

## Musiktheater selbst entwickeln

Ein mehrtägiger Workshop an der Bundes- und Landesakademie in Rheinsberg

### 1. Jugendmusiktheater(-pädagogik)

Über 30 Minuten Musiktheater haben die Teilnehmenden in wenigen Tagen entwickelt und am Ende des Workshops auf der Bühne präsentiert. Sie haben handelnde Figuren und mehrere Szenen bzw. Episoden mit Erzähltheater sowie Musik erarbeitet und selbst dargeboten. Das ist beachtlich – und primär auf die hohe Motivation der Teilnehmenden zurückzuführen. Im Folgenden soll die Entstehung der Ergebnisse in groben Zügen erläutert werden. Allerdings war die Aufführung nicht das alleinige Ziel der Arbeit. Vielmehr hatte der Workshop „Jugendmusiktheater“ insofern weiterbildenden Charakter, als er zu ähnlicher Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ermuntern und Einblicke in Vorgehensweisen beim Erfinden von Jugendmusiktheater geben sollte.

„Musikalische Bildung findet statt, wenn Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen.“ (Rolle 1999, S. 5) Die Äußerung lässt sich problemlos auf andere kulturelle Bereiche übertragen. Ziel pädagogischer Bemühungen ist dann der kulturell gebildete, also sich bildende, Kunst und Kultur mitgestaltende Mensch. Dadurch dass ihm Raum gegeben wird, (für ihn) Neues zu entdecken, kann Neugier entstehen auf noch Unbekanntes – eben auch auf Musiktheater.

Nicht zufällig wurden solche Zielsetzungen, die Partizipation im Unterricht einfordern und auf Partizipation am kulturellen Leben gerichtet sind, in letzter Zeit in der Musikpädagogik, insbesondere im jungen Bereich der Kompositionspädagogik formuliert (vgl. u.a. Schatt 2009, Schlothfeldt 2009a und 2019). Ein Teil der Arbeit, die der Workshop im Blick hatte, ist auch dem Gebiet der Kompositionspädagogik zuzurechnen, denn im Seminar haben die Teilnehmenden Musik erfunden, improvisiert, wiederholt, verändert und festgelegt, also komponiert. Später können sie mit ihren Lerngruppen auf vergleichbare Weise verfahren.

Wenn im Musikunterricht komponiert wird, entwickelt sich die Arbeit von Schülerinnen und Schülern oft „zunehmend in Richtung Musiktheater bzw. instrumentales Theater“ (Schlothfeldt 2009a, S. 69). Das liegt unter anderem daran, dass ihnen die Vorstellung von Handlung und handelnden Figuren hilft und dass sie oft eher filmische Ideen haben oder mit Szenen ihnen bekannter Filme vergleichen (ebd., S. 174ff.). Insofern liegt es nahe, mit Kindern und Jugendlichen eigene Produkte in Verbindung von Theater und Musik zu entwickeln – im Rahmen von Unterricht an Schulen ebenso wie außerhalb der Schule.

Der Bereich der Musiktheaterpädagogik indessen ist durchaus noch entwicklungsfähig, Workshops wie dieser haben beinahe den Charakter von Pilotprojekten. Selbsttätigkeit bzw. die Produktion eigener Ergebnisse ist z.B. in der auf bildende Kunst bezogenen Pädagogik selbstverständlicher als anderswo, auch in der Theaterpädagogik haben solche Ansätze eine lange Tradition (vgl. u.a. Giffey 1982). In der Musik sind kompositionspädagogische Ansätze eher neu, weshalb auch in der auf Musiktheater bezogenen Pädagogik selten auf das Erfinden der Musik Wert gelegt wird. Ein Studiengang „Interdisziplinäre Kunstpädagogik“ (fiktiv und grob skizziert in Schlothfeldt 2013) wäre mit der Einbeziehung von Studierenden und Lehrenden aus den Bereichen Literatur, Musik, Schauspiel, Tanz und bildende Kunst bzw. visuelle Gestaltung schon recht groß angelegt. Weniger langfristig wäre ein weiterbildender oder berufsbegleitender Masterstudiengang „Musiktheaterpädagogik“ eine erstrebenswerte Bereicherung der Hochschullandschaft. Darin könnte Arbeit wie die nun erläuterte, in der Übungen und Gestaltungsprinzipien kennengelernt, Szenenfolgen entwickelt und modellhaft in der Unterrichtspraxis innerhalb und außerhalb der Schule ausprobiert werden, einen Kern bilden.

