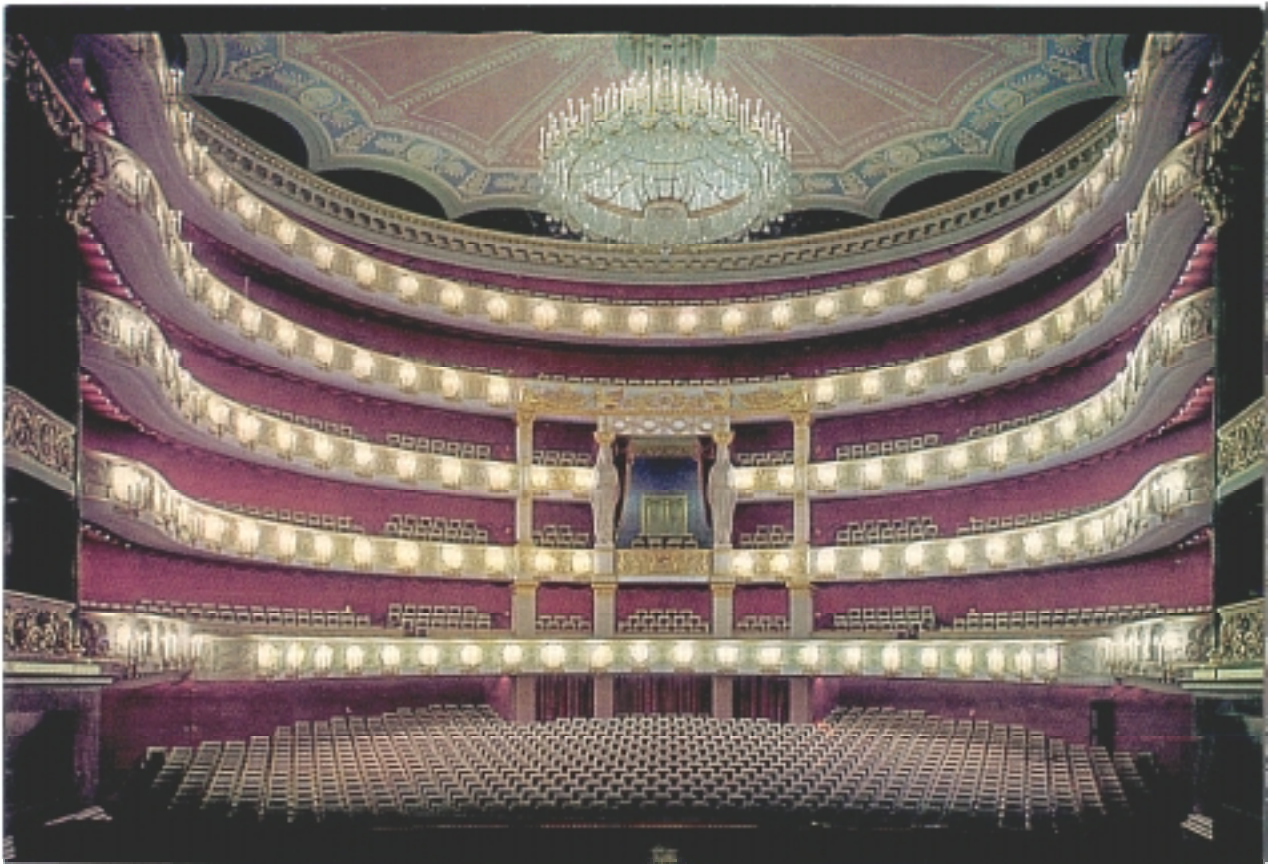


**Oper im Unterricht – Zwischen Anspruch und Realität:
Möglichkeiten und Grenzen
eines multidimensionalen Phänomens**

Studie zur Didaktik und Methodik des Themengebietes Oper



Inauguraldissertation
zur Erlangung der Würde eines Doktors der Philosophie
des Institutes für Musik und ihre Didaktik, Fachbereich 16 der Universität Dortmund

vorgelegt von
Alexia Benthaus, Dortmund
April 2001

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Die operndidaktischen Positionen	10
2.1	Überblick: Didaktische Literatur und Oper	10
2.2	Oper im Musikunterricht der 60er und 70er Jahre	16
2.3	Oper hinter den Kulissen	18
2.4	Oper als soziale Tatsache	20
2.5	Oper als multimediale Erfahrung	22
2.6	Szenische Interpretation von Oper	24
3	Analyse der aktuellen <i>Richtlinien</i> und <i>Lehrpläne</i>	30
3.1	Darstellung der Untersuchung	30
3.2	Auswertung für die einzelnen Bundesländer	30
3.2.1	Baden-Württemberg	30
3.2.2	Bayern	32
3.2.3	Berlin	34
3.2.4	Brandenburg	36
3.2.5	Bremen	37
3.2.6	Hamburg	38
3.2.7	Hessen	40
3.2.8	Mecklenburg-Vorpommern	41
3.2.9	Niedersachsen	43
3.2.10	Nordrhein-Westfalen	46
3.2.11	Rheinland-Pfalz	51
3.2.12	Saarland	54
3.2.13	Sachsen	57
3.2.14	Sachsen-Anhalt	59
3.2.15	Schleswig-Holstein	62
3.2.16	Thüringen	63
3.3	Zusammenfassung der Ergebnisse	68
4	Die Unterrichtswirklichkeit des Genres Oper	81
4.1	Darstellung der Fragebogenaktion	81
4.2	Auswertung	88

5	Schulbuch-Analyse	102
5.1	Allgemeine Angaben.....	102
5.2	Überblick: Gängige Lehrwerke.....	103
5.2.1	<i>Musik um uns</i>	105
5.2.2	<i>Spielpläne Musik</i>	110
5.2.3	<i>Musik hören, machen, verstehen</i>	112
5.2.4	<i>Banjo</i>	113
5.2.5	<i>Hauptsache Musik</i>	114
5.2.6	<i>Musikland</i>	116
5.2.7	<i>Musicassette</i>	117
5.2.8	<i>Musikkontakte</i>	118
5.2.9	<i>Resonanzen</i>	120
5.2.10	<i>Klang und Zeichen</i>	121
5.2.11	<i>Das musikalische Kunstwerk</i>	123
5.2.12	<i>Kursmodelle Musik Sekundarstufe II</i>	124
5.3	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	128
6	Analyse der fachdidaktischen Zeitschriften	142
6.1	Auswahl und Untersuchungskriterien.....	142
6.2	<i>Musik und Unterricht</i>	144
6.2.1	Jahrgang 1990: Aspektgeleitete, vergleichende Analyse.....	144
6.2.2	Jahrgang 1991: Musikalische Analyse und Werkbetrachtung.....	152
6.2.3	Jahrgang 1992: Theoretische Aspekte der Operndidaktik.....	152
6.2.4	Jahrgang 1993: Interdisziplinäre Bezüge.....	153
6.2.5	Jahrgang 1994: Aspektgeleitete, vergleichende Analyse.....	157
6.2.6	Jahrgang 1995: Musical und Interdisziplinarität.....	161
6.2.7	Jahrgang 1996: Szenische Interpretation.....	166
6.2.8	Jahrgang 1997: Darstellendes Spiel und Interdisziplinarität.....	168
6.2.9	Jahrgang 1998: Interdisziplinäre Bezüge.....	174
6.2.10	Jahrgang 1999: KEINE ARTIKEL ZUM MUSIKTHEATER.....	175
6.3	<i>Musik und Bildung</i>	176
6.3.1	Jahrgang 1990: Szenische Interpretation.....	176
6.3.2	Jahrgang 1991: Szenische Interpretation und Interdisziplinarität.....	177
6.3.3	Jahrgang 1992: Darstellendes Spiel.....	180
6.3.4	Jahrgang 1993: Werkbetrachtung und Interdisziplinarität.....	181

6.3.5	Jahrgang 1994: Szenische Interpretation und Interdisziplinarität.....	185
6.3.6	Jahrgang 1995: Musical, darstellendes Spiel und Interdisziplinarität.....	187
6.3.7	Jahrgang 1996: Musical-Projekt.....	192
6.3.8	Jahrgang 1997: KEINE ARTIKEL ZUM MUSIKTHEATER.....	192
6.3.9	Jahrgang 1998: Aspektgeleitete, vergleichende Analyse.....	192
6.3.10	Jahrgang 1999: KEINE ARTIKEL ZUM MUSIKTHEATER.....	194
6.4	<i>Musik in der Schule</i>	195
6.4.1	Jahrgang 1990: Werkbetrachtung.....	195
6.4.2	Jahrgang 1991: Darstellendes Spiel und Interdisziplinarität.....	197
6.4.3	Jahrgang 1992: Werkbetrachtung und Interdisziplinarität.....	200
6.4.4	Jahrgang 1993: Darstellendes Spiel.....	202
6.4.5	Jahrgang 1994: Werkbetrachtung und Interdisziplinarität.....	204
6.4.6	Jahrgang 1995: Darstellendes Spiel und Interdisziplinarität.....	208
6.4.7	Jahrgang 1996: Werkbetrachtung und szenische Umgangsformen.....	212
6.4.8	Jahrgang 1997: Darstellendes Spiel und Interdisziplinarität.....	221
6.4.9	Jahrgang 1998: Szenische Interpretation und Interdisziplinarität.....	225
6.4.10	Jahrgang 1999: Interdisziplinäre Bezüge.....	228
6.5	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	230
6.5.1	Überblick.....	230
6.5.2	<i>Musik und Unterricht</i>	232
6.5.3	<i>Musik und Bildung</i>	237
6.5.4	<i>Musik in der Schule</i>	241
6.5.5	Reflexion der Ergebnisse.....	246
	<i>Exkurs: Spielpläne in NRW</i>	256
7	Konfrontation von Realität und Utopie – Zusammenführung (Kapitel 2 – 6)	263
8	Ausblick: Oper als multidimensionales Phänomen	274
8.1	Oper und Musikunterricht.....	274
8.1.1	Treffpunkt Oper: Didaktische Interpretation.....	276
8.1.2	Oper und Drama: Szenische Interpretation.....	280
8.1.3	Oper ohne (Fach-)Grenzen: Der Blick über den Tellerrand.....	284
8.2	Aspektgeleitete und erfahrungserschließende Operndidaktik.....	289

9	Bibliographie	311
9.1	Richtlinien und Lehrpläne.....	311
9.2	Lehrwerke zur Schulbuch-Analyse.....	316
9.3	Artikel zur Analyse der fachdidaktischen Zeitschriften.....	319
9.4	Sekundärliteratur.....	326
	Anhang	369 / I
A	Der Fragebogen.....	I
B	Auswertung des Fragebogens.....	V
1	Geschlecht.....	V
2	Alter.....	V
3	Berufserfahrung.....	VI
4	Schulform.....	VI
5	Zurzeit Musik in folgenden Klassen/Jahrgangstufen (Schuljahr 1998/1999).....	VII
6	Schüleranzahl im Durchschnitt pro Klasse (SI).....	VIII
7	Schüleranzahl in Oberstufenkursen (SII).....	VIII
8	Fächerkombinationen der Lehrenden.....	X
9	Inhalte/Themen: Vorlieben – Abneigungen.....	X
10	Stellenwert der Oper.....	XIII
11	Beziehung von Alter und Stellenwert.....	XIV
12	Art und Ausstattung des Musikraumes.....	XV
13	Im Unterricht genutzte Musikbücher.....	XVI
14	Fachübergreifender Unterricht.....	XVIII
15	Projekte und Arbeitsgemeinschaften.....	XIX
16	Werkauswahl pro Jahrgangstufe inkl. Begründungen.....	XX
17	Erfahrungen mit Oper seit der Lehrerausbildung.....	XXII
18	Erstbegegnung mit Oper.....	XXIII
19	Weiterführender Unterricht.....	XXIV
20	Didaktische Materialien bei der Unterrichtsvorbereitung und deren Nutzen.....	XXV
21	Typischer Unterrichtseinstieg.....	XXVIII
22	Merkmale typischer Unterrichtsphasen.....	XXIX
23	Arbeits-/ Aktionsformen.....	XXXI
24	Sozialformen.....	XXXIV
25	Schülermedien.....	XXXVI
26	Besuch einer Opernaufführung.....	XXXVI

Verzeichnis der benutzten Abkürzungen

Abb.	Abbildung
AB	Alexia Benthaus (Namenskürzel)
AG	Arbeitsgemeinschaft
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
dass.	dasselbe
ders.	derselbe
dies.	dieselbe
ebd.	eben da
etc.	et cetera
evtl.	eventuell
f.	folgende Seite
ff.	folgende Seiten
GS	Gesamtschule
GY	Gymnasium
hg. v.	herausgegeben von
Hrsg.	Herausgeber
HS	Hauptschule
inkl.	inklusive
Jgst.	Jahrgangsstufe
Kl.	Klasse
MuB	<i>Musik und Bildung</i> (Fachdidaktische Zeitschrift)
MuU	<i>Musik und Unterricht</i> (Fachdidaktische Zeitschrift)
MiS	<i>Musik in der Schule</i> (Fachdidaktische Zeitschrift)
Nr.	Nummer
NRW	Nordrhein-Westfalen
o.a.	oben aufgeführt
RS	Realschule
S.	Seite
S I	Sekundarstufe I
S II	Sekundarstufe II
Sn I und II	Sekundarstufen I und II

sog.	so genannt
Tab.	Tabelle
u.a.	unter anderem
u.a.m.	und andere mehr
usw.	und so weiter
u.U.	unter Umständen
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
z.T.	zum Teil

Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen

Abbildungen:

Abb. Titelblatt: Zuschauerraum des wiederaufgebauten Nationaltheater München.....	i
Abb. 1: Leitfrage zur Fragebogen-Untersuchung (1).....	3
Abb. 2: Leitfragen zur Fragebogen-Untersuchung (2).....	4
Abb. 3: Leitfrage zur Schulbuch-Analyse.....	4
Abb. 4: Leitfrage zur Gesamtuntersuchung.....	5
Abb. 5: Auswertung Stellenwert der Oper.....	91
Abb. 6: Auswertung Fachübergreifender Unterricht.....	92
Abb. 7: Auswertung Nutzen der Materialien.....	94
Abb. 8: Auswertung Opernbesuch insgesamt.....	97
Abb. 9: Auswertung Geschlecht.....	Anhang V
Abb. 10: Auswertung Schulform.....	VII
Abb. 11: Auswertung Stellenwert der Oper (1).....	XIII
Abb. 12: Auswertung Stellenwert der Oper (2).....	XIV
Abb. 13: Auswertung Fachübergreifender Unterricht.....	XVIII
Abb. 14: Auswertung Projekte und AGs.....	XIX
Abb. 15: Auswertung Erstbegegnung mit der Oper.....	XXIV
Abb. 16: Auswertung Weiterführender Unterricht.....	XXV
Abb. 17: Auswertung Nutzen der Materialien.....	XXVII
Abb. 18: Auswertung Opernbesuch insgesamt.....	XXXVII
Abb. 19: Auswertung Opernbesuch für Dortmund.....	XXXVIII
Abb. 20: Auswertung Opernbesuch für den Kreis Recklinghausen.....	XXXVIII

Tabellen:

Tab. 1: Opern im <i>Bildungsplan</i> der HS Baden-Württembergs.....	31
Tab. 2: Opern im <i>Bildungsplan</i> der RS Baden-Württembergs.....	31
Tab. 3: Opern im <i>Rahmenplan</i> der S II in Berlin.....	35
Tab. 4: Opern im <i>Rahmenplan</i> der S I in Brandenburg.....	36
Tab. 5: Opern im <i>Lehrplan</i> der Klassen 7-10 (GY) in Hamburg.....	39

Tab. 6: Opern im <i>Rahmenplan</i> der S I in Hessen.....	40
Tab. 7: Opern in den <i>Rahmenrichtlinien</i> der S II in Mecklenburg-Vorpommern.....	42
Tab. 8: Opern in den <i>Rahmenrichtlinien</i> der HS Niedersachsens.....	43
Tab. 9: Opern in den <i>Rahmenrichtlinien</i> der RS Niedersachsens.....	44
Tab. 10: Opern in den <i>Rahmenrichtlinien</i> der GS Niedersachsens.....	45
Tab. 11: Opern in den <i>Rahmenrichtlinien</i> des GY (S I) Niedersachsens.....	45
Tab. 12: Opern in den <i>Rahmenrichtlinien</i> der S II in Niedersachsen.....	46
Tab. 13: Opern im <i>Lehrplan</i> der Klassen 5-6 (RS) Nordrhein-Westfalens.....	47
Tab. 14: Opern im <i>Lehrplan</i> der Klassen 7-8 (RS) Nordrhein-Westfalens.....	47
Tab. 15: Opern im <i>Lehrplan</i> der Klassen 9-10 (RS) Nordrhein-Westfalens.....	47
Tab. 16: Opern im <i>Lehrplan</i> der HS und RS in Rheinland-Pfalz.....	52
Tab. 17: Opern im <i>Lehrplan</i> der RS im Saarland.....	55
Tab. 18: Opern im <i>Lehrplan</i> der Sekundarschule im Saarland.....	55
Tab. 19: Opern im <i>Lehrplan</i> der GS (S I) im Saarland.....	56
Tab. 20: Opern im <i>Lehrplan</i> des GY (S I) im Saarland.....	56
Tab. 21: Opern im <i>Lehrplan</i> der Klassen 5-6 in Sachsen.....	58
Tab. 22: Opern im <i>Lehrplan</i> der Klassen 7-8 in Sachsen.....	58
Tab. 23: Opern im <i>Lehrplan</i> der S II in Sachsen.....	59
Tab. 24: Opern in den <i>Rahmenrichtlinien</i> der Klassen 5-6 in Sachsen-Anhalt.....	60
Tab. 25: Opern in den <i>Rahmenrichtlinien</i> der HS und RS in Sachsen-Anhalt.....	60
Tab. 26: Opern in den <i>Rahmenrichtlinien</i> des GY in Sachsen-Anhalt.....	61
Tab. 27: Opern in den <i>Lehrplänen</i> der Klassen 5-6 in Thüringen.....	63
Tab. 28: Opern in den <i>Lehrplänen</i> der Klassen 7-8 in Thüringen.....	64
Tab. 29: Opern in den <i>Lehrplänen</i> der Klassen 9-10 in Thüringen.....	65
Tab. 30: Opern im <i>Lehrplan</i> der S II (Grundkurs) in Thüringen.....	66
Tab. 31: Opern im <i>Lehrplan</i> der S II (Leistungskurs 1) in Thüringen.....	66
Tab. 32: Opern im <i>Lehrplan</i> der S II (Leistungskurs 2) in Thüringen.....	67
Tab. 33: Opernkanon für Baden-Württemberg.....	68
Tab. 34: Opernkanon für Bayern.....	69
Tab. 35: Opernkanon für Berlin.....	69
Tab. 36: Opernkanon für Brandenburg.....	70
Tab. 37: Opernkanon für Hamburg.....	70
Tab. 38: Opernkanon für Hessen.....	71
Tab. 39: Opernkanon für Mecklenburg-Vorpommern.....	71
Tab. 40: Opernkanon für Niedersachsen.....	72

Tab. 41: Opernkanon für Nordrhein-Westfalen.....	73
Tab. 42: Opernkanon für Rheinland-Pfalz.....	74
Tab. 43: Opernkanon für das Saarland.....	74
Tab. 44: Opernkanon für Sachsen.....	75
Tab. 45: Opernkanon für Sachsen-Anhalt.....	76
Tab. 46: Opernkanon für Schleswig-Holstein.....	76
Tab. 47: Opernkanon für Thüringen.....	77
Tab. 48: Richtlinien und Lehrpläne - Hitliste 1 (Bundesländer).....	78
Tab. 49: Richtlinien und Lehrpläne - Hitliste 2 (Nennungen insgesamt).....	79
Tab. 50: Hitliste Werkauswahl insgesamt.....	93
Tab. 51: Übersicht der untersuchten Schulbücher.....	102
Tab. 52: Opernkanon in <i>Musik um uns</i> (S I).....	105
Tab. 53: Opernkanon in <i>Musik um uns</i> (S II).....	107
Tab. 54: Opernkanon in <i>Spielpläne Musik</i>	110
Tab. 55: Opernkanon in <i>Musik hören, machen, verstehen</i>	112
Tab. 56: Opernkanon in <i>Banjo</i>	113
Tab. 57: Opernkanon in <i>Hauptsache Musik</i>	115
Tab. 58: Opernkanon in <i>Musikland</i>	116
Tab. 59: Opernkanon in <i>Musicassette</i>	117
Tab. 60: Opernkanon in <i>Musikkontakte</i>	118
Tab. 61: Opernkanon in <i>Resonanzen</i>	120
Tab. 62: Opernkanon in <i>Klang und Zeichen</i> (S I).....	121
Tab. 63: Opernkanon in <i>Klang und Zeichen</i> (S II).....	122
Tab. 64: Opernkanon in <i>Das musikalische Kunstwerk</i>	123
Tab. 65: Opernkanon in <i>Kursmodelle Musik S II</i>	124
Tab. 66: Schulbuch-Analyse im Überblick.....	129
Tab. 67: Schulbuch-Hitliste.....	135
Tab. 68: Auswertung Opernkanon für die S II (1).....	136
Tab. 69: Auswertung Opernkanon für die S II (2).....	137
Tab. 70: Umfang der Opern-Kapitel (Szenenanzahl).....	139
Tab. 71: Analyse MuU im Überblick.....	232
Tab. 72: Hitliste MuU.....	236
Tab. 73: Didaktisch-methodische Zugänge MuU.....	237
Tab. 74: Analyse MuB im Überblick.....	237
Tab. 75: Hitliste MuB.....	240

Tab. 76: Didaktisch-methodische Zugänge MuB.....	241
Tab. 77: Analyse MiS im Überblick.....	241
Tab. 78: Hitliste MiS.....	245
Tab. 79: Didaktisch-methodische Zugänge MiS.....	245
Tab. 80: Werkkanon aller Fachorgane im Überblick (Klassen 1-6).....	247
Tab. 81: Werkkanon aller Fachorgane im Überblick (Klassen 7-10).....	248
Tab. 82: Werkkanon aller Fachorgane im Überblick (S II).....	250
Tab. 83: Übersicht mehrfach erwähnter Werke.....	253
Tab. 84: Fachzeitschriften-Hitliste.....	254
Tab. 85: Spitzenreiter der NRW-Oper 2000 (alphabetisch sortiert).....	256
Tab. 86: Seltener gespielte Werke NRW-Oper 2000 (alphabetisch sortiert).....	257
Tab. 87: Opernhaus Dortmund in der Saison 1999/2000.....	257
Tab. 88: Opernhaus Dortmund in der Saison 1998/1999.....	258
Tab. 89: Aalto-Musiktheater Essen in der Saison 1999/2000.....	259
Tab. 90: Aalto-Musiktheater Essen in der Saison 1998/1999.....	259
Tab. 91: Musiktheater Gelsenkirchen/Wuppertal in der Saison 1999/2000.....	260
Tab. 92: Musiktheater Gelsenkirchen/Wuppertal in der Saison 1998/1999.....	260
Tab. 93: Zusammenfassung Richtlinien und Lehrpläne - Hitliste 1 (Bundesländer).....	264
Tab. 94: Zusammenfassung Richtlinien und Lehrpläne-Hitliste 2 (Nennungen insgesamt).....	264
Tab. 95: Zusammenfassung Fragebogen-Hitliste.....	266
Tab. 96: Zusammenfassung Schulbuch-Hitliste.....	267
Tab. 97: Zusammenfassung Schulbuch-Opernkanon S II.....	268
Tab. 98: Zusammenfassung Fachzeitschriften-Hitliste.....	270
Tab. 99: Vergleich aller Hitlisten im Überblick.....	271
Tab. 100: Werkkanon Mythologie.....	291
Tab. 101: Werkkanon Religion.....	293
Tab. 102: Werkkanon Märchen.....	294
Tab. 103: Werkkanon Politik/Geschichte.....	295
Tab. 104: Werkkanon „Liebe mit glücklichem Ausgang“.....	299
Tab. 105: Werkkanon „Liebe mit tragischem Ausgang“.....	301
Tab. 106: Werkkanon „Eifersucht“.....	304
Tab. 107: Werkkanon „Hass und Rache“.....	305
Tab. 108: Empfohlener Werkkanon für den Musikunterricht.....	306
Tab. 109: Hitliste aspektgeleiteter, erfahrungserschließender Operndidaktik.....	307

Tab. 110: Auswertung Alter	Anhang V
Tab. 111: Auswertung Berufserfahrung	VI
Tab. 112: Auswertung Schulform	VI
Tab. 113: Auswertung Musikunterricht in Klassen/Jahrgangsstufen	VII
Tab. 114: Auswertung Kurszahlen S II	VIII
Tab. 115: Auswertung Schülerzahlen in der S I	VIII
Tab. 116: Auswertung Schülerzahlen in der Jgst. 11	IX
Tab. 117: Auswertung Schülerzahlen in der Jgst. 12	IX
Tab. 118: Auswertung Schülerzahlen in der Jgst. 13	IX
Tab. 119: Auswertung Schülerzahlen in der S II (gesamt)	IX
Tab. 120: Auswertung Fächerkombinationen (1)	X
Tab. 121: Auswertung Fächerkombinationen (2)	X
Tab. 122: Auswertung Inhalte, die gerne unterrichtet werden	XI
Tab. 123: Auswertung Inhalte, die ungern unterrichtet werden	XII
Tab. 124: Auswertung Stellenwert der Oper (1)	XIII
Tab. 125: Auswertung Stellenwert der Oper (2)	XIV
Tab. 126: Auswertung Beziehung von Alter und Stellenwert (1)	XV
Tab. 127: Auswertung Beziehung von Alter und Stellenwert (2)	XV
Tab. 128: Auswertung Ausstattung des Musikraumes	XVI
Tab. 129: Auswertung Musikbücher Jgst. 5-6	XVII
Tab. 130: Auswertung Musikbücher Jgst. 7-10	XVII
Tab. 131: Auswertung Musikbücher Jgst. 11-13	XVII
Tab. 132: Auswertung Fachübergreifender Unterricht	XVIII
Tab. 133: Auswertung Fächerkombinationen für fachübergreifenden Unterricht	XVIII
Tab. 134: Auswertung Projekte und AGs	XIX
Tab. 135: Auswertung Art der AG	XX
Tab. 136: Auswertung Werkauswahl Jgst. 5-6	XX
Tab. 137: Auswertung Werkauswahl Jgst. 7-10	XXI
Tab. 138: Auswertung Werkauswahl Jgst. 11-13	XXI
Tab. 139: Hitliste Werkauswahl insgesamt	XXI
Tab. 140: Auswertung Begründung für die Werkauswahl	XXII
Tab. 141: Auswertung Erfahrungen mit der Oper	XXIII
Tab. 142: Auswertung Erstbegegnung mit der Oper	XXIII
Tab. 143: Auswertung Weiterführender Unterricht	XXIV
Tab. 144: Auswertung Didaktische Materialien bei der Unterrichtsvorbereitung (1)	XXV

Tab. 145: Auswertung Didaktische Materialien bei der Unterrichtsvorbereitung (2)	XXVI
Tab. 146: Auswertung Fachdidaktische Zeitschriften	XXVI
Tab. 147: Auswertung Nutzen der Materialien	XXVII
Tab. 148: Auswertung Typischer Unterrichtseinstieg insgesamt	XXVIII
Tab. 149: Auswertung Typischer Unterrichtseinstieg (Pro Oper)	XXIX
Tab. 150: Auswertung Typischer Unterrichtseinstieg (Contra Oper)	XXIX
Tab. 151: Auswertung Typische Unterrichtsphasen insgesamt	XXX
Tab. 152: Auswertung Typische Unterrichtsphasen (Pro Oper)	XXX
Tab. 153: Auswertung Typische Unterrichtsphasen (Contra Oper)	XXXI
Tab. 154: Auswertung Arbeits- und Aktionsformen insgesamt	XXXII
Tab. 155: Auswertung Arbeits- und Aktionsformen (Pro Oper)	XXXIII
Tab. 156: Auswertung Arbeits- und Aktionsformen (Contra Oper)	XXXIV
Tab. 157: Auswertung Sozialformen insgesamt	XXXIV
Tab. 158: Auswertung Sozialformen (Pro Oper)	XXXV
Tab. 159: Auswertung Sozialformen (Contra Oper)	XXXV
Tab. 160: Auswertung Schülermedien	XXXVI
Tab. 161: Auswertung Opernbesuch insgesamt	XXXVI
Tab. 162: Auswertung Opernbesuch für Dortmund	XXXVII
Tab. 163: Auswertung Opernbesuch für den Kreis Recklinghausen	XXXVIII

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit trägt dazu bei, vor dem Hintergrund aktueller und viel diskutierter didaktischer Strömungen (wie z.B. fachübergreifender/fächerverbindender Unterricht, Lebensweltbezug, Schüler- und Handlungsorientierung, polyästhetische Erziehung) den angemessenen Stellenwert der Oper für den Musikunterricht im Spannungsfeld von Theorie und Praxis darzulegen sowie Wege zur Überwindung der (immer noch) vorhandenen Abneigungen und Vorurteile zusammenfassend aufzuzeigen.

Um Missverständnissen vorzubeugen, wird in der terminologischen Verwendung von *Oper*, *Musikdrama* und *Musiktheater* strikt getrennt. Von *Oper* und *Musikdrama* wird stets in Bezug auf bestimmte Werke gesprochen, wobei der Terminus *Musikdrama* geprägt ist durch das Schaffen Richard Wagners. Dem gegenüber bleibt der Begriff *Musiktheater* nicht den Werken des 20. Jahrhunderts vorbehalten.¹ Die Unterscheidung von *Oper* und *Musiktheater* wird vielmehr in Übereinstimmung mit Arnold Werner-Jensen gebraucht, der die *Oper* als einen Teilbereich des *Musiktheaters* sieht. *Musiktheater* umfasst neben allen Formen musikalischen Theaters immer auch alle Belange hinter den Kulissen, wie z.B. bestimmte Berufsfelder des Theaters oder die wirtschaftlichen und kulturpolitischen Seiten.² Werke aus Operette, Musical und Ballett sind in der Regel nicht in die engere Betrachtung mit einbezogen worden, obwohl sich des Öfteren Schnittstellen ergeben. Die einzelnen Gebiete sind zu umfangreich, als dass ihnen eine Randbesprechung gerecht werden könnte.

Der Untersuchung hat vor allem die folgende Hypothese zu Grunde gelegen: Konventionelle didaktisch-methodische Schriften über die Oper im Musikunterricht sind heute bereits älter als 10 Jahre³ und nehmen in erster Linie Bezug auf den Bereich der S I bzw. auf die Erstbegegnung mit dem Phänomen Oper. Es erscheint dringend notwendig, speziell für die gymnasiale Oberstufe (Grund- und/oder Leistungskurs) didaktisch-methodische Hilfestellungen zu entwickeln, da auf diesem Gebiet eine alarmierende Vakanz zu verzeichnen ist. Neuere Ansätze, die in Artikeln gängiger

¹ Vgl. *Der Musik-Brockhaus*. Wiesbaden, Mainz, 1982. S.385 und S. 388.

² Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*. Wiesbaden, 1981. S. 11.

³ Vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit, u.a. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. - Roscher (Hrsg.): *Musiktheater. Produktion und Rezeption von Klangszenen in Schule und Hochschule. Modelle, Projekte, Materialien*. Innsbruck, 1989. - Stoverock, Cornelissen: *Beispielhefte „Die Oper“*. Berlin, 1959-1970. - Heister, Hodek, Schutte: *Musiktheater. Musik und Wirklichkeit in der Oper*. Stuttgart, 1981. - Rühmliche Ausnahme ist hier der Ansatz der szenischen Interpretation von Opern, der für die Sn I und II seit 1990 ausgearbeitet und von Wolfgang Martin Stroh (u.a.) durch Lehrerfortbildungsseminare verbreitet wird. Vgl. Nebhuth, Stroh: *Carmen*. Oldershausen, 1990. - Brinkmann: *Figaro*. Oldershausen, 1992. - Stroh: *Wozzeck*. Oldershausen, 1994. - Kosuch, Stroh: *West Side Story*. Oldershausen, 1997. - Brinkmann, Megnet: *Die Dreigroschenoper*. Oldershausen, 1998. - Kosuch: *Sergej Prokofjew. Die Liebe zu den drei Orangen*. Stuttgart, 1997. - ders.: *Gioachino Rossini. Die Italienerin in Algier*. Stuttgart, 1997. - Dieses Verfahren kann in jeder Jgst. (Kl. 5-13) angewendet werden, muss aber in der Bedeutung für den Unterrichtsalltag durchaus kritisch betrachtet werden. Vgl. Kapitel 2.6. S. 24ff.

Fachzeitschriften exemplarisch für Einzelstunden oder Projektarbeiten angedeutet werden, sind vor diesem Hintergrund zusammenfassend zu überarbeiten.⁴ Hier wird vor allem der interdisziplinäre Aspekt der Oper zu beachten sein. Für die S II existiert keine aktuelle didaktisch-methodische Schrift, obwohl gerade das multidimensionale Phänomen Oper in die meisten Lernbereiche der *Richtlinien* der gymnasialen Oberstufe problemlos eingegliedert werden kann.⁵

Die gegenwärtige Situation und der Stellenwert der Oper im Musikunterricht wird in verschiedenen Schritten erarbeitet: *Kapitel 2* bietet zunächst einen Überblick über die bestehenden operndidaktischen Positionen auf der Grundlage der Ansätze aus operndidaktischen Schriften. Ihr Stellenwert für die Unterrichtspraxis wird durch die Auswertung des Fragebogens (*Kapitel 4.2*) zu eruieren und später mit der Analyse gängiger Schulbücher (*Kapitel 5*) und der Untersuchung der fachdidaktischen Aufsätze (*Kapitel 6*) zu konfrontieren sein.

Um den Stellenwert der Oper in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland richtig einschätzen zu können, wird in *Kapitel 3* analysiert, in welcher Form sie in den jeweils aktuellen *Richtlinien* und *Lehrplänen* aller Bundesländer verankert ist und welche Opern explizit und in welchem Kontext (Themenbereiche, ästhetische Leitideen etc.) genannt werden. Dabei sind auch die Unterschiede im Vergleich der einzelnen Schultypen und Jahrgangsstufen festzuhalten.

Die aus der Analyse der operndidaktischen Schriften und der *Richtlinien und Lehrpläne* gewonnene theoretische Fundierung wird in einem weiteren Schritt mit der Unterrichtspraxis konfrontiert. Zu diesem Zweck wird in *Kapitel 4* eine Fragebogenuntersuchung vorgestellt, die u.a. den Stellenwert der zurzeit aktuellen didaktischen Konzepte für die Schulrealität eruiert und deren praktischer Nutzen für die Umsetzung von Opern erfragt:

⁴ Vgl. *Kapitel 6*, S. 142ff.

⁵ Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Hg. v. Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frechen, 1999. S. 11-14 und S. 39-40. In den *Lehrplänen* sind keine expliziten Werkvorschläge ausgearbeitet. Dennoch lässt sich Oper in den Bereich I (Musik gewinnt Ausdruck vor dem Hintergrund von Gestaltungsregeln) einordnen, da hier vor allem Strukturanalysen gefordert werden, die prinzipiell an jeglicher Musik vorgenommen werden können. Für den Bereich II (Musik erhält Bedeutung durch Interpretation) ist u.a. vorgesehen, Regiekonzepte und Aufführungsideale zu untersuchen und diese anhand der ausgewählten Musik vor dem jeweiligen zeit- und kulturspezifischen Hintergrund zu interpretieren und zu bewerten. Im Bereich III (Musik hat geschichtlich sich verändernden Gehalt) werden Gattungsmerkmale, Klangideale und Stilmittel thematisiert. Die vergleichende Analyse zeittypischer Musik lässt sich durchaus auch anhand der Geschichte der Oper durchführen. U.a. im Bereich IV (Musik wird zur Aussage durch Verwendungszusammenhänge) sollen Schüler Musik auf ihren Gebrauch hinterfragen, sich „des eigenen Musiklernens bewusst werden“ und „außerschulische Angebote (z.B. Operaufführungen, Konzerte, Musiktheater) nutzen [...]“ (Ebd. S. 13.) - In den Bereichen III und IV sind zudem ausdrücklich Bewegungsstudien verankert, die sich durch die Verbindung von Musik und Szene, wie sie in der Oper stets vorgegeben ist, besonders gut realisieren lassen. (Vgl. Ebd. S. 39-40.)

Unterrichtspraxis = didaktische Konzepte?

Abb. 1: Leitfrage (1) zur Fragebogen-Untersuchung

Die Oper erfährt möglicherweise nicht die gleiche inhaltliche und methodische Würdigung im Musikunterricht aller Jahrgangsstufen der weiterführenden Schulen wie z.B. sinfonische Musik. Oftmals bleibt die Oper ausgeklammert oder spielt im Kanon der Unterrichtsgegenstände lediglich eine Nebenrolle. Dass sie häufig nur am Rande gestreift wird, könnte auf Seiten der Lehrenden wie auch der Lernenden zum großen Teil auf Abneigungen und Vorurteilen beruhen. Dies zeigt sich in der polarisierten Aufspaltung von Opernliebhabern und Operngegnern.⁶

Kein Zweifel: Oper und Musiktheater liegt einem normalen Kind heutzutage [1983; AB] fern. Kein Wunder, denn auch den meisten Erwachsenen geht es nicht anders. Ja sogar vielen Musikern sagt diese Kunstform, die einmal zu den beliebtesten und verbreitetsten gehörte, wenig. Dies führt manchmal bis zu einer militanten Ablehnung!⁷

Offenbar fällt es vielen Lehrern und Schülern⁸ schwer, die szenischen und dramaturgischen Konventionen der Institution Oper zu akzeptieren, da diese häufig nicht logisch zu begründen sind. Bereits Bertolt Brecht konstatiert fehlenden Realitätsbezug: „Ein sterbender Mann ist real. Wenn er zugleich singt, ist die Sphäre der Unvernunft erreicht.“⁹ Außerdem kann Vorbehalten gegenüber dem Belcanto-Ideal nur langsam entgegengewirkt werden; selbst durch erweiterte Ansätze zur Erstbegegnung werden Vorurteile kaum überwunden.¹⁰ Dies wird auch die Untersuchung des offenen Fragebogens deutlich machen können. In dem Moment, in dem die Musik vorgeführt wird, wird die Problematik zu thematisieren sein.

Eine ebenso weit verbreitete Behauptung ist, dass Oper wesentlich mehr Vorbereitungszeit benötige und durch die alltäglichen und für das Fach Musik spezifischen Unterrichtsbedingungen¹¹ nur selten durchführbar sei. Innerhalb der Fragebogen-Untersuchung sind daher vor allem die bevorzugten Arbeits- und Sozialformen bei der Behandlung von Opern zu beachten, die einen entweder kognitiven oder aber einen

⁶ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 12.

⁷ Schmidt-Köngernheim: „Musiktheater I“. In: *Musik in der Schule*. Stuttgart, 1983. S. 1.1.

⁸ Im Folgenden wird bei Personenbezeichnungen nur die maskuline Form im Sinne einer Generalisierung benutzt.

⁹ Brecht: „Anmerkungen zur Oper ‚Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny‘“. In: ders.: *Gesammelte Werke in 20 Bänden. Band 17*. Frankfurt am Main, 1967. S. 1004-1016. Hier S. 1007. - Brecht konstatiert ebenso, *Die Dreigroschenoper* sei „ein Versuch der völligen Verblödung der Oper entgegenzuwirken.“ In: Ebd. S. 990.

¹⁰ Vgl. z.B. Ansatz „Oper als Institution des heutigen Musiklebens“. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981.

¹¹ Gemeint sind hier in erster Linie Stundenkürzungen, Lehrkraftmangel, problematische Motivationslage, heterogene Vorkenntnisse der Lernenden, unzureichende materielle und räumliche Ausstattung der Schulen, Stellenwert des Faches Musik im Denken der Eltern, Schüler und des Kollegiums sowie heterogene Erfahrungen der Lehrenden mit dem Unterrichtsgegenstand seit ihrer Lehrerausbildung. Weitere mögliche Gründe für oder gegen die unterrichtliche Behandlung von Opern werden durch den offenen Fragebogen eruiert. Vgl. Kapitel 4, S. 81ff.

emotionalen Zugang zur Musik intendieren. Des Weiteren wird im Fragebogen analysiert, in welchen Jahrgangsstufen welche Opern mit welcher Begründung bevorzugt behandelt werden. Meine Erwartung zielt in die Richtung, dass es bestimmte Opern gibt, die in allen Schultypen favorisiert werden (z.B. Wolfgang Amadeus Mozarts *Die Zauberflöte* und Carl Orffs *Die Kluge* in der Orientierungsstufe; Carl Maria von Webers *Der Freischütz* in der Mittelstufe; Richard Wagners *Der fliegende Holländer* in der Oberstufe). Für den Fall der Ausgrenzung von Opern aus dem Kanon der Unterrichtsgegenstände ist hingegen zu untersuchen, mit welcher Begründung die Oper keine Beachtung findet.

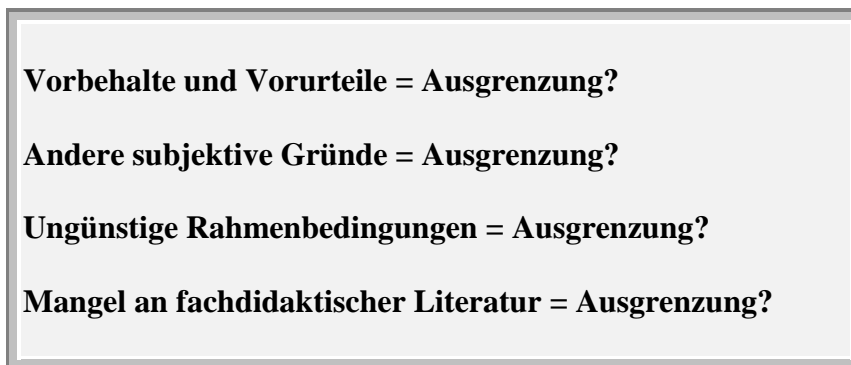


Abb. 2: Leitfragen (2) zur Fragebogen-Untersuchung

Um die Situation der fachdidaktischen Literatur für die Oper richtig einschätzen zu können, werden in Kapitel 5 die im Fragebogen meistgenannten Musik-Schulbücher vor dem Hintergrund analysiert, ob diese Lehrwerke hinsichtlich der Methodik angemessene Hilfen bei der Umsetzung der Multidimensionalität der Oper darstellen.

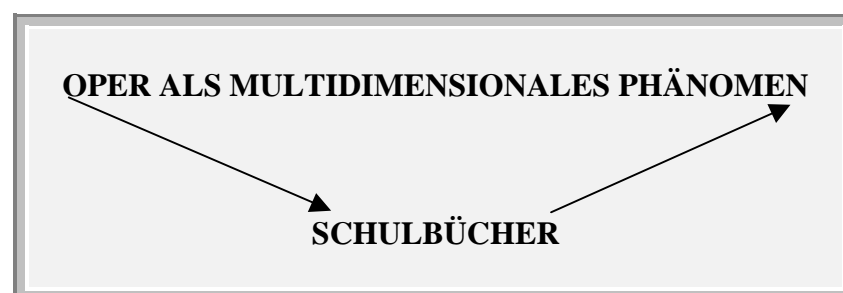


Abb. 3: Leitfrage zur Schulbuch-Analyse

Es wird geprüft, in welcher Form in den einzelnen Lehrwerken nach Erstbegegnung mit dem Phänomen Oper und weiterführendem Unterricht unterschieden wird. Die erstrebten Ziele in den einzelnen Jahrgangsstufen werden zusammenfassend dargelegt.

In *Kapitel 6* werden fachdidaktische Zeitschriften¹² daraufhin analysiert, welche aktuellen operndidaktischen Konzepte in den letzten 10 Jahren (1990 bis 1999) umgesetzt werden. Dabei ist erneut darauf zu achten, welche Werke für welche Jahrgangsstufe empfohlen werden und wie ein kognitiver oder ein emotionaler Zugang zur Oper erreicht werden kann. Die spielerisch-kreativen Umsetzungen sind hier ebenso bedacht, wie einige Artikel zum Großbereich Musiktheater (inkl. Operette und Musical).

Die in den ersten Kapiteln erarbeiteten Daten werden in *Kapitel 7* zusammengeführt, um systematisiert zeigen zu können, welchen Stellenwert welche didaktischen Konzepte bei der theoretischen und praktischen Umsetzung haben. Für die Unterrichtspraxis ist die bereits durch die Auswertung des Fragebogens aufgezeigt worden. Die Ergebnisse sind nun mit der Analyse der *Richtlinien und Lehrpläne* sowie der gängigen Schulbücher und fachdidaktischen Zeitschriften unter dem Aspekt zu konfrontieren, ob angemessene Hilfen bei der Umsetzung gegeben werden.

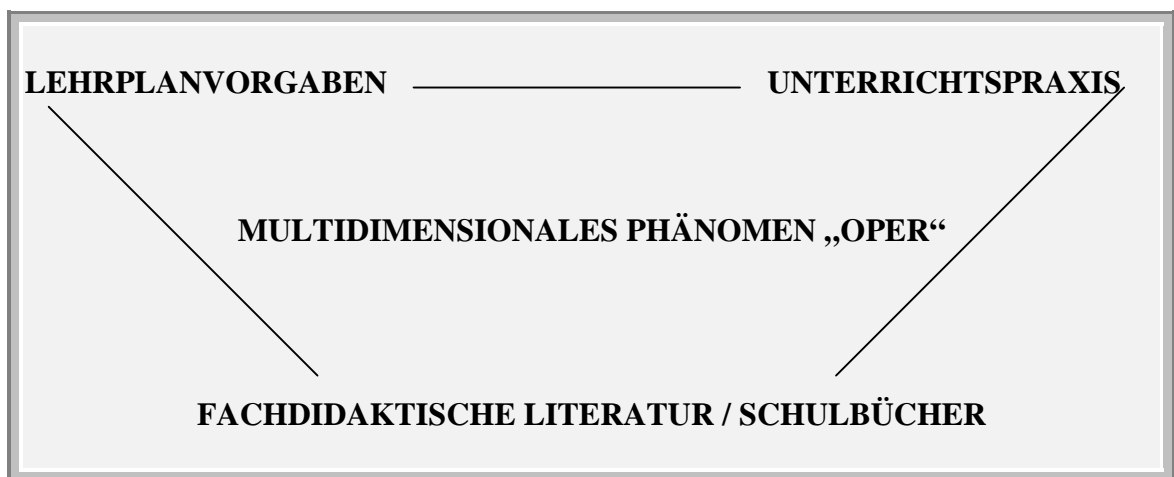


Abb. 4: Leitfrage zur Gesamtuntersuchung

Eine der zu überprüfenden Grundannahmen ist, dass der Kanon der erarbeiteten Opern recht einseitig ist. Bestimmt durch Spielpläne, Schulbücher, subjektive Vorlieben und vor allem durch das vorhandene aufbereitete didaktische Material werden bestimmte Werke besonders häufig im Musikunterricht behandelt. Die in den *Kapiteln 3 bis 6* erarbeiteten „Hitlisten“ werden dies für die einzelnen Untersuchungsobjekte belegen können.

¹² Die folgenden Periodika sind untersucht worden: *Musik und Unterricht* (MuU), *Musik und Bildung* (MuB) sowie *Musik in der Schule* (MiS).

Es wird im Folgenden zu zeigen sein, dass eine solche Einengung auf vergleichsweise wenige Werke nicht sinnvoll ist.¹³ Die Zusammenführung des bestehenden Materials zur Oper wird in *Kapitel 8* um neue Lösungen erweitert, um die weiteren Möglichkeiten im Umgang mit dem multidimensionalen Phänomen aufzuzeigen. Dazu ist zunächst wichtig, den Kanon der Werkempfehlungen zu erweitern. Auf der Basis bestimmter operndidaktischer Konzepte wird evaluiert, welche Opernstoffe sich beispielsweise vor dem Hintergrund der didaktischen Interpretation (Ehrenforth, Richter)¹⁴ und der interdisziplinären Einbettung eignen.

Die Termini *interdisziplinär* und *fachübergreifend* werden im Verlauf der vorliegenden Arbeit weitestgehend synonym eingesetzt. Ziel dieses Ansatzes ist es, Fachlehrern die Möglichkeit zu eröffnen, z.B. in ihren eigenen Fachkombinationen übergreifend zu arbeiten, den „Blick über den Tellerrand“ zu wagen.

Fächerverbindend meint demgegenüber vor allem die Kooperation mit anderen Lehrenden, die zeitgleich innerhalb eines Projektes oder einer bestimmten Phase das gewählte Thema in der gleichen Klasse bzw. dem gleichen Kurs aus der Warte ihres Faches heraus behandeln.¹⁵ Durch die fächerverbindende Arbeit können Opern z.B. vor dem Hintergrund der didaktischen Interpretation u.a. mit Aspekten aus dem Geschichts-, Deutsch-, Philosophie-, Religions- und/ oder Kunstunterricht betrachtet werden. Das intertextuale Moment tritt dabei ebenso deutlich in den Vordergrund wie die individuelle Werk- und Rezeptionsgeschichte inkl. diverser Inszenierungsmöglichkeiten, die dann mit der Methode der szenischen Interpretation erarbeitet werden könnten.¹⁶

Es ist nicht einzusehen, dass Oper nur dort im Stoffplan einzusetzen ist, wo ein Opernhaus in der Nähe ist, denn die interdisziplinären Bezüge ermöglichen einen besonders kreativen und handlungsorientierten Unterricht. Um es mit Heinz Meyer zu sagen, es geht nicht darum „das Musiktheater zum neuen ‚Unterrichtsgegenstand Nr. 1‘

¹³ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 14-18. - Vgl. Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung, *Kapitel 4*, S. 81ff. - Es kann hier nicht die Aufgabe sein, die über 400 Jahre andauernde Geschichte der Oper (bzw. des Musiktheaters) darzulegen, um den breiten Werkkanon zu beweisen. Es gibt hervorragende Darstellungen, die dieses bereits leisten. Vgl. z.B. Abert: *Geschichte der Oper*. Kassel, Stuttgart, 1994. - Bie: *Die Oper*. Berlin, 1923. - Daube: *Oper und Musikdrama. Die Geschichte der Oper von der Renaissanceoper bis zu Richard Wagner. Heft 1 und 2*. Dortmund, 1951. - Parker (Hrsg.): *Illustrierte Geschichte der Oper*. Stuttgart, Weimar, 1998. - Walter: „*Die Oper ist ein Irrenhaus*“. *Sozialgeschichte der Oper im 19. Jahrhundert*. Stuttgart, Weimar, 1997.

¹⁴ Ehrenforth: *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Frankfurt am Main, 1971. - Richter: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*. Frankfurt am Main, 1976.

¹⁵ Die Terminologie „interdisziplinär“, „fachübergreifend“ und „fächerverbindend“ ist in der fachdidaktischen Literatur nicht immer einheitlich eingesetzt. Jedoch ist die oben genannte Unterscheidung eine häufig benutzte. Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/ Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. 33.

¹⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen in *Kapitel 2.6*, S. 24ff.

hochzuloben.“¹⁷ Vielmehr gibt es keinen Anlass, auf diesen Themenbereich zu verzichten. Auf Grund vieler bereits aufgeführter Argumente *gegen* die Behandlung von Opern könnte man annehmen, es handele sich um einen zu Recht gescholtenen Aufgabenbereich des Musikunterrichts. „Und doch geht [...] ein ganz wichtiger, menschlich ungemein beglückender Kulturbereich verloren, wenn es der Schule nicht gelingt, die verschlossenen Türen zum musikalischen Theater zu öffnen.“¹⁸

So erscheint eine Rechtfertigung erforderlich, warum Opern *überhaupt* im Musikunterricht behandelt werden sollten: Zum einen handelt es sich um eine „sachlich-fachliche Vermittlung von kulturell erprobten und ‚gesicherten‘ Inhalten bzw. Werten – etwas pauschal als Musik- bzw. Kunstgeschichte verstanden“; zum anderen muss sich Musikunterricht stets auch kritisch „mit der [...] musikalischen bzw. – umfassender – akustischen Umwelt“ auseinander setzen.¹⁹

An diesen Grenzwerten [...] läßt sich verdeutlichen, daß die Oper in jedem Fall ihren festen Platz im Musikunterricht haben müßte, gleichgültig von welcher (Extrem-)Position der Lehrende auch ausgehen mag. Die traditionelle analytisch-interpretierende Methode, Opern als Kunstwerke zu betrachten, findet ihren Platz im Rahmen einer umfassenden, sich über viele Schuljahre hin erstreckenden Musikgeschichte und erschöpft sich im wesentlichen in einer werkbezogenen Gattungsanalyse; ihr oberstes Ziel ist die Vermittlung von vorwiegend theoretisch-handwerklichem Wissen [...]. Es ist nur zu bekannt, daß Schülern auf diesem Weg der Zugang zur Oper eher verbaut als geegnet worden ist. [...] Die zweite [...] Position – kritische Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen akustischen Umwelt – soll den Schüler befähigen, sich nach Verlassen der Schule im vielfältigen und verwirrenden Musikangebot unserer Zeit zurechtzufinden.²⁰

Die Oper ist meines Erachtens in jedem Fall den relevanten Bildungsinhalten des Faches Musik zugehörig und den Heranwachsenden zugänglich zu machen, so dass der professionellen Lehrperson variable Wege aufgezeigt werden müssen, wie trotz etwaiger Ablehnung der Oper auf Seiten der Schüler eine unterrichtliche Durchführung möglich werden kann. Da Oper unbestreitbar einen wichtigen Teil des öffentlichen Kulturlebens umfasst, sollte die Erziehung zur kritischen Teilhabe an diesem Kulturleben unbedingt Aufgabe des Musikunterrichts sein,²¹ und als ganzheitlich-atmosphärisches

¹⁷ Meyer: „Oper als Unterrichtsgegenstand in der Hauptschule“. In: Ehrenforth (Hrsg.): *Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Kongressbericht der 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982*. Mainz, 1983. S. 39. - Vgl. Werner-Jensen: „Musiktheater II“. In: *Musik in der Schule*. Stuttgart, 1983. S. 1.1. Sowohl der eigene Blick „über den Tellerrand“ als auch die Zusammenarbeit mit Kollegen anderer Fachrichtungen werden empfohlen. - Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. 33-36. - Vgl. Kosuch, der für die Arbeit mit szenischer Interpretation eine „Verteilung der Spieleinheiten auf die Fächer Musik, Deutsch und Kunst im fächerverbindenden Unterricht“ erarbeitet. (Kosuch: *Sergej Prokofjew*, 1997. S. 9.)

¹⁸ Schmidt-Köngernheim, 1983. S. 1.1.

¹⁹ Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 9.

²⁰ Ebd. S. 9-10.

²¹ Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. XVI und S. 6 - Sowohl die *Richtlinien* als auch der *Lehrplan* nennen die kulturelle Teilhabe als wichtige Aufgabe des sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeldes im Allgemeinen und des Musikunterrichts im Besonderen. - Vgl. Ausführungen diverser Autoren in musikdidaktischen Schriften. Kapitel 2.1. S. 10ff.

Phänomen auch bzw. gerade in der S II gewürdigt werden.²² Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen hat die Chance und zugleich die Aufgabe, Heranwachsenden wesentliche Hilfen in Form von Identifikations- und Aktionsmöglichkeiten bei ihrem Selbstfindungsprozess anzubieten und zu mündigen, selbstbestimmten und sachkundigen Teilnehmern am vielschichtigen kulturellen Leben zu befähigen:²³

Musikunterricht dient nicht der unbefragten Tradierung oder gar normativen Durchsetzung der historischen oder gegenwärtigen Musik bestimmter Sozialschichten oder deren ästhetischem Wertesystem. Vielmehr soll er kompetente Teilhabe an Musikkultur dadurch ermöglichen, daß jede Art von Musik in ihrem historischen, geographischen, gesellschaftlichen und individuellen Bezug dargestellt wird.²⁴

Als wichtige Aufgaben des Musikunterrichts sind die erfolgreiche Ausbildung einer kommunikativen Kompetenz im musikalischen Kulturbereich sowie die Förderung der Identitätsentwicklung der Jugendlichen zu nennen, die über die Grenzen des Schullebens hinaus gesellschaftliche Relevanz besitzen.²⁵ Aus diesem Grund ist sinnvoller Musikunterricht, auch über das Ausbildungsziel bzw. den Erwerb von Fachwissen hinaus, für die Förderung selbstbestimmter, kompetenter Individuen von Bedeutung:

Neben der Aufarbeitung des musikalischen Alltags der Schüler sind neue und auf erweiterte Umgangsmöglichkeiten mit Musik zielende Erfahrungen anzustreben. Das intendierte Lernen durch Musikunterricht sollte auch von den Schülern als sinnvoll empfunden und, soweit dies ihre Vorerfahrungen ermöglichen, von ihnen mit geplant werden.²⁶

Das große Gebiet der Oper zeigt sich diesen Anforderungen gewachsen und ist daher sowohl von wissenschaftspropädeutischer als auch von lebensweltlicher Bedeutung für die Lernenden. In der S II erfüllt der Wissensbereich „Oper“ die vielfältigen und gesellschaftlich relevanten, pädagogischen und kulturellen Aufgaben des Musikunterrichts besonders effizient. Zudem haben bisherige Studien sich in erster Linie mit der Erstbegegnung und der Überwindung der Abneigung gegenüber dem Belcanto beschäftigt.²⁷

²² Werner-Jensen führt dazu aus: „Die Schüler sollen begreifen, daß diese Institution insofern gesellschaftlich (auch für sie selber) bedeutungsvoll ist, als sie die Möglichkeit haben und also auch ausnützen sollten, das Theater in Anspruch zu nehmen [...], zugleich aber auch als zukünftige Steuerzahler diese Institution ungefragt mitfinanzieren, schließlich auch in den verschiedenen Berufen [...] Mitglied eines Theaters werden könnten (Gesichtspunkt der Berufsberatung).“ Vgl. Werner-Jensen: „Musiktheater II“, 1983. S. 2.1.

²³ z.B. Theaterbesuche, Konzertbesuche etc.

²⁴ Kleinen, Klüppelholz, Lugert: *Neue Musik/Neues Musiktheater*. Düsseldorf, 1985. S. 7-8.

²⁵ Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. XIV und S. 31. - *Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1993. S. 31-32. - *Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik (Lernbereich Kunst/Musik/Textilgestaltung)*. Frechen, 1989. S. 7. - *Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. 7. - *Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Köln, 1999. S. 17. - Klafki, Lingelbach, Nicklas (Hrsg.): *Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen*. Frankfurt am Main, 1972. S. 10.

²⁶ Kleinen, Klüppelholz, Lugert, 1985. S. 8.

²⁷ Vgl. Konold: „Musiktheater und Schule – zu einem musikdramaturgisch-theaterpädagogischen Konzept“. In: MuB 11 (1979) 6. S. 393-395. - Klußmann: „Oper im Unterricht. Ein Versuch zum Verständnis des singenden Menschen“. In: MuB 14 (1982) 9. S. 546-553. - Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981.

Dennoch kann die vorliegende Arbeit nicht das Ziel verfolgen, eine neue Operndidaktik zu evaluieren. Vielmehr wird das bestehende musikdidaktische Material zusammengetragen und kritisch auf die dort zu Grunde liegenden Konzepte bewertet.²⁸

In der Multidimensionalität der zu untersuchenden Aspekte zeigt sich zugleich eine enorme Spannweite von Opern im (Musik-) Unterricht und die große Vielfalt möglicher Themen besonders im interdisziplinären Unterricht der S II. Daher wird die ausdrückliche Forderung nach der exemplarischen, verbindlichen Behandlung von Opern im Musikunterricht der weiterführenden Schulen zu diskutieren sein. Diese Überlegung gilt als „roter Faden“ der vorliegenden Arbeit, die den Stellenwert der Oper im Spannungsfeld von Theorie und Praxis darzulegen versucht. Meine Erwartungen zielen in die Richtung, dass Oper zu den Randgebieten im Musikunterricht und in den weiteren Untersuchungsobjekten (Kapitel 2 bis 6) zählt und eher ausgegrenzt wird, als dass sie angemessen vorgestellt wird. Da Lehrpläne das Genre²⁹ zumeist nur als eines von vielen Beispielen nennt, wird ein Ergebnis der vorliegenden Arbeit sein, inwieweit Oper auf Grund ihrer Vielseitigkeit zu den verbindlichen Bildungsinhalten des Faches Musik gehören muss.

Die Ergebnisse können bei der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung herangezogen werden, um angehende und praktizierende Pädagogen bei der Bewältigung dieses vielschichtigen Phänomens praxisgerecht zu unterstützen und um den Unterrichtsalltag im Fach Musik für Lehrende und Lernende zu verbessern. Damit soll eine Grundlage für eine fundierte Unterrichtsevaluation geschaffen werden, die nicht zuletzt die Diskussion von Veränderungen in den Bereichen Musiklehrerausbildung und Curriculumentwicklung ermöglichen soll.

²⁸ Vgl. hierzu auch Krakauer: „Klangszene als Rezeptionspraxis. Anmerkungen und Modelle zur Musiktheater-Interpretation“. In: Roscher, 1989, S. 103.

²⁹ Auf Grund der in der Sekundärliteratur uneinheitlichen Handhabung in den Definitionen und in der Terminologie von „Thema“ und „Unterrichtsgegenstand“ wird in einigen Fällen das Problem mit dem Terminus „Genre“ umgangen. - Vgl. Hodek, Heister, Schutte, 1981, S. 6. Die Autorengruppe spricht im Zusammenhang mit „Unterrichtsgegenständen“ ebenfalls von dem „Genre der Oper“. - Vgl. Kapitel 4.1., S. 85.

2 Die operndidaktischen Positionen

Die Oper umfasst aufgrund ihrer Multidimensionalität für diverse, noch darzustellende Unterrichts-, Lehr- und Lernziele ein Gewinn bringendes Themengebiet. Zwar sind Fragen der Rezeption von Musik stets Bestandteil der aktuellen didaktischen Diskussionen, jedoch ist häufig Oper/Musiktheater ausgeklammert oder nur am Rande erwähnt.

Der Blick in allgemeine didaktische Schriften zum Musikunterricht („Musikdidaktiken“) scheint den Eindruck zu bestätigen, daß das Thema Musiktheater bzw. Oper nach wie vor ein Problemfeld darstellt, das man besser umgeht. In den meisten einschlägigen Veröffentlichungen verrät bereits ein Blick in die durchweg umfangreichen Sachwortregister diese Lücke.¹

Im Folgenden ist nicht die ‚vollständige‘ musikdidaktische Literatur analysiert worden. Vielmehr geht es um exemplarische Untersuchungen bekannter Autoren, deren Schriften im Laufe der Zeit die musikpädagogische und musikdidaktische Literatur nachhaltig beeinflusst haben. Gerade ihre positive wie negative Einschätzung von Oper im Musikunterricht hat sicherlich Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis.

2.1 Überblick: Didaktische Literatur und Oper

Beginnend mit Michael Alts *Didaktik der Musik* wird der Brückenschlag zu aktuellen Musikdidaktiken versucht, um die Darstellung von Oper und Musiktheater in den gängigen didaktischen Schriften auch zeitlich einordnen zu können.

Michael Alt nennt in seiner *Didaktik der Musik* (1968) das Begreifen von musikästhetischen Positionen und ihrer Einwirkungen u.a. auf die Musik- und Kulturpolitik als ein wichtiges Ziel des Musikunterrichts in der Oberstufe.² Diesem Bereich ist die Oper zugehörig, zu der für Alt der Weg über das Spiellied führt.³ Er bezeichnet die Oper als für die Schüler faszinierende „Kunstsynthese von Musik, Dichtung und Schauspiel“, die sich auf Grund dieser Synthese den Schülern „besonders leicht erschließt“⁴ und empfiehlt einige Werke, z.B. Glucks *Iphigenie*, Mozarts *Entführung aus dem Serail* und *Zauberflöte* sowie Beethovens *Fidelio* wegen der in ihnen enthaltenen Idee der Humanität.⁵ Bereits für die unteren Schulstufen fordert Alt

eine Art musikalischer ‚Umweltlehre‘ [...], welche die Stellung der Musik im öffentlichen Leben und im Bereich der Massenmedien durchleuchtet. Konzert, Oper, Ballett, Kirchenmusik, Volksmusik, Jugendmusik, Unterhaltungsmusik, deren Vorkommen im Alltag und bei den technischen Mittlern müssen zum Bewußtsein gebracht [...] werden.⁶

¹ Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 157.

² Vgl. Alt: *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf, 1968. S. 67.

³ Vgl. Ebd. S. 97-99.

⁴ Vgl. Ebd. S. 97.

⁵ Vgl. Ebd. S. 169.

⁶ Vgl. Ebd. S. 243.

Theodor W. Adorno zeigt in seinem Beitrag „Zur Musikpädagogik“ aus dem Jahr 1969 einige bedeutende Überlegungen zum Musikunterricht auf, verzichtet aber auf Ausführungen zur Oper und zum Musiktheater.⁷ Dennoch ist der Autor der Ansicht, dass die Ausbildung der Stimme helfen kann, die Schüler zur Vokalmusik zu führen.⁸ Jegliche Werkauswahl müsse auf die „Fülle vermitteltler sowohl wie kontrastierender Gestalten, reiche Dynamik, Differenziertheit der Charaktere und des Klanges“ zurückzuführen sein.⁹ Obwohl Adorno dies nicht erläutert, könnte beispielsweise die Musiksprache in Mozarts Opern als herausragendes Exempel für die genannten Bedingungen der Werkauswahl gelten.

Helmut Segler stellt in *Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule* (1972) Aufsätze zu den Grundlagen und Wertvorstellungen von Musikunterricht zusammen, anhand derer der Musikunterricht an der Gesamtschule diskutiert und gerechtfertigt werden soll.¹⁰ Diverse Unterrichtsbeispiele verdeutlichen dieses Anliegen. Für den Bereich „Musik und Theater“ ist vorgesehen, einen Kurs der S II auf den Opernbesuch von Beethovens *Fidelio* vorzubereiten, ohne dass das gesamte Werk zuvor erarbeitet wird.¹¹ Die Introduction in die Musikkultur und die kritische Teilhabe an ihr gehören für Segler zu den wichtigen Aufgaben einer Unterrichtsreihe über das Musiktheater. Wirkungsweisen und inszenatorische Probleme müssen durchsichtig werden und eine angemessene Reflexion möglich werden lassen.¹² Dabei sind auch szenische Aspekte sowie das Problemfeld „Musik und Sprache“ zu diskutieren.

Wulf Dieter Lugert nennt im *Grundriß einer neuen Musikdidaktik* (1975) das Volkslied, die Klassik, die Moderne, Jazz, moderne Unterhaltungsmusik, Musik und Funktion (z.B. im Kaufhaus) und „andere musikalische Bereiche“ als Inhalte des Musikunterrichts.¹³ Diese „anderen Bereiche“ beinhalten für ihn auch das Musiktheater, das er als „gesellschaftlich wenig relevant“ bezeichnet:

Formen wie Oper, Ballett, Kirchenmusik, Jazz, Musik anderer Kulturen usw. sind zwar gesellschaftlich wenig relevant, es ist jedoch notwendig, daß der Schüler auch über sie informiert wird [...]. Allgemein gilt, daß das Angebot des Musikunterrichts möglichst alle Erscheinungen des Musiklebens umfassen sollte und nicht bereits ein Exzerpt dessen, was der Musikpädagoge für wichtig erachtet.¹⁴

Heinz Antholz bezeichnet in seiner Schrift *Unterricht in Musik* (1976) die Erziehung zum sinnerfassenden Hören von Musik, das sowohl die rationale als auch die

⁷ Adorno: „Zur Musikpädagogik“. In: ders.: *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen, 1969. S. 102-119.

⁸ Vgl. Ebd. S. 115-116.

⁹ Vgl. Ebd. S. 117.

¹⁰ Vgl. Segler (Hrsg.): *Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule*. Weinheim, 1972. S. 9.

¹¹ Vgl. Heise: „Musik und Theater – ein Opernbesuch“. In: Segler, 1972. S. 215-239.

¹² Vgl. Ebd. S. 231-233.

¹³ Vgl. Lugert: *Grundriß einer neuen Musikdidaktik mit Unterrichtsbeispielen*. Stuttgart, 1975.

¹⁴ Vgl. Ebd. S. 96.

emotionale Komponente der Musik enthält, als eine wichtige Aufgabe des Musikunterrichts.¹⁵ Diese Veröffentlichung befasst sich in erster Linie mit dem Unterricht an Grund- und Hauptschulen, in dem die Einführung in die „objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur“ das oberste Ziel aller pädagogischer Bestrebungen sei.¹⁶ Für die Oper bedeutet dies, dass nicht Rezeption und Interpretation eines Werkes im Vordergrund stehen. Vielmehr geht es dem Autor

um den (vielleicht ersten) Besuch eines Opernhauses, möglichst auch um seine „Besichtigung“, und sei es nur an Hand von Bildmaterial und Beschreibung räumlicher, technischer und organisatorischer Details. Der junge Besucher soll nicht nur *auf* die Musik hören und auf die Bühne schauen, sondern quasi auch *hinter* die Musik und ihre Szene.¹⁷

Antholz erstellt für die Hauptschule einen Beispielplan der zu unterrichtenden Werke, zu dem Orffs *Die Kluge*, Wagners *Der fliegende Holländer*, Lortzings *Zar und Zimmermann*, Beethovens *Fidelio*, Zimmermanns *Die Soldaten* und Loewes *My Fair Lady* gehören.¹⁸ Unter dem Aspekt „Musik und Bildung“ ist der Besuch von Veranstaltungen (Konzert und Oper) empfohlen.¹⁹ Das Autorenteam Füller, Hammaleser, Schilling und Strobel evaluiert im Jahr 1978 musikpädagogische Modelle, die den „Musikunterricht als offenes Handlungsfeld für Lehrer und Schüler [...] strukturieren“ sollen.²⁰ Anhand von drei ausgewählten Praxisbeispielen decken sie „einen breiten Bereich dessen ab, was sich dem Musiklehrer heute an alltäglichen Planungsaufgaben im Unterricht stellt.“²¹ Dazu gehören zwar die Bereiche Lied und Singen sowie Werkanalyse, jedoch bleibt das Musiktheater in der Beispielgebung außen vor. Es gibt keine Werkempfehlungen oder ausgearbeitete Ansätze für die Oper.

Heinz Meyer entwirft in *Musik als Lehrfach* (1978) Unterrichtsreihen für eine Jahrgangsstufe 5 einer (fiktiven) Haupt- oder Realschule über „Musik, die im öffentlichen Musikleben eine gewichtige Rolle spielt.“²² Während dieser Reihe sollen die Schüler „Musik kennenlernen, zu der sie entweder ein indifferentes oder ein von Vorurteilen geprägtes aversives Verhältnis haben [...]“.²³ Zu diesem Bereich zählt Meyer u.a. Webers *Der Freischütz*, Loewes *My Fair Lady*, Mozarts *Die Zauberflöte* und Strauß' *Der*

¹⁵ Vgl. Antholz: *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriss seiner Didaktik*. Düsseldorf, 1976. S. 89 und S. 110.

¹⁶ Vgl. Ebd. S. 118.

¹⁷ Ebd. S. 192.

¹⁸ Vgl. Ebd. S. 181.

¹⁹ Vgl. Ebd. S. 193. - Für den Musikunterricht in der Grundschule ist Oper/Musiktheater nicht vorgesehen, und andere Schulformen der Sn I und/oder II werden nicht berücksichtigt.

²⁰ Füller, Hammaleser, Schilling, Strobel: *Modellorientierter Musikunterricht. Didaktische Konzepte und praktische Beispiele für eine offene Unterrichtsplanung*. München, 1978. S. 9.

²¹ Ebd.

²² Meyer: *Musik als Lehrfach. Anregungen, Erfahrungen, Arbeitshilfen*. Wiesbaden, 1978. S. 9.

²³ Ebd. S. 6.

Zigeunerbaron. Als Zugangsweisen wählt er neben dem Hören der Musikbeispiele und der Formanalyse auch den Blick hinter die Kulissen und das Spielen ausgewählter Szenen.²⁴

Wolfgang Schmidt-Brunner evaluiert in *Werkinterpretation im Musikunterricht* (1979) einen Katalog, der „dem Schulmusiker die Orientierung in der Fülle der musikpädagogischen Unterrichtsliteratur erleichtern“ soll und so zur Unterrichtsvorbereitung dienen kann.²⁵ Es handelt sich dabei nicht um einen eigenen musikdidaktischen Ansatz, den er vertritt, sondern um Werkempfehlungen mit der dazugehörigen Sekundärliteratur für die Arbeit des Lehrers. Beides wird in erster Linie aus einer Auswahl der 1979 aktuellen Unterrichtsliteratur filtriert. Als Opernbeispiele sind für die Primar- und Orientierungsstufe Mozarts *Die Zauberflöte* und Webers *Der Freischütz* vorgesehen. Für die S I werden ebenfalls *Der Freischütz* sowie Mozart *Die Entführung aus dem Serail* und Verdis *Aida* empfohlen, während Bergs *Wozzeck*, Mozarts *Die Hochzeit des Figaro*, Zimmermanns *Die Soldaten* sowie *Aida* für die S II vorgestellt sind.²⁶

Walter Gieseler beschäftigt sich in seinen Schriften *Grundriß der Musikdidaktik* (1973) und *Didaktik der Musik* (1982) nicht mit der Oper oder dem Musiktheater und regt auch keine Auseinandersetzung an.²⁷

Das Autorenteam Günther, Ott und Ritzel umgeht in *Musikunterricht 5-11* (1983) die Auseinandersetzung mit der Oper ebenfalls, obwohl Praxisberichte über „Produktion von Hörspielen mit Musik“ sowie über „Menschen, die Musik machen“ eine gewisse Nähe zum Musiktheater evozieren.²⁸

Auch Heinz Lemmermann verzichtet in seinen Überlegungen zum *Musikunterricht* (1984) auf die Darstellung der Oper und des Musiktheaters. Er liefert zwar vielfältige Beispiele für „Gegenstände und ihre Auswahl“,²⁹ umgeht jedoch Oper und Musiktheater vollständig.

Sigrid Abel-Struth verzichtet in ihrem *Grundriß der Musikpädagogik* (1985) ebenfalls komplett auf die Nennung bestimmter Gattungen, führt aber die „Teilhabe an dem öffentlichen Musikleben“³⁰ als ein wichtiges Ziel von Musikunterricht an: „Der Schüler soll durch den schulischen Musikunterricht Kenntnis erhalten von den Angeboten, der Organisation, den Bedingungsfaktoren des öffentlichen Musiklebens, seiner Fülle und

²⁴ Vgl. Ebd. S. 10.

²⁵ Schmidt-Brunner: *Werkinterpretation im Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie von Unterrichtsbeispielen und Analysen. Primarstufe und Sekundarstufe I und II*. Mainz, 1979. S. 7.

²⁶ Vgl. Ebd. S. 31 (Berg), S. 77-79 (Mozart), S. 109 (Verdi), S. 110 (Weber) und S. 115-116 (Zimmermann).

²⁷ Vgl. Gieseler: *Grundriß der Musikdidaktik*. Ratingen, 1973. - ders.: *Didaktik der Musik* Hagen, 1982.

²⁸ Vgl. Günther, Ott, Ritzel: *Musikunterricht 5-11*. Weinheim, Basel, 1983. S. 100 und S. 146.

²⁹ Lemmermann: *Musikunterricht*. Bad Heilbrunn/Obb., 1984. S. 100-107.

³⁰ Vgl. Abel-Struth: *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz, 1985.

seiner Vielfalt.“³¹ In diesen Bereich gehört meiner Ansicht nach auch das Musiktheater, jedoch erhält man von Abel-Struth keine Informationen, welchen Stellenwert einzelne Bereiche des öffentlichen Musiklebens erhalten sollen.

Siegmund Helms und Hellmuth Hopf richten sich mit ihrer *Werkanalyse in Beispielen* (1986) nach den „Empfehlungen der zur Zeit in der Bundesrepublik Deutschland gültigen Richtlinien für den Musikunterricht [...], neuerer Musiklehrbücher sowie musikdidaktischer Literatur [...]“.³² So findet sich hier sowohl eine Analyse von Monteverdis *L'Orfeo* als auch von Wagners Vorspiel zu *Tristan und Isolde*.³³ Jedoch wird gemessen an der wesentlich größeren Anzahl von analysierten Orchesterwerken deutlich, dass die Oper gerade vor dem Hintergrund des oben zitierten Richtlinienbezuges nicht gleichwertig behandelt wird.³⁴

Hermann Kaiser und Eckhard Nolte sparen Oper und Musiktheater in ihrer *Musikdidaktik* (1989) aus.³⁵ Sie nennen zwar sowohl „Musik und Sprache“ als auch „Musik und Bewegung“ als wichtige Teilbereiche des Musikunterrichts, führen jedoch nicht weiter aus, inwieweit Musiktheater für sie dazu gehört.³⁶

Rudolf-Dieter Kraemer gibt mit *Musikpädagogik* (1991) einige Beispiele für Umsetzungen von Oper und Musiktheater heraus.³⁷ So werden Mozarts *Die Zauberflöte* sowie der Mythos des Orpheus in zwei verschiedenen Aufsätzen thematisiert.³⁸ Das Libretto zu Mozarts *Zauberflöte* wird interpretiert, um die psychologischen Aspekte des Werkes in den Vordergrund zu stellen. Für den Orpheus-Mythos wird nachgezeichnet, inwieweit er sich durch die geschichtlichen Entwicklungen verändert. Diese Thematiken sind bereits sehr speziell und somit eher für die Erweiterung des Sachwissens bei der Unterrichtsvorbereitung von Nutzen.

Alfred Litschauer führt in *Grundlagen des Musikunterrichts* (1998) Aspekte der aktuellen Kultur auf, zu denen es gehöre, „gegenüber dem Jugendmythos der Moderne die menschliche Lebensspanne zu thematisieren, z.B. durch Filme, Opern, Künstlerbiographien [...]“.³⁹ Dies ist jedoch der einzige Bezug, den er zur Oper liefert. In seiner

³¹ Ebd. S. 476. - Vgl. Kapitel 1, S. 7ff.

³² Helms, Hopf (Hrsg.): *Werkanalyse in Beispielen*. Regensburg, 1986. S. 7.

³³ Vgl. Leopold: „Claudio Monteverdi: L'Orfeo“. In: Helms, Hopf, 1986. S. 9-22. - Tondorf: „Richard Wagner: Tristan und Isolde, Vorspiel“. In: Helms, Hopf, 1986. S. 168-178.

³⁴ Allerdings gehört Oper/Musiktheater auch nicht in allen Bundesländern zu den verbindlichen Unterrichtsgebieten. Vgl. Kapitel 3, S. 30ff.

³⁵ Kaiser, Nolte: *Musikdidaktik. Sachverhalte – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz u.a., 1989.

³⁶ Ebd. S. 51.

³⁷ Vgl. Kraemer (Hrsg.): *Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung*. Mainz, 1991.

³⁸ Vgl. Klausmeier: „Die Zauberflöte, ein Drama der Adoleszenz“. In: Kraemer, 1991. S. 143-157. - de la Motte-Haber: „Orpheus und Ödipus. Die Antithese von Mythos und Aufklärung“. In: Ebd. S. 199-207.

³⁹ Litschauer: *Grundlagen des Musikunterrichts. Eine Einführung in die Musikdidaktik*. Bern, 1998. S. 85.

Auflistung der „Fülle der aktuellen thematischen Ansatzpunkte“ kommen keine expliziten Werkempfehlungen vor.⁴⁰

Die Durchsicht der Handbücher zur Schulmusik, zur Musikpädagogik und zur Musikdidaktik ergibt ein ähnliches Bild. Im *Neuen Handbuch der Schulmusik* (1975) findet sich kein Artikel, der sich auch nur peripher mit Oper/Musiktheater auseinandersetzt,⁴¹ während das *Neue Lexikon der Musikpädagogik* (1994) die wesentlichen Positionen der Operndidaktik vorstellt: Oper hinter den Kulissen, Oper als soziale Tatsache, menschliche Grundsituationen in der Oper, handlungsorientierter Umgang mit Opern, gattungsübergreifende Vergleiche, Funktionen der Musik und des Singens.⁴² Nun liegen allerdings zwanzig Jahre zwischen diesen beiden Veröffentlichungen. Es fällt auf, dass die Oper generell in den Handbüchern der 70er-Jahre weniger Beachtung findet als in denen der 90ern. Es scheint, als sei das Interesse an der Oper in den 90er-Jahren durch die erweiterten Ansätze zur Unterrichtsgestaltung wieder erwacht. Jedoch ist diese Beobachtung nicht für die Gesamtuntersuchung der didaktischen Schriften gültig: Aussparungen der Oper sind in allen Dekaden (60er bis 90er-Jahre) zu finden.

Die folgende Darstellung der operndidaktischen Konzepte seit den 60er-Jahren dient als Basis für die Reflexion des Fragebogens und der daraus resultierenden weiterführenden Untersuchungen. Zunächst wird die traditionelle Schriftenreihe *Die Oper* vorgestellt, die in den 60er-Jahren die einzige *fachdidaktische* Literatur zum Themengebiet darstellt. Im Zuge didaktischer Tendenzen z.B. zur Handlungsorientierung und zur polyästhetischen Erziehung treten jedoch weitere Aspekte in den Blickpunkt, die eine Behandlung von Werken des Musiktheaters grundsätzlich interessant erscheinen lassen.⁴³ Diese Grundpositionen haben laut Werner Abegg die folgenden Gemeinsamkeiten:

⁴⁰ Vgl. Ebd. S. 119-123. - Litschauer nennt zwischen den Zeilen durchaus Bereiche, die den Theaterbereich tangieren, so z.B. S. 122: „Menschliche Stimme“, „Verbindung mit anderen ästhetischen Bereichen“ und S. 123: „Personen“ des Musiklebens.

⁴¹ Vgl. Valentin (Hrsg.): *Neues Handbuch der Schulmusik*. Regensburg, 1975.

⁴² Vgl. Fuß: „Musiktheater/Oper“. In: Helms, Schneider, Weber: *Neues Lexikon der Musikpädagogik. Sachteil*. Kassel, 1994. S. 193-195. Hier besonders S. 194.

⁴³ Vgl. Fuß, 1994. S. 193. - Es sind sicherlich andere Konzepte in der Fachliteratur benannt, die von dem oben gezeigten Modell abweichen. Dennoch halte ich die gebotene Einteilung für eine sehr sinnvolle und beschränke mich daher auf diese Darstellung. - Nicht innerhalb dieser Betrachtung ist das Konzept der Auseinandersetzung mit der Funktion des Singens und den Möglichkeiten der Sprache in der Oper, welches u.a. durch Klußmann vertreten wird, da dieser Ansatz in der Analyse der fachdidaktischen Zeitschriften untersucht werden wird. Vgl. Klußmann: „Dhrupad, Kavatine und Rocksong. Eine phänomenologische Betrachtung sängerischer Haltungen“. In: MuU 3 (1992) 12. S. 17-23. Vgl. Kapitel 6.2.3. S. 152ff. - Gleiches gilt für das Konzept Meyerrolberslebens, in dem das Sujet Ausgangspunkt der unterrichtlichen Betrachtung ist. Menschliche Grundsituationen und Typisierungen werden analysiert und in lebensweltlichen Bezügen für die Schüler aktualisiert. Vgl. Meyerrolbersleben: „Der Abschied in Mozarts ‚Zauberflöte‘“. In: MuB 23 (1991) 3. S. 40-46. - Vgl. Kapitel 6.3.2. S. 178ff. - Außerdem sind die Positionen „menschliche Grundsituationen“, „Handlungsorientierung“, „gattungsübergreifende Vergleiche“ sowie „Funktionen der Musik und des Singens“ im Ansatz der szenischen Interpretation enthalten, wie auch Abegg ausführt. Vgl. Abegg: „Das Orchester als Opernführer. Unterrichtssequenz zur Einführung des ‚Fidelio‘ im 9./10. Schuljahr“. In: MuU 1 (1990) 3. S. 17-22. - Vgl. Kapitel 6.2.1. S. 144ff.

- sie haben zum Ziel, die Schüler für die dramatische Konfliktsituation der Bühnenfiguren zu sensibilisieren und diese den Schülern als ernstzunehmende Menschen nahezubringen.
- sie stellen die Musik nicht mehr isoliert in den Mittelpunkt der Betrachtung, sondern versuchen, den Schülern die Augen und Ohren für das faszinierende Ineinander von Bühne, Regie und Musik zu öffnen.⁴⁴

Zum einen ist die „kritische Erkundung der Institution ‚Oper‘ und dessen, was sich in dieser Institution abspielt“ von Bedeutung für die Entwicklung der Operndidaktik.⁴⁵ Als einer der wichtigen Vertreter dieses Ansatzes wird im Folgenden Werner-Jensen vorgestellt. Zum anderen wird Oper als „soziale Tatsache“ gezeigt. Dies arbeitet das Autorenteam Heister, Schutte, Hodek durch die Betonung des sozialkritischen Elementes aus.⁴⁶ Des Weiteren kann Oper den Schülern multimedial im Zusammenspiel aller Künste präsentiert werden.⁴⁷ Im polyästhetischen Ansatz Roschers wird dies ebenso deutlich wie in der Untersuchung von Opernplakaten (Schmidt-Brunner). Die szenische Interpretation von Opern, die auf dem erfahrungsbezogenen Unterricht basiert, wird schließlich als zurzeit aktuellster Ansatz dargelegt.

2.2 Oper im Musikunterricht der 60er und 70er Jahre

Seit den 50er Jahren stehen die einzelnen Bände der Schriftenreihe *Die Oper* zur Verfügung, die durch die Zugangsweise der traditionellen Werkanalyse unterschiedlichste Einzeldarstellungen präsentieren.⁴⁸ Vor allem für die Unterrichtsvorbereitung kann die Schriftenreihe auch heute noch von Bedeutung sein und Fachwissen vermitteln, jedoch werden kaum didaktisch-methodische Hilfestellungen geboten.

In den neueren Publikationen zeigen sich dagegen zunehmend die positiven Seiten dieser an sich verdienstvollen Reihe – nämlich ihre profunde und umfassende Sachinformation zu allen Aspekten eines einzelnen Werkes. Sie schränken den didaktischen Teil sehr ein und vermitteln lediglich knappe allgemein gehaltene „methodische Hinweise“ [...]. Auf diese Weise vermögen diese Bände viel eher zur unentbehrlichen Materialausstattung des Musiklehrers zu werden und unterliegen nicht so stark dem didaktischen Alterungsprozeß.⁴⁹

Eine Vielzahl von Werken ist in chronologischer Abfolge der Szenen vorgestellt, interpretiert und analysiert, obwohl den Autoren bewusst ist, dass dieses Verfahren in der Unterrichtspraxis Nachteile für die Motivation mit sich bringen kann. Die Methode

⁴⁴ Abegg. In: MuU 1 (1990) 3. S. 17. - Vgl. Nebhuth, Stroh: „Szenische Interpretation von Opern – wieder eine neue Operndidaktik?“ In: MuB 22 (1990) 1. S. 20.

⁴⁵ Nebhuth, Stroh. In: MuB 22 (1990) 1. S. 20.

⁴⁶ Vgl. Fuß, 1994. S. 194.

⁴⁷ Vgl. Nebhuth, Stroh. In: MuB 22 (1990) 1. S. 20.

⁴⁸ Vgl. Stoverock, Cornelissen (Hrsg.): *Die Oper. Schriftenreihe über musikalische Bühnenwerke*. Berlin, 1959-1970.

⁴⁹ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 157.

kann „langweilig werden, weil sie zuviel Unterrichtszeit in Anspruch nimmt, und der Schüler schon immer im voraus weiß, was ‚drankommt‘ [...].“⁵⁰ Jedoch ist die Alternative, ein Werk „von einer Zentralszene [...] aufzuschließen“, ebenfalls nicht ohne Probleme, denn es bedarf eines größeren Vorwissens auf Seiten der Schüler.⁵¹

An einer konkreten Darstellung soll das methodische Vorgehen der Herausgeber und Autoren dieser Schriftenreihe deutlich werden. So hat z.B. Hanna Walch-Moser in ihrer Besprechung von Lortzings *Zar und Zimmermann* für den Musikunterricht in den Jahrgangstufen 9 oder 10 zunächst die Geschichte der Oper nachgezeichnet und Lortzings Bedeutung für diese Entwicklung erläutert.⁵² Nach der Darstellung biographischer Informationen und der Berichte von Lortzings Zeitgenossen werden der Stoff und die Handlung der Oper zusammengefasst. Lortzings eigene Aussagen über die Komposition, die Rollengestaltungen und Szenenausdeutungen komplettieren diesen ersten, rein informatorisch-sachlich gehaltenen Abschnitt für die Hand des Lehrers, der durch die Analyse und Interpretation der einzelnen Szenen abgeschlossen wird.⁵³

Im Anschluss daran sind drei verschiedene Stundenentwürfe skizziert, die unterschiedlich umfangreich sind und von verschiedenen Zugängen zum Werk ausgehen. Der Entwurf einer Unterrichtsreihe über vier Stunden ist für eine wenig vorgebildete Klasse geeignet, die in der ersten Stunde die Ouvertüre und in jeder weiteren Stunde einen Akt mit einigen exemplarischen Szenen kennen lernt.

Die zweite dargestellte Reihe mit insgesamt sechs Unterrichtsstunden nimmt die einzelnen Personen zum Ansatzpunkt, die im Ablauf des Geschehens in ihrer Entwicklung gezeigt werden, und zielt auf die Vorbereitung eines Opernbesuches ab. Hierbei kann die Spannung auf die chronologische Abfolge und die tatsächliche Szenerie erhalten bleiben, da einzelne Musiknummern nur sukzessive in den Unterricht eingebunden werden.

Der umfangreichste Entwurf geht von acht Stunden aus und ist demzufolge auch der zeitintensivste Plan. Die einzelnen Akte und Szenen werden nahezu vollständig vorgestellt, wobei die Ouvertüre wahlweise an den Beginn oder an das Ende der Unterrichtsreihe gesetzt werden kann.⁵⁴ Das eigene Singen von geeigneten Passagen aus Lortzings Oper ist für dieses dritte Planungskonzept ausdrücklich gefordert.⁵⁵

Der (musikpädagogischen) Zeit entsprechend, aus der die Schriftenreihe *Die Oper*

⁵⁰ Forneberg: *Wozzeck*. Berlin, 21963. (Schriftenreihe „Die Oper“). S. 81.

⁵¹ Ebd.

⁵² Vgl. Walch-Moser: *Zar und Zimmermann von Albert Lortzing*. Berlin, 31961. (Schriftenreihe „Die Oper“). S. 6-9.

⁵³ Vgl. Ebd. S. 6-45.

⁵⁴ Zusammengefasst nach Walch-Moser, 1961. S. 47-49.

⁵⁵ Vgl. Ebd. S. 51-52.

stammt, gilt die Darbietung per Schallplatte als methodische „Krönung“ einer Unterrichtsstunde, in der neben eigenem Musizieren das hörende Analysieren in den Vordergrund gestellt wird: „Dabei werden am Klavier die Szenen und ihre Besonderheiten durchgesprochen, die Motive von den Schülern gesungen, und zum Schluß wird als Krönung der Stunde das Besprochene auf der Schallplatte geboten.“⁵⁶ Jedoch wird darauf verwiesen, dass nicht jede Unterrichtsstunde nach demselben Schema ablaufen darf, um das Interesse und die Motivation der Schüler erhalten zu können.⁵⁷

Als Stoffsammlung und Informationsmaterial für die Hand des Lehrers ist diese Schriftenreihe nach wie vor für die Unterrichtsvorbereitung von Bedeutung, wengleich der werkbetrachtende Ansatz mit der Rezeption über einen Tonträger allein sicherlich nicht mehr als schülergemäß bezeichnet werden kann. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren haben keinen Einfluss auf die Schriftenreihe, deren „neuester“ Band aus dem Jahr 1970 stammt.⁵⁸

2.3 Oper hinter den Kulissen

Als einer der führenden Autoren der Operndidaktik gilt seit den 80er-Jahren Arnold Werner-Jensen, dessen Veröffentlichungen wesentlich zur positiv veränderten Grundhaltung gegenüber der Oper im Musikunterricht beigetragen haben.⁵⁹ Werner-Jensen sieht den umfassenden Sinn einer Unterrichtsreihe zum Musiktheater nicht in der ausschließlichen (analytischen) Werkbetrachtung. Für ihn ist die Oper „zwar das Ziel aller Tätigkeiten“, aber „innerhalb des umfassenden Themas ‚Musiktheater‘ nur ein Teil-Bereich neben zahlreichen anderen gleichberechtigten.“⁶⁰

Diese Vielseitigkeit des Genres bietet für den Autor die Möglichkeit, bei durchdachter Zusammenstellung der motivierenden Details die Schüler ansprechen zu können,⁶¹ denn das oberste „Ziel ist die Begegnung mit dem Gesamtphänomen Musiktheater als einer hochkomplizierten und gesellschaftlich bedeutungsvollen Institution des öffentlichen Kulturlebens.“⁶²

⁵⁶ Ebd. S. 54.

⁵⁷ Vgl. Ebd. S. 54. - Forneberg, 1963. S. 81.

⁵⁸ Einer der letzten veröffentlichten Bände ist: Forneberg: *Boris Godunow*. Berlin, 1970. (Schriftenreihe „Die Oper“).

⁵⁹ Vgl. u.a. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. - ders.: „Musiktheater II“, 1983.

⁶⁰ Werner-Jensen: „Musiktheater II“, 1983. S. 1.1.

⁶¹ Vgl. Ebd.

⁶² Ebd. S. 2.1. - Vgl. auch die Veröffentlichung von Albert, Lagerstein: *Die Oper als soziale Tatsache*. Stuttgart, 1981.

Da Werner-Jensen seinen Ansatz als Vorbereitung auf einen Theaterbesuch konzipiert hat, ist für ihn die Werkauswahl in jedem Fall vom Spielplan abhängig.⁶³

Der Unterschied zwischen „Konserve“ und lebendiger Kunst ist mit keiner noch so wortreichen und fachkundigen Erläuterung zu erklären; er ist nur unmittelbar zu erfahren. [...] jede Opernaufführung hat zwei Komponenten: neben dem (älteren oder neueren) Werk selber eben seine lebendige Umsetzung in Gestalt einer Inszenierung, einer interpretatorischen Neudeutung, die sowohl Bühnengeschehen als auch musikalische Ausführung umfaßt.⁶⁴

Daher fordert er, das jeweilige Werk, die spezifische Oper, aus dem Mittelpunkt des Unterrichts herauszurücken, um vielmehr die gesamte Institution mit allen Belangen vorstellen zu können. Hierzu gehören u.a. die Informationen zur Architektur eines Opernhauses, zu den technischen Bereichen sowie zum Berufsfeld rund um das Musiktheater.⁶⁵ Die Werkauswahl sei unwichtig, da analytische Details der kompositorischen Gestaltung ebenso exemplarisch auch am Oratorium gezeigt werden können.⁶⁶

Werner-Jensen lässt allerdings außer Acht, dass der von ihm gleichfalls geforderte emotionale Zugang zum Gesamtphänomen Oper eben den *gesamten* Bereich der Oper verlangt, also *auch* die analytischen Details.⁶⁷ Diese sind für die jeweilige Thematik eventuell von herausragender Bedeutung, wenn man die einzelnen Ebenen miteinander in Beziehung setzen will (z.B. Aussage der Musik im Vergleich zur Textaussage und/oder im Vergleich zur Handlung). Ebenso wird die im Werk enthaltene Lebens- und Weltanschauung aus den musikalischen Details erarbeitet.

Es muss allerdings bedacht werden, dass Werner-Jensens Ansatz vor allem die Erstbegegnung mit der Oper im Sinn hat. Die Schüler erhalten zunächst den Einblick hinter die Kulissen und in die Funktionsweisen von Musiktheater, wobei auch die einzelnen Berufe am Theater wichtig sind. Der Schritt zur weiterführenden Behandlung (z.B. durch eigene Inszenierungsversuche der Schüler) fehlt in Werner-Jensens Ansatz, obwohl der Autor vorschlägt, die einzelnen Schauplätze zu ermitteln und die szenische Realisierung zu *diskutieren*.⁶⁸

Eine Werkbetrachtung nach dem Ansatz Werner-Jensens findet in insgesamt fünf Schritten statt: (1) der Gang der Handlung wird nachvollzogen, (2) die Personen der Handlung werden bekannt gegeben und die Personenkonstellation erarbeitet, (3) sowohl

⁶³ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 30.

⁶⁴ Ebd. S. 23.

⁶⁵ Vgl. Werner-Jensen: „Musiktheater II“, 1983. S. 7.1.

⁶⁶ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 15-16 und S. 42.

⁶⁷ Vgl. Ebd. S. 18.

⁶⁸ Vgl. Werner-Jensen: „Musiktheater II“, 1983. S. 7.1. - Vgl. auch ebd. S. 2.1. „Die Schüler sollen die vielschichtige Struktur dieser Institution im einzelnen und im Zusammenwirken aller ihrer Teile kennenlernen. Diese vielschichtige Struktur beinhaltet architektonische (Gebäude, Räume), personelle (Berufe), materielle (Finanzen), organisatorische (Zusammenwirken zahlreicher Berufe, Zeitplan), künstlerische Gegebenheiten (Werk, Inszenierung).“ - Vgl. Kapitel 2.1. S. 12.

die Sänger als auch die einzelnen Stimmfächer werden thematisiert, (4) die Orchesterbesetzung und die Funktion bestimmter Instrumentalnummern im Werk werden problematisiert, (5) besondere Effekte wie z.B. Gewitterszenen, *derrière la scène* (etc.) werden herausgegriffen und intensiver besprochen.⁶⁹ Danach erfolgt der Opernbesuch, oder eine der vielfältigen interdisziplinären Thematiken wird erarbeitet:⁷⁰

Wichtig scheint [...] eine grundsätzliche pädagogische Offenheit im Sinne eines fach- und fächerübergreifenden Unterrichtens zu sein und zwar in zweierlei Weise: einmal sozusagen latent, in Form einer ausgeprägten Bereitschaft, über den Tellerrand einzelner Disziplinen hinauszuschauen und sich selber (als Lehrer) umfassend weiterzubilden; zum andern aber auch konkret dadurch, daß überfachliche inhaltliche und organisatorische Kontakte zu Kollegen der Fächer Kunsterziehung (eventuell mit Werken) sowie Deutsch aufgenommen werden.⁷¹

Hierunter versteht Werner-Jensen u.a. eine Skizzierung des Bühnenbildes in der Zusammenarbeit mit dem Fach Kunsterziehung und die Thematisierung der Überschneidungen zum Sprechtheater für die Kooperation mit dem Fach Deutsch, die er zwar anreißt, jedoch nicht weiter ausführt.⁷²

2.4 Oper als soziale Tatsache

Als eine weitere grundlegende operndidaktische Veröffentlichung gilt die Schrift von Hans-Werner Heister, Johannes Hodek und Sabine Schutte.⁷³ Das Autorenteam stellt Opern unter dem Aspekt der „sozialen Tatsachen“ vor und wertet sie als zeit- und sozialhistorische Dokumente.⁷⁴ Entstehungsgeschichte, Ideengeschichte und Rezeptionsgeschichte des jeweiligen Werkes werden mit dem historischen Hintergrund des Operngeschehens und mit den Bedingungen der Aufführung in Beziehung zueinander gesetzt und kritisch durchleuchtet. Der reale historische Hintergrund des Operngeschehens zeigt den Schülern auf, in welcher Form Kunst als Zeitdokument wirken kann.⁷⁵

Die Autoren liefern Interpretationsansätze und Analysedetails zu Ausschnitten aus Mozarts *Die Hochzeit des Figaro*, Weills *Die Dreigroschenoper* und zu Gershwins *Porgy and Bess*, da für alle drei Werke gilt, dass sich deren „Thema und Handlung in

⁶⁹ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 50.

⁷⁰ Vgl. Ebd. S. 131-134.

⁷¹ Vgl. Werner-Jensen: „Musiktheater II“, 1983. S. 1.1.

⁷² Vgl. Ebd. S. 2.1.

⁷³ Vgl. Heister, Hodek, Schutte, 1981.

⁷⁴ Fuß, 1994. S. 194.

⁷⁵ Vgl. Nebhuth, Stroh: *Carmen*. Oldershausen, 1990. S. 14.

einem eher ‚realistischen‘ Verhältnis zur Wirklichkeit“ befinden.⁷⁶ Während in Mozarts *Figaro* die politische Relation von Adel und Bürgertum zur Sprache kommt, wird in der *Dreigroschenoper* die Gesellschaftskritik Brechts deutlich. Auch Gershwins *Porgy and Bess* weist ähnliche gesellschaftskritische Momente auf, durch die gerade die Oper als historisches Zeitdokument erfahren wird.

Methodische Details für die Unterrichtsdurchführung werden nicht ausdrücklich besprochen. Es sind jedoch Leitfragen für den interessierten Leser abgedruckt, die als Verständnisfragen die Erarbeitung der jeweiligen Oper unterstützen können. So ist beispielsweise im Zusammenhang mit Weills *Dreigroschenoper* zusammenzutragen, welche Opern aus dem 20. Jahrhundert dem Leser bekannt sind und welche Assoziationen der ungewöhnliche Titel der Oper weckt⁷⁷ oder welche musikalischen Merkmale für *Die Dreigroschenoper* im Allgemeinen und für einen bestimmten Song im Besonderen bedeutsam sind.⁷⁸ Derartige Arbeitsaufträge finden sich zu allen drei Opern und zu allen dort besprochenen Ausschnitten. Sie dienen u.a. dazu, die multidimensionalen Bezüge aufzudecken: „Es kommt darauf an, exemplarisch und an konkreten Ausschnitten Aspekte herauszuarbeiten, um die spezifische Verbindung zwischen Musik, Literatur und Bühnengeschehen zu verdeutlichen.“⁷⁹

Für den Unterricht sind die Leitfragen und Arbeitsaufträge Gewinn bringend, wenn sie durch handlungsorientierte Ansätze erweitert werden. Vor dem historischen Hintergrund des jeweiligen Werkes und seiner Entstehung kann durch eine lebensweltliche und erfahrungsorientierte Ausrichtung des Unterrichts Bezug genommen werden auf für Schüler aktuelle Themen, wie z.B. eine abschließende Diskussion über „Möglichkeiten und Grenzen der politischen Wirkung von Musik“ im Zusammenhang mit Weills *Dreigroschenoper*.⁸⁰

⁷⁶ Heister, Hodek, Schutte, 1981. S. 6.

⁷⁷ Vgl. Ebd. S. 53.

⁷⁸ Vgl. Ebd. S. 73.

⁷⁹ Ebd. S. 6. - „Ziel ist die Rückbindung der ‚artifizellen‘ Gattungen an die (historische) Wirklichkeit.“ Fuß, 1994. S. 194.

⁸⁰ Heister, Hodek, Schutte, 1981. S. 88.

2.5 Oper als multimediale Erfahrung

Wolfgang Roschers Ansatz der polyästhetischen Umgangsweise in Form von improvisierten Klangszenen ist als Zugangsweise zur Oper sowohl für die S I als auch für die S II bedeutsam.⁸¹ Der multidimensionale Ansatz wird von allen Vertretern dieser Richtung stets betont, um den Schülern Gelegenheit zu ganzheitlichem Lernen zu geben.

Wichtig ist aber immer, sich auf jeden Fall von verschiedenen Seiten dem Thema zu nähern: aktiv-musikantisch, audiovisuell-wahrnehmend, stoffvermittelnd und wissenssichernd und sogar spielerisch-kreativ, um ein weitgehend umfassendes *Erleben* zu ermöglichen.⁸²

Dazu führt Roscher fünf Aspekte der polyästhetischen Erziehung an, die für den Musikunterricht von besonderer Bedeutung sind: (1) Multimediale, (2) interdisziplinäre, (3) traditionsintegrative, (4) interkulturelle sowie (5) sozialkommunikative Aspekte treten in der Bearbeitung von Werken des Musiktheaters in Form von improvisierten Klangszenen zusammen.⁸³

Im Zusammenhang mit Fragen der Vermittlung von Musiktheater und ihrer Begründung braucht das Faktum des Zusammenfalles von Klang, Bild, Sprache und Bewegung in den musiktheatralischen Kunstformen wohl nicht erwähnt werden. Seine Vorteile liegen auf der Hand, sein Dilemma ebenso. Die Frage aber eines direkten Bezuges und Verweises der Schwesternkünste aufeinander, im besonderen Fragen einer ästhetischen Umsetzung von Bildinhalten auf die Ebene musikalischer Verläufe, von Textmetamorphosen zu Klang oder Bild etc. sind seit Jahren zentrale Themen polyästhetischer Erziehung [...].⁸⁴

Die Praxis der Arbeit mit Klangszenen soll als besonderes Moment des Ansatzes der polyästhetischen Erziehung ausführlicher dargestellt werden: Die Zusammensetzung des Terminus „Klangszenen“ gibt bereits Aufschluss über die wesentlichen Aspekte. Die beiden Details „Klang“ und „Szene“ stehen synonym für die beiden Momente „musikalische Phänomene“ und „theatralisches Geschehen“: „Klangszenen“ wollen das Schaubare konkretisieren, das Hörbare entmaterialisieren.“⁸⁵

Roscher empfiehlt für den Musikunterricht den praktischen Umgang mit rhythmischen Vereinfachungen und Aussparungen, um das Instrumentalspiel der Schüler zu fordern und zu fördern.⁸⁶

Die rezeptiven Verfahren der Interpretation und der musikalischen Analyse sind um derartige produktive Erfahrungen zu erweitern, um einen ganzheitlichen Zugang zum

⁸¹ Vgl. Roscher, 1989. Hier finden sich diverse Aufsätze, die sich mit polyästhetischen Ansätzen zum Musiktheater im Unterricht beschäftigen.

⁸² Lachinger: „Klangszenenanalyse als Schulpraxis. Ein Erfahrungsbericht zur Musiktheaterkunde im Unterricht“. In: Roscher, 1989, S. 172.

⁸³ Vgl. Roscher, 1989, S. 177.

⁸⁴ Krakauer, 1989, S. 133.

⁸⁵ Ebd. S. 108.

⁸⁶ Vgl. Roscher: „Klangszenen als Produktionspraxis. Musiktheater-Werkstatt, Konzept-Komposition, Ensemble-Improvisation“. In: ders., 1989, S. 17.

multidimensionalen Phänomen Oper gewährleisten zu können und ein „learning by doing“ zu ermöglichen.

Selbst solistisch oder in einer Klanggruppe eine solche Einleitungsmusik zu realisieren und zu gestalten, einen Klangraum aufzubauen mit instrumentalen und/oder stimmlichen Mitteln, einen dramatischen Gedanken anzudeuten, vorauszugeben, muß solchen rezeptiven Erfahrungen an die Seite gestellt werden.⁸⁷

Die Klangszenenimprovisation soll nicht die musikalische Interpretation ersetzen oder in den Vordergrund der unterrichtlichen Durchführung gestellt werden. Eine derartige produktionsorientierte Zugangsweise zum Musiktheater wird vielmehr die Darstellungsübungen mit der stofflichen und musikalischen Rezeption, mit Analyse und Interpretation verbinden. „So vermag weder Musiktheaterinterpretation die Klangszenenimprovisation, noch diese jene zu ersetzen, sondern integrale Verfahren sind vielfältig zu nutzen [...].“⁸⁸

Die spezielle Aufgabe des Lehrers bestehe nun darin, „die besonderen Bedingungen und Begabungen, Verhältnisse und Vermögen seiner Klassen und Schüler bei Urteil und Auswahl, Transfer und Variantenbildung des Stoffes und seiner musikdramatischen Realisation zu berücksichtigen.“⁸⁹ Durch szenische Darstellung und klangliche Improvisation wird die Wichtigkeit einer Operaufführung auch für den Musikunterricht herausgehoben. Die Multidimensionalität der Gattung umfasst schließlich nicht nur die Musik und die Arbeit hinter den Kulissen, sondern *auch* die szenische Realisation, denn „Musiktheater, welches nie zur Aufführung gelangt, zu machen, ist für alle Beteiligten eine höchst unbefriedigende Sache.“⁹⁰

⁸⁷ Krakauer, 1989. S. 116.

⁸⁸ Roscher, 1989. S. 35.

⁸⁹ Ebd. S. 17.

⁹⁰ Masternak: „Klangszenenimprovisation als Schulpraxis. Gesamtkünstlerisches Gestaltung und psychischer Prozess“. In: Roscher, 1989. S. 81.

2.6 Szenische Interpretation von Oper

Der zurzeit aktuellste Ansatz der Operndidaktik ist die szenische Interpretation von Opern und Werken des Musiktheaters. Dieser Ansatz beruht auf dem von Ingo Scheller ausgearbeiteten Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts, das vor allem für die Rezeption von Dramen konzipiert und in einem weiteren Schritt auf das Musiktheater übertragen worden ist.⁹¹

Der Ansatz der szenischen Interpretation von Opern fasst eine Reihe von bereits bestehenden operndidaktischen Positionen zusammen. Ralf Nebhuth und Wolfgang Martin Stroh zeigen fünf verschiedene Konzepte zur Operndidaktik auf, aus denen sich ihr Ansatz entwickelt hat:

1. Kritische Erkundung der Institution „Oper“ und dessen, was sich in dieser Institution abspielt. Ziel eines Unterrichts, der auf diesem Ansatz aufbaut, ist es, den SchülerInnen die musikalische und soziale Institution Oper mit all ihren Implikationen vorzustellen und ihnen damit eine ganzheitliche Entscheidungsgrundlage für ihr Verhältnis dazu zu geben [...].
2. Oper als multimediale Erfahrung, als spezifische Art des Ineinanderwirkens von Wort, Ton, Bild, Bewegung, Szene. Ziel eines Unterrichts, der auf diesem Ansatz aufbaut, ist es, die SchülerInnen exemplarisch für ein in den heutigen Medien zentrales Phänomen zu sensibilisieren. [...]
3. Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten von Sprechen und Sprache. Ein Unterricht, der auf diesem Ansatz aufbaut, hat das Ziel, die Kommunikationsfähigkeit der SchülerInnen zu steigern. Die Gattung Oper dient als ein Reservoir interessanter und ungewohnter Sprachgesten, Singhaltungen, Lautbildungen usw. [...]
4. Opern sind zeit- und sozialhistorische Dokumente. Diese Tatsache macht sich der sozialhistorische Ansatz der Operndidaktik zunutze. Indem der reale historische Hintergrund des Operngeschehens und der Entstehungs-, ja Rezeptionsgeschichte dargelegt wird, lernen die SchülerInnen Kunst als Zeitdokument kennen. [...]
5. Opernstoffe bieten über ihre historische Distanz hinweg auch Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit aktuellen Lebensproblemen der SchülerInnen. In den Opern [...] werden prototypisch allgemeine Probleme abgehandelt. Ziel eines Unterrichts, der von diesen Voraussetzungen ausgeht, ist es, daß sich die SchülerInnen anhand der Opern mit höchstpersönlichen Lebensproblemen auseinandersetzen.⁹²

Diesen fünf operndidaktische Grundpositionen ist gemeinsam, dass die Schüler durch die genannten Ansätze für die dramatische Konfliktsituation der Bühnenfiguren sensibilisiert werden.⁹³ Außerdem steht in allen fünf Ansätzen nicht allein die Musik im Vordergrund der unterrichtlichen Bestrebungen. Es geht vielmehr darum, „den Schülern die Augen und Ohren für das faszinierende Ineinander von Bühne, Regie und Musik zu öffnen.“⁹⁴ In der Oper wirken Handlung, Text, Musik, Bild, Bewegung und Tanz zusammen. Diese Multidimensionalität ist bei der unterrichtlichen Behandlung unbedingt zu beachten.

⁹¹ Vgl. Scheller: *Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie*. Frankfurt am Main, 21987. - ders.: *Wir machen unsere Inszenierungen selber (Band 1 und 2). Szenische Interpretation von Dramentexten*. Oldenburg, 1989. - ders.: *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin, 1998. - Nebhuth, Stroh: *Carmen*, 1990. - Brinkmann: *Figaro*, 1992. - Stroh: *Wozzeck*, 1994. - Kosuch, Stroh: *West Side Story*, 1997. - Brinkmann, Megnet: *Die Dreigroschenoper*, 1998. - Kosuch: *Sergej Prokofjew*, 1997. - ders.: *Gioachino Rossini*, 1997.

⁹² Nebhuth, Stroh: *Carmen*, 1990. S. 13-15.

⁹³ Vgl. Abegg. In: MuU 1 (1990) 3. S. 17.

⁹⁴ Ebd.

Die einzelnen Verfahren der szenischen Interpretation basieren, wie bereits ausgeführt, auf Schellers Konzept zum erfahrungsbezogenen Unterricht, dessen Grundannahme darin besteht, „daß die Schüler Erlebnisse im Unterricht haben (müssen), die sie durch gezielte Reflexion in Erfahrungen verarbeiten.“⁹⁵ Stroh hat vor diesem Hintergrund sechs Thesen entwickelt, deren wichtigste Bedingung ist, dass jedes Lernen ein Lernen durch die Reflexion und Weiterentwicklung bereits gemachter Erfahrungen ist.⁹⁶ „Das Szenische Spiel bietet eine Reihe von Methoden, die vor allem das soziale Lernen in den Mittelpunkt rücken.“⁹⁷

Typisch für die szenische Interpretation ist nun, dass die Schüler die gesamte Unterrichtseinheit aus der Perspektive einer bestimmten Figur heraus erleben. Im Schutz ihrer jeweiligen Rolle können sie sich emotional und gedanklich in diese hineinversetzen. So erleben und reflektieren sie bestimmte Handlungssituationen aus einer anderen Perspektive als ihrer eigenen und bringen zugleich ihre subjektiven Vorstellungen, Erfahrungen und Wünsche ein. Dadurch werden „die Phantasien, Erlebnisse und Erfahrungen von Schülern zum Ausgangs- und Beziehungspunkt inhaltsbezogener Unterrichtsprozesse [...]“⁹⁸

Die szenische Interpretation von Opern nimmt sich als ganzheitliches Konzept⁹⁹ zum Ziel, die im Werk dargestellte „Wirklichkeit aus zweiter Hand“¹⁰⁰ zu erkennen und zu interpretieren, um die dahinter stehende „erste“ Wirklichkeit zu verstehen, um die spezifische Art der Aneignung dieser „ersten“ Wirklichkeit nachzuvollziehen und um die in die Wirklichkeit aus zweiter Hand hineingewobene heutige Lebenswirklichkeit zu erfahren.¹⁰¹ Die heutige Lebenswelt wird durch die Verbindung der unterschiedlichen Lebenswelten und Realitäten aus der Distanz heraus betrachtbar, so dass die am szenischen Spiel Beteiligten lernen und erfahren, wie sie auf andere Art und Weise mit ihrer Wirklichkeit umgehen können.

Durch ihre Nähe zum Drama ist die Oper als kontrovers diskutierter Bestandteil des Musikunterrichts besonders geeignet für eine Erarbeitung im szenischen Spiel. Außerdem handelt es sich schließlich nicht um eine spielerische Form der Motivation oder um eine Spielart von „Musik und Bewegung“, sondern um eine Lernform, die den gesamten Körper *und* die Gefühlswelt jedes Einzelnen in den Lernprozess mit einbezieht.¹⁰²

⁹⁵ Brinkmann: „Szenische Interpretation von Oper/Musiktheater. Erfahrungsbezogener Unterricht am Beispiel der ‚Dreigroschenoper‘ in einer 9. Klasse“. In: MiS 47 (1996) 1. S. 2. Vgl. Kapitel 6.4.7. S. 212ff.

⁹⁶ Vgl. Stroh: *Wozzeck*, 1994. S. 8-10. - Die tragenden Thesen des Erfahrungslernens sind in Kapitel 8.1.2. S. 281ff. ausführlich dargelegt.

⁹⁷ Brinkmann. In: MiS 47 (1996) 1. S. 2.

⁹⁸ Scheller, 1998. S. 9.

⁹⁹ Nebhuth, Stroh. In: MuB 22 (1990) 1. S. 20.

¹⁰⁰ Ebd. S. 17.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Zusammengefasst nach Nebhuth, Stroh: *Carmen*, 1990. S. 10.

Natürlich ist eine Grundannahme, daß die Schüler im erfahrungsbezogenen Unterricht lernmotiviert sind. Sie sollen das aber nicht sein aufgrund der Tatsache, daß im Unterricht gespielt wird, sondern deshalb, weil mit ihren (Lebens-)Erfahrungen gearbeitet wird. [...] Szenisches Spiel als Methode des erfahrungsbezogenen Unterrichts muß daher mit Leib und Seele, mit Körper und Gefühlen arbeiten. [...] Die meisten Verfahren des szenischen Spiels sind deshalb durch ein Innehalten, Nachfragen, Beobachten, Aufeinanderbeziehen, Neugestalten, Umformen und dergleichen gekennzeichnet. Selten wird eine Szene „einfach so“ durchgespielt.¹⁰³

Sicherlich dürfen die Schüler *auch* spielerische Freude und Spaß an der Inszenierung entwickeln. Dies ist jedoch nicht das Ziel des Ansatzes. Vielmehr sollen Schüler „anhand der Musik und dessen, was Komponist/Musiker vorgelegt haben, sich selbst eine ‚Bedeutung‘ erarbeiten, ‚konstruieren‘.“¹⁰⁴ Dabei verändert das szenische Spiel die Wahrnehmung der Musik und die Analyse des Notentextes, weil die Richtungen und Aufgaben des perspektivischen Hörens vorgegeben werden. Zum einen bestimmt der Notentext immer die Interpretationsweise, zum anderen ist die Zusammensetzung der Schülergruppe stets für die Wahl der Verfahren entscheidend.¹⁰⁵

Ausgangspunkt der didaktischen Umsetzung ist die „Inszenierung des Stücks auf der Grundlage der genauen Kenntnis einer Rolle. So setzt sich die Interpretation zusammen aus dem Handeln, dem Erleben und den Haltungen dieser Rolleninhaber.“¹⁰⁶ Das konstituierende Prinzip der Zugangsweise ist die Einfühlung in Rollen und Situationen, die „über die Aktivierung sinnlicher Vorstellungen, über das Durchführen physischer Handlungen, über die Erarbeitung von Sprechhaltungen, über die Klärung von Beziehungen und über die Aneignung und Verarbeitung von Erlebnissen“ erreicht wird.¹⁰⁷ Die Übernahme fremder Perspektiven und die Bereitschaft, sich mit den Bedürfnissen anderer auseinander zu setzen, sind grundlegende Lernziele eines solchen Zugangs.

Vor allem bei der *Einfühlung*, bei der die Spieler die Lebensgeschichte, die Lebenssituation, die äußere und innere Welt und Haltung einer Person von innen heraus, so differenziert entwickeln müssen, dass sie in der Lage sind, sie in unterschiedlichen Situationen darzustellen, sind sie darauf angewiesen, vergessenes, halb- und vorbewusstes Erlebnismaterial zu aktivieren und auf die Person zu übertragen.

Durch die Einfühlung in eine Rolle und/oder Situation vermischen sich subjektive Anteile der Deutung mit den objektiven Gegebenheiten, so dass Erfahrungslernen gelingen kann.¹⁰⁸ Die Prinzipien der Einfühlung, der Entfaltung bestimmter (innerer wie äußerer) Haltungen und der Entwicklung einer Rollenbiographie gelten als Standardverfahren der szenischen Interpretation. Sie können in folgender Reihenfolge bei der Arbeit an einer Oper durchgeführt werden: Einfühlung, freie Szenengestaltung,

¹⁰³ Ebd. S. 10-11.

¹⁰⁴ Kosuch, Stroh: *West Side Story*, 1997. S. 19.

¹⁰⁵ Vgl. Scheller, 1989.

¹⁰⁶ Brinkmann. In: *MiS* 47 (1996) 1. S. 2.

¹⁰⁷ Scheller, 1989. S. 29.

¹⁰⁸ Vgl. Ebd. S. 37-38.

Entwicklung von Lese-, Sprech-, Steh- und Gehhaltungen, Kommentieren als Zuschauer (aus der eigenen Rolle heraus) und abschließende Ausföhlung.¹⁰⁹ Jedoch sind auch andere Abfolgen sowie Auslassungen einzelner Verfahren möglich.

Im Wechsel mit Phasen der szenischen Interpretation werden Phasen der *musikalisch-szenischen Reflexion* durchgeföhrt. Es geht hier um die gezielte Auseinandersetzung mit dem Zusammenwirken von Szene, Wort und Musik. Die szenische Phantasie soll die musikalische Phantasie der Schüler/innen beflügeln, denn es ist in aller Regel einfacher, szenische Ideen zu entwickeln und darzustellen als musikalische Ideen.¹¹⁰

Musikalisch-szenische Reflexion wird u.a. durch das Modellieren von Standbildern, durch musikalische Gruppenimprovisationen, Musik-Stop-Verfahren, Phantasiereisen zur Musik und/oder durch Rezitativimprovisation erprobt.¹¹¹ Jede Spieleinheit wird in einem abschließenden Gespräch ausgewertet. Inhaltliche, musikwissenschaftliche, musikhistorische oder musiktheoretisch-analytische Fragen sind zu thematisieren. Weitere Verfahrensweisen können fachübergreifender und vor allem textproduktiver Art sein: z.B. eine mögliche Fortsetzung einer Szene oder der gesamten Oper schreiben, die Vorgeschichte ausformulieren, Leerstellen füllen, einen inneren Monolog über Gedanken und Geföhle von Figuren schreiben, eine Rollenbiographie verfassen, eine Szene aus einer veränderten Perspektive reflektieren, eine eigene Phantasiereise zur Ouvertüre erfinden, abstrakte Begriffe auftreten und sprechen lassen (wie z.B. der Tod, die Versuchung, die Angst, die Freude, das Glück, der Zweifel).¹¹²

Eine abschließende Aufföhrung von Szenen oder Teilergebnissen ist nicht vorgesehen: „Die ‚Szenische Interpretation von Musiktheater‘ ist eine prozeßorientierte Methode, d.h. die Übungen sind nicht so gestaltet, daß am Ende ein vorzeigbares Ergebnis entsteht [...]“.¹¹³ Vielmehr geht es um handlungs- und erfahrungsorientierten, also rundum sinnlichen Umgang mit einem Thema, das über die Oper transportiert werden kann.¹¹⁴ Der Lehrer ist nicht die zentrale Figur, sondern der Spielleiter, der nur eingreift, wenn Situationen unproduktiv werden, oder um Hilfestellungen zu geben:

Spielprozesse im Klassen- oder Musikraum bedürfen immer einer gründlichen Vorbereitung, da sie nicht nur von den Lehrenden, sondern auch von den SchülerInnen als Ausnahmesituation im Schulalltag empfunden werden. [...] Die Rolle der Spielleitung ist immer verschieden von der LehrerInnenrolle, sie verlangt eigene Spielerfahrung, versierte Anleitung von szenischen Prozessen und selbstverständlichen Umgang mit „chaotischen Situationen“, die häufig entstehen, wenn nicht mehr alle hinter ihren Tischen sitzen.¹¹⁵

¹⁰⁹ Nebhuth, Stroh. In: MuB 22 (1990) 1. S. 19.

¹¹⁰ Ebd.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Vgl. Scheller, 1989.

¹¹³ Brinkmann: „Zurückbleiben. Einstieg in die ‚Linie 1‘ mit der Szenischen Interpretation des Songs ‚Warten‘“. In: MiS 48 (1997) 5. S. 268. - Vgl. Kapitel 6.4.8. S. 221.

¹¹⁴ Ebd. S. 269.

¹¹⁵ In: Kraemer, 1991.

Gut durchdachte Spielsituationen können die Motivation fördern, während schlecht durchdachte Spielsituationen Verwirrung und Abwehrhaltungen zur Folge haben werden. Die szenische Reflexion hat nie die gelungene Darstellung, sondern stets die im Spiel gezeigten Haltungen zu behandeln. Es ist wichtig, dass der Lehrende kein bestimmtes, vorgefertigtes Ergebnis im Kopf hat, sondern für die durchaus disparaten Lösungsvorschläge seiner Schüler Interesse zeigt, um die Unterrichtsgestaltung offen zu belassen.

Dazu gehört neben der verbal orientierten Wissensvermittlung das Initiieren und Begleiten von Spielprozessen, Vermittlung von Sensibilität und Empathie für das Spielen von Rollen, Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre als Grundvoraussetzung dafür, sich auf ganzheitliche Erfahrungsprozesse im Szenischen Spiel einzulassen.¹¹⁶

Die Arbeit mit den Verfahren der szenischen Interpretation ist kreativitäts- und motivationsfördernd zugleich, wenn sie methodisch sinnvoll eingesetzt sind. Gerade das Erleben einer bestimmten Oper aus einer Rolle heraus kann wertvolle Erfahrungen wecken. Jedoch ist gleichzeitig eine kritische Hinterfragung der implizierten, erforderlichen Handlungskompetenzen auf der Schülerseite nötig. Flämig hat aufgezeigt, dass das musikalische Hören für die szenische Interpretation nicht ausreichend theoretisch fundiert worden ist und dass u.a. die Komplexität der für die Durchführung der szenischen Interpretation benötigten Hörkompetenzen unterschätzt wird:

Kann man Musik nur in entspannter Haltung wirklich hören, führt jede Körperbewegung, Haltung und Gestus der Szenischen Interpretation, die natürlich mit Anspannung verbunden sind, notwendig zu einem defizienten Modus des Hörens. Zugleich wäre Hören keine körperliche Handlung, sondern bestenfalls eine kognitive Leistung. Dies wäre ein Rückfall in das Ideal des rein geistigen Hörers, der am besten nur die Partitur liest und sich die Musik vorstellt. Unbegründet bleibt, warum wirkliches Hören trotz Körperanspannung bei der Szenischen Interpretation gelingt. Gelingt sie dort, muss man natürlich fragen, warum nicht bei allen musikalischen Handlungen, sei es Tanzen, Singen aber auch und besonders bei der Szenischen Interpretation gerade wegen der dort notwendigen körperlichen Anspannungen Hören gelernt und geübt wird. Ein solches musikalisches Lernen kann aber nicht durch eine Theorie fundiert werden, die auf dem Erfahrungsbegriff fußt, sondern bedarf einer Theorie, die die Funktion von Handlungskompetenz begründet.¹¹⁷

In der Tat zeigt sich hier ein wichtiger Kritikpunkt, denn der Schüler muss diverse Handlungskompetenzen bereits erworben haben, um in der szenischen Interpretation sinnvoll und erfolgreich agieren zu können. „Der von STROH vorausgesetzte Lernbegriff, gemäß dem alles Lernen auf Erfahrungen gründet, übergeht die Probleme, die mit musikalischem Handeln verbunden sind, und langwieriges Lernen und Üben nötig machen.“¹¹⁸

¹¹⁶ Brinkmann, Megnet: *Die Dreigroschenoper*, 1999, S. 7.

¹¹⁷ Flämig: „Wer im methodischen Wohlstand lebt, lebt der auch didaktisch angenehm?“ Gedanken zu Rainer O. BRINKMANNs/ Katharina MEGNETs ‚Szenische Interpretation Opern.‘ *Die Dreigroschenoper. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Lugert Verlag 1998“. In: *MiS* 51 (2000) 1. S. 60.

¹¹⁸ Ebd. S. 59.

Dennoch ist mit einer genauen Passung der Methoden auf die jeweilige Lerngruppe und mit der überlegten Auswahl der Verfahren der Erfolg der unterrichtlichen Umsetzung von Opern sicher. Die unzweifelhaft hervorragenden methodischen Ansätze der szenischen Interpretation¹¹⁹ können auch in Auszügen eingesetzt werden. Bestimmte Verfahren machen isoliert vom Gesamtkonzept in einem nur einstündigen Unterricht der Mittelstufe Sinn, wenn die Schüler für die Methoden offen und sensibilisiert worden sind. Gerade die im Ansatz integrierten Aspekte des sozialen Lernens (durch die Fähigkeit der Perspektivenübernahme, der Interaktion und Kommunikation in Form von Gespräch und Diskussion sowie die schriftliche Analyse, Rezension und Interpretation) sind herausragende Lernziele, die eben *auch* anhand der szenischen Interpretation von Opern erreicht werden können.

Natürlich macht dieses Konzept andere Interpretationsverfahren nicht überflüssig, sondern erfordert jene im Sinne der methodischen Vielfalt regelrecht.¹²⁰

Schließlich und endlich ist das Ansprechen aller Begabungstypen und Fähigkeiten ein wichtiges Plus für das Konzept der szenischen Interpretation, das auch und gerade darüber seine Berechtigung für die S II erhält.

¹¹⁹ Ebd. S. 61.

¹²⁰ Vgl. Scheller: „Szenische Interpretation“. In: *Praxis Deutsch* 23 (1996) 136. S. 31.

3 Analyse der aktuellen *Richtlinien und Lehrpläne*

3.1 Darstellung der Untersuchung

Die Analyse aktueller *Richtlinien und Lehrpläne Musik* der weiterführenden Schulen der Sn I und II aller Bundesländer bezieht sich darauf, in welcher Form die Oper generell verankert ist und welche Werke für welche Jahrgangstufen vorgeschlagen werden.¹ In Kapitel 3.3 wird eine Rangfolge dieser Opern erstellt werden.

Die *Richtlinien und Lehrpläne* aus Nordrhein-Westfalen sind ausführlicher untersucht worden, um einen unmittelbaren Bezug zur Fragebogenaktion und speziell zu den Aussagen der Lehrenden aus Dortmund und aus dem Kreis Recklinghausen herstellen zu können.²

3.2 Auswertung für die einzelnen Bundesländer

3.2.1 Baden-Württemberg³

Der *Bildungsplan* für die Klassen 5 und 6 der Hauptschule in Baden-Württemberg führt den Bereich Oper/Musiktheater nicht explizit auf. Allgemein ist für die Klasse 6 vorgesehen, Musik in der Umwelt zu betrachten, u.a. auch im Theater und im Konzertsaal.⁴ In der Klasse 7 sind Hörbeispiele aus verschiedenen Stilbereichen gefordert, wie z.B. auch Ausschnitte aus dem nicht näher bezeichneten Musiktheater.⁵ Für die Klasse 8 wird das erste Mal ausdrücklich dieser Lernbereich unter dem Aspekt der hörenden Erstbegegnung und des Blickes hinter die Kulissen genannt.⁶ In der Klasse 9 ist ausdrücklich die Behandlung von Opern vorgesehen. Hier wird der Besuch einer Aufführung empfohlen.⁷

¹ In jedem Fall sind die „neuesten“ *Richtlinien und Lehrpläne* jedes Bundeslandes untersucht worden, unabhängig davon, seit wann sie in Kraft sind. Insgesamt gestaltete sich die Beschaffung der *Lehrpläne* recht schwierig, denn nicht immer waren die neuesten Ausgaben über Bibliotheks- und Internet-Recherche zugänglich. Der Besuch im „Ständigen Sekretariat der Kultusministerkonferenz“ in Bonn konnte weitestgehend Klarheit schaffen, doch auch hier war nicht stets die aktuellste Ausgabe vorhanden, so dass sich die Untersuchung dieses Kapitels auf dem Stand von 1998 befindet. Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Stand: April 1998*. Bonn, 1998.

² Vgl. Kapitel 7, S. 263ff.

³ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): *Kultus und Unterricht. Bildungsplan für die Hauptschule. Musik*. Stuttgart: Neckar, 1994. - dass. (Hrsg.): *Kultus und Unterricht. Bildungsplan für die Realschule. Musik*. Stuttgart, 1994. - dass. (Hrsg.): *Kultus und Unterricht. Bildungsplan für das Gymnasium. Musik*. Stuttgart, 1994.

⁴ Vgl. *Kultus und Unterricht. Bildungsplan für die Hauptschule. Musik*. Stuttgart, 1994. S. 122.

⁵ Vgl. Ebd. S. 180.

⁶ Vgl. Ebd. S. 238.

⁷ Vgl. Ebd. S. 307.

Insgesamt werden im Anhang des *Bildungsplans* folgende Werke des Musiktheaters für den Unterricht in der Hauptschule genannt:⁸

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
The Who	<i>Tommy</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 1: Opern im *Bildungsplan* der HS Baden-Württembergs

Im *Bildungsplan* für die Realschule in Baden-Württemberg ist das Musiktheater in den Klassen 5 und 6 nicht vorgesehen. Ab der Klasse 7 wird eine Erstbegegnung mit dem Genre unter dem Aspekt Musik und Sprache angesetzt.⁹ Die Oper ist in Klasse 8 oder 9 verbindlich zu unterrichten.¹⁰ Hier werden neben dem szenischen Spiel und dem Entwurf von Plakaten außerdem die wesentlichen Berufe und die wirtschaftlichen Faktoren thematisiert.¹¹ In der 10. Klasse entfällt der Bereich wieder.

Für die Realschule stehen folgende Werke des Musiktheaters zur Disposition:¹²

Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Philip Glass	<i>Satyagraha</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Johann Strauß	<i>Der Zigeunerbaron</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 2: Opern im *Bildungsplan* der RS Baden-Württembergs

Im *Bildungsplan* für das baden-württembergische Gymnasium ist bereits für die Klasse 5 der Lernbereich „Musik und Theater“ vorgesehen, wenn eine Szene gehört und nachgespielt werden soll.¹³ In der Klasse 6 wird unter dem gleichen Aspekt der Bereich

⁸ Vgl. Ebd. S. 402.

⁹ Vgl. *Kultus und Unterricht. Bildungsplan für die Realschule. Musik*. Stuttgart, 1994. S. 187.

¹⁰ Vgl. Ebd. S. 253.

¹¹ Vgl. Ebd. S. 254 und S. 328-329.

¹² Vgl. Ebd. S. 432-433.

¹³ Vgl. *Kultus und Unterricht. Bildungsplan für das Gymnasium. Musik*. Stuttgart, 1994. S. 96.

„Oper aktiv“ behandelt.¹⁴ Auch hier steht das darstellende Spiel im Vordergrund der unterrichtlichen Umsetzung. Für die Klasse 8 gibt es, anders als bei den übrigen Schulformen, eine Lehrplaneinheit „Die Oper“, die das Gesamtphänomen anhand von szenischer Interpretation und durch den Blick hinter die Kulissen in den Vordergrund rückt.¹⁵ In der Klasse 11 der gymnasialen Oberstufe wird Richard Wagner eine eigene Lehrplaneinheit gewidmet. Wagners gesamte Persönlichkeit als Dichter und Komponist, die Entwicklung zum Musikdrama sowie die Schrift *Oper und Drama* sollen im Unterricht thematisiert werden.¹⁶ Für den Grundkurs in Klasse 13 ist die Besprechung der gesamten Operngeschichte von Monteverdi bis zur Literaturoper angesetzt. Außerdem soll neben der ausführlichen Besprechung *eines* ausgewählten Werkes aus der Operngeschichte auch ein Opernbesuch realisiert werden.¹⁷

Im Leistungskurs ist dieser Bereich ebenfalls unter dem o.a. Aspekt vertreten, allerdings insgesamt intensiver und ausführlicher in der Rezeption, der Interpretation und Analyse sowie in den Beispielen der musikgeschichtlichen Betrachtung der Operngeschichte. Dabei werden keine Werke empfohlen, sondern vielmehr die einzelnen Abschnitte der Entwicklung thematisiert, wie beispielsweise Opera seria, italienische Gesangsooper, Musikdrama, Musiktheater im 20. Jahrhundert und Literaturoper. Ebenso werden herausragende Komponisten genannt, die im Verlauf der Musikgeschichte für das Musiktheater von Bedeutung gewesen sind, wie z.B. die Florentiner Camerata, Monteverdi, Gluck, Mozart, Verdi, Wagner und Berg.¹⁸ Es steht zu vermuten, dass die einzelnen Unterrichtsgegenstände, die expliziten Werke, abhängig von Spielplänen und Unterrichtsmaterialien ausgewählt werden.

3.2.2 Bayern¹⁹

Im *Lehrplan* der bayerischen Hauptschule ist der Lernbereich Musiktheater ab der Klasse 6 vorgesehen. Ausschnitte aus Mozarts *Die Zauberflöte*, Orffs *Die Kluge* und aus Webbers *Phantom der Oper*, The Who's *Tommy* und Heymanns *Linie 1* werden unter dem Aspekt der hörenden Erstbegegnung für den Unterricht vorgeschlagen.²⁰ Im *Lehrplan* der Klasse 7 wird das Hören einer Szene aus „Oper, Musical, Rockoper o.Ä.“

¹⁴ Vgl. Ebd. S. 148.

¹⁵ Vgl. Ebd. S. 296.

¹⁶ Vgl. Ebd. S. 583.

¹⁷ Vgl. Ebd. S. 795.

¹⁸ Vgl. Ebd. S. 799.

¹⁹ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): *Lehrplan für die bayerische Hauptschule. Musik*. München: Amtsblatt, 1997. - dass. (Hrsg.): *Lehrplan für die vierstufige bayerische Realschule. Musik*. München, 1993. - dass. (Hrsg.): *Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan Musik*. München, 1992.

²⁰ Vgl. *Lehrplan für die Hauptschule. Jahrgangsstufe 6. Musik*. München, 1997. S. 167.

gefordert.²¹ In der Klasse 10 wird erneut zurückgegriffen auf den Bereich „Szenen mit Musik“. Hier sollen die unterschiedlichen Genres (Oper, Operette, Musical) thematisiert und voneinander abgegrenzt werden.²² Es werden allerdings keine Werkvorschläge gemacht.

Die bayerische Realschule umfasst die Jahrgänge 7 bis 10. Innerhalb dieser Klassen ist der Bereich „Musiktheater“ nur im *Lehrplan* der Klasse 10 ausdrücklich gefordert. Es ist vorgesehen, „ausgewählte Beispiele aus Oper, Operette und Musical oder Rockoper“ und auch den Opernbetrieb zu untersuchen.²³ Diese einzelnen Gattungen sollen miteinander verglichen werden, wobei der Schwerpunkt eindeutig auf der Oper des 18. und 19. Jahrhunderts liegt.²⁴ Eine explizite Werkauswahl wird jedoch nicht geliefert.

Für das bayerische Gymnasium und das Musische Gymnasium wird im *Lehrplan* der Jahrgangstufe 7 auf die Oper hingewiesen. Die Schüler lernen „wichtige musikalische Gattungen und Formen“ kennen, indem sie z.B. geeignete Ausschnitte aus Opern singen.²⁵ Für die Jahrgangstufe 9 ist der Lernbereich „Musiktheater“ explizit aufgeführt. Hier wird eine Oper mit einem Werk des modernen Musiktheaters verglichen, um auf charakteristische Gattungsmerkmale hinweisen zu können.²⁶

In der gymnasialen Oberstufe wird die Oper des 19. Jahrhunderts im Grundkurs der Jahrgangsstufe 11 thematisiert, wobei das Partiturbild und das romantische Orchester im Vordergrund der Analysen stehen.²⁷ Das Thema „Musik in Politik und Gesellschaft“ eröffnet in der Jahrgangsstufe 13 dem Grundkurs den Blick auf Mozarts *Figaro* und Wagners *Die Meistersinger von Nürnberg*.²⁸ Bergs *Wozzeck* wird unter dem Aspekt „Musik zwischen Kunst und Konsum“ betrachtet.²⁹ Im Leistungskurs hingegen steht im *Lehrplan* der Jahrgangsstufe 12 die Entwicklung der Oper im Verlauf der Musikgeschichte im Vordergrund der unterrichtlichen Betrachtung.³⁰ Alle wichtigen Stationen von Monteverdi bis Verdi werden in diesem Jahrgang abgesprochen, wobei die Werkauswahl nicht explizit vorgegeben ist.

²¹ Vgl. Ebd. S. 214.

²² Vgl. Ebd. S. 410.

²³ Vgl. *Lehrplan für die vierstufige bayerische Realschule. Musik*. München: Amtsblatt, 1993. S. 377.

²⁴ Vgl. Ebd. S. 377.

²⁵ Vgl. *Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan Musik*. München: Amtsblatt, 1992. S. 515.

²⁶ Vgl. Ebd. S. 522.

²⁷ Vgl. Ebd. S. 530.

²⁸ Vgl. Ebd. S. 535.

²⁹ Vgl. Ebd. S. 536.

³⁰ Vgl. Ebd. S. 546-547.

3.2.3 Berlin³¹

In den Klassen 5, 6 und 7 der Berliner Schulen ist ein Bereich „Oper“ nicht vorgesehen. Ein wichtiges Arbeitsfeld der S I ist jedoch „Musikleben“. Unter diesem Aspekt soll in der 7. Klasse das musikalische Angebot unterschiedlicher Trägerschaften vor Ort untersucht werden. Dies umfasst auch die Analyse von Spielplänen.³² Im Arbeitsfeld „Form und Ausdruck“ ist unter dem Thema „Original und Bearbeitung“ für die Jahrgangsstufen 7 und 8 vorgesehen, diverse Bearbeitungen von Bizets „Habanera“ aus seiner Oper *Carmen* kennen zu lernen.³³

Erst für die Klasse 8 ist ausdrücklich die Werkeinführung in eine Oper vorgesehen. Zu diesem Zweck werden im Arbeitsfeld „Form und Ausdruck“ unter dem Aspekt „Darstellende Musik“ einige Ausschnitte aus Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* (z.B. prägnante Arien der Protagonisten), Webers *Der Freischütz* (u.a. Walzer, Arie des Max, Wolfsschluchtszene), Bizets *Carmen* (z.B. „Habanera“, „Auf in den Kampf“, Finale) und Bergs *Wozzeck* (u.a. Akt I, Szene 2) empfohlen.³⁴ Die Schüler sollen „die Oper als Theatergattung erleben, in der Gefühle, Meinungen, Beziehungen, Schicksale und Träume von Menschen künstlerisch gestaltet sind[.]“³⁵ Dabei ist neben der Erarbeitung der diversen Ausdrucksformen und Inszenierungstechniken besonderer Wert auf die Institution des Theaters mit all ihren Arbeits- und Berufsfeldern zu legen.

Für die Klasse 9 der Berliner Schulen ist im gleichen Arbeitsfeld „Form und Ausdruck“ vorgesehen, die besonderen Merkmale des Musicals kennen zu lernen und mit anderen Gattungen vergleichen zu können. Dabei wird nicht nur die Geschichte des Musicals erarbeitet, sondern auch auf „aktuelle Inszenierungen Berliner Bühnen“ Bezug genommen.³⁶ Zwar werden die Komponisten Gershwin, Rogers, Porter, Weill und Bernstein genannt, explizite Werkempfehlungen finden sich jedoch nicht.

Für die 10. Klassen ist das Musiktheater nicht explizit vorgegeben. Im Arbeitsfeld „Musikleben“ werden allerdings erneut Musikberufe thematisiert. Hierzu gehört im weitesten Sinne auch die Oper.³⁷

Im *Rahmenplan* für die S II ist der Bereich „Musik und Gesellschaft“ sowohl für Grund- als auch Leistungskurse vorgesehen, vor allem unter den Aspekten „Musik in

³¹ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Senator für Schulwesen, Jugend und Sport (Hrsg.): *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Sekundarstufe I. Fach Musik*. Berlin, 1998. - ders. (Hrsg.): *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Gymnasiale Oberstufe. Fach Musik*. Berlin, 1984.

³² Vgl. *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Sekundarstufe I. Fach Musik*. Berlin, 1998. S. 20.

³³ Ebd. S. 24.

³⁴ Ebd. S. 28.

³⁵ Ebd.

³⁶ Vgl. Ebd. S. 33.

³⁷ Vgl. Ebd. S. 39.

Verbindung mit Sprache“ und „Musik in Verbindung mit Szene“.³⁸ Jedoch ist die Verwendung von Opern nicht verbindlich gefordert. Vielmehr werden die Träger des Musiklebens früherer und heutiger Zeit miteinander vergleichend in Beziehung gesetzt sowie Musik aus Konzert und Kultur als mögliche Inhalte aufgeführt.³⁹ Als Werkbeispiele sind Ausschnitte aus Verdis *Aida*, aus Orffs *Die Kluge* sowie aus Blachers *Abstrakte Oper Nr. 2* vorgesehen.⁴⁰

Der Kursabschnitt „Musik in Verbindung mit Szene“ sieht eine Vielzahl von Opern vor, anhand derer verschiedene Funktionsarten von Musik und Szene in unterschiedlichen Werken des Musiktheaters analysiert sowie die unterschiedlichen Arten der Gattungen des Musiktheaters thematisiert werden können. Folgende Werke sind hier zur ausschnittshaften Besprechung für die S II empfohlen:⁴¹

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Alexander Borodin	<i>Fürst Igor</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i>
Hans Werner Henze	<i>Der junge Lord</i>
Maurice Kagel	<i>Staatstheater</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Galt MacDermot	<i>Hair</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Cosi fan tutte</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Titus</i>
Jacques Offenbach	<i>Hoffmanns Erzählungen</i>
Giacomo Puccini	<i>Madame Butterfly</i>
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i>
Richard Strauss	<i>Ariadne auf Naxos</i>
Peter Iljitsch Tschaikowski	<i>Eugen Onegin</i>
Giuseppe Verdi	<i>La Traviata</i>
Giuseppe Verdi	<i>Nabucco</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Richard Wagner	<i>Lohengrin</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Bernd Alois Zimmermann	<i>Die Soldaten</i>

Tab. 3: Opern im Rahmenplan der S II in Berlin

Auch im Kursthema „Musik und Bewegung“ kann die Oper bzw. das Musiktheater von Bedeutung sein, wenn „das Beziehungsgeflecht Bewegung/Musik/innerer oder äußerer Handlungsablauf/Bühnentechnik an einem szenischen Beispiel“ bearbeitet wird.⁴²

³⁸ Vgl. *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Gymnasiale Oberstufe. Fach Musik*. Berlin, 1984. S. 1.

³⁹ Vgl. Ebd. S. 9.

⁴⁰ Vgl. Ebd. S. 33-35.

⁴¹ Ebd. S. 36-37.

⁴² Ebd. S. 45.

3.2.4 Brandenburg⁴³

Im *Rahmenplan* der S I aller Schulformen Brandenburgs dient ein explizit geforderter Opernbesuch dazu, die Schüler zur Teilnahme am aktuellen Kulturleben zu befähigen.⁴⁴

Es ist interessant zu sehen, dass der *Rahmenplan* für die S I nicht zwischen den einzelnen Schulformen unterscheidet, sondern eine einheitliche Werkempfehlung ausspricht, wobei keine Werke für bestimmte Jahrgänge bevorzugt werden.

Folgende Beispiele des Musiktheaters sind genannt:⁴⁵

Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Engelbert Humperdinck	<i>Hänsel und Gretel</i>
John Kander	<i>Cabaret</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 4: Opern im *Rahmenplan* der S I in Brandenburg

Für die S II werden keine Werke vorgeschlagen. Allerdings ist vorgesehen, Musik in andere Medien umzusetzen und Szenenfolgen spielerisch zu gestalten.⁴⁶ Eine Exkursion zu einer Musiktheateraufführung wird ausdrücklich erwähnt.⁴⁷ Als mögliche Kursthemen werden unter dem Aspekt „Orientierung an einer musikalischen Gattung“ die Bereiche „Vom Mysterienspiel zum ‚Ring des Nibelungen‘“ sowie „Die Oper als ‚Gesamtkunstwerk‘: Sprache, Szene, musikalische Form“ aufgeführt.⁴⁸ Während ersteres unmissverständlich auf Wagner hinweist, kann unter dem Aspekt „Oper als Gesamtkunstwerk“ beinahe jedes Werk der Operngeschichte mit divergierenden Schwerpunkten unterrichtet werden, wenn man den Begriff des „Gesamtkunstwerks“ *nicht* wagnerianisch ausdeutet.

⁴³ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): *Vorläufiger Rahmenplan Musik. Sekundarstufe I*. Potsdam, 1992. - dass. (Hrsg.): *Vorläufiger Rahmenplan Musik. Gymnasiale Oberstufe. Sekundarstufe II*. Potsdam, 1992.

⁴⁴ Vgl. *Vorläufiger Rahmenplan Musik. Sekundarstufe I*. Potsdam, 1992. S. 25.

⁴⁵ Vgl. Ebd. S. 27-42. - Vgl. besonders S. 40 mit dem Aspekt „Zeitgeschichte im Musiktheater“.

⁴⁶ Vgl. *Vorläufiger Rahmenplan Musik. Gymnasiale Oberstufe. Sekundarstufe II*. Potsdam, 1992. S. 28.

⁴⁷ Vgl. Ebd. S. 29.

⁴⁸ Vgl. Ebd. S. 34.

3.2.5 Bremen⁴⁹

Für die Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6) aller Schulformen Bremens enthält der *Lehrplan Musik* keinerlei Hinweise auf die Verwendung des Musiktheaters. Es existieren zwar die Bereiche „Stimme als Ausdrucksmittel“, „Musik und Gesellschaft“ und „Musikveranstaltungen: im Konzert“, jedoch wird nicht ausdrücklich auf die Umsetzung von z.B. Oper im Musikunterricht hingewiesen. Erst für den Musikunterricht in den Klassen 7 und 8 aller Schulformen Bremens ist der Bereich „Musik und Szene: Oper und Musical“ vorgesehen.⁵⁰ Dies wird aber in den *Lehrplänen* nicht näher ausgeführt. Für den Musikunterricht in den Klassen 9 aller Schulformen ist Oper/Musiktheater nicht vorgesehen,⁵¹ Für den Musikunterricht in den Klassen 10 allerdings ist der Bereich „Oper und Musical“ wieder für alle Schulformen gefordert.⁵²

Die *Lehrpläne* unterscheiden nicht nach den einzelnen Schulformen, sondern geben einen gesamtgesellschaftlich-kulturellen Erziehungsauftrag: „Durch Einführung in Formen und Aussagemöglichkeiten soll der Schüler Zugang zu dieser Kunstrichtung finden.“⁵³ Die kritische Teilhabe am Kulturangebot gilt als oberstes Lernziel bei der Behandlung von Opern und Musicals in allen Schulformen. Dabei wird Wert gelegt auf die Erarbeitung von Fachtermini sowie auf die Zuordnung von Ausschnitten zu bestimmten Epochen und Gattungen. Wirtschaftliche Faktoren sollen ebenso zur Sprache gebracht werden wie Inszenierungsaspekte. Werke werden nicht explizit vorgeschlagen, jedoch sind die folgenden Schulbücher als Literaturangaben aufgeführt: *Musik aktuell*, *Musik um uns*, *Resonanzen*, *Banjo* und *Das musikalische Kunstwerk*.⁵⁴ Durch die Nennung dieser Schulbücher wird offensichtlich die dort enthaltene Werkauswahl favorisiert.⁵⁵

Für die S II ist der Themenbereich 3 „Musik und ihre Wechselbeziehung zu Sprache, Bewegung, Bild“ mit dem Inhalt „Musiktheater“ verpflichtend genannt, jedoch nicht

⁴⁹ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Freie Hansestadt Bremen. Der Senator für Bildung (Hrsg.): *Lehrplan Musik im Fachbereich: Ästhetik/Kommunikation. Orientierungsstufe, Klasse 5-6*. Bremen, 1976. - ders.: *Lehrplanentwurf Künste/Sport. Sekundarstufe 1. Musik Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Klasse 8*. Bremen, 1980. - ders. (Hrsg.): *Lehrplanentwurf Künste/Sport. Sekundarstufe 1. Musik Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Klasse 9*. Bremen, 1981. - ders. (Hrsg.): *Lehrplanentwurf Künste/Sport. Sekundarstufe 1. Musik Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Klasse 10*. Bremen, 1982. - ders. (Hrsg.): *Sekundarbereich II. Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Musik*. Bremen, 1981.

