

# Musiktheater mit Kindern als Archivalien? Objekteigenschaften und Objektnutzung im Archiv für Musiktheater für Kinder und Jugendliche

WALTRAUD MUDRICH

---

## Abstract

*Im Archiv für Musiktheater für Kinder und Jugendliche sind sämtliche Gattungen von Musiktheaterstücken zugänglich, die für Kinder und Jugendliche geschrieben wurden. Die Objekte in diesem Archiv stehen den Besucher:innen in Form von Klavierauszügen, Partituren, Audio-CDs und einigen Videoaufnahmen zur Einsicht zur Verfügung. Diese sollen sowohl in der (etwa musikpädagogischen) Forschung als auch in der pädagogischen Praxis genutzt werden. Beratungen für den Umgang mit diesen Objekten sind jedoch sehr von individuellen Standpunkten abhängig, was zu der Frage führt, um welche Art von Objekt es sich beim Musiktheater mit Kindern und Jugendlichen handelt.*

*Der Beitrag diskutiert außerdem das Problem der Archivierung eines Objekts, das Eigenschaften besitzt, die sich nicht archivieren lassen: ästhetische, (musik-)pädagogische, performative und transformierende. Diese Mehrdimensionalität des Objekts Musiktheater mit Kindern und Jugendlichen wird anhand einiger Beispiele untersucht. Das Denkmotiv der „Performativen Kette“, das aus den Überlegungen abgeleitet wird, soll den Transformationsprozess des Objekts abbilden und ist ein wesentlicher Bestandteil des Dissertationsprojekts der Autorin.*

## Einleitung

Musiktheater ist ein scheinbar sperriger Begriff, der eine Fülle an Bühnenstücken mit und aus Musik beschreiben soll. Musiktheaterstücke, die für Kinder und Jugendliche komponiert wurden, lassen sich jedoch in unterschiedliche Kategorien einteilen: für junges Publikum angepasste Stücke (etwa „Die kleine Zauberflöte“), Opern mit kindgerechtem<sup>1</sup> Stoff (wie Märchen), von Kindern selbst produzierte Stücke und diejenigen, die schriftlich fixiert und verlegt für Kinder und Jugendliche als Darsteller:innen auf der Bühne vorgesehen sind (HEIMANN 1994, 293). Im Archiv für Musiktheater für Kinder und Jugendliche an der Bergischen Universität Wuppertal werden diese Stücke, darunter Singspiele, Musicals, szenische Kantaten, Schulopern, gesammelt und beforscht. Es handelt sich bei dem Archiv um eine Sammlung, deren ausdrückliches Ziel es ist, in der pädagogischen Praxis und Forschung genutzt zu werden. Sammlungsgegenstände sind Textbücher, Partituren, Klavierauszüge,

CDs und einige Videoaufnahmen verschiedener Theater- und Schulaufführungen. Dieser Beitrag rückt die Kategorie der Musiktheaterstücke mit Kindern und Jugendlichen als Darsteller:innen und den Umgang mit diesen Objekten in den Fokus.

Das Archiv steht prinzipiell vor dem Hindernis, die Beziehungs- und Gefühlswelt von Menschen nicht in den Vordergrund stellen zu können (MURPHY 2019, 251). Wie in diesem Beitrag untersucht werden soll, muss im Archiv für Musiktheater für Kinder und Jugendliche auf dieses Hindernis eingegangen werden, da künstlerische Objekte sonst nicht in ihrer Vollständigkeit erfasst werden können (BEHR 1983, 98). Obwohl die Objekte als bedrucktes Papier in der Sammlung lagern, sind es doch Musiktheaterstücke, die zur praktischen Darstellung vorgesehen sind. Dadurch sind sie als Objekte unvollständig bzw. sogar vergänglich. Die Kernfrage lautet: Kann man überhaupt etwas archivieren, das vom Wesen her verschwindet, sobald es da ist?

## Problemaufriss

Archive und Sammlungen verwalten Beweise der Gegenwart und Vergangenheit – es soll etwas wiedererlebt werden können, das einmal existierte (HOULIHAN 2019, 9f.; CLARKE, JONES & KAYE u. a. 2018, 11). Jeder, der sich in eine Auseinandersetzung mit Objekten eines Archivs oder eine Sammlung begibt, hat also die Möglichkeit, diese Existenz zu bezeugen. Doch das Objekt „Musiktheater mit Kindern“ nimmt hier eine besondere Position ein, da es

---

1 Diskussionen darum, was „kindgerecht“ und „kindgemäß“ sei, sind in der Entwicklungspsychologie sowie in Bezug auf die Angemessenheit von Sprache und Inhalten für Kinder in den Literaturwissenschaften anzutreffen. Eine solcher Anspruch kommt allerdings nicht von den Kindern und Jugendlichen selbst, sondern von den vermittelnden Instanzen, welche gleichzeitig filtern, was allgemein zugänglich ist, und somit seinen „pädagogischen Gebrauchswert“ bestimmen (REISS 2014, 105). Eine Auseinandersetzung mit diesem Anspruch in der Musikpädagogik ist jedoch noch umfassender nötig.

eine heitere Märchenoper nach Grimm

von

S i e g f r i e d B o r r i s

op.56

Ouvertüre:

Prolog

Der Alte: (in einem großen Buche lesend, tritt vor den Vorhang. Er lacht beim Lesen. 2 Kinder kommen von der anderen Seite; bleiben verwundert stehen. Der Alte nickt mit dem Kopfe und murmelt etwas. Die Kinder kichern.)

1.Kind: Was der nur hat?

2.Kind: Der komische Mann!  
(Der Alte lacht wieder)

1.Kind: Warum der immer lacht?

2.Kind: Pst! (tippt sich an die Stirn)

1.K.: Der liest doch was. Vielleicht eine lustige Geschichte.

2.K.: Na frag' ihn doch mal.

1.K.: Warum ich? Komm, wir fragen ihn beide!

(Kinder gehen leise heran, räuspern sich feierlich, beginnen aber wieder zu lachen und wollen fortlaufen. Der Alte blickt auf und bemerkt die Kinder)

Der Alte: Nanu, ihr lacht? Als hättet ihr meine Geschichte mitgelesen.

