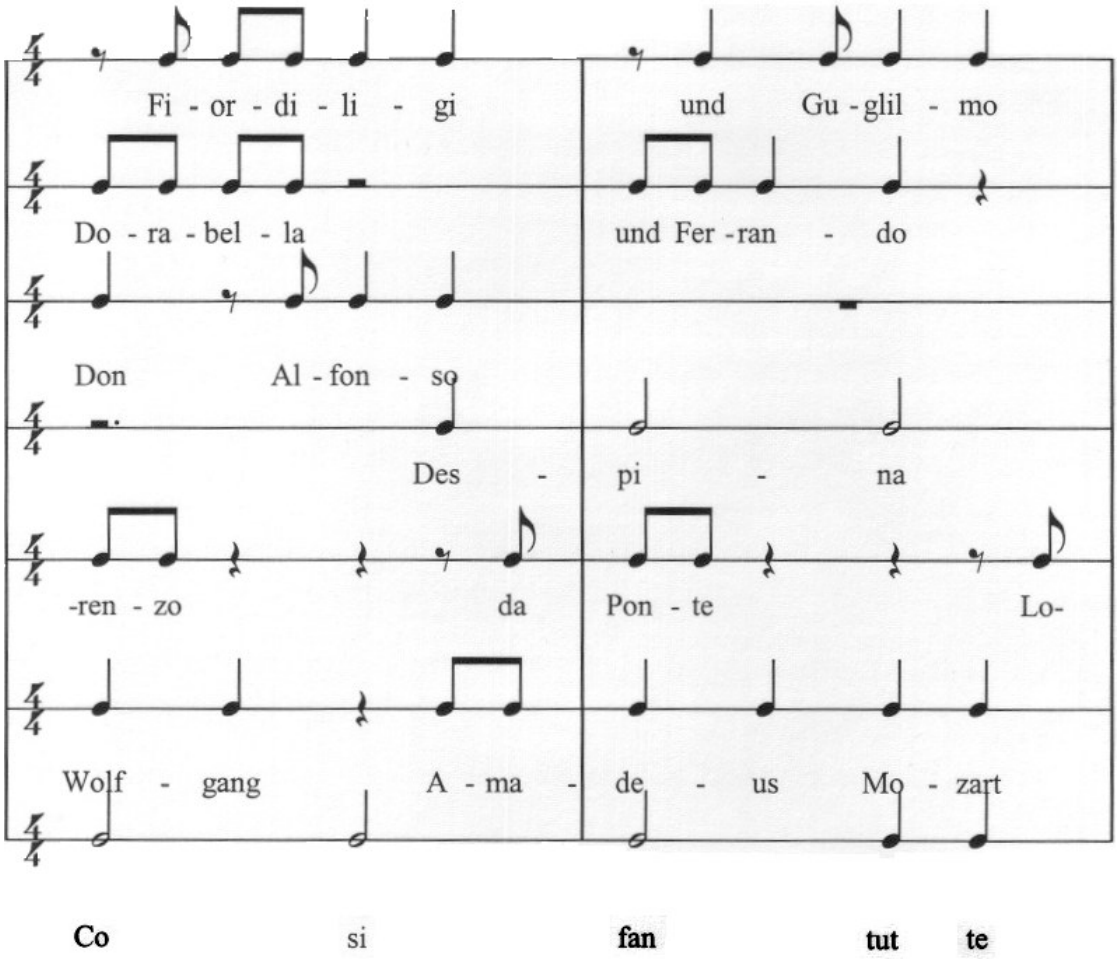
1.1. „*So machen's alle*" – Warm-up und Einführung ins Thema

Ziel und Inhalt
Über thematische Warm-ups steigen die TN in zentrale Themen der Oper ein. Die TN experimentieren mit dem Arienausschnitt: ***So machen's alle.*** In der Arbeit an Singhaltungen werden in einem gemeinsamen Spiel Vorstellungen, Bilder und Vorurteile von Männern und Frauen vom jeweils anderen Geschlecht aktualisiert und veröffentlicht.

Material
Notenausschnitt: *Denn die Hässlichen, Schönen, die Alten und Jungen, - wiederholt es mit mir: So machen's alle, so machen's alle*(s.u.)*;* Arbeitsblatt *Vorurteile singend zeigen*

Vorstellung
Die TN stellen sich vor, indem sie ihren Namen nennen und einer Haltung zu den Stichworten *Flirten/Schwärmen oder Zurückweisen/Widerstehen* präsentieren. Alle TN imitieren diese Haltung gleichzeitig und wiederholen den Namen – u.s.w.

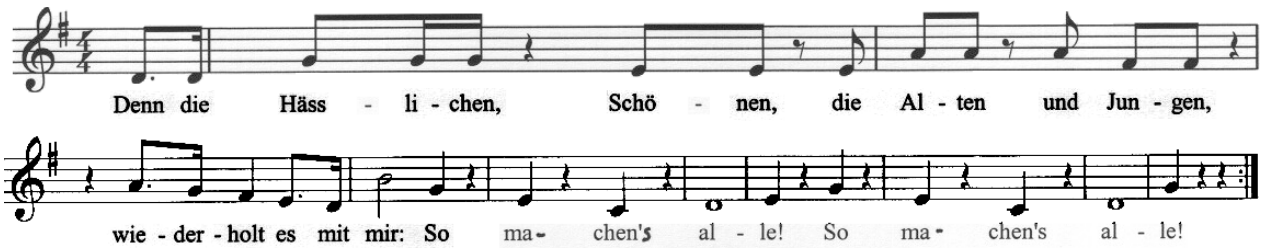
Aufwärmen – Rhythmus Warm-up



Bilder zu Begriffen stellen
Der SL erläutert die Spielregeln: In Gruppen zu jeweils 5 stellen die TN Bilder zu Begriffen, die von den anderen Gruppen erraten werden sollen.
Zur Veranschaulichung und Vorbereitung kann das Bild eines Schaufensters dienen. Die Gruppe stellt ihren Begriff in einem Schaufenster so dar, so dass die anderen den Begriff erraten können.
Als Vorübung dazu kann jede Gruppe spontan ein Bild zu dem Begriff „Sportarten“ stellen.
Jede Gruppe bekommt nun einen Begriff auf einem Zettel zugeteilt und hat 3 Minuten Zeit, diesen Begriff als Bild darzustellen:
Treue, Untreue, Flirten, Zurückweisen.
Die Bilder werden nacheinander präsentiert und von den Beobachtern erraten. Die Gruppe erläutert kurz, warum sie das Bild so gebaut haben.

Die Bilder werden zu Theatermaschinen
Die Bilder werden lebendig, indem eine Bewegung gemacht wird, die zur Haltung des Bildes führt und ein Satz zu der Bewegung gesprochen wird. Diese Bewegungen und Sätze werden gleichmäßig wiederholt. Die Beobachter geben der Maschine „Arbeitsbefehle“:
Langsamer, schneller, einschlafen, staccato, legato, singend, bis zur Explosion beschleunigen ...

Cosi fan tutte[1] – So machen’s alle –Spiel – Arbeit an Singhaltungen
Der SL teilt die Gruppe in Frauen und Männer auf.
Die Männer bekommen Mützen, die Frauen Tücher und verkleiden sich.
Das Lied wird einstudiert:



Arbeit an Singhaltungen
Der SL gibt unterschiedliche Singhaltungen vor, in dem das Lied von den Männern bzw. den Frauen gesungen werden soll: fröhlich, verzweifelt, leidenschaftlich, resigniert, überheblich, verführerisch, ...
Die Männer gehen dabei auf die Frauen, bzw. die Frauen gehen dabei auf die Männer zu.
Männer und Frauen dürfen sich jeweils zwei Haltungen wünschen, in der die andere Gruppe den Ausschnitt singen soll. Die Wünsche werden nacheinander ausgeführt.

[1] tutte = italienisch weibliche Form von alle. Das heißt bei Mozart geht es eindeutig nur um die Frauen. Sonst müsste es tutti heißen. Im Hinblick auf die Praktikabilität eines gemeinsamen Einstiegs wird hier mit der zweideutigen deutschen Form (man differenziert nicht zwischen männlich und weiblich) gearbeitet.

Kleidertausch - Vorurteile singend darstellen (Material 1.1.)
Die Gruppen tauschen ihre Verkleidung:
Männer verkleiden sich als Frauen, Frauen verkleiden sich als Männer.

Gruppenarbeit Männer:
Die Männer überlegen sich drei Vorurteile, was alle Frauen so (und nicht anders) machen.
Sie zeigen das, was sie machen und singen das Lied in einer dazu passenden Singhaltung.
Die Frauen werden im Anschluss daran die Vorurteile erraten.

Gruppenarbeit Frauen:
Die Frauen überlegen sich drei Vorurteile, was alle Männer so (und nicht anders) machen.
Sie zeigen das, was sie machen und singen das Lied in einer dazu passenden Singhaltung.
Die Männer werden im Anschluss daran die Vorurteile erraten.

Präsentation und Ergebnissicherung
Die Gruppen präsentieren sich abwechselnd ihre Arbeitsergebnisse.
Der SL leitet jede Präsentation möglichst mit dem Satz ein: *So machen's alle Frauen/Männer ...*
Die Beobachter versuchen die Vorurteile zu erraten.
Die Vorurteile werden auf einem Flip-Chart gesammelt. Werden „negative" Eigenschaften dargestellt und von der Beobachtergruppe ins positive gedeutet, so werden diese Deutungen in Klammern ebenfalls notiert.
Beispiel: Die Männergruppe stellt die Frauen als „lästernde Weiber" dar. Die Frauen raten: kommunikativ. So werden diese beiden Beschreibungen neben das Vorurteil geschrieben.

So machen's alle ...	
Männer sind	Frauen sind
Machos *(selbstbewusst)** versoffen *(lebenslustig)**	Klatschtanten *(kommunikativ)** hysterisch *(lebendig/ vital)**

** = positive Umdeutung der jeweils beobachtenden Gruppe*

Reflexion
Erfahrungsbezogenes Feedback, möglichst in kleinen Gruppen. Wie war es, mit den Vorurteilen konfrontiert zu werden? Welche Erfahrungen haben die TN beim Singen gemacht?
Die Vorurteile, die in der Tabelle festgehalten wurden, werden ausgewertet.
Wenn nur „negative" Vorurteile dargestellt wurden, können die Fragen diskutiert werden:

- Warum wurden nicht positive Eigenschaften dargestellt?
- Warum ist es scheinbar leichter „Negatives" darzustellen?

2.1. Individuelle Einfühlung – Rollenverteilung und Rollenbiographie

Ziel und Inhalt
Die TN erhalten alle eine der sechs Rollen: Dorabella, Fiordiligi, Guglielmo, Ferrando, Don Alfonso, Despina. Alle Rollen werden mehrfach besetzt. Die TN fühlen sich in die jeweilige Rolle ein und entwickeln eine Verkleidung.

Hinweis
Diese Einheit kann nach der Rollenverteilung und dem ersten Lesen der Rollenkarte auch als Hausaufgabe gegeben werden. Die TN lesen dann die Librettoausschnitte zuhause und schreiben daraufhin ihre Rollenbiographie. In diesem Fall geht es mit Spieleinheit 2.2. weiter.

Material
Rollenkarten, Fragen zur Einfühlung, Librettoausschnitte zu den Rollenkarten, Verkleidungen aller Art, Hüte und Kopfbedeckungen, Stöcke (als Degen)

Vorbereitung der Rollenkarten
Jeder TN bekommt eine Rollenkarte (M 2.1.) und dazu einen oder mehrere Librettoausschnitte. Die Librettoausschnitte sind in der folgenden Tabelle zusammengefasst.

Figur	**Librettoausschnitt**	**Figur**	**Librettoausschnitt**
Guglielmo	Material 3.1.	Fiordiligi	Material 2.2.
Ferrando	Material 3.1.	Dorabella	Material 2.2.
Don Alfonso	Material 3.1. + 2.4. + 2.5.	Despina	Material 2.3. und 2.4.

Ablauf
Der SL erläutert an der Tafel kurz die sechs Figuren, die in der Oper vorkommen.
Er verteilt die Rollen oder legt die Rollen zur freien Auswahl aus. Es sollten nach Möglichkeit Männer eine Männerrolle und Frauen eine Frauenrolle übernehmen.

Rollenkarten lesen
Jeder TN liest seine Rollenkarte laut vor und verändert spontan das ich in ein du. Im Anschluss werden auch die dazugehörigen Librettoausschnitte gelesen.

Rollenbiographie schreiben
Die Fragen zur Einfühlung geben Impulse, sich gedanklich in die Rolle einzufühlen. Sie sollen nicht alle nacheinander beantwortet werden.

Verkleidung für die Figur entwickeln
Die TN verkleiden sich. Dabei ist wichtig, dass alle eine Kopfbedeckung – Hüte, Kopftuch oder ähnliches.

2.2. Individuelle Einfühlung - Musikalische Arbeit und Präsentation

Ziel und Inhalt
Auf der Basis der Rollenbiographie entwickeln die TN in dieser Einheit: eine Geh- und Stehhaltung, sowie ein typische Geste/Macke. Sie tauschen sich über ihrer Rollenbiographien aus und bilden Besetzungsgruppen. Sie experimentieren musikalisch mit einem Arientext – vom Sprechen zum Singen. Sie präsentieren ihre Arbeitsergebnisse und befragen sich gegenseitig.

Materialien
Musik zur Ouvertüre (HB 1); Textausschnitte der Arien der Figuren (siehe Rollenkarte); Musikausschnitte aus den 6 Arien (HB 2 – 7); Fotoapparat

Verkleidung
Die TN verkleiden sich. Wenn TN auf der Basis ihrer geschriebenen Rollenbiographie Verkleidungen mitgebacht haben, wird in diesen weiter gearbeitet.

Geh- und Stehhaltung entwickeln – zur Ouvertüre
Die Ouvertüre wird eingespielt. Alle TN begeben sich auf die Spielfläche. Der SL erläutert, dass die SpielerInnen durch die Strassen von Neapel gehen. JedeR überlegt sich, wie die eigene Figur geht. Die Musik der Ouvertüre wird ein zweites Mal eingespielt. JedeR überlegt sich eine typische Geste/Macke. Wenn zwei SpielerInnen sich begegnen, zeigen sie sich gegenseitig ihre Geste.

Treffen und Austausch – zur Ouvertüre – Besetzungsgruppen finden
Immer wenn zwei sich begegnen, tauschen sie sich aus, wer sie sind und können gegebenenfalls auch ein Stück des Weges gemeinsam gehen. Der SL bittet nun, dass sich Paare zusammenfinden. Diese Paare können je nach Altergruppe folgendermaßen aussehen:

- Fiordiligi, Dorabella und Despina; Guglielmo, Ferrando und Don Alfonso;
- Fiordiligi und Guglielmo; Dorabella und Ferrando; Don Alfonso und Despina

Die Paare finden sich und bilden zusammen eine Besetzungsgruppe[2]

Musikalische Arbeit mit einem Arienausschnitt
Jede SpielerIn erhält einen Arienausschnitt. Dieser wird im Gehen gleichzeitig laut gelesen. Dabei werden die Arienausschnitte nacheinander **an**gespielt.

Vom Sprechen zum Singen
In den folgenden Übungen gehen die SpielerInnen nach und nach vom Sprechen zum Singen über.

1. Durchgang: die SpielerInnen sprechen ihren Arientext
2. Durchgang: sie singen alle Artikel auf einem Ton
3. Durchgang: sie singen alle Verben auf möglichst extremen Tonhöhen
4. Durchgang: sie singen alle Substantive in der Art, die ihnen zu ihrer Figur angemessen erscheint.

[2] Eine Besetzungsgruppe = Fiordiligi, Guglielmo, Dorabella, Ferrando, Don Alfonso und Despina

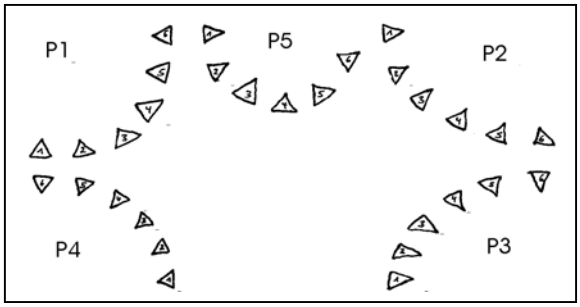
Die wichtigsten Worte der Arie singen
Die SpielerInnen wählen nun den Satz oder die Worte aus, die sie aus Sicht ihrer Rolle im Text am wichtigsten finden. Es sollen maximal 4-5 Worte sein.
Dabei ist den SpielerInnen jegliche stimmliche Äußerung erlaubt – schreien, deklamieren, auf einem Ton singen etc.

Alle Singen ihre Worte – Kreisspiel
Die SpielerInnen stehen im Kreis auf der Spielfläche.

1. Alle singen auf Einsatz des SL ihre Worte gleichzeitig.
2. Eine Rollengruppe tritt einen Schritt in die Kreismitte und singt ihre Worte
   Gruppe *Don Alfonso;* Gruppe *Despina;* Gruppe *Ferrando;* Gruppe *Dorabella;* Gruppe *Guglielmo;* Gruppe *Fiordiligi*

Vorbereitung der Präsentation in Besetzungsgruppen
Hinweis: Sollte die Zahl der Teilnehmerin und Teilnehmern nicht durch sechs teilbar sein, dann schlagen wir folgendes Vorgehen vor:
Bei 1-2 Überhang entstehen ein oder zwei siebener Gruppen
Bei 3 – 5 Überhang, entsteht eine Kleingruppe von 3 – 5 TN. Diese Gruppe zeigt ihre Präsentation und verteilt sich dann bei den fehlenden Rollen auf die anderen Gruppen.

Es finden sich jeweils eine Besetzung (bestehend aus jeweils einem *Don Alfonso,* einer *Despina,* einem *Ferrando,* einer *Dorabella,* einem *Guglielmo,* einer *Fiordiligi*)
Jede Besetzungsgruppe begibt sich in eine Ecke des Raumes mit dem Rücken zur Mitte und den Blick auf die jeweilige Präsentationsfläche gerichtet:



Dreiecke: = Spieler
Dreieckspitze = Blickrichtung
P 1 – P 5 = Präsentationsflächen 1 - 5

Präsentation der Arbeitsergebnisse in den Besetzungsgruppen - Ergebnissicherung
Die Figuren stellen sich nun ihrer Besetzungsgruppe vor. Dabei wird die Gehhaltung, die Macke und das Lebensmotto präsentiert. Dann wird die Figur von den anderen interviewt. Den Abschluss bildet die Präsentation des Arientextes und das Hören der Arie. Die Ergebnisse werden auf einem großen Plakat von der Gruppe festgehalten.
Bei der Präsentation muss der SL auf ein gutes Timing achten. Die Präsentation und Arbeit an der Arie sollte nicht länger als 7-8 Minuten pro Rolle dauern.
Ablauf der Präsentation:

1. Alle Spieler „Ferrando“ treten auf die Präsentationsfläche ihrer Gruppe und zeigen ihre Gehhaltung und ihre Macke. Dann erzählt er etwas aus seiner Rollenbiographie.
   Die Beobachter können Ferrando mit Fragen unterstützen (ca. 3 min)
2. Alle Spieler „Ferrando“ lesen den Arientext vor und singen die geprobten und ausgewählten Worte (ca. 1 min).
3. **Kräftiger Applaus!!!**

4. Alle setzen sich entspannt hin und hören nun die Arie mit geschlossenen Augen. Höraufgabe und Leitfrage ist dabei: *Die TN haben nun Ferrando kennengelernt. Sie lassen nun vor ihrem geistigen Auge Ferrando an der Uferpromenade von Neapel laufen. Was erfahren die TN beim Hören der Musik zusätzlich über Ferrando?*
5. Der Arienausschnitt wird eingespielt (ca. 1 min)
6. Die Beobachter tauschen sich über ihre Bilder und das was sie aus der Musik an Zusatzinformationen erhalten haben. (ca. 2 min)
7. Ergebnissicherung: Die gesungenen Wort der Figur und die Informationen, die die Gruppe aus der Musik gezogen hat, werden auf einem Plakat festgehalten. (ca. 1 min)

Die Figuren von *Cosi fan tutte*	
Ferrandos gesungene Worte	Ferrandos Musik
Dorabelas gesungene Worte	Dorabellas Musik
Fiordiligis gesungene Worte	Fiordiligis Musik
Guglielmos gesungene Worte	Guglielmos Musik
Don Alfonsos gesungene Worte	Don Alfonsos Musik
Despinas gesungene Worte	Despinas Musik

Alle sechs Rollen stellen sich so nacheinander ihren Besetzungsgruppen vor.

Fotosession
Alle Figuren werden in ihren Haltungen zur Arie fotografiert (den ganzen Spieler).
Die Fotos können dann zusammen mit den Rollenbiographien in Form einer Wandzeitung veröffentlicht werden.

Erfahrungsbezogenes Feedback
Die TN tauschen sich über ihre Erfahrungen mit der Rolle aus. Sie formulieren eine Frage an ihre Figur, was sie gern über die Figur noch erfahren möchten. Was hat sie an der Rolle am meisten fasziniert, was eher abgestoßen?
Das Feedback kann in den Besetzungsgruppen stattfinden, die dann jeweils an die Großgruppe eine Zusammenfassung gibt, von dem was besprochen wurde.

3.1. Die Wette - Männer unter sich im Café

Ziele und Inhalt
In drei Gruppen (je Gruppe muss jede Figur mindestens einmal vertreten sein) werden die Haltungen der Männer zu Beginn der Oper untersucht.
Wie gehen die Männer miteinander um? Was motiviert sie zu der Wette? Welche Gefühle stehen für sie im Vordergrund? Das Verfahren Standbildbauen erklärt. Nach einem szenischen Lesen bauen die Besetzungsgruppen Standbilder zum 2. Terzett.
Hinweis: die Szenentexte M 3.1. – 3.3. dürfen nur nacheinander ausgegeben werden, keinesfalls auf einmal!

Material
Librettoauszüge (M 3.1. M 3.2.) aus der ersten Szene, HBs zu den Terzetten 1, 2, 3 (HB 8 – 14); Gläser, Stöcke als Degen für Ferrando und Guglielmo; Arbeitsblatt M 3.3.; Fotoapparat

Vorbereitung – Methode Standbildbauen erklären
Es bilden sich Paare. SL erläutert die Methode Standbildbauen. Die Paare bauen im Anschluss abwechselnd ein Standbild zu den Begriffen „Provozieren“ und „Beruhigen“.

Raum-Aufbauen und szenisches Lesen (M 3.1.)
Drei Gruppen werden gebildet, wobei jede Rolle mindestens 1x darin vorkommt.
Jede Gruppe baut den Raum „Kaffeehaus“ auf.
Die Musik vom Terzett Nr. 1 wird zur Einfühlung eingespielt.
Ein TN pro Gruppe übernimmt das Lesen der Namen und der Regieanweisungen.
Die Szene 1.1. erster Teil (M 3.1. Anfang bis zum Beginn Nr. 2 Terzett) wird szenisch gelesen und die Handlungen werden ausgeführt.
Im zweiten Durchgang kann zur Musik Nr.1 Terzett gelesen werden.

Wovon singen Don Alfonso, Guglielmo und Ferrando?
Wichtig ist, dass die TN den Text des Terzett 2 unbekannt ist und sie ihn nicht vorher erhalten!
Der SL spielt nun das Terzett Nr. 2 in Abschnitten ein.
Die Gruppen bauen ein Standbild der singenden Figur(en) und stellen eine Vermutung an, wovon die Männer singen.

1. Abschnitt Don Alfonso (0:00 – 0:18) HB 9
2. Abschnitt Ferrando und Guglielmo (0:18 – 0:32) HB 10
3. Abschnitt Don Alfonso (0:32 – 0:48) HB 11
4. Abschnitt alle drei (0:48 – 1:07) HB 12

Nach jedem Abschnitt wird der Text schriftlich fixiert, den die Gruppe sich zu jedem Abschnitt ausgedacht hat.

Präsentation der Arbeitsergebnisse
Die Gruppen präsentieren ihre Standbildfolge zur Musik. Drei TN aus der Gruppe lesen den von ihnen entwickelten Text dazu.
Zum Schluss werden alle drei Standbildfolgen gleichzeitig präsentiert und der Originaltext (M 3.2.) von drei Beobachtern dazu gelesen.

Szenisches Lesen des zweiten Teils (M 3.2.)
Im folgenden arbeiten alle gemeinsam. Ein Raum wird als Spielort genommen. Ein Spieler aus

- Gruppe 1 liest die Figur Don Alfonso
- Gruppe 2 liest die Figur Ferrando
- Gruppe 3 liest die Figur Guglielmo

Die Szene wird szenisch gelesen. Der SL liest die Regieanweisungen und die Rollennamen.

Mit welcher Haltung gehen die Männer aus der Szene? – Motive für die Wette
Gruppe 1 bearbeitet im Folgenden die Haltung von Don Alfonso
Gruppe 2 die von Ferrando,
Gruppe 3 die von Guglielmo.
Jeder TN aus den Gruppen beantwortet die Frage für sich:
Mit welcher Haltung geht die Figur aus der Szene? Aus welchem Motiv wettet die Figur?
Dazu wird das Material 3.3. ausgegeben.
Die Musik wird eingespielt. Alle TN suchen zur Musik nach einer Haltung und nach einem Motiv ihrer Figur (Ferrando, Guglielmo, Don Alfonso).

Entscheidung für eine Version in der jeweiligen Gruppe
Alle, die die gleiche Figur bearbeiten, stehen im Kreis. So entstehen drei Kreise.
In den drei Kreisen wird nun parallel gearbeitet.
Nacheinander geht jeder in seiner Gruppe einen Schritt in die Kreisfläche, zeigt seine Haltung und liest seinen Satz vor.
Aus den gezeigten Haltungen wird möglichst eine Haltung (maximal drei Haltungen) zusammengesetzt und möglichst ein Motiv (maximal drei Motive) benannt. Das Arbeitsergebnis wird schriftlich festgehalten und die Haltung(en) fotografiert.

Präsentation
Die Arbeitsergebnisse der Gruppen werden demonstriert bei unterschiedlichen Interpretationen zu einer Figur, werden die Unterschiede benannt und kurz mit der gesamten Gruppe besprochen.

Ergebnissicherung
Die Ergebnisse werden auf einer Wandzeitung dokumentiert.

Reflexion
Erfahrungsbezogenes Feedback.

4.1. „*Addio*“ – Arbeit an Sprech- und Singhaltungen zum Quintett

Ziel und Inhalt
Im Quintett Nr. 9 nehmen die Paare Abschied voneinander. Don Alfonso kommentiert diesen Abschied von außen. Nach dem Lesen der Szene nehmen die Paare musikalisch voneinander Abschied und kommentieren den Abschied aus der Rollenperspektive. Dazu läuft ein Playback oder es wird live dazu musiziert.
Hinweis: Im folgenden gibt es zwei Möglichkeiten mit Despina umzugehen:

1. *Despina übernimmt in der Gruppe eine Art Regie- und Moderationsfunktion*
2. *Despina kommentiert die Szene wie Don Alfonso und beteiligt sich am Abschied*

Beide Wege sind möglich und der SL möge entscheiden, was er für die jeweilige Gruppe für praktischer hält.
Es sollten die Spieleinheiten 4.1. und 4.3. bearbeitet werden. Bei 4.2. handelt es sich um eine musikalische Vertiefung. Sie kann parallel durch eine Gruppe bearbeitet werden, die sich an 4.1. nicht beteiligt, sie kann auch als eigenständige Einheit bearbeitet werden, die sich dann vertiefend mit Fragen der Instrumentierung und Instrumentalspielhaltungen auseinandersetzt.

Material
Text vom Quintett Nr. 9 (M 4.1a); Playback HB 15; Arbeitsblatt „*Addio*“ – einen Abschied improvisieren (M 4.1b)

Vorbereitung – Arbeit an Sprechhaltungen
Die TN lesen den Librettoausschnitt 1. Akt (M 4.1a)
5 SpielerInnen auf 5 Stühlen in der Mitte des Kreises, lesen in verteilten Rollen Quintett Nr. 9
Der SL gibt die Sprechhaltung jeweils vor: neutral, verliebt, wütend, treu, lachend, zweifelnd
Wechsel:
5 neue SpielerInnen auf fünf Stühlen in der Mitte des Kreises, lesen das Quintett. Die Beobachter geben jeweils eine Sprechhaltung vor.

Lebe wohl – Addio – Arbeit an Singhaltungen zum Playback/zur Begleitung
Die TN stehen sich in zwei Reihen gegenüber - Männer auf der eine, Frauen auf der anderen Seite. Zum Playback verabschieden sich die Männer von den Frauen, die Frauen von den Männern.

Eine Abschiedsszene in der Besetzungsgruppe erarbeiten
Jede Besetzungsgruppe erarbeitet eine Abschiedszene. Dabei sollen sich die Beteiligten nur singend artikulieren. Dazu steht ihnen die Phrase „Addio“ zur Verfügung und alle gesungenen oder deklamierten Kommentare.
Während der Probe wird das Playback immer wieder eingespielt oder die Szene wird vom SL mit dem Musik-Loop am Klavier begleitet. Die TN erhalten das Arbeitsblatt M 4.1b.
Die TN bauen den Raum auf.
Die Figuren improvisieren eine Abschiedszene und singen dabei „Addio“. Sie singen dieses Addio in unterschiedlichen Haltungen.
Dorabella, Fiordiligi, Ferrando und Guglielmo vervollständigen jeweils den Satz: ***Mir zerspringt das Herz mein schöner Schatz, weil ...***
und kommentieren damit die Szene bzw. machen ihre innere Haltung zur Szene deutlich.

Präsentation der Arbeitsergebnisse
Die Arbeitsgruppen präsentieren nacheinander ihre Abschiedsszenen. Die Beobachter notieren sich, wie die Figuren sich von einander verabschieden. Die Vervollständigung der Sätze wird auf einem Flip-Chart festgehalten.

Reflexion
Erfahrungsbezogenes Feedback in den Besetzungsgruppen.
Worin unterscheiden sich die Satzergänzungen?
Worin ähneln sie sich?
Wie kann die Haltung der sechs Figuren beschrieben werden?

– –

Begleitung Klavier

4.2. „*Addio*“ - Arbeit an Instrumental-Spielhaltungen mit Begleitpattern

Ziel und Inhalt
Hinweis: Die folgende Spieleinheit ist zur Vertiefung für Klassen, in denen die Schüler über elementare Instrumentalspielfähigkeiten verfügen.
Aus der Kenntnis der Figuren, sollen hier Instrumentalspielhaltungen und Instrumentierungen erprobt und besprochen werden.
Leitfragen bilden dabei:

- In welcher Instrumentalhaltung wird jede Figur begleitet?
- Welche Spielparameter können hier zum Einsatz kommen?
- Wie könnte die Begleitung instrumentiert sein, um die verschiedenen Figuren im Quintett zu begleiten?

Material
vereinfachte Begleitung des Quintetts (M 4.2.)

Vorgehen
Es werden 5 Gruppen gebildet. Jede Gruppe bearbeitet die Begleitung für eine Figur.
Der Loop wird gemeinsam einstudiert. Wenn der Ablauf klar ist, gibt der SL musikalische Spielhaltungen vor: aggressiv, traurig, lachend, stolz, vergnügt, vorsichtig, gelangweilt, leicht.
Die Gruppe überlegt kurz, wie sie diese Haltung musikalisch hörbar machen können.

Die Haltung einer Figur instrumental darstellen – Gruppenarbeit
Die Gruppen erhalten jeweils eine Figur. Der SL sollte darauf achten, dass die anderen nicht mitbekommen, wer welche Figur erarbeitet. Die Gruppen überlegen, in welcher Haltung diese Figur von der anderen Abschied nimmt, bzw, wie die Figur das Geschehen kommentiert (Don Alfonso).
Die Gruppe (Don; Fio; Dor; Fer; Gug) legt die Haltung fest, in der die jeweilige Figur sich verabschiedet. Sie überlegen, wie sie diese Haltung musikalisch darstellen wollen und proben diese Haltung.