⁵⁰ Vgl. *Lehrplanentwurf Künste/Sport. Sekundarstufe 1. Musik Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Klasse 8*. Bremen, 1980. S. 2.

⁵¹ Vgl. *Lehrplanentwurf Künste/Sport. Sekundarstufe 1. Musik Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Klasse 9*. Bremen, 1981.

⁵² Vgl. *Lehrplanentwurf Künste/Sport. Sekundarstufe 1. Musik Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Klasse 10*. Bremen, 1982. S. 1.

⁵³ Ebd. S. 2.

⁵⁴ Ebd. S. 2-3.

⁵⁵ Es handelt sich dabei um eine Vielzahl von Opern, die die Entwicklung der gesamten Operngeschichte umfassen: Beethovens *Fidelio*, Bergs *Wozzeck*, Bernsteins *West Side Story*, Bizets *Carmen*, Glucks *Orpheus und Eurydike*, Händels *Giulio Cesare*, Lehárs *Das Land des Lächelns*, Lortzings *Zar und Zimmermann*, Monteverdis *L'Orfeo*, Mozarts *Die Zauberflöte*, *Die Entführung aus dem Serail*, Offenbachs *Orpheus in der Unterwelt*, Orffs *Die Kluge*, Peris *Eurydice*, Pergolesis *La serva padrona*, Pepuschs *Beggar's Opera*, Strauß' *Der Zigeunerbaron*, Verdis *Otello* und *Aida*, Wagners *Der fliegende Holländer*, *Lohengrin*, *Tristan und Isolde* und *Die Meistersinger von Nürnberg*, Webbers *Jesus Christ Superstar*, Webers *Der Freischütz*, *Preziosa* und *Oberon*, Weills *Die Dreigroschenoper* sowie Zimmermanns *Die Soldaten*.

näher ausgeführt. Es werden keine Werkvorschläge gemacht.⁵⁶

3.2.6 Hamburg⁵⁷

Der *Lehrplan* für die Orientierungsstufe der Haupt- und Realschulen sieht den Lernbereich Oper/Musiktheater unter dem Aspekt „Zeitliche Strukturen“ vor und nennt u.a. Bizets *Carmen* als Werkempfehlung.⁵⁸ Auch für die Klasse 7 wird zusammen mit Mozarts *Zauberflöte* erneut Bizets Oper vorgeschlagen, wenn Rhythmik thematisiert werden soll.⁵⁹

Im *Lehrplan* der Gesamtschule ist das Musiktheater ausdrücklich für die Klassen 7 bis 10 vorgesehen. Hier sollen die Schüler vor allem beispielhaft ein Werk kennen und die einzelnen Gattungen des Musiktheaters unterscheiden lernen. Der Besuch einer Aufführung und der Blick hinter die Kulissen (inkl. „Berufe am Theater“) ist ausdrücklich gefordert.⁶⁰ Werkempfehlungen werden nicht gegeben.

Im *Lehrplan* der S I des Gymnasiums ist vorgesehen, das Musiktheater während aller Jahrgangstufen zu behandeln, wobei die Schüler die Handlung eines Werkes erzählen und spielen sollen sowie eine Werkeinführung in eine Oper und in ein Musical erhalten.⁶¹ In der Klasse 5 wird der Song „America“ aus Bernsteins *West Side Story* und die Rache-Arie des Osmin aus Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* gesungen, um die Rondoform zu erfahren.⁶² Im Bereich Kirchenmusik findet Webbers Musical *Jesus Christ Superstar* Verwendung, indem es mit Passagen aus verschiedenen Passionen verglichen wird.⁶³

Das Arbeitsfeld „Musiktheater“ kann in den Jahrgängen 5 und 6 durch Figurentypen eingeführt werden, wenn die Schüler z.B. van Bett aus Lortzings *Zar und Zimmermann*, Osmin aus Mozarts *Die Entführung aus dem Serail*, Papageno aus *Die Zauberflöte*, Max und Kaspar aus Webers *Der Freischütz* sowie die kluge Bauerntochter aus Orffs *Die Kluge* kennen lernen. Des Weiteren können sie Fabeln, Sagen und Märchen durch Wagners *Der fliegende Holländer*, durch Webers *Der Freischütz* sowie durch Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* erarbeiten. Bekannte Musikstücke sollen außerdem

⁵⁶ Vgl. *Sekundarbereich II. Rahmenrichtlinien für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Musik*. Bremen, 1981.

⁵⁷ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.): *Lehrplan für die Haupt- und Realschule. Musik*. Hamburg, 1991. - dies. (Hrsg.): *Lehrplan für die Gesamtschule. Sekundarstufe I. Musik*. Hamburg, 1991. - dies. (Hrsg.): *Lehrplanrevision Gymnasium. Sekundarstufe I. Lehrplan Musik*. Hamburg, 1989. - dies. (Hrsg.): *Lehrplanrevision Sekundarstufe II. Lehrplan Musik für die gymnasiale Oberstufe*. Hamburg, 1990.

⁵⁸ Vgl. *Lehrplan für die Haupt- und Realschule. Musik*. Hamburg, 1991. S. 17.

⁵⁹ Vgl. Ebd. S. 23.

⁶⁰ Vgl. *Lehrplan für die Gesamtschule. Sekundarstufe I. Musik*. Hamburg, 1991. S. 40.

⁶¹ Vgl. *Lehrplanrevision Gymnasium. Sekundarstufe I. Lehrplan Musik*. Hamburg, 1989. S. 11.

⁶² Vgl. Ebd. S. 14.

⁶³ Vgl. Ebd. S. 18.

musiziert werden. In diesem Zusammenhang werden erneut einzelne Nummern aus *Der fliegende Holländer*, aus Lortzings *Zar und Zimmermann*, Mozarts *Die Zauberflöte* und Bernsteins *West Side Story* genannt. Erste Unterscheidungsmerkmale der verschiedenen Gattungen des Musiktheaters werden erklärt.⁶⁴

In den Jahrgängen 7 bis 10 hingegen sollen die Schüler ein Werk im Ganzen kennen lernen, um Gattungsmerkmale, Aufführungsaspekte (auch hinter den Kulissen) und Interpretationsaspekte zu erarbeiten. Das Musiktheater als Wirtschaftsunternehmen und als kulturpolitischer Streitpunkt ist ebenfalls zu thematisieren. Als Werke werden empfohlen:

Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 5: Opern im *Lehrplan* der Klassen 7-10 (GY) in Hamburg

In der Themenauswahl der gymnasialen Oberstufe ist das Musiktheater als Wahlbereich im Themenbereich „Musikalische Gestaltungsmittel in ihren Bedeutungen und Wirkungen“ angegeben.⁶⁵ Formen des Musiktheaters sowie das „Zusammenwirken von Musik, Sprache, Szene und Bewegung in der Personencharakterisierung, der Beschreibung menschlicher Beziehungen, der Darstellung einer politischen oder philosophischen Idee“ sollen hier thematisiert werden. Die Fragen und Probleme eigener Inszenierungen können erfahrbar gemacht werden.⁶⁶ Es werden jedoch keine Werke vorgeschlagen, anhand derer die einzelnen Lernbereiche und Aspekte problematisiert werden könnten.

⁶⁴ Ebd. S. 24.

⁶⁵ Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne. Band IV. Oberstufe des Gymnasiums. 2. Teilband. Musik*. Regensburg, 1974. S. 2.

⁶⁶ *Lehrplanrevision Sekundarstufe II. Lehrplan Musik für die gymnasiale Oberstufe*. Hamburg, 1990. S. 14.

3.2.7 Hessen⁶⁷

Im *Rahmenplan* der S I in Hessen ist für die Klassen 5 und 6 vorgesehen, mit den Schülern das Musikleben vor Ort zu erkunden, um beispielsweise das Musiktheater von innen und außen kennen zu lernen.⁶⁸

Für die Jahrgänge 9 und 10 aller Schulformen ist Musiktheater ein verbindlicher Inhalt, um einen Musiktheaterbesuch vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten. Dabei sind ausdrücklich die Verfahren der szenischen Interpretation gefordert und deren Materialbände als Literatur empfohlen.⁶⁹ Folgende Werke werden explizit genannt:

Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Alan Menken	<i>Der kleine Horrorladen</i>
Dimitri Schostakowitsch	<i>Die Nase</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>
Bernd Alois Zimmermann	<i>Die Soldaten</i>

Tab. 6: Opern im *Rahmenplan* der S I in Hessen

Der *Kursstrukturplan* für die S II ist seit 1998 in Kraft. Der Bereich „Musik und Szene“ ist ausdrücklich verankert und soll sowohl in kulturhistorischer als auch in gegenwärtiger kulturpolitischer Hinsicht thematisiert werden.⁷⁰ Gestaltungsprinzipien werden dabei ebenso zum Inhalt des Unterrichts wie Gattungsfragen und ästhetische Wandlungen. Auch die Institution Musiktheater rückt in den Blickpunkt.⁷¹ Das Genre tritt den Schülern in allen Jahrgangstufen der S II unter jeweils verschiedenen Schwerpunkten entgegen: In der Jahrgangsstufe 11 werden musikgeschichtliche Entwicklungen thematisiert, wobei u.a. Rücksicht genommen wird auf die Geschichte der Entwicklung der Oper und des Musiktheaters.⁷²

In der Jahrgangsstufe 12 wird unter dem Aspekt der „Formideen der Vokalmusik“ vorgeschlagen, neben geistlicher Vokalmusik auch Oper und Operette zu thematisieren sowie Proben und Konzerte zu besuchen.⁷³ Werkempfehlungen werden zum Bereich Oper jedoch nicht ausgegeben. Vor allem aber ist in diesem Jahrgang vorgesehen, im

⁶⁷ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): *Rahmenplan Musik. Sekundarstufe I*. Frankfurt am Main, 1997. - dass. (Hrsg.): *Rahmenplan. Gymnasiale Oberstufe. Musik. (Kursstrukturplan)*. Frankfurt am Main, 1998.

⁶⁸ *Rahmenplan Musik. Sekundarstufe I*. Frankfurt am Main, 1997. S. 19.

⁶⁹ Vgl. Ebd. S. 30.

⁷⁰ Vgl. *Rahmenplan. Gymnasiale Oberstufe. Musik. (Kursstrukturplan)*. Frankfurt am Main, 1998. S. 33.

⁷¹ Vgl. Ebd. S. 35.

⁷² Vgl. Ebd. S. 20.

⁷³ Vgl. Ebd. S. 30.

fachübergreifenden Unterricht die Kernbereiche „Musik und Sprache“, „Musik und Szene“ sowie „Musik und Bild“ vor allem mit den Methoden der szenischen Interpretation zu erarbeiten.⁷⁴ In allen drei Bereichen finden sich Empfehlungen zum Musiktheater, wobei allerdings ausdrücklich nur die Behandlung von Mozart-Opern und Wagners Musikdramen gefordert wird.⁷⁵ In Zusammenhang mit dem Aspekt „Musik und Bild“ wird zusätzlich die Umsetzung von Operausschnitten aus Werken Monteverdis genannt.⁷⁶ Explizite Werkempfehlungen werden nicht ausgesprochen.

In der Jahrgangsstufe 13 wird die Thematisierung von Opern(ausschnitten) sowohl im Bereich „Umbruch und Wandel in der Musik“ in Zusammenhang mit Rezitativ- und Arienformen vorgeschlagen als auch im Bereich „Individuum – Musik – Gesellschaft“ genannt, wenn Komponisten dieses Genres behandelt werden. Hier werden jedoch wiederum keine Werke aufgeführt. Auch unter dem Aspekt „Musikleben – Musikmarkt“ findet das Musiktheater seinen Stellenwert, wenn das Opernwesen sowie die weiteren Entwicklungen von Operette, Revue, Musical und Rockoper thematisiert werden. Folgende Komponisten werden ohne explizite Werke aufgeführt: Händel, Mozart, Wagner, Verdi, Strauss, Busoni und Boulez als Opernkomponisten, Offenbach, Strauß und Lehar als Operettenvertreter sowie Webber als Musikkomponist. Der „Blick hinter die Kulissen einer Opern- oder Musicalproduktion“ steht im Vordergrund der unterrichtlichen Umsetzung.⁷⁷ Im Zusammenhang mit fakultativen Themen für die Jahrgangsstufe 13 werden lediglich zwei Werke ausdrücklich genannt. Es handelt sich dabei um Mozarts *Die Zauberflöte* und um Cherubinis *Medea*.⁷⁸ Ansonsten handelt es sich beim *Rahmenplan* um allgemeine Empfehlungen einzelner Komponisten und nicht bestimmter Kompositionen.

3.2.8 Mecklenburg-Vorpommern⁷⁹

Die *Rahmenrichtlinien* der Schulen der S I in Mecklenburg-Vorpommern thematisieren sowohl in den Klassen 5 und 6 als auch in den Klassen 7 bis 9 den Lernbereich „Musik und Bühne“ mit den Inhalten „Operausschnitte, Ballettmusik, Musik im Theater“. Dabei werden die hörende Erstbegegnung sowie die Aspekte hinter den Kulissen

⁷⁴ Vgl. Ebd. S. 32-33.

⁷⁵ Vgl. Ebd. S. 34 und S. 35.

⁷⁶ Vgl. Ebd. S. 36.

⁷⁷ Vgl. Ebd. S. 43.

⁷⁸ Vgl. Ebd. S. 53.

⁷⁹ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Die Kultusministerin des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): *Vorläufige Rahmenrichtlinien Gymnasium. Musik. Klassenstufen 5-12*. Nachdruck, 1992. - dies. (Hrsg.): *Vorläufige Rahmenrichtlinien Hauptschule. Realschule. Musik. Klassenstufen 5-9. Klassenstufen 5-10*. Nachdruck, 1992. - Es muss darauf hingewiesen werden, dass die mecklenburg-vorpommersche Gesamtschule ohne das Unterrichtsfach Musik konzipiert ist.

hervorgehoben.⁸⁰ Als Lernziele werden vor allem die hörende Einführung in die Welt der Oper und die „Entwicklung von Aufgeschlossenheit, Interesse und Verständnis für das Musiktheater“ genannt.⁸¹ Die Aspekte von „Oper hinter den Kulissen“ weisen auf die fachübergreifenden künstlerischen Beziehungen des multidimensionalen Phänomens hin. Die Analyse von Ausschnitten und das Erkennen der geschichtlichen Rahmenbedingungen gehören ebenfalls in diese Kategorien.⁸²

Für die Jahrgangsstufen 11 und 12 des Gymnasiums ist das Kursthema „Musik und Bühne“ nicht verbindlich. Wenn es jedoch besprochen wird, sollte im „Zentrum dieses Themenbereiches [...] die musikalische Gattung der Oper in ihrer Beziehung zur Wirklichkeit stehen.“⁸³ Umgangsformen von Analyse bis hin zu darstellendem Spiel werden vorgeschlagen.

Der mögliche Werkkanon ist erstaunlich breit und umfasst neben 400 Jahren Operngeschichte auch Formen des Tanztheaters:⁸⁴

Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Alexander Borodin	<i>Fürst Igor</i>
Claude Debussy	<i>Pelléas et Mélisande</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Armida</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Paul Dessau	<i>Die Verurteilung des Lukullus</i>
Paul Dessau	<i>Einstein</i>
Gaetano Donizetti	<i>Der Liebestrank</i>
Gaetano Donizetti	<i>Don Pasquale</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Ottmar Gerster	<i>Die Hexe von Passau</i>
Ottmar Gerster	<i>Enoch Arden</i>
Georg Friedrich Händel	<i>Poros</i>
Paul Hindemith	<i>Cardillac</i>
Paul Hindemith	<i>Mathis der Maler</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Siegfried Matthus	<i>Graf Mirabeau</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Così fan tutte</i>
Modest Mussorgski	<i>Boris Godunow</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Giovanni Battista Pergolesi	<i>La serva padrona</i>
Jacopo Peri	<i>Daphne</i>
Sergej Prokofjew	<i>Die Liebe zu den drei Orangen</i>
Arnold Schönberg	<i>Moses und Aron</i>
Richard Strauss	<i>Elektra</i>
Peter Iljitsch Tschaikowski	<i>Eugen Onegin</i>

⁸⁰ Vgl. *Vorläufige Rahmenrichtlinien Hauptschule. Realschule. Musik. Klassenstufen 5-9. Klassenstufen 5-10.* Nachdruck, 1992. S. 8 und S. 17. - dies. (Hrsg.): *Vorläufige Rahmenrichtlinien Gymnasium. Musik. Klassenstufen 5-12.* Nachdruck, 1992. S. 9. - Die Schüler lernen in den Klassen 7 bis 10 folgende Inhalte kennen: Teamwork vor, auf und hinter der Bühne; Oper; Musical, Operette; musikalische Gestaltung menschlicher Situationen und Verhaltensweisen in Bühnenwerken; Einflüsse des gesellschaftlichen und politischen Umfeldes auf Komposition und Inszenierung. (Ebd. S. 10.)

⁸¹ *Vorläufige Rahmenrichtlinien Gymnasium. Musik. Klassenstufen 5-12.* Nachdruck, 1992. S. 12.

⁸² Ebd. S. 13.

⁸³ Ebd. S. 21.

⁸⁴ Ebd. S. 22.

Peter Iljitsch Tschaikowski	<i>Pique Dame</i>
Giuseppe Verdi	<i>La Traviata</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom of the Opera</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Starlight Express</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>
Bernd Alois Zimmermann	<i>Die Soldaten</i>
Udo Zimmermann	<i>Die weiße Rose</i>

Tab. 7: Opern in den *Rahmenrichtlinien* der S II in Mecklenburg-Vorpommern

Zudem finden sich zum Kursthema „Musik des 20. Jahrhunderts“ einige Opern als mögliche Unterrichtsgegenstände, so z.B. Bergs *Wozzeck*, Weills *Die Dreigroschenoper*, Schönbergs *Moses und Aron*, Bernd Alois Zimmermanns *Die Soldaten* und Udo Zimmermanns *Die weiße Rose* oder Dessaus *Einstein*.⁸⁵

3.2.9 Niedersachsen⁸⁶

Für den Musikunterricht in der Orientierungsstufe aller Schulformen in Niedersachsen werden weder der Bereich Oper/Musiktheater, noch explizite Werke in den *Rahmenrichtlinien* aufgeführt.⁸⁷ Für den Musikunterricht an Hauptschulen ist Oper/Musiktheater ebenfalls nicht vorgesehen. Allerdings finden sich im Anhang zu den *Rahmenrichtlinien* unter dem Aspekt „funktional gebundene Musik“ mögliche Hörbeispiele auch aus dem Bereich „Oper und Musical“ mit den folgenden Werken:⁸⁸

Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Jerry Bock	<i>Anatevka</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Galt MacDermot	<i>Hair</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 8: Opern in den *Rahmenrichtlinien* der HS Niedersachsens

Wagners *Der fliegende Holländer* findet zudem Verwendung im Bereich „Männerchöre“.⁸⁹

⁸⁵ Vgl. Ebd. S. 24.

⁸⁶ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe. Musik*. Hannover, 1979. - dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für die Hauptschule. Musik*. Hannover, 1986. - dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für 10. Klassen an Hauptschulen. Musik*. Hannover, 1991. - dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für die Realschule. Musik*. Hannover, 1985. - dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für die integrierte Gesamtschule. Musik*. Hannover, 1985. - dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Musik. Gymnasiale Oberstufe*. Hannover, 1985.

⁸⁷ Vgl. *Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe. Musik*. Hannover, 1979.

⁸⁸ *Rahmenrichtlinien für die Hauptschule. Musik*. Hannover, 1986. S. 32-33.

⁸⁹ Vgl. Ebd. S. 34.

Für die Klassen 10 an niedersächsischen Hauptschulen ist im Themenbereich „Entwicklung in der Musik“ das Unterthema „Vom Singspiel zum Musical – das Musiktheater“ vorgesehen. Die verschiedenen dramaturgischen Konstellationen sowie das Zusammenwirken von Musik, Text und Szene sollen anhand dreier unterschiedlicher Werke untersucht werden, die allerdings nicht näher benannt werden.⁹⁰

Die *Rahmenrichtlinien* der niedersächsischen Realschulen sehen erst für die Klassen 9 und 10 vor, den Lernbereich „Großformen wort- oder handlungsgebundener Musik“ auch durch das Musiktheater zu thematisieren.⁹¹ Sie lernen Formprinzipien und die verschiedenen Rollenfelder kennen, um den „Einsatz musikalischer und theatralischer Mittel zur Erreichung bestimmter Stimmungen bzw. Wirkungen“ analysieren zu können.⁹² Folgende Werke werden empfohlen:⁹³

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Jerry Bock	<i>Anatevka</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Johann Strauß	<i>Der Zigeunerbaron</i>
The Who	<i>Tommy</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>

Tab. 9: Opern in den *Rahmenrichtlinien* der RS Niedersachsens

Die *Rahmenrichtlinien* für die Gesamtschulen in Niedersachsen enthalten den Bereich „Musikalisch-szenisches Spiel/Musiktheater“ für alle Jahrgangsstufen. Das Kennen lernen und der Blick hinter die Kulissen der Institution sind für die Jahrgänge 5 bis 8 vorgesehen. Auch experimentelle Formen des Musiktheaters können hier Verwendung finden. Des Weiteren werden Umsetzung in Form des Schatten- oder Puppenspiel empfohlen.⁹⁴

Das Kennen lernen eines gesamten Werkes ist für die Jahrgängen 9 bis 10 vorgesehen, wobei der Theaterbesuch ausdrücklich verankert ist.⁹⁵ Folgende Werke werden genannt:⁹⁶

⁹⁰ Vgl. *Rahmenrichtlinien für 10. Klassen an Hauptschulen. Musik*. Hannover, 1991. S. 169.

⁹¹ *Rahmenrichtlinien für die Realschule. Musik*. Hannover, 1985. S. 19-20.

⁹² Ebd. S. 20.

⁹³ Vgl. Ebd. S. 39-40.

⁹⁴ *Rahmenrichtlinien für die integrierte Gesamtschule. Musik*. Hannover, 1985. S. 28.

⁹⁵ Vgl. Ebd. S. 29.

⁹⁶ Vgl. Ebd. S. 30.

Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 10: Opern in den *Rahmenrichtlinien* der GS Niedersachsens

Des Weiteren ist das Musiktheater ein spezielles Thema für den fachübergreifenden Unterricht in Zusammenarbeit mit Kunst, Deutsch, Sport, Arbeit/Wirtschaft/Technik, Gesellschaft und Geschichte.⁹⁷

In den *Rahmenrichtlinien* für die S I des niedersächsischen Gymnasiums ist sowohl der Bereich „Musik und Sprache“ mit dem Inhalt „Rezitativ und Arie“ zu füllen, als auch der Lernbereich „Musik und Theater“ vorgesehen.⁹⁸ Folgende Werke sind vor allem für die Klassen 9 und 10 empfohlen:

Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Galt MacDermot	<i>Hair</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 11: Opern in den *Rahmenrichtlinien* des GY (S I) Niedersachsens

Für die gymnasiale Oberstufe ist ebenfalls der Bereich „Musik und Sprache“ aufgeführt, jedoch ohne genauere Werke zu benennen. Das Musiktheater kann in allen Inhaltsbereichen zum Thema werden. Es ist in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung immer wieder Teil der vorgeschlagenen Grund- und Leistungskursfolgen. So sind u.a. „Das Musiktheater heute und gestern“, „Die Oper im 20. Jahrhundert“, „Die Wechselbeziehungen zwischen Musik und Sprache“ als mögliche Themen aufgeführt.⁹⁹ Oftmals sind keine genaueren Empfehlungen ausgeführt, sondern übergreifende Aspekte benannt, die im Unterricht zu thematisieren sind, wie z.B. „Tradition und Zeitkritik in Opern des 20. Jahrhunderts (R. Strauss - K. Weill)“ oder „Existenzprobleme des

⁹⁷ Vgl. Ebd. S. 35.

⁹⁸ *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Musik*. Hannover, 1986. S. 17 und S. 19.

⁹⁹ *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Musik. Gymnasiale Oberstufe*. Hannover, 1985. S. 20-22.

Menschen in der Oper des 20. Jahrhunderts (Berg, Zimmermann, Reimann ...)“.¹⁰⁰ Auch soll das „Verhältnis von Musik und Sprache in unterschiedlichen Gestaltungsformen der Oper [...] in ausgewählten Beispiel von Gluck bis Orff“ im Unterricht erarbeitet werden. Folgende drei Werke werden schließlich explizit für den Unterricht vorgeschlagen:

Maurice Kagel Christopher Pepusch Kurt Weill	<i>Staatstheater</i> <i>The Beggar's Opera</i> <i>Die Dreigroschenoper</i>
--	--

Tab. 12: Opern in den *Rahmenrichtlinien* der S II in Niedersachsen

3.2.10 Nordrhein-Westfalen¹⁰¹

Die *Richtlinien und Lehrpläne* für die S I an der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen sind seit 1989 in Kraft. Für die Klassen 7 und 8 ist im Bereich „Musik in unserer Welt“ das Thema „Musik und Bühne“ vorgesehen, innerhalb dessen die Schüler „Oper – auch durch Gestaltungen einzelner Szenen (z.B. mimisch-gestisch, Schattenspiel, Bild) – kennenlernen [...]“.¹⁰²

Für die Klassen 9 und 10 ist im gleichen Bereich „Singspiel – Oper – Operette - Musical“ vorgeschlagen. Hier sollen die Schüler die wesentlichen Unterschiede der einzelnen Gattungen erfahren, indem sie ein Werk der jeweiligen Gattung exemplarisch kennen lernen, eine Aufführung besuchen oder selbst inszenieren.¹⁰³ Explizite Vorschläge zur Werkauswahl werden nicht gemacht.

Die *Richtlinien und Lehrpläne* für die S I an der Realschule sind seit 1993 in Kraft und sehen verschiedene Werke des Musiktheaters und der Oper für die Jahrgangsstufen 5 bis 10 unter dem Aspekt „Musik und Theater“ vor.

In der Orientierungsstufe sollen eigene Realisierungen und das Entwerfen von Bühnenbildern umgesetzt werden.¹⁰⁴ Folgende Werke werden vorgeschlagen:

¹⁰⁰ Vgl. Ebd. S. 28.

¹⁰¹ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1993. - dass. (Hrsg.): *Richtlinien für die Gesamtschule - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. - dass. (Hrsg.): *Richtlinien für die Realschule - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1993. - dass. (Hrsg.): *Richtlinien für die Hauptschule - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1989. - dass. (Hrsg.): *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999.

¹⁰² *Richtlinien für die Hauptschule - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Köln, 1989. S. 54.

¹⁰³ Vgl. Ebd. S. 57.

¹⁰⁴ *Richtlinien für die Realschule - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1993. S. 82.

Christian Bruhn	<i>Florian auf der Wolke</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 13: Opern im *Lehrplan* der Klassen 5-6 (RS) Nordrhein-Westfalens

Für die Jahrgänge 7 und 8 der nordrhein-westfälischen Realschulen sind in den *Lehrplänen* folgende Werke zum gleichen Thema empfohlen:

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Gioacchino Rossini	<i>Der Barbier von Sevilla</i>
Johann Strauß	<i>Der Zigeunerbaron</i>
Giuseppe Verdi	<i>Rigoletto</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Starlight Express</i>

Tab. 14: Opern im *Lehrplan* der Klassen 7-8 (RS) Nordrhein-Westfalens

Die organisatorische Struktur eines Opernhauses sowie die eigenen Umsetzungen werden neben eigenem Musizieren in den Vordergrund gestellt. Aktuelle Inszenierungen sollen durch die Reflexion des eigenen Besuchs einer Aufführung kritisch beleuchtet werden.¹⁰⁵ Der *Lehrplan* für die Klassen 9 und 10 empfiehlt sowohl eigene Kompositionsversuche als auch gattungsspezifische Analyseübungen. Der Besuch einer Aufführung ist ebenso wie die Präsentation von Werken des Musiktheaters über Videos vorgeschlagen. Es sollten verschiedene Werke zu einem bestimmten Sujet miteinander verglichen werden. Folgende Beispiele werden genannt:¹⁰⁶

Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i>
Birger Heymann	<i>Linie 1</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 15: Opern im *Lehrplan* der Klassen 9-10 (RS) Nordrhein-Westfalens¹⁰⁵ Ebd. S. 83.¹⁰⁶ Ebd. S. 84-85.

Die *Richtlinien und Lehrpläne* für die S I an der Gesamtschule sind seit 1999 in Kraft. Generell kann Musiktheater im Zusammenhang mit dem Inhaltsbereich „Musik im Spannungsfeld zwischen Wirkung, Ausdruck und Darstellung“ thematisiert werden.¹⁰⁷ In der Orientierungsstufe ist ausdrücklich die szenische Darstellung vorgesehen, wenn anhand des Themas „Körper und Bewegung“ Choreographien zu Bildern, Szenen und Texten entwickelt werden,¹⁰⁸ indem für das Thema „Stille“ Klangimprovisationen zu Texten und Bildern realisiert werden¹⁰⁹ und wenn anhand des Themas „Körper und Stimme“ die Arie der Königin der Nacht aus Mozarts *Die Zauberflöte* umgesetzt wird.¹¹⁰

Die Klassen 7 bis 10 der nordrhein-westfälischen Gesamtschule erarbeiten im Thema „Männlich – Weiblich: Rollenverhalten“ z.B. Liebespaare in Werken des Musiktheaters. Empfohlen werden Bizets *Carmen* und Bernsteins *West Side Story*.¹¹¹ In den Klassen 9 und 10 wird das Musiktheater bzw. die Oper als Institution thematisiert, wobei sowohl hinter die Kulissen geblickt als auch ein Theaterstück dargestellt werden kann.¹¹² Finanzielle und kulturpolitische Aspekte stehen ebenso im Vordergrund des Themas „Mensch und Medien“.

Die *Lehrpläne* für die S I am Gymnasium sind seit 1993 in Kraft. Als eines der wichtigsten Lernziele des Musikunterrichts wird der Erwerb von kommunikativer Kompetenz anhand von Werken des Musiktheaters hervorgehoben.¹¹³ Für den Bereich „Musik beruht auf Ordnungen“ ist vorgesehen, am Beispiel des Wiegenliedes aus der Oper *Die Kluge* von Orff bestimmte Tonhöhen und wiederkehrende Intervalle zu erarbeiten.¹¹⁴ Des Weiteren können Schüler „anhand des Theaterzettels einer Operaufführung die einzelnen Stimmfächer“ kennen lernen.¹¹⁵ Im Bereich „Musik gewinnt Ausdruck und Form“ ist ebenfalls Orffs *Die Kluge* (hier 3. Szene) aufgeführt, anhand derer die Schüler die Begriffe „Wiederholung“, „Variante“, „Kontrast“ und „Steigerung“ erarbeiten.¹¹⁶ Um musikalische Gestaltungsprinzipien zu thematisieren, wird wahlweise „eine Opernszene oder eine Sinfonie, ein Jazztitel oder ein Schlager“¹¹⁷ herangezogen.

¹⁰⁷ Vgl. *Richtlinien für die Gesamtschule - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. 30. Hier wird unterschieden nach darstellender Musik, in der explizit das Musiktheater mit seinen multidimensionalen Möglichkeiten enthalten ist, und funktionaler Musik, anhand derer Musik zwischen Kunst und Konsum problematisiert werden soll.

¹⁰⁸ Vgl. Ebd. S. 43.

¹⁰⁹ Vgl. Ebd. S. 44.

¹¹⁰ Vgl. Ebd. S. 41.

¹¹¹ Vgl. Ebd. S. 46.

¹¹² Vgl. Ebd. S. 52.

¹¹³ Die Schüler lernen, „musikalische Abbildungen etwa von Charakteren, Affekten, Gesten, Diskursen möglichst genau und differenziert in das Medium der Sprache zu transponieren oder Ausdruckswerte bzw. subjektive Wirkungen von Musik sprachlich angemessen wiederzugeben [...]“ (*Richtlinien für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1993. S. 60.)

¹¹⁴ Vgl. Ebd. S. 92.

¹¹⁵ Ebd. S. 98.

¹¹⁶ Vgl. Ebd. S. 93.

¹¹⁷ Ebd. S. 94.

Die Kombination beider Bereiche wird für Lortzings *Zar und Zimmermann* mit der Chorszene „Heil sei dem Tag“ empfohlen.¹¹⁸ Im Bereich III (*Musik ist geschichtlich und kulturell gebunden*) ist im Umgangs-Feld „sich über Musik informieren“ vorgesehen, Musik in biographischen Zusammenhängen zu untersuchen. Dabei stellen Schüler „Beziehungen zwischen der Architektur der unterschiedlichen Aufführungsorte (Kloster, Kirche, Schloß, Opernhaus, Konzertsaal) und der in ihnen dargebotenen Musik her [...]“.¹¹⁹ Im Bereich „Musik wird gebraucht, bewirkt etwas“ erarbeiten die Schüler im Playback-Verfahren eine Musiktheater-Szene, um die illustrative Kraft von Musik kennen und einsetzen zu lernen.¹²⁰ Außerdem sollen sie im Umgangs-Feld „Musik hören“ eine Kritik schreiben, nachdem sie Musikveranstaltungen besucht haben.¹²¹ Dies ist nicht ausdrücklich opernspezifisch gemeint, aber eben *auch* realisierbar.

Für die S II sind die *Lehrpläne Musik* seit 1999 in Kraft. Das Musiktheater findet des Öfteren Erwähnung, obwohl keine expliziten Werkvorschläge unterbreitet werden.¹²² So ist z.B. nicht nur im Bereich „Musik wird zur Aussage durch Verwendungszusammenhänge“ vorgesehen, dass den Schülern ihr eigenes Musiklernen bewusst werden soll, indem sie die ihnen zugänglichen „außerschulische[n] Angebote (z.B. Operaufführungen, Konzerte, Musiktheater) nutzen [...]“.¹²³ Dies gilt sicherlich als übergeordnetes Ziel jeglichen Musikunterrichts.

Besonders hervorgehoben werden die Verfahren der szenischen Interpretation, obwohl sie nicht ausdrücklich opernspezifische Arbeitsweisen sein müssen. Es werden

¹¹⁸ Vgl. Ebd. S. 75.

¹¹⁹ Ebd. S. 100.

¹²⁰ Vgl. Ebd. S. 91.

¹²¹ Vgl. Ebd. S. 96.

¹²² Innerhalb der vorläufigen Ausgabe aus dem Internet, aber nicht mehr in den später gedruckten Fassungen werden Werkempfehlungen dargestellt. Im Bereich „Musik gewinnt Ausdruck vor dem Hintergrund von Gestaltungsregeln“ wird unter dem Sachaspekt „Harmonieschemata“ und der ästhetischen Leitidee „Ordnung“ Bergs *Wozzeck* vorgestellt. Für den Bereich „Musik erhält Bedeutung durch Interpretation“ werden unter dem Sachaspekt „Bearbeitungsgrundsätze“ und der ästhetischen Leitideen „Trivialität“ bzw. „Modernität“ folgende Werke vorgeschlagen: Bergs *Wozzeck*, Weills *Mahagomy* und *Die Dreigroschenoper*, Henzes und Monteverdis *Il ritorno d'Ulisse in patria*, Verdis *Rigoletto* und Pepuschs *The Beggar's Opera*. Unter dem Sachaspekt „Regiekonzepte“ und der ästhetischen Leitidee „Originalität“ werden verschiedene Operninszenierungen verglichen, z.B. von Wagners *Ring* oder von Mozarts *Così fan tutte*. Im Bereich „Musik hat geschichtlich sich verändernden Gehalt“ wird unter dem Sachaspekt „(Personal-)Stilmittel“ und der ästhetischen Leitidee „Widerspiegelung“ die Behandlung folgender Opern vorgeschlagen: die Jazzoper *Escalator over the Hill* von Bley, Strauß' *Bürger als Edelmann*, Lullys *Bourgeois gentil-homme*, Joplins Ragtime-Oper *Treemonisha*, Schoeners *Short operas* und Weills *Zeitoper*. Unter dem Sachaspekt „Satzmuster“ und der ästhetischen Leitideen „Natürlichkeit“ bzw. „Widerspiegelung“ werden z.B. folgende Opern aufgeführt: Händels *Judas Macchabäus*, Strauss' *Der Rosenkavalier*, Verdis *La forza del destino* und *Aida* sowie Wagners *Götterdämmerung*. Folgende Aspekte können im Vergleich von Musik mit Dichtung herausgearbeitet werden: Liebesklage in Lied/Schlager, Rachearie, Gebet und Triumphmarsch in Opern, Lullaby in Operette/Musical. Unter dem Sachaspekt „Klangideale instrumental“ und der ästhetischen Leitidee „Natürlichkeit“ können Wagners Vorspiele z.B. aus *Rheingold* und *Parsifal* Verwendung finden. Unter dem Sachaspekt „Klangideale vokal“ und der ästhetischen Leitidee „Natürlichkeit“ können die unterschiedlichen Gesangsweisen des Jazz, Rock und Folk sowie Opernstimmfächer z.B. anhand von Monteverdis *L'Orfeo*, Glucks *Orpheus* und Rossis *Orfeo* thematisiert werden. Im Bereich „Musik wird zur Aussage durch Verwendungszusammenhänge“ wird unter dem Sachaspekt „Kompositionsstereotype“ und der ästhetischen Leitideen „Wahrheit“, „Nachahmung“ und „Ware“ der Einsatz von Leitmotivik in szenischer Musik besprochen, z.B. anhand von Beethovens *Fidelio*, Wagners *Tannhäuser* und Strauss' *Salome*. Unter dem Sachaspekt „Instrumentalkonnotationen“ und der ästhetischen Leitidee „Wahrheit“ werden Klangsymbole auch in szenischer Musik thematisiert, z.B. anhand von Offenbachs *La vie parisienne*, Saint-Saëns' *Samson et Dalila*. Vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Gymnasiale Oberstufe. Musik. Lehrplänenwurf* (Stand 15. August 1998). www.learn-line.nrw.de/Themen/GymOberst/medio.htm.

¹²³ *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. 13.

Bewegungsstudien und körperliche Darstellungsweisen gefordert, denn sie „dienen sowohl dem Erfassen formaler Ausdrucksgehalte als auch der Interpretation musikalischer Inhalte.“¹²⁴

In der Kooperation mit anderen Fächern erhalten Werke des Musiktheaters ebenfalls ihren Stellenwert. So ist für den interdisziplinären Unterricht von Musik und Deutsch vorgesehen, die Zusammenarbeit von Komponisten und Dichtern exemplarisch zu beleuchten. Als herausragende Persönlichkeiten sind hier genannt: Kurt Weill, Hanns Eisler und Bertolt Brecht, Gottfried Benn und Paul Hindemith, Richard Strauss und Hugo von Hofmansthal sowie die Rockband U 2 und Salman Rushdie. Neben der Inszenierung einzelner Szenen (z.B. aus der *Dreigroschenoper*) kann auch die „polyphone Erzähltechnik und Leitmotivik in den Romanen Thomas Manns und den Werken Richard Wagners und Carl Maria von Webers“ verglichen werden.¹²⁵

Außerdem wird vorgeschlagen, Komponisten und Kompositionen zu betrachten, die literarisch in Romanen, Novellen und Essays beschrieben worden sind, wie z.B. Wolfgang Hildesheimers *Mozart*, Siegfried Kracauers *Jacques Offenbach und das Paris seiner Zeit*, Eduard Mörikes *Mozart auf der Reise nach Prag* oder auch Franz Werfels *Verdi. Roman der Oper*.¹²⁶

Die Zusammenarbeit der Fächer Musik und Kunst kann darin bestehen, Musik zu untersuchen, die nach Werken der bildenden Kunst geschrieben worden ist, wie z.B. William Hogarths und Igor Strawinskys *The Rake's Progress*.¹²⁷ Die Musikerpersönlichkeit Richard Wagner ist in verschiedenen Fächern unterschiedlich zu beleuchten. So können neben den geschichtlich-politischen Anklängen (sowohl zeitgenössisch als auch im Dritten Reich) auch nationale Sichtweisen von Musik anhand der Rezeption von Wagners Werken in Frankreich oder aber die Einflüsse der philosophischen Gedanken Schopenhauers thematisiert werden.¹²⁸

¹²⁴ Ebd. S. 29.

¹²⁵ Ebd. S. 34.

¹²⁶ Vgl. Ebd.

¹²⁷ Vgl. Ebd.

¹²⁸ Ebd. S. 34-35.

3.2.11 Rheinland-Pfalz¹²⁹

Für die *Lehrpläne* in Rheinland-Pfalz stehen „handlungsorientiertes und ganzheitliches Lernen [...] bei der Planung und Durchführung des Musikunterrichts an oberster Stelle.“¹³⁰ Theaterprojekte werden in ihrem Nutzen für die Schüler hervorgehoben. „Musik und Theater“ gehört zu den verbindlichen Themenbereichen und ist innerhalb jeder Doppeljahrgangsstufe im Musikunterricht zu besprechen.¹³¹ Das darstellende Spiel gilt als besonders geeignete Arbeitsform:

Spielen in jeglicher Form ist Bestandteil des Lebens. Die Verbindung von Musik, Bewegung und Sprache gibt Gelegenheit, eigene Ausdrucksmöglichkeiten zu erproben [...]. Viele Jugendliche zeigen mit zunehmendem Alter Hemmungen, sich im szenischen Spiel darzustellen. [...] Frühe Erfahrungen im Theaterspielen können dieser Entwicklung begegnen. Jugendliche empfinden Darstellungen der traditionellen Formen des Musiktheaters häufig als „gekünstelt“. Ihre Einstellung gegenüber dem Schauspieler in Film und Fernsehen ist hingegen positiv. Diese kontroverse Haltung kann zum Anlass einer Auseinandersetzung werden, in deren Verlauf Ursachen analysiert und Vorurteile aufgedeckt werden. [...] Oper, Operette, Musical und Tanztheater werden somit zu Spiegelbildern des Lebens – nunmehr auf der Bühne sichtbar, hörbar und erlebbar.¹³²

In der Orientierungsstufe aller Schulformen in Rheinland-Pfalz werden im Bereich „Musik und Sprache“ vokale Berufe besprochen. Dabei können sowohl vokale Klanggeschichten erfunden, experimentelle Vokalwerke analysiert und die biologischen Voraussetzungen der Stimme bzw. der Stimmorgane kennen gelernt werden.¹³³ Im Bereich „Musik und Theater“ sind die Bausteine „Szene und Handlung“ sowie „Arien und Songs“ zu betrachten. Unter dem Baustein „Szene und Handlung“ sind vor allem Märchenopern vorgestellt, die durch eigene Szenen- und Figurinentwürfe anhand von szenischer Interpretation sowie in einem Schatten- oder Puppenspiel fachübergreifend und handlungsorientiert im Unterricht zugänglich gemacht werden. Als Beispiele dienen Orffs *Die Kluge*, Mozarts *Die Zauberflöte* und Lortzings *Undine*. Der Baustein „Arien und Songs“ ist nicht näher bestimmt. Die Schüler vergleichen Arien aus Opern und Operetten mit Songs aus Musical und Rockoper, wobei das eigene Singen im Vordergrund steht. Auch die unterschiedlichen Stimmfächer sind zu thematisieren.¹³⁴

In den Klassen 7 und 8 aller Schulen der S I ist für den Bereich „Musik und Theater“ vorgesehen, die Bausteine „Werk und Rolle“ sowie „Berufe am Theater“ zu

¹²⁹ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Klassen 5-9/10. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Regionale Schule. Gesamtschule.* Mainz, 1998. - dass. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Grund- und Leistungsfach der Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe.* (Mainzer Studienstufe). Worms, 1998.

¹³⁰ *Lehrplan Musik. Klassen 5-9/10. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Regionale Schule. Gesamtschule.* Mainz, 1984. Aus dem Vorwort ohne Seitenangabe.

¹³¹ Vgl. Ebd. S. 6 und S. 124. - Weitere Themenbereiche sind: Funktionale Musik, Musik aus verschiedenen Zeiten, Musik der Jugendszene, Musik und Bewegung, Musik und Sprache, Musik verschiedener Kulturen.

¹³² Ebd. S. 15 - Vgl. auch S. 124-125. - So ist z.B. die Auswahl der Stoffe, Inhalte und Themen von Theaterprojekten interdisziplinär zu denken, denn neben den Fächern Geschichte und Deutsch können auch Sozialkunde, Biologie, Ethik etc. beteiligt sein. Vgl. Ebd. S. 124.

¹³³ Vgl. Ebd. S. 30.

¹³⁴ Ebd. S. 33.

problematisieren.¹³⁵ Es werden keine Vorschläge zur Werkauswahl gegeben, sondern lediglich darauf verwiesen, dass „ein Werk aus dem Bereich Musiktheater“ zu thematisieren ist, indem Arien, Lieder oder Songs musiziert, gesungen und in Szene gesetzt werden.¹³⁶ Interdisziplinäre Aspekte werden durch die Gestaltung eines Programmheftes, durch Entwürfe zu Figuren und Bühnenbild sowie durch den Besuch eines Opernhauses einbezogen, wobei in diesem Fall als besondere Herausforderung für die Fächer Musik und Kunst der Vergleich von „Opernfiguren in Zeichnungen und Gemälden (z.B.: Slevogt, Schlemmer, Picasso)“ zu sehen ist.¹³⁷ Der Baustein „Berufe am Theater“ rückt die Institution und die Arbeiten hinter den Kulissen in den Blickpunkt der Schüler.

Für die Klasse 9 der Hauptschule bzw. für die Klassen 9 und 10 der Realschule ist im Bereich „Musik und Theater“ die Besprechung von „Werk und Wirklichkeit“ vorgesehen.¹³⁸ Neben dem möglichen Unterrichtsaspekt „Liebespaare auf der Bühne“ ist auch die in den folgenden Werken enthaltene Gesellschaftskritik ein Ansatzpunkt für die unterrichtliche Behandlung:

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Claude Michel Schoenberg	<i>Les Misérables</i>
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>
Giuseppe Verdi	<i>Un ballo in maschera</i>

Tab. 16: Opern im *Lehrplan* der HS und RS in Rheinland-Pfalz

Die gesellschaftskritischen Aussagen werden aus der jeweiligen Zeit heraus untersucht und hinsichtlich ihrer Aktualitätsbezüge betrachtet. Dazu können auch Bühnenbilder und Kostüme aus verschiedenen Zeiten verglichen werden. Außerdem ist vorgesehen, das Musiktheater als Kulturbetrieb kennen zu lernen, indem die kommerziellen Aspekte des Musiktheaters sowie „dessen kulturpolitische Institutionalisierung und seine marktwirtschaftliche Orientierung“ besprochen werden.¹³⁹

Die Klassen 9 und 10 am Gymnasium werden mit den gleichen Bausteinen konfrontiert, aber für „Werk und Wirklichkeit“ ist die Auswahl erheblich umfangreicher gestaltet. Hier sind unter der Thematik „Liebe und Eifersucht“ die oben bereits für die Haupt- und

¹³⁵ Die *Lehrpläne* Musik aus Rheinland-Pfalz unterscheiden nicht nach Schulformen. Untersucht worden sind die Ausgaben für die Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium und die Gesamtschule.

¹³⁶ *Lehrplan Musik. Klassen 5-9/10. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Regionale Schule. Gesamtschule.* Mainz, 1998 S. 49, S. 73 und S. 103.

¹³⁷ Ebd.

¹³⁸ Vgl. Ebd. S. 58-59 und S. 87.

¹³⁹ Ebd. S. 58 und S. 86.

Realschule aufgeführten Werke genannt. Zusätzlich werden jedoch unter dem Aspekt „Obrigkeitsdenken als Ausdruck des Zeitgeistes“ bestimmte Ausschnitte aus Lortzings *Zar und Zimmermann* (die Rolle des Van Bett), Orffs *Die Kluge* (die Rolle des Königs) und Bernsteins *West Side Story* (die Rolle des Officer Krupke) vorgeschlagen.

Für die Thematik „Tod und Trauer“ werden ebenfalls bestimmte Ausschnitte zusammenfassend dargestellt, z.B. die Szene „Ella e pura“ aus Verdis *Un ballo in maschera*, aus Wagners *Tristan und Isolde* die Szene „Mild und leise“, die Passage „E non giungono – Presto, su! Mario“ aus Puccinis *Tosca*, die Szene „No Pagliaccio non son – Suvviva, così terribile“ aus Leoncavallos *Der Bajazzo*, der Song „From the picture I keep“ aus Schönbergs *Miss Saigon* und der Song „Somewhere“ aus Bernsteins *West Side Story*.

Der Bereich „Gesellschaftskritik“ könnte an Weills *Die Dreigroschenoper* thematisiert werden. Schostakowitschs *Die Nase* sowie Menkens *Der kleine Horrorladen* entsprechen dem Aspekt „Groteskes mit Hintersinn“. Für alle aufgeführten Bereiche und Thematiken gilt, dass die vorgeschlagenen Werke anhand von szenischer Interpretation vergleichend untersucht und möglichst interdisziplinär den Schülern nahe gebracht werden sollen.¹⁴⁰

Für die gymnasiale Oberstufe ist sowohl im Grundfach als auch im Leistungsfach vorgesehen, Epochen der Musikgeschichte in ihrem Verlauf zu studieren. Hierunter fällt dann auch die unterrichtliche Umsetzung der Genese der Oper.¹⁴¹ Bei der Besprechung des 18./19. Jahrhunderts soll die Oper explizit einen besonderen Platz erhalten, da beispielsweise in Italien wesentliche Entwicklungen zu dieser Zeit zu beobachten sind.¹⁴² Nationalstile des 19. Jahrhunderts könnten ebenfalls thematisiert werden. Speziell im 19. Jahrhundert erhält Richard Wagner und die Entwicklung des Musikdramas besondere Bedeutung.¹⁴³ Im Leistungskurs werden prinzipiell die gleichen Inhalte vertreten, allerdings gelangen sie insgesamt ausführlicher in den Unterricht. Werkvorschläge werden nicht unterbreitet. Insgesamt wird deutlich, dass die Oper bzw. das Musiktheater innerhalb der *Lehrpläne* für die rheinland-pfälzische S II vor allem musikgeschichtlich betrachtet wird.

Für fachübergreifende und fächerverbindende Unterrichtseinheiten hingegen werden im Anhang des *Lehrplans* einige Werke des Musiktheaters empfohlen. So könnten unter dem Aspekt „Die Faszination der Nacht“ u.a. Wagners *Tristan und Isolde*, Webers *Der*

¹⁴⁰ Ebd. S. 119 und S. 143.

¹⁴¹ Vgl. *Lehrplan Musik. Grund- und Leistungsfach der Jahrgangsstufen 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe.*(Mainzer Studienstufe). Worms, 1998. S. 33 und S. 47.

¹⁴² Vgl. Ebd. S. 34.

¹⁴³ Vgl. Ebd. S. 37.

Freischütz, Verdis *Rigoletto*, Bernsteins *West Side Story* sowie Webbers *Phantom der Oper* und *Cats* behandelt werden.¹⁴⁴

3.2.12 Saarland¹⁴⁵

Der *Lehrplan* für saarländische Hauptschulen sieht das Musiktheater für die Klasse 5 nicht vor. Erst in den Jahrgängen 7 bis 10 ist die Einführung in eine Oper angestrebt. Als Beispiele werden Werke genannt, die der Altersstufe entsprechend seien, wie z.B. Mozarts *Die Zauberflöte*, Bergs *Wozzeck* und Webers *Der Freischütz*. Gattungsmerkmale und Aspekte von Musik und Sprache sind hieran zu thematisieren.¹⁴⁶

Für den fachübergreifenden Unterricht ist zudem unter dem Aspekt von „Oper und Drama“ die Kooperation mit Deutsch vorgesehen anhand von Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* und *Die Zauberflöte*, Webers *Der Freischütz*, Lortzings *Zar und Zimmermann* sowie Bergs *Wozzeck*.¹⁴⁷

Die *Lehrpläne* für die Realschule geben für die 7. Klasse an, die menschliche Stimme zu besprechen. Dies wird an diversen vokalen Gattungen praktiziert, u.a. auch an Opernarien der Königin der Nacht aus Mozarts *Die Zauberflöte*, des Osmin aus Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* und des Don Pizarro aus Beethovens *Fidelio*.¹⁴⁸ Zudem ist für die gleiche Jahrgangstufe der Bereich „Musik und Theater“ vorgesehen. Nicht nur die Institution rückt in den Vordergrund der Betrachtung, sondern auch gattungsspezifische Merkmale sind zu untersuchen. Folgende Werke werden empfohlen: Mozarts *Die Zauberflöte* und *Die Entführung aus dem Serail* sowie Webers *Der Freischütz*.¹⁴⁹

In der Klasse 9 ist in der Realschule explizit „Die Oper“ vorgestellt, die in ihrer Multidimensionalität an einem Werk vertiefend gezeigt werden soll. Als Beispiele werden angegeben:¹⁵⁰

¹⁴⁴ Vgl. Ebd. S. 85.

¹⁴⁵ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft des Saarlandes (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Hauptschule. Klassenstufe 5*. Saarbrücken, 1988. - ders. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Hauptschule. Klassenstufen 7-10*. Saarbrücken, 1984. - ders. (Hrsg.): *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufen 5 und 6 - Realschule - Musik*. Saarbrücken, 1983. - ders. (Hrsg.): *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufe 7 - Realschule - Musik*. Saarbrücken, 1984. - ders. (Hrsg.): *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufe 9 - Realschule - Musik*. Saarbrücken, 1981. - ders. (Hrsg.): *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufen 10 - Realschule - Musik*. Saarbrücken, 1982. - ders. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Sekundarschulen. Klassenstufen 5 und 6*. Saarbrücken, 1992. - ders. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Sekundarschulen. Klassenstufen 7-9*. Saarbrücken, 1994. - ders. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Sekundarschulen. Klassenstufen 10*. Saarbrücken, 1997. - ders. (Hrsg.) *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufen 5 und 6 - Gymnasium - Musik*. Saarbrücken, 1983. - ders. (Hrsg.) *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufe 7 - Gymnasium - Musik*. Saarbrücken, 1984. - ders. (Hrsg.) *Lehrplan Musik. Gymnasium. Klassenstufen 9 und 10*. Saarbrücken, 1988. - ders. (Hrsg.) *Lehrplan Musik. Gesamtschule. Klassenstufen 5 und 6*. Saarbrücken, 1994. - ders. (Hrsg.) *Lehrplan Musik. Gesamtschule. Klassenstufen 7-10*. Saarbrücken, 1995. - ders. (Hrsg.) *Vorläufiger Lehrplan Musik. Gymnasiale Oberstufe*. Saarbrücken, 1981/82.

¹⁴⁶ *Lehrplan Musik. Hauptschule. Klassenstufen 7-10*. Saarbrücken, 1984. S. 13.

¹⁴⁷ Ebd. S. 40.

¹⁴⁸ *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufe 7 - Realschule - Musik*. Saarbrücken, 1984. S. 8-9.

¹⁴⁹ Ebd. S. 29.

¹⁵⁰ *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufe 9 - Realschule - Musik*. Saarbrücken, 1981. S. 17.

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 17: Opern im *Lehrplan* der RS im Saarland

Die *Lehrpläne* der Sekundarschule thematisieren eine Szene aus Verdis *Nabucco* im Bereich „Wort-Ton-Musik“ in den Klassen 5 und 6.¹⁵¹ Dennoch ist die Oper für die Orientierungsstufe nicht von großer Bedeutung. In der Klasse 10 wird der Bereich Oper oder Musiktheater ganz ausgespart.

Hingegen sehen die *Lehrpläne* der Klassen 7 bis 9 vor, dass die Schüler Einblicke in das Musiktheater sowohl vor als auch hinter den Kulissen erhalten. Angegeben sind die folgenden Werke:¹⁵²

Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Jerry Bock	<i>Anatevka</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>

Tab. 18: Opern im *Lehrplan* der Sekundarschule im Saarland

Weitere übergreifende Thematiken wie „Drama, Liebe, Wahnsinn“ sind benannt, ohne dass ausführliche Werkvorschläge gemacht werden.¹⁵³

Die *Lehrpläne* für die Gesamtschule führen für die Klasse 6 die folgenden Werke zur Erstbegegnung an: Webers *Der Freischütz*, Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* und Orffs *Die Kluge*.¹⁵⁴ Es ist vorgesehen, die Opern inhaltlich-musikalisch zu erarbeiten, um Szenen nachspielen zu können und dabei typische Theaterberufe auszuüben.

Für die Klasse 8 ist erneut das Musiktheater ausdrücklich erwähnt.¹⁵⁵ Die Schüler lernen ein Gesamtwerk kennen und gewinnen Einblicke in gesellschaftspolitische Hintergründe. Kernszenen werden szenisch dargestellt und die Institution in ihren Bereichen thematisiert. Eine enge Zusammenarbeit mit dem Theaterpädagogischen Zentrum wird sehr empfohlen.¹⁵⁶ Folgende Werke sind ausdrücklich gefordert:

¹⁵¹ *Lehrplan Musik. Sekundarschulen. Klassenstufen 5 und 6.* Saarbrücken, 1992. S. 17.

¹⁵² Ebd. S. 6.

¹⁵³ Vgl. *Lehrplan Musik. Sekundarschulen. Klassenstufen 7-9.* Saarbrücken, 1994. S. 4.

¹⁵⁴ *Lehrplan Musik. Gesamtschule. Klassenstufen 5 und 6.* Saarbrücken, 1994. S. 41.

¹⁵⁵ *Lehrplan Musik. Gesamtschule. Klassenstufen 7-10.* Saarbrücken, 1995. S. 37-41.

¹⁵⁶ Vgl. Ebd. S. 39.

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Jerry Bock	<i>Anatevka</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Galt MacDermot	<i>Hair</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 19: Opern im *Lehrplan* der GS (S I) im Saarland

Am Gymnasium geben die *Lehrpläne* ab Klasse 7 vor, den Bereich „Musik und Bühne“ in den Unterricht zu integrieren.¹⁵⁷ So erhalten die Schüler erste Einblicke in den Alltag des Musiktheaters, sie lernen die Institution und ein spezielles Werk kennen. Es werden jedoch keine Werkvorschläge gemacht.

Für die Klassen 9 und 10 ist vorgesehen, Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* unter dem Aspekt von Musik und Sprache zu analysieren.¹⁵⁸ Auch Oper und Musical sind ausdrücklich verankert. Insgesamt werden folgende Werke für die Klassen 9 und 10 empfohlen:¹⁵⁹

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Jerry Bock	<i>Anatevka</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Galt MacDermot	<i>Hair</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 20: Opern im *Lehrplan* des GY (S I) im Saarland

Die einzelnen Werke werden vorgestellt und jeweils in Unterrichtssequenzen zur Analyse vorbereitet.¹⁶⁰ In diesem Umfang gibt es dies in keinem *Lehrplan* eines anderen Bundeslandes.

Die *Lehrpläne* für die S II sehen in der Jahrgangsstufe 11 vor, anhand eines

¹⁵⁷ *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufe 7 - Gymnasium - Musik*. Saarbrücken, 1984. S. 10.

¹⁵⁸ Vgl. *Lehrplan Musik. Gymnasium. Klassenstufen 9 und 10*. Saarbrücken, 1988. S. 11.

¹⁵⁹ Ebd. S. 72.

¹⁶⁰ Vgl. Ebd. S. 74-137.

musikgeschichtlichen Überblicks auch vokale Musik mit historischen Schwerpunkten zu behandeln. Dabei wird auf alle Epochen bis zu Wagners Musikdrama verwiesen, jedoch wird für die Klassik nur Beethovens *Fidelio* als Werkvorschlag genannt.¹⁶¹ Alle übrigen Epochen verbleiben ohne explizite Empfehlungen.

In der Jahrgangsstufe 12 ist das Thema „Musik und Gefühl“ verankert, dass u.a. anhand von vokalen Prototypen unterrichtet werden kann. Mut, Verzweiflung, Jubel, Klage und Entrückung sollen an den Musikbeispielen gezeigt werden. Als Werkempfehlung wird Webers *Der Freischütz* genannt.¹⁶²

Für das Thema „Musik und Umwelt“ werden neben Naturdarstellungen auch Kampfeshaltungen, Menschencharakteristik und Liebesverhalten untersucht. Ausdrücklich wird hier auf Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* sowie auf Wagners und Strauss' nicht näher bezeichnete Musikdramen verwiesen.¹⁶³

3.2.13 Sachsen¹⁶⁴

Die *Lehrpläne* der S I aller Schulformen in Sachsen sehen im Bereich „Musik – ihre Formen, Gattungen und Ausdrucksmittel“ das Thema „Musiktheater“ vor. Für die Klassen 5 und 6 wird der Aspekt „Entdeckungen im Musiktheater“ beleuchtet, während in der Klasse 7 explizit „Oper“ zu behandeln ist.¹⁶⁵ In der Klasse 8 ist „Operette bzw. Musical“, in der Klasse 9 das „Musikdrama“ als Unterrichtseinheit zu integrieren. Für die Klasse 10 sind unter dem Aspekt „Neue Ausdrucksmittel der Musik des 20. Jh.“ auch Werke des Musiktheaters geeignet.¹⁶⁶

Sehr interessant ist der Katalog der in den *Lehrplänen* enthaltenen Werkempfehlungen, da auch unbekanntere bzw. für den Schulunterricht untypische Werke genannt werden. So ist für die Klassen 5 und 6 folgende Liste abgedruckt:¹⁶⁷

¹⁶¹ Vorläufiger Lehrplan Musik. Gymnasiale Oberstufe. Saarbrücken, 1981/82. S. 12.

¹⁶² Ebd. S. 20.

¹⁶³ Ebd. S. 24.

¹⁶⁴ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): *Lehrplan Gymnasium. Musik. Klassen 5-12*. Dresden, 1992. - dass. (Hrsg.): *Lehrplan Mittelschule. Musik. Klassen 5-10*. Dresden, 1992.

¹⁶⁵ Vgl. *Lehrplan Gymnasium. Musik. Klassen 5-12*. Dresden, 1992. S. 12. - Vgl. *Lehrplan Mittelschule. Musik. Klassen 5-10*. Dresden, 1992. S. 11.

¹⁶⁶ Vgl. *Lehrplan Gymnasium. Musik. Klassen 5-12*. Dresden, 1992. S. 13. - Vgl. *Lehrplan Mittelschule. Musik. Klassen 5-10*. Dresden, 1992. S. 12.

¹⁶⁷ Vgl. *Lehrplan Gymnasium. Musik. Klassen 5-12*. Dresden, 1992. S. 19. - Vgl. *Lehrplan Mittelschule. Musik. Klassen 5-10*. Dresden, 1992. S. 17-18.

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Gioacchino Rossini	<i>Der Barbier von Sevilla</i>
Kurt Schwaen	<i>Pinocchios Abenteuer</i>
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i>
Giuseppe Verdi	<i>Nabucco</i>
Joachim Werzlau	<i>Meister Röckle</i>

Tab. 21: Opern im *Lehrplan* der Klassen 5-6 in Sachsen

Für die Klassen 7 und 8 werden für alle Schulformen folgende Werke empfohlen:¹⁶⁸

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Carl Orff	<i>Der Mond</i>
Johann Strauß	<i>Die Fledermaus</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Starlight Express</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 22: Opern im *Lehrplan* der Klassen 7-8 in Sachsen

Im Gegensatz zu den oben aufgeführten Werkempfehlungen steht in den Klassen 9 bis 10 der Bereich „Musikdrama“ mit Verdis *Aida* sowie Wagners *Der fliegende Holländer* und *Die Meistersinger von Nürnberg* im Vordergrund der unterrichtlichen Besprechung, während Dessaus *Die Verurteilung des Lukullus*, Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* und Gershwins *Porgy and Bess* unter dem Aspekt „Werke zur Kennzeichnung der musikgeschichtlichen Entwicklung vom 17. Jahrhundert bis in die Gegenwart“ genannt werden.¹⁶⁹

In den Werkempfehlungen für die S II des Gymnasiums wird erneut das umfangreiche Spektrum des Musiktheaters deutlich, mit dem ca. 400 Jahre Operngeschichte abgedeckt werden.¹⁷⁰

¹⁶⁸ Vgl. *Lehrplan Gymnasium. Musik. Klassen 5-12*. Dresden, 1992. S. 26. - Vgl. *Lehrplan Mittelschule. Musik. Klassen 5-10*. Dresden, 1992. S. 23-24.

¹⁶⁹ Vgl. *Lehrplan Gymnasium. Musik. Klassen 5-12*. Dresden, 1992. S. 34. - Vgl. *Lehrplan Mittelschule. Musik. Klassen 5-10*. Dresden, 1992. S. 29-30.

¹⁷⁰ Vgl. *Lehrplan Gymnasium. Musik. Klassen 5-12*. Dresden, 1992. S. 42-44.

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Paul Dessau	<i>Einstein</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i>
Georg Friedrich Händel	<i>Giulio Cesare</i>
Paul Hindemith	<i>Mathis der Maler</i>
György Ligeti	<i>Le grand macabre</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Don Giovanni</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Christopher Pepusch	<i>The Beggar's Opera</i>
Wolfgang Rihm	<i>Die Eroberung von Mexiko</i>
Wolfgang Rihm	<i>Jakob Lenz</i>
Richard Strauss	<i>Der Rosenkavalier</i>
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>
Richard Wagner	<i>Der Ring des Nibelungen</i>
Richard Wagner	<i>Tristan und Isolde</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>
Udo Zimmermann	<i>Der Schuhu und die fliegende Prinzessin</i>
Udo Zimmermann	<i>Levins Mühle</i>

Tab. 231: Opern im *Lehrplan* der S II in Sachsen

Für den Grundkurs ist die Oper nicht verbindlich. Dies steht im Gegensatz zu dem Pflichtprogramm des Leistungskurses.¹⁷¹

3.2.14 Sachsen-Anhalt¹⁷²

Die *Rahmenrichtlinien* von Sachsen-Anhalt sehen in der Förderstufe (Klassen 5 und 6) vor, erste Begegnungen mit dem Musiktheater zu eröffnen, um Einblick in das Genre zu ermöglichen. Kurze Musiktheaterausschnitte werden multidimensional und vor allem ausdrücklich mit den Verfahren der szenischen Interpretation mit den Schülern erarbeitet.¹⁷³ Zusätzlich zu dem Besuch einer Aufführung ist außerdem die fachübergreifende produktive Auseinandersetzung mit der Oper gefordert. Neben der szenischen Darstellung im Schatten- oder Puppenspiel wird das Schwarzlicht- oder Marionetten-theater explizit erwähnt. Elementares Musiktheater (Klangszenenimprovisation) wird ebenfalls als mögliche Auseinandersetzung angesehen. Der Einsatz von Videos zu Humperdincks *Hänsel und Gretel* sowie zu Orffs *Die Kluge* wird in diesem Zusammenhang ausdrücklich empfohlen, da dies die Aspekte hinter den Kulissen beleuchtet. Folgende Werke werden genannt:¹⁷⁴

¹⁷¹ Vgl. Ebd. S. 38-39 und S. 41.

¹⁷² Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien. Sekundarschule. Musik*. Magdeburg, 1994. - dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien. Sekundarschule: Förderstufe Musik*. Magdeburg, 1997. - dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien. Gymnasium/Fachgymnasium. Musik*. Magdeburg, 1999.

¹⁷³ *Rahmenrichtlinien. Sekundarschule: Förderstufe Musik*. Magdeburg, 1997. S. 16-17.

¹⁷⁴ Ebd. S. 32-34.

Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Engelbert Humperdinck	<i>Hänsel und Gretel</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Kurt Schwaen	<i>König Midas</i>
Moniuszko Stanislaw	<i>Halka</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>

Tab. 24: Opern in den *Rahmenrichtlinien* der Klassen 5-6 in Sachsen-Anhalt

Die *Rahmenrichtlinien* der Sekundarschule sehen den Themenbereich „Musikvielfalt in Gesang, Sprache, Bewegung und Szene“ für die Klasse 5 und 6 vor, in dem auch Großformen der Vokalmusik zur Sprache kommen. Die Schüler lernen einzelne Werke kennen und begegnen der Oper mit dem darstellenden Spiel anhand von Lortzings *Zar und Zimmermann*, Webers *Der Freischütz*, Bizets *Carmen* und Humperdincks *Hänsel und Gretel*.¹⁷⁵

Der Hauptschulbildungsgang thematisiert in den Klassen 7 und 8 ausdrücklich den Bereich „Oper und Musical“ sowie in der Klasse 9 eine Rockoper. Folgende Werke sind für den Unterricht vorgesehen:¹⁷⁶

Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Jerry Bock	<i>Anatevka</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Arnold Schönberg	<i>Moses und Aron</i>
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i>
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 25: Opern in den *Rahmenrichtlinien* der HS und RS in Sachsen-Anhalt

Für den Realschulbildungsgang sind in den gleichen Jahrgängen dieselben Themen und Werke vorgeschlagen.

Die *Lehrpläne* für die Klassen 7 und 8 am Gymnasium sehen „Musik und Theater“ als wertvollen Bereich an, um fachübergreifend zu arbeiten. Besonders die Kooperation mit

¹⁷⁵ *Rahmenrichtlinien. Sekundarschule. Musik*. Magdeburg, 1994. S. 16-17.

¹⁷⁶ Vgl. Ebd. S. 32-33.

dem Fach Kunst wird ausdrücklich hervorgehoben.¹⁷⁷ Die Verfahren der szenischen Interpretation sind ebenso fest verankert, wie die Exkursion zu einem Theater, um hinter die Kulissen blicken zu können. Eigene Musiktheaterproduktionen werden empfohlen.¹⁷⁸ Gleiches gilt für die Jahrgänge 9 und 10. Literarische Vorlagen werden thematisiert, ein Programmheft gestaltet und Rezensionen verfasst. Zudem sollen Fernseh- und Videoangebote für die Schüler erfahrbar gemacht werden.¹⁷⁹ Folgende Werke werden im Anhang der *Rahmenrichtlinien* genannt:¹⁸⁰

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Jerry Bock	<i>Anatevka</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Birger Heymann	<i>Linie 1</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Così fan tutte</i>
Jacques Offenbach	<i>Hoffmanns Erzählungen</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i>
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 26: Opern in den *Rahmenrichtlinien* des GY in Sachsen-Anhalt

In der S II wird anhand des Themas „Theater, Theater – der Vorhang geht auf ...“ das Musiktheater im Wandel der Zeit bearbeitet. Charakteristische Hörbeispiele, aufführungspraktische und inszenierungstechnische Einzelheiten sowie das Quellenstudium der Sekundärliteratur kommen zu den bisherigen Arbeitsformen hinzu, um nun auch die wissenschaftspropädeutische Seite des Musikunterrichts abdecken zu können.¹⁸¹ Für die gymnasiale Oberstufe existieren keinerlei Werkvorschläge.

¹⁷⁷ *Rahmenrichtlinien. Gymnasium/Fachgymnasium. Musik.* Magdeburg, 1999. S. 34.

¹⁷⁸ Vgl. Ebd.

¹⁷⁹ Vgl. Ebd. S. 56.

¹⁸⁰ Vgl. Ebd. S. 89-95.

¹⁸¹ Vgl. Ebd. S. 72.

3.2.15 Schleswig-Holstein¹⁸²

Der *Lehrplan* der Schulen der S I sieht Musik und Bühne ausdrücklich vor, indem alle Gattungen des Musiktheaters sowie eigene Inszenierungsformen wie Schatten- und Puppenspiel, pantomimische und szenische Gestaltung explizit genannt werden.¹⁸³

Bereits in den Klassen 5 und 6 wird eine erste Einführung in die Welt der Oper über märchenhafte Handlungen erreicht. Hier sind Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* und *Die Zauberflöte*, Webers *Der Freischütz*, Orffs *Die Kluge* und Wagners *Der fliegende Holländer* empfohlen. Darstellendes Spiel sowie tänzerische Umsetzungen können einem spielerischen Einstieg dienen.¹⁸⁴

In den Jahrgängen 7 und 8 kann anhand des Themas „Die Rolle der Frau in der Musik“ ebenfalls auf die Oper zurückgegriffen werden, wenn die Geschlechterrollen thematisiert werden anhand von Mozarts *Die Entführung aus dem Serail*, Webers *Der Freischütz* und Wagners *Der fliegende Holländer*.¹⁸⁵

Einen Extra-Bereich nimmt das Musical in diesen Jahrgängen ein, wenn ganzheitliche Erfahrungen ermöglicht und szenische Interpretationen geübt werden.¹⁸⁶ Eigenes Musizieren, Tanzen und Singen sowie die Vorbereitung eines Theaterbesuchs werden als Arbeitsweisen angeraten, ohne dass explizite Werkvorschläge enthalten sind.

Für die Klassen 9 und 10 ist im Bereich „Oper, Operette und Musical“ vorgesehen, die bisher erworbenen Erkenntnisse zu vertiefen und hinter die Kulissen der Institution zu blicken. Hier werden als Unterrichtsgegenstände Bizets *Carmen*, Strauß' *Der Zigeunerbaron* und Webbers *Phantom der Oper* empfohlen. Die szenische Interpretation steht im Vordergrund der methodischen Umsetzung.¹⁸⁷

Für alle Jahrgänge weist das Literaturverzeichnis auf aktuellste Zeitschriftenartikel, z.B. zum Musical, hin.

Die gymnasiale Oberstufe nennt den Bereich „Wort-Ton-Problem in der Musik“ als verbindlich.¹⁸⁸ Motiv- oder situationsverwandte Szenen (Tod, Frauengestalten, Fest) sowie musikalische Charakterisierungen werden erarbeitet. Auch der direkte Vergleich von Oper und dem zu Grunde liegenden Drama wird empfohlen.¹⁸⁹ Als Werke sind

¹⁸² Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Musik*. Kiel, 1997. - dass. (Hrsg.): *Lehrplan Oberstufe des Gymnasiums. Musik*. Kiel, 1986.

¹⁸³ *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule. Musik*. Kiel, 1986. S. 23.

¹⁸⁴ Ebd. S. 33.

¹⁸⁵ Ebd. S. 38.

¹⁸⁶ Ebd. S. 40.

¹⁸⁷ Ebd. S. 46.

¹⁸⁸ *Lehrplan Oberstufe des Gymnasiums. Musik*. S. 11.

¹⁸⁹ Ebd. S. 16.

angeführt: *Elektra* von Strauss, *Wozzeck* von Berg, *Die Zauberflöte* und *Die Hochzeit des Figaro* von Mozart.

3.2.16 Thüringen¹⁹⁰

Sowohl in den klassenstufenbezogenen Plänen für die Regelschule als auch für das Gymnasium ist in den Thüringer *Lehrplänen* für alle Jahrgangsstufen vorgesehen, Oper/Musiktheater zu behandeln.¹⁹¹ Bis zur Jahrgangsstufe 10 ist in den *Lehrplänen* der beiden Schulformen kein Unterschied festzustellen. Daher werden die entsprechenden Klassen hier zusammenfassend dargestellt.

In der Klasse 5 soll erstes Interesse geweckt und die Phantasie der Schüler durch darstellendes Spiel gefördert werden. Fachtermini sind anhand von Ausschnitten aus Opern oder Singspielen einzuführen. Im Anhang der *Lehrpläne* findet sich für alle Bereiche des Musikunterrichts ein so genannter „Werkkatalog“, der Empfehlungen für jede Doppeljahrgangsstufe gibt. Für die Klassen 5 und 6 sind vorgesehen:¹⁹²

Engelbert Humperdinck	<i>Hänsel und Gretel</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Carl Millöcker	<i>Der Bettelstudent</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Carl Orff	<i>Der Mond</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Johann Strauß	<i>Der Zigeunerbaron</i>
Johann Strauß	<i>Die Fledermaus</i>

Tab. 27: Opern in den *Lehrplänen* der Klassen 5-6 in Thüringen

Ausdrücklich ist die szenische Interpretation sowie die Forderung nach der Ausnutzung der regionalen Möglichkeiten des Theaters vor Ort bereits für die Klasse 5 verankert.¹⁹³

Alternativ zur szenischen Interpretation könnte auch das Schatten- oder Puppenspiel eingesetzt werden. Übergreifende Bezüge zu den Fächern Deutsch, Kunst, zum Umgang mit Medien und Informationstechniken sowie zur Erziehung zu Gewaltfreiheit, Toleranz und Frieden werden angemerkt. Für die Klasse 6 ist die Vertiefung der Hörerlebnisse

¹⁹⁰ Die folgenden Richtlinien und Lehrpläne sind untersucht worden: Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. - dass. (Hrsg.): *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999.

¹⁹¹ Vgl. *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 27. - Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 28.

¹⁹² Vgl. *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 66. - Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 96. - Außerdem könnten in dieser Doppeljahrgangsstufe im Bereich „Rondo“ die Arie des Osmin aus Mozarts *Entführung aus dem Serail* thematisiert werden. Vgl. *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 65. - Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 95.

¹⁹³ Vgl. *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 22. - Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 23.

anhand von Ausschnitten aus den oben aufgeführten Opern, Singspielen oder Operetten vorgesehen. Auch Musicals könnten Verwendung finden, sind aber im Werkkatalog nicht näher bezeichnet. Musik und Szene sowie die Entstehung des Werkes sollen einer genaueren Analyse unterzogen und durch darstellendes Spiel handlungsorientiert erfahrbar gemacht werden.¹⁹⁴ Außerdem sollen die Schüler der Klasse 6 Einblick erhalten hinter die Kulissen eines Theaters und mit den Berufen bekannt gemacht werden. Fachübergreifende Bezüge werden in diesem Fall zu den Fächern Deutsch, Kunst und zum Umgang mit Medien und Informationstechniken angestrebt.

In der Klasse 7 ist das Thema „Ballettmusik“ möglicherweise ebenfalls durch entsprechende Szenen aus Opern, Operetten oder Musicals zu füllen, um Tänze in ihrem Zusammenhang mit der Handlung zu untersuchen. Jedenfalls ist vorgesehen, eine Oper kennen zu lernen und den Weg ihrer Entstehung nachzuvollziehen. Dabei werden neben dem musikalischen Aufbau auch die Stimmfächer, die dramaturgische Konzeption des Librettos sowie die musikalische Gestaltung von Situationen und Personencharakterisierungen thematisiert. Fachübergreifende Bezüge werden erneut zu den Fächern Deutsch, Kunst und zum Umgang mit Medien und Informationstechniken hergestellt.¹⁹⁵

In der Klasse 8 werden Ausschnitte aus Opern oder Musicals vor dem Hintergrund ihres gesellschaftlichen Anliegens und/oder der in ihnen enthaltenen Konfliktsituation untersucht. Dabei sind die stilistischen Merkmale von Oper und Musical vergleichend darzustellen. Die Gestaltung der verschiedenen Charaktere durch den Einsatz musikalischer Mittel steht in dieser Jahrgangsstufe im Vordergrund der Arbeit. Die bereits dargestellten fachübergreifenden Bezüge werden angeführt.¹⁹⁶ Für die Klassen 7 und 8 wird folgende Werkauswahl empfohlen:¹⁹⁷

Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Sergej Prokofjew	<i>Die Liebe zu den drei Orangen</i>
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Starlight Express</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 28: Opern in den *Lehrplänen* der Klassen 7-8 in Thüringen

¹⁹⁴ Die Lehrpläne für das Gymnasium sind ausdrücklich auch für die Gesamtschule gültig.

¹⁹⁵ Vgl. *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 35. - Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 35.

¹⁹⁶ Vgl. *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 41. - Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 42.

¹⁹⁷ Vgl. *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 69. - Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 98. Außerdem sind in dieser Doppeljahrgangsstufe im Bereich „Kontrastgestaltung“ die Ouvertüren zu Mozarts *Figaros Hochzeit* und zu Webers *Freischütz* eingesetzt. Vgl. Ebd.

In der Klasse 9 ist für den Bereich „Musiktheater“ die analytische Betrachtung eines Musicals vorgesehen, indem der Zusammenhang zwischen Musik und Szene bzw. Inszenierung beleuchtet wird. Die Arbeit hinter den Kulissen wird in einem Projekt oder durch den erneuten Besuch an einem Theater thematisiert. Außerdem sind die Merkmale der unterschiedlichen Gattungen Oper, Singspiel, Operette, Musical zu erarbeiten sowie die bereits in den vorangegangenen Jahrgangsstufen erworbenen Kenntnisse zu wiederholen. Hier werden fachübergreifende Bezüge zu den Fächern Deutsch und Kunst evaluiert.¹⁹⁸

In der Klasse 10 ist das Thema „Oper in der Klassik“ vorgegeben. Neben den auch in den Bühnenwerken eingewobenen humanistischen Idealen der Klassik sollen die Schüler die volksliedhafte Melodik und die musikalische Charakterisierung anhand eines Singspiels erfassen. Der Besuch einer Opernaufführung ist fest verankert. Fachübergreifende Bezüge werden in diesem Fall zu den Fächern Deutsch, Kunst und Geschichte hergestellt.¹⁹⁹ Für die Klassen 9 und 10 sind folgende Werke vorgesehen:²⁰⁰

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Paul Dessau	<i>Die Verurteilung des Lukullus</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i>
Giuseppe Verdi	<i>Rigoletto</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Richard Wagner	<i>Tannhäuser</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>
Udo Zimmermann	<i>Die weiße Rose</i>
Udo Zimmermann	<i>Levins Mühle</i>

Tab. 29: Opern in den *Lehrplänen* der Klassen 9-10 in Thüringen

In den Jahrgangsstufen 11 und 12 des Gymnasiums wird nach Pflicht- und Wahlthemen unterschieden, wobei im Grundkurs der Bereich „Aus der Entwicklung des Musiktheaters“ zu den Pflichtthemen gehört. Hier soll ein Überblick über die vielfältigen Formen

¹⁹⁸ Vgl. *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 48. - Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 48.

¹⁹⁹ Vgl. *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 53. - Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 54.

²⁰⁰ Vgl. *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 71. - Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 100. Außerdem werden zum Bereich „Musik im 20. Jahrhundert“ die sinfonischen Tänze aus Bernsteins *West Side Story* und Hindemiths *Mathis der Maler* empfohlen. Vgl. *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 74. - Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 103. - Zum Thema „Musik im 19. Jahrhundert“ können unter dem Aspekt der Romantik oder der Nationalschulen exemplarische Ausschnitte aus verschiedenen, hier aber nicht näher bezeichneten Opern Verwendung finden. Vgl. *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 54. - Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 55.

des Musiktheaters die gesellschaftliche und kulturelle Relevanz aufzeigen. Das Musiktheater wird als Synthese verschiedener Künste durch die Musikgeschichte seit dem 17. Jahrhundert dargestellt. Besuche von Proben und Aufführungen sowie der Einsatz von Videos sind in den Lehrplänen angeführt, um den Schülern Interpretationsvergleiche zu ermöglichen.

Die Empfehlungen zur Werkauswahl sehen für die Grundkurse dieser Doppeljahrgangsstufe die Behandlung folgender Werke sowie Ausschnitte aus diversen, nicht näher benannten Musicals vor.²⁰¹

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Paul Dessau	<i>Die Verurteilung des Lukullus</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Georg Friedrich Händel	<i>Giulio Cesare</i>
Paul Lincke	<i>Frau Luna</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'incoronazione di Poppea</i>
Claudio Monteverdi	<i>Lamento d'Arianna,</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Don Giovanni</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Giovanni Battista Pergolesi	<i>La serva padrona</i>
Christopher Pepusch	<i>The Beggar's Opera</i>
Richard Strauss	<i>Ariadne auf Naxos</i>
Richard Strauss	<i>Der Rosenkavalier</i>
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i>
Giuseppe Verdi	<i>Nabucco</i>
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Richard Wagner	<i>Tristan und Isolde</i>

Tab. 30: Opern im *Lehrplan* der S II (Grundkurs) in Thüringen

Im Leistungskurs werden sechs verschiedene Kursthemen unterschieden. Hier sind die Themen „Geschichte der Oper im Überblick“ (Kurs II) sowie „Romantische Oper und Musikdrama“ (Kurs V) ausdrücklich aufgeführt. Für „Geschichte der Oper im Überblick“ ist die exemplarische Untersuchung von folgenden Werken vorgesehen.²⁰²

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Iphigenie auf Tauris</i>
Georg Friedrich Händel	<i>Giulio Cesare</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Christopher Pepusch	<i>The Beggar's Opera</i>
Giovanni Battista Pergolesi	<i>La serva padrona</i>
Jacopo Peri	<i>Daphne</i>
Jean-Jacques Rousseau	<i>Le devin du village</i>

Tab. 31: Opern im *Lehrplan* der S II (Leistungskurs 1) in Thüringen

²⁰¹ Vgl. *Lehrplan für das Gymnasium. Musik*. Saalfeld, 1999. S. 109.

²⁰² Vgl. Ebd. S. 74.

Anhand dieser Beispiele, ergänzt durch eine Auswahl an Mozarts Singspielen und Opern, sollen die Schüler die Entwicklungsstadien der Aufführungspraxis nachvollziehen können sowie eigene Konzepte zur Dramaturgie und Inszenierung entwickeln, um sie mit einem klassischen Original zu vergleichen. Fachübergreifende Bezüge werden in diesem Fall zu den Fächern Geschichte, Kunst und Sozialkunde hergestellt.²⁰³

Das Thema „Romantische Oper und Musikdrama“ stellt die historische und inhaltliche Fortführung der Operngeschichte aus dem Kurs II dar. Hier werden Ausschnitte aus folgenden Werken empfohlen:²⁰⁴

Giuseppe Verdi	<i>Aida</i>
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Richard Wagner	<i>Tannhäuser</i>
Richard Wagner	<i>Tristan und Isolde</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 32: Opern im *Lehrplan* der S II (Leistungskurs 2) in Thüringen

Die Schüler sollen vor allem ihre Fähigkeit zur Empfindungsäußerung und ihr Urteilsvermögen weiterentwickeln. Fachübergreifende Bezüge werden in diesem Fall zu den Fächern Deutsch, Ethik, Geschichte und Kunst hergestellt.²⁰⁵

Zum Kursthema „Musikalischer Impressionismus“ könnten Ausschnitte aus Debussys *Pelléas et Mélisande* im Vergleich zum Impressionismus in Lyrik und Malerei behandelt werden.²⁰⁶ Für das Kursthema „Neue Musik“ wird außerdem Bergs *Wozzeck* empfohlen, um sowohl die Kompositionsprinzipien Neuer Musik als auch Bergs Personalstil beleuchten zu können.²⁰⁷

²⁰³ Vgl. Ebd.

²⁰⁴ Vgl. Ebd. S. 79.

²⁰⁵ Vgl. Ebd.

²⁰⁶ Vgl. Ebd. S. 81.

²⁰⁷ Vgl. Ebd. S. 82-83.

3.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

In den verschiedenen *Richtlinien und Lehrplänen* der Bundesrepublik Deutschland ist eine Vielzahl von Werken des Musiktheaters genannt, die im Musikunterricht der weiterführenden Schulen Verwendung finden können. Insgesamt werden 104 verschiedene Werke in den einzelnen Bundesländern aufgezählt, die einen recht breiten Kanon vermuten lassen. Es handelt sich dabei um 83 Opern, 16 Musicals und 5 Operetten. Mehrfachnennungen innerhalb eines Bundeslandes sind hierbei nicht berücksichtigt worden.

Die Analyse der *Richtlinien und Lehrpläne* zeigt, dass häufig dieselben Komponisten und Kompositionen als Hörbeispiele für die unterschiedlichen Schulformen aufgeführt werden. Dabei variiert die Ausführlichkeit in der Beispielgebung von „keinen“ Werkvorschlägen (z.B Bremen) bis hin zu insgesamt 48 Empfehlungen (Thüringen) für ein und dieselbe Schulform.

Der folgende Werkkatalog ist zunächst alphabetisch für alle Bundesländer sortiert, bevor im Anschluss daran eine quantitative Erhebung die Hitliste der insgesamt meistgenannten Werke des Musiktheaters hervorbringen wird.

In Baden-Württemberg werden für alle Jahrgangsstufen der weiterführenden Schulen insgesamt folgende 17 Werke des Musiktheaters vorgeschlagen:

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Philip Glass	<i>Satyagraha</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Johann Strauß	<i>Der Zigeunerbaron</i>
The Who	<i>Tommy</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 33: Opernkanon für Baden-Württemberg

Der Werkkanon der unterschiedlichen Schulformen variiert zwar in einzelnen Details, enthält jedoch die „Standardwerke“ der bekannten Komponisten, die häufig auf den Spielplänen der Opernhäuser zu finden sind. Außergewöhnlich ist die Nennung von Philip Glass‘ *Satyagraha* für den Musikunterricht in der Realschule. In keinem anderen

Bundesland wird dieses Werk explizit als Hörbeispiel für die Musik des 20. Jahrhunderts oder für das Musiktheater empfohlen.

In den bayerischen *Lehrplänen* werden die folgenden 8 Werke genannt:

Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Birger Heymann	<i>Linie 1</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
The Who	<i>Tommy</i>

Tab. 34: Opernkanon für Bayern

Die Oper in den *Lehrplänen* des bayerischen Gymnasiums scheint dort einen höheren Stellenwert zu haben als in den übrigen Schulformen, für die keine Werkvorschläge geliefert werden. Dort ist die exemplarische Behandlung an Stelle einer ausführlichen Thematisierung des Musiktheaters empfohlen.

Die *Rahmenpläne* für Berlin sehen die folgenden 28 Werke für den Musikunterricht an weiterführenden Schulen vor:

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Boris Blacher	<i>Abstrakte Oper Nr. 2</i>
Alexander Borodin	<i>Fürst Igor</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i>
Hans Werner Henze	<i>Der junge Lord</i>
Maurice Kagel	<i>Staatstheater</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Galt MacDermot	<i>Hair</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Così fan tutte</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Titus</i>
Jacques Offenbach	<i>Hoffmanns Erzählungen</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Giacomo Puccini	<i>Madame Butterfly</i>
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i>
Richard Strauss	<i>Ariadne auf Naxos</i>
Peter Iljitsch Tschaikowski	<i>Eugen Onegin</i>
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i>
Giuseppe Verdi	<i>La Traviata</i>
Giuseppe Verdi	<i>Nabucco</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Richard Wagner	<i>Lohengrin</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Bernd Alois Zimmermann	<i>Die Soldaten</i>

Tab. 35: Opernkanon für Berlin

Es fällt auf, dass verhältnismäßig viele Werke des Musiktheaters des 20. Jahrhunderts vorgeschlagen werden.

Für Brandenburg sind die folgenden 12 Werke aufgeführt:

Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Engelbert Humperdinck	<i>Hänsel und Gretel</i>
John Kander	<i>Cabaret</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 36: Opernkanon für Brandenburg

Kanders Musical *Cabaret* wird nur in diesem Bundesland ausdrücklich für den Unterricht empfohlen. Ansonsten werden die „typischen“ Werke genannt.

Für Bremens Schulen werden keine Werke vorgeschlagen, jedoch sind die Schulbücher *Musik aktuell*, *Musik um uns*, *Resonanzen*, *Banjo* und *Das musikalische Kunstwerk* mit den dort enthaltenen, zahlreichen Werken des Musiktheaters genannt und somit auch favorisiert.²⁰⁸ Durch den dort enthaltenen, breiten Werkkanon wird die gesamte Genese der Oper abgedeckt. Diese Empfehlungen finden jedoch keine Berücksichtigung in der vorliegenden Zusammenstellung, da sie nicht explizit in den Bremer *Lehrplänen* aufgeführt sind.

Für Hamburg sind die folgenden 14 Werke des Musiktheaters explizit genannt:

Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 37: Opernkanon für Hamburg

²⁰⁸ Vgl. Kapitel 3.2.5, S. 37.

Zusätzlich werden auch Themenbezüge aufgezeigt, die eine Werkauswahl nur erahnen lassen. So könnte z.B. das „Zusammenwirken von Musik, Sprache Szene und Bewegung in der [...] Darstellung einer politischen oder philosophischen Idee“²⁰⁹ anhand von Werken wie Beethovens *Fidelio* oder auch Mozarts *Figaro* umgesetzt werden.

Die *Rahmenpläne* von Hessen empfehlen die folgenden 12 Werke:

Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Luigi Cherubini	<i>Medea</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Alan Menken	<i>Der kleine Horrorladen</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Dimitri Schostakowitsch	<i>Die Nase</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>
Bernd Alois Zimmermann	<i>Die Soldaten</i>

Tab. 38: Opernkanon für Hessen

Ungewöhnlich ist in diesem Zusammenhang die Nennung von Cherubinis *Medea* und Schostakowitschs *Die Nase*, die in allen *Lehrplänen* insgesamt sehr selten aufgeführt sind. Außerdem ist die Anzahl der Werkempfehlungen recht schmal.

Der für Mecklenburg-Vorpommern genannte Kanon ist dagegen mit insgesamt 35 unterschiedlichen Werken erstaunlich breit:

Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Alexander Borodin	<i>Fürst Igor</i>
Claude Debussy	<i>Pelléas et Mélisande</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Armida</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Paul Dessau	<i>Die Verurteilung des Lukullus</i>
Paul Dessau	<i>Einstein</i>
Gaetano Donizetti	<i>Der Liebestrank</i>
Gaetano Donizetti	<i>Don Pasquale</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Ottmar Gerster	<i>Die Hexe von Passau</i>
Ottmar Gerster	<i>Enoch Arden</i>
Georg Friedrich Händel	<i>Poros</i>
Paul Hindemith	<i>Cardillac</i>
Paul Hindemith	<i>Mathis der Maler</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Siegfried Matthus	<i>Graf Mirabeau</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Così fan tutte</i>
Modest Mussorgski	<i>Boris Godunow</i>

²⁰⁹ *Lehrplanrevision Sekundarstufe II. Lehrplan Musik für die gymnasiale Oberstufe*. Hamburg, 1990. S. 14.

Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Giovanni Batista Pergolesi	<i>La serva padrona</i>
Jacopo Peri	<i>Daphne</i>
Sergej Prokofjew	<i>Die Liebe zu den drei Orangen</i>
Arnold Schönberg	<i>Moses und Aron</i>
Richard Strauss	<i>Elektra</i>
Peter Iljitsch Tschaikowski	<i>Eugen Onegin</i>
Peter Iljitsch Tschaikowski	<i>Pique Dame</i>
Giuseppe Verdi	<i>La Traviata</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Starlight Express</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>
Bernd Alois Zimmermann	<i>Die Soldaten</i>
Udo Zimmermann	<i>Die weiße Rose</i>

Tab. 39: Opernkanon für Mecklenburg-Vorpommern

Hier fällt auf, dass die Werkempfehlungen alle Epochen der Musikgeschichte berücksichtigen und alle Formen des Musiktheaters (inklusive des Musicals) umfassen. Jedoch fehlt der Komponist Richard Wagner mit seinen Musikdramen, um die Entwicklung der Oper lückenlos nachzeichnen zu können.

Die *Richtlinien und Lehrpläne* für Niedersachsen geben für das Musiktheater die folgenden 19 Werken an:

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Jerry Bock	<i>Anatevka</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Maurice Kagel	<i>Staatstheater</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Galt MacDermot	<i>Hair</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Christopher Pepusch	<i>The Beggar's Opera</i>
Johann Strauß	<i>Der Zigeunerbaron</i>
The Who	<i>Tommy</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 40: Opernkanon für Niedersachsen

Des Weiteren sind für die gymnasiale Oberstufe diverse Themen vorgesehen, die keine expliziten Werkempfehlungen beinhalten, aber klare Bezüge zu einzelnen Komponisten enthalten, wie z.B. „Tradition und Zeitkritik in Opern des 20. Jahrhunderts (R. Strauss –

K. Weill)“ oder „Existenzprobleme des Menschen in der Oper des 20. Jahrhunderts (Berg, Zimmermann, Reimann ...)“.²¹⁰

Für Nordrhein-Westfalen sind die folgenden 26 Werke aufgeführt:

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Christian Bruhn	<i>Florian auf der Wolke</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i>
Birger Heymann	<i>Linie 1</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Gioacchino Rossini	<i>Der Barbier von Sevilla</i>
Johann Strauß	<i>Der Zigeunerbaron</i>
Giuseppe Verdi	<i>Rigoletto</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Starlight Express</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 41: Opernkanon für Nordrhein-Westfalen

Zusätzlich werden übergreifende Themengebiete vorgeschlagen, die auch die Behandlung von Opern zulassen, wie z.B. die Zusammenarbeit von Komponisten und Dichtern oder literarische Bearbeitungen von Komponistenleben oder Kompositionen.²¹¹

In den *Lehrplänen* des Landes Rheinland-Pfalz sind insgesamt 22 unterschiedliche Werke aus dem Bereich des Musiktheaters genannt, die im Musikunterricht an weiterführenden Schulen Beachtung finden können:

²¹⁰ Vgl. *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Musik. Gymnasiale Oberstufe*. Hannover, 1985. S. 28.

²¹¹ Vgl. *Kapitel 3.2.10, S. 50*. In den Werkempfehlungen der Internet-Ausgabe für die S II sind alle Epochen der Operngeschichte berücksichtigt.

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Ruggero Leoncavallo	<i>Der Bajazzo</i>
Albert Lortzing	<i>Undine</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Alan Menken	<i>Der kleine Horrorladen</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Giacomo Puccini	<i>Tosca</i>
Claude Michel Schoenberg	<i>Les Misérables</i>
Claude Michel Schoenberg	<i>Miss Saigon</i>
Dimitri Schostakowitsch	<i>Die Nase</i>
Giuseppe Verdi	<i>Un ballo in maschera</i>
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>
Giuseppe Verdi	<i>Rigoletto</i>
Richard Wagner	<i>Tristan und Isolde</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 42: Opernkanon für Rheinland-Pfalz

Für die rheinland-pfälzische S II liegen keine Werkvorschläge vor. Es wird jedoch in der Beschreibung deutlich, dass die Oper bzw. das Musiktheater dort vor allem musikgeschichtlich betrachtet wird.

Die *Lehrpläne* für die weiterführenden Schulen im Saarland sehen die folgenden 17 Werke des Musiktheaters für den Unterricht vor:

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Jerry Bock	<i>Anatevka</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Galt MacDermot	<i>Hair</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i>
Giuseppe Verdi	<i>Nabucco</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 43: Opernkanon für das Saarland

Ungewöhnlich ist in dieser Liste die Nennung von Verdis *Nabucco*, die im Empfehlungskanon der Bundesländer verhältnismäßig selten aufgeführt ist.

In den *Lehrplänen* von Sachsen ist ein sehr umfangreicher Kanon vorgesehen, der die gesamte Operngeschichte sowie alle Formen des Musiktheaters umfasst. Die folgenden 43 Werke sind vorgeschlagen:

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Paul Dessau	<i>Die Verurteilung des Lukullus</i>
Paul Dessau	<i>Einstein</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i>
Georg Friedrich Händel	<i>Giulio Cesare</i>
Paul Hindemith	<i>Mathis der Maler</i>
György Ligeti	<i>Le grand macabre</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Don Giovanni</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Carl Orff	<i>Der Mond</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Christopher Pepusch	<i>The Beggar's Opera</i>
Wolfgang Rihm	<i>Die Eroberung von Mexiko</i>
Wolfgang Rihm	<i>Jakob Lenz</i>
Gioacchino Rossini	<i>Der Barbier von Sevilla</i>
Kurt Schwaen	<i>Pinocchios Abenteuer</i>
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i>
Johann Strauß	<i>Die Fledermaus</i>
Richard Strauss	<i>Der Rosenkavalier</i>
Giuseppe Verdi	<i>Aido</i>
Giuseppe Verdi	<i>Nabucco</i>
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Richard Wagner	<i>Der Ring des Nibelungen</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Richard Wagner	<i>Tristan und Isolde</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Starlight Express</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>
Joachim Werzlau	<i>Meister Röckle</i>
Udo Zimmermann	<i>Der Schuhu und die fliegende Prinzessin</i>
Udo Zimmermann	<i>Levins Mühle</i>

Tab. 44: Opernkanon für Sachsen

In Sachsen finden sich in den Werkempfehlungen auch einige ostdeutsche Komponisten, die in Westdeutschland eher unbekannt sind, wie z.B. Joachim Werzlau und Kurt Schwaen, die in den gängigen (Opern-) Lexika zumeist nicht genannt werden. Weiterhin fällt auf, dass in Sachsen im Gegensatz zu den meisten anderen Bundesländern besonders die Werke des 20. Jahrhunderts Beachtung finden.

Auch Sachsen-Anhalt bezieht ostdeutsche Komponisten in die Werkempfehlungen ein. Die dortigen *Rahmenrichtlinien* sehen die folgenden 26 Werke für den Musikunterricht vor:

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Jerry Bock	<i>Anatevka</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Birger Heymann	<i>Linie 1</i>
Engelbert Humperdinck	<i>Hänsel und Gretel</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Così fan tutte</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Jacques Offenbach	<i>Hoffmanns Erzählungen</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Arnold Schönberg	<i>Moses und Aron</i>
Kurt Schwaen	<i>König Midas</i>
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i>
Moniuszko Stanislaw	<i>Halka</i>
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 45: Opernkanon für Sachsen-Anhalt

In den *Lehrplänen* für Schleswig-Holstein stehen die folgenden 12 Werke des Musiktheaters zur Disposition:

Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Johann Strauß	<i>Der Zigeunerbaron</i>
Richard Strauss	<i>Elektra</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 46: Opernkanon für Schleswig-Holstein

Ungewöhnlich ist in diesem Fall die explizite Nennung von Strauss' *Elektra*, die ansonsten noch in Mecklenburg-Vorpommern empfohlen wird.

Für Thüringen ist der breiteste Kanon vorgeschlagen, der die gesamte Operngeschichte und alle Formen des Musiktheaters (inkl. Musical und Operette) mit einbezieht. Die folgenden 48 Werke des Musiktheaters sind aufgeführt:

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Claude Debussy	<i>Pelléas et Mélisande</i>
Paul Dessau	<i>Die Verurteilung des Lukullus</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Iphigenie auf Tauris</i>
Georg Friedrich Händel	<i>Giulio Cesare</i>
Engelbert Humperdinck	<i>Hänsel und Gretel</i>
Paul Lincke	<i>Frau Luna</i>
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>
Carl Millöcker	<i>Der Bettelstudent</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'incoronazione di Poppea</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Claudio Monteverdi	<i>Lamento d'Arianna,</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Don Giovanni</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Carl Orff	<i>Der Mond</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Giovanni Batista Pergolesi	<i>La serva padrona</i>
Christopher Pepusch	<i>The Beggar's Opera</i>
Jacopo Peri	<i>Daphne</i>
Sergej Prokofjew	<i>Die Liebe zu den drei Orangen</i>
Jean-Jacques Rousseau	<i>Le devin du village</i>
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i>
Johann Strauß	<i>Der Zigeunerbaron</i>
Johann Strauß	<i>Die Fledermaus</i>
Richard Strauss	<i>Ariadne auf Naxos</i>
Richard Strauss	<i>Der Rosenkavalier</i>
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i>
Giuseppe Verdi	<i>Nabucco</i>
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>
Giuseppe Verdi	<i>Rigoletto</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Richard Wagner	<i>Tannhäuser</i>
Richard Wagner	<i>Tristan und Isolde</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Cats</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>
Andrew Lloyd Webber	<i>Starlight Express</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>
Udo Zimmermann	<i>Die weiße Rose</i>
Udo Zimmermann	<i>Levins Mühle</i>

Tab. 47: Opernkanon für Thüringen

Insgesamt ist es sehr auffällig, dass die „neuen Bundesländer“ einen erheblich breiteren Werkkanon vorschlagen, als es in den „alten Bundesländern“ üblich ist. Die Ausführlichkeit in der Beispielgebung ist meiner Meinung nach vorbildlich. Sowohl in

der Auswahl der unbekannteren Werke als auch in der Berücksichtigung der Werke des 20. Jahrhunderts entsprechen diese *Richtlinien und Lehrpläne* selbst gehobenen Ansprüchen. Was in den 80er-Jahren für Hessen gegolten haben mag, trifft nun eher auf die Ausarbeitungen in Sachsen, in Mecklenburg-Vorpommern und in Thüringen zu:

[So] sei exemplarisch verwiesen auf die hessischen Ausarbeitungen von Kursinhalten in Ergänzungen zu den „Rahmenrichtlinien Musik“, die es an Gründlichkeit, Ausführlichkeit und didaktisch-methodischer Sorgfältigkeit mit den besten Beiträgen neuer Lehrbücher aufnehmen können. Leider sind derartige Veröffentlichungen einzelner Bundesländer außerhalb ihrer jeweiligen Landesgrenzen viel zu wenig bekannt und stoßen gelegentlich sogar auf zumeist völlig unangebrachtes politisch-ideologisches Mißtrauen.²¹²

Es ist sehr interessant zu sehen, dass die *Richtlinien und Lehrpläne* vieler Bundesländer nicht nach Schulformen, sondern eher nach Altersgruppen klassifizieren. Die Werkempfehlungen sind demnach häufig für die Orientierungs- oder Mittelstufe aller Schulformen identisch. Des Weiteren fällt auf, dass die Empfehlungen für die gymnasiale Oberstufe häufig einen besonders ausführlichen Werkkanon enthalten, der zumeist auf einen musikgeschichtlichen Themenzusammenhang (z.B. „Die Geschichte der Oper“) schließen lässt.

Im Vergleich der einzelnen Werkempfehlungen der Bundesländer zeigt sich, dass sehr oft dieselben Opern, Operetten und Musicals genannt werden. Eine Hitliste, die sich aus der Aufzählung der Werke in den einzelnen Bundesländern ergibt, sieht wie folgt aus:²¹³

Hitlistenrang	Anzahl der Bundesländer	Komponist	Werk
1	14	Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
2	13	Carl Orff Wolfgang Amadeus Mozart Carl Maria von Weber	<i>Die Kluge</i> <i>Die Zauberflöte</i> <i>Der Freischütz</i>
3	11	Georges Bizet George Gershwin Albert Lortzing Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Carmen</i> <i>Porgy and Bess</i> <i>Zar und Zimmermann</i> <i>Die Entführung aus dem Serail</i>
4	10	Alban Berg Richard Wagner Kurt Weill	<i>Wozzeck</i> <i>Der fliegende Holländer</i> <i>Die Dreigroschenoper</i>
5	9	Ludwig van Beethoven Andrew Lloyd Webber	<i>Fidelio</i> <i>Phantom der Oper</i>
6	8	Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>

Tab. 48: Richtlinien und Lehrpläne - Hitliste 1 (Bundesländer)

²¹² Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 158.

²¹³ Im Folgenden sind die Werke des Musiktheaters zu einer Hitliste zusammengefasst worden, die mehr als 8 und genau 8 Nennungen auf sich vereinigen konnten, da 8 = 50%.

Besonders interessant erscheint, dass diese Hitliste durch ein Musical angeführt wird. Bernsteins *West Side Story* steht zusammen mit Orffs *Die Kluge* und mit Mozarts *Die Zauberflöte* an der Spitze der in den einzelnen Bundesländern aufgeführten Werke des Musiktheaters.

Da in diesem Fall keine Mehrfachnennungen berücksichtigt worden sind, soll eine weitere Hitliste aus den Nennungen in den einzelnen Bundesländern, den einzelnen Schulstufen sowie in den einzelnen Themenbereichen ermitteln, welche Werke nun *insgesamt* am häufigsten in den *Richtlinien und Lehrplänen* für den Musikunterricht empfohlen werden.²¹⁴ Gerade diese Zusammenstellung der mehrfach aufgezählten Werke zeigt den eher schmalen Kanon, der – unter Berücksichtigung der bereits aufgezeigten Ausnahmen in den östlichen Bundesländern – zumeist vorherrscht.

Hitlistenrang	Anzahl der Nennungen	Komponist	Werk
1	29	Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
2	27	Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
3	25	Wolfgang Amadeus Mozart Leonard Bernstein	<i>Die Zauberflöte</i> <i>West Side Story</i>
4	21	Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
5	20	Georges Bizet Albert Lortzing	<i>Carmen</i> <i>Zar und Zimmermann</i>
6	19	George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
7	17	Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
8	16	Ludwig van Beethoven Kurt Weill	<i>Fidelio</i> <i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 49: Richtlinien und Lehrpläne - Hitliste 2 (Nennungen insgesamt)

Der Vergleich der beiden erstellten Hitlisten bringt keine neuen Erkenntnisse. Sicherlich ist die Rangfolge der Plätze 1 bis 4 nicht deckungsgleich, jedoch sind insgesamt in beiden Aufstellungen dieselben Werke enthalten. Die einzelnen Platzierungen sind lediglich vertauscht. Es erstaunt, wie häufig gerade die „Standardwerke“ Webers und Mozarts aufgezählt werden. Auch die *nicht* genannten Werke des Musiktheaters stimmen nachdenklich. Bereits in den 80er-Jahren hat Werner-Jensen darauf verwiesen, wie einseitig ein Werkkanon ist, der beispielsweise die italienischen Opern Mozarts oder die Musikdramen Strauss‘ auslässt.²¹⁵

²¹⁴ Hier sind die Werke des Musiktheaters zu einer Hitliste zusammengefasst worden, die mehr als 16 Nennungen auf sich vereinigen konnten. Dabei sind Mehrfachnennungen berücksichtigt. Es ist in diesem Fall unwesentlich, wie oft ein *einzelnes* Bundesland das jeweilige Werk aufgeführt hat, sondern es ist ausgezählt worden, wie oft einzelne Opern, Operetten und Musicals *insgesamt* vorgestellt sind.

²¹⁵ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 14-15. - Vgl. Kapitel 7. S. 263ff.

Insgesamt nimmt speziell die Oper innerhalb der *Richtlinien und Lehrpläne* sowie innerhalb des Gefüges der Bildungsinhalte des Faches Musik jedoch einen durchaus angemessenen Standort ein. Sie steht nicht im Vordergrund, ist allerdings seitens der Lehrenden auch nicht zu umgehen oder zu unterschlagen. Wie dies in der Unterrichtspraxis umgesetzt wird, wird für NRW im folgenden Fragebogen eruiert. Auf der Grundlage seiner Analyse wird die Unterrichtswirklichkeit dieser theoretischen Standortbestimmung kritisch zu hinterfragen sein.

4 Die Unterrichtswirklichkeit des Genres Oper

4.1 Darstellung der Fragebogenaktion

Die Untersuchung per offenen Fragebogen mit eingeschobenen Rating-Test-Abschnitten gibt einen ersten Einblick in die Unterrichtspraxis der Umsetzung von Oper, um dem Anspruch gerecht zu werden, neue Konzepte nicht an der Unterrichtsrealität vorbei zu entwickeln. Die befragten Lehrenden haben Gelegenheit erhalten, ihre subjektive Meinung zur Wichtigkeit des Themengebietes unterschieden nach Orientierungs-, Mittel- und Oberstufe darzulegen und die Möglichkeiten und Grenzen der unterrichtlichen Behandlung eines unter Umständen unbeliebten Genres zu reflektieren. Da die Grundlagen musikalischer Werkkenntnisse vor allem in der S I erworben werden, sind alle Jahrgangsstufen der weiterführenden Schulen (Klassen 5-13) in die Untersuchung einbezogen worden. So finden vielfältige praktische Ansätze Beachtung, die im Unterrichtsalltag von Bedeutung sind. Einzelne Abschnitte des Fragebogens sind nach den folgenden Gesichtspunkten unterteilt: subjektive Einstellung zur Oper; Methoden der Erstbegegnung mit dem Phänomen Oper; weiterführende Behandlung des Unterrichtsgegenstandes in höheren Klassen unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 11 bis 13.

Der offene Fragebogen und die Rating-Abschnitte sind auf der Grundlage der gängigen didaktischen Literatur gestaltet worden.¹ Die Lehrenden hatten die Möglichkeit der eigenen Antwortformulierung, da ein geschlossener Fragebogen schon aus methodologischer Sicht abzulehnen ist. Durch fixierte und nur begrenzte Antwortvorgaben könnten bestimmte Sachverhalte ausgeblendet bzw. verzerrt werden. Durch die Möglichkeit der offenen Antwortformulierung wird die vergleichende Auswertung und Quantifizierung der Daten jedoch erschwert. Dagegen erlaubt das Rating-Verfahren eine genaue Quantifikation. Allerdings müssen bei der Formulierung der einzelnen Items möglichst viele Alternativen berücksichtigt werden, wenn die Sichtweise der Betroffenen tatsächlich hinlänglich erfasst werden soll. Daher sind hier beide Erhebungsmethoden ergänzend eingesetzt und den Lehrkräften in kombinierter Form vorgelegt worden.

Bei der Auswertung des Fragebogens werden Schultyp, Jahrgangsstufe sowie Geschlecht, Alter und Fächerkombination der Lehrkraft als übergreifende Kriterien der Bewertung herangezogen. Diversen Befragten hat jedoch missfallen, dass sie ihr Alter

¹ Vgl. z.B. die aktuellen Bände aller Jahrgangsstufen von *Musik um uns, Spielpläne, Banjo* und *Musik hören, machen, verstehen*, die zur Konzeption des Fragebogens beigetragen haben. - Des Weiteren haben die bestehenden operndidaktischen Schriften grundlegende Hilfen geben können. Vgl. hier z.B.: Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. - ders.: „Musiktheater II“, 1983. - Heister, Hodek, Schutte, 1981. - Roscher, 1989. - Nebhuth, Stroh. In: MuB 22 (1990) 1. S. 16-21. - Meyer: „Oper als Unterrichtsgegenstand in der Hauptschule“. In: Ehrenforth, 1983. S. 38-42. - Klußmann. In: MuU 3 (1992) 12. S. 17-23. - Fuß, 1994. S. 193-195.

und die Dauer ihrer Lehrtätigkeit angeben sollten.² Aus Datenschutzgründen haben dann auch einige Lehrpersonen darauf verzichtet, diesen Bereich auszufüllen. Zur Rechtfertigung dieses Items ist anzuführen, dass es für die Auswertung gerade der offenen Antworten durchaus bedeutsam ist, ob ein Berufsanfänger keine Erfahrungen mit Opern gemacht hat, oder ob ein „altgedienter“ Pädagoge diesen Bereich seit 20 oder 30 Jahren umgeht. Da die objektive Auswertung zudem durch die relativ vielen offenen Antwortgelegenheiten erschwert wird, ist die subjektive, „wissende“ Wertung von hoher Bedeutung.

Weitere interessante Gesichtspunkte der Unterrichtspraxis, die durch den Fragebogen eruiert werden, sind etwa die folgenden: Welchen Raum nehmen Werkhören, Singen bzw. Musizieren von Passagen der gewählten Oper, analytische und/oder fachübergreifende Arbeit bzw. „fachfremde Aktionen“ (Malen, Bewegung) im jeweiligen Unterricht ein? Welches Material steht zur Verfügung, und in welchem Umfang wird es verwendet? Welche Wichtigkeit wird der szenischen Umsetzung und/oder dem Besuch einer Opernaufführung beigemessen? usw.

Die befragten Lehrenden arbeiten im Raum Dortmund. Durch diese regionale Bindung ist Gewähr leistet, dass zumindest annähernd gleiche institutionelle Rahmenbedingungen vorhanden sein müssten. In der Stadt Dortmund gibt es derzeit 52 allgemein bildende Schulen der Sn I und II.³ Da für eine Quantifizierung der Daten rund 120 Stichproben benötigt werden, konnte die Untersuchung nicht auf Dortmunder Schulen begrenzt bleiben, sondern ist auf den Kreis Recklinghausen ausgeweitet worden.⁴ Im gesamten Kreisgebiet existieren zurzeit 69 allgemein bildende Schulen der Sn I und II.⁵ Nach telefonischer Anfrage erklärten sich 118 von 121 Schulleitern bereit, den Fragebogen an die Musiklehrer weiterzuleiten.⁶

Der tatsächliche Rücklauf ist statistisch gesehen definitiv ausreichend: von insgesamt 316 verschickten Exemplaren sind 130 ausgefüllt und zurückgesendet worden. Diese Rücklaufquote von rund 41% ist als hervorragend anzusehen und lässt in jedem Fall eine repräsentative Auswertung zu.

² Kritische Bemerkungen im Bogen sind Beweise für das Missfallen. Es gab auch einige Telefonate mit Lehrern, die eine Begründung für diese Fragen forderten.

³ Darin sind alle HS, RS, GS, und GY in Dortmund enthalten. Nicht berücksichtigt wurden in diesem Zusammenhang eine Abendschule sowie eine Kollegschule.

⁴ Die Auswahl des Kreises Recklinghausen an Stelle z.B. des Kreises Unna geschah aus persönlichen Gründen, da ich selbst aus dem Kreisgebiet stamme.

⁵ Darin sind alle HS, RS, GS, und GY im Kreisgebiet enthalten. Nicht berücksichtigt wurden hier Abendschulen, Kollegschulen etc. Im Einzelnen handelt es sich um 7 allgemein bildende Schulen in Castrop-Rauxel, 4 allgemein bildende Schulen in Datteln, 12 allgemein bildende Schulen in Dorsten, 3 allgemein bildende Schulen in Haltern, 10 allgemein bildende Schulen in Herten, 11 allgemein bildende Schulen in Marl, 4 allgemein bildende Schulen in Oer-Erkenschwick, 15 allgemein bildende Schulen in Recklinghausen-Stadt und 3 allgemein bildende Schulen in Waltrop.

⁶ Nach der Versendung der insgesamt 316 Bögen meldeten sich dennoch 5 Lehrer und 2 Schulleiter telefonisch, um mitzuteilen, an der jeweiligen Schule werde überhaupt kein Musikunterricht erteilt. Hierbei handelte es sich in erster Linie um Hauptschulen.

Eine noch höhere Quote hätte man vielleicht erreicht, wenn der Termin der Rückgabe des Fragebogens (Beginn der Sommerferien 1999) näher am Termin der Verschickung (Anfang März 1999) gelegen hätte. Für den Fall, dass die Beantwortung auf einen späteren Termin z.B. in den Osterferien verschoben wurde, war die Gefahr des Vergessens sehr hoch. Zum anderen könnte der vierseitige Fragebogen abschreckend auf all die Lehrpersonen gewirkt haben, die sich zwar nicht in einem unbedingt ablehnenden Verhältnis zur Oper befinden, sich aber doch nur ungern mit ihr beschäftigen. Dieser Umfang ließ sich wegen der offenen Konzeption nicht verringern. Der Platz für die eigene Antwortformulierung war ohnehin knapp bemessen.⁷

Bereits vor Beginn der Fragebogenaktion haben der Disposition der Items unterschiedlichste Thesen und „Vorab“-Annahmen zu Grunde gelegen.⁸ So bin ich – auf Grund des „Hören-Sagens“ und der mir zuteil werdenden Reaktionen auf die Bekanntgabe des Dissertationsthemas – davon ausgegangen, dass Opern als Unterrichtsgegenstand nicht die gleiche Würdigung erfahren wie z.B. sinfonische Musik, dass Opern oftmals ausgeklammert bleiben oder nur eine Nebenrolle im Kanon der Unterrichtsgegenstände spielen. Die offene Ermittlung von Themen und Unterrichtsgegenständen, welche die befragten Personen gerne bzw. gar nicht unterrichten, dient vor allem der Prioritätensetzung, ohne dass eine Beeinflussung durch vorgegebene Items hätte geschehen können oder sollen.

Ebenso liegt die Vermutung nahe, dass in der Lehrerschaft eine Polarisierung nach Opernliebhabern und Operngegnern, eine Aufspaltung nach PRO OPER und CONTRA OPER festzustellen sein wird. Dies führte während der Konzeption des Fragebogens zu der folgenden These: Für Lehrende besteht ein wichtiges Argument *gegen* Opern im Musikunterricht darin, dass sie zeitlich intensiver in der Vorbereitung und wesentlich aufwändiger in der Durchführung sind, weil in diesem Bereich ein eklatanter Mangel an fachdidaktischer Literatur zu verzeichnen ist.⁹

Des Weiteren wird angenommen, dass Musikunterricht interdisziplinär ausgerichtet sein muss, um die Wirklichkeit der Unterrichtsgegenstände sinnvoll zu erfassen. Das sog. Fachübergreifende wohnt der Wirklichkeit der Gegenstände und Lebenszusammenhänge des Faches Musik natürlich inne,

während die sorgsame Pflege sauber geharkter Fachgrenzen und das eifrig bewachte universitäre wie schulische „Schubladen“-Denken der Fachimmanenz und Fachautonomie sich in Wahrheit eine künstliche und häufig nur mühsam vor dem Einsturz bewahrte Phantomwelt zurecht macht.¹⁰

⁷ Vgl. Anhang-Kapitel A. S. Iff.

⁸ Vgl. Kapitel 1. S. Iff.

⁹ Vgl. Kapitel 1. S. I.

¹⁰ Richter: „Fächerübergreifender Musikunterricht“. In: MuB 20 (1988) 4. S. 553.

Die Überprüfung all dieser Thesen ist in der Gestaltung des Fragebogens aufbereitet worden. Einige Fragen zielen direkt auf Meinungsäußerungen ab, die der befragten Lehrerschaft die Möglichkeit bieten, deutlich Stellung zur Oper zu beziehen und die Chancen und Grenzen des Genres in ihrem eigenen Musikunterricht darzulegen. Dies ist gern genutzt worden – oft auch recht polemisch wie folgende Zitate demonstrieren:

Ich tendiere mehr zur kleinen Form (Kabarett, Revue). Keine Dissertation zu diesem Bereich in Sicht? Schülerschaft steht mehr auf Reimschwatz und die Seele des Techno. Oper hat zuviel langatmiges Gefühl [...].¹¹

Das Thema „Oper“ ist meiner Ansicht nach schichtenspezifisch orientiert. Ein gewisses „Bildungsbürgertum“ der Mittelschicht und Oberschicht, das schülerseits eher im Gymnasium anzutreffen ist, wird sich diesem Thema eher öffnen können. Herr „Kaiser“ Beckenbauer besucht mit anderen erlauchten Gästen die Eröffnung der „Bayreuther Festspiele“ – das ist für mich die Repräsentation der Oper in der Öffentlichkeit, vom Wiener „Opernball“ ganz zu schweigen! Das Musical scheint mir einen großen Teil unserer Gesellschaft und der „normalen“ Schülerschaft (und auch mir!) näher zu liegen.¹²

Ich habe persönlich kaum Bezug zur Oper – bürgerliches Kulturgut, aufgeblasener Apparat, ein historisches Relikt.¹³

Opernwelt und unsere Schüler verhalten sich in etwa wie Feuer und Wasser. Ich muß allerdings noch einmal betonen, daß man auch mich selber eher in eine Opernaufführung prügeln müßte.¹⁴

Im Verlauf der Auswertung ist aufgefallen, dass die terminologische Unterscheidung von „Thema“, „Unterrichtsgegenstand“, „Inhalt“ weder bei der Konzeption des Fragebogens noch in der Antwort vieler Lehrpersonen oder gar in der didaktischen Sekundärliteratur klar gefasst ist. Auch in den neuen *Richtlinien und Lehrplänen* für Musik sind die Termini begrifflich nicht klar voneinander getrennt,¹⁵ so dass zur Präzisierung eigene Arbeitsdefinitionen notwendig werden.¹⁶ Der UNTERRICHTSINHALT ist die Vergegenständlichung der vom Lehrer und den Schülern geleisteten zielgerichteten Arbeit, sozialen Interaktion und sprachlichen Verständigung.¹⁷

¹¹ Lehrer eines Gymnasiums.

¹² Lehrer einer Gesamtschule.

¹³ Lehrer einer Realschule.

¹⁴ Lehrer einer Hauptschule.

¹⁵ *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. Vgl. die Verwendung der Termini „Unterrichtsthema“, „Vorstellungsinhalt“, „Sachaspekt“, „Unterrichtsinhalt“, „Inhalt mit Thematisierungsaspekten“ innerhalb des *Lehrplans*: S. 9 und S. 14.

¹⁶ Diese Arbeitsdefinitionen erheben keinen allgemein gültigen Anspruch, da selbst in der Sekundärliteratur die Begriffe häufig nicht klar abgegrenzt werden. Meine Arbeitsdefinitionen sind aus der Sekundärliteratur zusammengefasst, wobei sich durchaus Überschneidungen zu mehreren Autoren ergeben können. Vgl. die Fußnoten zu den Termini in diesem Kapitel.

¹⁷ Vgl. Meyer: *Unterrichtsmethoden I*. Frankfurt am Main, ⁶1994. S. 80. - Vgl. Jank, Meyer: *Didaktische Modelle*. Berlin, ³1994. S. 78. - Ebd. S. 133: „Klafki verlangt von jedem Lehrer [...] die Beantwortung der schlichten Frage, ob sich das, was man da den Schülern anzubieten hat, überhaupt lohnt! [...] Der Lehrer soll in der didaktischen Analyse klären, welcher Bildungsgehalt in den Unterrichtsinhalten stecken könnte.“ - Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim, Basel, ⁵1996. Klafki benutzt z.B. die Begriffe Inhalt und Gegenstand synonym. - Vgl. Ebd. S. 118: „Mit ‚Inhalten‘ (bzw. Gegenständen) sollte man im Zusammenhang didaktischer Erörterungen Sachverhalte bezeichnen, die noch nicht im Sinne pädagogischer Zielvorstellungen ausgewählt und präzisiert worden sind, die sich also in einem Prüf stadium befinden unter dem Gesichtspunkt, ob ihnen pädagogische Bedeutung abgewonnen bzw. zugesprochen werden kann.“ - Litschauer, 1998. Vgl. S. 23: Litschauer nennt als realistische Inhalte musikalischer Allgemeinbildung die „musikalische Praxis“, „Sachkenntnis [...] betreffend Musik und ihre Thematik“, „Musikalische Intelligenz in Verständnis und Gestaltung“, „ästhetisch relevante Fähigkeiten“ und „Sekundäreffekte [...]“. Des Weiteren unterscheidet auch er nicht zwischen Inhalt und Gegenstand des Unterrichts. - Ebd. S. 83: „Insofern erklingende Musik der Inhalt des Musikunterrichts ist, soll dieser [...] der Höhe aktueller Musikkultur entsprechen.“ - Diese Vielzahl sowohl divergierender als auch sich ergänzender Definitionen ist Basis für die o.a. Arbeitsdefinition.

Damit wird [...] ausgedrückt: einmal die Tatsache, daß „Inhalte“ nicht statisch vorgegeben sind, sondern in einem dynamischen Prozeß angeeignet werden müssen; zum anderen die Tatsache, daß die *ganze* Wirklichkeit der Welt [...] zum Gegenstand des Unterrichts und d. h. zum Inhalt werden kann.¹⁸

Der UNTERRICHTSGEGENSTAND ist das in der jeweiligen Stunde zu behandelnde Werk, die spezielle Oper, das ganz bestimmte Musikstück. Hingegen bezeichne ich die Verbindung eines wie oben definierten Unterrichtsinhaltes mit einer didaktischen Intention, welche im Unterrichtsprozess zwischen Lehrer und Schüler modifiziert wird, als UNTERRICHTSTHEMA.¹⁹ Es handelt sich also um eine aspektierte, „zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarte, für einen begrenzten Zeitraum gestellte Lernaufgabe.“²⁰ Wenn nun in der vorliegenden Arbeit vom *Thema Oper* gesprochen wird, dann nur insofern, als dass z.B. das große *Thema Musik und Bühne* auch die Oper zum (Unter-)Thema haben kann. Wenn vom *Unterrichtsgegenstand Oper* gesprochen wird, ist dies insofern ungenau, da kein bestimmtes Werk zu Grunde liegt.²¹

Einige typische Missverständnisse zwischen der Autorin und der befragten Lehrerschaft beruhen auf weiteren terminologischen Unklarheiten. So ist der Bereich „Erfahrungen seit der Lehrerausbildung“ wiederholt falsch ausgelegt worden als „Erfahrungen in der Lehrerausbildung“. Das Item „Einführung in die *Geschichte* der Oper“ ist vielfach verwechselt worden mit „Einführung in die *Handlung* der Oper“. Dies zeigt sich meiner Ansicht nach an der Häufigkeit, mit der besonders Operngegner sich für dieses Item als Aspekt für eine Erstbegegnung mit Oper ausgesprochen haben und an der daran anschließenden beschriebenen Zugangsweise über den Inhalt der zu behandelnden Oper. Es ist nicht zu vermuten, dass Lehrende, die Oper aus den unterschiedlichsten Gründen ungern unterrichten, den Schülern, die dem Genre eventuell durch subjektive Vorurteile ebenfalls ablehnend gegenüberstehen, sofort 400 Jahre Operngeschichte nahe bringen wollen.

¹⁸ Meyer, 1994. S. 78.

¹⁹ Vgl. Faust-Siehl: *Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung*. Weinheim, 1987. S. 5.

²⁰ Meyer, 1994. S. 83. - Vgl. auch Meyer: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Frankfurt am Main, 1993. S. 262-263. - Klafki, 1996. S. 118-119: „Indem ein ‚Inhalt‘ oder ‚Gegenstand‘ (diese Begriffe werden hier auch weiterhin synonym verwendet) unter einer pädagogischen Zielvorstellung, einer als pädagogisch relevant erachteten Fragestellung für die Behandlung im Unterricht ausgewählt wird, wird er zum ‚Thema‘ [...]. Damit entspricht der so verstandene Begriff ‚Thema‘ dem Terminus ‚Bildungsinhalt‘ in der Sprache der früheren Geisteswissenschaftlichen Didaktik.“ - Ebd. S. 260: „Die These besagt, daß Inhalte der Natur und der Gesellschaft überhaupt erst dadurch zu Themen des Unterrichts werden können, daß sie unter bestimmten Frageperspektiven zu den Schülern in Beziehung gesetzt oder aber von den Schülern in den Unterricht eingebracht werden. [...] Der didaktisch noch gar nicht qualifizierte, vieldeutige Inhalt [...] wird erst im Lichte bestimmter, auf den Schüler bezogener Fragestellungen zum *Unterrichtsthema*.“ - Litschauer, 1998. S. 118-119: „Ein Ansatzpunkt allein ergibt noch kein Unterrichtsthema; ein solches kann erst durch die Verbindung von zwei oder mehreren solchen Punkten entstehen. [...] Ein Thema muß eine zu lösende Spannung zwischen mindestens zwei Polen vorgeben, durch welche der Unterrichtsprozeß in Gang kommt, von der er in Bewegung gehalten wird und durch deren Lösung er zu einem sinnvollen Abschluß gelangen kann.“ - Eine UNTERRICHTSEINHEIT umfasst hingegen die Abfolge diverser Stunden zu einem bestimmten Unterrichtsthema, wobei sowohl die Unterrichtsgegenstände als auch die Unterrichtsinhalte wechseln können. - Diese Vielzahl sowohl divergierender als auch sich ergänzender Definitionen ist Basis für die oben aufgeführte Arbeitsdefinition.

²¹ In einigen Fällen kann das Problem durch den Terminus „Genre“ umgangen werden. Vgl. Heister, Hodek, Schutte, 1981. Die Autorengruppe spricht ebenfalls von dem „Genre der Oper“. (Ebd. S. 6.) Allerdings kann durch den Ersatz weder der terminologische Streit um Gattung und Form noch der um Inhalt, Thema etc. *gelöst* werden.

Es erscheint viel wahrscheinlicher, dass ein bestimmtes Werk exemplarisch im Unterricht durchgenommen wird und in der ersten Stunde eine Einführung in die Handlung der Oper erfolgt.

Eine weitere begriffliche Unklarheit betrifft die Beschreibung der typischen Merkmale verschiedener Unterrichtsphasen. Dieser Terminus ist häufig gedanklich gleichgesetzt worden mit Arbeits- und Sozialformen, so dass eines der beiden Felder des Öfteren nicht ausgefüllt worden ist. Als UNTERRICHTSPHASEN definiere ich die unterschiedlichen Abschnitte einer Unterrichtsstunde, wie z.B. Einstieg, Problematisierung, Erarbeitung, Ergebnissicherung, Transfer.²² Den antwortenden Lehrenden wird an dieser Stelle die Gelegenheit gegeben, wiederkehrende Unterrichtselemente aufzuführen. Dabei ist dem Einstieg besondere Beachtung zu schenken, weil an der Zugangsweise der gesamte Unterrichtsverlauf ersichtlich werden kann. Ich habe Antworten erwartet wie: „ich lasse als Leistungsüberprüfung immer eine Wort-Ton-Analyse verfassen“ oder „ich behandle Oper in allen Phasen meist unter dem Aspekt *Werkhören*“ oder „als Einstieg wähle ich immer die Ouvertüre“ oder „ich gebe in Erarbeitungsphasen meist eine Höranalyse zur Aufgabe“ oder „in Erarbeitungsphasen nutze ich oft die szenische Interpretation“.

Die Frage nach Arbeits- und Sozialformen zielt demgegenüber auf methodische Details ab, weil sie als AKTIONSFORMEN sowohl der Schüler als auch des Lehrers anzusehen sind.²³ Hier werden die Sozialformen der einzelnen Phasen wie „Gruppenarbeit“, „Unterrichtsgespräch“, zugleich aber auch methodische Aspekte wie „Musik und Bewegung“, „Malen nach Musik“ (etc.) erfragt.

Schließlich ist die logische Abfolge der Fragen bewusst des Öfteren durch reine Informationsfragen gelockert worden, um die subjektiv emotionalen Bezüge zu durchbrechen, die eine Frage für eine darauf folgende Frage erzielen kann, ohne aber die Konzeption unlogisch werden zu lassen.²⁴

²² Vgl. Kramp: „Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger“. In: Roth, Blumenthal (Hrsg.): *Didaktische Analyse. Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule*. Hannover, 1962. S. 33-65. Hier S. 47-48: „Jede dieser Phasen (Erstbegegnung, Erarbeitung, Vertiefung, Befestigung, Gestaltung) erfordert den Einsatz besonderer, nur ihr gemäßer Verfahrensweisen [...]“ Kritik an einem solchen Schematismus mag für die Unterrichtspraxis -vorbereitung angebracht sein. Es ist jedoch für die Bewertung von Unterricht von Bedeutung, die einzelnen Momente des Unterrichtsverlaufs reflektieren zu können.

²³ Meyer zählt zu den Sozialformen u.a. Lehrervortrag und Unterrichtsgespräch sowie Einzel- und Gruppenarbeit. Vgl. Meyer, 1993. S. 341. - Ebd. S. 340: „Eine widerspruchsfreie Definition des Wortes Sozialformen habe ich in der Literatur nicht gefunden. [...] Durch die Wahl der Sozialformen wird geregelt, welche Handlungsspielräume die Schüler im Unterricht zugestanden bekommen. Als Arbeitsdefinition möchte ich deshalb vorschlagen: Sozialformen des Unterrichts bestimmen die organisatorische Seite der Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten im Unterricht.“ - Litschauer spricht in diesem Zusammenhang von „Praxisformen“. Vgl. Litschauer, 1998. S. 124.

²⁴ Vgl. *Anhang-Kapitel A, S. Iff*. Hier ist die Reihenfolge bestimmter Fragen wie die nach Stellenwert und nach Art und Ausstattung des Musikraumes oder die Fragen nach Erfahrungen mit der Oper seit der Lehrerausbildung und nach der Zugangsweise von Bedeutung. - Durch die genau überlegte und geprüfte Abfolge der Fragen soll z.B. der so genannte Halo-Effekt (auch Ausstrahlung- oder Hofeffekt genannt) bei den Befragten vermieden werden. Zur Verminderung dieses Effekts werden deshalb immer wieder sog. Pufferfragen eingeschoben. Vgl. Artikel „Fragebogen“. In: *Microsoft® Encarta® Enzyklopädie 2000*. Microsoft Corporation, © 1993-1999.

Im Folgenden wird die systematische Datenerfassung analysiert und die aus dem Fragebogen erhaltenen Informationen kritisch bewertet (Kapitel 4.2). Weitere Daten finden sich im Anhang zu der vorliegenden Arbeit.

4.2 Auswertung

Die Lehrenden haben im Fragebogen reichlich Gelegenheit erhalten, ihre subjektive Meinung zur Wichtigkeit der Oper darzulegen und über Möglichkeiten und Grenzen der unterrichtlichen Behandlung der unter Umständen missliebigen Unterrichtsgegenstände zu reflektieren.

Die Auswertung erfolgt anhand der einzelnen Fragen im Überblick, um die generelle Chronologie zu erhalten, die der Konzeption zu Grunde gelegen hat: von persönlichen Vorlieben über die Unterrichtsgestaltung zu abschließenden Reflexionen von Möglichkeiten und Grenzen. Die wichtigsten Ergebnisse werden somit gebündelt und später in den weiteren Kapiteln mit den Ansätzen in den im Fragebogen genannten Schulbüchern und den seit 1990 veröffentlichten operndidaktischen Zeitschriftenartikeln gängiger Fachzeitschriften konfrontiert.³⁵

Von 130 zurückgesendeten Fragebögen sind 126 (96,92%) brauchbar auszuwerten. Insgesamt 4 (3,08%) Fragebögen sind mit dem Hinweis zurückgekommen, es werde kein Musik unterrichtet bzw. Oper werde im Musikunterricht nicht behandelt.³⁶ Von den 126 auszuwertenden Fragebögen sind 62 Exemplare (49,21%) von männlichen und 64 Bögen (50,79%) von weiblichen Lehrpersonen ausgefüllt worden.

Die meisten Befragten sind (erwartungsgemäß) zwischen 26 und 45 Jahre alt. Insgesamt 102 Lehrpersonen (80,95%) sind älter als 35 Jahre und können somit auf einige Berufserfahrung verweisen. Die meisten Lehrenden, insgesamt 76 (60,32%), sind zwischen 6 und 30 Jahren im Lehrberuf tätig. Alles in allem stehen 25 Lehrende (19,84%) seit bis zu 5 Jahren im Beruf. 21 Lehrende (16,66%³⁷) haben zwischen 30 und 40 Jahren Berufserfahrung. Der Fragebogen gibt daher einen durchaus repräsentativen Querschnitt aus „Alt“ und „Jung“ wieder.

Von den insgesamt 126 Fragebögen stammen 46 von Gymnasiallehrern (36,51%). Es ist durchaus erwähnenswert, dass Haupt- und Realschule zusammen die gleiche Anzahl von eingegangenen Fragebögen stellen, die das Gymnasium allein vorweisen kann (25 HS = 19,84% und 21 RS = 16,67%). Von der Gesamtschule sind 34 der Fragebögen angekommen (26,98%). Insgesamt 80 Lehrende (63,49%) *arbeiten* demnach an Schulen der S II, unterrichten aber nicht alle selbst in den Jahrgängen 11 bis 13 (Schuljahr 1998/99).

³⁵ Abbildungen und Daten finden sich im Anhang zur vorliegenden Arbeit ab S. 369 = Iff.

³⁶ Im Folgenden wird, soweit nicht anders erwähnt, von diesen 126 Exemplaren als 100% ausgegangen.

³⁷ Rundungsausgleich!

Interessant gestaltet sich die Auswertung der Fächerkombinationen der Lehrenden, denn 91 Kombinationsfächer entstammen den Geisteswissenschaften (72,22%) und 35 Kombinationsfächer den Naturwissenschaften (27,78%). Der Schwerpunkt der interdisziplinären Zugängen zur Oper (vgl. Kapitel 8) liegt auch aus diesem Grund eher auf den geisteswissenschaftlichen Fächerkombinationen.

Die Auswertung der *gern* unterrichteten Themen und Inhalte spiegelt den methodischen Trend zur Handlungsorientierung wider. Programm-Musik und Singen werden jeweils von einem Drittel, Unterrichtspraxis und Instrumentenkunde jeweils von ca. einem Viertel aller Befragten bevorzugt. Der Popularbereich (Jazz, Rock, Pop) ist ebenfalls des Öfteren aufgeführt. Einigkeit besteht vor allem bei Lehrenden der Hauptschule in der Prioritätenliste: 15 von 25 Lehrenden (60,00%) nennen Singen an erster Stelle.

Der Bereich Oper, Musiktheater, Musical wird häufig spezifiziert durch einen Bezugspunkt der Behandlung. Genannte Themenbereiche sind z.B. „Musik und Sprache“, „Musik und Bühne“, „Musik und Szene“, „Musik und Gesellschaft“, „Funktionale Musik“, „Darstellende Musik“, „Szenische Interpretation“, „Klanggeschichten“, „Ballett“ und „Vokalmusik“.

Am Gymnasium werden Oper, Musiktheater, Musical (inkl. „Darstellende Musik“, „Musik und Sprache“, „Musik und Bühne“, „Musik und Szene“, „Vokalmusik“) von 26 der 46 Befragten (56,52%) als beliebte Unterrichtsgegenstände genannt. An der Gesamtschule bevorzugen 8 der 34 Lehrpersonen (23,53%) den Bereich Oper, Musiktheater, Musical (inkl. „Szenische Interpretation“, „Klanggeschichten“). In der Realschule wird der Bereich Oper, Musiktheater, Musical (inkl. „Musik und Sprache“, „Ballett“, „Funktionale Musik“, „Musik und Gesellschaft“) von 13 der 21 Befragten (61,91%) aufgeführt. In der Hauptschule nennen 6 der 25 Lehrpersonen (24,00%) den Bereich Oper, Musiktheater, Musical.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass Oper, Musiktheater und Musical in insgesamt 53 von 126 Fällen (42,06%) ausdrücklich gern unterrichtet werden.

Die Liste der *unbeliebten* Unterrichtsgegenstände wird jedoch durch die Oper angeführt. Interessant ist, dass in allen Schulformen gern gesungen wird, aber bei weitem nicht genauso bereitwillig die Hauptwerke des Gesangs in den Unterricht integriert werden. Die Übereinstimmung zwischen den Schultypen ist nicht so deutlich, wie bei der Prioritätenliste.

Der Bereich Oper, Musiktheater, Musical wird von den Lehrenden auch hier spezifiziert durch einen Bezugspunkt der Behandlung. Genannte Themenbereiche sind „Operette“, „Vokalmusik“, „Funktionale Musik“ und „Stimmgattungen“. Diese Auswahl ist bei weitem nicht so gestreut wie bei der Positivliste.

Insgesamt werden am Gymnasium Oper, Musiktheater, Musical (inkl. „Operette“, „Vokalmusik“, „Funktionale Musik“) von 8 der 46 Befragten (17,39%) als unbeliebt bezeichnet. In der Gesamtschule führen 9 der 34 Lehrpersonen (26,47%) Oper, Musiktheater, Musical auf (inkl. „Operette“, „Vokalmusik“, „Stimmgattungen“). In der Realschule unterrichten 9 der 21 Befragten (42,86%) Oper, Musiktheater, Musical ungern. In der Hauptschule werden Oper, Musiktheater, Musical (inkl. „Operette“) von 11 der 25 Lehrpersonen (44,00%) abgelehnt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Oper, Musiktheater, Musical von insgesamt 37 der 126 Lehrenden (29,37%) ausdrücklich ungern oder gar nicht unterrichtet werden. Tatsächlich spiegelt sich also im subjektiven Empfinden der Lehrenden nur selten eine ausgewogene Vielfalt von Musik wider, sondern der Unterricht ist geprägt durch Auslassungen:

Bei der Wahl fachlicher Gegenstände gehört zur Rationalität auch das Bewusstsein, dass mit jeder Entscheidung gleichzeitig andere Möglichkeiten ungenutzt bleiben: Ausgewogenheit hinsichtlich der Vielfalt von Musik gehört notwendig zu einer begründeten Auseinandersetzung. [...] Eine einseitige Ausrichtung an traditioneller Kunstmusik ist im schulischen Kontext ebenso wenig begründbar wie eine Beschränkung auf die jeweils aktuelle populäre Musik.³⁸

Die Interpretation der Fragebögen bezüglich des Stellenwertes im subjektiven Empfinden der Lehrenden ergibt ein noch differenzierteres Bild. Einige Lehrpersonen haben sich für einen hohen Stellenwert ausgesprochen, ohne Oper als „gern unterrichteten Inhalt“ darzustellen. Umgekehrt haben andere Lehrende Opern einen geringen Stellenwert im eigenen Unterricht zugeteilt, ohne diese als „ungern bzw. gar nicht unterrichteten Inhalt“ anzugeben.

Wie erwartet, sprechen sich Gymnasiallehrende für einen hohen Stellenwert aus. Ebenfalls erwartungsgemäß zeigt sich, dass die Oper in der Hauptschule nahezu bedeutungslos ist. U.a. aus der subjektiven Interpretation der freien Meinungsäußerungen ergeben sich die Rubriken von Operngegnern und Opernbefürwortern: Insgesamt 67 von 126 Lehrpersonen (53,17%) können pro Oper klassifiziert werden. Demgegenüber stehen 59 Lehrende (46,83%), die contra Oper eingestuft worden sind.

In jeder Altersstufe lassen sich Operngegner und -befürworter in der Lehrerschaft finden, so dass das Alter relativ unabhängig von Vorlieben und/oder Abneigungen der

³⁸ *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/ Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Frechen, 1999. S. 6.

Befragten steht. Es ist jedoch durchaus bemerkenswert, dass in der Altersgruppe der 46- bis 55-Jährigen insgesamt mehr Ablehnung als Zustimmung auszumachen ist.

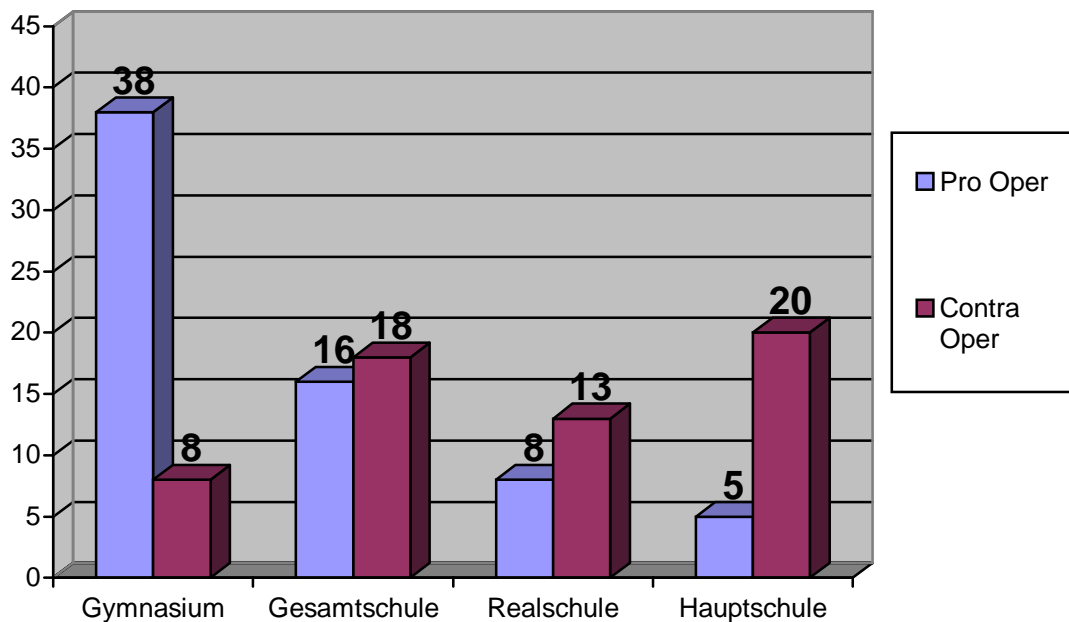


Abb. 5: Auswertung Stellenwert der Oper

Für die Analyse der Lehrwerke in Kapitel 5 werden die Schulbücher herangezogen, die tatsächlich auf die Unterrichtspraxis einwirken.³⁹ Diese sind laut Fragebogen-Untersuchung vor allem die Bände *Musik um uns* und *Spielpläne Musik*. Zudem fällt auf, dass viele Lehrende häufig gar keine Musikbücher benutzen, wobei in der Auswertung strikt unterschieden ist, ob nur kein Eintrag erfolgt ist (= ohne Hinweis; hier 11,11%), oder ob explizit „keine Bücher“ genannt bzw. die entsprechenden Felder durchgestrichen worden sind (10,32%).

Die Antworten auf die Frage nach fachübergreifendem und/oder fächerverbindendem Unterricht ist häufig nicht ausreichend spezifiziert worden. So ist zwar die Frage nach fachübergreifendem Unterricht in insgesamt 78 Fällen mit „JA“ beantwortet (61,91%), aber oft nicht detailliert ausgeführt worden, welche Fächerkombinationen gestreift werden. Ich bin der Ansicht, dass weniger fächerverbindend, sondern eher in den eigenen Fächern fachübergreifend unterrichtet wird. In 48 Fällen verneinen die Befragten interdisziplinäres Arbeiten (38,09%).⁴⁰

³⁹ Mehrfachnennungen waren möglich. - Hier sind nur die häufiger genannten Lehrwerke aufgeführt, um die Relationen einschätzen zu können. Alle im Fragebogen genannten Musikbücher werden in Kapitel 5 analysiert. Vgl. Kapitel 5.2. S. 133ff.

⁴⁰ Dabei sind die im Fragebogen durchgestrichenen oder freigelassenen Antwort-Linien ebenfalls als „NEIN“ interpretiert worden.

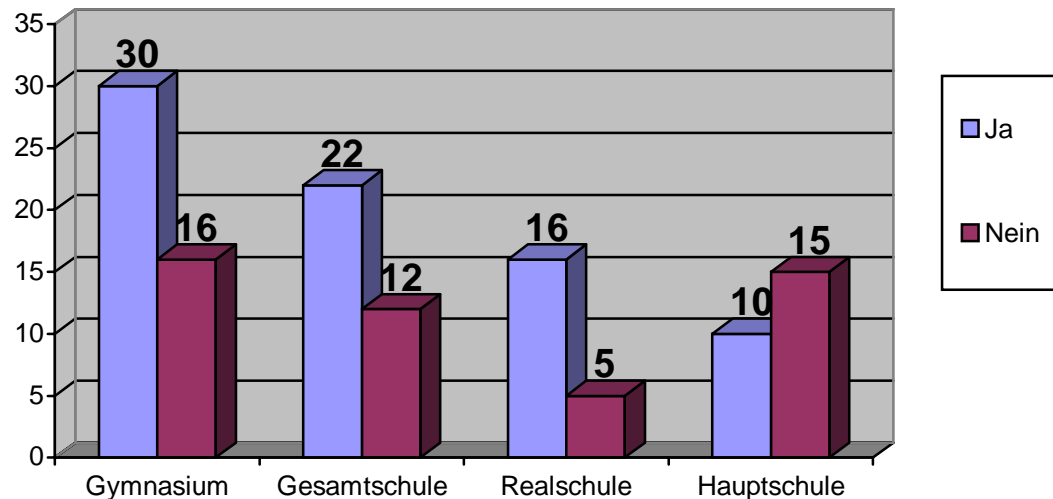


Abb. 6: Auswertung Fachübergreifender Unterricht

In 81 Fällen werden Projekte bzw. Arbeitsgemeinschaften durchgeführt (64,29%), während 45 Lehrende diese Frage verneinen (35,71%). In 34 von diesen 81 Fragebögen wird die AG Chor genannt (41,98%). Beachtet man die Mehrfachnennungen innerhalb einzelner Schulen, so werden insgesamt 87 unterschiedliche AGs und Projekte mit vokalem Inhalt (Band, Chor, Musical-AG etc.) angeboten. Auffällig ist somit, dass keine Scheu vor vokaler Betätigung besteht, da neben der AG Band (traditionell auch mit Gesang), die 33 mal angegeben ist (40,74%), auch Musical- und Theater-Arbeit (jeweils 10 mal) aufgeführt wird (jeweils 12,35%). Außerdem ist auffällig, dass die meisten Schulen mehr als eine AG im vokalen Bereich anbieten.

