

# **„Die Dreigroschenoper“ (Brecht/Weill) als engagiertes Musiktheater**

Darstellungsschwerpunkt:  
**Aneignung durch szenische Interpretation**

Eine Unterrichtsreihe im Grundkurs Musik (2. Semester)



Schriftliche Prüfungsarbeit zur Zweiten Staatsprüfung  
für das Amt des Studienrats

vorgelegt von:  
Dr. Aaron Eckstaedt  
Studienreferendar

Berlin, den 1. September 2004

## **INHALT**

Einleitung 2

### **I. Konzeption 2**

1. Szenische Interpretation im Musikunterricht 2
2. Erkenntnisinteresse 5
3. Unterrichtsvoraussetzungen 6
  - a) *Allgemeine Unterrichtsvoraussetzungen* 6
  - b) *Spezielle Unterrichtsvoraussetzungen* 7
4. Sachanalyse und didaktische Reduktion 8
  - a) *„Die Dreigroschenoper“ und das epische Theater* 8
  - b) *Reduktion und szenische Interpretation* 10
  - c) *Auswahl der Materialien* 12
5. Didaktische und methodische Entscheidungen 13
  - a) *Desiderate aktueller Musikdidaktik* 13
  - b) *Grundlegende methodisch-didaktische Entscheidungen* 14
  - c) *Auswahl der Verfahren* 18
6. Lernziele 21

### **II. Synopse 22**

### **III. Analyse 26**

1. Einführung: Sequenz I 26
  - a) *Teilziele* 26
  - b) *Intention* 27
  - c) *Durchführung* 29
  - d) *Fazit* 33
2. Kurzdarstellung: Sequenz II und III 34
3. Kombinierte Verfahren: Sequenz II bis IV 37
  - a) *Standbild: Sequenz II* 37
  - b) *Bewegungshaltung/Tanz: Sequenz III* 38
  - c) *Singhaltung: Sequenz II und IV* 40
4. Freie Verfahren: Sequenz I bis III 42
5. Ausföhlung: Sequenz IV 44

### **IV. Gesamtreflexion 46**

### **V. Literatur 50**

### **VI. Anhang 51**

## **Einleitung**

Für den von mir unterrichteten Basiskurs Musik ist das letzte Drittel des zweiten Semesters angebrochen, der Rahmenplan<sup>1</sup> schreibt eine Projektphase oder einen Praxisteil Komposition/Improvisation vor. Nach Erörterung verschiedener Projekte entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler<sup>2</sup> für eine Erarbeitung, möglichst gar eine szenische Realisation der *Dreigroschenoper*. Allerdings spielen nur wenige Schüler ein Instrument, und die Notenkenntnisse der übrigen sind größtenteils mangelhaft. Dagegen ist das Interesse an darstellendem Spiel groß, ebenso die Lust am Interpretieren von Literatur und Musik. Wie lässt sich unter diesen Voraussetzungen eine größere Form wie die *Dreigroschenoper* auf Oberstufenniveau erschließen? Und das mit konkreter musikalischer Tätigkeit verknüpft und in Form eines Projekts von nur zehn Unterrichtsstunden? Eine Möglichkeit bietet die Methode der szenischen Interpretation von Musiktheater, die seit einigen Jahren im Zuge des musikpädagogischen Paradigmenwechsels zumindest in der theoretischen Diskussion en vogue ist. Paradigmatisch löst sie eine Reihe von Forderungen der jüngeren und jüngsten Musikdidaktik ein. Zwar liegen zu ihrer Realisation ausgearbeitete Konzepte vor, allerdings so gut wie keine Erfahrungsberichte aus der Schulpraxis. Verhilft das Verfahren in einem erfahrungs- und projektbezogenen Unterricht wirklich zu einer „Aneignung“ des Werkes und fördert dabei die Konstruktion individueller Bedeutungen von Musik? Was lernen die Schüler im Vergleich zu herkömmlichen Verfahren, und inwiefern ist ein derartiges Projekt im alltäglichen Schulunterricht realisierbar?

## **I. KONZEPTION**

### **1. Szenische Interpretation im Musikunterricht**

In der Musikdidaktik vollzieht sich ein Paradigmenwechsel hin zu einer Handlungs- und Erfahrungsorientierung. Ein Blick auf die letzten Jahrgänge der im deutschsprachigen Raum maßgeblichen musikpädagogischen Zeitschriften zeigt, wie das jahrzehntelange

<sup>1</sup> Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: *Rahmenplan für Erziehung und Unterricht in der Berliner Schule. Musik: Klasse 11 bis 13 (Gymnasiale Oberstufe)*, vorläufige Fassung, gültig ab dem Schuljahr 2001/2002, [www.senbj.s.berlin.de](http://www.senbj.s.berlin.de), 1.5.2004.

<sup>2</sup> Im Folgenden wird aus platzökonomischen Gründen die Bezeichnung „Schüler“ geschlechtsneutral verwendet.

Primat des „Verstehens von Musik“ – hierzulande stets als Abkehr von Singunterricht und naivem, oft jugendmusikalisch bewegtem Musikantentum zu verstehen – mehr und mehr einem lustbringenden und fantasievollen Umgang mit Musik weicht.<sup>1</sup> Bisweilen drängt sich dabei allerdings auch heute wieder der ebenjenen Musikanten treffende Vorwurf Adornos auf: „Dass einer fiedelt, soll wichtiger sein, als was er geigt.“<sup>2</sup> Dass nämlich Schüler gerade im Musikunterricht handeln sollen, ist dem Fach seit jeher eigen und für sich genommen trivial. Unter dem Vorwand der Handlungsorientierung „Spaß zu haben“ kann daher weder Gradmesser noch Ziel guten Musikunterrichts sein, sondern lediglich dessen positive Begleiterscheinung. Entsprechend ist die Sinnhaftigkeit des Handelns zur Zeit Thema der Didaktik, und zunehmend gewinnt dabei die musikalische Erfahrung an Bedeutung.<sup>3</sup>

Eben darauf bezieht sich szenische Interpretation seit der Entwicklung des *erfahrungsbezogenen Unterrichts* durch den Oldenburger Didaktiker Ingo Scheller (SCHELLER 1981). Von Scheller zunächst für den Bereich der Deutschdidaktik und das szenische Spiel in zahlreichen Publikationen konzipiert und dargestellt<sup>4</sup>, übertrug Wolfgang Martin Stroh, ebenfalls Oldenburg, das Konzept auf den Musikunterricht (STROH 1985).<sup>5</sup> Seitdem hat die szenische Interpretation durch Publikationen, Seminare und Lehrerfortbildungen besonders zur Erarbeitung von Stücken des Musiktheaters Verbreitung gefunden.<sup>6</sup> In

<sup>1</sup> Dies trifft nicht nur auf *Praxis des Musikunterrichts*, sondern auch auf die eher traditionellen Publikationen *Musik und Bildung* sowie *Musik und Unterricht* zu.

<sup>2</sup> Theodor W. Adorno: „Kritik des Musikanten“ in: *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*, Vandenhoeck, Göttingen 1956, S. 69.

<sup>3</sup> Zu diesem Fazit gelangt auch Hans Bäßler in seinem Leitartikel zum Themenheft „Handeln? Handeln!“ von *Musik und Bildung* 6/1998.

<sup>4</sup> Vgl. SCHELLER 1998. Dort finden sich auch weitere Literaturverweise.

<sup>5</sup> Maßgeblich auch für Wolfgang Martin Stroh war dabei der Einfluss Hartmut von Hentigs, unter dessen Leitung er in den Jahren 1973 bis 1978 an Bielefelder Schulprojekten arbeitete (Vgl. STROH 1999, 9).

<sup>6</sup> Zunächst sind einzelne Aufsätze, überwiegend von Wolfgang Martin Stroh sowie seinen Schülern Rainer O. Brinkmann (Musiktheaterpädagoge an der Staatsoper Berlin) und Markus Kosuch (Projekt *Junge Oper*, Oper Stuttgart) erschienen. Eine ständig aktualisierte Bibliografie sämtlicher szenische Interpretation betreffender Publikationen findet sich unter [www.musiktheaterpaedagogik.de/Materialien/materialien.html](http://www.musiktheaterpaedagogik.de/Materialien/materialien.html) (13.6.2004). Mittlerweile liegen im Lugert-Verlag in der Reihe *Szenische Interpretation von Musiktheater* sechs Bände mit Materialien vor (*Methoden der Szenischen Interpretation, Carmen, West Side Story, Dreigroschenoper, Die Hochzeit des Figaro, Wozzeck*). Die Arbeit der Oldenburger Arbeitsstelle für szenisches Spiel wird für den Bereich des Musiktheaters international vernetzt durch das Institut für die szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM, [www.musiktheaterpaedagogik.de](http://www.musiktheaterpaedagogik.de), 13.6.2004) fortgesetzt, an dem ich eine Ausbildung zum Spielleiter durchlaufe. Über die Autoren und die jeweiligen Institute sind eine Vielzahl weiterer, noch nicht publizierter Konzepte erhältlich. Stroh selbst hat

nunmehr 20 Jahren der Entwicklung szenischer Interpretation hat sich ein Konzept gebildet, das auf einer Vielzahl unterschiedlicher szenischer Methoden basiert.<sup>1</sup> Die szenische Interpretation gerät damit in die Nähe von Theaterpädagogik und szenischem Spiel. Da sie jedoch ihr Ziel in der Interpretation des musikalischen Werkes hat – und somit nur Mittel zum Zweck ist – unterscheidet sie sich maßgeblich von diesen und rechtfertigt ihren Einsatz im Musikunterricht.

Das Verfahren basiert auf der zu einer „Psychologie musikalischer Tätigkeit“ (STROH 1999, 9 ff.) erweiterten Handlungstheorie Ralf Leontjews.<sup>2</sup> Innerhalb dieser Theorie sind (musikalische) Handlungen stets zielgerichtet und mit einer konkreten Tätigkeit verbunden. Sie sind damit (musikalische) Aneignung von Wirklichkeit. Im Fall von Lernhandlungen werden darüber hinaus Kompetenzen erworben, die durch Erfahrungen – also die Verarbeitung von Erlebnissen – entstehen. Diese Verarbeitung ist immer mit einer „Veräußerlichung“ verbunden und kann nie bloß mental stattfinden. Sie hat also eine Rückwirkung auf Bewusstsein und Umwelt. Die entscheidende Frage nach dem Sinn des (musikalischen) Handelns wird so innerhalb der Theorie schlüssig beantwortet.

In letzter Konsequenz führt das zu einem neuen Begriff von Musikkernen als „Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln“ (STROH 2003, 5), da das Ziel von Musikunterricht hier außerhalb der Musik liegt und am ehesten mit „Welterfahrung“ oder „Persönlichkeitsentwicklung“ beschrieben werden kann. Den Erwerb konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten soll dies den Theoretikern der szenischen Interpretation zufolge nicht hindern. Ein neuer und konstruktivistischer Begriff von Musikkernen ist für sie schon deswegen erforderlich, da sich der Umgang mit Musik erheblich gewandelt hat. Der „Sonderfall Abendland“ mit der ihm eigenen Betonung von Schriftlichkeit und Kunstmusik neigt sich offensichtlich dem Ende zu und zieht auch den eingangs beschriebenen Paradigmenwechsel nach

in den letzten Jahren umfangreiche Materialien vorgelegt, die von Schuberts *Winterreise* bis zu interkultureller Musikerziehung (wie z.B. indianische Kreistänze, jiddische Lieder und Klesmermusik) reichen.

<sup>1</sup> Diese sind in einem Methodenkatalog (BRINKMANN 2001) exemplarisch dargestellt. Beinahe alle Publikationen zur szenischen Interpretation von Musiktheater beziehen sich mehr oder weniger auf dieses Konzept.

<sup>2</sup> Ralf N. Leontjew: *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*, Klett, Stuttgart 1977.

sich.<sup>1</sup> Statt im „fetischisierten“ Werk enthaltene Botschaften zu „dechiffrieren“, konstruiert nun das Individuum – und damit jeder einzelne Schüler – eigene Bedeutungen. Es geht also stets um eine individuelle „Aneignung“ von Musik.<sup>2</sup>

Die szenische Interpretation rekurriert damit indirekt auch auf die durch Frauke Grimmer in die musikpädagogische Diskussion eingeführte Bildung subjektiver Bedeutungen von Musik.<sup>3</sup> Grimmer sucht zu klären, wo und wie persönlich bedeutsames Musiklernen – ein genuines Interesse von Musikunterricht – stattfindet.<sup>4</sup>

## 2. Erkenntnisinteresse

Aus den Planungs- und Durchführungsvoraussetzungen des in der vorliegenden Arbeit beschriebenen Projekts sowie dem theoretischen Überbau der szenischen Interpretation resultiert ein zweifaches Erkenntnisinteresse:

*Erstens, ob das Verfahren der szenischen Interpretation geeignet ist, eine Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand in die Wege zu leiten, die über den konventionellen handlungsorientierten Musikunterricht hinausreicht, ob das Verfahren die Konstitution subjektiver Bedeutungen von Musik fördert und ob es darüber hinaus als musikalische Aneignung von Wirklichkeit persönlich bedeutsames Lernen im außermusikalischen Bereich bewirkt.*

*Zweitens, welchen konkreten Erkenntniszuwachs die vielfältigen Methoden der szenischen Interpretation im Vergleich zu herkömmlichen analytischen Methoden vermitteln können.*

Die erste Frage ist also, ob die szenische Interpretation insgesamt den ihr immanenten Anspruch im Schulunterricht einlöst, die zweite, wie funktional und effizient einzelne Verfahren sind.

<sup>1</sup> Vgl. Helmut Rösing: „Sonderfall Abendland“ in: Bruhn/Oerter/Rösing (Hg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, Rowohlt, Reinbek 1994.

<sup>2</sup> Dies erinnert in vielerlei Hinsicht an die Richter'sche „Horizontverschmelzung“ (RICHTER 1976), geht aber über ein hermeneutisches „Verstehen“ des Werkes im Rahmen einer „didaktischen Interpretation von Musik“ hinaus.

<sup>3</sup> Frauke Grimmer: *Wege und Umwege zur Musik*, Diesterweg, Kassel 1991.

<sup>4</sup> Die vorliegende Arbeit verfolgt damit einen Ansatz biografischen Musiklernens, den ich bereits für die Bereiche des Instrumentalspiels bei Musikschülern („*Mit Klavier hab ich dann auch aufgehört...*“ *Instrumentalspiel, Musikalität und Leistungsanspruch*, Augemus, Essen 1996) und in Bezug auf die musikalische Identitätsbildung junger Berufsmusiker („*Klaus mit der Fiedel, Heike mit dem Bass ...*“ *Jiddische Musik in Deutschland. Motivation, Erfahrungen, Selbstverständnis*, Philo, Berlin 2003) verfolgt habe. Die vorliegende Arbeit sucht dies für den Bereich schulischen Musiklernens fortzusetzen.

Zu untersuchen ist auch, ob die szenische Interpretation von Musiktheater im Rahmen des Schulunterrichts sinnvoll realisierbar ist. Die Theoretiker der szenischen Interpretation legen mit ihrem ganzheitlichen Konzept implizit Wert auf einen projektbezogenen Unterricht.<sup>1</sup> Alle mir bekannten und dokumentierten Versuche wurden stets in einer projektartigen Workshopsituation mit externen Lehrern, meist erfahrenen Spielleitern, durchgeführt. Ein bewährtes Workshopkonzept „funktioniert“ aber nicht zwangsläufig auch im Gleichtakt des Schulalltags.<sup>2</sup> Und szenische Interpretation bedeutet für eine Lehrkraft zunächst andersartige Anforderungen an die Rolle des Spielleiters sowie einen erheblichen Mehraufwand an Vorbereitung und Organisation. Rechtfertigen die Ergebnisse diesen Aufwand in einer Zeit stetig ansteigender Arbeitsbelastung?

Die szenische Interpretation von Musiktheater hat in der Musikpädagogik vor allem deshalb an Beliebtheit gewonnen, weil das Verfahren einen neuen Zugang zu dem durch die artifizielle Art des Gesangs und Größe wie Historizität der Form schwer vermittelbaren Gegenstand Oper ermöglicht. Suspekt ist manchen Musikpädagogen das Verfahren hauptsächlich deswegen, weil es sich zu weit von Musiklernen im herkömmlichen Sinn entfernt. Zu fragen ist also auch, inwieweit häufig vorhandene Vorbehalte von Schülern gegenüber der Gattung Oper abgebaut werden können und inwieweit eine konkrete Vermittlung musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten stattfindet.

### **3. Unterrichtsvoraussetzungen**

#### *a) Allgemeine Unterrichtsvoraussetzungen*

Den Basiskurs Musik (2. Semester), bestehend aus acht Schülern und sechs Schülerinnen, unterrichte ich eigenverantwortlich seit Beginn des Schuljahres 2003/2004. Das Kursklima zu Beginn des Schuljahres war zunächst durchaus problematisch. Das lag zum einen daran, dass etwa ein Drittel der Schüler lieber Kunst gewählt hätte, zum anderen daran, dass vor allem die Schüler mit nur in Ansätzen vorhandener musikalischer Grundbildung der „klassischen“ E-Musik – diese macht

<sup>1</sup> Vgl. etwa BRINKMANN 2001, 7 ff.

<sup>2</sup> Meine eigenen Erfahrungen als Leiter von Lehrerfortbildungen und Schülerworkshops zum Thema *Jiddische Kultur und Musik*, der diese Konzepte nun im Schulalltag zu realisieren sucht, zeigen, dass zwischen diesen Situationen erhebliche Unterschiede bestehen, die berücksichtigt werden müssen.

den Inhalt des gesamten ersten Semesters aus – mit erheblichen Vorbehalten begegneten.

Das Leistungsniveau des Kurses ist dementsprechend heterogen. Nur fünf Schüler (Mara<sup>1</sup>: Gitarre und Klavier; Ralf: Klavier; Heinrich: Geige; Carsten: Schlagzeug) spielen aktiv ein Instrument, Anya und Martin hatten früher einmal Instrumentalunterricht. Bei allen anderen waren Notenkenntnisse zu Beginn des ersten Semesters lediglich marginal vorhanden, was sich im Fall von Dimitri, Igor, Gunter und Aishe beim Thema musikalische Analyse als Problem erwies. Aishe gelang die Aufarbeitung elementarer Kenntnisse nicht, Gunter fehlte mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit und wies darüber hinaus in so vielen Fächern Leistungsdefizite auf, dass er die ersten beiden Semester wiederholen wird. Igor konnte seine mangelnden Kenntnisse durch aktive Teilnahme am Unterrichtsgespräch ausgleichen. Konstanze und Dimitri konnten ihre Leistung beachtlich steigern, wobei Konstanze dies durch Übertragung ihrer Kenntnisse und Fähigkeiten aus dem Deutsch-Leistungskurs gelang. Dimitri, ein Schüler russischer Herkunftssprache, der noch in der ersten Musikstunde die vorgespielten Musikbeispiele lautstark mit unflätigen Bemerkungen quittierte und ebenso wie Gunter und Igor durch Disziplinschwierigkeiten auffiel, zeigte sich im zweiten Semester außerordentlich kreativ bei der Interpretation aktueller Musik. Diesen Schülern gegenüber steht eine Gruppe von leistungsstarken, künstlerisch und musikalisch sehr ambitionierten Schülern mit überwiegend bildungsbürgerlichem Hintergrund (Martin, Carsten, Ralf, Heinrich). Prinzipiell trifft dies auch für Mara und Anya zu, die sich jedoch bis zuletzt stark zurückhielten.

