

Geschichte der Musiktheatervermittlung

Rainer O. Brinkmann

Abstract: *Um dem jungen Berufsfeld der Musiktheatervermittlung seine Traditionen bewusst zu machen, werden historische Anker ausgeworfen und aus vier Perspektiven betrachtet: aus der Entwicklung der Werke des Musiktheaters, aus verschiedenen Schauspieltheorien, aus der entstehenden Notwendigkeit altersgerechter Ansprache und aus ästhetischen und pädagogischen Parallelentwicklungen.*

Als ich 1985 frisch aus dem Schulmusik-Studium in die Welt der Oper einstieg und mir auf die Fahne schrieb, diese Kunstform entstaubt einem jungen Publikum zugänglich zu machen, hatte ich das Gefühl, zwischen drei Stühlen zu sitzen. Ich beschrieb meinen Berufswunsch „Musik. Theater. Pädagogik.“ in getrennten Worten, voneinander abgegrenzt mit Punkten – jeweils ein Satzende. Erst im Laufe meiner beruflichen Tätigkeit wurden aus diesen Punkten Bindestriche, die zum Ausdruck brachten, dass sich die Komponenten miteinander verbinden, ergänzen, in gegenseitige Wechselwirkung treten. Seit jener Zeit hat sich etwas getan im ‚Gesamtkunstwerk‘, im ‚Kraftwerk der Gefühle‘, auf den Brettern, die *eine* Welt bedeuten. Welche Welt gemeint ist, hängt von der jeweiligen Perspektive ab, die unterschiedliche Interessengruppen auf die Bühne haben. Auf den Ort, der aus der Obermaschinerie anders wirkt als aus dem Graben, aus der Intendanz anders als aus der Geschäftsführung, aus der Technik anders als aus der Musikwissenschaft, aus der Dramaturgie-Abteilung anders als aus dem Zuschauerraum, aus dem Souffleur-Kasten anders als aus dem Universum, aus der Sänger*innen-Perspektive anders als aus der Zentralperspektive des Dirigenten. Die außerhalb des Opernhauses wahrgenommene Hermetik dieser Kunstform ist durchlässig geworden, eine Generation Oper¹ beflügelt das Bühnengeschehen, eine Generation Musiktheatervermittler*innen hat Türen geöffnet, Flure beschildert, Einladungen verschickt und Zugangswege in alle möglichen Räume gangbar gemacht. Zugehörig zu dieser Generation, stelle ich mir immer wieder die Frage, wie sich die Perspektiven auf das Musiktheater mit pädagogischen Zielen verbinden und was eigentlich wohin, womit, woran vermittelt werden soll.

Als Gründer und Leiter der Abteilung Junge Staatsoper an der Berliner Staatsoper Unter den Linden hatte ich in den Jahren 2001 bis 2018 die Gelegenheit, ein Haus und seine

¹ Engel 2001.

Menschen in den künstlerischen, technischen und administrativen Abteilungen kennenzulernen, den wachsenden Prozess ‚Kultureller Bildung‘ mitzugestalten, Werke über Werke zu studieren und das Verhältnis Publikum/Bühne zu ergründen. 1400 Zuschauer und bis zu 400 Beteiligte auf/hinter der Bühne und im Orchestergraben sind gemeinsam im Theaterraum, halten die Verabredung der Konzentration auf Klänge und Bilder ein – darin steckt der erste Moment von Partizipation: „Es ist dieses Wechselspiel von Agierenden und Zuschauenden/Zuhörenden in der einmaligen, ereignishaften Aufführungssituation Oper – für die das Zusammenspiel von Körperlichkeit, Stimmlichkeit, Zeitlichkeit und Wahrnehmung bestimmend ist.“² Hinter der räumlichen Nähe, dem gemeinsamen Erleben von Emotionen, dem Wechselspiel von Hierarchie und Abhängigkeit verbirgt sich die Übereinkunft, dass es sich lohnt dabei zu sein. Seit über 400 Jahren ist das so, und ständig haben sich neue Werke, Moden, Kunstformen, Bauten, Strukturen usf. entwickelt. Jede historisch bedingte ‚Künstlichkeit‘ aber muss in späteren Jahren dechiffriert werden, damit sie zum Genuss führen kann.

Ich möchte im folgenden Text vier historische Perspektiven beleuchten, in denen sich die Fragen der Vermittlung spiegeln. Zunächst benenne ich Werke des Musiktheaters in ihren verschiedenen Epochen, die ihr Publikum gesucht, interessiert und über die Epoche hinaus gefunden haben. Dann befrage ich das Schauspiel, in welcher Weise es sich durch die Jahrhunderte mit der Musik verbunden hat. Mich interessiert die zunehmende Hinwendung zu Kindern und Jugendlichen im vergangenen Jahrhundert und schließlich benenne ich Ereignisse, Personen, Stile, Bewegungen, die ihren Einfluss den Arbeitsweisen in der Vermittlung aufgeprägt haben. Meine Aufzählung ist keineswegs vollständig. Immer wieder sind mir bei den Nachforschungen zu einzelnen Sachverhalten weitere Ereignisse, Personen, Stile, Bewegungen aufgefallen, die durchaus erwähnenswert, aber durch das Auswahlraster gefallen sind. Jeder/jede Vermittler*in wird natürlich andere Inspirationen für die eigene Arbeit haben, gerade daraus entsteht ja die individuelle kreative Kraft. Im noch jungen Forschungsbereich der Musiktheatervermittlung möchte ich hier dazu beitragen, diesem Berufsbild eine Geschichte zu geben, die systematisch vertieft werden muss.

² Risi 2017, S.12.

1. Perspektive: Musiktheater. Wo und in welcher Weise taucht in der Geschichte der Oper die Frage nach der Vermittlung auf?

Als Alessandro Guidotti, Verleger der ersten vollständig erhaltenen (geistlichen) Oper und zudem der ersten, die als Druck publiziert wurde, im Vorwort zu dieser *Rappresentazione di anima et di corpo*“ (*Das Spiel von Seele und Körper*) von Emilio de' Cavalieri die Forderung beschreibt, „dass der Sänger eine schöne, mit Sicherheit geführte Stimme hat, dass er mit Gefühl singt, leise und laut, ohne Koloraturen, und vor allem, dass er die Worte gut ausspricht, so dass sie gut verstanden werden, und dass er mit Gesten und Bewegungen nicht nur die Hände, sondern auch die Schritte begleitet, da so etwas die Gefühle sehr stark bewegen kann³“, ist ihm bewusst, dass die notwendige Verbindung von Musik mit Sprache und Körpersprache das ästhetische Erleben der Zuhörer*innen immens steigern wird. Diese Regieanweisung für ein oratorisches Werk macht deutlich, dass bereits von Anbeginn der europäischen Musiktheatergeschichte „gutes Verständnis“ und „Bewegung der Gefühle“ erklärte Ziele einer Aufführung sein müssen. Damit verweist er nicht nur auf die künstlerischen Mittel der Sänger*innen, sondern auch auf die Grundannahme der Vermittlung, dass die gesendete Botschaft im Auditorium einen Nachhall erzeugen soll (der im „Heiligen Jahr“ 1600 natürlich ein christlich-religiöser Widerhall sein musste). Die im Vorwort angedeutete Verschmelzung von Musik und Darstellender Kunst führt in den folgenden Jahrhunderten zur Entwicklung von Charakteren, in deren Sein und Tun die Künstlichkeit des gesanglichen Ausdrucks eingeschrieben ist. Die Forderung authentischer Bühnenpräsenz, die schon im Drama schwer zu gestalten ist, wird im Musikdrama zur Herausforderung, zum einen an die Sänger, die jegliche Lebenssituation glaubhaft mit der gesanglichen Dimension imprägnieren müssen, zum anderen an die Zuschauer, deren Abstraktionsvermögen bei der Entschlüsselung gefordert ist.