1.K.: Was für eine Geschichte?

2.K.: Ist die so lustig?

1.K.: Erzähl sie uns doch.

Der Alte: Habt ihr Zeit und Lust, die Geschichte zu hören?

1.K.: Oh, ja!

2.K.: Vom Anfang bis zum Ende!

Der Alte: Nun gut, ihr werdet sie leicht verstehen, auch wenn sie manchmal wie ein Märchen klingt. Es ist die Geschichte von dem Gierigen und dem Redlichen. Also hört!

(Setzt sich in die Mitte auf einen Stuhl. Die Kinder kauern sich vor ihn)

Der Alte: Es war einmal ein Vater, der hatte drei Kinder. Sein ältester Sohn Franz war kräftig und stolz. Hans, der Jüngere, war schwächlich und bescheiden. Die Tochter Gretel hatte ein gutes Herz. Darum mochte sie den kleinen Hans viel lieber leiden als den tückischen, listigen Franz.

Der Vater war ein redlicher Bauer. Er pflegte zu sagen: "Der Gierige fällt mit Spott zurück; den Redlichen belohnt das Glück." Er selbst hatte sein Leben lang von früh bis spät geschafft. So konnte er sich noch kurz vor seinem Tode ein ansehnliches Stück Land kaufen. Das sollten sich seine Söhne

Abb. 1: Ausschnitt aus dem Prolog der heiteren Märchenoper „Die Rube“ (1953) von Siegfried Borris, mit freundlicher Genehmigung des Heinrichhofen's Verlags

mehrdimensionale Eigenschaften aufweist. Diese Eigenschaften rühren besonders daher, mit welchen Ressourcen das Objekt betrachtet wird. Kurator Paul Clarke differenziert hier grob einen bestehenden Wissensschatz in ein „insider know-how“ und ein „outsider knowledge“, das er in einem Spannungsfeld von künstlerischer Praxis und wissenschaftlicher Forschung verortet (CLARKE, JONES & KAYE u. a. 2018, 17). Unterschiedliche, vor allem auch interdisziplinäre Annäherungen an das Objekt können einen Einfluss darauf haben, wie sich das Objekt für ein Subjekt manifestiert. Zudem kann die performative Perspektive auf das Theater als Ereignis und in seiner absoluten Vergänglichkeit eingenommen werden (FISCHER-LICHTE 2003; FISCHER-LICHTE, RISI & ROSELT 2004; FISCHER-LICHTE 2012). Dem Musiktheater mit Kindern werden *a priori* weitreichende erzieherische Wirkungen eingeräumt, die sich auf soziale Kompetenzen und besonders auf die Ausbildung ästhetischer Erfahrungen beziehen (SCHOENEBECK 1997).

Der Beitrag will deshalb offenlegen, wie das Musiktheater mit Kindern in einem performativen Denkmodell als eigener Transformationsprozess betrachtet werden kann. Dafür werden ästhetische, (musik-)pädagogische, performative und schließlich transformierende Eigenschaften des Objekts beleuchtet.

## Ästhetische Eigenschaften – materielle und immaterielle Manifestationen des Objekts

Das Musiktheater mit Kindern manifestiert sich als materielles Objekt in Form von notierten Gesangs- und Instrumentalstimmen sowie als Textbücher mit Sprech- und Handlungsanweisungen für die Umsetzung auf der Bühne. Die Vorgabe von Noten und von Buchstaben mag erst einmal unmissverständlich wirken, es ist schließlich eine „Abfolge sprachlicher Zeichen“ (FISCHER-LICHTE 1985, 41) – selbst wenn es musiksprachliche Zeichen sind –, doch es bleibt letztendlich dem Interagierenden überlassen, welchen Sinn er der Umsetzung dieser Anweisung zuschreibt:

„Eine Melodie besteht aus einer Folge einzelner Töne. Wenn Sie eine Folge von Tönen zum ersten Mal hören, dann kann es sein, dass Sie die Melodie nicht hören, und es kann sein, dass Sie sie beim zweiten Mal hören. In einem bestimmten Sinn haben Sie beide Male das Gleiche gehört, in einem anderen Sinn aber nicht“ (REICHER 2010, 86 f.).

Wie Maria Reicher erläutert, gehören das Objekt und die Objektwahrnehmung bei ästhetischen Objekten immer zusammen. Das Objekt hat zwar bestimmte nicht-ästhetische Qualitäten, wie etwa eine bestimmte (notierte) Tonfolge – die Wahrnehmung dieser Qualität kann jedoch immer variiert, unterschiedlich und daher individuell sein. Reicher bezieht sich nicht nur darauf, dass die Rezeption ein Objekt definieren kann, sondern auch darauf, dass die Notation eines Werks und seine immaterielle Manifestierung nicht

gleich sein können (REICHER 2010, 101). Das Stück selbst hat eine bestimmte Disposition, eine materielle Manifestierung, die nicht derart verändert werden kann, dass das Stück selbst nicht mehr zu erkennen ist (REICHER 2010, 104 f.). Die Töne müssen in der richtigen Reihenfolge gespielt werden, damit es sich dabei um eine tatsächliche Realisierung des Stücks handelt. Ästhetische Eigenschaften des Objekts sind also nicht nur im Subjekt, also der sinnlichen Wahrnehmung, verankert, sondern auch im Objekt selbst.