#### *b) Spezielle Unterrichtsvoraussetzungen*

Die Schüler äußerten im ersten Semester großes Interesse am Singen von Pop-Songs und am Instrumentalspiel. Die Anforderungen in Bezug auf das gemeinsame Musizieren und Singen mussten jedoch gering gehalten werden, und die Erarbeitung mehrstimmiger Arrangements war kaum möglich. Bis zum zweiten Semester konnte ich das Kursklima durch wechselnde schülerorientierte Methoden, vor allem durch gemeinsames Singen und Musizieren, kontinuierlich verbessern. So wurden zwischen den einzelnen Unterrichtsreihen in Vorwegnahme eines Teils der Projektphase am Ende des zweiten Semesters immer wieder zwei- bis dreistündige Instrumental- bzw. Gesangsworkshops

<sup>1</sup> Die Namen aller Schüler sind in der vorliegenden Version geändert.



eingeschaltet, die größtenteils die Musikwünsche der Schüler berücksichtigen konnten. Zur Verbesserung der Situation trug auch bei, dass das Schwerpunktthema des zweiten Semesters, *Musik und Gesellschaft*, ein Reden über Musik ermöglichte, welches nicht mehr unbedingt auf den konkreten Notentext angewiesen war. Hier zeigten sich die Schüler nun durchweg sehr versiert, und in diesem Zusammenhang entschieden sie auch, die *Dreigroschenoper* zum Thema des Projekts zu machen. Martin, ein politisch sehr engagierter Schüler, bildete hier die treibende Kraft. Die Schüler sind in Partner- sowie Gruppenarbeit und in diversen handlungsorientierten musikpädagogischen Methoden geübt, und auf ihre Anfrage hin hatte ich bereits zweimal szenisches Spiel in den Musikunterricht eingebracht. Neben der Gestaltung individueller Szenen zu Pop-Songs im ersten Semester hatten die Schüler den Text von Arnold Schönbergs *A Survivor from Warsaw* szenisch in Gruppen erarbeitet. Von der Qualität der Ergebnisse war ich seinerzeit überrascht.

Die räumlichen Voraussetzungen begünstigen die Durchführung von Projekten: Der Musikunterricht findet in einer Villa neben dem Schulgebäude statt, so dass die Arbeit unabhängig vom Stundentakt und unbehelligt vom laufenden Schulbetrieb stattfinden kann. Hier stehen zwei große Räume sowie kleinere Besprechungszimmer für die Gruppenarbeitsphasen zur Verfügung, die nach Bedarf mit CD-Playern ausgestattet werden können. Im Keller findet sich der Kostümfundus der Theater-AG, aus dem wir uns für die Dauer des Projekts bedienen konnten.

#### **4. Sachanalyse und didaktische Reduktion**

##### *a) „Die Dreigroschenoper“ und das epische Theater*

Die *Dreigroschenoper* erzählt die Geschichte des berüchtigten Gangsters Mackie Messer, der insgeheim die Tochter des vorgeblich bürgerlichen Bettlerkönigs Peachum heiratet. Von Huren, denen Mackie nicht entsagen kann, verraten, wird er schließlich verurteilt, bis die unerwartete Errettung durch einen Deus ex Machina in Gestalt seines alten Kameraden Brown, nun oberster Polizeichef von London, erfolgt.

Als Grundlage diente Bertolt Brecht John Gays und Johann Carsten Pepuschs *The Beggar's Opera*, die im London des Jahres 1728 spielt. So wie Gays *Beggar's Opera* ein immenser Erfolg war, so bedeutete die *Dreigroschenoper* für Brecht und Kurt Weill nach der Uraufführung am 28.8.1928 im damaligen Theater am Schiffbauerdamm, dem heutigen

Berliner Ensemble, den kommerziellen Durchbruch. Musikalisch bezieht sich Weill allerdings außer in einzelnen, den Stil der Händel-Oper karikierenden Sätzen nicht auf das Original. Bekannt ist die *Dreigroschenoper* für ihre „Songs“, die von Synkopen, von Jazz- und Tanzrhythmen der damaligen Zeit durchpulsten und gut singbaren Lieder, von denen viele – wie die *Moritat von Mackie Messer* – zu Klassikern geworden sind.

Brecht und Weill schufen mit der *Dreigroschenoper* erstmals ein neues Genre musikalischen Theaters, das eine konsequente Anwendung von Brechts Prinzip des epischen Theaters und Weills an der Schnittstelle zwischen E- und U-Musik angesiedeltem Kompositionsstil darstellt. Weill macht – ähnlich wie die bildenden Künstler der 20er Jahre mit ihrer Montagetechnik – das Zitat zur Kompositionstechnik und damit gleichzeitig das Gewöhnliche und Vulgäre salonfähig. Die *Dreigroschenoper* montiert Lied und Szene, Oper und Tanz, trennt radikal die Elemente Musik, Wort und Darstellung<sup>1</sup>, holt statt einem Orchester ein Jazz-Ensemble auf die Bühne. In der *Dreigroschenoper* singen stimmlich wenig ausgebildete Schauspieler Opernarien, und der Brecht'sche „V-Effekt“ wird genutzt, wo immer es möglich ist. Kurz: Die *Dreigroschenoper* provoziert die bürgerliche Musikrezeption, will „den Menschen unserer Zeit sprechen lassen“ (WEILL 1990, 68), um „der völligen Verblödung der Oper entgegenzuwirken“ (Brecht in HECHT 1985, 50).

Der Erfolg der *Dreigroschenoper* hält bis heute an, und das gilt ebenso für den Bereich der Schule und die fachdidaktische Rezeption.<sup>2</sup> Dabei machen nicht nur Popularität, unmittelbare Ansprache des popularmusikalischen Stils sowie die damit verbundene gute Singbarkeit der „Hits“ die *Dreigroschenoper* für Schüler attraktiv. Die *Dreigroschenoper* spielt in den Milieus von Gangstern, Huren, Polizei und entlarvt die Verlogenheit des Bürgertums. Diese „Halbwelt“, von der bei Schülern meist vage Kenntnisse vorhanden sind, weckt Interesse

<sup>1</sup> Zur Anwendung der Grundsätze des epischen Theaters auf die *Dreigroschenoper* vgl. Bertolt Brecht: *Gesammelte Werke Bd. 17*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1967, S. 1009 ff.

<sup>2</sup> Das vom Arbeitskreis für Schulmusik herausgegebene Verzeichnis *Mupaedat* ([www.mupaedat.de](http://www.mupaedat.de), 14.6.2004) verzeichnet allein 47 Unterrichtsvorschläge zur *Dreigroschenoper* in einschlägigen Schulbüchern, Fachzeitschriften und sonstigen Publikationen.

und Neugier.<sup>1</sup> Das gesellschaftliche Tabu um diese Milieus aufzuheben, es zu entmystifizieren, Phantasien öffentlich zu machen sowie zu reflektieren ist ein wesentliches Anliegen der Unterrichtsreihe. Und der Bezug auf soziale Milieus entspricht der Brecht'schen Intention, die sozialen Gesetze, unter denen die Menschen stehen, herauszuarbeiten.<sup>2</sup>

Oberflächlich betrachtet scheint die *Dreigroschenoper* gegen Ende des 19. Jahrhunderts in der Hochphase der Industrialisierung und Kolonialisierung des britischen Empire zu spielen: in London eine Zeit zunehmender Verarmung und feudaler Herrschaftsausübung. Faktisch spiegelt sie jedoch eher die Berliner Atmosphäre der Weimarer Republik wider, die ebenso durch Armut, Arbeitslosigkeit, Vergnügungssucht und Kriminalität gekennzeichnet war. Damit nimmt die *Dreigroschenoper* auch auf die heutige Berliner Situation Bezug: Rezession, Dauerarbeitslosigkeit, neue globale Kriminalität und Prostitution sind in den Medien omnipräsent und stehen dem neuen Reichtum der wenigen Globalisierungsgewinner gegenüber. Gerade Berliner Schülern kurz vor dem Einstieg in das Berufsleben bietet die Oper also zahlreiche Identifikationsmöglichkeiten.

„Erst kommt das Fressen, dann kommt die Moral! Doch verfolgt das Unrecht nicht zu sehr, denn bedenkt das Dunkel und die große Kälte!“: So ließe sich die Moral der *Dreigroschenoper* in einer Zitatmontage zusammenfassen. Sie bezieht sich auf alle sozialen Milieus, denn der Polizist verhält sich hier wie der Gangster, die Hure wie die Bürgerstochter – und umgekehrt. Die zentrale Aussage der *Dreigroschenoper* ist zeitlos, bedarf Brecht zufolge aber der Historisierung, um in der Gegenwart verankert zu werden. Die neue Zeit ist an der alten zu messen.<sup>3</sup> Mit Hilfe der szenischen Interpretation wird dieser Prozess konkret erfahrbar.

#### *b) Reduktion und szenische Interpretation*

Die vorgenannten Ausführungen begründen den zweifach zu deutenden Schwerpunkt der Unterrichtsreihe. „Engagiert“ ist die

<sup>1</sup> Dies dokumentieren die Erfahrungen von Rainer O. Brinkmann und Katharina Megnet. Sie haben zahlreiche Workshops mit Schülern durchgeführt, die die szenische Interpretation der *Dreigroschenoper* zum Gegenstand hatten (vgl. BRINKMANN 1998, 9).

<sup>2</sup> Vgl. Bertolt Brecht: *Gesammelte Werke Bd. 15*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1967, S. 474 ff.

<sup>3</sup> Für die Schüler spannt sich hier ein Bogen zu dem engagierten Musiktheater *Baden gehtn* des Grips-Theaters, welches wir im Rahmen der Erörterung verschiedener Konzepte politischer Musik gemeinsam besucht haben.

*Dreigroschenoper* einerseits (sozial-)politisch, andererseits in Bezug auf die Erneuerung der Gattung Oper und des bürgerlichen Theaters. Die *Dreigroschenoper* ist damit selbst ein didaktisches Werk. Sowohl die Erarbeitung mittels szenischer Interpretation als auch das beschriebene Erkenntnisinteresse und die beschränkte Zeit von vier Wochen zur Durchführung erfordern eine eindeutige Reduktion und Zielsetzung. Zum Teil gründen diese in der Methode selbst: Wichtigste Grundlage der szenischen Interpretation als Projektmethode ist die Einfühlung. Im Fall der *Dreigroschenoper* geht es demzufolge hauptsächlich um die Einfühlung in soziale Rollen, die sich in den dargestellten Milieus widerspiegeln.<sup>1</sup> Entsprechend habe ich die textlichen Schwerpunkte der einzelnen Sequenzen gewählt, die die Milieus und die Frage nach dem moralischen Verhalten angesichts widriger Umstände zum Inhalt haben.

Mit seinem neuen Theaterkonzept will Brecht nicht nur die Schauspielkunst, sondern auch die „Zuschaukunst“ entwickeln und den Zuschauer zu teilnehmender Aktivität, zu Entscheidung und Erkenntnis drängen.<sup>2</sup> Die Rolle des Zuschauers ähnelt somit der des Brecht'schen Schauspielers, denn auch dieser kommentiert – gewissermaßen außerhalb seiner selbst stehend – das Geschehen. Hier findet sich das gewichtigste Argument, sich der *Dreigroschenoper* mit Hilfe der szenischen Interpretation zu nähern: nichts anderes tut der Schüler im Moment des szenischen Spielens, als sich handelnd dem Werk zu nähern. Die fünf zentralen Prinzipien, mit denen Brecht den gewünschten Effekt erreichen will, setzen inhaltliche Schwerpunkte. Es sind die dramaturgische Form der Montage von Musik und Szene, die neue Darstellungsweise, das Historisieren, die Verfremdung sowie der umfassende Begriff des Gestus, der sich z.B. sowohl auf eine Haltung als auch auf die Musik beziehen kann. Das vordringliche Interesse im Musikunterricht bezieht sich allerdings nicht auf den Text, sondern auf die Musik und deren Ausdeutung des Textes. Deshalb bedarf das Konzept des epischen Theaters vor allem in Bezug auf die Montage von Musik und Szene, die Verfremdung im Zusammenspiel mit Musik und den musikalischen oder sängerischen Gestus der Klärung. Zu ergänzen sind in den weiteren Sequenzen das Montageprinzip der Weill'schen

<sup>1</sup> Dies begründet die ausführliche Darstellung des Sachverhalts in der Sachanalyse.

<sup>2</sup> Vgl. Bertolt Brecht: *Gesammelte Werke Bd. 16*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1967, S. 710.

Kompositionstechnik und die Verortung des Stücks zwischen engagiertem Musiktheater und politischer Musik.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass sich die szenische Interpretation von Musiktheater stets auf eine doppelte Ebene bezieht, nämlich auf Musik und Text. So bedarf die Musik ebenfalls der Einfühlung, denn in ihr spiegelt sich die Darstellung der Milieus wider. Der bürgerliche Peachum etwa singt einen seine Religiosität unterstreichenden *Morgenchoral*, seine Frau mit der *Ballade von der sexuellen Hörigkeit* eine opernhafte Arie, Mackie Messer und Polizeichef Brown mit dem *Kanonensong* in Erinnerung an ihre gemeinsame Militärzeit einen marschähnlichen Foxtrott, Mackie und die Hure Jenny im Bordell mit der *Zuhälterballade* einen Tango, dessen Ursprung in den Bordells von Buenos Aires<sup>1</sup> angesiedelt wird. Die das Stück formal umrahmende *Ouvertüre* und das 3. *Dreigroschenfinale* dagegen nehmen musikalisch auf die bürgerliche Oper Bezug. Ich habe die im Unterricht behandelten Songs so ausgewählt, dass sie einerseits die verschiedenen Milieus ausgewogen darstellen, andererseits die Vielfalt des Weill'schen Kompositionsstils repräsentieren und einen Eindruck der *Dreigroschenoper* im Ganzen vermitteln.

Bei dem vorliegenden Konzept werden wichtige Aspekte der *Dreigroschenoper*, wie z.B. der Bezug auf John Gays *The Beggar's Opera* nicht erörtert. Sie sind im Blick auf die vorgenommene Schwerpunktsetzung nicht relevant. Auch bedingt die szenische Interpretation, die auf die vorliegende Unterrichtsreihe als durchgängiges Konzept angewendet werden sollte, qua definitionem eine größere inhaltliche Einschränkung als analytisch-kognitive Methoden.

### c) Auswahl der Materialien

Jedem Schüler wurden neben dem Libretto folgende Materialien an die Hand gegeben: Eine Schüler-CD (gekürzte Version, nur im Unterricht behandelte bzw. zur Ergänzung wichtige Songs) sowie vier Reader (Mat. 1-4), die Hintergrundinformationen zu den Milieus von Huren, Gangstern und Bettlern zur Zeit Brechts (Mat. 1), Texte zur Montage von Musik und Szene (Mat. 2), Texte zum Verfremdungseffekt und zum

<sup>1</sup> Vgl. Dieter Reichhardt: *Tango*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1984, S. 15 ff.

epischen Theater (Mat. 3) sowie Texte zum Prinzip des Zitierens als Kompositionstechnik (Mat. 4) umfassen.<sup>1</sup>

Aus Gründen der Authentizität und um den Vorgang des Historisierens sichtbar zu machen, habe ich eine Originalaufnahme aus dem Jahr 1930 ausgewählt.<sup>2</sup> Die Aufnahme ist – was die Interpretation anbelangt – qualitativ sehr hochwertig und hat darüber hinaus den Vorteil, dass hier nicht ausgebildete Opernsänger singen, sondern Schauspieler mit sehr begrenzten stimmlichen Fähigkeiten. Diese setzen den von Brecht geforderten Gestus mit einem deutlich hörbaren „V-Effekt“ in vollem Maße um, was wiederum die Hemmung der Schüler vor einer eigenen gesanglichen Interpretation entscheidend reduzieren kann. Lediglich dort, wo – etwa zum Tanzen – ein anderes Tempo oder bessere Tonqualität vonnöten war, habe ich auf moderne Aufnahmen zurückgegriffen.<sup>3</sup>

## **5. Didaktische und methodische Entscheidungen**

### *a) Desiderate aktueller Musikdidaktik*

Die Entscheidung, als Zugang zu der *Dreigroschenoper* szenische Interpretation zu wählen, ist maßgeblich von der musikdidaktischen Diskussion der letzten Jahre bestimmt. Am Beispiel interkultureller Musikpädagogik habe ich als Ergebnis einer Analyse aktueller Konzepte und Unterrichtsvorschläge in musikpädagogischen Publikationen sieben Desiderate einer zeitgemäßen schulischen Musikpädagogik herausgearbeitet.<sup>4</sup> Eine Aneignung der *Dreigroschenoper* durch szenische Interpretation löst diese Desiderate idealtypisch ein. Dabei können die Desiderate gleichzeitig als Leitlinien der methodisch-didaktischen Entscheidungen dienen. Es sind *Handlungs- und Erfahrungsorientierung* (die Tätigkeit der Schüler soll dabei über bloßes Nachspielen oder -singen hinausgehen, was durch die sich stets an ein Verfahren anschließende Reflexion und die zusätzliche Interpretationsebene durch

<sup>1</sup> Diese sind – sofern nicht in der Beschreibung der Stunden anders gekennzeichnet – überwiegend Bertolt Brechts *Gesammelten Werken* (Bd. 15 und 17, Texte zum epischen Theater), WEILL 1975 und 1990 (Kompositionstechnik) oder BRINKMANN 1998 entnommen. Aus der letztgenannten Publikation wurden auch die Rollenkarten in für den Kurs modifizierter und personalisierter Form übernommen.

<sup>2</sup> Vgl. V. *Literatur/Tonträger*.

<sup>3</sup> Vgl. ebd.