Ähnlich denkt Claudio Monteverdi, wenn er kurz darauf in seinem *L'Orfeo* die göttliche Kraft der Musik beschwört und mit ihrer Hilfe Emotionen erzeugt, die Götter und Menschen zu etwas bringen, was sonst nicht passieren würde. Schon der berühmte dramatische Botenbericht der Nymphe Sylvia, Orfeos Anrufung des Musengottes Apollon, die Einschläferung des Fährmanns Charon, die Besänftigung des Unterweltgottes Pluto und nicht zuletzt der musikalisch begleitete Rückweg mit Eurydice aus dem Elysium vermitteln den Zuhörer*innen, dass die Kraft der Musik (die es sich als allegorische Figur nicht

³ Guidotti 2012.

nehmen lässt, den Prolog wortreich zu gestalten) sich dann umso stärker entfaltet, wenn das Anliegen des Sängers durch starke Gefühlsbewegung und damit durch dramatisch darstellbare Situationen „wahrhaftig“ erscheint. Wegweiser, Werkzeug und Waffe ist das Instrument, die Lyra im Falle von Orfeo, die ihn begleitet, seine Gefühle (affetti) vermittelt und den Weg frei macht. In der Uraufführung saßen die Familie des Herzogs von Mantua, später auch „alle Damen der Stadt“, und der neue Gesangsstil, das „recitar cantando“, bemüht um Textverständlichkeit und Nachvollzug der Handlung, ermöglichte ihnen kulinarischen Genuss auf ganzer Linie.

Während sich die Zuhörerschaft der ersten Jahrzehnte vom Adel und seinen Gästen zusammensetzt, erkennen pfiffige Geschäftsleute bald, dass sich mit Opern auch Geld verdienen lässt. Die „barocke Unternehmeroper“⁴ erweitert den Kreis der Interessent*innen in die bürgerliche Gesellschaft hinein, berühmte Primadonnen eröffnen den kassenträchtigen Starkult. Als erstes Opernhaus in Italien öffnet 1637 das „Teatro San Cassiano“ in Venedig seine Türen, in Deutschland übernimmt Hamburg 1678 mit dem „Opern Theatrum“ (später „Oper am Gänsemarkt“) die Vorreiterrolle. Dieses Ereignis ist nicht unumstritten: Im ersten Hamburgischen Theaterstreit wird zuvor die Frage der Sittlichkeit von Oper und Schauspiel für Publikum und insbesondere Geistlichkeit diskutiert. Der protestantische Pastor und Wortführer Anton Reiser hält die Bühnenkunst für Erzeugnisse des Wahns und „Wercke der Finsternis“⁵. Händels erstes Opernwerk *Almira* hat 1705 am Gänsemarkt seine Uraufführung, gesungen wird zweisprachig: auf Deutsch, wenn es um Handlung und Inhalt geht, in den Arien auf Italienisch, ganz wie im Geburtsland der Oper. Standort und Reichweite, wirtschaftliches Interesse, Starwesen und name-dropping, gesellschaftliche Relevanz und (Text-) Verständlichkeit spielen in der Frühphase der Opernentwicklung genauso wie im aktuellen Musiktheaterbetrieb eine Rolle, und sind damit ständig auch Themen in der Musiktheatervermittlung.

Fast zwei Jahrhunderte nach Monteverdis Spiel mit der Leier steht 1791 ein anderes Instrument im Mittelpunkt und ist seither das Synonym für den Opernstart fast jedes Kindes: Der Theaterdirektor Emanuel Schikaneder beauftragt Wolfgang Amadeus Mozart mit der Komposition der Oper *Die Zauberflöte* für das Freihaustheater auf der Wieden. Mithilfe der Flöte können zuerst wilde Tiere besänftigt werden, dann wird Pamina herbeigezaubert, und am Schluss bestehen die Liebenden durch Flötenklang die Feuer-

⁴ Abert 1994

⁵ https://de.wikipedia.org/wiki/Hamburgischer_Theaterstreit, Zugriff am 14.07.2019

und Wasserprobe. Durch die Untiefen der Handlung und die freimaurische Aufklärungssymbolik hilft den Zuhörer*innen 1791 in Wien die deutsche Sprache, zu der Mozart nach mehreren italienischsprachigen Werken zurückgekehrt ist. Verständlichkeit des Textes, singbare Melodien, die Sympathieträger Papagena und Papageno, Schwarz-Weiß-Metaphorik und eindrucksvolle Ortswechsel machen das Werk zum Meilenstein in der Geschichte der Opernvermittlung, wovon zahllose Bearbeitungen für Kinder oder Familien zeugen. Dass der Plot oft unlogisch ist, dass die Länge des Werkes kindliche Aufnahmefähigkeit um Längen übersteigt, dass Themen verhandelt werden, die einen erwachsenen intellektuellen Hintergrund erfordern, dass Liebe, Hass, Religion und Rache mehr behauptet sind als handlungslogisch schlüssig, all das spielt kaum eine Rolle, genauso wie bei vielen Opernadaptationen, die immer wieder Kinder an die Oper „heranführen“ sollen, nicht aber deren alltagsweltliches Erleben berücksichtigen.

Zum Zwecke der „Heranführung“ entwickelt sich bereits im 18. Jahrhundert (und perfektioniert durch bildungsbürgerlich-häusliche Kunstpflege) eine Vielzahl von Gattungen und Formen, denen gemeinsam ist, dass sie der immer opulenter werdenden Oper ein Kleinformat gegenüberstellen, das fasslich ist, erschwinglich und praktikabel ohne den sich aufblähenden Musiktheaterbetrieb. Hier gibt eher die französische „Opera comique“ den Grundton vor, sich ausprägend ins Vaudeville, in die Alt-Wiener Zauberoper, die Zarzuela, die Maschinenkomödie, das Pasticcio, die Posse, die Opernparodie, in das Szenische Liederspiel⁶ oder das Singspiel. Humor, Verzauberung, Fasslichkeit, Staunen, geradlinige Weltsicht und in der Harmonik ein deutlicher Dur-Überschuss machen den Unterhaltungswert aus und animieren zur Beschäftigung mit dem Genre. All diese Ausprägungen folgen dem Prinzip der Nummernoper (Apostolo Zeno und Pietro Metastasio zu verdanken), deren Abfolge von Musik und Text die Schnittstelle zum Schauspiel mit Musik darstellt.

Im Königlichen Schauspielhaus Berlin erblickt 1821 am Jahrestag der Schlacht von Waterloo Carl Maria von Webers Oper *Der Freischütz* das Licht der Welt. Er trifft mit seinen Freikugeln den Nerv der Zeit, die Wiedergeburt Deutschlands nach der Zerrissenheit infolge der Napoleonischen Kriege. Schnell wird das Werk in allen Ländern des Deutschen Bundes auf die Opernbühnen gebracht und samt Komponisten von der jungen deutschen Nationalbewegung vereinnahmt. Die flächendeckende Verbreitung führt dazu, dass das Werk auch im schulischen Musikunterricht Furore macht, geschätzt wegen

⁶ Zahlreiche Werke entstehen allein in Berlin, gesammelt und beschrieben in: Johns 1988.

seiner klaren Struktur, eindeutigen Charakteren, moralisch einwandfreier Botschaft und romantischen Topoi. Die Musik bietet viel Exemplarisches: eine Ouvertüre, die quasi im Zeitraffer die Handlung erzählt, Arien mit eindeutigem Anliegen, Klangfarbenvielfalt in der Naturschilderung, mystische, religiöse und jugendliche Motive. Ännchen, Agathe, Kaspar und Max sind Identifikationsfiguren erster Güte, sie leiden an Unwissenheit, Verführbarkeit und (Selbst-) Überschätzung, bezaubern aber auch durch Sehnsucht, Impulsivität und Humor.

70 Jahre später animiert Adelheid Wette den Bruder Engelbert Humperdinck, Lieder ihres Märchenspiels *Hänsel und Gretel* im volkstümlichen Melos zu vertonen. Märchenstoffe dienen im 19. Jahrhundert der literarischen Sozialisation, liefern Unterhaltung und befriedigen einen erzieherischen Anspruch, darüber hinaus bieten sie Erwachsenen den Rückblick und das Nachholen eigener Kindheit – Huldigung der Niedlichkeit und Kindertümelei oftmals inbegriffen. Dieser Gefahr aber entgeht Humperdinck; begeistert vom Stoff und motiviert von der eigenen Familie, kann er nicht mehr aufhören und (durch-)komponiert eine Oper für Erwachsene, nacheifernd der Klangwelt Richard Wagners und ihr in Orchestergröße, Klangvielfalt und Länge ebenbürtig. In Weimar wird die Uraufführung 1892 zu einem großen Erfolg und katapultiert das Werk bis zum heutigen Tage in die Top-Ten-Liste der Oper. Lange Zeit ist es das einzige Werk, das von Opernintendanten für das kindliche Zielpublikum auf die Bühne gebracht wird. Besonders gern zu Weihnachten steht es auf dem Spielplan (obwohl die Handlung im Frühsommer angesiedelt ist) und lockt Familien zum Gruseln mit anschließender Lebkuchen-Seligkeit an die Kassen der Theater.

