



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Projekte zur Heranführung Jugendlicher an die Oper“

Verfasserin

Beke Schaefer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 316

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Musikwissenschaft

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Herbert Seifert

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Über die Problemstellung Jugendprojekte im Bereich Oper	2
2.1	Die Oper	2
2.1.1	Aktuelle Situation der Opernhäuser	2
2.1.1.1	Publikumsstruktur der Opernhäuser	2
2.1.1.1.1	Soziodemografische/-ökonomische Fragestellungen	3
2.1.1.1.2	Einstellungs-, motiv- und wirkungsbezogene Fragestellungen	7
2.1.1.1.3	Verhaltensbezogene Fragestellungen	8
2.1.1.1.4	Sonstige Fragestellungen	9
2.1.1.1.5	Anforderungen an den Besucher	9
2.1.1.2	Ökonomische Situation der Oper	10
2.1.1.2.1	Aktuelle Situation	10
2.1.1.2.2	Das ökonomische Problem der Oper	12
2.1.2	Gesellschaftliche Rechtfertigung	19
2.1.2.1	Kultureller Wert	19
2.1.2.2	Demokratischer Gedanke	20
2.1.2.3	Attraktivität	20
2.1.2.4	Historische Rollen des Theaters	21
2.1.3	Aspekte der Kulturarbeit	25
2.2	Die Jugend	27
2.2.1	Jugend und Musik	27
2.2.1.1	Musikalische Sozialisation	29
2.2.1.1.1	Bedeutung der Familie	31
2.2.1.2	Musikalische Präferenzen	32
2.2.1.2.1	Determinanten für Entwicklung musikalischer Präferenzen	33
2.2.1.2.2	Phasen der Entwicklung musikalischer Präferenzen	33
2.2.1.2.3	Externe Einflüsse	37
2.2.1.2.4	Psychologische Erklärungsansätze für Musikpräferenzen	38
2.2.1.2.5	Funktionen der Musik für Jugendliche	42
2.2.1.2.6	Präferenzänderung	44
2.2.2	Aspekte der Jugendarbeit	46
2.3	Über die Herausforderung, Jugend und Oper einander anzunähern	50
2.3.1	Warum braucht die Oper die Jugendlichen?	50
2.3.2	Warum brauchen die Jugendlichen die Oper?	51
2.3.3	Theoretische Anforderungen an ein Projekt	52
3	Darstellung ausgewählter Jugendprojekte	55
3.1	<i>Hip H'Opera – Così fan tutti</i> (Komische Oper Berlin)	55
3.1.1	Die <i>Szenische Interpretation von Musiktheater</i>	55

3.1.1.1	Der theoretische Hintergrund der <i>Szenischen Interpretation von Musiktheater</i>	56
3.1.1.2	Die geschichtliche Entwicklung der <i>Szenischen Interpretation von Musiktheater</i>	58
3.1.1.3	Der methodische Aufbau der <i>Szenischen Interpretation von Musiktheater</i>	60
3.1.1.4	Die Erprobung der <i>Szenischen Interpretation von Musiktheater</i> in der Praxis	64
3.1.2	<i>Hip H'Opera</i> : Das Konzept.....	67
3.1.3	<i>Hip H'Opera</i> : Die Ausführung.....	69
3.1.4	Reaktionen auf das Projekt <i>Hip H'Opera</i>	71
3.2	<i>liebe. nur liebe</i> (Bayerische Staatsoper).....	77
3.2.1	Das Jugendprogramm der Bayerischen Staatsoper	77
3.2.2	<i>liebe. nur liebe</i> : Das Konzept	79
3.2.3	<i>liebe. nur liebe</i> : Die Ausführung	80
3.2.4	Reaktionen auf das Projekt <i>liebe. nur liebe</i>	83
3.3	<i>The Rake's Progress</i> (Theater an der Wien)	87
3.3.1	Das Musikvermittlungskonzept <i>Musik zum Anfassen</i>	87
3.3.1.1	Die geschichtliche Entwicklung von <i>Musik zum Anfassen</i>	87
3.3.1.2	Der methodische Aufbau von <i>Musik zum Anfassen</i>	88
3.3.1.3	<i>Oper zum Anfassen</i>	90
3.3.2	<i>Jugend an der Wien</i>	91
3.3.3	<i>The Rake's Progress</i> : Das Konzept	92
3.3.4	<i>The Rake's Progress</i> : Die Ausführung	95
3.3.5	Reaktionen auf das Projekt <i>The Rake's Progress</i>	98
4	Vergleich der einzelnen Projekte mit der Theorie	104
4.1	Vergleich von <i>Hip H'Opera</i> mit den theoretischen Anforderungen.....	104
4.2	Vergleich von <i>liebe. nur liebe</i> mit den theoretischen Anforderungen	110
4.3	Vergleich von <i>The Rake's Progress</i> mit den theoretischen Anforderungen...	112
5	Zusammenfassung und Ausblick.....	116
	Literaturverzeichnis	I
A	Abstract.....	VI
B	Lebenslauf	VII

1 Einleitung

Über die Jahrhunderte ihres Daseins wurde die Oper als Kunstform oft totgesagt und doch schaffte sie es stets, ihren künstlerischen und kulturellen Stellenwert in der Gesellschaft zu erhalten. Entscheidend dafür war auch, neben allen künstlerischen Erneuerungen, die stattfanden, dass ständig neues Publikum gewonnen und begeistert wurde.

Wenn man sich die empirischen Untersuchungen über das typische Opernpublikum ansieht, so zeigt sich, dass die Oper meist eine Unterhaltungsform für eine gebildete, wohlhabende und somit elitäre, vor allem aber auch alte Personengruppe darstellt. Für den Fortbestand der Oper im kulturellen Bewusstsein der Gesellschaft wie auch im tatsächlichen kulturellen Geschehen in Deutschland und Österreich ist es notwendig, ebenso jüngere Bevölkerungsschichten für die Kunstform der Oper zu begeistern.

Insbesondere unter dem Gesichtspunkt der existenziellen Abhängigkeit der Opernhäuser von den Subventionen der öffentlichen Hand ist dies wichtig. Für die Subventionsvergabe stellen die kulturelle Rolle wie auch der Bildungsauftrag der Theater die entscheidende Rechtfertigung dar. Jugendliche bilden dabei auf Grund ihrer starken emotionalen Empfindsamkeit Musik gegenüber wie aber auch der Wichtigkeit dieser Altersphase für die Ausbildung der persönlichen Identität eine sinnvolle Personengruppe, deren Annäherung an die Oper versucht werden sollte.