Die „Hitparade“ der meistgenannten unterrichteten Opern bringt keine großen Überraschungen. In der S I steht das Deutsche Singspiel mit den Hauptvertretern Mozart und Weber eindeutig im Vordergrund, und das Universalwerk für alle Jahrgangsstufen ist *Die Zauberflöte* von Mozart. Für die S II fällt außerdem auf, dass in der Hitliste Werke aufgeführt werden, deren gemeinsamer Nenner durch interdisziplinäre Bezüge bestimmt ist: Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* und *Don Giovanni*, Bizets *Carmen*, Weills *Dreigroschenoper*, Bergs *Wozzeck* und Gershwins *Porgy and Bess* haben jeweils besondere literarische bzw. literaturwissenschaftliche Bezüge aufzuweisen, während z.B. in Beethovens *Fidelio* und in Mozarts *Zauberflöte* ideengeschichtliche Aspekte in den Vordergrund treten.

Wenn auch die in den einzelnen Sparten weniger häufig genannten Werke in die Aufstellung aufgenommen werden, ergibt sich für eine Beliebtheitskala von einzelnen Opern im Musikunterricht aller Jahrgangsstufen folgendes Bild:

Meistgenannte Werke INSGESAMT	Anzahl	Prozent (%)
<i>Die Zauberflöte</i>	55	43,65
<i>Der Freischütz</i>	39	30,95
<i>Die Entführung aus dem Serail</i>	37	29,37
<i>Carmen</i>	35	27,78
<i>Figaro</i>	13	10,32
<i>Der fliegende Holländer</i>	12	9,52
<i>Porgy and Bess</i>	12	9,52
<i>West Side Story</i>	8	6,35

Tab. 50: Hitliste Werkauswahl insgesamt

Ein Hauptgrund für die Werkauswahl ist in allen Schulformen stets die bereits mit dem jeweiligen Werk gemachte gute Erfahrung im Unterricht. Die Angemessenheit des Stoffes an zweiter Stelle hängt eng damit zusammen, denn gute Erfahrungen werden nur gemacht, wenn die Schüler mit dem ausgewählten Werk nicht über- oder unterfordert sind. Institutionelle Rahmenbedingungen und z.B. das Vorhandensein von Materialien scheinen sekundäre Kriterien für die Werkauswahl zu sein.⁴¹

Gute und sehr gute Erfahrungen mit den o.a. Opern werden erwartungsgemäß vor allem an Gymnasien (15 x gut und 12 x sehr gut) gemacht. Keine Erfahrungen weisen in 11 von 18 Fällen Haupt- und Gesamtschulen vor (5 HS, 6 GS). Wenige Erfahrungen bestehen in 11 von 17 Fällen ebenfalls an Haupt- und Gesamtschulen (5 HS, 6 GS), während an Realschulen sowohl gute Erfahrungen als auch wenige und keine Erfahrungen (jeweils 4 RS) mit der Oper gemacht worden sind.

In allen Schulformen zeigt sich ein wenig handlungsorientierter oder gar kreativer Ansatz der *Erstbegegnung*. Konzepte der Erlebnisorientierung, die neugierig machen und Interesse wecken können und sollen, bleiben hierbei oft außen vor. Sowohl bei der Erstbegegnung mit dem Gesamtphänomen Oper als auch bei der erneuten Behandlung in höheren Jahrgängen wird vor allem Werkbetrachtung (Hören, Analyse, Aspekte von Musik und Sprache) betrieben. Das aufgezeigte Bild der Erstbegegnung mit der Oper ändert sich auch nicht, wenn man die *weiterführenden* Aspekte bei der erneuten Behandlung von Opern in höheren Jahrgängen einbezieht. Hier stehen ebenfalls die

⁴¹ Dies gilt hingegen nicht für die existierenden Vorbehalte und Abneigungen gegenüber Oper, die durchaus aufgrund schlechter Materiallage entstanden sein können.

Gesichtspunkte der Werkbetrachtung (Hören, Analyse, Aspekte von Musik und Sprache) im Vordergrund.

Für die Unterrichtsvorbereitung nutzen 58,73% der Lehrenden musikwissenschaftliche Sekundärliteratur. In allen Schulformen werden außerdem gerne TV-Sendungen und Video-Filme eingesetzt (64,29%). Etwaige fachdidaktische Sekundärliteratur zur Oper⁴² scheint nicht bekannt zu sein (nur 7,94%). Lehrerbände zu den jeweils genutzten Schülerbüchern werden in allen Schulformen häufig verwendet (58,73%).

Auch fachdidaktische Zeitschriften fließen in die Unterrichtsvorbereitung ein (41,27%), vor allem am Gymnasium. Gerade die Periodika *Musik und Bildung* und *Musik und Unterricht* werden im Gegensatz zu den übrigen Fachzeitschriften dort relativ häufig gelesen.⁴³ Überraschend ist die relativ geringe Benutzung fachdidaktischer Literatur. Wie sich herausgestellt hat, ist eines der wichtigsten Argumente gegen die Oper im Musikunterricht die als unzureichend empfundene Materiallage und der daraus resultierende hohe Arbeitsaufwand. Unterrichtspraxis und Fachdidaktik scheinen aneinander vorbei zu laufen, da der Nutzen bestehender fachdidaktischer Literatur und Materialien als unbefriedigend einzustufen ist: insgesamt 33 von 126 Befragten (26,19%) finden keinen oder kaum Nutzen für den eigenen Unterricht.⁴⁴

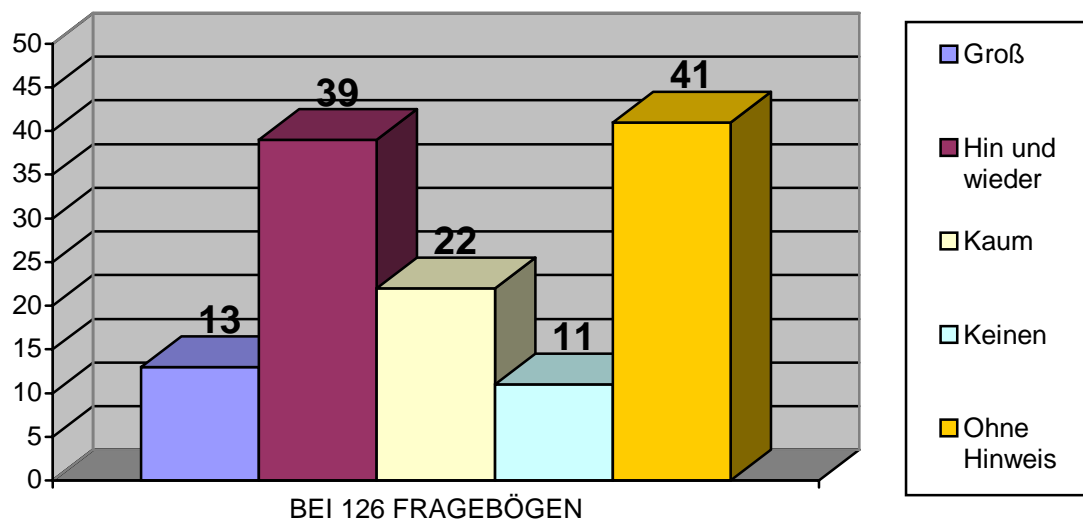


Abb. 7: Auswertung Nutzen der Materialien

Dem ungeachtet ist an den abschließenden Kommentaren zu erkennen, dass der Bedarf

⁴² Vgl. Kapitel 2.2. bis Kapitel 2.6. S. 16ff.

⁴³ Für die Analyse der dort dokumentierten Unterrichtsstunden oder Zugänge zum Gesamtphänomen Oper innerhalb der letzten zehn Jahrgänge (vgl. Kapitel 6.2 und 6.3. S. 144ff.) bedeutet dies allerdings, dass sie nur wenig Einfluss auf die Unterrichtspraxis ausüben, weil sie realiter zu selten gelesen werden.

⁴⁴ Angenommen die Fragebögen ohne Hinweis bedeuten, dass die Befragten aus fachdidaktischer Literatur ebenfalls *keinen* Nutzen für die Unterrichtsvorbereitung ziehen, so handelt es sich um insgesamt 74 Lehrende (58,73%).

an tatsächlichen Hilfestellungen gegeben ist.⁴⁵

Für die Frage nach einem typischen Unterrichtseinstieg ist die bereits beschriebene terminologische Unsicherheit sicherlich ein Grund für die relativ geringe Quote der ausgefüllten Antwortfelder. Insgesamt 36,51% enthalten keinen Hinweis auf den Einstieg. 12,70% geben „unterschiedlich/je nach Lerngruppe“ an. Eventuell ist aber auch der jeweils besondere Zugang zu einem Werk oder für eine Lerngruppe gerade das Typische in der Operndidaktik. Man könnte daher ein großes Repertoire von praktischen Ansätzen und Methoden annehmen. Dennoch werden als Merkmale für einen typischen Unterrichtseinstieg vor allem die Besprechung des Inhalts, der Personenkonstellation und ausgewählter Hörbeispiele genannt. Dies entspricht durchaus den Erwartungen, die der Konzeption des Fragebogens zu Grunde gelegen haben.

Die Klassifizierung der Lehrenden nach ihrer subjektiven Einstellung zur Oper (pro und contra) ergibt ein noch differenzierteres Bild. Besonders auffällig ist die große Anzahl der als contra eingestuften Fragebögen, die ohne Hinweis auf einen Unterrichtseinstieg bleibt (52,54%).

Für die Frage nach typischen Merkmalen in bestimmten Unterrichtsphasen ist ebenfalls die bereits beschriebene terminologische Unsicherheit ein möglicher Grund für die relativ geringe Quote der ausgefüllten Antwortfelder. Insgesamt 50,00% (63 von 126) der Fragebögen sind ohne Hinweis in Bezug auf Unterrichtsphasen. Die weiteren Unterrichtsphasen sind in erster Linie durch das Nachspielen von Szenen (Schauspiel und Lesen; 19,05%) und durch Analysepassagen (15,87%) geprägt. Jedoch fehlt zumeist eine emotionale Zugangs- bzw. Erarbeitungsweise, die das Phänomen Oper erfahrbar machen kann.

Die beliebtesten Aktionsformen im Musikunterricht sind laut Fragebogenuntersuchung Werkhören (69,84%) und musikalische Analyse (48,41%). Im Anschluss daran finden sich szenische Darstellung (34,92%) und Singen (34,92%), dicht gefolgt von szenischer Interpretation (28,57%). Ich bin mir jedoch nicht sicher, ob diese 36 Lehrenden den Terminus „szenische Interpretation“ nach Scheller⁴⁶ gemeint haben, denn häufig deuten die propagierte Zugangsweise sowie die gesamte Auswertung des Fragebogens auf ein grundlegendes Missverständnis hin. Man kann nur bei zwei Fragebögen mit Sicherheit

⁴⁵ Um diese Aussagen zu verifizieren, sind in Kapitel 5 und 6 die gängigen, im Fragebogen genannten Schulbücher und Fachperiodika dahingehend untersucht worden, ob bzw. in welcher Form in ihnen Opern für den Musikunterricht aufbereitet sind. Vgl. Kapitel 5, S. 102ff. und Kapitel 6, S. 142ff.

⁴⁶ Vgl. Kapitel 2,6, S. 24ff.

davon ausgehen, dass szenische Interpretation in diesem Sinne durchgeführt wird. Die übrigen Lehrenden haben aller Wahrscheinlichkeit nach „kognitive Interpretation einer Szene (Wort-Ton)“ gemeint.

Auffällig ist schließlich erneut, dass nur sog. „contra“-Bögen ohne Hinweise auf Aktionsformen bleiben. Die pro Oper eingestuften Lehrenden haben insgesamt umfangreichere und ausführlichere Antworten gegeben. Dies widerspricht der Grundannahme, die Lehrenden hätten ein großes Methodenrepertoire und diverse Möglichkeiten der unterrichtlichen Behandlung. Werner-Jensen führt z.B. aus, dass jeder Lehrer fähig sein sollte, einen ungeliebten Gegenstand auch objektiv unterrichten zu können.⁴⁷ Dies ist jedoch weder folgerichtig noch wünschenswert. Vielmehr sollte die Forderung sein, dass jeder Lehrer die Fähigkeit haben sollte, an einem an sich ungeliebten Gegenstand der Musik Aspekte des Erlebens für sich und für die Schüler herausfinden zu können, um diesen auch positiv unterrichten zu können. Wenn er versucht, objektiv zu unterrichten, so ist dies genauso schlecht, als würde er negativ eingestellt sein, da die von ihm geliebten Unterrichtsgegenstände sicherlich mit mehr Enthusiasmus und mit subjektiver Betroffenheit in den Unterricht einfließen. Hier ist deutlich der Aufgabenbereich der Lehrerausbildung tangiert. Die positiven Erfahrungsbereiche sollten bereits grundlegend im Studium ermöglicht werden. Auch die zweite Ausbildungsphase an den Schulen ist für diese Erlebnismöglichkeit im methodischen Bereich wichtig.

Die Rangfolge der Sozialformen ist in beiden Fällen (pro wie contra) gleichermaßen deutlich: An erster Stelle steht der Lehrervortrag (61,11%) gefolgt von Einzelarbeit der Schüler (52,38%). Nach dem Unterrichtsgespräch (50,00%) sind Partnerarbeit (46,83%) und Gruppenarbeit (42,86%) ebenfalls häufig genannte Sozialformen.

Als Schülermedien werden vor allem auditive (64,29%) und visuelle (59,52%) Medien genannt. Dies entspricht der Annahme, dass Lehrende bei der Arbeit mit Opern vor allem Wert auf (Hör-) Analysen mit Textauszug, CD und Noten und auf das jeweilige Video legen. Gestützt wird diese Annahme dadurch, dass sowohl bei der Erstbegegnung mit dem Gesamtphänomen Oper als auch bei der erneuten Behandlung in höheren Jahrgängen vor allem Werkbetrachtung (Hören, Analyse, Aspekte von Musik und Sprache) betrieben wird.

Der Besuch einer Operaufführung steht vor allem am Gymnasium im Vordergrund (78,26%), während sich an Gesamt- und Realschulen ein ausgewogenes Bild im

⁴⁷ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 12.

Verhältnis dazu ergibt (GS = 47,06%, RS = 47,62%). An Hauptschulen sind nur 24,00% der Befragten bereit, mit einer Klasse oder einem Kurs in die Oper zu gehen. Der Besuch einer Aufführung sollte jedoch unbedingt Bestandteil der unterrichtlichen Bemühungen um das Gesamtphänomen Oper sein.

[Es] ist daran zu erinnern, daß ein Theatererlebnis vor allem emotional und atmosphärisch wirkt und daß die meisten „kompositionstechnischen“ Erläuterungen diesem Erlebnis in keiner Weise dienen bzw. überflüssig sind, mit Ausnahme einiger weniger gezielter Hinweise auf musikalische Zusammenhänge und Besonderheiten.⁴⁸

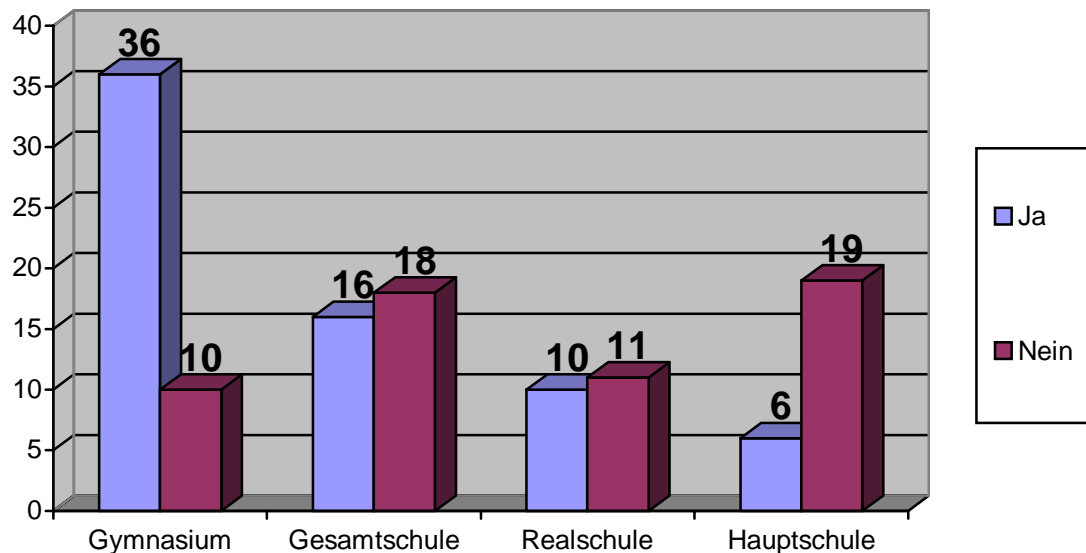


Abb. 8: Auswertung Opernbesuch insgesamt

Sicherlich statistisch nicht repräsentativ, aber doch tendenziell interessant ist eine Untersuchung der örtlichen Gegebenheiten.⁴⁹ In Dortmund ist das Opernhaus jederzeit gut erreichbar, während im Kreisgebiet Recklinghausen die öffentlichen Verkehrsverbindungen besonders in den Abendstunden zu wünschen übrig lassen. Hier ist ein weitaus größerer Aufwand nötig, um überhaupt zu einer Opernaufführung zu gelangen. Dennoch haben sich im Kreisgebiet Recklinghausen immerhin 48,21% der Lehrenden für einen Opernbesuch ausgesprochen. In Dortmund sind es 58,57%.

Exakte Einstufungen für die abschließende Reflexion über Möglichkeiten und Grenzen von Oper im Musikunterricht sind kaum möglich, da die Lehrenden auf dieser Seite häufig die Chance ergriffen haben, ihrer Meinung Ausdruck zu verleihen. Das zeigen die zuweilen sehr polemischen und sehr subjektiv gefärbten Äußerungen.

Zusammenfassend lässt sich vor allem feststellen, dass die Aussagen im Fragebogen durchaus mit den Thesen der Konzeption übereinstimmen.

⁴⁸ Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 118.

⁴⁹ Aufgrund unterschiedlicher Rücksendeadressen für die Schulen in Dortmund und diejenigen im Kreisgebiet Recklinghausen konnte nach örtlichen Gegebenheiten unterschieden werden, ohne den Datenschutz zu verletzen.

Im Folgenden werden einige prägnante Zitate – nach Schulform unterschieden – angeführt. Da diese „durch sich selbst“ wirken, sind etwaige Anmerkungen und Kommentare lediglich in den Fußnoten enthalten, um den Kontext des jeweiligen Zitats zu verdeutlichen.

A. Lehrende des Gymnasiums

Ein Werk darf nicht zu langatmig behandelt werden – nicht komplett durchgesprochen oder gehört werden. Möglichst andersartige Werke auswählen => Abwechslung; Wenigstens 1x in die Oper gehen. [...]⁵⁰

Schulmusik kann Jugendliche mit Oper einen Bereich des Musiklebens vermitteln, in dem sie sich in der Regel nicht „tummeln“. Über einen anhaltenden Erfolg dieser Vermittlung darf man sich keine Illusionen machen, die meisten SchülerInnen werden Oper entweder als „bürgerliches Kulturgut“ im „Allgemeinwissen“ verstauen oder schlichtweg vergessen. Das macht den Unterricht nicht überflüssig, sondern gerade notwendig. [...]

Bietet vielfältige Begegnungsmöglichkeiten. Problem ist die didaktische Reduktion.

Das Musical wird in der Regel lieber von den Schülern angenommen, ich bin aber der Meinung, daß sie auch über die Oper einiges erfahren sollten. Nicht alle mögen das Thema gerne. Wichtig wäre die richtige Auswahl der Beispiele, Bezug zur Gegenwart / Thematik, die aktuell ist etc. Die Schülerreaktionen sind unterschiedlich, man kann jedoch die Unterrichtsziele erreichen, nur man sollte nicht alles in die Länge ziehen, sondern genau planen und danach vorgehen. [...]

Mir ist der Zeitaufwand für andere Dinge, die ich überzeugender vertreten kann (vor allem Chor- und Orchesterarbeit) wichtiger als mich umfassend neu in die Materie einzuarbeiten, was ich von der Sache her bedaure (schlechtes Gewissen), aber ich bin mit zusätzlicher Verwaltungstätigkeit und [...] Arbeitsgemeinschaften mit regelmäßigen Auftritten, CD-Aufnahmen usw. bereits überlastet und stütze mich dadurch auf Bewährtes. [...]

Wie oben bereits erwähnt ein zeitintensives und materialintensives Thema, [...] wobei es (leider) häufig mehr um inhaltliche Fragen als um musikalisches Material geht [...]. Je nach Niveau des Kurses („Kunstabwehler“) daher manchmal Gefahr des verkappten „Deutsch- oder Geschichtsunterrichts“. Wenn inhaltlich ansprechend, dann kann es sehr motivationsfördernd sein. Aus Schülersicht wahrscheinlich noch ein relativ „erträgliches“ Thema, zu dem auch „Nichtmusiker“ Stellung beziehen können, wenn ein halbwegs ansprechender Unterrichtsgegenstand ausgesucht wurde. Aus Erfahrung immer dann positiv, wenn in Verbindung mit einem Opernbesuch stehend.⁵¹

Am geeignetsten, Verbindung von Musik und Bedeutung zu lehren und Interesse und Faszination zu wecken; wissenschaftspropädeutisches Lernen besonders gut möglich (bes. S II). [...]

Oper kann sowohl die größte Ablehnung als auch höchste Faszination bei den Schülern erreichen – man bewegt sich also immer auf einem schmalen Grat. [...]

⁵⁰ Kommentar AB: Die Schüler sollten wenigstens einmal eine Oper besuchen. Es erscheint sinnvoll, dies zum Ende der Reihe zu planen, da das Vergleichspotential und der Kenntnisstand der Schüler wesentlich größer ist als zu Beginn einer Unterrichtsreihe. Dadurch machen die Schüler viel mehr Erfahrungen und sind betroffener. Als Provokation kann der Opernbesuch genau das Gegenteil bewirken: Frustration, Langeweile, Ablehnung.

⁵¹ Kommentar AB: Wichtige Aspekte der Operndidaktik kommen hier zum Tragen: Zum einen ist die Art und Weise der Opernbehandlung vom Niveau des Kurses abhängig, zum anderen ist Oper ein dankbares Thema, das auch für „Nichtmusiker“ interessant sein kann. Durch den (abschließenden) Opernbesuch wird die Motivation der Schüler besonders gefördert. Allerdings sieht die Lehrerin fachfremde (bzw. fachübergreifende) Einflüsse als Gefahr. Dies muss differenzierter betrachtet werden, denn fachübergreifendes Arbeiten ist zunächst einmal eine besondere Möglichkeit, eben die o.a. „Nichtmusiker“ in den Unterricht zu integrieren.

Bei wenig klassisch-orientierten Schülern sehr schwierig, ohne Video-Unterstützung unmöglich, Schüler sind eher optisch durch Effekte zu erreichen; für analytische Feinheiten sind Schüler nicht zu begeistern, es fehlen immer Bezugspunkte (Opernentwicklung, historischer Bezug für (damals) modernes oder revolutionäres Thema); Erlebnis der Aufführung ist allerdings für Schüler beeindruckend (z. Teil aber mit Chipstüte wie fürs Kino ausgerüstet) [...].⁵²

Möglichkeiten: Eigenes Interesse und Begeisterung ist vermittelbar; Interesse wecken, Schwellenängste abbauen, Bezug zur Lebenswelt herstellen, Gerücht „ist nur etwas für alte Leute“ abbauen, häufig 1. Opernbesuch durch Schule / Grenzen: Oper nur in kleinen Auszügen, vollständige Dramaturgie wie bei einer Ganzschrift ist nicht vermittelbar; viel Widerstand gegenüber ausgebildeten Stimmen; ist jedoch abbaubar in Ansätzen⁵³

B. Lehrende der Gesamtschule

Die Fragen können größtenteils nicht beantwortet werden, da mein Unterricht die Bereiche „Oper“ bzw. auch „Kunstlied“ nahezu völlig ausschließt. Es handelt sich hierbei um Lernbereiche, die bei SchülerInnen der Sek I von Gesamtschulen auf allergrößte Widerstände stoßen. Ein Oberstufenkurs, der eine solche Thematik ermöglichen könnte, findet seit Jahren nicht statt.⁵⁴

Die Schüler finden Opern ätzend!⁵⁵

Ich würde das Thema öfter unterrichten, wenn ich Material (Texte, Noten, Videos ...) zu den aktuell laufenden Opern zur Verfügung hätte! So ist man auf ein paar Opern beschränkt, von denen es gutes Material gibt.

Bei günstigen Rahmenbedingungen (materielle Ausstattung) im Falle der Berücksichtigung der szenischen Darstellung gut durchführbar, aber enorm zeitaufwendig (Schüler schlaffen schnell ab und wollen relativ schnell ein anderes Thema haben); für mich eher in der Oberstufe thematisierbar.

Wichtig ist es, früh mit dem Thema Oper zu beginnen, so daß es selbstverständlich wird. Singen sollte immer Bestandteil des Musikunterrichtes sein. Darüber kann auch ein Zugang zur Oper geschaffen werden. [...]⁵⁶

Da der Musikunterricht aufgrund des Lehrermangels nur in den Jahrgangsstufen 5, 6 und 8 erteilt wird, wähle ich überwiegend Unterrichtsinhalte, die dem Interesse der Schüler entgegenkommen (viel Gesang, viel Arbeit mit Percussionsinstrumenten, Rhythmik, Musikstile, Musical ...)⁵⁷

Die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit den Städt. Bühnen sind in Dortmund sehr gut. Allerdings ist es organisatorisch in der Schule sehr schwierig, Termine außerhalb der planmäßigen Musikstunden einzurichten. Außerhalb der Unterrichtszeit erreicht man nur wenige Schüler ... Also ist das Ganze mit viel Mühe verbunden – und es gibt ja viele andere Bereiche im Musikunterricht, die einfacher zu organisieren sind.⁵⁸

⁵² Kommentar AB: Die Bezugspunkte sind meiner Ansicht nach vom Lehrer zu geben, so dass passives Rezipieren eines Videos durchaus ersetzt werden kann durch anderweitige, aktive Handlungen der Schüler. - Bei entsprechender Vorbereitung eines Opernbesuchs sollte geklärt werden, welche Rahmenbedingungen die Zuhörer erwarten, so dass „Chips-Tüten“ erst gar nicht mitgenommen werden.

⁵³ Kommentar AB: Dies ist eine gute Zusammenfassung sowohl aller gängigen Vorurteile als auch der wichtigsten Gründe für die Oper im Musikunterricht, die im Laufe der Untersuchung genannt worden sind.

⁵⁴ Kommentar AB: Die beschriebenen Widerstände der Schülerschaft werden hingenommen, als ob die Thematik keinen „schüler-nahen“ Zugang bieten kann. Jedoch erscheint – auch unter Berücksichtigung der *Lehrpläne* für NRW – ein ausklammerndes Verhalten gegenüber der Oper nicht angemessen.

⁵⁵ Kommentar AB: Eine weitere Äußerung in diesem Fragebogen lautete: „In ein Musical würde ich mit Schüler gehen, aber in keine Oper! Echt ätzend!“ Diese Zitate stehen für sich.

⁵⁶ Kommentar AB: Im Laufe dieses Fragebogens wurde die szenische Interpretation nach Scheller ausdrücklich erwähnt und in Beziehung gesetzt zu aktiven Musizierformen der Schüler.

⁵⁷ Kommentar AB: Die „Beachtung des Schülerinteresses“ ist nicht gleichzusetzen mit „Schülerorientierung“, durch die ein ausdrücklicher Lernfortschritt im weiten Feld der Musik erreicht würde.

⁵⁸ Vgl. *Exkurs*, S. 285ff.

C. Lehrende der Realschule

Die Schüler werden in der Regel dieses Thema nicht bereitwillig wählen, weil es meistens keinen Bezug zu ihrer Lebenswirklichkeit hat. Oft gelingt es aber, Vorbehalte aus dem Weg zu räumen und die Akzeptanz dieser Musikrichtung gegenüber zu erhöhen. Nur in Ausnahmefällen aber passiert es, daß Schüler von sich aus Opernbesuche anstreben. Dabei handelt es sich dann meistens um Schüler, die entweder selbst begeisterte und gute Sänger sind und/oder Teilnehmer von Theater-AGs sind.

Aufgrund der persönlichen Vorlieben, aber auch aufgrund der Vorbehalte der Schüler gegenüber klassischer Musik insbesondere Opern halte ich die Möglichkeiten des Einsatzes des Themas Oper für recht begrenzt.⁵⁹

Die negativen Einstellungen der Schüler bzgl. Oper haben sich weitgehendst in positive Richtungen geändert. Ein abschließender Opernbesuch versetzt die Schüler oft in Staunen bzgl. Atmosphäre, Bühnenbild, Live-Musik.⁶⁰

Die Oper ist nicht nur allgemein, sondern auch bei Schülern umstritten. Ich halte ein Kennenlernen für wichtig, immer verbunden mit einem Theaterbesuch, um Anreize zu Diskussionen und eigenen Standortbestimmungen zu geben. Gleichzeitig möchte ich erreichen, daß die Hemmungen für ungewohnte Kunstereignisse abgebaut werden. Meistens habe ich eine positive Resonanz erhalten.⁶¹

Da ich selbst kein Freund von schweren Opern bin, verspüre ich auch nicht den Drang, diese Thematik häufiger in den Unterricht mit einzubeziehen. Weiterhin ist es in dem Einzugsgebiet unserer Schule äußerst schwer, die Thematik den Schülern schmackhaft zu machen. In der Regel ist es mir nur über gewisse Tricks gelungen, wie z.B. Filme, Szenendarstellung, Spielen auf Instrumenten. Die meisten Schüler verzichten gern auf diesen Unterrichtsinhalt.⁶²

Mir gefällt das eigene Tun der Schüler während des Unterrichts viel besser, sie können Musik so besser „begreifen“ und verstehen. Oper als eine Möglichkeit für Werkhören zu verwenden, geht nur in Klassen, die willig und auch diszipliniert arbeiten können, szenisches Spiel erfordert mehr Sozialverhalten untereinander als „normaler“ Unterricht. Opern sind nicht interessant für Schüler!⁶³

Schüler zeigen heute wenig Begeisterung für Opern. Nur in seltenen Fällen gehen sie überhaupt einmal ins Theater oder zu Konzerten. Da auch meine Begeisterung für Opern sich in Grenzen hält, fördere ich diesen Themenbereich auch nicht sehr.⁶⁴

D. Lehrende der Hauptschule

Opernmusik ist soweit von der Lebenswirklichkeit unserer Schüler entfernt, daß es nur mit äußerster extrensischer Motivation möglich ist, überhaupt zu diesem Thema vorzudringen. Den Schülern „brennen“ ganz andere Themen auf den Nägeln.⁶⁵

Musiktheater kann viel Spaß machen, wenn die Schüler die Story (z.B. Bandenkrieg und Liebe in der West Side-Story) spannend finden und unbedingt wissen wollen, wie's ausgeht. Dann sind Schüler auch bereit, sich ungewohnte Musik anzuhören, und sie können nachvollziehen, wie

⁵⁹ Kommentar AB: Persönliche Vorlieben eines Lehrers und nicht curriculare oder lehrplangemäße Festsetzungen entscheiden in diesem Fall über Themen und Unterrichtsgegenstände, die für die Schüler „Lernenswertes“ enthalten.

⁶⁰ Kommentar AB: Der (abschließende) Opernbesuch ist einmal mehr unentbehrlich geworden.

⁶¹ Kommentar AB: Die Standortbestimmung seitens der Schüler ist wichtig, da die begründete Ablehnung nicht im gleichen Maße auf den Musikunterricht wirkt, wie eine vorurteilsbeladene Ablehnung. - Vgl. Kapitel 3.2.10, S. 46ff.

⁶² Kommentar AB: Neben den „schweren Opern“ gibt es durchaus solche, die für Schüler interessante Handlungen und Themen bieten, durch die eine Behandlung im Musikunterricht gerechtfertigt sind. Die genannten „Tricks“ sollten meines Erachtens nach auf jeden Fall als stündiges Methodenrepertoire für die Umsetzung von Opern genutzt werden.

⁶³ Kommentar AB: Dieses Statement ist ambivalent, da das eigene Tun und szenisches Spiel positiv, aber die Oper aufgrund von Schülerablehnung negativ bewertet sind. Den im Fragebogen enthaltenen Kommentaren ist zu entnehmen, dass diese Schule in einem sozialen Brennpunkt liegt, was auch der Hinweis auf „mehr Sozialverhalten“ offenbart.

⁶⁴ Kommentar AB: Dies ist eine typische Äußerung eines Operngegners. Das Problem ist jedoch: Wenn Lehrende selbst nicht die Relevanz eines Unterrichtsgegenstandes erkennen, kann man dies wohl kaum von Schülern erwarten.

⁶⁵ Kommentar AB: Aktuelle Themenbezüge von z.B. *Carmen*, *Die Dreigroschenoper*, *Die Hochzeit des Figaro*, die vielleicht nicht immer offensichtlich sind, sondern erst hergestellt werden müssen, scheinen Lehrenden oft nicht zugänglich zu sein.

Musik und Handlung sich ergänzen. Nota bene: An der Hauptschule (eigentlich gilt das für alle Schulen!) kann man Musikunterricht nicht mit dem Kopf, sondern nur mit dem Herzen, aus dem Bauch heraus, mit Händen und Füßen machen, sonst wird's nichts außer Quälerei für Schüler/und Lehrer!

Meist keine Vorerfahrungen, eher negative Vorurteile in punkto klassische Musik bei Hauptschülern. Unterrichtsversuch erscheint mir möglich, wenn ich Klassenlehrer bin und Deutschlehrer und Kunstlehrer. [...]

Ich behandle „Oper“ wenig, weil das Thema den Schülern sehr fern ist und bei nur einer Stunde Musik pro Woche andere Inhalte zu kurz kommen würden.⁶⁶

⁶⁶ Kommentar AB: Welche anderen, wichtigen Inhalte dies sind, wird aus den in diesem Fragebogen enthaltenen Antworten nicht ersichtlich.

5 Schulbuch-Analyse

5.1 Allgemeine Angaben

Die Auswertung der vorliegenden Fragebögen gibt ein relativ eindeutiges Bild vom Einsatz bestimmter Musikbücher im Unterricht der weiterführenden Schulen wieder: *Musik um uns* und *Spielpläne* gehören zu den meistgenannten und damit auch meistgenutzten Büchern, dicht gefolgt von *Musik hören, machen, verstehen* und *Musikstunde*. Das Lehrwerk *Banjo* wird vor allem in der Hauptschule, das Lehrwerk *Musikland* vor allem in der Realschule benutzt. Auffällig ist, dass in vielen Fällen auch gar keine Bücher verwendet werden und dass in drei Fragebögen „Partituren“ als Schulbücher aufgeführt werden. Die folgende Erhebung der benutzten Musikbücher muss selbstverständlich Mehrfachnennungen berücksichtigen, da die Zahlen für die Orientierungs-, die Mittel- und die Oberstufe in der Auswertung zusammengefasst sind:

TITEL DER MUSIKBÜCHER	ANZAHL INSGESAMT
<i>Musik um uns</i>	76
<i>Spielpläne Musik</i>	64
<i>Musik hören, machen, verstehen</i>	44
<i>Musikstunde</i> ¹	40
<i>Banjo</i>	25
<i>Hauptsache Musik</i>	18
<i>Musikland</i>	17
<i>Musicassette</i>	14
<i>Kursmodelle Musik SII (Diesterweg)</i>	13
<i>Musikkontakte</i>	13
<i>Rondo</i> ²	10
<i>Resonanzen</i>	8
<i>Klang und Zeichen</i>	4
<i>Musik-Kolleg</i> ³	2
<i>Das musikalische Kunstwerk</i>	1
Partituren	3
KEINE	72

Tab. 51: Übersicht der untersuchten Schulbücher

¹ Die Bände aus der Reihe *Musikstunde* enthalten kein Kapitel zur Oper oder ein Hörbeispiel im Zusammenhang mit bestimmten Komponisten. Daher ist dieses Schulbuch für die folgende Untersuchung entbehrlich.

² Die Bände der Reihe *Rondo* sind für die Grundschule konzipiert. Es ist sehr verwunderlich, dass sie in dem Fragebogen immerhin doch 10 Nennungen für weiterführende Schulen auf sich vereinigen konnten. Es ist zu vermuten, dass dieses Schülerbuch in der Unterstufe Verwendung findet. Es wird jedoch für die folgende Untersuchung keine Rolle spielen, da hier aus Gründen der Vergleichbarkeit der didaktischen Ansätze nur die Sekundarstufen-Schulbücher analysiert werden.

³ Aufgrund der Schreibweise sowie der Interpretation weiterer Äußerungen im Fragebogen ist zu vermuten, dass folgende Sekundärliteratur gemeint ist: Carl Dahlhaus (Hrsg.): *Funk-Kolleg Musik. Band 1*. Frankfurt am Main, 1981. S. 248-304. Es handelt sich hier in jedem Fall *nicht* um das Schulbuch *Musik-Kolleg* aus dem Bayerischen Schulbuch-Verlag, München.

5.2 Überblick: Gängige Lehrwerke

Für die Analyse der Schulbücher erscheint die Beschränkung auf solche Lehrwerke sinnvoll, die im Rahmen des Fragebogens als verwendete Lehrmaterialien aufgeführt worden sind, da diese tatsächlich Einfluss auf die Unterrichtspraxis im Bereich Oper ausüben. So betrifft die Untersuchung nun insgesamt 26 Bände der in Kapitel 5.1 aufgeführten Lehrwerke. Es handelt sich dabei um 21 Ausgaben für die S I und 5 Bände für die S II.⁴ Diese werden auf die in ihnen empfohlenen Werke des Musiktheaters untersucht, wobei sowohl auf die Auswahl von Szenen und Hörbeispielen, auf die Zugangsweise als auch auf die Präsentation der Arbeitsaufträge geachtet wird.

Zunächst sind jedoch einige Arbeitsdefinitionen für die Analyse der Zugangsweisen zu erstellen, denn nicht immer sind die verschiedenen Schüleraufträge systematisch fassbar.⁵ Im Folgenden ist zu unterscheiden nach musikalischer Analyse im Gegensatz zu aspektgeleiteter, vergleichender Analyse und Formanalyse. MUSIKALISCHE ANALYSE meint die harmonische Analyse des Notentextes und ihre Interpretation für das jeweilige Werk. Wenn ausdrücklich in einem Arbeitsauftrag für Schüler die Beziehung von Musik und Sprache thematisiert wird, so ist dies als WORT-TON-ANALYSE erfasst.

ASPEKTGELEITETE, VERGLEICHENDE ANALYSE hingegen bedeutet, dass das jeweilige Werk unter einem bestimmten Themenaspekt vorgestellt (z.B. „Liebe in der Oper“) oder interdisziplinär mit ähnlichen Themenkonstellationen verglichen wird (z.B. religiöse Bezüge in Wagners *Parsifal*) oder aber dass Personenkonstellationen bzw. Typisierungen gegeneinander gestellt werden (z.B. Königin der Nacht - Sarastro in Mozarts *Die Zauberflöte*). Die ausgewählten Szenen sind auf die zu leistende vergleichende Untersuchung ausgerichtet und fokussieren das Gesamtgeschehen darauf, wobei musikalische Analyse auch in diesen Bereich einfließen kann.⁶

Von FORMANALYSE wird gesprochen, wenn die Arbeitsaufträge im Schulbuch die diversen Termini des Musiktheaters vorstellen und diese anhand von Hörbeispielen verdeutlichen (z.B. Arie, Duett). Dabei können durchaus auch vergleichende Aspekte hinzutreten, wenn z.B. die Opernarie mit dem Musicalsong konfrontiert wird.

⁴ Es muss darauf verwiesen werden, dass im Fragebogen nicht angegeben worden ist, welche Ausgabe der Schulbücher vorhanden ist. Es ist auf Grund institutioneller Rahmenbedingungen zu vermuten, dass nicht in allen Schulen die *neuesten* Ausgaben verwendet werden. Dennoch sind für die folgende Analyse vor allem diejenigen Bände von Bedeutung, die neueren Datums (*nach* 1995) sind, da in ihnen gerade das Musiktheater ausführlich und handlungsorientiert präsentiert wird.

⁵ Diese Arbeitsdefinitionen dienen in erster Linie der unterscheidbaren Erfassung der einzelnen Daten. Sie erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit und sind vor allem vom direkten Wortverständnis her erstellt. Sekundärliteratur zu den einzelnen Bereichen ist angegeben.

⁶ Ähnliches gilt für die didaktische Interpretation nach Ehrenforth und Richter. Vgl. Ehrenforth: *Verstehen und Auslegen*, 1971. - Richter: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, 1976.

Der didaktische Ansatz der WERKBETRACHTUNG bezeichnet vor allem das Kennen lernen eines „musikalischen Kunstwerkes“.⁷ Für die Oper bedeutet dies, dass die Abfolge der Handlung, die einzelnen Personen und die wichtigsten Hörbeispiele den Schülern vorgestellt werden. Werkbetrachtung meint in dem hier vorliegenden Fall aber auch, dass sich kaum handlungsorientierte Zugänge finden, so dass man tatsächlich vom „Betrachten“ einer Oper sprechen kann. Dies ist vor allem in älteren Schulbüchern des Öfteren der typische Weg einer *Opernbesprechung*.

Der Aspekt HINTER DEN KULISSEN bezeichnet die Zugangsweise, wie sie für den Ansatz Werner-Jensens bereits beschrieben worden ist.⁸

Des Weiteren ist zu unterscheiden nach darstellendem Spiel und szenischer Interpretation. DARSTELLENDEN SPIEL meint die szenische und/oder musikalische Realisierung eines bestimmten Abschnittes des Werkes, um Theaterarbeit kennen zu lernen. SZENISCHE INTERPRETATION und SZENISCHES SPIEL hingegen bezeichnen explizit den Ansatz Schellers und sind mit den spezifischen operndidaktischen Verfahren bereits beschrieben worden.⁹

Diese Arbeitsdefinitionen mögen genügen, um die Analyse der Schulbücher angemessen durchführen zu können. Schließlich sei noch darauf verwiesen, dass in der abschließenden Zusammenfassung (Kapitel 5.3) eine Hitliste der meistgenannten Werke erstellt wird, die in einem späteren Schritt (Kapitel 6) mit den aus den weiteren Kapiteln erstellten Hitlisten konfrontiert werden wird.

⁷ Vgl. Alt, 1968.

⁸ Vgl. Kapitel 2.3, S. 18ff.

⁹ Vgl. Kapitel 2.6, S. 24ff.

5.2.1 *Musik um uns*

Die verschiedenen Ausgaben von *Musik um uns* sehen insgesamt folgende Werke für die S I vor:

1. Leonard Bernstein: *West Side Story*
2. Albert Lortzing: *Zar und Zimmermann*
3. Wolfgang Amadeus Mozart: *Die Entführung aus dem Serail*
4. Wolfgang Amadeus Mozart: *Die Zauberflöte*
5. Carl Maria von Weber: *Der Freischütz*
6. Richard Wagner: *Der fliegende Holländer*

Tab. 52: Opernkanon in *Musik um uns* (S I)

In dem Schülerbuch *Musik um uns* für die Klassen 5 und 6 werden für die Unterrichtsreihe „Wir begegnen Komponisten“ verschiedene Hörbeispiele thematisiert, u.a. auch aus dem Bereich der Oper in der Klasse 5 zwei Szenen aus Mozarts *Die Zauberflöte* (Arien der Königin der Nacht und des Sarastros), in der Klasse 6 eine Szene aus Lortzings *Zar und Zimmermann* (Chorprobenszene) und ein Song aus Bernsteins Musical *West Side Story* („America“).¹⁰

Die Schüler vergleichen anhand der *Zauberflöte* die unterschiedlichen Techniken der musikalischen Charakterisierungen. Für die Chorprobenszene aus *Zar und Zimmermann* werden die Elemente der Komik untersucht, die in dieser Szene Verwendung finden. Dabei ist sowohl auf den szenischen Ablauf zu achten als auch auf harmonisch-melodische Besonderheiten. Der Song „America“ aus dem Musical *West Side Story* wird von den Schülern in erster Linie musiziert und gesungen.

Durch die drei ausgewählten Beispiele aus dem Bereich des Musiktheaters ergeben sich für Schüler erste Berührungspunkte mit dem Genre, ohne dass sie sich eingehender mit ihnen beschäftigt haben. Zugleich lernen sie drei wichtige Komponisten der Musikgeschichte kennen.

In dem Schülerbuch *Musik um uns* ab Klasse 7 werden auf insgesamt 23 Seiten zwei Opern des 18. Jahrhunderts anhand einer Unterrichtsreihe über Musik und Bühne¹¹ auszugswise vorgestellt. Neben den beschreibenden Sekundärtexten sind auch Primärquellen (Text und Bild) sowie ausführliche Notenbeispiele enthalten. Auf den ersten Seiten ist das Lied „Unlängst schrieb ich eine Oper“ von Hans Georg Nägeli abgedruckt, das wesentliche Fachtermini enthält. Die Schüler singen das Lied und erklären mit Hilfe eines beigefügten Glossars die ihnen unbekannteren Fachwörter wie Arie, Koloratur

¹⁰ *Musik um uns* 5/6. Stuttgart, 1991. Hier Lehrerband. S. 72 und S. 75-78.

¹¹ *Musik um uns ab Klasse 7*. Hannover, 1993. S. 191-213.

Ouvertüre etc. Weitere Arbeitsanregungen zielen auf die szenische Umsetzung und das parodistische Singen dieses Liedes ab. Dadurch erhalten die Schüler einen sehr praxisorientierten Einstieg in die Welt der Oper und des Gesangs, bevor sie mit der *Entführung aus dem Serail* und dem *Freischütz* konfrontiert werden.

Die insgesamt sieben Hörbeispiele aus der *Entführung* folgen chronologisch der Handlung. Es handelt sich um Rezitativ und Arie des Belmonte Nr. 4, Chor der Janitscharen Nr. 5, Duett Osmin und Blonde Nr. 9, Arie der Konstanze Nr. 10, Arie des Pedrillo Nr. 13, Romanze des Pedrillo Nr. 18 und Arie des Osmin Nr. 19. Die Aufgaben im Schülerbuch zielen in erster Linie auf die Analyse der musikalischen Mittel und der einzelnen Charakterisierungen ab, beinhalten aber auch musikalische und szenische Darstellungen z.B. des Duettes von Osmin und Blonde (Pantomime). Unterstützende, phantasieanregende Bilder finden sich bei den jeweiligen Aufgabenstellungen. Die Personenkonstellation und typische Wesenszüge der einzelnen Figuren werden erarbeitet und in Bezug auf die Handlung interpretiert.

Webers *Freischütz* wird auf ähnliche Weise dargestellt. Der Zugang ist jedoch ein anderer. Für Mozarts Oper ist die Handlung zu den jeweiligen Musikbeispielen gesetzt worden, so dass die Schüler nach und nach Einblick in die Hintergründe erhalten. Die Handlung des *Freischütz* hingegen wird gleich zu Beginn zusammengefasst und zur Diskussion gestellt. Die Schüler sollen aus ihrer heutigen Erfahrung ähnliche Situationen benennen und die Aktionen der Hauptpersonen kritisch betrachten.

Die insgesamt sieben Hörbeispiele folgen der Szenenchronologie. Als Ausschnitte werden Walzer und Arie des Max Nr. 3, Lied des Kaspar Nr. 4, Rezitativ und Arie der Agathe Nr. 8, Wolfsschluchtszene Nr. 10, Romanze des Ännchen Nr. 13, Jägerchor Nr. 15 und das Finale Nr. 16 präsentiert. Arbeitsanregungen zielen in erster Linie auf musikalische Wirkungen und Charakterisierungen und auf das Singen der jeweiligen Ausschnitte (z.B. Arie des Max, Lied des Kaspar). Unterschiede zwischen den einzelnen Formen werden ebenso thematisiert wie Analyseübungen. Szenische Darstellungen finden in diesen Jahrgängen keinen Raum mehr. Sie werden ersetzt durch Aufgaben wie die folgende: „Wie stellt ihr euch nach ‚Rezitativ und Arie‘ (Nr. 8) und ‚Romanze‘ (Nr. 13) Agathe und Ännchen vor?“¹²

Nach der Thematisierung beider Opern folgt eine Beschreibung der Konzeption einer Inszenierung bis zur Premiere. Dabei sind Theaterberufe und ihre typischen

¹² Ebd. S. 211.

Tätigkeitsmerkmale aufgeführt. Die Schüler werden angeregt, eine eigene Inszenierung einer der besprochenen Szene eigenständig zu planen und durchzuführen, ohne dass genauere Beschreibungen der Präsentationsform oder Fotos von bestehenden Inszenierungen geliefert werden.

In dem Schülerbuch *Musik um uns* ab Klasse 9 wird Wagners *Der fliegende Holländer* anhand einer Unterrichtsreihe über Oper, Ballett und Musical auf insgesamt 6 Seiten auszugsweise vorgestellt.¹³ Die sechs ausgewählten Hörbeispiele umfassen die Ouvertüre, die 2. Szene aus dem 1. Akt, die 3. und 5. Szene aus dem 2. Akt sowie die 7. und 8. Szene aus dem 3. Akt. Neben den beschreibenden Sekundärtexten sind auch Primärquellen (Text und Bild) sowie ausführliche Notenbeispiele enthalten. Im Vordergrund der Betrachtung steht der dramatische Zusammenhang des Werkes, der durch die Leitmotive konstituiert wird. Weitere Aspekte der Untersuchung sind musikalische Charakteristika und Formanalysen. Die zu Grunde liegende Sage wird in ihren diversen Gestaltungen (Hauff, Heine, Mythologie) thematisiert. Kostüme und Inszenierungen werden diskutiert, aber nicht handlungsorientiert umgesetzt.

Ein Vergleich zu Tschaikowskys Ballett *Schwanensee* und zu Bernsteins Musical *West Side Story* schließt sich an und führt somit die Reihe weiter. Hier ist jedoch nur die gedankliche Nähe des Sujets entscheidend (Erlösung durch Liebe – aus Hass wird Liebe), ohne dass Werkausschnitte thematisiert werden.

In dem Schülerbuch *Musik um uns* für die S II wird anhand einer Unterrichtsreihe zur Geschichte der Oper die gut 400 Jahre umfassende Zeitspanne auf insgesamt 36 Seiten dargestellt.¹⁴ Die folgenden Werke sind in Auszügen präsentiert.

1. Alban Berg; *Wozzeck*
2. Christoph Willibald Gluck: *Orpheus und Eurydike*
3. Claudio Monteverdi: *L'Orfeo*
4. Wolfgang Amadeus Mozart: *Die Zauberflöte*
5. Jacques Offenbach: *Orpheus in der Unterwelt*
6. Christopher Pepusch: *The Beggar's Opera*
7. Jacopo Peri: *Eurydice*
8. Giuseppe Verdi: *Otello*
9. Richard Wagner: *Tristan und Isolde*
10. Andrew Lloyd Webber: *Jesus Christ Superstar*
11. Kurt Weill: *Die Dreigroschenoper*
12. Bernd Alois Zimmermann: *Die Soldaten*

Tab. 53: Opernkanon in *Musik um uns* (S II)

¹³ *Musik um uns ab Klasse 9*. Hannover, 1995. S. 160-165.

¹⁴ Die Überschrift des Kapitels lautet im Schülerband: „Musikalische Brennpunkte. Oper-Operette-Musical. Die Oper vom 17. bis zum 20. Jahrhundert“. In: *Musik um uns Sekundarstufe II*. Hannover, ⁵1996. S. 158-193. Hier S. 158.

Auffällig ist, dass alle ausgewählten Beispiele für die S II interdisziplinäre Bezüge besonders zur Literatur und zur Mythologie nahe legen. Neben den beschreibenden Sekundärtexten sind auch Primärquellen (Text und Bild) sowie ausführliche Notenbeispiele enthalten.

Im Zusammenhang mit der Operngeschichte des 17. und 18. Jahrhunderts werden Analyse und Interpretation von Musik und Text in den Vordergrund gestellt. Die der jeweiligen Epoche eigene musikalische Sprache wird in bezug gesetzt zu dem jeweiligen Opernwerk, das als herausragendes Beispiel für die Epoche propagiert wird: Das 17. Jahrhundert ist mit jeweils einer Szene aus Monteverdis *L'Orfeo* („Rosa del ciel“) und Peris *Eurydice* (Prolog) vertreten. Der Sagenstoff ist mit der Handlung der Opern zu vergleichen. Weitere Aufgaben für die Schüler konzentrieren sich auf das Wort-Ton-Verhältnis und die Analyse der besonderen musikalische Gestaltungsmittel.

Für das 18. Jahrhundert sind zunächst zwei Szenen aus Glucks Oper *Orpheus und Eurydike* (Rezitativ und Arie Nr. 43; Akt III, Szene 1) vorgesehen. Die von den Schülern zu erarbeitenden Reformideen Glucks und die daraus resultierende Opernästhetik wird in bezug gesetzt zu seiner Opernkomposition. Die Schüler lernen anhand der Szenen aus Glucks Oper auch die unterschiedlichen Rezitativformen kennen.

Außerdem wird Mozarts *Zauberflöte* für das 18. Jahrhundert präsentiert. Insgesamt sechs Szenen und die Ouvertüre werden vorgestellt (Arie der Königin der Nacht Nr. 14, Arie des Sarastro Nr. 15, Arie des Tamino Nr. 3, Arie der Pamina Nr. 17, Lied des Papageno Nr. 2, Finale 2 Nr. 21). Neben einführenden Informationen über Mozarts Gesamtwerk und die Freimaurer werden vor allem musikalische Charakterisierungen der verschiedenen Figuren und Paare der *Zauberflöte* thematisiert. Die Schüler untersuchen das Verhältnis von Musik und Sprache und interpretieren die o.a. Szenen auf Grund dieser Ergebnisse. Mythologisch-philosophische Bezüge finden sich nicht explizit im Text, sind aber zu erschließen.

Für die Thematisierung von Werken des Musiktheaters aus dem 19. und 20. Jahrhundert werden zusätzlich verschiedene Inszenierungen und Bühnenbilder in den Blickpunkt des Unterrichts gerückt. Das 19. Jahrhundert wird in seiner gesamten Stilvielfalt dargestellt. Neben vier Szenen aus Offenbachs Operette *Orpheus in der Unterwelt* (Liebesduette Nr. 2 und Nr. 12; Styx-Couplet, Can Can) sind auch drei Szenen aus Wagners Musikdrama *Tristan und Isolde* (Aufzug 1, Szene 5; Aufzug 2, Szenen 2 und 3) sowie drei Szenen aus Verdis Oper *Otello* (Liebesduett Akt 1, Szene 3; Jagos Credo Akt 2, Szene 2; Akt 4, Szene 3) aufgearbeitet.

Offenbachs Operette wird im Anschluss an Glucks *Orfeo* als Beispiel einer

Operettenparodie behandelt. Die Schüler untersuchen anhand der Szenenbeispiele die musikalischen Merkmale, auf Grund derer eine komische bzw. parodistische Wirkung hervorgerufen wird.

Wagners Schaffen wird den Schülern im Überblick (Dichtungen und Kompositionen) dargelegt. Sie analysieren für *Tristan und Isolde* die harmonischen und die leitmotivischen Beziehungen innerhalb der aufgeführten Szenen und gelangen über diese Untersuchung zu einer Interpretation verschiedener im Buch abgebildeter Bühnenbilder, die über die aspektgeleitete, vergleichende Analyse der jeweiligen Wirkung zu einer eigenen Bewertung führen soll. Wagners Äußerungen zu seinem musikdramatischen Schaffen sind als Primärtexte in Auszügen abgedruckt.

Für Verdis *Otello* ist vorgesehen, dass die Schüler die einzelnen Szenen auf Grund des jeweils charakteristischen Ausdrucks interpretieren. Regieanweisungen und Verdis besondere Orchestersprache werden in die Untersuchung miteinbezogen. Shakespeares dramatische Vorlage ist im erklärenden Vortext erwähnt.

Auch die Darstellung der Werke für das 20. Jahrhundert kennzeichnet sich durch die Vielfältigkeit der unterschiedlichen Arten von Musiktheater/Oper. Neben fünf Szenen aus Bergs Oper *Wozzeck* (Akt 1, Szenen 1, 2 und 4; Akt 2, Szene 4; Akt 3, Szene 1) sind *The Beggar's Opera* von Pepusch (Szene Nr. 20) sowie *Die Dreigroschenoper* von Weill (Szenen 2a, 7, 8 und 21) dargestellt. Der Gesangsstil einzelner Personen und die Elemente des Volkslieds führen bei der Arbeit an Bergs *Wozzeck* zur Untersuchung bestimmter Charakterzüge der Figuren in bestimmten Situationen wie z.B. Maries Religiosität, Wozzecks Verzweiflung etc. Büchners Vorlage wird zur Analyse hinzugezogen.

Der Vergleich der Werke von Pepusch und Weill zeigt deutlich die in beiden Werken enthaltene Gesellschaftskritik. Neben musikalischen Charakterisierungen können Schüler die Technik des Zitats untersuchen und das Verhältnis von Musik und Sprache interpretieren. Brechts Äußerungen zur *Dreigroschenoper* sind nicht abgedruckt.

Des Weiteren werden als Beispiele des Musiktheaters im 20. Jahrhundert zwei Szenen aus Zimmermanns *Die Soldaten* (Nocturno III; Akt 4, Szene 3) präsentiert sowie insgesamt neun Songs aus Webbers Musical *Jesus Christ Superstar* („Heaven on their minds“, „What's the buzz“, „The temple“, „The last supper“, „Ev'rything's alright“, „Herod's Song“, „Pilate's Dream“, „Pilate's Trial“, Titelsong). Nur im Bereich Musical sollen Schüler auch selbst musizieren bzw. singen.

Anhand der Oper *Die Soldaten* untersuchen Schüler Zimmermanns Kompositionsstil in einer aspektgeleiteten, vergleichenden Analyse. Auf Grund der Ergebnisse entwerfen sie ein Bühnenbild. Lenz' Vorlage wird als Anregung für die Komposition gewürdigt.

Das besondere dramatische Element der Aufhebung der aristotelischen Einheiten ist erwähnt und von daher evtl. ausführlicher zu thematisieren. Das Musical *Jesus Christ Superstar* von Webber hingegen ist vor allem in Bezug auf den Gesangsstil und auf die besonderen musikalischen Merkmale des Musicals zu untersuchen. Ein Vergleich des Musicaltextes mit der biblischen Vorlage soll die Schüler zu einer kritischen Stellungnahme führen. Es wird vorgeschlagen, den Titelsong zu singen. Interdisziplinäre Bezüge zur Religionslehre sind greifbar.

5.2.2 *Spielpläne Musik*

Die *Spielpläne Musik* erarbeiten in ihren diversen Bänden insgesamt die folgenden Opern für die S I:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Leonard Bernstein: <i>West Side Story</i> 2. Carl Orff: <i>Die Kluge</i> 3. Carl Maria von Weber: <i>Der Freischütz</i> |
|--|

Tab. 54: Opernkanon in *Spielpläne Musik*

Die Entstehung einer Operninszenierung wird in dem Schülerbuch für die Klassen 5 und 6 anhand einer Unterrichtsreihe zu Orffs Oper *Die Kluge* auf insgesamt 10 Seiten nachgezeichnet.¹⁵ Neben den beschreibenden Sekundärtexten sind auch Primärquellen (Text und Bild) sowie ausführliche Notenbeispiele abgedruckt. Die Schüler erhalten Einblick in die Entstehung dieser Oper und erfahren von den einzelnen Arbeitsschritten einer Operninszenierung.¹⁶ Bilder und Fotos verdeutlichen den Weg bis zur Premiere und beleuchten die unterschiedlichen Berufsfelder, die hinter den Kulissen für eine Aufführung von Bedeutung sind.

Über den Vergleich mit dem Grimm'schen Märchen gelangen die Schüler zur Opernhandlung. Einzelne Spielanregungen und Hörbeispiele ergänzen die Beschäftigung mit dem Werk sowie mit Orffs Instrumentierung und seiner Technik der musikalischen Charakterisierung. Es handelt sich bei den insgesamt fünf Ausschnitten um die Klage des Bauern, die Rätsel-Szene, die Szene von Eselmann und Mauleselmann, die Szene der Strolche sowie das Schlaflied der Klugen. Zum Abschluss der Reihe enthält das Schülerbuch Anregungen zur Aufführung der Oper als Pantomime, Puppen- oder Schattenspiel.

¹⁵ *Spielpläne Musik 5/6*. Stuttgart, 1990. S. 148-157.

¹⁶ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. - Vgl. Kapitel 2.3. S. 18ff.

Interdisziplinäre Bezüge berücksichtigen neben der Literatur vor allem auch die Bildende Kunst, da der Entwurf von Zeichnungen sowie von Kostümen und Figurinen eine ausdrückliche Aufgabe darstellt.

In dem Schülerbuch *Spielpläne Musik* für die Klassen 7 bis 10 ist anhand einer Unterrichtsreihe zu Webers Oper *Der Freischütz* und Bernsteins Musical *West Side Story* vor allem die Entstehung eines Musiktheaterwerkes und dessen konstitutive Bestandteile auf insgesamt 18 Seiten nachgezeichnet.¹⁷ Die beschreibenden Sekundärtexte, die Primärquellen (Text und Bild) und die abgedruckten Notenbeispiele sind sehr ausführlich gehalten.

Die Schüler erhalten durch die insgesamt acht Szenen aus dem *Freischütz* Einblick in Webers Klangwelt, indem sie die musikalischen Charakterisierungen z.B. mittels der Instrumentierung untersuchen. Die Hauptpersonen werden mit einer jeweils typischen Arie bzw. mit einer typischen Passage vorgestellt. So sind für die unterrichtliche Betrachtung die folgenden Hörbeispiele vorgesehen: Rezitativ und Arie des Max, Samiels Leitmotiv, Arie der Agathe, Arie des Kaspar, Wolfsschluchtszene, Chor der Landleute, Chor der Jäger, Chor der Brautjungfern sowie die Ouvertüre und das Finale. Auch die opernspezifische Terminologie (z.B. Rezitativ, Arie, Chor, Ensembleszene, Finale und Ouvertüre) wird ausführlich und zugleich gebündelt dargestellt.

Die Mitarbeiter vor und hinter den Kulissen werden ebenso thematisiert wie der architektonische Aufbau eines Opernhauses. Ein besonderer Aspekt dieses Schulbuches ist ein Projektvorschlag zur Inszenierung der Wolfsschluchtszene (besonders des Kugelgießens) als Schattenspiel.

Das zweite vorgestellte Werk, Bernsteins Musical *West Side Story*, wird mit insgesamt sechs Songs („Prologue“, „Jet Song“, „America“, „Gee, Officer Krupke“, „Tonight“, „Cool“) vor dem Hintergrund der Bandenproblematik dargestellt. Zeitkritische Bezüge zu Rassenkonflikten und Rivalitäten zwischen Jugendbands werden zusammen mit der jazzorientierten Musik und des dort ausgedrückten Lebensgefühls untersucht, bevor die Schüler selbst eine Szene („Cool“) spielen.

Die Schritte zu einer Gruppengestaltung sind ausführlich vorgezeichnet und durch Fotos untermalt, so dass Schüler Anregungen und Ideen aus dem Buch sammeln können. Um Musiktheater möglichst ganzheitlich auf eine Lerngruppe wirken zu lassen, werden viele Hinweise auf eigenes Singen und Musizieren gegeben. Der Vergleich zu

¹⁷ *Spielpläne Musik 7-10*. Stuttgart, 1998. S. 194-211.

Shakespeares *Romeo and Juliet* sowie Informationen über die Konfliktsituation von Jugendgangs in den USA heute, über aktuelle Musical-Produktionen und über Bernstein als Komponisten und Dirigenten beschließen das Kapitel Musiktheater.

5.2.3 *Musik hören, machen, verstehen*

Die verschiedenen Bände von *Musik hören, machen, verstehen* sehen zwei Werke des Musiktheaters für die S I vor:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Die Entführung aus dem Serail</i> 2. Richard Wagner: <i>Siegfried</i> |
|---|

Tab. 55: Opernkanon in *Musik hören, machen, verstehen*

Im Schülerbuch der Klassen 9 und 10 sind sechs Szenen aus Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* und acht Szenen aus Wagners *Siegfried* in Zusammenhang mit dem Kapitel „Musiktheater und Filmmusik“ auf insgesamt 14 Seiten dargestellt.¹⁸ Neben den beschreibenden Sekundärtexten sind auch Primärquellen (Text und Bild) sowie ausführliche Notenbeispiele abgedruckt.

Mozarts *Entführung* wird über die Theaterankündigung der Uraufführung, die mit einer heutigen Ankündigung verglichen werden soll, zugänglich gemacht. Schülererfahrungen mit dem Genre und die daraus resultierenden Vor-Erwartungen können in den Unterricht eingebracht und diskutiert werden. Über das darstellende Spiel abgedruckter Librettopassagen gelangen die Schüler zu den insgesamt sechs Hörbeispielen („Hurtig, ich muß fort“, „Vivat Bacchus“, „Verbrennen sollte man die Hunde“, „Streit vor dem Serail“, „Ha, wie will ich triumphieren“, „Wer soviel Huld vergessen kann“). Diese Auszüge werden in den Handlungsablauf eingeordnet, der über eine im Schülerbuch abgedruckte Kurzzusammenfassung veröffentlicht wird, und z.B. im Playback-Verfahren in Szene gesetzt. Bilder verschiedener Inszenierungen unterstützen die Phantasie der Schüler.

Die Entstehungsgeschichte von Wagners *Siegfried* wird zunächst mit der Genese der *Entführung* verglichen. Die Schüler steigen erneut in das darstellende Spiel ein (Playback-Verfahren, Regieanweisungen verfolgen). Dabei wird viel Wert auf eine

¹⁸ *Musik hören, machen, verstehen 9/10*. Stuttgart, 1991. S. 68-81. - Ein Schülerbuch von *Musik hören, machen, verstehen* für die S II existiert nicht, und die Ausgaben für die Klassen 5 bis 8 enthalten kein Kapitel über Opern/Musiktheater oder über „Musik und Bühne“.

angemessene Lesart gelegt. Auch hier unterstützen Bilder von verschiedenen Inszenierungen die szenischen Umsetzungen.

Aus Wagners Musikdrama werden insgesamt acht Szenen präsentiert (Aufzug 2, Szenen 1 und 2, Raub des Goldes, „Niblungen all, neigt euch nun Alberich“, Alberichs Fluch, Brudermord, Verrat und Untergang, Finale „Zurück vom Ring“). Eine Analyse der wichtigsten Leitmotive wird vor allem für die letzten Szenen empfohlen, ohne dass die Technik erklärt würde; sie wird als bekannt vorausgesetzt. Schließlich wird vorgeschlagen, eine Dia-Reihe zu der Musik der letzten Szene (Sühne des Raubes) zu konzipieren, welche das Geschehen in die heutige Zeit übersetzt.

In diesem Zusammenhang wird Adolf Hitlers Beziehung zu Wagners Musik thematisiert sowie Wagners eigenes Verhältnis zum Antisemitismus und seine weiteren politischen Aktivitäten geklärt.¹⁹ Ein interdisziplinärer Vergleich der historischen Gegebenheiten zu Wagners Lebzeiten mit der Zeit des Nationalsozialismus erscheint sinnvoll.

Das Kapitel „Oper“ endet im Schülerbuch mit einer Darstellung von Wagners Leben und Werk und seine Bedeutung für das Musiktheater der heutigen Zeit. Szenenbilder verschiedener Aufführungen von Wagners Musikdramen umrahmen diesen Abschnitt und geben den Schülern einen multidimensionalen Einblick in die Funktionsweisen von Musiktheater.

5.2.4 *Banjo*

Die unterschiedlichen Ausgaben von *Banjo* stellen die folgenden Werke für die S I vor:

1. George Bizet: *Carmen*
2. Georg Friedrich Händel: *Giulio Cesare*
3. Franz Lehár: *Das Land des Lächelns*
4. Wolfgang Amadeus Mozart: *Die Zauberflöte*
5. Richard Wagner: *Der fliegende Holländer*
6. Kurt Weill: *Die Dreigroschenoper*

Tab. 56: Opernkanon in *Banjo*

Das Schülerbuch *Banjo* für die Klassen 5 und 6 bietet in den Kapiteln „Musikleben“ und „Musikhören“ auf insgesamt 24 Seiten Möglichkeiten, sich mit Opern zu

¹⁹ Vgl. Richard Wagner: *Judenthum in der Musik*. Leipzig, 1869. - Das Titelblatt dieser Schrift ist im Schülerbuch abgedruckt. In: *Musik hören, machen, verstehen 9/10*, 1991. S. 79.

befassen.²⁰ Zunächst werden die Schüler für das Musikleben in ihrer Stadt sensibilisiert, bevor die Entstehung einer Operninszenierung und die Berufe vor und hinter den Kulissen anhand von Mozarts *Die Zauberflöte* thematisiert werden. Auch der Weg bis zur Uraufführung ist nachgezeichnet. Durch diese Hintergrundinformationen und durch eigenes Musizieren der Arie „Das klinget so herrlich“ werden die Schüler auf einen eigenen Opernbesuch vorbereitet. Es bleibt allerdings freigestellt, ob eine eingehendere Beschäftigung mit der Mozart-Oper folgen soll, wenngleich die Zauberflöten-Melodie als wichtiges Hörbeispiel genannt wird.²¹

Die Handlung von Wagners *Der fliegende Holländer* wird vorgestellt, bevor die Schüler die Ouvertüre bearbeiten, von der sie eine Verlaufsskizze anfertigen und die musikalischen Gestaltungsmittel und Leitmotive erarbeiten.

Für die Klassen 7 bis 10 stellt das Schülerbuch *Banjo* das Thema „Liebe in der Oper“ im Zusammenhang mit dem Kapitel „Gattungen in der Musik“ auf insgesamt 4 Seiten vor anhand von Händels *Giulio Cesare*, Bizets *Carmen*, Weills *Die Dreigroschenoper* und anhand der Operette *Das Land des Lächelns* von Lehár.²² Der für das jeweilige Werk charakteristische Ausschnitt zum Thema Liebe beschränkt sich in der Regel auf ein Hörbeispiel pro Werk.

Für Händels Oper ist die Arie „Es blaut die Nacht“ vorgesehen, während die Auftrittsarie „Habanera“ aus *Carmen* besprochen werden soll. Der Vergleich der beiden Liebesduette aus *Das Land des Lächelns* und aus *Die Dreigroschenoper* vervollständigt diesen Abschnitt. Aspektgeleitete, vergleichende Analysen der Hörbeispiele und der jeweiligen Form stehen im Vordergrund der Betrachtung. Zu jeder Oper ist ein Szenenfoto abgebildet.

5.2.5 *Hauptsache Musik*

Als eines der neueren Schulbücher führt die Reihe *Hauptsache Musik* interessante methodisch-didaktische Ansätze für die Behandlung von Opern im Musikunterricht aus. Viele Projektaufgaben unterstützen einen multidimensionalen und handlungsorientierten Zugang zur Oper und zum Musiktheater. Die folgenden Werke sind in den diversen Ausgaben des Schülerbuches für die S I vorgestellt:

²⁰ *Banjo Musik 5/6. Ausgabe B. Regionalausgabe 2.* Stuttgart, 1986. S. 98-115 und S. 132-137.

²¹ Ebd. S. 113.

²² *Banjo Musik 7-10.* Stuttgart, 1985. S. 92-95.

1. Ludwig van Beethoven: *Fidelio*
2. Georges Bizet: *Carmen*
3. Jerry Bock: *Anatevka*
4. Paul Dessau: *Die Verurteilung des Lukullus*
5. Wolfgang Amadeus Mozart: *Don Giovanni*
6. Jacques Offenbach: *Orpheus in der Unterwelt*
7. Giuseppe Verdi: *Rigoletto*
8. Andrew Lloyd Webber: *Phantom der Oper*

Tab. 57: Opernkanon in *Hauptsache Musik*

In den Jahrgangstufen 5 und 6 wird mit Mozarts *Don Giovanni* ein erster Berührungspunkt zur Oper geschaffen.²³ Auf insgesamt 2 Seiten sind die letzten drei Szenen des Werkes (Szenen 13 bis 15) wiedergegeben, anhand derer die Schüler durch eigene szenische Gestaltungsversuche die typischen Merkmale der Gattung kennen lernen sollen. Durch das Lesen des Librettos mit verteilten Rollen, durch pantomimische Aufführungen und/oder durch szenische Interpretation wird den Schülern der Zugang erleichtert. Ein abschließender Besuch des Opernhauses wird empfohlen.

Für die Jahrgangstufen 7 und 8 werden zwei Szenen aus Beethovens *Fidelio* und zwei Songs aus Webbers Musical *Das Phantom der Oper* auf insgesamt 14 Seiten vorgestellt.²⁴ Beethovens Oper ist mit dem „Chor der Gefangenen“ sowie der Szene der Befreiung Florestans vorgesehen. Für die unterrichtliche Behandlung von Webbers *Phantom* werden die Szene 9 „Eine Aufführung von ‚Il Muto‘“ sowie das Titelduett empfohlen. Darstellendes Spiel, eigenes Singen und Musizieren stehen für beide Werke im Vordergrund der unterrichtlichen Umsetzung. Den Schülern werden u.a. Anregungen gegeben, wie man selbst eine Oper konzipieren könnte (Libretto, Regiebuch, Musik). Initiierte Nachforschungen zu bestimmten Bereichen der Institution (z.B. Berufe) können an einer Plakatwand festgehalten werden.

Für die Klassen 9 bis 10 sind auf insgesamt 10 Seiten drei Szenen aus der Oper *Die Verurteilung des Lukullus* von Dessau, eine Szene aus Verdis *Rigoletto* sowie jeweils zwei Szenen aus der Operette *Orpheus in der Unterwelt* von Offenbach und aus dem Musical *Anatevka* von Bock dargestellt.²⁵ Die Verfahren der szenischen Interpretation spiegeln sich in den jeweiligen Aufgabenstellungen wider. Dabei werden stets prägnante Szenen vorgestellt. Es ist nicht zwingend vorgesehen, jeweils das gesamte

²³ *Hauptsache Musik 5/6*. Stuttgart, 1993. S. 60-61.

²⁴ *Hauptsache Musik 7/8. Regionalausgabe 1*. Stuttgart, 1995. S. 50-53 und S. 72-81.

²⁵ *Hauptsache Musik 9/10*. Stuttgart, 1997. S. 72-81.

Werk zu bearbeiten. Die folgenden drei Ausschnitte aus der Oper *Die Verurteilung des Lukullus* sind vorgesehen: Arie des Lukullus „Was beim Jupiter soll das bedeuten?“, der Gesang des Fischweibes „Da es zugig war am Hafen“ sowie die Aussagen der Zeugen und Schöffen während des Totengerichts („Rom! Rom! Rom!“, „Eines Tages brach da ein Getöse los“ und „Ah ja, ins Nichts mit ihm!“).

Für die Behandlung des *Rigoletto* ist die Quartettszene aus dem 4. Akt, für *Orpheus in der Unterwelt* sind die Fliegen-Szene und der Höllengalopp (Can-Can) abgebildet. Aus dem Musical *Anatevka* sind die 3. Szene und der Song „Chavaleh“ für den Unterricht vorgestellt. Als Abschluss des Kapitels werden Hintergrundinformationen zum Musiktheater hinter den Kulissen geliefert. Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Schule und der Bühne vor Ort werden angerissen.²⁶ Die Informationen sind von den Schülern in ein eigenes Planungskonzept zu einer fiktiven, professionellen Operaufführung von Bizets *Carmen* umzusetzen. Es wird angeregt, die Musik einzelner Szenen hinzuzunehmen, ohne die Auswahl vorzugeben.

5.2.6 Musikland

Die diversen Ausgaben von *Musikland* sehen folgende Werke des Musiktheaters für die S I vor:

1. Albert Lortzing: *Zar und Zimmermann*
2. Wolfgang Amadeus Mozart: *Die Entführung aus dem Serail*
3. Andrew Lloyd Webber: *Jesus Christ Superstar*

Tab. 58: Opernkanon in *Musikland*

Das Schülerbuch *Musikland* für die Klassen 5 und 6 stellt in dem Kapitel „Wir machen Musiktheater“ eine Szene und die Ouvertüre aus Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* auf insgesamt 6 Seiten vor.²⁷ Die Ouvertüre ist als „Spiel-mit-Stück“ aufbereitet.²⁸ Regieanweisungen zum Duett „Vivat Bacchus“ ermöglichen eine szenische Umsetzung mit Hand-, Finger- oder Stabpuppen oder als Pantomime.²⁹

Das Schülerbuch für die Klassen 7 und 8 stellt in dem Kapitel „Musiktheater“ Lortzings

²⁶ An vielen Theatern gibt es mittlerweile einen „Pädagogischen Arbeitskreis“ oder eine Initiative zum Bereich „Schule in der Oper/ Oper in der Schule“.

²⁷ *Musikland 5/6*. Stuttgart, 1990. S. 224-229.

²⁸ Vgl. Ebd. S. 225.

²⁹ Vgl. Ebd. S. 228-229.

Zar und Zimmermann und Webbers *Jesus Christ Superstar* auf insgesamt 16 Seiten vor.³⁰ Über eine Zusammenstellung von Argumenten für und gegen die Oper werden zu Beginn des Kapitels Vorwissen und Vorurteile der Schüler abgefragt, bevor eine kurze Einleitung in das Geschehen der Oper *Zar und Zimmermann* erfolgt. Die Schüler sollen auf der Basis kurzer Informationen zur Vorgeschichte und zu den Hauptpersonen eine eigene verwicklungsreiche Handlung erfinden. Im Anschluss daran werden drei Szenen als Hörbeispiele („Auftrittsarie des Bürgermeisters van Bett“, „Holzschuhtanz“ und „Singschule“) sowie Lortzings Lebenslauf vorgestellt. Szenische Umsetzungen im Playback-Verfahren sind für die „Singschule“ angeboten. Eine tänzerische Gestaltung des „Holzschuhtanzes“ ist im Schülerbuch mit Zeichnungen und Schritterklärungen enthalten. Kostümvorschläge runden das Bild ab.

Webbers Musical *Jesus Christ Superstar* wird über Szenenfotos und Inhaltsangaben der einzelnen Szenen komplett präsentiert. Die Arbeitsanregungen sind jedoch nicht mehr auf darstellendes Spiel bedacht, sondern beschäftigen sich ausschließlich mit dem Hören der Beispiele und der Analyse der musikalischen Mittel.

Ein weiterer Abschnitt des Schülerbuches befasst sich mit dem Bereich hinter den Kulissen und mit der wirtschaftlichen Seite. Typische Berufe und Begriffe des Theaters werden geklärt und über Fotos visualisiert. Eine Klassendokumentation bündelt alle Informationen. Die Schüler werden angeregt, selbst zu erkunden, ob die Möglichkeit eines Opernbesuchs besteht.

5.2.7 *Musicassette*

Die diversen Ausgaben des Schülerbuches *Musicassette* stellen die folgenden Werke des Musiktheaters für die S I vor:

1. Leonard Bernstein: *West Side Story*
2. George Bizet: *Carmen*
3. Wolfgang Amadeus Mozart: *Die Entführung aus dem Serail*
4. Kurt Weill: *Die Dreigroschenoper*

Tab. 59: Opernkanon in *Musicassette*

Das Schülerbuch *Musicassette* für die Klasse 7 stellt herausragende Komponisten in ihren Epochen und ihre wichtigsten Werke vor.³¹ In diesem Zusammenhang werden drei

³⁰ *Musikland* 7/8. Stuttgart, 1992. S. 202-217.

³¹ *Musicassette für die 7. Jahrgangsstufe*. München, 1985. S. 38-40.

Szenen aus Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* auf insgesamt 3 Seiten mit dem „Chor der Janitscharen“, dem Duett „Vivat Bacchus“ sowie der Arie des Osmin „O wie will ich triumphieren“ vorgestellt. Im Schülerbuch sind typische Analyseübungen zur Form, zum Wort-Ton-Verhältnis und zur musikalischen Gestaltung enthalten, ohne dass eigenes Spielen oder Musizieren angedacht wird.

Im Schülerbuch *Musicassette* für die Klasse 10 ist dem Musiktheater mit insgesamt 39 Seiten ein gesamtes Kapitel gewidmet.³² Hier wird die Entwicklung der Geschichte der Oper nachgezeichnet. Drei ausgewählte Werke sollen den Schülern jeweils weitestgehend vollständig bekannt gemacht werden, da die Auswahl der Hörbeispiele dem jeweiligen Handlungsverlaufs stets chronologisch folgt.

Als Beispiel für eine Nationaloper wird Bizets *Carmen* ausführlich dargestellt. Wie in den übrigen Jahrgängen dieser Schulbuchreihe stehen vor allem musikalische Analyse und Textinterpretation im Vordergrund des Unterrichts. Rezeptionsübungen beschließen den Abschnitt, der insgesamt der umfassendste Teil des Kapitels „Musiktheater“ ist. Als zweites, detailliert besprochenes Werk ist Weills *Die Dreigroschenoper* vorgesehen. Im Vordergrund der unterrichtlichen Behandlung steht Brechts Form des epischen Theaters und die Funktion der Musik innerhalb dieser Form.

Das dritte Werk im Kapitel „Musiktheater“ ist Bernsteins *West Side Story*. Textlich-inhaltliche Entsprechungen zu Shakespeares *Romeo and Juliet* und musikalische Bezüge zu verschiedenen Stilrichtungen werden untersucht. Die Schüler können einige der Songs musizieren (z.B. „Cool“, „America“) und im Anschluss daran analysieren, da die Notenmaterialien vorgegeben werden. Ein Ausblick auf den Stilpluralismus des Musiktheaters im 20. Jahrhundert wird schließlich in Beziehung gesetzt zu den Ausformungen des Musiktheaters seit dem 16. Jahrhundert.

5.2.8 *Musikkontakte*

Die verschiedenen Bände von *Musikkontakte* stellen die folgenden Werke des Musiktheaters für die S I vor:

1. Leonard Bernstein: *West Side Story*
2. Wolfgang Amadeus Mozart: *Die Entführung aus dem Serail*
3. Carl Maria von Weber: *Der Freischütz*

Tab. 60: Opernkanon in *Musikkontakte*

³² *Musicassette für die 10. Jahrgangsstufe*. München, 1989. S. 60-98.

Das Schülerbuch *Musikkontakte* für die Klassen 5 und 6 beschreibt auf insgesamt 15 Seiten anhand von Webers *Der Freischütz* den Weg von der Planung bis zur Aufführung einer Oper.³³ Anhand von Schülerinterviews werden die wichtigsten Berufe vor und hinter den Kulissen mit unterstützenden Fotos aus Schülersicht aufgezeigt. Die Atmosphäre der Wolfsschluchtszene ist aus dem abgedruckten Klavierauszug von den Schülern zu erarbeiten, indem sie die musikalischen Mittel analysieren. Abschließend wird die Ouvertüre gehört.

Für die Klassen 7 bis 10 sind auf insgesamt 24 Seiten Auszüge aus Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* und aus Bernsteins *West Side Story* vorgesehen.³⁴ Zunächst wird ebenfalls der Weg von der Planung bis zur Aufführung thematisiert, indem die Schüler die wichtigsten Begriffe in eine chronologische Abfolge bringen. Sie verfolgen die Hörbeispiele aus Mozarts *Entführung* in den abgedruckten Klavierauszügen und analysieren musikalische Mittel sowie das Wort-Ton-Verhältnis. Mozarts besondere Art der Personencharakterisierung wird dadurch deutlich. Als Hörbeispiele dienen die Ouvertüre, die Arie des Belmonte „O wie ängstlich“, die Arie der Konstanze „Ach, ich liebte“, das Duett Blondchen und Osmin sowie die komplette Entführungsszene. Das Schülerbuch liefert viele Textpassagen mit der Aufgabe, den jeweiligen Szenenauszug zu spielen und zu singen. Interpretierende Diskussionen schließen sich an.

Die Handlung der *West Side Story* wird zunächst mit der Handlung der Shakespeare-Vorlage konfrontiert, bevor fünf Songs („The Rumble“, „Cool“, „America“, „Maria“ und „Somewhere“) besprochen und einstudiert (Singen und Musizieren) werden. Die Schüler vergleichen typische Merkmale des Jazz mit denen des Latin, um Bernsteins Kompositionsstil kennen zu lernen. Abschließend werden Unterschiede der Gattungen Musical und Oper festgehalten, bevor Plakate und/oder Programmhefte zu Mozarts *Entführung* und/oder zu Bernsteins *West Side Story* entworfen werden können. Um das *Romeo-und-Julia*-Sujet umfassend behandelt zu haben, wird außerdem vorgeschlagen, das Volkslied „Es waren zwei Königskinder“ mit dem Song „Romeo and Juliet“ von der Rockgruppe Dire Straits zu vergleichen und zu singen.

³³ *Musikkontakte. Arbeitsbuch für den Musikunterricht. Band 1.* Frankfurt am Main, 1990. S. 132-146.

³⁴ *Musikkontakte. Arbeitsbuch für den Musikunterricht. Band 2.* Frankfurt am Main, 1990. S. 104-127.

5.2.9 *Resonanzen*

Das Schülerbuch *Resonanzen* für die S I liefert auf insgesamt 54 Seiten einen Überblick über die Geschichte der Oper an ausgewählten Beispielen.³⁵

- | | |
|-----|---|
| 1. | Leonard Bernstein: <i>West Side Story</i> |
| 2. | George Bizet: <i>Carmen</i> |
| 3. | Christoph Willibald Gluck: <i>Orpheus und Eurydike</i> |
| 4. | Albert Lortzing: <i>Zar und Zimmermann</i> |
| 5. | Claudio Monteverdi: <i>L'Orfeo</i> |
| 6. | Wolfgang Amadeus Mozart: <i>Die Entführung aus dem Serail</i> |
| 7. | Christopher Pepusch: <i>The Beggar's Opera</i> |
| 8. | Johann Strauß: <i>Der Zigeunerbaron</i> |
| 9. | Richard Wagner: <i>Die Meistersinger von Nürnberg</i> |
| 10. | Carl Maria von Weber: <i>Der Freischütz</i> |
| 11. | Kurt Weill: <i>Die Dreigroschenoper</i> |

Tab. 61: Opernkanon in *Resonanzen*

Dabei werden wirtschaftliche Bereiche des Theaters tangiert, Spielpläne zur Analyse gegeben und der Weg von der Probe bis zur Premiere aufgezeigt. Als Beispiele, anhand derer die Geschichte der Oper nachgezeichnet wird, dienen hier jeweils ein prägnanter Ausschnitt aus Monteverdis *L'Orfeo* (Dialog zwischen Orpheus und der Botin „Donde vieni?“), aus Glucks *Orpheus und Eurydike* (Rezitativ und Arie „Orpheus‘ Klage“), aus Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* (Duett Pedrillo und Osmin „Vivat Bacchus!“), aus Lortzings *Zar und Zimmermann* (Auftrittsarie des Bürgermeisters van Bett „Heil sei dem Tage“ und Chorprobe), aus Webers *Der Freischütz* („Wolfsschluchtszene“), aus Bizets *Carmen* („Habanera“) und aus Wagners *Die Meistersinger von Nürnberg* (Schlusszene „Huldreichster Tag“). Als Exempel für die Operette ist zudem Strauß‘ *Der Zigeunerbaron* (7. Szene „Dem Freier naht die Braut“) und für das Musical Bernsteins *West Side Story* („Cool“) dargestellt. Abschließend wird Weills *Die Dreigroschenoper* („Ballade über die Frage: Wovon lebt der Mensch?“) im Zusammenhang mit *The Beggar's Opera* von Pepusch (ohne Hörbeispiel) thematisiert.

Alle oben genannten Musikbeispiele werden in erster Linie unter einem bestimmten (musikalischen) Aspekt zur Analyse gegeben. Diskussionen zur Ausstattung und Ausführungen über graphische Notationen gehören ebenso in diese Sparte. Anregungen zur szenischen Umsetzung kommen nur selten vor.³⁶

³⁵ *Resonanzen. Arbeitsbuch für die Sekundarstufe I. Band 2.* Frankfurt am Main, 1975. S. 187-240.

³⁶ Ebd. S. 236

5.2.10 *Klang und Zeichen*

Das Schülerbuch *Klang und Zeichen* für die Klassen 5 bis 8 befasst sich zwar auf drei Seiten mit dem Thema „Musik und Gesellschaft“, benennt aber keine Werke des Musiktheaters für die Umsetzung dieses Bereiches.³⁷

Im Band der Klassen 9 bis 10 werden schließlich die folgenden Werke vor allem unter dem Aspekt „Musik und Sprache“ thematisiert:

1. Ludwig van Beethoven: *Fidelio*
2. Giulio Caccini: *Euridice*
3. Wolfgang Amadeus Mozart: *Don Giovanni*
4. Jacques Offenbach: *Hoffmanns Erzählungen*
5. Richard Wagner: *Die Walküre*
6. Richard Wagner: *Tristan und Isolde*
7. Carl Maria von Weber: *Der Freischütz*

Tab. 62: Opernkanon in *Klang und Zeichen* (S I)

Das Kapitel umfasst 12 Seiten und liefert vor allem Notenmaterialien.³⁸ Jeweils eine Szene aus Caccinis *Euridice* (Erzählung der Botin), Offenbachs *Hoffmanns Erzählungen* (Arie der Olympia), Mozarts *Don Giovanni* (Akt 2, Szene 15), Beethovens *Fidelio* (Akt 2, Szene 2) und Wagners *Die Walküre* (Auszug aus Akt 3 „Mutigen Wortes ertrag alle Müh'n“) wird vor dem Hintergrund des Wort-Ton-Verhältnisses und der unterschiedlichen Funktionen von Musik und Sprache analysiert.

Webers Ouvertüre zu *Der Freischütz* und Wagners Vorspiel zu *Tristan und Isolde* werden vor dem Hintergrund der „gestalteten Musik“ auszugsweise zur Analyse gegeben,³⁹ bevor die Architektur eines Opernhauses thematisiert wird.⁴⁰

Das Musikdrama Richard Wagners wird anhand von fünf Szenen aus dem 1. Akt zu *Tristan und Isolde* auf 10 Seiten eingeführt.⁴¹ Die wichtigsten Leitmotive werden erwähnt, das Libretto ist abgedruckt und der Gang der Handlung ist zusammenfassend dargestellt. Die Schüler lernen den Handlungsverlauf und die Hauptpersonen in ihrer Entwicklung bis zum Ende des 1. Aktes kennen. Sie analysieren die Funktion der Leitmotive und interpretieren die Funktion der Musik im Vergleich zur Dichtung. Fotos diverser Inszenierungen und Hauptdarstellerinnen komplettieren diesen Abschnitt.

³⁷ *Klang und Zeichen. Musiklehrbuch für die Sekundarstufe I Klasse 5-8. Band 2.* Düsseldorf, 1978. S. 42-44.

³⁸ *Klang und Zeichen. Musiklehrbuch für die Sekundarstufe I Klasse 9-10. Band 3.* Düsseldorf, 1978. S. 35-40. - Es handelt sich hierbei um Doppelseiten!

³⁹ Ebd. S. 55.

⁴⁰ Ebd. S. 80.

⁴¹ Ebd. S. 92-96. - Es handelt sich hierbei um Doppelseiten!

Die Schüler erarbeiten unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten für das Bühnenbild auch vor dem Hintergrund von Wagners eigenen Regieanweisungen nur über die Fotos und abgebildete Sekundärtexte. Es ist im Schülerbuch nicht vorgesehen, dass sie selbst einen Entwurf konzipieren.

Im Schülerbuch *Klang und Zeichen* für die S II ist kein Kapitel über das Musiktheater vorgesehen. Jedoch finden sich einige Aspekte innerhalb einzelner Themengebiete, die einen Vergleich zu folgenden Opern möglich machen.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Ludwig van Beethoven: <i>Fidelio</i> 2. Claudio Monteverdi: <i>L'Orfeo</i> 3. Carl Maria von Weber: <i>Der Freischütz</i> |
|--|

Tab. 63: Opernkanon in *Klang und Zeichen* (S II)

Die einzelnen Opern sind nicht näher beleuchtet, sie werden lediglich in unterschiedliche Aufgabenstellungen eingebunden.⁴² Während unter dem Aspekt von „Affekt und Gebärde“ auch die Orchestersprache einer nicht näher bezeichneten Wagner-Oper thematisiert werden soll,⁴³ ist eine Szene aus Monteverdis *L'Orfeo* (Dialog „D'onde vieni?“) zur Untersuchung der musikalische Mittel des Dialoges abgedruckt. Beethovens *Fidelio* ist lediglich mit dem Trompetensignal aus dem 2. Akt bzw. der 3. Leonoren-Ouvertüre enthalten. Hier sollen die Schüler die Funktion und die Wirkung des Signals erarbeiten. Webers Ouvertüre zu *Der Freischütz* ist vor allem vor dem Hintergrund der verschiedenen Zeichenfunktionen zu analysieren. Seine Ausführungen zur Instrumentierung und zum Inhalt der Ouvertüre sind möglicherweise der Anlass, werden jedoch nicht als Quelle angegeben.

Insgesamt kennzeichnen sich alle Bände der Reihe *Klang und Zeichen* dadurch, dass der analytische Aspekt im Vordergrund der unterrichtlichen Zugangsweise steht. Lediglich im Falle von Wagners *Tristan und Isolde* ist mehr als ein Notenbeispiel abgedruckt. Nur hier finden sich auch Handlungszusammenhänge, die eine umfassendere Werkbetrachtung der ausgewählten Szenen nahe legen.

⁴² *Klang und Zeichen. Musik Sekundarstufe II. Sprachcharakter der Musik.* Düsseldorf, 1978. S. 61-62 (Monteverdi), S. 74 (Beethoven), S. 76 (Weber).

⁴³ Ebd. S. 21.

5.2.11 *Das musikalische Kunstwerk*

Michael Alts Kunstwerkdidaktik spiegelt sich in dem Schülerbuch *Das musikalische Kunstwerk* wider. Die Musikgeschichte wird chronologisch aufgearbeitet und durch ausgewählte Beispiele belegt.⁴⁴ Dabei werden auf insgesamt 50 Seiten auch Auszüge aus Opern vorgestellt:

1. Ludwig van Beethoven: *Fidelio*
2. George Bizet: *Carmen*
3. Christoph Willibald Gluck: *Orpheus und Eurydike*
4. Georg Friedrich Händel: *Giulio Cesare*
5. Claudio Monteverdi: *L'Orfeo*
6. Wolfgang Amadeus Mozart: *Die Zauberflöte*
7. Carl Orff: *Die Kluge*
8. Giovanni Battista Pergolesi: *La serva padrona*
9. Giuseppe Verdi: *Aida*
10. Richard Wagner: *Die Meistersinger von Nürnberg*
11. Richard Wagner: *Lohengrin*
12. Carl Maria von Weber: *Oberon*
13. Carl Maria von Weber: *Preziosa*

Tab. 64: Opernkanon in *Das musikalische Kunstwerk*

Es handelt sich um ein darstellendes Schulbuch, in welchem keine Bearbeitungsaufgaben für Schüler vorgesehen sind. So dienen die insgesamt sechs Ausschnitte aus Monteverdis Oper *L'Orfeo* (Ouvertüre, Prolog, Dialog Orpheus und Botin, „Orpheus‘ Klage“, „Orpheus in der Unterwelt“, „Sinfonia III“) sowie der Auszug aus Händels *Giulio Cesare* (Szene, Rezitativ und Arie Nr. 22 „Aus der Brandung Gefahren“) als Beispiele für Opern während des 16. und 17. Jahrhunderts.⁴⁵

Das Hörbeispiel aus Pergolesis *La serva padrona* (Rezitativ und Arie Nr. 4 und 5) und drei Szenen aus Glucks *Orpheus und Eurydike* („Orpheus‘ Klage“, „Orpheus in der Unterwelt“, Rezitativ und Arie „Ach, ich habe sie verloren“) werden exemplarisch für die frühe Klassik aufgeführt, während die sechs Ausschnitte aus Mozarts Singspiel *Die Zauberflöte* (Ouvertüre, Arie des Papageno „Der Vogelfänger bin ich ja“, Arie des Sarastro mit Chor „O Isis und Osiris“, Arie der Königin der Nacht „Der Hölle Rache kocht in meinem Herzen“, Arie des Sarastro „In diesen heil‘gen Hallen“, Finale II „Gesang der Geharnischten“), die Ouvertüren zu Webers Singspielen *Oberon* und *Preziosa* sowie die vier Szenen aus Beethovens Oper *Fidelio* (Duett Pizarro und Rocco Nr. 8, Arie der Leonore Nr. 9, Introdution und Arie des Florestan Nr. 11, Finale II Nr. 16)

⁴⁴ *Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen für Gymnasien. Teil II.* Düsseldorf, 1965. Für die Oper gilt dies ebenso wie für das Konzert, die Sinfonie und das Kunstlied.

⁴⁵ Ebd. S. 76-81 (Monteverdi) und S. 141-142 (Händel).

schon auf das 19. Jahrhundert vorausweisen.⁴⁶ Wagner wird als Schöpfer des Musikdramas mit dem Vorspiel zum 1. Akt des *Lohengrin* und mit vier Szenen aus *Die Meistersinger von Nürnberg* (Vorspiel, „Ansprache des Hans Sachs“, „Walthers Preislied“, „Beckmesser-Ständchen“) vorgestellt.⁴⁷ Das Italien des 19. Jahrhunderts ist mit Verdis *Aida* (Romanze des Radames, Chor und Triumphmarsch, Duett Aida und Radames) auszugsweise repräsentiert, ebenso wie das Frankreich des 19. Jahrhundert mit Bizets *Carmen* (Einleitung, „Habanera“, „Seguidilla“).⁴⁸

Orffs *Die Kluge* ist mit drei Szenen als Beispiel für das Musiktheater im 20. Jahrhundert dargeboten (Lied des Bauern „Oh, hätt‘ ich meiner Tochter nur geglaubt“, Lied der Strolche „Als die Treue ward geboren“, Schlaflied der Klugen „Schuschuhu“), bevor ein Ausblick auf die „moderne Musikbühne“ mit der Nennung diverser Werke des zeitgenössischen Musiktheaters schließt.⁴⁹

Alle genannten Werke werden musikalisch analysiert und vor dem Hintergrund des detaillierten und exemplarischen Bearbeitens eines Werkes des Musiktheaters präsentiert.

5.2.12 Kursmodelle Musik Sekundarstufe II

Innerhalb der Reihe der Diesterweg-Veröffentlichungen (*Kursmodelle Musik Sekundarstufe II*) sind für die Untersuchung von Opern in Schulbüchern insgesamt drei Bände von näherem Interesse, in denen die folgenden Werke des Musiktheaters für die gymnasiale Oberstufe vorgestellt werden:⁵⁰

1. Ludwig van Beethoven; *Fidelio*
2. Alban Berg; *Wozzeck*
3. George Bizet; *Carmen*
4. Modest Mussorgski; *Boris Godunow*
5. Giuseppe Verdi; *Don Carlos*
6. Richard Wagner; *Der fliegende Holländer*
7. Richard Wagner; *Rheingold*
8. Richard Wagner; *Tannhäuser*
9. Richard Wagner; *Tristan und Isolde*
10. Carl Maria von Weber; *Der Freischütz*
11. Bernd Alois Zimmermann; *Die Soldaten*

Tab. 65: Opernkanon in *Kursmodelle Musik S II*

⁴⁶ Ebd. S. 154-156 (Pergolesi), S. 172-178 (Gluck), S. 195-200 (Mozart), S. 255-258 (Weber) und S. 212-216 (Beethoven).

⁴⁷ Ebd. S. 279-286.

⁴⁸ Ebd. S. 323-324 (Verdi) und S. 324-325 (Bizet).

⁴⁹ Ebd. S. 366-368 (Orff) und S. 395-397 (Ausblick).

⁵⁰ Bozzetti: *Das Jahrhundert der Widersprüche. Musik im 19. Jahrhundert*. Frankfurt am Main, 1991. - Schneider: *Original und Bearbeitung*. Frankfurt am Main, 1984. - Velten: *Musik im Spiegel ihrer Zeit*. Frankfurt am Main, 1986.

Alle drei Bände befassen sich in erster Linie über unterschiedliche Analyseformen mit dem Musiktheater, und hier besonders über die aspektgeleitete, vergleichende Analyse. Interdisziplinäre Zugänge werden ebenfalls des Öfteren gestreift. So sind in dem Band *Musik im Spiegel ihrer Zeit* die Szenen I,6 (Rezitativ und Arie der Leonore) und II,1 (Introduktion und Arie des Florestan) aus Beethovens Oper *Fidelio* eingehend im Zusammenhang mit dem Thema „Musik als Spiegelung von Ideen – Geistesgeschichtliche Einflüsse in der Musik Ludwig van Beethovens“ erarbeitet und schließlich in bezug gesetzt zur Szene I,4 aus Alban Bergs *Wozzeck*.⁵¹ Die ausgewählten Musikbeispiele werden vor dem Hintergrund des Themas interdisziplinär analysiert und interpretiert (Literaturgeschichte, Ideengeschichte).⁵² Dieses Kapitel ist insgesamt das umfangreichste Opernkapitel, obwohl zu berücksichtigen ist, dass eine Fülle von Notenmaterial abgedruckt ist.⁵³ Der Handlungszusammenhang sowohl des *Fidelio* als auch des *Wozzeck* wird jeweils als Material geliefert.

Der Band *Original und Bearbeitung* beschäftigt sich unter dem Aspekt „Altes mit neuem Sinn“ mit einem Ausschnitt aus Zimmermanns Oper *Die Soldaten*, in dem der Komponist collagenartige Zitate aneinander fügt (Intermezzo 2. Akt).⁵⁴ Fragen der Interpretation und des Funktionswandels von Musik werden in den Vordergrund gestellt. Es ist nicht vorgesehen, die Oper ausführlich zu behandeln. Zimmermanns Werk dient vielmehr als Vergleichsobjekt zu Bachs Orgelchoral *Komm, Gott Schöpfer, Heiliger Geist* (BWV 667) und Schönbergs *Choralvorspiel von Joh. Seb. Bach „Komm, Gott Schöpfer, Heiliger Geist“* (1922). Zwar werden auch Informationen zur Entstehung der Oper und zur Handlung geliefert, im Vordergrund stehen allerdings vielmehr die Kompositionsideen, das Zeitbewusstsein sowie der Begriff des Pluralismus in den Werken Zimmermanns.⁵⁵

In dem dritten Band der *Kursmodelle*-Reihe, *Das Jahrhundert der Widersprüche*, wird der Bereich Oper/Musiktheater ausführlich in diversen Kapiteln behandelt.⁵⁶ Neben Wagners *Rheingold*, *Der fliegende Holländer* und *Tannhäuser* werden Verdis *Don*

⁵¹ Velten: *Musik im Spiegel ihrer Zeit*, 1986. S. 46 – 72.

⁵² Vgl. Ebd. - Bei der Erarbeitung des Menschenbildes in der klassischen Epoche spielen die Texte von Schiller *Über das Pathetische* (S. 52) und *Über das Erhabene* (S. 70) eine wesentliche Rolle.

⁵³ Ebd. S. 53-57, S. 60-68 und S. 70-71.

⁵⁴ Schneider: *Original und Bearbeitung*, 1984. S. 91-97.

⁵⁵ Ebd. S. 95-97.

⁵⁶ Bozzetti: *Das Jahrhundert der Widersprüche*, 1991. S. 16-20 - (Wagner: *Rheingold*), S. 34-37 (Verdi: *Don Carlos*), S. 114-119 (Wagner: *Der fliegende Holländer*), S. 157-163 (Wagner: *Rheingold*), S. 166-172 (Bizet: *Carmen*) und S. 219-223 (Wagner: *Tannhäuser* und Weber: *Freischütz*).

Carlos, Bizets *Carmen* und Webers *Der Freischütz* dargestellt.⁵⁷ Die Schüler sollen die aus Primärquellen zu erarbeitenden Ideen des 19. Jahrhunderts vor allem anhand der Kompositionen Wagners in den Musikbeispielen erkennen und analysieren. Rezeption und Interpretation sind neben der aspektgeleiteten, vergleichenden Analyse wesentliche Arbeitsmethoden in diesem Band.

So ist z.B. Wagners *Rheingold* im Kapitel „Fatales Erkennen einer miserablen Wirklichkeit – Zeitkritische Stimmen“ unter dem Aspekt „Kritik an der Industrialisierung und ihren gesellschaftlichen Folgen“ betrachtet. Dazu sind das Vorspiel und der erste Teil der dritten Szene thematisiert und analysiert. Informationen zum Werk (Handlung bis zur dritten Szene) stehen der Untersuchung voran. Des Weiteren wird angeregt, im Kunstunterricht „ein Plakat zu Wagners Musikdrama ‚Das Rheingold‘ [zu] entwerfen, das die zeitkritische Tendenz zum Ausdruck bringt.“⁵⁸ Auch der Vergleich von verschiedenen Inszenierungen ist unter dem Aspekt der Zeitkritik interessant.

In dem Kapitel „Das Volk allein ist unverfälscht – Akzentuierung des Nationalen“ wird Verdis *Don Carlos* mit der Szene und dem Duett Nr. 6 „Gott, der entflammte der Liebe heiße Glut“ vorgestellt.⁵⁹ Der Handlungszusammenhang und der Text der zu untersuchenden Szene stehen der Untersuchung voran. Aussagen von Luigi Dallapiccola und Paul Bekker sollen von den Schülern in bezug gesetzt werden zur Musik. Außerdem sind Analyseaufgaben gestellt, um die ideelle Haltung der Szene erkennen zu können.

Ein weiteres Kapitel dieses Bandes beschäftigt sich mit dem Musiktheater unter dem Thema „Schönheit, Liebe, unendliche Poesie – Sehnsucht nach Erlösung durch die Liebe“.⁶⁰ Die Ouvertüre von Richard Wagners *Der fliegende Holländer* wird für eine aspektgeleitete, vergleichende Analyse angeboten.⁶¹ Auch hier stehen Informationen zum Handlungszusammenhang voran, bevor die Themen der Ouvertüre erklärt und analysiert werden sollen. Als Gestaltungsvorschlag ist die Umsetzung von Wagners Beschreibung der Ouvertüre *Des Holländers Seefahrt* in ein Melodram vorgesehen. Außerdem wird die Entstehungsgeschichte nachgezeichnet. Rezeptionstexte sind zu analysieren vor dem Hintergrund des Realitätsbezuges und der „Idee der Oper“.⁶² Es

⁵⁷ In diesem Kapitel werden außerdem noch Schuberts „Die Wetterfahne“ aus *Die Winterreise* als Beispiel für „Kritik am materialistischen Denken und Handeln“ sowie Schuberts „Einsamkeit“ ebenfalls aus *Die Winterreise* als Beispiel für „Politische Kritik“ vorgestellt. Vgl. Ebd. S. 21-31.

⁵⁸ Ebd. S. 31.

⁵⁹ Ebd. S. 34-37. - Hier wird außerdem noch Mussorgskis „Das Bohatyr-Tor in Kiew“ aus *Bilder einer Ausstellung* thematisiert. Vgl. Ebd. S. 37-41.

⁶⁰ Dieses Kapitel behandelt im Vergleich mit den weiteren Kapiteln der *Kursmodelle* das Musiktheater/die Oper am intensivsten.

⁶¹ Bozzetti: *Das Jahrhundert der Widersprüche*, 1991. S. 114-118.

⁶² Ebd. S. 116-118.

wird angeregt, vergleichend das Vorspiel zu *Tristan und Isolde* in den Unterricht einfließen zu lassen.⁶³

In dem Kapitel „Musik als Überwelt der Töne – Der Musikbegriff der Romantik und seine Varianten“ ist der Beginn der 2. Szene aus Wagners *Rheingold* aufgegriffen, um den Aspekt „Erhebung der Oper zum ‚Musikdrama‘“ zu beleuchten.⁶⁴ Hier werden die enthaltenen Leitmotive analysiert und auf ihre Funktion in der Szene hin betrachtet. Es ist vorgesehen, die Erkenntnisse aus der Behandlung der 3. Szene aus *Rheingold* (vgl. vorne) in Beziehung zu setzen zu dem vorliegenden Aspekt. Die Handlungsfolge wird aus dem vorangegangenen Kapitel als bekannt vorausgesetzt.

In einem weiteren Kapitel „Was ich verkündige, ist die Melodie des Lebens – Realistische Tendenzen“ wird Bizets Oper *Carmen* behandelt.⁶⁵ Hier stehen die Bühnenanweisungen zum 1. Akt sowie die Schlusszene der Oper zur Analyse an. Nach einer Zusammenfassung des Inhalts und der Darstellung der Nummernfolge im 1. Akt erarbeiten die Schüler die in diesem Akt enthaltenen Realismusfragmente in den einzelnen Nummern. Auch der Schluss der Oper wird unter diesem Aspekt analysiert. Es wird angeregt, weitere Werke im Hinblick auf realistische Tendenzen zu untersuchen.⁶⁶

Im Kapitel „Die Romantik war kein Stil, sie war Weltanschauung – Das Intonationsverfahren romantischer Musik“ wird die Einleitung zum 3. Aufzug aus Wagners *Tannhäuser* („Tannhäusers Pilgerfahrt“) thematisiert.⁶⁷ Nach einigen Vorinformationen zum Werk und zur Handlung werden die in dieser Einleitung verwendeten Melodien erklärt. Die Analyse der einzelnen Formteile und Melodien soll zu den „Tönen“ der Einleitung und zum Inhalt der Musik führen. Es wird angeregt, vergleichsweise die Ouvertüre aus Webers *Freischütz* zu behandeln.⁶⁸

⁶³ Ebd. S. 119.

⁶⁴ Ebd. S. 157-161. - Außerdem ist in diesem Kapitel Mendelssohn-Bartholdys Violinkonzert e-Moll, op. 64 sowie Liszts sinfonische Dichtung *Prometheus* vorgestellt. Alle hier behandelten Werke dienen der Beleuchtung des romantischen Musikbegriffes in den verschiedenen Gattungen. Vgl. Ebd. S. 143-155.

⁶⁵ Ebd. S. 166-172.

⁶⁶ Ebd. S. 172. - Als Ergänzung könnten Berlioz' *Symphonie fantastique*, Mussorgskis *Bilder einer Ausstellung* und nicht näher bezeichnete Auszüge aus dessen Oper *Boris Godunow* dienen.

⁶⁷ Ebd. S. 219-223.

⁶⁸ Ebd. S. 223.

5.3 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die auf den nächsten Seiten folgende tabellarische Zusammenfassung bietet eine Übersicht über die in den Schulbüchern vorgestellten Werke inkl. der Anzahl der ausgewählten Szenen sowie der jeweiligen didaktisch-methodischen Zugänge.

Um einen schnellen Überblick ermöglichen zu können, sind die Werke nach ihren Komponisten alphabetisch geordnet und die Ansätze durch farbige Markierungen gekennzeichnet.

In der didaktisch-methodischen Zugangsweise sind zwei Pole deutlich geworden. Auf der einen Seite wird mit dem **darstellenden Spiel** und der **szenischen Interpretation** ein handlungsorientierter Zugang zur Oper geschaffen, auf der anderen Seite stehen **Werkbetrachtung** und **musikalische Analyse** weit oben auf der Methoden-Hitliste. Dazwischen findet sich die **aspektgeleitete, vergleichende Analyse**, die *auch* handlungsorientiert eingesetzt wird. Außerdem sind in den Schulbüchern oft **interdisziplinäre Bezüge** besonders innerhalb der Geisteswissenschaften und der Künste verankert.

Weitere in den Lehrwerken propagierte Zugangsweisen sind beispielsweise Singen, Musizieren oder das Kennen lernen der Institution Oper auch hinter den Kulissen, bleiben aber hinter den o.a. Polen zurück bzw. sind oftmals in diesen enthalten.

KOMPONIST	WERK	SCHULBUCH	AUSZÜGE	DIDAKTISCHER ANSATZ
Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>	1. Hauptsache Musik 7/8	2 Szenen	Darstellendes Spiel , Singen, hinter den Kulissen, eigene Inszenierung
		2. Das musikalische Kunstwerk (SI)	4 Szenen	Musikalische Analyse , Werkbetrachtung
		3. Musik im Spiegel der Zeit (S II)	2 Szenen	Musikalische Analyse , Textinterpretation, interdisziplinäre Bezüge zur Ideengeschichte
		4. Klang und Zeichen 9-10	1 Szene	Musikalische Analyse , Wort-Ton-Analyse
		5. Klang und Zeichen (SII)	1 Szene	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>	1. Musik im Spiegel der Zeit (SII)	1 Szene	Musikalische Analyse , Textinterpretation, interdisziplinäre Bezüge zur Ideengeschichte,
		2. Musik um uns (SII)	4 Szenen	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse , Werkbetrachtung , Personencharakteristik, interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch und Literatur
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>	1. Musik um uns 5/6	1 Szene	Darstellendes Spiel , Singen, handlungsorientierte Erstbegegnung mit der Oper
		2. Musikkontakte 7-10	4 Szenen	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse , Formanalyse, Werkbetrachtung , interdisziplinäre Bezüge zu Englisch und Literatur, Singen
		3. Spielpläne 7-10	6 Szenen	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse , interdisziplinäre Bezüge zu Englisch und Literatur, darstellendes Spiel , Singen
		4. Musicassette 10	komplettes Werk	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse , interdisziplinäre Bezüge zu Englisch und Literatur, Werkbetrachtung , Singen
		5. Resonanzen (SI)	1 Szene	Musikalische Analyse , Werkbetrachtung
		6. Musik um uns (ab Klasse 9)	ohne Hörbeispiele	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse (<i>Der fliegende Holländer</i>)
Georges Bizet	<i>Carmen</i>	1. Banjo 7-10	1 Szene	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse , Formanalyse, Thema „Liebe in der Oper“
		2. Hauptsache Musik 9/10	ohne Hörbeispiele	Planungskonzept einer eigenen Aufführung, hinter den Kulissen
		3. Musicassette 10	komplettes Werk	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse , Werkbetrachtung , Textinterpretation, Rezeption
		4. Resonanzen (SI)	1 Szene	Musikalische Analyse , Werkbetrachtung

KOMPONIST	WERK	SCHULBUCH	AUSZÜGE	DIDAKTISCHER ANSATZ
	<i>Carmen</i> (weiter)	5. Das musikalische Kunstwerk (SI) 6. Jahrhundert der Widersprüche (SII)	3 Szenen 2 Szenen	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, interdisziplinäre Bezüge zur Ideengeschichte, Thema „Realistische Tendenzen in der Musik“
Jerry Bock	<i>Anatevka</i>	1. Hauptsache Musik 9/10	2 Szenen	Szenische Interpretation
Giulio Caccini	<i>Euridice</i>	1. Klang und Zeichen 9-10	1 Szene	Musikalische Analyse, Wort-Ton-Analyse
Paul Dessau	<i>Die Verurteilung des Lukullus</i>	1. Hauptsache Musik 9/10	3 Szenen	Szenische Interpretation
Christoph Willibald Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i>	1. Resonanzen (SI) 2. Das musikalische Kunstwerk (SI) 3. Musik um uns (SII)	1 Szene 3 Szenen 2 Szenen	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung Musikalische Analyse, Werkbetrachtung Musikalische Analyse, Wort-Ton-Analyse, Werkbetrachtung , Musikgeschichte (Glucks Opernreform)
Georg Friedrich Händel	<i>Giulio Cesare</i>	1. Banjo 7-10 2. Das musikalische Kunstwerk (SI)	1 Szene 1 Szene	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Thema „Liebe in der Oper“, Formanalyse Musikalische Analyse, Werkbetrachtung
Franz Lehár	<i>Das Land des Lächelns</i>	1. Banjo 7-10	1 Szene	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Thema „Liebe in der Oper“, Formanalyse
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i>	1. Musik um uns 5/6 2. Musikland 7/8 3. Resonanzen (SI)	1 Szene 3 Szenen 2 Szenen	Erstbegegnung mit der Oper, musikalische Analyse , Interpretation der Handlung Darstellendes Spiel, tänzerische Umsetzung, hinter den Kulissen, interdisziplinäre Bezüge zu Kunst, Sport, Deutsch Musikalische Analyse, Werkbetrachtung
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>	1. Resonanzen (SI) 2. Das musikalische Kunstwerk (SI)	1 Szene 6 Szenen	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung Musikalische Analyse, Werkbetrachtung

KOMPONIST	WERK	SCHULBUCH	AUSZÜGE	DIDAKTISCHER ANSATZ
Wolfgang A. Mozart	<i>L'Orfeo</i> (weiter)	3. Musik um uns (SII)	1 Szene	Musikalische Analyse, Wort-Ton-Analyse, Werkbetrachtung
		4. Klang und Zeichen (SII)	1 Szene	Musikalische Analyse, Wort-Ton-Analyse
	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>	1. Musikland 5/6	2 Szenen	Darstellendes Spiel, Musizieren
		2. Musicassette 7	3 Szenen	Musikalische Analyse, Wort-Ton-Analyse, Werkbetrachtung
		3. Musikkontakte 7-10	5 Szenen	Hinter den Kulissen, darstellendes Spiel, Wort-Ton-Analyse, Werkbetrachtung , Planung einer eigenen Aufführung
		4. Musik um uns (ab Klasse 7)	7 Szenen	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, darstellendes Spiel, Interpretation der Handlung
5. Musik hören, machen, verstehen 9/10	6 Szenen	Darstellendes Spiel, Playback-Spiel, Proben von Lesarten		
6. Resonanzen (SI)	1 Szene	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung		
Wolfgang A. Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>	1. Banjo 5/6	1 Szene	Hinter den Kulissen, Thema „Musikleben“
		2. Musik um uns 5/6	2 Szenen	Erstbegegnung mit der Oper, aspektgeleitete, vergleichende Analyse
		3. Das musikalische Kunstwerk (SI)	6 Szenen	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung
		4. Musik um uns (SII)	7 Szenen	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Wort-Ton-Analyse, Werkbetrachtung , Personencharakteristik
Wolfgang A. Mozart	<i>Don Giovanni</i>	1. Hauptsache Musik 5/6	3 Szenen	Szenische Interpretation
		2. Klang und Zeichen 9-10	1 Szene	Musikalische Analyse, Wort-Ton-Analyse
Modest Mussorgski	<i>Boris Godunow</i>	1. Jahrhundert der Widersprüche (SII)	ohne Hörbeispiele	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, interdisziplinäre Bezüge zur Ideengeschichte, Thema „Realistische Tendenzen in der Musik“
Jacques Offenbach	<i>Hoffmanns Erzählungen</i>	1. Klang und Zeichen 9-10	1 Szene	Musikalische Analyse, Wort-Ton-Analyse

KOMPONIST	WERK	SCHULBUCH	AUSZÜGE	DIDAKTISCHER ANSATZ
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>	1. Hauptsache Musik 9/10	2 Szenen	Szenische Interpretation
		2. Musik um uns (SII)	3 Szenen	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>	1. Spielpläne 5/6	5 Szenen	Interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch, hinter den Kulissen darstellendes Spiel , Musizieren, eigene Aufführung
		2. Das musikalische Kunstwerk (SI)	3 Szenen	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung
Christopher Pepusch	<i>The Beggar's Opera</i>	1. Resonanzen (SI)	ohne Hörbeispiele	Werkbetrachtung, aspektgeleitete, vergleichende Analyse (<i>Die Dreigroschenoper</i>)
		2. Musik um uns (SII)	1 Szene	Werkbetrachtung, aspektgeleitete, vergleichende Analyse (<i>Die Dreigroschenoper</i>)
Giovanni Battista Pergolesi	<i>La serva padrona</i>	1. Das musikalische Kunstwerk (SI)	2 Szenen	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung
Jacopo Peri	<i>Eurydice</i>	1. Musik um uns (SII)	1 Szene	Musikalische Analyse, Wort-Ton-Analyse, Werkbetrachtung
Johann Strauß	<i>Der Zigeunerbaron</i>	1. Resonanzen (SI)	1 Szene	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i>	1. Das musikalische Kunstwerk (SI)	3 Szenen	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung
Giuseppe Verdi	<i>Don Carlos</i>	1. Jahrhundert der Widersprüche (SII)	1 Szene	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Rezeption, interdisziplinäre Bezüge zu Geschichte, Politik und Sozialwissenschaften (Thema „Akzentuierung des Nationalen“)
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>	1. Musik um uns (SII)	3 Szenen	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, interdisziplinäre Bezüge zu Englisch, Wort-Ton-Analyse, Werkbetrachtung , Interpretation der Handlung
Giuseppe Verdi	<i>Rigoletto</i>	1. Hauptsache Musik 9/10	1 Szene	Szenische Interpretation
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>	1. Banjo 5/6	Ouvertüre	Formanalyse, Interpretation der Handlung

KOMPONIST	WERK	SCHULBUCH	AUSZÜGE	DIDAKTISCHER ANSATZ
	<i>Der fliegende Holländer</i> (weiter)	2. Musik um uns (ab Klasse 9) 3. Jahrhundert der Widersprüche (SII)	6 Szenen Ouvertüre	Formanalyse, Interpretation der Handlung, interdisziplinäre Bezüge zu Kunst und Deutsch, Diskussion von Inszenierungen Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch, handlungs- und produktionsorientierte Umsetzung, Rezeption (Thema: „Erlösung durch Liebe“)
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>	1. Resonanzen (SI) 2. Das musikalische Kunstwerk (SI)	1 Szene 4 Szenen	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung Musikalische Analyse, Werkbetrachtung
Richard Wagner	<i>Die Walküre</i>	1. Klang und Zeichen 9-10	1 Szene	Musikalische Analyse, Wort-Ton-Analyse
Richard Wagner	<i>Lohengrin</i>	1. Das musikalische Kunstwerk (SI)	Vorspiel	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung
Richard Wagner	<i>Rheingold</i>	1. Jahrhundert der Widersprüche (SII)	3 Szenen	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, interdisziplinäre Bezüge zu Geschichte, Politik, Sozialwissenschaften und Kunst, Rezeption der Zeitkritik
Richard Wagner	<i>Siegfried</i>	1. Musik hören, machen, verstehen 9/10	8 Szenen	Darstellendes Spiel , Lesarten, Konzeption einer Dia-Reihe, interdisziplinäre Bezüge zu Geschichte, Politik und Kunst
Richard Wagner	<i>Tannhäuser</i>	1. Jahrhundert der Widersprüche (SII)	1 Szene	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse (Thema „Intonationsverfahren“), Formanalyse
Richard Wagner	<i>Tristan und Isolde</i>	1. Musik um uns (SII) 2. Jahrhundert der Widersprüche (SII) 3. Klang und Zeichen 9-10	3 Szenen Vorspiel 6 Szenen	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse (Szenenfotos), Werkbetrachtung Aspektgeleitete, vergleichende Analyse (Thema: „Erlösung durch Liebe“) Musikalische Analyse, Werkbetrachtung, Wort-Ton-Analyse, interdisziplinäre Bezüge zu Kunst, Vergleich von Bühnenbildern
Andrew Lloyd Webber	<i>Jesus Christ Superstar</i>	1. Musikland 7/8 2. Musik um uns (SII)	komplettes Werk 9 Szenen	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, interdisziplinäre Bezüge zu Religion, Werkbetrachtung, Singen

KOMPONIST	WERK	SCHULBUCH	AUSZÜGE	DIDAKTISCHER ANSATZ
Andrew Lloyd Webber	<i>Phantom der Oper</i>	1. Hauptsache Musik 7/8	2 Szenen	Darstellendes Spiel , Singen, Planung einer Inszenierung, hinter den Kulissen
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>	1. Musikkontakte 5/6	1 Szene	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse , hinter den Kulissen
		2. Spielpläne 7-10	8 Szenen	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, darstellendes Spiel , hinter den Kulissen
		3. Musik um uns (ab Klasse 7)	7 Szenen	Musikalische Analyse , Interpretation der Handlung, Singen, Formanalyse, hinter den Kulissen
		4. Resonanzen (SI)	1 Szene	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung
		5. Jahrhundert der Widersprüche (SII)	Ouvertüre	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse (Thema: „Intonationsverfahren“)
		6. Klang und Zeichen 9-10	Ouvertüre	Musikalische Analyse
		7. Klang und Zeichen (SII)	Ouvertüre	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse
Carl Maria von Weber	<i>Oberon</i>	1. Das musikalische Kunstwerk (SI)	Ouvertüre	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung
Carl Maria von Weber	<i>Preziosa</i>	1. Das musikalische Kunstwerk (SI)	Ouvertüre	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>	1. Banjo 7-10	1 Szene	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse , Formanalyse; Thema „Liebe in der Oper“
		2. Musicassette 10	komplettes Werk	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse , Interpretation der Handlung, interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch und Literatur
		3. Resonanzen (SI)	1 Szene	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse (<i>Beggar's Opera</i>), Werkbetrachtung
		4. Musik um uns (SII)	5 Szenen	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse (<i>Beggar's Opera</i>), Wort-Ton-Analyse, Werkbetrachtung
Bernd Alois Zimmermann	<i>Die Soldaten</i>	1. Original und Bearbeitung (SII)	1 Szene	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse
		2. Musik um uns (SII)	2 Szenen	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch

Tab. 66: Schulbuch-Analyse im Überblick

Insgesamt 93 Nachweise von 42 unterschiedlichen Werken des Musiktheaters in 26 Schulbüchern der Sn I und II zeigen eine nur geringe Streuung der bearbeiteten Stücke, wenn man bedenkt, dass hier *sowohl* Musicals *als auch* Operetten *und* Opern jeder Couleur Eingang in die Untersuchung gefunden haben. Es handelt sich im Durchschnitt um nicht einmal zwei Werke pro Buch (genau 1,6 Werke)! Es fällt weiterhin auf, dass von diesen 42 Werken immerhin 21 nur in jeweils einem einzigen Band und 9 Werke in nur zwei der analysierten Schulbücher vorkommen. Demnach sind lediglich 12 Werke des großen Genres Musiktheater/Oper (inkl. Musical und Operette) in mehr als zwei Bänden der untersuchten Musikbücher aufgeführt.

Aus der Untersuchung der Lehrwerke ergibt sich demnach auf Grund der Häufigkeit der Nennung in den verschiedenen Ausgaben die folgende Hitliste für Opern im Musikunterricht der weiterführenden Schulen:

Hitlistenrang	Anzahl der Nennungen	Komponist	Werk
1	7	Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
2	6	Leonard Bernstein Georges Bizet Wolfgang Amadeus Mozart	<i>West Side Story</i> <i>Carmen</i> <i>Die Entführung aus dem Serail</i>
3	5	Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
4	4	Claudio Monteverdi Wolfgang Amadeus Mozart Kurt Weill	<i>L'Orfeo</i> <i>Die Zauberflöte</i> <i>Die Dreigroschenoper</i>
5	3	Christoph Willibald Gluck Albert Lortzing Richard Wagner	<i>Orpheus und Eurydike</i> <i>Zar und Zimmermann</i> <i>Der fliegende Holländer</i>

Tab. 67: Schulbuch-Hitliste

Webers *Freischütz* ist mit insgesamt sieben Nennungen in verschiedenen Schulbüchern auf dem ersten Rang der Hitliste und findet in allen Stufen (Klassen 5-13) Berücksichtigung. Die Werke, die mit insgesamt sechs Nennungen auf Platz zwei stehen, sind Bernsteins *West Side Story*, Bizets *Carmen* und Mozarts *Entführung aus dem Serail*. Bernsteins Musical wird für alle Jahrgänge der S I aufbereitet (Klassen 5-10), während *Die Entführung aus dem Serail* zwar auch für die Klassen 5 bis 10 dargestellt ist, jedoch häufiger in den Bänden der Mittelstufe (ab Klasse 7) zu finden ist. Bizets Oper *Carmen* wird vor allem für höhere Jahrgänge (Klassen 9-13) präsentiert. Auf dem dritten Rang folgt Beethovens *Fidelio* mit fünf Umsetzungen ebenfalls für höhere Jahrgänge (Klassen 9-13). In jeweils vier verschiedenen Ausgaben werden

Monteverdis *L'Orfeo*, Mozarts *Zauberflöte* und Weills *Die Dreigroschenoper* dargestellt. *L'Orfeo* und *Die Dreigroschenoper* finden sowohl in der Mittelstufe als auch in der S II Verwendung, während Mozarts *Zauberflöte* vor allem für die Klassen 5/6 und für die S II bearbeitet worden ist.

Für die unterrichtliche Umsetzung in den Lehrwerken der S II kann keine eigene Hitliste erstellt werden, denn die Werke kommen zumeist nur in einem der Musikbücher vor. Ausnahmen sind hier Beethovens *Fidelio*, Bergs *Wozzeck*, Monteverdis *L'Orfeo*, Wagners *Tristan und Isolde*, Webers *Der Freischütz*, Weills *Die Dreigroschenoper* und Zimmermanns *Die Soldaten*, die jeweils in zwei der Schulbücher für die S II genannt werden. In den insgesamt fünf Lehrwerken für die Jahrgänge 11 bis 13 sind die folgenden 20 Werke vorgesehen:⁶⁹

1. Ludwig van Beethoven: *Fidelio*
2. Alban Berg: *Wozzeck*
3. George Bizet: *Carmen*
4. Christoph Willibald Gluck: *Orpheus und Eurydike*
5. Claudio Monteverdi: *L'Orfeo*
6. Wolfgang Amadeus Mozart: *Die Zauberflöte*
7. Modest Mussorgski: *Boris Godunow*
8. Jacques Offenbach: *Orpheus in der Unterwelt*
9. Christopher Pepusch: *The Beggar's Opera*
10. Jacopo Peri: *Eurydice*
11. Giuseppe Verdi: *Don Carlos*
12. Giuseppe Verdi: *Otello*
13. Richard Wagner: *Der fliegende Holländer*
14. Richard Wagner: *Rheingold*
15. Richard Wagner: *Tannhäuser*
16. Richard Wagner: *Tristan und Isolde*
17. Andrew Lloyd Webber: *Jesus Christ Superstar*
18. Carl Maria von Weber: *Der Freischütz*
19. Kurt Weill: *Die Dreigroschenoper*
20. Bernd Alois Zimmermann: *Die Soldaten*

Tab. 68: Auswertung Opernkanon für die S II (1)

Es zeigt sich nun, dass die meisten der o.a. Werke sowohl in der S I als auch in der S II Verwendung finden.

Hingegen werden die folgenden 8 Werke ausschließlich für die S II vorgeschlagen. Sie entsprechen in etwa der Hälfte (40%) der o.a. Werke des Musiktheaters:

⁶⁹ Vgl. *Musik um uns Sekundarstufe II*, 1996. S. 158-193. - *Klang und Zeichen. Musik Sekundarstufe II*, 1978. S. 61-62, S. 74 und S. 76. - Bozzetti: *Das Jahrhundert der Widersprüche*, 1991. - Schneider: *Original und Bearbeitung*, 1984. - Velten: *Musik im Spiegel ihrer Zeit*, 1986.

1. Alban Berg: *Wozzeck*
2. Modest Mussorgski: *Boris Godunow*
3. Jacopo Peri: *Eurydice*
4. Giuseppe Verdi: *Don Carlos*
5. Giuseppe Verdi: *Otello*
6. Richard Wagner: *Rheingold*
7. Richard Wagner: *Tannhäuser*
8. Bernd Alois Zimmermann: *Die Soldaten*

Tab. 69: Auswertung Opernkanon für die S II (2)

Die Gesamtaufstellung aller zwanzig Werke zeugt von einem Kanon für die S II, der sich durch mögliche interdisziplinäre Bezüge auszeichnet. Nicht nur die musikgeschichtliche Abhandlung der einzelnen Jahrhunderte steht im Vordergrund; den genannten Werken ist außerdem gemeinsam, dass sie in enger Beziehung zur Literatur bzw. zur Mythologie stehen.⁷⁰ Dies lässt den Schluss zu, dass generell das interdisziplinäre Arbeiten im Zusammenhang mit Musiktheater/Oper in den Schulbüchern für die S II bereits immanent verankert ist und somit als adäquate Zugangsweise zu gelten hat.

Die tatsächliche methodische Umsetzung widerspricht jedoch dieser Annahme. Man kann nur für die Hälfte der o.a. Werke des Musiktheaters diesbezügliche Aufgaben in den Schulbüchern nachweisen, nämlich für Beethovens *Fidelio*, Bergs *Wozzeck*, Bizets *Carmen*, Mussorgskis *Boris Godunow*, Verdis *Don Carlos* und *Otello*, Wagners *Der fliegende Holländer* und *Rheingold*, Webbers *Jesus Christ Superstar* sowie Zimmermanns *Die Soldaten*.

Für die übrigen 10 Werke des Musiktheaters, die ebenfalls mit literarischen und mythologischen Bezügen bearbeitet werden könnten, sind vor allem aspektgeleitete, vergleichende Analyse (z.B. Konfrontation mit thematisch gleichen Werken), Wort-Ton-Analyse oder Formanalyse als Aufgaben in den Schülerbänden zu finden. Der methodische Zugang lässt sich hier allerdings nicht zu bestimmten Musikbüchern zuordnen, sondern ist unabhängig davon. In allen vier Bänden der S II sind stets beide Aufgabentypen zu finden.⁷¹

Betrachtet man nun die methodischen Zugänge für die S I, so fällt die oben erwähnte Polarisierung sehr deutlich auf. Auf der einen Seite werden in einigen Schulbüchern darstellendes Spiel, szenische Interpretation und andere handlungsorientierte und

⁷⁰ Auch das im Fragebogen sehr häufig genannte Schulbuch *Musik um uns* gibt für die S II eine musikgeschichtliche Zusammenfassung, die anhand ausgewählter Opern den Schülern nahe gebracht werden soll. Vgl. Kapitel 5.2.1, S. 105ff. - Ebenso fallen die interdisziplinären Bezüge zur Literatur und zur Mythologie auf. Vgl. Ebd.

⁷¹ Dies gilt auch für das einzige Opernbeispiel aus dem Band: Schneider: *Original und Bearbeitung*, 1984. Hier ist das Musiktheater nicht im Vordergrund der Betrachtung, da es sich in erster Linie um den Vergleich der Kompositionen von Bach und Schönberg handelt. Doch generell finden sich in diesem Band ebenfalls beide Aufgabentypen.

interdisziplinäre Umsetzungen propagiert, während auf der anderen Seite Werkbetrachtung und musikalische Analyse als „klassische“ Methoden eingesetzt werden. Zu dieser letzten Gruppe gehören vor allem die Bände von *Resonanzen*, *Klang und Zeichen* sowie *Das musikalische Kunstwerk*. Die verschiedenen Bände der Schulbücher *Musicassette* und *Banjo* stehen zwischen den beiden Positionen, da sie zwar durch interdisziplinäre Bezüge und Themen den Blick über den Tellerrand wagen, in ihrer Methodik jedoch an der (aspektgeleiteten) Analyse orientiert sind.

Die Gruppe der Schulbücher mit handlungsorientierten, interdisziplinären Zugängen ist auffällig größer. Das darstellende Spiel ist vor allem in den unterschiedlichen Jahrgängen der Schulbücher *Musik um uns*, *Spielpläne Musik*, *Musik hören, machen, verstehen*, *Musikkontakte* und *Musikland* als Zugangsform gewählt. Die diversen Ausgaben von *Musik um uns* und *Spielpläne Musik* sind die im Fragebogen meist genannten Lehrwerke für das Fach Musik.⁷² Damit üben sie den größten Einfluss auf die Unterrichtspraxis aus.

Die szenische Interpretation von Opern ist lediglich in den unterschiedlichen Jahrgängen des Schulbuches *Hauptsache Musik* verankert, in denen allerdings stets auch andere szenische bzw. handlungsorientierte Umsetzungsformen enthalten sind.

Vollständige Werke werden nur in dem Band *Musicassette 10* (*West Side Story*, *Carmen*, *Dreigroschenoper*) und in *Musikland 7/8* (*Jesus Christ Superstar*) vorgestellt. Alle anderen Schulbücher bieten jeweils verschiedene Ausschnitte. Es ist sehr auffällig, dass vorzugsweise nur eine einzige Szene behandelt wird.⁷³

Die folgende Aufstellung gibt einen Überblick über die Anzahl der Szenen für die in den untersuchten Musikbüchern vorgeschlagenen Werke:

⁷² Vgl. Kapitel 4.2, S. 88ff. und Anhang-Kapitel B.13, S. XVIf. Dies gilt unabhängig von den für die Analyse gewählten Ausgaben.

⁷³ Insgesamt 26 mal ist eine einzelne Szene als Hörbeispiel angegeben worden. Außerdem sind zusätzlich bei insgesamt sieben Opern und Musikdramen nur die Ouvertüren bzw. Vorspiele vorgesehen.

ANZAHL DER SZENEN	KOMPONIST	WERK
Vollständiges Werk	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leonard Bernstein 2. Georges Bizet 3. Andrew L. Webber 4. Kurt Weill 	<i>West Side Story</i> <i>Carmen</i> <i>Jesus Christ Superstar</i> <i>Die Dreigroschenoper</i>
9 Szenen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Andrew L. Webber 	<i>Jesus Christ Superstar</i>
8 Szenen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Richard Wagner 2. Carl M. von Weber 	<i>Siegfried</i> <i>Der Freischütz</i>
7 Szenen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wolfgang A. Mozart 2. Wolfgang A. Mozart 3. Carl M. von Weber 	<i>Die Entführung aus dem Serail</i> <i>Die Zauberflöte</i> <i>Der Freischütz</i>
6 Szenen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leonard Bernstein 2. Claudio Monteverdi 3. Wolfgang A. Mozart 4. Wolfgang A. Mozart 5. Richard Wagner 6. Richard Wagner 	<i>West Side Story</i> <i>L'Orfeo</i> <i>Die Zauberflöte</i> <i>Die Entführung aus dem Serail</i> <i>Der fliegende Holländer</i> <i>Tristan und Isolde</i>
5 Szenen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kurt Weill 2. Wolfgang A. Mozart 3. Carl Orff 	<i>Die Dreigroschenoper</i> <i>Die Entführung aus dem Serail</i> <i>Die Kluge</i>
4 Szenen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ludwig van Beethoven 2. Alban Berg 3. Leonard Bernstein 4. Richard Wagner 	<i>Fidelio</i> <i>Wozzeck</i> <i>West Side Story</i> <i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
3 Szenen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Georges Bizet 2. Paul Dessau 3. Wolfgang A. Mozart 4. Albert Lortzing 5. Christoph W. Gluck 6. Wolfgang A. Mozart 7. Carl Orff 8. Giuseppe Verdi 9. Giuseppe Verdi 10. Richard Wagner 11. Richard Wagner 	<i>Carmen</i> <i>Die Verurteilung des Lukullus</i> <i>Die Entführung aus dem Serail</i> <i>Zar und Zimmermann</i> <i>Orpheus und Eurydike</i> <i>Don Giovanni</i> <i>Die Kluge</i> <i>Aida</i> <i>Otello</i> <i>Das Rheingold</i> <i>Tristan und Isolde</i>

ANZAHL DER SZENEN	KOMPONIST	WERK
2 Szenen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ludwig van Beethoven 2. Georges Bizet 3. Jerry Bock 4. Christoph W. Gluck 5. Claudio Monteverdi 6. Albert Lortzing 7. Wolfgang A. Mozart 8. Wolfgang A. Mozart 9. Jacques Offenbach 10. Giovanni B. Pergolesi 11. Andrew L. Webber 12. Bernd A. Zimmermann 	<i>Fidelio</i> (in zwei Bänden) <i>Carmen</i> <i>Anatevka</i> <i>Orpheus und Eurydike</i> <i>L'Orfeo</i> <i>Zar und Zimmermann</i> <i>Die Entführung aus dem Serail</i> <i>Die Zauberflöte</i> <i>Orpheus in der Unterwelt</i> <i>La serva padrona</i> <i>Phantom der Oper</i> <i>Die Soldaten</i>
1 Szene	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ludwig van Beethoven 2. Leonard Bernstein 3. Alban Berg 4. Georges Bizet 5. Caccini 6. Christoph W. Gluck 7. Georg F. Händel 8. Franz Lehár 9. Albert Lortzing 10. Claudio Monteverdi 11. Wolfgang A. Mozart 12. Wolfgang A. Mozart 13. Wolfgang A. Mozart 14. Jacques Offenbach 15. Christopher Pepusch 16. Jacopo Peri 17. Johann Strauß 18. Giuseppe Verdi 19. Giuseppe Verdi 20. Richard Wagner 21. Richard Wagner 22. Richard Wagner 23. Carl M. von Weber 24. Kurt Weill 25. Bernd A. Zimmermann 	<i>Fidelio</i> (in zwei Bänden) <i>West Side Story</i> (in zwei Bänden) <i>Wozzeck</i> <i>Carmen</i> (in zwei Bänden) <i>Euridice</i> <i>Orpheus und Eurydike</i> <i>Giulio Cesare</i> (in zwei Bänden) <i>Das Land des Lächelns</i> <i>Zar und Zimmermann</i> <i>L'Orfeo</i> (in drei Bänden) <i>Die Entführung aus dem Serail</i> <i>Die Zauberflöte</i> <i>Don Giovanni</i> <i>Hoffmanns Erzählungen</i> <i>The Beggar's Opera</i> <i>Eurydice</i> <i>Der Zigeunerbaron</i> <i>Don Carlos</i> <i>Rigoletto</i> <i>Die Meistersinger von Nürnberg</i> <i>Die Walküre</i> <i>Tannhäuser</i> <i>Der Freischütz</i> (in zwei Bänden) <i>Die Dreigroschenoper</i> <i>Die Soldaten</i> (in zwei Bänden)
Ouvertüre	<ol style="list-style-type: none"> 1. Richard Wagner 2. Richard Wagner 3. Richard Wagner 4. Carl M. von Weber 5. Carl M. von Weber 6. Carl M. von Weber 	<i>Der fliegende Holländer</i> (in zwei Bänden) <i>Lohengrin</i> <i>Tristan und Isolde</i> (in zwei Bänden) <i>Der Freischütz</i> (in drei Bänden) <i>Oberon</i> <i>Preziosa</i>
Ohne Hörbeispiel	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leonard Bernstein 2. Georges Bizet 3. Christopher Pepusch 4. Modest Mussorgski 	<i>West Side Story</i> <i>Carmen</i> <i>The Beggar's Opera</i> <i>Boris Godunow</i>

Tab. 70: Umfang der Opern-Kapitel (Szenenanzahl)

Die größte Anzahl exemplarischer Hörbeispiele ist mit insgesamt neun Szenen für Webbers Musical *Jesus Christ Superstar* in *Musik um uns* für die S II zu finden, dicht gefolgt von Wagners Musikdrama *Siegfried* in *Musik hören, machen, verstehen* für die Jahrgangstufen 9 und 10 sowie Webers Singspiel *Der Freischütz* in *Spielpläne Musik 7-10* mit insgesamt jeweils acht Szenen.

Es hat sich gezeigt, dass die Bände der fünf Schulbücher *Musik um uns*, *Spielpläne Musik*, *Musik hören, machen, verstehen*, *Musikkontakte* und *Das musikalische Kunstwerk* am ehesten mehrere (hier: 4 bis 9) Szenen pro Werk vorstellen, während die übrigen untersuchten Bände sich in der Regel mit 1 bis 3 Szenen pro Werk begnügen. Dennoch – oder gerade deswegen – kann die Materiallage von Seiten der tatsächlich genutzten Schulbücher vor dem Hintergrund der hier zusammengetragenen Daten nicht mehr als unbefriedigend bezeichnet werden.⁷⁴ Eine Vielzahl von Werken des Musiktheaters ist methodisch handlungsorientiert und durch gute Unterrichtsmaterialien (auch in den Lehrerbänden) interessant aufbereitet. Die Analyse der gängigen fachdidaktischen Organe wird weitere Aufschlüsse zu diesem Bild geben müssen.

⁷⁴ Vgl. Kapitel 4.2. S. 88ff und Anhang-Kapitel B.20.S. XXVff. - Vgl. Kapitel 6. S. 142ff.

6 Analyse der fachdidaktischen Zeitschriften

6.1 Auswahl und Untersuchungskriterien

Die Auswertung des Fragebogens hat u.a. deutlich machen können, dass speziell für die Oper von Lehrenden häufig das Fehlen angemessener Materialien für lebensweltlich orientierte Ansätze beklagt wird. Es mutet merkwürdig an, dass musikpädagogische Fachzeitschriften bei der Unterrichtsvorbereitung eine relativ unbedeutende Rolle spielen: die bekannten Fachorgane *Musik und Unterricht*, *Musik und Bildung* sowie *Musik in der Schule* werden nur in geringem Maße gelesen. Unabhängig von institutionellen Rahmenbedingungen und der jeweils spezifischen Situation der Lehrmittel kann das Lesen dieser Periodika wertvolle Hilfestellung bei der Unterrichtsvorbereitung bieten. Neueste Ansätze werden kritisch diskutiert, kreative Stunden in ihrem Verlauf beschrieben und Sekundärliteratur rezensiert. Die den Artikeln häufig beigefügten Materialien machen aufwändige Recherchearbeit oft überflüssig und ermöglichen ein – auf die jeweilige Lerngruppe modifiziertes – Nachunterrichten.

Die letzten zehn Jahrgänge von 1990 bis 1999 der o.a. Zeitschriften werden nun nach folgenden Kriterien untersucht und systematisiert:

⇒ **Welche Werke werden mit welcher Begründung für welche Jahrgangsstufe dargestellt?**

Es ist zu überprüfen, inwieweit sich die bereits erstellten Hitlisten innerhalb der Darstellungen in den musikpädagogischen Fachzeitschriften wiederfinden lassen und ob ein Bezug zu den jeweils aktuellen Richtlinien hergestellt worden ist.

Außerdem liegt nach wie vor die eingangs formulierte Hypothese zu Grunde, dass vor allem Materialien für die S I, nicht aber für die S II evaluiert sind. Dies ist in der Untersuchung der Aufsätze kritisch zu durchleuchten.

Da im bisherigen Verlauf der vorliegenden Arbeit immer wieder auch Werke aus dem Musical und der Operette einen hohen Stellenwert erreicht haben, werden einige dieser Werke in die Betrachtung mit einbezogen. Wie sich in der Untersuchung der Schulbücher gezeigt hat, steht Bernsteins *West Side Story* in der Beliebtheitskala sehr weit oben. Die Auswertung der Fragebögen hat dies ebenfalls bestätigt. Somit werden vor allem Aufsätze zu Bernsteins *West Side Story* stets ausführlicher in den Fußnoten

beschrieben, während interessante Ansätze der weiterführenden Musical-Arbeit anderer Werke als zusätzliche Information enthalten sind.

⇒ **Welcher wissenschaftliche bzw. didaktisch-methodische Ansatz liegt dem Bericht zu Grunde?**

Die Analyse des wissenschaftlichen bzw. didaktisch-methodischen Hintergrundes des jeweiligen Artikels wird zeigen, dass neben handlungs- und projektorientierten Ansätzen (immer noch) sehr häufig die (nicht immer erfolgreich) gestalteten, rein kognitiven Zugangsweisen propagiert werden. Die Überschriften der einzelnen Unterkapitel geben zusätzliche Hinweise darauf, welcher Ansatz in welchem Jahrgang besonders hervor tritt.

⇒ **Wird eine detaillierte Stundenbeschreibung geliefert?**

In den Artikeln vorhandene Verlaufspläne werden systematisch-chronologisch dargestellt, um spezielle Unterrichtsschritte nachvollziehen zu können. Dabei sind die beschriebenen Unterrichtsmethoden ebenso in die Untersuchung einbezogen wie die in den einzelnen Unterrichtsphasen gemachten Erfahrungen der Lehrenden. Bemerkenswerte Ansätze werden ausführlicher vorgestellt. Hingegen ist die Beschreibung knapp gehalten, wenn zum wiederholten Mal z.B. die Verfahren der szenischen Interpretation erklärt werden.

Eine kritische Würdigung des gesamten Zuganges beschließt die Darstellung des jeweiligen Artikels.

In Kapitel 6.5 werden die analysierten Aufsätze systematisch kategorisiert, um die Ergebnisse der bisherigen Untersuchungen abschließend miteinander konfrontieren zu können.¹

¹ Vgl. Kapitel 6.5, S. 230ff.

6.2 Musik und Unterricht

6.2.1 Jahrgang 1990²: Aspektgeleitete, vergleichende Analyse

Im Jahr 1990 sind insgesamt vier Artikel zum Musiktheater veröffentlicht worden. Während der Aufsatz von Abegg für die S I konzipiert ist, beziehen sich die Artikel von Hanheide und Wißkirchen direkt auf die S II. Diese drei Veröffentlichungen beruhen jeweils auf aspektgeleiteter, vergleichender Analyse. Von Schoenebecks Aufsatz beleuchtet die allgemein didaktische Seite des Themas und legt ein eher interdisziplinär ausgerichtetes Konzept vor.