Hatte schon Christoph Willibald Gluck 1762 das Bedürfnis, die Oper zu reformieren, weil das Virtuositentum zu überladenen Arien und zerrissener Handlung führte, so drängt es Jaques Offenbach in der Mitte des 19. Jahrhunderts dazu, die (französische) Operette zu erfinden. Natürlich gab es den Begriff vorher – wie auch die schon erwähnten Kleinformen –, aber im freizügigen Paris kommen Frivolität, Grotteske, politische Satire und das amüsierfreudige Publikum der „Demimonde“ hinzu. Ein Lebensgefühl wird getroffen, der Zeitgeist erobert die Bühne und die von Reifrock, Mieder, Gehrock oder Frack eingezwängte Körperlichkeit bahnt sich den Weg ins Freie. Von *L'Orfeo* über *Orfeo ed Euridice* bis zu *Orfée aux Enfers* (und es setzt sich fort mit Jean Cocteaus Film *Orphée* und der Oper *Begehren* von Beat Furrer) vollzieht sich mit dem mythischen Stoff eine Öffnung innerhalb der Geschichte des Musiktheaters vom adligen Exklusiv-Event zum

breitenwirksamen Publikumsrenner, vom elaborierten Werk zur lustvollen Persiflage, vom göttlich inspirierten Musiker zum getriebenen Musiklehrer. Diese Öffnung ist bezeichnend, denn in der Folge entstehen größere Operetten-Theater (später „Music Halls“), werden neue Publikumsschichten erschlossen und (Achtung: Sprengstoff!) sittliche Werte infrage gestellt. Gleichzeitig ebnet sich der Weg zum opulenten „Ausstattungsstück“ und speziell die „Wiener Operette“ bringt neben dem hauseigenen Walzer Sentimentalität und Rührseligkeit ins Spiel.

Parallel zur Operette entwickeln sich, ausgehend vom Pariser Künstlerlokal „Le chat noir“ (Nummern-)Revue, Cabaret und Variété, die an stringenter Handlungsführung nicht mehr interessiert sind. Die Collage-Form ermöglicht hingegen thematische Felder (politische Satire, tänzerische und akrobatische Einlagen, Darbietung körperlicher Reize) und ist daher bis heute das Grundmodell vieler Aufführungen, die im schulischen Rahmen entstehen. Die Dramaturgie muss nicht an logischen Entwicklungen der Figuren oder aristotelischen Dramenprinzipien ausgerichtet sein, sondern schafft eher Gleichgewicht und Spannungsaufbau innerhalb der einzelnen Beiträge.

Die Revue zieht über den Atlantik und verbindet sich in den Vereinigten Staaten mit der „Minstrel Show“, eine von den Industriearbeitern geschätzte musikalische Unterhaltung, in der die aus heutiger Perspektive problematische Praxis des Blackfacing (*weiße* Menschen schminken das Gesicht schwarz und stellen stereotype Schwarze dar) praktiziert wird. Darin erklingen Lieder und amerikanische Volksmusik, Blues, Swing und Jazz entwickeln sich unter anderem hier in kleinen musikalischen Formationen mit dem Auftritt wirklicher People of Color. In New York eröffnet gegenüber dem Gebäude der Metropolitan Opera das erste Theater, in dessen Folge der Broadway und damit ein ganzes Stadtviertel für die massenhafte Produktion von Musical entsteht. Die ‚Goldenen 20er Jahre‘ in Berlin feiern die Revue in zahlreichen Theatern und machen diese Form des Musiktheaters zum Volksvergnügen ersten Ranges (featuring Chanson und Schlager und damit den Start in die Populärmusik). Alle vorher bestehenden Unterschiede sozialer, kultureller oder ethnischer Art scheinen nun aufgehoben und das Theater erreicht den höchsten Grad an Partizipation auf Seiten der Zuhörer*innen, allerdings noch im Sinne eines weitgehend passiven Publikums und nicht, wie im heutigen Sinne, sich aktiv einbringend und den theatralischen Vorgang bewusst mit gestaltend. Durch die Verbindung zur populären Musik, die sich über einen langen Zeitraum vollzieht, liefert das Musical Anknüpfungspunkte an die musikalische Erfahrung von Jugendlichen und wird daher im

Unterricht gern als Einstieg in das Themenfeld der Musiktheaterpädagogik genutzt. Ob sich auf diesem Wege der Zugang auch zu Opern erschließen lässt, bleibt fraglich.

Auch an anderer Stelle wird dieser Zugang gesucht: Nach langen Jahren der Bühnenerfahrung als Theaterregisseur eröffnet Walter Felsenstein an Weihnachten 1947 die Komische Oper in Berlin mit der Operette *Die Fledermaus* und setzt im Musiktheater Maßstäbe. Sein Stil geht zurück auf Max Reinhardts Theaterkunst und zeichnet sich durch starke Personenregie und Abkehr von der Opernpose aus. Er verbindet Musik und Szene als sich gegenseitig bedingende Teile eines Ganzen, sucht die dramatische Wahrheit und „setzte die Dramaturgie endgültig als Forschungsinstitut ein, aber als eine Hilfswissenschaft, deren man sich verantwortungsbewusst zu bedienen hatte.“⁷ Er erarbeitet die Figur aus ihrem Inneren heraus, ließ alle Opern in deutscher Sprache aufführen und war interessiert an einer Zuhörerschaft, die neben Genuss und Empathie auch verstehen und hinterfragen will.

2. Perspektive: Schauspiel. Wo und in welcher Weise taucht in der Geschichte des Schauspiels die Verbindung mit der Musik auf?

In die jährlich in Athen stattfindenden Dionysischen Festlichkeiten, die neben Alkoholkonsum, Rausch, Ekstase und Opferritus mit Tanz und (Chor-)Gesang – also in erster Linie musikbezogen – gefeiert werden, kommt 534 v.d.Z. der Dichter und Schauspieler Thespis mit seiner ersten Tragödie und erweitert das Bühnengeschehen durch sprachlichen Ausdruck hin zum Drama. Zahlreiche Dichter folgen ihm und die griechische Tragödie resp. Komödie nehmen im Laufe der Zeit Form an, die Aristoteles systematisierte. Handlung, Charaktere, Dialoge (auch Erkenntnisfähigkeit, Melodik, Inszenierung gehören zu den sechs qualitativen Teilen des Dramas) bestimmen über einen langen Zeitraum das Erscheinungsbild des Schauspiels. Die Musik verliert an Gewicht und Wert.

Das Geistliche Spiel des Mittelalters entwickelt sich ebenfalls aus der Musik (aus den lateinisch gesungenen „Tropen“, die neben der Liturgie Möglichkeiten zur Gestaltung geben), hat im 13. Jahrhundert seine hohe Zeit und ist eng verknüpft mit Leben, Wirken

⁷ Ely 1985, S. 244.

und Sterben Jesu an den damit verbundenen Festtagen. Partizipation der Zuschauer*innen durch Gebet und Gesang verstärkt die beabsichtigte Wirkung mittels Berührt-Sein, Empathie und Läuterung. Kirchen- oder Jahrmarkts- Aufführungen locken ihr Publikum, die Simultanbühne erfordert Bewegung des Publikums zwischen den Szenen und wird Vorbild für Shakespeare, Piscator, Boulevard und viele aktuelle Theateransätze, die die Einheit des Bühnenraums auflösen zugunsten kreativer Raumkonzeptionen.

Die beabsichtigte Frömmigkeit wird in der Reformationszeit auf eine harte Probe gestellt. Funktionierte im Mittelalter die Bekehrung oft noch dadurch, dass die Menschen nicht zwischen realer und Bühnensituation unterscheiden konnten, setzt man im Zuge gegenreformatorischer Aufführungspraxis auf Opulenz und erhofft sich emotionale Überwältigung: barocke Bühnentechnik und Effekte, Musik aus dem Formenspektrum der opera seria, Ballette, Massenszenen und Flugmaschinen. Das Jesuitentheater⁸ gehört zum festen Bestandteil des Erziehungssystems des Ordens, die Gymnasiasten führen zu festlichen Anlässen regelmäßig Schuldramen auf. Diese Aufführungen finden in lateinischer Sprache statt, als Übersetzungs- und Vermittlungsangebot wird das Programmheft (Perioche) gereicht, das den Inhalt wiedergibt und für die Erweiterung des Zuschauerkreises jenseits der Bildungselite sorgen soll. Erfunden wird es 1597 anlässlich der Inszenierung vom *Triumph des Heiligen Erzeugels Michael*⁹ am Münchener „Paedagogikum“ und entwickelt sich seitdem zum wichtigsten dramaturgischen Vermittlungsinstrument, das inhaltliche Bezüge herstellt, Erläuterungen zu Werk, Autor*in und Inszenierung gibt, durch Bilder Grafiken, Zeichnungen ergänzt und die Beteiligten namentlich und biografisch präsentiert.