Präsentation
Nacheinander präsentieren die Gruppen ihre musikalische Spielhaltung.
Vorgehen:

- Zuhörer schließen die Augen.
- Die Musiker präsentieren die Begleitung.
- Zuhörer beschreiben, wie sie die musikalische Haltung wahrnehmen.
- Die Zuhörer stellen Vermutungen an, welche der Figuren hier musikalisch begleitet wird.
- Die Musiker geben die Auflösung bekannt.

Reflexion
Zum Schluss diskutieren die TN wie diese Begleitung instrumentiert werden könnte, um den Effekt noch zu verstärken (nur Streicher, nur Blech, nur Klavier, nur Holz, nur Schlagzeug).
In der Reflexion können auch Instrumentierungsversuche unternommen werden.
Welche Instrumentierung hat nach Auffassung der TN Mozart wohl gewählt?

4.3. Addio – Standbilder zum Quintett

Ziele und Inhalt
Auf der Grundlage der Erfahrung aus 4.1. oder 4.2. bauen die TN in ihrer Besetzungsgruppe ein Standbild zum Quintett Nr. 9 von Mozart.

Material
Fotoapparat, HB 16 (Quintett Nr.9) (eventuell Klavierauszug Quintett Nr. 9 S. 56 – S. 60)

Quintett hören
Die TN hören die Musik des Quintetts.
Beim zweiten Hören erhalten die TN die Aufgabe zu hören, welche Interpretation der Szene die Musik ihrer Meinung nach folgt. Sind die beiden Damen nur Betroffene? Sind die beiden Herren nur Spieler oder auch Betroffene?

Standbildbauen zur Musik des Quintetts
Die TN bauen in ihren Besetzungsgruppen ein Standbild, in dem sie den Abschied darstellen. Sie sollen sich beim Bauen mit ihren Formulierungen auf die Musik beziehen.
Zum Beispiel: Lass uns Ferrando und Guglielmo nebeneinander stellen, weil sie in der Musik nur gleichzeitig zu singen scheinen...

Präsentation der Standbilder und Interpretation durch die Beobachter
Die Gruppen präsentieren nacheinander ihre Standbilder:

- Standbild aufbauen
- Musik einspielen
- Beobachter beschreiben, was sie sehen und wie sie das, was sie sehen, in der Musik wiederfinden. Vermutungen werden angestellt, warum die Gruppe dieses Bild zur Musik gebaut hat.
- Die Erbauer präzisieren und ergänzen das, was von den Beobachtern beschrieben wurde.

Reflexion
Welche Haltung ist in der CD Einspielung zu hören?
Was sagt die Musik über die Haltung von Ferrando und Guglielmo aus?
Wie ist das Quintett instrumentiert? Welche Haltung nimmt das Orchester zum Geschehen ein?

5.1. Treue oder Schein – Rhythmusimprovisation zum Sextett von Mozart

Ziel und Inhalt
Ferrando und Guglielmo haben sich als zwei Albaner verkleidet und versuchen, in dieser Verkleidung die Herzen von Fiordiligi und Dorabella zu gewinnen. In einem gemeinsamen „Schwärm- und Verführungsspiel" versuchen die Männer, die Herzen der Frauen zu gewinnen. Gleichzeitig weisen die Frauen die Männer auf alle Arten und Weisen zurück.
Das Spiel mündet dann in eine Sprech- und Rhythmusimprovisation auf der Grundlage des Sextetts von Mozart. Im Sextett ist es möglich, sechs unterschiedliche Haltungen gleichzeitig sichtbar zu machen. Eine Verdichtung der Zeit.

Materialien
Text und Noten zum Rhythmus-Spiel (M 5.1.) und zur Rhythmus Improvisation (M 5.2.); HB 17 (Sextett ab 3:00 min) (eventuell Klavierauszug Sextett Nr. 13 ab Molto Allegro (S.99 – 108))

Vorbereitung
Die TN verkleiden sich, wobei Guglielmo und Ferrando jeweils eine Maske oder einen Bart erhalten, mit denen sie sich in die „Fremden Albaner" verkleiden.

Das „Schwärm"-Spiel
In den Besetzungsgruppen stehen sich Männer und Frauen gegenüber. Diesmal tauschen aber Ferrando und Guglielmo die Plätze.
Paare: Ferrando (als Albaner verkleidet) – Fiordiligi;
Guglielmo (als Albaner verkleidet) – Dorabella;
Don Alfonso – Despina
Die TN, die Männer spielen gehen auf die TN zu, die Frauen spielen und umschwärmen sie, versuchen sie zu verführen. Die Frauen weisen die Männer zurück, so gut sie können.
Ziel der Männer: Ein Rendezvous oder einen Kuss zu bekommen
Ziel der Frauen: treu zu bleiben und die Männer abzuweisen

Feedback über den Verlauf des Spiels
Der SL befragt die Spielenden, die sich jeweils per Handzeichen melden:
Fragen an die SpielerInnen der Frauen-Figuren:
Wem war das umschwärmt werden angenehm, angenehm und unangenehm zu gleich, unangenehm?
Frage an die SpielerInnen der Männer-Figuren:
Waren die Frauen sehr standhaft, weniger standhaft, gar nicht standhaft?

Wenn ein Großteil der Frauen nicht standhaft war, dann sollte der SL das Schwärm-Spiel nochmals initiieren und die Spielregeln verschärfen.

Ist das Treue oder Schein? Rhythmus-Spiel (leichte Version)
Bei diesem Rhythmus-Spiel haben alle den gleichen Rhythmus aber einen unterschiedlichen Text. Alle SpielerInnen einer Rolle bilden jeweils eine Gruppe. Sie studieren gemeinsam mit dem SL den Text und den Rhythmus ein.

Eine Bewegung zur Musik erfinden
Die Gruppen erfinden zu ihrem Text eine Bewegung, die ihre Auffassung unterstreicht.

Dirigieren des Rhythmus-Spiels
Der SL dirigiert das Rhythmus-Spiel. Er kann einzelne Gruppen aussetzen lassen, sie lauter oder leiser sprechen lassen etc.
Das Dirigieren wird nun von den TN übernommen

Ist das Treue oder Schein? Rhythmus-Improvisation (schwere Version)
Bei dieser Rhythmus-Improvisation haben die Figuren unterschiedliche Rhythmen und unterschiedliche Texte. Alle SpielerInnen einer Rolle bilden jeweils eine Gruppe. Sie studieren gemeinsam mit dem SL den Text und den Rhythmus ein.

Eine Bewegung zur Musik erfinden
Die Gruppen erfinden zu ihrem Text eine Bewegung, die ihre Auffassung unterstreicht.

Dirigieren der Rhythmus-Improvisation
Der SL dirigiert das Rhythmus-Spiel. Er kann einzelne Gruppen nacheinander einsetzen und aussetzen lassen, sie lauter oder leiser sprechen lassen etc.
Das Dirigieren wird nun von den TN übernommen
Der Dirigent entscheidet mit seinem Dirigat darüber, ob er als Dirigent das Verhalten der Damen für Treue oder für Schein hält.

Sextett hören
Die TN hören das Sextett Nr. 13. Sie sollen versuchen, die eigene Figur zu hören.
Beim zweiten Durchgang zeigt jedeR SpielerInnen auf, wenn sie/er meint zu singen.
Verfolgen der Musik im Klavierauszug.

Reflexion
Erfahrungsbezogenes Feedback.
Auf der Grundlage der eigenen Erfahrung diskutieren die TN in ihren Besetzungsgruppen die Fragen
Ist das Verhalten der Frauen „Treue oder Schein“ ?
Welche Gefühle hatten die Spieler beim Schwärmspiel?
Wie betrachten die TN das Verhalten von Ferrando und Guglielmo?

6.1. „Eine Frau von 15 Jahren muss sich in allem auskennen ...“

Ziele und Inhalt
Als parallele Einheit zur SE 3.1. in der die Haltungen und Motive der Männer untersucht werden, untersuchen die TN in dieser Einheit die Haltungen und Motive der Frauen. Grundlage dafür ist Despinas Arie Nr. 19. Die Frauen experimentieren mit der Haltung von Despina. Dabei untersuchen die TN aus der Rollenperspektive ihre Einstellung zur Haltung Despinas.
In einem musikalischen Ratespiel versuchen die TN herauszuhören, ob sich Dorabella und Fiordiligi auf das Spiel Despinas einlassen.

Material
Text von Despinas Arie Nr. 19 (M 6.1.), HB 18 Arie Nr. 19 (CD 2/ Nr. 4), Libretto-Auszug Dorabella und Fiordiligi (M 6.2.) und HB 19 Duett Nr. 20 (CD 2/ Nr. 6) Text des Duetts Nr.20 (M 6.3.)

Verkleiden und szenisches Lesen
Die TN verkleiden sich und verwandeln sich damit in ihre Rolle.
Die TN sitzen in einem großen Kreis am Rande, so dass ein großer Spielraum entsteht.
Alle Spielerinnen der Despina sitzen oder stehen in der Kreismitte.

1. Die Spielerinnen lesen nacheinander jeweils eine Zeile des Arientextes (Material 6.1.).
2. Die Beobachter im Kreis geben nun nacheinander pro Zeile einen Gestus vor, in dem die Zeile gelesen werden soll.

Despina flirtet mit den Männern zur Musik – die Männer an der Nase herumführen
SL erläutert das Spiel: jeweils 5 Männer folgen einer Hand von Despina.
Despina dirigiert die Bewegungen der Männer. Sie winkt sie heran, schickt sie zurück, lässt sie niederknien und wieder aufstehen. Während sie mit einer Hand fünf von ihnen heranwinkt, kann sie die anderen fünf knien lassen und, und, und ...
Die Männer müssen folgen, wobei vorher sehr klar gemacht werden muss, welcher Hand sie folgen.
Die Arie ist 200 Sekunden lang. Je nachdem wie oft Despina besetzt ist, führt jede Despina die Männer die gleiche Zeitspanne an der Nase herum.

Statistik – wer von den Damen würde das Spiel auch gerne spielen?
Am Ende des Spieles bekommen alle einen Zettel auf den sie die Anzahl schreiben müssen, wie viele der Spielerinnen der Figuren Dorabella und Fiordiligi, dieses Spiel auch gern machen würden.
Alle Dorabellas und Fiordiligis erhalten einen Zettel auf dem sie Ja oder Nein schreiben. Die Zettel werden verdeckt in einen Hut geworfen und ausgezählt. Das Ergebnis wird veröffentlicht.

Wie gehen Dorabella und Fiordiligi mit Despinas Haltung um?
Drei Gruppen werden gebildet, wobei jede Rolle mindestens 1x darin vorkommt.
In der Gruppe wird der Rezitativtext (M 6.2.) laut gelesen.
Die Haltung von Despina den Männern gegenüber wird von der Gruppe in einem Bild aufgebaut. Im Bild stehen Despina und zwei/drei Männer.

Jeder vervollständigt in seiner Gruppe den Satz:

- Mich reizt an Despinas Haltung ...
- Mich stößt ab an Despinas Haltung ...

Nacheinander gehen die Figuren nun zu Despina und veröffentlichen ihre Gedanken.

Ein erneutes Rendezvous? – Was sagt das Duett Nr. 20 dazu?
Die drei Gruppen sollen nun unabhängig voneinander Vermutungen über den Inhalt des Duetts anstellen. Wovon singen Dorabella und Fiordiligi?
Der SL spielt dazu das Duett Nr. 20 ein (HB 19/ CD 2/ Nr.6) und fordert die TN auf, sich bei ihren Vermutungen, auf den Rhythmus, Stimmführung, Tempo, Instrumentierung zu beziehen.
Hinweis: In der anschließenden Präsentation sollen sich die TN auch sprachlich auf die Musik beziehen. Z.B. die Stimmen klingen durch die Triller und Koloraturen aufgeregt, deswegen glauben wir, dass die beiden sich nochmals mit den Albanern treffen. Sie singen von ...

Präsentation
Die drei Gruppen präsentieren nacheinander ihre Arbeitsergebnisse. Um den Musikbezug zu verstärken, kann die Musik (HB 20) erneut eingespielt werden.

Lesen und vergleichen
Der Duetttext (M 6.3.) wird gelesen und mit den Vermutungen der Gruppen in Beziehung gesetzt.

Reflexion
Erfahrungsbezogenes Feedback.
Worin unterscheiden sich die Haltungen der Frauen? Was ist an den unterschiedlichen Haltungen reizvoll für die Frauen selbst und für die Männer?

7.1. „*Ich habe einen Vesuv im Herzen*“ – Die neuen Paare treffen sich

Ziel und Inhalt
In einer vorbereiteten Szene improvisieren die TN die Begegnung der „neuen“ Paare Dorabella – Guglielmo und Fiordiligi – Ferrando. Diese Improvisation mündet in ein Rezitativspiel. Guglielmo und Ferrando werden von dem Ausgang der Szene überrascht, der pro 6er Gruppe jeweils unterschiedlich ist. Dafür ziehen die Dorabella und Fiordiligi jeweils kurz vor der Präsentation der Arbeitsergebnisse eine Ereigniskarte. Die Szenen werden jeweils von Despina und Don Alfonso beobachtet. In der Reflexion überlegen die TN welche Auswirkungen der jeweilige Ausgang der Szenen auf den weiteren Verlauf der Oper haben würde.

Materialien
Arbeitsblatt zur Rezitativ-Improvisation (M 7.1.); Tagebuchseite mit Fragen (M 7.2.) ; Beobachtungsbogen (M 7.3.); Ereigniskarten (M 7.4.); Rezitativ-Begleitung (M 7.5.)

Verkleiden vor dem warm-up
Die TN verkleiden sich vor dem warm-up, um den Rollenschutz aufzubauen. Dabei legen Guglielmo und Ferrando ihre „doppelte“ Verkleidung an.

Warm-up: Abstoßen und Ranlassen
Wenn zwei Spieler sich treffen, stoßen sie mit beiden Händen gegeneinander und geben Energie und Spannung hinein.
Version a) sie stoßen sich mit Impuls ab
Version b) sie „fallen sich in die Arme“
Version c) die Mädchen entscheiden, die Jungen werden überrascht
Nach Version c) kurzes Feedback-Gespräch jeweils zwischen einem Jungen und einem Mädchen.

Gruppeneinteilung
Die Gruppen werden nach folgendem Schema aufgeteilt:
6er Gruppen

1a) Dor, Gug, Alf	1 b) Fio, Fer, Des,
2a) Dor, Gug, Alf	2 b) Fio, Fer, Des,
3a) Dor, Gug, Alf	3 b) Fio, Fer, Des,
4a) Dor, Gug, Alf	4 b) Fio, Fer, Des,

Arbeitsblatt zur Vorbereitung
Die TN erhalten das Arbeitsblatt zur Vorbereitung der Rezitativ-Improvistation M 7.1.
Sie bauen den Raum auf.
Sie machen sich die Handlungen bis zum „finalen Ereignis“ klar.
Die Szenen einmal durchlaufen lassen.

Rezitativ-Spiel Vorbereitung
Die Gruppen agieren alle im folgenden gleichzeitig, jeweils in den vorgegebenen Dreier-Konstellationen. Jeder Durchgang dauert 60 – 90 Sekunden. Jede Phase kann wiederholt werden.
Die Gruppen begeben sich vor jedem Durchgang in ein Startbild (Freez/Standbild)

- Beim ersten Durchgang (erst Phase) begleiten alle Spieler alles, was sie tun, sehen, empfinden, mit Sprache.
- Zweite Phase: Alles was gut geklappt hat, wird beibehalten. Was störte wird weggelassen, neue Sachen hinzugenommen.
- Dritte Phase: Die TN singen jetzt ihren Text rezitativisch oder deklamieren (theatralisches sprechen). Der SL spielt während dieser Phase Rezitativakkorde auf dem Klavier.
- Vierte Phase: Jetzt darf immer nur einer der Dreier-Gruppe rezitieren. Jeder nimmt Raum ein und gibt Raum für die anderen.

Präsentation - Vorbereitung

Hinweis für das Setting: Nach dem Spiel muss es absolut ruhig sein. Die Spieler ziehen sich für zwei Minuten zurück. Die Beobachter füllen ihren Beobachtungsbogen aus (M 7.3.)

Der SL muss diese Spielregeln vorher veröffentlichen (Flip-Chart)

Ablauf der Präsentation:

- Die drei Spieler begeben sich in eine Ausgangsposition (Video-Film auf Pausentaste gedrückt)
- Die TN schreiben ihre Erwartung an die Szene in Form Einer Tagebuchaufzeichnung nieder (M 7.2.)Was erhoffst Du? Was befürchtest Du?)
- Danach erhält Dorabella/ Fiordiligi verdeckt ihre Ereigniskarte (M 7.4.)
- Präsentation der Szene als Rezitativ-Spiel mit Klavier (Noten M 7.5.)

Flip-Chart

Ablauf der Präsentation

- Jeder Spieler begibt sich in seine Ausgangsposition
- Tagebuchaufzeichnung: Was erwarte ich von der Szene?
- Dorabella/ Fiordiligi erhält verdeckt ihre Ereigniskarte, die den Ausgang der Szene bestimmt.
- Präsentation als Rezitativ-Spiel
- Nach dem Spiel möglichst kein Applaus – absolute Ruhe
- 2 Minuten Tagebuch Aufzeichnung
- Beobachter füllen Tabelle aus

Durchlauf	**Ereigniskarte Dor**	**Ereigniskarte Fio**
1a) + 1 b)	widerstehen (treu)	widerstehen (treu)
2a) + 2 b)	nicht widerstehen (untreu)	widerstehen (treu)
3a) + 3 b)	widerstehen (treu)	nicht widerstehen

Ausfühlung

Jeder Spieler schreibt eine Seite des Tagebuchs
der Figur mit den Fragen: Was ist von dem eingetreten,
was Du erhofft und befürchtet hast? Wie geht es Dir damit? (Fortsetzung M 7.2.)
Die Beobachter der anderen drei Gruppen ergänzen ihren Beobachtungsbogen (M 7.3.)

Reflexion

Erfahrungsbezogenes Feedback.
Die TN tauschen sich über ihre musikalischen und inhaltlichen Erfahrungen aus.
Wie sind die Spieler mit dem „Überraschungseffekt“ umgegangen.
Welche Fragen haben die TN an ihre Figur?

7.2. *„Das halt ich nicht aus!“* – Die Reaktionen der Figuren auf die Ereignisse

Ziele und Inhalt
In dieser Einheit werden die möglichen Schlüsse und Versionen der Oper durchgesprochen und deren Konsequenzen für die Protagonisten diskutiert.
Dazu werden abschließend Soziogramme gestellt, Schlussbilder entwickelt und der jeweilige Ausgang der Geschichte singend (*„Cosi fan tutte“)* kommentiert.

Material
Die Tagebuchaufzeichnungen und die Beobachtungsbögen aus SE 7.1; Gesangsphrase *„Cosi fan tutte“ (siehe SE 1.1.)*

Beziehungs-Denkmäler zu den drei/vier Schlüssen erarbeiten - Arbeit in drei/vier Gruppen
In vier Arbeitsgruppen erarbeiten die TN jeweils ein Beziehungs-Denkmal zu einem der möglichen drei/vier Schlüsse. Bei Gruppen kleiner als 24 wird mit nur drei Variationen gearbeitet.

Durchlauf	**Dorabella**	**Fiordiligi**
1a) + 1 b)	widerstehen (treu)	widerstehen (treu)
2a) + 2 b)	Nicht widerstehen (untreu)	widerstehen (treu)
3a) + 3 b)	widerstehen (treu)	nicht widerstehen (untreu)
4a) + 4 b)	Nicht widerstehen (untreu)	nicht widerstehen (untreu)

In diesem Bild sollen sichtbar sein:
In der Haltung der einzelnen Figur, wie es der jeweiligen Figur mit diesem Schluss geht.
Die Beziehungen der Figuren untereinander.
Das Denkmal erhält einen Untertitel.

Eine Singhaltung zu „Cosi fan tutte“ (Spieleinheit 1.1.) einnehmen
Wenn die Beziehungs-Denkmäler fertig sind, bittet der SL die Gruppen jeweils eine Singhaltung in dem Denkmal einzunehmen.

Präsentation
Nacheinander präsentieren die Gruppen ihre Arbeitsergebnisse, die fotografiert werden. Die Reihenfolge der Bilder ist beliebig.
Vorgehen:
Bild präsentieren
Singen: *„Denn die Hässlichen, Schönen, die Alten und Jungen, wiederholt es mit mit: So machen’s alle. So machen’s alle“*
Die Beobachter beschreiben das Beziehungsdenkmal und geben dem Denkmal einen Titel.
Die Gruppe präzisiert die Beschreibung und nennt ihren Titel.

Abschlussreflexion
In einem Abschlussgespräch werden die Spielerfahrungen ausgetauscht und darüber gesprochen: Wer hat die Wette gewonnen/ verloren? Wer hat mit Gefühlen gespielt – nur die Männer oder auch die Frauen?

Abschied von der Rolle Brief an die eigene Rolle schreiben

- *Liebe Dorabella, ich bin erstaunt/ schockiert/ amüsiert/...(Emotion) über das, was Du mir erzählt hast. Mein Standpunkt zu dieser Art von Spiel ... Ich rate Dir ...*
- *Liebe Fiordiligi, ich bin erstaunt/ schockiert/ amüsiert/...(Emotion) über das, was Du mir erzählt hast. Mein Standpunkt zu dieser Art von Spiel ... Ich rate Dir ... .*
- *Lieber Ferrando, ich bin erstaunt/ schockiert/ amüsiert/...(Emotion) über das, was Du mir erzählt hast. Mein Standpunkt zu dieser Art von Spiel ... Ich rate Dir ... .*
- *Lieber Guglielmo, ich bin erstaunt/ schockiert/ amüsiert/...(Emotion) über das, was Du mir erzählt hast. Mein Standpunkt zu dieser Art von Spiel ... Ich rate Dir ... .*
- *Lieber Don Alfredo, ich bin ... , über das, was Du mir erzählt hast. Ich denke darüber ... Ich rate Dir für die Zukunft ...*
- *Liebe Despina, ich bin ... , über das, was Du mir erzählt hast. Ich denke darüber ... Ich rate Dir für die Zukunft ...*

Inhaltsverzeichnis der Materialien

Liste der Hörbeispiel		S. 6
1.Spieleinheit		
M 1.1	Gruppenarbeit Männer – Gruppenarbeit Frauen	S. 31
2.Spieleinheit		
M 2.1	Rollenkarten und Arientextausschnitt	S. 32
M 2.2	Szenentext zu Rollenkarte Fiordiligi und Dorabella	S. 38
M 2.3	Szenentext zu Rollenkarte Despina	S. 38
M 2.4	Szenentext zu Rollenkarte Despina und Don Alfonso	S. 38
M 2.5	Szenentext zu Rollenkarte Don Alfonso	S. 38
3.Spieleinheit:		
M 3.1	Szenentext 1	S. 39
M 3.2	Szenentext 2	S. 39
M 3.3	Arbeitsblatt Haltung zur Wette	S. 40
4.Spieleinheit:		
M 4.1a	Text Nr.9 Quintett *„Addio“*	S. 41
M 4.1b	Arbeitsblatt – *„Addio“* – einen Abschied improvisieren	S. 41
M 4.2	Noten – Begleit-Pattern zu Nr 9 Quintett *„Addio“*	S. 42
5.Spieleinheit:		
M 5.1	Noten – Rhythmus-Spiel „Sextett – Treue oder Schein“	S. 43
M 5.2	Noten – Rhythmus-Improvisation „Sextett – Treue oder Schein“	S. 44
6.Spieleinheit:		
M 6.1	Text – Arie Nr. 19 „Despina“	S. 45
M 6.2	Text – Rezitativ (Ausschnitt aus 2. Akt 2. Szene)	S. 45
M 6.3	Text – Duett Nr. 20 (Dorabella und Fiordiligi)	S. 45
7.Spieleinheit:		
M 7.1	Arbeitsblatt zur Vorbereitung einer improvisierten Szene	S. 46
M 7.2	Tagebuchaufzeichnung vor/nach dem Treffen (ein Blatt pro Figur)	S. 47
M 7.3	Beobachtungsbogen zu den Rezitativ-Improvisationen	S. 52
M 7.4	Ereigniskarten für Dorabella und Fiordiligi	S. 53
M 7.5	Rezitativ-Begleitung	S. 54

Materialien zum Spielkonzept

M 1.1.

Gruppenarbeit Männer:

Überlegt Euch drei Vorurteile, was alle Frauen so (und nicht anders) machen.

Zeigt das, was sie machen und singt das Lied in einer für euch passenden Singhaltung dazu.

Die Frauen werden im Anschluss daran die Vorurteile erraten.

Gruppenarbeit Frauen:

Überlegt Euch drei Vorurteile, was alle Männer so (und nicht anders) machen.

Zeigt das, was sie machen und singt das Lied in einer für euch passenden Singhaltung dazu.

Die Männer werden im Anschluss daran die Vorurteile erraten.

M 2.1. Rollenkarten und Arientextausschnitte

Guglielmo
Du bist 24 Jahre alt und lebst in Neapel. Du bist wohlhabender Edelmann und Offizier beim königlichen Regiment. Du hast braune Haare. Du bist zielstrebig und Siegen bedeutet dir alles. Deine Ehre ist für dich als Offizier für dein gesellschaftliches Ansehen wichtig.
Mit deinem Freund Ferrando, ebenfalls Offizier, bist du häufig in der dienstfreien Zeit zusammen. Ihr zieht gern durch die Cafés am Hafen, wo ihr euch amüsiert, Freunde trefft und von euren Heldentaten erzählt. Und natürlich auch von euren schönen Verlobten...
Deine heißt Fiordiligi und ist dir sehr treu, nie schaut sie einen anderen Mann auch nur an. Du triffst sie meistens in dem Palazzo, den sie mit ihrer jüngeren Schwester Dorabella bewohnt. Dorabella ist die Verlobte von Ferrando. Ihr vier unternehmt häufig etwas zusammen, Spaziergänge am Meer oder eine Fahrt auf den Vesuv.
Als Zeichen deiner großen Liebe hast du deiner Verlobten Fiordiligi ein Bild von dir geschenkt, das sie immer bei sich trägt.

Lies Szene 1.1 (M 3.1.), Arie Nr.15 (s.u.)

Fragen zur Einfühlung

Wie alt bist Du? Wie und wo lebst Du? Mit welchen Menschen in welcher sozialen Umwelt? An welchen Orten hältst du Dich meistens auf?
Hast Du eine Familie? Bist Du verheiratet ?Zu welchem Stand gehörst Du? Was denkst Du von den anderen Ständen?
Wen magst Du besonders, wen magst Du weniger oder gar nicht und warum?
Hast Du Freunde bzw. Freundinnen? Wenn ja, was machst Du mit ihnen? Liebst Du jemanden?
Was ist für Dich Liebe? Was bedeutet für Dich Treue?
Wie sieht Dein Tagesablauf aus? Wie ist Deine materielle Situation? Was für einen Beruf hast Du, bzw. was arbeitest Du? Wie sieht die Arbeit aus? Bist Du damit zufrieden oder nicht? Warum? Womit beschäftigst Du dich, wenn Du nicht arbeitest?
Was erwartest Du vom Leben und von anderen Menschen? Wie ist Dein Lebensgefühl? Wie siehst Du Dich selbst? Magst Du Dich? Wie wirst Du von anderen gesehen? Welche Bedürfnisse und Träume hast Du? Worunter leidest Du? Was tust Du am liebsten?
Wie siehst Du aus? Wie bist Du gekleidet? Wie ist Deine Körperhaltung beim Gehen, Stehen, Sitzen? Welche körperlichen Eigenheiten hast Du?

Überlege Dir ein Lebensmotto oder einen typischen Spruch für Dich.

Ausschnitt aus der Arie Nr. 15:

Macht uns glücklich;
liebt mit uns,
und wir werden auch euch
sehr glücklich machen.
Schaut, überzeugt euch, im Ganzen betrachtet:
wir sind zwei wackere Kerle,
wir sind stark und gut gebaut.
Sei es Verdienst oder Zufall,
wir haben schöne Füße, schöne Augen und eine schöne Nase.
Betrachtet die schönen Füße, die Augen, berührt die schöne Nase, ...

Ferrando
Du bist 24 Jahre alt und lebst in Neapel. Du bist wohlhabender Edelmann und Offizier beim königlichen Regiment. Du hast blonde Haare. Mit deinem Freund Guglielmo, ebenfalls Offizier, bist du häufig in der dienstfreien Zeit zusammen. Ihr zieht gern durch die Cafés am Hafen, wo ihr euch amüsiert, Freunde trefft und von euren Heldentaten erzählt. Und natürlich auch von euren schönen Verlobten...
Deine heißt Dorabella und ist dir sehr treu, nie schaut sie einen anderen Mann auch nur an. Du triffst sie meistens in dem Palazzo, den sie mit ihrer älteren Schwester Fiordiligi bewohnt. Fiordiligi ist die Verlobte von Guglielmo. Ihr vier unternehmt häufig etwas zusammen, Spaziergänge am Meer oder eine Fahrt auf den Vesuv.
Als Zeichen deiner großen Liebe hast du deiner Verlobten ein Bild von dir geschenkt, das sie immer bei sich trägt.

Lies Szene 1.1 (M 3.1.); Arie Nr. 17 (s.u.)

Fragen zur Einfühlung

Wie alt bist Du? Wie und wo lebst Du? Mit welchen Menschen in welcher sozialen Umwelt? An welchen Orten hältst du Dich meistens auf?
Hast Du eine Familie? Bist Du verheiratet ?Zu welchem Stand gehörst Du? Was denkst Du von den anderen Ständen?
Wen magst Du besonders, wen magst Du weniger oder gar nicht und warum?
Hast Du Freunde bzw. Freundinnen? Wenn ja, was machst Du mit ihnen? Liebst Du jemanden?
Was ist für Dich Liebe? Was bedeutet für Dich Treue?
Wie sieht Dein Tagesablauf aus? Wie ist Deine materielle Situation? Was für einen Beruf hast Du, bzw. was arbeitest Du? Wie sieht die Arbeit aus? Bist Du damit zufrieden oder nicht? Warum? Womit beschäftigst Du dich, wenn Du nicht arbeitest?
Was erwartest Du vom Leben und von anderen Menschen? Wie ist Dein Lebensgefühl? Wie siehst Du Dich selbst? Magst Du Dich? Wie wirst Du von anderen gesehen? Welche Bedürfnisse und Träume hast Du? Worunter leidest Du? Was tust Du am liebsten?
Wie siehst Du aus? Wie bist Du gekleidet? Wie ist Deine Körperhaltung beim Gehen, Stehen, Sitzen? Welche körperlichen Eigenheiten hast Du?

Überlege Dir ein Lebensmotto oder einen typischen Spruch für Dich.

Ferrando
Arie Nr. 17
Der Odem der Liebe
erfrischt die Seele,
ein Labsal, so wonnig,
so schmeichelnd und weich.
Wer Liebe genießt
und treu sie erfindet,
begehrt nichts weiter,
ist selig und reich.

Fiordiligi
Du bist 20 Jahre alt und lebst in Neapel. Mit deiner ein Jahr jüngeren Schwester Dorabella bist du vor drei Jahren von Ferrara hierher gezogen, weil euch die frische Meeresluft und das südliche Temperament so sehr gefallen. Ihr bewohnt einen Palazzo mit großem Garten zum Meer hin. Euer Dienstmädchen Despina führt den Haushalt und unterhält euch, wenn es einmal langweilig wird.
Du trägst immer ein Bild von deinem Verlobter Guglielmo bei dir, das er dir zum Zeichen seiner Liebe geschenkt hat.
Er ist Offizier und du liebst ihn sehr. Nie würdest du auf die Idee kommen, ihn zu hintergehen. Oft sind er und sein Freund Ferrando, der Verlobte deiner Schwester Dorabella, bei euch im Haus. Ihr vier unternehmt häufig etwas zusammen, Spaziergänge am Meer oder eine Fahrt auf den Vesuv.