Ziel dieser Arbeit ist es, verschiedene Projekte, die Jugendliche an Oper heranzuführen wollten, vorzustellen und mit einander zu vergleichen. Dabei wird zunächst auf die in der Theorie formulierten Hintergründe zu Oper und Jugendlichen eingegangen, aufgrund derer theoretische Anforderungen an die Jugend-Oper-Projekte formuliert werden sollen. Dann werden drei in der Vergangenheit bereits durchgeführte Projekte in Bezug auf ihr Konzept, dessen Ausführung und die darauf folgenden Reaktionen vorgestellt.

Im Anschluss werden diese Projekte mit den zuvor ermittelten theoretischen Anforderungen verglichen.

Abschließend folgt ein kurzer Ausblick auf künftige Aufgaben in der Jugendkulturbildung.

2 Über die Problemstellung Jugendprojekte im Bereich Oper

In diesem Kapitel wird ein theoretischer Überblick über die Konstellation Jugend und Oper gegeben. Dabei wird zunächst auf die aktuelle Publikumsstruktur der Opernhäuser eingegangen, um so die Wichtigkeit des Nachwuchses für die Institution der Oper zu ermitteln. Im anschließenden Kapitel 2.2 wird der Entwicklungsprozess von Jugendlichen beleuchtet, um herauszufinden, wie wichtig kulturelle Einflüsse für die Entwicklung während der Jugend sind. Im dritten Abschnitt dieses Kapitels wird dann auf die Fragestellung eingegangen, wie man Jugend und Oper zusammen bringen kann, um theoretische Anforderungen zu formulieren, anhand der die in Kapitel 3 dargestellten Jugendprojekte validiert werden können.

2.1 Die Oper

In diesem Kapitel wird ein allgemeiner Überblick über die Situation der Oper gegeben. Zudem wird anhand einer beispielhaften Darlegung einer gesellschaftlichen Rechtfertigung der öffentlichen Förderung von Opernhäusern wie auch von verschiedenen Aspekten der Kulturarbeit die Basis für die in Kapitel 2.3 formulierten theoretischen Anforderungen an Jugendkulturprojekte gelegt.

2.1.1 Aktuelle Situation der Opernhäuser

Um die aktuelle Situation der Opernhäuser darzustellen, werden zum einen die Besucherstruktur und zum anderen die ökonomischen Situation der Opernhäuser untersucht.

2.1.1.1 Publikumsstruktur der Opernhäuser

In diesem Kapitel wird ein kurzer Überblick über die Standard-Zusammensetzung eines Opernpublikums gegeben. Da das Publikum für den Fortbestand der Opernhäuser existenziell wichtig ist (vgl. Neuhoff, 2007, S. 473), ist es wichtig, einen Ist-Zustand zu ermitteln, um von diesem auf einen gewünschten Soll-Zustand zu schließen, wodurch u. a. Maßnahmen zur Heranführung Jugendlicher an die Opernwelt begründet werden können.

Während es in der wissenschaftlichen Forschung bereits seit längerer Zeit Untersuchungen zum Publikum gab, wurde die empirische Besucherforschung in der Theaterpraxis lange Zeit vernachlässigt. Erst ab den 1990er Jahren kam es durch die gesellschaftlichen Wandel zu einer verstärkten Hinwendung zum Publikum (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 25). Dies liegt u. a. darin begründet, dass von den Subventionsgebern

vermehrt Nachweise über die Publikumsresonanz gefordert werden, wie auch Föhl und Lutz anführen: „Theaterbetriebe werden ihre Existenz und die zu gewährenden öffentlichen Mittel daher künftig sehr viel stärker diskursiv rechtfertigen und legitimieren müssen als in der Vergangenheit.“ (Föhl & Lutz, 2009, S. 27)

Zudem macht sich ein kultureller Wandel der Gesellschaft bemerkbar. Die Zahl der Theaterbesucher in Deutschland sank von 23.022.233 in der Saison 1995/1996 auf 20.739.261 zehn Jahre später, was einen Rückgang um 11,01 % bedeutet (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 28). Föhl und Lutz weisen zudem auf eine Umorientierung der Gesellschaft zu Erlebnischarakter, Individualisierung und pluralisierten Lebensstilen hin. Dadurch ergeben sich für die Theater neue Besuchergruppen, die sich in ihrem Verhalten schwer vorhersehen lassen und so für eine geringere Verlässlichkeit der Besucherplanung sorgen (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 28). Durch diese Entwicklungen bedingt, wird es für die Theaterbetriebe immer wichtiger, den Besucher mit seinen Erwartungen, Anforderungen und Wünschen zu verstehen. Dafür kann die empirische Publikumsforschung ein adäquates Mittel darstellen. Mit den dort ermittelten Daten kann in der Folge beispielsweise besser auf die Bedürfnisse und Wünsche der Besucher eingegangen werden, bzw. das Marketing auf bestimmte Zielgruppen ausgerichtet werden (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 29). Die Theater können so dann in einer Art und Weise

„besucherorientiert handeln, dass zum einen die Rahmenbedingungen eines Theaterbesuchs an die Bedürfnisse der Besucher angepasst werden können, zum Beispiel hinsichtlich Zugänglichkeit und Serviceangeboten. Zum anderen sollen die künstlerischen Intentionen eines Theaters verdeutlicht bzw. die Inhalte für den Besucher attraktiv und verständlich gemacht werden.“ (Föhl & Lutz, 2009, S. 31)

Auch wenn die Oper heutzutage, bedingt durch die freien Zugangsmöglichkeiten und die beispielsweise in Deutschland und Österreich niedrig gehaltenen Eintrittspreise sowie die effektivere Verbreitung über die Massenmedien, dem breiten Publikum zugänglich ist wie nie zuvor in der Operngeschichte, zeigt die Analyse des typischen Publikums, dass sie trotzdem noch auf bestimmte Bevölkerungsschichten beschränkt ist.

Föhl und Lutz unterteilen die empirischen Untersuchungen zum Musiktheaterpublikum in vier verschiedene Kategorien:

- „Soziodemografische/-ökonomische Fragestellungen
- Einstellungs-, motiv- und wirkungsbezogene Fragestellungen
- Verhaltensbezogene Fragestellungen
- Sonstige Fragestellungen“ (Föhl & Lutz, 2009, S. 41).

2.1.1.1.1 Soziodemografische/-ökonomische Fragestellungen

Zu den unter den soziodemografischen und -ökonomischen Fragestellungen betrachteten Faktoren gehören Alter, Geschlecht, Wohnort, Familienstand,

Bildungsstand sowie Einkommen bzw. Berufsstatus. Die meisten empirischen Untersuchungen haben, teilweise oder ausschließlich, Erkenntnisinteressen auf diesem Gebiet. Auch wenn die Untersuchung letztendlich auf eine andere Fragestellung zielt, bilden die soziodemografischen Daten das Fundament (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 42).