Am 7. Februar 1786 gibt Kaiser Joseph II. im Wiener Schloss Schönbrunn ein rauschendes Fest, zur Aufführung kommen zwei Opern: *Der Schauspieldirektor* von Wolfgang Amadeus Mozart, in dem die Sänger*innen auf offener Bühne ihre Gagen verhandeln, und von Antonio Salieri *Prima la Musica, poi le parole*, frei übersetzt für: Vorrang hat die Musik, dann kommt die Sprache. Dieser Prioritätenstreit begleitet die Geschichte des Musiktheaters von Claudio Monteverdi („L'orazione sia padrona e non servo della musica“ – „Der Text sei Herrscher und nicht Diener der Musik.“) bis Richard Strauss (*Capriccio* und Vorspiel der *Ariadne auf Naxos*), wirft viele Fragen auf, die das Verhältnis von Wort und Ton betreffen: Wie hoch oder tief kann man komponieren, damit

⁸ Erlach 2006.

⁹ Brauneck/Schneilin 1992.

der Inhalt verstehbar bleibt? Wie viel muss ein*e Sänger*in artikulieren, damit es nicht zu Lasten der Gesangslinie geht? Kann schauspielerisches Talent den Mangel an Sprachverständlichkeit ersetzen? Wie laut darf das Orchester sein, damit es die Sprache nicht zudeckt? Soll man alles mit Übertiteln versehen, damit größtmögliches Textverständnis gewährleistet ist, oder lenkt man den Zuschauer dadurch von der Musik ab? Alle Fragen verweisen auf die Problematik der scheinbar gegensätzlichen Botschaften, die in Musik und Text liegen: Charakter oder Koloratur, Handlung oder kompositorische Raffinesse, Kognition oder Emotion?! Die scheinbaren Gegensätze verlieren sich optimalerweise und öffnen die Möglichkeit des Musiktheaters zu brillant gelöster Koinzidenz.

In den folgenden Jahrhunderten hinterlassen viele Spielarten des Theaters ihre Spuren auch im Musiktheater: das barocke Schäferspiel, die italienische Commedia dell'arte, das spanische Mantel- und Degenstück, französische Sprachkunst und englischer Intellekt. Die Theaterdichte bei den deutschen Duodez-Fürsten in der Mitte des Kontinents nimmt von allen Seiten etwas auf, mischt und verbindet. Immer größere Theaterbauten benötigen immer mehr Umbauzeit, eine gute Gelegenheit für Komponisten, Entreactes, Intermezzi, Hintergrundmusik zu erfinden. Als berühmtestes Beispiel kann hier wohl der Umbau in Richard Wagners *Parsifal* gelten, der den Weg vom Wald zur Gralsburg, die Verwandlung vom 1. zum 2. Bild des I. Aktes beschreibt: „Zum Raum wird hier die Zeit.“ Im 19. Jahrhundert entstehen zahlreiche Schauspielmusiken, die aus diesem Umstand heraus begründet sind und sich später als von den Stücken losgelöste Kompositionen Freiheit verschaffen, z. B. Edvard Griegs *Peer Gynt* (1875), Felix Mendelssohn-Bartholdys *Sommernachtstraum* (1826) oder Ludwig van Beethovens *Egmont* (1809).

Da im Schauspiel nicht immer ein ganzes Orchester zur Verfügung steht oder bezahlt werden kann, verkleinern sich die Ensembles zu kammermusikalischer Größe bis hin zum Solisten, der die Aufführung begleitet. Populäre Genres lösen klassisch-romantische Musik ab, Bands bringen den Sound der Gegenwart in die Ohren, um die aktuelle Relevanz von Klassikern zu betonen. Durch die Reproduzierbarkeit von Musik wird diese Vorgehensweise in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhundert mehr und mehr abgelöst durch elektronische, später digitale Zuspelungen, die Stimmung, Hintergrund, Raumgröße und Ambiente musikalisch unterstützen oder erweitern. Der gesamte Prozess führt dazu, dass Musik nicht mehr werkbezogen gedacht und gemacht wird, sondern

inszenierungsbezogen. Daraus ergeben sich neue Freiräume, die besonders in pädagogischen Projekten genutzt werden.

Das sogenannte ‚Regietheater‘, das seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts den Fokus weg vom Werk auf die Inszenierung legt, schafft neue Hierarchien, indem es die Aufführung nicht mehr primär als Interpretation der Partitur anerkennt, sondern kreative Spielideen entwickelt, deren Potential sich doppelt auswirkt: Zum einen wird nicht mehr die (Prüf-)Frage gestellt „Was will der Autor uns damit sagen?“, sondern es entsteht Raum für die subjektive Interpretation der Zuschauenden. Zum anderen hat der neue Umgang mit der Partitur, so respektvoll er gemeint war, dazu geführt, dass in pädagogischen Projekten der Eingriff in die Partitur radikaler gehandhabt werden konnte. Die Postmoderne tat mit der Abwertung der Handlungslogik ein Übriges.

3. Perspektive: Hinwendung zu Kindern und Jugendlichen im 20. Jahrhundert

Den Beginn des Jahrhunderts erlebt die Oper als in jeder Hinsicht überdimensionales Phänomen: Opulenz, Kulinarik, Heraldik, Leidenschaft, Wahn, Symbolhaftigkeit, Größe des Orchesterapparats, Bilderfülle und Technik wachsen mit Werken und Produktionsstätten. Anforderungen an die Stimme steigen und loten den menschlichen Klangraum in Höhe und Tiefe, Klangfülle und Geräuschhaftigkeit aus. Das Artifizielle bereitet Insidern Genuss, nimmt aber nur einen Teil der Zuhörer*innen mit. Opernabende werden trotz steigender Aufführungszahlen immer exkludierender, besonders Kinder und Jugendliche sind überfordert von Inhalten, Länge, Komplexität und haben in diesem Teil der Erwachsenenwelt nichts mehr zu suchen.

Gesellschaftliche Umbrüche und politische Veränderungen machen sich im Theater bemerkbar, Erwin Piscator und Bert Brecht werden modern in der Wahl ihrer Darstellungsmittel und zielen damit auf andere Zuschauer und andere Rezeptionsweisen. Das epische Theater von Bert Brecht bereichert die schauspielerische Darstellung auf der Bühne (Realismus, Gestus des Zeigens, induktives Vorgehen etc.), zerschlägt das „Gesamtkunstwerk“ zugunsten einer ‚Beteiligung der Künste‘ (gegenseitige Verfremdung, kritische Haltung, Theater des wissenschaftlichen Zeitalters etc.), und will mit diesen Mitteln stark die Wirkung auf Zuschauer*innen beeinflussen: vom Mitleiden zum

Mitdenken, von der Ergriffenheit zur Veränderung. Das Lehrstück entsteht, erstmals ist das System ‚Darsteller*in - Zuschauer*in‘ infrage gestellt.

Die Zusammenarbeit Brechts mit Kurt Weill führt zu tiefgreifenden Veränderungen im Genre Oper: Musik funktioniert nicht mehr als Untermalung, Gefühlsverstärkung oder Antrieb der Handlung, sondern wird zum aktiven Bestandteil des Dramas, unpathetisch, kommentierend, die Handlung durchbrechend; inhaltsbezogene Lieder und aus dem Alltag motivierte Musik tragen zum neuen Verständnis eines politischen Theaters bei. Neben abendfüllenden Opern/Musicals, deren bekannteste sicherlich *Die Dreigroschenoper* und *Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny* sind, entstehen Schulopern aus der Erkenntnis heraus, dass sowohl die Produktion von Kindern und Jugendlichen selbst machbar ist, als auch die Thematik der Rezeption der Zielgruppe angemessen sein soll. Nicht zweitrangige Komponisten widmen sich dieser Aufgabe, sondern Paul Hindemith (*Wir bauen eine Stadt* 1930), Paul Dessau (*Das Eisenbahnspiel* 1932), Richard Strauss (*Des Esels Schatten* 1947, UA 1964), Aaron Copland (*The second hurricane* 1938) oder Cesar Bresgen (*Krabat* 1983). Bert Brecht und Kurt Weill schaffen 1930 *Der Jasager* für die Karl-Marx-Schule in Berlin-Neukölln und provozieren mit dem zwangsläufigen Sturz eines japanischen Knaben in den Abgrund die widerständige Haltung der zuschauenden Schüler*innen. Diese fordern - mitdenkend und sozial engagiert - einen *Neinsager*, den Brecht sogleich in der Textfassung liefert, allerdings erst 1994 von Reiner Bredemeyer komponiert, der darin das in der NS-Zeit und in der DDR erlebte Mitläufertum kritisiert.