Lies Szene 1.2. (M 2.2.), Arie Nr. 14 (s.u.)

Fragen zur Einfühlung

Wie alt bist Du? Wie und wo lebst Du? Mit welchen Menschen in welcher sozialen Umwelt? An welchen Orten hältst du Dich meistens auf?
Hast Du eine Familie? Bist Du verheiratet ?Zu welchem Stand gehörst Du? Was denkst Du von den anderen Ständen?
Wen magst Du besonders, wen magst Du weniger oder gar nicht und warum?
Hast Du Freunde bzw. Freundinnen? Wenn ja, was machst Du mit ihnen? Liebst Du jemanden?
Was ist für Dich Liebe? Was bedeutet für Dich Treue?
Wie sieht Dein Tagesablauf aus? Wie ist Deine materielle Situation? Was für einen Beruf hast Du, bzw. was arbeitest Du? Wie sieht die Arbeit aus? Bist Du damit zufrieden oder nicht? Warum? Womit beschäftigst Du dich, wenn Du nicht arbeitest?
Was erwartest Du vom Leben und von anderen Menschen? Wie ist Dein Lebensgefühl? Wie siehst Du Dich selbst? Magst Du Dich? Wie wirst Du von anderen gesehen? Welche Bedürfnisse und Träume hast Du? Worunter leidest Du? Was tust Du am liebsten?
Wie siehst Du aus? Wie bist Du gekleidet? Wie ist Deine Körperhaltung beim Gehen, Stehen, Sitzen? Welche körperlichen Eigenheiten hast Du?

Überlege Dir ein Lebensmotto oder einen typischen Spruch für Dich.

Ausschnitt aus der Arie 14

So standhaft wie der Felsen
dem Wind und dem Sturm trotzt,
so stark ist diese Seele jede Stunde
in der Treue und in der Liebe.
Mit uns wurde die Treue geboren,
die uns gefällt
und tröstet,
und nur der Tod allein kann bewirken,
dass das Herz sich einem anderen zuwendet.

Dorabella
Du bist 19 Jahre alt und lebst in Neapel. Mit deiner ein Jahr älteren Schwester Fiordiligi bist du vor drei Jahren von Ferrara hierher gezogen, weil euch die frische Meeresluft und das südliche Temperament so sehr gefallen. Ihr bewohnt einen Palazzo mit großem Garten zum Meer hin. Euer Dienstmädchen Despina führt den Haushalt und unterhält euch, wenn es einmal langweilig wird.
Du trägst immer ein Bild von deinem Verlobter Ferrando bei dir, das er dir zum Zeichen seiner Liebe geschenkt hat. Er ist Offizier und du liebst ihn sehr. Nie würdest du auf die Idee kommen, ihn zu hintergehen. Oft sind er und sein Freund Guglielmo, der Verlobte deiner Schwester Fiordiligi, bei euch im Haus. Ihr vier unternehmt häufig etwas zusammen, Spaziergänge am Meer oder eine Fahrt auf den Vesuv.

Lies Szene 1.2 (M 2.2.) und den Ausschnitt aus der Arie Nr. 28 (s.u.)

Fragen zur Einfühlung

Wie alt bist Du? Wie und wo lebst Du? Mit welchen Menschen in welcher sozialen Umwelt? An welchen Orten hältst du Dich meistens auf?
Hast Du eine Familie? Bist Du verheiratet ?Zu welchem Stand gehörst Du? Was denkst Du von den anderen Ständen?
Wen magst Du besonders, wen magst Du weniger oder gar nicht und warum?
Hast Du Freunde bzw. Freundinnen? Wenn ja, was machst Du mit ihnen? Liebst Du jemanden?
Was ist für Dich Liebe? Was bedeutet für Dich Treue?
Wie sieht Dein Tagesablauf aus? Wie ist Deine materielle Situation? Was für einen Beruf hast Du, bzw. was arbeitest Du? Wie sieht die Arbeit aus? Bist Du damit zufrieden oder nicht? Warum? Womit beschäftigst Du dich, wenn Du nicht arbeitest?
Was erwartest Du vom Leben und von anderen Menschen? Wie ist Dein Lebensgefühl? Wie siehst Du Dich selbst? Magst Du Dich? Wie wirst Du von anderen gesehen? Welche Bedürfnisse und Träume hast Du? Worunter leidest Du? Was tust Du am liebsten?
Wie siehst Du aus? Wie bist Du gekleidet? Wie ist Deine Körperhaltung beim Gehen, Stehen, Sitzen? Welche körperlichen Eigenheiten hast Du?

Überlege Dir ein Lebensmotto oder einen typischen Spruch für Dich.

Ausschnitt aus Arie 28

Ein loser Dieb ist Amor,
ein Schlänglein voller List,
er raubt und gibt den Frieden,
wie’s ihm gefällig ist.
Er schlüpfte durch die Augen
ins offne Herz hinein,
und schlägt den Geist in Ketten,
will herrschen ganz allein.

Despina
Du bist 15 Jahre alt und lebst in Neapel. Da du aus ärmeren Verhältnissen kommst, musstest du schon früh anfangen zu arbeiten, um für deinen Lebensunterhalt zu sorgen. Zum Glück hast du eine sehr gute Anstellung als Kammerzofe bei den Schwestern Fiordiligi und Dorabella bekommen, als diese vor drei Jahren von Ferrara aus nach Neapel gekommen sind. Ihre beiden Verlobten Guglielmo und Ferrando gehen im Hause ein und aus. Sie beide sind Offiziere im königlichen Regiment.
Das Haus der beiden Schwestern liegt am Meer. Dort gibt es viel zu tun, neben Kochen, Hausarbeit und Bedienung musst du manchmal auch noch die Damen unterhalten. Don Alfonso, ein Freund der beiden Offiziere, geht im Hause ebenfalls ein und aus. Er ist schon etwas älter. Du hast in deinem Leben schon viel erlebt ...

Lies Szene 1.8. und 1.10. und den Text der Arie Nr. 19 (M 2.3. und M 2.4.)

Fragen zur Einfühlung

Wie alt bist Du? Wie und wo lebst Du? Mit welchen Menschen in welcher sozialen Umwelt? An welchen Orten hältst du Dich meistens auf?
Hast Du eine Familie? Bist Du verheiratet ?Zu welchem Stand gehörst Du? Was denkst Du von den anderen Ständen?
Wen magst Du besonders, wen magst Du weniger oder gar nicht und warum?
Hast Du Freunde bzw. Freundinnen? Wenn ja, was machst Du mit ihnen? Liebst Du jemanden?
Was ist für Dich Liebe? Was bedeutet für Dich Treue?
Wie sieht Dein Tagesablauf aus? Wie ist Deine materielle Situation? Was für einen Beruf hast Du, bzw. was arbeitest Du? Wie sieht die Arbeit aus? Bist Du damit zufrieden oder nicht? Warum? Womit beschäftigst Du dich, wenn Du nicht arbeitest?
Was erwartest Du vom Leben und von anderen Menschen? Wie ist Dein Lebensgefühl? Wie siehst Du Dich selbst? Magst Du Dich? Wie wirst Du von anderen gesehen? Welche Bedürfnisse und Träume hast Du? Worunter leidest Du? Was tust Du am liebsten?
Wie siehst Du aus? Wie bist Du gekleidet? Wie ist Deine Körperhaltung beim Gehen, Stehen, Sitzen? Welche körperlichen Eigenheiten hast Du?

Überlege Dir ein Lebensmotto oder einen typischen Spruch für Dich.

Ausschnitt aus Arie 12 (Übersetzung Reclam)

Von Männern, von Soldaten Treue erhoffen?
...
In uns lieben sie nur ihr Vergnügen;
dann verachten sie uns, verweigern uns ihre Liebe,
man darf von Barbaren kein Mitleid verlangen.
Zahlen wir es, o Frauen, mit gleicher Münze
dieser schlimmen aufdringlichen Bande heim!
Lieben wir aus Bequemlichkeit, aus Eitelkeit!

Don Alfonso
Du bist 50 Jahre alt und lebst in Neapel. Du bist ein wohlhabender Edelmann und Philosoph. Du liest viel und machst dir deine eigenen Gedanken dazu, denkst auch oft über das Leben, vor allem über das Zusammenleben der Menschen nach. Da du schon sehr viel in deinem langen Leben erlebt und erfahren hast, kann dir so schnell niemand etwas vormachen. Deine Überzeugung ist, dass alle Frauen untreu sind. Dir liegt viel daran dies zu beweisen. Dazu benutzt du gern wissenschaftliche Zitate.
Du ziehst gern durch die Cafés am Hafen, wo du dich amüsierst, Freunde triffst und ein intelligentes Gespräch suchst. Gern trinkst du mit Guglielmo und Ferrando, zwei königlichen Offizieren, zusammen ein Glas Vino Tinto. Du läßt dir von ihnen gern die neuesten Geschichten von ihren Verlobten Fiordiligi und Dorabella erzählen.

Lies Szene 1.1. (M 3.1.); Szene 1.10 (M 2.4.) und Arie Nr. 30 (M 2.5.)

Fragen zur Einfühlung

Wie alt bist Du? Wie und wo lebst Du? Mit welchen Menschen in welcher sozialen Umwelt? An welchen Orten hältst du Dich meistens auf?
Hast Du eine Familie? Bist Du verheiratet ?Zu welchem Stand gehörst Du? Was denkst Du von den anderen Ständen?
Wen magst Du besonders, wen magst Du weniger oder gar nicht und warum?
Hast Du Freunde bzw. Freundinnen? Wenn ja, was machst Du mit ihnen? Liebst Du jemanden?
Was ist für Dich Liebe? Was bedeutet für Dich Treue?
Wie sieht Dein Tagesablauf aus? Wie ist Deine materielle Situation? Was für einen Beruf hast Du, bzw. was arbeitest Du? Wie sieht die Arbeit aus? Bist Du damit zufrieden oder nicht? Warum? Womit beschäftigst Du dich, wenn Du nicht arbeitest?
Was erwartest Du vom Leben und von anderen Menschen? Wie ist Dein Lebensgefühl? Wie siehst Du Dich selbst? Magst Du Dich? Wie wirst Du von anderen gesehen? Welche Bedürfnisse und Träume hast Du? Worunter leidest Du? Was tust Du am liebsten?
Wie siehst Du aus? Wie bist Du gekleidet? Wie ist Deine Körperhaltung beim Gehen, Stehen, Sitzen? Welche körperlichen Eigenheiten hast Du?

Überlege Dir ein Lebensmotto oder einen typischen Spruch für Dich.

Arie Nr. 30 (Übersetzung Klavierauszug)
Alles schilt auf die Weiber:
doch ich verzeihe,
wenn sie auch zehnmal täglich sich verlieben.
Und man nenn' es nicht Laster
Auch nicht Gewohnheit, nein,
sie folgen nur dem Zwang des Herzens

M 2.2. Szenentext für Fiordiligi und Dorabella

1. Akt, 2. Szene

Garten am Meeresstrand
Fiordiligi und Dorabella betrachten ein Porträt, das sie an der Hüfte hängen haben

Nr. 4 Duett

Fiordiligi: Ach , schau nur, Schwester, ob sich ein schönerer Mund, ob ein schöneres Antlitz sich finden lässt.

Dorabella: Sieh du nur, sieh, welches Feuer in seinen Blicken; es scheint, eine Flamme, ja Pfeile schießen daraus hervor

Fiordiligi: Zu sehen ist ein Gesicht, martialisch und voller Liebe.

Dorabella: Zu sehen ist ein Gesicht, das verführt und bedroht.

Fiordiligi, Dorabella :
Ich bin glücklich!
Wenn dieses mein Herz jemals schwankend wird,
soll Amor mich lebendig strafen!

Rezitativ

Fiordiligi: Mir schein, heute morgen würde ich am liebsten ein wenig verrückt spielen; ich spüre ein gewisses Brennen, ein gewisses Kribbeln in den Adern ...
Wenn Guglielmo kommt, wer weiß, was ich ihm da für einen Streich spielen werde.

Dorabella: Ich will dir die Wahrheit sagen, auch ich spüre etwas Neues in mir: und ich möchte schwören, dass die Hochzeit nicht mehr fern ist.

Fiordiligi: Gib mir die Hand, ich will die Zukunft vorhersagen.
Ah, ein schönes *B*! Und dies ist ein *H*!
Ausgezeichnet: *B*aldige *H*ochzeit.

Dorabella: Das würde mir gefallen!

Fiordiligi: Und ich hätte nichts dagegen.

Dorabella: Aber was nun zum Teufel bleiben unsere Verlobten so lange aus? Es ist schon sechs . . .

M 2.3. Szenentext für Despina

1 Akt, 8. Szene

Angenehmes Zimmer mit verschiedenen Stühlen, einem Tischchen usw.; drei Türen: zwei seitliche, eine in der Mitte.
Despina alleine

Rezitativ

Despina: ***(rührt in ihrer Schokolade).***
Was für ein verfluchtes Leben, Kammerzofe zu sein!
Vom Morgen bis zum Abend hat man zu tun, schwitzt, arbeitet man, und dann ist von dem, was man tut, nichts für einen selbst.
Eine halbe Stunde rühre ich schon hier herum.
Die Schokolade ist fertig, und ich darf sie nur richten, und der Mund bleibt trocken?
Ist denn meiner nicht wie der eure, o liebenswerte Damen, dass für euch die Substanz sein soll, für mich nur der Duft?
Beim Himmel, ich will sie probieren! Wie gut!
(Sie wischt sich den Mund ab.)
Man kommt. O Himmel, es sind die Herrinnen!

Arie Nr. 19 (Despina)

Despina

Eine Frau von fünfzehn Jahren muss sich in allem auskennen,
wo der Teufel seinen Schwanz hat, (was gut ist und was schlecht ist)
Sie muss die kleinen Tricks kennen, mit denen man die Männer verliebt macht:
Falsches Lachen, falsche Tränen, das Erfinden guter Ausreden.
Sie muss zur gleichen Zeit hundert Männer ihr Ohr leihen
und mit ihren Auge tausend ansprechen;
allen muss sie Hoffnung machen, den Schönen wie den Hässlichen;
sie muss es verstehen, sich zu verbergen, ohne verlegen zu werden,
und zu lügen ohne rot zu werden;
und wie eine Königen von ihrem hohen Thron
muss sie sich mit „ich kann“ und „ich will“ Gehorsam verschaffen.
(für sich)
Es schein, sie finden Geschmack an dieser Lehre.
Es lebe Despina, die zu dienen weiß!

M 2.4. Szenentext Don Alfonso und Despina

1. Akt. 10. Szene

. . .

Don Alfonso:*(er klopft)* Despinetta!

Despina: Wer klopft?

Don Alfonso: Oh!

Despina: ***(kommt heraus)*** Ih!

Don Alfonso: Meine Despina, ich bräuchte etwas von dir.

Despina: Aber ich nichts von Ihnen!

Don Alfonso: Ich will dir etwas gutes tun.

Despina: Ein alter Mann wie Sie kann einem Mädchen nichts tun.

Don Alfonso: *(zeigt ihr eine Goldmünze)* Sprich leise und pass auf.

Despina: Schenken Sie mir die?

Don Alfonso: Ja, wenn du gut zu mir bist.

Despina: Und was möchten Sie? Gold ist mein Elixier.

Don Alfonso: Du wirst das Gold bekommen, aber ich brauche dein Vertrauen.

Despina: Nichts weiter? Ich bin dabei.

Don Alfonso: Nimm es und hör zu.

. . .

M 2.5. Szenentext für Don Alfonso

2. Akt. 13. Szene

Nr. 30

Don Alfonso
Alle beschuldigen die Frauen, und ich entschuldige sie,
wenn sie tausendmal am Tag den Liebhaber wechseln.
Die einen nennen’s Laster , die anderen Gewohnheit:
Ich glaube, ihr Herz zwingt sie dazu.
Der Liebhaber, der am Ende enttäuscht dasteht,
soll nicht deb Fehler bei anderen suchen, sondern bei sich selbst.
Mögen sie jung sein oder alt, schön oder Hässlich.
Sprecht es mir nach: „ So machen’s alle Frauen!“

Ferrando, Guglielmo, Don Alfonso
So machen’s alle Frauen

M 3.1. Szenentext 1

Ouvertüre

Erster Akt

Erste Szene

Kaffeehaus.

Ferrando, Guglielmo und Don Alfonso.

Nr. 1 Terzett

FERRANDO. Meine Dorabella
ist dazu nicht fähig;
ebenso treu wie schön
hat der Himmel sie geschaffen.
GUGLIELMO. Meine Fiordiligi
kann mich nicht betrügen;
gleich ausgeprägt sind bei ihr, daran glaub ich,
Beständigkeit und Schönheit.
DON ALFONSO. Ich habe schon graue Haare,
aus Erfahrung sprech ich,
doch solche Streitereien
mögen hier ihr Ende finden.
FERRANDO, GUGLIELMO. Nein, Ihr habt uns gesagt,
daß sie untreu sein könnten.
Das müßt Ihr beweisen,
wenn Ihr ein Ehrenmann seid.
DON ALFONSO. Lassen wir doch solche Beweise ...
FERRANDO, GUGLIELMO *(legen die Hand an den Degen)*.
Nein, nein, die wollen wir.
Oder wir ziehen den Degen
und kündigen die Freundschaft auf.
DON ALFONSO *(für sich)*. Was für ein verrücktes Verlangen,
jenes Übel entdecken zu wollen,
das, hat man es gefunden,
uns zu kläglichen Figuren macht.

FERRANDO, GUGLIELMO *(für sich)*. Tödlich trifft mich,
wem ein Wort nur
über die Lippen kommt,
das ihr unrecht tut.

Rezitativ

GUGLIELMO. Heraus mit dem Degen: wählt,
wer von uns beiden Euch besser gefällt.
DON ALFONSO *(ruhig)*. Ich bin ein friedlicher Mensch
und duelliere mich nicht, außer bei Tisch.
FERRANDO. Ihr müßt Euch schlagen oder uns sogleich sagen,
warum Ihr unsere Geliebten der Untreue
für fähig haltet.
DON ALFONSO. Teure Einfalt, wie sehr gefällst du mir!
FERRANDO. Hört auf zu scherzen, oder ich schwöre beim Himmel! ...
DON ALFONSO. Und ich schwöre bei der Erde.
Ich scherze nicht, meine Freunde;
ich möchte nur wissen,
zu welcher Art von Lebewesen
diese eure Schönen gehören:
ob sie wie wir alle aus Fleisch, Knochen und Haut sind;
ob sie essen wie wir, ob sie Röcke tragen;
kurz, ob sie Göttinnen sind oder Frauen ...
FERRANDO, GUGLIELMO. Frauen sind's,
und was für welche ...
DON ALFONSO. Und ihr bildet euch also ein,
daß ihr bei Frauen Treue findet?
Wie sehr gefällst du mir doch, edle Einfalt!

M 3.2. Szenentext 2

Nr. 2 Terzett

DON ALFONSO *(scherzend)*. Die Treue der Frauen ist
wie der Phönix von Arabien;
daß es ihn gibt, behauptet ein jeder,
wo er ist, weiß keiner.
FERRANDO *(feurig)*. Der Phönix ist Dorabella!

GUGLIELMO *(feurig)*. Der Phönix ist Fiordiligi!
DON ALFONSO. Diese ist er nicht und auch nicht jene.
Es hat ihn nie gegeben, und es wird ihn auch nie geben.

Rezitativ

FERRANDO. Albernheiten von Poeten!
GUGLIELMO. Spinnereien von Greisen!
DON ALFONSO. Also hört gut zu,
doch geratet nicht in Rage.
Welchen Beweis habt ihr, daß eure Geliebten
euch immer treu sind?
Wer garantiert euch, daß ihre Herzen
gegen jeden Wechsel gefeit sind?
FERRANDO. Lange Erfahrung ...
GUGLIELMO. Vornehme Erziehung ...
FERRANDO. Feinsinnigkeit ...
GUGLIELMO. Ähnlichkeit des Wesens ...
FERRANDO. Selbstlosigkeit ...
GUGLIELMO. Standhafter Charakter ...
FERRANDO. Versprechungen ...
GUGLIELMO. Beteuerungen ...
FERRANDO. Schwüre ...
DON ALFONSO.
Tränen, Seufzer, Liebkosungen, Ohnmachten.
Gestattet, daß ich lache ...
FERRANDO. Zum Teufel!
Hört endlich auf, uns auszulachen.
DON ALFONSO. Sachte, sachte!
Und wenn ich euch heute mit Händen
greifen lasse, daß sie wie die andern sind?
GUGLIELMO. Das kann nicht sein!

FERRANDO. Das gibt's nicht!
DON ALFONSO. Wetten wir!
FERRANDO. Ja, wir wetten!
DON ALFONSO. Um hundert Zechinen.
GUGLIELMO. Auch tausend, wenn Ihr wollt.
DON ALFONSO. Die Wette gilt.
FERRANDO. Topp, die Wette gilt.
DON ALFONSO. Und schwört, daß ihr von all dem
keine Andeutung, kein Wörtchen, kein Zeichen
gegenüber euren Penelopen verlauten laßt.
FERRANDO. Das schwören wir.
DON ALFONSO. Bei eurer Soldatenehre.
GUGLIELMO. Bei unserer Soldatenehre.
DON ALFONSO. Und ihr werdet alles tun,
was ich von euch verlange?
FERRANDO. Alles!
GUGLIELMO. Alles und jedes!
DON ALFONSO. Ganz ausgezeichnet!
FERRANDO, GUGLIELMO. Ganz ausgezeichnet,
Herr Don Alfonsetto!
FERRANDO.
Auf Eure Kosten werden wir uns jetzt amüsieren.
GUGLIELMO *(zu Ferrando)*.
Und was machen wir mit den hundert Zechinen?

Nr. 3 Terzett

FERRANDO. Eine schöne Serenade
will ich meiner Göttin darbringen.
GUGLIELMO. Zu Ehren der Venus
will ich ein Fest geben.
DON ALFONSO. Bin auch ich dann eingeladen?
FERRANDO, GUGLIELMO. Aber ja, mein Herr.
FERRANDO, GUGLIELMO, DON ALFONSO.
Und aufs Wohl des Liebesgottes
wollen wir immer wieder trinken.
(Sie gehen ab.)

M 3.3.

Drücke mit einer Haltung aus, wie Don Alfonso aus der Szene geht.

Wähle eine Emotion, in der sich die Figur befindet und überlege Dir ein Motiv, weswegen Don Alfonso wettet.

Dazu vervollständige bitte den folgenden Satz:

Ich bin _____ (Emotion)

Ich - Don Alfonso - wette, weil_____

_____

_____

M 3.3.

Drücke mit einer Haltung aus, wie Ferrando aus der Szene geht.

Wähle eine Emotion, in der sich die Figur befindet und überlege Dir ein Motiv, weswegen Ferrando wettet.

Dazu vervollständige bitte den folgenden Satz:

Ich bin _____ (Emotion)

Ich – Ferrando - wette, weil _____

_____

_____

M 3.3.

Drücke mit einer Haltung aus, wie Guglielmo aus der Szene geht.

Wähle eine Emotion, in der sich die Figur befindet und überlege Dir ein Motiv, weswegen Guglielmo wettet.

Dazu vervollständige bitte den folgenden Satz:

Ich bin _____ (Emotion)

Ich - Guglielmo - wette, weil_____

_____

_____

M 4.1a

Nr. 9 Quintett

Fiordiligi: Schwöre, mein Geliebter, dass du mir jeden Tag schreibst!

Dorabella: Schreib mir zweimal, wenn du kannst.

Ferrando: Du kannst sicher sein, meine Liebe.

Guglielmo: Zweifle nicht, mein Schatz.

Don Alfonso *(für sich)***:** Ich platze gleich vor Lachen

Fiordiligi: Sei mir treu ganz allein

Dorabella: Bleib mir treu

Dorabella, Fiordiligi, Ferrando, Guglielmo
Addio!
Mir zerspringt das Herz, mein schöner Schatz!
Addio! Addio! Addio!

Während der Chor wiederholt wird, gehen Ferrando und Guglielmo an Bord des Bootes, das sich sodann entfernt.

M 4.1b *„Addio“* – einen Abschied improvisieren

Da Despina im Quintett nicht mitwirkt, übernimmt sie die Koordination der Szene

1. Durchgang
Entscheidet, **wo** der Abschied stattfindet

Improvisiert die Szene zunächst zur Musik. Singt dabei das „Addio“

2. Durchgang
Wie stehen die Figuren zu Beginn der Szene und wo stehen sie zum Schluss?

Spielt die Szene zur Musik erneut und sing dabei das „Addio“.

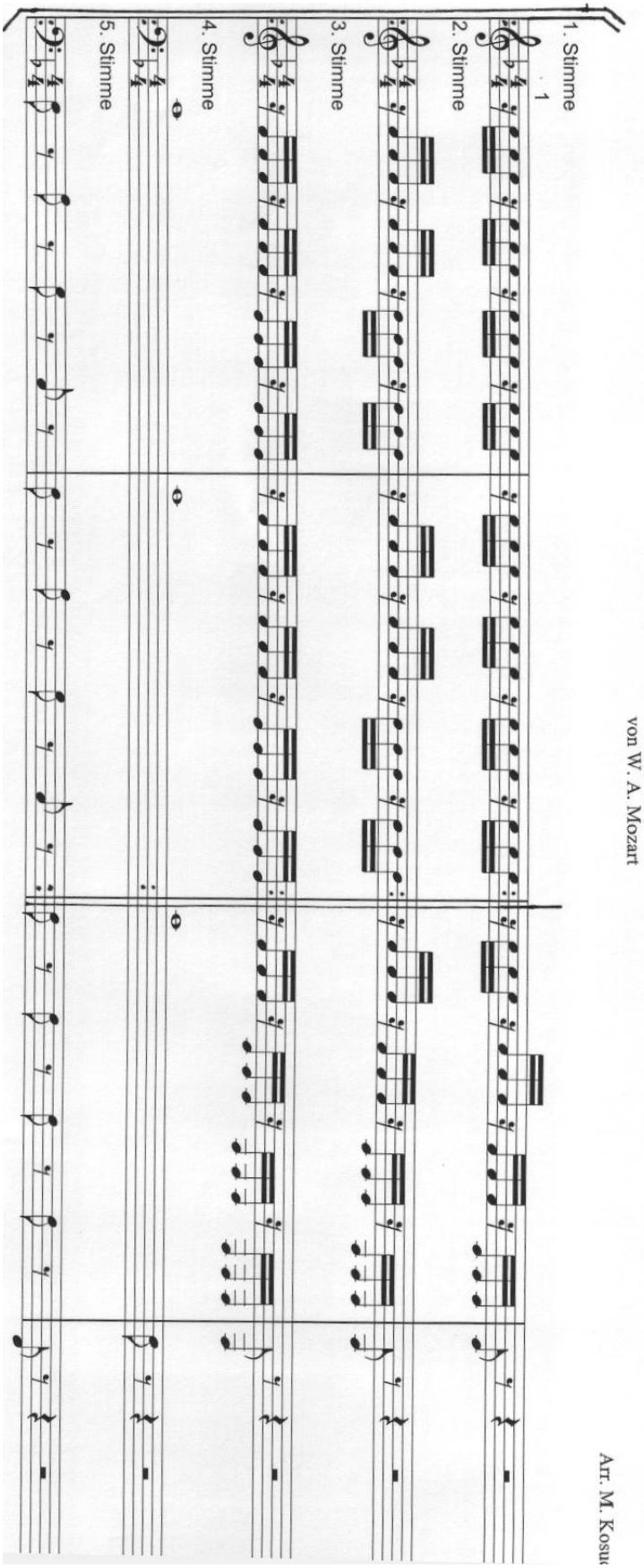
3. Durchgang
Dorabella, Fiordiligi, Guglielmo und Ferrando: Vervollständigt bitte den Satz aus dem Libretto:

Mir zerspringt das Herz, mein schöner Schatz, weil ...

‚Don Alfonso lerne deinen Satz: ***Ich platze gleich vor Lachen***

In der letzten Version baut nun in die Abschiedsszene Eure Sätze möglichst singend ein.

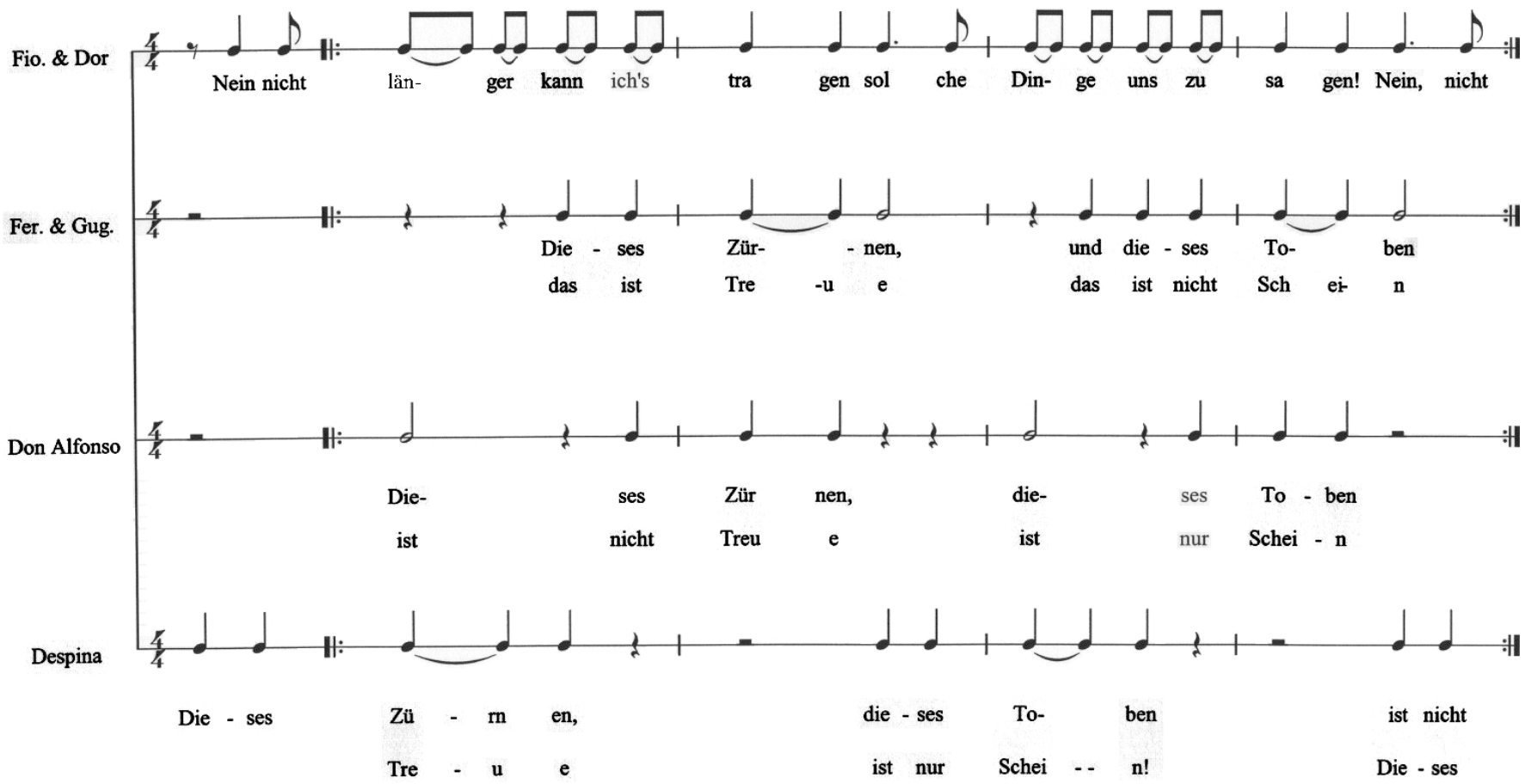
M 4.2. Begleitung Pattern zu Nr. 9 Quintett



M 5.1. Rhythmus-Spiel und Rhythmus-Improvisation

Sextett – Rhythmus – Spiel (leichte Version)

Sextett - Rhythmus - Improvisation (schwere Version)



M 6.1. Arie Nr. 19 „Despina“

Despina:
Eine Frau von fünfzehn Jahren muss sich in allem auskennen,
wo der Teufel seinen Schwanz hat, (1) was gut ist und was schlecht ist.