Nun wird die Diskrepanz zwischen materiellen Manifestationen und immateriellen Manifestationen eines Objekts anhand eines Beispiels aufgezeigt. Es liegt der Prolog aus der Märchenoper „Die Rübe“ von Siegfried Borris aus dem Jahr 1953 vor (BORRIS 1953, Abb. 1): Die Schreibmaschinenschrift und das vergilbte Papier verraten rein äußerlich etwas über das Alter des Stücks. Durch den gedruckten Text erfährt man nicht nur den Titel und den Namen des Komponisten, sondern auch, wie das Stück beginnen soll. Es soll eine „Ouvertüre“ gespielt werden, und es gibt einen „Prolog“.<sup>2</sup> Der Theatertext informiert über die Besetzung, die Rollen zu Beginn des Stücks, einzusetzende Requisiten („in einem großen Buche lesend“), und auch über das zu Sprechende und wie sich der Spielende mithilfe von Regieanweisungen zu verhalten hat. Die Szene beginnt wie eine Märchenerzählung mit einer alten Erzählerfigur und lachenden Kindern. Außerdem kann allgemein angenommen werden, dass Märchenstoff vor allem der Unterhaltung eines jungen Publikums dient. Das Sprachniveau ist nicht zu hoch, die Sätze sind kurz und alltagssprachlich, es ist also dazu geeignet, mit einer Kinder- und Jugendgruppe mit unterschiedlichen Talenten eingeübt zu werden. Diese Einschätzung geht jedoch schon über die materielle Manifestation hinaus und verweist auf ästhetische Qualitäten, die sich nicht ausdrücklich manifestieren.

Bei den notierten Musikeinlagen, beispielsweise dem „Lied des Hans“ (BORRIS 1953, Abb. 2), ist der Zugang schon etwas schwieriger. Auf den ersten Blick kann man als Laie dem Blatt entnehmen, dass Hans hier ein Lied singen soll, und zwar eines, das „Ich armer Mann“ heißt und in dem Hans wahrscheinlich Mitleid mit sich selbst hat. Man kann vielleicht außerdem den handschriftlichen und schwer leserlichen Gesangstext entziffern: Hans denkt, er könne nichts schaffen, und macht sich große Sorgen. Das Ganze soll schließlich auch gesungen werden: Dafür sind Noten über dem Text notiert, und es gibt auch noch weitere Noten, wahrscheinlich für eine Instrumentalbegleitung. Die Besetzung ist für Holzblasinstrumente, etwa Flöte oder Klarinette, aber auch Klavier gedacht. Eines dieser Instrumente

2 Vielleicht kann man voraussetzen, dass ein:e Rezipient:in dieses Objekts wissen muss, dass es sich hier um ein Vorwort handelt, also um eine Handlung vor der eigentlichen Handlung des Stücks. Die Bedeutung dieses Sachverhalts für den Rezipienten oder die Rezipientin bleibt allerdings unlesbar.



**4** Lied des Hans „Ich armer Mann“

*Mesto*  
*p espr.*

Ich armer Mann! Was fang ich für ein? Weil ich doch nicht schaffen kann! Mein Glanz ist klein, käuf ich gelbe  
 Por-ge aus mit ein. Ich hab' mein Felt mit Mühe bestellt, doch, ach! es bleibt ein  
 hines Felt. Kleinlegen, ta-nach mir. Was soll ich armer Glanz mir hin?

Abb. 2: Lied des Hans „Ich armer Mann“ aus der heiteren Märchenoper „Die Rübe“ (1953) von Siegfried Borris, mit freundlicher Genehmigung des Heinrichhofen's Verlags

spielt eine Melodie. Die klangliche Manifestation dieses Notenbilds kann höchstens einer individuellen Vorstellung entspringen. Es können hier vielleicht nicht nur gegenläufige Melodien in unterschiedlichen Instrumenten wahrgenommen werden, sondern es kann eine Klangvorstellung geben oder ein Gefühl dafür, wie dieses Lied Hans' Leid unterstützen mag. Ein Pädagoge oder eine Pädagogin würde die Melodie vermutlich eher unter didaktischen Gesichtspunkten betrachten, etwa inwiefern die eigene Lerngruppe in der Lage ist, die Melodie zu singen.

Bücher sind laut Reicher materielle Manifestationen, Erlebnisse mit dem psychischen Objekt (REICHER 2010, 103). Zudem stellt sie die These auf, dass Komponist:innen nicht nur die Beschaffenheit der materiellen Realisierungen ihrer Stücke durch die schriftliche Fixierung festlegen (etwa durch Notation, Aufführungshinweise), sondern dass sie auch auf die Beschaffenheit psychischer Realisierungen Einfluss ausüben, beispielsweise durch das Hervorrufen bestimmter Erlebnisse (REICHER 2010, 113). Bei einem (musik-)pädagogischen Genre kann dies grundsätzlich angenommen werden.

## (Musik-)Pädagogische Eigenschaften – Musiktheater mit Kindern

Musiktheater mit Kindern und Jugendlichen wird als eine Sonderform des Musiktheaters betrachtet. Sowohl das Musiktheater selbst als auch seine spezifische Ausrichtung auf junge Darsteller:innen bergen laut Gunter Reiß Implikationen, etwa die Frage des Kunstanspruchs und seiner Akzeptanz unter Komponist:innen, sowie pädagogische Gesichtspunkte, die immer potentiell ideologisch wirken können (REISS 2014, 104; WIDMAIER 2004, 81). Eine weitere Position bezieht Mechthild von Schoenebeck, die dem Musiktheater mit Kindern auch zutraut, mehr als Unterhaltung leisten zu können. Neben inhaltlicher Qualität müssten auch Aspekte ästhetischer Erziehung berücksichtigt werden, wie ein besserer Umgang mit dem ästhetischen Zeichensystem, Ausprägung der Kommunikationsfähigkeit, Selbsterfahrung und die Fähigkeit, Fiktionales und seine Funktionen zu erkennen (SCHOENEBECK 1997, 7f.). Ähnlich liest es sich bei Michael Behr im Sinne einer „Sensibilisierung beim Erkennen von Wirklichkeit“ (BEHR 1983, 93) durch die Interak-

tion mit einem solchen Objekt. Hat ein Musiktheaterstück für Kinder ästhetische Eigenschaften, dann äußert sich dies auch in unterschiedlichen Qualitäten, die dieses Objekt hat. Reicher beschreibt diese unter anderem als rein ästhetische Qualitäten, als Gefühlsqualitäten und als repräsentionale Qualitäten (REICHER 2010, 58). Diese Annahmen decken sich mit Schoenebecks Ansprüchen an ästhetische Erziehung: Ästhetische Erfahrung – so wird deutlich – muss sich also auf die Wahrnehmung der Umwelt und deren Ausdifferenzierung beziehen. In diesem Fall scheint die Möglichkeit der ästhetischen Erfahrung mit dem Objekt zugleich ein erzieherisches Ziel zu sein. Behr beschreibt eine „pädagogische Dimension“ (BEHR 1983, 92), während er gleichzeitig darauf eingeht, dass auch soziale, politische und persönliche Selbständigkeit durch eine ästhetische Erfahrung erwirkt werden können (93). Reiß schreibt über Theaterstücke für Kinder, dass sie sogar eine eigenständige Aufgabe im Sozialisationsprozess übernehmen und als Wertevermittler fungieren sollen (vgl. REISS 2014, 105). Die (musik-)pädagogischen Ansprüche an das Objekt sind groß – und müssen aus seinen inhärenten Eigenschaften hervorgehen.

