

Musiktheaterpädagogik: Musikalische Bildung zwischen Opernhaus und Schule

von Wolfgang Martin Stroh (Oldenburg)

Musiktheaterpädagogik befindet auf der Schnittstelle von Theater- und Musikpädagogik. Während *Theaterpädagogik* - kurz gesagt- als die Theorie und Praxis des Lernens von, mit und durch Theater definiert werden kann, ist Musiktheaterpädagogik jener Teil der Theaterpädagogik, der zusätzlich das Ziele der musikalischen Bildung verfolgt. Und während *Musikpädagogik* als die Theorie und Praxis musikalischer Bildung definiert werden kann, ist Musiktheaterpädagogik jener Teil der Musikpädagogik, der musikalische Bildung durch das Lernen von, mit und durch Theater betreibt.

Die wichtigsten Orte, an denen die *Praxis* der Musiktheaterpädagogik stattfindet, sind (1) der Musikunterricht an 30.000 allgemeinbildenden Schulen, (2) die oft „Musikvermittlung“ genannten pädagogischen Abteilungen der 115 Musiktheaterspielstätten und (3) die nicht quantifizierbare „freie“ Kulturarbeit. Die *Theorie* der Musiktheaterpädagogik wird ganz überwiegend durch die musikpädagogische Forschung voran getrieben, weil die theaterpädagogische Forschung sich nur randständig mit musikalischer Bildung beschäftigt. Daher sollen im Folgenden ausgehend von einer Definition musikalischer Bildung (Abschnitt 1) die musikpädagogische Diskussion, bei der Theorie und Praxis ineinander spielen (Abschnitt 2), und die Bedeutung dieser Diskussion für Theorie und Praxis der Musiktheaterpädagogik (Abschnitt 3) erörtert werden.

1. Musikalische Bildung

Musikalisch gebildet ist ein Mensch, der in der Lage ist, aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial in der sich kulturellen diversifizierenden Bundesrepublik und in einer sich zunehmend globalisierenden Welt musikalisch tätig zu sein.

Ohne pädagogische Intervention sind Kinder und Jugendliche in der Regel nicht unbedingt aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial musikalisch tätig. Trotz oder gerade wegen der Omnipräsenz von Musik ist der herrschende Musikbetrieb daran interessiert, dass Kinder und Jugendliche Musik als Ware konsumieren („passiv“), sich durch Werbung, Public Relation-Agenturen und Ideologieproduzenten steuern lassen („unbewusst“), Gruppenzwängen in sozialen Medien, Geschmacksdiktaten oder ähnlichen Manipulationen folgen („fremdbestimmt“) und Mechanismen wie Konkurrenz, Wettbewerb, Ich-AG oder dergleichen verinnerlichen („unsozial“). Der herrschende Musikbetrieb hat kein existentielles Interesse an dem, was musikalische Bildung ausmacht. Wer also musikalisch bilden will, muss in den Nischen des herrschenden Musikbetriebs arbeiten und gegen dessen Interessen angehen.

Nicht nur die „bösen“ kommerziellen sondern auch die „guten“ nicht-kommerziellen und im wesentlichen durch den Steuerzahler finanzierten Musikanbieter unterliegen den Interessen des herrschenden Musikbetriebs. Beispiele: Der Berliner Senat tut 2008 nichts gegen die Schließung des Senders „Radio Multikulti“, dem wohl wichtigsten Instrument interkultureller musikalischer Bildung. Royston Maldoom sagt 2006, dass Projekte wie *Rhythm is it* die

„Schlüsselkompetenzen Arbeitsmoral, Teamfähigkeit und Disziplin“ vermitteln. Das wichtigste Förderinstrument des Deutschen Musikrats ist *Jugend musiziert*, ein Musikwettbewerb zur Einübung in das von Konkurrenz geprägte Musikerdasein. Die jüngsten Sexismus-an-Musikhochschulen-Debatten zeigen, dass die hochwertigste künstlerische Ausbildung nicht auf Selbstbestimmung der Studenten sondern auf bedingungsloser Hingabe beruht. Und selbst Intendanten von Opernhäusern sehen die Aufgabe ihrer Musiktheaterpädagogik meist nicht primär darin, dass hier musikalisch gebildet sondern dass Akquisition von Publikum betrieben wird.