I. Werner Abegg: „Das Orchester als Opernführer“

Abegg stellt Beethovens *Fidelio* für das 9./10. Schuljahr dar, weil diese Oper ein besonders gutes Beispiel dafür sei, dass in den reinen Orchesterpassagen in Tönen ausgedrückt werde, worum es in dem gesamten Werk gehe: „Gewalt und Unterdrückung - Leiden und Hoffnung - Befreiung und Gerechtigkeit [...]. Die Konkretisierung erfolgt szenisch durch die handelnden Personen in ihrer dramatischen Konstellation, musikalisch durch die Gesangspartien und deren Text [...].“³

Die Oper wird im Zusammenhang mit einem handlungs- und erfahrungsorientierten Musikunterricht gesehen, doch weist Abegg darauf hin, dass sich dadurch die Probleme mit dieser speziellen Art Vokalmusik nicht verringert, sondern nur verschoben haben: von den traditionellen Vorurteilen hin zur „multimedialen Anlage“ bzw. „Ganzheitlichkeit“ des Phänomens Oper.⁴

In Abeggs Ansatz geht es vor allem darum, die Schüler mit der dramatischen Konfliktsituation der Oper *Fidelio* und der Multimedialität der Gattung an sich vertraut zu machen. Daher wählt er als Zugang zu Beethovens Oper die drei Orchestermusiken (Nr. 6, 11, 16) aus, anhand derer die Schüler das abstrakte Thema der Oper erkennen und mit Begriffspaaren beschreiben können: Willkür und Gewalt (Nr. 6), Leiden und Einsamkeit mit der Hoffnung auf Befreiung (Nr. 11) sowie Befreiungsmarsch und Sieg der Gerechtigkeit (Nr. 16).⁵

Die erste Stunde lässt Abegg mit einem Vorgespräch über die Oper als Gattung beginnen, so dass das Vorwissen der Schüler auf einen gemeinsamen Nenner gebracht

² Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Abegg, Werner: „Das Orchester als Opernführer. Unterrichtssequenz zur Einführung des ‚Fidelio‘ im 9./10. Schuljahr“. In: MuU 1 (1990) 3. S. 17-22. - Schoenebeck, Mechthild von: „Eselsohren, leere Ränge und Styropor-Mauern. Eine Anstiftung zum Musiktheater“. In: MuU 1 (1990) 5. S. 5-10. - Hanheide, Stefan: „Mozarts ‚Don Giovanni‘. Karneval – Commedia dell’arte Beziehungsspiel“. In: MuU 1 (1990) 5. S. 30-37. - Wißkirchen, Hubert: „Mimesis und Gestus. Das ‚Liebeslied‘ aus der Dreigroschenoper (Brecht / Weill)“. In: MuU 1 (1990) 5. S. 38-44.

³ Abegg. In: MuU 1 (1990) 3. S. 17.

⁴ Ebd.

⁵ Vgl. Ebd.

werden kann. Sowohl die Rolle der Darsteller als auch die Rolle des Orchesters sollte thematisiert werden. Die erste Höraufgabe der Schüler besteht in der Erarbeitung einer Personencharakterisierung, welche durch den Marsch Nr. 6 vorgenommen wird. „Es folgt eine Erarbeitungsphase durch Bewegung: Versuchen wir, so zu marschieren wie dieser mächtige Mann! [...] Die Schüler marschieren zum Marsch, den der Lehrer nun am Klavier spielt [...].“⁶ Der Rhythmus wird so verändert, dass der originale Taktwechsel erst auffällt, wenn die Schüler nach der Orchesterfassung marschieren. Die Schüler arbeiten problemorientiert und suchen eigenständig nach möglichen Lösungen. In einer Reflexionsphase wird thematisiert, woher die Unterschiede im Rhythmus rühren. Zum Abschluss der Stunde erhalten die Schüler Informationen über die Figur des Don Pizarro, der mit diesem Marsch auftritt, und bringen nach erneutem Hören dessen Willkür mit dem Taktwechsel in Verbindung. Dadurch gewinnen sie erste Erkenntnisse über die Technik der musikalischen Charakterisierung.

In der zweiten Stunde wird die Einleitung zum Finale des 2. Aktes (Nr. 16) vorgestellt. Die Schüler erhalten die Aufgabe, charakteristische Gegensätzlichkeiten und Gemeinsamkeiten der nun bekannten Orchesterstücke (Finale und Marsch) in einem Tafelbild festzuhalten. Der Lehrer gibt Informationen zur Entstehungszeit und zum Hintergrund der beiden Stücke (Französische Revolution). Abegg schlägt vor, quasi als Intermezzo die Französische Nationalhymne zu singen.⁷ Zum Schluss dieser Stunde lernen die Schüler das dritte Orchesterstück, die Introduction zum 2. Akt (Nr. 11), kennen. Das bereits entwickelte Tafelbild zu den bisher gehörten Musiknummern wird um diese Introduction erweitert.

Laut Abegg sind die Schüler auf Grund des oben beschriebenen Zugangs nach den ersten zwei Stunden motiviert, den Inhalt konkret kennen zu lernen. Das entwickelte Tafelbild zu den charakteristischen Gemeinsamkeiten und Gegensätzen ist Ausgangspunkt der dritten Stunde, denn nun erst folgen Angaben zu den Personen und zur Handlung des *Fidelio*, die in das Tafelbild integriert werden. Das Quartett Nr. 14 schließt sich als kommentarloses Hörbeispiel an. Der Titel der Oper ist zu thematisieren, damit die Schüler die Beziehung zwischen Florestan und Leonore (*Fidelio*) verstehen. „Bevor sie weitere Einzelheiten kennenlernen, besuchen sie nun die Opernvorstellung, und erst im Anschluss daran, mit einer gemeinsamen Erfahrungsgrundlage, erarbeiten sie die Oper in verschiedenen Details.“⁸ Nach dem Opernbesuch werden Informationen über die Oper als Gattung, über den Komponisten

⁶ Ebd. S. 20.

⁷ Vgl. Ebd. S. 21.

⁸ Ebd. S. 17.

und über formale Bestandteile erarbeitet. „Die Frage der Aktualität des Stoffes wird dabei vor dem Hintergrund der vielen politischen Befreiungsprozesse in der Gegenwart wie selbstverständlich einbezogen.“⁹

Insgesamt ist der Artikel sehr umfassend gehalten. Abegg liefert neben detaillierten Stundenverlaufsplänen auch zahlreiche Analyseergebnisse und Notenbeispiele, durch die z.B. die stoffliche Seite der Unterrichtsvorbereitung der ersten Stunden für Lehrende erleichtert wird. Problematisch erscheint mir allerdings der Zeitpunkt des Opernbesuchs. Die Schüler werden bis zur dritten Stunde nur mit Instrumentalmusik konfrontiert. Es ist zu hoffen, dass die Reaktion auf das Quartett Nr. 14 als erste Gesangsnummer der Oper positiv ausfällt. Eine kommentarlose Vorstellung hat meiner Ansicht nach sicherlich bei Schülern Erfolg, die bereits über Erfahrungen mit Operngesang verfügen. Eine Erstbegegnung in Klasse 9/10 *ohne* Besprechung der Vorurteile und der bisherigen Erfahrungen mit dem Belcanto erscheint – auch vor dem Hintergrund der Analyse des Fragebogens – waghalsig.¹⁰ Es ist zu befürchten, dass der Opernbesuch misslingen könnte, wenn die Schüler nicht genügend vorbereitet sind. Negative Reaktionen könnten durch Unkenntnis und Vorurteile hervorgerufen oder unterstützt werden. Qualifizierte Ablehnung hingegen ist diskussionswürdig, da sie auf eine aktive Teilhabe an kulturellen Ereignissen zurückzuführen ist.

II. Mechthild von Schoenebeck: „Eselohren, leere Ränge und Styropor-Mauern“

In diesem Artikel geht es nicht um eine Beschreibung von Unterrichtsansätzen, sondern in erster Linie um die Einschätzung von Spielbarkeit und Anspruch der Musiktheaterwerke für Kinder und Jugendliche, die den Markt überschwemmen, und um eine Rechtfertigung von Operndidaktik.

Musiktheater und Schule – ein Thema, das nicht nur für die musikalische Sozialisation von Bedeutung ist, sondern für die ästhetische Erziehung insgesamt. [...] Mit der komplexen Kunstform Musiktheater umzugehen, bedeutet für Schüler/innen wie für Lehrer/innen eine Chance, an irgendeinem Punkt der Auseinandersetzung die Erfahrung von Freiheit und Individualität zu machen, die Kunst stets impliziert.¹¹

Positiv wie negativ kritisiert werden Werke wie: *Simplicius Simplicissimus* von Hartmann, *The Wall* von Pink Floyd, *Pollicino* von Henze. Von Schoenebeck sieht den Weg zum Musiktheater in der Schule „zwischen Schulaufführung und traditioneller Operndidaktik, Laienspiel und modernem Regietheater, Massen-Rock-Spektakel und

⁹ Ebd. S. 21.

¹⁰ Vgl. Kapitel 4.2, S. 98ff. (Möglichkeiten und Grenzen) und Kapitel 4.2, S. 97. (Opernbesuch).

¹¹ Schoenebeck. In: MuU 1 (1990) 5. S. 10.

Gesamtkunstwerk, Theaterpädagogik und Neuer Musik [...].¹² Typische Probleme der Werkauswahl, generelle Vorurteile sowie bestehende Sachzwänge werden durch die so genannten „Grundprobleme“ ergänzt:

[Diese] liegen vor allem in der Multimedialität des Genres und der daraus sich ergebenden notwendigen Bündelung unterschiedlicher Kompetenzen u.U. in einer Person. Diese Mehrfach-Kompetenz steht im Gegensatz zur Spezialisierung, die eine Fachlehrausbildung anzielt. Konkret heißt das: Musiktheater als „die Vielzahl der Verbindungen von Wort, Szene und Musik im 20. Jahrhundert, die durch die Gattungsbezeichnung Oper nicht mehr zu erfassen ist“ [...] setzt bei seinen Vermittlern Kenntnisse im Bereich der Literatur, der Musik, der darstellenden und der bildenden Kunst voraus.¹³

Für diese umfassenden Kenntnisse, die von Schoenebeck fordert, benötigt die Lehrperson vor allem Offenheit und die Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Fachlehrern, mit Opernhäusern, etc. „Das bedeutet zugleich die Einsicht, dass der wissenschaftliche Zugriff nicht ausreicht, um alle Dimensionen der komplexen Kunstform Musiktheater auszuloten [...].“¹⁴

Ein eigener didaktischer Zugriff wird in diesem Artikel nicht vorgestellt, bestehende Zugänge werden jedoch kritisch durchleuchtet. Hauptpunkte sind die Interdisziplinarität und Multimedialität von Musiktheater, die erarbeitet werden können über die Inszenierung und die Funktion von Bildern, über die Textgestalt (Musik und Sprache, Wort-Ton-Verhältnis) und über die eigene Aufführung sowohl des Originalwerkes als auch der Überlegungen einer Bearbeitung. Richtlinienbezug ist gegeben:

Die Auseinandersetzung mit Musiktheater in der Schule bedarf keiner neuerlichen Legitimation. Sie läßt sich in alle von den Richtlinien vorgegebenen Lernbereiche einordnen und geschieht durch Rezeption, Reflexion, Realisation und Produktion. Solchermaßen abgesichert zu sein, kann jedoch auch eine Gefahr bedeuten: daß keine neuen Fragen mehr an den Zugang zum jeweiligen Unterrichtsgegenstand gestellt werden.¹⁵

Von Schoenebecks Anliegen ist es, Schüler und Lehrende zu einer eigenen Aufführungspraxis zu bewegen und ihnen über die Inszenierung eines Originalwerkes oder einer Bearbeitung Zugang zum Genre zu verschaffen. Dabei umgeht sie den Bereich des alltäglichen Musikunterrichts, innerhalb dessen das Musiktheater häufig Probleme bereitet. Es ist sicherlich unbestreitbar, dass ein „umfassend gebildeter“ Lehrkörper wesentlich leichter Zugang zu einer interdisziplinären Behandlung von Musiktheater findet. Jedoch entscheidet meines Erachtens nach das jeweils ausgewählte Werk über die Art der außermusikalischen Verbindungen.

Von Schoenebecks Argumente für das Musiktheater im 20. Jahrhundert lassen sich

¹² Ebd. S. 7.

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd.

durchaus übertragen auf die Arbeit mit allen Werken des Musiktheaters. Gerade wegen der multimedialen Verbindungen bietet sich ein interdisziplinäres Vorgehen im Unterricht an. So können z.B. Bereiche der Literatur oder der Bildenden Kunst gestreift werden, jedoch müssen nicht notwendigerweise bei jeder zu behandelnden Oper beide Bereiche einbezogen werden.

Von Schoenebecks Darstellung erweckt den Eindruck, dass nur der umfassend ästhetisch ausgebildete Lehrende angemessen mit dem Genre umgehen kann. Hingegen sollten die FachlehrerInnen, die sich häufig innerhalb ihrer Unterrichtsfächer spezialisiert haben, zunächst in ihrer eigenen Fächerkombination Verbindungen aufdecken und die Schüler für vernetzte Inhalte interessieren.

III. Stefan Hanheide: „Mozarts ‚Don Giovanni‘“

Hanheide stellt eine Unterrichtsreihe zu Mozarts *Don Giovanni* für die S II vor. Die traditionelle Operndidaktik schließt dieses Werk häufig aus. Hanheide hingegen wählt den Zugang zur Interpretation über die Verbindung von Oper und Karneval sowie von Oper und Liebe. „Versteht man die Oper ‚Don Giovanni‘ als ein Spiel um Liebe und Beziehungen, dann kann sie Schüler und Schülerinnen in ihrer Lebenswirklichkeit erreichen, Kopf und Herz gleichermaßen anregen.“¹⁶ Im Vordergrund steht die Erst- oder Wiederbegegnung mit einer Mozart-Oper, mit der die Schüler in erster Linie *gute* Erfahrungen machen sollen.

Eine Stundenbeschreibung existiert nur in Ansätzen: Librettos sollten generell laut Hanheide ab der 10. Klasse, und besonders in der gymnasialen Oberstufe, gelesen werden, um das Gesamtverständnis zu fördern und Interpretationsansätze zu erarbeiten.¹⁷ Charakterisierungen lassen sich vor diesem Hintergrund von den Schülern in Eigenarbeit anfertigen.

Die Besprechung und Problematisierung der Übersetzungsfrage führt die Schüler über die Bevorzugung der italienischen Fassung (bessere Sangbarkeit) zum Thema „Wort-Ton-Verhältnis“ bzw. „Musik und Sprache“. Ebenso lassen sich Fragen der Inszenierungspraxis stellen und diskutieren: Warum wird z.B. die bei Mozart 18-jährige Donna Anna heute vor allem von Sängerinnen dargestellt, die mindestens doppelt so alt sind? Ist dies noch glaubwürdig? Geht es anders?¹⁸

Auch die Figuren der traditionellen Commedia dell'arte lassen sich in der Mozart-Oper

¹⁶ Hanheide. In: MuU 1 (1990) 5. S. 30.

¹⁷ Vgl. Ebd. S. 31.

¹⁸ Vgl. Ebd.

wieder finden. So übernimmt die Figur des Masetto im *Don Giovanni* die Funktion des Arlecchino, Zerlina schlüpft in die Rolle der Colombina, und das typische ernste Liebespaar, die *amorosi*, werden durch Ottavio und Donna Anna gezeigt.

Auf Grund ihrer Kenntnis der Opernhandlung können die Schüler und Schülerinnen dabei in eine Zuordnungsdiskussion eintreten, in der sich ihre Vorstellungen vom Charakter der Personen differenzieren und vertiefen.¹⁹

Diese Zuordnung ist mit den Schülern zu erarbeiten und anhand eines Tafelbildes festzuhalten. Der Zugang nimmt mindestens zwei Stunden ein, kann aber auch ausgedehnt werden. Inhalt der ersten Stunde sind der Bereich „Oper und Karneval“, die karnevalesken Elemente in der Oper Mozarts und die Bezüge zur *Commedia dell'arte*. In der zweiten Stunde geht es um die Gestaltungstechnik Mozarts, die Zuordnung von Arien zu bestimmten Personen und um Detailarbeit mit Notentext.

Der unterrichtliche Einstieg wird also über insgesamt drei Schritte gesteuert:

Als erstes sollen im Anschluß an den Begriff „*dramma giocoso*“ die Beziehungen der Oper allgemein und des „*Don Giovanni*“ im besonderen zum Karneval freigelegt werden. Zweitens [...] wird die Tradition der italienischen *Commedia dell'arte*, die sich schon im *Don Juan*-Stoff und noch in Mozarts Oper verbirgt, anschaulich vorgestellt. [...] Drittens wird schließlich gefragt, mit welchen musikalischen Mitteln Mozart die Figuren des italienischen Stegreifspiels als Menschen gestaltet, deren individuelles Verhalten ihren Charakter durchscheinen läßt.²⁰

Interessant erscheint die Methode, den Schülern charakteristische Nummern einiger Personen der Oper in italienischer Sprache vorzuspielen und auf Grund der musikalischen Gestaltung und der Analyse des musikalischen Charakters eine Zuordnung zu den Figuren erarbeiten und begründen zu lassen, „damit Mozarts Personencharakterisierung nicht in den vagen Äußerungen der Zuordnungsdiskussion steckenbleibt, sondern stichhaltig belegt werden kann.“²¹ Dazu bietet sich eine vordergründige Gegenüberstellung von zunächst zwei Musikbeispielen an: „Auf diese Weise versetzen sie sich in Mozarts Rolle und werden kreativ am Gestaltungsprozeß beteiligt.“²²

Das Verfahren bietet sich für die vier Männerrollen (Giovanni, Leporello, Ottavio und Masetto) ebenso an wie für die Gegenüberstellung der drei Frauenrollen (Donna Anna, Donna Elvira, Zerlina). Für den Vergleich der Männerrollen könnten bestimmte Situationen gegenübergestellt werden.

Als Musikbeispiel wird in allen vier Fällen eine Arie bzw. ein Duett herangezogen, in denen die Person einer Frau gegenübertritt. Der Umgang zwischen Mann und Frau in der Absicht, miteinander eine Beziehung zu knüpfen, ist ja das Zentralthema der Oper.²³

¹⁹ Ebd. S. 33.

²⁰ Ebd. S. 30.

²¹ Ebd. S. 34.

²² Ebd.

²³ Ebd.

Hanheide liefert Bild- und Notenmaterial zur Unterstützung der Ansatzbeschreibung. Die Darstellung bleibt entgegen seiner eigenen Aussagen im kognitiven Bereich. Das „Spiel um Liebe und Beziehungen“²⁴, als das die Oper *Don Giovanni* hier gezeigt wird, steht der Lebenswirklichkeit der Schüler durchaus nah, jedoch möchte Hanheide keine Diskussion darüber im Klassenraum beginnen lassen:

Mir persönlich ist es sympathischer, meine Schüler und Schülerinnen nicht mit der Nase drauf zu stoßen und eine „Moral von der Geschichte“ formulieren zu lassen, sondern nurmehr Denkanstöße zu geben in dem Vertrauen, daß sie das für ihr Leben Relevante ohnehin im Verborgenen aufspüren.²⁵

Meiner Meinung nach ist jedoch festzustellen, dass der Erfahrungszuwachs von eher minderer Qualität ist, wenn die Erfahrungen, welche die Schüler mit der Oper machen können, im Nebulösen bleiben. Erst durch eine angemessene Reflexionsphase ist abzumessen, welche Ziele durch die Unterrichtsreihe erreicht werden konnten. Tatsächlich ist der Ansatz der Analyse und die Auswahl der Musikstücke auf Grund eines thematischen Zusammenhangs vielversprechend begonnen, aber in der Ausführung wird dem handlungs- und erfahrungsorientierten Anspruch nicht mehr genüge getan.

IV. Hubert Wißkirchen: „Mimesis und Gestus“

Die Dreigroschenoper von Weill ist für die S II dargestellt, indem das dort enthaltene „Liebeslied“ (Nr. 8) konfrontiert wird mit der 2. Szene aus dem 2. Aufzug von Wagners *Tristan und Isolde*. In einer vergleichenden Sachanalyse werden die Vorstellungen von Liebe und Leben vor dem Hintergrund der aristotelischen Mimesis (Mit-Leiden) thematisiert, wobei deutlich wird, dass die Brecht'sche Verfremdungstechnik der romantischen Naturmystik Wagners gegenübersteht. Überhaupt steht das vergleichende Verfahren in den didaktischen Bemerkungen dieses Artikels im Vordergrund.

Verglichen werden nicht nur ästhetische Positionen und Verfahren der Semantisierung (mimetisch-gestisch), sondern auch verschiedene (kontrastierende und ähnliche) Stücke. Da es sich bei gestischer Musik um „Musik über Musik“ handelt [...], ist es unerlässlich die Modelle als Folie heranzuziehen.²⁶

Des Weiteren werden die spezifischen Methoden semantischer Entschlüsselung (über die Figurenlehre) konkretisiert sowie Aspekte der Deutung ästhetischer Theorie problematisiert (Suggestion, Verfremdung etc.), um den abstrakten Begriffen Anschaulichkeit zu geben.

²⁴ Ebd. S. 35.

²⁵ Ebd.

²⁶ Wißkirchen. In: MuU 1 (1990) 5. S. 43.

Der Artikel liefert sehr viele Analyseergebnisse und Gesichtspunkte, die als Ergebnisse bzw. als Vorwissen für Lehrende sicherlich interessant sein dürften, zur methodischen Umsetzung hingegen wenig Nutzen bringen. Wißkirchen entfaltet den Ansatz einer Unterrichtsreihe,

[...] in der bestimmte Aspekte an einzelnen Stücken [...] vorweg bearbeitet werden (z.B. Bühne, Szenerie, kabarettähnlicher Vortragsstil, Grundaussage der Dreigroschenoper), so dass dann am Liebeslied das Problem des Gestischen und Mimetischen [...] vertieft in den Blick genommen werden kann. (Voraussetzung ist natürlich, daß die SchülerInnen das Verfahren der semantischen Analyse [...] an anderer Stelle schon kennengelernt haben, andernfalls muß auch in diesem Bereich ein Vorlauf oder Exkurs erfolgen.) Wichtig ist auch, daß die Umfeldbezüge deutlich werden. Hierher gehören Informationen über die politischen und gesellschaftlichen Hintergründe, evtl. auch Bezüge zur Bildenden Kunst (z.B. kubistische Montagen und Verfremdungen wie Pablo Picassos „Les demoiselles d’Avignon“ und Paul Klees „Clown“).²⁷

Diffizil erscheint die immense Drängung der Elemente, die *vor* der Behandlung des Dargestellten bereits bekannt bzw. thematisiert worden sein sollten. Der tatsächliche Weg, der Zugang der Schüler zum Musiktheater, fehlt daher. Unter welchem Aspekt wird überhaupt Oper/Musiktheater unterrichtet? In dem oben zitierten Absatz sind zwar viele Elemente aufgezählt, die ein Lehrer zu besprechen hätte, aber in welchen unterrichtlichen Zusammenhang diese gestellt werden sollen, bleibt außen vor. Methodische Hinweise fehlen und auch das Verfahren der semantischen Analyse hat nach Wißkirchens Ansicht bekannt zu sein. Ansonsten hat ein Exkurs Abhilfe zu schaffen, der ebenfalls nicht näher beschrieben wird.

Das „Problem des Gestischen“ wird anhand des Brecht-Textes *Über das Singen der Songs* besprochen:

Das Problem des Gestischen und der Trennung der Elemente kann man besonders anschaulich und für SchülerInnen attraktiv behandeln, wenn man die Rolle des Schauspieles/Sängers untersucht. Hier könnten die SchülerInnen besonders gut eigene Vorstellungen einbringen. [...] Man sollte auch nicht auf einen Vergleich verschiedener Aufnahmen des Liebesliedes verzichten.²⁸

Wißkirchen gesteht den Schülern durchaus eigene Vorstellungen zu, die „eingebracht“ werden können – was immer das im Kontext dieses Artikels auch bedeuten mag. Hier sollte man meines Erachtens nach anknüpfen, um eine eigene Umsetzung anhand des Brecht-Textes zu erarbeiten. Dadurch werden die theoretischen Wissensmomente sofort in der Praxis erprobt und angewandt. Der Verstehensprozess ist auf diesem Weg sehr viel günstiger zu erreichen und zu überprüfen.

²⁷ Ebd. S. 43-44.

²⁸ Ebd. S. 44.

6.2.2 Jahrgang 1991²⁹: Musikalische Analyse und Werkbetrachtung

In diesem Jahrgang ist ein operndidaktischer Artikel zur musikalische Analyse und Werkbetrachtung veröffentlicht worden, der ohne Angabe der Jahrgangstufe bleibt.

Walter Bernhart: „Zweimal ‚Johnny‘“

Die Dreigroschenoper von Weill wird im Vergleich zu Pepuschs *The Beggar's Opera* analysiert und hinsichtlich des Text-Musik-Verhältnisses sowie der Thematik und ihrer Realisierung interpretiert. Angereichert durch Noten- und Text-Materialien gibt dieser Artikel keine didaktisch-methodischen Hilfestellungen. Es handelt sich vielmehr um eine theoretische Basislegung, eine Ansammlung von Hintergrundwissen für eine Auseinandersetzung mit den beiden Werken des Musiktheaters.

Dieser Aufsatz ist sicherlich zur Unterrichtsvorbereitung hilfreich, um den Lehrenden eine stoffliche Absicherung zu verschaffen. Der Fragebogen hingegen hat gezeigt, dass der Bedarf gerade an methodischer Hilfestellung enorm ist.³⁰ Hierzu finden sich jedoch keine Hinweise. Daher wird zudem die Klassifizierung dieses Artikels erschwert. Vor dem Hintergrund der Materialfülle ist anzunehmen, dass musikalische Analyse und/oder Werkbetrachtung bevorzugt werden und damit eher in höheren Jahrgangsstufen umgesetzt wird.

6.2.3 Jahrgang 1992³¹: Theoretische Aspekte der Operndidaktik

Dieser Jahrgang enthält einen Artikel zum Musiktheater im Musikunterricht, der für die S I konzipiert worden ist und mögliche Zugänge zur Oper darlegt.

Michael Klußmann: „Dhrupad, Kavatine und Rocksong“

Für die Klassen 9-10 wird eine Reihe über Vokalmusik geplant:

An drei ausgewählten Stilen außereuropäischer und europäischer Vokalmusik sollen Eigenarten und Ausdrucksmöglichkeiten sängerischer Haltungen erarbeitet werden: an den Stilen des indischen Kunstgesangs, des europäischen Belcanto und des anglo-amerikanischen Rocksongs.³²

²⁹ Gegenstand der Untersuchung ist der Artikel: Bernhart, Walter: „Zweimal ‚Johnny‘: Der treulose Herzensbrecher bei Brecht / Weill und Auden / Britten“. In: MuU 2 (1991) 11. S. 34-40.

³⁰ Vgl. Anhang-Kapitel B.20. S. XXVff.

³¹ Gegenstand der Untersuchung ist der Artikel: Klußmann, Michael: „Dhrupad, Kavatine und Rocksong. Eine phänomenologische Betrachtung sängerischer Haltungen.“. In: MuU 3 (1992) 12. S. 17-23.

³² Klußmann. In: MuU 3 (1992) 12. S. 17.

Als Musikbeispiele dienen der nordindische Dhrupad, Bellinis *Norma*, nicht näher genannte Opern von Mozart und Rossini sowie Rocksongs von Jim Morrison, Madonna und The Who, oftmals ebenfalls ohne genauere Bezeichnung.

In diesem Artikel geht es nicht um eine Beschreibung einzelner Unterrichtsschritte zur Umsetzung von Musiktheater im Unterricht, sondern um eine theoretische Grundlegung der Geschichte des Belcanto im Vergleich zu anderen sängerischen Haltungen und um Hintergrunddetails zu den jeweiligen Musikrichtungen sowie zum Bild- und Textmaterial. Abschließend wird eine zusammenfassende Übersicht erstellt, innerhalb der die Merkmale der sängerischen Haltungen für die einzelnen Musikstile miteinander verglichen werden. Diese Übersicht kann als Tafelbild erarbeitet werden. Klußmann ist sich der Defizite auf der didaktisch-methodischen Seite wohl bewusst, wenn er schreibt: „Die didaktische Konzeption kann im Text selbst nicht eingehend erörtert werden. Der Aufsatz ist so angelegt, daß alle Fragesätze als unterrichtliche Leitfragen gelesen werden können.“³³

Solche Leitfragen sind z.B.: Wie wird gesungen? Welche Beziehungen bestehen innerhalb des Tongefüges?³⁴ Was bedeutet der Ort des Singens für den singenden Menschen?³⁵ Welches Erlebnis wird mit der Stimme vermittelt?³⁶

6.2.4 Jahrgang 1993³⁷: Interdisziplinäre Bezüge

Der Jahrgang 1993 enthält insgesamt sechs Artikel zum Musiktheater. Ein Aufsatz bezieht sich ausdrücklich auf die S II (Rieger) und legt mehr Nachdruck auf die Werkbetrachtung. Ein weiterer Artikel ist für die Sn I und II konzipiert (Jung-Kaiser). Dieser Aufsatz sowie zwei Veröffentlichungen zu Opern im Musikunterricht der S I (Weinitschke, Ullrich) sind interdisziplinär angelegt, während sich zwei weitere

³³ Ebd. - Aus diesem Grund ist dieser Artikel weniger wichtig für die vorliegende Arbeit.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd. S. 20

³⁶ Ebd. S. 21.

³⁷ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Jung-Kaiser, Ute: „Bilder zu Mozarts ‚Zauberflöte‘. Interpretationen moderner KünstlerInnen“. In: MuU 4 (1993) 19. S. 20-25. - Weinitschke, Ludwig Ernst: „Ich komme, ich weiß nicht, woher. Musiktheaterprojekt in einer 5. Klasse“. In: MuU 4 (1993) 20. S. 18-21. - Riemenschneider, Horst und Hubert Wißkirchen: „Lisetta und ZWELvierEINS. Kinderoper – von Kindern“. In: MuU 4 (1993) 20. S. 22-25. - Bühlig, Dieter: „Warum denn nicht gleich ‚Anatevka‘...? Ein gewöhnlicher Schulchor führt ungewöhnliche Stücke auf“. In: MuU 4 (1993) 20. S. 26-31. - Ullrich, Almuth: „Der Mann Mose. Was macht man ausgerechnet mit einer geistlichen Oper, komponiert von einer 72jährigen Dame, in einer Hauptschule?“. In: MuU 4 (1993) 21. S. 22-26. - Rieger, Eva: „Georg Friedrich Händel und die Oper in London. Über das Erschließen semantischer Felder im Grundkurs der gymnasialen Oberstufe“. In: MuU 4 (1993) 21. S. 38-40.

Aufsätze mit Projekt- bzw. AG-Unterricht beschäftigen (Riemenschneider und Wißkirchen³⁸, Bührig³⁹).

I. Ute Jung-Kaiser: „Bilder zu Mozarts ‚Zauberflöte‘“

Mozarts *Zauberflöte* wird für die Sn I und II vor dem Hintergrund des fachübergreifenden Arbeitens beschrieben. Es gibt für dieses Werk diverse

bildnerische Um- und Neudeutungen des 20. Jahrhunderts, die aufgrund analoger metasprachlicher Symbolik eine synthetische Schau der *Zauberflöte* ermöglichen. [...] Die Analogie künstlerischer Erfahrungen legitimiert den fächerübergreifenden Einstieg in dieses opus summum aller Mozart-Opern.⁴⁰

Als Beispiel werden Bilder zur *Zauberflöte* von Lotte Reiniger, Ernst Fuchs, Oskar Kokoschka, Max Slevogt und Marc Chagall für den Unterricht hinzugezogen. Demnach steht eine interdisziplinäre Umsetzung mit Kunst im Vordergrund der Betrachtung.

Eine detaillierte Stundenbeschreibung wird nicht geliefert, aber es finden sich Handlungsanweisungen zu den unterschiedlichen Stilstilen der Künste. Silhouettenbilder und Scherenschnitte sollen z.B. belebt werden, indem sie mit individueller Farbe ausgestattet und raumerschließend geführt werden, und Bildauswertungen wecken motivierende Hörerwartungen auf die Musik.⁴¹

Die Musik der *Zauberflöte* ist außerdem hervorragend zum gemeinsamen Musizieren geeignet. Die „Wiener Schule des phantastischen Realismus“⁴² geht in die Richtung des Okkulten und diverser Sub-Kulturen (Sekten, Drogenszene etc.). „Methodisch legitim wäre also die meditative Versenkung, das persönliche Gespräch über analoge Erfahrungen, auch und vor allem über Gefühle und Ängste, subjektive Empfindungen, Assoziationen.“⁴³

³⁸ Vgl. Riemenschneider, Wißkirchen. In: MuU 4 (1993) 20. S. 22-25. Für die Klassen 5 bis 7 ist die Kinderoper *Lisetta und ZWEIENS VIER* von Graham komponiert worden. Am beschriebenen Gymnasium erarbeiteten Musikpädagogen das Stück in Projekt- und AG-Arbeit zusammen mit dem Kunstpädagogen, der Sportpädagogin und dem Leiter der Theater-AG. „In den Arbeitsgemeinschaften kommt [...] die eigene praktische Betätigung auf einem den persönlichen Voraussetzungen und Intentionen entsprechenden Feld zum Zuge.“ (Ebd. S. 25.) Dies wirkt ergänzend zum Unterrichtsalltag, der die „hörende und analysierende Auseinandersetzung mit Musik“ (Ebd. S. 25.) in den Vordergrund stellt. Projektarbeit wird von den Autoren positiv reflektiert: „Projekte wie das vorgestellte sind ‚Festtage‘ im Leben einer Schule. Sie wird so als ein Ganzes erlebbar, das mehr ist als die Summe seiner Teile. Aktivitäten verschiedener Fachrichtungen und Kolleginnen und Kollegen, die sonst isoliert nebeneinander ablaufen, werden im ‚Gesamtkunstwerk‘ Oper gebündelt und setzen dadurch neue Erfahrungen frei.“ (Ebd. S. 23.) Allerdings übersehen die Autoren, dass nicht notwendigerweise die Aktivitäten verschiedener Fachrichtungen isoliert voneinander ablaufen müssen. Hier wird das Bild evoziert, AG-Arbeit sei aktive Schülerarbeit, während der alltägliche (Musik-)Unterricht passiven Charakter trage. Diese Verallgemeinerung kann nur für das beschriebene Gymnasium gelten.

³⁹ Vgl. Bührig. In: MuU 4 (1993) 20. S. 26-31. Die Umsetzung des Musicals *Anatevka* wird für einen Schulchor dargestellt. Prinzip der Arbeit ist, dass Werke nicht in Originalgestalt aufgeführt werden, sondern stets in vereinfachten und vereinfachenden Bearbeitungen, die dem Leistungspotenzial der Schüler entsprechen. Die Thematik um die Problemfelder „Tradition“ und „Gewalt“ erscheint hochaktuell: „Politische Gewalt gegenüber Minderheiten, Andersdenkenden und ‚fremden‘ Religionen, Vertreibung und Ghetto, gewaltsamer Bruch mit uralten Traditionen, sowie die Sehnsucht nach ‚Heimat‘ [...]“ (Ebd. S. 27-28.) Die weitere Beschreibung des Projekts macht deutlich, dass es sich um Chorarbeit handelt, die im Prinzip vom schulischen Unterricht getrennt steht. Daher ist dieser Artikel für das Thema der vorliegenden Arbeit nicht relevant.

⁴⁰ Jung-Kaiser. In: MuU 4 (1993) 19. S. 20.

⁴¹ Vgl. Ebd.

⁴² Ebd.

⁴³ Ebd.

Gerade im Hinblick auf die Multidimensionalität des Genres Oper sind wichtige Aspekte bedacht. Allerdings wird die (immerhin sehr sinnliche) Kunst- und Bilderwelt zunächst rein kognitiv mit der Opernwelt in Verbindung gebracht. Viele interdisziplinäre Ansätze werden nur angerissen, ohne dass ein Musiklehrer, der sich für die Bildende Kunst aus Neigung interessiert (und nicht als Unterrichtsfach studiert hat), methodisch-praktische Hilfen erhalten könnte. Dennoch ist der beschriebene Zugang zur *Zauberflöte* gerade hinsichtlich der immer wieder propagierten Multidimensionalität des Genres sinnvoll möglich.

II. Ludwig Ernst Weinitschke: „Ich komme, ich weiß nicht, woher“

Anhand des Themas „Der Rattenfänger zu Hameln“ werden Klangszenenimprovisationen mit einer 5. Klasse durchgeführt. Als didaktischer Hintergrund dienen die Ansätze der polyästhetischen Erziehung und der integrativen Musikpädagogik.

Zentraler Aspekt der Projektreihe ist die Medientransposition. Im Schattentheater werden Texte von Grimm und Bechstein mit selbst gestalteten Dialogen angereichert und als Pantomime dargestellt, so dass die Textvorlage sich immer mehr zum eigenen Produkt entwickelt.

Der Holzschnitt *Der Rattenfänger* von Hanna Breidinger-Spohr dient als Impulsgeber für die Entwicklung des Unterrichts. Über die Art der Gestaltung dieses Materials finden die Schüler zur Idee, ein Schattentheater zu konzipieren und aufzuführen. Nach der Erstellung von Dialogen und Regieanweisungen werden passende Musikeinheiten erarbeitet und mit unterschiedlichsten Instrumenten improvisiert.

Die kreative Methode der Klangszenenimprovisation ist im Schulalltag auf Grund der institutionellen Rahmenbedingungen sicherlich schwieriger umzusetzen als innerhalb eines Projektes. Besonders die zeitliche Beschränkung der Schulstunden behindern häufig die Ausführung des Ansatzes. Allerdings lohnt die aufwändige Vorbereitung, da Schüler anhand der Klangszenenimprovisation erfahren und lernen können, wie Musiktheater „gemacht“ wird, welche kompositorischen Gestaltungselemente mit welcher Wirkung eingesetzt und welche Topoi bedient werden können.

III. Almuth Ullrich: „Der Mann Mose“

Die geistliche Oper *Der Mann Mose* von Felicitas Kuckuck wird für die 10. Klasse einer Hauptschule dargestellt. Dieses Werk ist eingebettet in eine Unterrichtsreihe, die

vor allem auf den Besuch von Aufführungen des ortsansässigen Stadttheaters mit anschließender Nachbesprechung abzielt. Auf diese Art sind die Schüler mit den Opern *Die Liebe zu den drei Orangen* von Prokofieff und dem Rezital *El Cimarrón* von Henze bekannt gemacht worden.

Ullrich nutzt als Zugang in traditioneller Weise Werkbesprechung mit interdisziplinären Anklängen zu der jeweils gewählten Thematik. Im Fall der Oper *Der Mann Mose* handelt es sich um Bezüge zwischen Musik und Religion.

Der Artikel liefert eine zusammenfassende Phasenbeschreibung. Nach dem Hören eines Ausschnittes aus dem Kampfestanz fügt sich ein Brainstorming über Moses an, das initiiert wird durch eine Folie von Rembrandts Gemälde *Moses zerschmettert die Gesetzestafeln*. Im Anschluss daran wird die Handlung der Oper zusammengefasst. Nach dieser ersten Phase erarbeiten die Schüler eine eigene Schlagzeugversion der Kampffestanz, die mit einer vereinfachten Baustein-Partitur auf Körperinstrumenten und diversen Schlag- und Perkussionsinstrumenten improvisiert und aufgenommen werden soll. Die dritte Phase beginnt mit einer Höranalyse der gesamten Kampffestanz. Anschließend wird der zugehörige Bibeltext gelesen, um zu demonstrieren, wie das Geschehen auskomponiert ist. Ein Unterrichtsgespräch über die Verbindung von Kampf und Gebet führt schließlich zum Hören des Anfangs der Oper.

Die Konfrontation mit den vorangegangenen Opern von Prokofieff und Henze hat keine Begeisterung bei den Schülern ausgelöst.⁴⁴ Diskussionen um Vorlieben und Abneigungen seitens der Schüler werden relativ offen in den Unterricht eingebracht. Diese Werke sind allerdings meines Erachtens nach vor allem „besprochen“ worden, um einen Besuch im Theater vorzubereiten. Handlungsorientierte Aspekte bleiben außen vor. Die spontane Begeisterung für die *Mose*-Oper geht in erster Linie vom dort enthaltenen und vorab vorgestellten Schlagzeugsolo aus, während die Gattung der geistlichen Oper den Schülern suspekt bleibt, da eine Kampffestanz am Altar nicht in ihre Vorstellung von einem angemessenen Spielort passen will.⁴⁵

IV. Eva Rieger: „Georg Friedrich Händel und die Oper in London“

Händels Opern *Rinaldo* und *Giulio Cesare* werden für die S II anhand einer sozialhistorisch konzipierten Unterrichtsreihe über die Barockoper dargestellt. In Verbindung mit Höranalyse und Werkbetrachtung werden vor allem Verfahren der

⁴⁴ Vgl. Ullrich. In: MuU 4 (1993) 21. S. 25.

⁴⁵ Vgl. Ebd.

szenischen Interpretation angewendet. Über spezielle Haltungsübungen soll der Affektgehalt der Szenen deutlich gemacht werden.

Die Einführung in die Opernwelt des Barock erfolgt über zwei Kupferstiche (*Gin Lane* und *Beer Street* von William Hogarth), anhand derer das soziale Gefüge der damaligen Zeit veranschaulicht werden kann. Die Schüler sollen anhand von Arien mit gegensätzlichem Affektgehalt „erkennen, daß die Musik des frühen 18. Jahrhunderts mit gezielter Bedeutung aufgeladen war und dementsprechend zu ‚lesen‘ ist.“⁴⁶

Allerdings tragen die hier durchgeführten Haltungsübungen nicht dazu bei, dass Schüler der S II den tieferen Sinn von szenischer Interpretation erfahren können. Rieger beschreibt die Umsetzung wie folgt: „Wir probierten die Bewegungen gemeinsam aus und hatten viel Spaß damit.“⁴⁷ Eine weiterführende Reflexion der Bewegungen bzw. Haltungen bleibt aus, die Methode wird meiner Meinung nach zum Selbstzweck. Dies ist falschverstandene szenische Interpretation, die dem Spaß der Schüler gereicht, nicht aber dem erfahrungsorientierten Erkennen von inneren und äußeren Handlungsabläufen oder dem Lernen aus Erfahrung.⁴⁸

6.2.5 Jahrgang 1994⁴⁹: Aspektgeleitete, vergleichende Analyse

In MuU sind 1994 insgesamt zwei Artikel zum Musiktheater veröffentlicht worden. Beide Aufsätze sind für die S II konzipiert und beruhen vor allem auf aspektgeleiteter, vergleichender Analyse.

I. Ulrich Uphoff: „Trinkszenen in der Oper und im Oratorium“

In der hier dargestellten Unterrichtsreihe für die S II geht es um die häufig in Opern vorzufindenden Trinkszenen, „durch deren gesonderte Behandlung die Schülerinnen und Schüler [...] wichtige Erfahrungen mit sich und der vieldimensionalen Gattung Oper machen können.“⁵⁰ Die Leitfrage der Unterrichtseinheit zielt vor allem auf die musikalisch-dramaturgischen Mitteln der Komposition ab: „In den Trinkszenen können die Schülerinnen und Schüler eine Reihe von musikalischen Elementen kennen lernen,

⁴⁶ Rieger. In: MuU 4 (1993) 21. S. 39.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Vgl. 6 Thesen des Erfahrungslernens von Stroh. Kapitel 8.1.2. S. 281.

⁴⁹ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Uphoff, Ulrich: „Trinkszenen in der Oper und im Oratorium“. In: MuU 5 (1994) 27. S. 24-28. - Schnitzer, Ralf: „Zum ersten Mal habe ich in Musik etwas verstanden!‘ Eine Annäherung an das zeitkritische Musiktheater“. In: MuU 5 (1994) 28. S. 41-46.

⁵⁰ Uphoff. In: MuU 5 (1994) 27. S. 24.

die prinzipiell für Opernmusik Bedeutung haben. [...] Komik und Tragik, Freude und Trauer liegen hier dicht beieinander [...].⁵¹ Da Musik in engem Zusammenhang zu Drogenkonsum stehen kann, wie musikhistorische Beispiele seit der griechischen Antike (Dionysien) beweisen, kann die Oper als Suchtprävention dienen.⁵² Gerade der Missbrauch des Alkohols als Rauschmittel kann anhand der Oper

[...] eindringlich gezeigt werden, denn sie ist diejenige musikalische Gattung, die besonders eng mit gesellschaftlichen Konstellationen verbunden ist, und in der [...] sämtliche Spielarten des menschlichen Verhaltens ihren künstlerischen Ausdruck finden können.⁵³

Uphoff zeigt vier Dimensionen des Alkoholkonsums auf und ordnet ihnen bestimmte Werke zu. Die erste Dimension nennt er „Integriertheit des Alkoholkonsums“ und führt Ausschnitte aus Smetanas *Die verkaufte Braut* (2. Akt, 1. Szene) sowie Verdis *La Traviata* (Nr. 3) als Werkempfehlungen an. Die zweite Dimension erkennt Uphoff in „Trunkenheit durch Alkoholkonsum“. Auszüge aus Nicolais *Die lustigen Weiber von Windsor* (Nr. 5) und Mussorgskis *Boris Godunow* (1. Akt, 2. Bild) könnten hier im Unterricht thematisiert werden. Die dritte Dimension, „Feindseligkeit durch Alkoholkonsum“, kann an Szenen aus Verdis *Otello* (1. Akt, 1. Szene) und Mascagnis *Cavalleria rusticana* (Schlusszene) erarbeitet werden. Die vierte Dimension „Quantität des Alkoholkonsums“ ist an einer Vielzahl von Werkausschnitten erkennbar. Uphoff nennt beispielsweise Offenbachs *Hoffmanns Erzählungen* (erster und letzter Akt), Wolf-Ferraris *Sly* (1. Akt), Weills *Mahagonny* (Nr. 16) sowie Ligetis *Le Grand Macabre* (Ende des 3. Bildes).

Die auf diese Art aspektgeleitete Werkbetrachtung wird vor allem durch Höranalysen und durch die Interpretation der musikalischen Mittel in den Trinkszenen erweitert. Zugleich bietet diese Unterrichtsreihe die Möglichkeit, interdisziplinär zu arbeiten:

Eine Kooperation mit Fächern wie Biologie, Psychologie, Geschichte und Gemeinschaftskunde, Deutsch usw. wäre wünschenswert und bietet Möglichkeiten, einen auf die Zusammenhänge der Lebenswirklichkeit ausgerichteten, fächerübergreifenden Unterricht zu fördern.⁵⁴

In erster Linie werden diverse Opernszenen unter Berücksichtigung der musikalisch-dramaturgischen Darstellung des Trinkens bzw. des Alkoholkonsums verglichen. „Wesentlich ist (nicht nur) für Schülerinnen und Schüler die Erfahrung, daß in Opern Grundfragen des menschlichen Lebens aufgegriffen und künstlerisch verarbeitet werden.“⁵⁵

⁵¹ Ebd. S. 26.

⁵² Auch die psychedelische Rockmusik seit den 60er Jahren umgibt sich nicht selten mit dem Dunstkreis von so genannten „weichen Drogen“ und Alkohol.

⁵³ Uphoff. In: MuU 5 (1994) 27. S. 24.

⁵⁴ Ebd. S. 27.

⁵⁵ Ebd. S. 28.

Die methodische Umsetzung ist nicht genau beschrieben. Der Einstieg in die Unterrichtsreihe kann z.B. durch ein Gespräch über die Wahrnehmung und Wertung des Alkoholkonsums aufzeigen, dass den Schülern die wesentlichen Elemente der vier Dimensionen zumeist bekannt sind. „Die Verbindung von Alkoholkonsum mit Musik ist eine Erfahrung, die in der Alltagskultur ständig erlebbar ist. Die bekannten Anlässe sind Diskothekenbesuche, Volksfeste, private Feiern usw.“⁵⁶ Uphoff wertet es als methodisch vorteilhaft, die Hörerwartung der Schüler mit einzubeziehen, z.B. durch das Sammeln von Verhaltensattributen, die zu Menschen unter Alkoholeinfluss passen. Diese Verben und Adjektive können auf die Musik bezogen werden, denn die musikalischen Dimensionen Rhythmus, Melodieführung und Dynamik zeigen durchaus die gleichen Phänomene (taumeln, stammeln, weinen, fallen etc.).

Ein anderer Einstieg in die Unterrichtseinheit könnte über das Sammeln von Schülerreaktionen auf Betrunkene in verschiedenen sozialen Umfeldern sein. Von Amüsiertheit bis Ekel finden sich in der Regel alle Attribute wieder.

Nach dem Einstieg wird das erste, aus den oben aufgeführten Werken frei auszuwählende Musikbeispiel vorgestellt und über die aspektgeleitete Analyse von Musik, Text und Szene interpretiert und erschlossen. Im Anschluss daran sind weitere Trinkszenen ad libitum vergleichend anzufügen.

Der leitende Aspekt des Themas und der Ansatz für eine Opernbehandlung sind meiner Meinung nach sinnvoll. Allerdings birgt die Unterrichtsreihe auch die Gefahr klischeebeladener und vorurteilsgeprägter Reflexionen. Um es lapidar zu sagen: Handlungs- und Erfahrungsorientierung eines solchen Themas heißt nicht, die Schüler „selbst trinken“ zu lassen, sondern z.B. die Beweggründe der Suchtkranken verstehen zu lernen, die Sucht als Krankheit akzeptieren zu lernen und Hilfe leisten zu können. Daher muss viel Wert auf den angemessenen Umgang mit der Interpretation und Reflexion der einzelnen Dimensionen gelegt werden.

II. Ralf Schnitzer: „Zum ersten Mal habe ich in Musik etwas verstanden“

Die Dreigroschenoper von Weill wird als Beispiel für zeitkritisches Musiktheater mit einem Grundkurs des 13. Jahrgangs geplant. In einem zusätzlichen Gattungsüberblick kommt ausdrücklich Monteverdis *L'Orfeo* zur Sprache. Der musikalische Verstehensbegriff dient als Aufhänger für den Artikel, der ansonsten Musikgeschichte und

⁵⁶ Ebd. S. 25-26.

musikalische Analyse in den Vordergrund stellt. Richtlinienbezug ist ausdrücklich („aus den Lehrplanvorgaben“⁵⁷) gegeben.

Der Einstieg in die Unterrichtsreihe wird über einen Lehrervortrag zu den zeit- und gattungsgeschichtlichen Hintergründen und Voraussetzungen des Werkes erreicht, um die gesamte europäische Operngeschichte „kurz“ zu wiederholen. Als Ausgangspunkt dient Monteverdis *L'Orfeo*. Anhand beispielhafter Ausschnitte wird die Genese der Gattung nachgezeichnet, stilistische Kriterien werden auf einem Übersichtspapier festgehalten. Verstehen und Erkennen von Musik stehen im Vordergrund der gesamten Unterrichtsreihe und verbinden sich dialektisch in einer dritten Dimension: „Vom musikalischen Erleben und Befragen des Einzelbeispiels ausgehend, prägte sie sich allein hieran gebunden und immer wieder verändert aus, war damit aber nicht mehr eigentlich in Begriffen und Daten zu fassen und schriftlich festzuhalten.“⁵⁸

Die Frage nach der ästhetischen Umsetzung führt zur Affektenlehre, die ebenso „kurz“ angerissen wird. Von hier aus wird schließlich *Die Dreigroschenoper* und deren Wirkungsgeschichte als Beispiel für zeitkritisches Musiktheater erarbeitet.

Der Artikel bietet einige Materialien (Noten, Text und Bild), die zur Unterrichtsgestaltung nützlich sein könnten; methodische Hinweise finden sich allerdings nicht. Die Dimensionen des musikalischen Verstehensbegriffs dienen zwar als Einstieg, aber während der Unterrichtsstunden sind die einzelnen Verstehensebenen zu Gunsten der Kognition aufgehoben.

Innerhalb von wenigen Unterrichtsstunden sind bis zu 400 Jahre Musikgeschichte abgesprochen und besprochen worden. Die stoffliche Menge und die daraus resultierende Anhäufung enzyklopädischen Wissens allein kann meiner Ansicht nach nicht zum „Verstehen“ von Opern führen, denn szenisch-dramaturgische Konventionen bleiben in den beschriebenen Stunden ebenso außen vor wie der Einbezug von Schüleraktivitäten und -erfahrungen.

⁵⁷ Schnitzer. In: MuU 5 (1994) 28. S. 41.

⁵⁸ Ebd. S. 46.

6.2.6 Jahrgang 1995⁵⁹: Musical und Interdisziplinarität

In 1995 sind insgesamt vierzehn Artikel zum Musiktheater veröffentlicht worden. Eine Veröffentlichung zur Oper in der S II (Schmitt 2) sowie ein Artikel zur Operette in der S I stehen mit interdisziplinären Bezügen zur Verfügung (Bullerjahn, Bretfeld, Ebrecht). Zwei Aufsätze behandeln das Musical in der S II (Schmitt 1⁶⁰, Urban⁶¹), während zwei weitere Artikel Ausführungen zur stufenübergreifenden AG-Arbeit enthalten (Bührig⁶², Alfs⁶³). Insgesamt acht Aufsätze sind zum Musical in der S I (Erwe⁶⁴,

⁵⁹ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Erwe, Hans-Joachim: „Das Musical. Populäres Musiktheater in der Schule“. In: MuU 6 (1995) 30. S. 4-8. - Braune, Monika: „L. Bernsteins ‚West Side Story‘. (Kein Unterrichtsinhalt für die 4. Klasse? Ein Erfahrungs- und Anregungsbericht“. In: MuU 6 (1995) 30. S. 9-13. - Schmitt, Stephan: „Formen der Annäherung. Fächerübergreifender Unterricht am Beispiel der Begegnungsszene in Shakespeares Drama ‚Romeo und Julia‘ und in der ‚West Side Story‘“. In: MuU 6 (1995) 30. S. 14-21. - Dethlefs, Beate: „‚Mary Poppins‘. Beispiel für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt in einer 6. Klasse“. In: MuU 6 (1995) 30. S. 22-28. - Kruse, Matthias: „Das Musical ‚Cats‘ von Andrew Lloyd Webber“. In: MuU 6 (1995) 30. S. 29 – 35. - Weber, Rudolf: „Zum Video: ‚Musical-Erarbeiten‘“. In: MuU 6 (1995) 30. S. 36-37. - Alfs, Günter: „Pedro an American Dream. Zur Geschichte eines Schul-Musicals“. In: MuU 6 (1995) 30. S. 37-39. - Lindner, Heike und Paul Lindner: „‚Starlight Express‘. Ein Musicalprojekt mit der Jahrgangsstufe 9“. In: MuU 6 (1995) 30. S. 41-46. - Ruf, Bernd: „Phantom of the Opera. Anmerkungen zur Musik von Andrew Lloyd Webber“. In: MuU 6 (1995) 30. S. 47-50. - Thume, Peter: „Es gibt kein Andererseits. Eine Reise nach Anatevka“. In: MuU 6 (1995) 30. S. 51-55. - Urban, Uve: „‚Anatevka‘ – ein jüdisches Lehrstück“. In: MuU 6 (1995) 30. S. 56-64. - Bührig, Dieter: „‚Oliver Twist‘. Ein fächer- und jahrgangsübergreifendes Projekt mit dem Unterstufenchor“. In: MuU 6 (1995) 33. S. 16-18. - Bullerjahn, Claudia, Bretfeld, Nora und Elisabeth Ebrecht: „Operette handelnd erfahren. ‚Die schöne Helena‘ in einer 10. Hauptschulklasse“. In: MuU 6 (1995) 33. S. 32-39. - Schmitt, Stephan: „Versuch über das Pathos“. In: MuU 6 (1995) 34. S. 33-38.

⁶⁰ Vgl. Schmitt. In: MuU 6 (1995) 30. S. 14-21. Bernsteins *West Side Story* ist für die S II unter dem Aspekt der Bearbeitungen des *Romeo-und-Julia*-Stoffes dargestellt. Interdisziplinärer Unterricht mit dem Fach Englisch erscheint sinnvoll, um das Drama Shakespeares angemessen besprechen zu können. Arbeitsschwerpunkte sind „Englische Sprache und Literatur“ und „Musik und Tanz“, so dass auch fächerverbindend mit Sport gearbeitet werden könnte. (Vgl. Ebd. S. 14.) Eine detaillierte Stundenbeschreibung ist nicht enthalten. Zunächst wird die originale Begegnungsszene (Shakespeare) vor dem Hintergrund der musikalischen Aspekte von Sprache (Metrik, Reim, Alliteration etc.) analysiert, bevor die Form der Szene genauer zu untersuchen ist. Die Schüler nähern sich der Vorlage über verschiedene produktiven Umgangsformen, indem sie z.B. den Originaltext übersetzen und mit der Schlegelschen Übertragung vergleichen, bevor sie weitere eigene Übertragungen vornehmen (z.B. im Jugendslang, im Stil der Trivialromane, im pathetischen Stil etc.). Außerdem regt Schmitt an, die Shakespeare-Szene solle original von den Schülern im darstellenden Spiel erarbeitet werden und mit Hintergrundmusik versehen werden. (Vgl. Ebd. S. 17.) Daran anschließend wird die Begegnungsszene der *West Side Story* erarbeitet, die den Schülern ebenfalls über die Textgestaltung und die Untersuchung der sprachkompositorischen Mittel zugänglich gemacht wird. Sie analysieren die unterschiedlichen Bedeutungen des zentralen Tritonus-Intervalls und beziehen auch Aspekte der Harmonik, Rhythmik, Melodik sowie der Instrumentierung in die Untersuchung mit ein. Das eigene Musizieren, Singen und Tanzen der Szene sollte umgesetzt werden: „Der kühle, intellektuelle Blick auf Text und Musik und der engagierte Nachvollzug durch eigene Aktivität, die beherrzte Grenzüberschreitung von Musik zu Literatur, von Literatur zu Musik, von Vergangenheit zu Gegenwart, kultureller Nähe zu Ferne und von der Lebenswirklichkeit zur Wirklichkeit der Kunst und wieder zurück – alle diese Grenz-Erfahrungen ermöglichen Erlebnis, Abenteuer, Erkenntnis und Vergnügen. [...] Die Komplexität eines Kunstwerkes hat ihre Parallelen in der vieldimensionalen Vernetzung unseres modernen Lebensalltages.“ (Ebd. S. 21.) Es ist wichtig, dass aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen für die Arbeit mit dem gesamten Bereich „Musiktheater“ gezogen werden, denn eine Übertragung der interdisziplinären Zugangsweisen auf alle Aspekte des Musiktheaters – eben auch auf Oper – erscheint unumgänglich.

⁶¹ Vgl. Urban. In: MuU 6 (1995) 30. S. 56-64. Bocks Musical *Anatevka* wird für die S II dargestellt, da es vieldimensionale Bezüge zur jüdischen Kultur genauso wie zur Auseinandersetzung mit dem Antisemitismus zulässt. (Vgl. Ebd. S. 56.) Mehrere Bearbeitungen des Romans *Tewje, der Milchmann* von Scholem Alejchem werden thematisiert (z.B. *Anatevka* und *Fiedler auf dem Dach*). Interdisziplinärer Unterricht mit den Fächern Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften ist nicht explizit aufgegriffen, jedoch immanent, z.B. im Vergleich von Roman und Musical oder in der Thematisierung von ideologischen und sozialen Spannungen vorhanden. Dabei sind handlungsorientierte Formen bevorzugt einzusetzen, z.B. „durch die Gestaltung eines Programmheftes mit Hintergrundmaterialien, durch Plakatentwürfe, durch Inszenierungs- und Bearbeitungsversuche [...]“ (Ebd. S. 64.) Didaktisch-methodische Hilfen werden nicht angeboten; der Artikel ist eher für die Unterrichtsvorbereitung konzipiert. *Anatevka* ist besonders gut geeignet, den Komplex „Judentum“ umfassend und angemessen einzuleiten, da durch die Bearbeitungen diverse Gesichtspunkte der Geschichte zum Tragen kommen. Es zeigt sich immer wieder, dass übergreifende Themen (wie z.B. „Abschied“, „Liebe“, „Märchen“ etc.) für die Behandlung von Musiktheater im Unterricht besonders aussagekräftig sein können.

⁶² Vgl. Bührig. In: MuU 6 (1995) 34. S. 16-18. Das Musical *Oliver Twist* wird mit dem Unterstufenchor in AG-Arbeit auf die Bühne gebracht. Es beinhaltet laut Bührig einen der Altersstufe angemessenen Lebensweltbezug. Interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch und Kunst werden genannt. Während der Probenphasen wird deutlich, dass die Schüler viel Eigenarbeit einbringen können.

⁶³ Vgl. Alfs. In: MuU 6 (1995) 30. S. 37-39. Alfs Darstellung von AG-Arbeit anhand der Proben zum Musical *Pedro* bietet gegenüber Bührig keine neue Aspekte und ist daher für die vorliegende Arbeit entbehrlich.

⁶⁴ Vgl. Erwe. In: MuU 6 (1995) 30. S. 4-8. Erwe stellt das Genre Musical für den Projekt- und Fachunterricht vor, da es gegenüber der Oper den Vorteil habe, den Hörerfahrungen der Schüler entgegenzukommen. (Vgl. Ebd. S. 5.) Die aktuellen professionellen Musicalproduktionen, wie z.B. *Miss Saigon*, *Cats*, *Starlight Express*, *Phantom der Oper*, werden zusammen mit einer kurzen „Geschichte des Musicals“ vorgestellt, um an ihnen typische Sujets aufzuzeigen. (Vgl. Ebd.) Die Fächer Deutsch, Musik, Sport, Kunst, Technik und Textilgestaltung werden einbezogen. Exkursionen zu Theaterbesichtigungen, Proben und Vorstellungen führen den Unterricht aus den Schulmauern heraus und tragen zur Öffnung von Schule bei.“ (Ebd. S. 6.) Allerdings leuchtet nicht ein, dass dieselben Argumente nicht auch für die Oper gelten sollen. Sowohl fachübergreifende als auch die aufgezeigten handlungsorientierten Ziele können m.E. nach anhand beider Genres erreicht werden.

Braune⁶⁵, Dethlefs⁶⁶, Kruse⁶⁷, Weber⁶⁸, Lindner⁶⁹, Ruf⁷⁰, Thume⁷¹) veröffentlicht worden.

I. Claudia Bullerjahn, Nora Bretfeld und Elisabeth Ebrecht: „Operette handelnd erfahren“

Die schöne Helena von Jacques Offenbach wird für eine fachübergreifende Unterrichtsreihe in einer 10. Hauptschulklasse ausgesucht, weil die Schüler bereits Musical und Oper kennen gelernt haben und weil zudem eine Aufführung der Operette besucht werden kann. Für die unterrichtliche Umsetzung eignen sich z.B. die Szenen, die den besonderen musikalischen Witz Offenbachs zeigen: das Andantino aus dem Finale des 1. Akts, die Spielszene im 2. Akt und der erste Teil des Finales des 3. Aktes. Den drei Stücken ist die offensichtliche Diskrepanz zwischen Text und Musik gemeinsam.

Die Operette basiert auf dem Prinzip der Parodie, was sie besonders interessant für eine Untersuchung im Musikunterricht in höheren Klassen macht.

Dies ist nur möglich, wenn man über diese Gattung etwas erfährt, sich also mit der Geschichte des zweiten Kaiserreichs in Frankreich beschäftigt, Gemälde der Zeit betrachtet, die Modetänze der Zeit kennenlernt, biographische und autobiographische Texte hinzuzieht, Unterschiede zwischen Mythologie und Bühnentext herausstellt und musikalische Parallelen und Parodien aufzeigt.⁷²

Die Zusammenhänge von gesellschaftlich-politischen und musikalisch-theatralischen

⁶⁵ Vgl. Braune. In: MuU 6 (1995) 30. S. 9-13. Bernsteins *West Side Story* wird für eine 4. Klasse im interdisziplinären Unterricht mit den Fächern Sport und Sprache aufbereitet. Zunächst wird der Theaterbesuch vorbereitet, durchgeführt und nachbesprochen, bevor eine eigene Aufführung des Musicals umgesetzt wird. Vor dem Besuch lernen die Schüler die bekanntesten Titel kennen und sehen diese in Filmausschnitten. Gespräche über die aktuelle Ausländerproblematik und über die musikalische Darstellungsart schließen sich an. Nachdem die Schüler diese Titel den jeweiligen Handlungsabschnitten zuordnen können, erfolgt gemeinsam mit den Eltern der Theaterbesuch, zu dem Kritiken zu verfassen sind. Die szenische Darstellung einzelner Passagen wird zusammen mit dem Fach Sport erarbeitet und zum Playback inszeniert. „Im Spracheunterricht werden gemeinsam verbindende Texte erstellt, die zwischen den einzelnen Szenen vorgelesen werden sollen [...]“ (Ebd. S. 13.)

⁶⁶ Vgl. Dethlefs. In: MuU 6 (1995) 30. S. 22-28. Das Musical *Mary Poppins* von Sherman und Sherman wird in einem interdisziplinären Projekt (Fächer Deutsch, Sport, Kunst und Musik) von einer 6. Klasse auf die Bühne gebracht. Diese Veröffentlichung ist für das Thema der vorliegenden Arbeit nicht von Interesse, da lediglich die Probenarbeit (Verteilung der Rollen, Erarbeitung der Inszenierung etc.) beschrieben wird.

⁶⁷ Vgl. Kruse. In: MuU 6 (1995) 30. S. 29-35. Das Musical *Cats* von Webber wird für die S I unter dem Aspekt der von T.S. Eliot vertretenen Gesellschaftskritik dargestellt. Exemplarisch wird dafür der Song „Die alte Gumbie-Katze“ analysiert. Weitere Vorgehensweisen und methodische Zugangsweisen werden stichwortartig benannt: Klassenmusizieren, Analyse von Text und Musik, bildlicher Darstellungen der unterschiedlichen Katzencharaktere und/oder der Ouvertüre, choreographische Einstudierung.

⁶⁸ Vgl. Weber. In: MuU 6 (1995) 30. S. 36-37. Es handelt sich hier um eine Video-Besprechung zur Dokumentation von Probenarbeit. Dies ist für die vorliegenden Arbeit nicht von Interesse.

⁶⁹ Vgl. Linder, Lindner. In: MuU 6 (1995) 30. S. 41-46. Lindner und Lindner stellen das Musical *Starlight Express* von Webber in der Jahrgangsstufe 9 vor, das für eine Schulaufführung in Ausschnitten sowohl szenisch-tänzerisch als auch musikalisch einstudiert wird. Die Beschreibung der Probenarbeit und Ausführungen zu Besonderheiten der Choreographie sind für das Thema der vorliegenden Arbeit nicht von näherem Interesse.

⁷⁰ Vgl. Ruf. In: MuU 6 (1995) 30. S. 47-50. Webbers *Phantom der Oper* wird für die S I dargestellt, indem die unterschiedlichen musikalischen Ebenen analysiert und als Impulse für den Handlungsverlauf interpretiert werden. Exemplarisch ist der Song „Think of me“ vorgeführt. Die im Musical enthaltenen Opern-Persiflagen (*Hannibal von Chalumeau*, *Il Muto von Albrizzio* und *Don Juan Triumphant*) sind genauer analysiert. Gerade auf Grund der Vielschichtigkeit dieses Musicals wäre ein Vergleich zu den thematisch ähnlichen Opernkompositionen Meyerbeers und Mozarts wichtig und sinnvoll.

⁷¹ Vgl. Thume. In: MuU 6 (1995) 30. S. 51-55. Bocks Musical *Anatevka* wird anhand der szenischen Interpretation für eine 6. Klasse dargestellt, um den Schülern „das Leben der Menschen in einem jüdisch-russischen Städtchen im Jahre 1905“ nahe zu bringen. (Ebd. S. 51.) Der abschließende Besuch einer Theateraufführung wird mit einem schriftlichen Rückblick und einer summarischen Kritik nachbereitet. Die Verfahren der szenischen Interpretation sind in dieser Umsetzung allerdings in vergleichsweise geringem Umfang eingesetzt. Klassenmusizieren und darstellendes Spiel nehmen einen wohl ebenso großen Raum ein. Dies ist jedoch nicht negativ zu bewerten, sondern zeigt vor allem, dass die Mischung der Methoden und Zugänge motivationsfördernd sein kann und dass die Verfahren der szenischen Interpretation sehr wohl im Unterrichtsalltag einsetzbar sind.

⁷² Bullerjahn, Bretfeld, Ebrecht. In: MuU 6 (1995) 33. S. 32.

Entwicklungen und ihren Wirkungsweisen treten deutlich heraus und erfordern fachübergreifendes Arbeiten, das vor allem handlungsorientiert und erfahrungsreich ausgerichtet ist.

Als Einstieg sollen die Schüler den Walzer als wesentliches Element der Operette handelnd erfahren. Nach dem eigenen Tanzen werden die besonderen Kennzeichen des Walzers besprochen, um herauszufinden, in welchen weiteren Musikgattungen Tänze bzw. Walzer vorkommen. Im Brainstorming werden Merkmale der Operette gesammelt, um die Schüler für den weiteren Unterrichtsverlauf zu motivieren. Die Erzählung der Sage aus der griechischen Mythologie wird im Lehrervortrag geboten, bevor die Schüler in arbeitsgleicher Gruppenarbeit ein Textpuzzle zum Inhalt der Operette zusammensetzen. In der anschließenden Reflexion stehen die inhaltlichen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Sage und Operette im Vordergrund.

Nach der Einstiegsstunde werden in einem fortgeschritteneren Stadium der Unterrichtseinheit die parodistischen Elemente der Operette thematisiert, wodurch die Schüler einige wichtige Nummern kennen lernen. Außerdem arbeiten sie parodistisch, indem sie Karikaturen einer der Figuren der Operette anfertigen: „Die Einbeziehung des Zeichnens in den Unterricht ermöglicht auch den Schülerinnen und Schülern, die Probleme haben, ihren Eindruck angemessen sprachlich wiederzugeben, Aussehen und Charakter der Figuren zu visualisieren [...]“.⁷³ Ferner wird die Stimmfächerzuordnung besprochen, da sie die illustrative Kraft der Figurenzeichnung wiedergibt.

In einer weiteren Stunde steht Offenbachs Biographie im Vordergrund. Seine Popularität und die frühen musikalischen Einflüsse auf seine Arbeit (jüdische Synagogalmusik und jüdische Tanzmusik) können ebenso behandelt werden wie der Vergleich zu Kölnischen Karnevalskompositionen.⁷⁴ Immer wieder kann an Erfahrungs- und Vorstellungswelten angeknüpft werden, denn die Schüler der 10. Klasse sind im gleichen Alter wie Offenbach, als er in Paris ohne die Unterstützung der Eltern als Musiker Geld verdienen muss.

Verfahren der szenischen Interpretation werden angewandt, um z.B. die Lächerlichkeit des höfischen Gehabes zu verdeutlichen, denn sie bieten eine „besonders intensive Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dramatischen Texten.“⁷⁵ Der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt, wenn sie Spielideen auslösen. Kennzeichnend für die interdisziplinäre Umsetzung der Operette ist Methodenvielfalt: Brainstorming, Tanzen (Musik und Bewegung), Lehrervortrag, fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch,

⁷³ Ebd. S. 35.

⁷⁴ Ebd. S. 36.

⁷⁵ Ebd.

arbeitsgleiche Gruppenarbeit, Malen bzw. Zeichnen, darstellendes Spiel und szenischen Interpretation werden im Verlauf der Unterrichtseinheit flexibel eingesetzt.

Insgesamt handelt es sich meiner Ansicht nach um lohnendes Material für die Auseinandersetzung mit der Operette im Unterricht. Text-, Bild- und Notenmaterialien ergänzen die Darstellung. Gelungen erscheint der Zugang über eigene Karikaturen und Parodien, die von der Szene zur Musik führen. Irritierend sind jedoch Aussagen bezüglich der szenischen Interpretation: „Große, übertriebene Gesten, vielleicht sogar Mundbewegungen oder gar Sänger-Imitationen sind nicht jedermanns Sache.“⁷⁶ Sicherlich geht es den Autorinnen um die „Darstellung von grotesker Degeneriertheit“,⁷⁷ aber Sänger-Imitation ist *kein* Verfahren der szenischen Interpretation. Auch *übertriebene* Gesten gehören nicht in diesen Bereich, da durch Imitation allein keine inneren Haltungen ausgedrückt und erfahren werden. Das Einfühlen in eine Rolle und die Übernahme fremder Perspektiven als leitende Prinzipien der szenischen Interpretation müssen auch im Bereich der Parodie ernsthaft erarbeitet werden, um die Darstellung grotesker Degeneriertheit überhaupt erfahrbar werden zu lassen. Nur zum Selbstzweck (und zum Spaß) ist der Ansatz der szenischen Interpretation falsch verstanden.⁷⁸

II. Stephan Schmitt: „Versuch über das Pathos“

Formen des Pathos werden für die S II interdisziplinär in Werken der Dichtung, der Bildenden Kunst, der Musik und als rhetorisches Mittel in der politischen Auseinandersetzung erarbeitet.

Die SchülerInnen können dadurch bestärkt werden, eine kritische Distanz zu entsprechenden, sie umgebenden Erscheinungen einzunehmen [...]. In Verbindung mit Musik, Text und Bild kann ein solcher Sensibilisierungsprozeß angestoßen und paradigmatisch durchgespielt werden, wodurch ein bewußter Umgang mit „Wörtern und Sachen“ nahegelegt und eingeübt wird.⁷⁹

Die variierenden Formen von Pathos sollen anhand unterschiedlicher Elemente dargestellt werden, u.a. auch anhand von Glucks *Orpheus und Eurydike* sowie zweier Da-Capo-Arien aus Händels *Giulio Cesare*. Schmitt führt aus, dass es nicht unbedingt nötig sei, jeweils die gesamte Handlung der Oper mitzuteilen. Die ausgewählten Arien könnten auch isoliert als Beispiele für die musiktheatralische Darstellung von Rache und Schmerz im Unterricht eingesetzt werden.

⁷⁶ Ebd. S. 38.

⁷⁷ Ebd.

⁷⁸ Vgl. Kapitel 2.6, S. 24ff.

⁷⁹ Schmitt. In: MuU 6 (1995) 34. S. 33.

Eine Eingangsstunde wird nicht beschrieben, aber als Zugang zum Pathos in der Händel-Oper schlägt Schmitt theatralische Gesten vor.

Das Pathos des Schmerzes, des erhabenen Ernstes und der Entschlossenheit des Sohnes, den Mörder und Verräter zu bestrafen bzw. Kleopatras, sich nach dem Tod zu rächen, sind als musikalische Geste vorgegeben und können von SchülerInnen als theatralische Geste nachgezeichnet werden. [...] Die Szene kann man nämlich als „lebendes Gemälde“, wie sie im 18. und frühen 19. Jahrhundert bei der gehobenen Gesellschaft beliebt waren, inszenieren. Zwei unterschiedliche Posen, jeweils für den schnellen und den langsamen Abschnitt müssen dabei vereinbart werden.⁸⁰

Durch Kostüme aus dem Schulfundus oder aber drapierte Laken wird der Eindruck der Gesten unterstrichen. Alternativ schlägt Schmitt vor, mit Masken zu arbeiten, um die Konzentration der Schüler zu bündeln.

Wenn sich die SchülerInnen im Kunstunterricht gefertigte, dem Anlaß entsprechende, Masken vor das Gesicht binden [...] tritt ein immer wieder überraschender Effekt ein: Der Akteur verwandelt sich in der Vorstellung der Zuschauer, und diese Überraschung bannt die Neigung zur Ausgelassenheit.⁸¹

Die Erarbeitung verschiedener Haltungen zum Pathos führen zu den Verfahren der szenischen Interpretation. Hier ist es jedoch unerlässlich, dass der Lehrende als Spielleiter den Schülern einen Sinn für den Ernst der Situation vermittelt.

Die Gefahr, daß sich eine für den Anlaß kontraproduktive Heiterkeit breitmacht, ist groß, wie bei allen ‚Inszenierungen‘, weil das Nicht-Alltägliche, vor allem das Erhabene in grosser Nähe zum Peinlichen und damit zum Lächerlichen steht und sich darin auflösen kann.⁸²

Die „Nähe zum Lächerlichen“ kann über den Lehrkörper gebannt, aber auch hervorgerufen werden. Produktive und erfahrungsorientierte Methoden müssen geübt und reglementiert sein, um sinnvoll im Unterrichtsalltag eingesetzt werden zu können. Die Stimmung innerhalb der Stunde und innerhalb der Lerngruppe hängt vielfach ab vom methodischen Vermögen des Lehrers, der Bereitschaft zur Zurücknahme der eigenen Person und somit auch des Leistungsgedankens.

⁸⁰ Ebd. S. 36.

⁸¹ Ebd.

⁸² Ebd.

6.2.7 Jahrgang 1996⁸³: Szenische Interpretation

Dieser Jahrgang enthält insgesamt drei Artikel zum Musiktheater. Ein Aufsatz stellt die Arbeit mit Opern anhand von szenischer Interpretation für einen unbestimmten Jahrgang dar (Brinkmann). Zwei Artikel sind ausdrücklich für die Musical-Umsetzung in der S I konzipiert (Bührig⁸⁴ und Ullrich⁸⁵).

Rainer Brinkmann: „Unglücksel’ge kleine Nadel“

Die Hochzeit des Figaro von Mozart wird vor dem Hintergrund der szenischen Interpretation für eine unbestimmte Jahrgangsstufe dargestellt. Der Artikel dokumentiert eine Fortbildung, in der die wichtigsten Verfahren und Methoden zur szenischen Interpretation dargestellt und „gelernt“ werden können. Ausgehend von dem Vorurteil, Opern seien den Schülern nicht lebensnah genug, legt Brinkmann Wert darauf, dass die genaue Erarbeitung eines Sujets in der Konfrontation mit Rollen, Situationen und Musik einer Oper den Rückbezug auf die gegenwärtige Situation der Schüler partiell wiedergeben kann, weil „Sinneswahrnehmung, körperliche Lernprozesse und soziales Lernen in spielerischer Kommunikation“⁸⁶ aktiviert werden.

Der Ablauf des Unterrichtes wird kurz umrissen: Die Schüler lesen den Text der Kavatine der Barbarina und die Rollenkarte zuerst leise, dann laut in der Ich-Form. Danach werden Gehhaltungen und typische Tätigkeiten (Nadelsuchen) erarbeitet, um den Handlungsrahmen der Szene zu erfahren. Bei der Vorführung begibt sich der Lehrer in die Rolle des Hilfs-Ichs und liefert Hintergrundinformationen zur Szene. Eine erneute

⁸³ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Bührig, Dieter: „Analyse durch szenische Interpretation. Das Musical ‚Elisabeth‘ in einer 10. Klasse“. In: MuU 7 (1996) 37. S. 24-30. - Brinkmann, Rainer: „Unglücksel’ge kleine Nadel“ – Mozart übt Kritik am Adel. Die ‚Szenische Interpretation von Opern/Musiktheater‘ bringt die Kategorien ‚Einführung‘ und ‚Verfremdung‘ in die Diskussion um ästhetische Erziehung ein“. In: MuU 7 (1996) 38. S. 17-22. - Ullrich, Almut: „Gaudi, ein aktuelles Musical im Unterricht“. In: MuU 7 (1996) 38. S. 24-28.

⁸⁴ Vgl. Bührig. In: MuU 7 (1996) 37. S. 24-30. Das Musical *Elisabeth* von Kunze wird mit einer 10. Klasse anhand der szenischen Interpretation erarbeitet. Es eignet sich besonders gut dafür, weil mit der Hauptperson eine vielschichtige Persönlichkeit vorgeführt wird, der eine Reihe widersprüchlicher Charaktereigenschaften musikalisch wie szenisch zugeordnet worden sind: Lebenslust steht neben Todessehnsucht; die Macht von Schönheit und Anmut steht neben der politischen Macht, der Kampf um persönliche Freiheit neben der Verleugnung der eigenen Kinder. Zunächst realisieren die Schüler spontan eine Szene, bevor sie den Hintergrund des Musicals und weitere Aspekte zur vertiefenden Analyse erfahren. Die kognitive Auseinandersetzung mit den Quellen wird ergänzt um die wichtigsten Stationen des Geschehens, charakteristische Eigenschaften der Donaumonarchie in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts, die fin-de-siècle-Stimmung in Kunst, Literatur und Musik und einer Auswahl von Gedichten der Kaiserin, bevor die psychologische Entwicklung der Hauptrollen sowie die Personenkonstellationen thematisiert werden. Parallelen zu dem Song „It ain’t necessarily so“ aus Gershwins *Porgy and Bess* werden szenisch ausgearbeitet. Einzelne Interpretationen werden auf Video aufgenommen und kritisch reflektiert. Analyse und Interpretation sind somit dialektisch aufeinander bezogen und im Unterrichtsalltag sinnvoll einsetzbar.

⁸⁵ Vgl. Ullrich. In: MuU 7 (1996) 38. S. 24-28. Das Musical *Gaudi* von Woolfsen wird mit zwei 8. Klassen eines Gymnasiums und einer Gesamtschule fachübergreifend behandelt. Die Ansätze der ästhetischen Erziehung mit dem deutlichen Akzent auf der Wahrnehmungserziehung sind bestimmend für den dargestellten, interdisziplinär ausgerichteten Unterricht. Vor allem die Fächer Kunst und Musik arbeiten eng zusammen. Im Fach Musik stehen Werkhören und die Vorbereitung des Theaterbesuchs im Vordergrund, während im Kunstunterricht Gaudi als Architekt und Gestalter neuer Formen thematisiert wird. Die kreative und produktive Auseinandersetzung mit dem Musical dient der kritischen Stellungnahme zum Stück. In einer Diskussion mit Regisseur und Hauptdarsteller erhalten die Schüler einen ersten Einblick in den Musicalbetrieb und in typische Berufsfelder des Theaters. Außerdem eröffnet sich in diesem Fall das Angebot, die Schüler in eine Profi-Aufführung einzubinden, was allerdings zur Folge hat, dass die Begeisterung und das eigene Engagement die kritische Urteilsfähigkeit trüben. Wäre der Musical-Darsteller nicht in den Unterricht gekommen, und hätte er dort nicht zusammen mit den Schülern gespielt und gesungen – sie hätten nie solchen Spaß am Musiktheater gewonnen. Hier handelt es sich eher um glückliche Fügung als um gelungenen Unterricht, den Lehrende zum methodischen Vorbild nehmen könnten.

⁸⁶ Brinkmann. In: MuU 7 (1996) 38. S. 17.

Vorführung ist derart abgewandelt, dass nun im Hintergrund die Musik gespielt wird, während der Akt des Suchens abläuft. Dabei wird deutlich, dass äußere und innere Handlung nicht deckungsgleich sind: die Musik schränkt das Verhalten ein.

Anschließend arbeiten die Schüler in Kleingruppen, um herauszufinden, was Barbarina in der besagten Szene denken könnte, aber nicht ausspricht. Die Szene wird nun im Stop-Verfahren gespielt, so dass eine Situation momentan eingefroren werden kann. In diesen Augenblicken sollen die Zuschauer Vermutungen über die Gedanken der Figur äußern und auf diese Weise Einfluss auf das Spiel nehmen. Auch eine Arbeit mit Statuen, die Beziehungskonstellationen abstrakt wiedergeben, ist denkbar. Ebenfalls in Kleingruppen erarbeitet, können diese Statuen mit der Musik konfrontiert werden, so dass der visuelle durch den hörenden Eindruck überprüft wird.

Ein Grundproblem der szenischen Interpretation ist meiner Meinung nach, dass die Gleichwertigkeit aller Ebenen und Dimensionen der Oper im Musikunterricht nicht garantiert werden kann. Auch im o.a. Beispiel kommt die Ebene der Musik generell zu kurz, obwohl der Zugang über das szenische Spiel und über die Situationsanalyse hervorragend geeignet ist, Schüler für Oper im Allgemeinen und hier für den *Figaro* im Speziellen zu begeistern. Brinkmann rechtfertigt sich dem gegenüber vor allem mit dem Argument, dass jeder Lehrer selbst entscheiden müsse, welchen Raum die szenische Interpretation in seinem Unterricht einnehmen könnte und welcher Raum für herkömmliche musikalische Arbeitsformen bestimmt sein soll.⁸⁷

⁸⁷ Vgl. Brinkmann, Megnet: *Die Dreigroschenoper*, 1998. S. 6-7.

6.2.8 Jahrgang 1997⁸⁸: Darstellendes Spiel und Interdisziplinarität

Insgesamt vier Artikel zum Musiktheater sind 1997 veröffentlicht worden. Ein Artikel beschreibt AG-Arbeit ohne Jahrgangstufen-Begrenzung (Hombach-Voßen⁸⁹), ein Aufsatz ist für die S I (Ostrop) und ein weiterer für die S II (Dethlefs) verfasst worden. Des Weiteren ist ein allgemeiner Artikel zur didaktischen Grundlegung von Musiktheater im Unterricht enthalten (von Schoenebeck). Die untersuchten Aufsätze beruhen allesamt auf dem interdisziplinären Ansatz und geben Möglichkeiten des darstellenden Spiels an.

I. Beate Dethlefs: „Summertime“

Das Wiegenlied „Summertime“ aus der Oper *Porgy and Bess* von Gershwin wird für einen 13. Jahrgang umgesetzt. Die Introduction der Oper ist als Hörbeispiel eingefügt. Als Hintergrund lässt sich das Thema „Original und Bearbeitung“ formulieren. Das Wiegenlied spricht mit seinem einfachen und poetischen Text die Schüler emotional stark an, wodurch die Konzentration und Motivation gefördert wird. Die verschiedenen Interpretationen des Wiegenliedes werden über Höranalyse und Klassenmusizieren verglichen. Dethlefs propagiert zudem den Einsatz von Videos zur visuellen Unterstützung.

Ein Schülerreferat zu dem 1925 erschienenen Roman *Porgy and Bess* von Du Bose Heyward und den dort beschriebenen sozialen Verhältnissen, die auch Thema der Oper sind, eröffnet die erste Stunde. Der Dokumentarfilm *Die Porgy-Story* veranschaulicht die Originalschauplätze der Handlung und die heutigen Lebensumstände der Schwarzen in Charleston und führt die Schüler in die Thematik und das Milieu ein: „Armut, Obdachlosigkeit, Rassendiskriminierung und Rauschgiftprobleme bestimmen immer noch das Leben in den amerikanischen Südstaaten und vielen anderen Ländern.“⁹⁰ Im Anschluss daran wird die „kurze dissonante, rhythmisch-vehemente und farbenreiche Introduction“⁹¹ vorgestellt, die das pulsierende Leben der „Catfish Row“ musikalisch ausdeutet, bevor die Schüler mit dem Wiegenlied „Summertime“ konfrontiert werden.

⁸⁸ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Dethlefs, Beate: „Summertime. Zugänge zur Oper ‚Porgy and Bess‘ von George Gershwin“ In: MuU 8 (1997) 42. S. 30-34. - Schoenebeck, Mechthild von: „Musiktheater in der Schule. Der Königsweg der ästhetischen Erziehung?“ In: MuU 8 (1997) 44. S. 4-8. - Hombach-Voßen, Hildegard: „Musiktheater – wie macht man das? Anregungen zum praktischen Arbeiten“. In: MuU 8 (1997) 44. S. 10-13. - Ostrop, Anne-Kathrin: „Der Fliegende Holländer‘ in einer 6. Hauptschulklasse“. In: MuU 8 (1997) 44. S. 25-30.

⁸⁹ Vgl. Hombach-Voßen. In: MuU 8 (1997) 44. S. 10-13. Konzeptionelle, organisatorische Schritte bei der Einstudierung eines unbestimmten Stückes aus dem Bereich Musiktheater werden vorgezeichnet. Dabei handelt es sich nicht um konkrete Werkarbeit, sondern um allgemeine Hinweise der Projekt-Arbeit. Das darstellende Spiel wird anhand einer Inszenierungs- und Aufführungschronologie beschrieben. (Vgl. Ebd. S. 10.). Die Autorin nennt als jeweils sinnvolle Übungen z.B. Phantasie Reisen, Sense-Memory-Übungen, Atem- und Stimmübungen. Des Weiteren werden wichtige Bereiche der Arbeitsverteilung aufgeführt: „Musiktheaterproduktionen in der Schule werden in der Regel im Team von mehreren KollegInnen erarbeitet. In der typischen Konstellation übernimmt der/die DeutschlehrerIn das Schauspiel und der/die MusiklehrerIn die musikalische Leitung.“ (Ebd. S. 12.). Zusätzlich kann ein Kollege aus dem Sportbereich für die Choreographie hinzugezogen werden. Die weitere Probenarbeit bis zur Premiere wird ebenfalls kurz beschrieben, soll aber hier nicht weiter von Interesse sein.

⁹⁰ Dethlefs. In: MuU 8 (1997) 42. S. 30.

⁹¹ Ebd.

Nach der Eingangsstunde untersuchen die Schüler den Text des Liedes „Summertime“, um die Eindrücke von Utopie und Wirklichkeit belegen zu können.

Durch den Text des Wiegenliedes werden die Schüler emotional stark angesprochen, so dass sie den Wunsch äußern, das Lied selbst zu singen. Dadurch erfahren sie die Eingängigkeit von Melodie und Text singend und können sich so dem künstlerischen Gesamteindruck der Oper öffnen. Anschließend beschäftigen sie sich mit der Wirkungsgeschichte der Oper und des Songs. „Der Hinweis auf die Bestimmung von *Porgy and Bess* zur amerikanischen Nationaloper erschließt uns einen weiteren Zugang.“⁹² Dann wird das Wiegenlied verglichen mit dem Spiritual „Sometimes I feel like a motherless child“, welches „Summertime“ in Melodie, Harmonie und Text sehr ähnlich ist. Schließlich wird „Summertime“ in Hinblick auf seine Verwendung als Jazz-Thema analysiert:

Die Schülerinnen und Schüler erkennen ein einfaches Harmonieschema, wie es viele Jazz-Themen aufweisen. Sie sind sich aber aufgrund der genauen Analyse bewusst, dass Gershwin dieses Schema in seiner Opernarie harmonisch angereichert und künstlerisch ausgestaltet hat.⁹³

Eine Diskussion zum Thema „Porgy and Bess – eine Jazzoper?“ folgt, denn durch die klassische Besetzung des Orchesters und durch die klassische Gesangsart wird das typische „Jazzfeeling“ unterlaufen. Die Schüler hören verschiedene Interpretationen des Songs „Summertime“ von Dionne Warwick, Billie Holiday, Ella Fitzgerald und Louis Armstrong, die sie stilistisch einordnen. Typische Merkmale des Jazz werden zusammengestellt. Die Versionen verdeutlichen,

dass der Opernkomponist bestimmte musikalische Gestaltungselemente nicht vorgeben kann. Rhythmische und melodische Besonderheiten wie Blue notes, Off-Beat oder Triolenfeeling müssen so in das Notenbild übersetzt werden, dass klassisch ausgebildete Musiker sie nachspielen können.⁹⁴

Abschließend und zurückführend kann man den Aspekt „Jazz in der Oper“ thematisieren. Die Konfrontation der Introduktionsmusik mit dem Wiegenlied überrascht die Schüler, da die Diskrepanz zwischen beiden Songs immens ist. Ein Schüler wird zu „Summertime“ zitiert mit den Worten: „Es ist, als ob sich auch für den Zuhörer ein Vorhang hebt, nicht so real wie im Theater, sondern vom musikalischen Ausdruck her.“⁹⁵

⁹² Ebd. S. 31.

⁹³ Ebd. S. 33.

⁹⁴ Ebd. S. 34.

⁹⁵ Ebd. S. 30.

Der Dokumentarfilm über die Originalschauplätze sowie die Verfilmung der Oper haben einen optisch-visuellen Zugang ermöglicht. Musikalisch-praktisch befähigte Schülerinnen und Schüler haben ihren Zugang durch das eigene Musizieren und das Hören der verschiedenen Versionen bekommen.⁹⁶

Obwohl derartig vielschichtig gearbeitet worden ist, fehlt in diesem Ansatz die szenische Dimension der Oper. Die Schüler werden im Unterricht nur kognitiv beschäftigt, was Dethlefs aber durchaus selbst problematisiert: „Die genaue Analyse der Komposition und die Höranalysen der Jazzversionen stellen überwiegend kognitive bzw. intellektuelle Zugänge dar.“⁹⁷ Als Gegenmaßnahme schlägt sie den Einsatz von Videofilmen vor. Dies ist jedoch ebenfalls eine rein passive Rezeptionshaltung, die keinerlei kreative und handlungsorientierte Anforderungen an die Schüler stellt. Sinnvoller erscheint es meiner Ansicht nach, eigene Bearbeitungen des Songs zu erstellen, um die Prinzipien des Themas „Original und Bearbeitung“ abzusichern.

II. Mechthild von Schoenebeck: „Musiktheater in der Schule“

In diesem Artikel liefert von Schoenebeck allgemeine didaktische und pädagogische Grundlegungen für das Musiktheater in der Schule. Ästhetische Erziehung und integrative Musikpädagogik stehen im Vordergrund der Betrachtung, ohne dass explizite Werke oder Stufenbezüge thematisiert würden.

Von Schoenebeck geht davon aus, dass Musiktheaterarbeit in der Schule für die ästhetische Erziehung von großer Bedeutung sei, da multidimensionale Perspektiven aufgetan werden können: Die Schüler begegnen den Phänomenen Musik und Theater ganzheitlich, indem sie „die zielgerichtete Arbeit an sich selbst, an der Sache und deren Vermittlung“⁹⁸ erfahren und sich voll und ganz mit einbringen. Sie lernen den Umgang mit ästhetischen Zeichensystemen, da sie die diversen und divergierenden „spezifische Ausdrucksmittel von Musik, Drama, Tanz, Show und den Bilderwelten von Bühne und Kostüm“⁹⁹ erarbeiten. Musiktheaterarbeit wird ein aktiver Gegenpart zu medial vermittelten Erfahrungen, wenn Schüler eigene sinnliche Erfahrungen im Kontrast zu diesen medialen Anschauungen machen. Selbsterfahrung durch die körperlich-sinnliche Wahrnehmung einer eigenen Musiktheater-Aufführung sowie Selbstgenuss im Musikmachen und Theaterspielen sind hier wichtige Momente.

⁹⁶ Ebd. S. 34.

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Schoenebeck. In: MuU 8 (1997) 44. S. 8.

⁹⁹ Ebd.

Darüber hinaus eröffnet die Arbeit an einem Musiktheaterprojekt den Beteiligten die Möglichkeit, über den Weg der ganzheitlichen Auseinandersetzung auf der fiktionalen Ebene sich der eigenen Gefühle und Vorstellungen bewusst zu werden und neue, individuelle Problemlösungsstrategien für den Alltag zu entwerfen.¹⁰⁰

Kommunikationsfähigkeit und soziale Erfahrung auf dem Gebiet der Interaktion und der intersubjektiven Reflexion werden ebenso vermittelbar wie eine fundierte ästhetische Kompetenz im Bereich des Populären. Musikunterricht kann dazu beitragen, dass Schüler Orientierungshilfen und ein theoretisch fundiertes, kritisches Rüstzeug für die Auseinandersetzung „gegenüber den vielfältigen Erscheinungsformen des Musiktheaters der Gegenwart“¹⁰¹ erhalten.

III. Anne-Kathrin Ostrop: „Der Fliegende Holländer“

Wagners *Der fliegende Holländer* wird mit einer 6. Hauptschulklasse erarbeitet. Ziel ist „die ganzheitliche Vermittlung einer Oper, um den Schülerinnen und Schülern einen Zugang zur Kunstform Oper zu ermöglichen [...]“.¹⁰² Dieses Werk eignet sich besonders gut zur Einführung in die Opernwelt, da das allgemeine Grundthema aller Opern stets die Darstellung der Schicksale, Beziehungen und Konfrontationen von Menschen ist.¹⁰³ Richtlinienbezug ist nicht explizit gegeben, doch führt Ostrop einige „Forderungen“ auf, die darauf schließen lassen, dass hier die *An*-Forderungen der Richtlinien und der Fachdidaktik gemeint sind bzw. dass diese ineinander übergehen.¹⁰⁴

Um das an sich recht schülerferne Genre für die Schüler so interessant wie möglich zu gestalten, steht der handlungsorientierte ganzheitliche Zugang im Vordergrund der Projekt-Unterrichtsreihe. Die Schüler erhalten die Gelegenheit, die Musik handelnd zu erfahren, indem „die Umsetzung von Musik in andere, unterschiedliche Ausdrucksformen“ erprobt wird.¹⁰⁵ Der Ausgangspunkt der Untersuchungen und Bearbeitungen bleibt immer die Musik.

Der methodische Schwerpunkt (die Umsetzung von Musik in andere Ausdrucksformen) korrespondiert sowohl mit der Forderung nach fächerübergreifendem Unterricht als auch mit dem Streben Richard Wagners nach der Oper als Gesamtkunstwerk. [...] Die Unterrichtsreihe bekam den Titel: *Der fliegende Holländer von R. Wagner – Die Umsetzung von Musik in Bilder, Szene und Tanz, ein Musiktheater-Projekt in einer 6. Hauptschulklasse*. Die fünf Unterrichtseinheiten mit insgesamt neun Unterrichtsstunden fanden innerhalb einer Woche im normalen Schulbetrieb statt, wobei die Deutsch- und Kunstunterrichtsstunden zusätzlich zur Verfügung standen.¹⁰⁶

¹⁰⁰ Ebd.

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Ostrop. In: MuU 8 (1997) 44. S. 25.

¹⁰³ Ebd.

¹⁰⁴ Vgl. Ebd. S. 27.

¹⁰⁵ Ebd.

¹⁰⁶ Ebd.

In der ersten Stunde geht es um die Umsetzung der Ouvertüre in Bewegung und Bilder. Die Schüler sitzen zu Beginn dieser Stunde in einer bequemen Haltung auf Laken, die in einer späteren Phase die Segel und das Bühnenbild darstellen. Die *Holländer-Sage* wird in gekürzter, freier Form vorgetragen und durch Einwürfe und Ideen der Schüler weiter ausgemalt. „Diese Form des narrativen Unterrichts hatte den positiven Effekt, dass die SchülerInnen eigene Vorstellungen oder eigenes Wissen über die Seefahrt sofort erzählend miteinbringen konnten.“¹⁰⁷ Im Anschluss daran bewegen die Schüler zum einleitenden „Allegro con brio“ der Ouvertüre die Segel (Laken), um die dreiteilige Gliederung der Ouvertüre zu erkennen: „Das furchtbare Schiff braust im Sturme daher; es naht der Küste und legt am Lande an“.¹⁰⁸ In einem weiteren Schritt erstellen die Schüler zur Musik entweder ein assoziatives Erlebnisbild oder eine Grafik nach den musikalischen Kompositionsgesetzen, um in der anschließenden Reflexion eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Geschichte sowie mit den musikalischen Strukturen zu erreichen.

In der zweiten Unterrichtsstunde werden zur Musik der Ouvertüre „die Bilder mit Abtönfarbe auf die wesentlich größeren Bettücher übertragen, damit sie als Bühnenbild dienen konnten. So erhielten die SchülerInnen ganz beiläufig Einblick in die Aufgaben des Bühnen/-bildners und -malers.“¹⁰⁹ Den großen technischen Aufwand vor Beginn der Stunde (Materialbeschaffung) rechtfertigt Ostrop durch die Schülerreaktionen.¹¹⁰

In der dritten und vierten Stunde erfolgt eine szenisch-tänzerische Umsetzung des Spinnstuben-Chores und des Matrosen-Chores. Dabei ist in diesem Falle aus inhaltlichen und pädagogischen Gründen die Koedukation aufgehoben worden: „Zwischen Mädchen und Jungen besteht in diesem Alter eine Entwicklungsdifferenz bezüglich des Tanzes und Sich-Bewegens zu Musik.“¹¹¹ Die Mädchen lernen den Spinnstubenchor zunächst in praktischer Analyse kennen. Durch viele mit Wolle bewickelter Spindeln wird der Hörauftrag visualisiert. Rhythmisches Wollewickeln gibt den markanten Spinnstubenrhythmus bewegungsmäßig wieder.

Anschließend wurde den Schülerinnen der Text auf einem beschrifteten „Segel“ mit dem Arbeitsauftrag vorgelegt, die musikalisch gleichen Teile mit entsprechend gleichfarbiger Wolle zu umrahmen, wodurch die Symmetrie im Aufbau des Stückes sichtbar wurde.¹¹²

Die Arbeit am Matrosen-Chor in der vierten Stunde beginnt mit einem rhythmisch-

¹⁰⁷ Ebd.

¹⁰⁸ Richard Wagner. Zitiert nach: Ostrop. In: MuU 8 (1997) 44. S. 27.

¹⁰⁹ Ostrop. In: MuU 8 (1997) 44. S. 27.

¹¹⁰ Dies zeigt sich besonders darin, dass alle Schüler „sehr stolz auf ihre großflächigen Bilder waren und sich für den weiteren Unterrichtsverlauf motiviert zeigten.“ (Ebd.)

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Ebd.

pantomimischen Segelhissen der Jungen zu den Worten „Ho! He! Je! Ha!“ und „Hussassahe! Jollohoe!“. In einem Hörpuzzle werden die einzelnen Textbausteine in ihrer Abfolge auf einem Segel befestigt und szenisch umgesetzt. Zu jedem Baustein erarbeiten die Schüler eine rhythmisch-pantomimische Bewegung.

In der fünften und abschließenden Stunde des Projekts werden die Gruppenergebnisse vorgestellt. Weitere Proben der Tänze sowie die Gestaltung der Kostüme und einzelner Texte zu Szenen füllen den noch zur Verfügung stehenden Musikunterricht, bevor eine weitere Aufführung anlässlich der Abschlussfeier der 10. Jahrgänge stattfindet. Verbindende Textszenen, in denen die Sage kurz wiedergegeben ist, werden in den Ablauf integriert, „so dass das Verstehen unseres Musik-Theaters durch die Zuschauer gewährleistet war.“¹¹³

Die Schüler haben vor Beginn der Unterrichtsreihe nur wenig Erfahrung mit klassischer Musik und keine mit Opernmusik gemacht, so dass sie diverse Abneigungen und Vorurteile sowohl gegenüber Opern als auch gegenüber dem Kunstgesang im Allgemeinen einbringen. Jedoch sind sie durch die fantasievolle Ausgangslage sofort motiviert. Die gelungene Segel-Choreographie hat die szenische Gestaltung als ein wichtiges Moment von Musiktheater im Unterricht hervorgehoben.

In den getrennt abgehaltenen Stunden kommt es immer wieder zu Gesprächen über Vor- und Nachteile des Lebens von Seefahrern und ihrer Familien. „Dass die Jugendlichen zu diesem Sowohl-als-auch in der Lage waren, führe ich hauptsächlich auf die intensive Einführung und Einfühlung ins Thema zurück.“¹¹⁴

Vor allem der Einstieg mit den Laken, die in der gesamten Unterrichtsreihe eine wichtige Rolle spielten – mal als Bühnenbild, als Tafel, als Segel etc. – erweist sich als kreativitäts- und motivationsfördernd. Die Schüler haben durch das „Windmachen“ zur Musik der Ouvertüre einen guten spielerischen Einstieg in die Welt der Oper erfahren. Auf Grund der geleisteten Vorarbeiten ist in dieser 6. Klasse eine szenisch-tänzerische Choreographie leicht umzusetzen.

In dem dargestellten Fall haben die Schüler Spaß an Opernmusik gewonnen, so dass als Fazit der projektartig aufgezogenen Unterrichtsreihe stehen bleiben kann: je verständlicher eine Musik für die Schüler gemacht wird, desto schöner finden sie diese auch. Es kommt auf den Weg an, auf dem man die Schüler zum Musiktheater führt!

¹¹³ Ebd. S. 30.

¹¹⁴ Ebd.

6.2.9 Jahrgang 1998¹¹⁵: Interdisziplinäre Bezüge

In diesem Jahrgang ist ein Artikel zum Bereich „Interdisziplinäres Musiktheater im Musikunterricht“ veröffentlicht worden, der sich auf die S II bezieht (Wessel).

Matthias Wessel: „Natur in der Barockoper“

Lullys Oper *Atys* wird im Zusammenhang mit interdisziplinären Aspekten für den Unterricht der S II dargestellt. Wessel hat diese Oper ausgewählt, um die Bedeutung der häufig missachteten Barockoper für den Musikunterricht aufzuzeigen. Gerade durch die fachübergreifenden Inhalte ist ihr Einsatz in der S II gerechtfertigt, denn „das Zusammenwirken verschiedener Künste“ gilt für die Barockzeit als ästhetisch innovativ.¹¹⁶

Die interdisziplinären Aspekte des höfischen Tanzes und der barocken Gartenkunst steht im Vordergrund der Darstellung Wessels. Handlungsorientierte Zugänge wie die Umsetzung von barocker Musik in Bewegung werden zusammen mit Anklängen an die Unterrichtsfächer Kunst, Geschichte und Französisch thematisiert.

Eine Stundenbeschreibung oder eine Darstellung des Einstiegs liegt nicht vor. Die einzelnen Aspekte können als Hintergrundinformationen der Unterrichtsvorbereitung dienen, es werden jedoch kaum didaktisch-methodische Ansätze aufgezeigt.

Da der Tanz zur Zeit des Barock als ein „wesentlicher Bestandteil des höfischen Lebens“ anzusehen ist,¹¹⁷ sollten die Schüler selbst die Erfahrung eines Menuett-Tanzes zu einem Ausschnitt der Ouvertüre nach den damaligen Regeln und Etikettierungen machen. Von hier aus gelangen sie zu einer formalen Analyse und lernen wichtige Aspekte der barocken Aufführungspraxis kennen.

Im Libretto des *Atys* sind diverse Gartenmotive eingeflochten, da der Barockgarten gleichermaßen „als politische Bühne und als Weltentwurf funktionierte [...]“.¹¹⁸ Die Schüler erhalten einen Text, der das moderne Verhältnis von Stadt- und Landbevölkerung thematisiert, um das heutige Naturverständnis zu reflektieren.¹¹⁹ Das barocke Verständnis von Natur steht dem entgegen, da das damalige „Ideal eine vom Wechsel der Jahreszeiten möglichst unabhängige, d.h. den menschlichen Vorstellungen gehorchende und damit beherrschte Natur war.“¹²⁰ Um sich ein eigenes Bild von der Gartenarchitektur machen zu können, empfiehlt Wessel den Besuch eines Barockgartens, während dessen die Schüler Referate zu wichtigen Elementen des Gartens vortragen.

¹¹⁵ Gegenstand der Untersuchung ist der Artikel: Wessel, Matthias: „Natur in der Barockoper. Lullys Oper ‚Atys‘ im Mittelpunkt einer fachübergreifenden Unterrichtseinheit“. In: MuU 9 (1998) 48. S. 34-39.

¹¹⁶ Wessel. In: MuU 9 (1998) 48. S. 34.

¹¹⁷ Ebd. S. 35.

¹¹⁸ Ebd. S. 38.

¹¹⁹ Vgl. Ebd.

¹²⁰ Ebd.

Auf diese Weise sollen sie die zentralen Begriffe der Zeit (Absolutismus, Zentralismus, Rationalismus) erkennen.¹²¹

Die Barockoper bietet meines Erachtens nach viele interessante Möglichkeiten der handlungsorientierten und interdisziplinären Umsetzung. Allerdings fehlt in der Darstellung Wessels der musikalische Umgang. Nach dem Menuett-Tanz rückt die Opernmusik in den Hintergrund. Eine weiterführende Beschäftigung mit der Musik ist anscheinend nicht vorgesehen: „Anknüpfend an *Atys* könnte beispielsweise barocke Instrumentalmusik behandelt werden, und zwar in ihrer Funktion als Bestandteil einer höfischen, im Garten inszenierten Festkultur.“¹²²

6.2.10 Jahrgang 1999: KEINE ARTIKEL ZUM MUSIKTHEATER

Im Jahr 1999 sind in MuU keine Artikel zum Musiktheater im Musikunterricht veröffentlicht worden.

¹²¹ Vgl. Ebd. S. 39.

¹²² Ebd. S. 39. Gemeint ist hier vor allem Händels *Feuerwerksmusik*.

6.3 Musik und Bildung

6.3.1 Jahrgang 1990¹²³: Szenische Interpretation

In MuB sind 1990 drei Artikel zum Musiktheater veröffentlicht worden. Davon beschäftigt sich einer mit Oper auf der S I anhand von szenischer Interpretation (Nebhuth, Stroh). Während ein zweiter Aufsatz über Musicals in der Orientierungsstufe berichtet (Fricke¹²⁴), basiert die dritte Veröffentlichung auf der Umarbeitung einer Operette für eine Schulchoraufführung (Bührig¹²⁵).

Ralf Nebhuth, Wolfgang Martin Stroh: „Szenische Interpretation von Opern“

In diesem Artikel geht es vor allem um die didaktischen Grundlagen des Ansatzes der szenischen Interpretation. Begründungen für das Konzept und Methoden des Spiels werden geliefert, eine detaillierte Stundenbeschreibung erfolgt jedoch nicht. Nebhuth und Stroh befinden verschiedene Werke als besonders geeignet für die S I, so z.B. Bizets *Carmen*, Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* und Bergs *Wozzeck*. Als Minimalanforderungen, um eine Oper in der Schule angemessen umzusetzen, stellen sie insgesamt sechs Doppelstunden in Aussicht.

Typisch für das Konzept der szenischen Interpretation ist, dass die Schüler die gesamte Unterrichtseinheit aus der Perspektive einer bestimmten Figur der Oper heraus erleben. Die Prinzipien der Einfühlung, der Entfaltung bestimmter (innerer wie äußerer) Haltungen und der Entwicklung einer Rollenbiographie werden in dem vorliegenden Aufsatz als „Standardverfahren“ methodisch beschrieben.¹²⁶ Jede Spieleinheit wird in einem abschließenden Gespräch ausgewertet, inhaltliche, musikwissenschaftliche, musikhistorische oder musiktheoretisch-analytische Fragen werden thematisiert.

Der Ansatz der szenischen Interpretation gilt als kreativitäts- und motivationsfördernd zugleich, wenn er methodisch sinnvoll angewandt wird. Gerade das *Erleben* einer bestimmten Oper aus einer Rolle heraus kann wertvolle Erfahrungen wecken.

¹²³ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Nebhuth, Ralf und Wolfgang Martin Stroh: „Szenische Interpretation von Opern – wieder eine neue Operndidaktik?“ In: MuB 22 (1990) 1. S. 16-21. - Fricke, Wolfgang: „Musicals – Kinder erleben Abschied“. In: MuB 22 (1990) 7/8. S. 435-441. - Bührig, Dieter: „Orpheus in der Unterwelt“. Eine Operette wird zum Musical. Bericht über eine Schulchoraufführung. In: MuB 22 (1990) 12. S. 698-699.

¹²⁴ Vgl. Fricke. In: MuB 22 (1990) 7/8. S. 435-441. Fricke zeigt anhand eigener Musikkompositionen eine Unterrichtsreihe zum Thema „Abschied“ für eine 6. Klasse auf. Die Schüler erleben immer dann selbst einen Abschied, wenn eine Aufführung gelungen zu Ende gebracht werden kann und schließlich abgesetzt wird. Dabei nennt Fricke als Formen des Abschieds z.B. „von Träumen Abschied nehmen“, „Abschied von liebgewordenen Ideen und Vorstellungen“, „eine Form von Abschied, die zur Anpassung, zur Neugestaltung zwingt“. (Ebd. S. 438.) Die Unterrichtsreihe, die auch Ausschnitte aus Requiem und Passion beinhaltet, rechtfertigt sich für Fricke vor allem, „weil daran vielleicht deutlicher werden kann, wie sehr Abschied und Hoffnung in unserem Leben Sinnbild sind für Kommen und Gehen.“ (Ebd. S. 440.)

¹²⁵ Vgl. Bührig. In: MuB 22 (1990) 12. S. 698-699. Bührig berichtet über die Bearbeitung der Operette *Orpheus in der Unterwelt* von Offenbach für Schulchor und -orchester. Ausführungen zur Probenarbeit und zum Aufführungsmaterial ergänzen den Artikel. Für das Thema der vorliegenden Arbeit bietet dieser Artikel allerdings keine verwertbaren Informationen.

¹²⁶ Vgl. Nebhuth, Stroh. In: MuB 22 (1990) 1. S. 19. Die Methoden der szenische Interpretation sind in den Kapiteln 2.6. S. 24ff. und 8.1.2. S. 280ff. ausführlich dargelegt. Daher wird hier auf eine eingehende Analyse verzichtet.

6.3.2 Jahrgang 1991¹²⁷: Szenische Interpretation und Interdisziplinarität

In diesem Jahr sind insgesamt drei Artikel zum Musiktheater erschienen. Ein Aufsatz beschreibt die Arbeit in einer Musical-AG (Beckmann¹²⁸). Eine Veröffentlichung bespricht interdisziplinäre Ansätze der Oper für einen unbestimmten Jahrgang (Born/Senatori), während der dritte Artikel ausdrücklich die szenische Interpretation auf der S II bedenkt (Meyerolbersleben).

I. Gunthard Born und Luciano Senatori: „Strafe für den Schurken“

Die Ouvertüre aus Mozarts *Don Giovanni* wird für eine nicht näher bestimmte Jahrgangsstufe dargestellt. Der szenische Gehalt der Ouvertüre wird als Vorgeschichte zur Oper auf Grund der enthaltenen Motive bildnerisch nacherzählt, indem comic-artige Skizzen zur Musik die Handlung untermalen.

Allerdings umfassen die weiteren Ausführungen ausschließlich die detaillierte musikalisch-rhetorische Analyse und keine didaktisch-methodischen Erläuterungen. Aus diesem Grund kann der Artikel keine Hilfestellung für die didaktischen Aspekte der vorliegenden Arbeit geben.

Die Idee, die Ouvertüre durch eine derart gestaltete Interpretation über Bild und Ton darzustellen, erscheint für ein interdisziplinäres Modell in der S II mit den Fächern Musik, Deutsch und Kunsterziehung interessant, wenn die (Comic-)Bilderfolge *von den Schülern* entwickelt wird. Neben dem analytischen Zugang gelingt somit zugleich auch der szenisch-inhaltliche Einstieg in die Handlung der Oper, wenn z.B. die Vorgeschichte bildnerisch erschlossen wird.

II. Christian Meyerolbersleben: „Der Abschied in Mozarts ‚Zauberflöte‘“

Für einen 11. Jahrgang wird *Die Zauberflöte* von Mozart dargestellt, vor allem weil eine Aufführung erreichbar ist und weil sich im Unterrichtsalltag einzelne Abschnitte organisatorisch gut darbieten lassen. In dieser Unterrichtsreihe mit insgesamt fünf Doppelstunden wird die existenzielle Erfahrung „Abschied“ als leitendes Thema der folgenden Szenen untersucht: der Selbstmordversuch Papagenos, die erste Prüfung von

¹²⁷ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Beckmann, Gerd: „Schülerorientiertes Musiktheater: Musical“. In: MuB 23 (1991) 2. S. 44-47. - Born, Gunthard und Luciano Senatori: „„Strafe für den Schurken“. Ein musikalischer Bilderbogen frei erzählt nach W. A. Mozart. Die Ouvertüre zu ‚Il dissoluto punito o sia il Don Giovanni‘ (KV 527)“. In: MuB 23 (1991) 3. S. 32-39. - Meyerolbersleben, Christian: „Der Abschied in Mozarts ‚Zauberflöte‘. Eine Möglichkeit, in einem Grundkurs der gymnasialen Oberstufe ‚Oper‘ zu unterrichten“. In: MuB 23 (1991) 3. S. 40-46.

¹²⁸ Vgl. Beckmann. In: MuB 23 (1991) 2. S. 44-47. Beschrieben werden die organisatorischen Vorbereitungen und Probenarbeiten bis zur jeweiligen Aufführung. Berücksichtigt werden dabei ebenso Aspekte der Werkauswahl, der Materialbeschaffung wie der Zusammenarbeit mit Kollegen. Für das Thema der vorliegenden Arbeit bietet dieser Artikel allerdings keine weiterführenden Informationen.

Tamino und Pamina sowie die Auseinandersetzung zwischen der Königin der Nacht und Pamina. Papagenos und Paminas Selbstmordversuche gehören zu den „besonderen“ Typen von Abschied. „Abschied von Wünschen und Rollenvorstellungen ist gefordert beispielsweise von Papageno, wenn er [...] dafür bestraft wird, daß er sich Tamino gegenüber als der starke Held ausgegeben hat, der er gerne wäre.“¹²⁹ Auch Monostratos ist die Erfüllung seiner Wünsche nicht vergönnt, und die Mutter-Tochter-Beziehung ist ebenfalls von Abschied geprägt: „die in der *Zauberflöte* vorkommenden Prüfungen sind letztlich Prüfungen der Fähigkeit, Abschied zu nehmen, loslassen zu können.“¹³⁰

Der Ansatz des erfahrungsbezogenen Unterrichts und das Konzept der szenischen Interpretation von Opern sind umgesetzt und kritisch reflektiert worden. Oper gehört nach Meinung des Autors unbedingt in die Schule und zum Musikunterricht, da stets „menschliche Grundsituationen“ dargestellt sind: Verführer-Typen, eiskalte Machtmenschen, einem Traum nachjagende junge Mädchen, verführerische Frauen, ängstliche und beschützende Väter etc.¹³¹ Viele dieser Typen füllen die Opernbühne.

Für den Bereich der Schule müssen die angebotenen Möglichkeiten selbstverständlich in Relation zum psychischen Entwicklungsstand der Schüler und Schülerinnen stehen und dementsprechend ausgewählt werden, gleiches gilt für den gestellten Anspruch.¹³²

Der Zugang zur *Zauberflöte* erfolgt nach dem Prinzip vom Nahen zum Fernen: Darstellung der Personen, Analyse der Körpersprache, Analyse der Musik.¹³³ In der Eingangsstunde wird der Inhalt der Oper gesichert und die Thematik „Abschied“ eingeführt. Abschiedserlebnisse werden abgerufen und aktualisiert. Abschließend hören die Schüler Papagenos Selbstmordversuch im 2. Aufzug und diskutieren die Situation.

Nach der Einführungsstunde werden die Pamina-Szenen 16 bis 19 im darstellenden Spiel erarbeitet. In der dritten Stunde wird die Inszenierung der Konfrontation der Königin der Nacht mit Pamina untersucht. Dabei wird das Video einer konventionellen Inszenierung John Cox‘ (1978) eingesetzt, um kreativen Raum zur eigenen szenischen Gestaltung zu lassen. In der vierten Stunde hören die Schüler nochmals Paminas Arie, bevor in der fünften Stunde der Bogen zu Papagenos Selbstmordversuch geschlagen und die Rückschau auf die Unterrichtseinheit eingeleitet wird. Innerhalb der vierten Stunde werden Vorstellungen einer musikalischen Umsetzung für die Bereiche Dynamik, Modus, Instrumentierung, Singstimme und Puls (Tempo) gesammelt. „In der anschließenden Problematisierungsphase waren die von mir im Klavierauszug

¹²⁹ Meyerrolbersleben. In: MuB 23 (1991) 3. S. 41.

¹³⁰ Ebd.

¹³¹ Ebd. S. 40.

¹³² Ebd. S. 41.

¹³³ Ebd. S. 42.

gespielten Ausschnitte des Orchesterparts den entsprechenden [...] Textstellen zuzuordnen und die Zuordnung zu begründen.“¹³⁴ Da keine eindeutige Zuordnung möglich ist, erkennen die Schüler die unterschiedlichen Ebenen der Arie: Wort und Ton entsprechen sich nicht, weil die Musik Paminas unterdrückte Gefühle widerspiegelt. Wiederholtes Hören der Arie soll allen Schülern den Nachvollzug ermöglichen.

Meyerolbersleben stellt fest, dass er im Verlauf der Unterrichtsreihe immer wieder einmal an organisatorischen Ungeschicklichkeiten und am zeitlichen Rahmen gescheitert sei. Dies macht er an seinem abschließenden Eindruck fest, nach dem die Schüler „das Angebot, über und mit der *Zauberflöte* Erfahrungen zu machen, zu mäßig wahrgenommen“ hätten.¹³⁵

Es erscheint allerdings meiner Ansicht nach nicht nachvollziehbar, in welcher Form die Erfahrungen, welche die Schüler gemacht haben sollen, gemessen bzw. überprüft werden könnten, um Meyerolberslebens Anspruch gerecht zu werden. Die zu erwartenden Unterrichtserfolge und der angestrebte Erfahrungszuwachs werden in erster Linie bei späteren (außerschulischen) Gelegenheiten offenbart und sind nicht ohne Weiteres in einer Leistungsüberprüfung abzurufen. Dennoch bzw. gerade deshalb und weil es große Motivationspotentiale enthält, bleibt das erfahrungsbezogene Unterrichtskonzept bei der Behandlung des Genres Oper im Musikunterricht unentbehrlich.

¹³⁴ Ebd. S. 43.

¹³⁵ Ebd. S. 46.

6.3.3 Jahrgang 1992¹³⁶: Darstellendes Spiel

Insgesamt drei Artikel beschäftigen sich mit dem darstellenden Spiel im Musikunterricht. Eine Veröffentlichung beschäftigt sich mit dem Unterricht an der Schule für Geistigbehinderte (Lauer), während ein Artikel die S I bedenkt (Reiss¹³⁷). Der dritte Aufsatz ist für die Grundschule konzipiert worden (Bergmann).¹³⁸

I. Daniela Laufer: „Hänsel und Gretel“

Humperdincks Märchenoper *Hänsel und Gretel* wird für eine interdisziplinäre Umsetzung an einer Schule für Geistigbehinderte angeboten. Die Zielgruppe ist für die vorliegende Darstellung des Artikels nicht wesentlich, denn Laufer stellt die besondere Bedeutung von Märchen für Kinder heraus, da sie jedem Kind

die Auseinandersetzung mit universellen menschlichen Problemen in Bildern [anbieten; AB], die realistisch betrachtet als Übertreibungen erscheinen, als psychologische Wahrheiten aber durchaus existent sind. Märchen drücken in Worten und Handlungen aus, was sich im Kopf von Kindern abspielt.¹³⁹

Für Laufer muss Musikunterricht über das auditive Moment hinausgehen und sowohl fachübergreifende als auch handlungsorientierte Aspekte (Musik und Malen, Musik und Bewegung, Musik und Text etc.) beinhalten, um Schüler „im Sinne verständnisleitender Erfahrungen“ für die Oper *Hänsel und Gretel* interessieren zu können.¹⁴⁰

Obwohl Laufer ihren Artikel ausdrücklich für den Unterricht an Schulen für Geistigbehinderte konzipiert hat, ist der Ansatz für den Unterricht an allgemein bildenden Schulen insofern übertragbar, als dass der Aspekt der Märchenoper durchaus auch für Schüler der Orientierungsstufe interessant ist. Die einzelnen Verfahren der Umsetzung

¹³⁶ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Bergmann, Anneliese: „Mozarts ‚Zauberflöte‘ mit Achtjährigen“. In: MuB 24 (1992) 2. S. 11-16. - Reiss, Gunter: „Dorf-Idyllen und Welt-Erlöser. Musiktheater für Kinder und Jugendliche. Einige Anmerkungen“. In: MuB 24 (1992) 6. S. 10-18. - Laufer, Daniela: „Hänsel und Gretel“. Humperdincks Märchenoper im fächerübergreifenden Musikunterricht an der Schule für Geistigbehinderte“. In: MuB 24 (1992) 6. S. 24-29.

¹³⁷ Vgl. Reiss. In: MuB 24 (1992) 6. S. 10-18. Reiss stellt die geringen Erfahrungen in den Vordergrund, die Lehrer und Schüler heute mit dem Musiktheater machen. Stattdessen fänden die eigentlichen „Volks-Opern“ heute im „Musikantenstadl“ (ARD) oder in ähnlichen „Inszenierungen volkstümlicher (Schlager-)Musik“ statt und „ersetzen die Ausstattungs- und Kostümopern der Musiktheater [...]“ (Vgl. Ebd. S. 10.) Wie Reiss am Beispiel von Michael Jackson aufzeigt, wächst der finanzielle und daher auch optische Aufwand auch in der populären Musikkultur häufig ins Gigantische. „Unsere Lebenswelt verwandelt sich immer häufiger in inszenierte Tableaus, in denen wir als (meistens konsumierende) Rollenträger den verschiedensten Interessen dienen [...], ohne daß wir die Funktionalisierung von Musik, Kostüm, Maske und Bewegung in solchen Handlungszusammenhängen durchschauen.“ (Ebd. S. 11.) Reiss prangert die Austauschbarkeit der Musiktheaterstücke für Kinder an, die nicht unwesentlich zu dieser Entwicklung beigetragen haben. „Theater für Kinder und Jugendliche ernst nehmen, heißt aber zunächst und vor allem, es als Gegenwartskunst zu akzeptieren.“ (Ebd. S. 14.) Dies obliegt den Lehrern insbesondere bei der Werkauswahl. Da Reiss' Ansatz vor allem auf das eigene Theaterspiel abzielt, bleibt der Artikel nur von peripherem Interesse für das Thema der vorliegenden Arbeit.

¹³⁸ Die Aufsätze von Laufer und Bergmann sind nur in kurzen Beschreibungen enthalten, da sie nicht die tatsächliche Zielgruppe der vorliegenden Arbeit thematisieren. Die Zugänge über das darstellende Spiel und fachübergreifende Bezüge hingegen machen die Artikel dennoch interessant für die Analyse der fachdidaktischen Zeitschriften. - Zwei weitere Artikel dieses Jahrganges seien am Rande erwähnt, da sie den Einsatz des Puppen- und Figurentheaters im Musikunterricht beschreiben. Dies ist sicherlich „Musiktheaterarbeit“ im weitesten Sinne. Sie finden jedoch in der Auswertung keine Berücksichtigung. Vgl. Reinhardt, Friedrich: „In Müllstadt sind die Puppen los. Projekt Objekttheater oder Puppen aus Abfall- und Alltagsmaterialien im Musikunterricht“. In: MuB 24 (1992) 6. S. 19-23. - Esser, Gisela: „Auch Kasperl mag's musikalisch. Zwei Projekte für den Einsatz des Puppentheaters im Musikunterricht (GS und OS)“. In: MuB 24 (1992) 6. S. 30-33.

¹³⁹ Laufer. In: MuB 24 (1992) 6. S. 25.

¹⁴⁰ Vgl. Ebd. S. 26-27.

sind hier nicht näher beschrieben, da sie für die Schüler an allgemein bildenden Schulen zu modifizieren wären.

II. Anneliese Bergmann: Mozarts „Zauberflöte“ mit Achtjährigen

Bergmann stellt eine Umsetzung von Mozarts *Die Zauberflöte* für die Grundschule vor. Die Erstbegegnung mit der Oper in einer 2. Klasse wird vor dem Hintergrund eines handlungsorientierten Zugangs beschrieben. Darstellendes Spiel, Musik und Bewegung sowie ein in erster Linie entdeckender Unterricht werden zusammengeführt.

Der ganzheitliche Zugang ist intendiert, um Betroffenheit erreichen und den eigenen Ausdruck fördern zu können. Die Schüler hören die Musik wiederholt und fassen die Handlung der ausgewählten Ausschnitte (Szene 13 und 14) zusammen. Musik und Bewegung werden wie selbstverständlich eingesetzt, da die „Oper selbst ohne die bewegte Szene nicht lebensfähig ist.“¹⁴¹ Die Schüler spielen die Szenen zur Musik nach. Dies führt nach Aussage von Bergmann dazu, dass während der ersten Stunde der Belcanto-Gesang nicht einmal andeutungsweise moniert worden ist. Die Frage des Gefallens hat sich nicht gestellt, weil die Motivation auf die *Handlung* der Fluchtszene und ihren Ausgang gelenkt worden ist.

6.3.4 Jahrgang 1993¹⁴²: Werkbetrachtung und Interdisziplinarität

In diesem Jahrgang finden sich insgesamt vier Artikel zum Musiktheater. Ein Aufsatz ist für den Unterricht in der Vorschule (Koesling¹⁴³) und einer für die interdisziplinäre Umsetzung auf der S II konzipiert (Srocke-Friedrichs). In zwei weiteren Artikeln werden keine Angaben zur Jahrgangstufe gemacht. Dennoch ist einer eher in der S II realisierbar (Kilian), während der andere sowohl in der interdisziplinären Arbeit auf der S I als auch auf der S II Verwendung finden könnte (Nimczik).

¹⁴¹ Bergmann. In: MuB 24 (1992) 2. S. 16.

¹⁴² Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Srocke-Friedrichs, Martina: „Sakraloper und Kirchenarchitektur“. In: MuB 25 (1993) 2. S. 22-25. - Koesling, Theo-Peter: „Romantische Opernouvertüren im Unterricht der Vorschule“. In: MuB 25 (1993) 4. S. 39-42. - Nimczik, Ortwin: „Der imaginäre Dialog ...“. Zur ‚Hommage à l’Ami Papageno‘ von Jean Françaix“. In: MuB 25 (1993) 5. S. 23-28. - Kilian, Gerald: „Die ‚natürliche‘ Musik als Abbild des Zeitgeistes. Glucks ‚Orpheo ed Euridice‘“. In: MuB 25 (1993) 5. S. 30-36.

¹⁴³ Vgl. Koesling. In: MuB 25 (1993) 4. S. 39-42. Der Artikel beschreibt Musikunterricht in der Vorschule. Kinder im Alter von 5 bis 6 Jahren lernen bekannte Opernouvertüren kennen: Rossinis *Wilhelm Tell*, Webers *Der Freischütz*, Wagners *Der fliegende Holländer*, Humperdincks *Hänsel und Gretel* und Mozarts *Die Zauberflöte* werden gehört und besprochen. Insgesamt soll vor allem erreicht werden, Kinder mit klassischer Musik vertraut zu machen. Es geht nicht um die spezielle Einführung von Opernmusik. Daher ist dieser Artikel weniger interessant für die vorliegende Arbeit.

I. Martina Srocke-Friedrichs: „Sakraloper und Kirchenarchitektur“

Wagners *Parsifal* wird für die S II interdisziplinär bearbeitet. Hier stehen kunsthistorische und Wagners biographische Bezüge zum Dom von Siena im Vordergrund. Als Ausgangspunkt für den Unterricht dient die Kuppel des Doms, deren Raumwirkung den Komponisten nachweislich derart begeistert hat, dass sie für die Inszenierung des Gralstempels bei der Uraufführung als Vorbild dient. „Die Thematik ist deswegen so interessant, weil an diesem Beispiel den Schülern die komplexen Zusammenhänge biographischer, architektonischer, inhaltlicher, musikalischer und inszenierungspraktischer Bezüge vermittelt werden können.“¹⁴⁴

Die Schüler sollen vor allem die (Darstellungs-) Funktion von Wagners Leitmotiven kennen lernen, die mit den szenischen Vorgängen auf der Bühne korrespondiert.

Die Schüler können beim Vergleich zwischen der Innenaufnahme der sienesischen Domkuppel mit der Bühnenbildskizze erkennen, daß man für die Bayreuther Aufführung 1882 keine ganz genaue Kopie angefertigt hatte, denn es fehlt zum Beispiel das charakteristische Schwarz-Weiß der Pfeiler [...].¹⁴⁵

Über Wagners Biographie und seine mehrmaligen Besuche in Italien gelingt der Einstieg in die Thematik.¹⁴⁶ Polyästhetische Zusammenhänge verschiedener Kunstgattungen geben Oberstufenschülern „vielfältige Ansatzpunkte zu anregenden Diskussionen [...]“.¹⁴⁷ Vor allem die verschiedenen Entwürfe zum Bühnenbild werden problematisiert. Die Handlung der Oper wird entweder von den Schülern erarbeitet oder in einem Referat zusammenfassend dargestellt. Nach oder in der Eingangsstunde analysieren sie einige der rund 20 Leitmotive der Oper mit Hilfe des Klavierauszugs: „Auf jeden Fall wäre eine kurze musikalische Analyse des Abendmahlmotivs, des Gralsmotivs, des Glaubensmotivs, des Glockenmotivs und des Motivs der Gralsritter wichtig.“¹⁴⁸

Leitende Fragestellung der Unterrichtsreihe bleibt jedoch der Vergleich zwischen der Domkuppel und dem Bühnenbild. Die besondere perspektivische Wirkung dieses Bühnenbildes der Uraufführung kann Wagners Musik noch wirkungsvoller erscheinen lassen.¹⁴⁹ „Die Frage nach weiteren Inszenierungsstilen, Problemen der Werktreue und der Interpretationsbreite des heutigen Regietheaters lassen sich an späteren Inszenierungen erörtern.“¹⁵⁰

¹⁴⁴ Srocke-Friedrichs. In: MuB 25 (1993) 2. S. 23.

¹⁴⁵ Ebd. S. 24.

¹⁴⁶ Srocke-Friedrichs schlägt vor, Cosima Wagners Tagebücher zu lesen, um Wagners zweimonatigen Besuch in Siena von 1880 nachzuempfinden. Vgl. Ebd. S. 23.

¹⁴⁷ Ebd. S. 25.

¹⁴⁸ Ebd. S. 24.

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Dieser Abschnitt wird tatsächlich angemessen überschrieben mit „Kurze musikalische Einführung“. Vgl. Ebd.

Der Aufhänger der Unterrichtsreihe, die Inszenierungsfrage, erscheint sehr interessant, aber *eigenen* Gestaltungsversuchen wird in diesem Ansatz kein Raum gelassen. Der Artikel beschreibt Unterricht für passive Schüler, die Inszenierungen anhand von Videofilmen kommentieren können. Die handlungsorientierten Methoden der Film-analyse werden im vorliegenden Artikel jedoch nicht thematisiert. Außer der Handlung des *Parsifal* lernen Schüler noch einige der Leitmotive kennen.¹⁵¹ Die Musik der Oper kommt somit insgesamt neben der psychologisch interessanten inneren wie äußeren Handlung zu kurz. Größere szenische und musikalische Zusammenhänge sollten innerhalb einer interdisziplinären Unterrichtsreihe dennoch ihren Platz finden.

II. Ortwin Nimczik: „Der imaginäre Dialog“

Die Komposition *Hommage à l'Ami Papageno* von Françaix wird verglichen mit Mozarts Oper *Die Zauberflöte*.

Mit der Thematisierung des Stückes wird die „Ansicht“ einer Opernfigur zum interessanten Gegenstand des Unterrichts. Dabei soll auf der Grundlage ergänzender Materialien und verschiedener historischer Sichtweisen ein vielfältiges „Bild“ Papagenos gezeigt werden.¹⁵²

Bildnerische Darstellungen werden ebenso zur Sprache gebracht wie literarische Charakterisierungen, z.B. von Kierkegaard und Kaiser. Die vielfältigen Materialien können auf unterschiedliche Weise in den Musikunterricht integriert werden, wobei interdisziplinäre Ansätze in den Vordergrund der Betrachtung rücken. Wesentliche Ergebnisse werden über die aspektgeleitete, vergleichende Analyse der Werke gesammelt.

Als Ausgangspunkt dient die Frage, „wie wir unsere Ansicht und Meinung über ein Musikstück – hier die musikalische Charakteristik der Opernfigur Papageno – bilden und formen.“¹⁵³ Die Beschäftigung mit der *Hommage* kann zur *Zauberflöte* hinführen oder auch als „Exkurs von einer intensiven Beschäftigung mit der *Zauberflöte* aus angegangen werden.“¹⁵⁴

Die enthaltenen interdisziplinären Ansätze aus den Bereichen der Bildenden Kunst und der Literatur werden durch Aspekte der Philosophie ergänzt, aber auf der Ebene der kognitiven Werkbetrachtung belassen. Daher bietet dieser Artikel auf der didaktisch-methodischen Seite kaum Verwertbares für die vorliegende Analyse.

¹⁵¹ Ebd.

¹⁵² Nimczik. In: MuB 25 (1993) 5. S. 24.

¹⁵³ Ebd. S. 28.

¹⁵⁴ Ebd.

III. Gerald Kilian: „Die ‚natürliche‘ Musik als Abbild des Zeitgeistes“

Kilian stellt Glucks *Orpheus und Eurydike* dar, um Schülern grundlegende ästhetische, geistesgeschichtliche Normen der Gluck-Zeit und deren gesellschaftliche Relevanz nahe zu bringen. „Die Schüler sollen Einsicht bekommen in den Beziehungsreichtum von gesellschaftlichen Bedingtheiten und dem Paradigmenwechsel ästhetischer Normen.“¹⁵⁵

Analytische, szenische und interdisziplinäre Verfahren werden miteinander kombiniert, aber kaum in methodischen Schritten erläutert. Viele Analyse-Ergebnisse vermitteln dem Lehrer Hintergrundwissen, sind aber für die Auswahl der Methodik unwesentlich.¹⁵⁶

Der Unterrichtsverlauf sieht zunächst eine Zusammenfassung der ästhetischen Ideen der Zeit vor (Aufklärungsphilosophie, Gefühlsästhetik), an die sich musikalische Analysen anschließt. Fächerverbindende Ergänzungen liefern zusätzlich ein Gedichtvergleich (Hofmannswaldau/Klopstock) und ein Bildvergleich (Chardin/Boucher). Über Analysen des jeweiligen Versmaßes, der Reimform, der Gedichtform, der Stilfiguren und der sprachlich-stilistischen Gestalt wird der Gedichtvergleich erarbeitet, um stilistische Parallelen aufzuzeigen, die zwischen dem literarischen Stil Klopstocks und dem musikalischen Stil Glucks bestehen. Der Bildvergleich hingegen richtet sich auf konzeptionelle Unterschiede von Bild und Ton sowie auf die Thematik der Gemälde.

Die Anlage der Libretti sowie musikalische Stilmerkmale werden an vergleichenden Beispielen der Florentiner Oper, der Kompositionen Monteverdis, der venezianischen und der neapolitanischen Oper erarbeitet. Die französische und die neapolitanische Kompositionstechnik ist an Rezitativen und Arien zu zeigen und zu analysieren, bevor ästhetische Fragen zu Glucks Oper beantwortet werden können:

Wie stellt sich die kulturelle und politische Situation in der Mitte des 18. Jahrhunderts dar? Wie wirkt sich die Emanzipation des Bürgertums im Rahmen der Aufklärung auf die Stoffwahl und die musikalische Faktur der Oper, auf die bildende Kunst und die Literatur aus? Welche Eigenschaften der Musik betont die Aufklärung gegenüber den z.B. bei Bach um 1750 kulminierten Stilmitteln? [...] Inwiefern beeinflusst die französische Aufklärung mit ihrer Forderung nach „Naturnachahmung“ den Stil Glucks?¹⁵⁷

Verschiedene Szenetypen der Gluck-Oper werden einander gegenübergestellt, z.B. Schauer- und Pastoralszenen. Außerdem besteht die Möglichkeit, die Orkus-Szene (1. Szene, 2. Akt) szenisch-choreographisch bzw. pantomimisch darzustellen.

Dieser vielgestaltige Unterricht wird am ehesten in der S II gehalten werden können, da die ästhetischen Fragestellungen bereits einen breiten Erfahrungsschatz voraussetzen.

¹⁵⁵ Kilian. In: MuB 25 (1993) 5. S. 30.

¹⁵⁶ Vgl. Ebd. S. 33: „Anhand von Vertonungen des Orfeo-Stoffes wird ein Überblick zum Wort-Ton-Verhältnis barocker Opern gegeben.“

¹⁵⁷ Ebd.

Die differenzierte methodische Vielfalt streift viele Dimensionen des Phänomens Oper. Neben der Ideengeschichte (ästhetische Zeitströmungen) werden sowohl die musikalischen, die dramatisch-dramaturgischen als auch die literarischen Ebenen erarbeitet.

6.3.5 Jahrgang 1994¹⁵⁸: Szenische Interpretation und Interdisziplinarität

In diesem Jahr sind insgesamt vier Aufsätze zum Musiktheater veröffentlicht worden. Ein Artikel ist für die S I verfasst (Holmer und Nienhaus¹⁵⁹). Der zweite Aufsatz ist für die Sn I und II konzipiert (Orgass¹⁶⁰). Der dritte Artikel verfolgt den Projektunterricht für die S II (Jank und Ott), beruht auf den Verfahren der szenischen Interpretation und ist im Folgenden beschrieben. Der vierte Aufsatz liefert ein Beispiel für fachübergreifenden Unterricht auf der S I (Schmitt¹⁶¹).

¹⁵⁸ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Holmer, Ane Kristin und Werner Nienhaus: „Zwischen Flower Market und Royal Ascot. ‚My Fair Lady‘ in einer Unterrichtseinheit für S I“. In: MuB 26 (1994) 3. S. 8-15. - Orgass, Stefan: „Der Teil als Ganzes/das Ganze als Teil: ‚West Side Story‘. Werkimmanent und kontextuell. Exemplarisches im Musikunterricht“. In: MuB 26 (1994) 3. S. 26-31. - Jank, Birgit und Thomas Ott: „Erfahrungen mit Figaro. Ein Oldenburger Hochschul- und Schulprojekt“. In: MuB 26 (1994) 5. S. 30-38. - Schmitt, Stefan: „Wasser-Musik. Ein Beispiel für handlungsorientierten und fächerübergreifenden Unterricht“. In: MuB 26 (1994) 6. S. 18-23.

¹⁵⁹ Holmer, Nienhaus. In: MuB 26 (1994) 3. S. 8-15. Loewes Musical *My Fair Lady* wird für den Musikunterricht der S I vorgestellt. Es ist vorgesehen, das gesamte Musical zu bearbeiten, dabei jedoch „die Unterrichtseinheiten auf einer zentrale Bühnenfigur auszurichten, die gleichzeitig eine emotionale Identifikation ermöglicht.“ (Ebd. S. 9.) Als „roter Faden“ der Unterrichtsreihe ist die Entwicklung der Figur und der Persönlichkeit der Eliza Doolittle zu thematisieren, die sich vom Blumenmädchen zu einer vornehmen Dame der Londoner Gesellschaft wandelt. Neben einigen interdisziplinären Anklängen, wie z.B. die Thematisierung der literarischen Vorlage *Pygmalion* von Shaw und der darin enthaltenen Gesellschaftskritik oder der Textanalyse einzelner Szenen, steht die Analyse der musikalischen Mittel im Vordergrund, durch welche die Veränderungen der Charakterisierungen deutlich gemacht werden soll. Filmische Ausschnitte werden zur Erarbeitung der musikalischen Analyse hinzugezogen. Durch insgesamt lebensweltlich ausgerichtete und erfahrungsorientierte Aufgaben werden die kognitiven Ansätze gemildert. Die Konzeption der Ausrichtung an einer Person bzw. einem zentralen Moment macht eine fokussierte Analyse sinnvoll, müsste jedoch ergänzt werden durch szenische und musikalische Aktivitäten.

¹⁶⁰ Vgl. Orgass. In: MuB 26 (1994) 3. S. 26. Orgass stellt Bernsteins Musical *West Side Story* für die S I/II (Klassen 9 und 11) vor, wobei sowohl werkimmanente Betrachtungen als auch weiterführende, gesellschaftlich Kontextbezüge problematisiert werden. (Ebd. S. 26.) Andere Vertonungen des *Romeo-und-Julia*-Sujets, z.B. von Gounod, Prokofjew und Berlioz, werden in die Unterrichtsreihe mit einbezogen, um die sujetspezifischen Aspekte zu beleuchten. In den verschiedenen Zugängen steht die kognitive Werkbetrachtung im Vordergrund. So ist z.B. vom Shakespeare-Drama ausgehend ein Vergleich verschiedener Film-Versionen vorgesehen, wobei als Unterthema die Jugendkriminalität und der zu erfahrende Ausländerhass in der Lebenswelt der Schüler tangiert wird. Ein weiterer Zugang besteht in der Deutung von Musik mit utopischem und mit ironischem Gehalt. „Mit demselben Analysekriterium läßt sich [...] zeigen, daß sich in *Somewhere* utopische und in *America* [...] ironisch-sarkastische Gehalte konkretisieren.“ (Ebd.

S. 28.) Die Kluft zwischen U- und E-Musik ist anhand der Songs „Gee, Officer Krupke“ und „Maria“ aufzuzeigen, bevor die Schüler die Gattungsbezüge und Formen im Musical in Bezug setzen zu werkkontextuellen Kontexten wie z.B. Oper (Gounods *Roméo et Juliette*), Ballett (Prokofjews *Romeo und Julia*) oder Dramatische (Chor-)Sinfonie (Berlioz' *Roméo et Juliette*). Auch die zusätzliche musikalische Analyse einer Bach-Fuge kann sinnvoll sein, wenn die Fuge im Chor „Cool“ erarbeitet wird. Die Lebenswelt der Schüler ist allerdings nur in Bezug auf das Thema „Gewalt, Fremdenhass und Bandenkriege“ beachtet. Im Unterricht sind sie vor allem kognitiv gefordert – szenisches Spiel, Musizieren oder Singen bestimmter Titel bleiben außen vor: „Notengestützt ist zu erfassen“ (Ebd. S. 29.) heißt es in dem Artikel.

¹⁶¹ Vgl. Schmitt. In: MuB 26 (1994) 6. S. 18-23. Anhand der Wasser-Thematik können diverse Werke in den Musikunterricht einbezogen werden. Im fächerverbindenden Unterricht mit Erdkunde, Biologie und Deutsch wird u.a. die Barcarole aus Offenbachs Oper *Les contes d'Hoffmann* vorgestellt. Der Zugang zur Thematik wird über die sprachliche Seite des Sujets erreicht. Die Schüler haben zu Beginn der Unterrichtseinheit eine Wörtersammlung zum Bereich Wasser erstellt, die in einem Sprechkanon verarbeitet werden. Außerdem lernen sie Goethes Ballade *Der Zauberlehrling* kennen, bevor sie selbst Wassergeräusche improvisieren. In den weiteren Stunden lernen die Schüler einige Kompositionen kennen, „in denen Regen und Wellen in mehr oder minder programmatischer Weise musikalisch umgesetzt werden.“ (Ebd. S. 21.): Strauss' *Alpensinfonie* („Stille vor dem Sturm“), Chopins *Prélude op. 28, Nr. 25* („Regentropfen-Prélude“), Beethovens *6. Sinfonie, 4. Satz* („Pastorale“), Mendelssohns *Venezianisches Gondellied A-Dur* und Offenbachs bereits genannte „Barcarole“. Am Ende des Artikels sind Kompositionen aufgelistet, die zusätzlich oder alternativ behandelt werden könnten. (Vgl. Ebd. S. 23.) Die Unterrichtsreihe endet mit der Herstellung von Wasserinstrumenten, die im Klassenverband gebaut und zu einem Orchester zusammengestellt werden. Eine Eigenkomposition beendet die Unterrichtseinheit.

Birgit Jank und Thomas Ott: „Erfahrungen mit Figaro“

Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* wird den Schülern eines 12er Leistungskurses in einem Projekt von Hochschule und Schule über die Verfahren der szenischen Interpretation nahe gebracht.¹⁶² Es wird beschrieben, auf welche Art Lehrer sich diese Verfahren methodisch aneignen können, welche Hintergrundinformationen und Vorbereitungen notwendig sind und welche Erfahrungen in dem Projekt gemacht werden. Außerdem erläutern die Autoren verschiedene unterrichtliche Umsetzungen, über die bestimmte Figuren und Arien (Cherubino, Figaro und Duett Susanna – Figaro) eingeleitet werden. Dabei gehen sie jedoch nicht ins Detail.

Zum Ende der Unterrichtsreihen sind Schülerbefragungen durchgeführt worden, in denen die Aneignungsmethoden und die Verfahren der szenischen Interpretation als abwechslungsreich und motivierend eingestuft worden sind:

Den Schülern erschien der erlebnis- und praxisorientierte Ansatz der Unterrichtsreihe von besonderem Gewicht. Allerdings betonten sie, daß die praktischen Unterrichtsabschnitte mit analytischen verknüpft werden müßten, um den Unterricht effektiv zu gestalten. Obwohl den Schülern die Vielfalt der Materialien und Methoden nicht speziell aufgefallen war, stimmten sie zu, daß der Unterricht abwechslungsreich gestaltet war. Alle Gruppen machten deutlich, daß es ihnen wichtig war, die Gesamtzusammenhänge der Oper zu begreifen.¹⁶³

Gesamtzusammenhänge lassen sich mit den Verfahren der szenischen Interpretation stets gut erarbeiten. Dieses Fazit spricht deutlich gegen ausschließliche Detailanalysen, die zum oft Selbstzweck durchgeführt werden. Kognitive Werkbetrachtung allein kann dem multidimensionalen Phänomen Oper nicht umfassend gerecht werden, sondern ist zu ergänzen durch Verfahren und Methoden, die eben diesen Gesamtzusammenhang der verschiedenen Dimensionen berücksichtigen.

¹⁶² Im Folgenden wird darauf verzichtet, die Methoden und Verfahren erneut zu beschreiben, da dies bereits mehrfach geleistet worden ist. Vgl. Nebhuth, Stroh. In: MuB 22 (1990) 1. S. 16-21. - Vgl. auch Kapitel 2.6, S. 24ff. und Kapitel 8.1.2, S. 280ff. - Vgl. Brinkmann. In: MuU 7 (1996) 38. S. 17-22.

¹⁶³ Jank, Ott. In: MuB 26 (1994) 5. S. 38.

6.3.6 Jahrgang 1995¹⁶⁴: Musical, darstellendes Spiel und Interdisziplinarität

In diesem Jahrgang sind insgesamt acht Artikel zum Musiktheater veröffentlicht worden. Drei Artikel beschreiben die Arbeit an verschiedenen Musical-Projekten im darstellenden Spiel (Fricke¹⁶⁵, Hempel¹⁶⁶, Bührig 1¹⁶⁷). Zwei Artikel nennen keine genaue Jahrgangstufe (Schmitt, Schatt), wobei der eine eher der S II zuzuordnen ist (Schatt) und der andere sowohl in der S I als auch in der S II Verwendung finden mag (Schmitt). Beide legen Wert auf die interdisziplinäre Anlage des Zugangs. Zwei Aufsätze sind ausdrücklich für die S I konzipiert (Bührig 2¹⁶⁸, Weinbach), und einer bezieht sich auf das darstellende Spiel in der Grundschule (Scherf).

I. Stephan Schmitt: „Porgy and Bess“

Verschiedene Annäherungsformen an Gershwins *Porgy and Bess* werden aufgezeigt, die von der inhaltlichen Problematik ausgehend zum eigenen Musizieren und zum interdisziplinären Arbeiten führen. Dabei werden die Grenzfälle von Oper und Musical sowie von Oper und Jazz gestreift. Handlungsorientierung und interdisziplinäres Arbeiten stehen im Vordergrund.

Es werden insgesamt sieben verschiedene Zugänge zur Oper *Porgy and Bess* beschrieben. Den ersten drei dargestellten Vorschlägen ist gemeinsam, dass mit Metren und Rhythmen gearbeitet wird, um den Schülern die Musik durch eigenes Tun nahe zu

¹⁶⁴ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Fricke, Wolfgang: „Darstellen: ein Teil unserer selbst“. In: MuB 27 (1995) 1. S. 10-13. - Hempel, Christoph: „Schulmusical: neue Herausforderung für die Musiklehrerbildung. Eine Musical-Koproduktion von Gymnasium und Musikhochschule in Hannover“. In: MuB 27 (1995) 1. S. 15-22. - Bührig, Dieter: „Musical als ‚Spiel‘-Projekt. Anmerkungen zu den pädagogischen Dimensionen“. In: MuB 27 (1995) 1. S. 24-29. - Schmitt, Stephan: „Porgy and Bess: Spielvorlage, Experimentierfeld, Improvisationsanregung. Vorschläge für den kreativen Umgang mit einem Klavierauszug“. In: MuB 27 (1995) 1. S. 36-41. - Schatt, Peter W.: „Undine lebt. Verkörperte Ästhetik in der Musik“. In: MuB 27 (1995) 2. S. 44-50. - Bührig, Dieter: „Wo geh'n wir hin? Auf der Suche nach der eigenen Identität, Eine Unterrichtsskizze für S I“. In: MuB 27 (1995) 4. S. 30-33. - Weinbach, Horst: „Der disharmonische Herr Landvermesser. Ein Musikkurs auf Stimmenfang bei Aufführungen von Aribert Reimanns Oper ‚Das Schloß‘“. In: MuB 27 (1995) 5. S. 40-42. - Scherf, Luise: „Angst haben und Angst machen. Der Beginn der Wolfsschlucht-Szene in einem vierten Schuljahr“. In: MuB 27 (1995) 6. S. 11-14.