In einem zweiten Beispiel sollen diese Eigenschaften untersucht werden. Zu Beginn der ersten Szene aus Mechtild von Schoenebecks Kindermusical „Die Rache der Igel“ aus dem Jahr 1988 finden sich Hinweise, wie das Bühnenbild gestaltet werden soll und dass ein „Trauermarsch“ (SCHOENEBECK 1988, 4) im Hintergrund spielt. Um die immaterielle Manifestierung zu lenken, spezifiziert Schoenebeck hier, dass es sich um etwas von Beethoven oder Chopin handeln sollte. Es ist anzunehmen, dass die ästhetischen Erfahrungen, die mit der Wahrnehmung dieser Musik einhergehen, von ihr als wertvoll angesehen werden und auch deshalb hier platziert sind. Nach einem kurzen Dialog, in dem jeder der anwesenden Igel einen oder zwei Sätze sprechen soll, wird ein Lied für den verstorbenen „Mutigel“ angestimmt. Es lässt sich ohne Weiteres feststellen, wie das Kindermusical für die Musikpädagogin und Komponistin als pädagogisches Genre funktioniert. Nicht nur bekommt jeder der Darsteller:innen einen Satz, um gleichberechtigt an der Szene teilzuhaben, auch der Einstieg in das Musical ist so gewählt, dass eine Identifikation des Lesenden mit den unterlegenen Igel stattfindet. Diese haben zwar nicht immer positive Eigenschaften, etwa der „Gierigel“<sup>3</sup>, sie gehören jedoch gleichzeitig zur Natur (des Menschen). Dieser Umstand macht das Musical zu einer Maßnahme der Umwelterziehung.

Da es sich um ein Kindermusical handelt, sollen in den Szenen Lieder gesungen werden. Die Liedmelodien findet man im Anhang: Der notierte Text unter den Noten in Song 1 (SCHOENEBECK 1988, 18) passt zu dem als Songtext dekla-

3 Dies ist sogar eine Todsünde.

rierten Text aus Szene 1. Über der Melodie sind Akkordsymbole (Buchstaben) notiert, mit denen der- oder diejenige, der sie in klingende Töne umwandeln möchte, hantieren muss. Es kann auch eine klare Songstruktur mit Refrain und Versen identifiziert werden. Singen die Kinder diesen Song selbst, sollen ihnen nicht nur diese Struktur, sondern auch die melodischen Phrasen bewusst werden, die diese beiden Teile voneinander absetzen. Um die Bewältigung des Songs durch die Kinder zu gewährleisten, ist für das Lied ein Tonumfang von c' bis d'' vorgesehen, welcher der kindlichen Stimme gut liegen sollte – ein Erfolgserlebnis bei der Umsetzung von Musik ist hier auch ein erzieherisches Ziel. Inhaltlich bietet der Song viel Bedrückendes, da es um das Ableben verschiedener Igel durch den Autoverkehr geht. Dieser Umstand wird musikalisch zwar durch die Moll-Harmonik am Ende einer Phrase aufgefangen, der Song gleicht aber nicht einmal im Tempo einem Trauermarsch und verspricht eher die Hoffnung, dass diese Ungerechtigkeit im Verlauf des Musicals berichtigt wird. Insofern wird hier der Umgang mit dem Tod eher im Sinne eines makaber-heiteren Kinderliedes verarbeitet.

Sind die (musik-)pädagogischen Eigenschaften an die ästhetische Erfahrung mit dem Objekt gebunden, kommt ein weiterer Teilaspekt dieser Eigenschaft hinzu: Denn nicht nur das Material selbst, sondern auch die „Bestimmtheiten der Situation gehören zur materialen Grundlage ästhetischer Erfahrung“ (KAISER 1992, 110). Und eine Situation kann in dem Objekt „Musiktheater mit Kindern“ als materielle Form eben nicht fixiert werden. Trotzdem können die Erfahrungen des Erschaffenden in das Medium einfließen, sodass sie über das Zusammentreffen mit den eigenen Erfahrungen mittelbar vorhanden sind (SABISCH 2009, 16). Genauer gesagt kann dies nach Andrea Sabisch heißen, dass die Aufzeichnung eines Gedankens selbst schon eine Erfahrung fixiert und somit darauf Einfluss nimmt, welcher Sinn aus dem Medium erzeugt wird (SABISCH 2009, 22). Hermann Kaiser versteht unter einem (ästhetischen) Objekt auch den Inhalt bzw. die Handlung – hier: eines Stücks –, die in einen Vermittlungsprozess eingebunden ist (KAISER 1992, 101; KAISER 1998, 13). So kann Kaiser zu dem Schluss gelangen, das Objekt ließe sich erst in seinem Vermittlungsprozess – der Mitteilung der eigenen Erfahrung – begreifen. Daneben ist das Musiktheater mit Kindern von seiner Beschaffenheit her immer in einen Vermittlungsprozess eingebunden.

## **Performative Eigenschaften – Aufführungen als notwendige Bedingung**

Musiktheaterstücke für Kinder und Jugendliche, die in einer Sammlung für die Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, haben ästhetische und (musik-)pädagogische Eigenschaften. Es konnte festgestellt werden, dass zu einer materiellen Manifestation des Objekts eine psychische hinzutritt

(REICHER 2010) und dass ein Grundaspekt des Kinder-  
musiktheaters – die ästhetische Erfahrung – nur in einem  
situativen Kontext gemacht werden kann (KAISER 1998),  
dabei aber nur bedingt vermittelbar ist.