Sie muss die kleinen Tricks kennen, mit denen man die Männer verliebt macht:
Falsches Lachen, falsche Tränen, das Erfinden guter Ausreden.
Sie muss zur gleichen Zeit hundert Männer ihr Ohr leihen
und mit ihren Auge tausend ansprechen;
allen muss sie Hoffnung machen, den Schönen wie den Hässlichen;
sie muss es verstehen, sich zu verbergen, ohne verlegen zu werden,
und zu lügen ohne rot zu werden;
und wie eine Königen von ihrem hohen Thron
muss sie sich mit „ich kann“ und „ich will“ Gehorsam verschaffen.
...

(1) Wie man sein Ziel erreicht.

M 6.2. Rezitativtext (Ausschnitt aus 2. Akt 2. Szene)

Fiordiligi: Schwester, was meinst Du?

Dorabella: Ich bin verblüfft über den teuflischen Verstand des Mädchens.

Fiordiligi: Aber glaub mir, sie ist eine Verrückte. Glaubst du, dass es an uns ist, ihren Ratschlägen zu folgen?

Dorabella: O sicher, wenn du die Sache von der leichten Seite nimmst.

Fiordiligi: Im Gegenteil, ich nehme sie von ihrer richtigen. Hältst du es nicht für ein Verbrechen, wenn zwei junge Bräute solche Dinge tun?

Dorabella: Sie sagt, es ist nichts Schlimmes dabei.

Fiordiligi: Es ist schlimm genug, wenn man über uns redet.

...

M 6.3. Duett Nr. 20 (Dorabella und Fiordiligi)

Dorabella: Ich nehme den Braunen, der mir etwas amüsanter erscheint.

Fiordiligi: Und ich will derweil mit dem Blonden ein wenig lachen und Spaß haben.

Dorabella: Mit Scherzen werde ich auf seine süßen Worte antworten.

Fiordiligi: Mit Seufzen werde ich die Seufzer des anderen imitieren.

Dorabella: Er wird mir sagen: „Meine Liebe, ich sterbe!“

Fiordiligi: Er wird mir sagen: „Mein bester Schatz!“

Fiordiligi, Dorabella: Und welche Freude, welcher Spaß wird das dann für mich sein!

M 7.1. Arbeitsblatt zur Vorbereitung einer improvisierten Szene

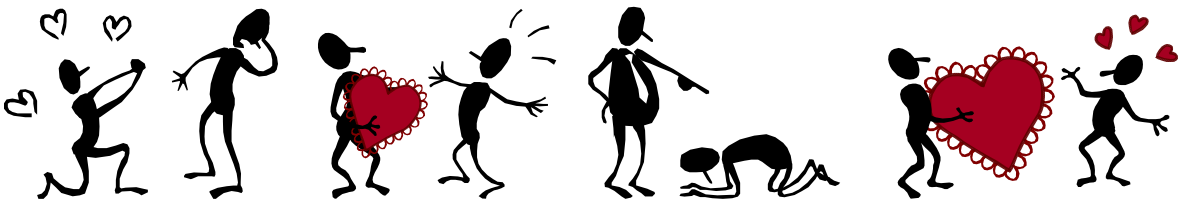
Die Situation:
Nachdem Dorabella und Fiordiligi gemeinsam die beiden verkleideten Männer zurückgewiesen haben, überzeugt Despina die beiden, sich nochmals mit Guglielmo und Ferrando zu treffen. Diesmal einzeln.

Dorabella entscheidet sich für Guglielmo,
Fiordiligi entscheidet sich für Ferrando.

Eure Aufgabe:
Improvisiert zu dritt eine Szene, in der die „Fremden“ das Herz einer der jungen Dame gewinnen will:

- **Dorabella mit Guglielmo**, die beiden werden heimlich von **Don Alfonso beobachtet.**
- **Fiordiligi mit Ferrando**, die beiden werden heimlich von **Despina beobachtet.**

Für die Präsentation: Das Ende soll eine Überraschung für Ferrando und Guglielmo werden. Deswegen ziehen Dorabella und Fiordiligi eine Ereigniskarte, auf der der Ausgang der Szene festgelegt ist.



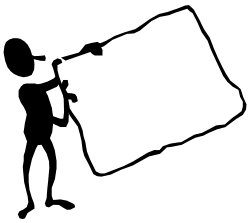
Vorgehen
Überlegt gemeinsam, wo die Szene spielen soll:
Zum Beispiel: am Meer, im Garten, in einem Zimmer ...
Baut den Raum auf und deutet seine Züge mit Requisiten an.
(Wo ist der Strand, wo das Meer? Oder Wo steht eine Gartenbank, wo eine Hecke? oder Wie groß ist das Zimmer, wo stehen Sessel??
Despina oder Don Alfonso suchen sich einen Beobachtungsposten.

Improvisiert die Szene
Spielt die erste Minute der Szene, Dorabella/ Fiordiligi sind

- zunächst vorsichtig oder
- zunächst sehr zugänglich
- zunächst abweisend
- ...

bis zum entscheidenden Augenblick in dem Dorabella/ Fiordiligi ja oder nein sagen ...
Bei allen weiteren Schritten hilft Euch der Spielleiter!

M 7.2. Tagebuchaufzeichnung vor dem Treffen (Dorabella)



Dorabella, Du hast Dich entschlossen Dich mit dem braun-haarigen Albaner zu treffen.
Mit Deiner Schwester hast Du beschlossen Dir einen Spaß zu erlauben.

Wie wird das Treffen ablaufen?

Wie willst Du das Treffen beenden, damit Du Ferrando treu bleiben kannst?

Tagebuchaufzeichnung nach dem Treffen

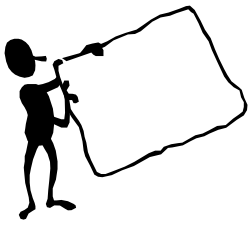
Du hast eben den Fremden alleine getroffen.

Was ist passiert? Das was du gewünscht oder was du befürchtet hast?

Wie geht es dir damit? Bist du mit dem Ausgang der Szene zufrieden?

Was wird sich jetzt verändern?

M 7.2. Tagebuchaufzeichnung vor dem Treffen (Fiordiligi)



Fiordiligi, Du hast Dich entschlossen, Dich mit dem blonden Albaner zu treffen.
Mit Deiner Schwester hast Du beschlossen Dir einen Spaß zu erlauben.

Wie wird das Treffen ablaufen?

Wie willst Du das Treffen beenden, damit Du Guglielmo treu bleiben kannst?

Tagebuchaufzeichnung nach dem Treffen

Du hast eben den Fremden alleine getroffen.

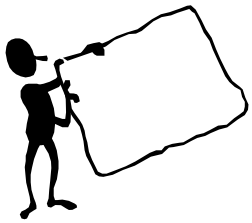
Was ist passiert? Das was du gewünscht oder was du befürchtet hast?

Wie geht es dir damit? Bist du mit dem Ausgang der Szene zufrieden?

Was wird sich jetzt verändern?

M 7.2. Tagebuchaufzeichnung vor dem Treffen (Ferrando)

Ferrando, Dir ist es gelungen, dich nochmals mit Fiordiligi zu verabreden.



Wie wird das Treffen ablaufen?

Was hoffst Du? Was befürchtest Du?

Tagebuchaufzeichnung nach dem Treffen

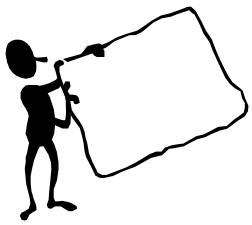
Du hast eben Fiordiligi alleine getroffen.

Was ist passiert? Das was du gewünscht oder was du befürchtet hast?

Wie geht es dir damit? Bist du mit dem Ausgang der Szene zufrieden?

Was wird sich jetzt verändern?

M 7.2. Tagebuchaufzeichnung vor dem Treffen (Guglielmo)



Guglielmo, Dir ist es gelungen, dich nochmals mit Dorabella zu verabreden.

Wie wird das Treffen ablaufen?

Was hoffst Du? Was befürchtest Du?

Tagebuchaufzeichnung nach dem Treffen

Du hast eben Dorabella alleine getroffen.

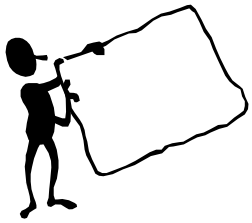
Was ist passiert? Das was du gewünscht oder was du befürchtet hast?

Wie geht es dir damit? Bist du mit dem Ausgang der Szene zufrieden?

Was wird sich jetzt verändern?

M 7.2. Tagebuchaufzeichnung vor dem Treffen (Don Alfonso/ Despina)

Du hast mitbekommen, dass sich Fiordiligi & Ferrando/ Dorabella & Guglielmo nun alleine treffen wollen.



Wie wird das Treffen ablaufen?

Was hoffst Du? Was befürchtest Du?

Tagebuchaufzeichnung nach dem Treffen

Du hast eben beobachtet, wie sich Fiordiligi & Ferrando/ Dorabella & Guglielmo alleine getroffen haben.

Was ist passiert? Das was du gewünscht oder was du befürchtet hast?

Wie geht es dir damit? Bist du mit dem Ausgang der Szene zufrieden?

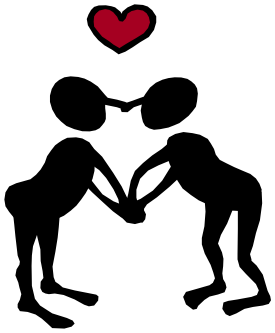
Was wird sich jetzt verändern?

7.3. Beobachtungsbogen zu den Rezitativ-Improvisationen

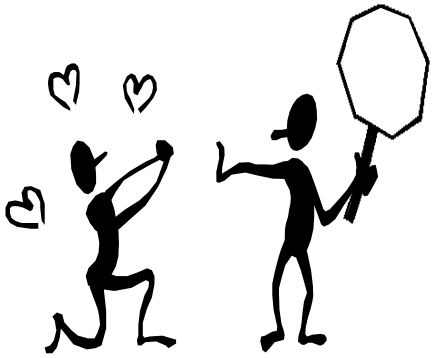
Ausgang der Szene	Reaktion von ...	Vermutliche Konsequenz für den weiteren Verlauf ...
1 a) Dorabella – Guglielmo	**Guglielmo**	**Konsequenz**
1 b) Fiordiligi – Ferrando	**Ferrando**	**Konsequenz**
2 a) Dorabella – Guglielmo	**Guglielmo**	**Konsequenz**
1b) Fiordiligi – Ferrando	**Ferrando**	**Konsequenz**
3 a) Dorabella – Guglielmo	**Guglielmo**	**Konsequenz**
3 b) Fiordiligi – Ferrando	**Ferrando**	**Konsequenz**
4 a) Dorabella – Guglielmo	**Guglielmo**	**Konsequenz**
4b) Fiordiligi – Ferrando	**Ferrando**	**Konsequenz**
5a) Dorabella – Guglielmo	**Guglielmo**	**Konsequenz**
5 b) Fiordiligi – Ferrando	**Ferrando**	**Konsequenz**

7.4. Ereigniskarten für Dorabella und Fiordiligi

Du kannst den Komplimenten und Liebeserklärungen **nicht widerstehen.**
Du verliebst Dich und fällst zum Schluss in die Arme des Dich leidenschaftlich umwerbenden Albaner.



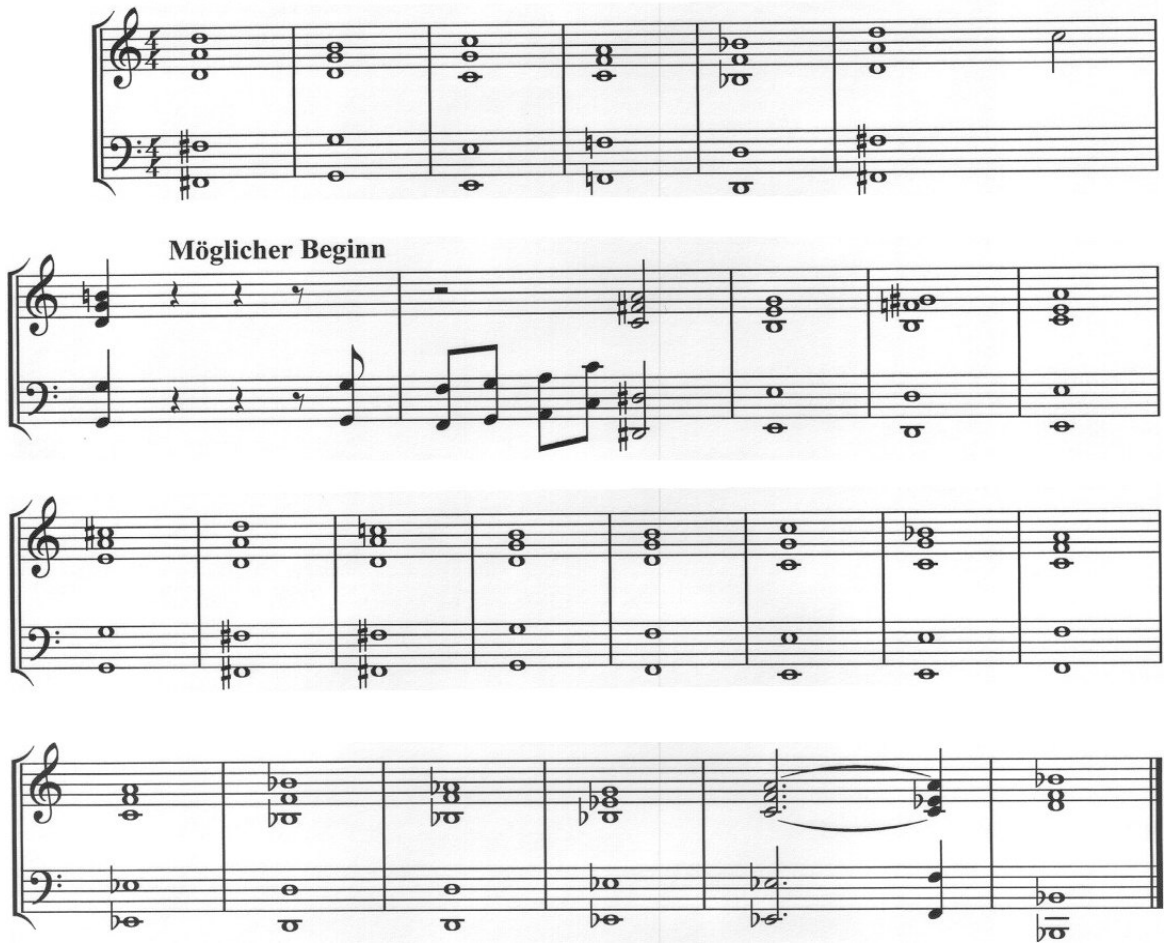
Du kannst den Komplimenten und Liebeserklärungen **widerstehen**.
Du bleibst treu und weist zum Schluss den Dich leidenschaftlich umwerbenden Albaner ab.



M 7.5. Rezitativ-Begleitung

Material 7.5. Rezitativbegleitung

Bearbeitung des Rezitativs vor N. 23



Literaturverzeichnis

zu Cosi fan tutte

W.A. Mozart; Cosi fan tutte, Libretto, Reclam 1990

Csampai, Attila und Holland, Dietmar (Hsg.; Cosi fan tutte; rororo Sachbuch ricordi, Hamburg 1984

Pahlen, Kurt; Cosi fan tutte – Reihe Opern der Welt (Goldmann/Schott); München 1983

Csampai, Attila; **"Sarastros stille Liebe. Ein Opern- Lesebuch."**
Salzburg, Wien 2001; darin „Triumph des Eros über die Wirklichkeit, Lehrstück und musikalische Gegenhandlung in Mozarts Cosi fan tutte“ Seite 167 – 172

Literatur zur szenischen Interpretation von Musiktheater

Basisliteratur

- Ingo Scheller: Handbuch „Szenisches Spiel“, Cornelsen-Verlag Scriptor Berlin 1998
- Wolfgang Stroh: Szenisches Spiel im Musikunterricht. In Musik + Bildung 6/1982 S.403-407
- Wolfgang Stroh: Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Musikpädagogische Forschung, Band 6, Laaber 1985, S.145-160
- Ralph Nebhuth und Wolfgang Stroh: Szenische Interpretation von Opern - Wieder eine neue Operndidaktik? In: Musik + Bildung 1/1990, S.16-21
- Birgit Jank und Thomas Ott: Erfahrungen mit Figaro. Ein Oldenburger Hochschul- und Schulprojekt. In: Musik + Bildung 5/1994, S.30-38. *Enthält Basisübersicht von Rainer Brinkmann.*
- Wolfgang Stroh: Neue Musik szenisch interpretiert - am Beispiel "Wozzeck". In: Musikpädagogische Forschung, Band 15, Essen 1994, S.161-177. *Enthält aktuelle Forschungsfragen.*
- Wolfgang Martin Stroh: Mädchen und szenische Interpretation. In: Frau und Geschlecht. Festschrift für Eva Rieger, BIS-Verlag/Oldenburg 2000.

Vollständige Unterrichtsmaterialien zur szenischen Interpretationen von Musiktheater

Schriftenreihe "Szenische Interpretation von Opern" im Lugert-Verlag

(zu beziehen durch: Pädagogische Zentrale, Postfach 100202 Seelze/ Velber, Tel.: 0511/40004-150, Fax: 0511/40004-188) mit CD/MC und Schülermaterialien:

- Ralph Nebhuth und Wolfgang Stroh: **CARMEN;** 1990
- Rainer Brinkmann: **FIGAROS HOCHZEIT;** 1992
- Wolfgang Stroh: **WOZZECK**; 1994. Hörbeispiele auf CD erhältlich.
- M. Kosuch und W. Stroh: **WEST SIDE STORY**; 1997, *Dieser Band schließt den Methodenkatalog mit ein.* Hörbeispiele auf CD erhältlich.
- Rainer O. Brinkmann und Katrin Megnet: **DREIGROSCHENOPER**; 1999

- M. Kosuch und Stroh: **METHODEN-VIDEO** mit Demonstration sämtlicher in der West Side Story verwendten Methoden

- R.O. Brinkmann, M. Kosuch, W.M. Stroh: **METHODENKATALOG DER SZENISCHEN INTERPRETATION VON MUSIKTHEATER;** 2001

Im Klett-Verlag Stuttgart:

(zu beziehen durch: Klett-Verlag: 0711-6672-1333)

- Markus Kosuch: **DIE LIEBE ZU DEN DREI ORANGEN** von Sergej Prokofjew - Szenische Interpretation der Oper - Spielkonzept und Materialien inklusive CD mit Arbeitsmaterial und Hörbeispielen (1997).
- Markus Kosuch (Hrsg.): **DIE ITALIENERIN IN ALGIER** von Gioachino Rossini - Szenische Interpretation der Oper - Spielkonzept und Materialien inklusive CD mit Arbeitsmaterial und Hörbeispielen (1997).
  Dieser Band schließt den Methodenkatalog mit ein.

Komplette Einheiten in anderen Verlagen:

- Rainer Brinkmann: **LA TRAVIATA** von G. Verdi**.** Im Dschungel der Gefühle; Oldenburger Vor-Drucke 334, ZpB/Oldenburg 1997.
- Wolfgang Martin Stroh: **Student's Material for the Dramatic Interpretation of „West Side Story"; ** Oldenburger Vor-Drucke 359, ZpB/Oldenburg 1998
- Wolfgang Martin Stroh: **FREISCHÜTZ**; Oldenburger Vor-Drucke 291, ZpB/ Oldenburg 1996 (Postfach 2503, 26111 Oldenburg)
- Rainer O. Brinkmann und Ursula Ries: **HÄNSEL UND GRETEL** von E. Humperdinck. In: Grundschule MUSIK 11/1999, S. 46-53 und 12/1999, S. 37-42
- Rainer O. Brinkmann und Markus Ponick: **ORPHEUS** von C. Monteverdi, C. W. Gluck und J. Offenbach; in: Musik + Unterricht 58/2000, S. 18-29

(die folgenden Konzepte sind zu beziehen über: ISIM info@musiktheaterpaedagogik.de)

- Markus Kosuch: **DORINA E NIBBIO** von D. Sarro und **MATCH** von M. Kagel; Staatsoper Stuttgart, 1996/97.
- Markus Kosuch (Hrsg.): **TURANDOT** von G. Puccini, - Spielkonzept und Materialien für die Klassen 8 - 13 allgemeinbildender Schulen, Staatsoper Stuttgart 1996/97
- Markus Kosuch, Anne-Kathrin Ostrop: **DER GESTIEFELTE KATER** von C. A. Cui, Staatsoper Stuttgart 1997 - Spielkonzept und Material für die Klassen 3-6 allgemeinbildender Schulen.
- Markus Kosuch: **WEISSE ROSE** von U. Zimmermann - Spielkonzept und Materialien für die Klassen 9 - 13 allgemeinbildender Schulen, Staatstheater Stuttgart 1998
- Markus Kosuch: **DAS KIND UND DIE ZAUBERDINGE** von M. Ravel - Spielkonzept und Materialien für die Klassen 3-6 allgemeinbildender Schulen, Staatstheater Stuttgart 1998
- Christine Buchthal, Markus Kosuch, Anne-Kathrin Ostrop: **DER 35. MAI ODER KONRAD REITET IN DIE SÜDSEE** von V. Dinescu, Staatsoper Stuttgart 1999 - Spielkonzept und Material für die Klassen 4-7 allgemeinbildender Schulen.
- Markus Kosuch; **SALOME** von R. Strauss (fragmentarisch); 1996
- Markus Kosuch; **COSI FAN TUTTE – der Treuetest oder Gefühlsexperimente** von W.A. Mozart; Spielkonzept und Materialien für die Klassen 8 - 13 allgemeinbildender Schulen, Stuttgart ISIM 2002

Aktuelle Informationen zu Fortbildungen, Forschungsprojekten und Literatur im **ISIM**

Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater (Berlin/Stuttgart)

www.musiktheaterpaedagogik.de

Informationen über Musiktheaterprojekte in Europa über das europäische Netzwerk RESEO (einem Zusammenschluss von mittlerweile 26 europäischen Opernhäusern) www.reseo.orgT

2.9	**Internationales Arbeitstreffe** **“Let’s work with opera!”, Toulouse 2003**

"Let's work with Opera!" – pilot project –

a seminar for members of education departments and teachers from Feb. 27 – Mar. 2 '02 at the Théâtre du Capitole in Toulouse/ France

Introduction

This evaluation report has been compiled and written by Markus Kosuch, leader of working group 2, in July/August 2003. Documents of other authors and researchers, which are part of this report, are indicated (see footer left side).

The report is presented in 2 parts I, II:

Part I consists of five sections.

1. The first presents a description of **RESEO** in general and the **culture 2000 project "Why/how opera education today?"** in particular
2. The second section describes **the aims and objectives of the evaluation** of "Let's work with opera!".
3. Section three will present the **evaluation tools and structure** including the list of developed material and implemented workshops.
4. Section four provides an **introduction of the three approaches of practical opera education** taken from the first pages of the hand out material.
5. In section five **information about the participants** of the seminar are listed.
6. In section six you could read the **evaluation of the seminar from four different perspectives and focuses** presented in the
   6.1. evaluation report by Renee Smithens (extern and independent evaluator; UK)
   6.2. observations by Prof. Alain Kerlan (university of Lyon; France)
   6.3. similarities and differences of the three approaches by Markus Kosuch (working group 2 leader; RESEO, Germany)
   6.4. summary by Paul Reeve (Royal Opera House UK)
7. The final section of the report is an overview of **general results, benefits and conclusions** of the work of working group 2

Part II consist of the

1. questionnaires
2. booking-flyer for "Let's work with opera!"
3. handouts of the three approaches of opera education (CD-ROM)

© Markus Kosuch, August 2003

Part I

1. RESEO and the culture 2000 project "Why/how opera education today?"
1.1. RESEO – European Network of Education Departments in Opera Houses – Background information page 3
1.2. Members of RESEO (2003) page 4
1.3. Culture 2000 project "Why/how opera education today?" – a short cut page 5
1.4. Members of working group 2 "Teacher's Training Modules" page 6
1.5. General aims and objectives of RESEO's working group 2 "Teacher's Training Modules" page 7
1.6. Projects of RESEO's working group 2 "Teacher's Training Modules" page 8
2. Aims and objectives of "Let's work with opera!"
2.1. The main ideas – background information about the central idea of the seminar page 9
2.2. Central questions (general) page 10
3. Evaluation tools, the structure and the program
3.1. Evaluation tools page 11
3.2. Responsibilities of the project page 13
3.3. Time-schedule of the whole evaluation project page 13
3.4. Structure of the seminar page 14
3.5. Program of the seminar page 15
4. The three approaches page 17
4.1. Opera and creativity – Belgium page 18
4.2. Dramatic Interpretation of Music Theatre – Germany page 20
4.3. Creating an opera scene in the classroom – UK page 22
5. Participants – members of opera education departments and teachers
5.1. List of opera houses page 25
5.2. List of participants page 26
6. The results of the workshops page 28
6.1. evaluation report by Renee Smithens (external and independent evaluator; UK) page S1-S33
6.2. observations by Prof. Alain Kerlan (university of Lyon; France) page 29
6.3. similarities and differences of the three approaches by Markus Kosuch (working group 2 leader, RESEO; Germany) page 34
6.4. summary by Paul Reeve (Royal Opera House; UK) page 39
7. General results, benefits and conclusions – quality of diversity page 44
7.1. General results and benefits page 44
7.2. Conclusions of the results page 45
Part II - attachments
List of attachments – Conference Flyer, questionnaire and CD-ROM with the handout materials of the three different approaches page 46

© Markus Kosuch, August 2003

1. RESEO and the culture 2000 project "Why/how opera education today?"

1.1.RESEO – European Network of Education Departments in Opera Houses[1] – Background information

Founded in 1996, RESEO is an umbrella organisation for those who are working in opera education. RESEO acts as a forum of exchange on the practice of opera education at the European level through which members can share information, experiences and ideas. RESEO is also a European platform for the development of opera education and supports the sector through research, lobbing and projects *(such as the culture 2000 project: "Why/how opera education today?").*

What is implied by opera education?

The reason why opera houses do education work, and the form this work takes, vary from country to country:
Why? **-** Broadly speaking, opera education aims to bring more people to the opera. Some houses would see education work purely as a means to develop audience. At an other extreme, other houses are m9otivated to use opera in social initiatives to deliver better community relations.
How? **-** Educational activities might take the form of talks, seminars, discussions, performances, workshops, and opera productions with young people and adults.
Where? **-** Educational activities, also called outreach work, could take place within the opera itself or in the wider community: in schools, hospitals, prisons or local community centres.

Who are the members of RESEO?

RESEO currently has over 30 members institutions *(see list below!)* from Iceland to Portugal, from UK to Hungary. These institutions are generally opera houses but include other types of cultural institutions, such as arts centres.

How does RESEO operate?

As a network RESEO connects those who work in opera education in a number of ways:
Face-to-faces **-** RESEO organises an annual conference as well as seminars and other events throughout the year.
Virtually **-** RESEO has a highly developed website which offers the opportunity to meet virtually via online-chats. This forum is an easy way for members to stay in touch and have access to a wide variety of information on RESEO's work.
In writing **-** Members are kept up-to-date with each other's news via a newsletter, which is published three times a year.

[1] The following text is mainly quoted from the RESEO-Flyer 2003

What projects does RESEO run?

RESEO has run a number of projects (in collaboration with its members, the university sector and specialists in the field of arts education) to analyse and advance opera education. RESEO has initiated:

- An academic study of what opera houses across Europe do in the way of opera education and a related assessment of way opera houses undertake such work.
- The development of teaching modules to help teachers bring opera into the classroom.
- The development of training modules for artists to help them to bring their art cross to younger audiences.
- The creation of an online database listing all available operas and musicals theatre works for and by young people
- Exchanges of productions, and other partnerships, between opera houses across Europe.

1.2.Members of RESEO (2003)

Salzburger Festspiele (Austria)	**As. Li. Co.** (Italy)
De Vlaamse Opera (Belgium)	**Teatro di Pisa** (Italy)
La Monnaie (Belgium)	**Het Muziektheater Amsterdam** (Netherlands)
Opéra Royal de Wallonie (Belgium)	**Den Norske Opera** (Norway)
Det Kongelige Teater - Royal Danish Opera (Denmark)	**Casa de Musica - Porto 2001** (Portugal)
Suomen Kansallisoopera (Finnish National Opera) (Finland)	**Gran Teatre del Liceu - Servei Educatiu** (Spain)
Opéra de Bordeaux (France)	**Teatro Real** (Spain)
Opéra de Nancy (France)	**Göteborg Opera** (Sweden)
Opéra National de Lyon (France)	**Vadstena-Akademien** (Sweden)
Opéra National de Paris (France)	**English Touring Opera** (UK)
Théâtre du Capitole (France)	**Baylis Programme at the English National Opera Works** (UK)
Théâtre du Châtelet (France)	**Glyndebourne Festival** (UK)
Bayerische Staatstheater (Germany)	**Opera North Grand Theatre** (UK)
Staatsoper Stuttgart (Germany)	**Royal Opera House** (UK)
Hungarian State Opera (Hungary)	**Scottish Opera for All** (UK)
Den Islandske opera (Island)	**Welsh National Opera** (UK)
	Madlenianum - Chamber Opera House (Yugoslavia)

© Markus Kosuch, August 2003

1.3. Culture 2000 project "Why/how opera education today?" – a short cut

The project "Why/how opera education today?" had been supported by the European Commission and had been implemented from September 2000 until September 2003.
The partners – members of RESEO - have joined forces with the aim of working towards the following social aim: defining the development of the "Opera" or "Musical Theatre" genre on the basis of the experiences of each partner and their audiences and initiating a dialogue between the artists and audiences of today. The partners worked on the following projects in particular:

- Initiation of an academic study on the future of Opera in co-operation with academia;
- Development and implementation of teaching modules aiming at offering a participatory learning method for children and adolescents both within and without their school environment;
- Development and implementation of training modules (basic and advanced training) and events for teaching staff;
- Development and implementation of training modules for the teaching network with the aim of introducing novices to opera and musical theatre;
- Development and implementation of training modules for artists to enable them to bring their art across to younger audiences in the best possible manner;
- Development and implementation of a database listing all available operas and musical comedies, that will target younger audiences and emphasise the cultural identity of each of the partners;
- Internet usage to facilitate contact between the signatory partners;
- Exchanges and partnerships for productions aimed at younger audiences.

Structure

The projects of the culture 2000 project had been done in four working groups:

1. Opera repertoire
2. Teacher's Training Modules
3. Future of the opera
4. Artist training and development

Each working group had worked independently. All projects had been open for all RESEO members and every opera house had been asked to contribute as much as possible to these working groups. Every working group had a working group leader. He or she organised the projects and facilitated the discussions.

© Markus Kosuch, August 2003

Partners of the project

In the culture 2000 project RESEO cooperated with the university of Leeds (UK) and the university of Oldenburg (Germany).