Am ehesten kann der *Musikunterricht an allgemeinbildenden Schule*, der innerhalb der öffentlichen Wahrnehmung von Kulturpolitik ein Nischendasein führt, als Heimstätte musikalischer Bildung betrachtet werden, auch wenn er seit PISA unter Druck steht und sich Legitimationen jenseits derjenigen, musikalische Bildung zu betreiben, einfallen lassen musste. Immerhin erreichen die 37.817 professionellen Musiklehrer (Stand 2012) durchschnittlich pro Woche 10.885.000 Kinder und Jugendliche für die Dauer von 45 Minuten. Der Unterricht ist kostenlos und untersteht so gut wie keinen Sachzwängen, die die Akteure nötigen würden, passives, unbewusstes, fremdbestimmtes und unsoziales musikalisches Verhalten zu fördern. Freilich sagt Quantität noch nichts über Qualität aus. Die Musikpädagogik hat daher in den vergangenen Jahren, nachdem sie von der Kunstwerk-Didaktik Abschied genommen hat, als Garanten musikalischer Bildung Begriffe wie Handlungsorientierung (für „aktiv“), Kulturererschließung (für „bewusst“, d.h. denkend und kritisch), Schülerorientierung (für „selbstbestimmt“) und solidarisches Lernen in einer musikalisch inklusiven Anerkennungskultur (für „sozial“) eingeführt. Dies sind heute zumindest in der Theorie der Musikpädagogik die Koordinaten musikalischer Bildung.

Gegenüber dem Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen haben es die *Musiktheatervermittlung an Opernhäusern* und die *freie musikalischtheatralische Kulturarbeit* schwerer, die anspruchsvollen Bedingungen für musikalische Bildung zu erfüllen, da sie stärker in den Markt des herrschenden Musikbetriebs eingebunden sind. Es ist daher nicht verwunderlich, dass eine offene und kontroverse Diskussion um die grundlegenden Koordinaten der Musiktheaterpädagogik überwiegend im Umfeld des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen stattgefunden hat, wo es keine Zwänge gibt.

2. Operndidaktik - Musiktheaterpädagogik in der Schule

Die Musikpädagogik diskutiert Fragen der Musiktheaterpädagogik unter der Bezeichnung „Operndidaktik“. Zur Didaktik gehört die Entwicklung von Zielen des Unterrichts, die Begründung der Relevanz von Inhalten, die Entscheidung über Methoden und die Überprüfbarkeit, inwieweit mit den jeweiligen Methoden die Ziele erreicht werden.

Musikalische Bildung und Didaktik hängen fachhistorisch eng zusammen. Die 1970er Jahre waren nicht nur das Jahrzehnt des Bildungsnotstandes, der Gründung von Gesamt(hoch)schulen, der Chancengleichheit und der Bildungsreform unter Willy Brandt. Sie waren auch die Geburtsstunde von „Didaktik“ mit Wolfgang Klafki und Herwig Blankertz als Opinion Leader. 1979 gab Christoph Richter ein Themenheft „Oper im Unterricht“ der

Zeitschrift „Musik & Bildung“ heraus und sagte im Editorial: „Der Behandlung von Opern treten einige prinzipielle Schwierigkeiten entgegen [...]. Für solche Schwierigkeiten und Fragen gibt es bisher kaum didaktische Überlegungen und Hilfen“ (M&B 6/1979, S. 361). Kurz darauf, 1981, erschienen in Buchform drei solcher Überlegungen und Hilfen:

1. Das Ziel des Medienpakets „Didaktik der Oper“ (Werner-Jensen 1981a) ist *Information* über und kritische Auseinandersetzung mit der Institution Oper. Der als „erlebnisorientiert“ bezeichnete Unterricht orientiert sich „am Spielplan“ und rankt sich um einen Opernbesuch, weil Oper ein „lebendiges Kunstwerk“ ist. Werkanalysen haben propädeutischen Charakter. Ergänzend erscheint das Buch „Oper intern. Berufsalltag vor und hinter den Kulissen“ (Werner-Jensen 1981b).