<sup>4</sup> Vgl. Aaron Eckstaedt: „Die virtuelle Simche. Jiddische Lieder und Tänze im Musikunterricht. Ein methodisches Konzept mit Praxisanregungen“ in: *Musikunterricht heute 4. Musikkulturen - fremd und vertraut*, hg. von Jürgen Terhag, Lugert, Oldershausen 2004, S. 278 f.

körperliche Erfahrung bei der szenischen Interpretation der Fall ist), *voraussetzungsloser Musikunterricht* (die Verfahren der szenischen Interpretation habe ich so konzipiert, dass sie auch für die Schüler mit wenig musikalischen Kenntnissen sinnvoll zu erarbeiten sind), *Körper- und Rhythmusorientierung* (als funktional im Reihenablauf lassen sich das Laufen zur Musik in der Einfühlung und der Tanz eines Tangos bzw. Foxtrotts in den Sequenzen II und III einsetzen), *Anknüpfen an die wirkliche Musikkultur in Deutschland und der Welt* (viele Songs der *Dreigroschenoper* sind allgemein bekannt, zumindest die *Moritat von Mackie Messer* in der Version des Popsängers Robbie Williams kannten alle Schüler vorher), *kulturerschließende Musikdidaktik* (die Einfühlung in die verschiedenen Milieus sowie in zeittypische Populärmusikstile und die kognitive Erarbeitung erschließen Zeit und Atmosphäre des Berlins in der Weimarer Republik, was für Berliner Schüler besonders hohe Identifikationsmöglichkeiten bietet) und *gesellschaftliche Relevanz* (vgl. Begründung in I.4.a) *Sachanalyse/Reduktion*).

#### *b) Grundlegende methodisch-didaktische Entscheidungen*

*Vorbereitung und Organisation:* Für die Durchführung der Reihe standen vier Doppel- und zwei Einzelstunden zur Verfügung. Es handelt sich für die Schüler jeweils um Eckstunden zum Ende des Schultags. Dass die Reihe als Projekt durchgeführt wurde, gründet nicht nur im Erkenntnisinteresse und der szenischen Interpretation als Projektmethode. Vor allem im Blick auf die notwendigen Vorbereitungen wie Herrichten des Raumes, Auswahl der Kostüme sowie Ankleiden und anschließende Aufräumarbeiten sollten die einzelnen Lerneinheiten unbedingt länger als normale Schulstunden sein und auch nicht unterbrochen oder – z.B. durch Klingelzeichen – gestört werden. Spiel- und Aneignungsprozesse benötigen Zeit und Raum. Nach Absprache mit den Schülern habe ich vier Sequenzen von je 110 Minuten durchgeführt, bei denen ich jeweils 20 Minuten für Vor- und Nachbereitung eingerechnet habe.<sup>1</sup> Die Reihenplanung geht demnach von verbleibenden 90 Minuten Unterrichtszeit pro Sequenz aus.

<sup>1</sup> Der Rahmenplan schlägt hier ausdrücklich eine freie Gestaltung der Unterrichtszeit vor. Vgl. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport: *Rahmenplan für Erziehung und Unterricht in der Berliner Schule. Musik: Klasse 11 bis 13 (Gymnasiale Oberstufe)*, vorläufige Fassung, gültig ab dem Schuljahr 2001/2002, [www.senbjss.berlin.de](http://www.senbjss.berlin.de), 1.5.2004, S. 19.

*Hausaufgaben:* Szenische Interpretation setzt die Kenntnis der Handlung voraus. Um in den einzelnen Sequenzen keine Zeit zu verlieren, haben die Schüler die vorbereitende Hausaufgabe bekommen, die *Dreigroschenoper* zu lesen und eine Synopse der einzelnen Szenen zu erstellen, die eine Orientierung im Werk während der Interpretation ermöglicht. Einfühlung bezieht sich jedoch nicht nur auf die Handlung, sondern auch auf die Musik, weshalb ich es als unabdingbar ansehe, dass die Schüler – besonders bei einer kurzen Einheit über die musikalisch so divergente *Dreigroschenoper*, in der nur ausgewählte Songs behandelt werden können – mit dem Stück auch musikalisch vertraut sind.<sup>1</sup> Die Hausaufgabe, die von mir zur Verfügung gestellte Schüler-CD mindestens dreimal zu hören, hat darüber hinaus den Sinn, mit den eingängigen Songs das individuelle Musikhören zu „infizieren“, Singhaltungen vorzubereiten und später gemeinsam zu singende Lieder vorzuentlasten. Bedurfte ein Schwerpunkt der eingehenderen Vermittlung von Hintergrundwissen oder einer kognitiven Erarbeitung, so wurde das entsprechende Material von den Schülern als Hausaufgabe (Mat. 1-4) erarbeitet, damit die Unterrichtszeit den szenischen Verfahren und der Reflexion vorbehalten blieb.

*Chronologischer Durchgang und Kopplung Thema/Musik:* Alle bisher vorliegenden Konzepte der szenischen Interpretation gehen von einem mehr oder weniger chronologischen Durchgang durch das Werk aus, welches damit auf einer Metaebene „durchgespielt“ wird. Die Unterrichtsreihe ist so aufgebaut, dass dem Erfassen der Ausgangssituation in Sequenz I die Analyse einzelner Milieus folgt. Die Handlung wird hierbei in den Sequenzen II und III nicht streng chronologisch, sondern stets in Bezug auf das jeweilige Milieu erörtert. Aus Handlung und Milieu ergibt sich der thematisch-inhaltliche Schwerpunkt der Sequenz. An diesen werden in jeder Sequenz musikalisch und theoretisch zu vertiefende Aspekte gekoppelt, die sich aus der didaktischen Reduktion ergeben haben. Die behandelten Songs sind entsprechend gewählt, so dass sie eine Vertiefung desselben Aspekts fordern. In der Unterrichtsreihe verschränken sich so zwei Leitlinien. Dem Konzept von Brechts epischem Theater mit den jeweiligen Stilmitteln in den Sequenzen I und II folgt die Vertiefung des auf diesem Konzept fußenden Kompositionsstils Weills. So wird auch

<sup>1</sup> Dies wird von den Theoretikern der szenischen Interpretation nicht explizit erwähnt.



eine angemessene Progression innerhalb der Reihe möglich. Die Reihe mündet im Finale, welches die Schüler den Schluss des Werkes erfahren lässt. Erst auf dieser Grundlage können sie die vollständige Handlung in Bezug auf die Musik interpretieren und die *Dreigroschenoper* als Oper oder politische Musik bewerten. Dabei sei noch einmal betont, dass es hier vor allem um eine konsequente Verwirklichung der Projektmethode szenische Interpretation zwecks Evaluierung im Sinne des Erkenntnisinteresses geht, nicht um die Beurteilung der Leistung einzelner szenischer Verfahren, die in einen konventionellen handlungsorientierten Unterricht eingebettet werden.

*Stellenwert des Musizierens und Singens:* Gesangsorientierte Verfahren stehen bei der Planung der vorliegenden Unterrichtsreihe im Vordergrund. Einerseits entspricht dies dem Wunsch der Schüler, andererseits ist dies üblicherweise der musikalisch am leichtesten zu realisierende Weg. Und da Brecht gerade einen musikalisch unperfekten Gesang fordert, kommt dies den stimmlich wenig versierten Schülern entgegen. Der individuelle Gestus des Zeigens, der Haltung in Bezug auf Musik und Text, steht somit über der musikalischen Korrektheit der Interpretation. Aus musikerzieherischer Sicht ist das zu bedauern, hier hat es jedoch den Vorteil, dass die Schüler einen unmittelbaren und intuitiven Zugang zur Musik nutzen können. In weiten Teilen kann so eine adäquate Behandlung der *Dreigroschenoper* ohne herkömmliche musikalische Analyse erfolgen, womit exakt jene Schwierigkeiten beseitigt sind, mit denen ein Großteil der Schüler im bisherigen Unterricht zu kämpfen hatte. Indem die szenische Interpretation allerdings wieder mit analytischen Aspekten verknüpft wird, gelingt der analytische Zugang quasi durch die Hintertür, vermeidet aber das für die meisten Schüler mühsame Notenlesen. Da nur wenige Schüler ein Instrument spielen, beschränkt sich der Einsatz der Instrumente in der Reihe auf die *Moritat von Mackie Messer* (Sequenz I und IV, Präsentation). An das dazu notwendige kleine Ensemble, bestehend aus Gitarre (Mara), Geige (Heinrich), Schlagzeug (Carsten) und Akkordeon (Eckstaedt)<sup>1</sup> habe ich vor Beginn der Reihe Noten ausgegeben. Während der erste Instrumentaleinsatz im Rahmen der Einfühlung nur ein kurzes

<sup>1</sup> Um alle Schüler in das Ensemble einzubinden, welche ein Instrument spielen, hätte Ralf hier Klavier spielen sollen. Dies erwies sich beim Anspielen des Stückes aber als nicht praktikabel, und auch der Transport des Instruments auf den Schulhof wäre nicht möglich gewesen.

Anspielen im Vorfeld erforderte, habe ich im Blick auf die Schlusspräsentation eine gesonderte Probe eingeplant, die die betreffenden Schüler gerne zusätzlich absolvieren wollten. Ein weiterer Einsatz von Instrumenten hätte auch in Anbetracht der musikalischen Fertigkeiten der Schüler den Rahmen der Reihe gesprengt.

*Schlusspräsentation und Theaterbesuch:* Die Theoretiker der szenischen Interpretation beschreiben das Verfahren zwar indirekt als Projektunterricht, jedoch fehlen den vorliegenden Konzepten drei wichtige Kennzeichen der Projektmethode, nämlich ein *eindeutiger außerschulischer Bezug*, die *gemeinsame Organisation von Lernprozessen* und die *Produktorientierung*.<sup>1</sup> Vor allem die beiden letzten Faktoren sind in diesem Zusammenhang von Relevanz, da sie entscheidend für die Identifikation der Schüler mit dem Projekt und damit auch für das handlungstheoretische Reihenziel der Aneignung sind. Ein Minimum an gemeinsamer Organisation ergab sich durch den Themenvorschlag aus den Reihen der Schüler, die gemeinsame Planung der Zeiteinteilung und die Schlusspräsentation.<sup>2</sup> Eine Produktorientierung im Blick auf eine öffentliche Abschlussaufführung wünschten sich einige Schüler von Anfang an. Die Bereitschaft, in zusätzlicher Probenarbeit darauf hin zu arbeiten, war jedoch nicht vorhanden. Die geplante Aufführung der *Moritat von Mackie Messer* auf dem Schulhof stellt einen aus meiner Sicht gelungenen Kompromiss dar. Sie hat eine zweifache Funktion: Zum einen ist sie deutlich sichtbarer Abschluss des Projekts und auch des Grundkurses Musik, der im nächsten Semester nicht fortgeführt wird, zum anderen präsentiert sie inhaltlich mit den selbstgeschriebenen Strophen, die moritatenhaft die Handlung des Stückes beurteilen, die gesamte Auseinandersetzung jedes Schülers mit dem Stück. Von Anfang an hatte ich beabsichtigt, mit den Schülern eine Vorstellung der *Dreigroschenoper* im Maxim Gorki Theater zu besuchen, an das sich ein Gespräch mit dem Darsteller des Mackie Messer anknüpfen sollte.<sup>3</sup> Dies sollte allerdings erst nach der Unterrichtsreihe geschehen, um die

<sup>1</sup> Vgl. Karl Frey: *Die Projektmethode*, Beltz, Weinheim 1982.

<sup>2</sup> Wolfgang Martin Stroh betont in einem Erfahrungsbericht aus 20 Jahren szenischer Interpretation (STROH 1999, 18), dass sich die Befürchtung einer zu starken Lehrerzentrierung der Methode – bedingt durch die starke Vorstrukturierung der Szenen – stets als unrichtig erwiesen hat. Ergebnisse und vor allem die individuelle Konstruktion von Bedeutungen werden von Schülern durchweg als „ihr“ Produkt angesehen.

<sup>3</sup> Dieses Gespräch – mit dem Darsteller des Mackie Messer bin ich befreundet – wird dann im informellen Rahmen einer für das Stück „milieutypischen“ Kneipe in Berlin-Mitte stattfinden.

Konstruktion eigener Bedeutungen und Haltungen nicht durch die vorgegebene Inszenierung zu beeinflussen. Da der Theaterbesuch vor den Sommerferien nicht mehr möglich war, wird er im neuen Schuljahr nachgeholt.

### *c) Auswahl der Verfahren*

Bei der Konzeption der Reihe beziehe ich mich in auf die von Rainer O. Brinkmann und Katharina Megnet vorgelegten Materialien (BRINKMANN 1998), die jedoch ihrem Wesen nach hybrid sind: Neben genuinen Methoden der szenischen Interpretation wurden durch Katharina Megnet – Theaterpädagogin nach Hans-Martin Ritter – etliche differierende Verfahren eingebracht. Außerdem bezieht sich das Konzept vom Anspruchsniveau her eher auf die Mittelstufe. So habe ich nicht nur den inhaltlichen Gang geändert, sondern auch alle verwendeten Verfahren den darstellerischen Fähigkeiten der Lerngruppe angepasst. Vor allem habe ich die Verfahren durch die Kopplung mit dem musikalischen Schwerpunkt jeder Sequenz, kognitive Phasen, Problematisierungen und zusätzliches Material verändert.<sup>1</sup> Musikalisch mussten die Verfahren – insbesondere gesangstechnisch komplexe – durchweg vereinfacht werden. Insgesamt wird damit einerseits konkreter auf die Musik und deren Analyse eingegangen, andererseits z.B. mit den freien Szenen der Faktor szenischen Spiels berücksichtigt. Um den Vorgang der Modifikation transparent zu machen, habe ich übernommene Verfahren in der Synopse gekennzeichnet.

Sequenz I arbeitet zunächst mit leicht und ohne große Hemmung zu realisierenden Körperhaltungen, bevor das Methodenrepertoire in Sequenz II um schwieriger zu realisierende Singhaltungen, Standbilder und Bewegungshaltungen bzw. Tanz erweitert wird. Sequenz III ist als milieubezogene Parallelsequenz entsprechend gegliedert und vertieft die Verfahren, während Sequenz IV das vielleicht für das Verständnis des epischen Theaters wichtigste Verfahren, die Singhaltung, thematisiert. Insgesamt soll die Ausgewogenheit der Verfahren erreicht

<sup>1</sup> Für das veränderte Konzept danke ich Wolfgang Martin Stroh und Rainer O. Brinkmann für zahlreiche Anregungen, die ich in persönlichen Gesprächen während der Planung der Reihe erfuhr. Das differierende Konzept Katharina Megnets konnte ich 1994 auf einem Workshop kennen lernen.

werden, so dass die Schüler sowohl spielen und in der Rolle agieren als auch reden, singen und Standbilder bauen.

Der Erfolg szenischer Interpretation steht und fällt mit der Vorbereitung und Inszenierung der Verfahren, die eine schlüssige Dramaturgie aufweisen müssen. Wird das Verfahren nicht konsequent, authentisch und ohne Störungen durchgeführt, so ist die Einfühlung als Voraussetzung jeglicher Handlung nicht gewährleistet. Daher habe ich in den meisten Fällen kombinierte und recht komplexe Verfahren konstruiert, die einerseits eine entsprechende Dramaturgie garantieren, andererseits den Schülern möglichst großen Handlungs- und Erfahrungsspielraum bieten.<sup>1</sup> Vier Faktoren waren bei der Planung der Verfahren besonders zu berücksichtigen:

*Ergänzung und Vergleich mit kognitiv-analytischen Verfahren:* Die Ergänzung durch kognitive Verfahren dient nicht nur der Sicherstellung eines angemessenen Anspruchsniveaus. Zum einen besteht eine große Gefahr der szenischen Interpretation in den zu unkonkreten wie gefühlsbetonten Reflexionen, die Schüler leicht als „Gelaber“ klassifizieren könnten.<sup>2</sup> Der jeweilige inhaltliche Schwerpunkt der Sequenz, die konkrete Anbindung an die Musik und vor allem stofflich orientierte Problematisierungen suchen dem zu begegnen. Die Schüler dieses Grundkurses Musik – das konnte ich häufig im Unterricht feststellen – wollen für sie relevante Themen erörtern, und insbesondere das Thema *politische Musik* birgt für den Kurs Zündstoff. Zum anderen ist Teil des Erkenntnisinteresses, herauszufinden, welchen konkreten Erkenntniszuwachs die Verfahren der szenischen Interpretation verschaffen. Dazu werden kognitive und szenische Verfahren in den Sequenzen II bis IV kombiniert, so dass ein direkter Vergleich möglich wird.

*Schwerpunkt Aneignung und freie Verfahren:* Das Ziel der Unterrichtsreihe besteht in der eingangs begründeten „Aneignung“. Ich vertrete die These, dass eine Aneignung nur durch eigenverantwortliches Arbeiten der Schüler zu erreichen ist. Zur Überprüfung dieser These schließen die ersten drei Sequenzen mit einem freien Verfahren, in dem die Schüler eine komplette Szene zu einem Lied selbstständig in

<sup>1</sup> Diese finden sich in der Synopse der Sequenzen – als von mir konstruierte Verfahren – ohne Verweis auf den Methodenkatalog der szenischen Interpretation.

<sup>2</sup> Hier beziehe ich mich auf meine Erfahrungen als Teilnehmer von Lehrerfortbildungen zur szenischen Interpretation von Musiktheater.

Gruppenarbeit erarbeiten. Dies steht im Kontrast zu den vorherigen und durch den Lehrer stärker vorstrukturierten Verfahren. Hierbei bauen die drei Sequenzen aufeinander auf, indem für die frei zu gestaltende Szene ein jeweils komplexeres Verfahren gewählt wird, das immer eigenständigere Interpretationsleistungen von den Schülern verlangt. Das freie Verfahren zum Schluss der Sequenzen I bis III hat darüber hinaus die Funktion, als Vertiefung und Problematisierung die Erfahrungen der vorangegangenen Verfahren zu verarbeiten. Zum Vergleich dient eine gebundene szenische Improvisation in der Schlussphase von Sequenz IV. Sollte sich meine These bestätigen, so müssten die Gruppenarbeiten der ersten drei Sequenzen die größte Motivation und die größte selbstständige Interpretationsleistung der Schüler zur Folge haben. Außerdem sollte eine Entwicklung in der Gestaltung erkennbar sein. Die Gruppenarbeiten werden so durchgeführt, dass vier Gruppen in eigenen Räumen mit eigenen CD-Playern vollkommen selbstständig arbeiten können.

*Präsentationsverfahren:* Das Blitzlicht als durchgängiges Reflexionsverfahren ist nur selten notwendig, da es erfahrungsgemäß wenig Lernzuwachs verschafft und viel Zeit beansprucht. In den meisten Fällen tritt daher ein analytisches Unterrichtsgespräch an die Stelle des Blitzlichts. Auch die Reflexion innerhalb der Rolle muss nicht zwangsläufig immer erfolgen, denn die Erfahrungen können auch in einer stoffbezogenen Problematisierung verarbeitet werden. Dies kommt den Wünschen der Schüler entgegen und ist dem Anspruchsniveau eines Oberstufenkurses angemessener.