Alter

Die Ergebnisse der einzelnen empirischen Untersuchungen variieren leicht in Bezug auf die Altersangaben. Eine erste Tendenz lässt sich bei den unterschiedlichen Studien von Jürgen Tauchnitz erkennen. Das Durchschnittsalter des Opernpublikums lag bei einer Studie von Tauchnitz¹ bei 51 Jahren. Die Altersgruppe der 60- bis 69-Jährigen ergab bei drei weiteren Studien von Tauchnitz mit 37 %², 25 %³ und 26 %⁴ die jeweils am stärksten vertretene Altersgruppe (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 43). Eine weitere Tendenz des Musiktheaterpublikums lässt sich bei Karl-Heinz Reubands Replikationsuntersuchung⁵ einer 1980 erfolgten Studie von Dollase et al.⁶ erkennen: Im Vergleich zu dem Durchschnittsalter des Fidelio-Publikums von 1980 (38,3 Jahre) ist das Fidelio-Publikum von 2004 deutlich älter (55,3 Jahre). Föhl und Lutz fassen diese Entwicklung wie folgt zusammen: „Das heißt, der ‚Alterungsprozess‘ der untersuchten Opernbesucher ist viel stärker ausgeprägt als die Verschiebung des Durchschnittsalters in der Bevölkerung.“ (Föhl & Lutz, 2009, S. 43)

Das Klassik-Publikum zeichnet sich laut Hans Neuhoff durch eine relativ breite Altersstreuung (im Vergleich zu Konzerten anderer Genres) aus. Dieses führt Neuhoff auf die fest verankerte gesellschaftliche Stellung der klassischen Musik in Geschichte und gesellschaftlichen Institutionen zurück (vgl. Neuhoff, 2007, S. 481). Diese These wird durch die Beobachtung gestützt, dass sich beim klassischen Publikum nur geringe Kohorteneffekte⁷ zeigen und die Altersstruktur somit, über einen längeren Zeitraum

¹ Tauchnitz, Jürgen (2000): Bevölkerungsbefragung zum Theater der Landeshauptstadt Magdeburg 1999. Zusammenfassung der Studie. Senftenberg.

² Tauchnitz, Jürgen (2003): Besucherbefragung Semperoper Dresden. Zusammenfassung der Studie. Senftenberg.

³ Tauchnitz, Jürgen (2004): Publikum im Rampenlicht. Zweite gemeinsame Studie der Berliner Bühnen. Zusammenfassung der Studie. Senftenberg.

⁴ Tauchnitz, Jürgen (2005): Publikumsbefragung in Hamburg. Zusammenfassung der Studie. Senftenberg.

⁵ Reuband, Karl-Heinz (2005): Sterben die Opernbesucher aus? Eine Untersuchung zur sozialen Zusammensetzung des Opernpublikums im Zeitvergleich. In: Klein, Armin; Knubben, Thomas: Deutsches Jahrbuch für Kulturmanagement 2003/2004. Band 7. Baden-Baden. S. 123-138.

⁶ Dollase, Rainer; Rüsenberg, Michael; Stollenwerk, Hans J. (1986): Demoskopie im Konzertsaal. Mainz.

⁷ Kohorte: „Eine Kohorte in den Sozialwissenschaften ist eine Bevölkerungsgruppe, die durch ein zeitlich gemeinsames, längerfristig prägendes Startereignis definiert wird. Je nach dem ‚Startereignis‘ kann es sich um Alters- oder Geburtskohorten, um Eheschließungskohorten oder um Berufseintrittskohorten handeln, um die geläufigsten Kohortendefinitionen zu erwähnen. [...] Die Idee hinter dem Kohortenkonzept ist, daß beispielsweise die Mitglieder einer Geburtskohorte

betrachtet, stabil bleibt. Es gibt für die klassische Musik dementsprechend kein Publikum, das mitwächst, die Rekrutierung der Besucher erfolgt stattdessen stetig durch alle Altersgruppen, mit zunehmender Tendenz bei steigendem Alter (vgl. Neuhoff, 2007, S. 481).

Geschlecht

Während sich bei der Untersuchung Hans Neuhooffs über die verschiedenen Konzertpublika beim klassischen Publikum eine konstante Gleichverteilung der Geschlechter von weiblich:männlich = 50:50 zeigte (mit einem höheren Frauenanteil bei Kammermusikveranstaltungen) (s. Neuhoff, 2007, S. 484), weisen die meisten anderen Studien einen erhöhten Frauenanteil im klassischen Publikum nach. So liegt beispielsweise der Frauenanteil bei Opern bei der Studie von Rössel et al.⁸ bei 58 % und auch die zahlreichen Studien von Jürgen Tauchnitz zeigen einen höheren Frauenanteil bei Musiktheaterveranstaltungen (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 43). Bei der Untersuchung von Karl-Heinz Reuband⁹ zeigte sich bei den Bevölkerungsumfragen in zwei von drei Städten zudem, dass der Frauenanteil des Opernpublikums mit der Besuchshäufigkeit ansteigt (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 43).

Wohnort

Im Hinblick auf den Wohnort zeigte sich, dass Bewohner größerer Städte öfter ins Theater gehen als die Personen, die in der Umgebung wohnen (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 43).

Familienstatus

Bei Besuchern klassischer Veranstaltungen bis zu einer Altersgrenze von 45-50 Jahren zeigt sich eine geringe Bindungsfähigkeit oder –bereitschaft. Außerdem neigen sie überdurchschnittlich zu Kinderlosigkeit (vgl. Neuhoff, 2007, S. 490).

Bildung

Bei der Untersuchung Hans Neuhooffs über die Konzertpublika der Gegenwart (Neuhoff, 2007), die sich in ihren Aussagen über das Publikum von klassischen Konzerten vermutlich sehr ähnlich auf das Opernpublikum übertragen lässt, ergab sich die Bildung

gemeinsamen kulturellen und sozialökonomischen Einflüssen ausgesetzt sind, die sich auch in einem mehr oder minder starken Grad auf den Lebensverlauf auswirken. Soweit dies der Fall ist, spricht man von Kohorteneffekten.“ (Diekmann, 2004, S. 279/280)

⁸ Rössel, Jörg; Hackenbroch, Rolf; Göllnitz, Angela (2002): Die soziale und kulturelle Differenzierung des Hochkulturpublikums. In: Sociologia Internationalis. Internationale Zeitschrift für Soziologie, Kommunikations- und Kulturforschung. 40. Band. Heft 2. S. 191-212.