¹⁶⁵ Vgl. Fricke. In: MuB 27 (1995) 1. S. 10-13. Dieser Arbeitsbericht ist für das Thema der vorliegenden Arbeit nicht von Interesse, denn er beschreibt kein bestimmtes Werk des Musiktheaters, sondern die Arbeit an verschiedenen Projekten einer Hamburger Privatschule. Es handelt sich um selbst geschriebene Musicals und Opern des Autors, der über die Einstudierung berichtet.

¹⁶⁶ Vgl. Hempel. In: MuB 27 (1995) 1. S. 15-22. Dieser Arbeitsbericht ist für das Thema der vorliegenden Arbeit nicht von Interesse. Das Musical *2094 – in einem Land nach unserer Zeit* wird vom Autor zur Einstudierung vorbereitet. Der Arbeitsbericht geht auf den Trend zum Schülermusical ein, wobei die Vorteile eines selbst geschriebenen Musicals genannt werden.

¹⁶⁷ Vgl. Bührig. In: MuB 27 (1995) 1. S. 24-29. Verschiedene Musical-Projekte werden mit der Begründung dargestellt, dass Opern auf Grund ihres hohen ästhetisch-künstlerischen Anspruches nicht für eine ganzheitliche Auseinandersetzung geeignet seien. „Ganzheitlich“ meint in diesem Zusammenhang: schulische Aufführung und handlungsorientierter Zugang. „Das Musical ist m.E. heute die einzige Form, bei der eine handlungsbezogene Auseinandersetzung unter diesen Beschränkungen nicht zu leiden braucht.“ (Ebd. S. 24.) Schon bei der Behandlung von Musicals wird nach Bührigs Ansicht zumeist auf Werkanalyse und nicht auf darstellendes Spiel geachtet, zumal der 45minütige Unterricht dem Ansatz der ganzheitlichen Betrachtung zuwider läuft. Ein zentraler Punkt im Umgang mit Musical ist, Lebenserfahrung einzubringen und zu machen, doch können diverse weitere Lehr- und Lernziele erreicht werden (vgl. Ebd. S. 28.). Als pädagogische Vorteile des projektorientierten Lernens nennt Bührig: Lebensweltorientierung, Problemorientierung, gesellschaftliche Relevanz des Lernens und Produktorientierung.

¹⁶⁸ Vgl. Bührig. In: MuB 27 (1995) 4. S. 30-33. Die szenische Umsetzung einer Episode des Musicals *Hair* (Song „Wo geh'n wir hin“) wird für die S I vorgestellt. Das Sujet ist vor allem wegen der Suche nach eigener Identität wichtig. „Bekanntlich befinden sich Jugendliche der Mittelstufe in einer turbulenten Umbruchphase. Es ist die Zeit des Verlusts der Kindheit und der Suche nach einer Orientierung auf das zukünftige Leben.“ (Ebd. S. 30.) Es geht in der unterrichtlichen Behandlung des Sujets vor allem um den handlungsorientierten und erfahrungsorientierten Zugang zu diesem Musical-Klassiker. Der Ansatz entspricht den Verfahren der szenischen Interpretation, aber die abschließende Reflexion zeugt von einem unrichtigen Verständnis der Zielsetzung, wenn gelungene Darstellungen bewertet werden. Ziel der szenischen Interpretation von Opern und Werken des Musiktheaters nach Brinkmann/Scheller ist nicht die Diskussion um eine gelungene Darstellung, sondern die Reflexion der äußeren und inneren Handlungsabläufe aus einer Rolle heraus. - Vgl. Kapitel 2.6, S. 24ff.

bringen. „Da [...] einige rhythmische Elemente leitmotivische Funktion haben und daher im Verlauf der Oper mehrfach auftauchen, sind damit Anhaltspunkte für das Verständnis des ganzen Werkes oder zumindest längerer Abschnitte gegeben.“¹⁶⁹

Die Ansätze vier und fünf nutzen die Komponenten Gesang und Bewegung für den Unterricht. Körperbewegung und Improvisation werden mit den Szenen „as a rhythmic chant“ und „Prayer“ zusätzlich zur rhythmischen Gestaltung thematisiert, so dass Schüler die Ganzheitlichkeit des Genres begreifen lernen. Formen von Nach- und Mitmachen spielen hierbei eine große Rolle.

Im sechsten Zugang wird der Sprechgesang als Vorform des Rap anhand der 1. Szene im 2. Akt ausgearbeitet. Der Sprechgesang kann im Klassenverband oder von einzelnen Schülern zu der Instrumentalbegleitung ausgeführt und durch Schauspiel und Körperbewegung verfeinert werden. „Expressive Gestik und Mimik, d.h. bewußt eingesetztes Schau-Spiel, wirken auf die Präzision der Aussprache zurück, stimulieren das Engagement und erlauben eine ganzkörperliche, ganzheitliche Betätigung.“¹⁷⁰

Der siebte Vorschlag nutzt den fremdsprachlichen Text dieser Szene („I got plenty o' nuttin“). „In Zusammenarbeit mit der Kollegin/dem Kollegen für das Fach Englisch sollte der Text zuerst untersucht und übersetzt werden.“¹⁷¹ Der Slang wird analysiert (Entstehung und Funktion) und in verschiedene (hochsprachliche und umgangssprachliche) Transformationen übersetzt. Diese Fassungen werden verglichen in Bezug auf den konnotativen Bereich (Atmosphäre, Emotion, Assoziation), auf die geographische und die historische Reichweite. Der mehrfach übertragene Text kann abschließend in einer nicht hochsprachlichen Fassung als Songtext umgearbeitet und im Vergleich mit dem Originaltext gesungen und musiziert werden.

Die unterschiedlichen Zugangsweisen zur Oper *Porgy and Bess* zeigen jeweils einen Teilaspekt des multidimensionalen Phänomens Oper/Musiktheater und könnten durchaus als Stunden einer Unterrichtsreihe in dieser Form und in dieser Chronologie gehalten werden. Vor allem Vorschlag sieben gibt den Schülern Einblicke in die Gestaltung von Opern und in typische Konzeptionsprobleme. Die Arbeit am Text und die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Versionen verbindet eigene Librettoarbeit mit der Problematik der Übersetzung und dem Problem der Gesanglichkeit unterschiedlicher Landessprachen auf eine erfahrungsorientierte Art und Weise.

¹⁶⁹ Schmitt. In: MuB 27 (1995) 1. S. 37. - Es handelt sich um die Introduction und die Szenen 2 und 3 des 2. Aktes. Die Schüler lernen, die vorhandenen Rhythmen auf Trommeln und anderen Schlaginstrumenten auszuführen und improvisatorisch fortzuführen.

¹⁷⁰ Ebd. S. 39.

¹⁷¹ Ebd. S. 41.

II. Peter W. Schatt: „Undine lebt“

Schatt stellt eine interdisziplinäre Unterrichtsreihe über den Mythos „Undine“ anhand diverser Werke der Musik, der Bildenden Kunst sowie der Literatur dar. Neben dem Roman *Faust* von Thomas Mann geht es um Ravels und Debussys gleichnamige Klavierstücke *Ondine*, die zu einer generellen Besprechung von Klangfarbe, Harmonik-Melodik, Rhythmik und Form des Themas „Wassergeister“ geeignet sind. Auch das Vorspiel und die erste Szene aus Wagners *Rheingold* führen als Wassergeister die Rheintöchter vor. Smetanas *Moldau* gehört als Programm-Musik ebenso in den Werkkanon wie das Ballett *Undine* von Henze. Bilder von Böcklin (*Im Spiel der Wellen*) Pedersen (*Die kleine Meerjungfrau*), Rubens (*Hero und Leander*, *Die Ankunft der Maria de' Medici im Hafen von Marseille am 3. November 1600*) und Raffael (*Triumph der Galatea*) können zu diesem Thema eingesetzt werden. Unterschiedliche Vertonungen und deren Ästhetik stehen im Vordergrund der einzelnen, jedoch nicht näher beschriebenen Stunden.

In Unterrichtsvorhaben wie diesem geht es [...] darum, in Musik verkörperte ästhetische Positionen und die Mittel ihrer Verkörperung nicht nur zu erkennen, sondern auch möglichst vielfältig in den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler zu integrieren.¹⁷²

Die zielgerichteten interdisziplinären Aspekte sind äußerst interessant und vielfältig, denn das *Undine*-Sujet ist in Literatur, Bildender Kunst und Musik häufig anzutreffen. Lortzings Oper *Undine* könnte sicherlich genauso in den Werkkanon gehören wie z.B. Betrandts Dichtung oder auch weitere bildnerische und/oder tänzerische Bearbeitungen.

Zu vergleichen sind ferner die unterschiedlichen literarischen Versionen des Themas miteinander und mit den musikalischen Lösungen. Dabei müßten entweder die Texte von de la Motte-Fouqué und Andersen parallel dem Deutschunterricht zur Interpretation überantwortet werden, oder sie müßten als Begleitlectüre lediglich einer globalen ästhetischen und inhaltlichen Erschließung des Problemhorizontes dienen.¹⁷³

Interessant wären in diesem Zusammenhang detailliertere methodisch-didaktische Beschreibungen des schülerorientierten Zugangs, die Schatt allerdings in dem vorliegenden Artikel nicht liefert.

III. Horst Weinbach: „Der disharmonische Herr Landvermesser“

Reimanns Oper *Das Schloß* wird auf Grund einer Unterrichtsreihe über „Hörkultur in den Medien“ in einer Jahrgangstufe 10 thematisiert. Als Vorbereitung und Pflichtlectüre dient das Programmheft der erreichbaren Aufführung. Die Grundlage (Kafkas

¹⁷² Ebd. S. 50.

¹⁷³ Ebd.

gleichnamiger Roman) ist den Schülern durch den Deutschunterricht bekannt. Die Vorbereitung und die Nachbesprechung des Opernbesuches werden in Zusammenhang gebracht mit Rezeptionsforschungen. Die Schüler erhalten die Gelegenheit, über eigene Feldforschungen (Konzeption und Auswertung eines Interviews) Rezeptionshaltungen zu sammeln und zu überprüfen.

Der Kurs wird in einem kurzen Klangbeispiel mit dem Werk *Das Schloß* konfrontiert. Die Reaktionen zieht die Frage nach sich, wer sich freiwillig „so etwas“ anhören könne. Die Aufführungen am städtischen Theater erhalten allerdings hochlobende Pressereaktionen, die den Schülern zugänglich gemacht werden. Dies führt zu dem Entschluss, sich selbst eine Meinung bilden zu wollen. „Die Aussicht, ahnungslosen Besuchern neugierige Fragen stellen zu können, stärkt die Bereitschaft der Kursteilnehmer zum Risiko und verringert den Widerstand gegen zu erwartende Dissonanzpakete.“¹⁷⁴ Als Bedingung wird festgehalten, dass nur wer selbst zuvor eine Aufführung „durchgehalten“ hat, die Besucher befragen darf.¹⁷⁵

Die Interviewfragen werden in zwei Kategorien unterteilt: Vor der Aufführung beziehen sich die Erkundigungen vor allem auf die Erwartungen und auf das Vorverständnis der Opernbesucher. Außerdem soll schließlich jeder, der frühzeitig die Oper verlässt, Gelegenheit erhalten, seine Gründe dafür darzulegen. Die Ergebnisse werden per Computer (als Zusatzarbeit bzw. Referat) von den Schülern gesichtet und diskutiert. Dabei fällt auf, dass es keine detaillierten Begründungen in den Urteilen der Opernbesucher gab, sondern nur pauschale Aburteilungen gesammelt werden konnten. Der Kurs begibt sich auf Ursachenforschung. „Unfreiwillig offenbaren sich mit der Empörung eigene, latente Ängste, die zu Panikreaktionen führen, wenn die Musik wie in Reimanns Oper Hoffnungslosigkeit und Ausweglosigkeit mit den ihr eigenen Mitteln thematisiert.“¹⁷⁶

Das Interviewprojekt ist zwar in diesem Falle gelungen, aber meines Erachtens ist nach das Risiko sehr hoch. Was sollte die Oper *Das Schloß* in dieser Unterrichtsreihe bewirken oder besser: soll Oper hier überhaupt etwas bewirken? In der Beschreibung Weinbachs ist nicht deutlich geworden, ob oder wie den Schülern das Werk nahe gebracht worden sein soll. Die Frage der ästhetischen Rezeptionshaltung ist weder für die Zuschauer noch für die Schüler beantwortet worden. Es bleibt zweifelhaft, ob Schüler auf Grund der Erfahrung von pauschalen Aburteilungen ihre eigenen Vorurteile leichter über Bord werfen oder ob sie nicht vielmehr darin bestärkt sind, dass Neue Musik und Oper generell „ätzend“ sind.

¹⁷⁴ Weinbach. In: MuB 27 (1995) 5. S. 41.

¹⁷⁵ Vgl. Ebd.

¹⁷⁶ Ebd. S. 42.

IV. Luise Scherf: „Angst haben und Angst machen“

Die „Wolfsschlucht-Szene“ aus Webers Oper *Der Freischütz* wird für eine 4. Klasse dargestellt, ist aber vom Ansatz her durchaus übertragbar auf die 5./6. Klasse.

Die finstere Gruselgeschichte, die sich da abspielt [...] stößt auf großes Interesse bei den Kindern – ein durchaus ambivalentes Interesse, da zwar jedes Kind Angst und Gruseln kennt, jedoch die Möglichkeiten, sich dies selbst oder gar anderen einzugestehen und damit umzugehen eher gering sind.¹⁷⁷

Eigene Gestaltungsversuche stehen bei der Erstbegegnung mit dem Genre Oper im Vordergrund der vorliegenden Darstellung. Der Einstieg in die Oper geschieht über die Ankündigung einer unheimlichen „Angst-Musik“. Die Schüler überprüfen beim Zuhören, ob diese Ankündigung stimmt und diskutieren anschließend darüber. In einer anderen Zugangsweise könnten zunächst die Vorstellungen von Grusel- und Angst-Musik abgefragt werden, um dann selbst z.B. mit dem Orff-Instrumentarium zu musizieren, bevor ein Hörkontakt zum *Freischütz* hergestellt wird.

Der Gestus der Musik kann dargestellt werden, indem die Schüler langsam zur Musik aufstehen. Der Überraschungseffekt setzt ein, wenn der Chor beginnt, den die Schüler bald als Geisterchor identifizieren. „Gerade diese Sprache aus einer längst vergangenen Zeit übte auf die Kinder offenbar eine mindestens ebenso starke Anziehungskraft aus, wie die ihnen bekannten Begriffe wie ‚action‘, ‚fantasy‘ oder ‚Horror‘.“¹⁷⁸

Eine (altersgemäße) Höranalyse führt zu einer Umsetzung in eine szenisch-tänzerische Choreographie der beiden Geistergruppen. Eine vorbereitete graphische Notation der Szene wird vorgestellt, um den Aufbau des Stückes zu begreifen. Die Schüler suchen Kostüme aus und improvisieren die Szene in der folgenden, dritten Stunde erneut. Abschließend diskutiert die Klasse über das verborgene Geschehen.

Leider bleibt die Darstellung auf dem Stand des Schauspiels stehen – Webers Opernwerk *Der Freischütz* wird nicht in den Blickpunkt der Betrachtung gerückt: weder die Personen noch die Handlung noch weitere Musiknummern dieser Oper werden erwähnt. Von dieser Warte aus bietet der Artikel keine weiteren Informationen für das Anliegen der vorliegenden Arbeit.

¹⁷⁷ Scherf. In: MuB 27 (1995) 6. S. 11.

¹⁷⁸ Ebd. S. 13.

6.3.7 Jahrgang 1996¹⁷⁹: Musical-Projekt

Hier findet sich ein Artikel zum Musical, der sich allerdings nicht direkt auf eine bestimmte Schulstufe bezieht, sondern ein Musical-Projekt im Lehramtsstudium beschreibt, das von Studenten konzipiert und auf die Bühne gebracht worden ist.¹⁸⁰ Diese Aufführungsbeschreibung ist für das Thema der vorliegenden Arbeit nicht von näherem Interesse.

6.3.8 Jahrgang 1997: KEINE ARTIKEL ZUM MUSIKTHEATER

In diesem Jahrgang ist hier kein Artikel zum Musiktheater im Musikunterricht veröffentlicht worden.

6.3.9 Jahrgang 1998¹⁸¹: Aspektgeleitete, vergleichende Analyse

In 1998 sind zwei Artikel zum Musiktheater im Musikunterricht veröffentlicht worden. Ein Aufsatz ist ausdrücklich für die Mittelstufe konzipiert und im Folgenden ausführlicher dargestellt (Bührig). Der zweite bezieht sich auf das Thema „Neue Musik“ in den Klassen 9 bis 13 (Etzold¹⁸²).

¹⁷⁹ Gegenstand der Untersuchung ist der Artikel: Adler, Günter: „Erlebnisschule. Plädoyer für mehr Spiel-Räume im Lehramtsstudium“. In: MuB 28 (1996) 4. S. 29-31.

¹⁸⁰ Vgl. Adler. In: MuB 28 (1996) 4. S. 29-31. Adler beschreibt die Konzeption und Organisation der szenischen Umsetzung des Musicals *Der kleine Horrorladen* von Menken durch Lehramtsstudenten der Hochschule für Musik und Theater Hannover. Durch dieses „Multi-Media-Projekt“ seien die Studenten aufmerksam geworden auf die Bedeutung der Eigeninitiative für den Lehrberuf und die spätere Unterrichtspraxis. Organisationskompetenz und die Erhöhung der Frustrationstoleranz sind neben dem Freisetzen des musikalischen und schöpferischen Potenzials der Studierenden wichtige Ziele, die anhand des Projekts erreicht worden sind. (Vgl. Ebd. S. 31.)

¹⁸¹ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Bührig, Dieter: „„Weil ich anders aussehe ...“ Bui Doi – Der Staub der Zeit. ‚Miss Saigon‘ im Musikunterricht der Mittelstufe“. In: MuB 30 (1998) 2. S. 8-13. - Etzold, Klaus-Jürgen: „Un-Erhört! Stockhausens ‚Atmen gibt das Leben ...‘ im Musikunterricht“. In: MuB 30 (1998) 3. S. 15-21.

¹⁸² Vgl. Etzold. In: MuB 30 (1998) 3. S. 15-21. Stockhausens *Atmen gibt das Leben ... Chor-Oper mit Orchester (oder Tonband)* wird für Schüler der Klassen 9-13 dargestellt. Das Werk ist ausgewählt worden, weil es mit nur 41 Takten sehr überschaubar ist und weil Passagen der Chor-Oper für Schüler musizierbar sind. Schülerorientierte Verfahren und forschend-entdeckendes Lernen stehen im Vordergrund der Annäherung und der Behandlung. „Daneben sind vielfältige assoziative Bezüge und affektive Äußerungen denkbar, die für den Unterricht genutzt werden können.“ (Ebd. S. 16.) Als Ziel beschreibt Etzold vor allem die Wahrnehmungsschulung und die Motivation zu der Beschäftigung mit Neuer Musik. Der Einstieg in die Thematik wird über ein Brainstorming zu unterschiedlichsten Stimmtechniken und Lautäußerungen erreicht, bevor eine erste Konfrontation mit der Komposition Stockhausens erfolgt. Diese führt zu einer Diskussion über das Neue in der Musik. (Ebd. S. 18.) Die Schüler gelangen zu einer kritischen Würdigung der Chor-Oper, die eine negative Bewertung einschließen kann, jedoch stets auch Respekt vor künstlerischen Ideen umfassen muss. Vergleiche zu Kompositionen der Schöpfungsgeschichte schließen sich an. Die Kombination von Neuer Musik und Musiktheater halte ich allerdings für gewagt. Bereits eines der beiden Sujets ist für Schüler häufig schon Provokation genug. Wie nicht zuletzt die Erhebung per Fragebogen (Kapitel 4) verdeutlichen konnte, sind didaktisch-methodische und thematische Aufarbeitungen für eine unterrichtliche Umsetzung sowohl von Oper als auch von Neuer Musik erforderlich, um die Akzeptanz der Schüler zu erreichen. Etzolds Darstellung wird diesen Problemen jedoch gerecht, wobei die Zielgruppe sicherlich sehr aufgeschlossen für diese Thematik sein muss.

Dieter Bührig: „Bui Doi – Der Staub der Zeit“

Bührig stellt Schönbergs Musical *Miss Saigon* anhand des Songs „Bui Doi – Der Staub der Zeit“ für den Musikunterricht der Mittelstufe vor und verweist auf den sinnvollen Vergleich des Musicals mit seiner berühmten Vorlage, Puccinis Oper *Madame Butterfly*.¹⁸³ Die Unterrichtseinheit wird durch den Begriff „Toleranz“ bestimmt, der nicht nur die „Aufgeschlossenheit dem Andersartigen gegenüber“ bedeuten kann.¹⁸⁴

Toleranz kann gleichzeitig als Eingeständnis dafür verstanden werden, daß ein anderer Mensch auf Grund seiner Andersartigkeit leidet, daß er Schweres zu ertragen hat. Ihn tolerieren heißt dann nicht nur, sein Leid zu respektieren, sondern bedeutet auch, in die aktive Verantwortung einbezogen zu werden.¹⁸⁵

Interdisziplinärer Unterricht mit den Fächern Geschichte und Sozialwissenschaften ist nicht ausdrücklich genannt, aber in der Beschreibung der Schülerarbeiten und der Zugangsweisen immanent und fachübergreifend vorhanden.

Der Zugang zur Thematik wird über ein im Artikel abgedrucktes Bild aus dem Vietnam von 1975 erreicht, das augenscheinlich einen amerikanischen Soldaten mit einem Mischlingskind zeigt. Im Unterrichtsgespräch werden die Schüler für die Lage der Kinder und ihrer Väter sensibilisiert, indem nach den Gefühle beider Personen und ihrer Situation zu Kriegszeiten gefragt wird. In einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit informieren sich die Schüler über die Geschichte des Vietnam-Krieges, über die Situation der Mischlingskinder, ihre gesellschaftliche Akzeptanz und das Rückführungsprogramm der US-Regierung bis heute. Auch die Rolle der Mütter wird mit einbezogen. Erst nachdem die Schüler all diese Hintergrundinformationen gesammelt haben, werden sie mit dem Song „Bui Doi“ aus dem Musical *Miss Saigon* bekannt gemacht, indem der Liedtext analysiert wird. Die Schüler sollen sich Aktionen überlegen, auf Grund derer mehr Toleranz für Mischlingskinder aufgebaut werden könnte. In den Folgestunden wird das Musical selbst intensiver besprochen und der Song „Bui Doi“ einstudiert.

„In einer weiteren Unterrichtseinheit kann der Begriff der Toleranz an Hand der dem Musical verwandten Oper *Madame Butterfly* thematisiert werden.“¹⁸⁶ Sowohl die Zugangsweise über den Begriff der Toleranz als auch die interdisziplinären Bezüge zu den Fächern Geschichte und Sozialwissenschaften erscheinen in diesem Artikel gelungen. Allerdings ist in der Darstellungsweise der musikalische Aspekt recht kurz gekommen. Die Bezugsdisziplin jeglichen fachübergreifenden Arbeitens im Musikunterricht muss stets die Musik sein, die durch interdisziplinäre „Blicke über den Tellerrand“ *ergänzt*

¹⁸³ Vgl. Bührig. In: MuB 30 (1998) 2. S. 9.

¹⁸⁴ Ebd.

¹⁸⁵ Ebd.

¹⁸⁶ Ebd. S. 11.

und nicht *ersetzt* werden sollte. Der zu Beginn des Artikels angekündigte Vergleich zu Puccinis Oper *Madame Butterfly* ist leider nicht ausgeführt, sondern nur zum Ende des Artikels als „eine weitere Unterrichtsreihe“ erwähnt worden.¹⁸⁷

6.3.10 Jahrgang 1999: KEINE ARTIKEL ZUM MUSIKTHEATER

In diesem Jahr finden sich hier keine Artikel zum Musiktheater im Musikunterricht.

¹⁸⁷ Vgl. Ebd. S. 9 und S. 11. - Vgl. aber auch die Ausführungen des Autors an anderem Ort: Bühlig: „Miss Saigon und Madame Butterfly – Musical und Oper im Vergleich“. In: ders.: *Thema Musik. Musical. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der S I an allgemein bildenden Schulen*. Leipzig, u.a., 1999. S. 22-31.

6.4 Musik in der Schule

6.4.1 Jahrgang 1990¹⁸⁸: Werkbetrachtung

Im Jahr 1990 sind insgesamt drei Aufsätze zur Werkbetrachtung im Musikunterricht veröffentlicht worden. Ein Artikel ist für die Unterstufe konzipiert worden (Schöne), einer für die Grundschule (Kober) und der dritte für die Oberstufe (Brand).

I. Karla Schöne: „Darauf kommt es an“

In diesem Artikel wird die praktische Umsetzung von nicht näher bezeichneten Opern im Musikunterricht einer 5. Klasse thematisiert. Als abschließendes Beispiel wird nur am Rande die Kinderoper *Meister Röckle* des ostdeutschen Komponisten Joachim Werzlau erwähnt. Die künstlerisch-ästhetische Bildung und Erziehung erfordert nach Schönes Ansicht didaktisch-methodische Maßnahmen, die „Wissensvermittlung, Herausbildung sozialer Normen beim Umgang mit Kunst und einen praktischen Umgang mit Kunst einschließt.“¹⁸⁹

Darstellendes Spiel und musikalische Aktivitäten stehen im Vordergrund der Umsetzungen. Schöne gibt keine Stundenbeschreibung an, sondern nennt Aspekte der praktischen Umsetzung für die Arbeit mit Opern. Wesentlich ist z.B., dass „kein noch so gut gestalteter Unterricht ein gutes Theatererlebnis zu ersetzen vermag.“¹⁹⁰ Auch ist nicht in jedem Fall und für jedes Beispiel eine analytische Zugangsweise sinnvoll, sondern durch „andere künstlerische Tätigkeiten wie Malen, Anfertigen von Applikationen für Bühnenbilder, Einbeziehung von Kinderbüchern“ können diese ersetzt werden.¹⁹¹ Eigene Gestaltungsversuche von Spiel- oder Dialogliedern werden als sinnvolle Arbeitsweisen propagiert, wobei stets darauf zu achten sei, das angemessene Fachvokabular zu benutzen.¹⁹² Gestaltungsimprovisationen dienen der Animation von Wertungshaltungen, die „eine gute Vorstufe für Interpretationsvergleiche“ sind.¹⁹³

Die beschriebenen allgemeinen Ziele, die durch die unterrichtliche Umsetzung von Musiktheater erreicht werden können, sind allesamt plausibel, doch leider fehlen konkrete Umsetzungen. Es wäre interessant zu sehen, wie die szenische Gestaltungsimprovisation anhand einer konkreten Oper aussehen sollte.

¹⁸⁸ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Schöne, Karla: „Darauf kommt es an. Das Hauptanliegen der STE 6/Kl. 5. Musik aus bekannten Opern – Entdeckungen im Musiktheater“. In: MiS 41 (1990) 1. S. 12-14. - Kober, Rainhardt: „Erlebnis Oper. Erfahrungen zur Einbeziehung der Fernsehsendung ‚Hänsel und Gretel – ein Besuch in der Oper‘ in STE 3/Kl. 4“. In: MiS 41 (1990) 2/3. S. 64-67. - Brand, Wolfgang: „.....ich mußte meine innersten Regungen vor der Klasse verbergen.“ Erfahrungen zur Entwicklung von Rezeptionsbereitschaft und subjektiver Auseinandersetzung mit Musik in der Abiturstufe“. In: MiS 41 (1990) 10. S. 293-296.

¹⁸⁹ Schöne. In: MiS 41 (1990) 1. S. 13.

¹⁹⁰ Ebd.

¹⁹¹ Ebd.

¹⁹² Ebd. S. 14.

¹⁹³ Ebd. S. 13.

II. Rainhard Kober: „Erlebnis Oper“

Die Märchenoper *Hänsel und Gretel* von Humperdinck ist in dem vorliegenden Aufsatz die erste Oper, die Schüler der 4. Klasse kennen lernen. Um die Schüler zu einem „Erlebnis Oper“ führen zu können, wird eine entsprechende Fernsehsendung zur Oper eingesetzt.¹⁹⁴ Die Schüler erleben durch die Fernsehsendung *Hänsel und Gretel* die Oper als Einheit von Musik, Text und Bühnenbild. Sie lernen wichtige Begriffe aus dem Bereich Musiktheater und Personencharakterisierungen kennen.

Einige Volkslieder der Oper werden mit den Schülern erarbeitet und musiziert. Aspektgesteuerte Leitfragen helfen, die Fernsehsendung einzuteilen und für Schüler dieser Altersgruppe begreifbar zu machen. Abschließende Auswertungsgespräche vervollständigen die Arbeit an *Hänsel und Gretel*.

Kober macht auf die vielfältigen Einsatzmöglichkeiten des Mediums Fernsehen aufmerksam: „Wir sollten auch die Möglichkeiten in der 6. und 7. Klasse nutzen, die beiden Farbfilme zu ‚Gajaneh‘ bzw. zum ‚Freischütz‘ im Unterricht einzusetzen.“¹⁹⁵ Da keine Ausarbeitungen für die weiterführenden Schulen erfolgen, ist diese Umsetzung nur von peripherem Interesse für die vorliegende Arbeit.

III. Wolfgang Brand: „Ich mußte meine innersten Regungen vor der Klasse verbergen...“

Brand stellt Dessaus Oper *Die Verurteilung des Lukullus* für einen 11. Jahrgang vor. Diese Oper eignet sich besonders gut für eine unterrichtliche Erarbeitung, weil alle Ausschnitte kurz und einprägsam sind. Kognitive Werkbetrachtung und musikalisch-textliche Analyse stehen im Vordergrund der unterrichtlichen Umsetzung des *Lukullus*. Außerdem ist das Wort-Ton-Verhältnis zu problematisieren. „[Die] Schüler werden durch Detailvorspiel auf Wesentliches in der musikalischen Aussage gelenkt.“¹⁹⁶

Anhand von Notenauszügen und Textkommentaren analysieren sie die Musikausschnitte, um zu einer eigenen Wertung der Oper zu gelangen. Abschließend verfassen die Schüler einen Brief an einen Freund, der um Informationen über *Lukullus*, über Besonderheiten der Inszenierung und um eine Wertung bittet, ob der Besuch einer Opernaufführung empfehlenswert sei. In der Umsetzung dieser Unterrichtsreihe ist jedoch kein Theaterbesuch vorgesehen.

¹⁹⁴ Vgl. Kober. In: MiS 41 (1990) 2/3. S. 64.

¹⁹⁵ Ebd. S. 67. - Es handelt sich jedoch nur um einen Hinweis. Daher sind diese beiden Werke nicht in die Auswertung aufgenommen.

¹⁹⁶ Brand. In: MiS 41 (1990) 10. S. 293.

Die rein analytische Zugangsweise wird weder dem Sujet der Oper noch dem Bedürfnis der Schüler nach ganzheitlichem Arbeiten gerecht. Unsinnigerweise wird zwar der Opernbesuch theoretisch über die schriftliche Hausaufgabe thematisiert aber nicht praktisch ausgeführt. Jegliches Musiktheater ist unbedingt auch szenisch erfahrbar zu machen, um eine adäquate Wertung zu erreichen.¹⁹⁷

6.4.2 Jahrgang 1991¹⁹⁸: Darstellendes Spiel und Interdisziplinarität

Insgesamt vier Aufsätze sind 1991 zum Musiktheater veröffentlicht worden. Drei Artikel sind für das darstellende Spiel und Klangszeneimprovisation auf der S I konzipiert (Junker, Neumann-Schnelle¹⁹⁹ und Schwarzbauer), während einer ein fach- und stufenübergreifendes Musiktheater-Projekt beschreibt (Ußner²⁰⁰).

I. Hildegard Junker: „Der ganze Raum bewegte sich“

Junker beschreibt drei verschiedene Beispiele für handlungsorientierten Unterricht, um von hier aus generelle Aussagen zu Vor- und Nachteilen des Ansatzes für den Musikunterricht zu machen. Für das Thema der vorliegenden Arbeit ist neben den grundsätzlichen Bemerkungen zur Anwendung von Handlungsorientierung nur eines der drei

¹⁹⁷ Vgl. Kapitel 8, S. 274.

¹⁹⁸ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Junker, Hildegard: „Der ganze Raum bewegte sich, der ganze Raum klang. Möglichkeiten und Grenzen ‚handlungsorientierten‘ Musikunterrichts – Anregungen und Überlegungen aus der Praxis – für die Praxis – “. In: MiS 42 (1991) 3. S. 141-144. - Neumann-Schnelle, Friedrich: „Supercalifragilistisch-expialigorisch‘ Ein Song aus dem Musical ‚Mary Poppins‘ im Unterricht“. In: MiS 42 (1991) 3. S. 148-151. - Schwarzbauer, Michaela: „Musik und Bild. Strawinskys Oper ‚The Rake’s Progress‘ aus der Sichtweise Integrativer Musikpädagogik“. In: MiS 42 (1991) 5. S. 266-269. - Ußner, Heidrun: „Vater Mozart hätte gewiß seine Freude gehabt. Projektwoche ‚Musiktheater‘ an der 56. Oberschule Dresden“. In: MiS 42 (1991) 6. S. 359-361.

¹⁹⁹ Vgl. Neumann-Schnelle. In: MiS 42 (1991) 3. S. 148-151. Die Behandlung des Songs „Supercalifragilistisch“ aus dem Musical *Mary Poppins* wird für die 2. bis 6. Klasse vorgeschlagen, da das Lied vom Material her einfach gehalten ist. Bestimmte Melodie-teile wiederholen sich, sind leicht singbar. Neumann-Schnelle beschreibt jedoch nur das Arrangement, um ein Nach-Musizieren zu ermöglichen. Hier wird Klassenmusizieren im großen Stil propagiert. Fiktive Instrumentalgruppen wären z.B. Percussion, E-Bass oder Kontrabass oder Bassxylophon für die Bass-Partien, Gitarre zur Harmoniestützung, Keyboard oder Klavier für die liegenden Akkorde, Xylophonstimmen oder Glockenspiel für weitere den Gesang ausmalende Stimmen. Die Schüler erfinden eigene Strophen in Form von Zaubersprüchen und Unsinnswörtern. Außerdem kann der Gesangspart in verschiedene Gruppen aufgeteilt werden. (Vgl. Ebd. S. 151.) Der Ansatz des Klassenmusizierens wird hier so weit in den Vordergrund gestellt, dass man den Eindruck erhält, das Musical *Mary Poppins* soll nicht weiter thematisiert werden oder Musiktheater in irgendeiner Form zu Grunde gelegt werden. Von diesem Punkt aus ist der Artikel für die vorliegende Arbeit nicht von Interesse.

²⁰⁰ Vgl. Ußner. In: MiS 42 (1991) 6. S. 359-361. Insgesamt 86 Schüler aller Jahrgangsstufen eines Gymnasiums beteiligen sich an einem groß angelegten Theater-Projekt, das in eine abschließende, öffentliche Ergebnispräsentation mündet. Die Musik ist nach ihrer Funktion in den jeweiligen Szenen ausgesucht und arrangiert worden. Die folgenden Stücke werden in einen neuen Zusammenhang gebracht: „Greensleeves“, „Lilly was here“, Bizets Vorspiel zu *Carmen*, Gershwins „Summertime“ aus *Porgy and Bess*, die Pariser Hymne „Aux Champs-Élysées“ und ein Menuett aus Leopold Mozarts *Kindersinfonie*. „Die ‚Annäherung an ein Musiktheater‘ gelang besonders an den Stellen, wo die Darsteller aus ihren Dialogen heraus, sich unter die Chorsänger mischend oder als Solisten ‚schmettern‘ im Mittelpunkt stehend, die Geschichte vorantrieben.“ (Ebd. S. 360-361.) Die enthaltene Opernmusik wird instrumentalisiert für Zwecke, die zwar auch dem Musiktheater entstammen, aber nicht die gleiche Funktion und die gleiche Stimmung evozieren. Die Ouvertüre zu *Carmen* als „rasanten Einstieg in unser Theaterstück“ (Ebd. S. 360.) zu benutzen erscheint meiner Ansicht nach fragwürdig, weil weder die Funktion eines Opernvorspiels thematisiert wird noch die Oper selbst in irgend einem Zusammenhang zum aufgeführten Theaterstück steht. Die Schüler erkennen zwar in einem späteren Musikunterricht diese Melodien wieder, jedoch werden stets die Bilder ihrer eigenen Theaterrückführung und die Funktion der Musik dort prägnanter sein.

Beispiele interessant, nämlich der Unterrichtsversuch mit Wagners *Der fliegende Holländer* in einer 5. Klasse.

Junkers Artikel liefert insgesamt eher allgemeine Einschätzungen der Vor- und Nachteile des handlungsorientierten Unterrichts als eine methodisch-didaktische Darstellung von Musiktheater im Unterricht. Folgende Grundsatzüberlegungen werden formuliert: Die generellen Qualifikationen der Schüler (Selbstständigkeit, Mündigkeit, Emanzipation etc.) werden durch das Training von eigenem Lernen und durch eigenes Tun und eigene Erfahrungen gefördert, um Unterricht als „Handeln miteinander“ zu verstehen. Bezüge zwischen Produktion, Reproduktion und Rezeption sind herzustellen. Für den handlungsorientierten Unterricht gilt: „Produktives und problemlösendes Denken [...] kosten zwar Zeit, bieten aber intensivere Lernergebnisse.“²⁰¹

Für alle didaktischen Ansätze und methodischen Prinzipien ist zu beachten, dass die Dosierung und Variabilität der Methoden Gewähr leisten sollte. Der Einsatz von Zugangsweisen wie Singen, Spielen, Malen, Schreiben, Basteln unter Berücksichtigung der Schülerinteressen, -fähigkeiten und -wünsche dient der Erweiterung des Horizontes. Die Praxis von Musikhören und Musikanalyse ist zu kombinieren mit Bezügen zur aktuellen Lebenswelt der Schüler. Dabei sind Gruppenarbeit und fachübergreifendes Arbeiten mit Zielorientierung zu bevorzugen, um den Schülern Anwendungsmöglichkeiten von Gelerntem zu eröffnen.²⁰²

Für die Umsetzung von Wagners *Der fliegende Holländer* stehen diverse arbeitsteilige Gruppenarbeiten im Vordergrund der Schüleraktivitäten:

Einige malten ein unheimlich aussehendes Schiff [...], das als Hintergrund für die szenischen Darstellungen an der Musiksaalwand befestigt wurde; einige lasen eifrig in einem Geschichtenbuch; andere versuchten lange Seile zu knüpfen, die später von je zwei Schülern kreisförmig zentriert werden sollten [...]; weitere versuchten Tanzschritte zu erfinden („Spinnstuben-Chor“); einige entwarfen einfache, aber ausdrucksvolle und ungewöhnliche Kostüme. Wagners Musik mit ihrer tragischen Sage begann erst dann die Klasse wirklich zu beeindrucken, als die konkrete Arbeit einsetzte, in der jeder eine nicht auswechselbare Funktion übernahm.²⁰³

Man kann sich auf Grund der Beschreibungen kaum eine Vorstellung von der Konzeption der Stunden machen, denn sowohl die einzelnen Phasen als auch der gewählte Zugang bleiben unklar. Allerdings zeugen die beschriebenen Tätigkeiten der Schüler von einem multidimensionalen Verständnis. Interessant für den Leser des Artikels wäre jedoch, wie die Schüleraktivitäten später sinnvoll gebündelt und reflektiert werden, um sie nicht zum Selbstzweck werden zu lassen.

²⁰¹ Junker. In: MiS 42 (1991) 3. S. 143.

²⁰² Ebd. S. 142.

²⁰³ Ebd. S. 141-142.

II. Michaela Schwarzbauer: „Musik und Bild“

Strawinskys *The Rake's Progress* wird in Bezug gesetzt zu Hogarth's Bilderzyklus *Modern Morals Subjects*. Der Ansatz wird in einer 7. Gymnasialklasse in die Praxis umgesetzt, um die Wirkungen und Möglichkeiten dieses interdisziplinären Zugangs auszuloten. Die Darstellung beruht auf dem Ansatz der integrativen Musikpädagogik und der polyästhetischen Erziehung. Klangszenenimprovisationen finden hier ebenso ihren Platz wie interdisziplinäre Arbeitsweisen, denn die erarbeiteten Klangszenen werden zu einem größeren polyästhetischen Projekt erweitert, das die Darstellung aller Todsünden zum Thema hat.

Dieses Projekt wurde auch von den Zeichenlehrern unserer Schule aufgegriffen, die in mühevoller Arbeit Masken aus Papiermarché der einzelnen Laster im Zeichenunterricht mit zwei sechsten Klassen herstellten. Eine pantomimische Ausdeutung durch drei Schülerinnen ermöglichte eine Aufführung, die, fern einer von Perfektionismus geprägten Theateraufführung, in der alle Details bis ins letzte geplant erscheinen, die elementare Bedeutung der Laster für den Menschen in einem kunstübergreifenden Ansatz aufzuzeigen vermochten.²⁰⁴

Das Bild *In Gesellschaft der Huren* von Hogarth bildet den Ausgangspunkt der Unterrichtsreihe: „Die Konfrontation mit einer Szene, die nichts an Aktualität eingebüßt hat, erleichtert den Einstieg in ein von *Auden* und *Strawinsky* entwickeltes Szenario, in dem *Rakewells* Arie über das Wesen der Liebe als Drehscheibe fungiert.“²⁰⁵ Idealbilder der Liebe werden kontrapunktiert mit „sich plakativ zur Schau stellender weiblicher Verführungskunst [...]“.²⁰⁶ Die Schüler sollen zunächst das ihnen nicht näher erläuterte Bild von Hogarth detailliert beschreiben und einen Titel finden.

Als signifikantes Wesenselement aller Schülerbeschreibungen erwies sich die Betonung einer künstlich erwirkten Fröhlichkeit, die nur schlecht die billige Oberflächlichkeit des Amusements der dargestellten Charaktere zu verbergen vermag. Der folgende Vergleich von Hogarth's Darstellung und Strawinskys musikalischer Ausformung ließ von Schülerseite gerade den Gedanken des Divergierenden betonen, der in einer trüben, dekadenten Stimmung des Bildes sowie in der idealisierenden Sichtweise von Liebe durch *Rakewell* zum Ausdruck kommt.²⁰⁷

Die von den Schülern entwickelte Hörvorstellung mag sich nicht in allen Punkten mit der Realisation Strawinskys decken, jedoch sind die über die vergleichende Interpretation und Analyse auftretenden Widersprüche problematisierbar. Hier schließt sich eine Klangszenenimprovisation an basierend auf dem Text *Meine Buhl ist die Schönste. Kurz ist die Lust, die Reu ist lang.*²⁰⁸ Der Inhalt des Bildes ist somit durch die Musik klanglich realisiert. Aus der Sichtweise integrativer Musikpädagogik bedarf es eines Wechselspiels von Erfahren und Darstellen.²⁰⁹

²⁰⁴ Schwarzbauer. In: MiS 42 (1991) 5. S. 269.

²⁰⁵ Ebd. S. 267. - Das Libretto stammt von Chester Kalman und Whistan Hugh Auden.

²⁰⁶ Ebd.

²⁰⁷ Ebd.

²⁰⁸ Ebd. S. 268.

²⁰⁹ Ebd.

Die interdisziplinären Zugänge veranschaulichen die großen polyästhetischen Zusammenhänge von Musik, Bild und Wort. Das übergreifende Thema „Todsünden“ könnte durch die weiterführende Beschäftigung z.B. mit dem *Faust*-Sujet auf weitere Opernwerke ausgedehnt werden.

6.4.3 Jahrgang 1992²¹⁰: Werkbetrachtung und Interdisziplinarität

In diesem Jahrgang sind insgesamt zwei Artikel zum Musiktheater im Musikunterricht erschienen. Beide Aufsätze machen keine genauen Angaben zur Stufenbezogenheit. Allerdings ist ein Artikel eher für die S I konzipiert (Krakauer), während der andere aufgrund seiner analytischen und werkbetrachtenden Elemente eher für den Unterricht in der S II geeignet scheint (Fröde).

I. Peter Krakauer: „Wenn man hört, was zu sehen ist“

Strawinskys Oper *The Rake's Progress* wird auf der Basis der Bilderfolge von acht Kupferstichen *Modern Morals Subjects – The Rake's Progress* von Hogarth für „Schüler einer höheren Unterstufe, etwa Schulstufe 7/8“²¹¹ dargestellt. Die beiden Werke sind ausgewählt worden, um die verschiedenen Beziehungs- und Darstellungsebenen zwischen Musik und Bild zu verdeutlichen und interdisziplinären Unterricht möglich zu machen, wobei die besondere Anschaulichkeit in diesem Ansatz herauszuheben ist. Metamorphosen und Grenzüberschreitungen gleich welcher Art gehören zu den zentralen Themen der integrativen Musikpädagogik und der polyästhetischen Erziehung. Die ausgewählten Opernszenen („Hurenszene“ und „Im Irrenhaus“) haben laut Krakauer zudem den Vorteil, dass sie mit einer Dauer von jeweils 15 bis 20 Minuten „für eine Behandlung im zeitlich immer eingeschränkten Rahmen des Musikunterrichts gleich gut geeignet“²¹² sind.

Als Ziele der gesamten Unterrichtsreihe werden genannt:

- die Aktualisierung und Aktualität menschlicher Tragödie in den Künsten,
- die Verständlichkeit der Musik des 20. Jahrhunderts [...],
- die moralische und soziale Intention von Kunst,
- die je eigene Wesenheit der „Raumkünste“ und der „Zeitkünste“,
- die trennenden und die verbindenden Eigenheiten von Bildsprache und Tonsprache.²¹³

²¹⁰ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Krakauer, Peter: „Wenn man hört, was zu sehen ist...‘ Bild-Klang-Metamorphosen von Hogarth zu Strawinsky“. In: MiS 43 (1992) 3. S. 114-123. - Fröde, Bernd: „Lebendiges Musiktheater? Zur Einbeziehung von Video-Aufnahmen bei der Behandlung W. A. Mozarts“. In: MiS 43 (1992) 6. S. 284-286.

²¹¹ Krakauer. In: MiS 43 (1992) 3. S. 117.

²¹² Ebd.

²¹³ Ebd. S. 122.

Gerade wegen der aufgezeigten Grenzüberschreitungen und polyästhetischen Verbindungen sind meiner Ansicht nach die interdisziplinären Verästelungen wichtig für das vielgestaltige Genre der Oper. Krakauer liefert zwar den Hinweis auf eine notwendige „Suche nach immer neuen und angemessenen Vermittlungswegen“,²¹⁴ thematisiert diese aber in seinem Artikel nicht. Die jeweils besondere Methodik kann jedoch fächerverbindenden bzw. fachübergreifenden Unterricht interessant oder eben hinfällig machen. Zielorientierung und die ständige Reflexion der Methoden sind unabdingbar. Ebenso sind die institutionellen Rahmenbedingungen zu beachten. Krakauer selbst bezweifelt die Anwendbarkeit seines Ansatzes in einer 7. Klasse „an einem verregneten Vormittag in der 6. Unterrichtsstunde, nach einer schweren Schularbeitsstunde aus Mathematik [...]“.²¹⁵ Aus diesen Gründen wären methodische Hilfestellungen für die Unterrichtsvorbereitung sinnvoll.

II. Bernd Fröde: „Lebendiges Musiktheater?“

Der mehrfach prämierte Film *Amadeus* wird als Einstieg in das Thema „Leben und Werk Mozarts“ genutzt. Neben Operaufnahmen verschiedener Inszenierungen thematisiert Fröde Video-Filme und Porträts, um visuelle Anschaulichkeit zu erreichen. Ausgehend von *Amadeus* werden die Person Mozarts, unterschiedliche Interpretationen und Inszenierungen der Kavatine des Figaro aus dem 1. Akt der Oper *Die Hochzeit des Figaro* sowie Sellars filmische Umsetzung der Ouvertüre erarbeitet. Durch den Einsatz des Videos sieht Fröde erreichbare Ziele auf der historisch-biographischen Ebene, auf der ein Persönlichkeitsbild vermittelnden Ebene und auf der werkbezogenen Interpretationsebene. Einige Szenen aus dem Film *Amadeus* können helfen, „einen Großen der Kunst vom berühmten Sockel zu holen und für Schüler sympathisch zu machen [...]“.²¹⁶

Der Film wird nicht diskussionslos betrachtet. Fröde schlägt vor, das Persönlichkeitsbild Mozarts aus dem Film zu besprechen und Punkte wie Arbeitsweise und Beziehungen zu anderen Personen wie Salieri herauszuholen. Die Erarbeitung einer Opernszene über das Video soll helfen, die emotionale Wirksamkeit anschaulich zu machen: „Die Oper braucht ihre Realisation oder Ersatzrealisation in der Komplexität von Wort, Ton und Bild bzw. Bühne.“²¹⁷ Der Vergleich von verschiedenen Interpretationen und

²¹⁴ Ebd.

²¹⁵ Ebd.

²¹⁶ Fröde. In: MiS 43 (1992) 6. S. 285.

²¹⁷ Ebd.

Inszenierungen erweist sich als hilfreiches Grundprinzip. Zuvor werden die Schüler in die Handlung des *Figaro* eingeführt, um die Verständlichkeit des Ausschnittes zu garantieren. Die eigene filmische Auseinandersetzung mit Mozarts (Instrumental-) Musik bildet vor dem Hintergrund der Sellar-Fassung der Ouvertüre des *Figaro* den Abschluss der Reihe. Je nach Ausstattung kann man durch die eigene Videoproduktion auch andere Musik verfilmen und so bereits in ein weiterführendes Thema überleiten. Die Idee, selbst Videos oder Clips zur Musik Mozarts zu konzipieren und dadurch die Musik zu interpretieren, ist hervorragend: „Die Schüler werden somit angeregt, sich sehr genau in musikalische Abläufe hineinzudenken und diese mit außermusikalischen Parametern zu koordinieren, sei es nun in Einheit oder konträr.“²¹⁸ Das Medium Fernsehen bzw. Video als solches ist im ständigen schulischen Gebrauch fragwürdig, wenn es eine inaktive Schülerrolle fördert. Für passiv veranlagte Schüler ist ein Zurückziehen sehr leicht möglich, wenn der Bereich „Medienkompetenz“ nicht angemessen berücksichtigt wird. Die sinnvolle Aufgabenstellung bei der Benutzung von Medien wie eben TV und Video spielt hier eine immens wichtige Rolle.

6.4.4 Jahrgang 1993²¹⁹: Darstellendes Spiel

Hier finden sich insgesamt zwei Artikel zum darstellenden Spiel im Musikunterricht. Ein Aufsatz liefert eine theoretische Grundlegung für die spielerische Erstbegegnung (Vogt) und ist im Folgenden wiedergegeben, während der zweite die Arbeit mit einem Musical betrachtet (Karfuke²²⁰). Beide Artikel beziehen sich auf die S. I.

²¹⁸ Ebd. S. 286.

²¹⁹ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Vogt, Halka: „Klamauk, Selbermachen und kreatives Handeln. Wege zum Musiktheater im Unterricht“. In: MiS 44 (1993) 2. S. 70-73. - Karfuke, Renate: „Ist das Rock-Musical ‚Linie 1‘ für die Schule geeignet? Schulpraktische Übungen mit Lehramtsanwärtern – eine ständige Herausforderung an unkonventionelle didaktische Vorgehensweisen“. In: MiS 44 (1993) 3. S. 114-119.

²²⁰ Vgl. Karfuke. In: MiS 44 (1993) 3. S. 114-119. Heymanns Musical *Linie 1* wird für eine 8. Klasse dargestellt, weil es am Stadttheater gespielt wird. Die Songs werden gesungen und einige Szenen nachgespielt. Dabei ahmen die Schüler die verschiedenen Typen nach und analysieren die musikalischen Gestaltungsmittel in ihrer Funktion. Während des eigenen darstellenden Spiels sind nach Karfukes Beschreibung sehr viele Hemmungen zu überwinden. Insgesamt erscheint es ihr „sehr schwer, alle Schüler zur Mitarbeit, zum Mitdenken oder gar zum Mitmachen zu bewegen. Auffällig war die stets absolute Disziplin beim Einspielen des Videos. Des Eindrucks – es ist wie zu Hause, der Fernseher läuft, es herrscht ‚passive‘ Ruhe – konnten wir uns nicht erwehren!“ (Ebd. S. 119.) Es ist kritisch anzumerken, dass weder die Konfrontation mit den Gegensätzen der Stadt Berlin, noch die diversen Spielarten der Rockmusik oder der ironisch angelegte Song der Willmersdorfer Witwen den Schülern so nahe gebracht werden, dass eine intensive Auseinandersetzung möglich geworden wäre. Hier sieht Karfuke einen Ansatz dafür, die gesamte Unterrichtsreihe einer höheren Jahrgangsstufe anzubieten und schlägt daher vor, das Musical in den Jahrgängen 9-12 unter verschiedenen Gesichtspunkten zu behandeln, da die „psychologischen Ansatzpunkte [...] vom Stoff des Musicals her geradezu unerschöpflich, lebensnah und brisant (Spannungen zwischen sozialen Gruppen, Arbeitslosigkeit, Abwertung der Liebe zur Ware, Haß gegen Ausländer und Andersdenkende, Drogenszene, Generationskonflikte u.a.m.)“ sind. (Ebd. S. 119.)

Halka Vogt: „Klamauk, Selbermachen und kreatives Handeln“

In diesem Artikel geht es um die theoretische Grundlegung des darstellenden Spiels und um die Erstbegegnung mit Musiktheater überhaupt. Vogt propagiert das „Selbermachen“, um den Schülern die Komplexität des Genres nahe zu bringen. Weil im Musikunterricht die Arbeit mit Musiktheater häufig nur in reduzierter Form und auf Tonträgerkonsum ausgerichtet sei, besteht laut Vogt einhellige Ablehnung seitens der Schüler. Dem will sie begegnen, indem das komplexe „Gesamtkunstwerk“ Musiktheater von mehreren Seiten her betrachtet wird und das darstellende Spiel einbezogen ist.

Zuerst müssen typische Hemmungen bei den Schülern abgebaut werden. Beginnend mit einfachen Pantomimen wird der Anspruch der Umsetzung immer weiter gesteigert. „Im Idealfall ‚entfesselt‘ dieser Prozess ‚Kräfte für kreatives Handeln, für Gewohnheiten und Regeln übersteigende Aktivitäten und Reflexionen‘ [...]“²²¹ Wenn sie an das Spielen und Musizieren gewöhnt sind, kommt der gesprochene Text hinzu. „Schüler, die auf diese Art an szenisches Spiel herangeführt werden, wirken selbst nach vielen Wiederholungen/Proben so gelöst und unverkrampft, daß Beobachter an Improvisationen glauben.“²²² Der Spaß am Singen muss laut Vogt wieder geweckt werden, denn dies ist „der Punkt, wo Schüler dem Musiktheater ihre Sympathie versagen [...]“²²³ Erst wenn Musik mit all diesen Elementen in Szene gesetzt worden ist und auch Kostüme und Bühnenbild entworfen sind, trennt sich der Weg des Musiktheaters von dem Weg der szenischen oder darstellenden Musik.

Diese Art des Umgangs birgt meines Erachtens nach große Motivationspotentiale auch in höheren Jahrgängen. Außerdem sind bei erneutem Einsatz der Methoden weitaus weniger Ablehnung, Widerstand und Hemmungen zu überwinden. Lehrende, die sich bisher nicht mit diesem Verfahren auseinandergesetzt haben, erhalten jedoch keine methodische Hilfestellung von Vogt.

²²¹ Vogt. In: MiS 44 (1993) 2. S. 71.

²²² Ebd. S. 72.

²²³ Ebd.

6.4.5 Jahrgang 1994²²⁴: Werkbetrachtung und Interdisziplinarität

In diesem Jahrgang sind insgesamt vier Artikel zum Musiktheater erschienen. Eine Veröffentlichung beschäftigt sich mit dem elementaren Musiktheater in der Tradition Orffs (Vogt²²⁵), und ein weiterer Artikel führt den Bereich Musical aus (Anders²²⁶). Ein dritter Aufsatz ist ausdrücklich für die Werkbetrachtung in der Mittelstufe (S I) konzipiert worden (Breitkreutz), während der vierte Artikel Mozart-Opern interdisziplinär ausgelegt für eine nicht näher bestimmte Jahrgangsstufe vorstellt (Krakauer).

I. Dieter Breitkreutz: „Gewaltig viel Noten“

Die Umsetzung von Mozarts Oper *Die Entführung aus dem Serail* wird für die Klassen 8 bis 10 beschrieben. Breitkreutz stellt eine exemplarische Behandlung der *Entführung* vor, die sich auf die wesentlichen Arien sowie die Ouvertüre und das Finale beschränkt. Grundsätzlich liegt der unterrichtlichen Umsetzung das Schema Höranalyse mit anschließendem Unterrichtsgespräch zu Grunde. Die Schüler werden mit einem Hörauftrag ausgestattet, bevor sie mit dem jeweiligen Musikbeispiel konfrontiert werden, denn der „Lehrer kann darauf vertrauen, daß die lebendige Musik auch heute noch ihre unmittelbare Wirkung hat.“²²⁷ Alle Hörbeispiele erklingen mehrfach, um den Schülern den Zugang zur „nicht ganz leicht“²²⁸ zu hörenden Musik über das Wiedererkennen zu ermöglichen. Für Breitkreutz hängt außerdem sehr viel davon ab, „ob der Lehrer viele Beispiele singend erarbeiten kann oder nicht.“²²⁹

Zu Beginn werden die beiden Schlusslösungen der zwei existierenden Textfassungen (Libretto und Libretto-Vorlage) der *Entführung* verglichen, um die Schüler „vom Ablauf des Ganzen [...] zur genaueren Betrachtung der Teile“²³⁰ zu führen. Die Handlung wird im Lehrervortrag zusammengefasst, um dann in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern die Personenkonstellation zu entwickeln. Breitkreutz gibt fachübergreifenden

²²⁴ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Vogt, Halka: „Elementares Musiktheater. Kreative Ideen für den Unterricht“. In: MiS 45 (1994) 2. S. 71-76. - Breitkreutz, Dieter: „Gewaltig viel Noten und zu schön für die Ohren, lieber Herr Mozart. Die ‚Entführung aus dem Serail‘ in oberen Klassen“. In: MiS 45 (1994) 3. S. 114-119. - Anders, Klaus-Dieter: „Musik zwischen Rockoper, Musical und Operette. Anmerkungen zum Musiktheaterschaffen Andrew Lloyd Webbers“. In: MiS 45 (1994) 3. S. 134-145. - Krakauer, Peter Maria: „Politik und Musik bei Mozart. Materialien und Gedanken zu einem Unterrichtsprojekt“. In: MiS 45 (1994) 5. S. 233-242.

²²⁵ Vgl. Vogt. In: MiS 45 (1994) 2. S. 71-76. - Vogt beschäftigt sich vor allem mit dem Schulwerk-Gedanken Orffs, den sie auf die Musiktheaterarbeit überträgt. Die Autorin führt als Gestaltungsmittel neben musikalischer Sprachbehandlung vor allem die instrumentale Gestaltung und die Umsetzung von Musik in Bewegung auf. Diese methodischen Möglichkeiten werden für den von ihr favorisierten Projektunterricht zusammenfassend vorgestellt. Vor diesem Hintergrund bleibt der Artikel von nur peripherem Interesse für das Thema der vorliegenden Arbeit.

²²⁶ Vgl. Anders. In: MiS 45 (1994) 3. S. 134-145. Anders stellt die Musiktheaterwerke Andrew Lloyd Webbers in den Vordergrund seiner Veröffentlichung. Er präsentiert die einzelnen Kompositionen und klassifiziert sie nach Entstehungszeiten, ohne dass eine didaktische Umsetzung für den schulischen Musikunterricht vorgesehen wäre. Aus diesem Grund liefert der Artikel keine verwertbaren Informationen für das Thema der vorliegenden Arbeit.

²²⁷ Breitkreutz. In: MiS 45 (1994) 3. S. 115.

²²⁸ Ebd. S. 119.

²²⁹ Ebd.

²³⁰ Ebd. S. 114.

Aktivitäten, die z.B. das Bühnenbild betreffen, einen besonderen Stellenwert bei der Arbeit an Opern:

Die Schüler sollen für die verschiedenen künstlerischen Bereiche, die erst *zusammen* ‚Oper‘ ergeben, sensibilisiert werden. Das alles stört nicht die Musikrezeption, sondern fördert sie [...]. Der Einsatz von Video-Aufnahmen wäre freilich dabei ein hervorragendes Mittel.²³¹

Zunächst wird die Ouvertüre gehört. Fragen nach der Gliederung und der dynamischen Gestaltung schließen sich an, bevor eine harmonische Analyse des Mittelteils und der Arie Nr. 1 Belmontes erfolgt. Außerdem sollen die Schüler Osmins Lied und das darauf folgende Duett von Osmin und Belmonte kennen lernen und untersuchen.

Die Höraufträge beziehen sich auf Anknüpfungspunkte zwischen einer vergleichenden Analyse und Interpretation von Mozarts eigenen Äußerungen zur Oper sowie der unterschiedlichen Absichten der Charaktere und deren Widerspiegelung in der Musik. Neben der Thematisierung des Wort-Ton-Verhältnisses an ausgewählten Beispielen werden die C-Dur-Arie der Konstanze als „wälsche“ Konzertarie und Blondes Arie „als einfacherer, volkstümlicherer Gegensatz“ dargestellt.²³²

Das Duett „Vivat Bacchus“ wird als Beispiel türkischer Musik in den Unterricht einbezogen und kann mit dem *Rondo alla turka* verglichen werden. „Der Kehrreim läßt sich – auch etwas langsamer – mit der Klasse musizieren. [...] Auch die ‚maurische‘ Romanze des *Pedrillo* [...] ist singbare Musik für die Schüler.“²³³ Schließlich macht Breitkreutz in Belmontes B-Dur-Arie Anklänge an die *Kleine Nachtmusik* aus.

Dieser Artikel ist u.a. deshalb ausführlich dargestellt worden, weil es sich hierbei um ein typisches Beispiel für kognitive Opernrezeption (hier ergänzt durch das Singen bestimmter Passagen) handelt, die auf Schüler seit jeher die bekannte abschreckende Wirkung haben kann. Problematisch erscheint mir das Fazit, der Einsatz eines Video solle die Arbeit der verschiedenen künstlerischen Bereichen der Oper verdeutlichen. Durch den gesamten Ansatz zieht sich eine überwiegend passiv ausgerichtete Schülerrolle, die dem multidimensionalen Genre nicht gerecht werden kann. Breitkreutz verkürzt Oper auf die musikalische Dimension: „Notwendig ist sicher, daß die Schüler die Oper als eben ein ‚Spiel‘ begreifen, gewissermaßen als eine Handlung, die nichts weiter sein will, als eine Gelegenheit, interessante und schöne Musik zu machen.“²³⁴

Diese Verallgemeinerung der Beziehung der (Opern-)Künste zueinander trägt nicht dazu bei, dass Schüler vorurteilsfreier einer Oper begegnen – zumal Breitkreutz keinen ganzheitlichen Zugang zulässt: „Jede biographische, historisch, gattungsgeschichtliche

²³¹ Ebd. S. 115.

²³² Ebd. S. 118.

²³³ Ebd.

²³⁴ Ebd. S. 119.

oder geistesgeschichtliche Überfrachtung führt nur dazu die spontane Freude am musikalisch Komödiantischen zu mindern.“²³⁵

II. Peter Krakauer: „Politik und Musik bei Mozart“

Vor dem Hintergrund des bereits im Titel des Aufsatzes genannten Tenors der politischen Bezügen in der Musik Mozarts untersucht Krakauer neben den sinfonischen Kompositionen und den schriftlichen Äußerungen Mozarts auch das Verhältnis von Politik und Musik in einzelnen Passagen der folgenden Mozart-Opern: *Idomeneo*, *La Clemenza di Tito* und *Die Hochzeit des Figaro*. Die ausgewählten Beispiele werden zudem mit Mozarts schriftlichen Äußerungen zu *Die Entführung aus dem Serail* sowie mit ähnlichen Kompositionsmerkmalen aus *Die Zauberflöte* konfrontiert. Es wird kein Bezug zu einer bestimmten Jahrgangsstufe genannt, jedoch ist vor dem thematischen Hintergrund damit zu rechnen, dass eher das Vorwissen von Schülern der S II zu Grunde gelegt worden ist.

Krakauer hält fest, dass Mozart ein eher undifferenziertes Bild von Politik gehabt habe und besonders im Vergleich z.B. zu seinen französischen Zeitgenossen insgesamt ein unpolitischer Mensch gewesen sei.²³⁶ Allerdings ist auf der anderen Seite anhand der Kompositionen aufzuzeigen, wie „Musik als geschichtliches Phänomen und Geschichte in Musik“²³⁷ sichtbar werden kann. Dadurch ergeben sich interdisziplinäre Bezüge sowohl zum Geschichts- als auch zum Politikunterricht, die den Schülern „kritisches Verarbeiten, Aneignen und Überwinden zu Vorurteilen“²³⁸ ermöglichen.

Es werden keine methodischen Umsetzungen vorgestellt. Vielmehr handelt es sich um eine thematisch-analytische Darstellung der einzelnen Kompositionen Mozarts, die darauf verweist, dass Schule in all ihren Elementen kritisch zu sein hat, um ihrem gesamtgesellschaftlichen und kulturellen Auftrag gerecht zu werden.²³⁹ Als Ausschnitte führt Krakauer diverse Marschkompositionen Mozarts auf, die in all seinen Bühnenwerken Verwendung finden. Darin sieht der Autor jedoch nicht das Zeichen von großer politischer Aktivität seitens Mozarts. Dieser habe vielmehr „für musikalische Effekte auf der Bühne immer wieder auf theatralische Wirkungen der Militärmusik und des Marsches zurückgegriffen [...]“²⁴⁰

²³⁵ Ebd.

²³⁶ Vgl. Krakauer. In: MiS 45 (1994) 5. S. 234 und S. 241-242.

²³⁷ Ebd. S. 242.

²³⁸ Ebd. S. 233.

²³⁹ Vgl. Ebd. S. 241.

²⁴⁰ Ebd. S. 237.

Exemplarisch nennt Krakauer u.a. Beziehungen und Unterschiede von einzelnen Märschen aus der Oper *Idomeneo* (Auftrittschor des Idomeneo – Opfermarsch) zum Priestermarsch aus Mozarts *Die Zauberflöte* und zum Huldigungsmarsch aus *La Clemenza di Tito* (1. Akt). Als das politischste Werk Mozarts gilt *Die Hochzeit des Figaro*. Die Arien „Non più andrai...“ und „Se vuol ballare...“ sowie das Finale des 1. Aktes werden in diesem Zusammenhang näher beschrieben. Besonders die Arie des Figaro „Se vuol ballare...“ wird durch die Verwendung des Menuetts als „musikalisches Synonym für die teils verhaßte, teils doch zumindest sehr kritisch beobachtete Aristokratie“²⁴¹ zu einem dankbaren Beispiel für eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit dieser Mozart-Oper.

Insgesamt erscheint Krakauers Zugang zu Opern vor dem Hintergrund des persönlichen Zeitverständnisses Mozarts sehr interessant, um Schüler motivieren zu können, sich mit Werken des Musiktheaters auseinander zu setzen. Der übergreifende thematische Schwerpunkt erlaubt durchaus auch die vergleichende Betrachtung weiterer Opern und Musikdramen durch die Jahrhunderte.²⁴²

6.4.6 Jahrgang 1995²⁴³: Darstellendes Spiel und Interdisziplinarität

Hier finden sich insgesamt drei Artikel zum darstellenden Spiel im Musikunterricht. Zwei Aufsätze sind für die S I konzipiert (Rheinländer; Ludwig, Wiese, Eckloff und Walter). Ein Artikel bezieht sich auf die S II (Vogt).

I. Lydia Ludwig, Kathleen Wiese, Thorsten Eckloff und René Walter: „Und immer wieder ‚Der Freischütz‘“

Eine Unterrichtsreihe zu Webers *Freischütz* wird innerhalb von vier Stunden in einer 7. Gymnasialklasse realisiert. Webers Oper steht zu der angegebenen Zeit auf dem Spielplan des ortsansässigen Theaters, so dass auch ein Theaterbesuch eingeplant und realisiert werden kann. Zudem soll die „Wolfsschluchtszene“ im Mittelpunkt der

²⁴¹ Ebd. S. 241.

²⁴² Abschließend sei eine interessante Nebensächlichkeit erwähnt: In den österreichischen Schulbüchern steht Mozarts *Die Zauberflöte* ganz oben „in dieser nicht geschriebenen Hitliste“, wie Krakauer zu Beginn seines Artikels ausführt. Vgl. Ebd. S. 233. - Vgl. auch Kapitel 7, S. 272.

²⁴³ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Ludwig, Lydia, Wiese, Kathleen, Eckloff, Thorsten und René Walter: „Und immer wieder ‚Der Freischütz‘. Lehramtsstudenten berichten über ihren Unterricht in einem 7. Schuljahr“. In: MiS 46 (1995) 1. S. 6-10. - Vogt, Halka: „Zu Hilfe, zu Hilfe, sonst bin ich verloren...‘ Produktive Rezeption von Musiktheater im Figuren- und Schattenspiel“. In: MiS 46 (1995) 5. S. 242-244. - Rheinländer, Matthias: „Oper – ein Kinderspiel?!“ In: MiS 46 (1995) 5. S. 245-248.

Umsetzung stehen. Hauptziel der Unterrichtsreihe ist eine eigene Aufführung mit Hilfe des darstellenden Spiels im Klassenunterricht.

Zu Beginn der Stunde hören die Schüler die Ouvertüre, bevor sie ihre Erfahrungen mit Theater austauschen. Die Planung einer eigenen Aufführung schließt sich an. Erst jetzt wird die (Haupt-)Handlung des *Freischütz* bis zu Max' Konfliktsituation erzählt und mit exemplarischen Musikbeispielen untermalt. Diese werden nicht genauer analysiert, sondern dienen der allgemeinen Einführung. Die Verteilung der Rollen und Aufgaben ist für den Schluss der Stunde vorgesehen. Die Lösung von Max' Konflikt bleibt offen, um die Motivation zu erhalten.

In der zweiten Stunde werden die Charaktere besprochen und zwei Chöre (Chöre der Brautjungfern und der Jäger) einstimmig einstudiert. Bei der Charakterisierung der Hauptpersonen stehen vor allem musikalische Gestaltungselemente im Vordergrund. Die Klasse wird im Teamteaching zur Einstudierung der Chöre aufgeteilt, um am Ende der Stunde einander die Gesangsnummern zur Klavierbegleitung der Lehrer vorzuführen.

In der dritten Stunde wird die Wolfsschluchtszene szenisch gestaltet. Die Schüler lernen die Handlung durch szenisches Lesen kennen. Die enthaltenen Grundstimmungen werden in Verbindung mit musikalischen Teilstücken szenisch erarbeitet. Die Autorengruppe merkt an, Theaterspielen sei für Schüler dieser 7. Klasse keine alltägliche Beschäftigung. Die Schüler seien vielmehr „in einem Alter, wo körperliche Aktivitäten fast als Peinlichkeiten und soziale Blamage bewertet werden [...]“. ²⁴⁴ Für die Gestaltung der gesamten Geisterszene werden Alltagsinstrumente (Alufolie, Kochtöpfe, Glasscherben, Ledergürtel etc.) benutzt: Weil die Voraussetzungen der realen Lerngruppe nicht ausreichen für eine notengetreue instrumentale Umsetzung kann die Übertragung nur in Klängen und Geräuschen erarbeitet werden. ²⁴⁵

In der 4. (und letzten) Stunde werden die besprochenen Szenen im Rahmen des Klassenunterrichts aufgeführt. Zuvor werden die erarbeiteten Einzelteile noch in einen sinnvollen Handlungszusammenhang gebracht, die Chöre wiederholt und die Konfliktlösung besprochen. Durch eine angemessene Beleuchtung im verdunkelten Klassenraum wird der Gesamtdurchlauf zusätzlich untermalt.

Die szenische Realisierung ist gelungen, und viele kreative Ideen finden Verwendung. Insgesamt erscheint mir die Unterrichtsreihe zu knapp konzipiert, so dass kein Freiraum für den entdeckenden Zugang belassen wird. Vieles ist von der Lehrperson vorgegeben,

²⁴⁴ Ludwig, Wiese, Eckloff, Walter. In: MiS 46 (1995) 1. S. 8.

²⁴⁵ Vgl. Ebd. S. 9. - Vgl. auch Ebd: „An diesem Gestaltungsmittel konnten wir den Schülern verdeutlichen, was u.a. eine Bestimmung der Ouvertüre dieser Zeit war: die motivisch-thematische Vorwegnahme eines späteren Geschehens.“

um am Ende der vierten Stunde ein „vorzeigbares“ Ergebnis präsentieren zu können. Das Bühnenbild und die Probenarbeit sind ebenso wie die Besprechung der Musik zu kurz gekommen. Ähnliches hätte genauso gut im Deutschunterricht „ablaufen“ können. Eine Nachbesprechung des Theaterbesuchs ist meiner Meinung nach unabdingbar, in diesem Fall aber nicht vorgesehen. Die Frage nach den wirklich „gelernten“ und überprüfbaren Inhalten ist sicherlich zu Recht zu stellen.

II. Halka Vogt: „Zu Hilfe, zu Hilfe, sonst bin ich verloren“

Drei Schlüsselszenen aus Mozarts Oper *Die Zauberflöte* werden für einen 11er-Grundkurs im (altersgemäß anspruchsvollen) Puppenspiel realisiert: die Eingangsszene (Auftritt Papageno), die verhinderte Flucht (Zauberton, Zauberflöte, Zaubermusik) sowie Rache und Vergebung (Königin der Nacht contra Sarastro). „Mit diesen drei Szenen werden sämtliche Hauptfiguren, wichtige Figurenkonstellationen und Textaussagen sowie einige der eindrucksvollsten musikalischen Stellen dieser Oper vorgestellt.“²⁴⁶ Außerdem problematisieren die erste und dritte Szene die Verbindung zur Lebenswelt der Schüler.²⁴⁷ Die zweite Szene führt den Sinn des Titels und damit der gesamten Oper (Zaubermusik) vor Augen.

Das darstellende Spiel anhand von Figuren- und Schattenspiel steht im Vordergrund. Zudem ist die Gestaltung der Puppen fachübergreifend und/oder fächerverbindend im Kunst-/ Textilunterricht vorgesehen. Bereits die Eingangsszene liefert viele Möglichkeiten zu szenischen Gestaltungen und Diskussionen. Der musikalisch-charakterliche Kontrast zwischen Tamino und Papageno ist zu thematisieren, indem einerseits inhaltliche Hinweise besprochen, andererseits Fragen nach dem konkreten Aussehen und nach typischen Bewegungen gestellt werden. Die Eingangsszene wird komplett nach Art eines Melodrams auf die Einspielung der Ouvertüre gesprochen, wobei Sprachfluss und Musik genau aufeinander abzustimmen sind. „Mag dies auch ein ästhetischer ‚Bruch‘ sein, es gibt deren auch originale in dieser Oper, und produktive Rezeption ist nicht gleichzusetzen mit mechanischer ‚Umsetzung‘.“²⁴⁸

Die Fertigung der Stabpuppen wird genau beschrieben, da sie sich für *alle* Jahrgangsstufen eignet. Außerdem lassen sich die Puppen sowohl in Einzel- als auch in Partnerarbeit bewegen, wenn man der Figur zusätzlich Hände verleiht (z.B. um das Flötenspiel zu

²⁴⁶ Vogt. In: MiS 46 (1995) 5. S. 242.

²⁴⁷ Vgl. Ebd. S. 243: Zitat Klausmeier: „Drama der Adoleszenz“; Vogt: „Fragen von Wertvorstellungen der Generationen, der Konflikte der Abnabelung, des Findens eines eigenständigen Weges“.

²⁴⁸ Ebd. S. 242.

zeigen). Szenische Gestaltung und Musik, Handlung und Text müssen genau aufeinander abgestimmt werden. In diesem Moment läßt sich die „Frage nach der Funktion der Bühnen-Musik in diesem Werk“²⁴⁹ thematisieren: „Die in dieser Oper (schon im Titel) versinnbildlichte Macht der Musik, ihr Zauber, der Harmonie zu schaffen vermag [...], ist kaum intensiver zu vermitteln als durch das Spiel dieser Szene.“²⁵⁰ Für ein Schattenspiel können bemalte Folien auf dem Overheadprojektor den Hintergrund liefern, während kleine Papierfiguren auf Draht „gespießt“ zu Darstellern werden.

Oper im Musikunterricht wird in diesem Artikel als ein Reizthema verstanden, denn mit Ausnahme des Musicals „findet sich Musiktheater in Umfragen stets auf den hinteren Plätzen der Beliebtheitskalen wieder[...]“.²⁵¹ Eine mittlerweile traditionelle Methode der produktiven Rezeption von Musiktheater ist die szenische Interpretation, die laut Vogt aber nicht in jedem Jahrgang als sinnvoll gelten kann.²⁵² Andere Formen des darstellenden Spiels (z.B. Figuren- und Schattenspiel) sind eventuell in diesen Jahrgängen einfacher realisierbar und damit unter Umständen sinnvoller. Dennoch kann ein vertrauensvolles Klima im Unterricht jegliche Hemmungen auflösen. Dies ist eine dringliche Aufgabe der Lehrperson. Die beschriebene Form des Puppenspiels erweist sich zwar als technisch aufwändig aber auch als sehr motivierend und intensiv. Einfacher realisierbar ist wohl das Schattenspiel.

„Aufwendiger, aber ebenso reizvoll, ist ein Menschenschattenspiel hinter der Leinwand, das mit Folien-Kulissen vom Projektor unterstützt wird.“²⁵³ Hierbei agieren die Spieler vorzugsweise im Profil unmittelbar hinter der Leinwand. Da sie selbst keinen Eindruck von der Wirkung ihres Spiels erlangen können, wird eine Video-Kamera eingesetzt, um allen Schülern den visuellen Effekt zeigen zu können und evtl. Reflexionen auf der gemeinsamen Basis zu ermöglichen.

Über das Melodram zur Musik der Ouvertüre führen die Fragen nach musikalischen Aussagen und der dadurch bedingten Art des Sprechens (Ruhe, Steigerung, dramatischer Ausbruch) in die Interpretation der Handlung und der Musik. Der konkrete Einbezug in ein übergreifendes Thema fehlt; das darstellende Spiel als Lernform steht im Vordergrund, die musikalische Realisierung gerät zur Nebensache. Gerade weil aber in diesem Artikel auch die S II angesprochen ist, sollten meiner Ansicht nach verschiedene Interpretationsebenen in den Blickwinkel der Schüler gerückt werden.

²⁴⁹ Ebd. S. 243.

²⁵⁰ Ebd.

²⁵¹ Ebd. S. 242.

²⁵² Ebd.

²⁵³ Ebd. S. 244.

III. Matthias Rheinländer: „Oper – ein Kinderspiel?!“

Mozarts *Entführung aus dem Serail* wird für eine unterrichtliche Umsetzung in einer 5. Klasse vorgeschlagen, weil zu der Zeit (1994/95) gerade durch den Disney-Trickfilm *Aladdin* ein reges Interesse an der orientalischen Welt inklusive der *Märchen aus 1001 Nacht* herrscht. Rheinländer lässt die Schüler einige Szenen der *Entführung* im Playback-Verfahren als Puppenspiel erarbeiten. Das gesamte Projekt dauert sieben Wochen, in denen jeweils vier Stunden im Musik- und Kunstunterricht an der Realisierung einer Aufführung gefeilt wird. Das darstellende Spiel steht im Vordergrund der fächerverbindenden Umsetzung. Handlungsorientierter Musikunterricht kann die wichtigsten Arbeitsgänge einer Theaterinszenierung simulieren.²⁵⁴ Dabei werden die Schüler an der Planung und der Durchführung des Projektes verantwortlich beteiligt.

In der Eingangsstunde gibt der Lehrer den Inhalt der *Entführung* wieder, bevor die musikalischen Szenen (Ouvertüre und Ankunft am Palast oder Fluchtversuch, Strafgericht und Schluss) ausgewählt werden. Die Schüler entscheiden sich für den Fluchtversuch. Für Rheinländer ist von vornherein klar, dass die Schüler sich für die zweite Szenengruppe entscheiden werden: „Für die Schülerinnen und Schüler war sicherlich der größere Anteil an Handlung im zweiten Vorschlag für dessen Wahl ausschlaggebend gewesen.“²⁵⁵ Rollen und Aufgaben werden verteilt, Puppen und Kulissen angefertigt, das Libretto erstellt.

Die notwendigerweise kreative Arbeit bei der Anfertigung von Skizzen der einzelnen Figuren führen zur Beschäftigung mit der Märchenwelt aus *1001 Nacht*. Die Schüler zeichnen eine Figurine, nach der in Zusammenarbeit mit dem Kunstunterricht die Handpuppe gefertigt und kostümiert wird. Sie erstellen am PC ein Programmheft zur Aufführung, das neben der Spielerliste und einem Arbeitsbericht auch Hintergrundinformationen zur Oper enthält (Inhalt, Entstehung, Libretto, sowie ein Fach- und Fremdwörterlexikon). Schließlich wird die einzuspielende Musik auf Tonband aufgezeichnet. Nach ersten Leseproben bringt das darstellende Spiel „mehr action“ in die Inszenierung. An einem eigens dafür angesetzten Abend wird die Oper mit viel Lampenfieber und großem Erfolg präsentiert.

Neben der großen Motivation, die Puppen herzustellen und zu spielen, stellt auch das Programmheft einen großen Anreiz für die Schüler dar, sich kreativ einzubringen. Texterstellung und Textverarbeitung werden in Hausarbeit realisiert, der Lehrer übernimmt das Layout.

²⁵⁴ Rheinländer. In: MiS 46 (1995) 5. S. 245.

²⁵⁵ Ebd.

6.4.7 Jahrgang 1996²⁵⁶: Werkbetrachtung und szenische Umgangsformen

In diesem Jahrgang sind sechs Artikel zu den Bereichen der Werkbetrachtung und der szenischen Umgangsformen veröffentlicht worden. Vier Aufsätze sind für die S I konzipiert (Brinkmann, Looock, Michl, Wilmsmeyer). Bei den anderen Artikeln fehlt der Stufenbezug. Jedoch ist zu vermuten, dass beide eher auf die S II ausgerichtet sind (Mastnak, Wißkirchen).

I. Rainer Brinkmann: „Szenische Interpretation von Oper/Musiktheater“

Die Dreigroschenoper von Weill wird auf Grund der heute immer noch aktuellen Thematik für eine 9. Klasse eines Gymnasiums ausgewählt. „Es werden als handelnde Personen die Menschen der Halb- und Unterwelt dargestellt, die zutiefst bürgerliche Verhaltensweisen an den Tag legen.“²⁵⁷ Der Blick für Randgruppen und Tabu-Bereiche wird geschärft, um Vorurteile gegenüber den Menschen in diesem Milieu abbauen zu können. Neben der Auseinandersetzung mit der Komposition ist die Textebene des Dramas und die Beschäftigung mit einer theoretischen Abhandlung Brechts vorgesehen, die sowohl musikalische Tätigkeit als auch musikalisches Handeln erfordert. „So setzt sich die Interpretation zusammen aus dem Handeln, dem Erleben und den Haltungen dieser Rolleninhaber.“²⁵⁸ Außerdem legt Brinkmann großen Wert darauf, dass das szenische Spiel die Wahrnehmung der Musik und die Analyse des Notentextes verändert, indem Richtungen und Aufgaben im perspektivischen Hören vorgegeben werden.

In der Eingangsstunde setzen sich die Schüler sowohl auf der musikalischen als auch auf der szenischen Ebene mit den Milieus auseinander. Als Vorlage für die Arbeit wird der Brecht-Text *Über das Singen der Songs* besprochen, bevor die Schüler eine einfach singbare Stelle aus dem „zweiten Dreigroschenfinale“ nach Brechts Vorstellungen erarbeiten. Dies geschieht zunächst in kleinen Gruppen. Aufgabe ist, Redensarten zu sammeln, die Ähnliches ausdrücken wie der Text des Finales, um in der Alltagssprache eine eigene Sprechhaltungen für den Text zu finden. Aus diesen Sprechhaltungen heraus werden Singhaltungen erarbeitet. Zum Ende der (Doppel-)Stunde diskutieren die Schüler über Milieubilder und erhalten Rollenkarten mit Informationen über die Figuren

²⁵⁶ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Brinkmann, Rainer: „Szenische Interpretation von Oper/Musiktheater. Erfahrungsbezogener Unterricht am Beispiel der ‚Dreigroschenoper‘ in einer 9. Klasse“. In: MiS 47 (1996) 1. S. 2-6. - Looock, Barbara: „Szenische Interpretation: ‚Der Freischütz‘. Ein Versuch in 7. und 8. Klassen“. In: MiS 47 (1996) 1. S. 7-13. - Michl, Dorothea: „‚LUFTIKUS‘ – eine Oper für und mit Jugendlichen. Ein Projekt zum 15jährigen Bestehen der Musikhauptschule Linz/Harbach“. In: MiS 47 (1996) 1. S. 14-16. - Mastnak, Wolfgang: „‚Wahnsinn im Klassenraum. Pathologische Operngestalten im Unterricht“. In: MiS 47 (1996) 3. S. 123-128. - Wilmsmeyer, Jochen: „Ja, wir übten lang...., doch plötzlich war die Premiere da.“ Eine 6. Klasse führt ‚Die Zauberflöte‘ auf.“. In: MiS 47 (1996) 4. S. 185-190. - Wißkirchen, Hubert: „Frisch zum Kampfe. Gestik und dramaturgische Funktion der Musik in der Pedrillo-Arie (Nr. 13) aus Mozarts ‚Entführung‘“. In: MiS 47 (1996) 4. S. 191-202.

²⁵⁷ Brinkmann. In: MiS 47 (1996) 1. S. 3.

²⁵⁸ Ebd. S. 2.

und deren Background, um als Hausaufgabe eine Rollenbiographie schreiben zu können. Sie lernen die Motivationen der Agierenden zu verstehen und den Ablauf der Handlung aus der Perspektive eines Beteiligten zu beobachten und zu bewerten.²⁵⁹

Diese Schülertexte werden in Form einer Wandzeitung festgehalten, die als Präsentationsmethode Zeit sparend eingesetzt werden kann. Gleichzeitig hat die Klasse ihre Ergebnisse ständig vor Augen.

Durch das Umsetzen von Brechts *Über das Singen der Songs* greifen Textverständnis und Eigenarbeit perfekt ineinander, denn Oper und Musiktheater sind „immer für die Bühne geschrieben“²⁶⁰ und dem entsprechend für den Unterricht aufzubereiten.

II. Barbara Loock: „Szenische Interpretation: ‚Der Freischütz‘“

Webers Oper *Der Freischütz* wird als Standardwerk der Mittelstufe für die 7. und 8. Klasse eines Gymnasiums dargestellt. Folgende Kernszenen sind ausgewählt worden: Terzett, Ariette des Ännchen, Szene und Arie der Agathe, die Wolfsschluchtszene, das Lied der Brautjungfern, der Jägerchor und das Finale. Eigene Lebenserfahrungen werden aktiviert und erweitert, denn die Schüler können sich „in eine historisch ferne Zeit versetzen“, in der „tiefe menschliche Gefühle, ausgelöst durch äußere Gewalten von Gut und Böse“²⁶¹ eine wichtige Rolle spielen: „z.B. eigene Prüfungsängste in der Identifikation mit Max oder auch die Abhängigkeit der Liebe zweier Menschen von äußeren Umständen [...]“²⁶²

Jede Stunde wird in ihrem Ablauf skizziert und mit den dort gemachten Erfahrungen reflektiert. Als Einstieg wird eine Phantasiereise zur Musik der Ouvertüre gewählt, da das wichtigste Ziel der Einführungsstunde sei, „die *Einstimmung auf das Thema ‚Oper‘* und auf die *Handlung* und den *sozialhistorischen Kontext* des ‚Freischütz‘“²⁶³ zu erreichen. Die Schüler haben somit die wichtigsten Schauplätze und die zwei Hauptstimmungen der Oper (das Jägerleben und das Dämonische) kennen gelernt.

Anschließend wird die gesamte Handlung vorgelesen, und die Schüler erhalten folgende Materialien:

²⁵⁹ Vgl. Ebd. Brinkmann gibt an dieser Stelle eine Übersicht über die wichtigsten Verfahren der szenischen Interpretation. Diese sind: Einfühlung in Ort, Zeit, Rollen, Gruppen und sozialhistorischen Hintergrund des Werkes; Bilder (Standbilder und Stop-Verfahren); Haltungen; Spielverfahren (Lesetechniken, Improvisation, Reproduktion, Regie- und Spielgruppen, Verfremdungen); Reflexion (szenische Kommentare, Feedback, Tagebuch). Musikalische Verfahren sind Brechtsches Singen, zur Musik eine Szene stumm spielen, Singen und Verfremden bestimmter Musiknummern. - Vgl. auch Kapitel 2.6, S. 24ff.

²⁶⁰ Ebd.

²⁶¹ Loock. In: MiS 47 (1996) 1. S. 7.

²⁶² Ebd.

²⁶³ Ebd.

eine Rollenkarte mit den wichtigsten Angaben zur Opernfigur und mit dem Text einer Schlüsselszene dieser Figur im Libretto, eine Einfühlungskassette mit der Musik zu dieser Szene und einen Fragenkatalog als Anregung zum Schreiben einer ganz persönlichen Rollenbiographie (Hausaufgabe). [...] Der Fragenkatalog dient dabei der Anregung der Phantasie und soll nicht systematisch abgearbeitet werden.²⁶⁴

Nach der Eingangsstunde ist in der zweiten Unterrichtsstunde die Entwicklung der Geh- und Sprechhaltung einer der Figuren zur jeweiligen Einfühlungsmusik vorgesehen. Nach dem Ende der Musik wird der markante Satz in der jeweiligen Sprechhaltung vorgestellt. In der dritten Stunde beginnt die szenische Umsetzung. Zunächst soll ein Gespräch zwischen Jägern und Landleuten, die über den Probeschuss reden, improvisiert werden, bevor das Terzett mit verteilten Rollen gelesen wird: „Lesende und Nichtlesende sollen sich eine genaue Vorstellung von den inneren und äußeren Haltungen und Gefühlszuständen der jeweiligen Person machen und diese durch ihren Sprachgestus verdeutlichen.“²⁶⁵ Der musikalische Ausdruck und der Seelenzustand der Personen werden zueinander in Beziehung gesetzt.

Die vierte Unterrichtsstunde ist den Frauengestalten vorbehalten. Ännchens Ariette und Agathes Szene und Arie werden durch eine kurze inhaltliche Einführung in den Gesamtzusammenhang des Geschehens eingebettet. In dieser Stunde wird das Standbild-Verfahren genutzt.²⁶⁶ In der fünften Stunde wird die „Wolfsschluchtszene“ behandelt. Eine Regiegruppe erarbeitet Inszenierungsvorschläge, während eine „Geistergruppe“ das rhythmische Sprechen zur Musik übt. Die Musik wird im Hintergrund gespielt, wenn die Regiegruppe die Handlungsanweisungen gibt. Diese Stunde bietet viele Möglichkeiten zum Spielen und Improvisieren: „Es ist dabei nicht wichtig, die ganze Szene vollständig durchzuspielen. Es lohnt sich auch einen kleinen Ausschnitt intensiv zu inszenieren und unter verschiedenen Aspekten [...] zu durchdringen [...].“²⁶⁷

Die abschließende sechste Stunde ist für diverse Verfahren der szenischen Interpretation geöffnet: Die Brautjungfern und Jäger äußern sich in improvisierten Gesprächen über ihre Vorstellungen und Erfahrungen mit dem jeweils anderen Geschlecht, bevor die Chöre gesungen werden. Das Finale eignet sich für die unterrichtliche Umsetzung im Stummfilmverfahren, da hier die gesamte Klasse gemeinschaftlich spielen kann. Fast alle Opernfiguren sind auf der Bühne.

²⁶⁴ Ebd.

²⁶⁵ Ebd. S. 10.

²⁶⁶ Ebd.: „Ein Standbild ist eine nach außen hin, in einem Bild fixierte persönliche Vorstellung (Phantasie) von Haltungen und Beziehungskonstellationen, die aufgrund eines gelesenen oder gehörten Textes oder beim Hören von Musik entstanden ist. Die Spieler werden dabei nicht gemalt, sondern willenlos, wie eine Puppe, durch eine andere Person nach deren Vorstellungen geformt. [...] Das schult das Einfühlungsvermögen und das nonverbale, gegenseitige Verstehen.“ Bilder können sich außerdem ergeben, wenn man eine Spielsituation „einfriert“ (Musik-Stop-Standbildverfahren).

²⁶⁷ Ebd. S. 12.

Das beschriebene Standbildverfahren setzt viel Übung voraus, denn „Schüler haben Schwierigkeiten, den gesungenen Text zu verstehen, und können sich aufgrund ihres Höreindrucks nur schwer eine Vorstellung von der Situation machen.“²⁶⁸ Die Leistungskontrolle zeigt, dass die Schüler Wesentliches durch die szenische Improvisation (spielerisch) gelernt haben.²⁶⁹

Insgesamt sind die Erfahrungen auf Seiten der Schüler wie der Lehrerin positiv. Jedoch sieht Loock Probleme in den Konzentration auf die subjektive Bedeutung der Lerninhalte, die den Lehrer in Konflikt „mit den Anspruch auf analytisch-theoretisches, abfragbares Wissen“²⁷⁰ bringen. Der Zensuren- und Leistungsdruck ist eher hinderlich für das Verfahren der szenischen Interpretation: „Ideal wäre es, könnte man szenische Interpretation in einer Projektwoche verwirklichen – ohne Zensuredruck und in einem kontinuierlichen Arbeiten.“²⁷¹

III. Dorothea Michl: „Luftikus – eine Oper für und mit Jugendlichen“

Helmut Schmidingers Oper *Luftikus* soll „einen Beitrag zur Bewußtmachung der Mediendominanz in unserem Alltag“²⁷² liefern. Die zu dieser Oper konzipierte Unterrichtsplanung kann der „Ausgangspunkt für ein fächerübergreifendes Projekt im Bereich der Medien- und Kommunikationserziehung sein [...]“²⁷³ Michl wählt für den Unterricht die fünfte Szene aus, weil

- der Inhalt aus dem Erlebnisbereich der Schüler stammt,
- die Musik dem derzeitigen Sound vieler Popnummern entspricht,
- die Thematik eine hervorragende Diskussionsgrundlage über Musikgeschmack bietet und
- diese Nummer mit relativ wenig Materialaufwand [...] realisierbar ist.²⁷⁴

Die Forderung nach einer Erziehung zur Medienkompetenz ist in den Richtlinien fachübergreifend verankert. Nach der einleitenden Kurzinformation über Inhalt und Hintergrund der Oper wird die ostinate Schlagzeugbegleitung im Klassenmusizieren erarbeitet, bevor die gesamte Szene musikalisch nachgespielt und der Kampf der Gruppen szenisch verdeutlicht und diskutiert wird.

In der ohnehin knappen Stundenbeschreibung findet sich der Anspruch einer kompetenten Medien- und Kommunikationserziehung nicht wieder. In dieser Darstellung sind

²⁶⁸ Ebd. S. 11.

²⁶⁹ Eine abschließende Reflexion wird über ein Arbeitsblatt mit Fragen zur Unterrichtsform und zum Werk formuliert, dessen Auswertung „eine Bandbreite von Gleichgültigkeit (aber kaum Ablehnung) bis zu euphorischer Begeisterung“ ergibt. Vgl. Ebd. S. 12.

²⁷⁰ Ebd. S. 13.

²⁷¹ Ebd.

²⁷² Michl. In: MiS 47 (1996) 1. S. 14.

²⁷³ Ebd. S. 15.

²⁷⁴ Ebd.

zudem kaum Elemente des Musiktheaters eingebracht und weder Textausdeutung noch Inszenierungstätigkeiten gefordert.

IV. Wolfgang Mastnak: „Wahnsinn im Klassenraum“

Für das Thema „Wahnsinnige auf der Opernbühne“ sind Werkausschnitte aus *Boris Godunow* von Mussorgski, *Salome* von Strauss, *Die Teufel von Loudun* von Penderecki, *Cardillac* von Hindemith und *Wozzeck* von Berg vorgesehen. Als Begründung macht Mastnak geltend, dass in diverse Musiken eingeführt und „zwischen ihrer Gestalt und ihrem Gehalt eng vermittelt“²⁷⁵ werden kann. Zugleich ist die Gesellschaft zum soziologischen Betrachtungsobjekt geworden. Die Schüler setzen sich in „kognitiver Selbstreflexion und ästhetischer Selbsterfahrung“²⁷⁶ mit dem Thema auseinander:

„Wahnsinnige“ auf der Opernbühne sind nicht nur spannend und schaurig, sie werfen auch ihr Licht auf die Grenzzonen des Lebens und beleuchten Krisen unserer Gesellschaft, die von den Komponisten (und Librettisten) oft mit nahezu prophetischer Gabe vorausgezeichnet wurden.²⁷⁷

Werkbetrachtung im weitesten Sinne, Aufbau von Hörkompetenz und Strukturkenntnis sowie die Interpretation des ästhetischen Gehalts der jeweiligen Werke werden zur Basis einer ganzheitlich-komplexen Kunstbegegnung.²⁷⁸ Für jedes Werk werden Zielbeschreibungen angegeben und mögliche Übungen dargestellt. Es gibt jedoch keine methodischen Hinweise.

Da Mussorgskis *Boris Godunow* als erste Oper erwähnt wird, könnte Mastnak hiermit begonnen haben, doch eine konkrete Einführung bzw. Eingangsstunde wird nicht beschrieben. In dem Artikel geht es eher um die Rechtfertigung des Themas bzw. um die einzelnen Aspekte, die am jeweiligen Werk herauszuheben wären. Für *Boris* ist vorgesehen, die Funktion des Glockengeläutes im Verlauf der Oper zu untersuchen, um den unbedingten Willen zur Macht und die „vernichtende Selbstentfremdung des Menschen“²⁷⁹ aufzuzeigen. Die Schüler lernen das Tritonusintervall, in dem die Glocken stets läuten, bewusst wahrzunehmen. Hörkompetenz wird durch analytisches, synthetisches und sinnerfassendes Hören aufgebaut. Sowohl die gesamte musikalische Struktur der Oper als auch detaillierte Motivarbeit und Kompositionstechniken werden thematisiert. Die Interpretation des ästhetischen und situativen Gehalts wird anhand der Verarbeitungsmöglichkeiten von Schuld und psychotischem Wahn diskutiert.

²⁷⁵ Mastnak. In: MiS 47 (1996) 3. S. 123.

²⁷⁶ Ebd.

²⁷⁷ Ebd.

²⁷⁸ Ebd.

²⁷⁹ Ebd.

In Strauss' *Salome* wird der Willen zu Macht mit der Mordlust der Hauptperson verknüpft. „Die Identität Salomes ist [...] die Macht ihrer erotischen Ausstrahlung. In ihr liegt im Sinne einer narzißtischen Persönlichkeitsstörung ihr Selbst verbürgt.“²⁸⁰ Als Ausschnitt wird der Kulminationspunkt des Werkes besprochen, „wo das Wort der Salome versiegt und jener (Salome-) Akkord auftaucht, der seitdem Rätsel aufgibt [...]. Die harmonische Analyse bleibt uneindeutig, die Deutungen vielgestaltig“²⁸¹. Was jedoch nun von den Schülern und/oder mit ihnen zu erarbeiten wäre (außer spekulative Sinndeutungen zu versuchen), bleibt unausgesprochen.

Pendereckis Oper *Die Teufel von Loudun* zeigt das Phänomen der Besessenheit, das sich im Exorzismus widerspiegelt. Die Schüler erarbeiten erweiterte Notationsformen wie z.B. eine graphische Partitur zur Schlüsselstelle (Verrat an Grandier; 1. Akt, Szene 13), „die dann untereinander sowie mit der Partitur Pendereckis verglichen [...] wird.“²⁸² Eine Diskussion über den Informationsgehalt verschiedener Notationsformen bzw. über den Sinn von enger musikalischer Notation kann sich anschließen.

Hindemiths *Cardillac* geht auf die literarische Gestalt des *Fräulein Magdalena de Scudery*²⁸³ zurück. Im Unterricht wird die Arie Nr. 13 als entscheidende Stelle thematisiert, da sie den inneren Kampf Cardillacs offenbart: „Vier musikalische Einheiten werden sukzessive als didaktischer Weg zu einem adäquaten Erfassen der Szene erschlossen: Quartenmotivik, ein Impulsmotiv, ein Zwangmotiv sowie das Cardillac-Motiv.“²⁸⁴ Diese Motive können von den Schülern simuliert und in ihrer Gestalt verglichen werden, um verschiedene Wege vom analytischen bis zum hermeneutischen Deuten kennen zu lernen und zu üben.

In Bergs *Wozzeck* treffen sich „zwei Welten, die des Phänomens menschlichen Schicksals und die nahezu mystisch-kabalistische Form [...]“.²⁸⁵ Als zentrale Stelle wird die Entwicklung bis zu Wozzecks Selbstmord betrachtet (z.B. Stimmung am Teich). Die Schüler sollen „mittels Transposition, Komprimierung auf Akkorde, Krebsbildung, Permutation, Imitation etc.“²⁸⁶ die wesentliche 6-Ton-Gruppe bearbeiten. Hauptpunkte der unterrichtlichen Umsetzung sind: Wozzecks Angst und seine wahnhaften Stimmverkennungen; das für schizophrene Episoden typische Phänomen, dass durch andere Mächte die innersten Gedanken an alle Welt preisgegeben werden; die Verkennung des

²⁸⁰ Ebd. S. 124.

²⁸¹ Ebd.

²⁸² Ebd.

²⁸³ Es handelt sich um die gleichnamige Novelle von E. T. A. Hoffmann.

²⁸⁴ Ebd. S. 126.

²⁸⁵ Ebd. S. 127.

²⁸⁶ Ebd.

Wassers als Blut und die Selbsthinrichtung.²⁸⁷

Alle fünf Werke können nicht einfach nur als Beispiel für Wahnsinn abgehakt werden, sondern müssen meiner Ansicht nach in ihrer jeweiligen Komplexität erfahrbar gemacht werden. Sehr sinnvoll ist es, diverse Opern aus den unterschiedlichsten Epochen unter einem leitenden Aspekt zu betrachten. Das häufig so bezeichnete „Problem“ der Akzeptanz des Belcanto entfällt durch das übergreifende Thema. Der Artikel enthält reichlich Quellenforschung zu den jeweiligen Hauptfiguren, doch fehlt die genauere Beschreibung der methodischen Umsetzung des jeweiligen Beispiels innerhalb einer Unterrichtssituation. Für einen interdisziplinären Ansatz sind die Quellen und literarischen Verbindungen zu den jeweiligen Opern wiederum sehr wichtig.

V. Jochen Wilmsmeyer: „Ja, wir übten lang“

Die Zauberflöte von Mozart wird für eine 6. Klasse vorgeschlagen, wobei Wilmsmeyer feststellt, dass das Erzählen der Handlung und das Hören von Klangbeispielen allein nicht ausreichte, um den Schülern einen lebendigen Musikunterricht zu bieten und um die meist bestehenden Vorurteile gegenüber dem Genre abzubauen.²⁸⁸

In dem vorliegenden Artikel finden sich Vorschläge vielfältigster Art vom Theaterbesuch verbunden mit Werkstattführungen bis hin zur Teilnahme an einer Probe und zu rezeptiven Formen. Auch eine Bearbeitung für eine eigene Aufführung wird als Möglichkeit tangiert, denn zahlreiche Lieder und Arien sind für die Schüler singbar. „Viele Melodien sind geradezu Ohrwürmer. (Nicht zuletzt deshalb gilt sie ja als Inbegriff der Oper.)“²⁸⁹ Wilmsmeyer greift auf die *Kleine Zauberflöte* von Mandozzi (Hörspielversion) zurück, die auf die märchenhaften Komponenten der *Zauberflöte* beschränkt bleibt. Der mystisch-symbolischen Mittelteil der Oper ist ausgelassen.

Als methodisches Prinzip wird fächerverbindendes Arbeiten in handlungsorientiertem Rahmen bevorzugt: „Abgesehen von den fachlich geprägten Zielsetzungen wird das soziale Lernen gezielt gefördert: Effektive Teamarbeit ist für das Gelingen unabdingbar.“²⁹⁰ Szenische Aktivitäten stehen im Vordergrund der unterrichtlichen Umsetzung. Richtlinienbezug ist nicht gegeben, aber Wilmsmeyer verweist darauf, dass *Die Zauberflöte* zu den häufigsten Beispielen für das Genre in den gängigen Schulbüchern gehöre.²⁹¹ „Das gesamte Projekt beginnt mit den kommentarlosen Vorspielen des ersten

²⁸⁷ Zusammengefasst nach Ebd.

²⁸⁸ Wilmsmeyer. In MiS 47 (1996) 4. S. 185.

²⁸⁹ Ebd.

²⁹⁰ Ebd.

²⁹¹ Vgl. Ebd. - Siehe auch Kapitel 5.2, S. 103ff.

Teils der ‚*kleinen Zauberflöte*‘.²⁹² Insgesamt sind 12 Titel vollständig von den Schülern musiziert worden, wobei die Titel gekürzt und zur besseren Singbarkeit vereinfacht worden sind. „Einzelne unzeitgemäße Worte wurden umtextiert.“²⁹³ Ungefähr zwei Stunden sind nötig, das Werk vorzustellen, die Arbeitsweise zu besprechen und erste Stücke zu singen. Insgesamt neun Musikstunden werden darauf verwendet, alle Lieder mit den Schülern einzustudieren, während parallel dazu im Deutschunterricht das Textbuch erstellt und darstellendes Spiel geübt wird. An drei Vormittagen und zwei Nachmittagen wird das Erarbeitete in gemeinsamen Proben zusammengefügt, bevor zwei Aufführungen anstehen. In beiden Fächern finden Nachbesprechungen statt, die das jeweilige Fachwissen sichern, um Leistungsüberprüfungen durchführen zu können.

Insgesamt ist ein hoher Grad an Identifikation mit der *Zauberflöte* erreicht worden, auch weil alle Schüler eine für das Projekt wichtige Aufgabe übernommen haben. Sie erleben die Aufführungen als ein „einmaliges Gruppenerlebnis“²⁹⁴, so dass der betriebene Aufwand gerechtfertigt erscheint. Zudem bleibt den Schülern laut Wilmsmeyer eine „langfristig positive Grundhaltung gegenüber klassischer Musik [...], verbunden insbesondere mit der Erkenntnis, daß Oper Spaß machen kann.“²⁹⁵ Im Verlauf der Eigenarbeit wächst der Spaß am darstellenden Spiel und der Wunsch, Mozarts Originalmusik kennen zu lernen. Die Beschreibung der Nachbesprechung hätte meines Erachtens nach etwas ausführlicher sein können, damit besser nachvollzogen werden kann, was die Schüler im Einzelnen aus dem Projekt mitgenommen haben. Für die Gymnasiale Oberstufe könnte man dieses Projekt auch auf einem höheren Reflexionsniveau gut durchführen.

VI. Hubert Wißkirchen: „Frisch zum Kampfe“

Die Pedrillo-Arie Nr. 13 aus Mozarts *Entführung aus dem Serail* wird für eine nicht näher bestimmte Schülergruppe interpretiert und analysiert, um den gestischen Charakter der Musik (des Barock und) der Klassik aufzuzeigen. Weil neben der barocken Figurenlehre auch der Gesamtgestus der Musik untersucht wird, ist zu vermuten, dass Oberstufenkurs-Niveau zu Grunde gelegt worden ist. Wißkirchens Bezug zur ästhetischen Erziehung gibt das hörende Sehen bzw. das sehende Hören als Hinleitung zu einer aspektgeleiteten Rezeption als Ziel der Unterrichtsreihe an.²⁹⁶

²⁹² Ebd. S. 186.

²⁹³ Ebd.

²⁹⁴ Ebd. S. 188.

²⁹⁵ Ebd.

²⁹⁶ Vgl. Ebd. S. 202.

Als übergeordnetes Hauptziel nennt er „das Wecken der Bereitschaft und der Fähigkeit zu ästhetischen Erfahrungen, zur Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interpretationen.“²⁹⁷ Wißkirchen beschreibt das methodische Vorgehen in Ansätzen:

Methodisch kann man so vorgehen, daß man zunächst die szenische Situation vergegenwärtigt [...]. Dann wird man den Text interpretieren. [...] Die Schüler werden wahrscheinlich den mutigen Entschluß Pedrillos herausholen. [...] Der Ausschnitt wird – noch ohne Noten – gehört. [...] stellen die Schüler fest, daß Mozart *Pedrillo* in einem Wechselbad der Gefühle zeigt. [...] Die genaue Erarbeitung der verschiedenen Ausdrucksgesten [...] erfolgt mit Hilfe der Notenauszüge [...].²⁹⁸

Der Einordnung in die S II widerspricht der Vorschlag Wißkirchens, über eine „Mini-Playback-Show“ die verschiedenen Ausdrucksgesten der Musik szenisch-pantomimisch deutlich zu machen.²⁹⁹ Allerdings wird die gesamte formale Anlage durch eine Höranalyse erarbeitet, um herauszufinden, welchen musikalisch-ästhetischen Erfordernissen Rechnung getragen werden muss. Eine aspektgeleitete, vergleichende Analyse diverser Einspielungen soll thematisieren, wie das Zusammenspiel von Komponist und Interpret funktionieren muss:

Die Musik enthält zwar viele Hinweise für gestisches Agieren auf der Bühne, aber es gilt abzuwägen, wo man solche Synchronpunkte zulässt bzw. bewusst setzt und wo man mit Rücksicht auf Erfordernisse des Theaters und auf das spezielle Interpretationskonzept parallel laufende oder kontrapunktierende Aktionen erfindet.³⁰⁰

Diese Ausführungen deuten wiederum eher auf Oberstufenniveau hin. Der vorliegende Artikel liefert zu einem großen Teil Analyseergebnisse, die vom Autor interpretiert werden. Die Ansätze eines kreativen Unterrichts werden mit dem Hinweis auf „abwechslungsreiche Arbeit“³⁰¹ versehen. Problematisch erscheinen mir Formulierungen wie die folgende: „Läßt man die Schüler in den Notenauszügen [...] alle Tonleiterausschnitte markieren, kommt man zu verblüffenden Ergebnissen [...]“.³⁰² Warum die Schüler dies tun sollen bzw. was sie auf Grund der Ergebnisse lernen können, bleibt offen. Aus den gleichen Gründen sind weder der Sinn noch die Funktion der szenisch-pantomimischen Arbeit deutlich geworden. Was lernen die Schüler unter welcher Zielsetzung? Hör- und Notentextanalyse stehen trotz anders lautender Hinweise deutlich im Vordergrund, ohne dass das Ziel der Unterrichtseinheit klar würde.

²⁹⁷ Ebd.

²⁹⁸ Ebd. S. 192 und 201.

²⁹⁹ Vgl. Ebd. S. 201.

³⁰⁰ Ebd.

³⁰¹ Ebd. S. 202.

³⁰² Ebd. S. 191.

6.4.8 Jahrgang 1997³⁰³: Darstellendes Spiel und Interdisziplinarität

In diesem Jahrgang finden sich insgesamt drei Artikel zum Musiktheater. Ein Aufsatz zeigt darstellendes Spiel auf der S II (Riede), zwei Artikel geben interdisziplinäre Bezüge für die S I (Kruse, Brinkmann³⁰⁴).

I. Bernd Riede: „Die Aufführung der Furienszene aus Glucks ‚Orpheus und Eurydike‘ als Projekt“

Riede bearbeitet die „Furienszene“ aus Glucks *Orpheus und Eurydike* für einen Musikkurs der 12. und/oder 13. Jahrgangsstufe des Gymnasiums. Er selbst hat diese Unterrichtsreihe in einem Musik-Zusatzkurs der 12. und 13. Jahrgangsstufe gehalten, sieht jedoch ebenso Möglichkeiten für die Arbeit in einem Grund- oder Leistungskurs bzw. in einer Arbeitsgemeinschaft: „Bei dem Projekt können verschiedene Musik-Lerngruppen zusammenarbeiten; außerdem ist es möglich, Gruppen des Fachbereichs Kunst für die Inszenierung und Gruppen des Fachbereichs Sport für den Tanz mit einzubeziehen.“³⁰⁵ Riede begründet die Wahl eines Operausschnittes mit der zu großen Vorbereitungs- und Arbeitszeit auch seitens der Schüler, um das Werk vollständig bearbeiten zu können. Der Schwerpunkt liegt auf der eigenen Aufführung der „Furienszene“. Sowohl der Vokal- als auch der Orchesterpart sind nicht kompliziert und sehr eindrucksvoll.³⁰⁶ Die Präsentationsformen werden zusammen mit den Schülern konzipiert.³⁰⁷

Die Eingangsstunde ist nicht genau gekennzeichnet. Riede beschreibt die Möglichkeiten der musikalischen Analyse: „Analyse und praktische Tätigkeit können sich dabei gegenseitig befruchten [...]. Somit bringt ein Projekt dieser Art eine große Motivation

³⁰³ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Riede, Bernd: „Die Aufführung der Furienszene aus Glucks ‚Orpheus und Eurydike‘ als Projekt. Vorschläge für eine szenische Umsetzung sowie für eine Analyse (Leistungs-, Grund- und Zusatzkurs)“. In: MiS 48 (1997) 1. S. 10-15. - Kruse, Matthias: „Aspekte zur Didaktik und Methodik des Musiktheaters. Beispiel: Kinderoper Köln“. In: MiS 48 (1997) 3. S. 121-124. - Brinkmann, Rainer O.: „Zurückbleiben. Einstieg in die ‚Linie 1‘ mit der Szenischen Interpretation des Songs ‚Warten““. In: MiS 48 (1997) 5. S. 266-269.

³⁰⁴ Vgl. Brinkmann. In: MiS 48 (1997) 5. S. 266-269. In diesem Artikel wird das Musical *Linie 1* ohne Angabe der Altersstufe oder der Schulform anhand der szenischen Interpretation umgesetzt. Brinkmann begründet die Auswahl des Songs „Warten“ damit, dass Zurückbleiben und Warten sowohl als privates Missgeschick als auch als gesellschaftliches Phänomen angesehen werden können. Es handelt sich um „Situationen, die sich in bestimmten Haltungen äußern: die Körperhaltung der Wartenden, ihre innere Haltung, und darüber hinaus die musikalische Haltung der Songs [...]“ (Ebd. S. 266.) Drängende Ungeduld, Langeweile und Monotonie charakterisieren einige dieser Haltungen. Zudem berührt der Song „Warten“ das zentrale Thema der gesellschaftlichen Benachteiligung. Soziologisch und anthropologisch gesehen orientiert sich die Unterrichtsreihe an gesellschaftlichen Erfahrungen, welche die Schüler in ihrem Alltag gemacht haben können. Gesellschaftliche Randgruppen werden ebenso thematisiert wie der alltägliche Umgang mit bestimmten interaktiven Situationen z.B. wie die im Wartezimmer eines Arztes oder auf dem Bahnsteig etc. Der Lehrer gibt die Aufgabenstellungen vor, aber keine Lösungsansätze. Interpretation und Reflexion werden gemeinsam mit den Schülern erarbeitet. Außerdem wird im Plenum musiziert und improvisiert. Zum Thema Warten bzw. Zurückbleiben wird das Spiel „Reise nach Jerusalem“ eingesetzt. Der Wettbewerbscharakter des Spiels und die beim Ausscheiden aufkommenden Reaktionen und Empfindungen werden durch ein Standbild von den „Siegern und Verlierern“ reflektiert. Empfindungen und Gedanken werden in kurzen Sätzen notiert. Dies ist das Material für die folgende Improvisation über den Refrain des Songs „Warten“. Der ständige Wechsel der Sozialformen erscheint in diesem Ansatz besonders gut. Neben Kleingruppenarbeiten sind Partnerarbeiten und Einzelarbeiten ebenso eingesetzt, wie das Spielen und Arbeiten im Klassenplenum.

³⁰⁵ Riede. In: MiS 48 (1997) 1. S. 10.

³⁰⁶ Vgl. Ebd.

³⁰⁷ Vgl. Ebd. Neben einer möglichen Unterteilung in kleinere Partien, könne die endgültige Aufführung alle Formen „zwischen rein konzertanter und rein szenischer annehmen [...]“

für die Analyse mit sich, die bei Schülern nicht unbedingt beliebt ist.“³⁰⁸ Im Mittelpunkt dieses Ansatzes steht das eigene Musizieren.

Es wird ansatzweise interdisziplinär gearbeitet, wenn die Bereiche Musiktheorie (Partiturlernen, Partitureinrichten, Form- und Harmonieanalyse, etc.), Musikkritik und Musikästhetik (Konzeption eines Programmheftes, Untersuchung verschiedener Inszenierungsmöglichkeiten, Bearbeitungen, Libretto und Sagenstoff, Musik und Sprache, etc.) sowie Musikgeschichte (Glucksche Reformoper, zeitlicher Kontext etc.) gestreift werden. Die Aufteilung des dreistündigen Kurses nach Theorie (Einzelstunde) und Praxis (Doppelstunde) soll den Schülern den Zugang zum Werk zu erleichtern. Nach der selbstständigen Einrichtung der Orchesterstimmen wird das Problem der Übersetzung thematisiert. Die Vor- und Nachteile von Reimstruktur, Betonungen, Textausdeutungen durch die Musik und Verständlichkeit werden diskutiert, bevor eine Formanalyse des gesamten Abschnittes und harmonische Feinanalysen durchgeführt werden. Außerdem sind die Quellen der *Orpheus*-Sage zu erarbeiten.

Die Analysestunden werden relativ genau nachgezeichnet, wenn sich auch keine expliziten Stundenverlaufspläne ergeben. Neben den Grobschritten der einzelnen Stunden bzw. Stundenblöcke sind Tafelbilder und Klausurvorschläge enthalten. Diese Klausur kann zum einen über die Beziehungen zwischen Inhalt und Musik, über Probleme der Orchester- und Choreinrichtung für den eigenen Chor (Arbeitsreflexion), über Unterschiede zwischen *Orpheus*-Sage und Opernhandlung oder aber über Vor- und Nachteile einer Übersetzung des Operntextes geschrieben werden. Die eigene Aufführung der Furienszene bildet den Abschluss der Unterrichtsreihe. Es ist sinnvoll, vor diesem Zeitpunkt eine Operaufführung zu besuchen, um die gesamte Handlung in einer bestimmten Inszenierung kritisch zu betrachten.

Riede beschreibt diverse Schwierigkeiten, die im Laufe des Projektes aufgetreten sind. So sind die Oberstufenschüler in der szenischen Ausführung zunächst stark gehemmt. „Das lag z.T. daran, daß die Bewegung zum Singen selbstverständlich schwer ist, zum Teil auch daran, daß sich die Schüler noch nie öffentlich in dieser Form präsentiert hatten.“³⁰⁹ Als Kompromiss führen die Oberstufenschüler eingeschränktere Bewegungen aus, während Schüler aus der 5. Klasse die Choreographie übernehmen. Außerdem treten bald Motivationsprobleme auf:

Wie es häufig bei Projekten geschieht, verloren die Schüler nach einiger Zeit an Motivation. Das lag z.T. daran, daß sie viel auswendig zu lernen hatten. Ein anderer Grund war, daß die Schülerinnen des Tenors sich über die Tiefe der Stimme und die Kompliziertheit beklagten. [...]

³⁰⁸ Ebd.

³⁰⁹ Ebd. S. 14.

Ein weiterer Grund für das Nachlassen der Motivation lag darin, daß die Schüler des Stückes überdrüssig zu werden schienen.³¹⁰

Riede merkt an, dass besonders der Besuch der Oper kurz vor der eigenen Aufführung einen zusätzlichen Motivationsschub leistet. Die eigene Aufführung im Rahmen eines Musikabends wird schließlich von allen Seiten positiv aufgenommen.

Die Schüler haben eine Menge über Probleme der Aufführung einer Oper gelernt, sie haben sich auch analytisch intensiv mit dem Ausschnitt beschäftigt und erfahren, daß die Analyse eines Stückes eine große Bereicherung darstellen kann. Sie haben im sozialen Bereich Kooperationsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Selbstbewußtsein gelernt, Ziele, die immer wieder bei Projekten beschrieben werden. Bei den Beteiligten und den zuhörenden Schülern ist der Wunsch entstanden, ähnliches zu machen, allerdings wollten die Schüler sich nunmehr selber stärker einbringen.³¹¹

Die Gestaltung eines Programmheftes ist ebenfalls ein motivierender Bestandteil, doch wird in dem Artikel nicht deutlich, inwieweit das Programmheft von den Schülern oder vom Lehrer erstellt worden ist. Es bleibt die Frage, warum im Zuge dieser Unterrichtseinheit häufig Texte auswendig zu lernen sind, da die Freude am darstellenden Spiel eindeutig zu kurz kommt.³¹² Die Form des Abhörens ist meiner Ansicht nach für Schüler immer auch mit Benotung und mit Leistungsdruck verbunden. Die vielen lehrerzentrierten Vorgaben und Anstöße stimmen nachdenklich, da von den Schülern zu wenig Initiative gefordert wird, so dass es schließlich nicht verwunderlich ist, wenn Schüler sich nicht bewegen mögen. Zu den vielen Vorgaben gehörte auch (zunächst) die Choreographie: „Diese [...] wurde hauptsächlich von der Kollegin erarbeitet. Die Schüler beteiligten sich nach anfänglichem Zögern allerdings in zunehmendem Maße. Die Kostümierung wurde von den Schülern selbst festgelegt.“³¹³ Das gesamte Projekt scheint nicht in einer kreativitätsfördernden Atmosphäre abgelaufen zu sein, in der Oberstufenschüler kaum dazu bewegt werden konnten, an einer Inszenierung, die sie etwas angeht, mitzuarbeiten.

II. Matthias Kruse: „Aspekte zur Didaktik und Methodik des Musiktheaters“

Die Auswahl einer jeglichen Oper für den Musikunterricht sollte laut Kruse davon ausgehen, dass die Handlungen überschaubar und verbal reproduzierbar sind. „Viele Opernsujets weisen mit ihren märchen- und abenteuerartigen Stoffen der

³¹⁰ Ebd. S. 13.

³¹¹ Ebd. S. 15.

³¹² Ebd. S. 13: „Man sollte immer wieder einmal Teile des Textes, evtl. mit Rhythmus, auswendig lernen lassen und diese auch abhören. Gegebenenfalls soll man auch genau erklären, warum das nötig ist.“

³¹³ Ebd. S. 14.

Handlungsführungen auf Kinder hin.“³¹⁴ Häufig werden auch kindgerechte Bearbeitungen aufgeführt. Kruse beschreibt in dem vorliegenden Aufsatz die Zusammenarbeit der Schule mit der Kölner Kinderoper:

Da der Zugang von SchülerInnen zum Musiktheater als eine Frage der Vermittlung, der Einstimmung und der Vorbereitung erkannt wurde, entwarf der Musik- und Theaterpädagoge *Frank Rohde* für den vor- und nachbereitenden schulischen Unterricht eine Reihe von Materialien, die sich zum einen auf konkrete Werke beziehen, zum anderen auf die Oper als Institution.³¹⁵

Die Erfahrungen mit der Kölner Kinderoper sind durchweg positiv. Hier werden Werke wie Strawinskys *Nachtigall*, Mozarts *Zauberflöte*, Humperdincks *Hänsel und Gretel* oder die *Mäuseoper* von Reynolds und Villmow in Bearbeitungen gegeben.

Richtlinienbezug ist für die S I der Gymnasien in Nordrhein-Westfalen gegeben, wo die Berücksichtigung von Musik gefordert wird, „die ihren Ursprung in der Tradition unserer Kultur hat, um die historisch-kulturelle Identität der SchülerInnen zu stärken [...]“.³¹⁶ Kruse weist darauf hin, dass Musiktheater durch die Rückbesinnung auf ästhetische Praxis und fachübergreifendes, kreatives Arbeiten wieder im Zentrum musikpädagogischen Interesses stehe, da sich Möglichkeiten der Handlungs- und Projektorientierung eröffnen.³¹⁷ Insgesamt wird die erlebnisorientierte Entdeckung des Opernhauses als erlebtes Kunstwerk wie als Stätte seiner Vorbereitung und Ausführung für besonders kindgerecht erachtet.³¹⁸

Der kognitiven Ausrichtung des Unterrichts wird mit Handlungs-, Prozess- und Projektorientierung begegnet: „Die Wissensvermittlung wird durch die Integration von psychomotorischen, affektiven und kognitiven Prozessen abgelöst, wie dies früh kindlichem Lernen entspricht.“³¹⁹ Von besonderer Bedeutung ist für Kruse der Aspekt des sozialen Lernens: „Durch gemeinsames Agieren studieren die SchülerInnen soziales Handeln, darüber hinaus erzieht die Mitarbeit an einem Projekt zu Flexibilität und Selbsttätigkeit und fördert den Ideenreichtum.“³²⁰

Als Anregungen für einen dem Ansatz entsprechenden Umgang werden folgende Zugangsweisen beschrieben: Die Handlung der zu behandelnden Oper wird nacherzählt, in eine Geschichte, Schauspiel oder Ähnliches umgeformt, durch Bilder und Plakate illustriert und einzelne Stücke werden im Mitspiel- und Mitsingsatz musiziert. Auch Rollenspiel und die praktische Realisation einzelner Szenen, die den Schülern die Möglichkeit der Identifikation und Raum zur Reflexion über Handlung, Musik und

³¹⁴ Kruse. In: MiS 48 (1997) 3. S. 123.

³¹⁵ Ebd.

³¹⁶ Ebd. S. 121.

³¹⁷ Ebd.

³¹⁸ Ebd. S. 123. - Vgl. auch Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981.

³¹⁹ Kruse. In: MiS 48 (1997) 3. S. 123.

³²⁰ Ebd. S. 124.

Charaktere geben, sind als methodische Vorschläge ausgearbeitet. Andere Arbeitsformen sind Playback-Verfahren im Stile des Karaoke, szenische Interpretation sowie das Verfassen von Lebensläufen, Tagebüchern und Briefen im Stile der Collage-Technik.

Da die Kölner Kinderoper im Vordergrund der Berichterstattung steht, bezieht sich der Artikel auf den Unterricht in der Unterstufe. Für höhere Jahrgänge müssten theoretisch fundierte Passagen sinnvoll eingewoben werden.

6.4.9 Jahrgang 1998³²¹: Szenische Interpretation und Interdisziplinarität

In diesem Jahr sind insgesamt fünf Artikel zum Musiktheater im Musikunterricht erschienen. Ein Aufsatz beschäftigt sich mit Musicaldidaktik ohne Bezug zu einer bestimmten Schulstufe (Kruse³²²). Ein zweiter Artikel zeigt fachübergreifende Projekte auf der S I (Vogt), ein weiterer beschreibt die Verfahren der szenischen Interpretation (Kruse/Rohde/Rottmann). Zwei Aufsätze sind nur von peripherem Interesse für das Thema der vorliegenden Arbeit (Faatz³²³, Khittl³²⁴).

³²¹ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Kruse, Matthias: „Anregung zu einer kritischen Musical-Didaktik“. In: MiS 49 (1998) 1. S. 34-35. - Faatz, Susanne: „Herrn Sommers Nachtraum“. Schüler machen Musik zu einem Shakespeare-Stück – ein fächerübergreifendes Projekt“. In: MiS 49 (1998) 5. S. 239-242. - Kruse, Matthias, Frank Rohde und Karin Rottmann: „Samson und Dalila“ – eine szenische Annäherung an Bild und Musik für den fächerübergreifenden Unterricht. Musikhochschule und Universität Köln gehen interessante Wege“. In: MiS 49 (1998) 5. S. 270-271. - Vogt, Halka: „Ein Sprung aus dem Fach-Schubkasten – fächerübergreifendes künstlerisches Arbeiten in der Hauptschule. Erfahrungen eines Schulversuchs“. In: MiS 49 (1998) 6. S. 282-286. - Khittl, Christoph: „Märchen-Klang & Klang-Gestaltung. Ein Beitrag zur Ästhetischen Erziehung und elementaren musikalischen Produktion“. In: MiS 49 (1998) 6. S. 287-294.

³²² Vgl. Kruse. In: MiS 49 (1998) 1. S. 34-35. Kruse stellt kein explizites Werk vor, sondern nennt Aspekte, die anhand des Musicals im Musikunterricht jeder Jahrgangsstufe thematisiert werden sollten. Der angemessene didaktische Umgang mit dem Genre steht im Vordergrund des Artikels, der Musicals als „hochaktuell und damit per se attraktiv“ bezeichnet, zumal es „Unterricht nach modernsten pädagogischen Gesichtspunkten“ ermöglicht [...].“ (Ebd. S. 34.) Auf der Basis von Handlungs- und Projektorientierung wird Bezug zur Lebenswelt der Schüler genommen. Außerdem kann das Musical, wie jede Form des Musiktheaters, im darstellenden Spiel behandelt werden, das ganzheitliches Lernen in den Vordergrund stellt. (Vgl. Ebd. S. 34.) Kruse propagiert eine Musical-Didaktik, die auch kritische Aspekte thematisiert. (Vgl. Ebd. S. 34.) Positiv ist vor allem, dass Kruse daraus nicht den Schluss zieht, das Musical gehöre auf Grund dieser Kritik nicht in den Musikunterricht, sondern dass er mit dem *Richtlinien* die kritische Auseinandersetzung mit Erscheinungen des Musiklebens für die Schüler aller Jahrgänge fordert. (Vgl. Ebd. S. 35.)

³²³ Vgl. Faatz. In: MiS 49 (1998) 5. S. 239-242. Faatz beschreibt ein Musical-Projekt zu Shakespeares *Ein Sommernachtstraum*, an dem die Fächer Musik, Deutsch und Kunst und insgesamt 80 Gymnasialschüler der Klassen 9-13 beteiligt sind. Ausgangspunkt für die musikalische Gestaltung des Musicals sind neben dem Originaltext die Vertonungen von Mendelssohn und Britten. Eigene Kompositionen werden in Auftrag gegeben (Hausaufgabe), nachdem die Handlungsebenen des Stückes und die Personenkonstellationen geklärt worden sind. Auch Bearbeitungen z.B. von Mendelssohns „Hochzeitsmarsch“ und Variationen zu „Greensleeves“ finden Verwendung. Das vorhandene Live-Instrumentarium (Band, Kammerorchester) wird per Computermusik unterstützt. (Vgl. Ebd. S. 240.) Faatz resümiert, besonders der Bildungseffekt sei neben sozialen Wirkungen nicht zu unterschätzen. (Vgl. Ebd. S. 242.)

³²⁴ Vgl. Khittl. In: MiS 49 (1998) 6. S. 287-294. Khittl zeigt anhand verschiedener eigener Vertonungen von Märchen z.B. mit dem Orff-Instrumentarium (*Das Märchen von Klein-Flöhchen und Klein-Läuschen*) und anhand von Klangszenenimprovisationen auf der Basis polyästhetischer Erziehung (*Das Mädchen mit den Schwefelhölzern*) fachübergreifenden Unterricht mit Deutsch auf. Musiktheatralische Elemente kommen nur am Rande vor, weswegen dieser Artikel auch nicht von näherem Interesse für die vorliegende Arbeit ist. Allerdings ist meiner Meinung nach die Verbindung von Märchen und Musik für die Operndidaktik sehr interessant, denn es gibt diverse Märchen-Opern bzw. Opern mit märchenhaften Zügen, die im Musikunterricht Verwendung finden können, so z.B. Mozarts *Die Zauberflöte*, Strauss' *Die Frau ohne Schatten*, Strawinskys *Le Rossignol*, Lortzings *Undine*.

I. Matthias Kruse, Frank Rohde, Karin Rottman: „Samson und Dalila“

Kruse führt anhand von Saint-Saëns' Oper *Samson und Dalila* ein Projekt mit Lehramtsstudenten durch, die anhand dieses Werkes die Verfahren der szenischen Interpretation kennen lernen. Außerdem werden interdisziplinäre Bezüge zur Bildenden Kunst thematisiert. Der Zugang zu *Samson und Dalila* wird über das gleichnamige Bild des niederländischen Malers Jan Steen geschaffen. Die Studierenden verfassen in einer kreativen Schreibübung Assoziationsketten zur Bildbetrachtung, anhand derer die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten offensichtlich werden.³²⁵ Darauf aufbauend erfinden sie eine fiktive Geschichte, die zu dem Bild passen könnte.

Die fiktive Handlung wurde in fünf Bildern festgehalten, im Stil des japanischen Papiertheaters („Kamishibai“) in einem Rahmen hintereinander angeordnet. Während die Geschichten erzählt wurden, dienten die Bilderfolgen zur Illustration des Geschehens – ein Verfahren, das an die mittelalterliche Moritat erinnert.³²⁶

Die einzelnen Geschichten werden in einem Stegreifspiel dargestellt, bevor weitere Informationen zu *Samson und Dalila* zur alttestamentarischen Bibelvorlage und zum Opernlibretto führen. Die Protagonisten werden mit ihren zentralen Arien vorgestellt, anhand derer die Einfühlung in die Charaktere erfolgen soll und die individuellen Geh- und Singhaltungen erarbeitet werden.³²⁷ Standbilder zur Personenkonstellation und Rollenbiographien vervollständigen diesen Abschnitt der Erarbeitung.

Nach der intensiven Auseinandersetzung mit den Protagonisten der Oper wurde der Bogen zum Beginn der Unterrichtssequenz geschlagen: Assoziationsketten und Elf-Worte-Texte bildeten die Grundlage für die Erarbeitung eines Rap, in der Darbietung mit einem Auszug aus dem Finale der Oper „*Samson und Dalila*“ [...] kombiniert.³²⁸

Diese Horizonterweiterung soll vor allem die Thematik *Samson und Dalila* in den Blickpunkt rücken. Die Annäherung an das Musiktheater gilt als ein *weiteres* Ziel, nicht aber als das Hauptziel. Der Einstieg über das Gemälde sowie die kreativen Schreibübungen schaffen zunächst Interesse und Motivation für die Thematik und für die Handlung. Die eigene Adaption eines Opersujets kann sicherlich Sinn machen, wenn die Vernetzung von Unterrichtsreihen angestrebt wird, jedoch wird dazu im vorliegenden Artikel nichts ausgeführt. Problematisch könnte die geplante Rap-Erarbeitung sein, wenn die Lerngruppe Schwierigkeiten mit dem Belcanto hat. Ein Rap wird dann sicherlich nicht geeignet sein, das angemahnte Ziel der Unterrichtssequenz zu erreichen, nämlich „generell das Interesse für Musiktheater zu fördern.“³²⁹

³²⁵ Vgl. Kruse, Rohde, Rottmann. In: MiS 49 (1998) 5. S. 270.

³²⁶ Ebd.

³²⁷ Gemeint sind hier die Passagen: Dalila II, 1; Samson II, 3; Oberpriester I, 4; Alter Hebräer I, 5. Vgl. Ebd.

³²⁸ Ebd.

³²⁹ Ebd.

II. Halka Vogt: „Ein Sprung aus dem Fach-Schubkasten“

Vogt stellt die „Wolfsschluchtszene“ aus Webers *Freischütz*, den „Gefangenenchor“ aus Beethovens *Fidelio* und den Theaterbesuch von Webbers *Cats* für die Klassen 7 bis 9 an Hauptschulen vor, um anhand dieser Beispiele Möglichkeiten des interdisziplinären Unterrichts von Musik und Bildender Kunst aufzuzeigen. Der schüler- und handlungsorientierte Unterricht steht im Vordergrund des dargestellten Projekts. Dabei wird nicht in jedem beschriebenen Fall Teamteaching eingesetzt, da institutionelle Rahmenbedingungen dem entgegenstanden.

Ausgebildet dafür war niemand, und gerade im künstlerischen Bereich sind sowohl handwerkliche wie auch methodisch-didaktische Fähigkeiten und Fertigkeiten nur über einen langen Zeitraum hinweg zu erwerben. Auch hier [...] galt es, sich als Lehrkraft einmal Zeit zu lassen beim Hineinwachsen in ein neues Gebiet, sich Gelassenheit zu gewähren beim Erwerb neuer Fähigkeiten, wieder Neugier zu empfinden auf Unbekanntes, Fehler zuzulassen (auch eigene) ...³³⁰

Es werden keine Stunden beschrieben, sondern die jeweiligen Verfahrensweisen stehen den oben angegebenen Ausschnitten gegenüber. Für Webers *Freischütz* ist vorgesehen, „in einem Schuhkarton ein Bühnenbildmodell der *Wolfsschluchtszene* mit handelnden Personen zu gestalten.“³³¹ Die Schüler erarbeiten zuvor die Handlung des Singspiels, die Regieanweisungen der „Wolfsschluchtszene“ und die Personenkonstellation. Nachdem zunächst die Szenerie skizziert worden ist, wird mit beliebigen Materialien (Knete, Papiermarché, Sand, Feinstrümpfe etc.) das Modell erstellt. Das kreative Bühnenbildmodell im Schuhkarton ist in dieser Form sowohl im Musik- als auch im Kunstunterricht umzusetzen. Das Singspiel muss in jedem Fall zuvor bekannt sein, um die Szenerie angemessen darstellen zu können. Auch als Hausaufgabe macht der Arbeitsauftrag Sinn.

Für den „Gefangenenchor“ aus Beethovens *Fidelio* werden Holzschnitte angefertigt: „Aus alten Schulstühlen und Tischen, die im Keller dem Verfall überlassen waren, entstanden in mühevoller, aber stets motivierter und konzentrierter Arbeit Charaktermasken, die die Gefangenen der Beethoven-Oper sichtbar werden lassen sollten.“³³² Die Arbeit an den Holzschnitten erfordert große Vorbereitungen und ist vor allem im Kunstunterricht anzuwenden. Die Musik kommt in dieser Passage eindeutig zu kurz. Das Musiktheater dient hier nur als Folie für die künstlerische Tätigkeit.

Gleiches gilt für die Herstellung der Figurinen zu Webbers *Cats*. Der Theaterbesuch von Webbers *Cats* wird nachbearbeitet, indem die Schüler „lebensgroße Figurinen aus Sperrholz gesägt und mit Fell- und Stoffresten bezogen“ in Gruppenarbeit herstellen.

³³⁰ Vogt. In: MiS 49 (1998) 6. S. 282.

³³¹ Ebd. S. 283.

³³² Ebd. S. 285.

Auch hier wird die Musik nicht näher besprochen. Die eigentliche Bezugsdisziplin Musik sollte meiner Ansicht nach aber im Vordergrund jeglicher Umsetzung bleiben. Interdisziplinärer Unterricht darf nicht um der jeweiligen *Tätigkeit* willen ausgeführt werden, sondern muss die vernetzte Thematik im Blick behalten. Nicht blinder Aktionismus, sondern die Multidimensionalität eines Unterrichtsgegenstandes oder eines Themas ist Ziel methodischen Handelns im Unterricht.

6.4.10 Jahrgang 1999³³³: Interdisziplinäre Bezüge

Dieser Jahrgang enthält einen Artikel, der sich ausdrücklich mit der Oper im Musikunterricht beschäftigt (Keden), wobei nicht konkret auf eine Umsetzung in einer bestimmten Jahrgangsstufe Bezug genommen wird. Jedoch sollte der beschriebene Unterricht auf Grund der fachübergreifenden Thematik vermutlich in der S II Verwendung finden. Zwei weitere Aufsätze tangieren das Thema nur indirekt (Krause³³⁴, Reckmann und Seiller³³⁵) und sind daher in der Auswertung nicht berücksichtigt worden.

Helmke Keden: „Lohengrin‘ und Hitler“

Wagners *Lohengrin* wird zur Ideengeschichte des Nationalsozialismus in Bezug gesetzt. Keden untersucht die vielfältigen Parallelen, die sich in Hitlers Werdegang und seinen Äußerungen über Wagners Musikdramen zur Handlung des *Lohengrin* finden lassen: „Diese Auslegungen [...] gipfelten in der Auffassung, dass ‚Adolf Hitler als Reinkarnation von Lohengrin‘ [...] angesehen wurde.“³³⁶ Der Autor gibt Auskunft über diese Analogie, ohne eine konkrete Unterrichtsreihe zum Thema darzustellen:

³³³ Gegenstand der Untersuchung sind die folgenden Artikel: Keden, Helmke: „Lohengrin‘ und Hitler. Ein Beitrag zur potenziellen Wirkung von Fiktion auf Realität, erläutert am Beispiel des 1. Aktes der Oper ‚Lohengrin‘.“ In: MiS 50 (1999) 1. S. 49-51. - Krause, Marlies: „Musik und Theater. Lieder in Szene setzen, z.B. Hutlieder.“ In: MiS 50 (1999) 4. S. 194-201. - Reckmann, Hiltraud und Christel Seiller: „Stolze Schiffe. Verkehrsmittel 3: Auf dem Wasser. Musik – Bildende Kunst – Deutsch – Bewegung – Werkunterricht. Fächerintegration in den Klassen 1-6. In: MiS 50 (1999) 4. S. 202-210.

³³⁴ Vgl. Krause. In: MiS 50 (1999) 4. S. 194-201. Krause liefert Anregungen zum In-Szene-Setzen von Liedern (und speziell von Hut-Liedern) für die S I. Das darstellende Spiel steht im Vordergrund jedes Liedes, „auch wenn andere Bereiche dabei mit berührt werden.“ (Vgl. Ebd. S. 194.) Da hier Theater gespielt wird, gehört dieser Artikel im weitesten Sinne auch zum Bereich „Musik-Theater“. Eine solche Unterrichtssequenz könnte Vorbereitung für die Behandlung einer Oper bzw. eines Werkes aus dem Bereich Musiktheater sein. - Vgl. auch Reckmann, Seiller. In: MiS 50 (1999) 4. S. 202-210.

³³⁵ Vgl. Reckmann, Seiller. In: MiS 50 (1999) 4. S. 202-210. Reckmann und Seiller stellen das Thema „Verkehrsmittel“ im interdisziplinären Unterricht für die Klassen 1 bis 6 vor. Hier werden den Schülern sowohl künstlerische Tätigkeiten als auch szenische Umsetzungen abverlangt. Overheadprojektionen und eigene Improvisationen führen zum darstellenden Spiel der Lieder. Da hier Theater gespielt wird, gehört dieser Artikel im weitesten Sinne auch zum Bereich „Musik-Theater“. Eine solche Unterrichtssequenz könnte Vorbereitung für die Behandlung einer Oper bzw. eines Werkes aus dem Bereich Musiktheater sein. - Vgl. auch Krause. In: MiS 50 (1999) 4. S. 194-201.

³³⁶ Kreim: *Richard Wagners „Lohengrin“ auf der deutschen Bühne und in der Kritik*. München, 1983. S. 188.

„Wie weit dieser Zusammenhang ausgebaut und weitergedacht werden kann, bleibt offen. Der nachfolgende Text und die beigefügten Darstellungen sollen einen Anstoß zum Nachdenken geben.“³³⁷

Didaktisch-methodische Hinweise werden daher ebenfalls nicht gegeben, vielmehr basiert der ideengeschichtliche Ansatz auf dem Vergleich der Handlung des *Lohengrin* mit nationalsozialistischem Gedankengut und greift auf der Darstellung „der wohl schwärzesten Periode deutscher Geschichte“³³⁸ im Politik- und Geschichtsunterricht zurück: „Will man Zusammenhänge zwischen der Opernhandlung und der geschichtlichen Wirklichkeit des Nationalsozialismus erkennen, muß man sich zuerst mit der musikästhetischen Auffassung jenes Mannes [Hitler; AB] vertraut machen [...].“³³⁹ Also könnte die Behandlung des *Lohengrin* durchaus in einer Reihe über „Musik im Dritten Reich“ großen Stellenwert erreichen.

Bereits in derselben Ausgabe von MiS ist eine Kritik von Gerd Rienäcker veröffentlicht, die direkten Bezug auf die Darstellung Kedens nimmt.³⁴⁰ Rienäcker stimmt Keden zu, dass der Interpretationsansatz seine Berechtigung auf Grund der Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus findet. Er bemängelt nach meiner Ansicht zurecht, dass der geschichtliche Hintergrund der Oper oft außer Acht gelassen wird. Ein Begriff wie „Deutsches Reich“ hat um 1848 eine andere Bedeutung als 1933:

Die Geschichte einer Nation und jener Bewegungen, die sie umtreibt, läßt sich nicht auf einen Leisten schlagen, auch die Ideen-Geschichte nicht [...]. [...] [Die dargestellten Fragen] verlangen historische Genauigkeit, die Anstrengung des Widerspruchs und, auf *Wagners* Werk bezogen, Instrumentarien dramaturgisch-musikalischer Analyse (sie schließt politische, soziale, ideologische, genauer, ideologie-kritische Fragestellungen geradewegs ein!), die leider nicht zum Bestand der am Diskurs Beteiligten gehören.³⁴¹

Die Forderung nach dramaturgisch-musikalischer Analyse ist zu begrüßen, denn das Werk *Lohengrin* gerät angesichts der Bemühung, viele Analogien zu erarbeiten, in den Hintergrund. Es wäre sicherlich interessant zu zeigen, inwieweit Wagners Komposition diese Analogien befördert bzw. ihnen entgegenspricht. Auch sollte im Unterricht untersucht werden, wie Wagner selbst zu deutsch-nationalen Tönen in der Politik stand und wie seine Rolle während diverser Unruhen war (z.B. seine Flucht während der Widerstandsbewegung, Antisemitismus-Äußerungen).

³³⁷ Keden. In: MiS 50 (1999) 1. S. 49.

³³⁸ Ebd.

³³⁹ Ebd.

³⁴⁰ Ebd. S. 51.

³⁴¹ Ebd.

6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

6.5.1 Überblick

Die Untersuchung der fachdidaktischen Zeitschriften *Musik und Unterricht*, *Musik und Bildung* sowie *Musik in der Schule* hat zeigen können, dass innerhalb von zehn Jahren insgesamt 97 Artikel veröffentlicht worden sind, die sich mit dem großen Bereich Musiktheater beschäftigen. Davon sind 57 Aufsätze ausdrücklich zur Oper konzipiert worden.³⁴² Ein abschließender Überblick wird die Untersuchung zusammenfassend systematisieren.

So sind in MuU in den Jahren 1990 bis 1999 insgesamt 36 Artikel zum Musiktheater erschienen. Herausragend ist der Jahrgang 1995 mit 14 Aufsätzen, während 1998 nur ein Artikel zu finden ist und im Jahr 1999 überhaupt nicht über das Musiktheater geschrieben worden ist. Es ist allerdings zu bedenken, dass 1995 vor allem Musicals betrachtet worden sind.³⁴³ Die meisten Artikel zur Oper im Musikunterricht sind in den Jahren 1990 (4 Aufsätze), 1993 (3 Aufsätze) und 1997 (3 Aufsätze) veröffentlicht worden. Alles in allem sind von den insgesamt 36 Artikeln der Jahre 1990 bis 1999 explizit 19 Aufsätze zur Oper konzipiert worden (52,78%).

Im Vergleich dazu sind in MuB während des gleichen Untersuchungszeitraumes insgesamt 28 Artikel zum Musiktheater veröffentlicht worden. Herausragend ist in diesem Fall ebenfalls der Jahrgang 1995 mit insgesamt 8 Aufsätzen, während aus 1997 und 1999 keine Artikel vorliegen. Auch hier ist für den herausragenden Jahrgang 1995 die Relation der Veröffentlichungen zum Musical und zu den verschiedenen Bereichen des Musiktheaters zu bedenken.³⁴⁴ Die meisten Aufsätze, die explizit zur Oper zu verzeichnen sind, stammen aus den Jahren 1995 (4 Aufsätze) und 1993 (3 Aufsätze). Alles in allem sind von den insgesamt 28 Artikeln insgesamt 15 Aufsätze ausdrücklich für die Umsetzung von Opern im Musikunterricht geschrieben worden (53,57%).

In MiS, dem dritten analysierten Organ, sind in den Jahren 1990 bis 1999 insgesamt 33 Artikel zum Musiktheater erschienen. Herausragend ist hier der Jahrgang 1996 mit insgesamt 6 Aufsätzen, gefolgt vom Jahrgang 1998 mit 5 Artikeln.³⁴⁵

³⁴² Wenn man zudem noch Bernsteins *West Side Story* in zwei Fällen (je einmal in MuU und in MuB) einbezieht, da dieses Musical bereits als Klassiker gilt und zudem stets im vorderen Feld der bereits erstellten „Hitlisten“ zu finden ist, sind es sogar 59 Artikel. Enthalten ist in einem Fall auch eine Operette (Offenbachs *Die schöne Helena*, MuU). Vgl. die folgenden tabellarischen Darstellungen.

³⁴³ Insgesamt 11 Aufsätze werden allein 1995 zum Musical verfasst. Im Zeitraum von 1990-1999 sind in MuU insgesamt 17 Artikel zur AG-Arbeit und zum Musical veröffentlicht worden (inkl. Bernsteins *West Side Story*).

³⁴⁴ Insgesamt 4 Aufsätze werden 1995 zum Musical verfasst. Im Zeitraum von 1990-1999 sind in MuB insgesamt 13 Artikel zur AG-Arbeit und zum Musical veröffentlicht worden (inkl. Bernsteins *West Side Story*).

³⁴⁵ In diesem Fachorgan werden vergleichsweise wenig Artikel zur AG-Arbeit und zum Musical veröffentlicht. Im Zeitraum von 1990-1999 sind in MiS insgesamt 10 Artikel zur AG-Arbeit und zum Musical (inkl. musikalischem Theater) veröffentlicht worden.

Die meisten Veröffentlichungen zur Oper stammen aus den Jahren 1996 (6 Aufsätze), 1990 (3 Aufsätze) und 1995 (3 Aufsätze). Von den insgesamt 33 Artikeln sind 23 Aufsätze ausdrücklich für die Umsetzung von Opern im Musikunterricht konzipiert worden (69,70%).