*Lernzielkontrolle und Evaluation:* Eine Lernzielkontrolle im herkömmlichen Sinne erweist sich innerhalb der szenischen Interpretation als schwierig. Die szenische Interpretation als Projektmethode mit dem vordringlichsten Ziel „Aneignung“ ist intentional zwangsläufig offener als ein kognitiver, lernzielorientierter Unterricht. Die Ziele liegen hier zu einem großen Teil im nicht konkret messbaren Bereich, und das Ziel *Aneignung* kann nur durch Beobachtung bzw. Selbstauskünfte der Schüler evaluiert werden. Beides ist in der vorliegenden Reihe intendiert, wobei die Ausföhlung mit Abschlussreflexion sowie die Reflexion im Einstieg von Sequenz II die wichtigsten Informationsquellen sind. Zusätzlich wird jedes Verfahren unmittelbar anschließend in der Reflexion oder Transformation evaluiert. Dies stellt einen wichtigen Grundsatz der szenischen

Interpretation dar. Drei von den Schülern auszufüllende Evaluationsbögen zu Sequenz I und II sowie zu der gesamten Unterrichtsreihe evaluieren außerdem Einstellungen der Schüler in Bezug auf Beteiligung, motivationale Wirkung der Musik, persönliche Bedeutung, Kursklima, Erfolg der jeweiligen Verfahren, die Einstellung zur Oper, Vorlieben, Erkenntnisse etc.<sup>1</sup> Die Lernzielkontrolle erfolgt als nachbereitende Hausaufgabe im Anschluss an jede Sequenz. Sie gibt entweder direkt – indem die Schüler eine Rollenbiografie nach Sequenz I schreiben – oder indirekt – indem Schüler die selbst erarbeiteten Szenen auf Stilmittel des epischen Theaters beziehen (Sequenz II) bzw. Hauptaussagen des Textes in Bezug zur musikalischen Gestaltung setzen (Sequenz III) – Auskunft über den Erfolg der szenischen Interpretation.

## 6. Lernziele

- Die Schüler eignen sich die *Dreigroschenoper* auf dem Hintergrund der Einfühlung musikalisch handelnd an und konstruieren auf dieser Grundlage individuelle Bedeutungen von Musik.
- Die Schüler analysieren das Zusammenspiel von Musik und Szene auf dem Hintergrund von Brechts Konzept des epischen Theaters und verorten den in der *Dreigroschenoper* angewandten Kompositionsstil Weills auf dem Hintergrund der Interpendenz zwischen Oper und zeitgenössischer Populärmusik.
- Die Schüler interpretieren und beurteilen Milieus, Figuren und Handlung der *Dreigroschenoper* in Bezug auf ihre musikalische Darstellung und verorten die *Dreigroschenoper* als engagiertes Musiktheater bzw. politische Musik.
- Die Schüler können ausgewählte Songs der *Dreigroschenoper* singen und musizieren.
- Die Schüler entwickeln und trainieren darstellerische sowie musikalische Fähigkeiten als handelnde Aneignung von Wirklichkeit. Sie erweitern ihr kreatives Potential, verbessern in der schöpferischen Zusammenarbeit mit anderen ihre Methodenkompetenz sowie ihre sozialen Fähigkeiten und steigern die Fähigkeit zur Selbstpräsentation.

<sup>1</sup> Vgl. VI. Anhang.

## II. SYNOPSE

Sequenz	Thema/Ziel	Verlauf/Kommentar	U-Form	Medien
<b>I</b>  1./2. Stunde	Musik, Milieu und Personen: Montage von Musik und Szene  Die Schüler fühlen sich in Musik, Milieus und Personen der <i>Dreigroschenoper</i> ein und analysieren das Verhältnis von Musik und Szene.	<i>Vorbereitende Hausaufgabe:</i> Lesen der <i>Dreigroschenoper</i> und Erstellen einer Synopse, Hören der Originalaufnahme (Schüler-CD).		Lib. CD
		<i>Einstieg (10 Min.):</i> „Zeitreise“ in das Theater am Schiffbauerdamm im Jahr 1929, Singen der <i>Moritat von Mackie Messer</i> , Erläuterungen und Grundregeln zum Verfahren der szenischen Interpretation (Meth. 1-2).	Mus.  LV	Akk., Instr. Lib.
		<i>SI: Einführung I (25 Min.):</i> Klärung der Handlung bis zum 1. <i>Dreigroschenfinale</i> , in selbstgewählten Milieugruppen (Bettler, Huren, Polizisten, Bürger, Gangster) gehen die Schüler dann zur <i>Ouverture</i> über den „Jahrmarkt von Soho“ und erarbeiten jeweils für sich Gehhaltungen (Meth. 12), danach Sprechhaltungen (Meth. 13), indem sie profane, landläufige Redensarten vor sich hin sprechen. Im Musik-Stopp-Verfahren werden diese unmittelbar nacheinander im Plenum geäußert. Anschließend Reflexion im Blick auf das Verhältnis Musik/Text, Bezug auf Zitat Brechts zum gestischen Singen von Songs (GW 17, S. 997). Singen des 1. <i>Dreigroschenfinals</i> (DGO 42, Z. 9-17, Takt 11-22), in Milieugruppen Erarbeitung von Singhaltungen (Meth. 14) zu jeweils zwei die Gruppe kennzeichnenden Zeilen, die analog Brechts Intention aus Körperhaltungen (Meth. 11) im „zeigenden“ Gestus abgeleitet werden.	koll. SI   UG  koll. SI Mus.	CD   OH  Akk. Lib.
		<i>SI: Einführung II (15 Min.):</i> Alle Schüler erhalten eine Rollenkarte, die zunächst für sich, dann von allen simultan laut gelesen wird (Meth. 8). Anschließend Geh- und Sprechhaltungen der Figur zur <i>Moritat von Mackie Messer</i> (Meth. 11, 12) finden, dann vor Mackie versammeln, der „am Galgen hängt“ (am Kartenständer auf einem Tisch steht). Im Musik-Stopp-Verfahren nach der 5. und 9. Strophe Körperhaltungen finden und nacheinander jeweils einen Satz zu Mackie sprechen, der die Einstellung der Figur zum Zeitpunkt des 1. <i>Dreigroschenfinals</i> charakterisiert. In Milieugruppen über das Thema „Großes Feuer in Soho, 7 Kinder und ein Greis verbrannt, mutmaßlicher Drahtzieher der Brandstiftung: Mackie Messer“ in der Rolle unterhalten, anschließend Reflexion.	koll. SI  UG	Rollen- karten CD
		<i>SI: Erarbeitung und Präsentation einer improvisierten Szene nach „W-Fragen“ (Meth. 29, 40 Min.):</i> In Milieugruppen erarbeiten die Schüler in einem separaten Raum jeweils einen Song in gekürzter Version ( <i>Ballade vom angenehmen Leben, Seeräuber-Jenny, Lied von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens, Morgenchoral des Peachum, Moritat von Mackie Messer</i> ), in dem das Profil der Milieugruppe sowie eine spezifische Singhaltung deutlich werden sollen. Die einzelnen Gruppen präsentieren unmittelbar nacheinander, abschließend Begründung und Reflexion.	GA SI Mus.   UG	CD Lib. AB
<i>Nachbereitende Hausaufgabe/Lernzielkontrolle:</i> Mat. 1 und Mat. 2 erarbeiten, Mat. 2 (Texte zur Montage von Musik und Szene) auf die in GA entstandene Szene beziehen oder alternativ auf der Grundlage von Mat. 1 (Hintergrundinformationen zu den Milieugruppen zur Zeit Brechts) eine Rollenbiografie verfassen (Meth. 9).		Mat. 1 Mat. 2		

<p style="text-align: center;"><b>II</b></p> <p>3./4. Stunde</p>	<p>Zuhältere, Prostitution und Verrat: Verfremdung und episches Theater</p> <p>Die Schüler analysieren und beurteilen die musikalische und textliche Darstellung von Huren im Vergleich zu bürgerlichen Frauen innerhalb von drei Songs der <i>Dreigroschenoper</i>. Sie arbeiten musikalische wie textliche Mittel der Verfremdung und Merkmale des epischen Theaters heraus.</p>	<p><i>Einstieg (10 Min.):</i> Methodenreflexion szenische Interpretation und Evaluation von Sequenz I (Ausfüllen des Evaluationsbogens), Blitzlicht: „Was hat die Einfühlung für das Verständnis des Textes/der Musik gebracht?“</p> <p><i>SI: Kombiniertes Verfahren (15 Min.):</i> Szenisches Lesen/Entwurf einer Singhaltung zum <i>Liebeslied</i> (DGO S. 34, Z. 5-19), Hören des Liedes, Vergleich mit Weills Vertonung. Bezug auf die Montage von Lied und Szene (s. Hausaufgabe), dann auf Verfremdungseffekt („Passt die Sing- und Sprechhaltung der Interpreten zum Text?“; „Passt die Musik zum Text?“) und Konzept des epischen Theaters.</p> <p><i>SI: Kombiniertes Verfahren mit Standbildern (20 Min.):</i> Beschreibung der Lebenssituation und des gesellschaftlichen Ansehens von Huren zur Zeit Brechts und heute (Grundlage: Mat. 1), Gespräch der Huren im Wohnzimmer des Hurenhauses von Turnbridge (Meth. 32) über die Frage „Wie setzt du in deinem Beruf deinen Körper ein?“, anschließend Klärung der Handlung bis zu Mackies Verrat und Gespräch über das Thema „Wie hättest du dich an Jennys Stelle verhalten?“ (Meth. 32). Hören der Ballade (1. Strophe) mit Notentext, konkrete musikalische Analyse: „Wie wird Frau Peachum von der Musik beschrieben?“ Erst danach folgt die musikalische Analyse durch Standbilder (Meth. 24): „Wie würde Frau Peachum als Bild dastehen, wenn nur die Oberstimme/Mittelstimme/Unterstimme erklingen würde?“ Reflexion, nochmalige Analyse am Notentext: „Mit welchen Mitteln zeigt Weill den widersprüchlichen Charakter der Peachum?“</p> <p><i>SI: Tanz/Stummfilmszene zu Musik (35 Min.):</i> Lehrer spielt den klassischen Tango <i>La Cumparsita</i> auf dem Akkordeon vor, erklärt Entstehungszusammenhang und Tango-Grundschrift, Schüler tanzen zur <i>Zuhälterballade</i> bis zu Stopp („Freeze“), Analyse der Standbilder („Worum geht es beim Tango?“).</p> <p>In drei Gruppen (3 bis 4 Spieler, 1 Regisseur) erarbeiten die Schüler eine Stummfilmszene zu jeweils einer Strophe der <i>Zuhälterballade</i>, indem Textzeilen/Musik durch illustrierende Handlungen mit der Musik synchronisiert dargestellt werden. Präsentation unmittelbar nacheinander, abschließend Begründung und Reflexion („Wie ist die Ambivalenz zwischen Jenny und Mac musikalisch gestaltet?“, „Warum wählt Weill einen Tango?“)</p> <p><i>Problematisierung (10 Min.):</i> Vergleich der musikalischen wie textlichen Darstellung von Frauen des Bürgertums im Kontrast zu Huren in den behandelten Songs, Bezug auf ein Zitat von Brecht („Huren sind im Besitz aller ihrer Produktionsmittel“, DGO S. 101) und ggf. von Jan Knopf („Dirnen als Bestätigung der Bürgerlichkeit“, KNOPF 1980, 32).</p> <p><i>Nachbereitende Hausaufgabe/Lernzielkontrolle:</i> Texte zu Verfremdungseffekt und epischem Theater (Mat. 3) auf die <i>Zuhälterballade</i> oder die <i>Ballade von der sexuellen Hörigkeit</i> beziehen.</p>	<p>UG</p> <p>SI, PA, Mus.</p> <p>UG</p> <p>koll. SI</p> <p>UG</p> <p>koll. SI</p> <p>UG</p> <p>LV Tanz</p> <p>GA SI</p> <p>UG</p> <p>UG</p>	<p>EB 1</p> <p>CD Lib.</p> <p>Lib.</p> <p>CD</p> <p>KA</p> <p>Akk. Lib.</p> <p>CD</p> <p>Mat. 3</p>
--	--	---	---	---



<b>III</b>  5./6. Stunde	Moral, Armut und Ausbeutung: Zitieren als Kompositionstechnik  Die Schüler analysieren und beurteilen die musikalische wie textliche Darstellung von Bürgern im Vergleich zu Gangstern in drei Songs der <i>Dreigroschenoper</i> . Sie arbeiten das Zitieren populäremusikalischer Elemente als wesentlichen Bestandteil der Weill'schen Kompositionstechnik heraus und bewerten dessen Funktion.	<i>Einstieg (10 Min.):</i> Klärung von Funktion und Aufführungssituation einer Moritat anhand einer historischen Abbildung, Bezug auf die <i>Dreigroschenoper</i> und Weills Kompositionstechnik. Planung der Schlusspräsentation (Plakatgestaltung, Kostüme, Wahl eines Ansagers) auf dem Schulhof ( <i>Moritat von Mackie Messer</i> mit selbst verfassten Strophen, welche die Situation am Ende des Stückes kommentieren).  <i>SI: Kombiniertes Verfahren mit Bewegungshaltungen (35 Min.):</i> Rekapitulation Verfremdungseffekt und episches Theater, danach Hören des <i>Kanonensongs</i> mit Partitur. Arbeitsauftrag (10 Min. PA): Textaussage formulieren, Ausdeutung durch Musik unter Berücksichtigung von Stil und Besetzung untersuchen. Anschließend mündl. Präsentation. Vertiefung zu Weills Kompositionsstil (Stichworte: Jazz und Oper, populäre und sozialkritische Musik), Bezug auf Verfremdungseffekt und episches Theater. Zunächst in Zweierreihen, zum Schluss durcheinander zum <i>Kanonensong</i> marschieren, den Refrain mitsingen. Reflexion: „War das ein Marsch?“ Freier Tanz zum <i>Kanonensong</i> („Wie müsste man das tanzen?“), Lehrer erklärt Foxtrott-Grundschrift, Erläuterung zum historischen Kontext, Tanz zu historischer Foxtrott-Aufnahme, Reflexion im Blick auf den <i>Kanonensong</i> . Abbildung/Zitate zum Shimmy als „Aufstand gegen Moral und Verknöcherung“, Tanzen eines Shimmy, Reflexion.  <i>SI: Freie Inszenierung mit Musik (35 Min.):</i> Klärung der Handlung, Hören der <i>Ballade vom angenehmen Leben</i> , Arbeitsauftrag: Freie Inszenierung der Szene unter Verwendung der Musik in drei Milieugruppen, anschließend unmittelbar nacheinander Präsentation, abschließend Begründung und Reflexion („Wer hat die bessere Moral? Was führt zum angenehmen Leben?“), Bezug auf Zitieren als Kompositionstechnik.  <i>Problematisierung (10 Min):</i> Vergleich der musikalischen/textlichen Darstellung Bürger/Gangster in den beiden Songs, Interpretation im Blick auf die Intention des Autors/Komponisten, Bezug auf ein Zitat von Jan Knopf („Thema des Stückes ist die bürgerliche Ordnung als räuberische Ordnung“, KNOPF 1980, 36).  <i>Nachbereitende Hausaufgabe/Lernzielkontrolle:</i> Erarbeitung von Mat. 4 (Zitieren als Kompositionstechnik), BRECHT Hauptaussage jeweils des <i>Kanonsongs</i> sowie der <i>Ballade vom angenehmen Leben</i> formulieren und Funktion der Musik beschreiben, Ausfüllen des Evaluationsbogens, Verfassen einer neuen Strophe der <i>Moritat von Mackie Messer</i> .  Vor der 4. Sequenz Zusatzstunde für musikalische Proben der <i>Moritat von Mackie Messer</i> mit der Instrumentalgruppe (v, perc, acc, git).	UG StA  UG  SV PA  UG  koll. SI  Tanz  UG  SI GA UG  UG  Mus.	OH   CD Partitur KA Lib.  CD  OH  CD Lib.  OH   EB 2 Mat. 4  Akk. Instr.
--------------------------------	--	---	--	--

Ungebräuchliche Abkürzungen: Akk.: Akkordeon (Eckstaedt); DGO: *Die Dreigroschenoper* (1968); GW: Bertolt Brecht: *Gesammelte Werke*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1967; EB: Evaluationsbogen; KA: Klavierauszug; koll. SI: kollektive szenische Interpretation; Lib.: Libretto; Mus.: gemeinsames Singen/Musizieren; SI: szenische Interpretation; Meth.: Verweis auf die jeweils angewandte Methode der Szenischen Interpretation gemäß *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater* (BRINKMANN 1998, 66-81, in erweiterter Form BRINKMANN 2001, 9-56).