1.4. Members of working group 2

Henrik Engelbrecht
– Royal Danish Opera – Copenhagen/ DK
Lucie Kayas
– Théâtre du Châtelet – Paris/ F
Regine Koch
– Bayerische Staatstheater – Munich/ D
Markus Kosuch
– Working Group Leader – Stuttgart/ D
Margot Lande
– Vadstena Academy – Vadstena/S
Valerie Mazarguil
– Théâtre du Capitole – Toulouse/ F
Harry McIver
– Welsh National Opera – Cardiff/ GB
Barbara Minghetti
– As. Li. Co - Opera Domani - Milano/ I
Fausto Neves
– Casa da Musica – Porto/ P
Paul Reeve
– Royal Opera House - London/ GB
Elfriede Schweiger
– Salzburger Festspiele – Salzburg/ A
Wolfgang Martin Stroh
– Universität Oldenburg – Oldenburg/ D
Sabine de Ville
– De Munt/La Monnaie – Brussels/ B
Cecilia Zacconi
– Staatsoper Stuttgart – Stuttgart/ D

© Markus Kosuch, August 2003

1.5. General aims and objectives of RESEO's working group 2

As working group 2 we focused on teachers, schools and school institutions for two reasons:

1. Teachers and schools institutions are the biggest group of specialists in the field of education in general in every country and they are part of a national infrastructure
2. The major emphasis of opera education work across Europe is on children and young people; teachers are the key link between them and opera houses

Aims and objectives

The **aim** of the WG2 is to compile/create a series of well-developed, accessible opera training materials for teachers, teacher's trainees and students in order to nourish/enrich learning activities and processes.

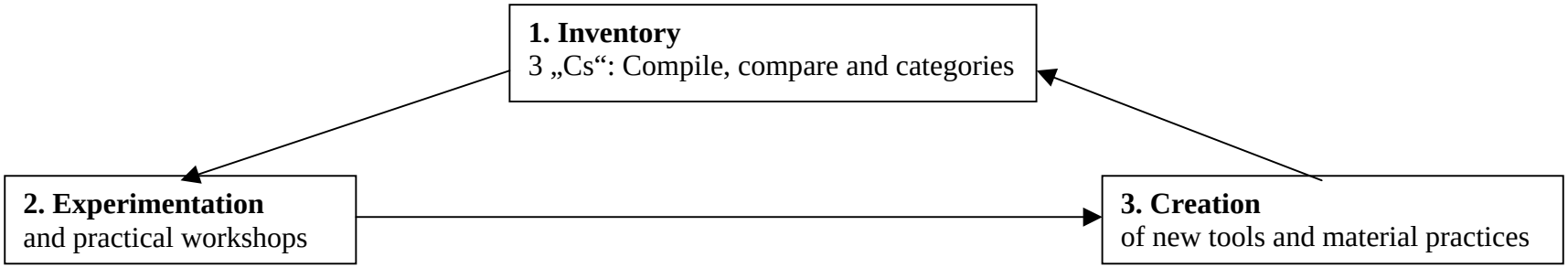
Our **guiding principle** is to facilitate and encourage partnerships within the group as well as with other organisations.

Objectives:

- Design **a questionnaire** about teacher's materials
- Identify to which schools and partners the questionnaire should be sent
- Analyse response to the questionnaire
- Gather and list all existing materials in Europe
- Analyse/Compare the materials (look for similarities and differences)
- Select some teaching methods for their quality in the context of this project (adaptable on a European scale, high standards, evaluated during the project)
- Create some well designed opera teaching materials which will be accessible on a European scale
- Practical workshop for teachers (running with the material chosen and/or for members of the group).

© Markus Kosuch, August 2003

In order to draw the objectives, the group worked with the help of the following diagram to show that the three elements were interrelated:



1.6. Projects of RESEO's working group 2

Grid of didactic material
We started to collect didactic material, which has been worked out by opera education departments for teachers, to get an overview about conceptions and material. This information has been integrated into the work of WG 1.

Practical work – "Dramatic Interpretation in the European context" and "Let's work with opera!"
We very quickly realised that written material is only one tool to support teachers in their work with students. We got to know from each other that practical work with teachers is an important tool – and maybe the most important tool – to develop contacts with teachers and to collaborate with them.
We decided to work on two practical projects:

a) To evaluate in a long-term project (Nov 2001 – April 2003) one opera education method from Germany "Dramatic Interpretation of Music Theatre in the European context" with the aim to see, what happens if a method is transferred to another European country.
b) "Let's work with opera!" with the aim to compare three different and firmly established opera education methods working with opera educationalists and teachers (February 2003)

© Markus Kosuch, August 2003

2. Aims and objectives of "Let's work with opera!"

2.1. The main ideas – background information about the central idea of the seminar

Since the founding of RESEO 1996 up to the start of the culture 2000 project "Why/ how opera education today?" we got to know in the discussions that there are various motivations for opera houses to cooperate with school institutions and with teachers. On the one hand opera houses know that teachers are important disseminators. From the perspective of a marketing department it is much easier to work with a small group of teachers to get pupils and students to opera than to work directly with the young audience. On the other hand opera houses are highly motivated to help teachers and schools to keep the arts in the school curriculum. In many countries (e.g. Germany, Sweden, Finland) there are tendencies to reduce the arts in schools to a minimum. In Germany (Baden-Württemberg) for example there is also a discussion to ask young people to choose between music, fine arts and sports.)

In addition one could also observe in different European countries a movement of (so-called) "high-culture" institutions back into the community. In the U.K. for example the opera house must engage in the field of arts education otherwise they would not get any financial support. In Barcelona the opera house has built a big education department after the Gran teatre del Liceu burnt down. The institutions are searching for a social and political legitimation for getting subventions and they are conscious about there social and political responsibility in the community.

Another reason for developing the seminar "Let's work with opera!" was that we could state a big diversity in the way opera education departments cooperate with teachers and school institutions. We got to know that a practical seminar could help to intensify the understanding of differences and similarities of opera education models.

But not only the education departments diverge in their way of working: Schools and opera houses are principle different institutions with different aims and objectives, different rules, timings and philosophies. It is obvious that the relationship between opera houses and schools is full of

- tensions
- opportunities
- and conflicts

as their way to look at children, to look at learning processes.

In addition to this divergence there is an existing diversity between the European countries, their opera tradition and their education systems.
One example: In Germany „Opera" is part of the curriculum in every school form. So the question of „why?" exists on another level because as music teacher you are ask to teach opera. So the focus is more on the „how"-question.

© Markus Kosuch, August 2003

Last but not least the working group 2 favoured the idea to implement a practical workshop and to combine it with theory and discussion because we could identify the tendency in most of the education departments that practical workshops are an important tool in the cooperation between opera and schools.
So working group 2 decided to create the seminar "Let's work with opera!" with the aim to compare three different and firmly established opera education methods working with members of the education department and teachers (February 2003)

In the design of the seminar we took in account methods or approaches that are

- linked to repertoire
- not linked to repertoire

2.2. Aims and objectives

The seminar

- explored the potential of opera in formal education context with specific focus on work with students aged 12-15 and in case of a link to the repertoire (approach 1 and 2) we worked on *Le Nozze di Figaro* by Wolfgang Amadeus Mozart.
- focused on three different approaches of opera education you could work with in schools
  1. **Repertoire and creativity - (La Monnaie) *Belgium***
  2. **Dramatic Interpretation of Music Theatre - repertoire and skills (University of Oldenburg and ISIM - Institute for dramatic interpretation of music theatre) *Germany***
  3. **Creating an opera scene in the classroom - not linked to repertoire – (Royal Opera House/ Welsh) *Great Britain***
- gave a practical insight into different methodologies and will compare their aims and objectives

The seminar offered the opportunity to

- experience these three different approaches in practical workshops
- learn new skills which could be used in projects and school lessons across Europe
- exchange and reflect on the difference and similarities of these approaches
- learn something about the academic background of each method – brief context of aims and hypothesis of each approach
- take part in transfer orientated discussions: How could we work with these approaches in different countries?
- consider the value of opera education in schools
- get practical tools and impulses, which could be used and had already been used in opera education in schools.

© Markus Kosuch, August 2003

3. Evaluation tools, the structure and the program

3.1. Evaluation tools

RESEO is a network of opera houses of more than 15 European countries. So we decided to evaluate the seminar not only from one point of view but from different perspectives

To evaluate the seminar WG2 decided

a) to invite an external independent evaluator – Renee Smithens; UK (see 6.1.)
b) to ask an academic observer from France – Professor Alain Kerlan, University of Lyon – to give us his point of view of what happens during the seminar (6.3.)
c) to take a summary with a focus on the similarities and differences of the three approaches of Markus Kosuch – WG 2 leader, responsible for the seminar design and facilitator (6.3.)
d) and to integrate a summary of the observations of Paul Reeve, Royal Opera House; UK (see 6.4.)

a) For the main evaluation – using questionnaires - we invited Renee Smithens - an independent freelance arts management consultant based in the U.K. In 2002, she undertook a similar evaluation of RESEO Working Group 4's project "Artist training and artist development"

Markus Kosuch – as working group 2 leader – briefed her and asked her to integrate the following aspects into the evaluation.
To find the starting point for evaluation we need to know

- how teachers and members of the opera see and value their existing relationship between opera and school
- if opera is part of the school curriculum in general and especially in the age between 12 –15
- something about the quality of co-operation between the institutions „school" and „opera".

We wanted to know what kind of experiences the teachers and the opera departments had with the different practical approaches we offer in Toulouse.
We want to know if they take impulses to

- intensify the co-operation between opera and school
- change the quality of co-operation after „Let's work with opera!"
- work in future lessons or projects with elements of one of the three approaches of „Let's work with opera!"

© Markus Kosuch, August 2003

So following the evaluation of the seminar of WG 4 we would like to ask the following questions after the seminar:

- What did you appreciate?
- What have you learnt?
- What would you have liked?
- Which impulses you would like to integrate in your future teaching? (teachers)
- Which impulses you would like to integrate in future opera projects?

b) Professor Alain Kerlan, University of Lyon was invited by Valérie Mazarguil to give us an academic feedback on his observations. So in away he gave us the "French" point of view of what had happen during the seminar. (See 4.2.)

c) Paul Reeve contributed with his summary to the evaluation, because he was intensively integated into the development of the seminar. He gave al lot of impulses from his academic background.

Handout material

Beside the evaluation from different perspectives WG 2 decided to prepare a handout material to each approach for the participants:
This material had been handed out to the participants of the training „Let's work with opera!". It had been translated it in English and French. The material served as base for the workshop. The material had to be so well elaborated and structured, that teachers could work with it.
We decided to work 5 to 6 hours with every approach and every lesson should last 45 – 90 minutes. So the workshop leaders had been asked to develop this material following the structure below.

Structure of the handout material

1. Short description of the methods you are working with and three main aims and objectives in general of the approach/ method. *(One page)*
2. Lesson 1 – 5 (5 hours)
   A) Main aims and objectives and content of the lesson *(key messages)*
   B) Short description of the exercises or activities you plan to do
   (From the point of view of the workshop leader so that the participants could use this description as a guide for their own lessons.)
   C) Material needed for these exercises or activities:
   (Libretto extracts, music, words etc.)

- Literature if available

© Markus Kosuch, August 2003

3.2. Responsibilities of the project

The members of the WG 2 have created the idea for this practical seminar. They took an impulse of WG 4 (artist training) that have realised an artist training in London in September 2002.

In the following table you could read about responsibilities for the different levels of the seminar:

Organisation in Toulouse, locations, funding in Toulouse	Valérie Mazarguil; Theatre du Capitol
Seminar design and structure	Markus Kosuch in cooperation with WG 2
Evaluation questionnaire	Renee Smithens in cooperation with Markus Kosuch and Paul Reeve
Facilitator of the seminar	Markus Kosuch
Budget	Luke O'Shaughnessy (RESEO)
Organisation of inscription and of the translator	Isabell Joly (RESEO)

3.3. Time-schedule of the whole project and evaluation process

December 2001	Starting point of the idea for "Let's work with opera!"
April 2002	Decision on the three practical approaches
October 2002	Handout materials for the three approaches were ready for translation
November 2002	Final program and first inscription
January 7, 03	Final inscription
January 15, 03	Renee Smithens produced draft questionnaires for Markus Kosuch, discussion with WG 2
January 31, 03	Finalised questionnaires to Markus Kosuch and Isabel Joly for translation
February 10, 03	Participants of the seminar received the questionnaires in French and English
February 28 - March 1, 03	**Seminar in Toulouse "Let's work with opera!"**
March 10, 03	Deadline for completed questionnaires to Renee
March 17, 03	Any translating required to be completed and translations returned to Renee Smithens
March 31, 03	Observation of Prof. Kerlan
April 10, 03	Evaluation report of Renee Smithens to Markus Kosuch
May 2003	Summary of Paul Reeve to Markus Kosuch
August 31, 03	Report to RESEO

© Markus Kosuch, August 2003

3.4. Structure of the seminar

Structure of the seminar - overview

Thursday	Friday	Saturday	Sunday
Travel Welcome Lunch 12.00 h	***Dramatic Interpretation of music theatre – University of Oldenburg and ISIM[2] (Germany)***	***Creating opera in the classroom – Royal opera house/ Welsh National Opera (Great Britain)***	Travel home
Repertoire and creativity – La Monnaie (Belgium) Practical workshop Academic background Sharing Discussion	Practical workshop Academic background Sharing Discussion Comparison	Practical workshop Academic background Sharing Discussion Comparison	
	Free	**Feedback and evaluation** End 20.00 h	

[2] ISIM = Institute for Dramatic Interpretation of Music Theatre

© Markus Kosuch, August 2003

3.5. Program of the seminar

All the participants took part together in the three different workshops - workshop and discussion alternated.
The common experiences in the practical part were used as a base for a profound discussion.
In the following table you could see the schedule of the three days. We worked 5 hour on each approach and had 1-2 hours to share the experience.
All participants worked in one group during the workshop. The workshop had been translated simultaneously into French or English. The sharing of experiences took place in small - French or English spoken - groups who reported back a summary to plenary discussions.

Thursday February 27, 2003

Time	Content	Other	Location
Morning	Arrival of the participants		
12 h	**Welcome reception at the Théatre du Capitole + aperitif**		Théâtre du Capitole
13.30 –18.30 h	Workshop 1 **Repertoire and creativity** Royal Théâtre de la Monnaie (Belgium)	Leaded by Sarah Goldfarb Including ½ h the academic background of the methodology	Conservatory
19 – 20 h	Sharing experiences and discussion on the first approach: • Questions • needs • opportunities • difficulties	Leaded by Markus Kosuch	Théâtre du Capitole
From 20 h	Dinner in a restaurant		

Friday February 28

Time	Content	Other	Location
2. Day			
9 –16 h with a lunch break	Workshop 2 **Dramatic Interpretation of Music Theatre** Institute of Dramatic Interpretation of Music Theatre and University of Oldenburg (Germany)	Leaded by Rainer O. Brinkmann Including ½ h the academic background of the methodology by Prof. W.M. Stroh	Conservatory
16.30 –17.30 h	Sharing experiences and discussion on the second approach: • Questions • needs • opportunities • difficulties	Leaded by Markus Kosuch	Théâtre du Capitole
17.30 –18.30 h	Comparison of the two different approaches	Leaded by Markus Kosuch	Théâtre du Capitole
From 20 h	Free Evening		

© Markus Kosuch, August 2003

Saturday March 1, 2003

Time	Content	Other	Location
3. Day			
9 – 16 h with lunch break	Workshop 3 **Creating Opera in the Classroom** Welsh National Opera and Royal Opera House (United Kingdom)	leaded by Hanna Cornway and Harry McIver, including ½ h the academic background of the methodology by Paul Reeve	Conservatory
16.30 –17.30 h	Sharing experiences and discussion on the third approach: • Questions • needs • opportunities • difficulties	leaded by Markus Kosuch	Théâtre du Capitole
17.30 –19.30 h	Comparison of the three different approaches Evaluation and summary of the training	Evaluation and transfer discussion leaded by Markus Kosuch	Théâtre du Capitole
19.30 – 20 h	Closing the meeting		Théâtre du Capitole
From 20 h	Free Evening		
End of the training/meeting			

The conception and programme of "Let's work with opera" was a starting point for future seminars where approaches of opera education could be shared and compared to intensify the cooperation between opera and schools on a European level.

© Markus Kosuch, August 2003

4. The three approaches

WG 2 had chosen the following approaches because they cover a wide spread field of opera education.
They are from three different countries – Belgium, Germany and France
Two of them are linked to the opera repertoire (1. and 2) and one approach is not linked to repertoire.

4.1. Opera and creativity - Belgium
4.2. Dramatic Interpretation of Music Theatre - Germany
4.3. Creating an opera scene in the classroom – UK

The details and the whole handout materials could be seen in the attachments on a CD-ROM.

The following parts 4.1. to 4.3. are extracts of the handout material. The authors of the texts are named at the beginning of each chapter.

© Markus Kosuch, August 2003

4.1. Opera and creativity - Belgium

SERVICE EDUCATIF DE LA MONNAIE – EDUCATIEVE DIENST VAN DE MUNT

Toulouse 03

RESEO - Let's work with Opera - Toulouse 2003 written by Sarah Goldfarb and Sabine de Ville

I – Courses at the Monnaie Theatre

Our courses are designed for teachers and students in Teacher Training. They usually take place over three days, preferably at the Monnaie. It is possible to organise them in a school or other venue if requested. The sessions can be organised with great flexibility.

If the main aim is to work on the voice and body, the VOICE and VOICE-MOVEMENT sessions would be particularly appropriate.

If the priority is to introduce the medium of opera in a practical and creative way, then the session OPERA would be the most useful; this largely supports what is on offer in the Toulouse session (for further details see later).

If the main aim is the discovery of the staging of opera, the history of opera or a particular theme, the course can comprise one day of theory followed by two days of workshop. Those courses aimed specifically at teachers always include a visit to a working rehearsal.

The aim is to allow students and teachers, through their personal experience, to discover if, by taking part in the musical and artistic creative process, this can feed into their practical teaching.

The Educational Department at the Monnaie organises around thirty of these courses every season.

© Sarah Goldfarb and Sabine de Ville; Feb. 2003

II - Repertoire and Creativity.
Based on « Le Nozze di Figaro » by W.A. MOZART

Course leader: Sarah GOLDFARB
Belgian musician. She has worked in England as a performer, composer-choreographer and teacher since 1990. She won first prize for flute and chamber music at the Royal Conservatory of Brussels and won a scholarship to the Guildhall School of Music and Drama. She finished a master's in composition in 1996 at the City University, London. She then trained as a dancer (Dance Movement Therapy) at the Laban Centre for Movement and Dance. She is a certified therapist and accompanist from the Regent Park College. Nowadays she is involved in everything from composition and choreography to educational projects. Her work looks to develop a language that can encompass sound, the visual and the kinaesthetic. She has been working with the Educational Department at the Monnaie since 1999 and has created and run several Opera projects involving children.

A. Aims and methods of the course:

Aims:
To invite the teacher to construct a new score from an analysis of the musical structure of the work being studied. The aim of this is not to change teachers into composers of genius but to submerge them in the music through the experience of creating. Through this it is hoped they will see how they can transfer this experience to their teaching methods.

Method:
The following principle underlies the course: everything that is to be taught must first have been lived and experienced at a personal level.
The course leader will, of course, have prepared the sessions in great detail but will always leave room for the unexpected and spontaneous.
The session is built on close examination of the work or partial work to be studied. The participants are guided to deliver musical and theatrical proposals within the framework defined at the beginning of the session.
The course leader will then sort and select these proposals and create a whole from the material provided by the participants.

This method, if it can be called a method, will:
1. fine tune students powers of observation
2. define a framework within which students will develop their powers of creativity
3. give shape and form to the whole from the ideas developed.

The experience must be a positive one:
- everybody must find their role within the group
- the final composition of the group must aim for cohesion.

© Sarah Goldfarb and Sabine de Ville; Feb. 2003

4.2. Dramatic Interpretation of Music Theatre

***Dramatic Interpretation,* A Pedagogical Concept for Musical Theatre** (by Rainer O. Brinkmann, Markus Kosuch, Prof. Wolfgang Martin Stroh)

Sequence of presentation

Introduction
↓
Lessons 1-5
Practising the methods
("Figaro")
↓
Brainstorming on results:
goals, justification and
possible use of the methods
↓
The concept of *Dramatic Interpretation*
↓
Assessment

Introduction

The concept of *Dramatic Interpretation* was developed for music classes in mainstream schools. It is widespread in Germany and is nowadays the only didactical concept allowing music teachers to fully explore operas, musicals and plays with school classes. The purpose of the concept is to explain concrete topics of musical theatre pieces from a musical and stage direction point of view and to awaken the general interest of school kids for musical theatre. For that purpose, priority is given to internal work with the whole class before moving on to the elaboration of a public performance.

If allowed by local circumstances, pupils will sometimes be motivated by such music classes to go see a real opera performance. Such a visit to the opera is however not the purpose of the course; it is just a positive side effect of *Dramatic Interpretation.* A few German opera houses have seen an opportunity in this process and provide teachers with on-going training seminars during which the *Dramatic Interpretation* of a real production is being presented. But on-going training provided by other types of institutions is even more widespread than on-going training provided by opera houses. In such training courses, teachers can first experience the implementation of the concept of *Dramatic Interpretation* from the point of view of the student. And as long as this mostly fun experience is supported by some theory and some degree of methodological training, it is possible for teachers to do *Dramatic Interpretation* with a school class.

Teachers' activities

Experiencing the
concept from the
students' point of view
↓
Theorisation of results
↓
Methodological
training
↓
Classes
↓
Visit to the opera

Today, we shall look at the two first steps. First, we will run through some extracts of the *Dramatic Interpretation* of "Le nozze di Figaro" with you (Lessons 1-5). You need to put yourselves in the shoes of students. Then you will leave that role of "student" and discuss the objectives, justifications and possible usages of such methods with us on the basis of videos and pictures from previous activities. Finally, we shall introduce you to the concept underlying these methods; we shall explain it to you and discuss some aspects of its assessment.

© Rainer O. Brinkmann, Markus Kosuch, Prof. Wolfgang Martin Stroh; Feb. 2003

Structure of the workshop on Dramatic Interpretation

Lessons 1 - 5 leaded by Rainer O. Brinkmann following the phases of Dramatic Interpretation

i. phase: warm-up
ii. identify with a character
iii. dramatic-musical work
iv. distancing from the character
v. reflection

Brainstorming on Methods

The different methods were photographed or filmed. By looking at pre-selected pictures or video sequences, objectives, justifications and possible usages of the different methods can be introduced.

The Concept of *Dramatic Interpretation*

Getting acquainted with the emotions and the characters, protection of the roles of each person
Working on the attitude towards music
Stage play and "constructivism"
Result and experience, learning through experiences

Assessment

Research issues
The Reseo Project
Expectations about the Toulouse meeting

© Rainer O. Brinkmann, Markus Kosuch, Prof. Wolfgang Martin Stroh; Feb. 2003

4.3. Creating an opera scene in the classroom – UK

LIVE OPERA IN THE CLASSROOM!
Notes from the workshop on 1st March 2003 designed and lead by
Paul Reeve, Hannah Conway & Harry McIver
The Royal Opera House & Welsh National Opera

Introduction

Opera education has developed into a significant movement in the UK over the last 20 years. All of the nationally funded opera companies have full-time education departments and many of the smaller companies undertake education work in some form.

Certain distinct trends have emerged in the work undertaken. This session aims to explore one of them. In considering it, it may be significant to consider the educational context in the UK: namely that opera does not appear on the statutory National Curriculum (ie what teachers *have* to teach by law). Music and Art & Design do appear. Drama and creative writing are elements of the English curriculum.

This session

This session aims to give a "taster" of an approach to introducing opera into the school classroom.

The emphasis will be on a creative process. The goal will be to create elements of an original opera - story, music, words and drama - but the opera (product) is a *vehicle* for the teaching and learning that takes place through the process of creating it.

The leaders assume the role of **facilitators**, guiding participants through a creative process. Whilst the route needs to be planned to an extent, much of their work is about responding spontaneously to the group's responses and ideas.

In order to contrast with other approaches being explored during this seminar, we will not use a piece of classical repertoire as the starting point but instead start with a "blank canvas" and create an original story. There are many methods that can be used to achieve this ; we will experiment with one.

NB: Many projects adopting this sort of approach would include a visual design element. This is of course a vital part of opera as an art form. Its relationship and integration with music, words, story etc can provide a rich vein of exploration and learning. During this session there will be little or no work on visual design, due to time constraints.

© Paul Reeve, Hannah Conway & Harry McIver; Feb. 2003

Rationale

Opera is in essence the fusion of raw materials - music, words, action, image - to create a storytelling art form that adds up to far more than the sum of its individual parts. This approach takes those raw materials and process of fusion, and *uses them as a tool*. In other words, opera is the medium or vehicle for achieving aims and outcomes that are concerned with wider issues than the art form itself, such as creativity and self-expression.

Many UK opera education projects do of course seek to increase people's understanding and appreciation of opera (the genre as represented by the repertoire performed by opera houses across Europe and specific works within it). That is *not* a primary aim of this approach. Learning about the classical repertoire would only be a secondary outcome.

Aims for this approach might include contributing to:

- The acquisition of thinking & problem-solving skills
- The development of creativity, imagination and the capacity to experiment and innovate
- The enhancement of communication and social skills (teamwork, group negotiation)
- The enhancement of listening and observation skills
- Increases in self-esteem, self-worth and self-confidence

None of these aims is directly related directly to opera, or even art generally: hence referring to opera as a "tool" or "vehicle". Further aims are more closely related to the art form. These may include:

- Growth in aesthetic judgement-making and critical skills
- Changes in attitude and motivation towards the arts/the art form of opera
- Development in skills associated with the art form (eg singing, performing, composing, lyric writing, art & design)

Whilst the lists provide a broad overview of what this approach to opera education seeks to achieve, each individual project or workshop would of course have its own specific aims, objectives and anticipated outcomes.

This approach is delivered via:

- Practical work in which young people actively participate in an artistic process that involves some or all of opera's raw materials (ie drama, music, visual design). Particular emphasis is placed in that process on the way those individual elements can combine and inter-relate to tell a story.

The work has two principal strands:

- The creation of *original* material by the participants, facilitated by the teachers/leaders (**process**)

© Paul Reeve, Hannah Conway & Harry McIver; Feb. 2003

- The performance/presentation of that material (**product**)

The balance between those elements can vary from project to project: some can focus predominantly on the process of creating material, with any performance of it being seen as less important; others involve material being generated very quickly, with the majority of time being devoted to its presentation and performance (and skills necessary to achieve it).

Repertoire or not?

Work that adopts this approach will frequently be linked to a piece of classical opera repertoire (eg *Le Nozze di Figaro*), which will provide the initial starting point or stimulus for creative work. There can be many starting points: story (or a particular moment of the story, eg a man engaged to be married is confronted by a woman who says he is already legally obliged to marry her), character (eg an aristocrat who abuses his power and position), relationship (eg master and servant), theme (eg the status quo of society, mistaken identity, jealousy), location (eg a garden at night) etc.

The value of using repertoire in this way - as a resource from which to take ideas - is that it gives a defined starting point and also that links can be made between the subsequent creative work produced by students and the opera itself. This can enable such work to achieve two outcomes:

- The realisation of aims as outlined above
- Introducing a specific opera and enabling students to gain some sense of "ownership" of it

For education departments in opera houses involved in such work there is an obvious benefit here, in that it enables a clear relationship to be seen between the company's repertoire being performed on its stage and its education work taking place in schools.

However, we have suggested that the primary aims of such work are not to access the classical repertoire and this approach is offered to teachers who will not have the same aims and agendas as opera houses. The starting point for creative work can therefore be in itself as creative as a teacher wishes: a picture, a piece of music, an historical event, a newspaper article etc.

Whatever the initial starting point, one aim will usually be to use it to help generate a story.

The first stage of the Royal Opera House's *Write an Opera* programme, for instance, involves a method of identifying a *theme*, based on students' own concerns and experiences, and creating a story and set of characters based on that theme. The writing of libretto and music and the design all stem from that initial work.

NB: It is also interesting to note that, for professional opera companies and artists, this area of work can provide an opportunity to "experiment" with the raw materials of opera: to challenge classical definitions and create new ones, redefining what opera can be.

© Paul Reeve, Hannah Conway & Harry McIver; Feb. 2003

5. Participants – members of opera education departments and teachers

The seminar was open to 15 members of education departments in opera houses and 15 teachers who are interested in and/or have had some experience of work in opera education. WG 2 had limited the number of participant to maximum 30 people because we wanted to work in one group.

12 opera companies from 9 European countries met in Toulouse to work practically on the three different opera education methods.
Le Théâtre du Capitole and the city of Toulouse hosted the training seminar «Let's work with opera » from Thursday 27 February until Sunday 2 March 2003.
In the seminar

- 11 members of education departments in opera houses (mostly working in the field of administration),
- 4 members of opera houses (one artistic director, one head of dramaturgy, one project coordinator and one artist of the chorus) and
- 12 teachers who are interested in and/or have had some experience of work in opera education

worked together for three days.

5.1. List of opera houses

The following opera companies participated and brought in one or two teachers:

Country	Opera House	Number of teachers
Belgium	La Monnaie Brussels	1
Denmark	Royal Danish Opera Copenhagen	-
Finland	Finnish National Opera Helsinki	1
France	Théâtre du Châtelet Paris	1
	Theatre du Capitol Toulouse	2
Germany	Bayrische Staatstheater München – Theater und Schule	2
	Staatsoper Stuttgart	-
Hungary	Hungarian State Opera House	1
Portugal	Casa da Musica Porto	1
Sweden	Vadstena Akademien	1
United Kingdom (UK)	Royal Opera House London	1
	Welsh National Opera	1

© Markus Kosuch, August 2003

5.2. List of participants

OPERA COMPANY	NAMES	TITLE/ Who's who?
Bayrische Staatstheater Germany	**BRÖLL Monica**	Teacher, primary and middle school *(religion, choir, music, German, art, science)*
	KOCH Regine	Head of the education department "Theatre and school"
	SCHULZE Christina	Teacher, academy for students *(music, music dramaturgy, theatre history)*
Casa da Musica Portugal	**CASTRO Maria-Antonia**	Teacher, general public school (from10 to 16) (*music, interdisciplinary workshops , civic education)*
	NEVES Fausto	Coordinator of the education department
Finnish National Opera Finland	**LAURIO Ulla**	Head of Oop (activities for children and young people)
	PIRHONEN Pauliina	Teacher, primary & secondary & upper secondary school *(music, math, finish)*
Hungarian State Opera Hungary	**ALTER Katalin**	Teacher, teacher training college within the opera house *(chamber music, singing)*
	BAK Noemi	Manager, International programs
La Monnaie Belgium	**DE VILLE Sabine**	Responsible of the education department
	GERTMANS Roland	Pedagogical inspection service: inspector of the music lessons for mainstream and technical secondary education (*music, communication, expression, corporal, vocal and verbal creativity)*
Le Châtelet France	**KAYAS Lucie**	Responsible of the education department
	MASSINI Anni	Local education authority of Paris, teacher, Collège (=junior high school)(secondary education), *music*
Royal Danish Opera Denmark	**ENGELBRECHT Henrik**	Head of dramaturgy
Royal Opera House UK	**REEVE Paul**	Head of schools and youth learning
	SMART Kevin	Teacher, middle deemed secondary school *(head of music)*
Staatsoper Stuttgart Germany	**ZACCONI Cecilia**	Responsible of the education department
Theâtre du Capitole France	**JARRY Hélène**	Responsible for the cultural mission of the national education ministry
	MAZARGUIL Valérie	Responsible of the education department
	GODFROID, David	Professional member of the chorus, head of the master's class of the Capitole
	ARMAND, Delphine	Special assistant (teacher) of the conservatoire of Toulouse *(music, chorus)*

© Markus Kosuch, August 2003

Vadestena Academy Sweden	**LANDE Margot**	Project manager, youth opera
	ANDERSSON HOATSON Carina	Teacher, compuls. school (10 – 16 years old students) *(music, football)*
	SPANGENBERG Nils	Artistic director, teacher (summer opera for young people)
Welsh National Opera UK	**MORGAN Kate**	Teacher, head of music
	MC IVER Harry	WNO Max project leader
	COURT Deborah	Coordinator Max

RESEO Network	**O'SHAUGHNESSY Luke**	Project Leader (UK)
	KOSUCH Markus	Working Group 2 Leader (Germany)
La Monnaie Belgium	**GOLDFARB Sarah**	Workshop Leader
ISIM Germany	**BRINKMANN Rainer**	Educationalist for music theatre (Musiktheaterpädagoge)
Welsh National Opera UK	**CONWAY Hanna**	Workshop Leader
Evaluator UK	**SMITHENS Renee**	Evaluator
Interprètes Belgium	**ECKAUT Frieda**	Interpreter
	VANSTALLE Christine	Interpreter
University of Oldenburg Germany	**STROH Wolfgang M.**	Professor of music
University of Passau Germany	**MILLING Hanna**	Assistant, student of "Sprachen-Wirtschafts-und Kulturraumstudien" (studies of languages, culture - music, arts, sociology, politics, history - and economy)

© Markus Kosuch, August 2003

6. The results of the workshops

The results of the seminar you could read on four different perspectives and focuses

6.1.evaluation report by Renee Smithens (an independent freelance arts management consultant based in the U.K.)
6.2.observations by Prof. Alain Kerlan (university of Lyon; France) with academic impulses on the reflection of the seminar
6.3.similarities and differences of the three approaches by Markus Kosuch (working group 2 leader, RESEO; Germany)
6.4.summary by Paul Reeve (Royal Opera House; U.K.)