⁹ Reuband, Karl-Heinz (2002): Opernbesuch als Teilhabe an der Hochkultur. Vergleichende Bevölkerungsumfragen in Hamburg, Düsseldorf und Dresden zum Sozialprofil der Besucher und Nichtbesucher. In: Heinrichs, Werner; Klein, Armin (Hrsg.): Deutsches Jahrbuch für Kulturmanagement 2001. Baden-Baden. S. 42-55.

als das wichtigste Kriterium bei der Entscheidung für einen Konzertbesuch. Überproportional viele Mitglieder des oberen Bildungssegments zählten zu den Besuchern klassischer Konzerte, womit sich für Neuhoff der Eindruck verstärkte, dass es einen Zusammenhang zwischen der Bildung und dem kulturellen Geschmack einer Person gibt (vgl. Neuhoff, 2007, S. 482). Auch in anderen Studien wurde diese Erkenntnis gewonnen: Bei den verschiedenen Studien von Tauchnitz besaß der größte Anteil des Publikums einen Hochschulabschluss (von 38 % bis 62 %) (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 44). Bei der Untersuchung von Frank et al.¹⁰ hatten 73,8 % der Theaterbesucher einen weiterführenden Schulabschluss (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 44). Auch wenn sich bei den Studien der letzten Jahre kontinuierlich der gleiche Anteil an Personen mit hoher Bildung zeigt, lässt sich daraus laut Föhl und Lutz keine Konstanz ablesen: „Der stabile Anteil besser Gebildeter vor dem Hintergrund eines gesamtgesellschaftlich gestiegenen Bildungsniveaus bedeutet eine leichte Abnahme sozialer Exklusivität.“ (Föhl & Lutz, 2009, S. 44) Bei der Untersuchung von Reuband¹¹ zeigte sich zudem, dass die Bildung einer Person die wichtigste Variable für deren Häufigkeit eines Theaterbesuchs ist (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 44).

Einkommen bzw. Berufsstatus

Das Publikum klassischer Konzerte besteht hauptsächlich aus Personen, die gehobene, akademisch qualifizierte Tätigkeiten ausüben, wie z. B. Lehrern, Mediziner, Leitungs- und gehobenes Organisationspersonal sowie Personal aus der Verwaltung (vgl. Neuhoff, 2007, S. 486)¹². Der Arbeiteranteil im Publikum betrug bei der Untersuchung von Rössel et al.¹³ lediglich 0,5 % (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 44). Tauchnitz wies bei seinen Untersuchungen einen Anteil an Erwerbstätigen in Höhe von 38 % bis 47 % nach; Ruheständler waren mit 27 % bis 46 % vertreten (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 44). Eine Enttraditionalisierung im soziokulturellen Bereich lässt sich dabei nicht erkennen (vgl. Neuhoff, 2007, S. 488). Die Berufstätigkeit ist ein Bestandteil des soziokulturellen Umfelds einer Person. Sie steht in einem engen Zusammenhang mit dem Einkommen dieser Person und ist somit für die Nachfrage nach kulturellen Veranstaltungen

¹⁰ Frank, Bernward; Maletzke, Gerhard; Müller-Sachse, Karl H. (Hrsg.) (1991): Kultur und Medien. Angebot-Interesse-Verhalten. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission. Baden-Baden.

¹¹ Reuband, Karl-Heinz (2002): Opernbesuch als Teilhabe an der Hochkultur. Vergleichende Bevölkerungsumfragen in Hamburg, Düsseldorf und Dresden zum Sozialprofil der Besucher und Nichtbesucher. In: Heinrichs, Werner; Klein, Armin (Hrsg.): Deutsches Jahrbuch für Kulturmanagement 2001. Baden-Baden. S. 42-55.

¹² Die sich bereits im Ruhestand befindenden Personen wurden, mit der Begründung, dass sie sich bereits am Ende ihres beruflichen Lebensweges befinden, bei dieser Untersuchung über die Berufstätigkeit einbezogen (Neuhoff, 2007, S. 486).

¹³ Rössel, Jörg; Hackenbroch, Rolf; Göllnitz, Angela (2002): Die soziale und kulturelle Differenzierung des Hochkulturpublikums. In: Sociologia Internationalis. Internationale Zeitschrift für Soziologie, Kommunikations- und Kulturforschung. 40. Band. Heft 2. S. 191-212.

bestimmend (vgl. Hoegl, 2006, S. 172). Diesbezüglich zeigte sich bei den Untersuchungen von Tauchnitz, dass ungefähr ein Viertel aller befragten Personen über ein Budget von zwischen 1.000 und 2.000 €/ Monat frei verfügen konnte (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 44/45).

2.1.1.1.2 Einstellungs-, motiv- und wirkungsbezogene Fragestellungen

Diese möglichen Fragestellungen bei Studien beziehen sich auf die Wertvorstellungen, Motivationen und Präferenzen der befragten Personen. Untersuchte Schwerpunkte bei diesbezüglichen Studien sind beispielsweise:

- „Erwartungen an einen Besuch
- Meinungen, Einstellungen und Assoziationen zum Theater
- Gründe für einen Besuch (Nutzungsmotive)
- Nutzungspräferenzen und Präferenzstrukturen
- Untersuchung der Entscheidungsprozesse von Besuchern und ihren Einflussfaktoren (Entscheidungsforschung)
- Besuchsbarrieren des Theaters
- Wirkungs- und Wahrnehmungsforschung
- Zufriedenheit mit dem Theater und seinen Leistungsmerkmalen“ (Föhl & Lutz, 2009, S. 45/46)

Die an einen Theaterbesuch geäußerten Erwartungen können vielfältiger Natur sein. So werden bei Föhl und Lutz unter anderem „Unterhaltung“, „gute Atmosphäre“, „Abwechslung“, „Anregung zum Nachdenken“, „Entspannung“ usw. genannt (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 46).

Auch die Einstellungen und Meinungen des Publikums zum Theater variieren von der „Repräsentation einer als gesichert geltenden kulturellen ‚Bedeutsamkeit‘ durch die möglichst affirmative Reproduktion klassischer Werke“ über „geistvolle, kulturelle und anspruchsvolle Unterhaltung“ und „Freude, Spaß, Vergnügen und Genuss“ zu „Entspannung und Erholung“ (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 46).

Als Gründe für einen Musiktheaterbesuch wird meist zuerst der Genuss guter Musik, darauf folgend das Teilnehmen am gesellschaftlichen Ereignis und die Entspannung genannt (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 46/47).

Die wichtigste Nutzungspräferenz der Besucher stellt die künstlerische Besetzung der Produktion dar. Weitere entscheidende Präferenzen sind das Angebot an Veranstaltungen, die Höhe der Eintrittsgelder, die Atmosphäre und das Vorverkaufsangebot des Theaters (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 47).

Diese Nutzungspräferenzen haben einen großen Einfluss auf den Entscheidungsprozess, der letztendlich zum Theaterbesuch führt. Entscheidend sind

dabei die diesbezüglichen Informationen, die über die Presse oder die Kommunikation von „Mund zu Mund“ verbreitet werden (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 47).