Während der Knabe in *Der Jasager* Medizin für die Mutter besorgen soll, wollen ihr die Kinder in Hans Krásas (dem Genre zuzurechnenden) *Brundibár* Milch kaufen und müssen sich gegen einen (über-)mächtigen Jahrmarktsänger behaupten, der den Aufführenden im KZ Theresienstadt 1943 als Projektionsfigur für den „Ver-Führer“ Hitler dient. Die von den Verschleppten erarbeitete Aufführung wird von den Nationalsozialisten in einem Propagandafilm dokumentiert, der die schweren Haftbedingungen des KZ-Lebens und die späteren Hinrichtungen der Künstler verharmlost. Kommentare der Mitwirkenden und die weitere Rezeptionsgeschichte machen den „Lebensmittel-Wert“ von künstlerischer Tätigkeit deutlich.

Nach der Oktoberrevolution 1918 entsteht in der jungen Sowjetunion aus der gleichen Grundhaltung der Fürsorge, dort für obdach- und elternlos gewordene Kinder, eine

Theaterbewegung, die Erkenntnis und Veränderungswillen erzeugen möchte – natürlich im sozialistischen Sinn. Sergej Rosanow vom Moskauer Kindertheater formuliert:

„Durch das theatralisierte Spiel wollen wir die Kinder die Wichtigkeit und gewaltige Größe der Ereignisse empfinden lassen, an die sie zur Feier der Oktoberrevolution erinnert werden sollen. Wir wollen in den Kindern den Willen zum kollektiven Denken und Handeln, das Gefühl für die Notwendigkeit der Arbeit festigen.“¹⁰

Alexander Tairow und Natalija Saz (die den Text zu *Peter und der Wolf* schrieb und Prokofjew zur Komposition überredete) fordern den „Meisterschauspieler“, dessen Handwerkskunst neben Spielen und Sprechen auch Gesang, Tanz und Akrobatik enthalten muss, um in einem „Synthetischen Theater“ die Integration aller Kunstformen zu bewerkstelligen. 1965 gründet Natalija Saz in Moskau das erste staatliche Musiktheater für Kinder. In der jungen DDR werden Kinder und Jugendliche über das Theater ebenfalls am Klassenkampf beteiligt, zwischen Märchen und Agitprop entsteht der Versuch, ein neues Weltbild künstlerisch abzubilden. Die Musik ist fast immer dabei, angelehnt an die Folklore der Länder oder im Rückgriff auf frühere Kunstepochen und Stile. Trotz der Forderung nach Realismus und Gegenwartsbezug sind Tiere (nicht nur östlich des Eisernen Vorhangs) beliebte Protagonisten, tragen sogar zur „Demaskierung der Klassengesellschaft“ bei, z. B. in der Oper für Schauspieler (sic!) *Reineke Fuchs* von Günther Deicke und Ruth Zechlin, uraufgeführt 1968 am Ost-Berliner Theater der Freundschaft. Ein paar Straßen weiter, allerdings im West-Sektor der Stadt, wird das Grips-Theater erfunden und öffnet seine Tore mit *Stokkerlok und Millipilli*, sozialkritisch und antiautoritär, mit Musik im Brecht-Gestus der kommentierenden Songs, die im folgenden vom musikalischen Kopf der Gruppe Birger Heymann in Richtung Musical (1985 UA *Linie 1*) fortgesetzt wird.

Marketing-Abteilungen entdecken demographischen Wandel in den Reihen des eigenen Opernhauses, fortgeschrittenes Alter der Zuschauenden und mangelnden Nachwuchs im Abonnement. Flugs wird *Die Zauberflöte* ‚kindgerecht‘ dekonstruiert, besser: demontiert zu Handlung, Highlights und Hell-Dunkel-Klischees. Allerorten folgen kleinformatierte Werke des Erwachsenenrepertoires, die Vokabeln der vermeintlichen Pädagogik lauten ‚heranführen‘, ‚vorbereiten‘, ‚bekanntmachen‘, manchmal aber auch ‚vereinfachen‘ oder ‚runterbrechen‘ (*Klein-Siegfried*, *Der Schreifütz*, *Der Ring* [und zahlreiche andere Titel] für *Kinder* - alles natürlich auch im CD-Format in klingende Münze verwandelt). Kürzung und Bearbeitung, Neu- oder Umdichtung, Einführung von Erzähler oder Moderatorin,

¹⁰ Zitiert nach Natalija Saz, in: Hoffmann 1976.

Fokussierung auf Identifikationsfiguren, kompositorische Bearbeitung (Jazz, Pop), Einbeziehen interaktiver Elemente und andere Kunstgriffe ermöglichen die angemessene Konzentrationsspanne und das Verständnis von Handlung und Inhalt. Teilhabe wird verstanden als Zugangsmöglichkeit zu erwachsenem Kulturgenuß. Spezielle Themen der Zielgruppen, wie sie zeitgleich im Kinder- und Jugendtheater verhandelt werden, spielen selten eine Rolle.

Das erste „Symposium zum zeitgenössischen Musiktheater für Kinder“, das 2009 an der Jungen Oper am Nationaltheater Mannheim stattgefunden hat, will dem entgegenwirken und erhebt Forderungen an Protagonist*innen der Kinder- und Jugendoper, die abheben auf Gegenwartsorientierung, Multimedialität, zeitgenössische Komposition, Expertentum sowie veränderte Produktions- und Förderstrukturen.

„Das künstlerische Selbstverständnis des modernen Musiktheaters für Kinder als naher Verwandter der Oper zeigt sich darin, dass es gleichzeitig künstlerischer Gegenentwurf zur Oper und notwendiges Bindeglied zwischen Tradition und Moderne des Musiktheaters ist. Als besondere Form der Kunst und als Vermittlungskunst schlägt es auch die Brücke zur kulturellen Bildung von Kindern, denen mit welthaltigen Geschichten, zeitgenössischer Klangsprache und kreativer Erzählweise neue Welten geöffnet werden.“¹¹

Daraus hervor erwächst eine Arbeitsgruppe der Assitej¹², die Fachdiskurs, Erfahrungsaustausch und Vermittlungsästhetik durch Vernetzung und Maßnahmenentwicklung vorantreibt.

Kinder im Repertoire der Opernbühne sind vorwiegend im Kinderchor vertreten, abgesehen von einigen Solopartien, wie z. B. Fleanzio in *Macbeth*, der Sohn des *Wozzeck*, der Knabe in *Der Jasager*; Jugendliche sind nicht repräsentiert, es sei denn, sie werden von Erwachsenen gespielt, denen ‚junger Look‘ durch Kostüm und Maske verliehen wird. Zahlreiche junge Liebende (von *Euridice* bis *Salome*) sterben auf der Opernbühne bereits als Teens, sodass der Eindruck entsteht, Jugendlichkeit wird real und fiktiv ausgegrenzt. Dieser Verdrängungs-Mechanismus wird von ‚echten‘ Jugendlichen wahrgenommen und führt zur Gegenreaktion: Oper ist uncool, bürgerlich, steif, langweilig. Die fehlenden Identifikationsfiguren oder Rollenmodelle kommen nur zögerlich auf die Bühne, am stärksten angeregt vielleicht durch Hans Werner Henzes *Pollicino* (1980), eine *Hänsel und Gretel*-Version, gemischt mit anderen Märchen-Stoffen, ausführbar durch

¹¹ https://www.assitej.de/fileadmin/assitej/pdf/2009-12-07_Mannheimer_Manifest.pdf Zugriff am 04.08.2019

¹² <https://www.assitej.de/ueber-uns> Zugriff am 04.08.2019

Kinder und Jugendliche auf der Bühne und im Orchester. Damit rückt das Thema Partizipation stärker in den Fokus: Opernhäuser machen die (Studio-)Bühne frei und lassen Jugendliche im Projekt-Chor teilnehmen an Repertoire-Stücken (z. B. Ludger Vollmers *Gegen die Wand* oder Dmitri Schostakowitschs *Moskau Tscherjomuschki* an der Staatsoper Stuttgart). Das Genre ‚Jugendoper‘ wird erst durch Ludger Vollmer voran getrieben mit Werken, die aktuelle Stoffe mit chorischen und rhythmischen Anleihen aus jugendlichen Musikstilen verbindet, ohne dabei anbiedernd oder pädagogisch zu werden.