6.1. evaluation report by Renee Smithens (an independent freelance arts management consultant based in the U.K.)

On the following 33 pages (pages S 1 to S 33) you could read the evaluation report of Renee Smithens.

© Markus Kosuch, August 2003

An Evaluation of the RESEO Seminar

Let's work with opera!

27 February- 2 March 2003
Toulouse, France

a report by Renee Smithens

CONTENTS

	Introduction	2
1	The Evaluation Process: Aims and Objectives, and Methodology	2
2	The Position of Opera within ***Let's work with opera!*** Participating Countries	3
3	The Seminar: ***Lets work with Opera!***	15
4	Response to the Seminar ***Let's work with opera!***	23
5	Main Findings of the Evaluation	31

Appendix A Questionnaire for teachers attending the seminar
Appendix B Questionnaire for representatives of opera houses attending the seminar

INTRODUCTION

This evaluation report, commissioned by RESEO, the European Network of Education Departments in Opera Houses, has been researched and written by Renee Smithens. The main focus of the work is on RESEO Working Group 2's seminar ***Let's work with opera!*** which was held in Toulouse, France, 27 February to 2 March, 2003.

The report is presented in five sections. The first describes the evaluation process, its aims and objectives. The second section presents a snapshot of the position of opera in education, specifically focusing on the twelve to fifteen year age range, from the different perspectives of the representatives from nine countries who participated in the ***Let's work with opera seminar!*** This includes teachers, educationalists and those working in opera house education departments.

Section three will present a brief summary of the seminar and an analysis of the response to each of the three methodologies presented. Section four provides a summary pf the response to the seminar in its entirety, arrived at through the evaluation of post-seminar questionnaires and a concluding 'plenary' session. The final section of the report is a summary of the key issues/main findings resulting from the seminar ***Let's work with opera!***

1 THE EVALUATION PROCESS: AIMS AND OBJECTIVES AND METHOLOGY

In the course of its deliberations, RESO Working Group2 has considered the many forms of co-operation between opera houses and schools, how these relationships vary from country to country and within countries, and between all opera houses and schools.

The main aims and objectives of the evaluation are as follows –

1 To better understand the place of opera education in the national context of the education of young people aged twelve to fifteen years. This includes getting background information from teachers in schools on-

- the kind of work the teachers are doing in the field of opera education
- whether opera is part of the school curriculum, compulsory or optional, and
- how teachers would describe the existing co-operation between schools and opera houses

From the perspective of those working in the education departments of opera houses, or delivering opera education work on behalf of an opera house, though not necessarily in the context of an education department, our aim in the evaluation was to understand-

- the kind of opera education work being done with/on offer to teachers and schools
- if teacher training is part of the task or mission of the opera house

- how the opera house would describe its relationship/s with schools in developing education work

From both the perspective of the teachers and the opera houses, there is an interest in understanding the perceived value of opera education in schools.

2 The second aspect of the evaluation focuses on participation in the seminar ***Let's work with opera!***, its success in delivering the aims and objectives set out in the promotional material distributed to opera houses and, via them, to teachers in schools. The evaluation seeks to determine whether participants valued the training in the three methodologies, the interaction with colleagues/participants, and the overall ethos of the seminar.

3 And finally, the evaluation considers the longer-term outputs and outcomes of the seminar-

- will the introduction to and brief training in each of the three methodologies change the participant's – either opera house education worker or teacher – perception or appreciation of the value of opera education
- has participation in the seminar likely to change the participant's practice, either opera house education worker or teacher; is the participant likely to integrate any or all of the methodologies into his/her work.

The evaluation was mainly undertaken through self-completion questionnaires distributed via e mail to all participants two weeks prior to the seminar. Further copies of the questionnaires were available at the seminar. Two questionnaires were produced, one for opera house education workers and the other for teachers, and both were available for completion in either French or English.

Further information was gathered from participants in the course of evaluation sessions undertaken at the end of each of the seminar's three days.

2 THE POSITION OF OPERA WITHIN *LET'S WORK WITH OPERA!* PARTICIPANT COUNTRIES

Thirteen opera houses sent representatives of their own companies to the seminar, and they 'invited' eleven teacher/participants.

The breakdown of participants in the ***Let's work with opera!*** seminar is as follows. The size of the opera houses' Education Departments/staff provides a good indication of their resource commitment to education work.

TABLE 1 **PARTICIPANTS IN THE *LET'S WORK WITH OPERA!* SEMINAR**

Country	*Participating Opera Houses*	*Size of opera House Education Department*	*Participating Teachers*
Belgium	Theatre de la Monnaie, Brussels (2)	3 full time, 35 casuals inc actors, singers, musicians, musicologists	Yes
Denmark	Royal Danish Opera, Copenhagen	No full time staff, only freelance animateurs	-
Finland	Finnish National Opera, Helsinki	3 fulltime staff, 50 freelance artists and animateurs	Yes
France	Théatre du Capitole, Toulouse (2)	1 full time, occasional workshop leaders	Yes
	Théatre du Chatelet, Paris	2 part time staff – music teacher + pianist/musicologist	Yes
Germany	Berliner Staatsoper Unter den Linden, Berlin	1 full time specialist, an assistant, + occasional staff/interns	-
	Einrichtung der Bayerischen Staatstheater, Munich	2 part time + 6 freelance	Yes (2)
	Staatsoper, Stuttgart	4 people, full time project officer, playwright and music director	-
Hungary	Hungarian State Opera, Budapest	No education department	Yes
Portugal	Casa da música, Porto	1 full time co-ordinator, 2 part time teachers	Yes
Sweden	Vadstena Akademien (2)	No education department, but all staff are engaged in education work	Yes
United Kingdom	Royal Opera House, London	11 full time staff working in opera, ballet and orchestral education + freelance artists + animateurs	Yes
	Welsh National Opera, Cardiff (2)	4 full time staff + freelance artists inc members of orchestra + chorus	Yes

** the bracketed figures indicate more than 1 person from the opera house or schools attended the seminar.

TABLE 2 **THE POSITION OF OPERA WITHIN THE NATIONAL CURRICULUM AND ITS DELIVERY WITHIN INDIVIDUAL SCHOOLS: THE TEACHERS' PERSPECTIVE**

The following table presents on overview of the position of opera education within the National Curriculum of each country. It is important to note that this may vary within individual states or regions. The table also summarises the participating teacher's approach to his/her work, their use of the three methodologies presented in the ***Let's work with opera!*** seminar. The final column presents information on how many teachers within the school are involved in opera education, and the estimated percentage of students aged twelve to fifteen years within the school who would have experience in opera education activities.

Country	*Position of opera within the National Curriculum*	*Nature of the teacher's work*	*Use of the 3 techniques*	*Opera in school/s: Number of teachers involved % of students participating*
Belgium	Opera is included in the national curriculum from the age of 8 years It is an optional subject, based within the music curriculum. Most young people would experience opera through the school.	Teaching is sporadic, no regularity and sometimes none at all. Work mostly based on excerpts. Using opera in other subjects is very patchy and not often	1 no 2 yes, often 3 no	No information
Denmark	No information provided			
Finland	Opera is not included in any grades	Students have participated in student operas, music students have participated in *Cosi fan tutte*; one class of 9th graders has been involved in an opera project lasting 6 years	1 no 2 yes 3 no	3 teachers in the school are involved in opera education 25 – 30% of students
France	National curriculum includes opera as a compulsory subject (1 hr/week) from age 11 years as part of drama in music, works of solo voices and/operatic works (depending on year) All students have exposure to opera study.	Teaching of opera happens 3,4,5 times a year and mainly using excerpts. Students are taken to local productions. Opera may be used in the teaching of other subjects.	1 no + yes 2 yes + yes 3 yes + no *(2 replies)*	4 teachers (music, arts, history, French/Latin) 20 – 30% of students *(No information from 1teacher)*

Country	*Position of opera within the National Curriculum*	*Nature of the teacher's work*	*Use of the 3 techniques*	*Opera in school/s: No. of teachers involved % of students participating*
Germany	This may vary from state to state. It appears to feature as an optional subject in the primary school curriculum and as a compulsory subject in the middle and grammar schools' curricula. It is mainly based within the music curriculum, but is encouraged in other subjects including foreign language teaching. Most young people will experience opera education, but the extent of this may depend on the teacher's enthusiasm.	It varies; opera can form a large part of the school choir's work; students are taken to the opera possibly two or three times/year; opera is not used in other subjects except possibly music, German and art	1 yes + yes 2 no + no 3 no + no *(2 replies)*	3 teachers in 1 school and 5% of students through school choir. *(No information from 1teacher)*
Hungary	-no included in curriculum -optional study if it is studied, it is within the music curriculum -it's unlikely that most young people would experience opera education	Not known	Not known	No information
Portugal	-not mentioned in national curriculum -an optional subject, based in the music curriculum - not usually studied by young people	The teacher/school has not worked with opera	1 no 2 yes, often 3 no	No information
Sweden	-very little is likely to be taught about opera, and if it is, it is within the music curriculum. Many pupils have experienced music theatre after their 3rd year in school	This music teacher's students have 6 hrs/week of music. Students listen to and discuss opera but rarely see productions.	1 yes 2 no 3 no	2 music teachers 20% of students through music classes
United Kingdom	Opera is not an explicit part of the national curriculum. It's teaching is very ad hoc depending on the teacher and school. Most young people are unlikely to have experience of opera education	Work in opera is very limited and there are links with ROH + WNO; work may take place in music and drama; students <u>may</u> see a production once a year. Opera is not part of other subjects.	1 no + yes 2 no + no 3 yes + no *(2 replies)*	2 teachers explicitly; 6 familiar with philosophy 15% of students 3 teachers, though with very little access to opera; 20% of students

The following table provides an overview of the various teachers' relationships with the opera houses with whom they work, the nature of the collaboration and the ability of the opera houses to meet the opera education needs of the schools from the teachers' perspective.

TABLE 3 THE NATURE OF SCHOOLS' RELATIONSHIPS WITH OPERA COMPANIES IN EACH COUNTRY

Country	*Opera Company/companies with whom the School works*	*Do Teachers work with the Company?*	*Does the Company meet the School's need/s in opera education?*
Belgium	Mainly with La Monnaie, sometimes with the opera of Wallonie; often take students to productions; work with education department but not often enough; work with companies depends on school's needs	Not specifically. It's more about learning new pedagogical approaches to access culture in general.	The work is still being developed.
Denmark	No information		
Finland	Works with Suomen Kansallisooppera and Finnish National Opera very regularly. Students are taken at least once per year.	Yes	Yes, we are very happy to have such active co-operation with Finnish National Opera
France	1 respondent often works with theatre du Chatelet and sometimes with National Opera of Paris. *(only 1 reply)*	No, but we hope to do so in the future *(No information from 1 teacher)*	We are lucky, Chatelet always offer very interesting and innovative approaches *(No information from 1 teacher)*

Country	*Opera Company/companies*	*Do Teachers work with the Company?*	*Are the School's needs met?*
Germany	1 respondent works with Theater + Schule of the Bavarian State Opera and also Gärtnerplatz-Theater Munich. Students are taken to special or student productions and sometimes classes can attend rehearsals of a new production The 2nd teacher works with Theater + Schule of the Bayerische Staatstheater and they try to make everything possible.	Yes, there are workshops for teachers. Theater + Schule also employs freelancers to work with teachers. Teachers attend workshops in an effort to learn new approaches in their work with students.	Theater +Schule is very flexible and can react to teachers' requests. The main problems are getting teachers' commitment to include opera in their work and finding the space in the timetable. The opera mostly meets needs of older students, but more work for primary students is needed. Guided tours, open rehearsals and seeing productions is very good. More opportunities to speak with singers would be good.
Hungary	No information provided		
Portugal	In Portugal, we're only at the start of schools and music institutions collaborating. It is only in the past 3 years that opera houses have begun to develop education work.		
Sweden	None so far; hopefully Vadstena in the future		
United Kingdom	Royal Opera House; students have been to the ROH and we intend to work with other companies as well. Mainly Welsh National Opera, some visits to ROH, and work with Music Theatre Wales. Joint projects have been developed, mostly for students aged 15+.	Yes. We involve teachers across the school in residencies from whatever subject area. Teachers are also encouraged through their own professional development. A teacher will be present and participate in a school workshop	It is early days in the partnership. Opera education is a way of delivering the curriculum, but this has impact on curriculum design. Great potential within schools gaining special arts status. Following this seminar, it may be possible to deliver an opera project to an entire year group - 8 classes over a half-day – due to the belief that opera is a multi-discipline subject, not just music.

TABLE 4 **NATURE OF OPERA HOUSES' EDUCATION WORK IN EACH COUNTRY: THE OPERA HOUSES' PERSPECTIVE**

Where the previous table presented the perspective of those working in schools, Table 4 sets out the position of the opera houses' education departments: the philosophy underpinning education work, how the company works with schools, and it priorities.

Country	*Opera House & Philosophy*	*How the Department Works Relationship with Schools*	*Priority for the Department*
Belgium	***Théatre de la Monnaie*** Provides access to opera to those who may not have a tradition; to offer activities that provide knowledge and understanding of opera.	Two Heads (1 French, 1 Dutch). 1 responsible for visits; 12 – 15 half time colleagues; work with schools includes workshops, opera days, introduction to a production, creation of presentations, performances and training for teachers. Good relationships with schools – could be closer for long-term collaborations.	- activities for the participants - balance between knowledge and experimentation - increasing access to presentation for a large number of people
Denmark	***Royal Danish Opera*** Still being developed; neither required or funded by government	Relationships are very good, positive.	To develop a real department over the next two years
Finland	***Finnish National Opera - Oop!*** Children are seen as an important part of the audience. *Oop!* Also produces art education projects connected to children's performances as well as other FNO work. Education work is central to FNO, but not critical to receiving govt. funding.	*Oop!* works closely with Helsinki City Education Dept. and are looking for similar collaborations with two more cities in Finland. There is a 'test' school where projects have been piloted for the past 6 years; there are schools which are "regular customers" and others which are being cultivated.	Priority for *Oop!* is to produce interesting and exciting performances for children and young people- on their terms.
France	***Théatre du Capitole*** To increase public awareness, to develop future audiences and to increase ticket sales. Subvention depends on the status of the opera house, not the activities	Students discover opera by meeting technicians and artists; they get access to the whole opera house according to the nature of the educational project; the Company works closely with the national education. Relation-ships with schools are close, strong partnerships	- to win the young people for the life spectacles - to make opera as accessible as cinema or theatre - to increase access to the opera without losing quality

Country	*Opera House & Philosophy*	*How the Department Works Relationship with Schools*	*Priority for the Department*
France	***Théatre du Chatelet*** Education is a priority for the Company's Director. The aim is to encourage and promote opera and ballet to a wide public.	Each evening, 2 secondary school classes attend a performance; the teachers are briefed a month in advance, and after the performance, teenagers can meet the artists. Other work can also be provided. There are opera and choral singing projects for both primary and secondary schools, and creative workshops for both as well. The Co. has worked with Glyndebourne in developing these. Artists from the conservatoire are also being trained as education facilitators.	to listen: access to the repertoire to interpret: vocal praxis of the repertoire to invent: creativity workshops
Germany	***Berliner Staatsoper Unter den Linden*** To develop audiences for the future; the current audience is aging. Occasionally, free seats are filled	4 hour workshops for schools, 3 – 4 times per week; further education for teachers, 2 days per month; special events, open rehearsals and guided tours. Teachers can book workshops linked to the repertoire and can undertake training themselves in dramatic interpretation and facilitating skills.	To make it possible for children to find an approach to their creativity and to the opera – and that they can find themselves in characters within the opera.
	Theater + Schule, Einrichtung der Bayerischen Staatstheater No single philosophy	We work with all the opera house's departments to develop our programme, but there are not enough staff. Work is 80% organisation, 20% events and workshops. Relationships with schools are varied, individual.	To give ideas, joy and interest in working with and learning about the arts.
	Staatsoper Stuttgart The objective for the opera house is to sensitise the children and young people for the opera world in a personal and creative way; the education work is considered as very important and it is not used as a tool to sell tickets.	Every season there are 2 productions with young artists including young non-professional singers; workshops for non-professional artists; workshops for teachers; preparation of students for rehearsals. Projects are developed for teachers who participate with their classes.	To give young people the chance to experience the opera world.

Country	*Opera House & Philosophy*	*How the Department Works Relationship with Schools*	*Priority for the Department*
Hungary	***Hungarian State Opera*** Trying to get young audiences involved by providing special passes to targeted age groups. Classes come to performances and pre-performance talks.	*No information provided*	*No information provided*
Portugal	***Casa da Musica*** Works to break down barriers between music and people; to promote access to everyone and especially to deprived communities	Productions- yearly infant opera, musical productions with communities & special projects. Schools- work with teachers, visits to rehearsals and school visits by artists Workshops & concerts for and by young people.	To democratise access to musical events; to create a link between music and people to the advantage of both.
Sweden	***Vadstena Akademia*** Does not have an Education Department but works to open up opportunities for young singers and musicians.	Provides seminars and workshops in addition to productions to reach audiences of all generations. Education is central to the ethos of the academy, focussing on using opera as a tool for creativity.	Training of actors, singers, musicians, artists and teachers

Country	*Opera House & Philosophy*	*How the Department Works Relationship with Schools*	*Priority for the Department*
United Kingdom	***Royal Opera House*** Education is part of ROH Mission Statement and it receives funding to deliver this work to people of all ages. Emphasis is on learning through active participation.	Combination of training courses and events and one-off tailored projects offering experience as creators, performers & audience; repertoire and non-rep related projects; work in & outside of schools, in & outside of ROH; emphasis is on developing sustainable partnerships with specific schools.	Creative & self-development for participants (inc. ROH artists) widening access & promoting inclusions; developing people's understanding, appreciation & awareness of opera; breaking down barriers; work with all ages.
	Welsh National Opera – MAX The work of MAX *(MAXimising the resources of the Company)* is central to the ethos of WNO; it is a means of promoting WNO within the community, to develop young/future audiences & providing fund-raising opportunities. Education work is a condition of grant-aid.	Develops long-term relationships with schools working through the Local Education Authority. Work is linked to WNO repertoire and involves musicians, directors, animateurs, artists and writers. WNO artists are encouraged to e involved. Visits to dress rehearsals & performances, work with teachers are all available.	To provide a high quality artistic experience & to place education = with main scale opera. Education is central to WNO's work.

Of the fifteen representatives attending the seminar-

- six work full time within the opera house and undertake no work for other companies;
- five work part time, but do not work for others;
- two work full time but do work for other companies; and
- two work part time and also do work for other companies.

It is the two German participants who both work for several companies in addition to their main employer.

TABLE 5 THE NATURE OF EACH OPERA HOUSE'S EDUCATION WORK

This short section provides detailed information about the services offered by each opera house, from promoting forthcoming productions to schools to the strategic objective of prioritising work for socially deprived or disadvantaged schools.

Table 5 must be read in conjunction with the following list. The numbers correspond to the numbers at the top of each column of the table.

The opera house-

1 advises schools and teachers of repertoire and forthcoming productions
2 organises and promotes stage tours
3 offers attendance at rehearsals
4 offers/takes workshops out to schools
5 invites schools to come in to the opera house to participate in workshops
6 devises productions and work with schools over an extended period of time, over several weeks, months or a year
7 develops its education programme and materials in collaboration with teachers or educationalists
8 provides training for teachers as well as for young people
9 works in schools usually within the music curriculum
10 works with other curriculum subjects
11 works with young people aged 12 to 15 years outside of schools
12 is/is not able to meet the demand for its work
13 finds it hard to find schools to work with
14 charges schools for education work
15 is subsidised to provide education work
16 prioritises work with socially deprived or disadvantaged young people

Opera House	***1***	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***	***8***	***9***	***10***	***11***	***12***	***13***	***14***	***15***	***16***
Théatre de la Monnaie, **Belgium**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**N**	**Y**	**N**	**Y***	**Y****	**N**	**Y**	**N**	**N**	**N**
Royal Danish Opera, **Denmark**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**N**	**N**	**Y**	**N**	**N**	**Y**	**N**	**N**	**N**	**N**	**Y***	**N**

10* Human Sciences 11** Workshops, day at the opera

15* Sponsorship

Opera House	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Finnish National Opera, **Finland**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**N**	**Y***	**N**	**N**	**N**	**Y**	**Y**	**N**
10* Finnish (drama, literature) history, arts, crafts, foreign languages, physical education																
Théatre du Capitole **France**	**Y**	**Y**	**Y**	**N**	**N**	**Y**	**N**	**Y**	**Y**	**Y***	**N**	**N**	**Y**	**N**	**N**	**N**
10* literature, languages, sports, philosophy																
Théatre du Chatelet **France**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**N**	**N**	**Y**	**N**	**N**	**Y**	**N**	**Y**	**Y**
10* literature, languages, sports, history, arts																
Berliner Staatsoper Unter den Linden **Germany**	**Y**	**N**	**Y**	**N**	**Y**	**N**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y***	**N**	**Y**	**N**	**N**	**N**	**N**
10* drama, history																
Bayerische Staatstheater **Germany**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**N**	**Y***	**N**	**Y**	*some-times*	**N**	**Y**	**N**
10* drama, history																
Staatsoper Stuttgart **Germany**	**Y**	**Y**	**Y**	**N**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y***	**N**	**N**	**N**	**N**	**N**	**N**
10* German, arts, history, foreign languages, sports																
Hungarian State Opera, **Hungary**	**Y**	**Y**	**N**	**N**	**N**	**N**	**N**	**N**	**N**	**-**	**N**	**N**	**-**	**-**	**-**	**-**
Casa da Musica **Portugal**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y***	**Y****	**N**	**Y**	**N**	**N**	**N**

10* design, Portuguese & other languages, history

11** school holiday workshops (music & movement) rehearsals of infant opera, Friday & Saturday workshops for children & parents

Opera House	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*	*13*	*14*	*15*	*16*
Vadstena Academia, **Sweden**	**Y**	**-**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**-**	**Y***	**-**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**N**

10* summer projects

Royal Opera House **United Kingdom**	**Y**	**Y**	**N**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y***	**N**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**

11* Turtle Opera (Sat club for autistic 10 – 15 yr olds), family & children's workshop

Welsh National Opera, **United Kingdom**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y***	**Y****	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**	**Y**

10* art, drama, literature, IT, history 11** workshops & residencies during holidays; weekly children's chorus; youth opera

3 THE SEMINAR: *LET'S WORK WITH OPERA!*

BACKGROUND TO THE SEMINAR

The seminar was promoted to opera houses in Autumn, 2002. The main piece of publicity described the seminar as-

- open to 15 members of education departments in opera houses and 15 teachers who are interested in and/or have had some experience of work in opera education
- exploring the potential of opera in a formal education context with specific focus on work with students aged 12 – 15
- focusing on three different approaches to opera education which could be used in schools:
  - repertoire and creativity
  - dramatic interpretation of music theatre, repertoire and skills
  - creating an opera in the classroom, not linked to repertoire
- giving a practical insight into different methodologies, comparing their aims and objectives.

The seminar offers the opportunity to-

- experience these three different approaches in practical workshops
- learn new skills which could be used in projects and school lessons across Europe
- exchange and reflect on the difference and similarities of these approaches
- learn something about the academic background of each method – brief context of aims and hypothesis of each approach
- take part in transfer orientated discussions: how could we work with these approaches in different countries?
- consider the value of opera education in schools

THE PROGRAMME

Each of the three workshop leaders was asked to produce appropriate written material for participants to serve "as a base for the workshops" and, wherever possible, the work was to be linked to Mozart's ***Le Nozze di Figaro/The Marriage of Figaro***. Written material was to include the main aims and objectives and content of the workshop, a description of exercises and activities and resources required for the session, libretto extracts, etc.

Each of the three approaches was to be presented over five hours with individual workshops lasting 45 to 90 minutes. Each day's session was to be followed by an informal evaluation in groups.

INTRODUCTION TO THE THREE APPROACHES

1 Repertoire and Creativity

This session was led by Sara Goldfarb, a musician and dancer who has worked within the Education Department at a Monnaie in Brussels since 1999.

The aims of this approach are "to invite the teacher to construct a new score from an analysis of the musical structure of the work being studied . . . not to change teachers into composers of genius but to submerge them in the music through the experience of creating. Through this it is hoped they will see how they can transfer this experience to their teaching methods".

The principle underpinning the approach is that everything that is to be taught must first have been lived and experienced at a personal level. The approach is based on careful study of the work (repertoire); through this, students' powers of observation will be developed, encouraging creativity within a defined framework which will provide shape, form and a sense of cohesion within the process.

2 Dramatic Interpretation

This session was led mainly by Rainer Brinkmann from the Institute for Dramatic Interpretation of Music Theatre in Germany. The method was developed over many years work for music classes in mainstream German schools; it enables music teachers to fully explore operas, musicals and plays.

The purpose of the concept is "to explain concrete topics of musical theatre pieces from a musical and stage direction point of view and to awaken the general interest of school kids for musical theatre". Students become acquainted with the various characters within the work, the relationships between characters, and the music. The concept of dramatic interpretation is built upon different methods of dramatic playing, developed since the 1980s and based on experience-based learning, and those experiences are often related to current topics such as crime, gender issues, family life or politics.

The use of dramatic interpretation often motivates school children to want to see an opera production, but this is a secondary benefit.

3 Creating an Opera in the Classroom

This session had been developed by two UK based companies, The Royal Opera House and Welsh National Opera, and was led mainly by Hannah Conway, with contributions from Harry McIver and Paul Reeve.

The aim of this approach is "to create elements of an original opera – story, music, words and drama – but the opera (product) is a *vehicle* for the teaching and learning that takes place through the process of creating it". The *process* of creating an original opera is likely to be as a tool to progress learning objectives such as developing problem solving skills, enhancing communication and social skills or team work. The outcome is the product – the performance or presentation of the material produced. The balance between *process* and *product* will depend on the nature of the project.

Unlike the previous two methods, this approach may or may not be linked to a particular work or repertoire, and often it would incorporate visual design, linking the visual to the words, music and story.

PARTICIPANTS' RESPONSE TO THE THREE METHODS

At the end of each of the three days, all participants - teachers, opera house education staff and workshop leaders - came together, first in small groups and then as a whole, to share their response to the day's workshop and the method presented.

Each day's evaluation session followed the same format with participants asked-

- What did you learn?
- What did you like most and what did you find most difficult?
- Could you imagine working with this approach in your school/your opera house?
- What opportunities and benefits does it provide?
- What actions will you need to take to work with this approach?

It might at this point be useful to refer back to ***Table 2*** which provided an indication of teachers' familiarity and use of the three methods: four teachers (1 French, 1 German, 1 Swedish, 1 UK) were familiar/used the first method; five teachers (1 Belgian, 1 Finnish, 2 French, 1 Portuguese) used the second, and only two teachers (1 French, 1 UK) used the third method.

It is also important to note that the day's workshop often covered an approach which would sometimes be taught over a much longer period, possibly several days, and that by encapsulating the training into no more than five hours, certain compromises were necessary.

Method 1: **Repertoire and Creativity**

Learned

- a useful technique for "breaking the ice"
- the move from instrumental to vocal improvisation was most interesting
- a good way to deal with individual egos
- to improvise first on words and then on music; good for learning improvisation techniques
- good team-working techniques
- how to adapt and develop ideas into scenes

Liked

- the "space" to enjoy making the work
- humour and creativity of others, the physicality, the singing, use of colours and letters
- that improvising and questioning led to stimulating, strategic warming up
- the leader's way of working

- the accidents ("to create a mistake is a gift")
- sense of something emerging form chaos

Found Difficult

This was the first workshop with participants speaking various languages coming together for the first time: some felt that more time was needed in the workshop including to provide clearer explanations. The process of working and learning together in small groups was difficult. The move from participating in exercises into repertoire was surprising. Some felt it difficult to overcome personal inhibitions in order to touch others, and possibly this would be a problem in some education settings. Working with dramatic content is difficult for music specialists. Sometimes it was hard to understand the logic and purpose of the approach and making the links to repertoire.

Potential for Using this Approach

- generally good potential for using this approach, though not universally so
- would need to be adapted to individual situations
- would need to have clear objectives and be self confident in using these techniques
- securing sufficient class time and classroom space would be difficult.

Opportunities and Benefits

- co-operation
- teamwork
- caters for all abilities
- fosters independent learning
- opportunity to use dance
- uses feelings rather than knowledge

Actions Required to Use this Approach

- need good, well trained people in both music and dramatics to effectively use this method
- need space, time to develop work
- access to instruments
- One would need to practice using this approach

Summary

Several participants commented that this was not a particularly new approach; they were already using it as it was a very natural way of working. It could and should be widely taught as a method of developing creativity across the arts and not just in opera, but it would be excellent if opera could be employed as the tool to promote and develop creativity across the education curriculum.

Method 2: Dramatic Interpretation

Learned

- about the characters and how to "own" them, but how little we knew about the opera
- use of the term 'mannerism'; it's to be avoided using it as a cliché for posture or gesture, but must reflect inner meaning
- how to build a role using the various interpretations
- how important it is for the facilitator not to impose their responses on the students but to be entirely open to the students' responses.
- to "feel the fear and do it anyway"

Liked

- using both body and voice, making them come alive, especially through singing and use of rhythm
- getting to know the opera first through the music and responding to it, rather than the text/libretto
- being creative in the context of a very structured workshop
- being inspired through the character to want to see the opera
- the close link with the work
- clarity of objectives
- demonstrations before exercises
- reflection on practice was useful and made sense
- using props and costumes in creating access points – a thread though the day

Found Difficult

- would have liked more transition between playing and musical work
- co-ordination required, interaction, lack of time
- exposed singing recitative, acting etc. was scary

Potential for Using this Approach

- considerable potential for using this approach
- a good approach to recitative opera work
- yes, depending on the aim of the project it can be an excellent way to get to know the opera before seeing it.
- teachers with sufficient confidence can use this approach at a level they are comfortable with
- it would be difficult fitting this approach into the rigid school timetable
- combining music and drama practically is difficult – resource implications need consideration

Opportunities and Benefits

- direct link with a specific work to discover characters
- looking at a work step by step, in stages
- the purported contradiction between work and creativity, and which is priority: there isn't one
- the facilitator must know the work/repertoire well and be skilled at facilitation.
- useful technique for singers in approaching role for performance
- the essence of dramatic interpretation could be used to create entirely new work
- combining music and drama can be very stimulating
- opportunity to improve social skills through connection with self

Actions Required to Use this Approach

- must be well organised with specific groups and a good facilitator
- requires very detailed preparation - about the work, the music and the text
- teachers who have a good training in theatre could use this technique, but it would be very difficult for those who are less experienced

Summary

The best directors use a similar approach in developing a production. The aim of this approach is to develop students' creativity, introduce repertoire, explore children's behaviour and encourage an interest in music.