## 2. Der Einstieg

Zu Beginn sollten bei der Konzeption eines selbstgeschriebenen Musiktheaterstücks in großer Geschwindigkeit eine Story und handelnde Protagonisten für das Stück gefunden oder entwickelt werden. Eine konventionelle theaterpädagogische Herangehensweise, bei der versucht wird, mit Recherche und Improvisation zu arbeiten, erfordert im Normalfall mehr Zeit, als im schulischen Rahmen für ein solches Projekt zur Verfügung steht. Es erscheint sinnvoll, auf eine durchgehende Handlung und eine narrative Vorgehensweise zu verzichten und ein Episodenstück oder eine Collage aus aufeinander folgenden Szenen zu konzipieren, eine Art „Jukebox-Musical“.

Bei der Entwicklung einer solchen Szenenfolge leistet eine Erzähltheater-Technik gute Dienste, die an die Form der japanischen Papiertheater-Technik Kamishibai angelehnt ist, in vielen methodischen Einzelheiten und in der technischen Umsetzung aber wesentlich von der japanischen Technik abweicht. Ausgangspunkt und Voraussetzung ist zunächst die Festlegung eines Handlungsortes durch die Spielleitung. In vergangenen Projekten haben sich Orte wie „Auf dem Bauernhof“, „Im Büro“, „Auf dem Bahnsteig“ oder „In der U-Bahn“ als besonders geeignet herausgestellt. Der Ort wird den Teilnehmenden in Form eines Bildes vorgestellt. Im konkreten Fall war der vorgegebene Handlungsort die Küche einer Wohngemeinschaft oder der Flurgemeinschaft eines Studierendenwohnheims.

Abb. 1: Bild mit studentischer Wohngemeinschaft von Enya Obert



Abb. 2: Fünf Bilder zu fünf Zeitpunkten

Bild 1		Bild 3	Bild 4	Bild 5
--------	--	--------	--------	--------

Was ist um 10 Uhr passiert?

Was passiert auf dem Bild?

Was wird um 16 Uhr passieren?

Was wird um 19 Uhr passieren?

Was wird um 22 Uhr passieren?

Die Teilnehmenden arbeiten in Kleingruppen von jeweils zwei oder drei Personen zusammen. Jede Gruppe erhält fünf DIN A3-Blätter, von denen vier leer sind und eines mit dem Bild bedruckt ist, das **oben/unten** zu sehen ist (s. **Abb.1**). Dieses bedruckte Blatt ist später in der Geschichte die Skizze Nummer 2 und stellt die Ausgangssituation dar: die Küche einer WG an einem normalen Wochentag um etwa 13 Uhr. Die Gruppen erhalten den Auftrag, sich jeweils eine oder zwei der dargestellten Personen auszusuchen und auf den vier leeren DIN A3-Blättern im Querformat nach bestimmten zeitlichen Vorgaben Ideen bildlich festzuhalten (s. **Abb. 2**):

Bild 1: Was hat/haben die ausgesuchte/n Person/en etwa drei Stunden früher (10.00 Uhr) gemacht? Wo befand/en sie sich zu diesem Zeitpunkt?

Bild 2: Originalbild

Bild 3: Was wird/werden die ausgesuchte/n Person/en etwa drei Stunden später (16.00 Uhr) tun? Wo befindet/n sie sich zu diesem Zeitpunkt?

Bild 4: Was wird/werden die ausgesuchte/n Person/en etwa sechs Stunden später (19.00 Uhr) machen? Wo befindet/n sie sich zu diesem Zeitpunkt?

Bild 5: Was wird/werden die ausgesuchte/n Person/en etwa neun Stunden später (22.00 Uhr) tun? Wo befindet/n sie sich zu diesem Zeitpunkt?