Das Konzept der Performativität beruht auf den Theo-  
rien der Sprechakte von John Langshaw Austin bzw. der  
performativen Erzeugung von Geschlechteridentität, for-  
muliert von Judith Butler. Wie bereits erwähnt, kann ein  
Objekt wie das Musiktheater mit Kindern so betrachtet wer-  
den, dass es allein durch einen Wahrnehmenden in seiner  
Bedeutung konstituiert werden kann (vgl. FISCHER-LICHTE  
2012, 65). Laut Reicher können psychische Realisierungen  
des ästhetischen Objekts beispielsweise durch einen oder  
eine Komponistin beabsichtigt sein. Dieter Mersch sieht die  
Bestimmung des Performativen allerdings als etwas, das au-  
ßerhalb einer Planbarkeit liegt und sich direkt im einmaligen  
Ereignis und im Erleben des Ästhetischen vollzieht, fast  
schon als vollständig unbeeinflussbaren Zwang (MERSCH  
2003, 71; MERSCH 2017, 391). Übereinstimmend in den  
Ansätzen sind die „Veränderung bzw. Neuformung von  
Wirklichkeit“ (KRAUSE-BENZ 2018, 33), wie sie in unvor-  
hersehbaren, situativen Zusammenhängen geschieht. Wenn  
das Objekt „Musiktheater mit Kindern“ performative Eigen-  
schaften hat, muss zunächst begründet werden, was Per-  
formativität im Hinblick auf dieses Objekt bedeutet.

Musik konstituiert sich nach diesem Verständnis erst  
durch das menschliche Handeln, etwa durch ihre Verklan-  
gung, weshalb sie davon abhängig ist, aufgeführt zu wer-  
den (KRAUSE-BENZ 2014, 302). Der Begriff der Aufführung  
ist der Schlüssel zum performativen Verständnis. Die Thea-  
terwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte definierte diese  
besondere Situation der Aufführung in der Art, dass sie die  
Agierenden und Zuschauenden in ein Abhängigkeitsver-  
hältnis bringt, in welchem sich die Wirklichkeit in einer un-  
begreifbaren Vergänglichkeit vollzieht. Eine Aufführung  
entspricht also laut Fischer-Lichte in keinem Fall einem  
materiellen Objekt, sie ist ein „nicht fixier- und tradierbares  
materielles Artefakt; sie sind flüchtig und transitorisch, sie  
erschöpfen sich in ihrer Gegenwärtigkeit“ (FISCHER-LICHTE,  
RISI & ROSELT 2004, 14).

Performativität kann nicht nur Theateraufführungen  
betreffen, sondern auch pädagogische Praktiken: Martina  
Krause-Benz beruft sich darauf, dass das Performative mehr  
eine Perspektive ist, durch die auch eine Unterrichtssituati-  
on als Aufführung verstanden werden kann (KRAUSE-BENZ  
2018, 32; KRAUSE-BENZ 2014, 297). Hierzu gehören natür-  
lich auch Akteur:innen und Zuschauer:innen, denn ohne  
deren „leibliche Ko-Präsenz“ kann sich die Aufführung  
überhaupt nicht vollziehen (FISCHER-LICHTE, RISI & ROSELT  
2004, 11). Grundsätzlich handelt es sich bei einer Auffüh-  
rung „um eine künstlich erzeugte Situation“; „[deshalb]  
kommt ein spezieller Modus der Wahrnehmung zum Tragen:  
die ästhetische Erfahrung“ (DAUDE 2014, 81). Die ästhe-  
tischen Eigenschaften werden in ihrem performativen Mo-

ment zugänglich, selbst wenn es sich um keine natürliche  
Vermittlung dieser Eigenschaften, sondern gar um eine tat-  
sächlich angestrebte handelt. Daniele Daude erkennt auch  
das pädagogische Moment dieser künstlichen Situationen.  
Aufführungen sind Ereignisse, die nicht für sich selbst ste-  
hen, sondern in einem Kontext zu sehen sind, der Wirklich-  
keit entstehen lässt (KRAUSE-BENZ 2014, 331). Eine Auf-  
führung kann also nicht erzwungen werden, sie geschieht  
immer im Zusammenhang mit leiblicher Ko-Präsenz, Zu-  
schauer:innen und Akteur:innen.

## **Transformierende Eigenschaften – Archivierbarkeit des Ungreifbaren**

Nach den obigen Ausführungen zum Musiktheater mit Kin-  
dern als Objekt mit seinen ästhetischen, (musik-)pädago-  
gischen und performativen Eigenschaften wird die eingangs  
gestellte Kernfrage wieder aufgegriffen: Kann man etwas  
archivieren, das vom Wesen her verschwindet, sobald es da  
ist? Eine annähernde Erklärung lässt sich über zwei Annah-  
men und Problemstellungen herleiten.

Die erste Annahme lautet: Musiktheater beruht auf dem  
Konzept der Aufführung – ohne eine Aufführung kann Mu-  
siktheater nicht wirklich existieren.

Daraus ergibt sich die erste Problemstellung:

Musiktheater mit Kindern existiert nur im Moment, ist  
vergänglich und existiert nie zweimal auf die gleiche Weise.  
Daher kann es eigentlich nicht archiviert werden.

Die zweite Annahme lautet:

Musiktheater mit Kindern und Jugendlichen ist ein pä-  
dagogisches Genre. Es involviert immer einen Lernprozess  
und ein angestrebtes Ziel im Einstudierungsprozess und im  
Kontext von Schule/Erziehung/Lernen.

Es folgt die zweite Problemstellung:

Musiktheater mit Kindern ist ein Erlebnis und zeichnet  
sich im pädagogischen Lernprozess dadurch aus, dass es  
ästhetische Erfahrungen an einem Objekt ermöglicht. Eine  
Archivierung von ästhetischen Erfahrungen ist unmöglich.