Method 3: Creating an Opera in the Classroom

Learned

- the UK 'whole child' approach to teaching
- many musical things
- to let chaos happen
- participants will find ways of being creative
- a quick way to find drama within a very organised structure
- to trust group members and accept their ideas within the framework

Liked

- the immediacy of the approach
- joy/aesthetic/freshness of sound
- tools for creating a drama
- clear safe structure
- subtle, developmental approach

- blank canvas/freedom, ownership to move art forward
- appreciated work on voice and music, music-making, songs
- the shift from working in small groups to the much larger group

Found Difficult

- tension between pure artistic experience can be at odds with collective/community approach
- tension between product and process
- use of singing, clapping, clicking moving forward to need for more specialist resources such as piano, musical skill, developed musical style
- the relationship between form and content
- the great number of rules
- needed more time to think and reflect
- the connection between music and scenes was not always there
- too much manipulation in terms of the music – needs to be more responsive to the children's musical preferences/styles/tastes
- the "tyranny of the piano"
- may lack scope for personal expression
- form may take precedence over content; meaning may be lost

Potential for Using this Approach

- the skills necessary to be a good facilitator may scare people off
- would want/need more training, though some aspects of the method could be simplified
- yes, and yes incorporating repertoire

Opportunities and Benefits

- tremendous energy generated
- would be useful to any sort of musician, even those less skilled
- provides an opportunity for students to feel ownership
- provides opportunities for working with difficult children or those with special needs
- leads to a great sense of achievement

Actions Required to Use this Approach

- this method needs to be aimed at the skills of the children
- the facilitator needs to be an energetic, enthusiastic musician
- facilitator may require additional training
- developing facilitators' listening skills

Summary
Participants felt very energised by this approach and the response to it was very positive, though there were concerns that any facilitator using this method would need to have musical skills as strong those displayed by the session leader.

4 RESPONSE TO THE SEMINAR *LET'S WORK WITH OPERA!*

RESPONSE FROM TEACHERS

Twelve completed questionnaires were received from teachers following the seminar.

The first question asked "describe the three most useful aspects of your participation in the ***Let's work with opera!*** seminar". The responses were as follows-

- To have fun! - creativity with the voice, different methods and how to work with text
  - dramatic interpretation & body movement – the confidence to explore through achievable tasks
  - the opportunity to explore my own creativity – teachers don't often have the opportunity to do this

- Outstanding benefit was the engaging of people from very diverse backgrounds, sharing one's space, time, location in a range of teaching and learning situations
- The value of communication which is inherent in our 'arts' was illustrated beautifully in the juxtaposition of language and cultural diversity
- The emphasis upon evaluation, feedback (and feed forward) and the sense this gave to opera as a lively, dynamic artform

- Creation out of the introspection, the communication with one's own memories and fantasies and the contact with others
- Opera is the richest medium to encounter different forms of artistic, scientific and technological expression
- It's not necessary to be a professional artist to be able to create something valuable

- I was very impressed by the creativity of participants and have learned a lot.

- I'm looking forward to trying to use in school the many new and useful ideas
- I will be able to incorporate the new ideas with work I've already been doing, the practical work was great
- It was very interesting to talk to teachers and people working in opera education departments about methods used in many different countries

- Having done a lot of practice
- Having seen how the three different methods link together- there are many exercises that can be used in all the concepts
- Need to reflect on the tension between own and children's creativity and teaching repertoire

- The diversity of the workshops
- To meet and share the peculiarities of every country and different types of music education
- The aspect of creativity (quality of the workshop leaders)

- Progression of the exercises which led to creativity and productivity
- The effect of the exercises to free one's self
- The pleasure to carry out the exercises and the approach to the colossal universe 'opera'

- Good organisation and co-ordination
- Openness: the approaches can touch a large public
- Opera is a subject that should be favoured within the education system as there is active and concrete support

- Different types styles to approach opera
- New ideas
- Nice to meet nice people from across Europe and hear how things are done in their countries

- Different ways, aims and motifs to undertake opera education
- If you don't understand the spoken language, you can still enjoy a performance
- Many methods on a basic level

Question 2 asked first how the teacher's participation in ***Let's work with opera!*** was likely to change their own work in opera education in school. Replies were-

- Put a case to senior staff for closer links with music, drama and art and design; more linking of vocal work with opera as shown in workshops

- Reconsider the benefits that opera offers to helping children understand the world, the fabulous vehicle for unravelling tensions, sorting problems and sharing a process that ultimately achieves a product that touches everyone's individual agendas.

- I've been inspired to work with opera repertoire in a more creative way

- It helps me to develop my own relations with the opera house and to start using the different approaches with students
- I'll try many of the things I've learned and talk about opera in a different way, using methods I haven't used before and telling my colleagues
- I will try to learn more about new methods, try more exercises and use parts of the methods as a 'toolbox'
- to diversify the proposals and to suggest working methods
- will modify my approach and relationships with students and be more attentive to their creativity; a more vocal approach
- will approach opera education more globally being inspired by music theatre, new modules to be created
- having learned new methods, I can add these to the work I've been developing and take it further
- I'll try to transform some methods, but not the concept except of my own

Part 2 of this question asked if participation of the seminar would change the teacher's relationship with the opera company with whom they work. Replies included-

- A closer working relationship and hopefully further discussion of the Company's, students' and "deliverer's" needs
- Continue supporting ROH and explore other local companies, opportunities for residencies, sharing expertise
- Continue to progress re the aims of my work and the methods I want to use
- Organise further collaborations with teachers and workshop leaders
- Develop a closer collaboration for training teachers
- Develop closer collaboration

In conclusion, teachers were asked if there is anything they are likely to do differently having attended the seminar. They replied –

- Have the courage to investigate dramatic processes and use more 'brain gym activities' to energise the class. The seminar has reinforced belief that they are essential for pupil motivation and the acceleration of learning

- I'm desperate to get involved in a curriculum design model that uses the arts to both force improved inter and intra personal skills AND explores the content of other intelligences through the artistic approach
- In working with opera repertoire, I'll let pupils learn more about the figures and find their own way of developing the characters themselves
- I will go to the opera more often and more often to my students' presentations
- No
- I'll try to use elements of the three approaches, and I'd like to invite specialists to come in and do work on dramatic interpretation as I found this innovative and interesting
- To maintain a structured approach to my classes, but to allow space for creativity; to listen more to students
- To develop new axis of reflection and more multi-disciplinary activities
- There are so few opportunities for teachers to attend seminars such as this, it's important to take time to explore cities like Toulouse

Five teachers said how much they enjoyed the seminar and/or appreciated the opportunity of being able to attend.

OPERA HOUSE EDUCATION WORKERS' RESPONSES

The fifteen participants working within opera house's education departments were asked to describe the three most useful aspects of the seminar, and replied-

- Exchange of ideas, opportunity to participate and development of skills
- A realisation of how important drama is combined with music; a realisation that there is a no need for rigid structures, it's OK to explore widely; and a realisation that anyone and everyone can take part whatever their level of experience. It was a revelation that teachers have such an interest in opera.
- Provided clear and stimulating demonstration of the huge diversity in understanding of what opera education is and should be (among both opera education specialists and teachers); learnt new ideas and had old ones reinforces (by seeing their effect on those new to them) and cross European artistic activity and debate involving teachers and opera houses is a great achievement for RESEO and Working Group 2!

- Through practical exercises getting a clearer idea and some self-experienced knowledge of what is done in different opera houses; many useful techniques/tools that can be the inspiration to creating ones on work'; and own reflections on how easy it is to be 'stuck' in your own mode of thinking and hence missing the point and objective of something new just because of that

- Taking part and experiencing different approaches; reflecting on how to do this in Sweden; learning more about RESEO's work; opening my eyes to unexpected ways of dealing with the subject; discovering it myself

- Opportunities for new approaches to opera with teachers and students; opportunities for new approaches between music and general arts and for using opera in classroom and developing the life of citizens

- A useful starting point to developing the opera education work within our opera house

- To have seen how different European countries work; the interaction of teachers, artists and opera education departments even when they may not have the same objectives; and to have experienced the three approaches intensely and during a limited period of time, which has allowed me to compare the approaches and to identify advantages of each method.

- A human being is a human being through his creativity. And that's it and that's it . . .;singing and dancing are essential things in life; with children have the courage to give a clear frame in style, mode and action and that this is very useful and helpful

- The intensive reflection on the methods from many points of view; every method is developed in a certain context and depends on the facilitator, conditions, country-specific things, and the link to repertoire is not always necessary

- The loss of inhibitions of each individual; to free the creativity of the person, to let the imagination run freely; and the dramatic interpretation of the individual

- The discovery of the three very different approaches; the group dynamics; and the openness and the will to try new things

- Hearing the evaluation sessions was very interesting and thought-provoking; having been familiar with the three approaches, experiencing each of them with the same group of people and hearing their comments was the thing; and seeing the richness of what we have and realising where fruitful syntheses of different approaches/techniques could lead. So many good things to expect in the future if people can take things as things/see the value

- Getting ideas; sharing experiences; and meeting people!

- The possibility to work with three different methods and to discover new practices that might complement our own work; and as always with RESEO, the joy to meet sensibilities and cultures that are different and at the same time similar

The second question asked how participation in the seminar is likely to influence the participant's work within his/her own opera house education department. Replies were –

- More devised projects and, hopefully, more collaboration and discussion with RESEO members in creating projects
- I now have a better understanding of the types of artistic/creative teams that are needed for specific groups of workshop participants and an understanding of the types of skills group leaders will need
- How I set up and facilitate events involving participants from different cultures, contexts, perspectives
- A lot: we are just starting up our work and have for some years been gathering influences in order to benefit from other things that have already been done
- A fuller understanding; bringing new ideas home and hopefully getting interest for my programme
- To support and complement the structure of our experiences; to offer different strategies for different situations; and to be able to use some of the strategies in other fields
- I feel confirmed with our method of dramatic interpretation; I have new ideas for my work as a facilitator; and I experienced the role that children have within a workshop
- It provided another way of looking at the training methods for working with the repertoire and musical children; I will listen more closely to my chorus
- It's given me new ideas and will help redefine my activities
- It's given me confidence and inspiration
- It's given me inspiration, probably not as a choice between three models but as a set of tools for the creation of a Danish model
- Reflection:
- assimilation of new elements

The second part of the question asked how the seminar was likely to have influenced the participants' work with schools, ant they replied –

- it will affect my style of delivery and formulation of content with projects dealing with dealing with devising music drama
- I now have a better understanding of what is achievable in various age or ability groups and the realisation that we can be brave if we put them with the right team. Also an understanding of the importance of combining music with drama.
- Made clear the importance of discussing and agreeing aims of a project before it begins and ensuring that everyone is clear regarding what the nature of the work will be (or won't be)
- All of these teachers and school managers we have been in contact with so far explaining what we are trying to do and telling them about interesting things we have found in other European ways of working have been very positive so far
- It is likely to be more focussed in what we/they want to achieve
- To try and get teachers out of their routine and change the view of opera as something attainable; to be able to improve the coherence and the differences between different approaches to future projects
- I'm motivated to work more directly with children and teenagers instead of working only with teachers
- I will insist the schools move to work with creative processes; I will invite more workshop leaders with these skills to work with teachers and pupils.
- I may offer some schools a workshop focussing on creating their own opera
- to improve the relationship
- it will be very useful to be able to discuss the different approaches with a teacher: the teacher attending the seminar with me

The final question asked if there is anything that the participant will do very differently having attended the ***Let's work with opera!*** seminar. Participants replied-

- My connection to 'music' exercises has changed – to be much more brave to take initiative and braver in singing aloud
- I would now feel more confident in assisting more experienced colleagues in the choosing of teams knowing what is possible and I now have the confidence to invent projects for various groups

- Explore further the relationship between the repertoire and some of my department's projects; yes, but it will take time to manifest itself; and seek to employ artists beyond the U.K.
- yes, this has influenced the way our own workshops (both for artist/teachers and afterwards in schools) will be planned
- there has been too much – you need time to reflect
- to give the physical and practical aspects of training teachers a greater importance; to establish direct contact with students as an alternative to the classical way: education department -> teachers -> students; and to break with some classical routes
- need more time to think about everything I have seen and heard during the seminar; I think I want to make teachers understand that they can trust the creative abilities of their students, and that they are able to develop something personal
- No, but I'll miss the nearly endless possibilities of dancing, to have joy to understand structure, to express emotions through the whole body
- I will try to work on smaller pieces and fewer scenes in order to have more time; I will try and integrate some ideas from the workshops into my own work; and I will look for a group of children/students to create an opera with
- I am unlikely to change anything because in my field there is no opportunity for creativity but I want to leave more space for the individual interpretation
- To develop the principle of artistic (practical) workshops; to multiply the activities with artists and teachers; and to regularly update our activities
- Maybe I will work harder to make it possible for some of the 'key teachers' to see different approaches 'in action'. It would be wonderful to be able to give this opportunity to more than just one teacher
- Short term – planning ***Let's work with opera!*** session for our administration at the opera – for secretaries, accountants and others not primarily occupied in creating opera on stage; and long term to implement part of the three methods in our own work with children
- I won't change, I will complete. This session confirms me in my main opinions that however can be enriched. I would for example like to recruit musicians as assistants; and more than ever, I will avoid the work 'method'

Though criticisms of the seminar were not directly solicited, one participant from an opera house education department did comment as follows: " I missed a clearer distinction between the reflections of the teachers and the reflections of the representatives of the opera houses during the debates (evaluation sessions). There was some confusion between the sessions for children and those for teachers, and there was no cleared definition of the aims of the three approaches". The participant also suggested that the three academics present – Helene Jarry, Alain Kerlan and Roland Gertsmann be invited to produce personal reports on the seminar.

5 MAIN FINDINGS OF THE EVALUATION

It is useful at this point to return to the aims and objectives of the evaluation, set out on pages 2 and 3. In summary, these were-

- to better understand the place of opera education in the national context of the education of young people aged twelve to fifteen years from the perspective of the teachers and those working in the education in departments of opera houses within the nine countries represented at the seminar. From both perspectives there is an interest in understanding the perceived value of opera education in schools.

- to assess participation in the seminar ***Let's work with opera!:*** its success in delivering the aims and objectives, and whether participants valued the training in the three methodologies, the interaction with colleagues/participants, and the overall ethos of the seminar.

- to consider the longer-term outputs and outcomes of the seminar: will exposure to each of the three methodologies change the participant's approach to his/her work.

Opera Education in the National Context

It is very useful in looking at the place of opera in education within the nine countries represented at the seminar to refer to Prof. Alain Kerlan's paper ***Towards a True Pedagogy for Arts and Culture: The Ways and Means.*** Prof. Kerlan was an observer throughout the Toulouse seminar. In looking at the three methods of approaching opera education, he commented that comparing methods also means "taking into account those cultures within which the methods can be enshrined and without which they would lose a great deal of their specific meaning and efficiency. . . national cultures do matter and there is a link between creativity and culture".

Of the nine countries represented, there was sufficient information provided on only six to enable even a limited sense of opera education in that country, those six being Belgium, Finland, France, Germany, Sweden and the UK. Within these six countries, there is a good indication that a significant percentage of young people aged twelve to fifteen would have contact with some form of opera education in the context of general cultural education; but opera in particular is only included in the National Curriculum of Germany.

The estimated percentages of children within each teacher's school participating in opera projects ranges from 15% to 20% in the UK, 20% in Sweden, 20% to 30% in France and 25% to 30% in Finland, though it is impossible to assume this is indicative of participation throughout the country represented.

In those countries responding, the teachers appear to have a limited repertoire of methods which they use to undertake opera education work with only one teacher (French) using two of the three methods on which the seminar focussed.

The opera houses appearing to have the largest allocation of education staff appear to be both UK houses, La Monnaie, Finnish National Opera and the Staatsoper, Stuttgart. The opera houses' philosophies as set out in Table 4 provides another interesting insight into the varying commitment to opera education: Finnish National Opera, Staatsoper Stuttgart, the Royal Opera House and Welsh National Opera appear to have better developed and more pro-active approaches to their work.

Table 5 indicates the range of services offered by the various opera houses. Those offering the greatest number of services are Welsh National Opera and the Royal Opera House. These are followed by Vadstena Academy (Sweden) and Casa Musica (Portugal), though their operations are somewhat different than the others'.

It's interesting to return to Prof. Kerlan's paper and his observation that "just about everywhere in Europe and beyond, we can see educational departments being created against the background of some kind of *educational policy for arts and culture".* But the question must be asked - is the rhetoric and the policy commitment being translated into a genuinely measurable increase in young peoples' exposure to opera through whatever programmes and methods?

Participation in the Seminar *Let's work with opera!*

The questionnaire responses from the teachers to the seminar as set out in Section 4 were very positive. The wide range of benefits (useful aspects) from having participated in the workshops is good: from the very personal, self-discovery, physical experiences of using the voice and body more creatively, freeing one's self etc., to acquiring new skills and encountering new approaches to the work and, ultimately, engaging with people from diverse backgrounds and sharing the peculiarities of different countries' approaches to music education.

The questionnaire responses from the opera house education workers were similarly positive. They welcomed the opportunity to exchange ideas within the workshops and in the evaluation sessions which followed; to explore group dynamics and to develop their own work within the opera house. Meeting like-minded people and those working in the same field was important to both teachers and opera house staff.

The feedback in the group evaluation sessions at the end of each day identified what participants both learned and liked, and in the case of all three methods, the immediate responses were very positive: there were many opportunities within each workshop where participants learned and many aspects which they liked.

Longer-term Outputs and Outcomes:
will exposure to each of the three methodologies change the participant's approach to his/her work.

There is every reason to believe that attendance at the seminar will change participants' approach to their work. Teachers responding to the question referred to how they hoped to influence work in their own schools, possibly with greater collaboration with other artform teachers and in approaching their work with students. They responded that they had been inspired, they are likely to go to the opera more often and they may be more creative or courageous. More than half of the respondents state they will try to use the different methods or try to diversify their approach to opera education.

The majority want a closer collaboration with the opera companies with whom they are working. Only one respondent said they will do nothing differently as a result of having attended the seminar.

The opera house education workers were only slightly less positive; again participants have gained new ideas, greater confidence and inspiration which is likely to influence the way they undertake their work. One of the more gratifying responses is an interest to do more projects in collaboration with other RESEO members

The starting point for Working Group 2 in developing the seminar ***Let's work with opera!*** was a recognition that there are many forms of collaboration between opera houses and schools: each comes with different aims and objectives and different methods of operating.

It is important to recognise the value of bringing together teachers and opera house representatives from across Europe. The practical difficulties – of teachers in schools working to engage young people through and in opera, of opera houses trying to work more effectively with schools and of young people, teachers and opera houses working across countries - must be overcome within the context of society's, politicians' and artists' increasing expectations in developing educational policy for arts and culture, and the debate about the educational role of opera. This is the great value of organisations such as RESEO and its work in undertaking research and developing networks across Europe.

Renee Smithens is an independent freelance arts management consultant based in the U.K. She has worked for many years in Local Government managing various cultural services – arts, museums and tourism – and within the English national arts funding system. Most recently, her work has focussed on strategic planning for the arts, developing performance measurement systems and performance indicators for the arts, and evaluating and assessing the work of arts organisations and arts projects.

In 2002, she undertook a similar evaluation of RESEO Working Group 4's project Why, How Opera Education Now!

6.2. Observations by Prof. Alain Kerlan (university of Lyon; France) with academic impulses

TOWARDS A TRUE PEDAGOGY FOR ARTS AND CULTURE : THE WAYS AND MEANS

COMMENTS FROM AN OBSERVER ATTENDING THE « LET'S WORK WITH OPERA » WORKSHOP

Alain KERLAN
ISPEF, Lumière Lyon 2 University

The Toulouse workshop gave the observer and analyst of what I would call the *aesthetic paradigm in education,* an exceptionally rich opportunity to learn. Here is – right after coming home from the three-day session – a short and immediate overview of some of the highlights that I could gather in my task as an observer.

1)
Exchanging and actively comparing pedagogical methods was at the heart of the workshop programme and the final evaluation proved that this choice was right. However, beyond its quantifiable objectives any pedagogical method refers to the pursuit of educational goals and aims. Comparing methods may not do without comparing their educational aims; in education, more than in anything else, choosing a method is not just choosing a means to an end or a way forward; it is also – and maybe more importantly – aiming at a goal, an objective. We must therefore dare to ask the question of goals and aims, even if it can bring about disagreement and show different end-purposes. Hence, debate is necessary. What is the purpose of trying to develop the educational function of a cultural institution like the opera? Is it to provide for customer loyalty? To turn too "elitist" a culture into a more generic one? To pick up where a feeble school system left opera education? To show and share a certain heritage? To develop creativity? Today more than ever, such questions must be answered. Indeed, the expectations of society and of politicians vis-à-vis cultural institutions are now significant and relate more and more explicitly to education. Just about everywhere in Europe and beyond, we can see educational departments being created against the background of some kind of *educational policy for arts and culture.* In France, the programme for the development of arts and culture in schools (the so-called "Lang-Tasca" plan) has been jointly developed by the Ministry of Education and the Ministry of Culture and has been one of the essential benchmarks in our ambition. Is it culture coming to the "rescue" of a school and education system now caught in the middle of a crisis? It seems to be the case if you look at the many objectives of the programme: art and culture at the service of the blossoming of human beings, art and culture to promote group learning and socialisation, art and culture to build or restore the social fabric, art and culture to fight against school failure, art and culture for democratisation and equal opportunities, art and culture for the rebalancing of a school culture that has become too abstract and ignores the body, art and culture to lead to an intelligence of the senses, art and culture to fight boredom, lack of meaning and indifference, art and culture to refuse the uniformity of ready-to-use cultural "products"… What do these demands mean? Which answers do we provide?

© Alain Kerlan, March 7, 2003

2)
Comparing such pedagogical methods also means taking into account those cultures within which the methods can be enshrined and without which they would loose a great deal of their specific meaning and efficiency. As for art, culture and creativity, here is one of the lessons of the Toulouse workshop: national cultures do matter and there is a link between creativity and culture. When you browse from the formula chosen by La Monnaie in Brussels (Sarah Goldfarb) to the solution of the Oldenburg University (Rainer Brinkmann), through the programs of the Welsh National Opera and the Royal Opera House (Hanna Cornway and Harry McIver), you do not just go from one method to the next, you do not just compare the methods used: indeed, each pedagogical method is deeply rooted in a given culture. Looking at the English example only, the method to which Hanna Cromway was giving her dynamism and her enthusiasm was undoubtedly related to the Anglo-Saxon educational system, which
emphasises the importance of the group. This tendency is much less striking in French pedagogy. On the contrary, a French pupil could feel the burden of a group dynamic where he would be called upon enthusiastically "mingling" with the rest of the group. Actually, the UK school system probably takes on its socialisation role more than the French school system does. Add to it a more widespread practising of choir singing in the UK and you shall immediately realise that cultural differences exacerbate differences in pedagogy. By and by, the creativity of the body itself[1] depends upon a given cultural substrate. It is therefore possible to borrow different pedagogical methods, but when talking about creativity, we must bear in mind the issue of finding the right cultural substrate as there is no creativity without context, at least if we refuse to confuse creativity with a few simple clichés.

3)
Such considerations lead to an important debate and several of the Toulouse workshop participants started this debate. It could be summarised by the following alternative: "toolbox" or creativity? In other words, should teachers and animators be provided with ready-to-use tools, tested and proven recipes or should we make sure to train each teacher's general and personal ability to create? Generally speaking, in France's pedagogical culture, at least "recipes" are not too popular. Teachers, "practitioners" are asking for such recipes, but trainers are not overly enthusiastic and even if they do give in, they are quite often significantly disappointed and left wondering: "Is that it?" Such a debate is not just for arts and culture. It also exists under a comparable format in the area of scientific education for instance. Compared to the Anglo-Saxon pragmatism providing "pedagogical tool boxes" and targeted scientific initiation programmes – e.g. "Science for children" – the continental pedagogy would rather be tempted to give priority to the development of a "scientific mind". To come back to creativity and education, it so occurs that the debate on pedagogy overlaps
with the philosophical debate. On the one hand, we find a behaviourist concept, i.e. creativity is just another pool of behaviours and productions and on the other, a more spiritual and romantic vision of creativity as a pure personal skill. In daily life, this alternative finds its expression in the opposition between constraint and freedom, between conventions and creation. It is precisely the very paradox of art and creation. The action of creating something is, par excellence, an free action, the best possible expression of one's freedom but, despite all this, there can be no art, no

[1] There was definitely a « French-speaking gang » and the attentive outside observer did indeed spot it right away…

creation without constraints, without rules. If art has a particular educational scope, it may be found in the dialectics of rules vs. invention. As Rodari would put it, there is a "grammar of the imaginary". So creation needs rules, frameworks, but it dies
and gets tangled in clichés if it just boils down to applying rules and abiding by orders. As Professor W.M. Stroh told us, in theatre a character is a fixed rule but it is also the mask you might need to wear to liberate yourself. Behind the rule there is the person's expression, his or her true self and words. The game between what is hidden and what is revealed is undoubtedly the true dialectics of dramatisation.

4)
However, to my mind, the personal development of trainers still remains the magic formula of creativity's pedagogy. As Sarah Goldfarb was saying, it sometimes happens that teachers attend training courses for themselves, without necessarily wishing to use or transpose the pedagogy they might learn there. Experiments have however demonstrated that the pedagogical consequences of attending such courses for oneself still remain quite significant. Taking stock of the fact calls upon having another idea of creativity than a purely production-based one: neither creation, nor creativity can be stuck into being considered as "productions". Creativity goes way beyond producing things. Creativity can even exist without producing anything: it can be in the way you look at the world, in the way you listen, in the way you feel, basically in the way you are present in the world. Seeking inspiration in the concepts of D.W. Winnicott, it is possible to define creativity as an attitude, an availability to the world and to the others: "*It is first and foremost a creative model of perception which gives a human being the feeling that life is worth living; what opposes this particular method of perception is the notion of obedient complacency vis-à-vis the outside reality; the world and all its elements may be recognised but only as things you must adapt to, mingle with*[2] *".* This brings me to reconsidering the so-called "cultural goodwill" which is bringing so many pupils to the museum, to the theatre and to the opera today. The concern for democratic access is worth saluting, but let us beware of the paradoxical effects of such a trivialised contact with culture and its locations – locations you would actually have to adjust and adapt to! Before going to the opera, the theatre or the museum, there is a whole realm of opportunities to open, to experience and to feel, there is an expertise, a human sensitiveness without which neither the museum, nor the theatre or the opera would have meaning or even exist. Inspired by Maria Montessori's class on silence – we all know that Maria gave great importance to educating the senses – it might sometimes be a good idea to turn our backs on the "Temples" of culture and to go to the forest next door and teach children how to open their eyes, touch the tree trunks, listen to the rustling of the foliage and experience the silence when the wind has gone and the birds are sleeping.

5)
Does all this mean that we should give up on the artist's works? Certainly not. Much to the contrary, our purpose is to lead the way and to facilitate empowerment. The question of the artist's works, of his or her place and of the link with his or her work is also one of the implicit questions that came back several times during the Toulouse workshop. It was indeed raised after the day dedicated to La Monnaie from Brussels. People asked: "What did it have to do with the Figaro's Wedding? *What about* repertoire?" Along the same lines, several participants were happy that Mozart's opera was indeed at the centre of the Oldenburg University session. Philosophically speaking, it is possible to identify a sketchy opposition

[2] D.W. WINNICOTT, *Game and Reality* (1971), Paris, Gallimard, 1975 for the French translation, chapter V, p.91.

© Alain Kerlan, March 7, 2003

between two different concepts of culture; it seems to me that both working methods must be part and parcel of the debate. For the first concept, culture comes from the artist's work, from those masterpieces of culture, from those landmarks to borrow the words from a famous poem by Baudelaire. It is a substance-based, patrimonial vision of culture. In such a classical concept, education should allow anyone to access knowledge and the joint heritage of mankind. The other concept is shifting the focus from the object to the subject: hence is culture to be found less in the intrinsic value of works of art and more in the vision of the human being, in the perception of the subject. It is more of a subjective and pragmatic concept you can get acquainted with by reading the definition of culture by John Dewey: "*If we try to define culture, we will end up seeing it as the power, or let's say, the acquired habit, of our imagination to spot in things which, in isolation, can be seen as purely technical or professional, a grander scheme of things spreading over all things in life, over all of mankind's undertakings*[3]". Can culture fit entirely in the eyes and minds of people? And if culture needs this educated vision – because without this educated vision a painting is just another piece of stretched-out fabric – shouldn't we use the substance of works of artist to teach it? In the field of opera at least, it is impossible to prevent the dialectics from moving
from one end to the other; this was identified by Georg Simmel as being the "tragedy of culture". If contemporary art is gaining importance in education, is it to my mind because its approach necessarily goes through educating the eyes and the mind, as it is – fortunately – impossible to refer to the obvious and legitimate nature of something that is part of our heritage. As demonstrated by H.G. Gadamer, contemporary art refers to the anthropological foundations of artistic activity: it is a symbol, it is a game, it is a ritual.

6)

From an anthropological viewpoint, works of art and artistic practices are events, breaks in the continuum of ordinary times, of our daily lives. I do believe that cultural institutions with an educational role must be part of an *event-based pedagogy,* a pedagogy of encounters. Schools are more process-oriented and sometimes cruelly lack events: there is this feeling of nothing happening. Meeting a cultural institution – even if it is done in the classroom – must be a happening, an event. This may sound trivial, but everyone has already experienced one of these moments where something happens and... "things will never be quite the same anymore". For some, it is like going to the theatre for the first time. An event is something that is making something else happen, that is changing the situation. It is a discovery that is sending you in another direction. There are few things that can be considered as events. Alain Badiou distinguishes four types of events: the realm of Truth, the realm of Love, the realm of Politics and finally, the one of Poetry (of Art). How can we turn opera into such an event? And – more importantly – how can we make sure people are *loyal to the event?* Because once the event has been experienced, once the encounter has passed, there will be a need to make the necessary work and efforts to return to the event and analyse it deeper: going back to the opera alone, listening to the recording, going for the necessary learning process, getting into a substantial culture without which the event would be void of its meaning...

[3] John DEWEY, "Education from the Social Viewpoint", *The Pedagogical Year*, Paris, Alcan, 1913, pp. 32-48.

© Alain Kerlan, March 7, 2003

7)
This may be a way of saying that even if it focuses on schools and mobilises its whole educational potential, a cultural institution must first and foremost be itself. Since Plato, art and education have had a very ambiguous connection made of fascination and denial. Markus Kosuch has underlined it many times: there is a big difference between art and schools, between art and what is called in educational sciences the "school version of art", i.e. an organisation of space and time, rules and canon exercises, a pedagogical style...It is important to think about it. But for that same purpose should we make the art institution adapt to school demands and anticipate upon them in its formats? I do not think so. Inversely, I am convinced that the institution must remain true to itself to really deploy its educational potential. Schools are lagging educational models: but if they can be shaken, hit or exposed to models from the outside, if they can get familiar with another specific pedagogy from a "non school format" environment, it will be a win-win situation.

8)
A very last point. The educational systems I have had the opportunity to scrutinise have demonstrated one thing day in, day out: there can be no education to creativity without skills and expertise. The role of the "workshop leader" – whatever the method – is key. It is not just a question of personality, even if personality is very important indeed. It is not just having the skills and know-how of a facilitator, even if the element is also essential. It is also – and maybe more importantly – having a specific technical expertise; each of the workshops would never have been this dynamic if it weren't for the scientific and "academic" expertise of the facilitators and these facilitators were also accomplished musicians and proven playwrights.