Es fällt auf, dass *Musik in der Schule* von den drei untersuchten Periodika die größte Anzahl operndidaktischer Artikel innerhalb eines Jahrganges (6 Aufsätze in 1996) veröffentlicht und vergleichsweise viele Artikel explizit zur Oper im Musikunterricht enthält, dass aber auf der anderen Seite diese Zeitschrift von den für die vorliegende Arbeit befragten Lehrenden kaum gelesen wird.³⁴⁶

Die tabellarische Systematisierung der in den Artikeln aufgezeigten Kompositionen kann nun Aufschluss geben über die Häufigkeit der Umsetzungen für einzelne Werke, die Jahrgangsstufenzugehörigkeit sowie über die gewählten didaktischen Zugänge. Hier sind dieselben Kennzeichnungen wie in Kapitel 5.3 gewählt worden für das **darstellende Spiel** und die **szenische Interpretation**, für **Werkbetrachtung** und **musikalische Analyse** ebenso wie für **aspektgeleitete, vergleichende Analyse** und **interdisziplinäre Bezüge**, um eine übersichtliche Vergleichbarkeit Gewähr leisten zu können.³⁴⁷ Die tabellarische Darstellung folgt stets der alphabetischen Ordnung nach Komponisten.

³⁴⁶ Vgl. Anhang-Kapitel B.20, S. XXVff. Nur eine Lehrperson vom Gymnasium hat die Lektüre von MiS angegeben. Allerdings stammt diese Fachzeitschrift ursprünglich aus dem Osten Deutschlands und ist wahrscheinlich deshalb im Untersuchungsgebiet Dortmund – Recklinghausen immer noch nicht sehr bekannt.

³⁴⁷ Vgl. Kapitel 5.3, S. 128ff.

6.5.2 Musik und Unterricht

Die folgenden Kompositionen sind in den Artikeln aus den Jahren 1990 bis 1999 für den Musikunterricht aufbereitet worden:

Komponist	Werk	Jahr	Schulstufe	Didaktischer Ansatz
Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>	1990	Klasse 9/10	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Handlungs- und Erfahrungsorientierung
Vincenzo Bellini	<i>Norma</i>	1992	Klasse 9/10	(Theoretische Grundlegung)
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>	1995	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Wort-Ton-Analyse, Singen, Musizieren, interdisziplinäre Bezüge zu Englisch
		1995	Klasse 4	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, interdisziplinäre Bezüge zu Sport, darstellendes Spiel
Jerry Bock	<i>Anatevka</i>	1993	Chor-AG	(AG-Arbeit)
		1995	Klasse 6	<u>Szenische Interpretation</u> , Singen
		1995	SII	Interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch, Geschichte und Sozialwissenschaften, Musizieren, eigene Inszenierungskonzeption
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>	1996	Klasse 10	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, <u>Szenische Interpretation</u>
		1997	Klasse 13	<u>Musikalische Analyse</u> , Thema „Original und Bearbeitung“, Klassenmusizieren
Christoph W. Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i>	1995	SII	Interdisziplinäre Bezüge zu Politik und Kunst
David Graham	<i>Lisetta und ZWEIeinsVIER</i>	1993	Klasse 5-7	(Projekt-Arbeit)
Georg F. Händel	<i>Giulio Cesare</i>	1993	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, darstellendes Spiel
		1995	SII	Interdisziplinäre Bezüge zu Politik und Kunst

Komponist	Werk	Jahr	Schulstufe	Didaktischer Ansatz
Georg F. Händel	<i>Rinaldo</i>	1993	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, darstellendes Spiel
Karl A. Hartmann	<i>Simplicius Simplicissimus</i>	1990	ohne Angabe, eher SI	Interdisziplinärer, multimedialer Ansatz
Hans W. Henze	<i>Pollicino</i>	1990	Ohne Angabe, eher SI	Interdisziplinärer, multimedialer Ansatz
Felicitas Kuckuck	<i>Der Mann Mose</i>	1993	Klasse 10	Werkbetrachtung, Interdisziplinäre Bezüge zu Religion, Musizieren
Michael Kunze	<i>Elisabeth</i>	1996	Klasse 10	<u>Szenische Interpretation</u>
György Ligeti	<i>Le Grand Macabre</i>	1994	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung
Jean B. Lully	<i>Atys</i>	1998	SII	Interdisziplinäre Bezüge zu Kunst, Geschichte, Französisch, ästhetische Erziehung Musik und Bewegung
Pietro Mascagni	<i>Cavalleria rusticana</i>	1994	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, Dramaturgie
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>	1994	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung
Wolfgang A. Mozart	<i>Don Giovanni</i>	1990	S II	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung
Wolfgang A. Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>	1996	ohne Angabe, eher SII	<u>Szenische Interpretation</u>
Wolfgang A. Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>	1993	SI und II	Interdisziplinäre Bezüge zu Kunst
Modest Mussorgski	<i>Boris Godunow</i>	1994	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, Dramaturgie
Otto Nicolai	<i>Die lustigen Weiber von Windsor</i>	1994	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, Dramaturgie

Komponist	Werk	Jahr	Schulstufe	Didaktischer Ansatz
Jacques Offenbach	<i>Die schöne Helena</i>	1995	Klasse 10	Interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch und Kunst, Handlungs- und Erfahrungsorientierung
Jacques Offenbach	<i>Hoffmanns Erzählungen</i>	1994	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, Dramaturgie
Pink Floyd	<i>The Wall</i>	1990	ohne Angabe, eher SI	Interdisziplinärer, multimedialer Ansatz
Richard M. Sherman/ Robert B. Sherman	<i>Mary Poppins</i>	1995	Klasse 6	Interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch, Kunst und Sport, Projektunterricht
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i>	1994	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, Dramaturgie
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>	1994	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, Dramaturgie
Giuseppe Verdi	<i>La Traviata</i>	1994	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, Dramaturgie
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>	1997	Klasse 6	Darstellendes Spiel, Handlungs- und Erfahrungsorientierung, Singen, interdisziplinäre Bezüge in der Umsetzung von Musik in andere Ausdrucksformen
Richard Wagner	<i>Tristan und Isolde</i>	1990	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung
Andrew L. Webber	<i>Cats</i>	1995	SI	Musikalische Analyse, Klassensmusizieren, interdisziplinäre Bezüge zu Kunst und Sport
Andrew L. Webber	<i>Phantom der Oper</i>	1995	SI	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung
Andrew L. Webber	<i>Starlight Express</i>	1995	Klasse 9	Darstellendes Spiel, Musizieren, szenisch-tänzerische Umsetzung

Komponist	Werk	Jahr	Schulstufe	Didaktischer Ansatz
Kurt Weill	<i>Mahagonny</i>	1994	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, Dramaturgie
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>	1990	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung
		1991	ohne Angabe, eher SII	Musikalische Analyse, Wort-Ton-Analyse, Werkbetrachtung
		1994	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung
Ermanno Wolf-Ferrari	<i>Sly</i>	1994	SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, Dramaturgie
Eric Woolfsen	<i>Gaudi</i>	1996	Klasse 8	Hinter den Kulissen, darstellendes Spiel, Chorprobe mit Akteur

Tab. 71: Analyse MuU im Überblick

Zusätzlich zu den aufgeführten Werken wird eine Eigenbearbeitung der Novelle *Oliver Twist* nach Charles Dickens (1995: Chor-AG der Unterstufe) beschrieben, so dass insgesamt 39 verschiedene Werke des Musiktheaters (inkl. Kinderoper und Musical) innerhalb der letzten 10 Jahrgänge von MuU als Unterrichtsbeispiele herangezogen worden sind. Es handelt sich im Einzelnen um 13 Musicals (33,34%), 1 Operette (2,56%) und 25 Opern und Musikdramen inkl. Kinderoperen (64,10%).

Von den 39 verschiedenen Kompositionen sind nur drei Opern und zwei Musicals mehrfach beschrieben worden. Es handelt sich dabei um die Opern *Die Dreigroschenoper* von Weill, *Porgy and Bess* von Gershwin, *Giulio Cesare* von Händel, und um die Musicals *West Side Story* von Bernstein und *Anatevka* von Bock.

Die Dreigroschenoper wird insgesamt drei Mal (1990, 1991 und 1994) vorgestellt. Während ein Aufsatz ohne Angaben zur Jahrgangsstufe bleibt, sind die beiden anderen ausdrücklich für die S II konzipiert worden. Gershwins *Porgy and Bess* ist zwei Mal (1996 und 1997) aufbereitet worden. Hier ist die unterrichtliche Umsetzung sowohl für eine 10. Klasse als auch für die S II vorgesehen. Händels Oper *Giulio Cesare* wird ebenfalls zwei Mal (1993 und 1995) für die S II präsentiert.

Es fällt auf, dass die Artikel der mehrfach beschriebenen Opern auf die höheren Jahrgänge und die S II abzielen. Eine Hitliste für die untersuchten zehn Jahrgänge von MuU sieht wie folgt aus:

Hitlistenrang	Anzahl der Nennungen	Komponist	Werk
1	3	Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>
2	2	George Gershwin Georg Friedrich Händel	<i>Porgy and Bess</i> <i>Giulio Cesare</i>

Tab. 72: Hitliste MuU

Nur zwei Musicals sind mehrfach beschrieben worden. Bernsteins *West Side Story* findet insgesamt zwei Mal (jeweils 1995) Erwähnung. Ein Aufsatz bezieht sich auf die S II, während der andere im Grundschulbereich (Klasse 4) bleibt. Bocks *Anatevka* wird drei Mal (1993 und zwei Mal 1995) als Unterrichtswerk vorgestellt. Neben einem Aufsatz zur AG-Arbeit sind sowohl die Schüler der S I (Klasse 6) als auch die Schüler der S II in diesen drei Artikeln als Adressaten für dieses Musical vorgesehen.

Von den propagierten didaktisch-methodischen Ansätzen her beruhen insgesamt 26 der oben aufgelisteten, teilweise auch mehrfach genannten Werke des Musiktheaters (57,78%) auf (aspektgeleiteter, vergleichender oder musikalischer) Analyse und Werkbetrachtung.³⁴⁸ Ein Grund für dieses Übergewicht mag darin zu finden sein, dass alles in allem 26 Werke für die S II konzipiert sind.³⁴⁹

Der Multidimensionalität des Genres Oper ist vor allem durch fachübergreifende und fächerverbindende Ansätze mit den Fächern Kunst und Deutsch Rechnung getragen worden. Insgesamt 15 verschiedene Werke des Musiktheaters werden auf der Basis interdisziplinäre Bezüge vorgestellt (33,33%), während immerhin 4 Zugänge über szenische Interpretation (8,89%) und 6 über darstellendes Spiel (13,33%) für den Unterrichtsalltag (ohne Berücksichtigung von AG- und Projektarbeit) erarbeitet worden sind. Ebenfalls 10 Ansätze beruhen auf Methoden, die das eigene Singen und Musizieren mit berücksichtigen (22,22%).

Für MuU kann dementsprechend die Rangfolge der didaktisch-methodischen Zugänge wie folgt festgesetzt werden:

³⁴⁸ Inkl. aller Mehrfachnennungen sowohl der Opern als auch der Musicals ist hier von 45 Werken des Musiktheaters als 100% auszugehen. Des Weiteren sind innerhalb der Zugänge Mehrfachnennungen zugelassen worden, da eindeutige Klassifizierungen nicht immer möglich sind. So kann durchaus Werkbetrachtung mit interdisziplinären Bezügen in beiden Kategorien Erwähnung finden.

³⁴⁹ Insgesamt sind 13 Artikel für die S II im Gegensatz zu 17 Artikeln für die S I konzipiert worden. 6 Aufsätze bleiben ohne didaktische Umsetzung oder beziehen sich auf AG- und Projektunterricht.

1. (Aspektgeleitete, vergleichende und musikalische) Analyse und Werkbetrachtung
2. Interdisziplinäre Bezüge zu diversen Fachkombinationen
3. Szenische Interpretation und darstellendes Spiel, Singen und Muszieren

Tab. 73: Didaktisch-methodische Zugänge MuU

Allerdings ist hier wie im Folgenden unbedingt zu beachten, dass die Auswertung der didaktischen Ansätze stets auf Grund der Häufigkeit der Zugänge in Bezug auf bestimmte Opernwerke durchgeführt wird. Dabei ist zu bedenken, dass in einigen Artikeln nicht nur eine Oper präsentiert worden ist, sondern des Öfteren durch übergreifende Thematiken diverse Werke des Musiktheaters in einem einzigen Artikel beschrieben worden sind. Für die vorliegende Arbeit ist jedoch vor allem wichtig, welche *Opern* in welcher Form für die Unterrichtspraxis vorgestellt werden und nicht wie viele *Artikel* bestimmte didaktische Ansätze propagieren.

6.5.3 Musik und Bildung

Die folgenden Kompositionen werden in den untersuchten Artikeln beschrieben:

Komponist	Werk	Jahr	Schulstufe	Didaktischer Ansatz
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>	1990	SI	<u>Szenische Interpretation</u>
Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>	1994	Klasse 9/11	<u>Musikalische Analyse, Werkbetrachtung</u>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>	1990	SI	<u>Szenische Interpretation</u>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>	1995	SI und II	Darstellendes Spiel (Musik und Bewegung), Klassenmusizieren, Singen, <u>interdisziplinäre Bezüge</u> zu Englisch und Deutsch
Christoph W. Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i>	1993	SII	<u>Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, interdisziplinäre Bezüge</u> zu Kunst, Philosophie und Deutsch, Dramaturgie
Engelbert Humperdinck	<i>Hänsel und Gretel</i>	1992	Sonderschule	<u>Interdisziplinäre Bezüge</u> zu Deutsch, Sport und Kunst
		1993	Vorschule	Einführung in klassische Musik, Musikhören

Komponist	Werk	Jahr	Schulstufe	Didaktischer Ansatz
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i>	1994	SI	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch und Sozialwissenschaften, Erfahrungsorientierung
Galt MacDermot	<i>Hair</i>	1995	SI	<u>Szenische Interpretation</u> , darstellendes Spiel, Singen
Alan Menken	<i>Der kleine Horrorladen</i>	1996	ohne Angabe, eher SI	Darstellendes Spiel, Musizieren, eigene szenische Aufführung
Wolfgang A. Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>	1990	SI	<u>Szenische Interpretation</u>
		1994	Klasse 12	<u>Szenische Interpretation</u>
Wolfgang A. Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>	1991	Klasse 11	<u>Szenische Interpretation</u>
		1992	Grundschule	Darstellendes Spiel, Musik und Bewegung
		1993	Vorschule	Einführung in klassische Musik, Musikhören
		1993	SI und II	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch und Kunst
Wolfgang A. Mozart	<i>Don Giovanni</i>	1991	ohne Angabe, eher SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch und Kunst
Jacques Offenbach	<i>Hoffmanns Erzählungen</i>	1994	ohne Angabe, eher SI	Singen, Musizieren, interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch, Erdkunde und Biologie
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>	1990	AG-Arbeit	(Schulchor-Aufführung)
Giacomo Puccini	<i>Madame Butterfly</i>	1998	Klasse 7-10	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, interdisziplinäre Bezüge zu Geschichte, Politik und Sozialwissenschaften, Handlungsorientierung
Aribert Reimann	<i>Das Schloß</i>	1995	Klasse 10	Werkbetrachtung, Rezeptionsforschung, Opernbesuch

Komponist	Werk	Jahr	Schulstufe	Didaktischer Ansatz
Gioacchino Rossini	<i>Wilhelm Tell</i>	1993	Vorschule	Einführung in klassische Musik, Musikhören
Claude M. Schönberg	<i>Miss Saigon</i>	1998	Klasse 7-10	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, interdisziplinäre Bezüge zu Geschichte, Politik und Sozialwissenschaften, Singen
Karlheinz Stockhausen	<i>Atmen gibt das Leben (Chor-Oper)</i>	1998	Klasse 9-13	Wahrnehmungsschulung, Musik und Bewegung
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>	1993	Vorschule	Einführung in klassische Musik, Musikhören
Richard Wagner	<i>Parsifal</i>	1993	SII	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung, interdisziplinäre Bezüge zu Kunst
Richard Wagner	<i>Rheingold</i>	1995	SII	Interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch und Kunst
Carl M. von Weber	<i>Der Freischütz</i>	1993	Vorschule	Einführung in klassische Musik, Musikhören
		1995	Klasse 4	Darstellendes Spiel, Handlungsorientierung, Musizieren

Tab. 74: Analyse MuB im Überblick

Innerhalb der letzten 10 Jahrgänge von MuB sind insgesamt 23 Werke des Musiktheaters (inkl. Musical und Operette) als Unterrichtsbeispiele herangezogen worden. Es handelt sich im Einzelnen um 5 Musicals (21,74%), 1 Operette (4,35%) und 17 Opern und Musikdramen (inkl. einer Choroper, 73,91%).

Von diesen insgesamt 23 unterschiedlichen Werken sind vier Opern mehrfach beschrieben worden. Es handelt sich dabei um Mozarts *Die Zauberflöte* und *Die Hochzeit des Figaro*, Webers *Der Freischütz* sowie Humperdincks *Hänsel und Gretel*. Andere Werke des Musiktheaters sind nicht mehrfach aufbereitet worden.

Humperdincks *Hänsel und Gretel* ist zwei Mal beschrieben worden (1992 und 1993). In einem Fall handelt es sich um eine Umsetzung für eine Vorschulklasse, in dem anderen um eine Stundenbeschreibung für den Musikunterricht an Sonderschulen. Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* wird ebenfalls zwei Mal (1990 und 1994), je einmal für die S I und für einen 12er Kurs, präsentiert wird. Auch Webers Singspiel *Der Freischütz* ist zwei

Mal (1993 und 1995) aufbereitet worden, in diesem Fall jedoch für eine Vorschul- und für eine Grundschulklasse.

Insgesamt vier Mal (1991, 1992 und zwei Mal 1993) wird *Die Zauberflöte* von Mozart vorgestellt. Wie die Aufsätze aus MuB belegen, ist dieses Universalwerk in jedem Jahrgang einsetzbar. Es handelt sich um jeweils eine Präsentation in der Vor- und in der Grundschule, um eine Umsetzung für einen 11er Kurs sowie um ein Unterrichtsbeispiel für die S I und/oder S II.

Es fällt auf, dass sich die Artikel der mehrfach beschriebenen Opern vor allem auf die unteren Klassen (Vorschule, Grundschule und S I) beziehen, wenngleich Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* und *Die Zauberflöte* auch für die S II vorgestellt werden. Es ergibt sich demnach folgende Hitliste:

Hitlistenrang	Anzahl der Nennungen	Komponist	Werk
1	4	Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
2	2	Engelbert Humperdinck Wolfgang Amadeus Mozart Carl Maria von Weber	<i>Hänsel und Gretel</i> <i>Die Hochzeit des Figaro</i> <i>Der Freischütz</i>

Tab. 75: Hitliste MuB

Von den in MuB propagierten didaktische Ansätzen her beruhen insgesamt 9 Werke auf (aspektgeleiteter, vergleichender und musikalischer) Analyse und Werkbetrachtung (31,03%), wobei zwischen interdisziplinärem Arbeiten und aspektgeleiteter, vergleichender Analyse nicht immer eindeutig zu unterscheiden ist.³⁵⁰ Für 11 verschiedene Werke des Musiktheaters werden interdisziplinär angelegte Unterrichtsbeispiele gegeben (37,93%), die sich vor allem auf die Fächerkombination von Musik mit Kunst und Deutsch stützen, jedoch auch die Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Musik mit Geschichte aufzeigen. Im Vordergrund steht der Zugang auf der Basis von darstellendem Spiel und szenischer Interpretation, der alles in allem 12 mal gewählt wird (41,38%).³⁵¹ Insgesamt 7 Zugänge beruhen auf Singen und Musizieren (24,14%). Anhand von immerhin 5 verschiedenen Opern wird eine Einführung in klassische Musik propagiert (17,24%), die für den Vorschulunterricht aufgezeigt wird.³⁵²

Dementsprechend kann folgende Rangfolge der didaktischen Zugänge aufgestellt werden:

³⁵⁰ Inkl. der Mehrfachnennungen ist hier von 29 Werken des Musiktheaters als 100% auszugehen.

³⁵¹ Insgesamt für jeweils 6 Werke beruht der didaktische Ansatz ausdrücklich auf darstellendem Spiel und für 6 Werke auf szenischer Interpretation (jeweils 20,69%).

³⁵² Es handelt sich allerdings dabei nur um einen einzigen Artikel, der insgesamt 5 Werke vorstellt.

1. Szenische Interpretation und darstellendes Spiel
2. Interdisziplinäre Bezüge zu diversen Fachkombinationen
3. (Aspektgeleitete, vergleichende und musikalische) Analyse und Werkbetrachtung
4. Singen und Musizieren
5. Einführung in klassische Musik

Tab. 76: Didaktisch-methodische Zugänge MuB

Dies ist die genaue Umkehrung der ersten drei Positionen der Rangliste von MuU mit Ausnahme der Position von Singen und Musizieren. Ein Grund dafür könnte sein, dass in MuB eine größere Streuung der jeweils zugehörigen Jahrgangsstufen zu verzeichnen ist. In MuU waren vor allem Werke für die S II beschrieben, während die Artikel aus MuB auch den Anfangsunterricht berücksichtigen. Insgesamt sind 13 Artikel für die Klassen 1 bis 10 verfasst worden und 10 Artikel für die S II, wobei die Artikel, die sowohl für die S I als auch für die gymnasiale Oberstufe konzipiert worden sind, in diesem Fall ausdrücklich als S II-Aufsätze gewertet worden sind.³⁵³

6.5.4 Musik in der Schule

Im dritten analysierten Organ sind im Untersuchungszeitraum insgesamt 30 Artikel zum Musiktheater veröffentlicht worden. Folgende Kompositionen sind aufbereitet worden:

Komponist	Werk	Jahr	Schulstufe	Didaktischer Ansatz
Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>	1998	Klasse 7-9	(Projektarbeit), interdisziplinäre Bezüge zu Bildender Kunst
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>	1996	ohne Angabe, eher SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung , multimediale Anlage
Georges Bizet	<i>Carmen</i>	1991	Theater-AG	(Projektarbeit)
Paul Dessau	<i>Die Verurteilung des Lukullus</i>	1990	Klasse 11	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung , Wort-Ton-Analyse
Georges Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>	1991	Theater-AG	(Projektarbeit: Chor, Band)

³⁵³ Die übrigen 5 Artikel befassen sich vor allem mit AG- und Projektarbeit.

Komponist	Werk	Jahr	Schulstufe	Didaktischer Ansatz
Christoph W. Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i>	1997	Klasse 12/13	Darstellendes Spiel, Singen, Musizieren, interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch
Birger Heymann	<i>Linie 1</i>	1993	Klasse 8	Darstellendes Spiel, Singen
		1997	ohne Angabe, eher SI	Szenische Interpretation, Singen
Paul Hindemith	<i>Cardillac</i>	1996	ohne Angabe, eher SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, multimediale Anlage
Engelbert Humperdinck	<i>Hänsel und Gretel</i>	1990	Klasse 4	Werkbetrachtung, Singen, TV-Dokumentation, Szenenvergleich
		1997	SI	Darstellendes Spiel, multimediale Anlage, Singen, Musizieren
Wolfgang A. Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>	1994	Klasse 8-10	Musikalische Analyse, Werkbetrachtung, Klassenmusizieren
		1994	ohne Angabe, eher SII	Interdisziplinäre Bezüge zu Politik und Geschichte
		1995	Klasse 5	Darstellendes Spiel, interdisziplinäre Bezüge zu Kunst
		1996	ohne Angabe, eher SII	Werkbetrachtung, darstellendes Spiel, ästhetische Erziehung
Wolfgang A. Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>	1992	SI und SII	Werkbetrachtung, filmische Umsetzung
		1994	ohne Angabe, eher SII	Interdisziplinäre Bezüge zu Politik und Geschichte
Wolfgang A. Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>	1994	ohne Angabe, eher SII	Interdisziplinäre Bezüge zu Politik und Geschichte
		1995	Klasse 11	Darstellendes Spiel, interdisziplinäre Bezüge zu Kunst
		1996	Klasse 6	Interdisziplinäre Bezüge zu Deutsch, Klassenmusizieren
		1997	SI	Darstellendes Spiel, multimediale Anlage, Singen, Musizieren
Wolfgang A. Mozart	<i>Idomeneo</i>	1994	ohne Angabe, eher SII	Interdisziplinäre Bezüge zu Politik und Geschichte

Komponist	Werk	Jahr	Schulstufe	Didaktischer Ansatz
Wolfgang A. Mozart	<i>La Clemenza di Tito</i>	1994	ohne Angabe, eher SII	Interdisziplinäre Bezüge zu Politik und Geschichte
Modest Mussorgski	<i>Boris Godunow</i>	1996	ohne Angabe, eher SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, multimediale Anlage
Krzysztof Penderecki	<i>Die Teufel von Loudun</i>	1996	ohne Angabe, eher SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, multimediale Anlage
Reynolds/Villmow	<i>Mäuseoper</i>	1997	SI	Darstellendes Spiel, multimediale Anlage, Singen, Musizieren
Camille Saint-Saëns	<i>Samson et Dalila</i>	1998	ohne Angabe, eher SII	<u>Szenische Interpretation</u>
Helmut Schmidinger	<i>Luftikus</i>	1996	SI	Interdisziplinäre Bezüge zu Medien-/Kommunikationserziehung
Richard M. Sherman/ Robert B. Sherman	<i>Mary Poppins</i>	1991	Klasse 2-6	Singen, Klassenmusizieren
Richard Strauss	<i>Salome</i>	1996	ohne Angabe, eher SII	Aspektgeleitete, vergleichende Analyse, Werkbetrachtung, multimediale Anlage
Igor Strawinsky	<i>Le Rossignol</i>	1997	SI	Darstellendes Spiel, multimediale Anlage, Singen, Musizieren
Igor Strawinsky	<i>The Rake's Progress</i>	1991	Klasse 7	Integrative Musikpädagogik, polyästhetische Erziehung, interdisziplinäre Bezüge zu Kunst, Musizieren
		1992	Klasse 7/8	Integrative Musikpädagogik, polyästhetische Erziehung, interdisziplinäre Bezüge zu Kunst
Richard Wagner	<i>Lohengrin</i>	1999	SII	Interdisziplinäre Bezüge zu Geschichte, Politik und Ideengeschichte
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>	1991	Klasse 5	Darstellendes Spiel

Komponist	Werk	Jahr	Schulstufe	Didaktischer Ansatz
Andrew L. Webber	<i>Cats</i>	1998	Klasse 7-9	(Projektarbeit), interdisziplinäre Bezüge zu Bildender Kunst
Carl M. von Weber	<i>Der Freischütz</i>	1995	Klasse 7	Darstellendes Spiel , Singen, Musizieren, Opernbesuch
		1996	Klasse 7/8	Szenische Interpretation
		1998	Klasse 7-9	(Projektarbeit), interdisziplinäre Bezüge zu Bildender Kunst
Kurt Weill	<i>Die Dreigroschenoper</i>	1996	Klasse 9	Szenische Interpretation , Singen
Joachim Werzlau	<i>Meister Röchle</i>	1990	Klasse 5	Darstellendes Spiel , Klassenmusizieren

Tab. 77: Analyse MiS im Überblick

Innerhalb der letzten 10 Jahrgänge von MiS sind insgesamt 29 Werke des Musiktheaters (inkl. Musical) als Unterrichtsbeispiele herangezogen worden. Es handelt sich dabei im Einzelnen um 3 Musicals (10,34%) und 26 Opern (inkl. Kinderoper, 89,66%). Von diesen insgesamt 29 unterschiedlichen Werken des Musiktheaters sind sechs Opern und ein Musical mehrfach beschrieben worden. Es handelt sich um *Der Freischütz* von Weber, *Hänsel und Gretel* von Humperdinck, *The Rake's Progress* von Strawinsky, *Die Entführung aus dem Serail*, *Die Zauberflöte* und *Die Hochzeit des Figaro* von Mozart sowie das Musical *Linie 1* von Heymann.

Das Musical *Linie 1* wird zwei Mal (1993 und 1997) für eine nicht näher bestimmte Jahrgangsstufe der S I präsentiert. Humperdincks Oper *Hänsel und Gretel* wird ebenfalls zwei Mal (1990 und 1997) vorgestellt. Während sich ein Artikel auf die Grundschule bezieht (Klasse 4), ist der zweite Aufsatz für den Musikunterricht in der S I konzipiert. Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* wird einmal (1992) schulstufenübergreifend umgesetzt. Der zweite Artikel (1994) bleibt ohne Angaben zur Jahrgangsstufe, ist aber wahrscheinlich für die S II konzipiert worden. Strawinskys Oper *The Rake's Progress* ist auch zwei Mal (1991 und 1992) aufbereitet worden, allerdings beziehen sich die Unterrichtsbeispiele auf die Mittelstufe (Klassen 7 und 8). Webers Singspiel *Der Freischütz* wird insgesamt drei Mal (1995, 1996 und 1998) für die Mittelstufe (Klassen 7 bis 9) beschrieben.

Jeweils vier Mal werden *Die Entführung aus dem Serail* (zwei Mal 1994, je einmal 1995 und 1996) und *Die Zauberflöte* (1994, 1995, 1996 und 1997) von Mozart für eine

unterrichtliche Umsetzung vorgeschlagen. Es ist erneut sehr auffällig, dass Mozarts Opern in allen Jahrgängen Verwendung finden. So wird *Die Entführung aus dem Serail* sowohl für eine 5. Klasse, als auch für die Mittelstufe (Klassen 8 bis 10) sowie für die S II präsentiert. *Die Zauberflöte* ist einmal für die Klasse 6, einmal für die S I und zwei Mal für die S II vorgestellt.

Eine Hitliste für die untersuchten Jahrgänge zielt vor allem auf die Mittelstufe ab und sieht wie folgt aus:

Hitlistenrang	Anzahl der Nennungen	Komponist	Werk
1	4	Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i> <i>Die Zauberflöte</i>
2	3	Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
3	2	Engelbert Humperdinck Wolfgang Amadeus Mozart Igor Strawinsky	<i>Hänsel und Gretel</i> <i>Die Hochzeit des Figaro</i> <i>The Rake`s Progress</i>

Tab. 781: Hitliste MiS

Von den in MiS propagierten didaktisch-methodischen Ansätzen her beruhen insgesamt 16 der teilweise mehrfach gewerteten Werke des Musiktheaters auf szenischer Interpretation und darstellendem Spiel (39,02%).³⁵⁴ Außerdem sind ebenfalls für 16 Werke interdisziplinäre Unterrichtsbeispiele gegeben (39,02%), die sich vor allem auf die Fachkombination von Musik mit Kunst stützen. Zugänge über eigenes Singen und Musizieren werden alles in allem für 13 Werke ausgearbeitet (31,71%). Aspektgeleitete, vergleichende Analyse sowie Werkbetrachtung ist für insgesamt 10 Zugänge aufgezeigt (24,39%). Anhand von 2 Opern wird des Weiteren eine polyästhetische Anlage vorgestellt (4,88%).

Dementsprechend kann nachstehende Rangfolge der didaktischen Zugänge aufgestellt werden:

1. Szenische Interpretation und darstellendes Spiel
Interdisziplinäre Bezüge zu diversen Fachkombinationen
2. Singen und Musizieren
3. (Aspektgeleitete, vergleichende und musikalische) Analyse
und Werkbetrachtung

Tab. 79: Didaktisch-methodische Zugänge MiS

³⁵⁴ Inkl. der Mehrfachnennungen ist hier von 41 Werken des Musiktheaters als 100% auszugehen. - Es handelt sich in insgesamt 4 Beispielen um Zugänge über szenische Interpretation (9,76%) und in insgesamt 12 Beispielen um Zugänge über darstellendes Spiel (29,27%).

Auch hier zeigt sich der Trend zur Handlungsorientierung, zu der neben Singen und Musizieren auch das darstellende Spiel und die szenische Interpretation zugehörig sind. Es bleibt zu vermuten, dass für das Ergebnis dieser Rangliste die größere Streuung der jeweils beschriebenen Jahrgangsstufen ausschlaggebend ist für die deutlichere Hinwendung zu produktiven und aktiven Formen des Umgangs mit Opern im Musikunterricht.

Insgesamt sind 16 Aufsätze ausdrücklich für die Klassen 2 bis 10 konzipiert worden, während 12 Artikel auf die S II Bezug nehmen. Die Aufsätze, die sowohl für die S I als auch für die gymnasiale Oberstufe verfasst worden sind, sind zu der Anzahl der Artikel der S II gezählt worden.³⁵⁵

6.5.5 Reflexion der Ergebnisse

Im Folgenden wird eine systematische Gegenüberstellung aufzeigen, welche Werke des Musiktheaters mit Vorliebe für welche Jahrgangsstufe bearbeitet worden sind. Dabei ist unterschieden worden nach Unterstufe³⁵⁶ (Klassen 1 bis 6), Mittelstufe (Klassen 7 bis 10) und Oberstufe (Jahrgänge 11 bis 13), um einschätzen zu können, ob es sich um die Erstbegegnung mit der Oper handelt (Klassen 1 bis 6), oder ob es um weiterführende Arbeit mit dem Genre Oper geht (Mittel- und Oberstufe).

³⁵⁵ Die übrigen 5 Artikel befassen sich vor allem mit AG- und Projektarbeit.

³⁵⁶ Einige Artikel sind für die Grundschule konzipiert worden, aber mit dem Hinweis versehen: auch in den Klassen 5 und 6 einsetzbar. Daher sind diese Aufsätze in die Untersuchung aufgenommen worden.

Im tabellarischen Vergleich der drei Fachorgane stellt sich der 15 Werke umfassende Kanon für die Klasse 1 bis 6 wie folgt dar:

Komponist/Werk	Musik und Unterricht	Musik und Bildung	Musik in der Schule
Leonard Bernstein: <i>West Side Story</i>	1995: Klasse 4		
Georges Bizet: <i>Carmen</i>		1990: SI	1991: Theater-AG
Jerry Bock: <i>Anatevka</i>	1995: Klasse 6		
George Gershwin: <i>Porgy and Bess</i>			1991: Theater-AG
David Graham: <i>Lisetta und ZWEI einsVIER</i>	1993: Klassen 5-7		
Engelbert Humperdinck: <i>Hänsel und Gretel</i>		1992: Sonderschule/ 1993: Vorschule	1990: Klasse 4/ 1997: SI, hier eher Klassen 5/6
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Entführung aus dem Serail</i>			1995: Klasse 5
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Zauberflöte</i>		1992: Grundschule/ 1993: Vorschule	1996: Klasse 6
Reynolds/Villmow: <i>Die Mäuseoper</i>			1997: SI
Giacchino Rossini: <i>Wilhelm Tell</i>		1993: Vorschule	
Helmut Schmidinger: <i>Luftikus</i>			1996: SI
Richard M./Robert B. Sherman: <i>Mary Poppins</i>	1995: Klasse 6		1991: Klasse 2-6
Richard Wagner: <i>Der fliegende Holländer</i>	1997: Klasse 6	1993: Vorschule	1991: Klasse 5
Carl M. von Weber: <i>Der Freischütz</i>		1993: Vorschule/ 1995: Klasse 4	
Joachim Werzlau: <i>Meister Rökke</i>			1990: Klasse 5

Tab. 80: Werkkanon aller Fachorgane im Überblick (Klassen 1-6)

Alle Fachorgane sehen Wagners *Der fliegende Holländer* für die Unterstufe als geeignet an. In zwei der drei Periodika werden außerdem noch Humperdincks Märchenoper *Hänsel und Gretel* und Mozarts *Die Zauberflöte* genannt. Das Märchen ist für die Schüler dieser Altersgruppe von großem Interesse und liegt in ihrem Erfahrungsbereich.

Gleiches gilt auch für das Musical *Mary Poppins*, das als einziges Musicals in zwei Fachzeitschriften für die Unterstufe beschrieben worden ist. Aufsätze zu Bizets *Carmen* sind ebenfalls in zwei Fachorganen zu finden, wobei hier die Zuordnung in die S I erfolgt ist. Die gleichen Artikel sind noch einmal in der folgenden Aufstellung genannt, da es wahrscheinlich ist, dass *Carmen* in der Mittelstufe thematisch sinnvoller aufbereitet werden kann. Dies gilt jedoch nicht für die expliziten *Kinderoper*n von Reynolds, Schmidinger und Graham, die am ehesten in der Unterstufe Verwendung finden werden.

Für die Mittelstufe (Klasse 7 bis 10) sind in den drei Fachzeitschriften insgesamt folgende 33 Werke des Musiktheaters vorgesehen:

Komponist/Werk	Musik und Unterricht	Musik und Bildung	Musik in der Schule
Ludwig van Beethoven: <i>Fidelio</i>	1990: Klassen 9/10		1998: Klassen 7-9
Vincenzo Bellini: <i>Norma</i>	1992: Klasse 9/10		
Alban Berg: <i>Wozzeck</i>		1990: SI	
Leonard Bernstein: <i>West Side Story</i>		1994: Klassen 9/11	
Georges Bizet: <i>Carmen</i>		1990: SI	1991: Theater-AG
Jerry Bock: <i>Anatevka</i>	1993: Chor-AG		
George Gershwin: <i>Porgy and Bess</i>	1996: Klasse 10	1995: SI und II	1991: Theater-AG
Karl A. Hartmann: <i>Simplicius Simplicissimus</i>	1990: ohne Angaben, eher SI-Mittelstufe		
Hans Werner Henze: <i>Pollicino</i>	1990: ohne Angaben, eher SI-Mittelstufe		
Birger Heymann: <i>Linie 1</i>			1993: Klasse 8/ 1997: ohne Angabe, eher SI- Mittelstufe
Felicitas Kuckuck: <i>Der Mann Mose</i>	1993: Klasse 10		
Michael Kunze: <i>Elisabeth</i>	1996: Klasse 10		
Frederick Loewe: <i>My Fair Lady</i>		1994: SI	

Komponist/Werk	Musik und Unterricht	Musik und Bildung	Musik in der Schule
Galt MacDermot: <i>Hair</i>		1995: SI-Mittelstufe	
Alan Menken: <i>Der kleine Horrorladen</i>		1996: SI	
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Entführung aus dem Serail</i>			1994: Klassen 8-10
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Hochzeit des Figaro</i>		1990: SI	1992: SI und II
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Zauberflöte</i>	1993: SI und II	1993: SI und II	1997: SI
Jacques Offenbach: <i>Die schöne Helena</i>	1995: Klasse 10		
Jacques Offenbach: <i>Hoffmanns Erzählungen</i>		1994: SI	
Jacques Offenbach: <i>Orpheus in der Unterwelt</i>		1990: SI	
Pink Floyd: <i>The Wall</i>	1990: ohne Angabe, eher SI-Mittelstufe		
Giacomo Puccini: <i>Madame Butterfly</i>		1998: Klassen 7-10	
Aribert Reimann: <i>Das Schloß</i>		1995: Klasse 10	
Claude-Michel Schönberg: <i>Miss Saigon</i>		1998: Klassen 7-10	
Karlheinz Stockhausen: <i>Atmen gibt das Leben</i>		1998: Klassen 9-13	
Igor Strawinsky: <i>Le Rossignol</i>			1997: SI, eher Mittelstufe
Igor Strawinsky: <i>The Rake's Progress</i>			1991: Klasse 7/ 1992: Klassen 7/8
Andrew L. Webber: <i>Cats</i>	1995: SI		1998: Klassen 7-9
Andrew L. Webber: <i>Phantom der Oper</i>	1995: SI		
Andrew L. Webber: <i>Starlight Express</i>	1995: Klasse 9		
Carl M. von Weber: <i>Der Freischütz</i>			1995: Klasse 7/ 1996: Klassen 7/8/ 1998: Klassen 7-9
Kurt Weill: <i>Die Dreigroschenoper</i>			1996: Klasse 9

Tab. 81: Werkanon aller Fachorgane im Überblick (Klassen 7-10)

Alle drei Fachorgane sehen Mozarts *Die Zauberflöte* und Gershwins *Porgy and Bess* für die Mittelstufe als geeignet an. In zwei der drei Periodika werden außerdem noch Beethovens *Fidelio*, Bizets *Carmen* und Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* vorgestellt. Diese Opern zeichnen sich dadurch aus, dass sie allesamt unter dem Aspekt „Liebe“ und/oder „Gesellschaft“ betrachtet werden könnten. Dies erscheint für den Musikunterricht der Mittelstufe angemessen. Das ebenfalls in zwei Fachzeitschriften vorgestellte Musical *Cats* von Webber ist wahrscheinlich auf Grund seiner großen Popularität ausgewählt worden.

Insgesamt sind für die Mittelstufe 12 Musicals, 2 Operetten und 19 Opern vorgesehen. Die folgende Aufstellung wird belegen, dass beinahe dieselben Werke auch für die S II empfohlen werden. Dabei sind einige Werke sowohl für die S I als auch für die S II aufbereitet worden. Es handelt sich um Bernsteins *West Side Story*, Gershwins *Porgy and Bess*, Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* und *Die Zauberflöte* sowie um Stockhausens Chor-Oper *Atmen gibt das Leben*. Diese Werke finden sich daher in beiden Tabellen.

Für die Jahrgänge 11 bis 13 werden in den drei fachdidaktischen Zeitschriften die folgenden 36 Werke genannt:

Komponist/Werk	Musik und Unterricht	Musik und Bildung	Musik in der Schule
Alban Berg: <i>Wozzeck</i>			1996: ohne Angabe, eher SII
Leonard Bernstein: <i>West Side Story</i>	1995: SII	1994: Klassen 9/11	
Jerry Bock: <i>Anatevka</i>	1995: SII		
Paul Dessau: <i>Die Verurteilung des Lukullus</i>			1990: Klasse 11
George Gershwin: <i>Porgy and Bess</i>	1997: Klasse 13	1995: SI und II	
Christoph W. Gluck: <i>Orpheus und Eurydike</i>	1995: SII	1993: SII	1997: Klassen 12/13
Georg Friedrich Händel: <i>Giulio Cesare</i>	1993: SII/ 1995: SII		
Georg Friedrich Händel: <i>Rinaldo</i>	1993: SII		
Paul Hindemith: <i>Cardillac</i>			1996: ohne Angabe, eher SII

Komponist/Werk	Musik und Unterricht	Musik und Bildung	Musik in der Schule
György Ligeti: <i>Le Grand Macabre</i>	1994: SII		
Jean B. Lully: <i>Atys</i>	1998: SII		
Pietro Mascagnis: <i>Cavalleria rusticana</i>	1994: SII		
Claudio Monteverdi: <i>L'Orfeo</i>	1994: SII		
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Entführung aus dem Serail</i>			1994: ohne Angabe, eher SII/ 1996: ohne Angabe, eher SII
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Hochzeit des Figaro</i>	1996: ohne Angabe, eher SII	1994: Klasse 12	1992: SI/II / 1994: ohne Angabe, eher SII
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Zauberflöte</i>	1993: SI/II	1991: Klasse 11/ 1993: SI/II	1994: ohne Angabe, eher SII/1995: Klasse 11
Wolfgang A. Mozart: <i>Don Giovanni</i>	1990: S II	1991: S II	
Wolfgang A. Mozart: <i>Idomeneo</i>			1994: ohne Angabe, eher SII
Wolfgang A. Mozart: <i>La Clemenza di Tito</i>			1994: ohne Angabe, eher SII
Modest Mussorgski: <i>Boris Godunow</i>	1994: SII		1996: ohne Angabe, eher SII
Otto Nicolai: <i>Die lustigen Weiber von Windsor</i>	1994: SII		
Jacques Offenbach: <i>Hoffmanns Erzählungen</i>	1994: SII		
Krzysztof Penderecki: <i>Die Teufel von Loudun</i>			1996: ohne Angabe, eher SII
Camille Saint-Saëns: <i>Samson et Dalila</i>			1998: SII
Bedrich Smetana: <i>Die verkaufte Braut</i>	1994: SII		
Karlheinz Stockhausen: <i>Atmen gibt das Leben</i>		1998: Klassen 9-13	
Richard Strauss: <i>Salome</i>			1996: ohne Angabe, eher SII
Giuseppe Verdi: <i>Otello</i>	1994: SII		
Giuseppe Verdi: <i>La Traviata</i>	1994: SII		
Richard Wagner: <i>Lohengrin</i>			1999: SII

Komponist/Werk	Musik und Unterricht	Musik und Bildung	Musik in der Schule
Richard Wagner: <i>Parsifal</i>		1993: SII	
Richard Wagner: <i>Rheingold</i>		1995: SII	
Richard Wagner: <i>Tristan und Isolde</i>	1990: SII		
Kurt Weill: <i>Mahagonny</i>	1994: SII		
Kurt Weill: <i>Die Dreigroschenoper</i>	1990: SII/ 1991: ohne Angabe, eher SII/ 1994: SII		
Ermanno Wolff-Ferrari: <i>Sly</i>	1994: SII		

Tab. 82: Werkkanon aller Fachorgane im Überblick (S II)

Insgesamt sind für die gymnasiale Oberstufe nur 2 Musicals und immerhin 34 Opern aufbereitet worden. Alle drei Fachorgane sehen Glucks *Orpheus und Eurydike* sowie Mozarts *Die Zauberflöte* und *Die Hochzeit des Figaro* für die S II als geeignet an. In zwei der drei Periodika werden außerdem Gershwins *Porgy and Bess*, Mozarts *Don Giovanni* und Mussorgskis *Boris Godunow* vorgestellt. Diese Opern zeichnen sich allesamt dadurch aus, dass sie übergreifende Themenbezüge zulassen. Dies erscheint für den Kursunterricht der gymnasialen Oberstufe sehr angemessen.

Auch das ebenfalls in zwei Fachzeitschriften genannte Musical *West Side Story* von Bernstein lässt sich problemlos diesem Aspekt unterordnen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die systematische Zusammenstellungen haben zeigen können, dass insgesamt 15 verschiedene Werke des Musiktheaters in der Unterstufe behandelt werden könnten, dass 33 Opern und Musicals für die Mittelstufe und 36 unterschiedliche Werke für die Oberstufe vorgesehen sind.³⁵⁷ Aus diesem aufgeführten Kanon von insgesamt 84 Werken des Musiktheaters sind jedoch nur 20 Opern und 3 Musicals in mehr als einem der Fachorgane für jeweils *dieselbe* Adressatengruppe beschrieben worden. Hier sind Mehrfachnennungen berücksichtigt, da z.B. *Lisetta und ZWEIeinsVIER* für die Klassen 5 bis 7 (Unter- und Mittelstufe) und *West Side Story* für die Klassen 9 und 11 (Mittel- und Oberstufe) vorgesehen sind.

Wenn man nun die mehrfach erwähnten Werke *schulstufenübergreifend* zusammenstellt und keine Mehrfachnennungen berücksichtigt, zeigt sich, dass sogar nur die folgenden 14 Opern und 3 Musicals in mehreren Fachorganen beschrieben worden sind:

³⁵⁷ Hier sind die bereits erwähnten Mehrfachnennungen der SI und SII berücksichtigt.

Komponist/Werk	Musik und Unterricht	Musik und Bildung	Musik in der Schule
Ludwig van Beethoven: <i>Fidelio</i>	1990: Klassen 9/10		1998: Klassen 7-9
Alban Berg: <i>Wozzeck</i>		1990: SI	1996: ohne Angabe, eher SII
Leonard Bernstein: <i>West Side Story</i>	1995: Klasse 4/ 1995: SII	1994: Klassen 9/11	
Georges Bizet: <i>Carmen</i>		1990: SI	1991: Theater-AG
George Gershwin: <i>Porgy and Bess</i>	1996: Klasse 10/ 1997: Klasse 13	1995: SI und II	1991: Theater-AG
Christoph W. Gluck: <i>Orpheus und Eurydike</i>	1995: SII	1993: SII	1997: Klassen 12/13
Engelbert Humperdinck: <i>Hänsel und Gretel</i>		1992: Sonderschule/ 1993: Vorschule	1990: Klasse 4/ 1997: SI, hier eher Klassen 5/6
Wolfgang A. Mozart: <i>Don Giovanni</i>	1990: S II	1991: S II	
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Hochzeit des Figaro</i>	1996: ohne Angabe, eher SII	1990: SI/ 1994: Klasse 12	1992: SI und II
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Zauberflöte</i>	1993: SI/II	1991: Klasse 11/ 1992: Grundschule/ 1993: Vorschule/ 1993: SI/II	1994: ohne Angabe, eher SII/ 1995: Klasse 11/ 1996: Klasse 6/ 1997: SI
Modest Mussorgski: <i>Boris Godunow</i>	1994: SII		1996: ohne Angabe, eher SII
Jacques Offenbach: <i>Hoffmanns Erzählungen</i>	1994: SII	1994: SI	
Richard M./Robert B. Sherman: <i>Mary Poppins</i>	1995: Klasse 6		1991: Klasse 2-6
Richard Wagner: <i>Der fliegende Holländer</i>	1997: Klasse 6	1993: Vorschule	1991: Klasse 5
Andrew L. Webber: <i>Cats</i>	1995: SI		1998: Klassen 7-9
Carl Maria von Weber: <i>Der Freischütz</i>		1993: Vorschule/ 1995: Klasse 4	1995: Klasse 7/ 1996: Klassen 7/8 / 1998: Klassen 7-9
Kurt Weill: <i>Die Dreigroschenoper</i>	1990: SII/ 1991: ohne Angabe, eher SII/ 1994: SII		1996: Klasse 9

Tab. 83: Übersicht mehrfach erwähnter Werke

In zwei der drei untersuchten Zeitschriften sind Bergs *Wozzeck*, Bizets *Carmen*, Weills *Dreigroschenoper*, Humperdincks *Hänsel und Gretel*, Mussorgskis *Boris Godunow* und Weber *Freischütz* für eine unterrichtliche Umsetzung empfohlen worden. In allen drei Organen sind Gershwins *Porgy and Bess*, Glucks *Orpheus und Eurydike*, Mozarts *Figaro* und *Die Zauberflöte* sowie Wagners *Der fliegende Holländer* für den Musikunterricht beschrieben worden.

Es ist sehr auffällig, dass insgesamt sehr viel mehr Werke der Oper und des Musikdramas (51 Kompositionen) als des Musicals (14 Kompositionen) und der Operette (2 Kompositionen) in den Fachorganen aufbereitet werden. Im Einzelnen sind in MuU 13 Musicals und 1 Operette, in MuB 5 Musicals und 1 Operette sowie in MiS 3 Musicals als Unterrichtsbeispiele herangezogen worden. Es handelt sich jedoch nur um 14 *unterschiedliche* Musical-Kompositionen. Dies entspricht eher nicht dem Musical-Trend, der nicht nur in der Schule zu beobachten ist.³⁵⁸

Im Bereich der Oper wird besonders häufig *Die Zauberflöte* von Mozart beschrieben: insgesamt neun Umsetzungen finden sich während der letzten zehn Jahre in den drei untersuchten Zeitschriften. Fünf Nennungen kann Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* auf sich vereinigen. Jeweils vier Artikel sind Gershwins *Porgy and Bess*, Mozarts *Die Entführung aus dem Serail*³⁵⁹, Webers *Der Freischütz* und Weills *Die Dreigroschenoper* gewidmet. Immerhin jeweils drei Aufsätze sind zu Glucks *Orpheus und Eurydike* und Wagners *Der fliegende Holländer* geschrieben worden. Auch das Musical *West Side Story* ist drei Mal beschrieben worden.

Die Hitliste aus den drei untersuchten Fachzeitschriften für die Jahrgänge 1990 bis 1999 auf Grund der Häufigkeit der Werkempfehlung sieht nun wie folgt aus:

Hitlistenrang	Anzahl der Nennungen	Komponist	Werk
1	9	Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
2	5	Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
3	4	George Gershwin Wolfgang Amadeus Mozart Carl Maria von Weber Kurt Weill	<i>Porgy and Bess</i> <i>Die Entführung aus dem Serail</i> <i>Der Freischütz</i> <i>Die Dreigroschenoper</i>
4	3	Leonard Bernstein Christoph Willibald Gluck Richard Wagner	<i>West Side Story</i> <i>Orpheus und Eurydike</i> <i>Der fliegende Holländer</i>

Tab. 84: Fachzeitschriften-Hitliste

³⁵⁸ Eine typische Antwort im Fragebogen ist: „Oper unterrichte ich nicht – Musical schon. Die sind ‚leichter‘ an die Schüler zu bringen.“ Vgl. Kapitel 4.2, S. 98 und S. 100.

³⁵⁹ Diese Aufsätze stammen alle aus MiS. Vgl. Kapitel 6.5.4, S. 241ff.

Ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung der drei Fachorgane ist, dass interdisziplinäre Ansätze sowie Unterrichtsbeispiele auf der Basis von darstellendem Spiel und szenischer Interpretation, die einen gleichermaßen kognitiven wie emotionalen Zugang zur Oper zulassen, mit insgesamt 76 Umsetzungen deutlich im Vordergrund stehen.³⁶⁰ Alles in allem 45 Werke sind durch Zugänge über (aspektgeleitete, vergleichende und musikalische) Analyse und Werkbetrachtung gekennzeichnet.³⁶¹ Vor allem die Konzeptionen speziell für die S II aus MuU zeichnen sich durch Zugänge über (aspektgeleitete, vergleichende und musikalische) Analyse und Werkbetrachtung aus. Dem stehen die Aufsätze aus MuB sowie MiS für die Jahrgangsstufen 11 bis 13 entgegen, die eine interdisziplinäre Anlage der Unterrichtsreihen für die gymnasiale Oberstufe bevorzugen.

Insgesamt sind in den drei untersuchten Fachorganen 32 Aufsätze explizit für die S II konzipiert worden (32,99%), während 50 Artikel ausdrücklich das Musiktheater auf der S I bedenken (51,55%). Die restlichen 15 Veröffentlichungen beschäftigen sich mit AG-Arbeit oder sind Beiträge zur theoretischen Grundlegung von Musiktheater im Unterricht (15,46%). Demnach beziehen sich über die Hälfte der analysierten Aufsätze auf Umsetzungen für die S I. Die Anzahl der für die S II konzipierten Artikel ist hingegen deutlich geringer.

Vergleicht man die einzelnen Jahrgänge untereinander, so fällt auf, dass zu bestimmten Zeiten recht viele Artikel *speziell* zur Oper verfasst worden sind. In MuU sind die Jahrgänge 1990 mit vier Artikeln, 1993 und 1997 mit jeweils drei Artikeln herausragend. MuB veröffentlicht in den Jahren 1993 mit drei Artikeln und 1997 mit vier Aufsätzen die meisten operndidaktischen Ansätze innerhalb eines Jahrganges. Im Vergleich von MuU und MuB korrespondiert der Jahrgang 1993. MiS befasst sich intensiv in den Jahren 1990, 1995 und 1996 mit der Oper. In den Jahrgängen 1990 und 1995 sind jeweils drei Artikel sowie 1996 sogar sechs Aufsätze erschienen.

Folglich ist nicht kontinuierlich über die Jahre hinweg an Veröffentlichungen zur Operndidaktik gearbeitet worden, sondern es gibt anscheinend korrespondierende Anstöße für die Beschäftigung mit dem Musiktheater. Ganz deutlich wird dies auch für die Aufsätze Musicaldidaktik, die sich in den Themenheften von MuB sowie MuU aus dem Jahr 1995 manifestieren.

³⁶⁰ In allen drei Fachorganen sind 42 Werke mit interdisziplinären Bezügen dargestellt worden, während 34 Werke mit darstellendem Spiel und/oder szenischer Interpretation umgesetzt worden sind.

³⁶¹ In diesem Fall müssen die einzelnen *Werke* in die Sparten eingeordnet werden, da für die einzelnen *Artikel* keine eindeutigen Klassifikationen vorgenommen werden können. In zahlreichen Artikeln werden mehrere unterschiedliche Zugänge zu einzelnen Werken des Musiktheaters propagiert

Exkurs: Spielpläne in NRW

Allgemeine Angaben

Der Kulturteil des Bauer-Verlages meldet am 16. September 1999 in einem Artikel die „Spitzenreiter der NRW-Oper 2000“. Der Autor Dieter Lechner stellt heraus, dass Wagner mit seinen Werken die Hitliste anführe, dicht gefolgt von Verdi und Strauss. Lechner stellt die meistgespielten Werke der Saison 1999/2000 zusammen, wobei er vor allem auf Premieren eingeht. Wiederaufnahmen, wie z.B. die Strauss-Oper *Die Frau ohne Schatten* in Essen bleiben in seinem Artikel außen vor:

Komponist	Werk und Spielort
Gaetano Donizetti	<i>Die Regimentstochter</i> in Duisburg
Gaetano Donizetti	<i>Viva la Mamma</i> in Wuppertal
Giacomo Puccini	<i>La Bohème</i> in Wuppertal
Giacomo Puccini	<i>Madame Butterfly</i> in Bonn
Richard Strauss	<i>Der Rosenkavalier</i> in Gelsenkirchen und Krefeld
Richard Strauss	<i>Elektra</i> in Essen
Richard Strauss	<i>Salome</i> in Wuppertal und Hagen
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i> in Hagen
Giuseppe Verdi	<i>Ein Maskenball</i> in Essen
Giuseppe Verdi	<i>La Traviata</i> in Köln
Giuseppe Verdi	<i>Macbeth</i> in Gelsenkirchen
Giuseppe Verdi	<i>Nabucco</i> in Hagen
Giuseppe Verdi	<i>Rigoletto</i> in Mönchengladbach
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i> in Krefeld, Mönchengladbach und Düsseldorf
Richard Wagner	<i>Der Ring des Nibelungen</i> in Bonn und Münster
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i> in Düsseldorf
Richard Wagner	<i>Tristan und Isolde</i> in Dortmund
Siegfried Wagner	<i>Bruder Lustig</i> in Hagen

Tab. 85: Spitzenreiter der NRW-Oper 2000 (alphabetisch sortiert)

Seltener gespielte Werke finden sich außerdem in den folgenden Städten:

Komponist	Werk und Spielort
József Eötvös	<i>Drei Schwestern</i> in Düsseldorf
Alexander Goehr	<i>Drei Nô-Opern</i> in Dortmund
György Ligeti	<i>Le Grand Macabre</i> in Mönchengladbach
Felix Mendelssohn	<i>Ein Sommernachtstraum</i> (von Jazz umrankt) in Gelsenkirchen
Giacomo Meyerbeer	<i>Dinorah</i> in Dortmund
Hand Pfitzner	<i>Der arme Heinrich</i> in Dortmund
Mark-Anthony Turnage	<i>Der Cup</i> in Dortmund

Tab. 86: Seltener gespielte Werke NRW-Oper 2000 (alphabetisch sortiert)

Um einen Überblick zu erhalten, werden im folgenden Abschnitt die vom regionalen Standpunkt aus (Dortmund und Kreis Recklinghausen) am ehesten erreichbaren Opernhäuser der Spielplan-Analyse für die Saison 1999/2000 unterzogen. Für Schulklassen sind mit relativ geringem organisatorischen Aufwand vor allem die Musiktheater in den Städten Dortmund, Essen, Gelsenkirchen und Wuppertal zugänglich. Weitere Ruhrgebietsstädte sind anlässlich einiger Werke aufgenommen, aber schwieriger zu erreichen.

Opernhaus Dortmund in der Saison 1999/2000

Während der Saison 1999/2000 führte das Dortmunder Opernhaus folgende Werke auf:¹

Komponist	Werk und 1. Spieltag der Saison
Andrew Lloyd Webber	<i>Evita</i> (Musical) (07.08.1999)
Georges Bizet	<i>Carmen</i> (12.08.1999)
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i> (04.09.1999)
Alexander Goehr	<i>Kantan – Die Seidentrommel</i> (Nô-Opern) (19.09.1999)
Wolfgang A. Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i> (02.10.1999)
Johann Strauß	<i>Die Fledermaus</i> (Operette) (06.11.1999)
Hans Pfitzner	<i>Der arme Heinrich</i> (05.12.1999)
Giacomo Meyerbeer	<i>Dinorah</i> (23.01.2000)

¹ Hier wie bei den folgenden Theatern von Essen und Gelsenkirchen wird nicht unterschieden nach Wiederaufnahme oder Premiere, da dies für die eigentliche Untersuchung der aufgeführten Werke nicht von Bedeutung ist. Die Sortierung erfolgt nun nach dem Datum des ersten Aufführungstages, das in Klammern angegeben ist.

Komponist	Werk und 1. Spieltag der Saison
Grigori Frid	<i>Das Tagebuch der Anne Frank</i> (Mono-Oper) (18.02.2000)
Richard Wagner	<i>Tristan und Isolde</i> (05.03.2000)
Mark-Anthony Turnage	<i>Der Cup (The Silver Tassie)</i> (01.04.2000)
Bedrich Smetana	<i>Die verkaufte Braut</i> (27.05.2000)

Tab. 87: Opernhaus Dortmund in der Saison 1999/2000

Hinzu kommt ein Auslandsgastspiel der Königlichen Schauburg Den Haag. Aufgeführt wurde Glucks *Orpheus und Eurydike* am 28.09.1999.

Im Jahr 1999 (Saison 1998/1999) sind zudem die folgenden Werke gegeben worden:

Komponist	Werk und 1. Spieltag der Saison
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i> (Musical) (05.09.1998)
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i> (Wiederaufnahme)
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i> (26.09.1998)
Christoph Willibald Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i> (03.10.1998)
Albert Lortzing	<i>Zar und Zimmermann</i> (01.11.1998)
Ernest Bloch	<i>Macbeth</i> (05.12.1998)
Gavin Bryars	<i>Dr. Ox's Experiment</i> (24.01.1999)
Hector Berlioz	<i>Die Trojaner</i> (30.01.1999)
Franz Lehár	<i>Paganini</i> (Operette) (27.03.1999)
Georges Bizet	<i>Carmen</i> (24. 04.1999)
Charles Gounod	<i>Margarethe</i> (Oper konzertant) (12.05.1999)

Tab. 88: Opernhaus Dortmund in der Saison 1998/1999

Aalto-Musiktheater Essen in der Saison 1999/2000

Während der Spielzeit 1999/2000 sind folgende Werke im Aalto-Theater gespielt worden:²

Komponist	Werk und 1. Spieltag der Saison
Richard Strauss	<i>Die Frau ohne Schatten</i> (28.08.1999)
Gaetano Donizetti	<i>Viva la Mamma</i> (04.09.1999)
Giuseppe Verdi	<i>Rigoletto</i> (12.09.1999)
Wolfgang A. Mozart	<i>Così fan tutte</i> (18.09.1999)
Richard Strauss	<i>Daphne</i> (25.09.1999)
Johann Strauß	<i>Die Fledermaus</i> (Operette) (15.10.1999)
Giacomo Puccini	<i>La Bohème</i> (06.11.1999)
Giuseppe Verdi	<i>Un ballo in maschera</i> (20.11.1999)
Frederick Loewe	<i>My Fair Lady</i> (Musical) (24.11.1999)
Wolfgang A. Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i> (03.12.1999)
Richard Strauss	<i>Elektra</i> (22.01.2000)
Wolfgang A. Mozart	<i>Le nozze di Figaro</i> (28.01.2000)
Jerry Bock	<i>Anatevka</i> (Musical) (19.02.2000)
Benjamin Britten	<i>Peter Grimes</i> (11.03.2000)
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i> (26.03.2000)
Charles Gounod	<i>Faust</i> (20.05.2000)
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i> (16.06.2000)

Tab. 89: Aalto-Musiktheater Essen in der Saison 1999/2000

Im Jahr 1999 (Saison 1998/1999) sind zudem die folgenden Werke gegeben worden:

Komponist	Werk und 1. Spieltag der Saison
Richard Strauss	<i>Die Frau ohne Schatten</i> (12.09.1998)
Johann Strauß	<i>Die Fledermaus</i> (17.10.1998)
Giuseppe Verdi	<i>Rigoletto</i> (09.01.1999)
Gaetano Donizetti	<i>Viva la mamma</i> (13.02.1999)
Benjamin Britten	<i>Peter Grimes</i> (20.03.1999)
Richard Strauss	<i>Daphne</i> (29.05.1999)

Tab. 90: Aalto-Musiktheater Essen in der Saison 1998/1999

² Hier wird nicht unterschieden nach Wiederaufnahme oder Premiere, da dies für die eigentliche Untersuchung der aufgeführten Werke nicht von Bedeutung ist.

Musiktheater Gelsenkirchen/Wuppertal in der Saison 1999/2000

Folgende Werke sind zur angegebenen Zeit im Schillertheater NRW gespielt worden:

Komponist	Werk und 1. Spieltag der Saison
Georges Bizet	<i>Carmen</i> (05.09.1999)
Hermann Seidler	<i>Fellini, Fellini</i> (UA 10.09.1999)
Jerry Hermann	<i>Hallo, Dolly</i> (Musical, 19.09.1999)
Giuseppe Verdi	<i>Macbeth</i> (03.10.1999)
Giacomo Puccini	<i>La Bohème</i> (09.10.1999)
Richard Strauss	<i>Salome</i> (14.11.1999)
Wolfgang A. Mozart	<i>Die Zauberflöte</i> (15.01.2000)
Richard Strauss	<i>Der Rosenkavalier</i> (26.02.2000)
Maurice Ravel/Béla Bartók	<i>Die spanische Stunde/Herzogs Blaubarts Burg</i> (01.04.2000)
Gaetano Donizetti	<i>Viva la mamma</i> (06.05.2000)
Jacques Offenbach	<i>Pariser Leben</i> (27.05.2000)
Douglas Stuart Moore	<i>The Ballad of Baby Doe</i> (konzertant, 04.06.2000)

Tab. 91: Musiktheater Gelsenkirchen/Wuppertal in der Saison 1999/2000

Im Jahr 1999 (Saison 1998/1999) sind zudem die folgenden Werke gegeben worden:

Komponist	Werk und 1. Spieltag der Saison
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i> (Wiederaufnahme)
Engelbert Humperdinck	<i>Hänsel und Gretel</i> (Wiederaufnahme)
Giacomo Puccini	<i>La Bohème</i> (Wiederaufnahme)
Charles Gounod	<i>Faust</i> (Wiederaufnahme)
Emmerich Kálmán	<i>Gräfin Mariza</i> (Operette) (Wiederaufnahme)
Bernd Schindowski	<i>West Side Rap – Das Gebot der Straße</i> (Musical) (Wiederaufnahme)
Giuseppe Verdi	<i>Macbeth</i> (Wiederaufnahme)
Jerry Herman	<i>Hallo Dolly</i> (Musical) (16.01.1999)
Irmin Schmidt	Gormenghast (Fantasyoper); Öffentliche Abendprobe mit freiem Eintritt am Dienstag, 16.02.1999; Premiere am 20.02.1999

Komponist	Werk und 1. Spieltag der Saison
Richard Strauss	<i>Der Rosenkavalier</i> ; öffentliche Vormittagsprobe am Samstag, 20.02.1999 zum Preis von DM 5,-; Premiere am 28.02.1999
Claude Debussy	„ <i>Pelléas und Mélisande</i> “ (27.03.1999)
Richard Strauss	<i>Salome</i> ; öffentliche Vormittagsprobe am Samstag, 24.04.1999 zum Preis von DM 5,-; Premiere am 02.05.1999
Albert Lortzing	<i>Regina</i> ; öffentliche Vormittagsprobe am Samstag, 24.04.1999 zum Preis von DM 5,-; Premiere am 08.05.1999

Tab. 92: Musiktheater Gelsenkirchen/Wuppertal in der Saison 1998/1999

Zusammenfassung

Im Vergleich zur Erhebung der meist unterrichteten Werke durch den Fragebogen (Kapitel 4.2) finden sich für die Spielzeit 1999/2000 sowohl wesentliche Entsprechungen zu den meist gespielten Opern an den Opernhäusern in Dortmund, Essen und Gelsenkirchen/Wuppertal als auch gegenläufige Entwicklungen.

Die im Fragebogen ermittelte Hitliste führt an erster Stelle *Die Zauberflöte* von Mozart. Diese Oper ist während der gesamten Spielzeit 1999/2000 nur im Schillertheater NRW (Gelsenkirchen/Wuppertal) zu sehen. An zweiter Stelle der Hitliste steht Webers *Der Freischütz*. Diese Oper ist während der Spielzeit 1999/2000 für Schüler der zu Grunde gelegten Region (Stadt Dortmund und Kreisgebiet Recklinghausen) nicht erreichbar.³ Auffällig ist auch, dass die in der S II gern unterrichteten Werke wie z.B. Beethovens *Fidelio*, Mozarts *Don Giovanni*, Bergs *Wozzeck* und Weills *Die Dreigroschenoper* nicht in der näheren Umgebung auf die Bühne gebracht werden.⁴ Die an dritter Stelle der Fragebogen-Hitliste geführte Oper *Die Entführung aus dem Serail* von Mozart sowie *Carmen* von Bizet auf Rang vier hingegen sind Schulklassen z.B. im Dortmunder Opernhaus zugänglich. Die Mozart-Oper wird zudem am Essener Aalto-Theater gegeben.

An fünfter Stelle der Fragebogen-Hitliste werden Musicals genannt. Da die befragten Lehrpersonen des Öfteren angaben, Musicals (gleich welcher Art) seien im Musikunterricht leichter zu realisieren, wird diese Sparte nur nach dem Genre Musical und nicht nach einem bestimmten Werk untersucht. Musicals laufen an allen drei untersuchten

³ Während der Spielzeit 1998/1999 wurde *Der Freischütz* in Münster gegeben (05.09.1998).

⁴ Mit Ausnahme vielleicht von Mozarts *Don Giovanni*, der in der Spielzeit 1999/2000 in Münster gegeben wird (29.09.2000).

Musiktheatern. So wird in Dortmund Webbers *Evita*, in Gelsenkirchen *Hallo, Dolly* von Herman sowie in Essen Loewes *My Fair Lady* und *Anatevka* von Bock gespielt. Außerdem sind Webbers *Starlight Express* in Bochum sowie *Joseph* und *Jesus Christ Superstar* in Essen genauso wie Schoenbergs *Les Misérables* in Duisburg erreichbar für die zu Grunde gelegte Region.⁵

Die Hochzeit des Figaro von Mozart liegt auf Platz sechs der aus dem Fragebogen ermittelten Hitliste und ist in der Spielzeit 1999/2000 in Essen zu sehen. Wagners *Der fliegende Holländer* auf Rang sieben wird hingegen in Gesamt-NRW nur in Krefeld, Mönchengladbach und Düsseldorf gespielt. Diese Häuser sind für Schüler aus dem Kreisgebiet Recklinghausen genauso wie für Schüler aus Dortmund nicht gut zu erreichen.

Insgesamt gibt es durchaus die Möglichkeit, bestimmte Werke, die bei Schüler gut ankommen und für die es gute Materialien gibt, auch in der näheren Umgebung zu besuchen, um einen „Live“-Eindruck von der jeweiligen Oper zu erhalten.⁶ Sicherlich ist die Auswahl eingeschränkt und man kann sicherlich nicht den Unterricht in jedem Fall nach dem jeweiligen Spielplan eines bestimmten Opernhauses ausrichten. Allerdings ist über das Internet die Planung der Häuser für die nächsten Spielzeiten (2000/2001 sowie 2001/2002) bereits frühzeitig einsehbar, so dass bei rechtzeitiger Information und Recherche eine langfristige Unterrichtsplanung und -vorbereitung möglich ist. Hier erteilen die Pädagogischen Arbeitskreise an den Musiktheatern gerne Auskunft.

⁵ Dies galt zumindest bis zur Schließung der Stella-Musicals *Joseph* und *Les Misérables* Ende 1999. In Münster wird zudem Bernsteins *West Side Story* aufgeführt (17.08.2000).

⁶ So z.B. die Aufführung von Albert Lortzings *Zar und Zimmermann* als Gastspiel am Stadttheater Hagen (30.10.1999).

7 Konfrontation von Realität und Utopie – Zusammenführung (Kapitel 2 – 6)

Die Untersuchungsergebnisse der Kapitel 2 bis 6 haben anschaulich darlegen können, dass sich trotz der ausdrücklich in den *Richtlinien und Lehrplänen* aller Bundesländer verankerten Forderungen nach handlungsorientiertem und interdisziplinärem Musikunterricht für die Operndidaktik der letzten 20 Jahre kaum Konsequenzen ergeben haben. Die Auflistung der so genannten Standardwerke für den Musikunterricht, die Werner-Jensen bereits 1981 anfertigt und stark kritisiert, ist zudem auch in den 90er-Jahren nicht verändert oder gar erweitert worden:

Die Beziehung musikpädagogischer Gegenstände zu bestimmten Klassenstufen schien bis vor gar nicht langer Zeit auf einem seltsamen Gemisch von Erfahrung, Tradition und Bequemlichkeit zu beruhen [...]. Auf diese Weise ergab sich von selber ein Werkkanon von Opern, die für die Schule als „geeignet“ angesehen wurden. Dieser Kanon sah immer ziemlich gleich aus und war – im Vergleich jedenfalls mit den Spielplänen der öffentlichen Theater – recht schmal und einseitig:

Mozart	„Die Entführung aus dem Serail“
	„Die Zauberflöte“
Beethoven	„Fidelio“
Weber	„Der Freischütz“
Lortzing	„Zar und Zimmermann“
Bizet	„Carmen“
Wagner	„Der Fliegende Holländer“
	„Die Meistersinger von Nürnberg“
Orff	„Die Kluge“
und vielleicht noch zusätzlich:	
Berg	„Wozzeck“
Smetana	„Die verkaufte Braut“ ¹

Dieser einseitige Werkkanon entspricht bis heute noch den für den Musikunterricht genannten Opern und Musikdramen. So hat der untersuchte Querschnitt der Musikdidaktiken (Kapitel 2) keine neuen Ergebnisse hervorgebracht. Entweder wird dort der Bereich Oper und Musiktheater komplett umgangen,² oder aber es sind die von Werner-Jensen aufgelisteten Werke bedacht.³ Die Darstellungen der speziellen operndidaktischen Schriften dient als theoretische Grundlegung und ist vor diesem Hintergrund nicht ausgewertet worden.⁴

Die Zusammenstellung der *Lehrplan*-Empfehlungen der einzelnen Bundesländer bestätigt Werner-Jensens These des einseitigen Werkkanons.⁵ Die folgende Hitliste ist

¹ Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981.

² Vgl. Lugert, 1975. - Vgl. Kapitel 2.1, S. 11.

³ Vgl. Alt, 1968. - Antholz: *Unterricht in Musik*, 1976. - Helms, Hopf, 1986. - Kraemer, 1991. - Meyer: *Musik als Lehrfach*, 1978. Schmidt-Brunner: *Werkinterpretation im Musikunterricht*, 1979. - In einigen Fällen sind auch ein oder zwei andere Werke empfohlen worden. Diese sind jedoch als Ausnahmen zu werten. Vgl. Kapitel 2.1, S. 13 (*Aida*, *Soldaten*).

⁴ Vgl. Kapitel 2.2 bis Kapitel 2.6, S. 16ff.

⁵ Vgl. Kapitel 3, S. 30ff.

aus dem Vergleich der einzelnen Bundesländer entstanden, ohne dass in diesem Fall Mehrfachnennungen innerhalb desselben Bundeslandes berücksichtigt worden sind:

Hitlistenrang	Anzahl der Bundesländer	Komponist	Werk
1	14	Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>
2	13	Carl Orff Wolfgang Amadeus Mozart Carl Maria von Weber	<i>Die Kluge</i> <i>Die Zauberflöte</i> <i>Der Freischütz</i>
3	11	Georges Bizet George Gershwin Albert Lortzing Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Carmen</i> <i>Porgy and Bess</i> <i>Zar und Zimmermann</i> <i>Die Entführung aus dem Serail</i>
4	10	Alban Berg Richard Wagner Kurt Weill	<i>Wozzeck</i> <i>Der fliegende Holländer</i> <i>Die Dreigroschenoper</i>
5	9	Ludwig van Beethoven Andrew Lloyd Webber	<i>Fidelio</i> <i>Phantom der Oper</i>
6	8	Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>

Tab. 93: Zusammenfassung Richtlinien und Lehrpläne - Hitliste 1 (Bundesländer)

Berücksichtigt man bei der Untersuchung auch die Mehrfachnennungen innerhalb eines Bundeslandes, einzelner Schulstufen und Themenbereiche, so ändert sich das Bild kaum, sondern beweist den schmalen, in der gesamten Bundesrepublik Deutschland vorherrschenden Kanon. Die einzelnen Werke sind lediglich in ihrer Rangfolge vertauscht. Neu hinzu tritt das Musical *My Fair Lady* von Loewe, das an Stelle von Webbers *Phantom der Oper* in die Liste aufzunehmen ist:

Hitlistenrang	Anzahl der Nennungen	Komponist	Werk
1	29	Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
2	27	Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
3	25	Wolfgang Amadeus Mozart Leonard Bernstein	<i>Die Zauberflöte</i> <i>West Side Story</i>
4	21	Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
5	20	Georges Bizet Albert Lortzing	<i>Carmen</i> <i>Zar und Zimmermann</i>
6	19	George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
7	17	Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
8	16	Ludwig van Beethoven Kurt Weill	<i>Fidelio</i> <i>Die Dreigroschenoper</i>

Tab. 94: Zusammenfassung Richtlinien und Lehrpläne - Hitliste 2 (Nennungen insgesamt)

Es hat mich stark erstaunt, wie häufig gerade die typischen Opern Webers und Mozarts aufgezählt worden sind. Auch die *nicht* genannten Werke des Musiktheaters stimmen nachdenklich. Bereits Werner-Jensen hat in seiner Auflistung einen Werkkanon ausgemacht, der „ein knappes Dutzend Opern“ berücksichtigt und dabei herausragende Opern und Musikdramen auslässt.

Es handelt sich hier also um ein knappes Dutzend Opern. Diese Liste ist durch ihre Kürze ebenso aussagekräftig wie paradoxerweise durch alle diejenigen Opern, die in ihr nicht enthalten sind, die jedoch tagaus, tagein von unseren Opernhäusern gespielt werden: gemeint sind z.B. vor allem Mozarts italienische Opern („Don Giovanni“, „Le Nozze di Figaro“, „Cosi fan tutte“ und „Idomeneo“), ferner alle aufgeführten Werke von Rossini, Verdi und Puccini, von Wagner „Lohengrin“, „Tannhäuser“, „Tristan und Isolde“ und „Der Ring des Nibelungen“ sowie schließlich die wichtigsten Opern von Richard Strauss (allen voran „Salome“ und „Der Rosenkavalier“), um nur eine repräsentative Auswahl zu nennen. Gültigkeit – bezogen auf öffentliche Spielpläne – konnte die oben angedeutete Auswahl „schulgeeigneter“ Opern also nicht beanspruchen; sie genüge lediglich den scheinbaren oder zumindest überlieferten Anforderungen einer unterrichtlichen Werkbetrachtung, die eben im 9. Schuljahr mit dem „Freischütz“ begann.⁶

In den Empfehlungen der *Lehrpläne* für die didaktisch-methodische Umsetzung sind jedoch wesentliche Fortschritte zu erkennen. Handlungsorientierte Zugänge, szenische Interpretation und vor allem der Besuch einer Aufführung sind für alle Bundesländer verankert. Jedoch ist nicht in allen Ländern ein Bereich „Musik und Theater“ oder „Musik und Bühne“ vorgeschlagen.⁷ In diesen Fällen sind Werke des Musiktheaters als Hörbeispiele für z.B. „Verbundene Musik“ oder für musikgeschichtliche Darstellungen einzelner Epochen dargestellt. Selbstverständlich werden auch andere, nicht in den Hitlisten enthaltene Werke für den Musikunterricht empfohlen, jedoch ist eine einzelne Nennung z.B. von Philip Glass' *Satyagraha* für Baden-Württemberg nicht repräsentativ und übt dementsprechend weniger Einfluss auf die Unterrichtspraxis aus.⁸

Die Fragebogen-Untersuchung (Kapitel 4) sollte Klarheit darüber geben, inwieweit nicht nur die Vorgaben des *Lehrplans Nordrhein-Westfalen* in der Unterrichtspraxis beachtet werden, sondern auch welchen Stellenwert die Oper im Musikunterricht der Lehrenden einnimmt. In der Ergebnisauswertung fällt auf, dass in der Beliebtheitskala von Lehrern aller Schul- und Jahrgangsstufen vor allem der Bereich *Programmmusik* sehr hoch steht. Als Grund dafür wird einerseits häufig angegeben, dass Programmmusik, ähnlich wie das Musical, „so schön leicht zu machen“ sei und/oder bei den Schülern besser ankäme als eine Oper.⁹ Außerdem seien – wie zu erwarten war –

⁶ Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981, S. 15.

⁷ In allen Ländern wird das Musiktheater in übergreifende Themenbereiche eingebunden, so dass jeweils entweder die Werke oder der Bereich „Musik und Theater“ verankert ist.

⁸ Vgl. Kapitel 3.3, S. 79f.

⁹ Hierin liegt der Beleg dafür, dass in Bezug auf Oper die Lehrerschaft gespalten erscheint, nach PRO und CONTRA aufteilbar ist.

große Vorurteile gegenüber dem Belcanto festzustellen. Andererseits jedoch sind Programm- und Filmmusik meiner Meinung nach vor allem deshalb beliebt, weil sie nicht nur Zugänge über die Musik ermöglichen, sondern weil sie in erster Linie außermusikalische Bezugspunkte bieten. Insgesamt hat die Analyse des Fragebogens gezeigt, dass der Bereich Oper für Lehrende der weiterführenden Schulen diskussionswürdig bleibt. Zum einen kann man deutliche Einstufungen nach Operngegnern und Opernliebhabern vornehmen, zum anderen ist häufig die Materialfrage in den Vordergrund gerückt worden.

Besonders Schulen der S II legen Wert auf Oper im Musikunterricht, während in der Real- und Hauptschule das Bild umgekehrt ist.¹⁰ Die Oper ist in der Hauptschule nahezu bedeutungslos. Die Interpretation der Fragebögen bezüglich des Stellenwertes im subjektiven Empfinden der Lehrenden der S I bzw. der S II ergibt wie erwartet, dass sich vor allem Lehrende des Gymnasiums für einen hohen Stellenwert der Oper in ihrem Musikunterricht aussprechen und meist sehr gute bis gute Erfahrungen mit dem Bereich gemacht haben.

Folgende Rangfolge der im Fragebogen genannten und somit gern unterrichteten Opern und Musicals lässt sich aufstellen:

Hitlistenrang	Anzahl der Nennungen	Komponist	Werk
1	55	Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
2	39	Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
3	37	Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
4	35	Georges Bizet	<i>Carmen</i>
5	13	Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
6	12	George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
7	8	Leonard Bernstein	<i>West Side Story</i>

Tab. 95: Zusammenfassung Fragebogen-Hitliste

Die Angemessenheit des Stoffes für die jeweilige Jahrgangsstufe ist ein wichtiges Kriterium für Lehrende bei der Werkauswahl. Jedoch wird das multidimensionale „Gesamtkunstwerk“ den Schülern vor allem über Werkbetrachtung (Hören, musikalische Analyse, Aspekte von Musik und Sprache) zugänglich gemacht.

¹⁰ Vgl. Kapitel 4.2. S. 90f. und Anhang-Kapitel B.10. S. XIII.

Dies zeigt einen wenig handlungsorientierten oder gar kreativen Ansatz der Erstbegegnung in allen Schulformen.

Der Unterricht wird von den Lehrenden in erster Linie mit den vorhandenen Schulbüchern gestaltet. Fachdidaktische Periodika haben hingegen einen vergleichsweise geringen Einfluss auf die Unterrichtsvorbereitung. Sie werden von einigen Lehrenden eingesetzt, aber nur mit mäßigem Erfolg, wie die Frage nach dem Nutzen der fachdidaktischen Literatur für die Unterrichtsvorbereitung gezeigt hat.¹¹ Unterrichtspraxis und Fachdidaktik scheinen demnach aneinander vorbei zu laufen, obwohl an den subjektiven Kommentaren zu erkennen ist, dass der Bedarf an tatsächlichen Hilfestellungen durchaus gegeben ist.¹²

Die Schulbücher hingegen können nur bedingt didaktische Hilfestellungen bei der Unterrichtsgestaltung geben. Wie die Untersuchung der Lehrwerke gezeigt hat, werden nur wenige Opern und Werke des Musiktheaters in mehreren Schulbüchern gleichzeitig erwähnt:

Hitlistenrang	Anzahl der Nennungen	Komponist	Werk
1	7	Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
2	6	Leonard Bernstein Georges Bizet Wolfgang Amadeus Mozart	<i>West Side Story</i> <i>Carmen</i> <i>Die Entführung aus dem Serail</i>
3	5	Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
4	4	Claudio Monteverdi Wolfgang Amadeus Mozart Kurt Weill	<i>L'Orfeo</i> <i>Die Zauberflöte</i> <i>Die Dreigroschenoper</i>
5	3	Christoph Willibald Gluck Albert Lortzing Richard Wagner	<i>Orpheus und Eurydike</i> <i>Zar und Zimmermann</i> <i>Der fliegende Holländer</i>

Tab. 96: Zusammenfassung Schulbuch-Hitliste

Neu hinzugekommen in dieser Auflistung sind die beiden *Orpheus*-Opern von Monteverdi und Gluck. Ansonsten handelt es sich um dieselben Werke, die auch die Hitlisten der *Richtlinien* und *Lehrpläne* aller Bundesländer anführen. Da nun die diversen Ausgaben von *Musik um uns* und *Spielpläne Musik* als meist genannte

¹¹ Vgl. Anhang-Kapitel B.20, S. XXVff.

¹² Vgl. Kapitel 4.2, S. 98ff.

Lehrwerke für das Fach Musik¹³ den wohl größten Einfluss auf die Unterrichtspraxis ausüben, sind die dort genannten Opern ebenfalls bedeutsam. Außer den bereits oben genannten Werken handelt es sich dabei noch um Orffs *Die Kluge*.

Die meisten Schulbücher geben zwar ein Kapitel mit Musiktheater und/oder Oper an, jedoch ist oft für die unterrichtliche Umsetzung der Werke lediglich eine einzelne Szene vorgesehen.¹⁴ Die komplette Komposition wird nur in vier Fällen dargestellt. Oper kann auf diese Art und Weise nur sehr vage im Unterricht thematisiert werden, denn die Wiedergabe der Handlung allein gibt kaum Aufschluss über bühnentechnische Möglichkeiten, szenische Deutungen oder gar innere Handlungsabläufe, die in vielen Fällen nur durch die Musik ausgedeutet werden. Es ist sehr fraglich, ob eine solche Konzeption dem multidimensionalen Phänomen nahe kommen kann oder überhaupt angemessen ist.

Für die S II ergibt sich ein großer Werkkanon, der sich allerdings nicht mit den Ergebnissen des Fragebogens deckt.¹⁵ Insgesamt sind 20 Werke für die gymnasiale Oberstufe aufbereitet worden. Es handelt sich dabei u.a. um die bereits genannten Standardwerke, die sowohl für die S I als auch für die gymnasiale Oberstufe vorgestellt werden. Ausdrücklich nur für die S II werden die folgenden 8 Werke in den untersuchten Schulbüchern thematisiert:

1. Alban Berg: *Wozzeck*
2. Modest Mussorgski: *Boris Godunow*
3. Jacopo Peri: *Eurydice*
4. Giuseppe Verdi: *Don Carlos*
5. Giuseppe Verdi: *Otello*
6. Richard Wagner: *Rheingold*
7. Richard Wagner: *Tannhäuser*
8. Bernd Alois Zimmermann: *Die Soldaten*

Tab. 97: Zusammenfassung Schulbuch-Opernkanon S II

Dieser Kanon zeichnet sich vor allem durch interdisziplinäre Bezüge zur Literatur und Mythologie aus. Die tatsächliche methodische Umsetzung in den Schulbüchern widerspricht jedoch der Annahme, es handele sich tatsächlich um fachübergreifende

¹³ Vgl. Kapitel 5.1, S. 102.

¹⁴ Vgl. Kapitel 5.3, S. 139f. - Vgl. auch Dorn: *Thema Musik. Georges Bizet: Carmen. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart, 1996.

¹⁵ Dies mag auch daran liegen, dass viele Lehrende, die den Fragebogen beantwortet haben, nicht in der S II unterrichten.

Aufbereitungen. Man kann nur für die Hälfte der insgesamt 20 aufgeführten Werke (SI/II) diesbezügliche Aufgaben in den Schulbüchern nachweisen.¹⁶ Tatsächlich zeigt die Aufstellung der ausschließlich in der S II unterrichteten Werke, dass der Zugang zur Oper vor allem musikgeschichtlich und analytisch geprägt ist, denn es handelt sich hier mit Peris *Eurydice* um eine der ersten Opern sowie um Werke des 19. und 20. Jahrhunderts, durch welche die Genese der Gattung repräsentiert wird. Gerade die Gegenüberstellung der Kompositionen Mussorgskis, Verdis und Wagners kann die unterschiedlichen lokalen Entwicklungen in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts aufzeigen. Mit Zimmermann und Berg sind herausragende Musiktheater-Komponisten des 20. Jahrhunderts vorgestellt.

Vor dem Hintergrund der im Fragebogen genannten, tatsächlich genutzten Schulbücher kann die Materiallage insgesamt nicht als unbefriedigend bezeichnet werden. Wenn auch die Schulbuch-Hitliste die gängigen Werke empfiehlt, so steht doch alles in allem die methodisch handlungsorientierte und materialintensive, interessante Aufbereitung im Vordergrund. Weder die in einzelnen Fällen zu knapp gehaltene Szenenauswahl noch die Einschränkung der Zugangsweisen für die S II auf eher musikanalytische Aufgabenstellungen widerspricht dem.

Die Untersuchung der Fachzeitschriften hat aufzeigen können, dass insgesamt 58 Aufsätze ausdrücklich zur Oper und 97 Artikel zum gesamten Bereich des Musiktheaters veröffentlicht worden sind. Die systematischen Zusammenstellungen führen 15 verschiedene Werke des Musiktheaters für die Unterstufe, 33 Opern und Musicals für die Mittelstufe und 36 unterschiedliche Werke für die Oberstufe auf.¹⁷

Außerdem ist deutlich geworden, dass aus dem aufgeführten Kanon von insgesamt 84 Werken des Musiktheaters nur 14 Opern und 3 Musicals mehrfach beschrieben worden sind. *Die Zauberflöte* von Wolfgang Amadeus Mozart ist in den drei untersuchten Zeitschriften MuU, MuB und MiS in insgesamt neun Umsetzungen enthalten.

Eine Hitliste für die Jahrgänge 1990 bis 1999 auf Grund der Häufigkeit der Werkempfehlung sieht nun wie folgt aus:

¹⁶ Vgl. Kapitel 5.3, S. 137.

¹⁷ Vgl. Kapitel 6.5.5, S. 252.

Hitlistenrang	Anzahl der Nennungen	Komponist	Werk
1	9	Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
2	5	Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
3	4	George Gershwin Wolfgang Amadeus Mozart Carl Maria von Weber Kurt Weill	<i>Porgy and Bess</i> <i>Die Entführung aus dem Serail</i> <i>Der Freischütz</i> <i>Die Dreigroschenoper</i>
4	3	Leonard Bernstein Christoph Willibald Gluck Richard Wagner	<i>West Side Story</i> <i>Orpheus und Eurydike</i> <i>Der fliegende Holländer</i>

Tab. 98: Zusammenfassung Fachzeitschriften-Hitliste

Ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung ist, dass interdisziplinäre Ansätze sowie Unterrichtsbispiele auf der Basis von darstellendem Spiel und szenischer Interpretation, die einen gleichermaßen kognitiven wie emotionalen Zugang zur Oper zulassen, für alles in allem 76 Werke bedeutsam sind.

Die insgesamt 32 explizit für die S II vorgestellten Werkkonzeptionen sind nicht in allen drei Zeitschriften in der gleichen Art und Weise ausgearbeitet worden. So sind die Zugänge in MuU über (aspektgeleitete, vergleichende und musikalische) Analyse und Werkbetrachtung konzipiert, während die Aufsätze aus MuB sowie MiS eine interdisziplinäre Anlage der Unterrichtsreihen für die gymnasiale Oberstufe bevorzugen.

Wenn man die bis hierher erstellten Hitlisten ohne Rücksicht auf die einzelnen Rangfolgen vergleicht, ergibt sich folgende zusammenfassende Darstellung für die Präsenz einzelner Werke in den bisher untersuchten Bereichen und Organen:¹⁸

¹⁸ Dass hier nur die Hitlisten verglichen werden, bedeutet nicht, dass die nur einmal genannten Werke nicht auch in einer der Sparten vorkommen müssten. Hier geht es nur um die höhere Wahrscheinlichkeit durch viele Nennungen.

Komponist/Werk	Fragebogen	Richtlinien	Schulbücher	Fachzeitschriften
Ludwig van Beethoven: <i>Fidelio</i>		JA	JA	
Leonard Bernstein: <i>West Side Story</i>	JA	JA	JA	JA
Georges Bizet: <i>Carmen</i>	JA	JA	JA	
George Gershwin: <i>Porgy and Bess</i>	JA	JA		JA
Christoph W. Gluck: <i>Orpheus und Eurydike</i>			JA	JA
Albert Lortzing: <i>Zar und Zimmermann</i>		JA	JA	
Claudio Monteverdi: <i>L'Orfeo</i>			JA	
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Entführung aus dem Serail</i>	JA	JA	JA	JA
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Hochzeit des Figaro</i>	JA			JA
Wolfgang A. Mozart: <i>Die Zauberflöte</i>	JA	JA	JA	JA
Carl Orff: <i>Die Kluge</i>			JA	
Richard Wagner: <i>Der fliegende Holländer</i>		JA	JA	JA
Carl M. von Weber: <i>Der Freischütz</i>	JA	JA	JA	JA
Kurt Weill: <i>Die Dreigroschenoper</i>		JA	JA	JA

Tab. 99: Vergleich aller Hitlisten im Überblick

Es fallen vier Werke auf, die in allen untersuchten Sparten zu finden sind. Diese sind Mozarts *Die Entführung aus dem Serail* und *Die Zauberflöte*, Webers *Der Freischütz* sowie Bernsteins Musical *West Side Story*. Die genannten Werke der Hitlisten sind gängige Werke, die in den Opernhäusern häufig zu sehen sind,¹⁹ also auch mit Schulklassen zu besuchen sind. Um *Die Entführung aus dem Serail* zu sehen, konnte

¹⁹ Vgl. *Exkurs*, S. 285ff.

man in der Spielzeit 1999/2000 das Dortmunder Opernhaus aufsuchen. *Die Zauberflöte* wurde im Schillertheater Gelsenkirchen/Wuppertal gegeben. Das Musical *West Side Story* war hingegen nur in Münster zu sehen.²⁰ Auf eine Aufführung von Webers *Der Freischütz* musste man im Großraum Recklinghausen-Dortmund verzichten.²¹

Zusammenfassend ist festzustellen, dass für die Umsetzungen von Oper im Musikunterricht nur wenige aktuelle Neuerungen in den letzten 20 Jahren zu verzeichnen sind: Mozart ist nach wie vor *der* Opernkomponist für die schulische Arbeit und seine *Zauberflöte* ist *das* Universalwerk aller Jahrgangsstufen. Bereits Alfred Einstein befand, dass diese Oper für alle Generationen bedeutsam sei:

Die Zauberflöte gehört zu den Stücken, die ebenso ein Kind entzücken wie den Erfahrensten der Menschen zu Tränen rühren, den Weisesten erheben können. Jeder einzelne und jede Generation findet etwas anderes darin und nur dem lediglich Gebildeten oder dem reinen Barbaren sagt sie nichts.²²

Das deutsche Singspiel mit seinen berühmten Vertretern Mozart und Weber ist generell in der S I gut vertreten.

Für die Mittelstufe sind *Porgy and Bess* und *Die Dreigroschenoper* wegen ihrer Nähe zum Song besonders geeignet.

Wagner ist vor allem mit *Der fliegende Holländer* vertreten. Seine großen Musikdramen hingegen werden in allen untersuchten Bereichen nicht häufig dargestellt.

Der Vergleich themengleicher Sujets ist nicht häufig in den Musikunterricht eingearbeitet. Neben dem *Romeo-und-Julia*-Sujet anhand von Bernsteins *West Side Story* wird lediglich das *Orpheus*-Sujet anhand der drei berühmtesten Vertonungen von Monteverdi, Gluck und Offenbach betrachtet.

Die tatsächlich vorhandene Beschränkung auf nur wenige Opern ist auch deshalb kritisch zu betrachten, weil die in den Fachorganen dargestellten interdisziplinären Konzepte und der Zugang über szenische Interpretation durchaus einen erweiterten Themenkanon in allen Jahrgangsstufen zulassen würden.

In dem Augenblick aber, wo man das Werk aus dem Mittelpunkt des Unterrichtes herausrückt und die Institution „Musiktheater“ in allen ihren Belangen vorstellen möchte, erweitert sich mit großer Zwangsläufigkeit das mögliche Repertoire „behandlungswürdiger“ Opern, weil sich ebenso notwendigerweise auch die Kriterien ändern müssen, nach denen man sie auswählt.²³

²⁰ Vgl. Ebd., S. 291.

²¹ Vgl. Ebd., S. 290f.

²² Einstein: *Mozart*. Frankfurt am Main, 1968. S. 479.

²³ Werrner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 15.

Die Institution des Musiktheaters umfasst neben architektonischen Gegebenheiten vor allem die einzelnen Arbeiten hinter den Kulissen, die für die Realisierung einer Aufführung von Bedeutung sind. Die Arbeit über szenische Interpretation trägt dem Rechnung. Wohl aber ist die Materialfrage für die Unterrichtspraxis noch zu klären.

Die Ergebnisse der bisherigen Untersuchung zeigen Konsequenzen für die Unterrichtspraxis auf. Die in Kapitel 8 folgenden Ansätze der unterrichtlichen Umsetzungen sollen beispielhaft darlegen, dass weder die Beschränkung auf wenige Werke noch der Zugang über analytisches Denken im Vordergrund der Arbeit mit Opern stehen muss. Speziell für die S II werden Konzepte der weiterführenden Arbeit aufgezeigt, die sich in erster Linie auf interdisziplinäre Ansätze sowie auf didaktische und szenische Interpretation beziehen. Dabei liegt der Schwerpunkt auf einer aspektgeleiteten Umsetzung sowohl *ganzer* Werke als auch thematisch gleicher *Werkausschnitte*.

Zunächst erfolgt im Kapitel 8.1 eine theoretische Grundlegung der drei Hauptbedingungen für gelungenen Opern-Musikunterricht – (1) didaktische Interpretation, (2) szenische Interpretation und (3) interdisziplinäres Arbeiten –, bevor in Kapitel 8.2 die einzelnen Themenkonzeptionen an ausgewählten Werke entwickelt werden.

[Wollte] man Oper allein durch Schallplatten und erklärende Worte, also nur über das Ohr, vermitteln, so verhielte man sich ähnlich, als wolle man eine Mahlzeit von sieben Gängen am schön gedeckten Tisch durch das Vorlesen der Rezepte aus dem Kochbuch ersetzen.¹

8 Ausblick: Oper als multidimensionales Phänomen

8.1 Oper und Musikunterricht

Obwohl die Oper durch das für sie konstitutive Zusammenwirken von Musik, Szene und Schauspiel mannigfaltige Zugänge für den Musikunterricht bereithält, ist und bleibt sie nach wie vor ein Reizthema. Auch die durch eine gelungene Aufführung möglicherweise zu initiierende Faszination ist für Lehrer wie für Schüler offenbar nicht Anstoß genug, sich dem Phänomen zu widmen. Wie bereits dargelegt worden ist, sind die Gründe für eine Ablehnung vielfältig, obwohl sicherlich eines der größeren Hindernisse ist, dass der in der Oper konstitutive Grad der künstlerischen Stilisierung sehr hoch ist.²

Oper tritt in der Lebenswelt der Schüler – wenn überhaupt – im Medium Fernsehen zutage. Aufzeichnungen diverser Inszenierungen bekannter Werke sind regelmäßig im Programm. Jedoch werden Schüler in der Regel nicht gezielt diese Sendungen anwählen, sondern eher zufällig dort „hängen bleiben“. Der Eindruck, der sich dadurch manifestiert, ist der für die Hörgewohnheiten der Schüler unnatürliche Gebrauch der Stimmen mit übertriebenem Vibrato. Die teilweise unverständliche Textartikulation steht in deutlichem Kontrast zu dem von ihnen favorisierten Popgesang. Die Operninhalte werden als unrealistisch empfunden, da sie in den von Schülern bevorzugten Medien kaum Platz finden. Es fehlt das Bewusstsein, dass die Kunstform Oper eine Gefühlsrealität stilisiert.

Wer damit unvermittelt konfrontiert wird, kann in der Tat mit Unverständnis oder sogar Spott reagieren. Zumal die gegenwärtige Gepflogenheit, Opern im Fernsehen zu geben, die im Studio oder auf Bühnen abgefilmt worden waren, wenig geeignet zu sein scheint, Hindernisse zwischen Oper und Zuschauer abzubauen.³

Ein von Film und Fernsehen geprägtes Realitätsverständnis kann nicht als übertragbares Kriterium für das Musiktheater dienen. Die populärsten Opern der Gegenwart entstammen vornehmlich aus vorigen Jahrhunderten. Der Zugang zu ihnen scheint ohne Informationen über das historische Zeitgeschehen verschüttet. „So mag im Gefühl vieler der

¹ Schmidt-Köngernheim, 1983. S. 1.1. - Dieses Zitat gilt als Leitfaden des vorliegenden Kapitels, um zu zeigen, dass nur in der Verbindung *aller* Elemente eine wie auch immer methodisch ausgeführte, aspektgeleitete Werkbetrachtung Sinn machen kann.

² Vgl. Ebd. - Vgl. Kapitel 1, S. 3.

³ Ebd. - Vgl. auch Walsh: Keine Angst vor Opern. München, 1997. S. 14.

gesamten Gattung etwas vom bürgerlichen Spektakel des 19. Jahrhunderts anhaften.“⁴ Um dem entgegenzuwirken und um zu vermeiden, dass dieses vielgestaltige und mannigfache Dimensionen eröffnende Phänomen in der Unterrichtsrealität ausgeschlossen wird, ist besonders für die S II ein hypothetisches Anforderungsprofil zu erstellen, das einige dieser Zugangsmöglichkeiten enthält und für einen erweiterten Werkkanon aufbereitet. Ausdrücklich erwähnt werden muss in diesem Zusammenhang, dass keine „Unterrichtsrezepte“ verteilt werden, da die Rahmenbedingungen natürlich von Schule zu Schule, von Lehrperson zu Lehrperson und von Schülergruppe zu Schülergruppe variieren und individuell in die Unterrichtsvorbereitung einfließen müssen. Vielmehr geht es um die heterogenen didaktisch-methodischen Möglichkeiten des ganzheitlichen Phänomens Oper, die kritisch reflektiert, in ihren Grenzen aufgezeigt und als didaktisch-methodische Hilfestellung für die weiterführende Betrachtung speziell auf der S II entwickelt werden sollen.

Die folgenden Zugänge werden belegen, dass eine Ausklammerung der Oper aus dem Kanon der Unterrichtsgegenstände nicht sinnvoll ist. Sie wird in Zusammenhang mit didaktischer Interpretation, szenischer Interpretation und interdisziplinärem Unterricht dargestellt, um zu zeigen, welche unterschiedlichen Kategorien an dem multidimensionalen Phänomen Oper erarbeitet werden können.

⁴ Ebd.

8.1.1 Treffpunkt Oper: Didaktische Interpretation

Individuelle Verstehenszugänge und zielgruppenbezogene Auslegung von musikalischen Werken sind der Kern der didaktischen Interpretation von Musik. Der Begriff der didaktischen Interpretation ist erstmals 1971 durch Ehrenforth in seiner Schrift *Verstehen und Auslegen* geprägt worden, als er den Verstehensbegriff der neueren Hermeneutik nach Gadamer u.a. auf die Musikdidaktik überträgt.⁵ Ehrenforth transferiert dessen Definition auf das Verstehen eines Musikwerkes, das er als eine Verschmelzung des Horizonts des Schülers mit dem des zu verstehenden Hörwerkes bezeichnet. Er schließt sich u.a. auch an die Kategorien der didaktischen Analyse nach Klafki an⁶ und nennt als Aufgabe des Lehrers, den Schüler in der verstehenden Auseinandersetzung mit einem musikalischen Kunstwerk zu unterstützen, indem er „ihn dort ‚abholt‘, wo er nach Hörerwartung und Rezeptionsvermögen vermutet werden muß.“⁷

Die praktische Ausformulierung dieses bildungstheoretischen Ansatzes leistet seit 1976 Richter, der in seiner Schrift *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation* aufzeigt, auf welche Weise ein Lehrer den Brückenschlag zwischen Objekt (Hörwerk) und Subjekt (Schüler) zu vollziehen vermag. Dabei setzt er am Sachgegenstand Musik an, der seiner Meinung nach häufig zum austauschbaren Demonstrationsobjekt degradiert worden sei. Fachwissenschaftliche Inhalte, wie beispielsweise das Auffinden eines musikalischen Formtypus, bleiben isoliert und gelten als angeblich rentables Lernziel.⁸

Richter betrachtet den Sachgegenstand Musik im Hinblick auf seine Vermittlungsfähigkeit von Erfahrungen und auf die Verschmelzungsfähigkeit verschiedener Erfahrungshorizonte, denn „es sollte vielmehr danach gesucht werden, worin ein Werk zum ‚exemplum‘ werden kann, d.h. was ein Werk dem Menschen von sich aus, ohne pädagogisch verkürzende Zubereitung vermitteln kann [...]“.⁹ Der Lehrer verbindet den Eigenanspruch der Musik mit dem Interesse der Schüler, indem er gemeinsame, erreichbare Treffpunkte ausmacht, von denen ein Verstehen überhaupt erst ausgehen kann.¹⁰

⁵ „Die philosophische Grundlage für die neue Verstehens- und Auslegungslehre bildet die durch Dilthey begründete Hermeneutik und deren Weiterführung durch Hans Georg Gadamer (*1900). Sie wird nun dadurch didaktischen Zwecken nutzbar gemacht, daß ihre Grundfrage nach Erleben und Verstehen auf den Verstehensprozeß zwischen Schüler und Musik angewendet wird.“ In: Gruhn: *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Hofheim, 1993. S. 340. - In Gadammers hermeneutischer Philosophie wird jeglicher Verstehensprozess als Verschmelzung eines gegenwärtigen Horizontes mit einem geschichtlichen verstanden.

⁶ „Ehrenforth verbindet nun Klafkis didaktische Kategorien der Auswahl und Bildungsqualität der Lehrgegenstände mit der erkenntnistheoretischen Erörterung über die Voraussetzungen, Bedingungen und Strukturen des Verstehens.“ In: Gruhn, 1993. S. 342.

⁷ Ehrenforth, 1971. S. 5.

⁸ Diese Tendenz des Musikunterrichts ist auch noch in den 90er-Jahren festzustellen. Vgl. Geck: „Kulturerschließende Musikdidaktik. Plädoyer wider eine formalistische Musiklehre“. In: MuB 26 (1994) 5. S. 4-7.

⁹ Gruhn, 1993. S. 343. Hierin zeigt sich die Nähe zur Bildungstheorie und zu Klafkis Definition von kategorialer Bildung.

¹⁰ Vgl. Ebd. S. 342.

Beispielhaft für solche Treffpunkte nennt Richter allgemeine Erfahrungsbegriffe, die er auch als lebensweltliche Begriffe bezeichnet. Sie sind in drei Kategorien gefasst, deren Grenzen fließend sind: Neben den existenziellen Begriffen wie Spiel, Zeit, Gespräch, Fest, Symbol, Ende und Fremdheit, stehen die Begriffe für Lebenserscheinungen wie Nacht, Kälte, Winter etc. und die Gefühlsbegriffe wie Liebe, Trauer, Sehnsucht usw.¹¹

Richter hebt ausdrücklich hervor, dass Musik nicht „zu einer beliebigen Illustration für lebensweltliche Erfahrung“¹² werden darf. Im Musikunterricht sollten lebensweltliche Begriffe entweder aus einer Musik erschlossen werden oder aber, wenn sie schon thematisch festgelegt worden sind, zur Musik zugeordnet werden.¹³ Die so verstandene didaktische Interpretation ist erfahrungsorientiert, da die Treffpunkte zwischen Subjekt und Objekt – zwischen Schüler und Hörwerk – zugleich das Wesen einer Musik und die Eigenart des Umgangs mit ihr bezeichnen und erläutern. Des Weiteren entstehen Beziehungen zwischen der Musik und der den Treffpunkten eigenen Lebenswelt bzw. des Umfeldes. Richter zeigt insgesamt vier Ebenen potenzieller Erfahrungen auf, die sich durch die Beschäftigung mit Musik ergeben:

1. Erfahrung vom Spiel der musikalischen Materialien und Gestalten im konkreten Stück
2. Erfahrungen vom allgemeinen Wesen und von der Funktion der Musik überhaupt
3. Erfahrungen mit sich selbst
4. Erfahrungen von der Welt, von der eine Musik etwas mitteilt¹⁴

In der didaktischen Vermittlung ist es die Aufgabe des Lehrers, den Schülerhorizont mit den Erfahrungen, die er selbst während der Unterrichtsvorbereitung in den vier beschriebenen Dimensionen macht, verschmelzen zu lassen. Richter entwickelt ein insgesamt neunstufiges Modell, das neben den vier Dimensionen der Erfahrung weitere fünf Ebenen für die didaktische Vermittlung, zur Formulierung von Unterrichtsthemen, Methoden und Zielen aufzeigt.

5. Formulierung von alternativen Unterrichtsthemen aus den Erfahrungen mit Zielangaben
6. Mögliche und alternative Zuordnung der Unterrichtsthemen zu Klassen und Zielgruppen – Rücksicht auf den Horizont der Gruppe = Abholen
7. Entwicklung der Themen zu konkreten Sequenzen, Unterrichtsreihen, Einzelstunden, Arbeitsthemen usw.
8. Genaue Auswahl der Stoffe und Aktionen
9. Entscheidung für Methoden, Unterrichtsmittel, Material, Aktions- und Sozialformen¹⁵

Die Ebenen 4 und 5 bezeichnet Richter als didaktische Brücke, die von den möglichen

¹¹ Richter: „Lebensweltliche Orientierung des Musikunterrichts. Eine Komposition Mozarts als Verkleidungs- und Rollenspiel“. In: MuB 25 (1993) 6. S. 24-29.

¹² Ebd. S. 25.

¹³ Ebd.

¹⁴ Richter: „Zum Umgang mit Musikwerken. Geschichte und Weiterentwicklung der Didaktischen Interpretation von Musik“. In: Kraemer (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1993*. Augsburg, 1994. S. 45. (Forum Musikpädagogik, Bd. 6). - Vgl. Richter: „Musikverstehen – Weltverstehen – Selbstverstehen. Zu Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik“. In: MiS 42 (1991) 6. S. 362-364.

¹⁵ Richter: „Zum Umgang mit Musikwerken“. In: Kraemer, 1994. S. 45. - Vgl. Richter. In: MiS 42 (1991) 6. S. 362-364.

Erfahrungen hin zur expliziten Vermittlung weist.¹⁶ Allerdings beschränkt sich der Verstehensbegriff nicht auf das Hören und Analysieren von Musik, sondern integriert alle Verstehensarten von Musik, also auch Bewegung, Visualisierung, Malen, Musizieren, szenische Darstellung und das Erfinden von Musik. Richter spricht sich für ein Verstehen, für Erfahrungen mit allen Sinnen aus und zeigt dies in der neuen Terminologie: die didaktische Interpretation von Musik wird zu einer allgemeinen „Seinsweise des Musikverstehens und des Musikumgangs“ erweitert, in der die Aktionsformen Hören, Analysieren und Deuten, philologisches Arbeiten, Musizieren, Bewegung und Materialgestaltung eingefügt werden können.¹⁷

Auch Vor-Erfahrungen – wie z.B. biographische Erfahrungen, Vorwissen, Interesse, Haltung und Einstellung einer Sache gegenüber – werden als immanente Unterrichtsinhalte anerkannt, um eine partnerschaftliche Auseinandersetzung zwischen der Vor-Erfahrung der Schüler und dem musikalischen Gegenüber zu realisieren.

Der Vorgang des Verstehens beginnt nach Richters Auffassung mit der Verdeutlichung der hermeneutischen Situation des Lehrers.¹⁸ Seine Denkweise, Begrifflichkeiten und Erklärungen sollten nicht durch Musikwissenschaft, Lehrpläne, Schulbücher und Lehrermeinungen vorgegeben werden, denn dann würde der Schüler lediglich zum „Erfüllungsgehilfen“ von vorgegebenen Verstehenswegen und -weisen.¹⁹ Auch Lehrende sollten unreflektierte Vorurteile, angebliche Selbstverständlichkeiten, Gewöhnungen, Vorlieben und oberflächliche Definitionen kritisch durchleuchten. Aufgabe des Didaktikers ist es, die Empathie für den Schüler und seinen Verstehensweg zu verfeinern und dabei Ideen für den gemeinsamen Verstehensweg sowie neue Perspektiven zu gewinnen. Die stärkere Betonung der ganzheitlichen Erfahrung von Musik ergänzt zugleich den hermeneutischen Verstehensbegriff.

Die anthropologische Kategorie der „Verkörperung“ von Musik als Haltung (der Mensch verkörpert sich *in* oder *durch* Musik) und als Gestaltung (der Mensch verkörpert eine Musik, er realisiert sie, macht sie hör- und sichtbar) erweitert den philosophischen Verstehensbegriff. Die Möglichkeit, daß er ihn zugleich verändert und möglicherweise aus dem Konzept der didaktischen Interpretation verdrängt, muß gesehen werden.²⁰

Als problematisch gilt die Haltung, dass der Lehrer aus *musikalischer Analyse* heraus Erfahrungen für Schüler sammelt, aus denen dann Unterrichtsthemen formuliert und Lernziele entwickelt werden, die anschließend einzelnen Zielgruppen zuzuordnen sind.

¹⁶ Richter, 1976. S. 42. - Richter verweist darauf, dass die Entscheidungen für die Vorgehensweise in den Bereichen 6-10 erst im Hinblick auf die betreffende Unterrichtsgruppe getroffen werden können.

¹⁷ Vgl. Richter: „Hören als Aufgabe und Ziel der didaktischen Interpretation“. In: Schmidt-Brunner: *Methoden des Musikunterrichts*. Mainz, 1982. S. 252.

¹⁸ Richter: „Zum Umgang mit Musikwerken“. In: Kraemer, 1994. S. 52.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Gruhn, 1993. S. 344.

Sind die analytischen Fähigkeiten der Schüler eingeschränkt, so wird auch dementsprechend ihr Bereich der zuvor formulierten Erfahrungen eingeschränkt. Die Faszination der *eigens* gewonnenen Erfahrungen muss den Didaktiker geradezu verleiten, Schülern mehr Erfahrung vermitteln zu wollen, als sie *eigenständig* leisten können. Hier wird der Lehrer sich zurück nehmen müssen, um den Schüler eben nicht zum „Erfüllungsgehilfen“ werden zu lassen.

Es verwundert nicht, dass die didaktische Interpretation anfänglich vor allem Vorschläge für die gymnasiale Oberstufe geliefert hat, denn dort ist die Diskrepanz zwischen den analytischen Fähigkeiten des Lehrers und denen der Schüler und somit auch die Diskrepanz zwischen dem Aufwand der Vorarbeit und der Größe des übertragbaren Erfahrungsbereichs am geringsten.

Die Kritik an der didaktischen Interpretation,²¹ die eine immense Vorbereitungszeit als Argument anführt, lässt sich nachvollziehen, obwohl der zeitliche Aufwand meiner Ansicht nach insofern gerechtfertigt ist, da sich viele der Erfahrungen eben doch nicht in Worte fassen lassen, sondern erst in späteren Verhaltensmodifikationen und Perspektivwechseln – also in der positiv wie negativ veränderten sozialen Kompetenz – zeigen.

²¹ Vgl. Fischer: „Didaktische Interpretation von Musik‘ und ‚Handlungsorientierter Musikunterricht‘. Grundzüge musikpädagogischen Denkens seit Mitte der siebziger Jahre“. In: Schmidt (Hrsg.): *Handbuch der Musikpädagogik. Band 1: Geschichte der Musikpädagogik*. Kassel, 1986. S. 309-341.

Wer die Oper liebt, muß Musik lieben. [...] Wer den Zugang dagegen vor allem über das Wort sucht, muß in der Oper scheitern. Ihm wird das Dargebotene unnatürlich und gekünstelt erscheinen.²²

8.1.2 Oper und Drama: Szenische Interpretation

Wie gezeigt werden konnte, ist die didaktische Interpretation von Musik sehr erfahrungsorientiert in der Thematisierung der Treffpunkte zwischen Subjekt und Objekt, die sowohl das Wesen einer Musik, den besonderen Umgang mit ihr als auch die Beziehungen zwischen der Musik und ihrer eigenen Lebenswelt kenntlich machen. Solchermaßen verstandene Erfahrungsorientierung findet sich auch in Schellers Ansatz der szenischen Interpretation, der in Kapitel 2.6 bereits ausführlich dargelegt ist. Im Vergleich von didaktischer und szenischer Interpretation fällt auf, dass eine Kombination widerspruchsfrei möglich ist. Auch die szenische Interpretation von Opern integriert das Verstehen durch alle „Seinsweisen des Musikverstehens und des Musikumgangs“,²³ allerdings speziell für den Zugang zum Musiktheater.

Wie Kosuch ausführt, ist die szenische Interpretation „ein gemäßigt konstruktivistisches Verfahren“, durch das sich Schüler im Musikunterricht eigenständig die Bedeutung eines Werkes erarbeiten können. Allerdings schränkt er ein, dass es nicht um das *richtige* Verstehen eines Werkes gehe, sondern vielmehr um die sozialen Komponenten beim Experimentieren mit unterschiedlichen Perspektiven:

Es geht im Musikunterricht also nicht mehr darum, herauszubekommen, was „der Meister uns sagen will“ (Didaktik der musikalischen Kommunikation) oder wie das Werk „richtig“ verstanden werden soll (Didaktik des Musikverstehens). Es geht vielmehr darum, daß in der Auseinandersetzung mit Musik und Text, beim Experimentieren mit Haltungen und unterschiedlichen Perspektiven die Interpretation des Werkes entwickelt wird.²⁴

Durch das szenische Spiel und das Hören aus einer konkreten Perspektive verändert sich stets auch die Wahrnehmung von Musik, so dass einer musikalischen Analyse stets eine konkrete Richtung vorgegeben ist.²⁵

Treffpunkt von szenischer und didaktischer Interpretation ist demnach das Verstehen *und* Interpretieren von Musik mit allen Sinnen. Dabei hängt die spätere Interpretationshaltung nicht nur vom jeweiligen Werk ab, sondern ebenso von den gewählten Verfahren des Zugangs.

²² Petersen: „Funktionen der Musik in der Oper“. In: Bermbach, Konold (Hrsg.): *Gesungene Welten. Aspekte der Oper. Oper als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen*. Berlin, 1992. (Hamburger Beiträge zur öffentlichen Wissenschaft; Bd. 10). S. 52.

²³ Richter: „Hören als Aufgabe und Ziel der didaktischen Interpretation“. In: Schmidt-Brunner: *Methoden des Musikunterrichts*. Mainz, 1982. S. 252.

²⁴ Kosuch: *Gioacchino Rossini*, 1997. S. 6.

²⁵ Vgl. Brinkmann, Ponick: „In mir tobt die Hölle selber“. Szenisch-musikalische Interpretation der drei Orpheus-Opern“. In: MuU 11 (2000) 58. S. 20.

Ähnlich wie in der didaktischen Interpretation werden auch in der szenischen Interpretation die Vor-Erfahrungen zum Gegenstand des Unterrichts. Klischeehafte Vorurteile und Vorverständnisse werden ausdrücklich zugelassen, um sie reflektieren und somit verändern zu können. Hier greifen Strohs „Thesen des Erfahrungslernens“, die das Lernen durch *Reflexion* und *Weiterentwicklung* der bestehenden Erfahrungen aufzeigen.

Die tragenden Thesen des Erfahrungslernens sind: These 1: Menschen lernen durch Erfahrungen. [...] These 2: Jedes Lernen ist ein Lernen durch gemachte Erfahrungen. [...] These 3: Aufgabe der Lehrerin und des Lehrers ist es, (Lern-) Situationen bewußt zu inszenieren, in denen Erfahrungen gemacht werden können. [...] These 4: Lernen aufgrund bewußt inszenierter Erfahrungen ist ein Lernen mit Körper, Geist und Seele – das heißt: ein ganzheitlicher, sehr nachhaltiger, menschenwürdiger und lustvoller Prozeß. [...] These 5: Erfahrungslernen geschieht nicht einfach durch die ungebrochene Akkumulation subjektiver Erfahrungen, sondern erst dadurch, daß gemachte Erfahrungen gebrochen, reflektiert und weiterentwickelt werden. These 6: Im Schutze der fremden Rollen und auf dem Wege der Einfühlung in solche Rollen können die SchülerInnen geheime Gefühle, Wünsche und Phantasien äußern und Betroffenheit veröffentlichen, wie sie es ohne diesen Schutz niemals würden. Hierdurch wird Erfahrungslernen initiiert.²⁶

Für die Unterrichtsvorbereitung muss der Lehrende seine eigenen Erfahrungen und Bedeutungen erarbeitet und reflektiert haben, bevor Thema und Interpretation zusammen mit den Schülern festgelegt werden können.²⁷ Unterschiede zwischen didaktischer und szenischer Interpretation ergeben sich vor allem in der *Rolle* des Lehrenden: sammelt er in der didaktischen Interpretation vor allem aus musikalischer Analyse heraus eigene Erfahrungen, die in den Unterrichtsprozess einfließen, so tritt er in der szenischen Interpretation in die Rolle des Spielleiters, der in erster Linie aus dem szenischen Spiel heraus Erfahrungen sammelt sowie Spielprozesse initiiert und begleitet.

Die Spielleiterin bzw. der Spielleiter sollte sich auch eine Bedeutung erarbeitet haben, auf deren Grundlage sie bzw. er offen gegenüber den Interpretationsansätzen der Jugendlichen sein kann. Es sollte dabei aber nicht die Sichtweise der Spielleiterin bzw. des Spielleiters auf das Werk zum Maßstab für den Arbeitsprozeß werden.²⁸

Auf Grund der Multidimensionalität können sich Schwierigkeiten ergeben, denn die szenische Interpretation muss sich sowohl mit dem Libretto (Dramentext) als auch mit der (Bühnen-)Musik auseinander setzen.

Die Auseinandersetzung mit der Komposition/Vertonung geschieht in musikalischer Tätigkeit: Singen, Spielen und Hören. Diese Tätigkeiten sind dabei in den Kontext der Methoden der szenischen Interpretation eingebettet. So werden vorwiegend nicht Arien und Lieder gesungen, sondern (Arien- oder Lieder-) Singhaltungen eingenommen. Musik und Text werden miteinander konfrontiert, mit unterschiedlichen Methoden befragt und dadurch miteinander in Beziehung gesetzt.²⁹

Wie bereits dargestellt bleibt dabei allerdings problematisch, dass die Multidimensionalität gleichermaßen Möglichkeiten eröffnet und Grenzen in der unterrichtlichen

²⁶ Stroh: *Wozzeck*, 1994. S. 8-10. - Vgl. Kapitel 2.6. S. 24ff.

²⁷ Vgl. Richter, 1976. S. 42. - Vgl. Kosuch: *Gioacchino Rossini*, 1997. S. 6.

²⁸ Kosuch: *Gioacchino Rossini*, 1997. S. 6.

²⁹ Ebd. S. 7.

Umsetzung zieht. So scheint innerhalb der von Stroh propagierten Thesen des Erfahrungslernens die Musik keine wesentliche Rolle zu spielen. Die Werkauswahl wäre somit beliebig auch auf Dramen *ohne* Musik zu erweitern.³⁰ Die bisherigen, eher kognitiv ausgerichteten operndidaktischen Verfahren, die eine *Besprechung* von Musiktheater allein durch das Hören des Tonträgers und des erklärenden Lehrervortrages vorsehen, sind jedoch offensichtlich genauso wenig geeignet, die Verbindung von Musik und Szene, von innerer und äußerer Handlung, von musikalischer und dramatischer Aktion angemessen und für Lehrer wie für Schüler gleichermaßen interessant darzustellen. „Diese dramatische Aktion nun im Unterricht allein verbal vermitteln zu wollen, bedeutet eine absolute Überforderung des Mediums Sprache.“³¹ Schmidt-Köngernheim bemüht in diesem Zusammenhang den Vergleich mit dem Vorlesen von Kochrezepten als Ersatz für eine Mahlzeit von sieben Gängen.³² Auch dies ist eine eindeutige Überforderung des Mediums Sprache.

Die Verfahren der szenischen Interpretation eignen sich meiner Ansicht nach in besonderem Maße für die S II, da sie einen Beitrag sowohl zum Anspruch der Wissenschaftspropädeutik und als auch zur Allgemeinbildung leisten können, denn über den ganzheitlichen Ansatz und das Lernen aus Erfahrung werden alle Begabungskanäle angesprochen. Es ist schließlich nicht einzusehen, warum Schüler der gymnasialen Oberstufe nur kognitiv arbeiten sollten. Sie werden genauso wie die Schüler der S I im Unterricht nicht nur mit dem Kopf „benötigt“, sondern mit dem gesamten Körper. Die neueste Ausgabe der *Richtlinien und Lehrpläne* für die gymnasiale Oberstufe in NRW entspricht dieser Erkenntnis, wenn sie die körperliche Darstellung ausdrücklich für den Musikunterricht der S II einfordert:

Schülerinnen und Schüler machen Körper- und Bewegungserfahrungen, wenn sie die Wirkung von Musik spontan in Bewegung umsetzen. Diese Erfahrungen werden im Fach Musik aufgegriffen, führen als reflektierte Abstimmung von Musik mit Bewegung zur Erweiterung und Veränderung der musikalischen Wahrnehmung, zur Einsicht in Fraktur und Wirkung von Musik und fördern die Fähigkeit zu konzentriertem Hören. Umsetzung in Bewegung kann auf diese Weise z.B. zu einem Werkzeug kognitiver Analyse, zu einem Mittel individuellen Ausdrucks oder zum Auslöser von Körperbewusstsein werden. Der Körper übernimmt dabei Funktionen der Notenschrift (Metrik, Rhythmik, Formabläufe etc.). Zu den körperlichen Darstellungen zählen z.B. das Gestentheater, die Pantomime, das Standbild. Für unterrichtliche Lernprozesse sind besonders zu empfehlen: [...] Bewegungsstudie [...], Tänze [...], Szenische Interpretation [...].³³

Es fällt auf, dass hier nicht nur die allgemeinen Ziele aufgeführt sind, die anhand der szenischen Interpretation erreicht werden können, sondern mit dem Standbild

³⁰ Vgl. Flämig. In: MiS 51 (2000) 1. S. 58.

³¹ Schmidt-Köngernheim, 1983. S. 1.1.

³² Vgl. Ebd. - Vgl. Kapitel 8.1, S. 274.

³³ *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Frechen, 1999. S. 29.

ausdrücklich der Bezug zu deren Verfahren eingefordert wird. Oper im Musikunterricht der S II kann, darf und muss demnach ausdrücklich vor dem Hintergrund handlungsorientierter Verfahren verwirklicht werden.

Lerninhalt ist [...] weniger das Musikwerk als „Gegenstand“, sondern mehr der lebendige, handelnde, gleichermaßen kognitive, affektive und psychomotorische Umgang mit ihm. Nicht „Werkbetrachtung“, sondern „Werknachvollzug“, nicht „Werkanalyse“, sondern „Werkerfahrung“ – so könnte verkürzt die Devise handlungsorientierten Musikunterrichts lauten [...].³⁴

Gerade die Verbindung von Erfahrungslernen und Musikverstehen – von szenischer und didaktischer Interpretation – leistet wertvolle Beiträge für die allgemeinen Ziele der gymnasialen Oberstufe. Die körperlich-szenische Umsetzung kann die kognitive Analyse unterstützen und gleichzeitig große Hilfestellung für das soziale Lernen und bei der Selbstfindung bieten.³⁵ Vor allem im zukünftigen Berufsleben wird die so erworbene soziale und kommunikative Kompetenz großen Einfluss auf den weiteren Werdegang der Schüler nehmen.

³⁴ Rauhe, Reinecke, Ribke: *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München, 1975. S. 197.

³⁵ Vgl. Brinkmann. In: *MiS* 47 (1996) 1. S. 2.

Fächerübergreifender Unterricht erscheint [...] also fast als Zauberformel zur Lösung der Schulprobleme, als allheilend, als eine Art „Klosterfrau Melisengeist“ der Pädagogik.³⁶

8.1.3 Oper ohne (Fach-)Grenzen: Der Blick über den Tellerrand

Die Forderung nach interdisziplinärem Unterricht auf der S II ist nicht neu und wird zudem häufig mit denselben Motiven begründet. Der Erwerb sog. Schlüsselqualifikationen, die Beachtung der den Fachgegenständen innewohnenden Lebenswelt und ebenso das Ernstnehmen der Lebenswelt der Schüler sind beliebte und – wie noch zu zeigen ist – gute Gründe, um für fachübergreifenden oder fächerverbindenden Unterricht zu plädieren.³⁷ Neben besonderen Projekttagen oder -wochen ist der Einsatz des fachübergreifenden Unterrichts sinnvoll, wenn einzelne Aspekte verschiedener Fachrichtungen zusammengeführt und integriert werden sollen. Jedoch ist diese Form des interdisziplinären Zugangs organisatorisch aufwändig, so dass in der Regel eher der Fachlehrer „über den Rand der eigenen Fachdisziplin hinausgreifen muß. Das setzt natürlich zusätzliche intensive Vorbereitungszeit voraus, wenn man nicht dilettantisch wirken will.“³⁸

Gerade komplexe Probleme sind arbeitsteilig im fächerverbindenden Unterricht, in der Kooperation aller an der Lösung der komplexen Zusammenhänge beteiligten Fachrichtungen sinnvoll zu lösen. Hier sind allerdings vor allem organisatorische Probleme zu bewältigen. Dies gilt in besonderem Maße für den Musikunterricht und speziell für die Oper, denn die dem Musiktheater innewohnende Multidimensionalität erfordert folgerichtig interdisziplinäre Konzeptionen für die unterrichtliche Umsetzung: die Ebenen der Musik, des Textes und der Szene sind genauso wichtig und bedeutsam für die Oper wie auch Visualisierungen (Bühnenbild, Inszenierungen etc.) und können auf diese Art jeweils angemessen behandelt werden.

In der Verbindung mit didaktischer und szenischer Interpretation ergibt sich kein Widerspruch, denn die allgemeine „Seinsweise des Musikverstehens und des Musikumgangs“ schließt selbstverständlich interdisziplinäre Umgangsweisen

³⁶ Huber: „Fächerübergreifender Unterricht – auch auf der Sekundarstufe II?“ In: Duncker, Popp (Hrsg.): *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele*. Bad Heilbrunn, 1998. S. 18.

³⁷ Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. 8. - Vgl. Huber, 1998. S. 18: „Die Fächer schnüren den Unterricht ein wie Fesseln; die großen oder auch „Schlüssel“-Probleme, die zu lösen sind, fügen sich nicht deren Grenzen; die Dynamik der gesellschaftlichen Veränderungen, der Arbeitsplätze und Qualifikationsanforderungen ist nur noch mit Schlüsselqualifikationen zu bewältigen; die Fachleute müssen gerade darum über die Fachgrenzen hinaus Zusammenhänge denken und mit Leuten anderer Spezialisierung zusammenarbeiten können; die Fachstrukturen des Unterrichts entsprechen auch nicht ohne weiteres den Lernstrukturen, sie entfremden die Lernenden von ihrer Erfahrung ...“ - Zur Taxonomie des Fachübergreifenden vgl. ebd. S. 31: „Nicht nur nach inhaltlichen Orientierungen, sondern auch nach sozialen und organisatorischen Formen klassifizierend habe ich mehrfach eine Art Taxonomie vorgestellt: Fachüberschreitend, Fächerverbindend oder -verknüpfend, Fächerkoordinierend, Fachgruppen zusammenführend, Fächerergänzend bzw. im engeren Sinne Fächerübergreifend.“ Im Folgenden wird, wie bereits in Kapitel 1 dargelegt, von „fachübergreifend“ im Sinne von Hubers Terminus „fachüberschreitend“ die Rede sein.

³⁸ Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 137.

ein.³⁹ Die szenische Interpretation ist bereits von Kosuch interdisziplinär vorgestellt worden, indem er die multidimensionalen Zusammenhänge des jeweilig dargestellten Opernwerkes aufzeigt.⁴⁰ Somit wird durch die Betonung des Fachübergreifenden eine Ausnahmehaltung suggeriert, die der Wirklichkeit der Gegenstände und Lebenszusammenhänge bereits natürlich innewohnt und somit eher die Regel ist.

Die Gegenstände sind Teil eines geschichtlichen, wirkungsmäßigen, erlebnismäßigen und sozialen Zusammenhangs, d.h., sie werden weitgehend von Geschichte, von ihrer Umwelt und vom Zusammenleben der Menschen konstituiert und erfüllen dort Funktionen vielfältiger Art, ohne welche sie nicht zutreffend zu beschreiben und zu verstehen sind.⁴¹

Dies sollte besonders für die (Unterrichts-) Gegenstände der Künste, der Geschichte und des Zusammenlebens der Menschen als selbstverständlich angesehen werden. So ist z.B. Beethovens Oper *Fidelio* nur zu einem Minimum angemessen betrachtet, wenn man sie rein musikanalytisch behandelt. Die Wirkungsgeschichte, die geschichtliche und soziale Ummantelung kann auf diese Weise ebenso wenig ausreichend Beachtung finden wie Beethovens eigener philosophischer Hintergrund.

Es bleibt die Frage, wie die Selbstverständlichkeit der Mehrdimensionalität der Unterrichtsgegenstände im Unterrichtsalltag zu verwirklichen ist. Meiner Meinung nach sollte trotz bzw. gerade wegen diverser schulorganisatorischer Schwierigkeiten (z.B. durch ein nur geringes Maß an Planungsspielraum, durch zeitliche Einengung und begrenzte Rahmenvorgaben) so oft wie möglich der Versuch gewagt werden, das interdisziplinäre Lehren und Lernen in den Vordergrund zu stellen, da das Ergebnis eines solchen Unterrichts stets mit „Kopf, Herz und Hand“⁴² erlernt wird. Diese Trias begegnet dem rein kognitiv ausgerichteten Unterricht mit Emotionalität, mit Spaß (ohne Selbstzweck) und mit der Förderung des selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernens. So wird der einseitigen „Verkopfung“ des Unterrichts, der nur auf seine Fachgrenzen bedacht ist, entgegen gewirkt.

Während das Ansprechen diverser Begabungskanäle durch die Multidimensionalität der Oper von großem Vorteil für die unterrichtliche Behandlung ist, werden auf der anderen Seite jedoch stets die wichtigsten Anforderungen der gymnasialen Oberstufe im Blick behalten, denn neben der Vorbereitung auf Beruf und Studium sind Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik wichtige Ziele des interdisziplinären Unterrichts.

Die Sekundarstufe II muß schon formal die *Lernsituation* grundsätzlich möglichst so gestalten, daß die allgemeinen Fähigkeiten, wie man sie, soweit erkennbar, für selbständiges Studieren, als

³⁹ Vgl. Richter: „Hören als Aufgabe und Ziel der didaktischen Interpretation“. In: Schmidt-Brunner, 1982. S. 252. - Die Aktionsformen Materialgestaltung, philologisches Arbeiten sowie Bewegung implizieren fachübergreifendes Arbeiten.

⁴⁰ Vgl. Kosuch: *Gioacchino Rossini*, 1997. - Kosuch stellt anhand der Rossini-Oper Bezüge zum Kunst-, Geschichte-, Deutsch- und Religionsunterricht her.

⁴¹ Richter: „Fächerübergreifender Musikunterricht“. In: MuB 20 (1988) 4. S. 553.

⁴² Vgl. Pestalozzi.: *Sämtliche Werke Band 6*. Hg. v. Buchenau, Spranger, Stettbacher. Zürich, 1960. S. 64-65.

Schlüsselqualifikationen in den Beruf, als Mittel der Verständigung mitbringen muß, in ihnen nicht nur theoretisch gefordert, sondern praktisch gebraucht und dadurch geübt werden [...]. Die Sekundarstufe II muß allen die Möglichkeit bieten, sich in *eine* Sache gründlich zu vertiefen, sich an ihr abzuarbeiten, also sich zu *spezialisieren*. Die „Sache“ kann ein Fach oder eine berufliche Sparte bzw. ein berufsbezogener Bildungsgang sein [...], aber auch eine Fächerkombination [...] oder ein Problemkomplex [...]. [...] Dann muß aber andererseits die so konzipierte Sekundarstufe II alle diese „frühen Spezialisten“ auch veranlassen, die Grenzen dieser Spezialfelder kommunikativ und kooperativ, reflexiv und praktisch zu überschreiten und ihre jeweiligen fachlichen Zugriffe zu relativieren.⁴³

Besonders der Anspruch der Wissenschaftspropädeutik ist zu bedenken, denn selbst ein Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ muss stets eben *auch* das Lernen mit dem Kopf beinhalten. Die Schüler sollen „exemplarisch erfahren [...], wie Experten zu ihrem Wissen kommen.“⁴⁴ Auch in der Oberstufe haben die Lernenden ein Recht darauf, als Gesamtpersönlichkeit angesehen und anerkannt zu werden – mit ihren Emotionen, ihrem Erfahrungshorizont genauso wie in ihren kognitiven Kenntnissen und Fähigkeiten. Im Falle der Oper sind diverse Fachwissenschaften beteiligt und dementsprechend auch mannigfache Zugänge zu eröffnen. Dennoch bezeichnet Petersen die Musik als „das Wichtigste an der Oper“,⁴⁵ denn die Musik

bestimmt den Grundcharakter eines Werks, sie steuert die Aufmerksamkeit des Zuhörers, sie kreiert einen spezifisch musikalischen Sinn, sie charakterisiert die handelnden Personen, sie drückt das Unterbewußte aus und sie schafft die Illusion eines ganz eigentümlichen musikalisch-dramatischen Spiels bzw. durchbricht diese Illusion auch wieder.⁴⁶

Die typischen Darstellungen menschlicher Grundsituationen in der Oper sind denen des Schauspiels ähnlich: Verführer-Typen, eiskalte Machtmenschen, einem Traum nachjagende junge Mädchen, verführerische Frauen, ängstliche und beschützende Väter etc.⁴⁷ Viele dieser Typen füllen mehr oder weniger abgewandelt die Opern- und die Schauspielbühnen ebenso wie die erzählende Literatur aller Jahrhunderte.

Fachübergreifender Unterricht mit Deutsch bzw. mit der jeweiligen Fremdsprache des Originaltextes bietet sich geradezu an, diese theatralischen Grundmuster zu untersuchen.⁴⁸ Besondere Bedeutung kommen den themengleichen Werken zu, denn der Vergleich der literarischen Vorlage mit den jeweiligen Vertonungen stellt eine große Herausforderung für den fächerverbindenden und/oder den fachübergreifenden Unterricht dar.

Der Vergleich von Drama und Vertonung desselben Stoffes gibt für beide Fächer viel her: die technische Seite etwa der Verkürzung und veränderter Schwerpunktsetzung bei einer Libretto-Umarbeitung, oder die Ausdrucksmöglichkeiten von Musik gegenüber Sprache, die Stärken und

⁴³ Huber, 1998. S. 22-23.

⁴⁴ Ebd. S. 29.

⁴⁵ Petersen, 1992. S. 31.

⁴⁶ Ebd. S. 52. - Nicht in dieser Funktionszuweisung berücksichtigt sind z.B. Tanzeinlagen und Märsche, da sie nicht opernspezifisch sind, sondern ebenso in der Bühnenmusik des Schauspiels Verwendung finden können.

⁴⁷ Meyerolbersleben. In: MuB 23 (1991) 3. S. 40.

⁴⁸ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 131.

„Schwächen“ jeder dieser beiden „Sprachen“, und vieles andere mehr. [...] Ein interessanter und bei Schülern auf Aufmerksamkeit stoßender Aspekt der Musiktheater-Werkbetrachtung außerhalb des Schemas ist es, einen Stoff in den Bearbeitungen verschiedener Komponisten in verschiedenen Epochen und Stilen zu vergleichen.⁴⁹

Je nach Schwerpunktsetzung ergeben sich andere Aspekte, die im Unterricht thematisiert werden können: neben gattungsspezifischen Akzenten, die sowohl im Musik- als auch im Deutschunterricht gesetzt werden können, ist z.B. die Zusammenarbeit von Dichtern und Komponisten für diese Fächerkombination sehr ergiebig. Die *Richtlinien und Lehrpläne* der S II in NRW geben u.a. die Kooperation von Brecht und Weill, von Benn und Hindemith sowie von Hofmannsthal und Strauss als zu bearbeitende Aspekte an. Des Weiteren ist dort vorgesehen, die Romane Thomas Manns mit den Werken Wagners und Webers zu vergleichen, um Polyphonie und Leitmotivik zu erarbeiten. Die Darstellung von Komponisten in der erzählenden Literatur gehört ebenso in diese Sparte, wie z.B. Hildesheimers *Mozart*, Kracauers *Jacques Offenbach und das Paris seiner Zeit*, Mörikes Novelle *Mozart auf der Reise nach Prag* sowie Werfels *Verdi. Roman der Oper*.⁵⁰ Auch fremdsprachliche Literatur gliedert sich hier problemlos ein. Vor allem die Lektüre englischer und französischer Libretti, die Vertonung fremdsprachlicher Literatur (z.B. *Carmen* von Bizet und Mérimée) und die rezeptionsästhetischen Aspekte gehören in diesen Bereich. So können nationale Unterschiede z.B. anhand der Wagner-Rezeption in Deutschland und in Frankreich thematisiert werden.⁵¹

Besondere Bedeutung kommt der aspektgeleiteten Verbindung von Musik und Kunsterziehung zu. Gerade für die Oper bieten sich vielfältige handlungsorientierte, ästhetische Umgangsformen an. Neben den architektonischen Besonderheiten eines Opernhauses sind vor allem die Entstehung eines Bühnenbildes, der Entwurf von Kostümen sowie die Komposition von Opern nach bestimmten Werken der Bildenden Kunst (z.B. Hogarth's und Strawinskys *The Rake's Progress*) von Belang.⁵² Es handelt sich dabei um die Einbettung kreativer sowie kunstgeschichtlicher Aspekte in einer ästhetische Stilkunde.⁵³

Ebenso ist die Transformation von Musik in Bilder ergiebig, um analytische Details zu erfassen. Auf diese Art und Weise könnte eine Opernouvertüre skizzenhaft in Bilder

⁴⁹ Lachinger: „Klangszeneanalyse als Schulpraxis. Ein Erfahrungsbericht zur Musiktheaterkunde im Unterricht“. In: Roscher, 1989. S. 171.

⁵⁰ *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. 34.

⁵¹ Vgl. Ebd. - Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 84.

⁵² Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. 34. - Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 83.

⁵³ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 138.

gesetzt werden, um die in ihr enthaltenen Motive darzustellen und zu interpretieren. Neben dem analytischen Zugang erhalten Schüler zugleich auch einen szenisch-inhaltlichen Einstieg in die Handlung der Oper, wenn z.B. die Vorgeschichte bildnerisch erschlossen wird.⁵⁴ Diese Zugangsweise erfüllt in besonderem Maße die geforderte Verbindung von Musikanalyse, Musikinterpretation, Musikverstehen und Musikumsetzung.

Weitere interdisziplinäre Aspekte können in der Kombination mit den Fächern Philosophie, Geschichte, Politik, Sozialwissenschaften oder Sport erarbeitet werden. In der Thematisierung der philosophischen Einflüsse auf Komponisten werden Bezüge z.B. zwischen Schopenhauer und Wagner offen gelegt.⁵⁵ Politische und geschichtliche Hintergründe können z.B. im Zusammenhang mit der Komponistenbiographie, den historischen Zeitumständen, den Umständen der Werkentstehung und/oder der jeweiligen Werkrezeption problematisiert werden.⁵⁶ Aspekte der Berufsberatung, der Volkswirtschaft und der Kulturpolitik stehen wiederum in Verbindung mit dem sozialwissenschaftlichen Unterricht.⁵⁷

Choreographische Elemente innerhalb der Oper können auf der Basis von „Musik und Bewegung“ oder aber im Sportunterricht vor dem Hintergrund von rhythmischer Gymnastik und Tanz thematisiert werden.⁵⁸ Die Bewusstmachung des körpersprachlichen Aspektes ist auch für die soziale Kompetenz von großer Bedeutung.

Diese Ausführungen mögen genügen, um im Folgenden Konsequenzen für die Operndidaktik und besonders für die Wahl des methodischen Zugangs aufzeigen zu können. Es besteht vor dem Hintergrund der hier diskutierten Ansätze der didaktischen Interpretation von Musik, der szenischen Interpretation von Opern sowie des interdisziplinären Unterrichts kein Grund, warum Opern *nicht* in die für diese Konzeptionen wertvollen Unterrichtsgegenstände und Thematisierungsaspekte eingegliedert werden sollten. Um es erneut mit Heinz Meyer zu sagen: Ich sehe keinen vernünftigen Grund, die Oper im Stoffplan auszusparen.⁵⁹ Vielmehr ist sie auf Grund ihrer immanenten Multidimensionalität ein gutes Beispiel für die dargelegten Zugänge und eben auf Grund der Vielgestaltigkeit *leicht* zu realisieren.

⁵⁴ Vgl. Born, Senatori. In: MuB 23 (1991) 3. S. 32-39. - Vgl. Kosuch: *Gioacchino Rossini*, 1997. S. 35.

⁵⁵ Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. 35.

⁵⁶ Als Beispiele mögen hier Beethovens *Eroica*-Symphonie sowie Kompositionen von Schostakowitsch (Formalismus-Idealismus-Debatte) und Wagner (Antisemitismus) dienen.

⁵⁷ Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. 35. - Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 83.

⁵⁸ Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999. S. 36. - Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 84.

⁵⁹ Vgl. Meyer: „Oper als Unterrichtsgegenstand in der Hauptschule“. In: Ehrenforth, 1983. S. 39.

Die Schwierigkeit bei der Beschäftigung mit Musiktheater-Rezeption im Unterricht liegt weniger in der Begründung dafür als in der Wahl der Methode, des Zugangs, der Auswahl und Schwerpunktsetzung.⁶⁰

8.2 Aspektgeleitete und erfahrungerschließende Operndidaktik

Wie die vorliegende Arbeit zeigen konnte, sind insgesamt durchaus gute didaktisch-methodisch aufbereitete Materialien vorhanden – für die Opern der Hitlisten! Es ist jedoch sehr wichtig, dass diese einseitige Ausrichtung zu Gunsten eines erweiterten Werkkanons endlich aufgehoben wird. Es ist meiner Ansicht nach davon auszugehen, dass viele Stoffe und Sujets, die in Opern auskomponiert worden sind, für Schüler interessant sind, wenn die fachübergreifenden Bezüge z.B. zur Religion, Literatur, Geschichte und/oder Kunstgeschichte offen gelegt werden und anhand von unterschiedlichen Werkauszügen in den Unterricht einfließen können.⁶¹ Auf dieser Basis wird die folgende Konzeption zu einem Teil als *aspektgeleitete Operndidaktik* bezeichnet, denn da die entsprechenden Werke in der Regel zu umfangreich sind, um in einem Vergleich jeweils ausführlich *und* vollständig dargelegt werden zu können, ist im Musikunterricht *vor allem* aspektgeleitet und exemplarisch zu arbeiten.

Des Weiteren wird die nachstehende Ausarbeitung vor dem Hintergrund von Rudolf Nykrins Ansatz des erfahrungerschließenden Musikunterrichts gesehen, in dem Theorie und Praxis als sich wechselseitig durchdringende Erfahrungsfelder verstanden werden,⁶² wenn sie zu einem weiteren Teil als *erfahrungerschließende Operndidaktik* bezeichnet wird. Dies bedeutet nun vor allem, dass die lebensweltlichen Erfahrungskategorien aus der didaktischen Interpretation von Musik in Zusammenhang gebracht werden mit den Verfahren der szenischen Interpretation von Opern, um die multidimensionalen Bezüge und interdisziplinären Aspekte herauszustellen.⁶³ Durch diese Kombination erweitert sich der Werkkanon um eine Vielzahl von Opern, die zuvor aus der werkanalytischen Betrachtung ausgeklammert worden sind.⁶⁴ Grundlegende Übereinstimmungen des Ansatzes Nykrins zu Schellers Konzept des erfahrungsbezogenen

⁶⁰ Lachinger, 1989. S. 167.

⁶¹ Im Folgenden sind die bereits 1981 erstellten Werklisten von Werner-Jensen ergänzt worden durch weitere Beispiele vor allem derjenigen Werke, die sich im großen Werkkanon der *Richtlinien und Lehrpläne* aller Bundesländer sowie der Artikel der fachdidaktischen Periodika wiederfinden lassen. - Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 132 ff. - Vgl. Kapitel 3.3. S. 68ff. - Vgl. Kapitel 6.5.5. S. 246ff.

⁶² Nykrin: *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzept – Argument – Bilder*. Regensburg, 1978. (Perspektiven zu Musikpädagogik und Musikwissenschaft; Bd.5). - Fischer, Küntzel, Lemmermann: „Musik“. In: Roth (Hrsg.): *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer*. München, 1980. S. 321.

⁶³ Auch Nykrin verbindet in seinem Konzept den lernpsychologischen Erfahrungsbegriff Deweys mit der Sichtweise der didaktischen Interpretation Richters und dem Ansatz des handelnden Lernens. Vgl. Nykrin, 1978. - Vgl. Gruhn, 1993. S. 345-346.

⁶⁴ Vgl. Hitlisten Kapitel 7. S. 263ff.

Unterrichts z.B. in Bezug auf subjektbezogene Unterrichtsgestaltung zeigen zudem die immanent enthaltene Nähe dieser beiden Positionen.⁶⁵

Einen Schritt in diese (konzeptionelle) Richtung unternimmt bereits Markus Kosuch, der in seinem Stuttgarter Projekt „Erlebnisraum Oper“ mit Rossinis *Die Italienerin in Algier* und mit Prokofjews *Die Liebe zu den drei Orangen* vergleichsweise wenig beachtete Werke berücksichtigt, die er vor dem methodischen Hintergrund der szenischen Interpretation in interdisziplinären Kontexten darstellt. Doch ist auch dieses Konzept speziell für die S I entwickelt worden. Es wäre zu wünschen, dass sich diese Ansätze ebenso für die gymnasiale Oberstufe durchsetzen, um die Vernetzung der Unterrichtsinhalte Gewähr leisten zu können.⁶⁶

Die *Richtlinien und Lehrpläne* der S II in NRW empfehlen – ebenso wie die der unteren Jahrgänge – Körper- und Bewegungserfahrungen als Werkzeug kognitiver Analyse im Musikunterricht einzusetzen und nennen ausdrücklich die Methoden der szenischen Interpretation zu deren Umsetzung.⁶⁷ Besonders das Prinzip des sozialen Lernens und die damit verbundene Fähigkeit der Perspektivenübernahme ergänzen das Erfahrungslernen, das sich Gewinn bringend auf das weitere Leben und den späteren Beruf auswirken wird.

Eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung von Opern im Musikunterricht der S II ist, dass die Konzeption auf weiterführendem Unterricht basieren muss. Im Allgemeinen ist davon auszugehen, dass die Schüler in der S I erste Bezugspunkte zur Oper und zum Musiktheater knüpfen und von daher über diese kulturelle Institution grundlegend informiert sind.⁶⁸ Die Erziehung zur kritischen Teilhabe am kulturellen Leben gilt als das übergreifende Lernziel, das für den Musikunterricht bedeutungstragend ist. Des Weiteren werden Schüler der gymnasialen Oberstufe erste Erfahrungen mit den theoretischen Grundlagen der Musik gemacht haben, so dass sie Oper und Musiktheater erfolgreich bearbeiten können müssten.

Die explizite Ausarbeitung von Unterrichtsbeispielen würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Es sei jedoch darauf verwiesen, dass der in der operndidaktischen Fachliteratur immer wieder geforderte Besuch der Operaufführung in jedem Fall Bedingung für eine gelungene Unterrichtsreihe ist, denn das Erlebnis einer Theateraufführung ist grundsätzlich für jegliche Beschäftigung mit Musiktheater in

⁶⁵ Vgl. Scheller, 1981. - Vgl. Nykrin, 1978.

⁶⁶ Vgl. Kosuch: *Gioacchino Rossini*, 1997. - ders.: *Sergej Prokofjew*, 1997.

⁶⁷ Vgl. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik*. Frechen, 1999, S. 29.

⁶⁸ Werner-Jensen nennt als wichtige Lernziele der Erstbegegnung z.B. das Erkennen der beruflichen, organisatorischen, finanziellen und architektonischen Komponenten Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 84-85.

allen Jahrgangstufen, gerade jedoch auch für die gymnasiale Oberstufe, unverzichtbar. Die Faszination einer Live-Aufführung ist nicht durch eine noch so aufwändig produzierte Videoaufnahme zu kompensieren.

Schließlich ist die in der S II üblicherweise durchgeführte Studienfahrt nicht notwendigerweise nach kunsthistorischen und musealen Gesichtspunkten zu planen, sondern kann sich ebenso gut nach musikhistorischen und opernspezifischen Aspekten richten.⁶⁹

Eine Leistungskontrolle zielt u.a. auf die kritische Beschäftigung mit der Institution, der Inszenierung und der Nachbereitung dieser Aufführung ab. Erörterungen, Stellungnahmen und Rezensionen zu den unterschiedlichsten, am Gesamtphänomen beteiligten Teilaspekten können thematisiert werden.

Für eine im Sinne der didaktischen Interpretation aspektgeleitete und im Sinne der szenischen Interpretation erfahrungserschließende Beschäftigung mit dem Musiktheater im Allgemeinen und mit der Oper im Speziellen sind all diejenigen Kompositionen ergiebig, die sich thematisch mit interdisziplinären Aspekten beschäftigen. So zeigen sich z.B. mythologische Beziehungen u.a. in:

Benjamin Britten	<i>A Midsummer Night's Dream</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Alceste</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Iphigenie auf Tauris</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Iphigenie in Aulis</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i>
Jean-Baptiste Lully	<i>Alceste</i>
Jules Massenet	<i>Herodiade</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Idomeneo</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Richard Strauss	<i>Ariadne auf Naxos</i>
Richard Strauss	<i>Elektra</i>
Richard Strauss	<i>Salome</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Richard Wagner	<i>Der Ring des Nibelungen</i>
Carl Maria von Weber	<i>Oberon</i>

Tab. 153: Werkkanon Mythologie

Anhand einer Szenenauswahl aus einer Vielzahl der o.a. Werken können exemplarisch mythologische Aspekte im Musikunterricht erarbeitet werden. Die Werkauswahl kann durchaus von subjektiven Vorlieben sowohl seitens der Lehrperson als auch seitens der Lerngruppe geleitet werden, jedoch sollte vor allem der vergleichende Aspekt im Vordergrund der unterrichtlichen Umsetzung stehen.

⁶⁹ Vgl. Ebd. S. 22.

Sicherlich sehr ergiebig sind vor diesem Hintergrund die drei *Orpheus*-Vertonungen von Monteverdi, Gluck und Offenbach. Die unterrichtliche Umsetzung eines Vergleichs ist bereits von Brinkmann und Ponick anhand der szenischen Interpretation und einzelner interdisziplinärer Bezüge zur Bildenden Kunst und zur Literatur vorgestellt worden.⁷⁰ Ausgewählte Szenen aus den einzelnen Opern werden gezielt eingesetzt, um „die Wechselwirkung von Leben und Tod, von Himmel und Hölle“⁷¹ zu reflektieren. Vor allem durch die Erarbeitung der Szenen aus Offenbachs Operette ist die „Wertigkeit des Lebens und seiner Ziele“⁷² zu thematisieren, da der Komponist die Hölle als einen Ort idealisiert, „wo sich sogar die Götter amüsieren.“⁷³

Auf der einen Seite sind die unterschiedlichen Darstellungen des Idylls von Arkadien zu erarbeiten. Im Einzelnen werden das Schäferspiel Monteverdis, der Hirtenchor Glucks und das Styx-Couplet Offenbachs miteinander verglichen. Auf der anderen Seite sind die „höllischen Momente“ der Werke für einen dialektischen Vergleich von Interesse, die sich im Furientanz Glucks sowie in dem „Höllischen Chor“ und im „Cancan“ Offenbachs besonders deutlich zeigen. Eine textgeleitete Phantasiereise ins Paradies ermöglicht den Schülern die Vergegenwärtigung ihrer eigenen Vorstellungen von Himmel und Hölle, die in kreativer Inszenierungsarbeit mündet.⁷⁴ Bühnenbildgestaltungen, Kostümentwürfe und die Ausarbeitung von Regieanweisungen sind vordergründige Beschäftigungsaufgaben. „In jedem Fall sollten die subjektiven Höllenvorstellungen bzw. -ängste der Jugendlichen [...] einen zentralen Bezugspunkt im Unterrichtsprozess bilden.“⁷⁵

Mythische und interdisziplinäre Bezüge lassen sich auch für *Salome* von Strauss und *Herodiade* von Massenet finden, die einen Grenzfall in dieser Kategorie formieren. Die Bildende Kunst hat sich dem *Salome*-Sujet in vielfachen Beispielen gewidmet. Die Literatur des 19. Jahrhunderts hat mit den Erzählungen von Heine und Flaubert neue Seiten des Mythos *Salome* aufgedeckt, der auf die Berichte des Neuen Testaments der Bibel (Evangelien nach Matthäus und Markus) zurückgeht. Somit wird der Stoff für die Opernbühne interessant und anhand der Vertonungen ist sowohl der erotische Mythos als auch die religiöse Basisbeziehung aufzuzeigen.

Ausdrücklich religiöse Motive zeigen sich in der Tat vor allem in den Werken des Musiktheaters, die auf biblischen Vorlagen beruhen. Gleichfalls sind jedoch auch

⁷⁰ Vgl. Brinkmann, Ponick. In: MuU 11 (2000) 58. S. 18-29.

⁷¹ Ebd. S. 18.

⁷² Ebd. S. 23.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Vgl. ebd. S. 22.

⁷⁵ Krettenauer: „Editorial“. In: MuU 11 (2000) 58. S. 1.

exemplarische religiöse Bezüge und Glaubensfragen innerhalb einiger Werke thematisiert, die keine biblischen Geschichten beinhalten:

Jules Massenet	<i>Herodiade</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Hans Pfitzner	<i>Palestrina</i>
Camille Saint-Saëns	<i>Samson et Dalila</i>
Richard Strauss	<i>Salome</i>
Giuseppe Verdi	<i>Don Carlos</i>
Richard Wagner	<i>Parsifal</i>
Richard Wagner	<i>Tannhäuser</i>

Tab. 154: Werkkanon Religion

Gerade themengleiche Werke bieten sich an, um das ästhetische Verständnis für unterschiedliche Gattungen und das Interesse für die großen Stoffe der Weltliteratur zu wecken.⁷⁶ Werner-Jensen schlägt bereits 1981 vor, parallele Stellen in Schauspielen und den entsprechenden Opern zu untersuchen, um sowohl die wörtlich oder leicht gekürzt vertonten Schauspiele (z.B. Bergs *Wozzeck* und Büchners *Woyzeck*, Strauss' und Wildes *Salome*, Zimmermanns und Lenz' *Die Soldaten*) zu thematisieren als auch „Opern, die auf der textlichen ‚Zwischenstation‘ eines nach der Schauspielvorlage neu gearbeiteten Librettos beruhen“⁷⁷, vor dem Hintergrund der Bearbeitungsaspekte (weggelassene, neu eingefügte, veränderte Passagen) zu vergleichen (z.B. Mozarts und Da Pontes *Die Hochzeit des Figaro*, Verdis und Schillers *Don Carlos*, Verdis und Shakespeares *Otello*).

Gerade für diese entscheidenden Gesichtspunkte bilden die beiden späten Verdi-Opern nach Schiller und Shakespeare ideale Vergleichsgegenstände („Don Carlos“, „Otello“, eventuell auch „Falstaff“): Beide Male stehen Schauspiel-Vorlage und Opern-Umarbeitung auf gleichem und zugleich höchstem künstlerischen Niveau, und in beiden Fällen sind die Eingriffe äußerst gravierend [...].⁷⁸

Romanvorlagen können gleichermaßen Verwendung finden. So ist z.B. die literarische Vorlage zu Pendereckis *Die Teufel von Loudun* im Englischunterricht anhand von Huxleys *The Devils of Loudun* zu behandeln, während die Vorlage zu Verdis *La Traviata* – Dumas *La Dame aux Camélias* – für den Französischunterricht aufzubereiten wäre. Gleiches gilt für Prevosts *Manon Lescaut*, der literarischen Vorlage zu Massenets Oper *Manon* und zu Puccinis *Manon Lescaut*. Tschaikowskys Opernkompositionen beruhen zu einem Großteil auf Vorlagen von Puschkin, so auch *Pique Dame* und *Eugen*

⁷⁶ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 142.

⁷⁷ Ebd. S. 144.

⁷⁸ Ebd.

Onegin. Alle Originaltexte sind in ihren Übersetzungen durchaus auch im Deutschunterricht einsetzbar.

Mittelhochdeutsche Texte, die im Deutschunterricht der S II von Bedeutung sein können, sind u.a. mit Hartmann von Aues *Der arme Heinrich* von Pfitzner als Oper umgesetzt worden. Gottfried von Straßburgs *Tristan und Isolde* ist durch Wagner bearbeitet worden.

Weitere Werke des Musiktheaters, die auf literarischen Vorlagen beruhen, können ebenso Thema eines vergleichenden, interdisziplinär ausgerichteten Musikunterrichts sein. So ist das *Undine*-Sujet nach de la Motte-Fouqué durch Lortzings Oper *Undine* und durch Hoffmanns Oper *Undine* abgedeckt. Ergänzend kann auch Dvoraks *Russalka* in dieser Sparte Verwendung finden. Während die Motive aus Shakespeare's *A Midsummer Night's Dream* in Verbindung gebracht werden mit der Übersetzung von Wieland und Webers Oper *Oberon*, könnte in der Sparte der Märchen Humperdincks *Hänsel und Gretel* mit den Sammlungen der Brüder Grimm verglichen werden.⁷⁹

Besonders die Darstellung märchenhafter Elemente eignet sich hervorragend für den interdisziplinären Zugang zu folgenden Opern:

Béla Bartók	<i>Herzog Blaubart</i>
Ferruccio Busoni	<i>Turandot</i>
Anton Dvorak	<i>Russalka</i>
E.T.A. Hoffmann	<i>Undine</i>
Engelbert Humperdinck	<i>Hänsel und Gretel</i>
Albert Lortzing	<i>Undine</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Carl Orff	<i>Der Mond</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Sergej Prokofjew	<i>Die Liebe zu den drei Orangen</i>
Giacomo Puccini	<i>Turandot</i>
Gioacchino Rossini	<i>La Cenerentola</i>
Richard Strauss	<i>Die Frau ohne Schatten</i>
Igor Strawinsky	<i>Le Rossignol</i>
Richard Wagner	<i>Lohengrin</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 155: Werkkanon Märchen

Es bietet sich an, die Märchen-Vorlage mit der Komposition zu vergleichen und exponierte Stellen herauszuarbeiten. So finden sich einerseits z.B. sowohl in den *Turandot*-Vertonungen Busonis und Puccinis als auch in Orffs *Die Kluge* Rätsel-Szenen, die eine musikalisch-analytische Gegenüberstellung lohnen. Andererseits existieren in diversen Märchenoperen vergleichbare Prüfungssituationen, die der Held

⁷⁹ Vgl. Ebd. S. 14.

oder die Heldin zu bestehen hat: z.B. die Wasser- und Feuerprobe in Mozarts *Die Zauberflöte*, das Verbot des Öffnens der drei Orangen in Prokofjews *Die Liebe zu den drei Orangen*, das Versteinern des Kaisers durch den fehlenden Schatten seiner Frau in Strauss' *Die Frau ohne Schatten*, das Frageverbot in Wagners *Lohengrin* und die Versuchung durch die Freikugeln in Webers *Der Freischütz*.

Die inhaltlich-musikalische Gegenüberstellung dieser Situationen könnte auch in der S II gewinnbringend sein, wenn es darum geht, einzelne Personencharakterisierungen zu erstellen. Das besondere Verhalten in außergewöhnlichen Situationen manifestiert sich in der Musik in unterschiedlichem Maße durch Eigenschaften wie dem Zögern und Zaudern, der Unsicherheit der von der Prüfungssituation Betroffenen oder dem Zusammennehmen allen Mutes, um die Probe zu bestehen. Die musikalische Kommentierung ist je nach Leistungsstand der Schüler zu analysieren und auf Gesetzmäßigkeiten hin zu untersuchen. Durch die Einfühlung in die betreffenden Figuren, durch die Übernahme ihrer Perspektive und durch die weiteren Methoden der szenischen Interpretation können wertvolle Hilfestellungen bei der aspektgeleiteten, vergleichenden Analyse gegeben werden. Eigene Prüfungserlebnisse und Prüfungssorgen der Schüler lassen eine Verschmelzung des Schülerhorizontes mit dem jeweiligen Werkhorizont zu, wodurch eine erfahrungsorientierte Diskussion die aspektgeleitete Interpretation von Märchenopern vervollständigen kann.

Gesichtspunkte der gesamtgesellschaftlichen, politischen und historischen Gegebenheiten lassen sich besonders gut anhand folgender Werke aufzeigen:

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Gustave Charpentier	<i>Louise</i>
Paul Dessau	<i>Die Verurteilung des Lukullus</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Georg Friedrich Händel	<i>Giulio Cesare</i>
Paul Hindemith	<i>Mathis der Maler</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Così fan tutte</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
Modest Mussorgski	<i>Boris Godunow</i>
Giacomo Puccini	<i>La Bohème</i>
Camille Saint-Saëns	<i>Samson et Dalila</i>
Giuseppe Verdi	<i>Don Carlos</i>
Giuseppe Verdi	<i>Nabucco</i>

Tab. 156: Werkkanon Politik/Geschichte

Das Spiel um Macht und Politik, um Liebe und Freiheit zeigt sich z.B. in Verdis *Don Carlos* auf eine ganz andere Weise als in Beethovens *Fidelio*. Ein aspektgeleiteter Vergleich beider Werke könnte sich u.a. auf die jeweilige Darstellung dieser Abstrakta stützen, die anhand verschiedener ausgewählter Szenen für Schüler transparent gemacht werden. So lässt die Gegenüberstellung der machtausübenden Figuren der beiden Opern (König Philipp bei Verdi und Pizarro bei Beethoven) durch die vergleichende Analyse ihrer wichtigsten Szenen und Handlungen deutlich werden, wie nahe die notwendige Ausübung der Macht und ihr individuell motivierter Missbrauch beieinander liegen. Die Verfahren der szenischen Interpretation, und hier besonders der Bau von thematischen Statuen, lassen Schüler die differenten Spielarten der Macht erkennen.

Der leitende Aspekt der unterrichtlichen Umsetzung von politisch oder gesellschaftskritisch motivierten Werken sollte zudem stets die persönliche Stellungnahme des Komponisten mitbedenken, da diese sich in der Regel musikalisch manifestiert. So ist z.B. Beethovens Meinung zum Freiheitsgedanken des *Fidelio* und zur Französischen Revolution überliefert und u.a. an der Musik der verschiedenen Ouvertüren-Fassungen und am Gefangenenchor festzumachen. Eine derart aspektgeleitete musikalische Analyse der Orchesterstücke birgt Erhellendes für das gesamte Werk und kann Schüler zu einer eingehenden Beschäftigung mit Beethovens Oper motivieren.⁸⁰

Schließlich sei darauf verwiesen, dass jegliche Aspekte der gesamtgesellschaftlichen, politischen und historischen Gegebenheiten durch den Vergleich der originären mit der fiktiven Handlung interdisziplinär erarbeitet werden können. Dies gilt gleichermaßen für alle historischen Personen (z.B. Julius Cäsar, Boris Godunow, Matthias Grünewald) wie für Schauplätze und Aktionen (z.B. Inquisition, Flandernkriege, Französische Revolution, absolutistische Ständeordnung). Hier sollte im Unterricht nicht zwischen den diversen Opernwerken unterschieden werden. Vielmehr zielt der Vergleich ab auf die Darstellung von Fiktion und Realität, um deutlich zu machen, inwieweit Komponisten und Librettisten eine dichterisch-schöpferische Freiheit um der Dramaturgie willen zugestanden werden kann.

Dabei muss nicht zwangsläufig stets das Gesamtwerk im Blickpunkt des Unterrichts stehen. Vielmehr ist die Gegenüberstellung geeigneter Passagen oder Typen unterschiedlicher Opern der häufig „passendere“ Zugang zu vielen Werken des Musiktheaters. Als parallele Stellen, die für einen Vergleich ausgewählt werden können,

⁸⁰ Vgl. Abegg. In: MuU 1 (1990) 3. S. 17-22. - Vgl. auch Kapitel 6.2.1. S. 144ff.

sollten die Zusammenhänge dramatischer Grundsituationen, die sich in Text, Musik und Bild niederschlagen können, ausgewählt werden.

An der Musik der einzelnen Opernfiguren lässt sich stets das Zusammenspiel von Musik und Sprache erfahren: Musik kann den Inhalt eines Textes wiedergeben, ihn mit einem ergänzenden Kommentar versehen oder ihm gezielt widersprechen. Indem Musik in ihrer Aussagekraft den Menschen auf einer emotionaleren Rezeptionsebene erreicht als das gesprochene Wort, wird sie zum unvergleichlichen und somit unersetzlichen Verstehensgegenstand menschlicher Gefühle.

In der Beschäftigung mit musikalischer Figurencharakteristik kann deutlich werden, mit welchen Mitteln ein musikalischer Dialog geführt wird, wie z.B. Frage und Antwort, Intervention und Aufforderung, Zustimmung und Ablehnung, Gleichgültigkeit und Verstellung, Nachgeben und Bedrängen musikalisch darstellbar sind. Die charakteristische Verwendung von Tonarten zur Schilderung verschiedener Stimmungen kann erörtert werden.

Dies wird im Verlauf der Musikgeschichte und speziell in der Genese der Oper durchaus unterschiedlich gehandhabt. Während beispielsweise Mozart seinen Opernfiguren durch die Musik menschliche Charakterzüge verleiht, die über ihren historischen Kontext hinaus ihre Gültigkeit bewahrt haben, konzipieren Wagner oder auch Strauss ihre Figuren als Archetypen, als Konfigurationen und als Ideenträger, die im Gedächtnis haften bleiben. Verdi wiederum erfindet eine eigene Ästhetik zur Darstellung der zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb seiner Opern:

Die Menschen in ihren sozial, psychisch und sogar politisch determinierten Beziehungen zueinander werden ernst genommen. Verdi erfindet dafür eine Ästhetik der Vergegenwärtigung, der Objektivierung. Er teilt uns nicht primär seine Meinung über Violetta oder Rigoletto und deren Umfeld mit, sondern versucht, seine Figuren in eine Plastizität zu zwingen.⁸¹

Zudem lassen sich szenische Informationen aus der Musik erschließen, die eine Umsetzung auf der Bühne denkbar, aber nicht zwingend erscheinen lassen. Musikalische Hörerwartungen und die Prinzipien ihrer Erfüllung oder Enttäuschung können als Diktion erfahren werden. Hierauf gründen sich u.a. auch die unterschiedlichsten Inszenierungskonzepte der Opernbühnen. Diese Prinzipien sind zudem grundlegend für die Umsetzung der Verfahren der szenischen Interpretation. In der Darstellung von inneren und äußeren Handlungen und Haltungen verbindet sich die musikalische Analyse mit dem szenischen Spiel und der textlichen Interpretation.

⁸¹ Schreiber: „Staatstheater oder unmoralische Anstalt? Zum Wandel in der Wechselbeziehung zwischen Oper und Gesellschaft“. In: Bernbach, Konold (Hrsg.): *Gesungene Welten*, 1992. S. 23.

Richters Kategorien für den Umgang mit Musik sind gerade für die Arbeit an Opern von herausragender Bedeutung. Zu sog. opernspezifischen Grundsituationen zählen Gefühlsregungen wie Liebe, Trauer, Einsamkeit, Sehnsucht, Glück, Abschied und Verlorenheit oder aber auch Konflikte, Feindschaft, Missverständnisse, Fanatismus sowie Mord und Selbstmord. Weitere theaterspezifische „Standardsituationen“ sind Fest- und Trinkszenen sowie familiäre Konfliktpotentiale, die sich u.a. in der unterschiedlichen Stärke der Familienbande (in den Schwierigkeiten des Ehelebens, in der Vater-Tochter-Problematik, in den Autoritätskontroversen von Vater und Sohn sowie in der konflikträchtigen Mutterrolle) manifestieren.⁸² Die innerfamiliären Konfliktpotentiale sind für Schüler der S II Themen, die ihre eigene Lebenswelt in der Regel direkt tangieren. Die sicherlich oft konfliktreiche Zeit der Pubertät liegt (kaum) hinter ihnen, der Abnabelungsprozess von den Eltern schreitet fort.⁸³

Im Sinne der didaktischen Interpretation bietet sich daher die Bearbeitung von Opern unter einem Gefühlsbegriff als Treffpunkt des Horizontes der Schüler mit dem Kunstwerk an. Die Liebesempfindung zwischen Frau und Mann ist eines der beliebtesten Sujets aller Zeiten, das gleichermaßen die Jugendlichen aller Zeiten angesprochen hat und immer noch anspricht, wie ein Blick auf die von ihnen favorisierten Medien – sowohl auf Pop- und Kino-Charts als auch auf die Fernsehquoten – deutlich macht.⁸⁴ Diese Kategorie zeigt sich insgesamt besonders ergiebig, da emotionale Grundsituationen in zahlreichen Werken des Musiktheaters zu finden sind, so dass erneut eine Erweiterung des festgestellten schmalen Werkkanons plausibel und notwendig erscheint.

Bereits Werner-Jensen fasst modellartige dramatische Situationen der Oper beispielhaft zusammen: neben der Kategorie der zwischenmenschlichen Beziehungen und Konflikte findet sich die Kategorie des Märchenhaften und Mythologischen als Hintergrund menschlicher Schicksale sowie die Kategorie der religiösen und politischen Motive.⁸⁵ Diese Unterteilungen führen wiederum zu Werkempfehlungen, die nicht in allen Fällen den gängigen Hitlisten entsprechen. Unter dem Aspekt „Liebe mit glücklichem Ausgang“⁸⁶ können innerhalb der Kategorie der zwischenmenschlichen Beziehungen und Konflikte nachstehende Werke exemplarische Verwendung für eine unterrichtliche Umsetzung finden:⁸⁷

⁸² Vgl. Richter. In: MuB 25 (1993) 6. S. 25. - Vgl. Roscher, 1989. S. 158-159.

⁸³ Probleme dieses Prozesses zeigen sich u.a. in Verdis *Rigoletto* und Zimmermanns *Die Soldaten*.

⁸⁴ U.a. „Nur die Liebe zählt“ gilt als eine der beliebtesten Fernsehsendungen. Die Kinofilme „Dirty Dancing“, „Pretty Woman“ und „Titanic“ sind (auch heute noch) im Fernsehen stets Quotensieger und auch „Shakespeare in love“ rangiert derzeit hoch in der Zuschauergunst.

⁸⁵ Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 132-134.

⁸⁶ Vgl. Ebd. S. 132.

⁸⁷ Wie bereits ausgeführt geht es um exemplarische Werkempfehlungen. Der Vergleich von zwei oder drei Kompositionen kann u.U. bereits ausreichen, um sinnvoll aspektgeleitet und multidimensional arbeiten zu können.

Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
György Ligeti	<i>Le Grand Macabre</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Così fan tutte</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Gioacchino Rossini	<i>Die Italienerin in Algier</i>
Richard Strauss	<i>Der Rosenkavalier</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>

Tab. 157: Werkkanon „Liebe mit glücklichem Ausgang“

Für eine solche Unterrichtsreihe ist es z.B. ergiebig, die jeweils spezifischen Situationen des Kennen Lernens zu beleuchten und/oder Liebesduette unterschiedlicher Werke mit einander zu vergleichen, um herauszufinden, inwieweit musikalische Topoi die kompositorische Umsetzung determinieren.

Vor diesem Hintergrund könnte es sinnvoll sein, die Beziehung der Paare in Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* und *Die Zauberflöte* sowie in Strauss' *Der Rosenkavalier* miteinander zu vergleichen. Strauss hat seinen *Rosenkavalier* offenkundig in Anlehnung an Mozart konzipiert. So enthält das Schlussduett von Sophie und Oktavian („Ist ein Traum“) deutliche thematische Anspielungen an das Finale des 1. Aktes aus *Die Zauberflöte* („Könnte jeder brave Mann“). Eine vergleichende Analyse dieser beiden Szenen unter Berücksichtigung der Aspekte der Wiener Klassik sollte über die Methoden der szenischen Interpretation erarbeitet werden. Besonders Übungen zu inneren und äußeren Haltungen sowie das Standbildverfahren eignen sich hierzu.

Auf der einen Seite sind es also die musikalischen Einflüsse der Wiener Klassik, welche die Beziehungen zwischen den Werken Strauss' und Mozarts sinnfällig werden lassen. Auf der anderen Seite weist die dramatische Anlage der Figuren Ähnlichkeiten auf. Gerade die Rollen des Cherubino (*Figaro*) und des Oktavian (*Rosenkavalier*) zeigen dies anschaulich: die Hosenrolle, das Alter, die Liebe zu einer älteren Frau und vor allem die unerwartete emotionale Irritation.

Ein Vergleich der zentralen Arien der beiden Figuren sowie die entsprechenden Duette mit den Methoden der szenischen Interpretation wird vor dem Hintergrund dieser Affinitäten gewinnbringend sein. Das Verfassen von Rollenbiographien sowie Eintragungen in ein fiktives Tagebuch der jeweiligen Figur in der Ich-Form können neben der Erarbeitung von Steh- und Gehhaltungen, von inneren Monologen in diesen

Positionen sowie von Standbildern zur Beziehungskonstellation wichtige Erkenntnisse erfahrbar machen.

Unter dem gleichen Aspekt („Liebe mit glücklichem Ausgang“) könnten außerdem eheliche Beziehungen untersucht werden. Diese Kategorie lässt sich u.a. an Mozarts *Così fan tutte*, sowie im Gegensatz dazu an *Die Zauberflöte* und an Beethovens *Fidelio* zeigen. Beethoven konstituiert mit seiner Oper, die früher unter dem Titel *Leonore oder die eheliche Liebe* bzw. *Fidelio, oder die eheliche Liebe* bekannt geworden ist, eine Idealform der Ehe.

Die Darstellung der sog. „Gattenliebe“ bei Beethoven könnte in einem zweiten Schritt konfrontiert werden mit dem ähnlichen Ideal Mozarts in *Die Zauberflöte*. Auch hier wird die Erhabenheit der ehelichen Liebe vorangestellt, wenn es heißt „Mann und Weib und Weib und Mann reichen an die Gottheit an“ (1. Akt, Nr. 7).

Im Gegensatz zu diesen beiden Opern ist in *Così fan tutte* vielmehr der Tausch von Lebenspartnern ein zentrales Thema. Erst durch diesen Tausch ergibt sich die „richtige“ Beziehungskonstellation. Für einen Vergleich der unterschiedlichen Darstellungen Beethovens und Mozarts sind die Passagen empfehlenswert, die zentrale dramatische Konflikte enthalten. Neben der Demaskierung Fidelios (2. Akt, Bild 1) sind die Abschiedsszene (1. Akt) und die Hochzeitsszene (Finale 2. Akt) aus *Così fan tutte* thematisch wichtige Abschnitte. Damit Schüler diese Passagen erarbeiten können, müssen sie zuvor Einblick nehmen in den Handlungsablauf, in die Personenkonstellation und in die musikalische Gedankenwelt der Komponisten.

Schließlich sollte die differente musikalische Ausmalung analysiert werden, um sowohl ein Inszenierungskonzept entwickeln und einen aspektgeleiteten Vergleich zu einem sinnvollen Ergebnis bringen zu können. Die Umsetzung der abstrakten Begriffe „Liebe“ und „Ehe“ über die Entwicklung von Statuen zu diesen Themen und die Erarbeitung des Beziehungsgeflechts durch Standbilder kann die Unterrichtsreihe beschließen.

Für Opernkomponisten wie für den Musikunterricht gleichermaßen interessanter ist die Vielzahl der Werke, deren Sujets unter dem Aspekt „Liebe mit tragischem Ausgang“⁸⁸ stehen, da ihr Vergleich thematisch noch ergiebiger erscheint:

⁸⁸ Vgl. Ebd.

Alban Berg	<i>Lulu</i>
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Claude Debussy	<i>Pelléas et Mélisande</i>
Berthold Goldschmidt	<i>Der gewaltige Hahnrei</i>
Charles Gounod	<i>Roméo et Juliette</i>
Hans Werner Henze	<i>Boulevard Solitude</i>
Ruggero Leoncavallo	<i>Der Bajazzo</i>
Jean-Baptiste Lully	<i>Atys</i>
Pietro Mascagni	<i>Cavalleria rusticana</i>
Jules Massenet	<i>Manon</i>
Giacomo Puccini	<i>La Bohème</i>
Giacomo Puccini	<i>Madame Butterfly</i>
Giacomo Puccini	<i>Manon Lescaut</i>
Giacomo Puccini	<i>Tosca</i>
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i>
Giuseppe Verdi	<i>La forza del destino</i>
Giuseppe Verdi	<i>La Traviata</i>
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>
Richard Wagner	<i>Tristan und Isolde</i>

Tab. 158: Werkkanon „Liebe mit tragischem Ausgang“

Hier bietet sich an, die dramatischen Situationen zu untersuchen, die eine tragische Wendung verursachen. Gleichermäßen lässt sich dies anhand der Entwicklung einer der zentralen Figuren der ausgewählten Oper erarbeiten. So ist z.B. in Bizets Oper *Carmen* die Tragik Don José's darin manifestiert, dass er in seinen gesellschaftlichen Konventionen unveränderlich bleibt und in dieser Beständigkeit sein Glück zu finden hofft. Carmen hingegen lebt für die Veränderung und findet ihr Glück in der Unstetigkeit. Diese Gegensätze verhindern ein positives Ende für beide. Ihre Duette erinnern vielmehr an Dialoge als an konventionelle Liebes-Duette. Bei kaum einer Gelegenheit finden sich ihre Stimmen im harmonischen Einklang vereinigt. In der Untersuchung der drei Duett-Szenen (Séguidilla 1. Akt, Duett-Szenen 2. Akt, Schlussduett 4. Akt) fällt auf, dass sich an ihnen die wichtigsten dramatischen Situationen zeigen lassen: die *Verführung* in der Séguidilla, der *dramatische Konflikt* zwischen Liebe und gesellschaftlicher Konvention, der Don José nach seinem Liebesgeständnis bewegt, Carmen zu verlassen, sowie die *tragische Lösung* des Mordes an Carmen aus blinder Eifersucht.

Ein derart aspektgeleiteter Vergleich der drei Szenen lässt deutlich werden, welcher Art die emotionale Entwicklung Don José's ist: Zunächst erscheint er als ein willenlos der Leidenschaft Verfallener (Séguidilla), dann als ein unglücklich Liebender (Blumenarie) und schließlich als ein aussichtslos in Eifersucht Gefangener (verzweifelte Phrasen des Schlussduettes).

Standbilder zu den einzelnen Stationen der Beziehung von Don José und Carmen können einzelne Entwicklungen deutlich machen.

Wichtig ist, dass der Vergleich stets alle Elemente der Oper beachtet: neben der dramatischen Komponente ist die musikalische Kommentierung von herausragender Bedeutung, um eigene Inszenierungskonzepte entwickeln zu können. Gerade zu Bizets *Carmen* existieren diverse Verfilmungen sowohl der Oper (z.B. von Francesco Rosi mit Julia Migenes und Placido Domingo) als auch der in ihr enthaltenen dramatischen Motive (z.B. der Tanzfilm *Carmen* von Carlos Saura mit Laura Sol und Antonio Gades oder der Krimi *Prénom Carmen* von Jean-Luc Godard). Der aspektgeleitete Vergleich der Verfilmungen der dramatischen Motive leitet damit über zum Thema „Filmmusik“. Durch die Konfrontation mit unterschiedlichsten Inszenierungskonzepten sollten die Schüler zu einer eigenen (Opern-) Version gelangen, die sie schließlich selbst in Szene setzen, mit Musik hinterlegen und z.B. mit der Video-Kamera filmen. Somit erhalten sie nicht nur Einblick in die diversen Arbeiten am Opernhaus, sondern auch in den kompetenten und sinnvollen Einsatz außermusikalischer Medien.

Anstelle von Bizets *Carmen* lässt sich Ähnliches durchaus auch an Puccinis Opern (z.B. *Manon Lescaut*, *La Bohème* und *Madame Butterfly*) zeigen, da seine Heldinnen bis auf wenige Ausnahmen am Ende der Oper sterben müssen und somit die Liebesbeziehungen stets einen tragischen Ausgang nehmen. Der Typus der leidenden Frau, die ihr Schicksal aus Liebe erduldet, ist für Puccinis musikdramatische Werke kennzeichnend. In dieser Tradition stehen sowohl Manon und Mimi als auch Cio-Cio-San (*Madame Butterfly*). Die jeweiligen Todesszenen gehören zu den eindrucksvollsten Kompositionen Puccinis und lassen einen musikalisch-dramatischen Vergleich der Frauenfiguren zu. Als „roter Faden“ für die aspektgeleitete Werkbetrachtung dient die Untersuchung der (emotionalen) Entwicklung der Figur im Verlauf des jeweiligen Geschehens sowie ihre Handlungsentscheidung aufgrund von situativen Veränderungen. Auf diese Weise lernen die Schüler, eine von ihrer eigenen Perspektive möglicherweise differente Ansichtswiese wahrzunehmen und zu respektieren. Dies Verfahren ist angelehnt an die Methode der Einfühlung. Davon ausgehend lässt sich die aspektgeleitete Analyse der einzelnen Opernszenen durchführen, die in einer Diskussion über die Rolle der Frau auf der Bühne mündet.

Speziell anhand von Bizets Oper *Carmen* tritt dieser Aspekt in den Blickpunkt der unterrichtlichen Treffpunkte, da sie „erstmalig“ für die Geschichte der Oper die

Emanzipation der Frau durch ihre sexuell-erotische Selbstbestimmung determiniert [...].⁸⁹

Überhaupt lassen sich in der Gegenüberstellung der Geschlechterrollen im Verlauf der Operngeschichte einige interessante Gemeinsamkeiten finden. Die Darstellung des Weiblichen wird im Laufe der Zeit von immer mehr Autonomie bestimmt. Am Ende dieses Entwicklungsstranges stehen Frauenrollen wie Salome (Strauss' *Salome*), Lulu (Bergs *Lulu*) und Mescalina (Ligetis *Le Grand Macabre*), die „jenes Zerschlagen männlicher Herrschaft [...] geradezu in Straffaktionen an der Männlichkeit umsetzen.“⁹⁰

In Offenbachs Oper *Hoffmanns Erzählungen* werden mit der Puppe, der Künstlerin und der Kurtisane drei für die Zeit typische Frauenrollen konterkariert:

Der singende Dichter erzählt uns auf der Bühne drei Frauengeschichten [...]. Beim heutigen Stand unserer Einsicht in dieses unvollendete Meisterwerk müssen wir aber festhalten, daß Puppe, Künstlerin und Kurtisane nur drei verschiedene Facetten ein und derselben, nämlich weiblichen Negativität sind. [...] Der Bühnen-Hoffmann verbirgt sein gestörtes Verhältnis zur Weiblichkeit vor sich selbst, indem er den drei Frauen eine Aura der Fatalität anhängt.⁹¹

Die für die Werke zentralen Arien und Szenen sind unter diesem Aspekt miteinander zu vergleichen, um festzuhalten, welche Facette jeweils auf welche Art und Weise dargestellt ist. Die Ausrichtung an einer zentralen Figur (hier *Frauenfigur*) macht einen Vergleich diverser Opern möglich, ohne dass stets das Gesamtwerk im Blickpunkt des Unterrichts stehen müsste. Gleiches gilt natürlich auch für die Darstellung unterschiedlicher männlicher Figurentypen, wie z.B. den Verführertypen Don Giovanni (Mozarts *Don Giovanni*), Scarpia (Puccinis *Tosca*) und Herzog von Mantua (Verdis *Rigoletto*).

Neben der Darstellung der Emanzipationsbestrebungen der Frauen ist auch die Darstellung der Gleichberechtigung der Stände immer wieder ein Thema der Oper. Sowohl in Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* als auch in seiner Oper *Così fan tutte* findet sich die Forderung nach einer freien Gesellschaft.⁹²

⁸⁹ Schreiber, 1992. S. 23-24. - Vgl. Kosuch: *Gioacchino Rossini*, 1997. S. 14-15. Kosuch thematisiert anhand der *Italienerin in Algier* u.a. die Rolle der Frau in der kunstgeschichtlichen Darstellung des 19. Jahrhunderts und die Stellung der Frau im Orient damals und heute. Die Collagen aus der Zusammenarbeit mit Kunst zeigen: die Muse des Künstlers im 19. Jahrhundert: Schleier – perfekte Metapher für das Unbekannte; das Leben der Frauen als beliebtester Gegenstand der Malerei; einzige Modelle: Tänzerinnen, Prostituierte; Frauenkultur im 19. Jahrhundert; Motivation des Künstlers: Befreiung von den Regeln des Klassizismus; Enthusiasmus; Illusion nicht Realität; Kritikeransichten: Befriedigung der eigenen Phantasie; Vertreter: Gérôme; Delacroix; Renoir; Mozart; Puccini. Die Collagen aus der Zusammenarbeit mit Religion können thematisieren: die Stellung der Frau im Orient: Leben im Harem; Bedeutung des Schleiers; Verbannung ins Innere des Hauses; weiblicher Minderwert auch in der Religion und vor dem Gesetz: Überlegenheit des Mannes ist gottgewollt; ihr Zeugnis vor Gericht zählt nur einfach (Mann 2x); eine Frau erhält nur das halbe Erbe; die Kinder bleiben immer beim Vater; die Stellung der Frau heute: Arbeitskraft für den Staat; Sozialberufe (Ärztin, Lehrerin).

⁹⁰ Schreiber, 1992. S. 25.

⁹¹ Ebd.

⁹² Vgl. Ebd. S. 30. - Vgl. Kosuch: *Gioacchino Rossini*, 1997. S. 16. Kosuch zeigt die weltpolitischen und historischen Zusammenhänge auf, die anhand von Rossinis Oper in den Unterricht eingebracht werden können. Collagen aus der Zusammenarbeit mit Geschichte können thematisieren: Kreuzzüge, Christentum – Islam; Israel; politischer Zionismus; 18. Jahrhundert: Schilderungen von romantischer Verklärung (*1001 Nacht* – Literatur); 19. Jahrhundert (1. Hälfte) Zentrum des Orientalismus: Paris; Heute: Macht durch Öl contra Überlegenheit des Westens. - Weiterführende Aspekte der gesamtgesellschaftlichen, politischen und historischen Gegebenheiten sind vorne bereits aufgezeigt worden. Vgl. Kapitel 8.2. S. 295f.

Hier kann ein interdisziplinär ausgerichteter Unterricht die historischen, gesellschaftlichen und politischen Hintergründe beleuchten.

Eine ganz andere Seite der tragisch endenden Liebe zeigt sich anhand des Gefühlsbegriffs der Eifersucht. Folgende Werke lassen sich hier darstellen:

Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Berthold Goldschmidt	<i>Der gewaltige Hahnrei</i>
Ruggero Leoncavallo	<i>Der Bajazzo</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Così fan tutte</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
Giacomo Puccini	<i>Tosca</i>
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>

Tab. 159: Werkkanon „Eifersucht“

Sehr ergiebig ist der Vergleich der Eifersuchts-Duette oder -Arien. Es bietet sich an, die musikalische Ausmalung der jeweiligen Gefühlslage der eifersüchtigen Person zu untersuchen. Besonders lohnend erscheinen Leoncavallos *Der Bajazzo* und Verdis *Otello*, da in ihnen die Eifersucht das zentrale Thema ist. Sie führt in beiden Werken zum tragischen Ende einer großen Liebe. Während jedoch Nedda in *Der Bajazzo* tatsächlich ein Verhältnis hat, ist Otellos Eifersucht unbegründet und nur durch ein Intrigenspiel initiiert worden. In beiden Fällen führt aber der rasende Zweifel zum Liebesmord.

Anstelle des gesamten Werkes sollten hier die Szenen für eine aspektgeleitete und erfahrungserschließende Analyse ausgesucht werden, die dem Kulminationspunkt unmittelbar vorausgehen: zum einen der Verrat Tonios und das Eifersuchtsdrama im Spiel auf der fiktiven Bühne (*Der Bajazzo*, 2. Akt), zum anderen der Dialog zwischen Jago und Cassio (*Otello*, 3. Akt) und die Konfrontation im Schlafgemach (*Otello*, 4. Akt).

Als weitere Gefühlsbegriffe können zwischenmenschliche Beziehungen thematisiert werden, wie z.B. Hass und Rache. Diese sind u.a. an den folgenden Werken des Musiktheaters zu zeigen:

Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Don Giovanni</i>
Giuseppe Verdi	<i>La forza del destino</i>
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>
Giuseppe Verdi	<i>Rigoletto</i>
Richard Wagner	<i>Lohengrin</i>

Tab. 160: Werkkanon „Hass und Rache“

Rache-Arien sind in der Regel musikalisch besonders ausgemalt. Durch den aspektgeleiteten und erfahrungserschließenden Vergleich z.B. der Arie der Königin der Nacht und der Arie des Rigoletto könnte übergreifend erarbeitet werden, inwieweit musikalische Topoi in der Entwicklung der Operngeschichte überliefert sind.

Bereits der Vergleich dieses Aspekts der o.a. Mozart-Opern zeigt deutliche konzeptionelle Unterschiede auf zwischen der Arie der Königin der Nacht (*Die Zauberflöte*, 2. Akt), der Arie des Osmin (*Die Entführung aus dem Serail*, 3. Akt) und dem Racheschwur Donna Annas und Don Ottavios (*Don Giovanni*, 1. Akt), die in den differenten dramatischen Situationen begründet sind. Andererseits weisen diese Szenen auch grundlegende musikalische Übereinstimmungen auf, die eine aspektgeleitete und erfahrungserschließende Analyse aufdecken kann.

Schüler lernen anhand dieses Zugangs nicht nur die Sprache der Musik kennen, sie erfahren auch die fundamentalen Probleme, die der Bereich „Musik und Sprache“ bzw. „Wort und Ton“ mit sich führt. Szenische Ausdeutungen des Rache-Aspektes sowohl im darstellenden Spiel als auch durch Verfahren der szenischen Interpretation sind ebenso wie der interdisziplinäre Zugang z.B. über die Arbeit mit Figurinen und Bühnenbildern von großer Bedeutung, um auch außermusikalische, d.h. vor allem soziale, Lernziele und möglicherweise Perspektivveränderungen zu erreichen.

Diese konzeptionellen Ausführungen und die Auflistungen der möglichen Unterrichtsaspekte haben gezeigt, dass eine Vielzahl von Werken des Musiktheaters auch abseits der gängigen Hitlisten (vgl. [Kapitel 7](#)) sinnvoll eingegliedert werden kann. Stellt man die Werkempfehlungen aus den vorangegangenen Listen zusammen, so fällt eine enorme Spannbreite auf, die quer durch die Operngeschichte alle Entwicklungen berücksichtigt. Anders als die Hitlisten der vorangegangenen Kapitel umfasst der Werkkanon in diesem Fall insgesamt 80(!) Kompositionen:

Béla Bartók	<i>Herzog Blaubart</i>
Ludwig van Beethoven	<i>Fidelio</i>
Alban Berg	<i>Lulu</i>
Alban Berg	<i>Wozzeck</i>
Georges Bizet	<i>Carmen</i>
Benjamin Britten	<i>A Midsummer Night's Dream</i>
Ferruccio Busoni	<i>Turandot</i>
Gustave Charpentier	<i>Louise</i>
Claude Debussy	<i>Pelléas et Mélisande</i>
Paul Dessau	<i>Die Verurteilung des Lukullus</i>
Anton Dvorak	<i>Russalka</i>
George Gershwin	<i>Porgy and Bess</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Alceste</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Iphigenie auf Tauris</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Iphigenie in Aulis</i>
Christoph Willibald Gluck	<i>Orpheus und Eurydike</i>
Berthold Goldschmidt	<i>Der gewaltige Hahnrei</i>
Charles Gounod	<i>Roméo et Juliette</i>
Georg Friedrich Händel	<i>Giulio Cesare</i>
Hans Werner Henze	<i>Boulevard Solitude</i>
Paul Hindemith	<i>Mathis der Maler</i>
E.T.A. Hoffmann	<i>Undine</i>
Engelbert Humperdinck	<i>Hänsel und Gretel</i>
Ruggero Leoncavallo	<i>Der Bajazzo</i>
György Ligeti	<i>Le Grand Macabre</i>
Albert Lortzing	<i>Undine</i>
Jean-Baptiste Lully	<i>Alceste</i>
Jean-Baptiste Lully	<i>Atys</i>
Pietro Mascagni	<i>Cavalleria rusticana</i>
Jules Massenet	<i>Herodiade</i>
Jules Massenet	<i>Manon</i>
Claudio Monteverdi	<i>L'Orfeo</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Così fan tutte</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Entführung aus dem Serail</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Hochzeit des Figaro</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Die Zauberflöte</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Don Giovanni</i>
Wolfgang Amadeus Mozart	<i>Idomeneo</i>
Modest Mussorgski	<i>Boris Godunow</i>
Jacques Offenbach	<i>Hoffmanns Erzählungen</i>
Jacques Offenbach	<i>Orpheus in der Unterwelt</i>
Carl Orff	<i>Der Mond</i>
Carl Orff	<i>Die Kluge</i>
Krzysztof Penderecki	<i>Die Teufel von Loudun</i>
Hans Pfitzner	<i>Der arme Heinrich</i>
Hans Pfitzner	<i>Palestrina</i>
Sergej Prokofjew	<i>Die Liebe zu den drei Orangen</i>
Giacomo Puccini	<i>La Bohème</i>
Giacomo Puccini	<i>Madame Butterfly</i>
Giacomo Puccini	<i>Manon Lescaut</i>
Giacomo Puccini	<i>Tosca</i>
Giacomo Puccini	<i>Turandot</i>
Gioacchino Rossini	<i>Die Italienerin in Algier</i>
Gioacchino Rossini	<i>La Cenerentola</i>
Camille Saint-Saëns	<i>Samson et Dalila</i>
Richard Strauss	<i>Ariadne auf Naxos</i>
Richard Strauss	<i>Der Rosenkavalier</i>
Richard Strauss	<i>Die Frau ohne Schatten</i>
Richard Strauss	<i>Elektra</i>
Richard Strauss	<i>Salome</i>

Igor Strawinsky	<i>Le Rossignol</i>
Peter Iljitsch Tschaikowsky	<i>Eugen Onegin</i>
Peter Iljitsch Tschaikowsky	<i>Pique Dame</i>
Giuseppe Verdi	<i>Aida</i>
Giuseppe Verdi	<i>Don Carlos</i>
Giuseppe Verdi	<i>La forza del destino</i>
Giuseppe Verdi	<i>La Traviata</i>
Giuseppe Verdi	<i>Nabucco</i>
Giuseppe Verdi	<i>Otello</i>
Giuseppe Verdi	<i>Rigoletto</i>
Richard Wagner	<i>Der fliegende Holländer</i>
Richard Wagner	<i>Der Ring des Nibelungen</i>
Richard Wagner	<i>Die Meistersinger von Nürnberg</i>
Richard Wagner	<i>Lohengrin</i>
Richard Wagner	<i>Parsifal</i>
Richard Wagner	<i>Tannhäuser</i>
Richard Wagner	<i>Tristan und Isolde</i>
Carl Maria von Weber	<i>Der Freischütz</i>
Carl Maria von Weber	<i>Oberon</i>
Bernd Alois Zimmermann	<i>Die Soldaten</i>

Tab. 161: Empfohlener Werkkanon für den Musikunterricht

In Übereinstimmung mit den bisher ermittelten Daten zeigt sich auch in diesem Kapitel, dass durch die Mehrfachnennungen in diversen Sparten der interdisziplinären und/oder kategorialen Zugangsweisen Wolfgang Amadeus Mozart *der* Meilenstein in den Werkempfehlungen für den Musikunterricht an weiterführenden Schulen bleibt. Jedoch folgen im Anschluss daran Komponisten des 19. Jahrhunderts, die in der Regel keinen vorderen Platz in den Hitlisten der Kapitel 3 bis 6 einnehmen konnten.

Hitlistenrang	Anzahl der Nennungen	Komponist
1	18	Wolfgang Amadeus Mozart
2	15	Giuseppe Verdi
3	9	Giacomo Puccini Richard Wagner
4	7	Richard Strauss

Tab. 162: Hitliste aspektgeleiteter, erfahrungerschließender Operndidaktik

Obwohl Werner-Jensen bereits 1981 die Forderung nach einer verbindlichen Verankerung des Musiktheaters in die Lehrerausbildung gestellt hat,⁹³ ist weder in der tatsächlichen Unterrichtspraxis noch in der Darstellung der einzelnen Werke in den vorhandenen Lehrermaterialien (*Richtlinien und Lehrpläne*, Schulbücher, Lehrerbände, Fachzeitschriften) die einseitige Ausrichtung an einer handvoll Opern in den letzten 20 Jahren aufgehoben worden. Zudem ist die methodische Zugangsweise kognitiver Ausrichtung nach wie vor nicht geeignet, die *Faszination* des Musiktheaters angemessen zu vermitteln.

Es ist kaum in Worte zu fassen, was nun genau diese Faszination und ihr ästhetisch Unverwechselbares ausmacht, denn schließlich ist die Oper als „Synthese aller Künste“⁹⁴ bzw. als „Königin aller Künste“⁹⁵ verbunden mit einem Großteil aller denkbaren Kunstformen. Schließlich ist sie nicht erst seit Richard Wagner ein „Gesamtkunstwerk“. Bereits das antike Musiktheater besteht aus dramatischen und musikalischen Bestandteilen. Es liegt also durchaus im Wesen des Genres, multidimensional wirken zu können und vielschichtig zu sein. Jedoch eine genaue Definition davon, was die Oper als Gattung so *einmalig* macht, wird schon dadurch erschwert, dass nach den ersten Opern des 16. Jahrhunderts jede Epoche ihre „eigene Oper“ hatte, die – quasi als Spiegel der Zeit – Veränderungen unterlegen war: Steht noch im 17. Jahrhundert die griechische Antike thematisch im Vordergrund, so zeugen die Arien des 18. Jahrhunderts von den besonderen Einflüssen der Höfe auf die Opernkompositionen. Im 19. Jahrhundert hingegen spiegeln sich die politischen Revolutionen in den groß angelegten Opernchören wider, während die moderne Oper des 20. Jahrhundert geprägt ist von innerer Monologisierung.⁹⁶

Das Zusammenspiel mehrerer Charaktere und Stimmen, d.h. die gleichzeitige Beteiligung von diversen Personen am Handlungsgeschehen, ist jedenfalls als Unikum zu bezeichnen: in keinem anderem Medium ist es möglich, mehrere Personen gleichzeitig agieren und sprechen zu lassen und dies ebenso synchron zu kommentieren – in der Oper hingegen entspricht es der gängigen Praxis! Duette, Terzette, Quartette etc. leben geradezu davon, dass die beteiligten Akteure sich gleichzeitig singend äußern, während die Musik das Geschehen kommentiert. Selbst im Klavierduett oder in einem

⁹³ „Die Ausbildung der zukünftigen Musiklehrer muß dafür Sorge tragen, daß jeder Student ein Mindestmaß an Informationen über diesen Bereich vermittelt bekommt. Dabei muß das Studium dem vorhandenen Umfang an unterschiedlichem Vorwissen und an gegensätzlichen Vorurteilen auf seiten der Studenten Rechnung tragen, indem es vor allem die farbige Vielfalt des Musiktheaters bewußt macht.“ In: Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 12.

⁹⁴ Walsh, 1997. S. 13.

⁹⁵ Ebd.

⁹⁶ Zusammengefasst nach: Ebd. S. 64.

anderweitig (Messe, Oratorium, etc.) eingebundenen Duett, Terzett etc. oder Chor fehlte schließlich und endlich die Bühnenhandlung.

Einer der wichtigsten Gründe für die Attraktivität der Oper besteht nach wie vor darin, dass der Mensch im Mittelpunkt des Geschehens bleibt. Dadurch bleibt die Oper durch ihr immanentes „Zusammenspiel von Dichtung, Musik, Gesang, Bewegung, Malerei und Architektur – wobei immer der Mensch die Bezugsgröße liefert – einzigartig unter den Künsten.“⁹⁷ Die Art und Weise der Darstellung dieser Bezugsgröße variiert von Komponist zu Komponist (vgl. z.B. Verdis veristischer Konzeption und Wagners Archetypen), aber gerade hier macht sich das vielfach ins Feld geführten Argument, die Oper sei nicht realistisch, als großes und besonderes Faszinosum bemerkbar. Selbstverständlich ist sie stilisiert – das gerade macht ihren Zauber aus. Sie gehört eben nicht in die entzauberte Welt, sondern enthält mythische Strukturen.⁹⁸ Diese sind nicht nur in ihren Librettos zu finden, sondern auch in ihrem Grundgedanken der Vereinigung der Künste. Ich bin mit Michael Walsh der Ansicht, dass in der Oper die „besten Eigenschaften jeder Form ein aufregendes Ganzes [...] bilden.“⁹⁹ Die Nähe zum Drama und die enthaltenen Elemente des Tanzes gehören ebenso *gleichwertig* in diese Sparte wie die besondere Rolle, die der Ebene der Musik in der Oper zufällt: sie untermalt den Gesang, wirkt somit auf den Handlungsablauf ein und ist zugleich dessen allwissender Kommentator!¹⁰⁰ Dadurch wird die Oper zu *der* Kunstart, in der es möglich ist, die innersten Beweggründe der handelnden Personen *auf einer Bühne* zu erfahren, ohne dass diese verbalisiert werden müssten.¹⁰¹

Es ist für den Musikunterricht unverzichtbar, die einzelnen Elemente und Dimensionen von Oper zu beleuchten, um Schülerinnen und Schüler zu befähigen, diese Synthese der verschiedensten Künste zu durchschauen. Nur vor dem Hintergrund der Einzelkünste kann die Gesamtheit adäquat betrachtet werden und nur aufgrund ihrer multidimensionalen Gesamtheit sollte ein Werturteil *pro Oper* oder *contra Oper* gefällt werden.

⁹⁷ Vgl. Ruzicka: „Oper als Wertschöpfung“. In: Bermbach, Konold (Hrsg.): *Der schöne Abglanz. Stationen der Operngeschichte. Oper als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen*. Berlin, 1991. (Hamburger Beiträge zur öffentlichen Wissenschaft; Bd. 9). S. 37.

⁹⁸ Vgl. Kapitel 8.1. S. 274. - Vgl. Borchmeyer (Hrsg.): *Wege des Mythos in der Moderne. Richard Wagner „Der Ring des Nibelungen“. Eine Münchner Ringvorlesung*. München, 1987. S. 7. Es ist hier nicht der Ort, um eine ästhetische Betrachtung des „Mythos“-Begriffs folgen zu lassen. Diese finden sich ebd. - Vgl. auch Walsh, 1997. S. 14.

⁹⁹ Ruzicka. S. 13.

¹⁰⁰ Vgl. Ebd. S. 17. - Vgl. auch Geck: *Von Beethoven bis Mahler. Die Musik des deutschen Idealismus*. Stuttgart, 1993. S. 320: „[Zur] Bestimmung der Funktion des Orchesters hebt er [Wagner] dessen Fähigkeit hervor, den dramatischen Personen ‚in den Augen zu lesen‘ und ihre Gebärden zu deuten.“ - Bermbach, Konold: *Gesungene Welten*, 1992. S.7: „Musik und Text, Gesang und Darstellung, Tanz und Dekoration, Licht und Raum treten im Moment der Aufführung in ein Gegenseitigkeitsverhältnis zueinander [...]“

¹⁰¹ Für Richard Wagners Konzeption von Oper und Drama hat Geck dies exemplarisch aufgezeigt. Es ist jedoch als sicher anzunehmen, dass Opernkomponisten zu allen Zeiten sich dieser bedeutungstragenden Möglichkeit bewusst gewesen sind. Vgl. Geck, 1993. S. 320: „Wo die handelnden Personen innerhalb ihrer aktuellen Bühnensituation agieren [...], bietet das Orchester die gefühlsmäßige Orientierung, gibt zudem unausgesprochenen oder widersprüchlichen Gefühlen Raum.“

Meiner Ansicht nach muss ein Bereich „Musik und Theater“ verbindlich in die *Lehrpläne* NRW aufgenommen werden, wie es in vielen anderen Bundesländer bereits geschehen ist.¹⁰² Die Multidimensionalität der Gattung ermöglicht einen ebenso multidimensionalen Musikunterricht. Dies muss als Möglichkeit begriffen werden und nicht als Grenze!

Weiterhin erscheint es unumgänglich, dass bereits in der Lehrerbildung für die Bedeutung des Musiktheaters geworben werden muss. Bis zu einem gewissen Grad ist sicherlich eine Auswahl der Unterrichtsgegenstände auf Grund von persönlichen, subjektiven Vorlieben vorhanden und auf Grund der musikalischen Vielfalt aller möglichen Unterrichtsgegenstände auch notwendig. Wie die vorliegende Arbeit zeigen konnte, funktioniert das Prinzip der Neigungsauswahl in Bezug auf das Musiktheater allerdings nicht. Erst durch die eigene Erfahrungsbereitschaft mit der Oper können Lehrende auch „Treffpunkte“ (Richter) für Schüler ausmachen.

Es ist dringend erforderlich, die vielseitigen Konzepte der didaktischen Umsetzung von Oper und Musiktheater in die Lehrerbildung zu integrieren, um zu Gewähr leisten, dass dieses multidimensionale Phänomen Gewinn bringend in die Schule und damit in die Gesellschaft gelangen kann. Dazu ist es ebenso notwendig, dass der umfangreiche Werkkanon Eingang in diese Konzepte und damit in die Lehrerbildung findet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Berücksichtigung besonders der opernhistorischen Entwicklungen des 19. Jahrhunderts durch die oben ausgeführten Zugangsweisen Gewinn bringend auf den Musikunterricht der S II auswirkt. Eine wesentlich umfangreichere Werkliste ist *ein* Merkmal eines solchermaßen konzipierten Musikunterrichts – die aspektgeleitete, exemplarische Behandlung wichtiger lebensweltlicher Themen und gesellschaftlicher Strömungen auch über die eigenen Fachgrenzen hinaus *durch* Konzepte der didaktischen Interpretation *mit* Methoden der szenischen Interpretation kennzeichnet auf der anderen Seite ist das andere Merkmal der hier vertretenen operndidaktischen Position.

¹⁰² Vgl. Kapitel 3.3, S. 68ff.

9 Bibliographie

9.1 Richtlinien und Lehrpläne

Baden-Württemberg:

Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.): *Kultus und Unterricht. Bildungsplan für die Hauptschule. Musik.* Stuttgart, 1994.

dass. (Hrsg.): *Kultus und Unterricht. Bildungsplan für die Realschule. Musik.* Stuttgart, 1994.

dass. (Hrsg.): *Kultus und Unterricht. Bildungsplan für das Gymnasium. Musik.* Stuttgart, 1994.

Bayern:

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.): *Lehrplan für die bayerische Hauptschule. Musik.* München: Amtsblatt, 1997.

dass. (Hrsg.): *Lehrplan für die vierstufige bayerische Realschule. Musik.* München: Amtsblatt, 1993.

dass. (Hrsg.): *Lehrplan für das bayerische Gymnasium. Fachlehrplan für Musik.* München: Amtsblatt, 1992.

Berlin:

Senator für Schulwesen, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Sekundarstufe I. Fach Musik.* Berlin: Luchterhand, 1998.

ders. (Hrsg.): *Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Gymnasiale Oberstufe. Fach Musik.* Berlin: Luchterhand, 1984.

Brandenburg:

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): *Vorläufiger Rahmenplan Musik. Sekundarstufe I.* Potsdam: Wissenschaft & Technik, 1992.

dass. (Hrsg.): *Vorläufiger Rahmenplan Musik. Gymnasiale Oberstufe. Sekundarstufe II.* Potsdam: Wissenschaft & Technik, 1992.

Bremen:

Der Senator für Bildung der Freien Hansestadt Bremen (Hrsg.): *Lehrplan Musik im Fachbereich: Ästhetik/Kommunikation. Orientierungsstufe. Klasse 5-6.* Bremen, 1976.

ders. (Hrsg.): *Lehrplanentwurf Künste/Sport. Sekundarstufe I. Musik. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Gesamtschule. Klasse 7.* Bremen, 1979.

ders. (Hrsg.): *Lehrplanentwurf Künste/Sport. Sekundarstufe I. Musik. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Gesamtschule. Klasse 8.* Bremen, 1980.

ders. (Hrsg.): *Lehrplanentwurf Künste/Sport. Sekundarstufe I. Musik. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Gesamtschule. Klasse 9.* Bremen, 1981.

ders. (Hrsg.): *Lehrplanentwurf Künste/Sport. Sekundarstufe I. Musik. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Klasse 10.* Bremen, 1982.

ders. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien und Kursleisten für das Grund- und Leistungsfach Musik. Sekundarbereich II - gymnasiale Oberstufe.* Bremen, 1986.

Hamburg:

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (Hrsg.): *Lehrplan für die Haupt- und Realschule. Musik.* Hamburg, 1991.

dies. (Hrsg.): *Lehrplan für die Gesamtschule. Sekundarstufe I. Musik.* Hamburg, 1991.

dies. (Hrsg.): *Lehrplanrevision Gymnasium. Sekundarstufe I. Lehrplan Musik.* Hamburg, 1989.

dies. (Hrsg.): *Lehrplanrevision Sekundarstufe II. Lehrplan Musik für die gymnasiale Oberstufe.* Hamburg, 1990.

Hessen:

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): *Rahmenplan Musik. Sekundarstufe I.* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1997.

dass. (Hrsg.): *Rahmenplan Musik. Gymnasiale Oberstufe (Kursstrukturplan).* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1998.

Mecklenburg-Vorpommern:

Die Kultusministerin des Landes Mecklenburg-Vorpommern (Hrsg.): *Vorläufige Rahmenrichtlinien Hauptschule. Realschule. Musik. Klassenstufen 5-9. Klassenstufen 5-10.* Schwerin: Landesverlags- und Druckgesellschaft, 1992.

dies. (Hrsg.): *Vorläufige Rahmenrichtlinien Gymnasium. Musik. Klassenstufen 5-12.* Schwerin: Landesverlags- und Druckgesellschaft, 1992.

Niedersachsen:

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe. Musik.* Hannover: Schroedel, 1979.

dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für die Hauptschule. Musik.* Hannover: Schroedel, 1986.

dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für 10. Klassen an Hauptschulen. Musik.* Hannover: Schroedel, 1991.

dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für die Realschule. Musik.* Hannover: Schroedel, 1985.

dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für die integrierte Gesamtschule. Musik.* Hannover: Schroedel, 1985.

dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Musik.* Hannover: Schroedel, 1986.

dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien für das Gymnasium. Musik. Gymnasiale Oberstufe.* Hannover: Schroedel, 1985.

Nordrhein-Westfalen:

Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): *Richtlinien für die Hauptschule - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Frechen: Ritterbach, 1989.

ders. (Hrsg.): *Richtlinien für die Realschule - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Frechen: Ritterbach, 1993.

ders. (Hrsg.): *Richtlinien für die Gesamtschule - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Frechen: Ritterbach, 1999.

ders. (Hrsg.): *Richtlinien für das Gymnasium - Sekundarstufe I - in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Frechen: Ritterbach, 1993.

ders. (Hrsg.): *Richtlinien für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik.* Frechen: Ritterbach, 1999.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Gymnasiale Oberstufe. Musik. Lehrplanentwurf (Stand 15. August 1998).* www.learn-line.nrw.de/Themen/GymOberst/medio.htm

Rheinland-Pfalz:**Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung des Landes Rheinland-**

Pfalz (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Klassen 5-9/10. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Regionale Schule. Gesamtschule.* Mainz, 1998.

dass. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Grund- und Leistungsfach der Jahrgangsstufe 11 bis 13 der gymnasialen Oberstufe (Mainzer Studienstufe).* Worms: Rheinische Druckerei, 1998.

Saarland:**Der Minister für Kultus, Bildung und Wissenschaft des Saarlandes** (Hrsg.):

Lehrplan Musik. Hauptschule. Klassenstufe 5. Saarbrücken, 1988.

ders. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Hauptschule. Klassenstufen 7-10.* Saarbrücken, 1984.

ders. (Hrsg.): *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufen 5 und 6 - Realschule - Musik.* Saarbrücken, 1983.

ders. (Hrsg.): *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufe 7 - Realschule - Musik.* Saarbrücken, 1984.

ders. (Hrsg.): *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufe 9 - Realschule - Musik.* Saarbrücken, 1981.

ders. (Hrsg.): *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufe 10 - Realschule - Musik.* Saarbrücken, 1982.

ders. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Sekundarschulen. Klassenstufen 5 und 6.* Saarbrücken, 1992.

ders. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Sekundarschulen. Klassenstufen 7-9.* Saarbrücken, 1994.

ders. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Sekundarschulen. Klassenstufe 10.* Saarbrücken, 1997.

ders. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Gesamtschule. Klassenstufen 5 und 6.* Saarbrücken, 1994.

ders. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Gesamtschule. Klassenstufen 7-10.* Saarbrücken, 1995.

ders. (Hrsg.): *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufen 5 und 6 - Gymnasium - Musik.* Saarbrücken, 1983.

ders. (Hrsg.): *Schule im Saarland. Lehrplan für die Klassenstufe 7 - Gymnasium - Musik.* Saarbrücken, 1984.

ders. (Hrsg.): *Lehrplan Musik. Gymnasium. Klassenstufen 9 und 10.* Saarbrücken, 1988.

ders. (Hrsg.): *Schule im Saarland. Lehrplan Musik. Gymnasiale Oberstufe.* Saarbrücken, 1994.

Sachsen:

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.): *Lehrplan Mittelschule. Musik. Klassen 5-10.* Dresden: Sächsisches Druck- und Verlagshaus, 1992.

dass. (Hrsg.): *Lehrplan Gymnasium. Musik. Klassen 5-12.* Dresden: Sächsisches Druck- und Verlagshaus, 1992.

Sachsen-Anhalt:

Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien. Sekundarschule. Musik.* Magdeburg: Garloff, 1994.

dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien. Sekundarschule: Förderstufe Musik.* Magdeburg: Garloff, 1997.

dass. (Hrsg.): *Rahmenrichtlinien. Gymnasium/Fachgymnasium. Musik.* Magdeburg: Garloff, 1999.

Schleswig-Holstein:

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (Hrsg.): *Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen. Hauptschule. Realschule. Gymnasium. Gesamtschule. Musik.* Kiel: Glückstädter Werkstätten, 1997.

dass. (Hrsg.): *Lehrplan Oberstufe des Gymnasiums. Musik.* Kiel: Schmidt & Klauning, 1986.

Thüringen:

Thüringer Kultusministerium (Hrsg.): *Lehrplan für das Gymnasium. Musik.* Erfurt: Druck- und Verlagshaus, 1999.

dass. (Hrsg.): *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Regelschule. Musik.* Erfurt: Druck- und Verlagshaus, 1999.

9.2 Lehrwerke zur Schulbuch-Analyse

Alt, Michael (Hrsg.): *Das musikalische Kunstwerk. Musikkunde in Beispielen für Gymnasien. Teil II.* Düsseldorf: Schwann, 1965.

Becker, Peter, Karl-Jürgen **Kemmelmeyer**, Ekkehard **Kreft** und Rudolf **Nykrin** (Hrsg.): *Spielpläne Musik 5/6 für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen.* Stuttgart: Klett, 1990.

dies. (Hrsg.): *Spielpläne Musik 5/6. Lehrerband.* Stuttgart: Klett, ⁶1990. [1984].

Binkowski, Bernhard, Walter **Brändler**, Manfred **Hug**, Jürgen **Klenk**, Peter **Koch**, Ulrich **Prinz** und Albrecht **Scheytt** (Hrsg.): *Musik um uns. 7.-10. Schuljahr. Schülerband.* Stuttgart: Metzler, Poeschel, 1986. [1974].

Bozzetti, Elmar: *Das Jahrhundert der Widersprüche. Musik im 19. Jahrhundert. Schülerheft.* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1991. (Kursmodelle Musik Sekundarstufe II).

dies.: *Das Jahrhundert der Widersprüche. Musik im 19. Jahrhundert. Lehrerheft.* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992. (Kursmodelle Musik Sekundarstufe II).

Clauß, Dieter (Hrsg.): *Banjo Musik 7-10. Schülerband.* Stuttgart: Klett, 1979.

dies. (Hrsg.): *Banjo Musik 7-10. Lehrerband.* Stuttgart: Klett, 1979.

dies. (Hrsg.): *Banjo Musik 5-6.* Stuttgart: Klett, 1987. [1978].

Gruhn, Wilfried: *Klang und Zeichen. Sprachcharakter der Musik. Materialien zu einer sprachtheoretisch orientierten Unterrichtssequenz für die Sekundarstufe II.* Düsseldorf: Schwann, ⁴1983. [1978].

dies.: *Stil und Stilwandel in der Musik. Arbeitsbuch für Schüler und Lehrer.* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1989. (Kursmodelle Musik Sekundarstufe II).

Hammaleser, Lisl und Richard **Taubald** (Hrsg.): *Musicassette für die 5./6. Jahrgangsstufe.* München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, ⁴1993. [1986]

dies. (Hrsg.): *Musicassette für die 7. Jahrgangsstufe.* München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1995.

Hammaleser, Lisl, Richard **Taubald**, Hans **Klaffl** und Stephan **Schmitt** (Hrsg.): *Musicassette für die 9./10. Jahrgangsstufe.* München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1990.

Hölscher, Bernhard (Hrsg.): *Klang und Zeichen 2. Musiklehrbuch für die Sekundarstufe I. Klassen 5-8.* Düsseldorf: Schwann, 1976.

dies. (Hrsg.): *Klang und Zeichen 3. Musiklehrbuch für die Sekundarstufe I. Klasse 9-10.* Düsseldorf: Schwann, 1978.

- Jakoby**, Richard und Ernst Klaus **Schneider** (Hrsg.): *Kursmodelle Musik – Sekundarstufe II*. Frankfurt am Main: Diesterweg, o.J.
- Jung**, Heinz (Hrsg.): *Musikkontakte. Arbeitsbuch für den Musikunterricht. Band 1*. Frankfurt am Main: Cornelsen, 1990.
- Kemmelmeyer**, Karl-Jürgen und Rudolf **Nykrin** (Hrsg.): *Spielpläne Musik 7/8 für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart: Klett, ⁶1992. [¹1986].
- dies. (Hrsg.): *Spielpläne Musik 7/8. Lehrerband*. Stuttgart: Klett, 1987
- dies. (Hrsg.): *Spielpläne Musik 9/10 für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart: Klett, ⁵1992. [¹1988].
- dies. (Hrsg.): *Spielpläne Musik 9/10. 9/11. Lehrerband*. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig: Klett, 1994.
- Kemmelmeyer**, Karl-Jürgen, Otmar **Lang** und Rudolf **Nykrin** (Hrsg.): *Spielpläne Musik 7-10 für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen. Regionalausgabe 3*. Stuttgart: Klett, 1997.
- Kerger**, Jürgen, Brigitte **Person** und Karl-Heinz **Keller** (Hrsg.): *Rondo. Musiklehrgang für die Grundschule in vier Bänden*. Offenburg: Mildenerger, 1983.
- Lugert**, Wulf Dieter (Hrsg.): *Musik hören, machen, verstehen. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Klassen 9/10*. Stuttgart: Metzler, 1986.
- dies. (Hrsg.): *Musik hören, machen, verstehen. Lehrerband zum Arbeitsbuch in den Klassen 9/10*. Stuttgart: Metzler, 1987.
- Meyer**, Heinz: *Die Musikstunde. Unterrichtswerk für allgemeinbildende Schulen*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1992.
- Neuhäuser**, Meinolf, Arnold **Reusch** und Horst **Weber** (Hrsg.): *Resonanzen. Sekundarstufe I. Band 2. Arbeitsbuch für den Musikunterricht*. Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg, 1975.
- Prinz**, Ulrich und Albrecht **Scheytt** (Hrsg.): *Musik um uns 2. Schülerband. 3., überarbeitete Auflage*. Hannover: Metzler, Schroedel, 1993.
- dies. (Hrsg.): *Musik um uns 2. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. 3., überarbeitete Auflage*. Hannover: Metzler, Schroedel, 1993.
- dies. (Hrsg.): *Musik um uns 3. Schülerband*. Hannover: Metzler, Schroedel, 1995.
- dies. (Hrsg.): *Musik um uns 3. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Hannover: Metzler, Schroedel, 1995.
- dies. (Hrsg.): *Musik um uns. Sekundarbereich II. Schülerband*. Hannover: Metzler, Schroedel, 1996.

- dies. (Hrsg.): *Musik um uns. Sekundarbereich II. Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Hannover: Metzler, Schroedel, 1996.
- Pütz**, Werner und Rainer **Schmitt** (Hrsg.): *Hauptsache Musik 7/8. Regionalausgabe I für den Musikunterricht in den Klassen 7 und 8 an allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett, 1995.
- dies. (Hrsg.): *Hauptsache Musik 7/8. Lehrerband*. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig: Klett, 1996.
- dies. (Hrsg.): *Hauptsache Musik 5/6*. Stuttgart: Klett, 1992.
- dies. (Hrsg.): *Hauptsache Musik 9/10 für den Musikunterricht in den Klassen 9 und 10 an allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart, München, Düsseldorf, Leipzig: Klett, 1997.
- dies. (Hrsg.): *Hauptsache Musik 9/10. Lehrerband*. Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig: Klett, 1999.
- Scheytt**, Albrecht und Johannes **Kaiser** (Hrsg.): *Musikland. 7.-8. Schuljahr. Schülerband*. Stuttgart: Metzler, 1992.
- dies. (Hrsg.): *Musikland. 7.-8. Schuljahr. Lehrerband*. Stuttgart: Metzler, 1992.
- dies. (Hrsg.): *Musikland. 9.-10. Schuljahr*. Stuttgart: Metzler, 1992.
- Scheytt**, Albrecht und Siegfried **Krämer** (Hrsg.): *Musikland. 5.-6. Schuljahr. Ausgabe für Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Schülerband*. Stuttgart: Metzler, 1990.
- dies. (Hrsg.): *Musikland. 5.-6. Schuljahr. Ausgabe für Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Lehrerband*. Stuttgart: Metzler, 1990.
- Schneider**, Ernst Klaus: *Original und Bearbeitung. Schülerband*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1984. (Kursmodelle Musik Sekundarstufe II).
- ders.: *Original und Bearbeitung. Lehrerheft*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1984. (Kursmodelle Musik Sekundarstufe II).
- Velten**, Klaus: *Musik im Spiegel ihrer Zeit. Schülerband*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1986. (Kursmodelle Musik Sekundarstufe II).
- ders.: *Musik im Spiegel ihrer Zeit. Lehrerheft*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1986. (Kursmodelle Musik Sekundarstufe II).
- Weigelt**, Rolf (Hrsg.): *Musikkontakte. Arbeitsbuch für den Musikunterricht. Band 2*. Frankfurt am Main: Cornelsen, ²1990. [¹1987].

9.3 Artikel zur Analyse der fachdidaktischen Zeitschriften

- Abegg**, Werner: „Das Orchester als Opernführer. Unterrichtssequenz zur Einführung des ‚Fidelio‘ im 9./10. Schuljahr“. In: *Musik und Unterricht* 1 (1990) 3. S. 17-22.
- Alfs**, Günter: „Pedro an American Dream. Zur Geschichte eines Schul-Musicals“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 30. S. 37-39.
- Anders**, Klaus-Dieter: „Musik zwischen Rockoper, Musical und Operette. Anmerkungen zum Musiktheaterschaffen Andrew Lloyd Webbers“. In: *Musik in der Schule* 45 (1994) 3. S. 134-145.
- Beckmann**, Gerd: „Schülerorientiertes Musiktheater: Musical“. In: *Musik und Bildung* 23 (1991) 2. S. 44-47.
- Bergmann**, Anneliese: „Mozarts ‚Zauberflöte‘ mit Achtjährigen“. In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 2. S. 11-16.
- Bergmann**, Henning: „„Es wechseln die Zeiten‘. Musik und Bewegung in einer Chorrevue der Zwanziger Jahre unter professioneller Leitung“. In: *Musik und Bildung* 22 (1990) 1. S. 22-27.
- Bernhart**, Walter: „Zweimal ‚Johnny‘: Der treulose Herzensbrecher bei Brecht/Weill und Auden/Britten“. In: *Musik und Unterricht* 2 (1991) 11. S. 34-40.
- Born**, Gunthard und Luciano **Senatori**: „„Strafe für den Schurken‘. Ein musikalischer Bilderbogen frei erzählt nach W. A. Mozart. Die Ouvertüre zu ‚Il dissoluto punito o sia il Don Giovanni‘ (KV 527)“. In: *Musik und Bildung* 23 (1991) 3. S. 32-39.
- Braune**, Monika: „L. Bernsteins ‚West Side Story‘. (K)ein Unterrichtsinhalt für die 4. Klasse? Ein Erfahrungs- und Anregungsbericht“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 30. S. 9-13.
- Breitkreutz**, Dieter: „Gewaltig viel Noten und zu schön für die Ohren, lieber Herr Mozart. Die ‚Entführung aus dem Serail‘ in oberen Klassen“. In: *Musik in der Schule* 45 (1994) 3. S. 114-119.
- Brinkmann**, Rainer O.: „Zurückbleiben. Einstieg in die ‚Linie 1‘ mit der Szenischen Interpretation des Songs ‚Warten““. In: *Musik in der Schule* 48 (1997) 5. S. 266-269.
- Brinkmann**, Rainer: „„Unglücksel‘ge kleine Nadel‘ – Mozart übt Kritik am Adel. Die ‚Szenische Interpretation von Opern/Musiktheater‘ bringt die Kategorien ‚Einführung‘ und ‚Verfremdung‘ in die Diskussion um ästhetische Erziehung ein“. In: *Musik und Unterricht* 7 (1996) 38. S. 17-22.

- ders.: „Szenische Interpretation von Oper/Musiktheater. Erfahrungsbezogener Unterricht am Beispiel der ‚Dreigroschenoper‘ in einer 9. Klasse“. In: *Musik in der Schule* 47 (1996) 1. S. 2-6.
- Bührig**, Dieter: „‚Oliver Twist‘. Ein fächer- und jahrgangsübergreifendes Projekt mit dem Unterstufenchor“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 33. S. 16-21.
- ders.: „‚Orpheus in der Unterwelt‘. Eine Operette wird zum Musical. Bericht über eine Schulchoraufführung“. In: *Musik und Bildung* 22 (1990) 12. S. 698-699.
- ders.: „‚Weil ich anders aussehe...‘ Bui-Doi – Der Staub der Zeit. ‚Miss Saigon‘ im Musikunterricht der Mittelstufe“. In: *Musik und Bildung* 30 (1998) 2. S. 8-13.
- ders.: „Analyse durch szenische Interpretation. Das Musical ‚Elisabeth‘ in einer 10. Klasse“. In: *Musik und Unterricht* 7 (1996) 37. S. 24-30.
- ders.: „Musik in der Schule – Schule in der Musik“. In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 6. S. 78-79.
- ders.: „Warum denn nicht gleich ‚Anatevka‘...? Ein gewöhnlicher Schulchor führt ungewöhnliche Stücke auf“. In: *Musik und Unterricht* 4 (1993) 20. S. 26-31.
- ders.: „Wo geh’n wir hin? Auf der Suche nach der eigenen Identität. Eine Unterrichtsskizze für die Sekundarstufe I“. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 4. S. 30-33.
- Bullerjahn**, Claudia, Nora **Bretfeld** und Elisabeth **Ebrecht**: „Operette handelnd erfahren. ‚Die schöne Helena‘ in einer 10. Hauptschulklasse“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 33. S. 32-39.
- Dethlefs**, Beate: „Summertime. Zugänge zur Oper ‚Porgy and Bess‘ von George Gershwin“. In: *Musik und Unterricht* 8 (1997) 42. S. 30-34.
- dies.: „‚Mary Poppins‘. Beispiel für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt in einer 6. Klasse“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 30. S. 22-28.
- Erwe**, Hans-Joachim: „Das Musical. Populäres Musiktheater in der Schule“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 30. S. 4-8.
- Esser**, Gisela: „Auch Kasperl mag’s musikalisch. Zwei Projekte für den Einsatz des Puppentheaters im Musikunterricht (GS und OS)“. In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 6. S. 30-33.
- Etzold**, Klaus-Jürgen: „Un-Erhört! Stockhausens ‚Atmen gibt das Leben...‘ im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 30 (1998) 3. S. 15-21.
- Fricke**, Wolfgang: „Darstellen: ein Teil unserer selbst“. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 1. S. 10-14.
- ders.: „Musicals – Kinder erleben Abschied“. In: *Musik und Bildung* 22 (1990) 7/8. S. 435-441.

- Fröde**, Bernd: „Lebendiges Musiktheater? Zur Einbeziehung von Video-Aufnahmen bei der Behandlung W. A. Mozarts“. In: *Musik in der Schule* 43 (1992) 6. S. 284-286.
- Hanheide**, Stefan: „Mozarts ‚Don Giovanni‘. Karneval – Commedia dell’arte – Beziehungsspiel“. In: *Musik und Unterricht* 1 (1990) 5. S. 30-37.
- Hempel**, Christoph: „Schulmusical: neue Herausforderung für die Musiklehrerbildung. Eine Musical-Koproduktion von Gymnasium und Musikhochschule in Hannover“. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 1. S. 15-22.
- Holmer**, Ane Kristin und Werner **Nienhaus**: „Zwischen Flower Market und Royal Ascot. ‚My Fair Lady‘ in einer Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I“. In: *Musik und Bildung* 26 (1994) 3. S. 8-15.
- Hombach-Voßen**, Hildegard: „Musiktheater – wie macht man das?“. In: *Musik und Unterricht* 8 (1997) 44. S. 10-13.
- Jank**, Birgit und Thomas **Ott**: „Erfahrungen mit Figaro. Ein Oldenburger Hochschul- und Schulprojekt“. In: *Musik und Bildung* 26 (1994) 5. S. 30-38.
- Jung-Kaiser**, Ute: „Bilder zu Mozarts ‚Zauberflöte‘. Interpretationen moderner KünstlerInnen“. In: *Musik und Unterricht* 4 (1993) 19. S. 20-25.
- Junker**, Hildegard: „Der ganze Raum bewegte sich – der ganze Raum klang. Möglichkeiten und Grenzen ‚handlungsorientierten‘ Musikunterrichts – Anregungen und Überlegungen aus der Praxis – für die Praxis –“. In: *Musik in der Schule* 42 (1991) 3. S. 141-144.
- Kafurke**, Renate: „Ist das Rock-Musical ‚Linie 1‘ für die Schule geeignet? Schulpraktische Übungen mit Lehramtsanwärtern eine ständige Herausforderung an unkonventionelle didaktische Vorgehensweisen“. In: *Musik in der Schule* 44 (1993) 3. S. 114-119.
- Keden**, Helmke: „‚Lohengrin‘ und Hitler. Ein Beitrag zur potenziellen Wirkung von Fiktion auf Realität, erläutert am Beispiel des 1. Aktes der Oper ‚Lohengrin‘“. In: *Musik in der Schule* 50 (1999) 1. S. 49-51.
- Kilian**, Gerald: „Die ‚natürliche‘ Musik als Abbild des Zeitgeistes. Glucks ‚Orfeo ed Euridice‘“. In: *Musik und Bildung* 25 (1993) 5. S. 30-36.
- Klußmann**, Michael: „Dhrupad, Kavatine und Rocksong. Eine phänomenologische Betrachtung sängerischer Haltungen“. In: *Musik und Unterricht* 3 (1992) 12. S. 17-23.
- Koesling**, Theo-Peter: „Romantische Opernouvertüren im Unterricht der Vorschule“. In: *Musik und Bildung* 25 (1993) 4. S. 39-42.

- Krakauer**, Peter Maria: „Wenn man hört, was zu sehen ist...‘ Bild-Klang-Metamorphosen von Hogarth zu Strawinsky“. In: *Musik in der Schule* 43 (1992) 3. S. 114-123.
- ders.: „Politik und Musik bei Mozart. Materialien und Gedanken zu einem Unterrichtsprojekt“. In: *Musik in der Schule* 45 (1994) 5. S. 233-241.
- Kruse**, Matthias. „Aspekte zur Didaktik und Methodik des Musiktheaters. Beispiel: Kinderoper Köln“. In: *Musik in der Schule* 48 (1997) 3. S. 121-124.
- ders.: „Das Musical ‚Cats‘ von Andrew Lloyd Webber“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 30. S. 29-35.
- Laufer**, Daniela: „‚Hänsel und Gretel‘. Humperdincks Märchenoper im fächerübergreifenden Musikunterricht an der Schule für Geistigbehinderte“. In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 6. S. 24-29.
- Lindner**, Heike und Paul **Lindner**: „‚Starlight Express‘. Ein Musicalprojekt mit der Jahrgangsstufe 9“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 30. S. 41-46.
- Look**, Barbara: „Szenische Interpretation: ‚Der Freischütz‘. Ein Versuch in 7. und 8. Klassen“. In: *Musik in der Schule* 47 (1996) 1. S. 7-13.
- Ludwig**, Lydia, Kathleen **Wiese**, Thorsten **Eckloff** und René **Walter**: „Und immer wieder ‚Der Freischütz‘. Lehramtsstudenten berichten über ihren Unterricht in einem 7. Schuljahr“. In: *Musik in der Schule* 46 (1995) 1. S. 6-10.
- Mastnak**, Wolfgang: „Wahnsinn im Klassenraum. Pathologische Operngestalten im Unterricht“. In: *Musik in der Schule* 47 (1996) 3. S. 123-128.
- Meyerrolbersleben**, Christian: „Der Abschied in Mozarts ‚Zauberflöte‘. Eine Möglichkeit, in einem Grundkurs der gymnasialen Oberstufe ‚Oper‘ zu unterrichten“. In: *Musik und Bildung* 23 (1991) 3. S. 40-46.
- Mickl**, Dorothea: „‚LUFTIKUS‘ – eine Oper für und mit Jugendlichen. Ein Projekt zum 15jährigen Bestehen der Musikhauptschule Linz/Harbach in Österreich“. In: *Musik in der Schule* 47 (1996) 1. S. 14-16.
- Nebhuth**, Ralf und Wolfgang Martin **Stroh**: „Mozarts ‚Figaro‘. Erfahrungen mit szenischer Interpretation“. In: *Musik und Unterricht* 1 (1990) 5. S. 24-28.
- dies.: „Szenische Interpretation von Opern – wieder eine neue Operndidaktik?“ In: *Musik und Bildung* 22 (1990) 1. S. 16-21.
- Neumann-Schnelle**, Friedrich: „‚Supercalifragilistisch – expialigorisch‘. Ein Song aus dem Musical ‚Mary Poppins‘ im Unterricht“. In: *Musik in der Schule* 42 (1991) 3. S. 148-151.

- Nimczik**, Ortwin: „Der imaginäre Dialog...‘ Zur ‚Hommage à l’ami Papageno‘ von Jean Françaix“. In: *Musik und Bildung* 25 (1993) 5. S. 23-28.
- Orgass**, Stefan: „Der Teil als Ganzes / das Ganze als Teil: ‚West Side Story‘. Werkimmanent und kontextuell. Exemplarisches im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 26 (1994) 3. S. 26-31.
- Ostrop**, Anne-Kathrin: „Der fliegende Holländer‘ in einer 6. Hauptschulklasse“. In: *Musik und Unterricht* 8 (1997) 44. S. 25-30.
- Reinhardt**, Friedrich: „In Müllstadt sind die Puppen los. Projekt Objekttheater oder Puppen aus Abfall- und Alltagsmaterialien im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 6. S. 19-23.
- Reiss**, Gunter: „Dorf-Idyllen und Welt-Erlöser. Musiktheater für Kinder und Jugendliche. Einige Anmerkungen“. In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 6. S. 10-16.
- Rheinländer**, Matthias: „Oper – ein Kinderspiel?!“ In: *Musik in der Schule* 46 (1995) 5. S. 245-248.
- Riede**, Bernd: „Die Aufführung der Furienszene aus Glucks ‚Orpheus und Eurydike‘ als Projekt. Vorschläge für eine szenische Umsetzung sowie für eine Analyse (Leistungs-, Grund- und Zusatzkurs)“. In: *Musik in der Schule* 48 (1997) 1. S. 10-15.
- Rieger**, Eva: „Georg Friedrich Händel und die Oper in London. Über das Erschließen semantischer Felder im Grundkurs der gymnasialen Oberstufe“. In: *Musik und Unterricht* 4 (1993) 21. S. 38-40.
- Riemenschneider**, Horst und Hubert **Wißkirchen**: „Lisetta und ZWEIFvierEINS. Kinderoper – von Kindern“. In: *Musik und Unterricht* 4 (1993) 20. S. 22-25.
- Ruf**, Bernd: „Phantom of the Opera. Anmerkungen zur Musik von Andrew Lloyd Webber“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 30. S. 47-50.
- Schatt**, Peter W.: „Undine lebt. Verkörperte Ästhetik in der Musik“. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 2. S. 44-50.
- Scherf**, Luise: „Angst haben und Angst machen. Der Beginn der Wolfsschlucht-Szene in einem vierten Schuljahr“. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 6. S. 11-14.
- Schmidt-Joos**, Siegfried: „Musicals für Millionen (Millionen für Musicals)“. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 1. S. 4-8.
- Schmitt**, Stephan: „Formen der Annäherung. Fächerübergreifender Unterricht am Beispiel der Begegnungsszene in Shakespeares Drama ‚Romeo und Julia‘ und in der ‚West Side Story““. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 30. S. 14-21.

- ders.: „Porgy and Bess: Spielvorlage, Experimentierfeld, Improvisationsanregung. Vorschläge für den kreativen Umgang mit einem Klavierauszug“. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 1. S. 36-41.
- ders.: „Wasser-Musik. Ein Beispiel für handlungsorientierten und fächerübergreifenden Unterricht“. In: *Musik und Bildung* 26 (1994) 6. S. 18-24.
- Schnitzer**, Ralf: „„Zum ersten Mal habe ich in Musik etwas verstanden!‘ Eine Annäherung an das zeitkritische Musiktheater“. In: *Musik und Unterricht* 5 (1994) 28. S. 41-46.
- Schoenebeck**, Mechthild von: „Eselsohren, leere Ränge und Styropor-Mauern. Eine Anstiftung zum Musiktheater“. In: *Musik und Unterricht* 1 (1990) 5. S. 5-10.
- dies.: „Musiktheater in der Schule. Der Königsweg der ästhetischen Erziehung?“ In: *Musik und Unterricht* 8 (1997) 44. S. 4-9.
- Scholz**, Claudia und Hans **Niehaus**: „Großes Spektakel. Ein Gymnasium als Schauplatz einer Commedia dell’Arte“. In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 6. S. 71-72.
- Schwarzbauer**, Michaela: „Musik und Bild. Strawinskys Oper ‚The Rake’s Progress‘ aus der Sichtweise Integrativer Musikpädagogik“. In: *Musik in der Schule* 42 (1991) 5. S. 266-269.
- Srocke-Friedrichs**, Martina: „Sakraloper und Kirchenarchitektur“. In: *Musik und Bildung* 25 (1993) 2. S. 22-25.
- Thume**, Peter: „Es gibt kein Andererseits. Eine Reise nach Anatevka“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 30. S. 51-55.
- Ullrich**, Almut: „Der Mann Mose. Was macht man ausgerechnet mit einer geistlichen Oper, komponiert von einer 72jährigen Dame, in einer Hauptschule?“ In: *Musik und Unterricht* 4 (1993) 21. S. 22-26.
- dies.: „Gaudi – ein aktuelles Musical im Unterricht“. In: *Musik und Unterricht* 7 (1996) 38. S. 24-28.
- Uphoff**, Ulrich: „Trinkszenen in der Oper und im Oratorium“. In: *Musik und Unterricht* 5 (1994) 27. S. 24-28.
- Urban**, Uwe: „„Anatevka‘ – ein jüdisches Lehrstück“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 30. S. 56-64.
- Ußner**, Heidrun: „Vater Mozart hätte gewiß seine Freude gehabt. Projektwoche ‚Musiktheater‘ an der 56. Oberschule Dresden“. In: *Musik in der Schule* 42 (1991) 6. S. 359-361.

- Vogt, Halka:** „Zu Hilfe, zu Hilfe, sonst bin ich verloren...‘ Produktive Rezeption von Musiktheater im Figuren- und Schattenspiel“. In: *Musik in der Schule* 46 (1995) 5. S. 242-244.
- dies.: „Elementares Musiktheater. Kreative Ideen für den Unterricht“. In: *Musik in der Schule* 45 (1994) 2. S. 71-76.
- dies.: „Klamauk, Selbermachen und kreatives Handeln. Wege zum Musiktheater im Unterricht“. In: *Musik in der Schule* 44 (1993) 2. S. 70-74.
- Weber, Rudolf:** „Zum Video: ‚Musical-Erarbeiten‘“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 30. S. 36-37.
- Weinbach, Horst:** „Der disharmonische Herr Landvermesser. Ein Musikkurs auf Stimmenfang bei Aufführungen von Aribert Reimanns Oper ‚Das Schloß‘. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 5. S. 40-42.
- Weinitschke, Ludwig Ernst:** „Ich komme, ich weiß nicht, woher. Musiktheaterprojekt in einer 5. Klasse“. In: *Musik und Unterricht* 4 (1993) 20. S. 18-21.
- Wessel, Matthias:** „Natur in der Barockoper. Lullys Oper ‚Atys‘ im Mittelpunkt einer fachübergreifenden Unterrichtseinheit“. In: *Musik und Unterricht* 9 (1998) 48. S. 34-39.
- Wilmsmeyer, Jochen:** „Ja, wir übten lang..., doch plötzlich war die Premiere da.‘. Eine 6. Klasse führt ‚Die Zauberflöte‘ auf“. In: *Musik in der Schule* 47 (1996) 4. S. 185-190.
- Wißkirchen, Hubert:** „Frisch zum Kampfe. Gestik und dramaturgische Funktion der Musik in der Pedrillo-Arie (Nr. 13) aus Mozarts ‚Entführung‘“. In: *Musik in der Schule* 47 (1996) 4. S. 191-202.
- dies.: „Mimesis und Gestus. Das ‚Liebeslied‘ aus der Dreigroschenoper(Brecht/Weill)“. In: *Musik und Unterricht* 1 (1990) 5. S. 38-44.

9.4 Sekundärliteratur

- Abegg**, Werner, Jutta **Haller**, Annette **König**, Beate **Mielemeier**: „Operette und Musical“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 6. S. 385-390.
- Abegg**, Werner: „Hülsdorf-Gotha in die Schule! Ein Plädoyer für Hans-Werner Henzes komische Oper ‚Der junge Lord‘“. In: *Musik und Bildung* 18 (1986) 12. S. 1055-1062.
- Abel-Struth**, Sigrid: „Ansätze einer Didaktik des Musikhörens“. In: *Forschung in der Musikerziehung* 4 (1972) 7/8. S. 1-8.
- dies. (Hrsg.): *Aktualität und Geschichtsbewußtsein in der Musikpädagogik. Beiträge von Sigrid Abel-Struth, Lars Ulrich Abraham, Heinz Antholz, Carl Dahlhaus, Karl Heinrich Ehrenforth, Klaus Wolfgang Niemöller, Günther Noll, Hermann Rauhe*. Mainz: Schott, 1973. (Musikpädagogik: Forschung und Lehre; Bd. 3).
- dies.: *Grundriß der Musikpädagogik*. Mainz: Schott, 1985.
- dies.: *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Zum Stand der deutschen Musikpädagogik und seiner Vorgeschichte*. Mainz: Schott, 1970. (Musikpädagogik: Forschung und Lehre; Bd. 1).
- dies.: *Ziele des Musik-Lernens. Teil I: Beitrag zur Entwicklung ihrer Theorie*. Mainz: Schott, 1978.
- dies.: *Ziele des Musik-Lernens. Teil II: Dokumentation*. Mainz: Schott, 1979.
- Abert**, Anna Amalie: „Über Textentwürfe Verdis“. In: Becker, Heinz (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte der Oper*. Regensburg: Gustav Bosse, 1969. (Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts; Bd. 15). S.131-138.
- dies.: *Die Opern Mozarts*. Wolfenbüttel, Zürich: Möselers, 1970.
- dies.: *Geschichte der Oper*. Kassel: Bärenreiter; Stuttgart: Metzler, 1994.
- Abraham**, Lars Ulrich und Helmut **Segler**: *Musik als Schulfach*. Braunschweig: Waisenhaus, 1966. (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Braunschweig; Bd. 13).
- Adler**, Günter: „Erlebnis-Schule. Plädoyer für mehr Spiel-Räume im Lehramtsstudium“. In: *Musik und Bildung* 28 (1996) 4. S. 29-31.
- Adorno**, Theodor Wiesengrund: „Bürgerliche Oper“. In: *Gesammelte Schriften. Band 16*. Hg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1978.
- dies.: „Zur Musikpädagogik“. In: *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, ⁴1969. [¹1956].
- dies.: *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, ³1977. [¹1968].

- ders.: *Versuch über Wagner*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1964.
- Affermann**, Rolf: „Die helfende Funktion der Musik für die Entwicklung der Persönlichkeit“. In: *Musik und Bildung* 10 (1978) 1. S. 12-16.
- Albert**, Christine und Eva-Maria **Lagerstein**: *Die Oper als soziale Tatsache. Erfahrungen mit einem interdisziplinären Unterrichtsprojekt in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Metzler, 1981.
- Allroggen**, Gerhard: „Die Opern-Ästhetik E.T.A Hoffmanns“. In: Becker, Heinz (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte der Oper*. Regensburg: Gustav Bosse, 1969. (Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts; Bd. 15). S. 25-34.
- Alt**, Michael: „Die Mitsprache der Pädagogik bei der Zielproblematik des Musikunterrichts“. In: Kraus, Egon (Hrsg.): *Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Vorträge der achten Bundesmusikschulwoche Saarbrücken*. Mainz: Schott, 1970. S. 39-54.
- ders.: *Didaktik der Musik. Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann, 1968.
- Andraschke**, Peter und Edelgard **Spaude** (Hrsg.): *Welttheater. Die Künste im 19. Jahrhundert*. Freiburg im Breisgau: Rombach, 1992. (Reihe Litterae; Bd. 16).
- Antholz**, Heinz und Willi **Gundlach** (Hrsg.): *Musikpädagogik heute. Perspektiven, Probleme, Positionen. Zum Gedenken an Michael Alt (15.02.1905 – 20.12.1973)*. Düsseldorf: Schwann, 1975.
- Antholz**, Heinz: „Aristoteles oder: die umsichtige Vermittlung von Musik und Erziehung“. In: *Musik und Bildung* 13 (1981) 1. S. 25-29.
- ders.: „Zur politisch-ästhetischen Erziehung. Perspektiven und Probleme“. In: *Musik und Bildung* 4 (1972) 11. S. 525-529.
- ders.: „„Der Schüler – der findet gar nicht statt.“ Zum Oldenburger Projekt ‚Mehr Schülerorientierung‘“. In: Ritzel, Fred und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. [zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ulrich Günther]*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1984. (Musikpädagogische Bibliothek; Bd. 31). S. 124-133.
- ders.: *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann, ³1976. [1970].
- Arndt**, Michael und Michael **Walter** (Hrsg.): *Jahrbuch für Opernforschung 1985*. Frankfurt am Main, Bern, New York: Lang, 1985.
- dies. (Hrsg.): *Jahrbuch für Opernforschung 1986*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang, 1987.

- dies. (Hrsg.): *Jahrbuch für Opernforschung 1990*. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Lang, 1991.
- Artelt**, Eva: „Der Sinn musischer Fächer an humanberuflichen Schulen“. In: *Musikerziehung* 46 (1993) 2. S. 109-113.
- Bachmann**, Claus-Henning: „Balance auf dem Hochseil. Kompetenzen und Grenzen des Regisseurs in der Oper“. In: *Musica* 38 (1984) 3. S. 231-238.
- Bähr**, Johannes: „Die Schule produziert ihr eigenes Musical“. In: *Die Grünen Hefte* (1996) 45. S. 37-39.
- Bäßler**, Hans: „...und schließlich lief gar nichts mehr. Erinnerungen an einen Oberstufenkurs“. In: *Musik und Bildung* 19 (1987) 2. S. 120-124.
- ders.: „Festivals ohne Basis“. In: *Musik und Bildung* 21 (1989) 7/8. S. 375-376.
- ders.: „Geglückte Stunden: glückliche Stunden“. In: *Musik und Bildung* 26 (1994) 6. S. 1.
- ders.: „In Grenzen über Grenzen hinaus“. In: *Musik und Bildung* 22 (1990) 1. S. 6-10.
- ders.: „Musik – Geschichte – Schule – Musik. Variationen über eine Selbstverständlichkeit“. In: *Musik und Bildung* 29 (1997) 4. S. 4-6.
- ders.: „Thema: Lehrpläne“. In: *Musik und Bildung* 26 (1994) 5. S. 2.
- Bartel**, Kerstin: *Faszination Operette. Vom Singspiel zum Film*. Laaber: Laaber, 1992.
- Barz**, André (Hrsg.): *Darstellendes Spiel. Texte für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Volks-und-Wissen-Verlag, 1996.
- Barz**, Paul: *Götz Friedrich. Abenteuer Musiktheater. Konzepte, Versuche, Erfahrungen. Mit einer Einleitung von Wolf-Eberhard von Lewinski „Opernregie – was ist das?“* Bonn: Keil, 1978.
- Bastian**, Hans Günther, Helmut **Both**, Brigitte **Mlodzian** und Martin **Radigk**: „Plakate als Informationsträger öffentlichen Musiklebens. Ein Unterrichtsprojekt für die Sekundarstufe“. In: *Musik und Bildung* 15 (1983) 6. S. 34 (I). S. 43-45 (II).
- Bastian**, Hans Günther und Dieter **Klößner** (Hrsg.): *Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag*. Düsseldorf: Schwann, 1982.
- Bastian**, Hans Günther und Rudolf-Dieter **Kraemer** (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dokumentation und Analyse*. Mainz: Schott, 1992.
- Bastian**, Hans Günther: „Das musikalische Urteil als Gegenstand empirischer Forschung“. In: *Musica* 36 (1982) 3. S. 229.
- ders.: *Musik im Fernsehen. Funktion und Wirkung bei Kindern und Jugendlichen*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1986.

- Battel**, Günther: *Musikverhalten und Medienkonsum*. Wolfenbüttel, Zürich: Mösel, 1984.
- Batta**, András (Hrsg.): *Opera. Komponisten. Werke. Interpreten*. Lektorat Sigrid Neef. Köln: Könenmann, 1999.
- Beck**, Hermann: *Methoden der Werkanalyse in Musikgeschichte und Gegenwart*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1976. (Taschenbuch zur Musikwissenschaft; Bd. 9). [1974].
- Beck**, Wolfgang und Werner D. **Fröhlich**: *Musik machen – Musik verstehen. Psychologische Aspekte des handlungsorientierten Musikunterrichts im Klassenverband*. Mainz: Schott, 1992. (Veröffentlichungen der Akademie für Musikpädagogik Mainz).
- Becker**, Heinz (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte der Oper*. Regensburg: Gustav Bosse, 1969. (Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts; Bd. 15).
- Becker**, Peter: „Geschichtsbewußtsein als musikdidaktische Kategorie. Eine Problemskizze“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 1. S. 7-13.
- ders.: „Musik als Medium im Unterricht. Eine Problemskizze“. In: *Musik und Bildung* 19 (1987) 7/8. S. 559-568.
- Behne**, Klaus Ernst: „Musik im Kontext – Musik als Kontext“. In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 5. S. 13-17.
- ders.: „Die fremden Kinder oder: Wie viele musikalische Lebenswelten verkraftet die Musikpädagogik?“ In: *Musik und Bildung* 25 (1993) 6. S. 8-13.
- ders. (Hrsg.): *Gefühl als Erlebnis – Ausdruck als Sinn*. Laaber: Laaber, 1982. (Musikpädagogische Forschung; Bd. 3).
- ders.: *Gehört – Gedacht – Gesehen. Zehn Aufsätze zum visuellen, kreativen und theoretischen Umgang mit Musik*. Regensburg: Bosse/ConBrio, 1994. (ConBrio-Fachbuch; Bd. 2).
- ders.: *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg: Bosse, 1986.
- Behr**, Michael: „Wenn Musik das Theater erfüllt... Pädagogische und psychologische Aspekte der Wirkung von Oper“. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 9 (1984) 26. S. 13-31.
- ders.: *Musiktheater – Faszination, Wirkung, Funktion*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1983. (Veröffentlichung zur Musikforschung; Bd. 6).

- Bekker**, Paul: *Das Orchester. Geschichte. Komponisten. Stile. Mit Anmerkungen und einem Schlußkapitel von Clemens Kühn. Deutsch von Thomas M. Höpfner.* Deutsche Erstauflage. Kassel, Basel: Bärenreiter, 1989. [1936].
- ders.: *Wandlungen der Oper.* Reprint. Zürich: Orell Füssli, 1983. [1934].
- Belkuis**, Gerd und Ulrike **Liedtke** (Hrsg.): *Musik für die Oper? Mit Komponisten im Gespräch.* Berlin: Henschel, 1990.
- Berekoven**, Hanns: *Musikerziehung. Methodisch-didaktische Anleitung für den Musikunterricht in der Schule.* Düsseldorf: Schwann, 1952. [1950].
- Bermbach**, Udo und Wulf **Konold** (Hrsg.): *Oper als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen. Band 1: Der schöne Abglanz. Stationen der Operngeschichte.* Berlin, Hamburg: Reimer, 1992. (Hamburger Beiträge zur öffentlichen Wissenschaft; Bd. 9).
- dies. (Hrsg.): *Oper als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen. Band 2: Gesungene Welten. Aspekte der Oper.* Berlin, Hamburg: Reimer, 1992. (Hamburger Beiträge zur öffentlichen Wissenschaft; Bd. 10).
- dies. (Hrsg.): *Oper als Spiegel gesellschaftlicher Veränderungen. Band 3: Oper von innen. Produktionsbedingungen des Musiktheaters.* Berlin, Hamburg: Reimer, 1993. (Hamburger Beiträge zur öffentlichen Wissenschaft; Bd. 11).
- Bessler**, Heinrich: *Das musikalische Hören der Neuzeit. Berichte über die Verhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig. Philologisch-historische Klasse. Bd. 104, Heft 6.* Berlin: Akad.-Verlag, 1959. S. 1-80.
- Beune**, Petra: *Die musikalische Figurencharakteristik in Mozarts Da Ponte-Opern analysiert unter dem Aspekt der didaktischen Interpretation nach Christoph Richter. Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sek. II.* Themenstellerin: Prof. Dr. Mechthild von Schoenebeck. Fachbereich 16 (Musik) der Universität Dortmund. Dortmund, Dezember 1999.
- Bie**, Oskar: *Die Oper.* Berlin: Fischer, 1923.
- Bloch**, Ernst: *Zur Philosophie der Musik.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974.
- Blume**, Jürgen und Klaus **Trapp**: *Musik im Leben. Schulwerk für die Musikerziehung. Lehr- und Arbeitsbuch begründet von Josef Heer und Edgar Rabsch, fortgeführt von Richard Jakoby. Neu bearbeitet.* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1987.
- Bojanowski**, Arnulf und Ulrich **Günther** (Hrsg.): *Musikunterricht in der Sekundarstufe II.* Königstein im Taunus: Athenäum, 1979.
- Borchmeyer**, Dieter (Hrsg.): *Wege des Mythos in die Moderne. Richard Wagner „Der Ring des Nibelungen“.* Eine Münchner Ringvorlesung. München: dtv, 1987.

- Borris**, Siegfried: „Das auditiv vorgeprägte Kind – ein Erziehungsproblem“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 11. S. 662-667.
- ders.: „Über die Zukunft der Oper“. In: *Musik und Bildung* 3 (1971) 11. S. 517-522.
- ders.: *Die Oper im 20. Jahrhundert. Band I und II*. Wolfenbüttel, Zürich: Möseler, 1962. (Beiträge zur Schulmusik; Bd. 11).
- Bosenius**, Bärbel und Wolfgang **Schmidt-Brunner**: „Oper im Vergleich: Dreimal Undine“. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): *Arbeit – Freizeit – Fest. Brauchen wir eine andere Schule? Foren. Symposion. Internationales Colloquium Musikpädagogik. Kurse zur Unterrichtspraxis. Information – Diskussion. Kongressbericht 16. Bundesschulmusikwoche Ludwigshafen 1986*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1986. S. 227-237.
- Bozzetti**, Elmar: „Historische Aspekte des Wort-Ton-Verhältnisses. Überlegungen zu einer Unterrichtsreihe (S II)“. In: *Musik und Bildung* 19 (1987) 2. S. 99-107.
- ders.: „Klausur aus einem Musik-Grundkurs. Reflexionen über Aufgabenstellung und Bewertung“. In: *Musik und Bildung* 15 (1983) 10. S. 18-24.
- Brandstätter**, Ursula: „Hören mit den Augen – Sehen mit den Ohren. Ein fächerübergreifendes Vermittlungsmodell im Museum moderner Kunst in Wien“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 33. S. 40-42.
- dies.: „Musik – Bild – Bewegung. Ein fächerübergreifendes Unterrichtsmodell“. In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 2. S. 20-25.
- dies.: „Sprechen über Musik – zur Sprache gebracht. Ein Literaturbericht“. In: *Musik und Unterricht* 3 (1992) 15. S. 9-13.
- Braunmüller**, Robert: „Der einsame Fremde. Hans Werner Henzes Oper ‚Der junge Lord‘ und die Tradition der Komödie“. In: *Musica* 50 (1996) 3. S. 184-188.
- Brecht**, Berthold: *Schriften zum Theater*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967.
- ders.: *Gesammelte Werke in 20 Bänden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967.
- Breckoff**, Werner (Hrsg.): *Musik aktuell. Informationen, Dokumente, Aufgaben. Ein Musikbuch für die Sekundar- und Studienstufe*. Kassel, Basel: Bärenreiter, ⁸1978. [1971].
- Brinkmann**, Rainer O. und Katharina **Megnet**: *Die Dreigroschenoper. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Oldershausen: Lugert, 1998. (Szenische Interpretation von Opern; Bd. 5).
- Brinkmann**, Rainer O. und Markus **Ponick**: „‚In mir tobt die Hölle selber‘. Szenisch-musikalische Interpretation der drei Orpheus-Opern“. In: *Musik und Unterricht* 11 (2000) 58. S. 18-29.

- Brinkmann**, Rainer: *Die Hochzeit des Figaro. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Oldershausen: Lugert, 1992. (Szenische Interpretation von Opern; Bd. 2).
- Brix**, Lothar: „Anmerkungen zu einer sich politisch verstehenden Musikerziehung“. In: *Musik und Bildung* 3 (1972) 6. S. 292-297.
- Brock**, Hella: *Musiktheater in der Schule. Eine Dramaturgie der Schuloper*. Leipzig: VEB, 1960.
- Buchwald**, Günter: „Differenzierung im Musikunterricht einer Gesamtschule“. In: *Musik und Unterricht* 2 (1991) 10. S. 31-33.
- Budde**, Elmar: „Formen der Einfachheit in der Musik – Einige Aspekte kompositorisch-ästhetischer Wertung“. In: *Musik und Bildung* 13 (1981) 12. S. 753-760.
- Bücken**, Ernst und Walter **Braunfels** (Hrsg.): *Handbuch der Musikerziehung*. Potsdam: Athenaion, 1931.
- Bühlig**, Dieter: „Musical als ‚Spiel‘-Projekt. Anmerkungen zu den pädagogischen Dimensionen“. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 1. S. 24-29.
- ders.: „Zum pädagogischen Umgang mit der Musical-CD. Hörbeispiele für den Musikunterricht mit Musik & Bildung 1/1995“. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 1. S. 9.
- ders.: *Thema Musik: Musical. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I an allgemein bildenden Schulen*. Leipzig, Stuttgart, Düsseldorf: Klett, 1999.
- Büse**, Karl: „Zur Einführung der Oper ‚Der Freischütz‘ von Carl Maria von Weber im Musikunterricht der Klasse 8“. In: *Musik in der Schule* 21 (1970) 8/9. S. 357-362.
- Bulthaupt**, Heinrich: *Dramaturgie der Oper. 2 Bände*. Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1902.
- Buske**, Hella: „Musical als Chorprojekt: mehr als nur ein Schulchor. Musikerfahrung aus der Sicht einer Schülerin“. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 1. S. 30-32.
- Caspari**, Rolf: „Verstehensfallen. Wie an der Musik vorbeinterpretiert werden kann“. In: *Musik und Unterricht* 5 (1994) 28. S. 33-37.
- Celletti**, Rodolfo: *Geschichte des Belcanto. Deutsch von Federica Pauli*. Deutsche Erstausgabe. Kassel, Basel: Bärenreiter, 1989. [Fiesole, Firenze: La Nuova Italia Editrice, 1983.]
- Clément**, Catherine: *Die Frau in der Oper. Besiegt, verraten und verkauft*. Stuttgart: Metzler, 1992.

- Conrad, Peter:** *Romantic Opera and Literary Form*. Berkeley: University of California Press, 1977.
- Cornelissen, Thilo:** „Boris Godunow“. In: Kraus, Egon (Hrsg.): *Musik und Bildung in unserer Zeit. Vorträge der vierten Bundesschulmusikwoche Berlin, 1961*. Mainz: Schott, 1961. S. 133-143.
- ders.: *Der Freischütz von Carl Maria von Weber*. Berlin: Lienau, 1959. („Die Oper“, Schriftenreihe über musikalische Bühnenwerke).
- ders.: *Die Zauberflöte von Wolfgang Amadeus Mozart*. Berlin: Lienau, 1963. („Die Oper“, Schriftenreihe über musikalische Bühnenwerke).
- Dahlhaus, Carl:** „Regietheater“. In: *Musica* 38 (1984) 3. S. 227-230.
- ders.: „Szenische Musik“. In: *Melos* 1 (1975) 4. S. 258.
- ders.: „Wiederherstellung des Geschichtsbewußtseins?“ In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 1. S. 2-6.
- ders.: „Zur Methode der Opern-Analyse“. In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 9. S. 518-523.
- ders.: „Formprinzipien in Wagners ‚Ring des Nibelungen‘“. In: Becker, Heinz (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte der Oper*. Regensburg: Bosse, 1969. (Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts; Bd. 15). S. 95-129.
- ders. (Hrsg.): *Analyse und Werturteil*. Mainz: Schott, 1970. (Reihe Musikpädagogik; Bd. 8).
- ders. (Hrsg.): *Beiträge zur musikalischen Hermeneutik*. Regensburg: Bosse, 1975. (Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts; Bd. 43).
- ders. (Hrsg.): *Beziehungszauber. Musik in der modernen Dichtung*. München, Wien: Hanser, 1988. (Dichtung und Sprache; Bd. 7).
- ders. (Hrsg.): *Das Drama Richard Wagners als musikalisches Kunstwerk*. Regensburg: Bosse, 1970. (Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts; Bd. 23).
- ders. (Hrsg.): *Die Musik des 19. Jahrhunderts*. Laaber: Laaber, 1980. (Neues Handbuch der Musikwissenschaft; Bd. 6).
- ders. (Hrsg.): *Einführung in die systematische Musikwissenschaft*. Köln: Gerig, ²1975. [1971].
- ders.: *Funkkolleg Musikgeschichte. Studienbegleitbrief*. Weinheim: Beltz, 1987.
- ders. (Hrsg.): *Grundlagen der Musikgeschichte*. Köln: Gerig, 1977.
- ders. (Hrsg.): *Musikästhetik*. Köln: Gerig, 1967. (Musiktaschenbuch Theoretica; Bd. 8).
- ders. (Hrsg.): *Pipers Enzyklopädie des Musiktheaters*. München: Piper, 1986.
- ders. (Hrsg.): *Richard Wagner – Werk und Wirkung*. Regensburg: Bosse, 1971.

- ders. (Hrsg.): *Richard Wagners Musikdramen*. Zürich: Orell Füssli, 21985. [1st Velber: Friedrich, 1971].
- ders. (Hrsg.): *Vom Musikdrama zur Literaturoper. Aufsätze zur neueren Operngeschichte*. München, Salzburg: Katzbichler, 1983.
- ders. (Hrsg.): *Wagners Konzeption des musikalischen Dramas*. Regensburg: Bosse, 1974.
- Dahms**, Sibylle und Stephanie **Schrödter** (Hrsg.): *Tanz und Bewegung in der barocken Oper: Kongreßbericht Salzburg 1994*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 1996.
- Danuser**, Hermann: „Über Schwierigkeiten einer ‚Lieder-Oper‘. Mauricio Kagels ‚Aus Deutschland‘“. In: *Musik und Bildung* 13 (1981) 12. S. 749-752.
- ders. (Hrsg.): *Das musikalische Kunstwerk. Geschichte. Ästhetik. Theorie. Festschrift Carl Dahlhaus zum 60. Geburtstag*. Laaber: Laaber, 1988.
- Daube**, Otto: *Oper und Musikdrama. Die Geschichte der Oper von der Renaissanceoper bis zu Richard Wagner. Heft 1 und 2*. Dortmund: Crüwell, 1951.
- Daucher**, Hans: „Zum Legitimationsproblem der ästhetischen Erziehung“. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): *Musik und bildende Kunst*. Essen: Die Blaue Eule, 1990. (Musikpädagogische Forschung; Bd. 10). S. 17-30.
- De la Motte-Haber**, Helga (Hrsg.): *Musik und Religion*. Laaber: Laaber, 1995.
- dies. (Hrsg.): *Psychologische Grundlagen des Musiklernens*. Kassel: Bärenreiter, 1987. (Handbuch der Musikpädagogik; Bd. 4).
- Der Musik-Brockhaus*. Wiesbaden: Brockhaus; Mainz: Schott, 1982.
- Derbolav**, Josef (Hrsg.): *Grundfragen der Musikdidaktik*. Ratingen: Henn, 1967.
- Dethlefs**, Beate: „Fächerübergreifender Unterricht“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 33. S. 4-8.
- Döhring**, Sieghart: „Szene in der Musik und Musik in der Szene. Zur Musikdramaturgie der italienischen und französischen Oper im 19. Jahrhundert“. In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 9. S. 523-529.
- ders.: *Oper und Musikdrama im 19. Jahrhundert*. Laaber: Laaber, 1997. (Handbuch der musikalischen Gattungen; Bd. 13).
- Dorn**, Michael: *Thema Musik: Georges Bizet: Carmen. Arbeitsheft für den Musikunterricht in der Sekundarstufe I an allgemeinbildenden Schulen*. Stuttgart, München, Düsseldorf, Leipzig: Klett, 1996.
- Dürr**, Karl Friedrich: *Opern nach literarischen Vorlagen Shakespeares. The Merry Wife of Windsor in den Vertonungen von Mosenthal – Nicolai: Die lustigen*

Weiber von Windsor und Boito – Verdi: Falstaff. Ein Beitrag zum Thema Gattungstransformation. Stuttgart: Akad. Verlag Heinz, 1979. (Stuttgarter Arbeiten zur Germanistik; Bd. 62).

Duncker, Ludwig und Walter **Popp** (Hrsg.): *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.

Eckert, Nora: *Von der Oper zum Musiktheater. Wegbereiter und Regisseure.* Berlin: Henschel, 1995.

Eckhardt, Rainer: *Improvisation in der Musikdidaktik. Eine historiographische und systematische Untersuchung.* Augsburg: Wißner, 1995. (Forum Musikpädagogik; Bd. 16).

Eder, Gabriele J.: „Didaktische Anmerkungen zu einer kreativen Musikerziehung“. In: *Musikerziehung* 50 (1996) 10. S. 9-13.

dies.: „Oper zum Anfassen. Oper, Schüler/innen und die Projekte der Wiener Staatsoper“. In: *Musikerziehung* 47 (1993) 12. S. 72-77.

Edler, Arnfried, Siegmund **Helms** und Helmuth **Hopf** (Hrsg.): *Musikpädagogik und Musikwissenschaft.* Wilhelmshaven: Noetzel, 1987. (Taschenbücher zur Musikwissenschaft; Bd. 111).

Eggebrecht, Hans-Heinrich: „Musikanalyse und Musikvermittlung“. In: *Musik und Bildung* 15 (1983) 11. S. 18-21.

dies.: „Musikerziehung und musikalische Bildung. Stimme aus dem Hintergrund“. In: *Musik und Bildung* 16 (1984) 4. S. 246-248.

dies.: „Musikverstehen und Musikanalyse“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 3. S. 150-154.

dies.: „Über die Befreiung der Musik von der Wissenschaft“. In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 2. S. 96-101.

dies.: „Wissenschaftsorientierte Schulmusik“. In: *Musik und Bildung* 4 (1972) 1. S. 29-31.

dies.: *Sinn und Gehalt – Aufsätze zur musikalischen Analyse.* Wilhelmshaven: Noetzel, 1979. (Taschenbücher zur Musikwissenschaft; Bd. 58).

Ehrenforth, Karl Heinrich und Christoph **Richter**: „Die Lehrpläne für das Fach Musik in der Sekundarstufe II (Studienstufe). Versuch einer Analyse“. In: *Musik und Bildung* 7 (1975) 11. S. 545-564.

Ehrenforth, Karl Heinrich: „Didaktische Interpretation der Musik“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 4. S. 250-253.

- ders.: „Didaktische Interpretation von Musik – für Kinder? Anmerkungen zu einer 20jährigen Diskussion“. In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 2. S. 5-10.
- ders.: „Musik als Leben. Zu einer lebensweltlichen orientierten ästhetischen Hermeneutik“. In: *Musik und Bildung* 25 (1993) 6. S. 14-19.
- ders. (Hrsg.): *Arbeit – Freizeit – Fest. Brauchen wir eine andere Schule? Foren. Symposium. Internationales Colloquium Musikpädagogik. Kurse zur Unterrichtspraxis. Information – Diskussion. Kongressbericht 16. Bundesschulmusikwoche Ludwigshafen 1986*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1986.
- ders. (Hrsg.): *In Grenzen – über Grenzen hinaus. Kurse zur Unterrichtspraxis. Europa-Forum. Deutsch-Deutsches Forum. Symposien. Studentenforum. Information – Diskussion. Arbeitskreise. Kongressbericht 18. Bundesschulmusikwoche Lübeck 1990*. Mainz, London, Paris, Madrid, New York, Tokyo, Toronto: Schott, 1991.
- ders. (Hrsg.): *Medieninvasion. Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung. Forum zum Kongreßthema. Unterrichtspraktische Kurse. Information – Diskussion. Aus der musikpädagogischen Forschung. Gesprächskreis Politiker – Eltern – Musikpädagogen. Symposien. Kongressbericht 15. Bundesschulmusikwoche Kassel 1984*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1985.
- ders. (Hrsg.): *Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Didaktische Interpretation von Musik. Beurteilungskriterien im Musikunterricht. Kongressbericht 13. Bundesschulmusikwoche. Braunschweig, 1980*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1981.
- ders. (Hrsg.): *Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse. Foren. Symposien. Information – Diskussion. Kongressbericht 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1983.
- ders.: *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation der Musik*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1971.
- Esser**, Rolf: *Arbeitsblätter Musik für die Sek. I*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, 1999.
- Faltin**, Peter und Hans-Peter **Reinecke** (Hrsg.): *Musik und Verstehen. Aufsätze zur semiotischen Theorie, Ästhetik und Soziologie der musikalischen Rezeption*. Köln: Gerig, 1973.
- Fanslau**, Rainer: „Die Ouvertüre zu Mozarts ‚Zauberflöte‘“. In: *Musik und Bildung* 15 (1983) 1. S. 25-33.

- ders.: „György Ligeti: ‚Le grand Macabre‘ – Gesichtspunkte für eine Behandlung im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 15 (1983) 5. S. 17-24.
- Fath**, Rolf und Anton **Würz**: *Reclams Opern- und Operettenführer. 4 Bände*. Stuttgart: Reclam, 1997.
- Faust-Siehl**, Gabriele: *Themenkonstitution als Problem von Didaktik und Unterrichtsforschung*. Weinheim: Deutscher-Studienverlag, 1987.
- Febel**, Reinhard: „Plädoyer für das Musiktheater“. In: Harpener, Stefan G. (Hrsg.): *Über Musiktheater. Eine Festschrift*. München: Ricordi, 1992. S. 84-87.
- Felsenstein**, Walter, Götz **Friedrich** und Joachim **Herz**: *Musiktheater. Beiträge zur Methodik und zu Inszenierungs-Konzeptionen*. Leipzig: Reclam, 1970.
- Feurich**, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Stilparallelen der Künste im Musikunterricht. Bericht über das Symposium „Wechselbeziehung der Künste im Musikunterricht“ vom 5.-6. September 1986 in der Universität Osnabrück, Abteilung Vechta*. Regensburg: Bosse, 1988. (Musik im Diskurs; Bd. 3).
- Finkel**, Klaus (Hrsg.): *Handbuch Musik- und Sozialpädagogik*. Regensburg: Bosse, 1979.
- ders.: *Musikpädagogik heute. Tendenzen und Aspekte. Ein Repertorium und Repetitorium zur gegenwärtigen Situation der Musikerziehung*. Wolfenbüttel, Zürich: Mösel, 1974.
- Fischer**, Erik: *Zur Problematik der Opernstruktur. Das künstlerische System und seine Krisis im 20. Jahrhundert*. Wiesbaden: Steiner, 1982. (Beihefte zum Archiv für Musikwissenschaft; Bd. 20).
- Fischer**, Hans (Hrsg.): *Handbuch der Musikerziehung*. Berlin: Rembrandt, 1964. [1954].
- Fischer**, Jens Malte (Hrsg.): *Oper und Operntext*. Heidelberg: Winter, 1985. (Reihe Siegen; Bd. 60).
- ders.: *Oper – das mögliche Kunstwerk. Beiträge zur Operngeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts*. Anif/Salzburg: Müller-Speiser, 1991. (Reihe Wort und Musik, Salzburger Akademische Beiträge; Bd. 6).
- Fischer**, Wilfried: „Die Konzeption eines handlungsorientierten Musikunterrichts (I). 1. Teil: Grundgedanken“. In: *Musik in der Schule* 42 (1991) 2. S. 66-69.
- ders.: „Zur Situation des Musikunterrichts in der Hauptschule“. In: *Musik und Bildung* 21 (1989) 10. S. 558-564.
- ders.: „‚Didaktische Interpretation von Musik‘ und ‚Handlungsorientierter Musikunterricht‘. Grundzüge musikpädagogischen Denkens seit Mitte der siebziger

Jahre“. In: Schmid, Hans-Christian (Hrsg.): *Handbuch der Musikpädagogik. Band 1: Geschichte der Musikpädagogik*. Kassel, Basel, London: Bärenreiter, 1986. S. 297-341.

Fischer-Appelt, Peter: „Kunstform Oper. Was darf ich hoffen? Erwartungen an das Musiktheater“. In: *Musik und Bildung* 14 (1982) 9. S. 540-545.

Flämig, Matthias: „Rezensionen: ‚Wer im methodischen Wohlstand lebt, lebt der auch didaktisch angenehm?‘ Gedanken zu Rainer O. BRINKMANNs / Katharina MEGNETs ‚Szenische Interpretation von Opern.‘ Die Dreigroschenoper. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Lugert Verlag 1998“. In: *Musik in der Schule* 51 (2000) 1. S. 57-61.

Forneberg, Erich, Josef **Heer**, Edgar **Rabsch**, Hugo-Ernst **Rahner** und Hermann **Schroeder**: *Musik im Leben. Schulwerk für die Musikerziehung. Band 3: Ein Musikbuch für die Oberstufe (11.-13. Schuljahr)*. Frankfurt am Main, Berlin, Bonn: Diesterweg, 1961.

Forneberg, Erich: „Von Andersens Nachtigallenmärchen zu Strawinskys Oper ‚Le Rossignol‘“. In: Kraus, Egon (Hrsg.): *Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München, 1959*. Mainz: Schott, 1959. S. 232 – 241.

ders.: *Boris Godunow von Modest Mussorgskij*. Berlin: Lienau, 1970. („Die Oper“, Schriftenreihe über musikalische Bühnenwerke).

ders.: *Wozzeck von Alban Berg*. Berlin: Lienau, 1963. („Die Oper“, Schriftenreihe über musikalische Bühnenwerke).

Freier, Claudia: „Gegen eine sinn(en)lose Welt“. In: *Musik und Bildung* 26 (1994) 2. S. 24-29.

Freischem, Karl-Josef: „‚Musik zum Mitmachen‘. Schüler spielen zu einer Szene aus ‚Zar und Zimmermann‘“. In: *Musik und Bildung* 15 (1983) 7/8. S. 25-29.

ders.: „‚Musik zum Mitmachen‘. Schüler spielen zu einer Szene aus ‚Zar und Zimmermann‘“. In: *Musik und Bildung* 18 (1986) 10. S. 899-903.

Freitag, Werner D.: „Der Begriff der historischen Entwicklung am Beispiel der Musikgeschichte. Gedanken zu einem historisch bezogenen Musikunterricht auf der Sekundarstufe II“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 1. S. 20-25.

Friebe, Johannes: „Praktische Analyse. Körperbewegung, Tanz, Geste und Spiel als Bestandteile des musikalischen Erkenntnisprozesses“. In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 3. S. 59-62.

- Friedeburg**, Ludwig von (Hrsg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft*. Köln: Kiepenhauer & Witsch, ⁸1976. [1965].
- Friedrich**, Götz: *Musiktheater. Ansichten – Einsichten. Propyläen*. Frankfurt am Main, Berlin: Ullstein, 1986.
- Fuchs**, Mechthild: „Zur Nachahmung empfohlen. Schule und Hochschule lernen gemeinsam“. In: *Musik und Bildung* 26 (1994) 5. S. 8-10.
- Füller**, Klaus: „Das Stilmittel der Parodie in den Bühnenwerken Jacques Offenbachs. Ein Beitrag zum Musikunterricht an der Realschule“. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 13 (1988) 47. S. 3-12.
- Füller**, Klaus und Hermann **Strobel**: *Kompendium Didaktik Musik*. München: Ehrenwirth, 1977.
- Füller**, Klaus, Lisl **Hammaleser**, Rudolf **Schilling** und Hermann **Strobel**: *Modellorientierter Musikunterricht. Didaktische Konzepte und praktische Beispiele für eine offene Unterrichtsplanung*. München: Ehrenwirth, 1978. (Ehrenwirth-Unterrichtsmodelle: Musik).
- Funks-Hennings**, Erika: „Zimmermanns Philosophie der Zeit – dargestellt an Ausschnitten der Oper ‚Die Soldaten‘“. In: *Musik und Bildung* 10 (1978) 10. S. 644-652.
- Geck**, Martin: „Kulturererschließende Musikdidaktik. Plädoyer wider eine formalistische Musiklehre“. In: *Musik und Bildung* 26 (1994) 5. S. 4-7.
- ders.: „Musik – ein dienstbarer Geist?“ In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 5. S. 5-9.
- ders.: „Musikunterricht – Anspruch, Wirklichkeit, Chancen“. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 5. S. 2.
- ders.: „Musikdidaktik in der BRD seit 1970 im Spiegel von Schulbuch-Konzeptionen“. In: Ritzel, Fred und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. [zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ulrich Günther]*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1984. (Musikpädagogische Bibliothek; Bd. 31). S. 18-31.
- ders.: *Von Beethoven bis Mahler. Die Musik des deutschen Idealismus*. Stuttgart, Weimer: Metzler, 1993.
- Gembris**, Heiner, Rudolf-Dieter **Kraemer** und Georg **Maas** (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994*. Augsburg: Wißner, 1995. (Forum Musikpädagogik; Bd. 13).
- Gerg**, Kaspar: *Musik – Sprache – Bewegung. Gestaltungsmodelle für den Unterricht in Grund- und Hauptschule*. Ansbach: Prögel, 1982.

- Gerhartz**, Leo Karl: *Oper. Aspekte der Gattung*. Laaber: Laaber, 1983.
- Gies**, Stefan: „Möglichkeiten und Grenzen. Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe II“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 33. S. 49-51.
- Giesbrecht-Schutte**, Sabine: „Musik in Geschichte und Unterricht. Überlegungen zu einer Neubewertung der Musikgeschichte in den Sekundarstufen“. In: *Musik und Unterricht* 8 (1997) 42. S. 46-48.
- Gieseler**, Walter: „Kritische Überlegungen zum Begriff des bewußten Hörens“. In: *Musica* 25 (1971) 4. S. 356-360.
- ders. (Hrsg.): *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht*. München: Fink, 1978. (Kritische Stichwörter; Bd. 2).
- ders.: *Grundriß der Musikdidaktik*. Ratingen: Henn, 1973.
- Glaser**, Hermann: „Gedanken über den hohen Wert der Musik. Zur ästhetischen Erziehung des Menschen in Schule und Gesellschaft“. In: *Musik und Bildung* 19 (1987) 4. S. 267-271.
- Glatt-Behr**, Dorothea (Hrsg.): *Strukturprobleme des Musiktheaters in der Bundesrepublik Deutschland*. Thurnau: Forschungsinstitut für Musiktheater Universität Bayreuth, 1978. (Thurnauer Schriften zum Musiktheater, Bd. 1).
- Goebel**, Albrecht: „My Fair Lady‘ im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 13 (1981) 6. S. 378-386.
- Götze**, Willibald: *Studien zur Formbildung der Oper*. Frankfurt am Main: Brönnner's Druckerei, 1935.
- Gohl**, Willi (Hrsg.): *Musik auf der Oberstufe. Lieder, Tänze, Musikkunde. Schülerbuch*. Amniswil: Verlag Schweizer Singbuch Oberstufe (über Auer Donauwörth), 1991.
- ders. (Hrsg.): *Musik auf der Oberstufe. Musiklehre, Form in der Musik, Musikinstrumente, Musik in der Zeit, Jazz, Popular music – Musik der Massen, Werkbesprechungen. Lehrerband*. Amniswil: Verlag Schweizer Singbuch Oberstufe (über Auer Donauwörth), 1992.
- Golecki**, Reinhard (Hrsg.): *Fächerverbindender Unterricht auf der gymnasialen Oberstufe*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1999.
- Gräf**, Dietmar: *Die Veränderbarkeit der Einstellung zur Musik und zum Musikunterricht durch Werkanalyse*. Frankfurt am Main, Bern, New York: Lang, 1985. (Studien zur Psychologie und Therapie in der Musikpädagogik; Bd. 2).

- Graßmann**, Bernd: „Zwischenbilanz: Gedanken zum Standort des Musikunterrichts auf der gymnasialen Oberstufe nach vierzig Jahren VDS-Arbeit“. In: *Musik und Bildung* 21 (1989) 4/5. S. 240-243.
- Große-Jäger**, Hermann: „Siebzehn Jahre Konzerte für Kinder in Münster. Entwicklung eines Modells“. In: *Musik und Unterricht* 4 (1993) 20. S. 36-40.
- Gruhn**, Wilfried und Wilhelm **Wittenbruch**: *Wege des Lehrens im Fach Musik. Ein Arbeitsbuch zum Erwerb eines Methodenrepertoires*. Düsseldorf: Schwann, 1983.
- Gruhn**, Wilfried: „Hören – Wahrnehmen – Verstehen. Weisen des Hörens – Ebenen des Verstehens“. In: *Musik und Bildung* 21 (1989) 3. S. 132-138.
- ders.: „Schüler machen Konzerte“. In: *Musik und Unterricht* 4 (1993) 20. S. 4-8.
- ders. (Hrsg.): *Reflexionen über Musik heute. Texte und Analysen*. Mainz: Schott, 1981.
- ders.: *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Hofheim: Wolke, 1993.
- ders.: *Musiksprache – Sprachmusik – Textvertonung. Aspekte des Verhältnisses von Musik, Sprache und Text*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1978.
- Günther**, Ulrich, Thomas **Ott** und Fred **Ritzel** (Hrsg.): *Musikunterricht 5-11*. Weinheim, Basel: Beltz, 1983.
- Günther**, Ulrich: „Der Schüler als Medium im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 19 (1987) 7/8. S. 541-558.
- ders.: „Musik und Bewegung in der Unterrichtspraxis. Bericht über eine Befragung von Musiklehrern“. In: Pütz, Werner (Hrsg.): *Musik und Körper*. Essen: Die Blaue Eule, 1990. (Musikpädagogische Forschung; Bd. 11). S. 205-222.
- ders.: *Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergreform bis zum Ende des 3. Reiches*. Neuwied: Luchterhand, 1967.
- Gürtelschmied**, Christine: „Wiener Kinderoper – ein Experiment mit Zukunft. Ein Gespräch mit Georges Sanev“. In: *Musikerziehung* 43 (1990) 6. S. 217-220.
- Gundlach**, Willi (Hrsg.): *Musikunterricht an Gesamtschulen. Analysen – Berichte – Materialien*. Stuttgart: Klett, 1971. (Reihe Curriculum Musik; Bd. 1).
- Gundlach**, Willi und Wolfgang **Schmidt-Brunner** (Hrsg.): *Praxis des Musikunterrichts. 12 Unterrichtseinheiten für die Primar- und Sekundarstufe I*. Mainz: Schott, 1977.
- Haag**, Gunther (Hrsg.): *Von der Oper zum Musiktheater. Festschrift zum achtzigsten Geburtstag von Heinz Arnold. Mit Beiträgen von W. Ehrengut, K. Froboese,*

J. Herz, H. R. John, E. Krause, W. Kühnly, T. Lau, W. Nützel, K. Schumann, E. Stümmer, E. Valentin, W. Hiller, einer Zeichnung von M. A. Rummel und Grußworten von D. Hellmann und W. Sawallisch. Freiburg im Breisgau: HochschulVerlag, 1986.

Haase, Ulrike: „Musik als erhobener Zeigefinger oder als ausgestreckte Hand?“ In: *Musik in der Schule* 47 (1996) 1. S. 16-17.

Hamel, Peter Michael: *Durch Musik zum Selbst. Wie man Musik neu erleben und erfahren kann.* München: dtv; Kassel, Basel, Tours, London: Bärenreiter, 1980.

Hanisch, Peter: „Zur Einstudierung einer Schulooper“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 11. S. 690-694.

Hansen, Erich, Winrich **Naujoks** und Peter **Wolters**: „Unterricht zum Thema ‚Stille‘ in verschiedenen Fächern des ästhetischen Bereiches: Kunst – Musik – Literatur kreativ“. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): *In Grenzen – über Grenzen hinaus. Kurse zur Unterrichtspraxis. Europa-Forum. Deutsch-Deutsches Forum.. Symposien. Studentenforum. Information – Diskussion. Arbeitskreise. Kongressbericht 18. Bundesschulmusikwoche Lübeck 1990.* Mainz, London, Paris, Madrid, New York, Tokyo, Toronto: Schott, 1991. S. 84-105.

Hansen, Erich: „Musik – Bild – Text. Fächerübergreifende Arbeit an der Theodor-Storm-Schule Husum“. In: *Musik und Bildung* 21 (1989) 2. S. 88-92.

Hansen, Nils: „Anmerkungen zur Praxis der Opernbehandlung in der Sekundarstufe I“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 6. S. 376-379.

Harnoncourt, Nikolaus: *Musik als Klangrede. Wege zu einem neuen Musikverständnis. Essays und Vorträge.* Kassel, Basel, London: dtv/Bärenreiter, 1982.

Harpener, Stefan G. (Hrsg.): *Über Musiktheater. Eine Festschrift.* München: Ricordi, 1992.

Haselauer, Elisabeth (Hrsg.): *Fragmente als Beiträge zur Musiksoziologie.* Wien, München: Böhlau, 1980.

Haselbach, Barbara: „Zeit-Erleben“. Anregungen zu fächerübergreifendem Unterricht im Bereich Ästhetischer Erziehung“. In: *Musik und Unterricht* 3 (1992) 14. S. 24-27.

Heimann, Robert: „Musiktheater für Kinder und Jugendliche als fachdidaktische Konzeption. Untersuchungen zu einer ästhetischen Erziehung seit ca. 1980“. In: Gembris, Heiner, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas (Hrsg.): *Musikpädagogische Forschungsberichte 1994.* Augsburg: Wißner, 1995. (Forum Musikpädagogik; Bd. 13).

- Heinemann**, Rudolf: „Das neue Musiktheater zwischen Absurdität und Engagement“. In: *Musik und Bildung* 3 (1971) 11. S. 531-535.
- Heise**, Walter: „William Hogarths Bilder zur ‚Beggar’s Opera““. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 9 (1984) 28. S. 56-62.
- Heise**, Werner, Siegmund **Helms** und Helmuth **Hopf**: *Lexikon der Musikpädagogik*. Regensburg: Bosse, 1984.
- Heister**, Hans-Werner, Johannes **Hodek** und Sabine **Schutte**: *Musiktheater. Musik und Wirklichkeit in der Oper*. Stuttgart: Metzler, 1981.
- Helms**, Siegmund und Helmuth **Hopf** (Hrsg.): *Werkanalyse in Beispielen*. Regensburg: Bosse, 1986.
- Helms**, Siegmund, Reinhard **Schneider** und Rudolf **Weber** (Hrsg.): *Neues Lexikon der Musikpädagogik*. Kassel: Bosse, 1994.
- dies.: *Handbuch des Musikunterrichts. Band 3. Sekundarstufe II*. Kassel: Bosse, 1997.
- Hennenberg**, Fritz: *Dessau – Brecht. Musikalische Arbeiten*. Berlin: Henschel, 1963.
- Henze**, Hans Werner: „‚Pollicino‘: eine Oper für Kinder“. In: *Musik und Bildung* 13 (1981) 4. S. 216-219.
- Herbort**, Heinz Josef: „B. A. Zimmermann: ‚Die Soldaten““. In: *Musik und Bildung* 3 (1971) 11. S. 539-548.
- Herz**, Joachim: *...und Figaro läßt sich scheiden. Oper als Idee und Interpretation. Mit 34 Abbildungen*. München, Zürich: Piper, 1985.
- dies.: *Theater – Kunst des erfüllten Augenblicks. Briefe, Vorträge, Notate, Gespräche, Essays*. Berlin: Henschel, 1989.
- Herzfeld**, Friedrich: *Magie der Oper*. Frankfurt, Berlin, Wien: Ullstein, 1970.
- Hess**, Joachim: „Oper im Fernsehen“. In: *Musica* 32 (1978) 3. S. 237-240.
- Heyl**, Alice von: „Die ‚West Side Story‘ im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 20 (1988) 2. S. 110-116.
- Hoch**, Peter: „Vom musikalischen Tun. Plädoyer für eine schöpferische Schulmusikpraxis“. In: Valentin, Erich (Hrsg.): *Handbuch der Schulmusik*. Regensburg: Bosse, 21964. S. 179-191. [1962].
- Hoffmann**, Ernst Theodor August: *Schriften zur Musik. Singspiele*. Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag, 1988. [1838].
- Hoffmann**, Freia: *Musiklehrbücher in den Schulen der BRD*. Neuwied: Luchterhand, 1974.
- Hofstetter**, Renate: *Ziele und Inhalte in Schulbüchern für den Musikunterricht seit 1970. Eine inhaltsanalytische Untersuchung*. Kassel, 1982.

- Honolka**, Kurt: *Die Oper ist tot – die Oper lebt. Kritische Bilanz des deutschen Musiktheaters*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1986.
- ders.: *Kulturgeschichte des Librettos. Opern, Dichter, Operndichter*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1979. (Texte zur Musikwissenschaft; Bd. 28).
- Hopf**, Helmuth, Hermann **Rauhe** und Hildegard **Krützfeldt-Junker** (Hrsg.): *Lehrbuch der Musik. Band 2: Sekundarstufe, Teil 1 (Klasse 5/6)*. Wolfenbüttel: Mösel, 1972.
- dies. (Hrsg.): *Lehrbuch der Musik. Band 2: Sekundarstufe, Teil 1 (Klasse 5/6). Lehrerband*. Wolfenbüttel: Mösel, 1972.
- dies. (Hrsg.): *Lehrbuch der Musik. Band 3: Sekundarstufe, Teil 2 (Klasse 7-13)*. Wolfenbüttel: Mösel, 1972.
- dies. (Hrsg.): *Lehrbuch der Musik. Band 3: Sekundarstufe, Teil 2 (Klasse 7-13). Lehrerband*. Wolfenbüttel: Mösel, 1972.
- Huber**, Ludwig: „Fächerübergreifender Unterricht – auch auf der Sekundarstufe II?“ In: Duncker, Ludwig und Walter Popp (Hrsg.): *Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Prinzipien, Perspektiven, Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.
- Ingenschay-Goch**, Dagmar: *Richard Wagners neu erfundener Mythos. Zur Rezeption und Reproduktion des germanischen Mythos in seinen Operntexten*. Bonn: Bouvier, 1982. (Abhandlungen zur Kunst-, Musik- und Literaturwissenschaft; Bd. 311).
- Jacoby**, Heinrich: *Jenseits von „Musikalisch“ und „Unmusikalisch“. Die Befreiung der schöpferischen Kräfte – dargestellt am Beispiel der Musik*. Hg. v. S. Ludwig. Hamburg: Christians, 1984.
- Jahnke**, Sabine: „Musikdramatischer Exorzismus in Pendereckis Oper ‚Die Teufel von Loudun‘“. In: *Musik und Bildung* 7 (1975) 12. S. 615-617.
- Jakobik**, Albert: „Ein Weg zu Schönberg“. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 9 (1984) 25. S. 44-46.
- ders.: „Von Orff zu Debussy – Gedanken zur Entstehung einer Schuloper“. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 4 (1979) 9. S. 30-35.
- Jakoby**, Richard: „Zur Problematik der Werkbetrachtung“. In: *Musik und Bildung* 21 (1989) 9. S. 465-471.
- Jank**, Werner und Hilbert **Meyer**: *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, ³1994. [¹1991].

- Jünger**, Werner und Herwig **Lichtenstern**: „Ein Beispiel integrierten Projektunterrichts im Fach Musik“. In: *Musik und Bildung* 24 (1992) 6. S. 34-37.
- Jünger**, Werner: „Zur Problematik der Notengebung im Fach Musik“. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 52 (1989). S. 13-18.
- Jung**, Stefan: „„Die Hölle, das sind die anderen...“ (Jean-Paul Sartre). Zur Bedeutungsgeschichte des Höllenbegriffs aus theologischer Sicht“. In: *Musik und Unterricht* 11 (2000) 58. S. 4-7.
- Jungheinrich**, Hans-Klaus: „Hunger nach Wirklichkeitserkenntnis. Grundlinien einer modernen ‚realistischen‘ Operninterpretation“. In: *Musica* 9/10 (1978) 5. S. 426-430.
- ders. (Hrsg.): *Musiktheater. Beiträge von Hans-Klaus Jungheinrich, Georg-Friedrich Kühn und Wolfgang Schreiber. Gespräche mit Gérard Mortier, Ruth Berghaus und Peter Mussbach*. Kassel, Basel, London: Bärenreiter, 1986. (Musikalische Zeitfragen; Bd. 17).
- ders. (Hrsg.): *Oper – Film – Rockmusik. Veränderungen in der Alltagskultur. Beiträge von Hans-Klaus Jungheinrich, Gerhard R. Koch, Wulf Konold, Dietrich Stern, Peter Bexte, Stefan Schädler und Thomas Rothschild*. Kassel, Basel, London: Bärenreiter, 1986. (Musikalische Zeitfragen; Bd. 19).
- Jung-Kaiser**, Ute: *Durch Sehen zum Hören. Modelle zum Musikunterricht in den Sekundarstufen. Schülerband*. Regensburg: Bosse, 1993. (Schriftenreihe der Hochschule für Musik in München; Bd. 11).
- dies.: *Durch Sehen zum Hören. Modelle zum Musikunterricht in den Sekundarstufen. Lehrerband*. Regensburg: Bosse, 1993. (Schriftenreihe der Hochschule für Musik in München; Bd. 11).
- Jungkunz**, Diethelm und Katharina **Kaiser**: „Musikinteressen von Schülern der gymnasialen Oberstufe. Schulische und außerschulische Erfahrungsfelder“. In: *Musik in der Schule* 44 (1993) 1. S. 17-21.
- Kaindl**, Klaus: *Die Oper als Textgestalt. Perspektiven einer interdisziplinären Übersetzungswissenschaft*. Tübingen: Stauffenburg, 1995. (Studien zur Translation; Bd. 2).
- Kaiser**, Hermann J. und Eckhardt **Nolte**: *Musikdidaktik. Sachverhalten – Argumente – Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1989.
- Kaiser**, Hermann J.: „Musikunterricht für alle?“ In: Ritzel, Fred und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer*

- kritischen Bilanz der 70er Jahre. [zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ulrich Günther].* Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1984. (Musikpädagogische Bibliothek; Bd. 31). S. 166-173.
- ders.: *Unterrichtsforschung.* Laaber: Laaber, 1986. (Musikpädagogische Forschung; Bd. 7).
- Karkoschka**, Erhard: „Das musikalische Kunstwerk in unserem Jahrhundert“. In: *Musik und Bildung* 3 (1971) 2. S. 61-66.
- Keck**, Sabine und Floria **Janucci**: *Die Regie hat das Wort. Meinungen zum Musiktheater.* Braunschweig: Westermann, 1988.
- Keltenborn**, Rudolf: „Die Oper – kein Sonderfall“. In: *Musica* 38 (1984) 3. S. 239-241.
- Kerbs**, Diethart: „Zum Begriff der ästhetischen Erziehung“. In: *Musik und Bildung* 4 (1972) 11. S. 514-520.
- Kern**, Walter: „Ausgangspunkt Musikerziehung – fachübergreifender Unterricht als Beitrag zur Allgemeinbildung“. In: *Musikerziehung* 43 (1989) 10. S. 15-21.
- Khittl**, Christoph: „Musikverstehen durch die Sinne? oder: Wann führt Wahrnehmen zum Verstehen? Musikpädagogische Überlegungen zum Verstehensbegriff“. In: *Musik in der Schule* 45 (1994) 6. S. 296-301.
- Kienhorst**, Ellen Maria: „Gesamtkünstlerische Aktionen mit milieugeschädigten Jugendlichen“. In: Finkel, Klaus (Hrsg.): *Handbuch Musik- und Sozialpädagogik.* Regensburg: Bosse, 1979. S. 493-510.
- Klafki**, Wolfgang, Karl Christoph **Lingelbach** und Hans W. **Nicklas** (Hrsg.): *Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen.* Frankfurt am Main, Berlin, München: Diesterweg, 1972.
- Klafki**, Wolfgang: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.* Weinheim, Basel: Beltz, ⁵1996. [1985].
- Klausmeier**, Friedrich: „Erziehung durch Musik oder zur Musik?“. In: *Musik und Bildung* 10 (1978) 11. S. 706-711.
- ders.: „Mut zum Singen“. In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 4. S. 206-210.
- ders.: *Die Lust sich musikalisch auszudrücken – Eine Einführung in soziomusikalisches Verhalten.* Reinbek bei Hamburg, 1978.
- Kleber**, Eduard W.: *Beurteilung und Beurteilungsprobleme. Eine Einführung in Beurteilungs- und Bewertungsfragen in der Schule.* Weinheim: Beltz, 1976.