<p><b>IV</b></p> <p>7./8. Stunde</p>	<p>Die Abrechnung: Oper oder politische Musik</p> <p>Die Schüler interpretieren das Ende der <i>Dreigroschenoper</i> in Bezug auf die musikalische Darstellung anhand zweier Songs und bewerten die <i>Dreigroschenoper</i> als engagiertes Musiktheater bzw. politische Musik.</p>	<p><i>SI: Kombiniertes Verfahren (10 Min.):</i> Lehrer spielt das <i>Einheitsfrontlied</i> instrumental vor, Schüler finden Singhaltung (Meth. 14), gemeinsames Singen des Liedes, anschließend Erörterung der Funktionsweise politischer Musik mit historischen Hintergrundinformationen über das Arbeiterkampflied durch Kurzreferat.</p> <p><i>SI: Kombiniertes Verfahren mit Singhaltung (25 Min.):</i> Lernen des <i>Lieds von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens</i>. Vergleich mit dem <i>Einheitsfrontlied</i> (Textanalyse, musikalische Gestaltung). Vorbereitung (Meth. 5): In Partnerarbeit überlegen Schüler Gestus, in welchem sie das Lied singen wollen (Vorgabe: hämisch, bedauernd, nachdenklich, kopflastig). Alle lesen kurze Szenenausschnitte im 9. Bild, in denen sich die jeweiligen Figuren von Mackie verabschieden und überlegen sich einen Abschiedssatz. Sie singen in den jeweiligen Haltungen vor Mackie, der „in seiner Todeszelle“ (hinter einem Tisch) steht und schließen mit dem Satz. Abschließend Reflexion („Was passt am besten zur Musik?“).</p> <p><i>SI: Inszenierung mit Musik (Meth. 34, 30 Min.):</i> Bezug auf die Hausaufgabe („Zitieren als Kompositionstechnik“) und Lernen des Schlusschorals, Probieren verschiedener Versionen (Vorgaben: in der Kirche, am Galgen, als Appell an eine Volksmasse, als stilles Gebet, als revolutionäres Gebet). Einigung auf eine Version zum Ende des Finales.</p> <p><i>Inszenierung des Finales:</i> Mackie steht mit einem Tuch um den Kopf vor dem „Galgen“ (Kartenständer), ihm gegenüber sitzt Brown auf einem Tisch als reitender Bote. Peachum liest Mackies Gang zum Galgen (DGO 96-97), danach setzt das 3. <i>Dreigroschenfinale</i> ein. Unterbrechung an drei Stellen (nach Browns Verkündigung, nach Pollys Faust-Zitat „Gerettet!“, nach Peachums letzten Worten), in den Pausen aus der Rolle heraus Unterhaltung mit den Umstehenden über das, was soeben gehört wurde. Gemeinsames Singen des Schlusschorals.</p> <p>Reflexion (Wirkung, Abschluss der Handlung, musikalische Struktur, Oper versus Opernparodie, politische Musik).</p> <p><i>SI: Schlussreflexion/Ausführung (25 Min.):</i> Singen der Moritat von Mackie Messer mit selbstverfassten Strophen und Instrumentalbegleitung in den jeweiligen Rollen zur Kommentierung des Schlusses (Gleichzeitig musikalische Probe für die Schlusspräsentation).</p> <p><i>Schlussreflexion (Meth. 37):</i> Jeder Schüler geht einzeln nach vorn, setzt sich auf einen Stuhl, schildert seine Rolle und berichtet von seinen Erfahrungen im Laufe der szenischen Interpretation (Auswirkung auf die Figur, erlebte Gefühle, Erkenntnisse, Vorsätze für die Zukunft).</p> <p><i>Ausführung (Meth. 38):</i> Alle rufen zusammen „Ende der <i>Dreigroschenoper!</i>“ und werfen dabei ein Requisit in die Mitte des Stuhlkreises.</p> <p><i>Abschlussreflexion im Stuhlkreis:</i> Erfahrungen in der Rolle, Unterschiede zum wirklichen Leben, musikalische Erfahrungen.</p> <p><i>Nachbereitende Hausaufgabe:</i> Ausfüllen des Evaluationsbogens.</p> <p><i>Präsentation:</i> Aufführung der <i>Moritat von Mackie Messer</i> mit selbstverfassten Strophen auf dem Schulhof.</p> <p>Besuch einer Aufführung der <i>Dreigroschenoper</i> im Maxim Gorki Theater</p>	<p>LV Mus. SI SV UG</p> <p>Mus. UG</p> <p>koll. SI</p> <p>Akk. Mus.</p> <p>koll. SI</p> <p>Mus.</p> <p>Mus.</p> <p>UG</p> <p>Mus.</p>	<p>AB Akk.</p> <p>Akk. Lib. AB</p> <p>Lib. CD</p> <p>Lib. AB</p> <p>EB 3</p> <p>Akk. Instr.</p>
--------------------------------------	---	--	---	---

### III. ANALYSE

Da die szenische Interpretation als Ganzes evaluiert werden soll, war es erforderlich, die Reihe in einer ausführlichen Synopse darzustellen. Nur so konnte ein Gesamtbild der Reihe entworfen und der thematische wie methodisch-didaktische Gang angemessen verdeutlicht werden. Außerdem erübrigt sich dadurch in der folgenden Reflexion einzelner Sequenzen und Phasen die nochmalige Darstellung des intendierten Ablaufs jeder Sequenz. Sequenz I werde ich zunächst ausführlich reflektieren, weil sie als Einfühlungssequenz den wichtigsten Bestandteil der Methode ausmacht. Der Prozess der methodisch-didaktischen Entscheidungsfindung und die Evaluierung des Unterrichtsprozesses einer vollständigen Sequenz sollen hier exemplarisch aufgezeigt werden. Des Weiteren verlangen die methodischen Schwerpunkte *Vergleich szenische/kognitive Verfahren, freie Verfahren* sowie – analog zur Einfühlung – die *Ausführung* in Sequenz IV eine eingehendere Betrachtung. Die Reflexion erfolgt auf der Grundlage einer Bild- und Tondokumentation, die während der Durchführung der Sequenzen erstellt wurde.

#### 1. Einfühlung: Sequenz I

##### a) Teilziele

1. Die Schüler fühlen sich in die Atmosphäre der *Dreigroschenoper* ein, indem Sie sich auf eine „Zeitreise“ in das Jahr 1928 begeben und die *Moritat von Mackie Messer* singen bzw. spielen.
2. Die Schüler fühlen sich in Musik und soziale Milieus der *Dreigroschenoper* ein, indem sie zur *Ouvertüre* zuerst Geh-, dann Sprechhaltungen ausführen.  
Sie reflektieren die eigenen Sprech- und Körperhaltungen, indem sie ein Zitat Brechts zum „zeigenden Gestus“ des Schauspielers auf ihre Haltungen beziehen.  
Sie wenden den von Brecht geforderten „Gestus“ bewusst an, indem sie milieuspezifische Körper- und Singhaltungen zum 1. *Dreigroschenfinale* finden.
3. Die Schüler identifizieren sich mit einer konkreten Person der *Dreigroschenoper*, indem sie eine Rollenkarte zunächst leise, dann laut lesen.  
Sie setzen diese Rolle in Beziehung zur Musik, indem sie zur *Moritat von Mackie Messer* Geh- und Körperhaltungen finden, ihr Verhältnis

zu Mackie kennzeichnende Sätze sprechen und einen Dialog in der Milieugruppe führen.

4. Die Schüler analysieren das Verhältnis zwischen Musik und Szene, indem sie in Milieugruppen eine freie Szene zu einem das Milieu kennzeichnenden Song improvisieren.

#### *b) Intention*

Hauptsächliche Intention der ersten Sequenz ist die Einfühlung in Musik und soziale Milieus der *Dreigroschenoper*. Da die Einfühlung sowohl die wichtigste Grundlage der szenischen Interpretation (vgl. SCHELLER 1998) als auch bestimmend im Blick auf die Intention der Reihe ist<sup>1</sup>, habe ich entschieden, dafür eine ganze Sequenz zu verwenden. Zwangsläufig steht damit in der ersten Sequenz die konkrete Handlung der Schüler im Vordergrund. Die Freude an derselben ist Voraussetzung für eine positive Identifikation mit konkreten Charakteren. Musikalische Analyse mit Hilfe szenischer Interpretation schließt dieses Vorgehen aus; es bietet sich jedoch an, das Verhältnis von Musik und Szene zu thematisieren. Dieses geschieht durch das szenische Spiel der Schüler bereits implizit, da sich die Prinzipien des epischen Theaters in der szenischen Interpretation wiederfinden.<sup>2</sup>

In der Sequenz werden die Schüler zunächst in ein Musikstück, dann in die sozialen Milieus eingeführt, bevor sie sich für eine konkrete Rolle entscheiden. Damit nehmen sie eine Perspektive ein, aus der heraus sie im Weiteren am Geschehen teilnehmen und dieses kommentieren. Gradmesser für den Erfolg dieses Verfahrens wird sein, ob sie auch als Beobachter ihre Rollenperspektive behalten. Methodisch werden die Schüler vom Leichten zum Schweren geführt. Ich gewähre ihnen möglichst viel Freiraum, um Hemmungen vor der Darstellung der eigenen Person behutsam zu begegnen. So beginne ich mit dem Singen eines allen bekannten Liedes, danach werden zunächst Körper-, dann Sprech- und Singhaltungen ausgeführt. Ich gehe davon aus, dass Körper- und Sprechhaltungen für die Schüler spontan zu verwirklichen sind, während ich im Bereich der Singhaltungen die größte Schwierigkeit vermute.

<sup>1</sup> Vgl. I.2. Erkenntnisinteresse.

<sup>2</sup> Vgl. I.4.b) Reduktion.

Im *Einstieg* sollen die Schüler durch die „Zeitreise“, die durch die Ansage der *Dreigroschenoper* in der Uraufführung eingeleitet wird, in die Atmosphäre „eintauchen“. Im Rahmen der szenischen Interpretation kommt der Vorbildfunktion des Spielleiters eine große Bedeutung zu, und er muss unbedingt selbst am Geschehen partizipieren. Deshalb übernehme ich sofort nach der Originalansage von CD die Rolle des Ansagers, ziehe Jackett und „Schiebermütze“ an und singe den Schülern die erste Strophe der *Moritat von Mackie Messer* vor. Die Grundregeln der szenischen Interpretation werden somit nicht nur erklärt, sondern im gemeinsamen Singen bereits vorher praktiziert.

*Einführung I* soll nicht nur die Einführung in Milieus gewährleisten, sondern den Schülern bewusst machen, inwiefern sie durch Haltung und Gestus szenisch interpretieren und damit – zunächst unbewusst – ein Grundprinzip des epischen Theaters anwenden. Dem folgt die bewusste und reflektierte Verwendung. Die angewandte Methode des Sprechens landläufiger und profaner Redensarten bezieht sich dabei explizit auf das in dieser Phase zur Reflexion eingesetzte Brecht-Zitat.<sup>1</sup> Dass die Redewendungen beim Gehen über den Marktplatz zur Musik gesprochen werden, hat zwei Gründe: zum einen können die Schüler im Schutz der Musik für sich proben, zum anderen erleichtert die verbale Kommunikation die intendierte Kontaktaufnahme der Personen auf dem „Jahrmarkt von Soho“, die die Beziehungen der Milieus untereinander klärt. Das 1. *Dreigroschenfinale* (*Poco meno mosso*, Takt 11-22) eignet sich durch seine eingängige und gut singbare modale Melodieführung sowie das von Schülern instrumental leicht zu realisierende Bassostinato besonders zur Anwendung einer Singhaltung. Da Peachum hier selbst das Geschehen kommentiert, verdeutlicht er in optimaler Weise die kommentierende Funktion der Songs in der *Dreigroschenoper*. Die Schüler erfahren nochmals unmittelbar ein Grundprinzip des epischen Musiktheaters. Dass jede Milieugruppe nach der kollektiven Einstudierung für jeweils zwei Textzeilen eine Singhaltung findet, garantiert die individuelle Erfahrung in der Milieugruppe.

*Einführung II* vertieft die erste Einführungsphase inhaltlich wie methodisch und personalisiert vor allem den Identifikationsprozess. Mit der Klärung des Verhältnisses der einzelnen Figuren zu Mackie Messer

<sup>1</sup> Bertolt Brecht: *Gesammelte Werke Bd. 17*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1967, S. 997.

gewährleistet sie außerdem eine stärkere musikalische Anbindung. Hier böte sich aus Gründen methodischer Vielfalt auch eine Analyse mittels Standbilder an, was aber den Rahmen der zur Verfügung stehenden Zeit sprengen würde und weniger Agieren in der Rolle zur Folge hätte. Das Sprechen eines Satzes ersetzt gemeinsam mit dem lauten kollektiven Lesen der Rollenkarte auch das von den Theoretikern der szenischen Interpretation vorgesehene Schreiben einer Rollenbiografie. Dieses kann auch deshalb sinnvoller in die Hausaufgabe verlagert werden, weil die Rollenbiografie so auf der Grundlage historischer Hintergrundinformationen (Mat. 1) verfasst werden kann.<sup>1</sup> Das anschließende Gespräch der Milieugruppen ermöglicht eine Identitätsfindung innerhalb der einzelnen Gruppen.

In der abschließenden Phase habe ich eine *freie Szene zu W-Fragen*<sup>2</sup> gewählt, um eine möglichst selbstständige Gestaltung durch die Schüler zu gewährleisten. Durch die fiktive Situation soll nicht nur die Einfühlung in die jeweiligen Charaktere vertieft und Fantasien über die Milieus Raum gegeben werden. Es soll auch der Bezug zur Musik hergestellt werden, die die Schüler in beliebiger Weise in die Szene einbauen können. Das Verhältnis von Musik und Szene wird auf diese Weise bewusst gestaltet, bevor die Schüler dieses in den Hausaufgaben auf der Grundlage der Prinzipien des epischen Theaters reflektieren.

### c) Durchführung

Die besondere Unterrichtssituation, hervorgerufen durch das Herrichten der Spielfläche und das Aussuchen von Kostümen in der Vorbereitungsphase, sorgte von Anfang an für eine heitere und gelöste Stimmung. Dazu trug auch meine Präsentation des Einstiegs im Kostüm bei. Das Singen der ersten, vierten, fünften und neunten Strophe der *Moritat* geschah zwar zunächst – wie für die Lerngruppe üblich – zögerlich, dann jedoch überraschend selbstständig und lautstark.

Zu Beginn von *Einführung I* wurde bei der Klärung der Handlung bis zum Zeitpunkt des 1. *Dreigroschenfinales* deutlich, dass die Schüler erwartungsgemäß keinerlei Probleme hatten, den Text der *Dreigroschenoper* angemessen zu reflektieren. Die Aufteilung in

<sup>1</sup> Die kommt der Brecht'schen Forderung nach Historisierung entgegen.

<sup>2</sup> *Wer spielt in der Szene mit? Wann spielt die Szene? Wo spielt die Szene? Was passiert in der Szene? Wie passiert es?*

Milieugruppen verlief allerdings relativ aufwändig. Schließlich kamen wir überein, auf die „Bettler“ zu verzichten, da von 14 Schülern an diesem Tag fünf fehlten. Konstanze und Heinrich taten sich hier hervor, indem sie die Rollen von Mackie und Polly sofort für sich beanspruchten. Beide agierten schon bei der Verteilung der Rollenkarten in der Rolle, indem Konstanze z.B. Jens als ihren Mann mit dem Kommentar „Mein Mann hat zwei gesunde Arme!“ zunächst zurückwies, da dieser sich ein Kostüm gewählt hatte, in dem ein Arm in einer Schlinge steckte. Die Wahl der Milieugruppen durch die Schüler war offensichtlich stark durch ihre Persönlichkeit bestimmt: Während die einen noch bisweilen pubertierenden Eindruck hinterlassenden Jungen Dimitri, Igor und Heinrich spontan die Gangsterrolle ergriffen, entschieden sich die „Bildungsbürger“ Carsten und Ralf für die Polizistenrolle, und Martin als politisch engagierter Schüler gesellte sich den Huren zu. Jens und Konstanze hingegen fanden sich sofort in der bürgerlichen Rolle der Peachums wieder.

Beim Ausführen der Gehhaltungen waren die Schüler zunächst sehr mit ihrer Figur beschäftigt und reagierten weder auf den Verlauf der Musik noch auf die anderen Schüler. Dies änderte sich bei den Sprechhaltungen, bei denen die Schüler sofort miteinander milieutypisch kommunizierten und eindrücklich den Trubel auf dem „Jahrmarkt von Soho“ darstellten. Im Musik-Stopp-Verfahren – hier waren zwei Versuche erforderlich, um den ersten „Freeze“ zu erzielen – wurden u.a. folgende Sätze gesprochen: Konstanze (Polly): „Ich will mein eigenes Leben führen!“; Jens (Peachum): „Du bist meine Tochter, du darfst nicht mit Mackie zusammen sein!“; Dimitri (Gangster): „Komm mit, du weißt, ich bin berüchtigt!“; Ralf (Polizist): „Dieses verkommene Pack müsste man einbuchen, aber man kann euch ja nichts nachweisen!“ Die Einfühlung in die Milieus erwies sich so bereits hier als überaus erfolgreich, wobei besonders die „Gangster“ mit sichtlicher Freude in einen dem Milieu angemessenen Slang wechselten. Brechts Hinweis zum „gestischen Singen“ wurde von den Schülern sofort und völlig richtig – etwa als zu übertreibende Geste – gedeutet und in der Rolle ausgeführt, was allgemeine Heiterkeit verursachte. Erstaunlicherweise führte dies sogar dazu, dass sich Igor in einem parodierenden Belcanto versuchte, obwohl er bisher nie singend die Stimme erhoben hatte.

Zeitaufwändiger als geplant erwies sich auch das Singen des 1. *Dreigroschenfinals* (Takt 11-22), obwohl Heinrich und Ralf mit Geige und Klavier während des Einstudierens Bassostinato und Gesangsstimme vorgaben. Erst nach einigen Durchläufen konnten aus den Körperhaltungen milieuspezifische Singhaltungen abgeleitet werden. Dies war nicht zuletzt Heinrich und Mara zu danken, die das Finden einer Singhaltung vorantrieben und in ihrer Milieugruppe eine Führungsrolle übernahmen. Bei der Reflexion dieser Haltungen, die die Schüler nicht mit einem Wort benennen konnten, sondern übereinstimmend als Grundeinstellung ihrer Figur beschrieben (z.B. Martin (Hure): „Ich bin eine klassenbewusste Nutte, aber das Leben hier ist gar nicht klasse!“), entstand eine intensive Diskussion um die Beziehung der Figuren. Bemerkenswert ist, dass diese Auseinandersetzung vollkommen in den Rollen stattfand, womit ein wichtiges Ziel der Sequenz erreicht war. Insgesamt dauerte die Phase allerdings sieben Minuten länger als geplant. Da ich den stattfindenden gruppenspezifischen Prozessen jedoch große Wichtigkeit beimaß, habe ich hier nicht stärker reglementierend eingegriffen.

Die Vehemenz, mit der die Schüler ihre Rollen ausfüllten, setzte sich in *Einführung II* fort. So begannen sie schon bei der Vorbereitung zu dem Musik-Stopp-Verfahren, das nun sofort richtig umgesetzt wurde, in der Rolle kurze Sätze zu dem am „Galgen“ hängenden Mackie zu sagen. Äußerungen und Körperhaltungen waren hier nun wesentlich differenzierter und artikulierter als in *Einführung I* und reichten von Mitleid (Jenny und Mara knien als Huren einander tröstend auf dem Boden) bis zu heuchelnd anteilnehmender Gleichgültigkeit („Familie Peachum“ schließt sich in einem engen Kreis zusammen und hofft, dass kein Bettler umgekommen ist, da dies schlecht für das Geschäft wäre) und Bewunderung bzw. Konkurrenzkampf der Gangster, die den nun wehrlosen einstigen „Boss“ noch am Galgen mit Messern bedrohen. Im Gespräch wurde dies konsequent fortgeführt, wobei beispielsweise der Dialog der „Polizisten“ Jens und Ralf sachlich richtig die spätere Diskussion zwischen Brown und Smith um die erforderliche Festnahme Mackies widerspiegelte und ein hohes Reflexionsvermögen der beiden Schüler bewies. Auffällig war, dass alle Schüler ihr Verhältnis zu Mackie im Blick auf die gesamte Handlung der Oper reflektierten. Sie achteten also weniger auf den konkreten Text der fünften und neunten Strophe, nach welchen der Stopp erfolgte, sondern agierten ganzheitlich in ihrer



Rolle. Und obwohl ich nach dieser Phase eine Reflexion im Unterrichtsgespräch geplant hatte, verblieben die Schüler in ihrer Auseinandersetzung darüber, wie die fiktive Tat Mackies zu bewerten sei, auch hier wieder in ihren Rollen und setzten milieuspezifische Einstellungen gegeneinander. Die Identifikation mit der Rolle drückte sich nun bei den meisten Schülern auch in einem der Rolle angemessenen Sprechduktus und einer entsprechenden Körperhaltung aus.