Alain KERLAN
Alain.kerlan@univ-lyon2.fr
Lyon, March 7th, 2003

© Alain Kerlan, March 7, 2003

6.3. Similarities and differences of the three approaches

„Let's work with opera!" offered the possibility to experience the three approaches in a practical way.
During the work, the sharing- and evaluation sessions a lot of similarities and differences became visible. The following overview is a summary of theses aspects:

Similarities:
In all the three approaches

- the workshop leaders initiate a **process**. In this process the following aspects have a central function,
    a) creativity
    b) communication
    c) integrative group-processes (social processes)
- the workshop leaders use **exercises** to initiate this process. These are taken from a rich repertoire or wide spread knowledge of theatre exercises.
- the exercises are often similar but used in a different context, with different aims.
- working in small groups and with the whole group alternated
- there have been phases of work more focused on the process and then more focused on an end product. The attachment of emphasis on these two aspects various greatly (see differences below)
- the participants learn through practical participation/ experiences

Differences:
The three approaches diverge in

- their aims
- their roots
- their terminology
- their attachment of importance to process and production

© Markus Kosuch, August 2003

Aspects of divergence	Repertoire and Creativity	Dramatic Interpretation	Create an opera scene in the classroom
Aims	• to initiate a creative process • develop the creativity of the participants in order to impulse this creativity in their pedagogical work	• to initiate a learning process about an opera of repertoire using the creativity and experiences of the participants. • to find a meaning in/ an interpretation of an opera of the repertoire by experimenting with music, text and characters	Produce a „small" opera in order to develop creative skills and to learn about opera in general.
Roots	coming from artistic education background	„learning based on experience", coming from the school education	coming from artistic education background
methodology/ workshop conception	• basic structure of a workshop without classroom tools • general information about the opera (eg Figaro) is given	Well elaborated and detailed guiding lines for the teacher to run the workshop. Students material integrated to ease the transfer to school	Guiding lines for teachers to run the workshop in school with many tips for the use in schools
Written material for students	special material for pupils/ students	Material especially worked out for pupils for the use in „ordinary" school lessons.	no special material for pupils/ students
Relation to the repertoire	a light connection/ relation to repertoire repertoire is like a food for the creativity of the participants.	a strong connection/ relation to repertoire	no relation to repertoire
role of the facilitator/ animateur	facilitator of creative exploration	facilitator of a learning process	animateur to lead a creative production process
transfer to work	Through the creative process of the workshops *„it is hoped that they (the teachers) will see how they can transfer this experience to their teaching methods"*	a tool box of exercises is offered to structure a process of Dramatic Interpretation, special material for pupils/student	many tips to help the transfer for school

© Markus Kosuch, August 2003

For polarising the aims of the three different approaches one could say:

- Creativity and Repertoire is a method to initiate creativity in general using basic musical and dramatic elements which could be connected to an opera of the repertoire
- Dramatic Interpretation is a method of learning based on experience originally developed for schools to work on an interpretation of an opera of the repertoire.
- Creating an opera scene in the classroom is a method to animate a production of an opera scene using elements of music, drama, and design.

Differences between animateur and facilitator

In the seminar we could see different qualities of workshop leaders. One was more an animateur the other more a facilitator. We concluded that in the best case a workshop leader could act both as animateur and as facilitator.

Transfer to work – transfer to school

In the feedback sessions and discussion of the seminar it became obvious that the transfer to work and to school depends on

- the school system of each country
- the aims and objectives of each education department
- personal preferences of the member of the education departments or the teacher
- the cultural background

- Personal preferences

For example: some of the participants told that the method of *Dramatic Interpretation* was much to restricted and they felt limited. Others told that the clear instructions and elaborated structure would help them to work practically and creatively in schools.
Some liked the openness and creative impulses of *Opera and Creativity* they felt free to develop their own ideas for the transfer to school. Others felt lost in this pool of exercises, impulses and ideas.

- Cultural background

The structure and the exercises of each method have also a cultural aspect Prof. Alain Kerlan mentioned in his observations (see 6.2.)

In all feedback and aspects of the discussion it became obvious that the transfer of the three approaches into individual's own work has to be realised within the inevitable tension between the needs and aims of two very different institution:

- opera as an institution of art production
- school as an institution of learning

© Markus Kosuch, August 2003

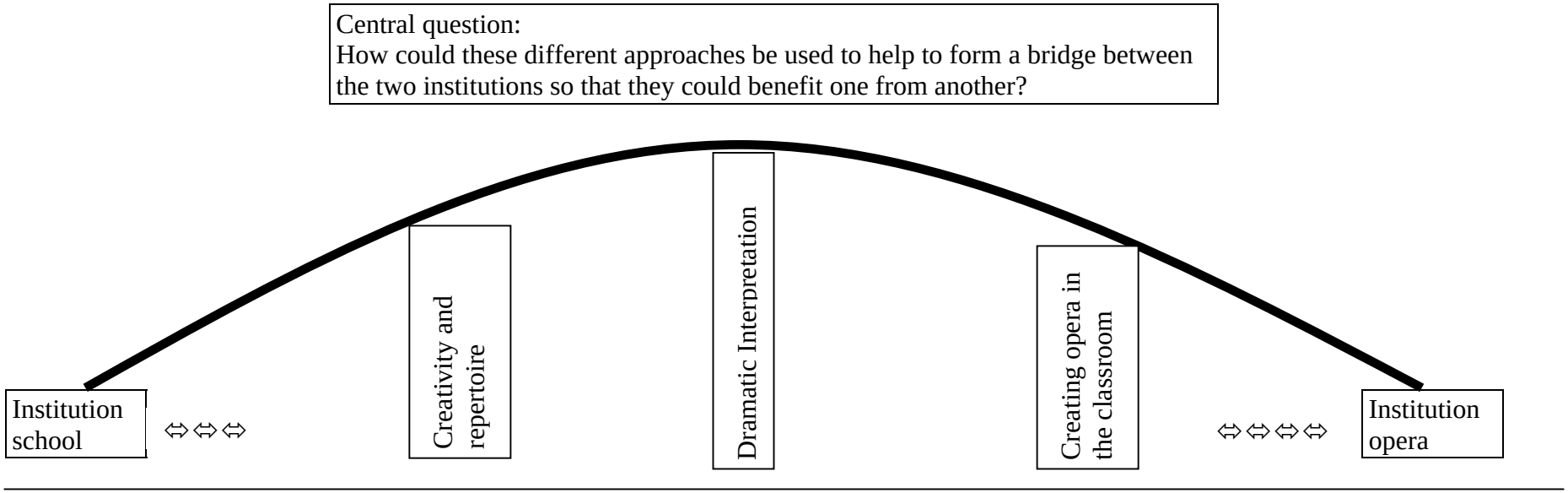
Coming back to what I have mentioned in chapter 2.1. we realised again differences between the two institutions - opera and school.
Schools and opera houses are different institutions with different aims and objectives, different rules, schedules and thinking.
It is obvious that the relationship between opera houses and schools is full of

- tensions
- opportunities
- benefits
- and conflicts of agenda and priority

as their way to look at children, to look at learning processes and their needs and philosophies are very different.
So related to the two central questions of RESEOS Culture 2000 project „Why opera education?" and „How opera education?" the starting points are very different.
But not only in between the two institutions are the starting points to discuss these questions different. There is also an existing diversity between the different countries taking part in the training „Let's work with opera!", reflecting cultural differences, different education systems etc.

Visualising the tension between the two institutions
Attempt to visualise the tension and the movement how the methods could be used to bring the two institutions opera and school in a relation to benefit one from another.

© Markus Kosuch, August 2003



Central questions:

- Who could these different approaches could be used to help to form a bridge between the two institutions so that they could benefit one from another?
- Differences between animator and facilitator
- What are the abilities a facilitator needs to lead a workshop?
- How can training enable someone to acquire them?
- What is an opera house's "appropriate" role when working within a school education system?
- How can that role become part of the opera house's central function?
- *Should* it become part of the opera house's central function?
- What can opera offer schools, teachers and students?
- How can opera houses help teachers to identify and benefit from what opera has to offer?
- How can school help the opera houses to identify and benefit from what school has to offer?

© Markus Kosuch, August 2003

6.4. Summary by Paul Reeve (Royal Opera House; U.K.)

"Let's work with opera!" -Seminar
Summary and main findings

By Paul Reeve,
Royal Opera House UK

Our RESEO meetings have shown that there's a broad agreement across European opera education that the greatest benefits and richest understanding are gained through direct experience and participation. This is equally true of our Working Group's work. Questionnaires and surveys only tell part of a story; the most productive way to identify, explore and understand issues is through practical engagement and face to face debate. This was the impulse for the *Let's Work with Opera* seminar.

There were two principal aims:

1. **Explore the potential of opera in a formal education context with specific focus on work with students aged 12-15**

As Markus has already shown, this exploration was carried out by a group of people drawn from 9 European countries: they were a mix of educationalists, members of 12 opera house education departments and school teachers.

2. **Give a practical insight into different methodologies, comparing their aims & objectives**

This was achieved by running three day-long practical workshops, each of which adopted a different method and approach to opera education. All three methods are well established in their home country.

"Repertoire & creativity" was run by La Monnaie, Brussels. The main emphasis of the approach was on releasing and developing teachers' creativity by using elements of opera. Through exercises we explored the expressive potential of our voices and bodies, we composed music on tuned and non-tuned percussion instruments, we sang, we created dramatic characters and then improvised dramatic scenes and stories involving those characters, finally composing music to turn them into mini operas. Links were then made between the work we had done and a piece of classical repertoire: *Le Nozze di Figaro*. The ethos behind this work was developing teachers' creativity *for its own sake* - to enable them to see themselves as, and to be, more creative individuals. If it subsequently influenced their classroom teaching, fine, but this was not the prime objective.

© Paul Reeve, May, 2003

"Dramatic interpretation" was run by the Institute of Dramatic Interpretation, University of Oldenburg, Germany. This method will be discussed at more length a little later but in the context of this seminar the important features to note are that it comprises a very clearly structured set of drama and music exercises designed for pupils that enable them to access and build an understanding of a piece of classical repertoire - in this case *Figaro* - principally by them identifying with and "inhabiting" one particular character from the opera. I was the Count for example. I discovered things about his background and relationships, I decided how he should look, move and sing, I improvised to Mozart's music Figaro and Susanna's wedding scene and the handing over of the letter, I created my own recitative when improvising a scene with Cherubino.

"Creating Opera in the Classroom" was run by the Royal Opera House and Welsh National Opera (WNO), UK. The focus was on suggesting practical methods that enable pupils to create elements of an original opera - story, words, music and drama. Although the objective is to develop a product - in the form of a short opera (or parts of an opera) - it is through the *process* of creation that many of the learning aims are achieved. Whilst pupils do learn how the raw materials of opera can combine to tell a story, learning about the finer points of a piece of classical repertoire would only be a secondary aim. This approach can draw on the classical repertoire for initial stimulus though, but in this case, in order to contrast with the other workshops, the starting point was a "blank canvas. Through group work we created a story from very simple initial stimuli - an everyday activity leads to an unusual occurrence and so on. We wrote a libretto for our story, we composed and staged ensembles and choruses, using different musical forms and time signatures.

I'll begin by considering what we learnt in relation to Point 2.

From the written and verbal evaluation, from informal discussions in the streets, restaurants and bars of Toulouse and from the observations of academics - in particular Professor Alain Kerlan from the University of Lyon - it was apparent that participants took away different things from the insights they gained into different methods and the comparisons of their aims. It was also apparent that every participant - teachers, artists and opera education administrators - found this process enriching and felt that it would influence their future thinking and practice. We cannot identify everything learned here but some points seemed especially significant.

Firstly, the three methods shared certain similarities, most notably an emphasis on empowering the participants to construct their own artistic, creative and intellectual responses, rather than "forcing" someone else's on them. All the workshops also explored in different ways the connection between the voice and the body, the body and music, and between text and music.

There were many differences though, some quite subtle, others substantial. Exchanging and actively comparing the three pedagogical methods was at the heart of the seminar, and this provoked long and intense debate. However, what perhaps emerged most clearly from the seminar was that there was very little value in comparing methods - the games, exercises, tasks and the way they were delivered and structured - without comparing what lay behind them: their aims and objectives. In education more than almost any other field, you cannot divorce the *how* from the *why*. The dangers and difficulties of doing this came across strongly in discussions about European Capital of Culture opera projects in Porto

© Paul Reeve, May, 2003

during our RESEO meeting there. There was potential for it to happen again in Toulouse but the time we had to evaluate meant that we were able to clearly identify those difficulties as a group. Different methods are setting out to achieve different educational goals and are responding to different needs and situations. The most important question to ask and debate is "what are the goals and aims"? And not just of a particular workshop method; in the case of an opera house the methods it chooses to adopt are related to an even more fundamental question it must ask itself: what is its educational role? As Professor Kerlan asks: "what is the purpose of trying to develop the educational function of a cultural institution like opera?"

Kerlan made another interesting observation. "Comparing methods", he said, "also means taking into account those cultures within which the methods can be enshrined and without which they would lose a great deal of their specific meaning and efficiency. As for art, culture and creativity, here is one of the lessons of the Toulouse workshop: national cultures do matter and there is a link between creativity and culture".

So not just the *how* and the *why*, but also the cultural context in which the *how* and *why* evolved. Kerlan suggested that a strong link could be established between each of the methods and the educational culture of the country from which it derived. He gave an example of the UK workshop, during which much of the creative work was carried out in groups of varying sizes. This, he argued, "was undoubtedly being related to the Anglo-Saxon educational system, which emphasises the importance of the group." This tendency is much less striking in French pedagogy where a pupil might feel the burden of a group dynamic. He went on: "Actually the UK school system probably takes on its socialisation role more than the French school system does. Add to it a more widespread practising of choir singing in the UK and you immediately realise that cultural differences exacerbate differences in pedagogy".

In the context of RESEO and European opera education this led to an interesting observation by one member of our working group. She said that "it is good possibly that foreign models cannot be imported easily, but each of us can enrich our own practice through experimenting with different approaches".

In bringing together artists, opera education administrators and school teachers, the seminar also demonstrated that these issues surrounding cultural differences are not just limited to different countries. Opera houses and schools, for instance, are themselves completely different cultures: there can be major differences in their values, priorities, in the way they measure what they consider to be good work, and the way in which they approach and deliver that work. This is hardly surprising since we have very different starting points. "Opera education" is what brings us together but the starting point for opera houses and their education departments is usually the art - opera, and the starting point for teachers and schools is education.

But our seminar revealed that the picture is far more complex than that. The workshops, and particularly the discussions and evaluation sessions, clearly showed time and again that even within schools and opera houses there are a lot of individual needs, agendas and priorities. In schools there are those of the government and the curriculum, those of the school as a whole, those of teachers.

© Paul Reeve, May, 2003

There is a parallel model for opera companies. Many also have the government to consider, since it is the source of a substantial amount of their funding. Then there's the organisation as a whole. One of the questionnaires prepared by Renee Smithens as part of her evaluation report on the seminar asked participants from opera companies to list their opera house's philosophy and also the priorities of their education department. The results show that the two don't always seem to marry. As opera *education* specialists our agendas and priorities can differ from those of the wider organisation of which we're a part. And then there's the artists who are delivering the work, who are often employed on a freelance basis and not a permanent part of the opera house they are working for. Of the four artists leading the workshops during the seminar, only one was a full-time employee of an opera house. And finally there are the students themselves - their needs are the most important part of the equation.

That's a lot of agendas! And what the seminar seemed to suggest is that the more we can acknowledge and understand each other's agendas, needs and priorities, the more we will be able to develop a dialogue and explore ways we might work together. That applies to opera companies and teachers, and also to opera companies that may wish to work in partnership on an education project.

So again, **two key questions revolve round the *why*, rather than the *how*.**

- **Why does an opera house want to work with teachers & schools?**
- **Why would a teacher or school want to work with opera (& with an opera house?)**

Perhaps for every single school and every single opera house there will be a unique answer. If we're to develop ways of working together successfully, we may need to ask those questions of others and be prepared to give clear answers when they ask them of us.

One of the most interesting areas of debate concerned a significant difference in the aims of the methods. Again the difference was perhaps most pronounced between the UK workshop and that run by La Monnaie. One of the aims of "Opera in the Classroom" was to offer a "toolbox" to teachers - ideas, games and exercises that they could take back to their classrooms and use with their pupils. "Repertoire and Creativity" on the other hand was not aiming to do this but rather to train each teacher's general and personal ability to create. So the question being asked was: which of these alternatives should we be offering? As we sat having a coffee one day, a teacher from France said she didn't feel she wanted a "teacher's toolbox", whilst a teacher from England said that was exactly what he wanted and needed. This of course demonstrates both Professor Kerlan's point about cultural differences and that about the importance of identifying the needs and agendas of those we're working with. There is no single "right" alternative, no single "solution" to opera education work with teachers; instead you seek to find aims and methods that will be most suited to a particular situation, context and group of participants.

This leads us to return to point 1: the exploration of opera's potential in an education context. Renee Smithens' evaluation report suggests that "from both the perspective of the teachers and the opera houses, there is an interest in understanding the perceived value of opera education in schools". So what did the exploration reveal? In short, that the potential is vast, that opera is an incredibly rich and multi-faceted educational resource. The depth and breadth of the work carried out over the three days was impressive and exciting, and we were well aware that these workshops were only a "representative sample": a snapshot of a much bigger picture. Above all the work demonstrated that enabling teachers or their pupils to learn *about* opera is only a part of what opera education sets out to achieve. Of the three approaches only "Dramatic Interpretation"

© Paul Reeve, May, 2003

had any significant focus on learning about a piece of classical repertoire, and even then its aims reached beyond that. All three approaches were in different ways looking to achieve educational goals *through* and *in* opera, as well as *about* it: to develop creativity and self-expression in teachers and pupils, to develop skills in performing, composing, improvising, writing, group collaboration, to develop self-confidence and self-esteem, to interpret music, text and characters, to construct meaning, to explore and debate social issues and themes. And these are just some of the possible goals from just three methods. For those who hold a narrow view of what opera education is, or should be, and for those who question the validity or relevance of opera in education, this may be something of a shock, and I hope a wake-up call. And I'm talking as much about people *within* opera houses as I am about people outside.

One final thing that emerged clearly was the importance of the role of the workshop leader. The dynamism of the three seminar workshops was due them being facilitated by highly accomplished and experienced leaders. We've discussed the huge potential of opera in education. The fulfilling of that potential relies almost entirely on the skills and technical expertise of the workshop leaders. This suggests that we must invest in the training and development of artists to undertake this very specialist and important work. And this is of course the research subject of Working Group 4.

So to conclude. The expectations of society and of politicians regarding the educational role of cultural institutions are increasing and many opera houses are responding by devoting increasing thought and resources to this area of work. Relationships between opera houses and teachers are always likely to be key. The quality and intensity of exchange and debate between the two in Toulouse suggested that those relationships can be based on something more profound than a marriage of convenience - two "providers" finding mutual benefits in working together, valuable though that can be. Workshoping and debating there in Toulouse as a mixed group of teachers and opera house education staff, brought the realisation that, despite the obvious and actually very healthy differences between us, opera houses' work with teachers can be founded on a sense of collective responsibility for the cultural and creative development of young people and those who teach them. If we can embrace and achieve that through our education programmes it could be a highly significant shift in the role that opera houses play in society, and in the way they are seen by society. And the diversity, commitment and energy of the Toulouse seminar suggested that we can achieve it.

© Paul Reeve, May, 2003

6. General results, benefits and conclusions – quality of diversity

Quality of diversity as a keyword of cooperation – and future trainings "Let's work with opera!"
To conclude: beside the similarities of the three approaches the existing differences serve the transfer to school. It does not make any sense to prioritise in general one or another method. Each approach has its strong and weak points. It depends on the context of a project with which approach one could work.
Quality of diversity means in addition, that working group 2 hopes that "Let's work with opera!" had been a starting point – a pilot project - for future seminars. We experienced in this three-day seminar a structure how seminars with different methods of opera education could be implemented in the future. The feedbacks indicated a big need of method transfer, exchange of ideas and impulses for creative teaching. Especially the teachers benefited of this seminar integrating teachers from different countries. They got to know new perspectives and ideas for a creative teaching in the future.

7.1 General results and benefits

· **Experience**
- RESEO knows now how to realise projects and trainings in different countries**.**

· **Awareness of influencing factors**
- RESEO has the knowledge and experiences to develop concepts of how opera houses could cooperate with schools.
  RESEO is able to create conceptions for projects and even a structure for new opera education departments, which take in account
  a.) the needs of the opera house
  b.) the opera tradition of the country
  c.) the structure of the education system
  d.) the different school curricular

· **The value of teacher-artist collaboration**
- We got to know how important it is for teachers and students to work on fundamental/essential and important questions using the multimedia art form opera and to leave school from time to time and to learn from artists how they ask questions and how they try to answer them.

© Markus Kosuch, August 2003

· **The role of cultural institutions**

- We realised, how important it is for the people of Europe that other institutions contribute to the general task of cultural education. The art form opera and the institution "opera" could contribute to education with their repertoire (tradition), their practice (creative tools) and their philosophies (finding meaning in the world). But opera can contribute to education profoundly without changing into an educational institution!

· **Human capital/investment**

- We have shown with our projects, that the need of a big amount of "human capital" (- which effects a lot of costs) is an enormous quality and chance for the cultural development of the people of Europe.

· **Exchange**

- During the work the questions have changed: we now ask; what could the two institutions opera and school learn one from another in respect of their differences and qualities?

· **Developing creative intelligence**

- We now know, how important learning on experience and creativity is for teachers, students and schools and that opera could create spaces in society where this way of learning could be practiced.

· **Value of European collaboration**

- We experienced in our projects, meetings and conferences how important the quality of diversity is for the people of Europe and as opera is a European art form with a common Repertoire this diversity could be part of a common identity.

© Markus Kosuch, August 2003

Conclusion of the results of the project

- **The richest understanding is gained through direct experience and participation**
- **Opera houses and schools are different worlds with different cultures: acknowledging & celebrating the differences & the similarities between them is crucial.**
- **Opera education's aims are not just concerned with learning *about* opera, but also learning *in* and *through* opera to achieve far wider goals**
- **Opera, the original multi-media art form, is an ideal medium for education: it has multiple entry points & can engage people with a wide variety of interests and learning styles**
- **Education programmes increase opera & opera houses' impact, relevance & value in society**

Part II: attachments

1. questionnaires
2. booking-flyer for "Let's work with opera!"
3. handouts of the three approaches of opera education (CD-ROM)

© Markus Kosuch, August 2003

Let's work with opera!

Toulouse, 27 February – 2 March 2003

Introduction

I am pleased that you will be attending the seminar in Toulouse. An important part of the RESEO programme is the evaluation of the work which takes place. As you are one of only twelve teachers taking part in the seminar, I hope you will assist us by completing the attached questionnaire.

The seminar, as you know, will present three different approaches to opera education work. The first sessions led by Sarah Goldfarb from La Monnaie in Belgium, will focus on using the repertoire as a stimulus for creativity.

The second sessions, led by Rainer Brinkmann of the "Institut fur Szenische Interpretation von Musiktheater" (ISIM) and by Prof. Wolfgang Martin stroh of the University of Oldenburg in Germany, will explore dramatic interpretation of music theatre, repertoire and skills.

The final workshops developed jointly by the Royal Opera House London and Welsh National Opera will be led by Hannah Conway and Harry McIver. and will take the approach of creating an opera in the classroom which is not linked to repertoire.

The Questionnaire

Section I of this questionnaire is intended to assist RESEO and its members to better understand-

- the nature of your own work in opera education
- the place of opera within the school curriculum in which you work
- the relationship you and your school have with the opera company or opera houses with whom you work

Section II seeks your feedback on the Toulouse seminar-

- what you appreciated and gained from it
- how it might influence your own work in school and your work with the opera house education department with whom you work and,
- very specifically, what you may do differently as a result of having attended the seminar.

Procedure

Both sections of the questionnaire are being sent to you as a hard copy and also via e mail **and should be completed either in French or English.** You may complete ***Section I*** in advance of Toulouse and send it back to me or give it to me in Toulouse, but **I must have your completed *Section I* by 2 March; *Section II* must be completed and returned to me no later than 7 March.** My details – telephone, fax, e mail and postal address – are provided at the beginning of the questionnaire.

The completed questionnaires will be translated and then analysed and the results produced prior to RESEO's forthcoming General Assembly in Barcelona in May.

Please do not hesitate to contact me if you have a query. Thank you for your co-operation.

Renee Smithens

Let's work with opera!

Toulouse, 27 February – 2 March 2003

Please take time to complete the following questionnaire **either in French or in English** and return it to me **no later than 7 March 2003**. If you have any questions you can contact me, ***Renee Smithens*** at -

St Mary's Cottage
Tedburn St Mary
Devon, England
EX6 6EH

telephone/fax 44 (0) 1647 61206

renee.smithens@lineone.net

You and your school:

Name

Name of school/educational institution

Type of school/institution

What is your title/role/function within the school?

What subjects do you teach? *(please list all subjects)*

Town/City Country

****Please read the entire questionnaire before you start to complete it.***

Section I: Opera Education in Context

1 Please use the following section to describe the place of opera within the education of young people aged 12 to 15 years in your country.

- is opera included the national curriculum and, if so, to what age
- is it compulsory or optional
- is it based within the music curriculum or any other subjects
- would most young people of this age experience some form of opera education?

2 Your work with students in opera

2.1 Please describe your own work in opera education within your school.

- how often do you or your colleagues work with students
- do you study repertoire, present productions or excerpts, take your students to see opera productions and if so, how often does this activity take place
- do you/your school ***use*** opera to work in other areas of the curriculum such as drama, history, art and design, etc. and, if so, how is opera introduced into the curriculum and why might teachers wish to use opera as a tool

2.2 What is your experience of the three approaches outlined in the introduction –

- using the opera repertoire as a stimulus for creativity
- exploring dramatic interpretation
- creating opera not linked to existing repertoire

2.3 How many teachers within your department and/or your school are involved in opera education?

2.4 Approximately what percentage of students aged 12 to 15 years in your school will have involvement in opera education work?

3 Your work with professional opera houses/companies

3.1 Which opera house/s do you/your school work with?

3.2 Please describe your relationship with an opera house or opera company.

- do you take students to see productions
- work on a regular basis with the education department
- work with several companies or have a special relationship with only one

3.3 Do teachers as well as young people work with the opera house to learn about new approaches to opera education?

3.4 Does the opera house meet your educational needs?

- is the work on offer appropriate
- how would you modify the work to better suit your needs
- would you like more work or to work with more or different opera houses and companies

Section II Your Participation in Let's work with opera!

4.1 Please describe the ***three*** most useful aspects of your participation in the ***Let's work with opera!*** seminar.

4.2 Please describe how your participation in the seminar is likely to influence-

a. your own work in opera education within your school

b. your work with the professional opera house/s education department/s with whom you have a relationship

4.3 Is there anything you are likely to do very differently having attended the ***Let's work with opera!*** seminar?

***** Please attach any other comments you would like to add.**

Let's work with opera!

Toulouse, 27 February – 2 March 2003

Introduction

I am pleased that you will be attending the seminar in Toulouse. An important part of the RESEO programme is the evaluation of the work which takes place. As you are one of only twelve teachers taking part in the seminar, I hope you will assist us by completing the attached questionnaire.

The seminar, as you know, will present three different approaches to opera education work. The first sessions led by Sarah Goldfarb from La Monnaie in Belgium, will focus on using the repertoire as a stimulus for creativity.

The second sessions, led by Rainer Brinkmann of the "Institut fur Szenische Interpretation von Musiktheater" (ISIM) and by Prof.Wolfgang Martin Stroh of the University of Oldenburg in Germany, will explore dramatic interpretation of music theatre, repertoire and skills.

The final workshops developed jointly by the Royal Opera House London and Welsh National Opera will be led by Hannah Conway and Harry McIver. and will take the approach of creating an opera in the classroom which is not linked to repertoire.

The Questionnaire

Section I of this questionnaire is intended to assist RESEO and its members to better understand-

- the education department within the opera house in which you work
- the nature of the opera education work you offer to schools and young people
- the relationship you have with the education sector

Section II seeks your feedback on the Toulouse seminar-

- what you appreciated and gained from it
- how it might influence your own work with schools and,
- very specifically, what you may do differently as a result of having attended the seminar.

Procedure

Both sections of the questionnaire are being sent to you as a hard copy and also via e mail **and should be completed either in French or English.** You may complete ***Section I*** in advance of Toulouse and send it back to me or give it to me in Toulouse, but **I must have your completed *Section I* by 2 March; *Section II* must be completed and returned to me no later than 7 March.** My details – telephone, fax, e mail and postal address – are provided at the beginning of the questionnaire.

The completed questionnaires will be translated and then analysed and the results produced prior to RESEO's forthcoming General Assembly in Barcelona in May.

Please do not hesitate to contact me if you have a query. Thank you for your co-operation.

Renee Smithens

Let's work with opera!

Toulouse, 27 February – 2 March 2003

Please take time to complete the following questionnaire **either in French or in English** and return it to me **by 7 March 2003**. If you have any questions you can contact me, ***Renee Smithens*** at -

St Mary's Cottage
Tedburn St Mary
Devon, England
EX6 6EH

telephone/fax 44 (0) 1647 61206

renee.smithens@lineone.net

***Please read the entire questionnaire before you start to complete it.**

Section I: Opera Education in Context

1 About you and the opera house/s in which you work

Your Name

Name of opera house where you most work

Your job title

Please describe the Education Department: number of staff, are they mainly artists (singers, composers etc.) former teachers, animateurs; freelance or employed, etc.?

Do you work in opera education *(please tick one)* full time ☐ part time ☐

Do you work with/for other opera houses *(please tick one)* yes ☐ no ☐

If yes, which ones *(please name)*

2 The nature of your opera house's approach to education work

2.1 Please describe the philosophy underpinning the opera house's approach to education work; for example, is education central to the ethos of the opera house and its management, used as a tool to sell more tickets or develop young audiences for the future? Is it critical to your receiving public/government funding/

2.2 Please describe the various ways in which your education department works with schools and young people aged 12 to 15 years. On the following page you will be asked to briefly describe your education department's work.

Do you advise schools and teachers of repertoire and forthcoming productions? yes ☐ no ☐

Do you organise and promote stage tours? yes ☐ no ☐

Do you offer attendance at rehearsals? yes ☐ no ☐

Do you offer/take workshops out to schools? yes ☐ no ☐

Do you invite schools to come in to the opera house to participate in workshops? yes ☐ no ☐

Do you devise productions and work with schools over an extended period of time, say over several weeks, months or a year? yes ☐ no ☐

Do you develop your education programme and materials in collaboration with teachers or educationalists? yes ☐ no ☐

Do you provide training for teachers as well as for young people? yes ☐ no ☐

Is your work in schools usually within the music curriculum? yes ☐ no ☐

Are there other curriculum subjects – drama, history, design, etc. – within which you work? yes ☐ no ☐ If yes, what are they *(please name)?*

Do you work with young people aged 12 to 15 years outside of schools, say after schools, on Saturdays, with youth clubs or through running summer or holiday programmes? yes ☐ no ☐ If yes, what are they *(please list)*

2.3 Please describe how your education department works. You may wish to elaborate on some of the points in 2.2.

2.4 What is the priority for your department with regard to education work?

2.5 Please describe your relationships with schools.

2.6 Are you able to meet the demand for your work? yes ☐ no ☐

Do you work hard to find schools to work with? yes ☐ no ☐

Do you charge schools? yes ☐ no ☐

Are you subsidised to provide education work? yes ☐ no ☐

Is work with socially deprived or disadvantaged young people a priority for your department? yes ☐ no ☐

Section II Your Participation in Let's work with opera!

3.1 Please describe the ***three*** most useful aspects of your participation in the ***Let's work with opera!*** seminar.

3.2 Please describe how your participation in the seminar is likely to influence-

a. your own work within the education department

b. your work with the school/s with whom you have a relationship

3.3 Is there anything you are likely to do very differently having attended the ***Let's work with opera!*** seminar.

***** Please attach any other comments you would like to add.**