Damit müsste der Grundstein dafür gelegt worden sein,  
die Nicht-Archivierbarkeit von Musiktheater mit Kindern  
und Jugendlichen zu begründen.

Doch selbst Fischer-Lichte räumt ein, dass auch ver-  
meintlich nicht *per se* Performatives – wie ein Text – in einen  
performativen Prozess eingebunden sein kann, wenn man  
damit interagiert (FISCHER-LICHTE 2012, 53). Allerdings  
kann eine Aufführung nur in der Ko-Präsenz derer existie-  
ren, die sie formen. Sie ist ein gesellschaftliches Aushan-  
deln von Beziehungen in allen Varianten (FISCHER-LICHTE  
2012, 68), weshalb anzunehmen ist, dass die Aufführung  
als Ereignis erst das Objekt formt. Mangels ihrer Reprodu-  
zierbarkeit können Aufführungen den Beteiligten nicht die  
gleichen ästhetischen Erfahrungen bescheren, selbst wenn  
es sich um das gleiche materielle Objekt handelt, mit dem  
interagiert wird. Laut Kaiser wird aber ästhetische Erfahrung

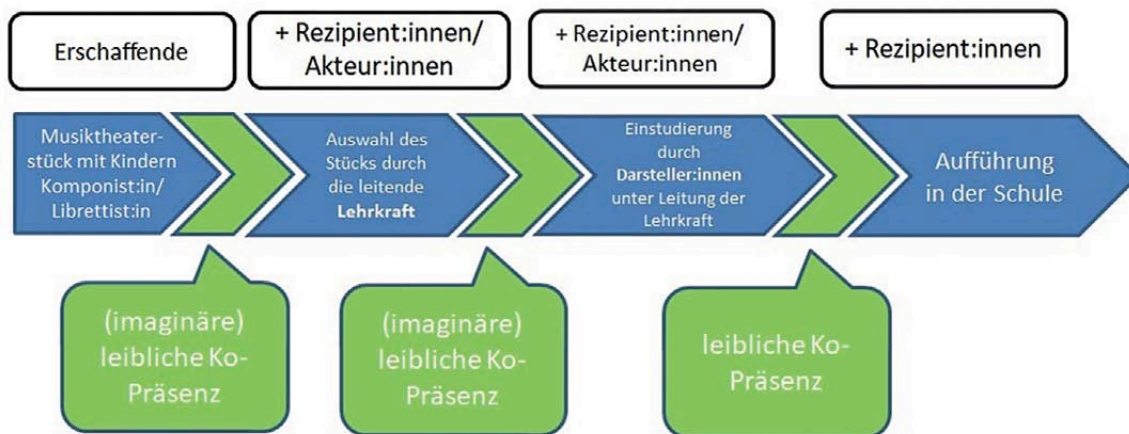


Abb. 3: Denkmodell „Performative Kette von Musiktheater mit Kindern und Jugendlichen“. Grafik: W. Mudrich

nach einer gewissen Betroffenheit „in die Zukunft hineingerettet“, indem sie „in Wissen transformiert“ wird und so „durchaus erinnerbar und [ver]mittelbar“ (KAISER 1992, 111) ist. Im Umgang mit dem Objekt, das durch seine Beschaffenheit ästhetische Erfahrungen ermöglicht, interpretiert der Interagierende seine Interaktion und wandelt sie in Wissen um. Dieses Wissen wird in einen Vermittlungsprozess eingebunden, wenn eine soziale Situation geschaffen wird, die die gleiche Betroffenheit hervorrufen kann – Kaiser nennt dies eine „Erfahrungssituation“ (113). Damit ein Musiktheaterstück mit Kindern vollständig verstanden werden kann, müssen sich Erfahrungssituationen ergeben, die das Stück durch die Individualität ästhetischer Erfahrung in seiner Wahrnehmung verändern. Nun kann weder eine Erfahrungssituation noch eine Aufführung ohne leibliche Ko-Präsenz stattfinden, wenn man sich an den Ausführungen Fischer-Lichtes orientiert. Krause-Benz stellt jedoch eine These auf, die diese Problematik aushebeln könnte:

„Zu diskutieren wäre, ob leibliche Ko-Präsenz nur als reale zu denken ist oder ob nicht auch eine imaginäre leibliche Ko-Präsenz angenommen werden kann, bei welcher Subjekte fiktiv mit anderen Subjekten interagieren. In dieser Vorstellung ließen sich auch Situationen wie Lesen [...] tatsächlich als Aufführungen einer imaginären Wirklichkeit auffassen“ (KRAUSE-BENZ 2018, 35, Anm. 9, Hervorhebungen W.M.).

Wenn eine fiktive Interaktion in einer imaginären leiblichen Ko-Präsenz angenommen wird, bekommen das Lesen, Vorlesen, Hören und Vorstellen von Musiktheaterstücken mit Kindern in ihrem Einstudierungsprozess eine andere Bedeutung. Um diesen Prozess in seiner Gänze abzubilden, wird im Folgenden ein Denkmodell entworfen, welches das Objekt „Musiktheater mit Kindern“ in seinem eigenen Trans-

formationsprozess charakterisiert (Abb. 3). Dieser Transformationsprozess geht über Fischer-Lichtes Verständnis von der Transformation des Dramas zur Aufführung hinaus, in welchem sie Werk und Artefakt grundlegend voneinander abgrenzt (FISCHER-LICHTE 1985). Das Gedankenmodell der „Performativen Kette“ soll all diese möglichen Veränderungen am Musiktheater mit Kindern (Textkürzungen, Rollenveränderungen oder als Anpassung von unangemessenen Inhalten) bereits einschließen.