Die Gruppen erhalten folgende Arbeitsanweisungen und Vorgaben:

- Es werden nur Strichmännchen gemalt; wichtig ist nicht die Qualität der Zeichnungen, sondern die Qualität der Geschichte.
- Es darf nur mit einer Farbe (maximal zwei) gezeichnet werden.
- Man kann mit Bleistiften vorzeichnen, muss dann am Schluss aber die Umrisslinien mit dicken Filzstiften nachziehen; das ist für die Sichtbarkeit der Bilder beim Erzählen der Geschichte wichtig.
- Es wird eine Zeitbeschränkung von etwa fünf Minuten pro Skizze festgelegt, die Arbeitszeit beträgt insgesamt also etwa 20 (bis maximal 30) Minuten.
- Wichtig ist, sich von der Ausgangszeichnung leiten zu lassen. Welche Figur oder welche beiden Figuren werden ausgewählt? In welcher Haltung befinden sich diese auf der Zeichnung und auf welche Relation zueinander deutet das hin?
- Es geht nicht darum, möglichst originell zu sein (der Versuch kann zu Blockaden führen): Zu sehen ist nicht eine Senioren-WG auf dem Planeten Endor, deren Mitglieder dadurch vernichtet werden, dass man sie mit heißer Buttermilch übergießt. Solche Episoden tauchen bei Schülerinnen und Schülern immer wieder auf, tragen aber zur Stückentwicklung nicht viel bei.
- Die Gruppe gibt der/den ausgewählten Figur/en auf dem Bild einen Namen.
- Außer den abgebildeten können noch weitere Personen in der Geschichte vorkommen, die auch in die Kopie eingezeichnet werden können. (Im Beispiel kommt vielleicht ein Paketbote, um ein Paket abzugeben.)
- Die Gruppe legt fest, wann (in welchem Jahr, zu welcher Jahreszeit) und wo (etwa Klein- oder Großstadt) die Geschichte spielt.

Anschließend gehen alle Gruppenmitglieder zum Erzählen ihrer Geschichte nach vorne, stellen ihre Skizzen auf (z.B. auf einen Notenständer) und jedes Mitglied erzählt mindestens ein kleines Stückchen der Geschichte. Es soll wirklich eine Geschichte erzählt und nicht bloß die Zeichnungen beschrieben werden.

Im Schnitt kann man erfahrungsgemäß etwa zwei Drittel der Geschichten als Episoden benutzen. Manche lassen sich zu längeren Handlungssträngen mit einem oder zwei durchgehenden Protagonisten verbinden. Die einzelnen Szenen können mit unterschiedlichen ästhetischen Gestaltungsmitteln bearbeitet und zu einer Bühnenfassung überhöht werden.

### 3. Weitere Vorgehensweise

Am Anfang des Workshops in Rheinsberg ist die Lerngruppe wie oben beschrieben vorgegangen, sodass sechs Tagesabläufe mit verschiedenen Figuren entstanden sind. Anschließend haben die Teilnehmenden sich in praktischer Arbeit mit Warm-Ups und Übungen vertraut gemacht, die auch bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hilfreich sind. Die Auswahl der Übungen zielte weniger darauf ab, konkrete individuelle Rollen zu kreieren, als vielmehr darauf, Typen im Sinne der Commedia dell'arte zu entwickeln und auf der Bühne zu spielen. Mit vielen Körper- und Sprechübungen wird vor allem eine hohe Bühnenpräsenz erarbeitet; die Wahrnehmung der Mitspielenden und von Impulsen, die von ihnen ausgehen, sowie das Reagieren darauf werden aktiviert. Außerdem lernen die Teilnehmenden ästhetische Gestaltungsmittel kennen. Formationen (die Anordnung der Akteure im Raum); Freeze, Pose und Standbild; Synchronität, Parallelität und Reihung u.v.a.m. (vgl. Plath 2009) werden erprobt und für die Inszenierung der Szenen nutzbar gemacht. Anschließend wurde an der weiteren Entwicklung der Protagonisten, den Episoden und deren Inszenierung und der Zusammenstellung einer Szenenfolge gearbeitet. Dabei wurden weitere Mittel einbezogen. Oft haben kleinere oder größere Gruppen parallel an der Musik gearbeitet. Hier bildeten szenische Erfordernisse oft den Ausgangspunkt des Komponierens.