4. Perspektive: Pädagogische und künstlerische Parallelbewegungen

Im 19. Jahrhundert sind instrumental- und gesangspädagogische Übungen im Wesentlichen Adel, Bürgertum und der klösterlichen Erziehung vorbehalten. Die Opernliteratur wird fassbar und für den Hausgebrauch zugänglich durch Klavierauszüge, Arien und Ensembles mit Begleitung, Variationen über Opernthemem für kleine Besetzungen oder Potpourris und Medleys für Tasteninstrumente¹³. Im Übergang zum 20. Jahrhundert verfestigt sich die Erkenntnis, dass Musik als Mittel zur Persönlichkeitsbildung beitragen kann und soll. Der schulische Musikunterricht, der lange Zeit aus dem Singen von Volksliedern und Chorälen besteht, wird in den 20er Jahren vom preußischen Ministerialrat Leo Kestenberg durch fachliche Verbreiterung des Themenspektrums und Systematisierung der Inhalte für die allgemeinbildenden Schulen reformiert. Das ‚Prinzip der Selbsttätigkeit‘ eröffnet einer breiteren Schülerschaft den Zugang zu instrumentaler Ausbildung. Im außerschulischen Bereich setzt sich der aus der Jugendmusikbewegung (vormals Wandervogel) stammende Fritz Jöde für ‚eine singende Jugend‘ und ‚ein singendes Volk‘ ein und gründet 1924 in Hamburg die erste staatliche Jugendmusikschule. Er postuliert die Fähigkeit der Musik, Menschenbildung und Förderung der Gemeinschaft zu ermöglichen. Ähnlich denkt Martin Luserke¹⁴, der das Laienspiel innerhalb seines Engagements für die reformpädagogische Bewegung entwickelt, dem ‚Darstellenden Spiel‘ im Deutschunterricht den Weg bereitet und die Verbindung mit Tanz und Musik anstrebt, um eine „Synthese von Geist- und Lebensbildung“ zu erreichen. Auch der Schweizer Émile Jaques-Dalcroze, dessen rhythmisch-musikalische Erziehung zeitgleich entsteht, verbindet rhythmische Gymnastik

¹³ Hinrichsen/Pietschmann 2011. Hier finden sich zahlreiche Beiträge über die Verbreitung der Oper über das Opernhaus hinaus.

¹⁴ https://de.wikipedia.org/wiki/Martin_Luserke Zugriff am 02.09.2019.

mit darstellenden und musikalischen Elementen, um Gehör, Muskel- und Nervensystem zum Umgang mit ‚Raum, Zeit und Kraft‘ zu schulen.

Ebenfalls aus der Schweiz, genauer gesagt aus Zürich, erobert eine künstlerische Bewegung die Welt, die sich den konventionellen künstlerischen Formen und bürgerlichen Idealen widersetzt: Dada reagiert mit Aleatorik, Simplifizierung und (scheinbarer) Beliebigkeit auf die Verfestigungen in Kunst und Literatur, provoziert, parodiert und protestiert. Marcel Duchamp behauptet mit seinen ‚Ready-mades‘ (z. B. 1917 *Fountain*; ein auf die Seite gelegtes Urinal; Urheberschaft umstritten) einen neuen Kunstbegriff, der nicht mehr das ‚Können‘, viel eher das ‚Finden‘ zum kreativen Ursprungsmoment erklärt. Die sich damit explosiv ausdehnende Freiheit in der Kunst ermöglicht später in Vermittlungsprozessen den befreiten Umgang mit Formen, Inhalten und Material. Das Lautgedicht (z. B. von Hugo Ball, Kurt Schwitters) verweist auf die Klanglichkeit von Sprache, holt die Lyrik aus der stillen Rezeption ins Performative und stellt das Bindeglied zu notenfreier Musik dar. Der Verzicht auf exquisite künstlerische Ausdrucksfähigkeiten (wie Noten lesen und umsetzen in Töne) ermöglicht späterhin die kreativ-künstlerische Tätigkeit in pädagogischen Zusammenhängen.

Solcher ‚Dilettantismus‘ und die Kritik der gemeinschaftsbildenden Aufgabe der Musik ruft in den 50er Jahren Theodor W. Adorno auf den Plan, der sich für die autonome Kunst einsetzt. „Während die musische Bildung von außerästhetischen Leitbildern ausgeht und daran die Angemessenheit von Musik beurteilt, geht Adorno von der Kunstreflexion aus und gelangt von da aus zur Sinndimension.“¹⁵ Die ausgelöste Resonanz befördert musikpädagogische Diskussionen, die zur Ent-Romantisierung und Politisierung der Musikpädagogik beitragen und die Hinwendung zu den zentralen Werken der Musikgeschichte sowie die Vermittlung von historischem Wissen befördern. Das hat zur Folge, dass erstmalig in den Unterrichts-Richtlinien der jungen Bundesrepublik die Bekanntschaft mit Opernwerken gefordert wird (darunter natürlich *Die Zauberflöte* und *Der Freischütz*), Vorbereitung und Opernbesuch werden anempfohlen.¹⁶ Während man im Westen ästhetische Positionen verhandelt, lässt im Ostteil des Landes die ideologische Debatte das Fach Musik wanken: Zur Steigerung der Produktion werden adäquat ausgebildete Jugendliche benötigt, die Naturwissenschaften bereits in der Grundschule

¹⁵ Wietusch 1981, S. 51.

¹⁶ Auszug aus den Richtlinien für den Unterricht in der höheren Schule in Nordrhein-Westfalen von 1952, in: Nolte 1975. S. 171.

priorisiert. Immerhin erscheint bereits 1952 ein zeitgenössischer Komponist mit einem der Oper nahestehenden Werk auf dem Lehrplan: Ottmar Gersters Kantate *Eisenhüttenwerk Ost*.¹⁷ Beiderseits des Eisernen Vorhangs rückt die Rezeption in den Vordergrund, Musikhören und Werkanalyse setzen den Fokus auf akustische Zeichen und deren Interpretation. Die Verortung der Oper im Musikunterricht hat die Betonung der auditiven Seite des Kunstwerks zur Folge, denn in den Fächern Kunst, Deutsch und Fremdsprachen wird sie nicht zum Lerngegenstand gemacht – obwohl sich zahlreiche Anknüpfungspunkte durch Libretto, Bühnenbild, Ausstattung und Dramaturgie ergeben. Erst der in den 70er Jahren wird Interdisziplinarität ein Modell für schulischen Unterricht entwickelt, das oft aber an Kapazitäten und Zeitstruktur scheitert.

1958 ist bei den ‚Ferienkursen für Neue Musik‘ in Darmstadt einer der Lektoren John Cage, dessen starke Impulse auf die europäische Avantgarde treffen. Unter den zahlreichen inspirierenden Werken und Ideen ist vielleicht *4'33''* dasjenige, das die Grenzen von Musik am stärksten thematisiert, da es in minimalistischer Weise Stille, Geräusch und deren Inszenierung zum Ereignis macht. In der Vermittlung werden diese Komponenten freudig benutzt, da sie kosten- und fähigkeitsneutral sind, zudem aber das Bewusstsein für Klang, Zeit und Raum öffnen. In Darmstadt kommt es zur Begegnung mit der Pianistin Gertrud Meyer-Denkman, die aus der ständigen Auseinandersetzung mit zeitgenössischen Komponist*innen die elementare Musikpädagogik prägt, indem sie experimentelle Klangforschung und musikalische Struktur „mit instrumentalen und körpersprachlichen Bewegungs- und Ausdrucksgesten verband. [...] Jede Form von Kindertümelei, speziell pädagogisch ambitionierter Musik oder auf reine Reproduktion gerichteten Vollzug des Musizierens lehnte sie ab. Der Einbezug technischer Möglichkeiten der Musikproduktion in das musikalische Experimentieren fand ihr besonderes Interesse.“¹⁸ Tonbänder, Kassettenrecorder, später die digitale Aufnahmetechnik, erzeugen die „musique concrète“, deren prominentester Vertreter vielleicht Karlheinz Stockhausen ist, im gleichen Atemzug zu nennen mit Maurizio Kagel und seinem „Instrumentalen Theater“. Beide Einflüsse finden sich in Vermittlungsprojekten und thematisieren den Vorgang des Musizierens in eigener und besonderer Weise: Während einerseits der Materialcharakter von Klängen und Geräuschen betont wird, löst das Theatralisieren musikalischer Vorgänge andererseits das Bild des dem Komponisten

¹⁷ Rieger 1977.

