

Musiktheaterpädagogik und Musiktheatervermittlung

Rainer O. Brinkmann

In 400 Jahren Operngeschichte hat sich das Genre kontinuierlich gewandelt, wenngleich sich der Entstehungsprozess – die dem jeweiligen Epochengeschmack (Zeitgeist) unterliegende Vertonung eines Librettos – kaum veränderte. Werke sind in Orchestrierung und Besetzung umfangreicher geworden, und alle Gesellschaftsschichten haben nacheinander die Opernbühne betreten. Die feudalen Strukturen ihrer Geburtsstunde haben sich allerdings kaum geändert und sind den Werken eingeschrieben, obwohl das Publikum in den meisten Ländern, in denen Opern gespielt werden, den Feudalismus zugunsten demokratischer Strukturen aufgegeben hat. Werkbetrachtung und Agieren im Genre heißt für die Vermittelnden daher immer Auseinandersetzung mit den Entstehungszusammenhängen und -bedingungen der zu vermittelnden Werke.

Konstitutiv für das Musiktheater sind die Medien Sprache, Bewegung¹, Bild und Handlung; sie müssen parallel zu Musik oder in Kombination mit ihr vermittelt werden. Die ›Problemzonen‹ der Musik (symbolhaft, ephemer, unkonkret, hermetisch ...) können im Multimedialen einfacher gelesen und entschlüsselt werden (vgl. Schmid 2016: 105f.). Konzertvermittlung für junge Zielgruppen macht sich diesen Mechanismus in inszenierten Konzerten zunutze, um die Zugänglichkeit zu erhöhen, etwa durch Kostümierung der Musiker_innen, Videoclips oder eingestreute Szenen.

Der Begriff ›Musiktheaterpädagogik‹ bezeichnet die im schulischen Musikunterricht entwickelte Operndidaktik, deren Ziele sich vom Wissenstransfer über hermeneutische Methoden zur erfahrungsorientierten Bedeutungskonstruktion erstrecken. Während die Mittel zunächst musikalische Analyse, Textinterpretation und Erkundung der Wort-Ton-Verhältnisse sind und das Werk in den Fokus nehmen (vgl. z.B. Wißkirchen 2002), weitet sich der Blick später auf die Institution, auf Berufe und Gewerke des Opernhauses, hin zu ihrem physischen Entstehungsprozess (vgl. Albert/Lagerstein 1981). Im handlungs- und erfahrungsbezogenen Unterricht werden die Schüler_innen selbst kreativ und interpretieren szenisch Teile des Librettos und der Partitur, um eigene Bedeutungen im Ausgangswerk zu konstruieren (vgl. Nebhuth/Stroh 1990: 16f.).

1 Große Schnittmengen gibt es zum Ballett und Tanztheater und damit zur Tanzpädagogik, die hier allerdings nicht mit besprochen wird.

Die Methoden der *Szenischen Interpretation* von Musiktheater erzeugen im Musikunterricht in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts neues Interesse am Genre Oper. Sie werden zunächst an den Musiktheatern in Stuttgart und Berlin, später auch andernorts, zur Basis der Musiktheatervermittlung in neu entstehenden Abteilungen, die ein distanziertes Verhältnis zur Schulpädagogik einnehmen. Anstelle von Wissensvermittlung und Erziehung treten ein empathischer Umgang mit den Figuren, nachvollziehendes Verständnis für die Handlung, Kenntnis der Prozesse und daraus resultierende Kritikfähigkeit, die den Opernbesuch mit besseren Voraussetzungen ermöglicht. Neben Kreativität, Spaß und tieferer Einsicht sind den Methoden »Momente von Brechung, Hinterfragen, Verfremdung, Relativierung und Auseinandersetzung [...] implizit« (Brinkmann et al. 2022: 103). Sie messen der individuellen (De-)Konstruktion von Bedeutung mehr Stellenwert bei als Werkanalyse und Inszenierungsästhetik und entwickeln damit emanzipatorisches Potential gegenüber einem Bildungsbegriff, der »richtige« Interpretation vorgibt oder die Bühnendarstellung zu deren Maßstab macht.

Der im Musiktheater große Anteil szenischer Darstellung und bildhafter Ästhetik ermöglicht, das weit gespannte Repertoire der Theaterpädagogik zu nutzen und mit den Methoden musikalischer Praxis zu kombinieren. Vor- und nachbereitende Workshops, die Improvisationstechniken, Materialbearbeitungen oder Erkundung der ästhetischen Mittel nutzen, bringen Lesbarkeit in die Komplexität des Genres: Musik, Handlung, Text, Beleuchtung, Technik, Ausstattung und Medieneinsatz erzeugen sowohl Illusion als auch Opulenz, die nach Kulinarik, Realitätsbezug zur Erfahrung der Rezipierenden und Symbolgehalt dechiffriert werden muss. Starker Nebeneffekt dieser Workshops: Sie werden von interessierten Dialoggruppen über den Bühneneingang des Opernhauses betreten und gestatten den Blick hinter die Kulissen, wenngleich damit oft nicht der reale Ort auf der Bühne gemeint ist, sondern allgemein das Zusammenwirken zahlreicher Gewerke und Akteur_innen. Steht zunächst der Besuch technischer Abteilungen im Mittelpunkt des Interesses, öffnen sich parallel zu den Konzerthäusern die Türen für Besuche von Bühnen- und/oder Orchesterproben. Begleitende Formate und Begegnungen mit Musiker_innen und Dirigent_innen tragen zum vertieften Eintauchen in die Materie bei und weiten den Anspruch der Teilnahme von einer unvermittelten zu einer informierten Wahrnehmung der Prozesse.