- Kleinen**, Günther, Werner **Klüppelholz** und Wulf Dieter **Lugert** (Hrsg.): *Neue Musik/ Neues Musiktheater. Musikunterricht Sekundarstufen*. Düsseldorf: Schwann, 1985.
- Kloiber**, Rudolf: *Handbuch der Oper. 2 Bände. 5.*, erweiterte, neu bearbeitete Auflage. München: dtv, 1985. [Regensburg: Bosse, 1951].
- Klüppelholz**, Werner: „Henzes ‚El Cimarrón‘ – Eine didaktische Analyse für die Sekundarstufe II“. In: *Musik und Bildung* 10 (1978) 2. S. 95-104.
- dies.: „sChaUenhÖreNSpiElendenKen. Kagels Musiktheater im Unterricht“. In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 4. S. 218-221.
- Klußmann**, Michael: „Oper im Unterricht. Ein Versuch zum Verständnis des singenden Menschen“. In: *Musik und Bildung* 14 (1982) 9. S. 546-553.
- Knapp**, Walter und Wolf **Peschl** (Hrsg.): *Wege zur Musik*. Innsbruck: Helbling, o.J.
- Knapp**, Walter, Egon **Kraus**, Siegfried **Borris** und Wolf **Peschl** (Hrsg.): *Musik im Blickfeld. Klänge – Formen – Stile. Band 1 für den Musikunterricht vom 9. und 10. Schuljahr*. Hamburg: Sikorski, 1983.
- dies. (Hrsg.): *Musik im Blickfeld. Klänge – Formen – Stile. Band 1 für den Musikunterricht vom 11.-13. Schuljahr*. Hamburg: Sikorski, 1983.
- dies. (Hrsg.): *Musik im Blickfeld. Klänge – Formen – Stile. Band 2 für den Musikunterricht vom 11.-13. Schuljahr*. Hamburg: Sikorski, 1983.
- Koebner**, Thomas: *Handlungen mit Musik. Die Oper als Zeitspiegel, Leidenschaftsdrama, Gesamtkunstwerk. Studien*. Anif/Salzburg: Müller-Speiser, 1993. (Wort und Musik, Salzburger Akademische Beiträge; Bd. 13).
- König**, Wolfgang: „Oper an einer Musikschule? Erfahrungen bei der Einstudierung von H. W. Henzes Kinderoper ‚Pollicino‘“. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 9 (1984) 25. S. 41-44.
- Kohlmann**, Walter: „Musik als Ausdruck von Gefühlen. Eine Theorieskizze für eine Unterrichtsreihe in der Sekundarstufe II“. In: *Musik und Bildung* 18 (1986) 1. S. 35-38 (I). S. 51-52 (II).
- Kolland**, Dorothea: „Musikerziehung als gesellschaftliche Aufgabe. Zur Entwicklung kultur- und bildungspolitischer Zielstellungen“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 11. S. 667-675.
- Kolleritsch**, Otto: *Oper heute. Formen der Wirklichkeit im zeitgenössischen Musiktheater*. Wissenschaftlich-redaktionelle Betreuung: Hartmuth Kinzler. Wien, Graz: Plöchl, 1985. (Studien zur Wertungsforschung; Bd. 16).

- Konold**, Wulf: „Credo in un Dio crudel...‘ Die Figur des Jago bei Shakespeare und Boito/Verdi“. In: *Musik und Bildung* 20 (1988) 2. S. 121-127.
- ders.: „Musiktheater und Schule – zu einem musikdramaturgisch-theaterpädagogischen Konzept“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 6. S. 393-395.
- ders.: *Deutsche Oper – einst und jetzt. Überlegungen und Untersuchungen zu Geschichte und Gegenwart des deutschen Musiktheaters. Im Auftrag von INTERNATIONALNES*. Kassel, Basel, London: Bärenreiter, 1980.
- Koperski**, Wolfgang: „Stimmen“. In: *Musik und Unterricht* 3 (1992) 12. S. 7-8.
- Kosuch**, Markus und Wolfgang Martin **Stroh**: *West Side Story. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Oldershausen: Lugert, 1997. (Szenische Interpretation von Opern; Bd. 4).
- Kosuch**, Markus (Hrsg.): *Gioacchino Rossini. Die Italienerin in Algier. Szenische Interpretation der Oper – Spielkonzept und Materialien – erarbeitet an der Staatsoper Stuttgart. Erlebnisraum Oper. Ein Projekt der Staatsoper Stuttgart Ein Arbeitsheft für den fächerverbindenden Unterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 8*. Stuttgart: Klett, 1997.
- ders. (Hrsg.): *Sergej Prokofjew. Die Liebe zu den drei Orangen. Szenische Interpretation der Oper – Spielkonzept und Materialien – erarbeitet an der Staatsoper Stuttgart. Erlebnisraum Oper. Ein Projekt der Staatsoper Stuttgart in Kooperation mit dem Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Baden-Württemberg. Ein Arbeitsheft für den fächerverbindenden Unterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 8*. Stuttgart: Klett, 1997.
- Kraemer**, Rudolf-Dieter (Hrsg.): *Musik und bildende Kunst*. Essen: Die Blaue Eule, 1990. (Musikpädagogische Forschung; Bd. 10).
- ders. (Hrsg.): *Musikpädagogik. Unterricht – Forschung – Ausbildung*. Mainz: Schott, 1991.
- Krakauer**, Peter Maria: „Anmerkungen zur Konzeption und Genese polyästhetischer Erziehung. Historische und ästhetische Aspekte ihrer Theoriebildung“. In: *Musik in der Schule* 42 (1991) 4. S. 202-206.
- Kramp**, Wolfgang: „Hinweise zur Unterrichtsvorbereitung für Anfänger“. In: Roth, Heinrich und Alfred Blumenthal (Hrsg.): *Didaktische Analyse. Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule*. Hannover: Schroedel, 1962. S. 33-65.
- Kraus**, Egon (Hrsg.): *Bildungsziele und Bildungsinhalte des Faches Musik. Berichtsband der 8. Bundesschulmusikwoche Saarbrücken, 1970*. Mainz: Schott, 1970.

- ders. (Hrsg.): *Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel, 1972*. Mainz: Schott, 1972.
- ders. (Hrsg.): *Musik und Bildung in unserer Zeit. Vorträge der vierten Bundesschulmusikwoche Berlin, 1961*. Mainz: Schott, 1961.
- ders. (Hrsg.): *Musik und Musikerziehung in der Reifezeit. Vorträge der dritten Bundesschulmusikwoche München, 1959*. Mainz: Schott, 1959.
- ders. (Hrsg.): *Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung. Analysen und Perspektiven. Berichtsband der 11. Bundesschulmusikwoche. Düsseldorf, 1976*. Mainz: Schott, 1976.
- Krause-Graumnitz**, Heinz (Hrsg.): *Vom Wesen der Oper. Opernkomponisten in Autobiographien, Vorreden und Briefen. Werkerläuterungen und andere Dokumente über die Oper*. Berlin: Henschel, 1969
- Kraussold**, Max: *Geist und Stoff der Operndichtung. Eine Dramaturgie in Umrissen*. Wien, Prag, Leipzig: Strache, 1931.
- Kreusch-Jacob**, Dorothee: *Zauberbühne Oper. Was Kinder vor und hinter den Kulissen erleben. Mit 67 Illustrationen von Hans Poppel und 42 Fotos. Vorwort von Wolfgang Sawallisch*. München: Ellermann, 1985.
- Krieger**; Georg: „Rezeption als kulturelles und wissenschaftliches Phänomen. Antike im Opernhaus“. In: Kraus, Egon (Hrsg.): *Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung. Analysen und Perspektiven. Berichtsband der 11. Bundesschulmusikwoche. Düsseldorf, 1976*. Mainz: Schott, 1976. S. 213-224.
- Krummacher**, Friedhelm und Heinrich W. **Schwab** (Hrsg.): *Weber – jenseits des „Freischütz“: Referate des Eutiner Symposions 1986 anlässlich des 200. Geburtstages von Carl Maria von Weber*. Kassel, Basel, London, New York: Bärenreiter, 1988. (Kieler Schriften zur Musikwissenschaft; Bd. 32).
- Kühn**, Clemens: „Analyse und Unterricht. Eine kritische Anmerkung“. In: *Musiktheorie* 2 (1987). S. 187-190.
- ders.: „Analyse“. In: *Musik und Unterricht* 7 (1996) 37. S. 4-8.
- Kühn**, Hellmut: „Zum Stand der Operndiskussion“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 6. S. 362-366.
- ders. (Hrsg.): *Musiktheater heute. Sechs Kongreßberichte*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1982. (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt; Bd. 22).

- Kugler**, Michael: „Musik und Bewegung“. In: *Musik und Unterricht* 2 (1991) 9. S. 4-9.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen** (Hrsg.): *Ausprobieren, Proben, Spielen. Handreichungen für Szenisches Spielen und Schülertheater in der Sekundarstufe I*. Frechen: Ritterbach, 1992. (Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums).
- Kunath**, Thomas: „Richard Wagners Oper ‚Die Meistersinger von Nürnberg‘ im Musikunterricht der Klasse 10“. In: *Musik in der Schule* 22 (1971) 12. S. 475-481.
- Kunze**, Stefan: „Sprache in der Oper des 19. Jahrhunderts“. In: *Melos* 1 (1975). S. 434-438.
- Landau**, Erika: *Kreatives Erleben*. München, Basel: Reinhardt, 1984. (Psychologie und Person; Bd. 17).
dies.: *Psychologie der Kreativität*. München, Basel: Reinhardt, 1971.
- Langhans**, Herbert und Wolfgang **Tiedt**: „Bewegungstheater – Darstellendes Spiel aus der Bewegung“. In: *Musik und Bildung* 14 (1982) 6. S. 397-402.
- Lechner**, Dieter: „Spitzenreiter der NRW-Oper 2000“. In: *Dattelner Morgenpost*. Bauer-Verlag. Kulturteil vom 16.09.1999.
- Lemmermann**, Heinz: „Musik“. In: Roth, Leo: *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer*. München: Ehrenwirth, 1980. S. 317-336.
ders.: *Musikunterricht. Hinweise, Bemerkungen, Erfahrungen, Anregungen*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1984. [1977].
- Leopold**, Silke und Robert **Maschka**: *Who's Who in der Oper*. Kassel: dtv Bärenreiter, 1997.
- Ligeti**, György: „Zur Entstehung der Oper ‚Le Grand Macabre‘“. In: *Melos* 4 (1978) 2. S. 91-93.
- Link**, Klaus-Dieter: *Literarische Perspektiven des Opernlibrettos. Studien zur italienischen Oper von 1850 bis 1920*. Bonn: Bouvier Grundmann, 1975. (Abhandlungen zur Kunst-, Musik- und Literaturwissenschaft; Bd. 173).
- Litschauer**, Alfred: *Grundlagen des Musikunterrichts. Eine Einführung in die Musikdidaktik*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 1998. (UTB für Wissenschaft; Bd. 2011).
- Longardt**, Wolfgang: *Musikerziehung braucht Phantasie. Didaktisch-methodische Aspekte des musikalischen Werkens und Gestaltens*. Essen: Die Blaue Eule, 1968.
- Lubkoll**, Christine: *Mythos Musik: poetische Entwürfe des Musikalischen in der Literatur um 1800*. Freiburg im Breisgau: Rombach, 1995. (Rombach Wissenschaft: Reihe Litterae; Bd. 32).

- Lucchesi**, Joachim und Ronald K. **Shull**: *Musik bei Brecht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1988.
- Lugert**, Wulf Dieter und Volker **Schütz** (Hrsg.): *Aspekte gegenwärtiger Musikpädagogik. Ein Fach im Umbruch*. Stuttgart: Metzler, 1991.
- Lugert**, Wulf Dieter: „Klassische‘ Musik – Ein didaktisches Problem?“ In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 6. S. 4-9.
- ders.: *„Klassische Musik als didaktisches Problem“*. Eine Untersuchung zur Rezeption klassischer Musik durch Jugendliche. Mainz: Schott, 1983.
- ders.: *Grundriß einer neuen Musikdidaktik mit Unterrichtsbeispielen*. Stuttgart: Metzler, 1975.
- Materialien zur Leistungsbewertung Musik. Gymnasiale Oberstufe NRW*. Köln: Greven, 1986.
- Mack**, Dietrich: „Few but roses‘. Vom immer gleichen Opernrepertoire“. In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 9. S. 510-512.
- Mayer**, Hans: *Versuche über die Oper*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.
- Mayr-Kern**, Josef: „Schule und Oper“. In: *Musikerziehung* 46 (1993) 2. S. 91-94.
- Meierkord**, Ursula: „Bei Lutz piept’s. Die Geschichte einer Schülerliebe. Musiktheater-Projekt im Musikunterricht einer 6. Klasse“. In: *Musik und Bildung* 21 (1989) 12. S. 700-701.
- Meierott**, Lenz und Hans-Bernd **Schmitz** (Hrsg.): *Materialien zur Musikgeschichte für die Sekundarstufe II*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1981.
- Meierott**, Lenz: „Musikgeschichte im Unterricht“. In: Valentin, Erich (Hrsg.): *Handbuch der Schulmusik*. Regensburg: Bosse, 1964. S. 169-178. [1962].
- Meyer**, Ernst (Hrsg.): *Unser Ziel: Humane Schule. Entwicklung, Praxis, Perspektiven*. Hohengehren: Schneider, 1991.
- Meyer**, Heinz: „Musical – Singspiel – Spieloper. Bericht über eine Unterrichtseinheit“. In: *Musik und Bildung* 13 (1981) 9. S. 547-552.
- ders.: „Schülerorientierter Musikunterricht – ein Traumziel?“ In: *Musik und Bildung* 14 (1982) 4. S. 218-223.
- ders.: „Wozu erzieht die Musikerziehung an den allgemeinbildenden Schulen“. In: *Musik und Bildung* 16 (1984) 4. S. 248-253.
- ders.: „Oper als Unterrichtsgegenstand in der Hauptschule“. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): *Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse. Foren. Symposien. Information – Diskussion. Kongressbericht*

14. *Bundesschulmusikwoche Berlin 1982*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1983. S. 38-42.

ders.: „Unterrichtseinheit: ‚Darstellende Musik‘ – Versuch einer Fallanalyse“. In: Gundlach, Willi und Wolfgang Schmidt-Brunner (Hrsg.): *Praxis des Musikunterrichts. 12 Unterrichtseinheiten für die Primar- und Sekundarstufe I*. Mainz: Schott, 1977. S. 171-181.

ders.: *Methodenprobleme im Musikunterricht der Sekundarstufe I*. Wolfenbüttel: Mösel, 1983.

ders.: *Musik als Lehrfach. Anregungen, Erfahrungen, Arbeitshilfen*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 1978. (Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen; Bd. 7).

Meyer, Hilbert: *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, ¹²1993. (Scriptor-Ratgeber Schule; Bd. 6). [¹1980].

ders.: *Unterrichtsmethoden. Band 1: Theorieband. Band 2: Praxisband*. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, ⁶1994. [¹1987].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen

(Hrsg.): „*Fächerübergreifendes Arbeiten*“ – Bilanz und Perspektiven – Dokumentation der landesweiten Fachtagung im Rahmen des Dialogs über die Denkschrift der Bildungskommission NRW „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“. 15. bis 16. Mai 1997. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest. Frechen: Ritterbach, 1997.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

(Hrsg.): „*Szenisch spielen und lernen. Stücke des Kinder- und Jugendtheaters im Deutschunterricht*“. Frechen: Ritterbach, 1998.

Möckl, Franz und **Karl Haus**: *Musikunterricht leichtgemacht. Didaktik. Methodik. Materialien. Lehrerhandbuch mit Kopiervorlagen*. München: Bayerischer Schulbuch-Verlag, 1992.

Müller, Ulrich und **Peter Wapnewski** (Hrsg.): *Richard-Wagner-Handbuch. Unter Mitarbeit zahlreicher Fachwissenschaftler. Mit 11 Abbildungen, 1 Stammbaum und 30 Notenbeispielen*. Stuttgart: Kröner, 1986.

Müller, Ursula und **Ulrich** (Hrsg.): *Richard Wagner und sein Mittelalter*. Anif/Salzburg: Müller-Speiser, 1989. (Wort und Musik; Bd. 1).

Nebhuth, Ralf und **Wolfgang Martin Stroh**: *Carmen. Begründungen und Unterrichtsmaterialien*. Oldershausen: Lugert, 1990. (Szenische Interpretation von Opern; Bd. 1).

- Neuhäuser**, Meinolf, Edgar **Zens** und Burkhardt **Neuhäuser** (Hrsg.): *Musik zum Mitmachen. Spiel-Mit-Sätze für die Schule*. Frankfurt am Main: Diesterweg, o.J.
- Nicol**, Karl Ludwig: „Das Spiel vom Doktor Johann Faust“. Elementares Musiktheater als experimentelle Praxis musikdramatischer Improvisation“. In: *Musik und Bildung* 2 (1969) 11. S. 512-513.
- Niehaus**, Hans: „Musik und Bewegung. Die Rockoper ‚Quadrophenia‘ als Gestaltungsaufgabe im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 21 (1989) 7/8. S. 396-397.
- Noll**, Günther: „Improvisation im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 2. S. 90-92.
- Nolte**, Eckhard: „Die Musik und die anderen Künste – Musikpädagogische Diskussionsbeiträge des 19. Jahrhunderts“. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): *Musik und bildende Kunst*. Essen: Die Blaue Eule, 1990. (Musikpädagogische Forschung; Bd. 10). S. 31-39.
- Nykrin**, Rudolf: *Erfahrungerschließende Musikerziehung. Konzept – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse, 1978. (Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft; Bd. 4).
- Oehlmann**, Werner: *Oper in vier Jahrhunderten*. Stuttgart, Zürich: Belser, 1984.
- Olias**, Gisela (Hrsg.): *Musiklernen. Aneignung des Unbekannten*. Essen: Die Blaue Eule, 1994. (Musikpädagogische Forschung; Bd. 15).
- Olias**, Günter: „Zum Positions- und Relationswandel im musikpädagogischen Lebensweltbezug“. In: *Musik und Bildung* 25 (1993) 6. S. 20-23.
- Ott**, Thomas: „Musik – Bild – Analyse – Lernen. Eine Erkundung zwischen den Stühlen der Fächer“. In: *Musik und Unterricht* 4 (1993) 19. S. 38-45.
- Otto**, Enrico: „Schulspiel – Schultheater. Theorien und Modelle unter besonderer Berücksichtigung des Typologiemodells“. In: *Musik und Bildung* 14 (1982) 6. S. 380-387.
- Pagel**, Björn: „Nimm das Kind ernst, ja, ernster als Erwachsene“ – Das Jugendprogramm der Hamburger Oper“. In: *Musikerziehung* 44 (1990) 12. S. 89-91.
- Pahlen**, Kurt: „Wagner in der Hauptschule – ein Wagnis?“ In: *Musik und Bildung* 15 (1983) 12. S. 33-35.
- ders.: *Oper der Welt*. 4. Neu überarbeitete und ergänzte Auflage. Zürich: SV International, 1987. [1981].
- Palm**, Helga-Maria: *Richard Wagners „Lohengrin“*. Studien zur Sprachbehandlung. München: Fink, 1987. (Studien zur Musik; Bd. 6).

- Pape**, Winfred: *Musikkonsum und Musikunterricht. Ergebnisse, Analysen und Konsequenzen einer Befragung von Hauptschülern*. Düsseldorf: Schwann, 1974.
- Parker**, Roger (Hrsg.): *Illustrierte Geschichte der Oper*. Stuttgart: Metzler, 1998.
- Pestalozzi**, Johann Heinrich: *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Band 6*. Hg. v. Artur Buchenau. Zürich: Orell Füssli, 1960.
- Petri**, Horst: *Literatur und Musik. Form- und Strukturparallelen*. Göttingen: Sachse & Pohl, 1964. (Schriften zur Literatur; Bd. 5).
- Plöbl**, Walter: *Lernziele – Lernerfahrungen – Leistungsmessung. Aspekte einer effektiven Unterrichtsevaluation*. Donauwörth: Auer, 1972.
- Prinz**, Ulrich (Hrsg.): *Musik um uns. Modelle. Heitere Opernszene – Musik und Architektur – Beflügelte Stimmen – Kunst im Angesicht des Todes – Musikalische Traumreisen*. Hannover: Metzler, Schroedel, 2000.
- Protz**, Albert: *Die Entführung aus dem Serail von Wolfgang Amadeus Mozart*. Berlin: Lienau, 1958. („Die Oper“, Schriftenreihe über musikalische Bühnenwerke).
- Pütz**, Werner (Hrsg.): *Musik und Körper*. Essen: Die Blaue Eule, 1990. (Musikpädagogische Forschung; Bd. 11).
- ders.: „Musikverstehen durch Musikmachen“. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): *Musik und bildende Kunst*. Essen: Die Blaue Eule, 1990. (Musikpädagogische Forschung; Bd. 10). S. 309-311.
- Ratte**, Franz Josef und Ulrich **Siepe**: „So etwas schreibt man nicht, Herr Strauss!“ ‚Expressivität‘ als Überschreitung von Grenzen und Widerständen“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 34. S. 45-53.
- Rauhe**, Hermann, Hans-Peter **Reinecke** und Wilfried **Ribke**: *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel, 1975.
- Rauhe**, Hermann: „Bilden – Helfen – Heilen. Zur anthropologischen Begründung und Ausrichtung eines ausgewogenen Musikunterrichts für alle Stufen der Allgemeinbildenden Schule“. In: *Musik und Bildung* 10 (1978) 1. S. 4-8.
- ders.: „Fächerübergreifende Verankerung und Erweiterung des Musikunterrichts und Perspektiven seiner Integration in den Gesamtbereich ästhetischer Erziehung“. In: Kraus, Egon (Hrsg.): *Musik in Schule und Gesellschaft. Vorträge der neunten Bundesschulmusikwoche Kassel, 1972*. Mainz: Schott, 1972. S. 116-147.
- Reckmann**, Hiltraud: *Musik, Sprache, Kunst. Ausgleichende Erziehung durch fächerintegrierenden Unterricht*. Frankfurt am Main: Lang, 1988. (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 344).

- Reichert**, Georg: „Literatur und Musik“. In: *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte*. Hg. v. Paul Merker. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 1965. S. 143-163. [1958].
- ders.: „Oper“. In: *Reallexikon der deutschen Literaturgeschichte*. Hg. v. Paul Merker. Bd. 2. Berlin: de Gruyter, 1965. S. 767-780. [1958].
- Reinfandt**, Karl-Heinz: „Warum ‚Stimmen‘ – Warum nicht ‚Singen‘?“ In: *Musik und Unterricht* 3 (1992) 12. S. 4-6.
- Reinhardt**, Friedrich: „Musik und mediales Spiel“. In: *Musik und Bildung* 22 (1990) 1. S. 28-30.
- Reinhardt**, Martin: „Brecht und das musikalische Theater“. In: *Musik und Bildung* 3 (1971) 11. S. 522-525.
- Reiß**, Gunter und Mechthild **von Schoenebeck**: *Schülertheater mit Musik. Ein kommentiertes Stückeverzeichnis*. Frechen: Ritterbach, 1990. (Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministeriums; Bd. 9005).
- Renner**, Hans: Oper. Operette. Musical. Ein Führer durch das Musiktheater unserer Zeit. München: Südwest Verlag, 1984. [1969].
- Rennicke**, Klaus: „Edle Einfalt, stille Größe. Glucks Overtüre zu ‚Iphigenie in Aulis‘“. In: *Musik und Bildung* 19 (1987) 12. S. 932-937.
- ders.: „Nur ein Ohrwurm? Rezniceks Overtüre zur Oper ‚Donna Diana‘“. In: *Musik und Bildung* 21 (1989) 3. S. 139-143.
- Revers**, Wilhelm J. und Hermann **Rauhe**: *Musik – Intelligenz – Phantasie*. Salzburg: Müller, 1978.
- Richter**, Andreas: „Auswahlbiographie Oper im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 20 (1988) 2. S. 139-140.
- Richter**, Christoph (Hrsg.): *Handbuch der Musikpädagogik. 4 Bände*. Kassel, Basel, London: Bärenreiter, 1993.
- ders.: „Einführung in die unterrichtspraktischen Kurse ‚Musizieren im Klassenunterricht‘“. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): *Spiel-Räume fürs Leben. Musikerziehung in einer gefährdeten Welt. Kongressbericht 17. Bundesmusikwoche Karlsruhe, 1988*. Mainz: Schott, 1989. S. 40-48.
- ders.: „Vorläufige Gedanken zu einer Didaktik des musikalischen Kunstwerks“. In: Ritzel, Fred und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. [zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ulrich Günther]*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1984. (Musikpädagogische Bibliothek; Bd. 31). S. 94-104.

- ders.: *Musik als Spiel. Orientierung des Musikunterrichts an einem fachübergreifenden Begriff. Ein didaktisches Modell.* Wolfenbüttel, Zürich: Mösele, 1975. (Schriften zur Musikpädagogik; Bd. 1).
- ders.: *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik.* Frankfurt am Main: Diesterweg, 1976.
- ders.: „Analyse von Musik im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 10 (1978) 10. S. 664-666.
- ders.: „Aspekte eines Musik-Curriculums für die Sekundarstufe II“. In: *Musik und Bildung* 6 (1974) 4. S. 222-227.
- ders.: „Das Elementare ist das Letzte. Zur Bedeutung des Elementaren (in) der Musik und für den Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 28 (1996) 3. S. 37-41.
- ders.: „Die Sprache als Medium im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 19 (1987) 7/8. S. 569-576 (I). S. 588-593 (II).
- ders.: „Die Wirtshausszene aus Alban Bergs ‚Wozzeck‘. Unterrichtsmodell: Verhältnis von Musik und Sprache in der Oper“. In: *Musik und Bildung* 14 (1982) 19. S. 553-563.
- ders.: „Einige Gedanken zum Verhältnis von Musik und Bewegung“. In: *Musik und Bildung* 21 (1989) 7/8. S. 409-413.
- ders.: „Erleben und verstehen, was Hören ist. Das eigene Musikhören und das der anderen als Gegenstand des Unterrichts“. In: *Musik und Unterricht* 2 (1991) 7. S. 39-45.
- ders.: „Fächerübergreifender Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 20 (1988) 4. S. 553.
- ders.: „Fachübergreifender Unterricht – Nur eine Utopie?“ In: *Musik und Bildung* 25 (1993) 3. S. 4.
- ders.: „Ganze Werke im Musikunterricht. Chance für die ‚Eigenarbeit‘ von Schülern“. In: *Musik und Bildung* 26 (1994) 3. S. 32-37.
- ders.: „Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik – dargestellt am Tristan-Vorspiel“. In: *Musik und Bildung* 15 (1983). Teil 1: Heft 11. S. 22-26. Teil 2: Heft 12. S. 20-27.
- ders.: „Höranalyse“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 3. S. 178-181.
- ders.: „Interpretation von Musik. Ein Lehrgang für Schüler und Lehrer“. In: *Musik und Bildung* 28 (1996) 6. S. 4-11.
- ders.: „Lebensweltliche Orientierung des Musikunterrichts. Eine Komposition Mozarts als Verkleidungs- und Rollenspiel“. In: *Musik und Bildung* 25 (1993) 6. S. 24-29.

- ders.: „Medien im Unterricht. Überlegungen zum Begriffsfeld. Mittel – Mittler – Medien-Vermittlung“. In: *Musik und Bildung* 19 (1987) 7/8. S. 535-540.
- ders.: „Musikverstehen – Weltverstehen – Selbstverstehen. Zu Theorie und Praxis der Didaktischen Interpretation von Musik. 1. Teil: Grundlegendes“. In: *Musik in der Schule* 42 (1991) 6. S. 362-364.
- ders.: „Neue Farben für die Operndidaktik“. In: *Musik und Bildung* 20 (1988) 2. S. 89.
- ders.: „Notwendigkeit und Möglichkeiten der Entfaltung von Emotionalität im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 10 (1978) 1. S. 21-31.
- ders.: „Oper im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 6. S. 361.
- ders.: „Plädoyer für mehr Nachdenklichkeit und Reflexion in der Musikpädagogik. ...nebst einigen Reflexionsmaterialien für ein Unterrichtsthema“. In: *Musik und Bildung* 25 (1993) 5. S. 9-15.
- ders.: „Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation?“. In: *Musik und Bildung* 16 (1984) 6. S. 444-446 (I). S. 455-457 (II).
- ders.: „Sprachspiele zum Verstehen von Musik“. In: *Musik und Unterricht* 3 (1992) 15. S. 26-30.
- ders.: „Unterrichtsbeispiel: Zum Verhältnis von Musik und Sprache“. In: *Musik und Bildung* 9 (1977) 2. S. 88-96.
- ders.: „Verkörperung von Musik. Eine Weise, Erfahrungen mit Musik zu machen“. In: *Musik und Bildung* 27 (1995) 2. S. 4-12.
- ders.: „Von der Einheit der Musikerziehung. Gedanken zum Zusammenhang von allgemeiner Musikerziehung und Instrumentalunterrichts“. In: *Musik und Bildung* 15 (1983) 10. S. 8-13.
- ders.: „Wende in der Musikpädagogik“. In: *Musik und Bildung* 19 (1987) 2. S. 89.
- ders.: „Wissenschaftspropädeutik im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 1. S. 15-18.
- Riede**, Bernd: *Vorbereitung auf das Abitur. Musikgeschichte bis 1900*. 2., korrigierte Auflage. Stuttgart: Klett, Manz, 1999. [1999].
- Rihm**, Wolfgang: „Einige Gedanken zu ‚Musik und Schule‘“. In: *Musik und Bildung* 23 (1991) 4. S. 47-48.
- Ringger**, Rolf Urs: „Die Not der Oper. Gedanken zu Institution und Möglichkeit der Oper heute“. In: *Musica* 26 (1972) 1. S. 21-24.
- Ritzel**, Fred und Wolfgang Martin **Stroh** (Hrsg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre*. [zum 60.

Geburtstag von Prof. Dr. Ulrich Günther]. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1984. (Musikpädagogische Bibliothek; Bd. 31).

Rönnau, Klaus: „Grundlagen des Werturteils in der Opernkritik um 1825“. In: Becker, Heinz (Hrsg.): *Beiträge zur Geschichte der Oper*. Regensburg: Gustav Bosse, 1969. (Studien zur Musikgeschichte des 19. Jahrhunderts; Bd. 15). S. 35-43.

Rohr, Judith: *E.T.A. Hoffmanns Theorie des musikalischen Dramas. Untersuchung zum musikalischen Romantikbegriff im Umkreis der Leipziger Allgemeinen Musikalischen Zeitung*. Baden-Baden: Koerner, 1985. (Collection d'études musicologiques/Sammlung musikwissenschaftlicher Abhandlungen; Bd. 71).

Roscher, Wolfgang: „Lernziele ästhetischer Erziehung von Gesellschaft“. In: *Musik und Bildung* 4 (1972) 11. S. 520-525.

ders.: „Musiktheaterimprovisation heute. Polyästhetische Erziehung und Klangszene – Modelle integrativer Musikpädagogik“. In: *Musik und Bildung* 14 (1982) 6. S. 388-393.

ders.: „Polyästhetische Erziehung“. In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 5. S. 318-319.

ders.: „Was bedeutet musikalische Bildung heute?“ In: *Musik und Bildung* 16 (1984) 4. S. 239-246.

ders. (Hrsg.): *Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur polyästhetischen Erziehung. Band 1*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1983.

ders. (Hrsg.): *Integrative Musikpädagogik. Neue Beiträge zur polyästhetischen Erziehung. Band 2*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1984.

ders. (Hrsg.): *Musiktheater. Produktion und Rezeption von Klangszene in Schule und Hochschule. Modelle, Projekte, Materialien. Mit Beiträgen von Peter Maria Krakauer, Ernst Lachinger, Wolfgang Mastnak und Wolfgang Roscher*. Innsbruck: Helbling, 1989. (Hochschuldokumentationen Mozarteum Salzburg Bd. 2)

ders. (Hrsg.): *Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis*. Köln: Du Mont Schauburg, 1976.

ders.: „Improvisation – Komposition – Produktion. Künstlerische Aktivitäten im modernen Musikunterricht“. In: Valentin, Erich (Hrsg.): *Neues Handbuch der Schulmusik*. Regensburg: Bosse, 1975. S. 107-128.

Roth, Heinrich und Alfred **Blumenthal** (Hrsg.): *Didaktische Analyse. Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule*. Hannover: Schroedel, 1962.

Roth, Leo: *Handlexikon zur Didaktik der Schulfächer*. München: Ehrenwirth, 1980.

- Rumpf**, Horst: „Mit allen Sinnen lernen? Vorschläge zur Unterscheidung“. In: *Musik und Bildung* 26 (1994) 2. S. 5-9.
- Schallenberger**, Ernst Horst (Hrsg.): *Zur Sache Schulbuch. Pädagogische Informationen – provokative Impulse. Band 3. Das Schulbuch – Aspekte und Verfahren zur Analyse*. Ratingen: Henn, 1973.
- Schatt**, Peter W.: „Musik und...‘: Bilder“. In: *Musik und Unterricht* 4 (1993) 19. S. 4-7.
- ders.: „Musik hören: Erlebendes Verstehen und Verstehen des Erlebens“. In: *Musik und Bildung* 29 (1997) 3. S. 8-12.
- Scheller**, Ingo: „Szenische Interpretation“. In: *Praxis Deutsch* 23 (1996) 136. S. 22-32.
- ders.: *Erfahrungsbezogener Unterricht. Praxis, Planung, Theorie*. Frankfurt am Main: Scriptor, 1987. (Scriptor-Ratgeber Schule; Bd. 9). [1981].
- ders.: *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1998.
- ders.: *Wir machen unsere Inszenierungen selber (Band 1 und 2). Szenische Interpretation von Dramentexten*. Oldenburg: Lugert, 1989.
- Scheurmann**, Ingrid: *Szenenwechsel. Eine Kulturgeschichte der Oper und der Berliner Staatsoper Unter den Linden. Mit Fotos von Marie-Luise Preiss*. Bonn: Monumente Kommunikation GmbH, 1998.
- Schläder**, Jürgen und Reinhold **Quandt** (Hrsg.): *Festschrift Heinz Becker zum 60. Geburtstag am 26. Juni 1982*. Laaber: Laaber, 1982.
- Schleuning**, Peter: „Sprechen über Musik“. In: *Musik und Unterricht* 3 (1992) 15. S. 4-8.
- Schmidt**, Hans-Christian: „Poppea’s Peep Show. Noch einmal: Oper im Fernsehen – Fernsehen in der Oper“. In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 11. S. 713-717.
- ders. (Hrsg.): *Handbuch der Musikpädagogik*. Kassel, Basel, London: Bärenreiter, 1986.
- Schmidt-Brunner**, Wolfgang: „Mozarts ‚Don Giovanni‘. Materialien zu einer Unterrichtssequenz für die Sekundarstufe II. Musik und Regie – Regie und Dramaturgie – Programm und Plakat“. In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 1. S. 19-30.
- ders.: „Opernplakate: Interpretationen – Thesen – Didaktische Ansätze“. In: *Musik und Bildung* 14 (1982) 19. S. 564-565 (I). S. 568-569 (II).

- ders.: „Opernmärchen und Märchenoper – Zur didaktischen Erschließung von Musiktheater“. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): *Medieninvasion. Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung. Forum zum Kongreßthema. Unterrichtspraktische Kurse. Information – Diskussion. Aus der musikpädagogischen Forschung. Gesprächskreis Politiker – Eltern – Musikpädagogen. Symposien. Kongressbericht 15. Bundesschulmusikwoche Kassel 1984*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1985. S. 183-186.
- ders.: „Opernplakate im Musikunterricht“. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): *Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse. Foren. Symposien. Information – Diskussion. Kongressbericht 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1983. S. 246-249.
- ders.: *Methoden des Musikunterrichts. Eine Bestandaufnahme. Mit Beiträgen von Sigrid Abel-Struth, Peter Becker, Klaus-Ernst Behne, Werner Breckoff, Wilfried Dotzauer, Karl Heinrich Ehrenforth, Wilfried Fischer, Hans W. Köneke, Rudolf-Dieter Kraemer, Eckhard Nolte, Wilfried Ribke, Christoph Richter, Adolf Rüdiger, Horst Ruprecht, Wolfgang Schmidt-Brunner und Fried Weisbrod*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1982.
- ders.: *Werkinterpretation im Musikunterricht. Eine kommentierte Bibliographie von Unterrichtsbeispielen und Analysen. Primarstufe und Sekundarstufe I und II*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1979.
- Schmidt-Köngernheim, Wolfgang:** „Das Zauberflötenspiel. Eine Inszenierung im Hauptschulklassenzimmer für das 6. oder 7. Schuljahr“. In: *Musik und Bildung*. 14 (1982). Teil 1: Heft 4. S. 258-260. Teil 2: Heft 5. S. 341-342. Teil 3: Heft 6. S. 409-411. Teil 4: Heft 7/8. S. 489-490.
- ders.: „Oper in der Hauptschule? Annäherung an eine Kunstform“ In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 6. S. 367-371.
- ders.: „Schulspiel als Unterrichtsmethode. Gedanken über eine zu Unrecht vernachlässigte Unterrichtsform“. In: *Musik und Bildung* 14 (1982) 6. S. 394-397.
- ders.: „Das Freischützspiel. Operndarstellung im Unterricht der Orientierungsstufe“. In: Kraus, Egon (Hrsg.): *Schule ohne Musik? Musik und Musikunterricht in der Bildungsplanung. Analysen und Perspektiven. Berichtsband der 11. Bundesschulmusikwoche. Düsseldorf, 1976*. Mainz: Schott, 1976. S. 140-151.
- ders.: „Musiktheater I“. In: *Musik in der Schule*. Stuttgart: Kurz, 1983. (Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer).

- ders.: *Werkinterpretation im Musikunterricht*. Mainz: Schott, 1979.
- Schmierer**, Elisabeth (Hrsg.): *Töne – Farben – Formen. Literatur und Bildende Künste*. Laaber. Laaber, 1995.
- Schmitt**, Rainer: „Projektorientierter Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 10 (1978) 12. S. 773-777.
- Schmitt**, Stefan: „Musik und andere Künste“. In: Helms, Siegmund, Reinhard Schneider und Rudolf Weber: *Handbuch des Musikunterrichts. Band 3. Sekundarstufe II*. Kassel: Gustav Bosse, 1997. S. 139-167.
- ders.: „Musik und Bildende Kunst – ein Katalog von Möglichkeiten fächerübergreifender Arbeit“. In: *Handreichungen für den Musikunterricht des Gymnasiums. Band 3: Musik im Kontext*. Regensburg: ConBrio, 1996.
- Schnebel**, Dieter: „Musik als Theater – Zum Schaffen Mauricio Kagels“. In: *Musik und Bildung* 3 (1971) 11. S. 535-538.
- Schneider**, Ernst Klaus: „Lebensweltbezug. Eine Perspektive für den Musikunterricht?“. In: *Musik und Bildung* 25 (1993) 6. S. 5-7.
- ders.: „Unterrichtsmethoden im Fach Musik“. In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 4. S. 221-227.
- ders.: „Musikanalyse im Unterricht und in der Unterrichtsvorbereitung“. In: Valentin, Erich (Hrsg.): *Handbuch der Schulmusik*. Regensburg: Bosse, 1964 S. 115-151. [1962].
- Schneider**, Herbert und Nicole **Wild**: *Die Opéra Comique und ihr Einfluß auf das europäische Musiktheater im 19. Jahrhundert: Bericht über den internationalen Kongreß Frankfurt 1994*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms, 1997.
- Schneider**, Reinhard: „Ästhetische Erziehung“. In: *Musik und Unterricht* 7 (1996) 38. S. 4-7.
- ders.: „Themengleiche Werke“. In: *Musik und Unterricht* 2 (1991) 11. S. 4-8.
- Schönbach**, Dieter: „Jugend und Musiktheater“. In: *Musik und Bildung* 2 (1969) 2. S. 72-73.
- ders.: „Neue Aspekte für das totale Theater“. In: *Musik und Bildung* 3 (1971) 11. S. 525-530.
- Schöne**, Karla: „Musik aus bekannten Opern – Entdeckungen im Musiktheater“. Entwurf eines Kapitels für das neue Lehrbuch für die Klassen 5/6 zur STE 6/Kl. 5.“ In: *Musik in der Schule* 39 (1988) 2/3. S. 57-63.

- dies.: „Musik aus bekannten Opern – Entdeckungen im Musiktheater“. Entwurf eines Kapitels für die neue Unterrichtshilfe für die Klassen 5/6 zur STE 6/Kl. 5.“ In: *Musik in der Schule* 39 (1988) 7/8. S. 219-233.
- Schoenebeck**, Mechthild von und Gunter **Reiß**: *Musiktheater für Kinder und Jugendliche. Ein kommentiertes Stückeverzeichnis. 2 Bände.* Bonn: Verband deutscher Musikschulen, 1988.
- Schoenebeck**, Mechthild von: „Aspekte der musikalische Arbeit in der Musical-Werkstatt“. In: *Musik und Bildung* 16 (1984) 6. S. 426-429.
- Schudack**, Achim: „Ästhetische Erziehung“ als Wahlpflichtfach an Gesamtschulen – ein Erfahrungsbericht“. In: *Musik und Unterricht* 7 (1996) 38. S. 34-36.
- Schünemann**, Georg: *Musikerziehung. 1. Band: die Musik in Kindheit und Jugend.* Leipzig: Kistner & Siegel, 1930.
- Schuhmacher**, Gerhard (Hrsg.): *Zur musikalischen Analyse.* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1974. (Wege der Forschung; Bd. 257).
- Schulte**, Doris: *Werkhören im Musikunterricht als Sach- und Personagenese aufgezeigt an der Oper „Hänsel und Gretel“ von Engelbert Humperdinck.* Inaugural – Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften genehmigt von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Köln, 1985.
- Schumann**, Otto: „Aspekte einer kritischen Musikcurriculumforschung“. In: Valentin, Erich (Hrsg.): *Handbuch der Schulmusik.* Regensburg: Bosse, 1964. S. 59-63. [1962].
- Seeger**, Heinz: *Opernlexikon.* Wilhelmshaven: Herinrichshofen, 1979.
- Segler**, Helmut (Hrsg.): *Musik und Musikunterricht in der Gesamtschule. Lehrerhandbuch.* Weinheim: Beltz, 1972.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (Hrsg.): *Verzeichnis der Lehrpläne für die allgemeinbildenden Schulen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Stand April 1998.* Bonn: Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, 1998.
- Siegenthaler**, Hermann: *Einführung in die Musikpädagogik.* Zürich: Musikhaus Pan, 1981.
- Siegmund-Schultze**, Walther (Hrsg.): *Handbuch der Musikerziehung. 3 Bände.* Leipzig: Breitkopf & Härtel, 1969
- Sievritys**, Manfred: „Die emotionale Deutung des Tristan-Vorspiels. Eine hermeneutische Alternative“. In: *Musik und Bildung* 16 (1984) 6. S. 436-439.

- ders.: *Musikdidaktik. Grundband 1. Materialien zur Unterrichtsplanung. Musik für die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Cappella, 1980.
- ders.: *Original und Arrangement. Arbeits- und Quellenheft. Materialheft zu Musikdidaktik. Grundband 1*. Wiesbaden: Cappella, 1989.
- Splitt**, Gerhard: *Mozarts Musiktheater als Ort der Aufklärung. Die Auseinandersetzung des Komponisten mit der Oper im josephinischen Wien*. Freiburg im Breisgau: Rombach, 1998. (Reihe Litterae; Bd. 57).
- Srocke**, Martina: „Wenn ich nur malen könnte!“ Unterrichtsreihe zu einer Opernbesprechung unter Einbeziehung des Bühnenbildes (Sekundarstufe I)“. In: *Musik und Bildung* 20 (1988) 2. S. 128 (I). S. 137-138 (II).
- Staiger**, Emil: *Musik und Dichtung*. Dritte, erweiterte Auflage. Zürich: Atlantis, 1966. [1947].
- Stephan**, Rudolf (Hrsg.): *Über Musik und Sprache. Sieben Versuche zur neueren Vokalmusik*. Mainz: Schott, 1974. (Veröffentlichungen des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt; Bd. 14).
- Stoffels**, Hermann: *Die Meistersinger von Nürnberg von Richard Wagner*. Berlin: Lienau, 1965. („Die Oper“, Schriftenreihe über musikalische Bühnenwerke).
- Stoverock**, Dietrich und Thilo **Cornelissen** (Hrsg.): *Die Oper. Schriftenreihe über musikalische Bühnenwerke*. Berlin: Lienau, o.J.
- Stoverock**, Dietrich: *Der fliegende Holländer von Richard Wagner*. Berlin: Lienau, 1962. („Die Oper“, Schriftenreihe über musikalische Bühnenwerke).
- ders.: *Fidelio von Ludwig von Beethoven*. Berlin: Lienau, 1959. („Die Oper“, Schriftenreihe über musikalische Bühnenwerke).
- Straetmanns**, Florian: „Über den Prozeß der Zivilisation. ‚Die Zauberflöte‘ in der Oberstufe“. In: *Musik und Bildung* 20 (1988) 2. S. 104-109.
- Straetmanns**, Karlheinz: „Klausurthemen bei der Behandlung von Opern in der gymnasialen Oberstufe“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 6. S. 372-376.
- Ströbel**, Dietmar: „Unterrichtsmaterialien“. In: Valentin, Erich (Hrsg.): *Handbuch der Schulmusik*. Regensburg: Bosse, 21964. S. 207-231. [1962].
- Strobel**, Hermann: „Richard Wagner: Der Fliegende Holländer“. In: Ehrenforth, Karl-Heinrich (Hrsg.): *Musikerziehung als Herausforderung der Gegenwart. Didaktische Interpretation von Musik. Beurteilungskriterien im Musikunterricht. Kongressbericht 13. Bundesschulmusikwoche. Braunschweig, 1980*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1981. S. 171-176.

- Stroh**, Wolfgang Martin: „Der Tantris mit sorgender List sich nannte... Hermeneutische Interpretation und Schülerorientierung“. In: *Musik und Bildung* 16 (1984) 6. S. 440-444.
- ders.: „Szenisches Spiel im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 14 (1982) 6. S. 403-407.
- ders.: „Szenische Interpretation von Opern in der Schule“. In: Kraemer, Rudolf-Dieter (Hrsg.): *Musik und bildende Kunst*. Essen: Die Blaue Eule, 1990. (Musikpädagogische Forschung; Bd. 10). S. 304-305.
- ders.: *Wozzeck. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Auf der Grundlage einer „Woyzeck“-Konzeption von Ingo Scheller weiterentwickelt von Rainer Brinkmann, Markus Kosuch, Ralf Nebhuth, Wolfgang Martin Stroh*. Oldershausen: Lugert, 1994. (Szenische Interpretation von Opern; Bd. 3).
- Suchy**, Irene: „Carmen mit Marlboro. Zur Veranstaltung des Österreichischen Musikrats ‚Musikmarketing in Österreich – quo vadis?‘ im Oktober 1993“. In: *Musikerziehung* 47 (1993) 12. S. 91 – 93.
- Sydow**, Kurt (Hrsg.): *Musikhören und Werkbetrachtung in der Schule. Musikpädagogisches Forum Gießen, 1968. Vorträge und Berichte aus der dritten Bundestagung*. Wolfenbüttel, Zürich: Möeseler, 1970.
- Tenorth**, Heinz-Elmar: „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1994.
- Töpel**, Michael: „Carl Maria von Weber als Schriftsteller“. In: *Musik und Bildung* 18 (1986) 11. S. 968-970.
- ders.: „Der Chor in ‚Porgy and Bess‘“. In: *Musik und Bildung* 19 (1987) 12. S. 938-941.
- Trapp**, Klaus: „Tänze als Verstehensbrücke. Was kann Schüler an alter Musik interessieren“. In: *Musik und Bildung* 21 (1989) 7/8. S. 398-403.
- Tschulik**, Norbert: *Musiktheater in Deutschland. Die Oper im 20. Jahrhundert*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1987.
- Ullrich**, Almuth: „Die Literaturoper“ von 1970 – 1990. *Texte und Tendenzen*. Wilhelmshaven: Noetzel, 1991. (Veröffentlichung zur Musikforschung; Bd.11).
- Valentin**, Erich (Hrsg.): *Handbuch der Schulmusik*. Regensburg: Bosse, ²1964. [1962].
- ders. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Schulmusik*. Regensburg: Bosse, 1975.
- Velten**, Klaus: „Psychogramm oder ideensymbolische Darstellung? Beethovens Introduction zur Kerkerszene des ‚Fidelio‘“. In: *Zeitschrift für Musikpädagogik* 9 (1984) 26. S. 13-16.

- ders.: „Wozzeck und der Doktor. Ein Beitrag zur Deutung der Szene I, 4 aus Alban Bergs Oper“. In: *Musik und Bildung* 17 (1985) 3. S. 164-167.
- ders.: „Musikästhetische Aspekte der Werkinterpretation“. In: Valentin, Erich (Hrsg.): *Handbuch der Schulmusik*. Regensburg: Bosse, 21964. S. 153-167. [1962].
- Venus**, Dankmar: „Zur Balance von personalen, sozialen und themabezogenen Aspekten im Musikunterricht“. In: Ritzel, Fred und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. [zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ulrich Günther]*. Willhelmshaven: Heinrichshofen, 1984. (Musikpädagogische Bibliothek; Bd. 31). S. 146-153.
- ders.: *Unterweisung im Musikhören*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 21984. [1969]. (Musikpädagogische Bibliothek; Bd. 30).
- Vogel**, Martin: *Musiktheater*. Bonn: Orpheus, 1996.
- Vogelsänger**, Siegfried: *Musik als Unterrichtsgegenstand der allgemeinbildenden Schulen. Didaktische Analysen, methodische Anleitungen*. Mainz: Schott, 1970. (Bausteine für Musikerziehung und Musikpflege; Bd. 18).
- Wagner**, Fritz: „Oper in den Blick gerückt. Das Opernplakat und die Inszenierung als Unterrichtsgegenstand“. In: *Musik und Bildung* 20 (1988) 2. S. 117-121.
- Wagner**, Hans-Joachim: *Fremde Welten. Die Oper des italienischen Verismo*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 1999.
- Wagner**, Robert: *Musikerziehung. Einführung, Didaktik, Unterrichtsskizzen. Unterricht im Fach Musik an Grund-, Haupt- und Sonderschulen*. Donauwörth: Auer, 1982.
- Walch-Moser**, Hanna: *Zar und Zimmermann von Albert Lortzing*. Berlin: Lienau, 1961. („Die Oper“, Schriftenreihe über musikalische Bühnenwerke).
- Wallbaum**, Christopher: „Musik im Netz. Erste Erfahrungen aus der Profil-Oberstufe“. In: *Musik und Unterricht* 6 (1995) 33. S. 43-48.
- ders.: „Musik in einer Profil-Oberstufe. Erfahrungen und Perspektiven fachübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts“. In: *Musik in der Schule* 48 (1997) 4. S. 188-203.
- Walsch**, Michael: *Keine Angst vor Opern*. München, Zürich: Piper, 1994.
- Walter**, Michael: „Die Oper ist ein Irrenhaus“. *Sozialgeschichte der Oper im 19. Jahrhundert*. Stuttgart, Weimar: Metzler, 1997.
- Wapnewski**, Peter: *Der traurige Gott*. München: dtv, 1982.
- Weber**, Carl Maria von: „Tonkünstlers Leben. Fragmente eines Kunstromans (Auszüge)“. In: *Musik und Bildung* 18 (1986) 11. S. 970-972.

- Weber, Rudolf:** „Zum ‚Selbstverständnis‘ von Musikpädagogik“. In: Ritzel, Fred und Wolfgang Martin Stroh (Hrsg.): *Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre. [zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Ulrich Günther]*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen, 1984. (Musikpädagogische Bibliothek; Bd. 31). S. 187-193.
- Wehrmann, Harald:** „Thomas Mann spricht über Musik. Texte aus dem Doktor Faustus“. In: *Musik und Unterricht* 3 (1992) 15. S. 31-33.
- Weidemann, Gerhard:** „Werkerschließung und Wahrnehmung im Musikunterricht“. In: Valentin, Erich (Hrsg.): *Neues Handbuch der Schulmusik*. Regensburg: Bosse, 1975. S. 73-90.
- Wellek, Albert:** *Musikpsychologie und Musikästhetik. Grundriß einer systematischen Musikwissenschaft*. 3., durchgesehene und ergänzte Auflage. Bonn: Bouvier, 1982. [1963].
- Werner-Jensen, Arnold:** „Fachübergreifender Unterricht. Didaktische Überlegungen und konkrete Modellvorschläge“. In: *Musik und Bildung* 10 (1978) 12. S. 762-766.
- ders.: „Interdisziplinärer Unterricht“. In: *Musik und Bildung* 10 (1978) 12. S. 793-795.
- ders.: „Oper im Musikunterricht“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 6. S. 391-392.
- ders.: „Verdi in der Schule“. In: *Musik und Bildung* 11 (1979) 6. S. 380-385.
- ders.: „Zur Problematik des Leistungsfaches Musik in der Sekundarstufe II“. In: *Musik und Bildung* 7 (1975) 11. S. 564-569.
- ders.: „Musiktheater und Schule“. In: Ehrenforth, Karl Heinrich (Hrsg.): *Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Unterrichtspraktische Kurse. Foren. Symposien. Information – Diskussion. Kongressbericht 14. Bundesschulmusikwoche Berlin 1982*. Mainz, London, New York, Tokyo: Schott, 1983. S. 79-88.
- ders.: „Musiktheater II“. In: *Musik in der Schule*. Stuttgart: Kurz, 1983. (Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer).
- ders.: *Didaktik der Oper*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 1981. (Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts; Bd. 11).
- ders.: *dtv junior Opernführer*. München: dtv, 1983.
- ders.: *Musiktheater*. Regensburg: Bosse, 1989. (Musikwerke im Unterricht; Bd. 3).
- ders.: *Oper intern. Berufsalltag vor und hinter den Kulissen*. Mainz: Schott, 1981.
- Werner-Jensen, Karin:** *Studien zur „Don-Giovanni“-Rezeption im 19. Jahrhundert (1800 – 1850)*. Tutzing: Schneider, 1980. (Frankfurter Beiträge zur Musikwissenschaft; Bd. 8.).

- Weyer**, Reinhold (Hrsg.): *Medienhandbuch für Musikpädagogen*. Regensburg: Bosse, 1989. (Bosse-Musik Paperbacks; Bd. 37).
- Wiersing**, Erhard: „Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik Musik (I). Überlegungen zu ihrem Verhältnis anlässlich von W. Gruhns und W. Wittenbruchs ‚Wege des Lehrens im Fach Musik‘ (Düsseldorf 1983)“. In: *Musik und Bildung* 17 (1985) 2. S. 100-104.
- ders.: „Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik Musik (II). Thesen zum Problem des Zusammenhangs in der Didaktik, entwickelt aus der Erfahrung der Geschichte der Lehrerausbildung“. In: *Musik und Bildung* 17 (1985) 4. S. 265-270.
- Wiesmann**, Sigrid: „Originalsprache oder Übersetzung?“ In: *Musica* 38 (1984) 3. S. 245-247.
- dies.: „Regietheater erst heute?“ In: *Musik und Bildung* 12 (1980) 9. S. 513-517.
- dies. (Hrsg.): *Für und wider die Literaturoper*. Laaber: Laaber, 1981. (Thurnauer Schriften zum Musiktheater, Bd. 6).
- dies. (Hrsg.): *Werk und Wiedergabe. Musiktheater exemplarisch interpretiert*. Bayreuth: Mühl'scher Universitätsverlag Fehr, 1980. (Thurnauer Schriften zum Musiktheater, Bd. 5).
- Wilberg**, Petra-Hildegard: *Richard Wagners mythische Welt. Versuche wider den Historismus*. Freiburg im Breisgau: Rombach, 1996. (Reihe Musicae; Bd. 1).
- Wilhelm**, Theodor: *Theorie der Schule, Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften*. 2., neubearbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 1969. [1967].
- Wißkirchen**, Hubert: „Kunst und Popularität. Materialien zu einer Kurssequenz in Jahrgangsstufe 13“. In: *Musik und Bildung* 15 (1983) 6. S. 24-33.
- ders. (Hrsg.): *Arbeitsbuch für den Musikunterricht in der Oberstufe. Band 1 und 2*. Frankfurt am Main: Diesterweg, o.J.
- Würzl**, Eberhard: „Opern-Finali von Mozart aus musikpädagogischer Sicht“. In: *Musikerziehung* 44 (1990) 10. S. 3-8.
- Zarius**, Karl-Heinz: „Szenische Komposition – komponierte Szene. Kagels Neues Musiktheater als Reflexion zwischen den Medien“. In: *Musik und Bildung* 9 (1977) 11. S. 588-595.
- Zender**, Hans: „Gedanken zu Zimmermanns ‚Soldaten““. In: *Musik und Bildung* 10 (1978) 10. S. 653-654.

- Zentgraf**, Christiane (Hrsg.): *Zur Lage der Musiktheater in Europa*. Thurnau: Forschungsinstitut für Musiktheater Universität Bayreuth, 1978. (Thurnauer Schriften zum Musiktheater, Bd. 4).
- Zimmermann**, Michael: „W.H. Audens Bekehrung zur Oper“. In: *Musica* 38 (1984) 3. S. 248-254.
- Zimmerschied**, Dieter: „Schulmusik und öffentliches Musikleben“. In: *Musik und Bildung* 13 (1981) 5. S. 288-292.
- ders.: *Operette. Phänomen und Entwicklung*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, 1988. (Materialien zur Didaktik und Methodik des Musikunterrichts; Bd. 15).
- Zwanzig**, Erika: *Vertonte Märchen, Mythen, Sagen, Legenden. Musik und Literatur des Abendlandes von den Anfängen bis zur Gegenwart mit kurzer Inhaltsangabe der vertonten Themen A – Z*. Erlangen: Zwanzig, 1989.

A Der Fragebogen

Geschlecht:¹ männlich Alter: _____ Jahre
weiblich

Als Lehrkraft tätig seit: 19 _____ An der heutigen Schule tätig seit: 19 _____

Schulform: _____

Fächerkombination: _____

Zurzeit Unterricht in den Jahrgangsstufen:² () 5/6; () 7/8; () 9/10; () 11; () 12; () 13
Wie viele Schüler unterrichten Sie im Schnitt pro Klasse? _____

Gibt es Oberstufenkurse Musik?³ JA / NEIN

Wenn JA: welche (Grund-/ Leistungskurse) und mit wie vielen Schülern?

Welche Inhalte unterrichten Sie persönlich gerne?

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Welche Inhalte unterrichten Sie persönlich überhaupt nicht oder nur sehr ungern?

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Bitte beschreiben Sie kurz Art und Ausstattung des Musikraumes bzw. der Musikräume:

Welche Musikbücher nutzen Sie in welchen Jahrgangsstufen?

- a) Orientierungsstufe (5/6): _____
- b) Mittelstufe (7-10): _____
- c) Oberstufe (11-13): _____

Arbeiten Sie an Ihrer Schule fachübergreifend? Gibt es Arbeitsgemeinschaften oder Projekte?⁴

¹ Zusicherung: Die Daten werden anonym erfasst und vertraulich behandelt.

² Zutreffendes bitte ankreuzen.

³ Nicht Zutreffendes bitte streichen.

⁴ Bitte begründen Sie kurz.

In welchen Jahrgangsstufen unterrichten Sie „Oper“? Welche Werke wählen Sie aus?

5/6: _____

7-10: _____

11-13: _____

Bitte geben Sie eine kurze Begründung für die o.a. Werkauswahl:⁵

- Ist im Schülerbuch so vorgegeben
- Notenmaterial / Aufnahme / Textbücher sind vorhanden
- Gute Erfahrungen mit dem Werk
- Stoff ist der jeweiligen Altersstufe angemessen
- _____
- _____
- _____

**Bitte geben Sie ein Statement zu Ihrer persönlichen Einstellung gegenüber der Oper:
Handelt es sich hierbei um einen von Ihnen häufig gewählter Unterrichtsgegenstand?
Welche Bedeutung hat bei Ihnen der Gegenstand Oper im Vergleich zu anderen
Inhalten (wie z.B. Programm-Musik, sinfonische Musik, Musiktheorie etc.)?**

Nur für SII – Lehrende: **Welchen Stellenwert hat Ihrer Meinung nach der Unterrichtsgegenstand speziell in der gymnasialen Oberstufe?**

Welche Erfahrung haben Sie mit dem Unterrichtsgegenstand seit Ihrer Lehrerausbildung gemacht?

Sehr gute, weil _____

Gute, weil _____

Schlechte, weil _____

Sehr schlechte, weil _____

Nur sehr wenige, weil _____

Gar keine, weil _____

Unter welchem Gesichtspunkt unterrichten Sie die Erstbegegnung mit „Oper“ (Jg.: 5-10)?⁶

- Einführung in die Geschichte der Oper
- Oper als kulturelle Institution: Besuch einer Opernaufführung
- Entstehung einer Oper: Hinter den Kulissen
- Entstehung einer Oper: Eigene Aufführungen
- Werkhören
- Analyse bestimmter Passagen
- Verhältnis von Musik und Sprache
- Szenische Interpretation
- _____
- _____
- _____

⁵ Zutreffendes bitte ankreuzen.

⁶ Zutreffendes bitte ankreuzen. Weitere Gesichtspunkte und Unterrichtsziele können ergänzt werden.

Unter welchem Gesichtspunkt unterrichten Sie Oper in höheren Jahrgangsstufen (Jg.: 7-10, 11-13)?⁷

- Einführung in die Geschichte der Oper
 Oper als kulturelle Institution: Besuch einer Opernaufführung
 Entstehung einer Oper: Hinter den Kulissen
 Entstehung einer Oper: Eigene Aufführungen
 Werkhören
 Analyse bestimmter Passagen
 Verhältnis von Musik und Sprache
 Szenische Interpretation

Welche didaktischen Materialien (Medien aller Art) nutzen Sie zur Unterrichtsvorbereitung?⁸

- Lehrerbände zu den Schülerbüchern
 Fachdidaktische Zeitschriften; wenn ja: welche? _____
 Musikwissenschaftliche Sekundärliteratur zum jeweiligen Unterrichtsgegenstand
 TV-Informationssendungen / Filme

Welchen Nutzen ziehen Sie aus fachdidaktischer Literatur zur Oper bei der Unterrichtsvorbereitung?

- Großen Nutzen, weil _____
 Hin und wieder Nutzen, weil _____
 Kaum Nutzen, weil _____
 Keinen Nutzen, weil _____

Wie gestalten Sie einen typischen Unterrichtseinstieg (für ein neues Werk)? Gibt es typische Gestaltungsmerkmale weiterer Unterrichtsphasen (Analysepassagen, Leistungskontrolle, Musizieren, etc.)?

Welche Arbeits- und Sozialformen nutzen Sie regelmäßig für die Arbeit mit Opern?⁹

- Werkhören, Analyse, Szenische Darstellung, Szenische Interpretation, Malen nach Musik, Musik und Bewegung, Singen bestimmter Passagen der Oper, Musizieren bestimmter Passagen der Oper, Nachgestalten exemplarischer Szenen, Umgestalten ausgewählter Passagen, Aufsätze zu Figuren, ... _____

 Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, ... _____

 Lehrervortrag, Schülerreferat, Diskussion, Kreisgespräch, ... _____

⁷ Zutreffendes bitte ankreuzen. Weitere Gesichtspunkte und Unterrichtsziele können ergänzt werden.

⁸ Zutreffendes bitte ankreuzen. Weitere Materialien können ergänzt werden.

⁹ Zutreffendes bitte ankreuzen. Weitere Arbeits- und Sozialformen können ergänzt werden.

Welche Materialien, Literatur, Medien etc. sind Ihren Schülern speziell für den Unterrichtsgegenstand zugänglich (bzw. Welche Materialien etc. machen Sie Ihren Schülern zugänglich)?¹⁰

- Video / MC / CD / LP: _____
- Textbücher / Notenmaterial: _____
- Kostüme: _____
- Bilder / Sekundärliteratur; wenn ja: welche? _____
- Instrumente; wenn ja: welche? _____
- _____
- _____
- _____

Besuchen Sie Operaufführungen mit Ihren Klassen bzw. Kursen? Wenn JA: zu welchem Zeitpunkt der Unterrichtsreihe und wo? Wenn NEIN: Bitte begründen Sie kurz.

Bitte geben Sie eine abschließende persönliche Einschätzung zu allgemeinen Möglichkeiten und Grenzen von Operndidaktik in Ihrem Musikunterricht (auf Grund der speziellen Rahmenbedingungen, der persönlichen Vorlieben bzw. Vorbehalte, der typischen Schülerreaktionen, der zu erreichenden Unterrichtsziele etc.):

¹⁰ Zutreffendes bitte ankreuzen. Weitere Medien können ergänzt werden.

B Auswertung des Fragebogens

1 Geschlecht

Von 130 zurückgesendeten Fragebögen sind 126 (96,92%) brauchbar auszuwerten. Insgesamt 4 (3,08%) Fragebögen sind mit dem Hinweis zurückgekommen, es werde kein Musik unterrichtet bzw. Oper werde im Musikunterricht nicht behandelt.¹¹ Von den 126 auszuwertenden Fragebögen sind 62 Exemplare (49,21%) von männlichen und 64 Bögen (50,79%) von weiblichen Lehrpersonen ausgefüllt worden.

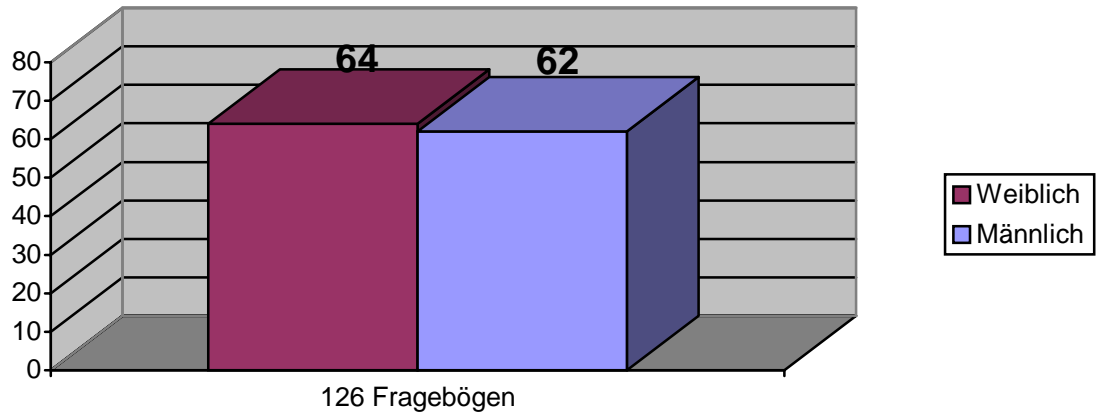


Abb. 9: Auswertung Geschlecht

2 Alter

Die meisten Befragten sind (erwartungsgemäß) zwischen 26 und 45 Jahre alt. Insgesamt 102 Lehrpersonen (80,95%) sind älter als 35 Jahre und können somit auf einige Berufserfahrung verweisen. Der Fragebogen gibt daher einen durchaus repräsentativen Querschnitt aus „Alt“ und „Jung“ wieder.

Geboren im Jahr	Alter	Anzahl	Prozent (%)
1973 – 1964	26 – 35 Jahre	22	17,46
1963 – 1954	36 – 45 Jahre	54	42,86
1973 – 1954	Bis 45 Jahre	76	60,32
1953 – 1944	46 – 55 Jahre	31	24,60
1943 – 1934	56 – 65 Jahre	17	13,49
1953 – 1934	46 – 65 Jahre	48	38,09
Ohne Hinweis	Ohne Hinweis	2	1,59

Tab. 110: Auswertung Alter

¹¹ Im Folgenden wird, soweit nicht anders erwähnt, von diesen 126 Exemplaren als 100% ausgegangen.

3 Berufserfahrung

Die meisten Lehrenden, insgesamt 76 (60,32%), sind zwischen 6 und 30 Jahren im Lehrberuf tätig. Alles in allem stehen 25 Lehrende (19,84%) seit bis zu 5 Jahren im Beruf. 21 Lehrende (16,66%¹²) haben zwischen 30 und 40 Jahren Berufserfahrung.

Lehrer seit	Arbeitsjahre	Anzahl	Prozent (%)
1961 – 1970	30 – 40 Jahre	21	16,66 ¹³
1971 – 1980	20 – 30 Jahre	35	27,78
1961 – 1980	20 – 40 Jahre	56	44,44
1981 – 1990	10 – 20 Jahre	30	23,81
1991 – 1999	Unter 10 Jahre	36	28,57
1981 – 1999	1 – 20 Jahre	66	52,38
1995 – 1999	Bis 5 Jahre	25	19,84
1970 – 1994	6 – 30 Jahre	76	60,32
Ohne Hinweis	Ohne Hinweis	4	3,18

Tab. 111: Auswertung Berufserfahrung

4 Schulform

Von den insgesamt 126 Fragebögen stammen 46 von Gymnasiallehrern (36,51%). Es ist durchaus erwähnenswert, dass Haupt- und Realschule zusammen die gleiche Anzahl von eingegangenen Fragebögen stellen, die das Gymnasium allein vorweisen kann (25 HS = 19,84% und 21 RS = 16,67%). Von der Gesamtschule sind 34 der Fragebögen angekommen (26,98%).

Insgesamt 80 Lehrende (63,49%) *arbeiten* demnach an Schulen der S II, unterrichten aber selbst nicht alle während des Schuljahres 1998/99 in den Jahrgängen 11 bis 13.

Schulform	Anzahl	Prozent (%)	Davon weiblich		Davon männlich	
Gymnasium	46	36,51	24	19,05%	22	17,46%
Gesamtschule	34	26,98	19	15,08%	15	11,90% ¹⁴
S I / II-Schulen	80	63,49	43	34,13%	37	29,36%
Realschule	21	16,67	14	11,11%	7	5,56%
Hauptschule	25	19,84	7	5,56%	18	14,28%
S I-Schulen	46	36,51	21	16,67%	25	19,84%

Tab. 112: Auswertung Schulform

¹² Rundungsausgleich!

¹³ Rundungsausgleich!

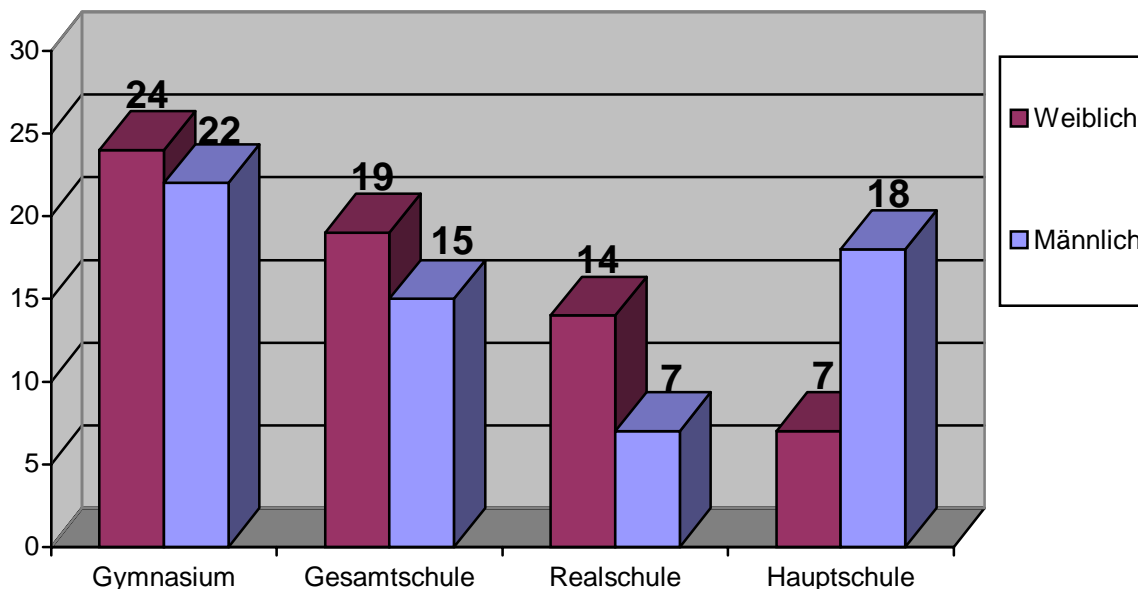


Abb. 10: Auswertung Schulform

5 Zurzeit Musik in folgenden Klassen/Jahrgangstufen (Schuljahr 1998/1999)

Alles in allem sind 94 Unterstufenklassen, 61 bzw. 67 Mittelstufenklassen (Klassen 7/8 und 9/10) und 70 Oberstufenkurse angegeben worden, wobei insgesamt zwei Bögen keinen Hinweis zu dieser Frage enthielten.

S I / Klasse	Anzahl	Prozent (%) ¹⁵
Klasse 5/6	94	74,60
Klasse 7-8	61	48,41
Klasse 9-10	67	53,17
Jahrgangsstufen 11-13	70	55,56

Tab. 113: Auswertung Musikunterricht in Klassen/Jahrgangstufen

Am Gymnasium ist nur in einem Fall kein Oberstufen-Kurs eingerichtet, während die S II an der Gesamtschule häufiger ohne Musikkurs organisiert ist. In der S II wird kein Leistungskurs Musik aufgeführt. Es existieren nur Grundkurse Musik an den befragten S I / II-Schulen.

Die S II-Kurse verteilen sich nun wie folgt auf die Jahrgänge 11 bis 13: 27 von den insgesamt 70 Oberstufen-Kursen finden in der Jahrgangstufe 11 statt, 25 Oberstufen-

¹⁴ Rundungsausgleich!

¹⁵ Da in diesem Fall Mehrfachnennungen möglich waren, können nur die einzelnen Zahlen zur Gesamtanzahl der Fragebögen (126) in Bezug gesetzt werden. - Gleiches gilt für alle weiteren Auswertungen, bei denen Mehrfachnennungen möglich waren.

Kurse werden in der Jahrgangstufe 12 angeboten und 18 Oberstufen-Kurse werden in der Jahrgangstufe 13 gegeben.

S II / Jahrgänge	Anzahl	Prozent (%)
Jahrgangstufe 11	27	21,43
Jahrgangstufe 12	25	19,84
Jahrgangstufe 13	18	14,28

Tab. 114: Auswertung Kurszahlen S II

6 Schüleranzahl im Durchschnitt pro Klasse (S I)

In der S I sind große Klassen die Regel. In 80 von 126 Fällen (63,50%) sitzen zwischen 26 und 30 Schüler in einer Klasse.

Schüler	Anzahl	Prozent (%)
16 – 20 Schüler	11	8,73
21 – 25 Schüler	31	24,60
16 – 25 Schüler	42	33,33
26 – 29 Schüler	38	30,17
Genau 30 Schüler	42	33,33
26 – 30 Schüler	80	63,50
Über 30 Schüler	3	2,38
Ohne Hinweis	1	0,79

Tab. 115: Auswertung Schülerzahlen in der S I

7 Schüleranzahl in Oberstufenkursen (S II)¹⁶

Die Grundkurse Musik der befragten S I / II-Schulen umfassen in der Regel zwischen 11 und 20 Schüler. Die Schülerzahlen der Jahrgangstufe 12 sind erheblich höher. Dies liegt wahrscheinlich daran, dass Schüler sich in diesem Jahrgang zwischen Kunst, Literatur und Musik entscheiden müssen oder eine Kombination aus den genannten drei Fächern zu wählen ist. In der Jahrgangstufe 13 reduziert sich die Teilnahme an den Musikkursen wieder deutlich.

¹⁶ In diesem Fall ist die Berechnung der Prozentzahlen nicht möglich, da einerseits Lehrende der S I Angaben zu den Schülerzahlen der S II an ihrer Schule gemacht haben, andererseits Lehrende der S II auch Zahlen zu den Kursen ihrer Kollegen angegeben haben. Daher sind u.a. auch die Zahlen aus Anhang-Kapitel B.5 nicht identisch mit den in Anhang-Kapitel B.8 ermittelten Zahlen. Vgl. Anhang-Kapitel B.5, S. VIIff. und Anhang-Kapitel B.8, S. X.

Schülerzahlen in der Jgst. 11	Anzahl
1 – 5 Schüler	0
6 – 10 Schüler	7
11 – 15 Schüler	13
16 – 20 Schüler	11
21 – 25 Schüler	11
Über 25 Schüler	2

Tab. 116: Auswertung Schülerzahlen in der Jgst. 11

Schülerzahlen in der Jgst. 12	Anzahl
1 – 5 Schüler	0
6 – 10 Schüler	4
11 – 15 Schüler	10
16 – 20 Schüler	20
21 – 25 Schüler	4
Über 25 Schüler	0

Tab. 117: Auswertung Schülerzahlen in der Jgst. 12

Schülerzahlen in der Jgst. 13	Anzahl
1 – 5 Schüler	7
6 – 10 Schüler	8
11 – 15 Schüler	10
16 – 20 Schüler	7
21 – 25 Schüler	0
Über 25 Schüler	0

Tab. 118: Auswertung Schülerzahlen in der Jgst. 13

Schülerzahlen gesamt	Jg. 11	Jg. 12	Jg. 13
1 – 10 Schüler	7	4	15
11 – 20 Schüler	24	30	17
21 – 30 Schüler	13	4	0

Tab. 119: Auswertung Schülerzahlen in der S II (gesamt)

8 Fächerkombinationen der Lehrenden

Interessant gestaltet sich die Auswertung der Fächerkombinationen der Lehrenden, denn 91 Kombinationsfächer entstammen den Geisteswissenschaften (72,22%) und 35 Kombinationsfächer den Naturwissenschaften (27,78%). Der Schwerpunkt der weiteren Arbeit an interdisziplinären Zugängen zur Oper (vgl. Kapitel 8) wird auch aus diesem Grund eher auf den geisteswissenschaftlichen Fächerkombinationen liegen.

Kombination „Musik und ...“ ¹⁷	Anzahl	Prozent (%)
Deutsch	24	19,05
Religion	11	8,73
Englisch	9	7,14
Biologie	7	5,56
Mathematik	7	5,56
Kunst	6	4,76
Sozialwissenschaften	4	3,18
Sport	4	3,18
Erdkunde	3	2,38

Tab. 120: Auswertung Fächerkombinationen (1)

Kombination „Musik und ...“ ¹⁸	Anzahl	Prozent (%)
Geisteswissenschaften insgesamt	91	72,22
Naturwissenschaften insgesamt	35	27,78

Tab. 121: Auswertung Fächerkombinationen (2)

9 Inhalte / Themen: Vorlieben – Abneigungen¹⁹

Die Auswertung der gern unterrichteten Themen und Inhalte spiegelt den methodischen Trend zur Handlungsorientierung wider. Programm-Musik und Singen werden jeweils von einem Drittel, Unterrichtspraxis und Instrumentenkunde jeweils von ca. einem Viertel aller Befragten bevorzugt. Der Popularbereich (Jazz, Rock, Pop) ist ebenfalls des Öfteren aufgeführt. Einigkeit besteht vor allem bei Lehrenden der Hauptschule in der Prioritätenliste: 15 von 25 Lehrenden (60,00%) nennen Singen an erster Stelle.

¹⁷ Hier sind nur die häufiger genannten Fächerkombinationen aufgeführt, um die Relationen für den fachübergreifenden Unterricht einschätzen zu können.

¹⁸ Bei der Summenbildung von Geistes- und Naturwissenschaften sind alle 126 Fragebögen in die Untersuchung aufgenommen.

¹⁹ Mehrfachnennungen waren möglich. Hier sind nur die häufiger genannten Inhalte aufgeführt, um die Relationen einschätzen zu können.

Inhalte GERNE	Anzahl	Prozent (%)
Programmmusik	42	33,33
Singen	42	33,33
Jazz	22	17,46
Unterrichtspraxis (Musizieren)	30	23,81
Instrumentenkunde	29	23,02
Rock	21	16,67
Rhythmik	18	14,28
Pop	18	14,28
Musikgeschichte	15	11,91
Musical	15	11,91

Tab. 122: Auswertung Inhalte, die gerne unterrichtet werden

Der Bereich Oper, Musiktheater, Musical wird häufig spezifiziert durch einen Bezugspunkt der Behandlung. Genannte Themenbereiche sind z.B. „Musik und Sprache“, „Musik und Bühne“, „Musik und Szene“, „Musik und Gesellschaft“, „Funktionale Musik“, „Darstellende Musik“, „Szenische Interpretation“, „Klanggeschichten“, „Ballett“ und „Vokalmusik“.

Am Gymnasium werden Oper, Musiktheater, Musical (inkl. „Darstellende Musik“, „Musik und Sprache“, „Musik und Bühne“, „Musik und Szene“, „Vokalmusik“) von 26 der 46 Befragten (56,52%) als beliebte Unterrichtsgegenstände genannt. An der Gesamtschule bevorzugen 8 der 34 Lehrpersonen (23,53%) den Bereich Oper, Musiktheater, Musical (inkl. „Szenische Interpretation“, „Klanggeschichten“). In der Realschule wird der Bereich Oper, Musiktheater, Musical (inkl. „Musik und Sprache“, „Ballett“, „Funktionale Musik“, „Musik und Gesellschaft“) von 13 der 21 Befragten (61,91%) aufgeführt. In der Hauptschule nennen 6 der 25 Lehrpersonen (24,00%) den Bereich Oper, Musiktheater, Musical.

Zusammenfassend bedeutet dies, dass Oper, Musiktheater und Musical in insgesamt 53 von 126 Fällen (42,06%) ausdrücklich gern unterrichtet werden.

Die Liste der unbeliebten Unterrichtsgegenstände wird jedoch durch die Oper angeführt. Interessant ist, dass in allen Schulformen gern gesungen wird, aber bei weitem nicht genauso bereitwillig die Hauptwerke des Gesangs in den Unterricht integriert werden. Die Übereinstimmung zwischen den Schultypen ist nicht so deutlich, wie bei der Prioritätenliste.

Inhalte UNGERNE	Anzahl	Prozent (%)
Oper	23	18,25
Neue Musik	20	15,87
Aktuelle Musik (Techno, Rap, etc.)	16	12,70
Notenlehre	11	8,73
Pop	8	6,35
Formenlehre	8	6,35
Operette	8	6,35

Tab. 123: Auswertung Inhalte, die ungern unterrichtet werden

Der Bereich Oper, Musiktheater, Musical wird von den Lehrenden auch hier spezifiziert durch einen Bezugspunkt der Behandlung. Genannte Themenbereiche sind „Operette“, „Vokalmusik“, „Funktionale Musik“ und „Stimmgattungen“. Diese Auswahl ist bei weitem nicht so gestreut wie bei der Positivliste.

Insgesamt werden am Gymnasium Oper, Musiktheater, Musical (inkl. „Operette“, „Vokalmusik“, „Funktionale Musik“) von 8 der 46 Befragten (17,39%) als unbeliebt bezeichnet. In der Gesamtschule führen 9 der 34 Lehrpersonen (26,47%) Oper, Musiktheater, Musical auf (inkl. „Operette“, „Vokalmusik“, „Stimmgattungen“). In der Realschule unterrichten 9 der 21 Befragten (42,86%) Oper, Musiktheater, Musical ungern. In der Hauptschule werden Oper, Musiktheater, Musical (inkl. „Operette“) von 11 der 25 Lehrpersonen (44,00%) abgelehnt.

Zusammenfassend zeigt sich, dass Oper, Musiktheater, Musical von insgesamt 37 der 126 Lehrenden (29,37%) ausdrücklich ungern oder gar nicht unterrichtet werden. Tatsächlich spiegelt sich also im subjektiven Empfinden der Lehrenden nur selten eine ausgewogene Vielfalt von Musik wider, sondern der Unterricht ist geprägt durch Auslassungen:

Bei der Wahl fachlicher Gegenstände gehört zur Rationalität auch das Bewusstsein, dass mit jeder Entscheidung gleichzeitig andere Möglichkeiten ungenutzt bleiben: Ausgewogenheit hinsichtlich der Vielfalt von Musik gehört notwendig zu einer begründeten Auseinandersetzung. [...] Eine einseitige Ausrichtung an traditioneller Kunstmusik ist im schulischen Kontext ebenso wenig begründbar wie eine Beschränkung auf die jeweils aktuelle populäre Musik.²⁰

²⁰ Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II - Gymnasium/ Gesamtschule - in Nordrhein-Westfalen. Musik. Frechen, 1999. S. 6.

10 Stellenwert der Oper

Die Interpretation der Fragebögen bezüglich des Stellenwertes im subjektiven Empfinden der Lehrenden ergibt ein noch differenzierteres Bild. Einige Lehrpersonen haben sich für einen hohen Stellenwert ausgesprochen, ohne Oper als „gern unterrichteten Inhalt“ darzustellen. Umgekehrt haben andere Lehrende Opern einen geringen Stellenwert im eigenen Unterricht zugeteilt, ohne diese als „ungern bzw. gar nicht unterrichteten Inhalt“ anzugeben. Wie erwartet, sprechen sich Gymnasiallehrende für einen hohen Stellenwert aus. Ebenfalls erwartungsgemäß zeigt sich, dass die Oper in der Hauptschule nahezu bedeutungslos ist. Die Kategorie „GLEICH“ bedeutet in dieser Auswertungssparte soviel wie „gleichwertig zu anderen Themen“ bzw. „Oper ist mir nicht lieber, aber auch nicht verhasster als andere Unterrichtsgegenstände“.

Vergleich	Gymnasium	Gesamtschule	Realschule	Hauptschule	GESAMT	
PRO	31	11	8	4	54	42,86%
CONTRA	8	15	10	16	49	38,89%
GLEICH	7	8	3	5	23	18,25%

Tab. 124: Auswertung Stellenwert der Oper (1)

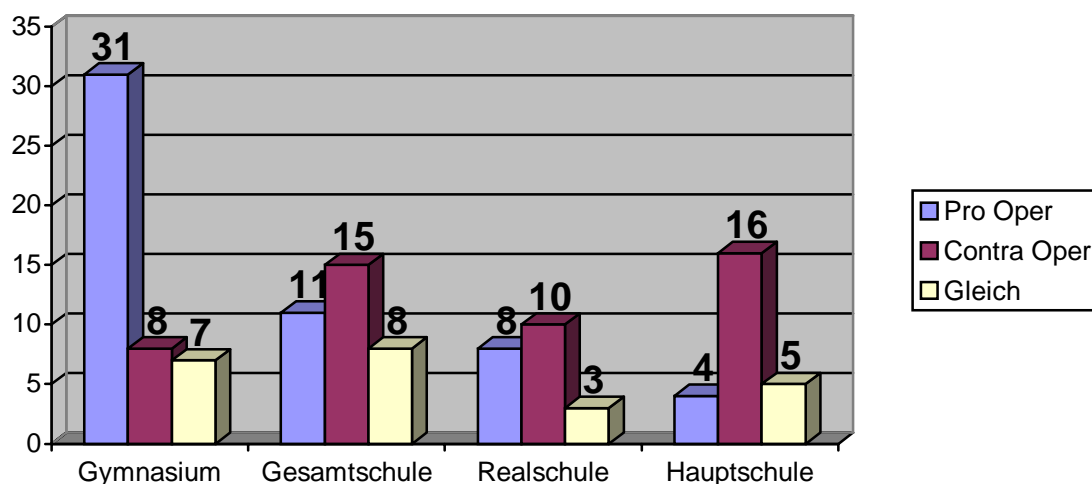


Abb. 11: Auswertung Stellenwert der Oper (1)

U.a. aus der subjektiven Interpretation der freien Meinungsäußerungen²¹ ergeben sich die Rubriken von Operngegnern und Opernbefürwortern. Im Folgenden werden die erfassten Fragebögen der Kategorie GLEICH den Kategorien PRO und CONTRA zugeordnet. Dabei sind die Aussagen der Lehrenden in allen Sparten des gesamten Fragebogens dahingehend subjektiv ausgewertet worden, ob sich die betreffende Person

²¹ Vgl. Anhang-Kapitel A. S. Iff. (z.B. „Stellenwert“ sowie „Grenzen und Möglichkeiten“).

alles in allem *eher PRO* oder *eher CONTRA* Oper äußert. Diese Einteilung erscheint zur Auswertung der typischen Unterrichtsphasen sowie der Arbeits- und Sozialformen sinnvoll, um Zugangsweisen und subjektives Empfinden miteinander in Beziehung setzen zu können.

Vergleich	Gymnasium	Gesamtschule	Realschule	Hauptschule	GESAMT	
PRO	38	16	8	5	67	53,17%
CONTRA	8	18	13	20	59	46,83%

Tab. 125: Auswertung Stellenwert der Oper (2)

Es ergibt sich nun folgendes Bild: Insgesamt 67 von 126 Lehrpersonen (53,17%) können pro Oper klassifiziert werden. Demgegenüber stehen 59 Lehrende (46,83%), die contra Oper eingestuft worden sind. Es zeigt sich, dass besonders die S I / II-Schulen Wert auf Oper im Musikunterricht legen, während sich in der Real- und Hauptschule ein anderes Bild zeigt.

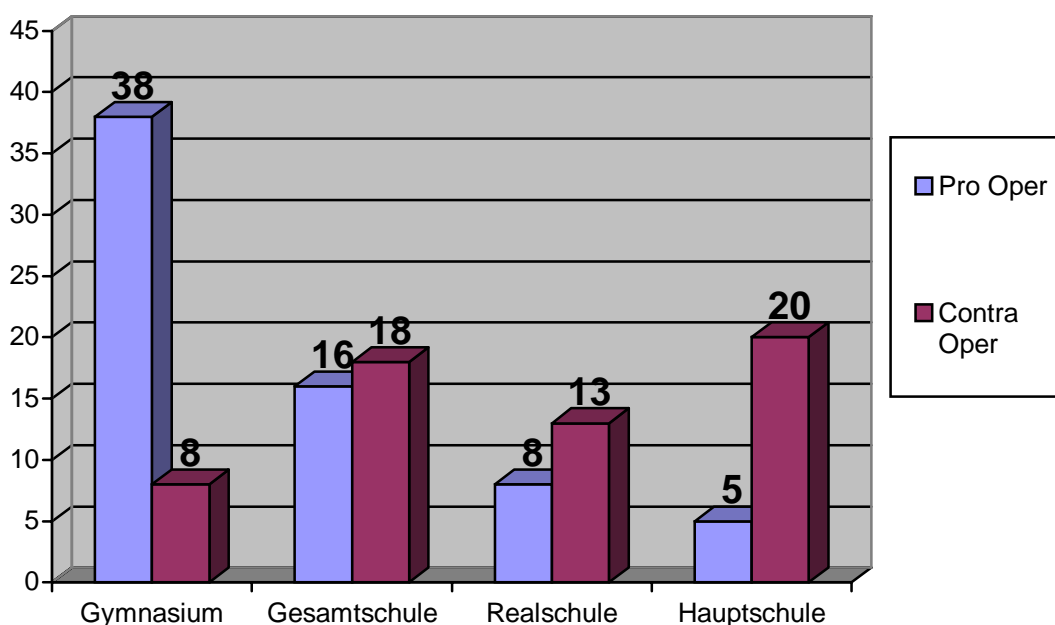


Abb. 12: Auswertung Stellenwert der Oper (2)

11 Beziehung von Alter und Stellenwert

In jeder Altersstufe lassen sich Operngegner und -befürworter in der Lehrerschaft finden, so dass das Alter relativ unabhängig von Vorlieben und/oder Abneigungen der Befragten steht. Es ist jedoch durchaus bemerkenswert, dass in der Altersgruppe der 46- bis 55-Jährigen insgesamt mehr Ablehnung als Zustimmung auszumachen ist.

Alter	PRO	CONTRA	GLEICH
26 – 35 Jahre	13	5	4
36 – 45 Jahre	22	22	10
46 – 55 Jahre	9	16	6
56 – 65 Jahre	9	6	2
Ohne Hinweis	1	0	1

Tab. 126: Auswertung Beziehung von Alter und Stellenwert (1)

Auch wenn die Kategorie GLEICH erneut durch die subjektive Interpretation des gesamten Fragebogens in die Kategorien PRO und CONTRA unterteilt wird, ergeben sich keine neuen Erkenntnisse:

Alter	PRO		CONTRA	
26 – 35 Jahre	16	12,70%	6	4,76%
36 – 45 Jahre	28	22,22%	26	20,64%
46 – 55 Jahre	11	8,73%	20	15,87%
56 – 65 Jahre	10	7,93 ²² %	7	5,56%
Ohne Hinweis	2	1,59%	0	0,00%

Tab. 127: Auswertung Beziehung von Alter und Stellenwert (2)

12 Art und Ausstattung des Musikraumes²³

Die Ausstattung der Musikräume gestaltet sich sehr heterogen. Typische Medien wie Tafel, Video/TV, Overheadprojektor und PC erscheinen für einen modernen, handlungsorientierten Musikunterricht notwendig, sind aber zumindest an den befragten Schulen kaum vorhanden oder nicht aufgeführt worden. Gerade TV/Video-Anlagen und Overheadprojektoren sind insbesondere für die Umsetzung von Opern selten genannt.

²² Rundungsausgleich!

²³ Mehrfachnennungen waren möglich. - Hier sind nur die häufiger genannten Ausstattungen aufgeführt, um die Relationen einschätzen zu können.

Hauptausstattung	Anzahl	Prozent (%)
Stereo-Anlage	94	74,60
Orff-Schulwerk	93	73,81
Flügel/Klavier	84	66,67
Keyboards	69	54,76
Percussion außer Orff	51	40,48
Drumset	42	33,33
Tafel	30	23,81
Video/TV	27	21,43
Overheadprojektor	16	12,70
PC	2	1,59

Tab. 128: Auswertung Ausstattung des Musikraumes

Insgesamt 31 Lehrer geben zusätzlich an, dass 2 Fachräume für Musik zur Verfügung stehen, 4 Lehrende können sogar auf 3 Fachräume zurückgreifen. Demgegenüber haben 9 Lehrer an ihrer Schule überhaupt keinen speziellen Raum für den Musikunterricht zur Verfügung. Er findet dort im normalen Klassenraum der jeweiligen Jahrgangsstufe statt.

13 Im Unterricht genutzte Musikbücher²⁴

Für die Analyse der Lehrwerke in Kapitel 5 werden die Schulbücher herangezogen, die tatsächlich auf die Unterrichtspraxis einwirken. Diese sind laut Fragebogen-Untersuchung vor allem die Bände *Musik um uns* und *Spielpläne Musik*. Zudem fällt auf, dass viele Lehrende häufig gar keine Musikbücher benutzen, wobei in der Auswertung strikt unterschieden ist, ob nur kein Eintrag erfolgt ist (= ohne Hinweis; hier 11,11%), oder ob explizit „keine Bücher“ genannt bzw. die entsprechenden Felder durchgestrichen worden sind (10,32%).

²⁴ Mehrfachnennungen waren möglich. - Hier sind nur die häufiger genannten Lehrwerke aufgeführt, um die Relationen einschätzen zu können. Alle im Fragebogen genannten Musikbücher sind in Kapitel 5 analysiert worden. Vgl. Kapitel 5.2, S. 102ff.

Meistgenutzte Bücher Jgst. 5 – 6	Anzahl	Prozent (%)
<i>Musik um uns</i>	31	24,60
<i>Spielpläne Musik</i>	30	23,81
<i>Musik hören, machen, verstehen</i>	21	16,67
<i>Musikstunde</i>	19	15,08
<i>Banjo</i>	15	11,91
Explizit KEINE	13	10,32
Ohne Hinweis	14	11,11

Tab. 129: Auswertung Musikbücher Jgst. 5-6

Meistgenutzte Bücher Jgst. 7 – 10	Anzahl	Prozent (%)
<i>Musik um uns</i>	34	26,98
<i>Spielpläne Musik</i>	29	23,02
<i>Musik hören, machen, verstehen</i>	23	18,25
<i>Musikstunde</i>	20	15,87
<i>Banjo</i>	10	7,94
<i>Musikland</i>	9	7,14
<i>Hauptsache Musik</i>	9	7,14
Explizit KEINE	20	15,87
Ohne Hinweis	15	11,91

Tab. 130: Auswertung Musikbücher Jgst. 7-10

Meistgenutzte Bücher Jgst. 11 – 13	Anzahl	Prozent (%)
<i>Musik um uns</i>	31	24,60
Diesterweg-Reihe	13	10,32
Explizit KEINE	16	12,70
Ohne Hinweis	22	17,46

Tab. 131: Auswertung Musikbücher Jgst. 11-13

14 Fachübergreifender Unterricht

Die Antworten auf die Frage nach fachübergreifendem und/oder fächerverbindendem Unterricht ist häufig nicht ausreichend spezifiziert worden. So ist zwar die Frage nach fachübergreifendem Unterricht in insgesamt 78 Fällen mit „JA“ beantwortet (61,91%), aber oft nicht detailliert ausgeführt worden, welche Fächerkombinationen gestreift werden. Ich bin der Ansicht, dass weniger fächerverbindend, sondern eher in den eigenen Fächern fachübergreifend unterrichtet wird. In 48 Fällen verneinen die Befragten interdisziplinäres Arbeiten (38,09%). Dabei sind die im Fragebogen durchgestrichenen oder freigelassenen Antwort-Linien ebenfalls als „NEIN“ interpretiert worden.

Vergleich	Gymnasium	Gesamtschule	Realschule	Hauptschule	GESAMT	
JA	30	22	16	10	78	61,91%
NEIN	16	12	5	15	48	38,09%

Tab. 132: Auswertung Fachübergreifender Unterricht

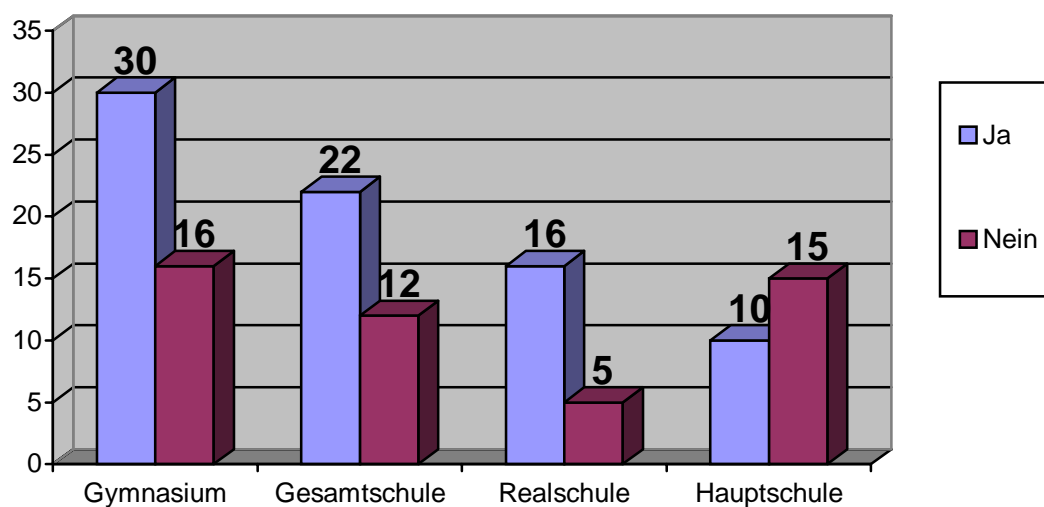


Abb. 13: Auswertung Fachübergreifender Unterricht

Musik und ²⁵	Anzahl	Prozent (%)
Kunst/Textil	27	21,43
Deutsch/Literatur	22	17,46
Englisch	12	9,52
Geschichte	10	7,94

Tab. 133: Auswertung Fächerkombinationen für fachübergreifenden Unterricht

²⁵ Mehrfachnennungen waren möglich. - Hier sind nur die häufiger genannten Bezüge zu anderen Fächern aufgeführt, um die Relationen einschätzen zu können.

15 Projekte und Arbeitsgemeinschaften²⁶

In 81 Fällen werden Projekte bzw. Arbeitsgemeinschaften durchgeführt (64,29%), während 45 Lehrende diese Frage verneinen (35,71%).

Vergleich	Gymnasium	Gesamtschule	Realschule	Hauptschule	GESAMT	
JA	33	19	11	18	81	64,29%
NEIN	13	15	10	7	45	35,71%

Tab. 134: Auswertung Projekte und AGs

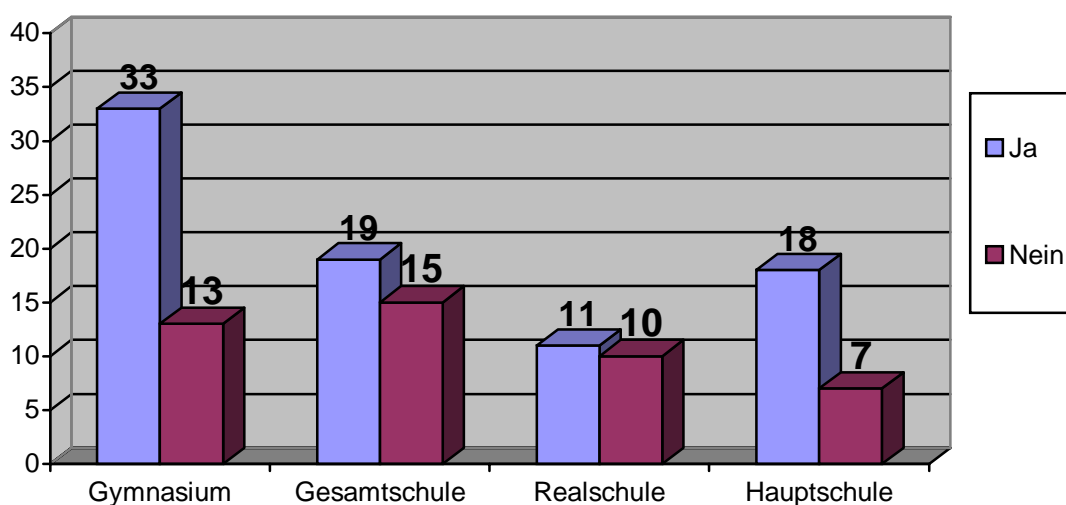


Abb. 14: Auswertung Projekte und AGs

In 34 von diesen 81 Fragebögen wird die AG Chor genannt (41,98%). Beachtet man die Mehrfachnennungen innerhalb einzelner Schulen, so werden insgesamt 87 unterschiedliche AGs und Projekte mit vokalem Inhalt (Band, Chor, Musical-AG etc.) angeboten. Auffällig ist somit, dass keine Scheu vor vokaler Betätigung besteht, da neben der AG Band (traditionell auch mit Gesang), die 33 mal angegeben ist (40,74%), auch Musical- und Theater-Arbeit (jeweils 10 mal) aufgeführt wird (jeweils 12,35%). Außerdem ist auffällig, dass die meisten Schulen mehr als eine AG im vokalen Bereich anbieten.

²⁶ Mehrfachnennungen waren möglich. - Hier sind nur die häufiger genannten Projekte und Arbeitsgemeinschaften aufgeführt, um die Relationen einschätzen zu können.

Art der AG	Anzahl	Prozent (%) ²⁷
Chor	34	41,98
Band	33	40,74
Theater	10	12,35
Musical	10	12,35
Einmalige diverse Projekte	22	27,16
Orchester	17	20,99
Instrumentalkreis	18	22,22
Tanz	10	12,35

Tab. 135: Auswertung Art der AG

16 Werkauswahl pro Jahrgangstufe inkl. Begründungen²⁸

Die „Hitparade“ der meistgenannten unterrichteten Opern bringt keine großen Überraschungen. In der S I steht das Deutsche Singspiel mit den Hauptvertretern Mozart und Weber eindeutig im Vordergrund, und das Universalwerk für alle Jahrgangsstufen ist *Die Zauberflöte* von Mozart. Für die S II fällt außerdem auf, dass in der Hitliste Werke aufgeführt werden, deren gemeinsamer Nenner durch interdisziplinäre Bezüge bestimmt ist: Mozarts *Die Hochzeit des Figaro* und *Don Giovanni*, Bizets *Carmen*, Weills *Dreigroschenoper*, Bergs *Wozzeck* und Gershwins *Porgy and Bess* haben jeweils besondere literarische bzw. literaturwissenschaftliche Bezüge aufzuweisen, während z.B. in Beethovens *Fidelio* und in Mozarts *Zauberflöte* ideengeschichtliche Aspekte in den Vordergrund treten.

Meistgenannte Werke Jgst. 5-6	Anzahl	Prozent (%)
<i>Die Zauberflöte</i>	28	22,22
<i>Die Entführung aus dem Serail</i>	19	15,08
<i>Die Kluge</i>	9	7,14

Tab. 136: Auswertung Werkauswahl Jgst. 5-6

²⁷ Die Prozentzahlen beziehen sich auf die 81 Fragebögen, die sich positiv zu AGs geäußert haben (81 = 100%).

²⁸ Mehrfachnennungen waren möglich. - Hier sind nur die häufiger genannten Opern aufgeführt, um die Relationen einschätzen zu können.

Meistgenannte Werke Klasse 7-10	Anzahl	Prozent (%)
<i>Der Freischütz</i>	31	24,60
<i>Carmen</i>	28	22,22
<i>Die Zauberflöte</i>	21	16,67
<i>Die Entführung aus dem Serail</i>	16	12,70

Tab. 137: Auswertung Werkauswahl Jgst. 7-10

Meistgenannte Werke Jgst. 11-13	Anzahl	Prozent (%)
<i>Die Hochzeit des Figaro</i>	13	10,32
<i>Fidelio</i>	7	5,56
<i>Don Giovanni</i>	7	5,56
<i>Carmen</i>	7	5,56
<i>Wozzeck</i>	6	4,76
<i>Die Dreigroschenoper</i>	6	4,76
<i>Porgy and Bess</i>	6	4,76
<i>Die Zauberflöte</i>	6	4,76
<i>Orpheus und Eurydike</i>	5	3,97
Wagner-Opern	4	3,18

Tab. 138: Auswertung Werkauswahl Jgst. 11-13

Wenn auch die in den einzelnen Sparten weniger häufig genannten Werke in die Aufstellung aufgenommen werden, ergibt sich für eine Beliebtheitsskala von einzelnen Opern im Musikunterricht aller Jahrgangsstufen folgendes Bild:

Meistgenannte Werke INSGESAMT	Anzahl	Prozent (%)
<i>Die Zauberflöte</i>	55	43,65
<i>Der Freischütz</i>	39	30,95
<i>Die Entführung aus dem Serail</i>	37	29,37
<i>Carmen</i>	35	27,78
<i>Figaro</i>	13	10,32
<i>Der fliegende Holländer</i>	12	9,52
<i>Porgy and Bess</i>	12	9,52
Diverse Musicals (ohne <i>West Side Story</i>)	15	11,91
<i>West Side Story</i>	8	6,35

Tab. 139: Hitliste Werkauswahl insgesamt

Ein Hauptgrund für die Werkauswahl ist in allen Schulformen stets die bereits mit dem jeweiligen Werk gemachte gute Erfahrung im Unterricht. Die Angemessenheit des Stoffes an zweiter Stelle hängt eng damit zusammen, denn gute Erfahrungen werden nur gemacht, wenn die Schüler mit dem ausgewählten Werk nicht über- oder unterfordert sind. Institutionelle Rahmenbedingungen und z.B. das Vorhandensein von Materialien scheinen sekundäre Kriterien für die Werkauswahl zu sein.²⁹

Begründungen	Anzahl	Prozent (%)
Gute Erfahrungen	81	64,29
Stoff ist angemessen	63	50,00
Noten sind vorhanden	52	41,27
Ist im Schulbuch so vorgegeben	30	23,81
Abhängig vom Spielplan	10	7,94
Aufnahme / Film vorhanden	5	3,97

Tab. 140: Auswertung Begründung für die Werkauswahl

17 Erfahrungen mit Oper seit der Lehrerausbildung

Gute und sehr gute Erfahrungen mit der Oper werden erwartungsgemäß vor allem an Gymnasien (15 x gut und 12 x sehr gut) gemacht. Keine Erfahrungen weisen in 11 von 18 Fällen Haupt- und Gesamtschulen vor (5 HS, 6 GS). Wenige Erfahrungen bestehen in 11 von 17 Fällen ebenfalls an Haupt- und Gesamtschulen (5 HS, 6 GS), während an Realschulen sowohl gute Erfahrungen als auch wenige und keine Erfahrungen (jeweils 4 RS) mit der Oper gemacht worden sind.

²⁹ Dies gilt hingegen nicht für die existierenden Vorbehalte und Abneigungen gegenüber Oper, die durchaus aufgrund schlechter Materiallage entstanden sein können.

Vergleich INSGESAMT	Anzahl	Prozent (%)
Sehr gute	17	13,49
Gute	29	23,02
Sehr gut und gut insgesamt	46	36,51
Schlechte	9	7,14
Sehr schlechte	3	2,38
Schlechte und sehr schlechte insgesamt	12	9,52
Wenige	17	13,49
Keine	18	14,29
Wenige und keine Erfahrungen insgesamt	35	27,78
Sowohl gute als auch schlechte	15	11,91
Sowohl schlechte als auch wenige	1	0,79
Ohne Hinweis	17	13,49

Tab. 141: Auswertung Erfahrungen mit der Oper

18 Erstbegegnung mit Oper³⁰

In allen Schulformen zeigt sich ein wenig handlungsorientierter oder gar kreativer Ansatz der *Erstbegegnung*. Konzepte der Erlebnisorientierung, die neugierig machen und Interesse wecken können und sollen, bleiben hierbei oft außen vor. Sowohl bei der Erstbegegnung mit dem Gesamtphänomen Oper als auch bei der erneuten Behandlung in höheren Jahrgängen wird vor allem Werkbetrachtung (Hören, Analyse, Aspekte von Musik und Sprache) betrieben.

Gesichtspunkte	Anzahl	Prozent (%)
Einführung in die Geschichte der Oper	24	19,05
Besuch einer Aufführung	48	38,09
Hinter den Kulissen	44	34,92
Eigene Aufführung	10	7,94
Werkhören	63	50,00
Analyse	53	42,06
Musik und Sprache	58	46,03
Szenische Interpretation	49	38,89

Tab. 142: Auswertung Erstbegegnung mit der Oper

³⁰ Mehrfachnennungen waren möglich.

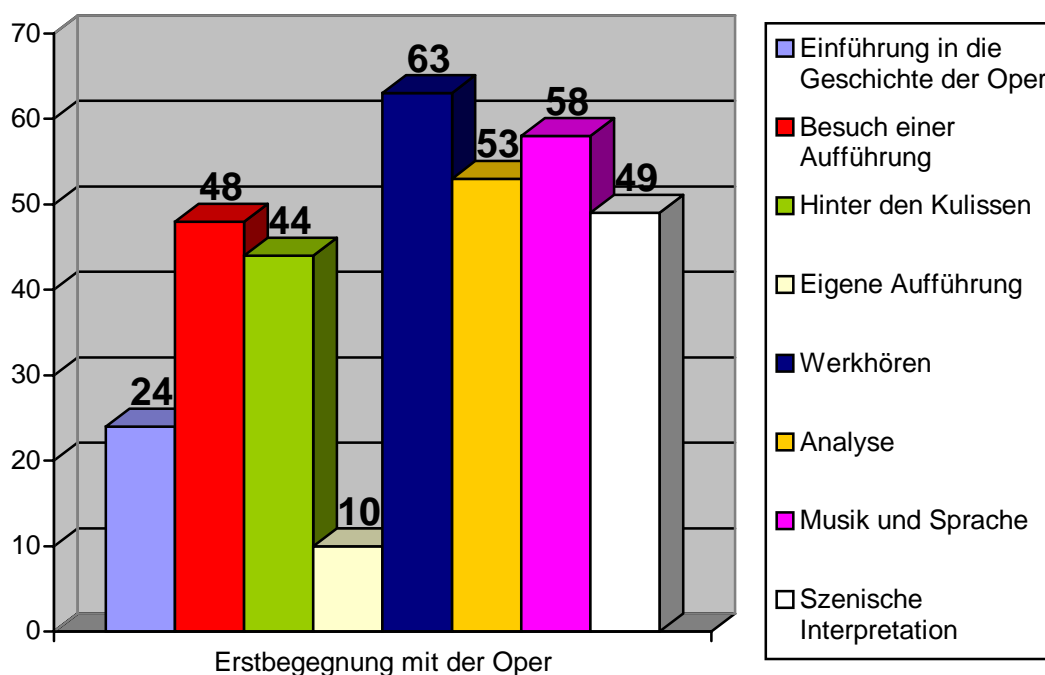


Abb. 15: Auswertung Erstbegegnung mit der Oper

19 Weiterführender Unterricht³¹

Das in Kapitel 8 aufgezeigte Bild der Erstbegegnung mit der Oper ändert sich auch nicht, wenn man die weiterführenden Aspekte bei der erneuten Behandlung von Opern in höheren Jahrgängen einbezieht. Hier stehen ebenfalls die Gesichtspunkte der Werkbetrachtung (Hören, Analyse, Aspekte von Musik und Sprache) im Vordergrund.

Gesichtspunkte	Anzahl	Prozent (%)
Einführung in die Geschichte der Oper	41	32,54
Besuch einer Aufführung	51	40,48
Hinter den Kulissen	29	23,02
Eigene Aufführung	9	7,14
Werkhören	62	49,21
Analyse	67	53,17
Musik und Sprache	70	55,56
Szenische Interpretation	37	29,37

Tab. 143: Auswertung Weiterführender Unterricht

³¹ Mehrfachnennungen waren möglich.

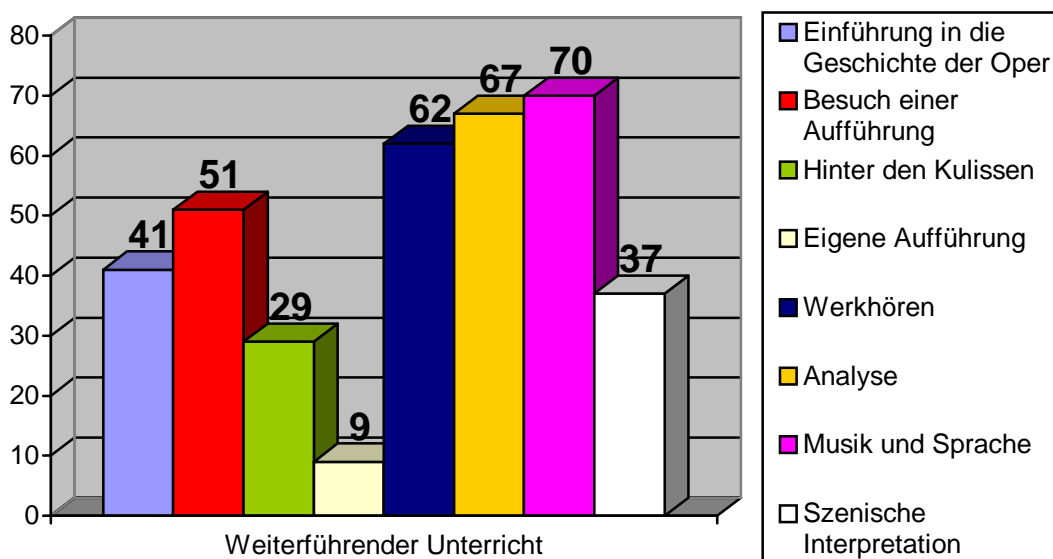


Abb. 16: Auswertung Weiterführender Unterricht

20 Didaktische Materialien³² bei der Unterrichtsvorbereitung und deren Nutzen

Für die Unterrichtsvorbereitung nutzen 58,73% der Lehrenden musikwissenschaftliche Sekundärliteratur. In allen Schulformen werden außerdem gerne TV-Sendungen und Video-Filme eingesetzt (64,29%). Etwaige fachdidaktische Sekundärliteratur zur Oper³³ scheint nicht bekannt zu sein (nur 7,94%). Lehrerbände zu den jeweils genutzten Schülerbüchern werden in allen Schulformen häufig verwendet (58,73%).

Didaktische Materialien	Anzahl	Prozent (%)
Lehrerbände	74	58,73
Fachdidaktische Zeitschriften	52	41,27
Musikwissenschaftliche Sekundärliteratur	74	58,73
TV-Sendungen / Video-Filme	81	64,29
Fachdidaktische Sekundärliteratur	10	7,94
Eigenes Material	8	6,35

Tab. 144: Auswertung Didaktische Materialien bei der Unterrichtsvorbereitung (1)

³² Mehrfachnennungen waren möglich.

³³ Vgl. Kapitel 2.2. bis Kapitel 2.6. S. 16ff.

Materialien	Gymnasium ³⁴		Gesamtschule ³⁵		Realschule ³⁶		Hauptschule ³⁷	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Lehrerbände	29	63,04%	19	55,88%	15	71,43%	11	44,00%
Fachdidaktische Zeitschriften	27	58,70%	14	41,18%	8	38,09%	3	12,00%
Musikwiss. Sekundärliteratur	37	80,44%	18	52,94%	11	52,38%	8	32,00%
TV / Filme	39	84,78%	20	58,82%	11	52,38%	11	44,00%
Fachdidaktische Sekundärliteratur	1	2,17%	2	5,88%	1	4,76%	6	24,00%
Eigenes Material	5	10,87%	1	2,94%	1	4,76%	1	4,00%

Tab. 145: Auswertung Didaktische Materialien bei der Unterrichtsvorbereitung (2)

Auch fachdidaktische Zeitschriften fließen in die Unterrichtsvorbereitung ein (41,27%), vor allem am Gymnasium. Gerade die Periodika *Musik und Bildung* und *Musik und Unterricht* werden im Gegensatz zu den übrigen Fachzeitschriften dort relativ häufig gelesen.³⁸

Fachzeitschriften	Gymnasium ³⁹		Gesamtschule ⁴⁰		Realschule ⁴¹		Hauptschule ⁴²	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
<i>Musik und Bildung</i>	19	70,37%	6	42,86%	3	37,50%	1	33,33%
<i>Musik und Unterricht</i>	13	48,15%	7	50,00%	3	37,50%	2	66,67%
<i>Populäre Musik im Unterricht</i>	2	7,41%	4	28,57%	3	37,50%	1	33,33%
<i>Praxis des Musikunterrichts</i>	1	3,70%	1	7,14%	1	12,50%	0	0,00%
<i>RAAbits</i> ⁴³	0	0,00%	2	14,28%	0	0,00%	0	0,00%
<i>Musik in der Schule</i>	1	3,70%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%

Tab. 146: Auswertung Fachdidaktische Zeitschriften

³⁴ Insgesamt 46 Lehrende von Gymnasien haben geantwortet, daher sind 46 = 100%.

³⁵ Insgesamt 34 Lehrende von Gesamtschulen haben geantwortet, daher sind 34 = 100%.

³⁶ Insgesamt 21 Lehrende von Realschulen haben geantwortet, daher sind 21 = 100%.

³⁷ Insgesamt 25 Lehrende von Hauptschulen haben geantwortet, daher sind 25 = 100%.

³⁸ Für die Analyse der dort dokumentierten Unterrichtsstunden oder Zugänge zum Gesamtphänomen Oper innerhalb der letzten zehn Jahrgänge (vgl. Kapitel 6.2 und 6.3, S. 142ff.) bedeutet dies allerdings, dass sie nur wenig Einfluss auf die Unterrichtspraxis ausüben, weil sie realiter zu selten gelesen werden.

³⁹ Insgesamt 27 Lehrende von Gymnasien haben hier geantwortet, daher sind 27 = 100%.

⁴⁰ Insgesamt 14 Lehrende von Gesamtschulen haben hier geantwortet, daher sind 14 = 100%.

⁴¹ Insgesamt 8 Lehrende von Realschulen haben hier geantwortet, daher sind 8 = 100%.

⁴² Insgesamt 3 Lehrende von Hauptschulen haben hier geantwortet, daher sind 3 = 100%.

⁴³ Die Materialien der *RAAbits*-Reihe sind 2x genannt worden. Dennoch handelt es sich hier nicht um eine Fachzeitschrift, sondern um eine Materialiensammlung zur Unterrichtsvorbereitung.

Überraschend ist die relativ geringe Benutzung fachdidaktischer Literatur. Wie sich herausgestellt hat, ist eines der wichtigsten Argumente gegen die Oper im Musikunterricht die als unzureichend empfundene Materiallage und der daraus resultierende hohe Arbeitsaufwand. Unterrichtspraxis und Fachdidaktik scheinen aneinander vorbei zu laufen, da der Nutzen bestehender fachdidaktischer Literatur und Materialien als unbefriedigend einzustufen ist: insgesamt 33 von 126 Befragten (26,19%) finden keinen oder kaum Nutzen für den eigenen Unterricht. Angenommen die Fragebögen ohne Hinweis bedeuten, dass die Befragten aus fachdidaktischer Literatur ebenfalls *keinen* Nutzen für die Unterrichtsvorbereitung ziehen, so handelt es sich um insgesamt 74 Lehrende (58,73%).

Nutzen	Anzahl	Prozent (%)
Groß	13	10,32
Hin und wieder	39	30,95
Kaum	22	17,46
Keinen	11	8,73
Kaum und kein Nutzen insgesamt	33	26,19
Ohne Hinweis	41	32,54

Tab. 147: Auswertung Nutzen der Materialien

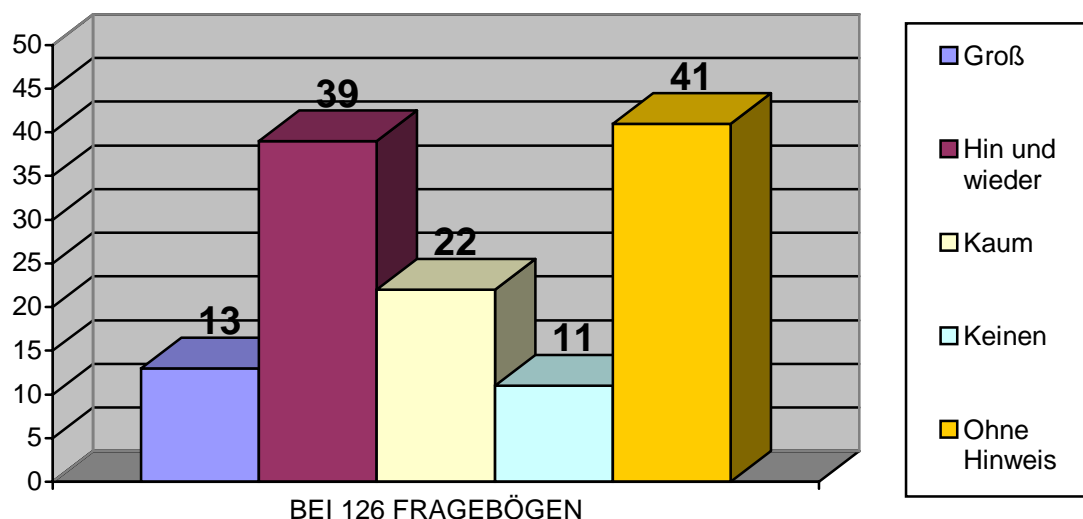


Abb. 17: Auswertung Nutzen der Materialien

Dem ungeachtet ist an den abschließenden Kommentaren (vgl. Kapitel 4.2) zu erkennen, dass der Bedarf an tatsächlichen Hilfestellungen gegeben ist.

21 Typischer Unterrichtseinstieg⁴⁴

Für die Frage nach einem typischen Unterrichtseinstieg ist die bereits beschriebene terminologische Unsicherheit sicherlich ein Grund für die relativ geringe Quote der ausgefüllten Antwortfelder. Insgesamt 36,51% enthalten keinen Hinweis auf den Einstieg. 12,70% geben „unterschiedlich/je nach Lerngruppe“ an. Eventuell ist aber auch der jeweils besondere Zugang zu einem Werk oder für eine Lerngruppe gerade das Typische in der Operndidaktik. Man könnte daher ein großes Repertoire von praktischen Ansätzen und Methoden annehmen. Dennoch werden als Merkmale für einen typischen Unterrichtseinstieg vor allem die Besprechung des Inhalts, der Personenkonstellation und ausgewählter Hörbeispiele genannt. Dies entspricht durchaus den Erwartungen, die der Konzeption des Fragebogens zu Grunde gelegen haben.

Vergleich INSGESAMT	Anzahl	Prozent (%)
Hören	23	18,25
Inhalt / Personen	23	18,25
Abhängig von der Lerngruppe	16	12,70
Ohne Hinweis	46	36,51

Tab. 148: Auswertung Typischer Unterrichtseinstieg insgesamt

Die Klassifizierung der Lehrenden nach ihrer subjektiven Einstellung zur Oper (pro und contra) ergibt ein noch differenzierteres Bild. Besonders auffällig ist die große Anzahl der als contra eingestuften Fragebögen, die ohne Hinweis auf einen Unterrichtseinstieg bleibt (52,54%).

⁴⁴ Hier sind jeweils nur die häufiger genannten Unterrichtseinstiege aufgeführt, um die Relationen einschätzen zu können. Es handelt sich um freie Antwortgebung; Mehrfachnennungen waren möglich.

Einstellung PRO OPER⁴⁵	Gymnasium	Gesamtschule	Realschule	Hauptschule	GESAMT	
Hören	9	5	1	0	15	22,39%
Inhalt / Personen	11	3	2	0	16	23,88%
Abhängig von der Lerngruppe	7	2	3	0	12	17,91%
Ohne Hinweis	7	4	1	3	15	22,39%

Tab. 149: Auswertung Typischer Unterrichtseinstieg (Pro Oper)

Einstellung CONTRA OPER⁴⁶	Gymnasium	Gesamtschule	Realschule	Hauptschule	GESAMT	
Hören	2	3	0	3	8	13,56%
Inhalt / Personen	1	2	1	3	7	11,86%
Abhängig von der Lerngruppe	0	2	1	1	4	6,78%
Ohne Hinweis	3	11	9	8	31	52,54%

Tab. 150: Auswertung Typischer Unterrichtseinstieg (Contra Oper)

22 Merkmale typischer Unterrichtsphasen⁴⁷

Für die Frage nach typischen Merkmalen in bestimmten Unterrichtsphasen ist ebenfalls die bereits beschriebene terminologische Unsicherheit ein möglicher Grund für die relativ geringe Quote der ausgefüllten Antwortfelder. Insgesamt 50,00% (63 von 126) der Fragebögen sind ohne Hinweis in Bezug auf Unterrichtsphasen. Die weiteren Unterrichtsphasen sind in erster Linie durch das Nachspielen von Szenen (Schauspiel und Lesen; 19,05%) und durch Analysepassagen (15,87%) geprägt. Jedoch fehlt zumeist eine emotionale Zugangs- bzw. Erarbeitungsweise, die das Phänomen Oper erfahrbar machen kann.

⁴⁵ 67 Lehrende sind PRO OPER eingestuft worden (vgl. Anhang-Kapitel B.10. S. XIVf.), also sind 67 = 100%.

⁴⁶ 59 Lehrende sind CONTRA OPER eingestuft worden (vgl. Anhang-Kapitel B.10. S. XIVf.), also sind 59 = 100%.

⁴⁷ Hier sind nur die häufiger genannten Unterrichtsphasen aufgeführt, um die Relationen einschätzen zu können. Es handelt sich um freie Antwortgebung; Mehrfachnennungen waren möglich.

Vergleich INSGESAMT	Anzahl	Prozent (%)
Nachspielen / Szene: Lesen, Regievorstellungen entwickeln	24	19,05
Analyse	20	15,87
Vergleich div. Gesichtspunkte (z.B. Gattung, Inhalt etc.)	11	8,73
Hören	16	12,70
Interpretation	11	8,73
Abhängig von der Lerngruppe	9	7,14
Musizieren	11	8,73
Ohne Hinweis	63	50,00

Tab. 151: Auswertung Typische Unterrichtsphasen insgesamt

In der Unterteilung der Fragebögen nach pro und contra bestätigen sich die Ergebnisse aus Anhang-Kapitel 21:

Einstellung PRO OPER ⁴⁸	Gymnasium	Gesamtschule	Realschule	Hauptschule	GESAMT	
Nachspielen/ Szene: Lesen, Regievorstellg. entwickeln	13	2	1	0	16	23,88%
Analyse	6	4	1	1	12	17,91%
Vergleich div. Gesichtspunkte (z.B. Gattung, Inhalt etc.)	5	4	2	0	11	16,42%
Hören	6	3	0	0	9	13,43%
Interpretation	4	4	1	0	9	13,43%
Abhängig von der Lerngruppe	3	1	3	0	7	10,45%
Musizieren	2	2	0	0	4	5,97%
Ohne Hinweis	16	8	1	3	28	41,79%

Tab. 152: Auswertung Typische Unterrichtsphasen (Pro Oper)

⁴⁸ 67 Lehrende sind PRO OPER eingestuft worden (vgl. Anhang-Kapitel B.10, S. XIVf.), also sind 67 = 100%.

Einstellung CONTRA OPER ⁴⁹	Gymnasium	Gesamtschule	Realschule	Hauptschule	GESAMT	
					Anzahl	Prozent
Nachspielen / Szene: Lesen, Regievorstellg. entwickeln	1	2	2	3	8	13,56%
Analyse	2	2	2	2	8	13,56%
Vergleich div. Gesichtspunkte (z.B. Gattung, Inhalt etc.)	0	0	0	0	0	0,00%
Hören	3	1	1	2	7	11,86%
Interpretation	2	0	0	0	2	3,39%
Abhängig von der Lerngruppe	0	1	0	1	2	3,39%
Musizieren	0	2	2	3	7	11,86%
Ohne Hinweis	3	12	8	12	35	59,32%

Tab. 153: Auswertung Typische Unterrichtsphasen (Contra Oper)

23 Arbeits- / Aktionsformen⁵⁰

Die beliebtesten Aktionsformen im Musikunterricht sind laut Fragebogenuntersuchung Werkhören (69,84%) und musikalische Analyse (48,41%). Im Anschluss daran finden sich szenische Darstellung (34,92%) und Singen (34,92%), dicht gefolgt von szenischer Interpretation (28,57%). Ich bin mir jedoch nicht sicher, ob diese 36 Lehrenden den Terminus „szenische Interpretation“ nach Scheller⁵¹ gemeint haben, denn häufig deuten die tatsächlich propagierte Zugangsweise sowie die gesamte Auswertung des Fragebogens auf ein grundlegendes Missverständnis hin. Man kann nur bei zwei Fragebögen mit Sicherheit davon ausgehen, dass szenische Interpretation in diesem Sinne durchgeführt wird. Die übrigen Lehrenden haben aller Wahrscheinlichkeit nach „kognitive Interpretation einer Szene (Wort-Ton)“ gemeint.

⁴⁹ 59 Lehrende sind CONTRA OPER eingestuft worden (vgl. Anhang-Kapitel B.10. S. XIVf.), also sind 59 = 100%.

⁵⁰ Mehrfachnennungen waren möglich.

⁵¹ Vgl. Kapitel 2.6. S. 24ff.

Vergleich INSGESAMT	Anzahl	Prozent (%)
Werkhören	88	69,84
Analyse	61	48,41
Szenische Darstellung	44	34,92
Szenische Interpretation	36	28,57
Malen nach Musik	27	21,43
Musik und Bewegung	16	12,70
Singen	44	34,92
Musizieren	34	26,98
Nachgestalten	30	23,81
Umgestalten	8	6,35
Aufsätze	17	13,49
Textanalyse	3	2,38
Entwurf Bühnenbild, Kostüme, Figurinen	4	3,18
Ohne Hinweis	29	23,02

Tab. 154: Auswertung Arbeits- und Aktionsformen insgesamt

Auffällig ist schließlich erneut, dass nur sog. „contra“-Bögen ohne Hinweise auf Aktionsformen bleiben. Die pro Oper eingestuften Lehrenden haben insgesamt umfangreichere und ausführlichere Antworten gegeben. Außerdem haben sie seltener auf die Angabe von Hinweisen verzichtet (von 67 Bögen bleiben 28 ohne Hinweis) als diejenigen, die contra Oper registriert worden sind (von 59 Bögen bleiben 35 ohne Hinweis). Dies widerspricht der Grundannahme, die Lehrenden hätten ein großes Methodenrepertoire und diverse Möglichkeiten der unterrichtlichen Behandlung. Werner-Jensen führt z.B. aus, dass jeder Lehrer fähig sein sollte, einen ungeliebten Gegenstand auch objektiv unterrichten zu können.⁵² Dies ist jedoch weder folgerichtig noch wünschenswert. Vielmehr sollte die Forderung sein, dass jeder Lehrer die Fähigkeit haben sollte, an einem an sich ungeliebten Gegenstand der Musik Aspekte des Erlebens für sich und für die Schüler herausfinden zu können, um diesen auch positiv unterrichten zu können. Wenn er versucht, objektiv zu unterrichten, so ist dies genauso schlecht, als würde er negativ eingestellt sein, da die von ihm geliebten Unterrichtsgegenstände sicherlich mit mehr Enthusiasmus und mit subjektiver

⁵² Vgl. Werner-Jensen: *Didaktik der Oper*, 1981. S. 12.

Betroffenheit in den Unterricht einfließen. Hier ist deutlich der Aufgabenbereich der Lehrerbildung tangiert.

Die positiven Erfahrungsbereiche sollten bereits grundlegend im Studium ermöglicht werden. Auch die zweite Ausbildungsphase an den Schulen ist für diese Erlebnismöglichkeit im methodischen Bereich wichtig.

Einstellung PRO OPER⁵³	Gymna- sium	Gesamt- schule	Real- schule	Haupt- schule	GESAMT	
Werkhören	33	15	7	4	59	88,06%
Analyse	31	8	7	0	46	68,66%
Szenische Darstellung	22	9	6	1	38	56,72%
Szenische Interpretation	23	6	3	0	32	47,76%
Malen nach Musik	9	4	3	1	17	25,37%
Musik und Bewegung	8	3	3	1	15	22,39%
Singen	20	6	7	1	34	50,75%
Musizieren	14	7	4	0	25	37,31%
Nachgestalten	15	5	4	1	25	37,31%
Umgestalten	1	2	3	0	6	8,96%
Aufsätze	10	5	1	1	17	25,37%
Textanalyse	2	0	0	0	2	2,99%
Entwurf Bühnenbild, Kostüme, Figurinen	4	0	0	0	4	5,97%
Ohne Hinweis	0	0	0	0	0	0,00%

Tab. 155: Auswertung Arbeits- und Aktionsformen (Pro Oper)

⁵³ 67 Lehrende sind PRO OPER eingestuft worden (vgl. Anhang-Kapitel B.10, S. XIVf.), also sind 67 = 100%.

Einstellung CONTRA OPER ⁵⁴	Gymna- sium	Gesamt- schule	Real- schule	Haupt- schule	GESAMT	
					Anzahl	Prozent
Werkhören	4	7	9	9	29	49,15%
Analyse	5	4	3	3	15	25,42%
Szenische Darstellung	1	2	2	1	6	10,17%
Szenische Interpretation	1	2	1	0	4	6,78%
Malen nach Musik	2	0	4	4	10	16,95%
Musik und Bewegung	1	0	0	0	1	1,70%
Singen	1	4	2	3	10	16,95%
Musizieren	1	3	3	2	9	15,25%
Nachgestalten	1	1	3	0	5	8,48%
Umgestalten	1	0	1	0	2	3,39%
Aufsätze	0	0	0	0	0	0,00%
Textanalyse	0	1	0	0	1	1,70%
Entwurf Bühnenbild, Kostüme, Figurinen	0	0	0	0	0	0,00%
Ohne Hinweis	3	10	4	12	29	49,15%

Tab. 156: Auswertung Arbeits- und Aktionsformen (Contra Oper)

24 Sozialformen⁵⁵

Die Rangfolge der Sozialformen ist in beiden Fällen (pro wie contra) gleichermaßen deutlich: An erster Stelle steht der Lehrervortrag (61,11%) gefolgt von Einzelarbeit der Schüler (52,38%). Nach dem Unterrichtsgespräch (50,00%) sind Partnerarbeit (46,83%) und Gruppenarbeit (42,86%) ebenfalls häufig genannte Sozialformen.

Vergleich INSGESAMT	Anzahl	Prozent (%)
Einzelarbeit	66	52,38
Partnerarbeit	59	46,83
Gruppenarbeit	54	42,86
Lehrervortrag	77	61,11
Schülerreferat	43	34,13
Diskussion / Unterrichtsgespräch	63	50,00
Kreisgespräch	25	19,84
Ohne Hinweis	29	23,02

Tab. 157: Auswertung Sozialformen insgesamt

⁵⁴ 59 Lehrende sind CONTRA OPER eingestuft worden (vgl. Anhang-Kapitel B.10. S. XIVf.), also sind 59 = 100%.

⁵⁵ Mehrfachnennungen waren möglich.

In der Aufteilung der Fragebögen nach pro und contra bestätigt sich die Ergebnisse aus Anhang-Kapitel 23:

Einstellung PRO OPER⁵⁶	Gymna- sium	Gesamt- schule	Real- schule	Haupt- schule	GESAMT	
Einzelarbeit	31	11	3	3	48	71,64%
Partnerarbeit	27	10	5	1	43	64,18%
Gruppenarbeit	23	11	4	2	40	59,70%
Lehrervortrag	32	14	6	3	55	82,09%
Schülerreferat	20	7	7	1	35	52,24%
Diskussion / Unterrichtsgespräch	26	10	5	4	45	67,16%
Kreisgespräch	9	5	3	0	17	25,37%
Ohne Hinweis	0	0	0	0	0	0,00 %

Tab. 158: Auswertung Sozialformen (Pro Oper)

Einstellung CONTRA OPER⁵⁷	Gymna- sium	Gesamt- schule	Real- schule	Haupt- schule	GESAMT	
Einzelarbeit	4	4	3	7	18	30,51%
Partnerarbeit	3	2	5	6	16	27,12%
Gruppenarbeit	3	3	6	2	14	23,73%
Lehrervortrag	3	5	6	8	22	37,29%
Schülerreferat	1	2	3	2	8	13,56%
Diskussion / Unterrichtsgespräch	5	4	6	3	18	30,51%
Kreisgespräch	2	3	1	2	8	13,56%
Ohne Hinweis	3	10	4	12	29	49,15%

Tab. 159: Auswertung Sozialformen (Contra Oper)

⁵⁶ 67 Lehrende sind PRO OPER eingestuft worden (vgl. Anhang-Kapitel B.10. S. XIVf.), also sind 67 = 100%.

⁵⁷ 59 Lehrende sind CONTRA OPER eingestuft worden (vgl. Anhang-Kapitel B.10. S. XIVf.), also sind 59 = 100%.

25 Schülermedien⁵⁸

Als Schülermedien werden vor allem auditive (64,29%) und visuelle (59,52%) Medien genannt. Dies entspricht der Annahme, dass Lehrende bei der Arbeit mit Opern vor allem Wert auf (Hör-) Analysen mit Textauszug, CD und Noten und auf das jeweilige Video legen. Gestützt wird diese Annahme dadurch, dass sowohl bei der Erstbegegnung mit dem Gesamtphänomen Oper als auch bei der erneuten Behandlung in höheren Jahrgängen vor allem Werkbetrachtung (Hören, Analyse, Aspekte von Musik und Sprache) betrieben wird.

Schülermedien	Anzahl	Prozent (%)
Video / Audio	81	64,29
Text / Noten	75	59,52
Kostüme	6	4,76
Bilder / Literatur	39	30,95
Instrumente	31	24,60

Tab. 160: Auswertung Schülermedien

26 Besuch einer Operaufführung

Der Besuch einer Operaufführung steht vor allem am Gymnasium im Vordergrund (78,26%), während sich an Gesamt- und Realschulen ein ausgewogenes Bild im Verhältnis dazu ergibt (GS = 47,06%, RS = 47,62%). An Hauptschulen sind nur 24,00% der Befragten bereit, mit einer Klasse oder einem Kurs in die Oper zu gehen.

Besuch	Gymnasium ⁵⁹		Gesamtschule ⁶⁰		Realschule ⁶¹		Hauptschule ⁶²	
JA	36	78,26%	16	47,06%	10	47,62%	6	24,00%
NEIN	10	21,74%	18	52,94%	11	52,38%	19	76,00%

Tab. 161: Auswertung Opernbesuch insgesamt

⁵⁸ Mehrfachnennungen waren möglich.

⁵⁹ Insgesamt 46 Lehrende von Gymnasien haben geantwortet, daher sind 46 = 100%. - Vgl. Anhang-Kapitel B.4. S. VI.

⁶⁰ Insgesamt 34 Lehrende von Gesamtschulen haben geantwortet, daher sind 34 = 100%. - Vgl. Anhang-Kapitel B.4. S. VI.

⁶¹ Insgesamt 21 Lehrende von Realschulen haben geantwortet, daher sind 21 = 100%. - Vgl. Anhang-Kapitel B.4. S. VI.

⁶² Insgesamt 25 Lehrende von Hauptschulen haben geantwortet, daher sind 25 = 100%. - Vgl. Anhang-Kapitel B.4. S. VI.

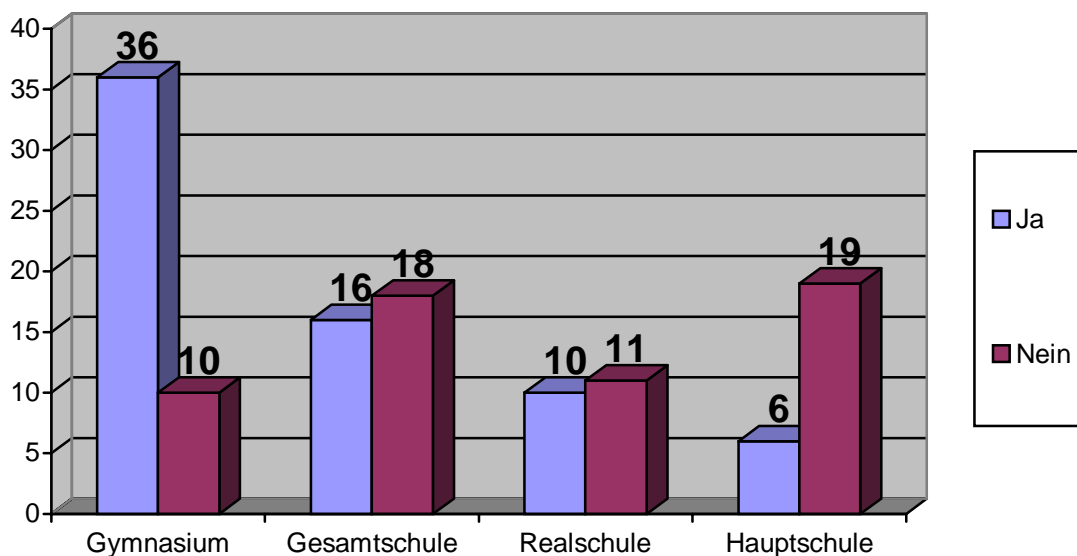


Abb. 18: Auswertung Opernbesuch insgesamt

Sicherlich statistisch nicht repräsentativ, aber doch tendenziell interessant ist eine Untersuchung der örtlichen Gegebenheiten.⁶³ In Dortmund ist das Opernhaus jederzeit gut erreichbar, während im Kreisgebiet Recklinghausen die öffentlichen Verkehrsverbindungen besonders in den Abendstunden zu wünschen übrig lassen. Hier ist ein weitaus größerer Aufwand nötig, um überhaupt zu einer Opernaufführung zu gelangen. Dennoch haben sich im Kreisgebiet Recklinghausen immerhin 48,21% der Lehrenden für einen Opernbesuch ausgesprochen. In Dortmund sind es 58,57%.

FÜR DORTMUND – INSGESAMT 70 FRAGEBÖGEN

Besuch	Gymnasium ⁶⁴		Gesamtschule ⁶⁵		Realschule ⁶⁶		Hauptschule ⁶⁷	
JA	17	70,83%	13	59,09%	8	66,67%	3	25,00%
NEIN	7	29,17%	9	40,91%	4	33,33%	9	75,00%

Tab. 162: Auswertung Opernbesuch für Dortmund

⁶³ Aufgrund unterschiedlicher Rücksendeadressen für die Schulen in Dortmund und diejenigen im Kreisgebiet Recklinghausen konnte nach örtlichen Gegebenheiten unterschieden werden, ohne den Datenschutz zu verletzen.

⁶⁴ Insgesamt 24 Lehrende von Gymnasien aus Dortmund haben geantwortet, daher sind 24 = 100%.

⁶⁵ Insgesamt 22 Lehrende von Gesamtschulen aus Dortmund haben geantwortet, daher sind 22 = 100%.

⁶⁶ Insgesamt 12 Lehrende von Realschulen aus Dortmund haben geantwortet, daher sind 12 = 100%.

⁶⁷ Insgesamt 12 Lehrende von Hauptschulen aus Dortmund haben geantwortet, daher sind 12 = 100%.

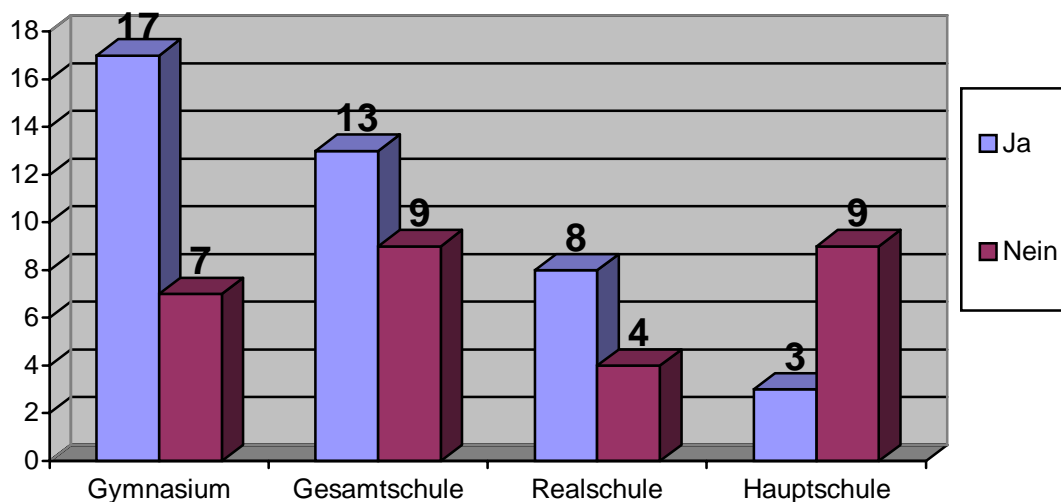


Abb. 19: Auswertung Opernbesuch für Dortmund

FÜR RECKLINGHAUSEN – INSGESAMT 56 FRAGEBÖGEN

Besuch	Gymnasium ⁶⁸		Gesamtschule ⁶⁹		Realschule ⁷⁰		Hauptschule ⁷¹	
JA	19	86,36%	3	25,00%	2	22,22%	3	23,08%
NEIN	3	13,64%	9	75,00%	7	77,78%	10	76,92%

Tab. 163: Auswertung Opernbesuch für den Kreis Recklinghausen

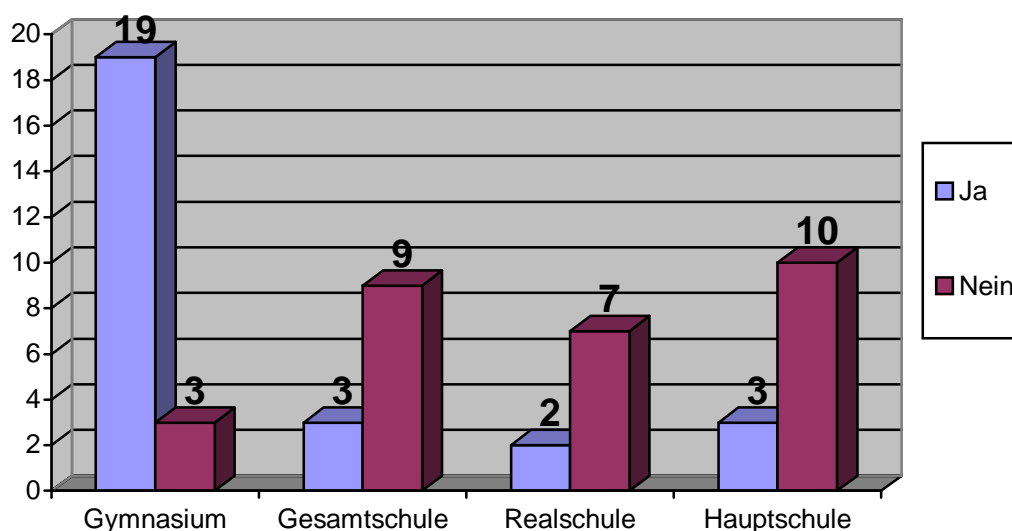


Abb. 20: Auswertung Opernbesuch für den Kreis Recklinghausen

⁶⁸ Insgesamt 22 Lehrende von Gymnasien aus dem Kreis Recklinghausen haben geantwortet, daher sind hier 22 = 100%.

⁶⁹ Insgesamt 12 Lehrende von Gesamtschulen aus dem Kreis Recklinghausen haben geantwortet, daher sind hier 12 = 100%.

⁷⁰ Insgesamt 9 Lehrende von Realschulen aus dem Kreis Recklinghausen haben geantwortet, daher sind hier 9 = 100%.

⁷¹ Insgesamt 13 Lehrende von Hauptschulen aus dem Kreis Recklinghausen haben geantwortet, daher sind hier 13 = 100%.