Barrieren, die dem Theaterbesuch entgegen stehen, können u. a. die Kosten, Informationsdefizite, ein mangelnder Service des Theaters, alternative Angebote des Freizeitbereichs oder eine zu geringe persönliche Motivation sein. Bei der Untersuchung der Besuchsbarrieren zeigen sich große Unterschiede hinsichtlich der kulturellen Sozialisation der Personen, d. h. Personen, die mit den Eltern häufiger das Theater besuchten, weisen ebenfalls später ein höheres kulturelles Interesse auf (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 47/48).

Die wichtigsten Komponenten einer Musiktheateraufführung für eine Bewertung der Aufführungsqualität stellen das Zusammenspiel von Szene und Musik, das Orchester und das Zusammenspiel im szenischen Bereich dar (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 49).

Bei den Befragungen zur generellen Zufriedenheit mit dem Theater zeigt sich, dass der Theaterbesuch als Gesamterlebnis verstanden wird und somit neben der künstlerischen Leistung auch Sekundärleistungen wie beispielsweise die Freundlichkeit des Personals oder die Atmosphäre innerhalb des Hauses für die Publikumszufriedenheit relevant sind (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 49).

2.1.1.1.3 Verhaltensbezogene Fragestellungen

Mit Hilfe der verhaltensbezogenen Fragestellungen sollen umfangreiche Erkenntnisse über das Publikumsverhalten gewonnen werden. Dabei werden meist die folgenden Schwerpunkte untersucht:

- „Besuchshäufigkeit/-intensität und ihre Determinanten
- Spartenübergreifende Kulturwahrnehmung/ Kultur- und Freizeitinteressen
- Theaterbesuch und Begleitung/ genutzte Distributionskanäle beim Kartenerwerb/ Planungszeiträume für Theaterbesuche
- Informationsverhalten der Besucher“ (Föhl & Lutz, 2009, S. 50).

Bei der Untersuchung der Besuchshäufigkeit zeigt sich, dass diese meist einen Indikator für die kulturelle Präferenz und das fachliche Wissen des Publikums darstellt und somit bei den Studien oft als Unterscheidungsmerkmal verwendet wird. In Bezug auf die Relation der Besuchshäufigkeit mit dem Bedarf einer Person erweist es sich, dass mit zunehmender Besuchshäufigkeit auch der Bedarf zunimmt, und nicht, wie man annehmen könnte, abnimmt. Als Einflussgrößen auf die Besuchsisintensität ergeben sich vor allem der Beruf und der Bildungsstand einer Person, weniger das Alter oder das Geschlecht (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 50/51).

Opernbesucher zeigen sich in den Studien ebenfalls in Bezug auf andere kulturelle Bereiche (wie z. B. Kino, Museen, Konzerte) als überdurchschnittlich interessiert. Zudem

weisen sie meist ein großes Interesse für klassische Literatur, Kunst und Biografien auf (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 51).

Der Theaterbesuch erfolgt größtenteils in Begleitung, meist des (Ehe-)Partners oder auch mit Freunden und Bekannten bzw. Familienmitgliedern. Oft werden die Besucher von mehr als einer Person begleitet (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 52).

Die Theaterbesuche werden dabei meist über längere Zeit (mehrere Tage oder Wochen) geplant und selten spontan entschieden (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 52).

2.1.1.1.4 Sonstige Fragestellungen

Unter den sonstigen Fragestellungen werden Fragestellungen verstanden, die sich nicht den drei bereits genannten Kategorien unterordnen lassen und spezielle Fragen behandeln. Diese können beispielsweise die Wertschätzung der Bevölkerung für die öffentlichen Theater, die Besucherreichweite innerhalb der Bevölkerung oder Finanzierungsfragen der öffentlichen Theater von den Besuchern aus gesehen betreffen. Bei Untersuchungen zeigte sich, dass die Wertschätzung der öffentlichen Theater in der Bevölkerung trotz der Abnahme des Publikums hoch ist und somit die öffentliche Förderung vom Großteil der Bevölkerung gutgeheißen wird, dieser Rückhalt aber auch stark vom eigenen Nutzverhalten abhängt (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 54).

Die Besucherreichweite von Veranstaltungen der E-Musik (insbesondere beim Musiktheater) innerhalb der Bevölkerung hat sich in den letzten zehn Jahren ausgedehnt. So geben bei einer Studie von Susanne Keuchel¹⁴ 42 % der Deutschen an, mindestens eine Veranstaltung der klassischen Musik besucht zu haben, was einen Publikumszuwachs von 18 % bedeutet (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 53). Dieser positive Trend scheint jedoch nur die gelegentlichen Besucher zu betreffen, die Zahl der Stammbesucher hingegen ist rückläufig (vgl. Föhl & Lutz, 2009, S. 53).

2.1.1.1.5 Anforderungen an den Besucher

In diesem Kapitel werden einige Anforderungen, die ein Theaterbesuch an einen potentiellen Besucher stellt, herausgearbeitet, um so den Aufwand besser darstellen zu können. Durch diese Anforderungen wird der Opernbesuch zu einer (relativ) aufwendigen Freizeitaktivität. Die zwei wichtigsten und generell knappen Ressourcen, die dafür aufgebracht werden müssen, sind Geld und Zeit (vgl. Neuhoff, 2007, S. 474). Auch wenn die Eintrittskarten für den Opernbesuch von öffentlicher Hand bezuschusst werden, ist der Besuch einer Opernaufführung trotzdem, verglichen mit anderen Freizeitaktivitäten, meist teurer (vgl. Neuhoff, 2007, S. 475). Ebenfalls der Faktor Zeit,

¹⁴ Keuchel, Susanne (2005): 8. Kulturbarometer. Akzeptanz als Chance nutzen für mehr Publikum in Musiktheatern und Konzerten. Ein erster zusammenfassender Bericht zum 8. Kulturbarometer.

der für den Besuch aufgewendet werden muss, darf nicht unterschätzt werden. Der Opernbesuch muss meist im Voraus geplant werden, da die Aufführungen (fast) immer abends und nur zu festgelegten Terminen stattfinden (vgl. Neuhoff, 2007, S. 475). Der Besuch lässt sich demnach nicht flexibel gestalten, wie es z. B. bei einem Kinobesuch oder dem Genuss einer Opernaufführung auf DVD der Fall wäre. Zudem stellt der Opernbesuch eine Aktivität dar, deren Ausführung andere Tätigkeiten zur gleichen Zeit ausschließt. Diese Ausschließlichkeit stellt in der heutigen Zeit eine Besonderheit dar, da meist verschiedene Aktivitäten miteinander kombiniert werden können (fernsehen, im Internet surfen, lesen...) (vgl. Hoegl, 2006, S. 173).