2. Die Autoren des Buches „Musik und Wirklichkeit in der Oper“ (Heister/Hodek/Schütte 1981) gehen hingegen davon aus, dass die Thematik von „Figaros Hochzeit“, „Dreigroschenoper“ und „Porgy and Bess“ aktuell und relevant ist. Aus einer *Analyse der Werke* und der Vermittlung im Sinne der Kunstwerkkdidaktik Theodor W. Adornos soll der „kritische Gehalt“ und die aufmüpfige Haltung der handelnden Personen von den Schülern erkannt werden.

3. Das Buch „Oper als soziale Tatsache“ (Lugert 1981) beschreibt einen *Projektunterricht*, in dessen Mittelpunkt der Besuch des „Don Giovanni“ an der Deutschen Oper Berlin steht, der durch Rollenspiele vorbereitet und zusammen mit Theaterleuten reflektiert wird. Die heute in der Musiktheaterpädagogik praktizierten Methoden des szenischen Interpretierens sind hier vorgezeichnet.

Im Zuge der verstärkten Schüler- und Handlungsorientierung des Musikunterrichts in den 1990er Jahren, die überwiegend von der Popmusikdidaktik vorangetrieben wurde, florierten auf der einen Seite produktionsdidaktische Ansätze, die sich überwiegend auf Musiktheater-AG's beschränkten¹, während auf der anderen Seite die meisten Musiklehrer das Thema „Oper im Unterricht“ mieden. Lehrer und Schüler waren mit Klassenmusizieren von Popmusik und Easy-Listening-Klassik, mit Body-Percussion oder Gospelchor zufrieden. Zudem stand das szenische Spielen, das als handlungsorientierte Musiktheatervermittlungsmethode in Frage gekommen wäre, im Verdacht der „Spaßpädagogik“ in der Spaßgesellschaft - „Wir amüsieren uns zu Tode“ (Postman 1988) -, mit der „endlich Schluss gemacht“ werden sollte (Wunsch 2003).

In Schulbüchern hielten sich jedoch beharrlich Pflichtkapitel über Opern: Hänsel & Gretel für die Kleinen, Zauberflöte und Freischütz für die Mittelstufe und Figaro oder West Side Story für die Größeren. Gemäß dem Konzept, dass eine Schulbuch-Doppelseite Stoff für eine 45-Minuten-Stunde bieten sollte, wurden Opern auf vermittelbare Teile reduziert: Rollenkarten, Nachspielsätze von Tanzeinlagen, Standbilder oder kreatives Schreiben zu Musikabschnitten,

¹ In der Arbeitsstelle Theaterpädagogik: Forschungsbereich „Theater und Musik“ wird ein Archiv von Schul-Musicals mit 1500 Noten und Texten angelegt. Vgl. Reiß/Schoenebeck/Helms 1996.

singbare Chöre, Lieder oder Arienausschnitte. Dieser Kleine-Stücke-großer Meister-Ansatz war auch der Tenor der 2001 erschienenen Sammlung „Musikpraxis in der Schule: Musiktheater“ (Kruse 2001), in deren 10 Unterrichtsvorschlägen kein einziger Besuch einer Opernaufführung in Erwägung gezogen wurde.