Partizipation im engeren Sinn entsteht durch Teilhabe am fertigen Produkt. Bis zum Ende des 19. Jahrhunderts hatten Kinder und Jugendliche dieses Privileg nur im Rahmen des vom Opernhaus betriebenen Kinderchors, dessen Existenz sich aus der Partitur ergab.² Später entstanden einzelne Nummern oder Rollen für Kinder; in den 1930er Jahren wurden für Jugendliche ganze Schulopern komponiert, seit den 1940er Jahren auch Kinderopern (Hans Krása: *Brundibár*, 1942; Benjamin Britten: *The Little Sweep*, 1949), die nur aus der Altersgruppe besetzt werden. Sie ziehen eine Fülle an Werken nach sich, die vom Märchen über Alltagsgeschichten bis ins instrumentale Theater reichen, den Handlungsbegriff erweitern und einen eigenen künstlerischen Anspruch behaupten (vgl. Plank-

2 Zuerst als Verstärkung im allgemeinen Chor: Doppelung der Frauenstimmen in der Volksmenge, bei Geistern und Zwergen; später eigenständig z.B. in Hector Berlioz: *La Damnation de Faust* (1846) oder Otto Nicolai: *Die Lustigen Weiber von Windsor* (1849).

Baldauf 2017). Erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts entstehen Jugendchöre und Jugendklubs in den Opernhäusern, die gemeinsame Opernbesuche organisieren (vgl. Breuer 2006: 255f.), in Jugendopern und adaptierten Werken agieren oder Eigenproduktionen auf die Bühne bringen (vgl. Pinkert 2014: 345f.).

Die Entwicklung und Betreuung dieser Arbeit liegt in den Händen der Vermittler_innen, teilweise in kollegialer Zusammenarbeit mit künstlerischen Mitarbeiter_innen. Teilhabe durch Beteiligung fördert die Durchdringung, erhöht die Akzeptanz und mündet letztlich in starker Kritikfähigkeit der jugendlichen Dialoggruppe. Der so entstehende »Erlebnisraum Oper« (Kosuch 2005: 26–61) führt zu einer grundsätzlich neuen Beziehung zwischen Akteur_innen und Publikum.

Kooperationen mit Institutionen der Kulturellen Bildung führen zu einer Aufwertung des Performativen: Die Schulooper wird seit dem Musical-Boom der 1980er Jahre durch das Schülermusical ergänzt; Jugendfreizeit-Einrichtungen nähern sich über Rockopern (z.B. Pink Floyd: *The Wall*, 1979) dem Ideal einer rein künstlerischen Performance. Freie Theater und soziokulturelle Einrichtungen setzen auf eine bessere Zugänglichkeit für Jugendliche und bringen Vielfalt in Repertoire und Spielformen (vgl. Schaback 2020). Große Kulturinstitutionen wie die Berliner Philharmonie initiieren Partnerschaften mit Schulen, die ästhetische Erfahrungen und kontinuierliche Theaterbesuche nachhaltig verbinden. Solche Projekte expandieren und erhalten bereits 2003 durch das Tanzprojekt *Rhythm Is It!* der Berliner Philharmoniker enormen Auftrieb, der die Arbeitsweise der Community-Opera auf den Kontinent bringt. Musiktheater wird nun auch in Stadtteilen mit sozialen Herausforderungen oder im ländlichen Raum produziert, um Zukunftsperspektiven zu gewinnen, interkulturelle Begegnung zu ermöglichen, die Stadtgemeinschaft zu stärken oder Anlässe der Begegnung mit Oper zu schaffen. Ein Vorreiter dieser Entwicklung ist die Kammerphilharmonie Bremen, deren Einrichtung eines Probendomizils in einer Gesamtschule zur gemeinsamen Entwicklung einer Stadtteil-Oper führt und die Einwohner von Osterholz-Tenever künstlerisch involviert³. Turnusmäßige Wiederholung bewirkt nachhaltige Prozesse, die auch andernorts angestrebt werden, z.B. beim Projekt *Diggin' Opera* des Festspielhauses Baden-Baden⁴ oder beim Kinderopernhaus Lichtenberg in Kooperation mit der Berliner Staatsoper Unter den Linden⁵. Nicht weniger als die Demokratisierung der Oper ist das Ziel im europäischen Projekt *Traction*, das den Begriff »Community« größer denkt und technologische Forschung nutzt, um Teilhabe, Wissenstransfer und Immersion analog und digital zu ermöglichen.⁶

Interventionen dieser Art dehnen das Berufsfeld von der zunächst pädagogisch-künstlerischen Ausrichtung in Handlungsfelder der Sozialarbeit und des Kulturmanagements aus. Lehrer_innen und Künstler_innen, die ihr Metier verlassen haben, um das Potential der Vermittlung zu entwickeln, werden durch die Expertise von Theaterpädagogik oder Konzertvermittlung unterstützt. Eine umfassende Ausbildung für das vielfältige Berufsbild ist noch nicht vorhanden, einzig die Universität Mozarteum Salzburg bietet einen zweijährigen Weiterbildungslehrgang in Kooperation mit zwei

3 Vgl. www.kammerphilharmonie.com/erleben/formate/stadtteil-oper [19.05.2023].

4 Vgl. www.festspielhaus.de/veranstaltungen/diggin-opera-iii [19.05.2023].

5 Vgl. www.staatsoper-berlin.de/en/junge-staatsoper/kinderopernhaus [19.05.2023].

6 Vgl. www.traction-project.eu [19.05.2023].

Berliner Opernhäusern an. Jedoch bringt die Vielfalt der Akteur_innen aktuell zahlreiche Formate und Vermittlungsangebote hervor, die von den Bedingungen des künstlerischen Anbieters abhängen, sich ins Digitale fortsetzen und dem Musiktheater zu neuer Aufmerksamkeit verhelfen.