¹⁸ https://de.wikipedia.org/wiki/Gertrud_Meyer-Denkman Zugriff am 03.09.2019.

oder dem Werk „dienenden“ Musikers auf, beides trägt zur Entmystifizierung des klassischen Interpretentums bei.

Die Politisierung der Pädagogik durch die 1968er-Bewegung verhilft Brechts Lehrstück zu neuem Ansehen. Zu seiner bis dato praktizierten theatralischen Inszenierung kommt die Ausübung szenischer Arbeit als Lehr- und Lernprozess in Schulen und Hochschulen: Arbeit an (a-)sozialen Haltungen, Kritik an Handlungsweisen, Entlarvung von Machtstrukturen. Hans Martin Ritter schlägt den Bogen von Brechts „Gestischem Prinzip“, den im Sozialen verankerten Formen des Miteinanders von Menschen¹⁹ zum Sprechen auf der Bühne als schauspielerische Entwicklungsübung, und weiter zum „gestischen Singen“. Seine Anregungen sind zum Teil der Bühnen- und Kunstlied-Literatur entnommen und spüren systematisch dem konzentrierten Drama in Text und Musik nach, denn „gestische Momente sind in jeder Musik zu finden, die die Qualität menschlichen Verhaltens in sich birgt und äußert.“²⁰ In der Vermittlungsarbeit resultieren daraus viele Vorgehensweisen der Übersetzung musikalischer Zeichen in fassbare (Körper-)Aktion und Verbalisierung. Wieder eine Parallelbewegung: Wolfgang Roscher begründet die Polyästhetische Erziehung und konstituiert dafür einen Studiengang an der Universität Mozarteum Salzburg. Aristotelischer Lehre folgend, lotet er die Abhängigkeit von Wahrnehmung (aisthesis) und Gestaltung (poiesis) aus und wird zum Wegbereiter für fächerverbindendes Denken in der Schule.

Bildung durch Lehrstück und Polyästhetik steht in Wechselwirkung mit den didaktischen Umschwüngen der 70er und 80er Jahre im Bildungssystem, die Stunde der Schüler- und Handlungsorientierung, des Erfahrungs- oder Lebensweltbezuges schlägt. An der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg entwickelt Ingo Scheller Konzepte und Theorien zum Erfahrungsbezogenen Unterricht²¹, zum Szenischen Spiel und zur Szenischen Interpretation von Dramentexten. Dieses Format übertragen Wolfgang Martin Stroh²² und der Autor dieses Textes ins Musiktheater und wiederbeleben damit die im Musikunterricht tot geglaubte Oper. Das Konzept des konstruktivistischen Musikkernens geht von der Annahme aus, dass die Bedeutung eines Musikstückes nicht in der Musik selbst liegt, sondern von den Schüler*innen konstruiert werden muss. Die Vermittlung hat nicht die Aufgabe, Ziel und Vorgehensweise des Autors/Komponisten zu transferieren, sondern den

¹⁹ Brecht 1967, S. 482.

²⁰ Ritter 2001.

²¹ Ingo Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht. Oldenburg 1980.

²² Stroh 1999.

Erfahrungs-Raum (im Sinne einer optimalen Lehr-/Lernsituation) so zu gestalten, dass „zumeist entgegen aller Erwartungen zutiefst Persönliches aus dem Leben der Teilnehmer*innen durch, mit und in der behandelten Oper [...] verhandelt wird. Privates Leben und die Kunstform Oper kommen miteinander in Berührung.“²³ Diese Berührung nimmt etwas von der Einschüchterung, die bei sonst vielen Erstkontakten mit Oper zu spüren ist:

„Indem Schüler*innen sich in Rollen einfühlen und sich dabei etwas Fremdes auf ihre höchst persönliche Art aneignen, ungewohnte Stationen durchspielen und andere Figuren aus einer Rollenperspektive erleben, können sie sich selbst gegenüber dem übermächtigen Phänomen Oper aktiv, bewusst und selbstbestimmt behaupten. Die Musiklehrer*innen müssen nun nicht mehr ihre methodischen Künste aufwenden, um das Fremde zu vermitteln. Sie können abwarten, wie die Schüler*innen in dem von ihnen und der Oper gesteckten Rahmen mit dem Fremden umgehen.“²⁴

Die „Szenische Interpretation von Musiktheater“ taucht in den Lehrplänen auf, wird in europäischen Ländern adaptiert, führt 2001 zur Gründung eines Instituts (ISIM - Institut für Szenische Interpretation von Musik + Theater) und wagt den Sprung von der schulischen in die außerschulische Bildung.²⁵

In einigen Opernhäusern wird entdeckt, dass Kinder und Jugendliche für die Kunstform zu begeistern sind – und eben auch begeistert werden müssen, damit der Nachwuchs nicht ausbleibt. 1995 eröffnet die Stuttgarter Staatsoper den „Erlebnisraum Oper“, der die Symbiose von eigenem Spielplan für junge Zielgruppen mit Education und partizipativen Elementen sucht. 1996 beginnt die Kinderoper Köln als neue Sparte mit eigenem Spielplan und präsentiert fortan Uraufführungen, Umarbeitungen und Ausgrabungen. 2001 folgt die Berliner Staatsoper mit der Abteilung „op|er|leben“, 2004 das Nachbarhaus mit der Abteilung „Komische Oper Jung“, zahlreiche Opern- und Mehrspartenhäuser im In- und Ausland folgen dem Beispiel. Diese Bewegung ist gesamteuropäisch, es kommt 1997 zur Gründung des Verbundes RESEO (european network for opera, music and dance education), der Austausch, Vernetzung und Kooperation seiner Mitglieder fördert. Langsam entsteht das Berufsbild der Musiktheatervermittlung. Zu Werken des Repertoires für Erwachsene entstehen vorbereitende Workshops für Schulklassen, partizipative Projekte ermöglichen der jungen Zielgruppe die Teilhabe am Opernbetrieb, Klein- und Kita-Kinder krabbeln in eigens entwickelten Vorstellungen, Erwachsene und Senioren entdecken ihre Bildungslücken und erhalten speziell abgestimmte Angebote, die

²³ Ostrop 2018.

²⁴ Ebd.

²⁵ Kosuch 2004.

Vermittlungstätigkeit boomt. Dieser Boom hat in seinem Beginn mit einem Mangel an ausgebildeten Fachkräften zu kämpfen. Zwar gibt es immer wieder leidenschaftliche Vorkämpfer*innen, die aus benachbarten Tätigkeitsfeldern des Theaters, der Musikausübung oder der Pädagogik dazu finden, Vermittlungsangebote zu machen, es fehlt aber die zielführende Ausbildung. Erst 2014 bietet die Universität Mozarteum Salzburg zusammen mit dem ISIM und der Komischen und Staatsoper Berlin den „Universitätslehrgang Musiktheatervermittlung“ an, der in zweijähriger berufsbegleitender Form zur systematischen Fortbildung einlädt.

5. Perspektive: Jetzt und Morgen

Das Musiktheater für junges Publikum entwickelt sich stark durch die entstehenden Jugendabteilungen an Opernhäusern und bei Festspielen, Neukompositionen entstehen und müssen ihren Platz im Repertoire finden. Dafür braucht es mehr wirkliche Profis in den Produktionsprozessen, keine Regieassistenten und sonstigen Amateure, die ‚mal rangelassen werden‘. Die klassische Handlungsoper macht Platz für Werke, die interaktive Elemente nutzen und postdramatische Erzählformen etablieren, für instrumentales Theater oder für szenische Konzerte²⁶. Autorenkollektive erarbeiten Stücke im gemeinsamen Prozess, beteiligen die Zielgruppe bei der Entstehung oder im Rahmen der Aufführung. Es entsteht eine starke Diversifizierung nach Altersgruppen, wie im Kinder- und Jugend-Theater werden Stücke analog zu den kindlichen und jugendlichen Entwicklungsphasen angeboten.

In der Vermittlung gibt es inzwischen Angebote für sämtliche Zielgruppen jeglichen Alters; Herkunft und Migration, Gender, Inklusion, Diversität, Inter- und Transkulturalität sind die bestimmenden Themen. Vermittlung muss immer auch nach innen gehen, muss den Opernbetrieb bereit machen für Veränderung und durchlässig für das Zeitgeschehen. Und so bleibt zu hoffen, dass die Themen aus Gegenwart und Zukunft in den Etagen des Betriebs ankommen, deren Aufgabe es ist, den Bildungsauftrag ernst zu nehmen und gesellschaftlich relevant zu machen. Das Verlassen des Elfenbeinturms beginnt mit der Anerkennung der Tatsache, dass Kinder und Jugendliche wissen, was sie von der Zukunft wollen.