Ein musikdidaktischer Quantensprung ereignete sich Ende der 1990er Jahre als Musiklehrer bemerkten, dass die Bedeutung, die ein Musikstück hat, nicht in der Musik selbst liegt und vermittelt werden muss, sondern dass Bedeutungen von den Schülern konstruiert werden. Die Idee von „Musik verstehen“, die sogar gerhinphysiologisch begründet worden war², zerbrach an den Tatsachen. 1999 habe ich dies Phänomen in einem Aufsatz *Ich verstehe das, was ich will* analysiert, als „musikpädagogischen Paradigmenwechsel“ bezeichnet und eine methodische Umorientierung aufgezeigt. Die sich nun herausbildende konstruktivistische Didaktik, die Markus Kosuch 2004 mit Bezug auf die Musiktheaterpädagogik theoretisch begründet hat, wandte Methoden des szenischen Spielens so an, dass auch komplette Opern als Unterrichtsgegenstand in Frage kamen. Die Personen, Situationen, Probleme und Musiken einer Oper dienten dabei gerade aufgrund ihrer für Kinder und Jugendliche oft skurrilen Fremdheit als Anregungen für Phantasien und als Projektionsflächen für eigene (und oft verborgene oder im schulischen Diskurs tabuisierte) Probleme, Wünsche oder Ängste. Indem Schüler sich in Rollen einfühlen und sich dabei etwas Fremdes auf ihre höchst persönliche Art aneignen, ungewohnte Situationen durchspielen und andere Figuren aus einer Rollenperspektive erleben, können sie sich selbst gegenüber dem übermächtigen Phänomen Oper aktiv, bewusst und selbstbestimmt behaupten. Der Musiklehrer muss nun nicht mehr seine methodischen Künste aufwenden, um das Fremde zu vermitteln. Er kann abwarten, wie die Schüler in dem von ihm und der Oper gesteckten Rahmen mit dem Fremden umgehen.

Dies Konzept der szenischen Interpretation von Musik und Theater in der Schule, das um die Jahrhundertwende den musikpädagogischen Paradigmenwechsel erfolgreich begleitet hat und bis heute das einzige allgemein anerkannte Konzept für konstruktivistisches Musiklernen ist, ist in den 1990er Jahren in Wechselwirkung mit der Musiktheaterpädagogik an Opernhäusern entstanden. Hiervon ist im Folgenden die Rede.

3. Musiktheatervermittlung - Musiktheaterpädagogik zwischen Opernhaus und Schule

Wie schon erwähnt, hätte die Operndidaktik die 1981 ausgearbeitete Idee eines projektartigen Unterrichts mit Besuch eines Opernhauses aus den Augen verloren, wenn nicht einige der 115 deutschen Opern- der Mehrspartenhäuser selbst ihre Netze zu den Schulen ausgeworfen hätten. Dies geschah freilich nicht flächendeckend für alle 30.000 Schule und 37.817 professionellen Musiklehrer der Republik, aber doch exemplarisch. Drei Richtungen wurden dabei verfolgt: (1) die operndidaktisch verantwortete Betreuung von Schulklassen oder von schulunabhängig akquirierten Kindern und Jugendlichen durch die Musiktheaterpädagogen, (2) die Fortbildung von Musiklehrern zu Spielleitern mit dem Fernziel, letztendlich bei

² Gehirnhysiologisch begründet wurde seinerzeit auch das heute noch verbreitete Konzept des Aufbauenden Unterrichts, für das Operndidaktik keine Option ist, weil es keine Aussagen über Inhalte macht.

Schülern das Interesse am Musiktheater zu fördern, (3) produktorientierte Aktivitäten, bei denen mit schulunabhängig akquirierten Kindern und Jugendlichen theaterpädagogisch gearbeitet oder auch mit Schulen zusammen gearbeitet wird.

Nachdem Handlungsorientierung im projektartigen Lernen in guten Händen war, erhob sich noch die Frage nach der Schülerorientierung. Wie steht es mit dem „Spontaninteresse“ von Kindern und Jugendlichen ein Opernhaus aufzusuchen? (Man muss dazu bemerken, dass allein der Spaß, mit dem Kinder und Jugendliche die Schule verlassen und ein spannendes Event an einem unbekanntem Ort erleben, zwar sehr erfreulich, aber noch kein hinreichendes Erfolgskriterium für musikalische Bildung ist.)