### 4. Die Ebene der Musik

Im Theater kann Musik verschiedene Funktionen haben. So unterscheidet z.B. Fritz Hennenberg vier traditionelle Typen bzw. Funktionen von Schauspielmusik: Inzidenzmusik ist Bestandteil des Bühnengeschehens; Rahmenmusik begegnet am Anfang oder am Ende von Szenen oder Akten; „Traum“-Musik steht für eine andere Sphäre; und „Stimmungs“-Musik schließlich reagiert auf den Emotionsgehalt der Szene bzw. der Figuren. Ihnen fügt Hennenberg für das Epische Theater Musik als Kommentar bzw. mit Kommentarfunktion hinzu und weist darauf hin, dass bei Brecht und in seiner Theatertheorie auch die anderen vier Typen in Richtung Kommentarfunktion angeglichen werden (vgl. Hennenberg 1963, insbesondere S. 82–99). Die Unterscheidung ist für die Kategorisierung von Musik im Theater nach wie vor brauchbar.

Bei der zu den Szenen bzw. parallel mit den Szenen erarbeiteten Musik handelte es sich – trotz der Orientierung am Szenischen und an den erwähnten Funktionen – aber nicht bloß um Theatermusik. Es ist Musiktheater entstanden – nicht (nur) wegen der Menge an auftretender Musik, sondern wegen ihrer Qualität, genauer gesagt: wegen ihrer Gleichwertigkeit mit den Elementen der Bewegung und der Sprache.

Dies spiegelte sich auch in den Entstehungsprozessen wider, in denen alle drei Möglichkeiten auftraten:

a) die Szene entsteht zuerst, die Musik reagiert auf das Bühnengeschehen,

b) die Musik entsteht zuerst und die szenische Gestaltung entwickelt sich aus ihr,  
c) Musik und Szene entstehen parallel (und sind womöglich auch stärker gleichberechtigt).

An manchen Stellen illustriert oder kommentiert die Musik lediglich, an anderen steht sie – auch in ästhetischer Hinsicht – im Mittelpunkt.

## 5. Ergebnisse

Die Teilnehmenden haben im Wesentlichen folgende sechs Szenen erarbeitet und uraufgeführt:

1. „Aufwachballett“: Die Szene beginnt mit einer Art verrücktem Menuett für Klavier vierhändig; die Gruppe erwacht und führt synchron für den frühen Morgen typische Bewegungen aus wie Duschen, Zähneputzen, Rasieren und Anziehen.
2. „Putzfimmel“: Eine längere Szene mit vielen Personen, in der Geld eine wichtige Rolle spielt; die Handlung wird verlesen und parallel stumm gespielt; ein Jazz-Quartett wirft in unterschiedlicher Länge Swing- oder Blues-Fragmente ein.
3. „Das Bild 1“: Eine Kunststudentin erstellt ein Bild mit einer Flötistin hinter einem Bilderrahmen; das Bild wird von zahlreichen Personen (vernichtend) kritisiert; anschließend deuten Kunststudentin und Flöte einen Song an; währenddessen wird die Zerstörung von Bild und Autorin gespielt.
4. „Komm her – Nein“: Ein Liebesdialog wird mit identischem Text dreimal vorgetragen, die beiden Figuren wechseln den Status: a) er schüchtern, sie fordernd (Tief-/Hochstatus); dazu erklingt Musik mit zwei Geigen und zwei Gitarren, b) der Text wird von anderen Darstellerinnen gesungen; parallel dazu ist mit perkussiv-mechanischer Musik eine Fließbandszene zu sehen, in der „er“ mit Druckerzeugnissen überhäuft wird, c) bei gleicher Musik und gleicher Textverteilung wie am Anfang ist nun er fordernd, sie schüchtern (Hoch-/Tiefstatus).
5. „Das Bild 2“: Die Kunststudentin baut das Bild mit der Flöte wieder auf und beschreibt es mit dem Musicalsong, der vorher nur angedeutet wurde; die Flöte begleitet zunächst und verselbständigt sich dann mit quasi-impressionistischen Klängen; die übrigen ignorieren die Kunststudentin, bis sie sich mit dem Bild fotografiert und das Selfie postet.
6. „Schluss“: Die Szenenfolge beendet ein mehrteiliges choreografiertes Chorstück mit Bewegungselementen und von Teil zu Teil wechselnden (Stand-)Haltungen; am Ende nimmt die Gruppe die Ruheposition des Anfangs wieder ein.