Eine weitere Anforderung, die ein Opernbesuch an die Besucher stellt, ist der zu leistende Verständnisaufwand, um die Musik genießen zu können (vgl. Hoegl, 2006, S. 172). Im Gegensatz zu den beiden anderen Anforderungen (Geld und Zeit) bildet beim Verständnisaufwand der bereits erbrachte Einsatz eine Erfahrungsgrundlage, auf der bei folgenden Besuchen aufgebaut werden kann. Der zu erbringende Verständnisaufwand wird somit von Besuch zu Besuch geringer; eine Kultivierung des Geschmacks findet statt (vgl. Hoegl, 2006, S. 172). Das erworbene Verständnis betrifft dabei vor allem das konsumierte Werk im Speziellen, aber auch Werke, die diesem ähnlich sind. Dadurch lassen sich Effekte wie z. B. die Publikumstreue bestimmten Werken gegenüber erklären. Bei einem anderen Werk müssten von den Besuchern höhere „Kosten“ für das Verständnis von diesem aufgebracht werden.

Durch das erworbene Verständnis zu dem einen Werk steigt aber auch das Verständnis für und damit die Nachfrage nach der konsumierten Musikform im Allgemeinen (vgl. Hoegl, 2006, S. 172). Selbst bei sinkendem Einkommen bleibt die Nachfrage durch die Geschmackskultivierung höher, als sie es ohne die Geschmackskultivierung wäre, da die bereits erbrachten Kosten für den Verständniserwerb wirksam bleiben.

Die zu erbringenden Verständnis-Kosten für eine Veranstaltung können durch die Rezeption von Kritiken oder Vorankündigungen verringert werden.

2.1.1.2 Ökonomische Situation der Oper

In diesem Kapitel wird ein Überblick über die aktuelle finanzielle Situation der Opernhäuser in Deutschland und Österreich gegeben, um dann im Anschluss auf deren ökonomischen Probleme und deren Ursachen zu kommen.

2.1.1.2.1 Aktuelle Situation

Während früher ein Impresario bzw. aristokratische oder bürgerliche Mäzene die Finanzierung einer Opernproduktion übernahmen, trägt seit der Mitte des 20. Jahrhunderts der Staat dieses Risiko (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 231).

Die Finanzierung von Musikaufführungen hängt stark vom jeweiligen Genre ab und ist gerade bei der klassischen Musik problematisch und auf Subventionen angewiesen. Bei Aufführungen im Popmusikbereich oder der Volksmusik werden hingegen meist Gewinne erwirtschaftet (vgl. Hoegl, 2006, S. 166).

Den Musiktheaterhäusern in Deutschland und Österreich eröffnen sich zur heutigen Zeit drei verschiedene Einkommensquellen (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 250):

- 1) Einnahmen aus dem Kartenverkauf
- 2) Öffentliche Subventionen
- 3) Von Unternehmen oder Privatpersonen erbrachte Gelder

Einnahmen aus dem Kartenverkauf

Aus dem Betrieb der Musiktheaterhäuser ergeben sich verschiedene Einnahmequellen, von denen die größte die Eintrittsgelder sind. Andere Einnahmequellen wie beispielsweise der Programmverkauf oder die Garderobengebühren fallen im Vergleich dazu relativ gering ins Gewicht. Allerdings lässt sich auch durch die Eintrittsgelder nur ein geringer Teil der anfallenden Betriebskosten abdecken. Bei den meisten deutschen Musiktheaterhäusern liegt der durch die Eintrittspreise erwirtschaftete Betrag bei lediglich 10% bis 20% ihres Gesamtetats; einige Häuser bleiben auch deutlich unter den 10% (vgl. Hoegl, 2006, S. 168). Das durchschnittliche Einspielergebnis¹⁵ der deutschen Theater und Orchester in der Saison 2007/08 liegt laut Theaterstatistik 2007/08 bei 19,1 % (vgl. Deutscher Bühnenverein, 2009, S. 257).

Die Eintrittspreise für Musiktheaterveranstaltungen werden in Europa niedrig gehalten. So beträgt der durchschnittliche Erlös pro Besucher in der Saison 2007/08 der deutschen Theater und Konzerthäuser lediglich 23,90 € (im Vorjahr waren es nur 22,30 €) (vgl. Deutscher Bühnenverein, 2009, S. 257). Die niedrigen Eintrittspreise lassen sich zum einen auf die gewünschte Auslastung der Sitzplatzkapazitäten der Häuser zurückführen (vgl. Hoegl, 2006, S. 171). Zum anderen ist es Teil der Bildungs- und Kulturpolitik, diesen Teil der Kultur, im demokratischen Sinne, ebenfalls für einkommensschwächere Bürger zu ermöglichen. Durch eine Erhöhung der Eintrittspreise ließe sich nach Meinung Hoegls jedoch der Umsatz steigern: selbst bei einem dadurch zu erwartenden Kartenrückgang wären die durch den höheren Kartenpreis erzielten Mehreinnahmen ausreichend (vgl. Hoegl, 2006, S. 170).

Die Einspielquoten spielen in der Diskussion um die Höhe der Subventionen eine bedeutende Rolle. Allerdings sind sie teilweise von Faktoren abhängig, auf die die jeweilige Intendanz nur wenig bzw. gar keinen Einfluss hat, wie z. B. die Saalgröße oder

¹⁵ „Eigene Betriebseinnahmen (ohne Zuweisungen und Zuschüsse) in Prozent der Betriebsausgaben.“ (Deutscher Bühnenverein, 2009, S. 195)

die Kaufkraft der Bevölkerung im Einzugsgebiet (vgl. Hoegl, 2006, S. 168). Seit dem 2. Weltkrieg haben sich die Einspielquoten stetig verschlechtert; eine Entwicklung, bei der Clemens Hoegl davon ausgeht, dass sie sich in den kommenden Jahren noch weiter zuspitzen wird (vgl. Hoegl, 2006, S. 168).

Öffentliche Subventionen

Das kulturelle Leben der Institutionen ernster Musik in Deutschland und Österreich wird weitgehend aus öffentlicher Hand finanziert und könnte ohne diese finanzielle Hilfe derzeit nicht aufrecht erhalten werden (vgl. Keuchel, 2007, S. 338). Das finanzielle Risiko einer Musiktheater-Produktion wird dementsprechend hauptsächlich von der öffentlichen Hand und somit letztlich von der Bevölkerung getragen, deren Steuern die Subventionen finanzieren (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 248). Daraus ergibt sich ebenfalls, dass die Produktionsmöglichkeiten der Musiktheater von der Finanz-Situation der öffentlichen Hand, d. h. den Steuereinnahmen und somit der Wirtschaftslage an sich, abhängen (vgl. Hoegl, 2006, S. 167).