²⁶ Plank-Baldauf 2017.

Wohin geht die Reise? Outreach-Projekte im Stil der britischen Community-Opera folgen dem Prinzip der aufsuchenden Sozialarbeit, verlängern die Reichweite und sprechen in Vororten oder ländlichen Regionen ein Publikum an, das darauf brennt mitzumachen – ergänzt durch mobile Produktionen wie ‚Oper im Klassenzimmer‘ oder Varianten des ‚musikalischen Thespiskarrens‘. Das „Raus aus den Palästen!“ ist viel radikaler zu fordern als bisher. Szenisches Konzert und Oper für die Allerkleinsten wird es in großem Maße geben, denn bereits in Kindergärten wird Musiktheater produziert und die Elternschaft ist gierig nach hochwertigen Angeboten für ihre Jüngsten.

Die Konkurrenz der digitalen Medien ist stark. Sie steigert die Anzahl der Nichtbesucher und erhöht den Erwartungshorizont der Besucher: In Filmen, Videos, Computerspielen und sozialen Netzwerken ist (scheinbar) alles möglich, der Live-Charakter der Oper muss ein starkes Gegengewicht darstellen, der Rahmen der Aufführung (Location, Komfort, Popcorn) muss stimulieren. Immer war der technische Fortschritt Auslöser musikgeschichtlicher Veränderungen, drei Beispiele fallen mir ein:

1. „Share Your Opera“, eine Kooperation der Oper Wuppertal mit der Universität Wien und der Agentur Netzkern²⁷, hat das Ziel junge Menschen in ihrer digitalen Medienwelt und in ihrer Sprache abzuholen. Das Smartphone wird mit der App „Opera Guru“ zum Begleiter durch die Aufführung: Informationen zum Entstehungsprozess, dem Geschehen auf der Bühne, zum Regie-Team und dem Ensemble sowie Backstage-Einblicke vor und während der Aufführung. Natürlich lässt sich alles über Social Media teilen (Obacht: Dahinter steckt der didaktische Zugang über äußere Faktoren wie Institution, Opernberufe etc., das führt erstmal nicht ins Werk oder zum Lebensweltbezug).
2. Streaming: Länder mit geringerer Opernhaus-Dichte streamen ihre Kinder- und Jugendopern-Produktionen in Haushalte und Schulen. Inszenierungen sind auf digitalen Medien abrufbar – damit temporär oder ständig verfügbar, aber ihres Live-Charakters entkleidet.
3. Visualisierung: Software lässt Schüler*innen Partituren grafisch und poetisch mit farbigen Formen darstellen und animieren²⁸. Sie entscheiden sich, welche Stimmung sie mit den Farben, Formen und Hintergrundfarben erzeugen wollen und worauf sie die Aufmerksamkeit richten wollen. Dadurch eignen sie sich die Musik an und

²⁷ <https://www.oper-wuppertal.de/oper/education/fuer-alle> Zugriff am 03.09.2019.

²⁸ <https://www.musicademy.de> Zugriff am 03.09.2019.

sprechen über Ästhetik und Gesamtdramaturgie. Das könnte in Kombination mit Avataren übertragbar für Figuren und Handlungen werden.

Kehren wir abschließend zurück zum Analogen mit wiederum drei Ausblicken, die sich von konstruktivistischer Didaktik ableiten lassen:

1. Rekonstruktion: Was wissen und kennen wir vom Musiktheater anderer Kulturen? Chinesische Oper, Kabuki und N'ò aus Japan, Natya aus Indien, musikalische Schattenspiele aus Mittel- und Kleinasien, afrikanische oder indianische Formen. Die Welt kennt mehr als die abendländische Entwicklung. Je mehr Menschen aus diesen Ländern bei uns leben, desto mehr werden ihre kulturellen Traditionen eine Rolle spielen.
2. Konstruktion: Stückentwicklungen sind eine Stärke des Off-Theaters und der Schule, entstanden aus dem Mangel an Stücken, zu hohen Tantieme-Forderungen und der Lust an Eigenem; im Musiktheaterbetrieb beginnt der Prozess zaghaft, wird sich aber langfristig durchsetzen, da er die Möglichkeit beinhaltet, eigene Ressourcen besser zu nutzen.
3. Dekonstruktion: Für postdramatische Theaterformen und Arbeitsweisen lohnt sich immer wieder der Blick auf und Besuch bei kleinere(n) Anbietern, in meinem Berliner Umfeld zum Beispiel: Novoflot, die Neuköllner Oper, SheShePop, postTheater und viele Kinder- und Jugendtheater, die sich an musikalische Experimente wagen. Hier werden Themen wie Klimawandel, Umwelterstörung, Migration, Rassismus, Sucht, Überbevölkerung, usf. angegangen, die unbedingt zum Gegenstand neuer Werke werden müssen. Die Bewegung „Fridays for Future“ zeigt, dass Jugendliche sich mit diesen Themen beschäftigen wollen und müssen. Sie brauchen Unterstützung, auch aus den Opernhäusern heraus.

Literatur

Anna Amalie Abert: Geschichte der Oper. Bärenreiter/Metzler, Kassel 1994.

Manfred Brauneck/Gérard Schneilin (Hrsg.): Theaterlexikon. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg 1992.

Bertolt Brecht: Gesammelte Werke, Bd. 15. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1967.

Norbert Ely: Berlinische Dramaturgie. Quadriga Verlag, Berlin 1985.

Titus Engel, Stefan Fragner, Viktor Schoner: Generation_Oper. PFAU-Verlag, Saarbrücken 2001.

Thomas Erlach: Unterhaltung und Belehrung im Jesuitentheater um 1700. Untersuchungen zu Musik, Text und Kontext ausgewählter Stücke. Die Blaue Eule, Essen 2006.

Alessandro Guidotti, Übersetzung: Simone Priori, in: Programmheft zur Aufführung der Staatsoper Unter den Linden. Berlin 2012.

Hans-Joachim Hinrichsen/Klaus Pietschmann: Jenseits der Bühne. Bearbeitungs- und Rezeptionsformen der Oper im 19. und 20. Jahrhundert. Bärenreiter, Kassel 2011.

Christel Hoffmann: Theater für junge Zuschauer. Akademie Verlag, Berlin 1976.

Susanne Johns: Das szenische Liederspiel zwischen 1800 und 1830. Ein Beitrag zur Berliner Theatergeschichte. Verlag Peter Lang, Frankfurt/Main 1988.

Markus Kosuch: Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik. Oldenburg 2004.

Eckhard Nolte: Lehrpläne und Richtlinien. B. Schott's Söhne, Mainz 1975.

Anne-Kathrin Ostrop: Szenische Interpretation. Musiktheatervermittlung am Opernhaus, in: Oper Jung! Henschel Verlag, Berlin 2018.

Christiane Plank-Baldauf: Handlungsbegriff und Erzählstrukturen im zeitgenössischen Musiktheater für junges Publikum. Stuttgart 2017.

Eva Rieger: Schulmusikerziehung in der DDR. Diesterweg, Frankfurt am Main 1977.

Clemens Risi: Oper in Performance. Analysen zur Aufführungsdimension von Operninszenierungen. Verlag Theater der Zeit, Berlin 2017.

Hans Martin Ritter: Der Schauspieler und die Musik. Henschel Verlag, Berlin 2001.

Ingo Scheller: Erfahrungsbezogener Unterricht. Verlag ZpB, Oldenburg 1980.

Wolfgang Martin Stroh: „Ich verstehe das, was ich will“ - Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels, in: Musik & Bildung 3/1999.

Bernd Wietusch: Die Zielbestimmung der Musikpädagogik bei Theodor W. Adorno. Bosse-Verlag, Regensburg 1981.

Zitiervorschlag:

Rainer O Brinkmann: Geschichte der Musiktheatervermittlung. In: Erlach, Thomas / Krettenauer, Thomas / Oehl, Klaus (Hrsg.): *Wege zur Oper. Musiktheater im Spannungsfeld von Bühne, Pädagogik und Forschung*, Berlin: Li Verlag, 2020, S. 227-251. Wiederveröffentlicht in: Klangakt Bd. 1, Nr. 2, 2023, doi: <https://doi.org/10.5282/klangakt/10>

Rainer O. Brinkmann ist Dozent an der Universität Mozarteum Salzburg und Kurator für das Jugendprogramm der Salzburger Festspiele