## 6. Fragenkatalog zur Erarbeitung eines Musiktheaterwerks

In einigen der kompositionspädagogischen Projekte „meet the composer“, die in Kooperation zwischen der GNMR, der Philharmonie Essen und der Folkwang

Universität der Künste durchgeführt wurden, haben Schülerinnen und Schüler an Essener Schulen Musiktheaterszenen komponiert. In dem Projekt „Unser Faust“ im Jahr 2008 orientierten sie sich dabei am Fauststoff und an der Oper „Faustus, the Last Night“ von Pascal Dusapin (vgl. Schatt 2009). Der kompositorischen Arbeit der Schülerinnen und Schüler wurde ein Fragenkatalog zum Komponieren eines Musiktheaterwerks vorangestellt (Schlothfeldt 2009b, S. 61-63).

Im Nachhinein betrachtet wurden die Fragen des Bogens im Workshop in Rheinsberg teils bereits im Vorfeld durch die Vorgabe des Settings beantwortet, teils haben die Teilnehmenden eigene, angemessene, originelle Lösungen gefunden:

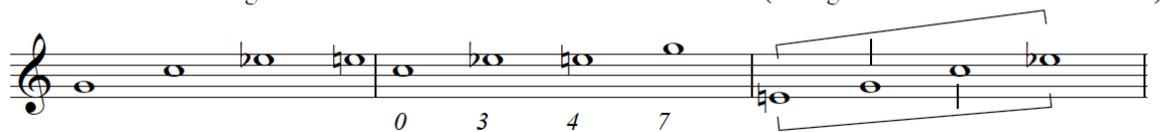
1. **Soll es handelnde Personen/Figuren geben? Welche?** Trotz der Vorgabe mit dem Bild der studentischen Wohngemeinschaft hätte entschieden werden können, auf handelnde Figuren zu verzichten oder auf einige der im Bild sichtbaren Gegenstände anstelle von Personen zuzugreifen. Aber naheliegender Weise waren in erster Linie die studentischen WG-Bewohner die tragenden Charaktere. Oft ist jedoch nicht eindeutig auszumachen, ob es sich um die WG-Bewohner oder um andere Personen handelt, wie z.B. bei der Szene mit der vernichtenden Kritik am Bild oder im Chorstück am Schluss.
2. **Soll es einen dialogischen/monologischen Text geben?** Es gibt mehrere Szenen mit Dialogen, einmal sogar mit einem Dialog in drei Fassungen. Eine Szene verzichtet auf Dialog und lässt die Handlung wiedergeben. Eine Szene enthält einen gesungenen Monolog.
3. **Was kennzeichnet die Figuren? Was unterscheidet sie voneinander? Wie verhalten sie sich zueinander?** Gerade beim dreimaligen Vortrag des gleichen Dialogs stehen die unterschiedlichen Verhältnisse der Figuren zueinander im Zentrum. Dazu trägt die Musik einen wichtigen Teil bei.
4. **Soll es einen Instrumentalsatz geben? Welche Instrumente sind beteiligt?** Es gibt eine möglichst große Vielfalt an Instrumentalensembles. Zweimal steht die Flöte (als „Bild“) im Mittelpunkt.
5. **Wie verhält sich der Instrumentalsatz zu den Vokalpartien? Welche Satztypen gibt es?** Die Flötenmusik begleitet den Song und verselbständigt sich dann. Das gesungene Duett findet über rhythmisch-perkussiver Musik statt. Die meisten Instrumentalmusiken sind auf der Basis bekannter Musik bzw. Genres entstanden, zu der/denen sie sich parodierend, verfremdend etc. verhalten. Für das Chorstück am Schluss wurde in jedem Formteil ein eigener Satztyp entwickelt. Hier führt die Musik das szenische Geschehen wahrnehmbar an.
6. **Wie wird der Satz konkret gestaltet? Woher kommen die Töne, die Rhythmen etc.?** Die konkrete musikalische Gestaltung geschah in der Regel ausgehend von Parametern, die durch die Szene bereits festgelegt waren. Für das erste