In der Spielzeit 2007/2008 hatten die öffentlichen Theater Betriebseinnahmen in der Höhe von ca. 475 Mio. €, die ca. 18 % der Gesamtausgaben (~ 2.563 Mio. €) ausmachten, d.h. eine Eintrittskarte wurde durchschnittlich mit ca. 101,40 € subventioniert (vgl. Deutscher Bühnenverein, 2009, S. 255/257).

Von Unternehmen oder Privatpersonen erbrachte Gelder

Eine dritte Einnahmemöglichkeit für Musiktheaterhäuser sind Gelder von privaten oder unternehmerischen Sponsoren, die von diesen auf Grund der vom Staat dafür gewährten Steuervorteile getätigt werden (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 250). Die Einnahmen aus dieser Quelle betrugen für die öffentlichen Theater in der Spielzeit 2007/2008 etwa 23 Mio. €, was ca. 0,9 % der Gesamtausgaben ausmacht (vgl. Deutscher Bühnenverein, 2009, S. 255). Berücksichtigt werden dabei muss allerdings, dass bei den Einnahmen durch Sponsoren die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten einen großen Anteil übernehmen, wodurch es sich letztlich doch um eine indirekte Förderung durch die öffentliche Hand handelt (vgl. Keuchel, 2007, S. 339).

2.1.1.2.2 Das ökonomische Problem der Oper

Bei der E-Musik im Allgemeinen ist, im Gegensatz zur U-Musik, das Problem zu erkennen, dass die Produktion der Musik teurer ist als der Gewinn, den man damit erzielen kann (vgl. Hoegl, 2006, S. 167). Dieses Defizit wird durch die Subventionen der öffentlichen Hand aufgefangen; ein Konstrukt, das nur bei guten Staatseinnahmen funktionieren kann und zu einem Problem wird, wenn die Summe, die dem Staat und

den Kommunen zur Kulturförderung zur Verfügung steht, abnimmt (vgl. Bendixen, 2001, S. 175).

Opernhäuser arbeiten nach den gleichen wirtschaftlichen Regeln wie andere Unternehmen, auch wenn bei ihnen nicht die Gleichung „Verkaufspreis = Selbstkostenpreis + Gewinn“ (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 235) umgesetzt werden kann. Dies wird durch einige Faktoren verhindert, auf die die Verantwortlichen nur sehr begrenzt Einfluss haben: Das Problem des zu hohen finanziellen Aufwands, der für die E-Musik-Aufführungen erbracht werden muss, lässt sich auf deren ökonomische Struktur zurückführen (vgl. Hoegl, 2006, S. 168). Dieses Kostenproblem der darstellenden Künste wurde das erste Mal bei Baumol und Bowen¹⁶ benannt. Baumol verglich die Produktivität der Institutionen der darstellenden Künste mit Betrieben anderer volkswirtschaftlicher Bereiche. Er ging davon aus, dass sich die Deckungsfähigkeit der Preise in der Wirtschaft auf längere Zeit und unter normalen Wettbewerbsbedingungen nur durch ständige Weiterentwicklungen in der Produktion halten ließe. Durch diese Entwicklung von rationalisierenden und somit kostensparenden Technologien könne der einzelne industrielle Betrieb mit den ökonomischen und technischen Fortschritten der Volkswirtschaft mithalten. Davon ausgehend formulierte Baumol die These, dass der Subventionsbedarf der darstellenden Künste stets weiter steigen werde, da die Kulturbranche eben nicht mit den Produktivitätsfortschritten der anderen Branchen mithalten könne, die Löhne ihrer Angestellten jedoch entsprechend dem volkswirtschaftlichen Niveau anpassen müsse (vgl. Bendixen, 2001, S. 176).

Wie von Baumol bereits angesprochen, sind der bestimmende Kostenfaktor der Opernhäuser die Personalkosten¹⁷. Für die Aufführungen wird eine große Anzahl an spezialisierten Mitarbeitern benötigt, die nicht durch Maschinen zu ersetzen sind (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 235). Die zu leistende Arbeit besteht zu einem großen Teil aus künstlerischer Handarbeit (vgl. Hoegl, 2006, S. 169). Auch wenn das Opernhaus mit seiner hohen Mitarbeiteranzahl und den Technologien, die auf der Bühne und in der Verwaltung zum Einsatz kommen, an industrielle Betriebe erinnert, lässt es sich auf Grund der Arbeitsweise eher mit einem Handwerksbetrieb vergleichen. Im Gegensatz zu der Industrie, wo durch neue technologische Entwicklungen stetig weiter rationalisiert werden kann, bleibt beim Opernhaus der Arbeitsaufwand stets der gleiche. Produktivitätssteigerungen auf Seiten der Opernhäuser sind somit nicht zu erwarten (vgl. Hoegl, 2006, S. 169). Da aber trotzdem die Löhne und Gehälter entsprechend den

¹⁶ Vgl. Baumol, William J. und Bowen, William G. (1966): Performing Arts. The Economic Dilemma. New York.

¹⁷ In der Saison 2007/2008 betrugen die Personalkosten der öffentlichen Theater 1.899 Mio. Euro, was 74 % der Gesamtkosten der Häuser ausmacht (Deutscher Bühnenverein, 2009, S. 257).

Entwicklungen in den anderen volkswirtschaftlichen Bereichen angepasst werden, steigen die Personalkosten und damit auch ihr Anteil am Gesamtbudget des Opernhauses ständig weiter an (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 235). Dadurch erhöht sich auch stetig das zu erwartende Defizit der Opernhäuser (vgl. Bendixen, 2001, S. 176).

Dieser Umstand kann nicht durch eine entsprechende Erhöhung des Produktpreises Oper, nämlich der Eintrittspreise, aufgefangen werden, da diese Erhöhung über der Inflationsrate des jeweiligen Landes liegen müsste und somit die Karten zu teuer würden (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 235). Die Opernhäuser sind von daher auf überdurchschnittliche und vor allem ständig ansteigende Subventionen angewiesen. Das von Baumol und Bowen als erstes benannte Kostenproblem ist somit existent.