### Die „Performative Kette“ – Transformationsprozess des Musiktheaters für Kinder

Diejenigen, die ein Musiktheaterstück für Kinder und Jugendliche erschaffen, nehmen nicht nur Einfluss auf seine materielle Manifestation, sondern können auch zu einem gewissen Grad die psychische Manifestation des Stücks beeinflussen. Zudem „wird bereits im ästhetischen Produkt die Brücke hin zur Verstehbarkeit des Produktes geschlagen: als Aktion eines anderen Menschen (etwa eines Komponisten), die zum Gegenstand meiner Erfahrung durch Beobachtung und Schlußfolgerung (Interpretation) für mich konstituiert und als solche für mich freigegeben ist“ (KAISER 1992, 108). Wird diese Brücke beispielsweise zu einer Lehrkraft geschlagen, die das Stück für ihre Lerngruppe aussucht, entschlüsselt sie diese Erfahrungen vor ihrem kulturellen Hintergrund, wie natürlich auch die materielle Manifestation aufgrund ihres Wissens, und transformiert sie in neue Erfahrungen, die vermittelt werden sollen. Dies kann aber nur geschehen, wenn im Akt des Lesens oder Ausprobierens einiger Szenen oder Songs die leibliche Ko-Präsenz der Akteure imaginiert wird. Wie bei einer Aufführung lässt

sich das Verhalten der Akteure teilweise antizipieren, denn es handelt sich um einen didaktischen Planungsprozess, der sich inszenieren lässt – die Aufführung oder die Transformation des Stücks bleiben jedoch außerhalb der Einflussnahme (FISCHER-LICHTE 2003, 106). Ähnliches geschieht, wenn Darsteller:innen zu Rezipient:innen und Akteur:innen werden. Doch jetzt ist die Ko-Präsenz nicht mehr nur imaginär, sondern tatsächlich. Es wird geprobt und ausprobiert, mehrere Aufführungen im Sinne einer Einstudierung konstituieren das Objekt stetig neu. Das, was am Ende als Aufführung bezeichnet wird, ist nur das Produkt eines transformierenden Prozesses, der für das Objekt „Musiktheater mit Kindern“ besonders ist:

Das Objekt wird

- zielgruppenorientiert und mit einer bestimmten Vorstellung davon, wer wie miteinander interagiert, erschaffen;
- durch einen Filter von ästhetischen Erfahrungen und imaginärer leiblicher Ko-Präsenz, der von einem Erziehungsziel getragen sein kann, ausgesucht und vermittelt;
- durch die Erfahrungen der nicht-professionellen Akteur:innen (wie Schüler:innen), die sie untereinander vermitteln und miteinander erleben, geformt;
- in seiner Wahrnehmung durch den institutionellen Rahmen (etwa die Schule) und somit letztendlich in seiner Konstitution beeinflusst.

Ein Lerneffekt – ein gewünschter Erfolg des Schulbesuchs – kommt erst zustande, wenn ein ästhetischer Erfahrungsraum gestaltet wird. Es muss also die Möglichkeit geben, Musiktheater in einem künstlich geschaffenen, inszenierten Rahmen zu erleben, um Erfahrungen zu ermöglichen. Besonders im Lernen von musikalischen Sachverhalten ist der motorische Aspekt nicht wegzudenken, weil durch ihn erst eine Aneignung bzw. Bedeutungszuschreibung von Musik durch Erkenntnis geschehen können (KAISER 1998, 32).

Da das Musiktheater mit Kindern (musik-)pädagogische Eigenschaften hat, spielt das Lernen diesbezüglich eine große Rolle. Der Lerneffekt, der in Interaktion mit dem Objekt erzielt wird, ist ein Resultat des Transformationsprozesses, wie er oben beschrieben wurde. Es ist ein von Erkenntnis getragenes Resultat, das ästhetisches Erleben und tradiertes Wissen gleichermaßen einbezieht. Eine durch das Objekt hervorgerufene Betroffenheit eröffnet ein Repertoire an Handlungsmöglichkeiten, das individuell variiert. Daher wird die Erkenntnis durch das Entschlüsseln von Bedeutungen für den oder die Akteurin gelenkt, eröffnet aber auch von vornherein Zugänge zu unterschiedlichen Realitäten (etwa wie eine Handlung durchzuführen ist, wie die Requisiten aussehen usw.). Die Grundlage für die innere Erschütterung durch die Interaktion mit dem Stück wird durch die im materiellen Objekt verankerten besonderen Eigenschaften bewirkt.

## Fazit und Ausblick

Abschließend lassen sich nach dem Entwurf eines mehrdimensionalen Objekts „Musiktheater mit Kindern“ und eines Denkmodells (hier: „Performative Kette“) in seinem Transformationsprozess wichtige Schlüsse für die Objektnutzung im Archiv für Musiktheater für Kinder und Jugendliche ziehen.

Materielle Objekte, Artefakte, sind archivierbar, sie können gesammelt und sortiert, aufbereitet und kommentiert werden. Objekte wie Musiktheaterstücke mit Kindern haben jedoch besondere ästhetische, (musik-)pädagogische, performative und transformierende Eigenschaften in der Hinsicht, dass sich ein großer Teil dieser Objekte erst durch Wahrnehmung und Neuformung von Wirklichkeit in (imaginären) Aufführungen vollständig konstituiert. Wird das Archiv aufgesucht, um dort ein Stück zu recherchieren oder für die Auswahl eines Stücks beraten zu werden, sind diese Objekteigenschaften bei der Untersuchung zu bedenken. Als Konsequenz für das Lesen eines Stücks folgt, dass Rückfragen an die eigene Biographie, eigene Präferenzen und Vorstellungen dabei helfen können, den Transformationsprozess des Stücks aufmerksam zu begleiten.

Die „Performative Kette“ mag als Denkmodell dabei helfen, Zusammenhänge der Objektveränderung in diesem besonderen Fall zu verstehen. Allerdings gibt es hier noch viel Forschungspotential. Dieses kann durch Interviewforschung, Begleitung und Dokumentation von Einstudierungsprozessen, die Förderung von Grundlagenforschung am Objekt und mehr Mittel und Wege zum Präzisieren der Objekteigenschaften ausgeschöpft werden.