Stück hatte ein Teilnehmer bei der improvisatorischen Entwicklung vier Töne zur Verwendung vorgeschlagen. Diese vier Töne (s. **Abb. 3**) bildeten auch die Grundlage aller anderen Musikstücke. Sie waren deshalb gut geeignet, weil sich mit ihnen als Dur-Moll-Klang weitgehend tonal, als Akkord mit „blue note“ (#9) im Jazz-Idiom oder auch jenseits tonaler Pfade Musik gestalten ließ. Diese Vielfalt prägt das Gesamtergebnis.

Ursprüngliche Form bei  
erster Verwendung

pitch-class set Nr. 4-17  
nach Allen Forte

2 mögliche Dreiklänge  
(häufig verwendet bei Anton Webern)



The image shows a musical staff with four notes: G4, Bb4, Bb4, and G4. Below the staff, the pitch-class set is identified as Nr. 4-17 with indices 0, 3, 4, and 7. To the right, two possible triads are shown: a major triad (G4, B4, D5) and a minor triad (G4, Bb4, D5).

**Abb. 3:** Vier Töne als Materialkern

## Literatur

- Davidts, Jan (2012): *Von der ersten Idee bis zur Aufführung. Spielleitung im Schülertheater*, Braunschweig: Schöningh
- Giffei, Herbert (Hg.) (1982): *Theater machen. Ein Handbuch für die Amateur- und Schulbühne*, Ravensburg: Otto Maier
- Hennenberg, Fritz (1963): *Dessau – Brecht. Musikalische Arbeiten*, Berlin: Henschel
- List, Volker (2017): *Baukasten theatraler Möglichkeiten. Ästhetische Mittel und Kompositionsmethoden*, Stuttgart: Klett
- Plath, Maïke (2009): *Biografisches Theater in der Schule*, Weinheim und Basel: Beltz
- Hess, Christiane (2017): *Theater unterrichten – inszenieren – aufführen*, Augsburg: Auer
- Rellstab, Felix (1996): *Wege zur Rolle. Handbuch Theaterspielen, Band 2*, Wädenswil: Stutz
- Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel: Bosse
- Schatt, Peter W. (Hg.) (2009): *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation*, Regensburg: ConBrio
- Schlothfeldt, Matthias (2009a): *Komponieren im Unterricht*. Hildesheim: Olms
- Schlothfeldt, Matthias (2009b): „Wege zum Komponieren einer Musiktheaterszene. Pascal Dusapins Oper *Faustus, the Last Night* als Ausgangspunkt für das Komponieren im schulischen Rahmen“, in: Peter W. Schatt (Hg.): *Unser Faust – meet the composer. Ein Kompositionsprojekt an Essener Schulen. Bericht – Evaluation – Dokumentation*, Regensburg: ConBrio, S. 60–71
- Schlothfeldt, Matthias (2013): „Interdisziplinäre Kunst und Kunstpädagogik. Ein neuer Studiengang, ein Folkwang LAB und einige Anregungen“, in: Martina Krause-Benz/Stefan Orgass (Hg.): *Interdisziplinarität und Disziplinarität in musikbezogenen Perspektiven. Festschrift für Peter W. Schatt zum 65. Geburtstag*, Hildesheim: Olms, S. 41–56
- Schlothfeldt, Matthias (2019): „Kompositionspädagogik – Ein Überblick über ihre Bereiche sowie aktuelle Tätigkeiten und Entwicklungen“, in *Kulturelle Bildung online*: <https://www.kubi-online.de/artikel/kompositionspaedagogik-ueberblick-ueber-ihre-bereiche-sowie-aktuelle-taetigkeiten> (letzter Zugriff am 26.09.2019)