Die Ergebnisse einer Befragung, die in einer 5. Hauptschulklasse im ländlichen Raum (Bad Wurzach) mit 25 Schülern durchgeführt worden ist, von denen noch keiner in einer Oper war, geben zu denken, auch wenn sie nicht repräsentativ sind (Schönball 2017, S. 34-35): 75% der Schüler meinen zu wissen, was eine Oper ist, 52% verbinden mit Oper „langweilig“ und 48% „Desinteresse“, 36% haben in der Grundschule Bekanntschaft mit der Zauberflöte gemacht (und geben auf die Frage „Kennst Du eine Oper?“ 3 X „Zauberflöte“, 3 X „Mozart“, 2X „Opernsänger“ und 1 X „Nachtmusik“ zur Antwort), 48% sagen, sie würden sich gerne eine Oper anschauen, auch wenn nur die Hälfte dieser Schülergruppe „klassische Musik“ mag. Zu Bedenken gibt hier, dass sich mit großer Wahrscheinlichkeit Desinteresse und Langeweile nicht auf Oper an sich sondern auf die Vermittlung von Oper in der Schule beziehen. Dies legt die These nahe: Musikunterricht *kann* auch die Abneigung gegenüber Musik fördern! Und im vorliegenden Fall könnte es sein, dass latente Neugier durch die Behandlung der Zauberflöte im Musikunterricht nicht in ein Interesse an Oper weiter entwickelt worden ist.

Es liegt nahe zu sagen, Oper sollte in der Schule nur dann vermittelt werden, wenn der Unterricht projektartig auch mit einem *sinnvollen* Opernbesuch verbunden ist. Ist die eigentliche Agentur der Musiktheaterpädagogik also das Opernhaus und nicht die Schule?

Ein bloßer Besuch einer Operaufführung ohne flankierende Maßnahmen kann sicherlich noch nicht als *sinnvoll* bezeichnet werden. Georg Mondwurf berichtet: „Einige Wochen vor der Unterrichtseinheit zum ‚Barbier‘ hatte ich mit dem Grundkurs eine Aufführung der Oper ‚Lucia di Lammermoor‘ besucht. Die Vorbereitung beschränkte sich auf eine mündliche Zusammenfassung der Handlung und einige Hör- und Videobeispiele. Das Ergebnis war ernüchternd: Nach dem ersten Akt hatte fast der gesamte Kurs das Theater verlassen. Als Grund wurde später angegeben, es sei unerträglich gewesen“ (Mondwurf 2003, S. 21-22). Der ernüchterte Lehrer hat dann die Schüler zu einer szenischen Interpretation des „Barbiers von Sevilla“ animiert und dadurch, wie er zeigen konnte, einen zweiten *sinnvollen* Opernbesuch vorbereitet.

Das Beispiel zeigt, dass es Möglichkeiten gibt, einen *sinnvollen* Opernbesuch durchzuführen. Die szenische Interpretation im Musikunterricht an der Schule ist nur eine von vielen, denn das Zusammenspiel von Schule und Opernhaus kann viele Ausprägungen haben. Im vorigen Beispiel hat der Lehrer in einer umfangreichen Unterrichtseinheit etwas geleistet, was in den allermeisten Fällen die Musiktheaterpädagogen an den Opernhäusern leisten oder substantiell

unterstützen. Die meisten Musiklehrer sind nicht qualifiziert, eine szenische Interpretation einer Oper selbst anzuleiten. Viele haben Angst im Musikunterricht szenisch zu arbeiten. Die professionellen Musiktheaterpädagogen können in diesem Fall entscheidende Hilfestellung geben sowie dem Musiklehrer „die Angst des Lehrers vor seinem Schüler“ (Brück 1973/2003) nehmen.

Natürlich können Opernhäuser auch an Schulen und Musiklehrern vorbei Projekte und operndidaktische Veranstaltungen anbieten. Beispiele gibt es zur Genüge. Sobald sie aber den Anspruch erheben, nicht nur Publikumsakquise durch Event- oder Spaßpädagogik zu betreiben oder ganz allgemeine sozialpädagogische Ziele zu verfolgen sondern auch musikalisch zu bilden, dann werden solche Aktivitäten mit der Elle der musikpädagogisch begründeten Operndidaktik gemessen, die auf die Forderung hinaus läuft, dass die Kinder und Jugendlichen (wie eingangs erörtert) zu aktiver, bewusster, selbstbestimmter und sozialer musikalischer Tätigkeit angeregt werden - und dass daher in diesen operndidaktischen Veranstaltungen die Kinder und Jugendlichen auch aktiv, bewusst, selbstbestimmt und sozial musikalisch tätig sind.