Zu Beginn der vierten Phase der Sequenz (*freie Szene*) entstand eine kurze Auseinandersetzung der Schüler untereinander, wie der Arbeitsauftrag zur Gestaltung einer freien und die Milieugruppe kennzeichnenden Szene umgesetzt werden könne. Igor, Jenny und Heinrich vermuteten, der Text des Songs solle nachgespielt werden. Mara und Martin klärten jedoch über die in den vorherigen Phasen erarbeitete kommentierende Funktion der Songs auf. Gemeinsam wurden unterschiedliche Umsetzungsmöglichkeiten der Beziehung zwischen Musik und Szene erörtert. Letzten Endes entschieden sich allerdings alle Gruppen dafür, die Musik an einzelnen Stellen zu unterbrechen und an dieser Stelle Dialoge zu sprechen. Alle Gruppen setzten die Szene sowohl verbal als auch körperlich um. Die Polizisten führten ein Gespräch über die mögliche Verhaftung und Verurteilung Mackies vor der Krönung, die Gangster urinierten gemeinsam in die Gosse und erörterten neue Geschäfte, Peachum drangsalierte seine Familie mit dem abendlichen Auftragen des *Vaterunsers*, gegen das sich seine Tochter Polly energisch zur Wehr setzte. Die Huren wiederum saßen am Vormittag im Wohnzimmer des Hurenhauses und verrichteten Hausarbeiten. Beispielhaft sei ein Ausschnitt aus einem Dialog zwischen Vixen (Martin) und Seeräuber-Jenny (Jenny) angeführt. Die Schüler schildern damit angemessen die soziale Situation der Huren und reflektieren gleichzeitig den Text der *Seeräuber-Jenny*.

Jenny: „Wie viele hattest du gestern?“

Vixen: „Genug für mich, für's Geld zu wenig! Und wir haben noch nicht einmal genug, um uns Sachen zu kaufen! Flicken die 20 Jahre alten! Damit war meine Mutter ja schon anschaffen! Wie soll man det denn noch heile kriegen?“

Jenny: „Ich verdien immer genug. Weiß gar nicht, was du hast!“

Vixen: „Will ja nicht wissen, was du alles machst!“

Dass keine Gruppe Singhaltungen verwandte, lag dabei nicht nur an der Zurückhaltung und Unsicherheit in Bezug auf das Singen unbekannter Lieder, sondern auch am Zeitmangel, da die Gruppenarbeitsphase

durch die Verlängerung der zweiten Phase nunmehr nur noch 15 Minuten betrug. Die Szenen wurden von den Schülern überwiegend aus den Milieus und Rollen heraus begründet, lediglich Jens, Mara und Konstanze als Peachums bezogen sich auf eine direkte Interpretation von Peachums *Morgenchoral*. In der Reflexion und der Evaluation (EB 1) bekräftigten alle Schüler, dass der Vorgang der Einfühlung durch das Handeln in der Rolle und die Zusatzinformationen auf den Rollenkarten einerseits ihr Textverständnis gefördert, andererseits eine höhere Identifikation mit den Charakteren zur Folge gehabt habe.

#### *d) Fazit*

Die Aufteilung in Milieugruppen zur Einfühlung in die sozialen Rollen hat sich überaus bewährt und war bereits nach der ersten Phase ausreichend vollzogen. Besonders das Arbeiten mit Rollenkarten und die freien Dialoge sorgten danach jedoch für eine persönliche Identifizierung mit den Charakteren und halfen den Schülern sichtlich, sich der Rolle adäquat zu verhalten. Die anfängliche Erwartung der Schüler, Dialoge rezitieren zu müssen und die damit verbundene Hemmung, frei zu reden, verschwand im ersten Drittel der Stunde vollkommen. Probleme ergaben sich überwiegend – wie erwartet – beim Singen und dem Einnehmen einer Singhaltung. Dies gründete in vorhandenen Vorbehalten und der aufwändigeren Einstudierung unbekannter Melodien. Hier hätte ich mehr Zeit einplanen müssen. Alle Phasen erwiesen sich jedoch als funktional, und insgesamt kann die Stunde, besonders im Blick auf die selbstständige Schüleraktivität und den dabei entstehenden Spaß, als Erfolg gewertet werden. Die Lernziele wurden im Wesentlichen erreicht, auch wenn es bis auf die Schlussreflexion nicht zu einer Reflexion der eigenen Tätigkeit außerhalb der Rolle kam. Im Blick auf eine Metakommunikation über den Erfolg der Einfühlung zum Beginn von Sequenz II hielt ich es jedoch für ratsam, den Prozess der Einfühlung nicht zu unterbrechen. Für mich war es trotzdem Anlass, in den folgenden Sequenzen gezieltere und inhaltlich orientierte Problematisierungen einzuplanen.

Das Urteil der Schüler über Erfolg und Wirkung der Sequenz (Grundlage: EB 1, Metakommunikation zu Beginn der folgenden Stunde) untermauert diese Ergebnisse. Lediglich eine Schülerin erwähnte, dass die freien Dialoge ihr immer noch unangenehm seien und dass ihre darstellerischen Fähigkeiten ihrer Meinung nach dazu

nicht ausreichen. Der Erfolg der Einfühlung wird auch in den von den Schülern als Hausaufgabe verfassten Rollenbiografien sichtbar.<sup>1</sup> Während Jenss Rollenbiografie repräsentativ für das Gros der Schüler ist, hat Konstanze eine richtiggehende Erzählung verfasst und ihre Rolle über die gesamte Oper hinweg reflektiert. Dies ist umso bemerkenswerter, als dass sie vorher noch nie eine auch nur mit „gut“ bewertete Hausaufgabe angefertigt hatte. Lediglich Martin und Carsten, die beiden „Einser-Kandidaten“ des Kurses, bezogen sich in der Hausaufgabe auf die Montage von Lied und Szene. Sie benannten richtig „Desillusionierung“ sowie „Trennung von Musik und Szene“ als Prinzipien des epischen Theaters und bezogen diese konkret auf die Gestaltung der gespielten Szenen und ihre persönlichen Rollen. Dies beweist, dass auch der musikalisch-theoretische Schwerpunkt der Stunde nicht zu kurz gekommen ist.

Mir fiel es in der Stunde schwer, bei der Anleitung der Verfahren einen angemessenen Mittelweg zwischen Lenkung und Laisser-faire zu finden. In den ersten beiden Phasen hätte ich zu einer zügigeren und zielorientierteren Durchführung direkter eingreifen können, dies hätte aber zwangsläufig die Spiellust der Schüler sowie den Verlauf der Szene beeinträchtigt. Das größte Manko der Sequenz sehe ich darin, dass der Bezug zu sozialen Rollen und einzelnen Charakteren größer war als der zur Musik der *Dreigroschenoper*. Die Möglichkeit, in der zweiten bis vierten Phase intensiver szenisch interpretierend in Kontakt mit der Musik zu treten, wurde nur von wenigen Schülern genutzt. Das Vorgehen scheint mir dennoch legitim, da es der Intention der szenischen Interpretation in der Einfühlung auch ohne eingehendere musikalische Analyse entspricht. Im weiteren Verlauf der Reihe habe ich jedoch darauf geachtet, die Verfahren mehr und konkreter auf die Musik selbst auszurichten.

## **2. Kurzdarstellung: Sequenz II und III**

Auf der Grundlage der gelungenen Einfühlung sollte in den folgenden beiden Sequenzen die musikalische Darstellung der Milieus auf der Grundlage des neuen Musiktheaterkonzepts von Brecht/Weill näher untersucht werden. Auch methodisch sind die beiden Sequenzen ähnlich aufgebaut. Sie bedienen sich szenischer Verfahren, die ich aber

<sup>1</sup> Vgl. VI. Anhang.

mit kognitiv-analytischen Phasen gekoppelt habe<sup>1</sup>, um eine auf die Musik bezogene Analyse zu ermöglichen. Das freie Verfahren in der vierten Phase ermöglicht eine Vertiefung und Verarbeitung der vorherigen Erfahrungen mit handlungsorientierten Mitteln, die jeweils anschließende Problematisierung eine gedankliche und inhaltliche Reflexion. Die Auswahl der Songs legt nahe, im Anschluss an Sequenz I die Erarbeitung von Singhaltungen zu vertiefen, bevor in der dritten Phase von Sequenz II das Standbild-Verfahren eingeführt wird, welches in der vierten Phase seine Fortführung findet. Das Tanzen des Tangos bereitet wiederum das Verfahren mit Bewegungshaltungen vor, welches Sequenz III bestimmt.

Die Planung erwies sich als erfolgreich, und in den beiden Sequenzen wurde einerseits durch die konkreten Aufgabenstellungen musikbezogen gearbeitet, andererseits war ich durch die gebundeneren Verfahren nicht gezwungen, direktiv in den Verlauf einzugreifen. Dennoch handelten die Schüler nach wie vor aus ihrer Rolle heraus. Das zeigte sich an den Ergebnissen, aber auch daran, dass Schüler häufiger „wir“ statt „die Gangster“ sagten. Lediglich die Diskussion um die soziale Stellung von Huren musste ich deutlich begrenzen. An dieser Stelle bahnte sich ein geschlechtsspezifischer Konflikt an: Während einige der Jungen (Dimitri, Igor, Heinrich) der Meinung waren, die soziale Stellung von Huren habe sich sehr zum Positiven verändert, wussten die gemeinhin zurückhaltenderen Mädchen Jenny, Mara und Anya und auch Martin sie von der tatsächlichen Situation zu überzeugen. Beleg für den Erfolg des Verfahren war auch das Gespräch über den Körpereinsatz, das eine vehemente Interaktion in Gang setzte und in dessen Verlauf die Schüler mich erstmalig in meiner Funktion als Spielleiter vollständig in ihre Interaktion einbezogen. Wie es die Beziehung der Rollen erforderte, getrauten sie sich hier z.B. mich zu duzen. Bemerkenswert ist, dass Dimitri – jener Schüler, der bereits in der ersten Sitzung auf Distanz zum Musikunterricht ging – als Erster in den Dialog mit mir einstieg. Milieunähe verriet ebenfalls die Bewertung des Verrats: Für einen entsprechenden Lohn hätten alle Schüler bis auf Anya Mackie verraten.

Die Metakommunikation über die Einfühlung zu Beginn der zweiten Phase knüpfte zwar sinnvoll an Sequenz I an, verschaffte jedoch wenig

<sup>1</sup> Auf diese kombinierten Verfahren gehe ich in III.3. *Kombinierte Verfahren* näher ein.

Erkenntniszuwachs. Die letzte Stunde war den Schülern noch hinreichend präsent, und die Evaluation hätte besser als Hausaufgabe stattfinden können. So hätte auch mehr Zeit zur Verfügung gestanden, die für das freie Verfahren zum Schluss der Sequenz durchaus nützlich gewesen wäre.

Nach der für die Schüler sehr kognitiv orientierten Erarbeitung der *Ballade von der sexuellen Hörigkeit*, die überdies erwartungsgemäß durch ihren Ariencharakter nicht unmittelbar attraktiv für die Schüler war<sup>1</sup>, erwies sich das Tanzen eines Tangos zur *Zuhälterballade* als größter Erfolg der Sequenz. Ich war überrascht, wie bereitwillig sich die Schüler zu Paaren zusammenfanden und innerhalb weniger Minuten den Grundschrift lernten. Anhand der Standbilder – Anya und Ralf hielten sich recht hölzern in einer sehr weiten Tanzhaltung, während Dimitri und Jenny eng umschlungen tanzten – machten die Schüler schnell Nähe und Distanz als zentralen Aspekt des Tangos aus. Diese Phase motivierte entscheidend für die anschließende freie Szene und erwies sich als wichtige musikalische Erfahrung für Weills Kompositionstechnik, welche in der nächsten Sequenz erörtert wurde.

In der Tat spinn auch Mara, die selbst viel Popmusik auf dem Klavier spielt, zu Beginn von Sequenz III den Bogen von der Moritat zum Tango und benannte damit indirekt Weills Prinzip des Zitierens popularmusikalischer Stile. Der Einstieg erwies sich so als überaus funktional.

Die Problematisierung beider Stunden bewährte sich und kam den Bedürfnissen der Schüler entgegen, Probleme im Unterrichtsgespräch zu behandeln. Es kam so zu einer erheblich ergiebigeren Reflexion als mit den Verfahren der szenischen Interpretation wie z.B. dem Blitzlicht. In Sequenz II waren es wieder die „Huren“ Jenny, Mara und Martin sowie Konstanze (Polly Peachum), die die Darstellung der bürgerlichen Tochter und der Huren analysierten und ihre Sehnsucht nach dem jeweils anderen Milieu herausarbeiteten. Die Problematisierung in Sequenz III dagegen wurde von Carsten, Dimitri und Martin getragen, die die bürgerliche als räuberische Ordnung interpretierten und auf den *Kanonensong* sowie die *Ballade vom angenehmen Leben* bezogen. Abermals

<sup>1</sup> Dies ist nicht als Argument gegen den Einsatz der *Ballade* zu verstehen, da die *Ballade* mit ihrem opernhafte Duktus – gemeinsam mit Peachums *Morgenchoral* – das bürgerliche Milieu repräsentiert und die stilistische Vielfalt der *Dreigroschenoper* in der Reihe ausgewogen dargestellt werden soll.

zeigte sich damit in dieser Sequenz, dass die Schüler auf dem Hintergrund ihrer Rolle fundierter und treffender urteilten.

In beiden Fällen waren die vorgesehenen Zitate als Grundlage der Problematisierung nicht nötig, da sie von den Schülern bereits vorher sinngemäß erarbeitet wurde. Die Zitate wurden von mir erst abschließend aufgelegt. Ein Beleg für das Erreichen des Lernziels von Sequenz III ist auch, dass die Schüler in den Hausaufgaben nicht nur die Gestaltung des V-Effekts mit musikalischen Mitteln konkret an der *Ballade von der sexuellen Hörigkeit* festmachten, sondern darüber hinaus die Stilmittel des neuen Musiktheaters auf die beiden Songs bezogen.

### **3. Kombinierte Verfahren: Sequenz II bis IV**

In den Sequenzen II bis IV habe ich verschiedene szenische Verfahren mit kognitiven kombiniert. Dabei sollte untersucht werden, wie ein szenisches Verfahren ein kognitiv-analytisches sinnvoll ergänzen kann und welcher Erkenntniszuwachs durch das szenische Verfahren erreicht werden kann. Drei verschiedene Verfahren (Standbild, Bewegungshaltung/Tanz, Singhaltung) in drei unterschiedlichen Sequenzen werden dazu beispielhaft analysiert.

#### *a) Standbild: Sequenz II*

Der erste Teil des Verfahrens (Gespräch der Huren im Wohnzimmer) diente der Vorbereitung und wurde bereits erörtert. Im zweiten Teil sollte untersucht werden, ob das Standbild-Verfahren der musikalischen Analyse am Notentext förderlich sein kann.

Zu Beginn (Hören der *Ballade von der sexuellen Hörigkeit* mit Klavierauszug, Arbeitsauftrag: „Wie wird Frau Peachum von der Musik beschrieben?“) beschrieben die Schüler Frau Peachum einmütig als „bürgerlich“, „dicklich“, „geschminkt“, „langsam und träge“, „verärgert“ oder als „keine gute Mutter“. Sie erkannten die drei verschiedenen Stimmen im Notentext und klassifizierten das Harmonium als Begleitung, das Saxofon als die Singstimme unterstreichend. Die Textaussage sahen sie in unmittelbarem Einklang mit der der Musik. Auf meine explizite Frage, ob die drei Stimmen Frau Peachum einheitlich beschrieben, antworteten die Schüler mit „Ja!“. Und obwohl in der vorherigen Phase der V-Effekt ausgiebig erörtert wurde, wurde er hier von den Schülern nicht zur Sprache gebracht.

Nach dem nochmaligen Hören des Stücks gingen die Schüler in die Standbilder (Arbeitsauftrag: „Wie würde Frau Peachum als Bild dastehen, wenn nur die Oberstimme/Mittelstimme/Unterstimme erklingen würde?“). Sie gelangten nun zu differenzierteren Aussagen: Der Ausdruck der Oberstimme (Dimitri, Igor und Aishe stehen in Drohhaltung mit ausgestrecktem Zeigefinger bzw. in den Hüften gestemmt Armen) wird als „sehr rechthaberisch“, „drohend“ und „imposant“ beschrieben, während die Assoziationen zur Mittelstimme (Anya, Mara und Jenny stehen in lockerer Haltung mit gesenktem Blick, bei Anya und Jenny sind die Hände entspannt in die Taschen der Jeans eingehakt und dabei ein wenig in die Hüften gestemmt) von „relaxt“, „gelassen“ und „heiter“ bis „hintergründig gefährlich“ reichen. Zum Bass (Martin und Ralf stehen stark nach hinten gelehnt mit vor bzw. hinter dem Körper verschränkten Händen) äußerten die Schüler „Distanz“ und „Abwertung, verbunden mit eigener Unsicherheit“. Die jeweiligen Haltungen auf die Intention des Komponisten beziehend, arbeiteten die Schüler nun die unterschiedlichen Aspekte des Charakters von Frau Peachum und die innere Widersprüchlichkeit ihrer Person heraus. Sie benannten Stilmittel wie Verfremdung und Überraschung des Publikums. Anschließend belegten sie die den Standbildern zugeordneten Eigenschaften konkret am Notentext, indem sie etwa den Gesangsduktus der Peachum, die Gleichmäßigkeit der Mittelstimme mit den sich wenig verändernden Akkorden und die karikierende Wirkung des Saxofons durch Klangcharakter, Artikulation und kleine rhythmische Verschiebungen des Unisonos erläuterten.

Das Standbild-Verfahren verschaffte den Schülern hier Einsicht in die Vielschichtigkeit der Weill'schen Musik und ließ sie durch den unmittelbaren körperlichen Impuls musikalische Prinzipien des epischen Musiktheaters erkennen, die eine lediglich kognitive Analyse anhand des Notentexts nicht zugänglich machen konnte. Nach dem szenischen Verfahren waren die Schüler in der Lage, diese musikalischen Merkmale selbstständig im Notentext zu finden.