## Literatur

BEHR, M. 1983. *Musiktheater. Faszination, Wirkung, Funktion*. Wilhelmshaven: Heinrichshofen's Verlag

BORRIS, S. 1953. *Die Rübe. Eine heitere Märchenoper*. Berlin: Sirius-Verlag

CLARKE, P.; JONES, S.; KAYE, N.; LINSLEY, J. 2018. Introduction. Inside and outside the archive. In: CLARKE, P.; JONES, S.; KAYE, N.; LINSLEY, J. (Hg.). *Artists in the archive. Creative and Curatorial Engagements with Documents of Art and Performance*. Abingdon; Oxon: Routledge, 11–23

DAUDE, D. 2014. *Oper als Aufführung. Neue Perspektiven auf Opernanalyse*. Bielefeld: transcript

FISCHER-LICHTE, E. 1985. Was ist eine werktreue Inszenierung? Überlegungen zum Prozess der Transformation des Dramas in eine Aufführung. In: FISCHER-LICHTE, E.; WEILER, C.; SCHWIND, K. (Hg.). *Das Drama und seine Inszenierung: Vorträge des Internationalen Literatur- und Theatersemiotischen Kolloquiums*. Frankfurt am Main 1983. Tübingen: Niemeyer, 37–49

FISCHER-LICHTE, E. 2003. Theater als Modell für eine Ästhetik des Performativen. In: KERTSCHER, J.; MERSCH, D. (Hg.). *Performativität und Praxis*. München: Wilhelm Fink, 96–111

FISCHER-LICHTE, E. 2012. *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript

FISCHER-LICHTE, E.; RISI, C.; ROSELT, J. (Hg.) 2004. *Kunst der Aufführung. Aufführung der Kunst*. Eggersdorf: Autorinnen und Autoren

HEIMANN, R. 1994. Musiktheater für Kinder und Jugendliche als fachdidaktische Konzeption. Untersuchungen zu einer ästhetischen Erziehung seit ca. 1980. *Musikpädagogische Forschungsberichte 4*: 293–299

HOULIHAN, B. 2019. Introduction. The Potential of the Archive. In: HOULIHAN, B. (Hg.). *Navigating Ireland's Theatre Archive. Theory, Practice, Performance*. Oxford u. a.: Peter Lang, 9–27

KAISER, H. J. 1992. Meine Erfahrung – Deine Erfahrung? Oder: Die grundlagentheoretische Frage nach der Mittelbarkeit musikalischer Erfahrung. In: KAISER, H. J. (Hg.). *Musikalische Erfahrung: Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen*. Essen: Die Blaue Eule, 100–113

KAISER, H. J. 1998. Zur Konstitution des ästhetischen Objekts. Annäherungen an einen musikbezogenen Erkenntnis-/Lernbegriff. In: Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF) durch C. NAUCK-BÖRNER (Hg.). *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft*. Laaber: Laaber-Verlag, 13–36

KRAUSE-BENZ, M. 2014. Alles nur Theater? Perspektiven einer Musikpädagogik des Performativen. In: ERLACH, T.; SAUERWALD, B. (Hg.). *Rollenspiele. Musikpädagogik zwischen Bühne, Popkultur und Wissenschaft. Festschrift für Mechthild von Schoenebeck zum 65. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 297–308

KRAUSE-BENZ, M. 2018. Performativität beginnt, wenn der Performer nicht mehr über seine Performance verfügt – Verunsicherung als musikpädagogisch relevante Dimension des Performativen. In: HESS, F.; OBERHAUS, L.; ROLLE, C. (Hg.). *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Berlin: LIT, 31–48

MERSCH, D. 2003. Ereignis und Respons. Elemente einer Theorie des Performativen. In: KERTSCHER, J.; MERSCH, D. (Hg.). *Performativität und Praxis*. München: Wilhelm Fink, 69–94

MERSCH, D. 2017. Handlung – Performance – Transformation. In: LEISCHL-KIESL, M.; GOTTSCHLICH, M.; WINDER, S. (Hg.). *Ästhetische Kategorien. Perspektiven der Kunstwissenschaft und der Philosophie*. Bielefeld: transcript, 371–392

MURPHY, C. 2019. Sometimes the archive lies. In: HOULIHAN, Barry (Hg.). *Navigating Ireland's Theatre Archive. Theory, Practice, Performance*. Oxford u. a.: Peter Lang, 247–258

REICHER, M. E. 2010. *Einführung in die philosophische Ästhetik*. Darmstadt: WBG

REISS, G. 2014. Singende Kinder auf der Theaterbühne. Zur Entwicklung des Kindermusiktheaters von Cesar Bresgen bis heute. In: ERLACH, T.; SAUERWALD, B. (Hg.). *Rollenspiele. Musikpädagogik zwischen Bühne, Popkultur und Wissenschaft. Festschrift für Mechthild von Schoenebeck zum 65. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 101–120

SABISCH, A. 2009. *Aufzeichnung und ästhetische Erfahrung*. Hamburg: Hamburg University Press

SCHOENEBECK, M. v. 1988. *Die Rache der Igel. Ein Musical für junge Menschen*. Boppard am Rhein: Fidula

SCHOENEBECK, M. v. 1997. Musiktheater in der Schule. Der Königsweg der ästhetischen Erziehung? *Musik und Unterricht* 44: 4–8

WIDMAIER, F. M. 2004. Genauso wie mit Erwachsenen oder ganz anders? Oper für Kinder mit Kindern. SCHMID-REITER, I. (Hg.). *Kinderoper. Ästhetische Herausforderung und pädagogische Verpflichtung*. Regensburg: ConBrio, 78–85

## Zur Autorin

Waltraud Mudrich studierte Musik und Englisch für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen. Nach Abschluss des Referendariats (2. Staatsexamen) war sie von 2017 bis 2018 als Vertretungslehrkraft an einer Montessori-Grundschule in Köln-Deutz tätig. Sie arbeitet seit 2017 an der Bergischen Universität Wuppertal in der Fachgruppe Musikpädagogik für das Archiv für Musiktheater für Kinder und Jugendliche und seit Oktober 2019 auch für das Projekt EMPRI im Bereich Grundschul- und Elementare Musikpädagogik.

Kontakt

**Waltraud Mudrich M.Ed.**

Bergische Universität Wuppertal  
Fakultät für Geistes- und Kulturwissenschaften  
Fachgruppe Musikpädagogik  
Gaußstraße 20, 42119 Wuppertal  
mudrich[at]uni-wuppertal.de