Kein Opernhaus ist gezwungen musikalisch zu bilden. Es kann auch sonst gute Arbeit leisten. Es sollte nur nicht suggerieren, es betreibe musikalische Bildung, wenn es die genannten Kriterien nicht erfüllen kann oder will. Opern bleiben eine „soziale Tatsache“, unabhängig davon, wie sie pädagogisch verwendet werden. Die wichtigste Perspektive der Musiktheaterpädagogik ist und bleibt aber der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen, unabhängig davon, wie gut die Musiktheaterpädagogik musikalisch bildet. Denn selbst bei niedrig gerechnetem Ausmaß von Musikunterricht kann im Bundesdurchschnitt von 1 Wochenstunde Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen ausgegangen werden. Die 37.817 professionellen Musiklehrer erteilen somit in den 38 Wochen eines Schuljahres je nach Rechenmodus 362 oder 413 Milliarden „Schülerstunden“ pro Jahr. Dieses Kontingent müssten die 115 deutschen Musiktheater vergleichsweise dadurch erbringen, dass jedes Theater werktäglich eine 4-stündige Veranstaltung für 4.733 Schüler durchführte. Anders ausgedrückt, die 115 Musiktheater würden bei nur einer Schulklasse pro Werktag quantitativ 0,44% dessen erbringen, was der Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen leistet. Aber die Qualität?

Die in den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen hinein wirkende Musiktheaterpädagogik ist wenig spektakulär und kein Stoff für Sonntagsreden über musikalische Bildung. Das gilt heute in besonderem Maße, wo im Zuge von PISA, Lese- und Rechenschwäche Jugendlicher die musischen Fächer an allgemeinbildenden Schule kontinuierlich mit dem Hinweis auf Musikschulen („Jedem Kind zwei Jahre lang ein Instrument“), Konzert- oder Musiktheaterpädagogik reduziert werden. Die Gefahr, dass gerade die gute Musiktheaterpädagogik dazu verwendet wird, die Überflüssigkeit des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen zu demonstrieren, ist groß. Dagegen kann die Musiktheaterpädagogik dadurch angehen, dass sie beweist, dass und wie sie den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen verbessert. Das Konzept der Szenischen

Interpretation von Musik und Theater, das Opernhäuser und Klassenzimmer miteinander verbindet, war und ist ein erfolgreiches Mittel, einen solchen Beweis zu erbringen.

Zitierte Literatur

- Brück, Horst (1973/1993): Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek: Rowohlt.
- Heister, Hanns-Werner & Hodek, Johannes & Schutte, Sabine (1981): Musiktheater. Musik und Wirklichkeit der Oper. Metzler: Stuttgart.
- Kruse, Matthias (Hg.) (2001): Musiktheater. Kassel: Bosse (= Band 2 der Reihe Musikpraxis in der Schule).
- Lugert, Dieter (Hg.) (1981): Die Oper als soziale Tatsache. Metzler: Stuttgart.
- Mondwurf, Georg (2003): Gioacchino Rossini: Der Barbier von Sevilla. Bericht über eine Unterrichtsreihe. Augsburg: Wißner.
- Postman, Neil (1988): Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt/M.: Fischer. (Englische Erstausgabe 1985.)
- Reiß, Gunter & von Schoenebeck, Mechthild & Helms, Dietrich (1996): Musicals ...nicht nur für Kinder. Ein kommentiertes Stückeverzeichnis. Regensburg: ConBrio.
- Roth, Heinrich (1967): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. ¹⁰Hannover: Schroedel.
- Schönball, Marianne (2017): Was verbindet Ihr mit Oper? In: Stroh, Wolfgang Martin (Hg.): Materialien zur Evaluation der Szenischen Interpretation von Musik und Theater. BIS-Verlag: Oldenburg (online: <http://oops.uni-oldenburg.de/3019/>).
- Werner-Jensen, Arnold (1981a): Didaktik der Oper. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Werner-Jensen, Arnold (1981b): Oper intern. Berufsalltag vor und hinter den Kulissen. München/Mainz: Goldmann/Schott.
- Wunsch, Albert (2003): Schluss mit der Spaßpädagogik: Für einen Kurswechsel in der Erziehung. München: Kösel.