#### *b) Bewegungshaltung/Tanz: Sequenz III*

Das Verfahren mit Bewegungshaltungen verfolgte ein ähnliches Konzept. Nach einer herkömmlichen Analyse des Textes sowie seiner Ausdeutung durch die Musik probierten die Schüler zunächst vom

Text, dann von der Musik ausgehend unterschiedliche Bewegungs- und Tanzhaltungen zum *Kanonensong*.

Die Textaussage des *Kanonensongs* wurde von den Schülern als „Erinnerung an alte Zeiten“, „Kritik an Armee und Militär“, oder „Wie der Krieg Freunde für's Leben macht...“ formuliert. In der Musik sahen sie im Wesentlichen ein Unterstreichen der Textaussage, ein „Symbol des Marschierens“ und eine „Bekräftigung der soldatischen Freundschaft“. Mit dem Stichwort „Max Raabe“, der Nennung von Jazzinstrumenten wie Saxofon, Schlagzeug oder Hawaiigitarre sowie den häufigen Synkopen verorteten sie Stil und Besetzung des *Kanonensongs* richtig als zeittypische Unterhaltungsmusik. Ein Widerspruch zum vorher hypostatierten Marschcharakter der Musik wurde nicht gesehen. Erst nachdem wir in Zweierreihen zum *Kanonensong* durch den Raum marschiert waren und dazu den Refrain gesungen hatten, waren sich die Schüler einig, dass es sich hier keineswegs um einen „richtigen“ Marsch handelt. Auf die Aufforderung hin, den *Kanonensong* so zu tanzen, wie man ihn tanzen müsste, tanzten denn auch die meisten Schüler – besonders die Mädchen – freie und durchaus an Shimmy erinnernde Figuren. Nachdem Mara darauf aufmerksam gemacht hatte, dass das Stück mit „Foxtrot-Tempo“ überschrieben ist, tanzten wir zu einem Foxtrott aus den 30er-Jahren den Foxtrott-Grundschrift. Übereinstimmend stellten die Schüler fest, dass ihre „Shimmy-Version“ am besten zu dem *Kanonensong* passt und deuteten Weills Musik auf der Grundlage der Zitate und der historischen Karikatur eines Shimmy als Ironisierung des Textes, als Distanzierung im Sinne des epischen Theaters und als „Betonung der zwielichtigen Moral des *Kanonensongs*“. Das nochmalige bewusste Ausführen eines Shimmys zum *Kanonensong* ließ sie nun auch die Textaussage in einem anderen Licht betrachten.<sup>1</sup>

Auch hier bestätigte sich die Vermutung, dass die Schüler durch einen unmittelbaren Bewegungsimpuls zur Musik den Charakter derselben besser erfassten als durch eine rein kognitive Analyse von Text und Musik. Wieder konnte die durch die szenische Interpretation

<sup>1</sup> Dies ist auch in der Lernzielkontrolle (Hausaufgabe) zu erkennen, in welcher Textaussage und Funktion der Musik etwa wie folgt beschrieben wurden: „Es besteht kein qualitativer Unterschied zwischen Polizeiboss und Räuberboss. Die Musik ist ein Kontrast zum brutalen Text.“ (Mara); „Der Inhalt der Lieder stimmt nicht mit dem Text überein.“ (Angelina); „Der Jazz-Charakter lässt alles in einem anderen Licht erscheinen.“ (Heinrich).



gewonnene neue Erkenntnis kognitiv-analytisch hinterfragt und in Beziehung zur Textanalyse gesetzt werden. Die Phase war mit fast 40 Minuten sehr lang. Sie hätte – selbst unter Einbeziehung von Tanz – kürzer gestaltet werden können, ohne dass das Lernziel verfehlt worden wäre. Ich hielt das Ausführen dreier unterschiedlicher Tanzformen jedoch für sehr wichtig, um den Schülern Gelegenheit zu geben, selbst das Weill'sche Kompositionsprinzip der Verarbeitung zeitgenössischer Unterhaltungsmusik zu erfahren und ihre Interpretation des Textes auf dieser Grundlage zu hinterfragen. Die Ergebnisse bestätigen dieses Vorgehen. Von den Schülern wurde besonders das Tanzen des Shimmys und das Singen des *Kanonensongs* als sehr motivierend empfunden. Es gehörte, wie die Auswertung der Evaluationsbögen (EB 2) zeigt, zu den für die Schüler gelungensten Phasen der Reihe.

c) *Singhaltung: Sequenz II und IV*

Nachdem sich das Einnehmen einer Singhaltung für die Schüler in Sequenz I als problematisch erwiesen hatte, habe ich insgesamt drei weitere kombinierte Verfahren mit Singhaltungen in den Sequenzen II und IV konstruiert.

In der zweiten Phase von Sequenz II wurde als Singhaltung für das *Liebeslied* übereinstimmend eine „romantische“ Haltung gewählt, die wiederum Igor erstaunlich mutig vorführte. Eine Melodie improvisiert in der jeweiligen Haltung anzudeuten – die Schüler hatten das Original des *Liebeslieds* noch nicht gehört – fiel den Schülern wesentlich leichter, als eine neu gelernte Melodie in einer bestimmten Haltung zu singen. Auf dem Hintergrund der eingenommenen Haltung wurde die Interpretation des Liebeslieds durch Erika Helmke und Willy Trenk-Trebitsch (Aufnahme der Uraufführung) von den Schülern dann auch als „nicht passend“ und „ironisierend“ empfunden. Konstanze und Dimitri deuteten dies auf dem Hintergrund ihres Wissens aus dem Fach Deutsch richtig als Brecht'schen V-Effekt und erläuterten dessen Funktion. Der Einsatz des Verfahrens mit Singhaltungen erwies sich hier als funktional und ermöglichte die konkrete Erfahrung des Prinzips der Verfremdung.

Da in Sequenz III durch den Schwerpunkt Bewegungshaltungen nicht gesungen wurde, sollte der Einstieg von Sequenz IV auch eine motivierende Wirkung haben. Die Schüler waren denn auch froh, wieder ein eingängiges und bewegtes Lied gemeinsam singen zu

können. Obwohl ich ihnen zunächst nur die Melodie ohne Text vorgespielt hatte, erfassten sie den Charakter des Liedes sehr treffend, indem sie Singhaltungen von „marschierend“ bis „agitatorisch“ andeuteten. Bewusst habe ich mich nur für ein Andeuten der Melodie in der jeweiligen Haltung entschieden, was den Schülern erwartungsgemäß abermals wesentlich leichter fiel als das korrekte Singen des kompletten Songs.

In der folgenden Phase arbeiteten die Schüler ohne Schwierigkeiten die kontrastierende Funktion des *Lieds von der Unzulänglichkeit menschlichen Strebens* heraus. In ihrer Deutung nahmen sie vor allem auf die Situation in der *Dreigroschenoper* Bezug und stellten die Ironie Peachums heraus, der seinen Triumph über Brown ausspielt. Der Musik schrieben sie trotz gemeinsamer musikalischer Merkmale mit dem *Einheitsfrontlied* wie Viervierteltakt und „marschbetonter“ Rhythmik einen ironischen Charakter zu. Zu einer Singhaltung machten sie divergierende Vorschläge, die dann gemeinsam ausprobiert wurden. Die Schüler einigten sich auf eine „ironische“ Singhaltung, bis Heinrich, der hier wieder den Mackie spielte, den Vorschlag machte, das Lied „betrunken“ zu singen. Nach einem kollektiven Versuch wurde dies von allen als am passendsten empfunden. Die Schüler sahen nun allerdings nicht mehr so sehr den Bezug zur konkreten Handlungssituation, in welcher der Song gesungen wird, sondern vielmehr eine eigenständige Aussage der Musik in Bezug auf das generelle Ausgeliefertsein des Menschen. Das Ergebnis des Verfahrens mit Singhaltungen deckte sich hier zunächst mit dem der kognitiven Analyse, verschaffte zum Schluss allerdings weitergehende Aufschlüsse.

Nicht alle Verfahren mit Singhaltungen haben sich in der Reihe bewährt. Im Vergleich zu den anderen kombinierten Verfahren verschafften sie die unkonkretesten Ergebnisse, was zu einem großen Teil daran lag, dass die Schüler zunächst beschließen mussten, wie sie singen wollten. Damit urteilten sie aufgrund eines analytischen Denkprozesses, nicht aufgrund einer musikalischen Erfahrung. Da die Schüler sich aber nicht immer getrauten, eine Haltung auch konsequent durchzuführen, blieb es häufig bei einer „verkopften“ Entscheidung. Das Verfahren funktionierte dann am besten, wenn verschiedene Haltungen beherzt ausprobiert wurden – erst hier konnten die Schüler urteilen, was der Musik wirklich angemessen ist. Obgleich die Singhaltung im Konzept von Brinkmann/Megnet häufig angewendet

wird, kann das Verfahren meiner Erfahrung nach bei musikalisch nicht so versierten Schülern nur eingeschränkt verwendet werden. Ein Ausweg liegt darin, auf Alternativen wie Improvisieren oder Andeuten von Melodien zurückzugreifen.

*Fazit:* Die Kombination der Verfahren hat sich bewährt, sofern sie auf einer sorgfältigen Einfühlung aufbaut. Die Aussage lässt sich also nicht unbedingt zum isolierten Einsatz der Verfahren verallgemeinern. Zur Sicherung eines angemessenen Oberstufenniveaus scheint mir die analytische Ergänzung unbedingt erforderlich. Während das Verfahren mit Standbildern sich gut zu einer reflektierten Analyse eignete, ließen sich Singhaltungen bei Beachtung der erwähnten Einschränkungen schnell und unkompliziert einsetzen. Das Verfahren mit Bewegungshaltungen/Tanz machte den Schülern am meisten Spaß und verschaffte durch seine Ganzheitlichkeit wie Körperbezogenheit die wertvollsten Erkenntnisse.

#### **4. Freie Verfahren: Sequenz I bis III**

Mit den freien Verfahren sollte untersucht werden, inwieweit der Inhalt der jeweiligen Sequenz verarbeitet und vertieft wird und ob eine Entwicklung in der Gestaltung erkennbar ist. Des Weiteren bin ich davon ausgegangen, dass von den freien Szenen die größte Motivation ausgeht und in ihnen die selbstständigste Interpretationsleistung der Schüler sichtbar wird.

Die freie Szene der Sequenz II – diejenige in Sequenz I wurde bereits in *III.1. Einfühlung* analysiert, der Musikbezug war hier wenig ausgeprägt – wies mit der Erfindung einer Stummfilmszene zur *Zuhälterballade* nun einen konkreten Bezug zur Musik auf. Die Handlung war – soweit in der kurzen Probenzeit zu realisieren – mit der Musik synchronisiert. Die Schüler gelangten zu zwei divergierenden Lösungen: Die erste Gruppe (1. Strophe) stellte die Szene konkret nach, wobei die größte Transferleistung im inneren Konflikt Mackies (Heinrich) zu erkennen war, der sein Bett nicht für den Freier freimachen wollte und sich mit Jenny stritt. Die Erinnerung an die alte Zeit wurde hier als Romantisierung und Idealisierung entlarvt. Die zweite Gruppe (3. Strophe) spielte ein lockeres, auf einer Party stattfindendes Gespräch, in dem sich alle Beteiligten leicht ironisch und amüsiert der Zeit im Hurenhaus erinnerten. Auch sie drückten damit

eine Distanzierung im Sinne des epischen Theaters aus und verarbeiteten konkret die Erfahrungen der vergangenen Phasen.

In Sequenz III hatten die Schüler mit einer freien Inszenierung zur *Ballade vom angenehmen Leben* alle Freiheiten zum Umgang mit Musik und Text. Tatsächlich war das Abstraktionsniveau der Szenen am höchsten, und auch der Umgang mit Musik war im Unterschied zu den vorangegangenen Szenen bei allen drei Gruppen reflektierter. Die Schüler stellten dar, wie die einzelnen sozialen Milieus mit der Fantasie des angenehmen Lebens umgehen: Die „Bettler“ Martin, Heinrich und Gunter saßen auf einer Parkbank, diskutierten, zitierten aus der *Dreigroschenoper* und „planten die Weltrevolution“. Als ironisierende Untermalung lief dazu leise der Song. In einer Stummfilmszene standen die „Bürger“ Jens und Carsten Zigarre rauchend auf einem Tisch, während „ihre Frauen“ Konstanze und Angelina zum Amüsement der Männer den Boden wischten und ihnen auf Zuruf Getränke reichten. Die „Räuberin“ Mara las gelangweilt in der *Dreigroschenoper*, bis sie bei einem Stopp der Musik zu Beginn der fünften Zeile („Mir bleibe man vom Leib mit solchem Kleister...“) einen Schrei ausstieß, um gemeinsam mit den zwei herbeigeholten „Kumpanen“ Jenny und Dimitri einen Passanten zu ermorden, zu berauben und danach in der Sonne liegend das erbeutete Geld zu zählen.

Die Distanzierung der Gruppen von einer bloßen Darstellung des Textes, die noch in der ersten freien Szene beobachtet werden konnte, fußt meiner Beobachtung nach deutlich auf dem kommentierenden Prinzip der Musik, das unter anderem in der vorherigen Phase am Beispiel des *Kanonensongs* erarbeitet wurde. Auf meine Frage hin, ob die Musik eine Rolle bei der Erarbeitung der Szene gespielt habe, verneinten die Schüler dies zunächst mehrheitlich. Ich habe sie daraufhin gefragt, ob sie die Szene genauso gespielt hätten, wenn die *Ballade vom angenehmen Leben* in der Art eines Marsches gehalten gewesen wären. Alle verneinten dies und ermittelten gerade die ironische Leichtigkeit des Foxtrotts, die zur Grundidee ihrer Szenen beigetragen hatte.

Insgesamt war der Bezug der freien Szenen zur Musik allerdings nicht in allen Sequenzen deutlich. Zum Teil liegt dies meines Erachtens auch daran, dass die Erarbeitungsphasen mit 20 bis 25 Minuten zu kurz waren, um mit der Musik synchronisierte Szenen zu entwerfen und zu proben. Bei einer nochmaligen Durchführung würde ich hierfür mehr

Zeit einplanen und ggf. eine ganze Sequenz darauf verwenden. In der vorliegenden Reihe hätte dies allerdings notwendigerweise eine inhaltliche Kürzung zur Folge gehabt, die ich für nicht angemessen hielt. Das Urteil der Schüler über die freien Verfahren ist eindeutig: in der Evaluation (EB 3) erwähnen sechs Schüler, dass ihnen das freie Darstellen von Szenen am besten gefallen hat. Meine Beobachtung entspricht dem. Qualitativ wurden hier die besten und eigenständigsten Arbeitsergebnisse erzielt.<sup>1</sup>

## **5. Ausföhlung: Sequenz IV**

Die guten Ergebnisse der freien Phasen stehen in starkem Kontrast zu denen der dritten Phase dieser Sequenz. Die gebundene Inszenierung des Finales habe ich weitgehend dem Konzept von Brinkmann/Megnet (BRINKMANN 1998) übernommen. Mit Singhaltungen zu beginnen erwies sich allerdings als nicht sehr zweckmäßig, da kaum eine andere Singhaltung als „in der Kirche“ realisiert werden konnte, wenn auch Martin eine „sarkastische“ Version vorschlug und Mara das Tempo beschleunigen wollte. Auch das Gespräch über die gehörte Musik in den Rollen war insgesamt wenig ergiebig, da die Schüler wenig differenziert urteilten. Es war ihnen nicht möglich, nach zweimaligem Hören den Verlauf der Musik zu beschreiben. Sicherlich hätte der intendierte Lernerfolg mit musikalisch versierteren Schülern erreicht werden können; so lag die hauptsächliche Wirkung dieser Phase allerdings darin, die Handlung in ihrem inhaltlichen Gang zu Ende zu führen und das opernhafte Element der *Dreigroschenoper* noch einmal zu betonen. Hier wäre meines Erachtens eine kurze kognitive Erarbeitung des Finales, verbunden mit einem Text zur *Dreigroschenoper* als Oper, angebracht gewesen. Das Finale hätte dann gleichwohl in einer gebundenen Inszenierung gespielt werden können, wobei ich jedem Schüler mit erweiterten Rollenkarten individuelle Ausföhlungsaufgaben mit auf den Weg gegeben hätte, um die szenische Interpretation in der ursprünglichen Rolle zu Ende zu führen. Lernerfahrungen hätten dann z.B. in Form einer wertenden Rollenbiografie aus der Distanz von einigen Jahren als Hausaufgabe verfasst werden können.

<sup>1</sup> Dabei ist zu berücksichtigen, dass zu den Arbeitsergebnissen auch die schriftlichen Hausaufgaben gehören, die in den Sequenzen I bis III konkret auf die freie Szene Bezug nehmen.

Während der Problematisierung zum Schluss der Phase sahen einige Schüler – wohl beruhend auf Erfahrungen im Deutschunterricht – zunächst lediglich die Sozialkritik Brechts. Mit einer Äußerung Brechts darüber, dass der Schluss der Oper absolut ernst zu nehmen sei, konnte ich die Problematisierung allerdings wieder auf die Frage „Oper oder Opernparodie?“ lenken, wobei die Schüler letztendlich zu einem differenzierten Urteil gelangten. Fast alle Schüler stellten sich mit inhaltlichen oder musikalischen Einschränkungen hinter das Konzept eines engagierten Musiktheaters, wie es in der *Dreigroschenoper* verwirklicht ist. Lediglich Ralf weigerte sich, das Stück als Oper anzuerkennen, und Dimitri wies auf den Widerspruch zwischen Brechts politischer Intention und seinem „gutbürgerlichen Lebensstil“ hin.

Die Theoretiker der szenischen Interpretation betonen die Wichtigkeit einer angemessenen Ausföhlung, so dass ich mich eines üblicherweise verwendeten Verfahrens, bestehend aus einer Reflexion in der Rolle, einer konkreten Ausföhlung und einer Gesamreflexion der szenischen Interpretation außerhalb der Rolle, bedient habe. Alle drei Methoden haben sich nicht bewährt. Die abschließende Blitzlichtrunde verschaffte wenig Erkenntnis, die Aussagen deckten sich weitgehend mit den Evaluationsergebnissen (EB 3) und waren daher redundant. Die Schüler äußerten, das Stück, die Musik und ihre Rolle besser verstanden zu haben. Die im vorherigen Absatz angedachte individuelle Rollenausföhlung mit abschließendem Singen der Moritat hätte sicherlich mehr Lernzuwachs verschafft und darüber hinaus konkretes Handeln ermöglicht. Ein Ritual zum Beenden der szenischen Interpretation scheint mir dennoch wichtig. Diese Funktion erfüllte die sich an die Stunde anschließende Aufföhrung der *Moritat von Mackie Messer*, die zudem mit den selbst verfassten Strophen noch einmal eine Reflexion der szenischen Interpretation des Werks beinhaltet.<sup>1</sup> Dass die Aufföhrung wichtig war, zeigt sich im Engagement der Schüler. So probten Heinrich, Mara und Carsten eigens mit mir in einer gesonderten Stunde, Konstanze gestaltete ein farbiges Plakat, das die Aufföhrung der Moritat am schwarzen Brett ankündigte, und Jens entwarf einen Text, mit dem er die Präsentation als Ausrufer auf dem Schulhof

<sup>1</sup> Hier ist sowohl die Strophe von Martin hervorzuheben, der die politische Aussage der *Dreigroschenoper* reflektiert, als auch die von Jens, der auf die unscharfe Trennlinie zwischen gut und böse verweist. Die übrigen Schüler verbleiben auf einer beschreibenden Ebene, wobei sie sich bemerkenswerterweise jedoch stets auf die Erfahrung in ihren konkreten Rollen beziehen.

ankündigte. Die Mühe wurde denn auch von den Zuhörern mit einigen spontan gesammelten Groschen belohnt. Unsere szenische Interpretation wurde so letztendlich doch noch zur *Dreigroschenoper*.

#### **IV. GESAMTREFLEXION**

Abschließend soll die Durchführung der Reihe mit Blick auf die fünf im Erkenntnisinteresse formulierten Leitfragen reflektiert werden.

*Aneignung und Bildung persönlicher Bedeutungen:* Dass die Reihe im Großen und Ganzen mit Erfolg durchgeführt werden konnte, zeigt das Erreichen der Lernziele der jeweiligen Sequenzen. Haben sich die Schüler aber tatsächlich die *Dreigroschenoper* „angeeignet“ und persönliche Bedeutungen konstruiert? Drei Faktoren, nämlich die *Arbeitsergebnisse*, die *Evaluation* und die außergewöhnliche *Beteiligung* der Schüler bestätigen dies. Durch die in den Reflexionen und Problematisierungen zu Tage tretende kognitive Verarbeitung ihrer musikalischen Erfahrungen haben die Schüler gezeigt, dass sie die *Dreigroschenoper* textlich wie musikalisch interpretiert und beurteilt haben. Insbesondere die Ergebnisse der Einfühlung, der freien Szenen und der Rollenbiografien weisen mit ihrem starken persönlichen Bezug auf die Konstruktion individueller Bedeutungen hin. Die freien Szenen erwiesen sich dafür als das wichtigste Element. In der Evaluation (EB 1-3) betonen die Schüler nicht nur, dass sie die *Dreigroschenoper* durch Einfühlung in Milieus und Charaktere sowie das Handeln in der Rolle „besser verstanden“ haben. Sie äußern auch, dass die *Dreigroschenoper* durch das szenische Verfahren eine höhere persönliche Bedeutung für sie bekommen hat als durch eine analytische Erarbeitung. Dies gilt auch im Vergleich zu anderen Unterrichtsreihen. Und sie heben die Verbesserung ihrer darstellerischen Fähigkeiten sowie des Kursklimas in Bezug auf das Schüler/Schüler- und das Lehrer/Schüler-Verhältnis hervor. Neun Schüler merken an, dass sie sich besser einbringen konnten als im üblichen Unterricht. Dies deckt sich mit meiner Beobachtung, und die Beteiligung der Schüler ist wohl auch der wichtigste Gradmesser für eine erfolgte Aneignung. Die Schüleraktivität war durchweg wesentlich höher als in den vorherigen Unterrichtsreihen, wobei die sonst passiven Schüler sich vor allem im szenischen Spiel und während der Reflexion in der Rolle besser einbringen konnten. Auch die musikalisch weniger versierten Schüler

haben sich nun durchweg gleichberechtigt beteiligt, was für mich persönlich zu den größten Erfolgen der Reihe gehört. Einige Fälle sind besonders hervorzuheben: Konstanze und Dimitri – beide nehmen an einem Deutsch-Leistungskurs teil – haben sich ganz im Gegensatz zu ihren sonstigen Gewohnheiten in allen Unterrichtsphasen aktiv beteiligt, umfangreiche Arbeitsergebnisse vorgelegt und Szenen sowie Unterrichtsgespräche maßgeblich bestimmt. Zum ersten Mal während der letzten zwei Semester gelang es auch, Igor derart in Gruppenarbeiten einzubinden, dass eigenständige Arbeiten sichtbar wurden. Seine musikalischen Beiträge in Bezug auf Singhaltungen waren ebenfalls singulär. Aishe, die dem Musikunterricht sonst häufig gleichgültig gegenüberstand, brachte sich erstmalig ein; vor allem aber ergab sich als Resultat der szenischen Interpretation nach Sequenz III ein längeres persönliches Gespräch über ihre Schwierigkeiten in vielen Fächern am Unterricht zu partizipieren. Wir haben versucht, zusammen Gegenstrategien zu entwickeln. Aufschlussreich ist, dass Ralf und Dimitri zwar der Meinung waren, szenische Interpretation gehöre nicht in den Musikunterricht, sich jedoch zum einen mehr als sonst am Unterricht beteiligt haben und zum anderen angaben, das Verfahren habe sehr wohl geholfen, den Inhalt der *Dreigroschenoper* zu „verinnerlichen“. Das Engagement der Schüler bei der Schlusspräsentation wurde bereits im vorherigen Kapitel erwähnt.

*Erkenntniszuwachs und kombinierte Verfahren:* Die kombinierten Verfahren haben gezeigt, dass die szenische Interpretation sehr wohl einen konkreten Erkenntniszuwachs verschaffen kann, der durch analytisch-kognitive Verfahren nicht zu erzielen ist. Die Ergänzung durch kognitive Verfahren hat sich insgesamt sehr bewährt, vor allem, wenn es um eine inhaltliche Erarbeitung oder Problematisierung ging. Der Verlauf der Reihe und die Evaluation haben gezeigt, dass eine gelungene Einfühlung tatsächlich von größter Wichtigkeit für das Gelingen einer szenischen Interpretation ist. Die Verfahren der Ausföhlung dagegen erwiesen sich im vorliegenden Konzept als nicht geeignet, und auch die Reflexion der einzelnen Spielphasen erfolgte durch konkrete und stoffbezogene kognitive Verfahren wesentlich effizienter als durch die Reflexionsverfahren der szenischen Interpretation.

*Bildung musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten:* Im Sinne eines voraussetzungslosen Musikunterrichts haben sich vor allem die



Verfahren bewährt, die sich auf das Tanzen und Singen von bekannten und eingängigen Liedern – ggf. zusammen mit von Schülern gespielten Instrumenten – bezogen. Darüber hinaus konnten aus Zeitmangel solche Musikstücke nicht realisiert werden, die Probenarbeit erfordert hätten. Die szenische Interpretation hat musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten also nur in geringem Maße gefördert. Für die individuelle Biografie und Bildung persönlicher Bedeutungen von Musik könnte es sich aber als entscheidender erweisen, dass Hemmungen vor stimmlicher Äußerung und musikalischer Selbstdarstellung abgebaut wurden.

*Vorbehalte gegenüber Oper und klassischer Musik:* In Sequenz I haben die Schüler erhebliche Vorbehalte gegenüber der *Dreigroschenoper* („zu quietschige Stimmen“, „schlechte Textverständlichkeit“, „zu belehrend und politisch“) geltend gemacht. Diese Vorbehalte wurden nicht in allen Fällen abgebaut, jedoch durch persönliche Bedeutungen überlagert. In der Schlussevaluation zeigte sich insgesamt eine Bereitschaft, auch andere Opern zu hören. Das kann ein Weg auch der Operndidaktik sein.

*Realisierung im Schulalltag:* Die guten Ergebnisse rechtfertigen aus meiner Sicht in jedem Fall den zeitlichen, materiellen und räumlichen Aufwand. Ein Großteil dieses Aufwands würde sich bei Rückgriff auf ein in der Schule erprobtes Konzept erübrigen. Das bezieht sich vor allem auf den Entwurf eines schlüssigen Spielkonzepts und die Anfertigung von Tonträgern, die für die jeweiligen Szenen exakt mit Sequenzer-Programmen oder zeitaufwändig auf Kassetten geschnitten werden mussten. Die Reihe hat gezeigt, dass die Dramaturgie, von welcher die szenische Interpretation lebt, nur mit perfekt vorbereiteten Aufnahmen zu realisieren ist.<sup>1</sup> Insofern wäre es wünschenswert, wenn mehr in der alltäglichen Unterrichtspraxis erprobte Spielkonzepte publiziert würden, die auch die notwendigen Materialien bereitstellen. Für das Spielkonzept der *Dreigroschenoper* von Brinkmann/Megnet gilt das nur eingeschränkt.

Während die Situation in einem Workshop – sei es mit Schülern oder Lehrern als Teilnehmer – stets recht entspannt ist, hat Musikunterricht

<sup>1</sup> Die Teilnahme an den Fortbildungen des ISIM oder der Universität Oldenburg ist dazu äußerst hilfreich, da hier auch Spielkonzepte und CD's als „graue“ Workshopmaterialien weitergegeben werden. Ohne diese ist der Aufwand im Unterrichtsalltag kaum zu bewerkstelligen. Spielkonzepte können hier außerdem konkret erfahren und damit auf ihre Alltagstauglichkeit getestet werden.

im Schulalltag häufig eine gewisse Ventilfunktion. Spannungen und Belastungen treten hier besonders zutage. Für die szenische Interpretation zeigt sich daher ein Dilemma: Einerseits sind die szenischen Verfahren prinzipiell offener und verlangen eine flexiblere Reaktion – so bin ich durchaus einige Mal vom Verlauf abgewichen, wenn der Spielprozess dies erforderte –, andererseits verlangt die Inszenierung der Verfahren eine detaillierte Planung und ein ggf. auch reglementierendes Eingreifen des Spielleiters. Um dieser veränderten Lehrerrolle gerecht zu werden, braucht es Erfahrung, die mir in manchen Situationen fehlte. Auch die Schüler haben es sehr begrüßt, dass unsere Reihe in einer offenen Projektform stattgefunden hat. Um die normale Unterrichtssituation zu sprengen, wäre es allerdings noch sinnvoller gewesen, das Projekt beispielsweise an ein bis zwei Samstagen stattfinden zu lassen. Der Rahmenplan sieht diese Möglichkeit ausdrücklich vor.

*Fazit:* Die szenische Interpretation als Projektmethode vermittelt durch den höheren zeitlichen Aufwand zwar weniger konkreten Wissenszuwachs, bewirkt aber eine höhere persönliche Aneignung des Werkes und schafft Fähigkeiten wie persönliche Bedeutungen über das Fach hinaus. Zumindest für Oberstufenschüler gilt: Die Verfahren der szenischen Interpretation sind am stärksten dort, wo selbstbestimmt szenisch gespielt wird oder sich kognitiv-analytische Verfahren geschickt mit szenischen verzahnen, so dass neben dem Spaß an der Handlung auch Erkenntnis erwächst. Das Verfahren impliziert eine gewisse Offenheit gegenüber Deutungen, die Schüler konstruieren. Einer beliebigen Konstruktion lässt sich durch eine geschickte Planung aber durchaus ausweichen. Und wenn Musikunterricht durch szenische Interpretation die persönlich bedeutsame Auseinandersetzung mit Musik fördern kann, so sollte diese Chance ergriffen werden. Nicht ausschließlich, aber gelegentlich.

## V. LITERATUR

### Primärliteratur

Brecht, Bertolt: *Die Dreigroschenoper*, Suhrkamp, Berlin 1968.

### Sekundärliteratur

Brinkmann, Rainer: „Einfühlung in soziale Muster am Beispiel der Dreigroschenoper von Bertolt Brecht und Kurt Weill“ in: *Korrespondenzen. Zeitschrift für Theaterpädagogik*, Heft 23/1995.

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

Brinkmann, Rainer O./Kosuch, Markus/Stroh, Wolfgang Martin: *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Lugert, Oldershausen 2001.

Brinkmann, Rainer O./Megnet, Katharina: *Szenische Interpretation von Opern. Die Dreigroschenoper. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*, Lugert, Oldershausen 2001.

Csampa, Attila/Holland, Dieter (Hg.): *Die Dreigroschenoper. The Rake's Progress. Texte, Materialien, Kommentare*, Rowohlt, Reinbek 1987.

Eckstaedt, Aaron: „Klezmer, Russendisko, Balkangroove - Ansätze einer interkulturellen Musikpädagogik zwischen Ost und West“ in: *Musik und Musikpädagogik zwischen den Kulturen. Okzident und Orient*, hg. von Jaroslaw Chacinski, Pomorska Akademia Pedagogiczna, Slupsk (POL) 2004. (in Vorbereitung)

Hecht, Werner (Hg.): *Brechts Dreigroschenoper*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1985.

Knopf, Jan: *Brecht-Handbuch: Theater*. Metzler, Stuttgart 1980.

Richter, Carsten: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Diesterweg, Frankfurt/M. 1976.

Scheller, Ingo: *Erfahrungsbezogener Unterricht*, Scriptor, Königsstein 1981.

Scheller, Ingo: *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*, Cornelsen Scriptor, Berlin 1998.

Stroh, Wolfgang Martin: „Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht“ in: *Umgang mit Musik*, hg. von H. G. Bastian, Laaber, Laaber 1985, S. 145-160.

Stroh, Wolfgang Martin: „„Ich verstehe das, was ich will‘ - Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels“ in: *Musik und Bildung* 3/1999, S. 8-15.

Stroh, Wolfgang Martin: „„Musik lernen‘: ein taktisches Programm, das Fragen aufwirft“ in: *Diskussion Musikpädagogik* 20/2003, S. 3-8.

Weill, Kurt: *Ausgewählte Schriften*, Suhrkamp, Frankfurt/M. 1975.

Weill, Kurt: *Musik und Theater. Gesammelte Schriften*, Henschel, Berlin 1990.

### Tonträger/Noten

Brecht, Bert/Kurt Weill: *Die 3 Groschenoper*, Lotte Lenja u.a., Theo Mackebens Jazz-Band u.a., CD, TIM (Hamburg) 1999. (Digitalisierte Originalaufnahmen aus dem Theater am Schiffbauerdamm, ca. 1930)

Ja, der Peter... *Foxtrotts aus den 30er Jahren*, Telefunken Swing Orchester u.a., CD, Bob's Music (Hamburg) o.J. (ca. 2000)

Weill, Kurt: *Die Dreigroschenoper*, Wolfgang Neuss u.a., Orchester Sender Freies Berlin (Ltg. Wilhelm Brückner-Rüggeberg), CD, CBS o.J. (Rec. 1958)

Weill, Kurt: *Die Dreigroschenoper*, René Kollo u.a., Rias Kammerchor und Orchester, CD, Sony-Music 1988.

Weill, Kurt: *Die Dreigroschenoper, Klavierauszug*, Universal, Wien 1928.

## VI. ANHANG

### Evaluationsbogen I (EB 1)

1. Was hat Ihnen in der letzten Sitzung besonders gut gefallen?
2. Was fehlte in der letzten Sitzung, was war Ihnen unangenehm?
3. Beschreiben Sie die Wirkung der Musik der *Dreigroschenoper*.

### Evaluationsbogen II (EB 2)

1. Formulieren Sie die Hauptaussage des *Kanonensongs*. Beschreiben Sie die Funktion der Musik.
2. Formulieren Sie die Hauptaussage der *Ballade vom angenehmen Leben*. Beschreiben Sie die Funktion der Musik.
3. Die Erarbeitung von welchem Song hat Ihnen mehr Spaß gemacht?
4. Die Erarbeitung von welchem Song hat Sie mehr motiviert, die *Dreigroschenoper* auf der Bühne zu sehen?
5. Die Erarbeitung von welchem Song war für Sie persönlich wichtiger? Warum?
6. Bei welcher Erarbeitung haben Sie mehr gelernt? Warum?
7. Was ist das Wichtigste, das Sie bei der Erarbeitung des *Kanonensongs* gelernt haben?
8. Was ist das Wichtigste, das Sie bei der Erarbeitung der *Ballade vom angenehmen Leben* gelernt haben?
9. Welchen Song haben Sie nach der Stunde besser „im Ohr“? Warum?

### Evaluationsbogen III (EB 3)

1. Welche Unterrichtsreihe hat Ihnen in den beiden Semestern am besten, welche am wenigsten gefallen?
2. Was ist das Wichtigste, das Sie bei der Beschäftigung mit der *Dreigroschenoper* gelernt haben?
3. Hat die szenische Interpretation etwas für Ihr Verständnis der *Dreigroschenoper* gebracht?
4. Hat die *Dreigroschenoper* durch die schauspielerische Erarbeitung eine höhere persönliche Bedeutung für Sie bekommen als durch eine rein analytische Bearbeitung von Notentext und Musik? Begründen Sie Ihre Aussage.
5. Hat die Art des Unterrichts das Lehrer/Schüler-Verhältnis sowie das Kursklima verbessert?
6. Hat die Art des Unterrichts das Schüler/Schüler-Verhältnis sowie das Kursklima verbessert?
7. Haben die szenischen Elemente Ihre darstellerischen Fähigkeiten verbessert?
8. Hören Sie Opern nun anders als zuvor? Begründen Sie kurz!
9. Konnten Sie sich besser in den Unterricht einbringen als in den herkömmlichen Stunden?
10. Was hat Ihnen am besten gefallen?
11. Was hat Ihnen am wenigsten gefallen?
12. Was hat Ihnen im „normalen“ Unterricht besser gefallen?
13. Was sollte anders gemacht werden, wenn die *Dreigroschenoper* noch einmal in dieser Form erarbeitet wird?
14. Geben Sie mir einen Rat für den weiteren Unterricht, den ich in anderen Klassen erteilen werde!

„Die Moritat von Mackie Messer“, neu gedichtet vom Musik-Grundkurs der HES, 18.6.2004

Und der Haifisch, der hat Zähne,  
und die trägt er im Gesicht,  
und der Macheath hat ein Messer,  
doch das Messer sieht man nicht.  
(Bertolt)

Und die Königin wurd' bestohlen  
und der Schurke wird gesucht,  
doch es ist längst allen klar:  
Mackie Messer ist auf der Flucht!  
(Carsten)

Auch die Bürgerstochter Polly  
fiel auf einen Gangster rein!  
Dieser Gangster ist Mac Messer,  
fies zu jedem und gemein.  
(Ammina)

Und die Hure Jenny,  
die bekam ein Kind  
Macheath war der Vater  
doch das Kind war tot wie'n Rind  
(Heinrich)

Und die Moral von der Geschichte  
ist, dass Böses sich „wohl“ lohnt,  
denn am Ende siegt der Mackie,  
der am Ende ward belohnt.  
(Jens)

Wenn der finst're Mackie Messer  
nun allein durch London streift  
denken viele, uns geht's besser,  
doch andern 'ne Idee nun reift.  
(Martin)