Bei der These der Baumolschen Kostenkrankheit wird allerdings vorausgesetzt, dass sich die Produktionsbedingungen der Opernhäuser mit denen der anderer volkswirtschaftlicher Branchen vergleichen lassen und somit die ökonomischen Maßstäbe überall die gleichen wären (vgl. Bendixen, 2001, S. 177). Das ökonomische Denken der heutigen Zeit richtet sich nach der industriellen Produktion, deren charakteristischer Weg der der Massenproduktion ist. Für die Massenproduktion müssen die Produkte standardisiert werden, damit sie anschließend massenhaft erzeugt und dann entsprechend billig verkauft werden können. Bei der Standardisierung wird das Produkt in eine für den Wettbewerb ausreichende und überzeugende Mindestqualität gebracht. Es zeichnet sich in Folge durch eine Durchschnittlichkeit in Bezug auf die materiellen, ästhetischen und funktionalen Eigenschaften aus und alle Produktdetails sind, durch Pläne genauestens vorgegeben, bereits vor der Produktion bekannt (vgl. Bendixen, 2001, S. 178).

Der Produktionsvorgang bei einem Künstler ist jedoch ganz anderer Natur. Im Gegensatz zu der industriellen Produktion ist am Anfang des Herstellvorgangs beim Künstler vielleicht schon eine Idee des zu erwartenden Ergebnisses vorhanden, der Herstellvorgang in all seinen Details ist aber nicht vorgegeben. Stattdessen begibt sich der Künstler auf die Suche nach „dem Wege nach vollkommenem Ausdruck für eine ästhetische (gestalterische) Vision“ (Bendixen, 2001, S. 181). Bei einem Orchester oder Theaterensemble besteht das zu liefernde Produkt aus einer Darstellungsfertigkeit, so dass das fertige Produkt erst bei der Aufführung vor Publikum entsteht. Vorher wird jedoch geprobt, um das Produkt in möglichst bester künstlerischer Ausführung abzuliefern (vgl. Bendixen, 2001, S. 181). Die Arbeitsstrukturen in der Industrie und im Kulturbereich unterscheiden sich demnach grundsätzlich, wie die von Peter Bendixen aufgestellte Gegenüberstellung verdeutlicht (der Kulturbereich am Beispiel eines Orchesters dargestellt):

Industrie	Orchester
A. Strikte ökonomische Vorplanung des Produktes mit eindeutigen Ausführungsanweisungen	A. Probenförmiges Streben nach höchster künstlerischer Werkdarstellungsfähigkeit
B. Konzentration auf die Optimierung des Prinzips der Wirtschaftlichkeit im standardisierten Ablauf	B. Optimierung des künstlerischen Ausdrucks nach dem Prinzip von Versuch und Irrtum
C. Zielrichtung auf ein fertiges Produkt, das anschließend distribuiert werden kann	C. Festigung der Darstellungsqualität für Aufführungen unter Anwesenheit von Publikum

(Bendixen, 2001, S. 182)

Die These der Baumolschen Kostenkrankheit fasst der Meinung Peter Bendixens nach daher zu kurz, wenn sie die Arbeitsweisen von Kultur und Industrie miteinander gleich setzen will (vgl. Bendixen, 2001, S. 177). Die Kulturinstitutionen entsprechen in ihrer wirtschaftlichen Form eher Dienstleistungsbetrieben, mit denen sie den arbeitsintensiven Produktionsfaktor gemein haben (vgl. Hoegl, 2006, S. 170).

Wie wenig sich industrielle Prinzipien auf den Produktionsvorgang in der Opernwelt anwenden lassen, zeigen ebenfalls die folgenden Überlegungen: Bei Veranstaltungen der E-Musik trifft die in der Baumolschen Kostenkrankheit formulierte Unmöglichkeit von Produktivitätssteigerungen bei der E-Musik in besonderem Maße zu, da das Verhältnis zwischen Mitwirkenden und Publikum besonders gering ist. Dieser Umstand ist bei Opernaufführungen auf Grund der hohen Anzahl an Mitwirkenden noch stärker ausgeprägt (vgl. Hoegl, 2006, S. 168). Möglichkeiten, Personal einzusparen, ergeben sich dabei kaum. Die Besetzungen (sowohl Sänger wie auch Orchester) sind festgeschrieben und lassen sich nicht ohne große Qualitätseinbußen reduzieren. Höchstens im Bereich der aufführungsbegleitenden Tätigkeiten wie Licht-, Bühnen- und Tontechnik oder bei der Vorbereitung, d. h. bei den Probenzeiten, ließen sich theoretisch Einsparungsmöglichkeiten finden. Praktisch jedoch stieg durch die neuen Technologien, die während der Aufführungen Verwendung finden, der Anspruch an die zu erbringenden aufführungsbegleitenden Leistungen und damit verbunden auch die Anzahl der daran beteiligten Personen (vgl. Hoegl, 2006, S. 169). Bei den Probenzeiten ließe sich vermuten, dass sich auf Grund der besseren Ausbildung der Künstler und der damit vermittelten guten Kenntnis aller gängigen Musiktheaterwerke die Anzahl der Proben verringern ließe. Aber hier zeigte sich ebenfalls in der Praxis der letzten Jahrzehnte, dass die Probenzeiten eher zu- als abnahmen. Dies lässt sich auf die gestiegenen künstlerischen Ansprüche und teilweise die allzeit verfügbare Konkurrenz durch Tonaufnahmen zurückführen (vgl. Hoegl, 2006, S. 169).

Ein Grund für die hohen Personalkosten auf Seiten der Künstler liegt darin, dass die Mehrzahl der Werke, die heutzutage zur Aufführung kommen, noch aus der höfischen oder frühbürgerlichen Zeit stammt. In der höfischen Zeit gab es für die Fürstenhöfe keinen Grund, sich um Sparsamkeit bei dem Personal- oder Materialaufwand Gedanken zu machen. Schließlich bezahlten die Untertanen mit ihren Steuern für die Ausgaben der Opernproduktion (vgl. Bendixen, 2001, S. 183). Mit der Ende des 18. Jahrhunderts beginnenden frühbürgerlichen Zeit und der aufkommenden bürgerlichen Nationalkultur ergaben sich auch einige geistige Neuerungen in den Künsten, insbesondere der Geniegedanke¹⁸. Dadurch bedingt kam es zu einem neuen Streben nach künstlerischer Professionalität und Vollkommenheit. Das Dilettieren, das in der höfischen Zeit und Kultur weit verbreitet war, wurde gesellschaftlich abgewertet. Man wollte das, was durch das Genie des Komponisten geschaffen wurde, in vollendeter Form auf die Bühne bringen, setzte daher deutlich mehr Proben an und stellte höhere Ansprüche an die Akustik des Aufführungsortes und den Musikinstrumentenbau. Hierdurch wiederum stiegen die Kosten in die Höhe. Peter Bendixen formuliert in seinem Buch *Einführung in die Kultur- und Kunstökonomie* die These,

„dass das Streben nach höchster Qualität und Vollkommenheit eine Produktstrategie darstellt, die sämtlichen Bedingungen einer erfolgreichen Industrieproduktion widerspricht. Kein Industriebetrieb, der solche Strategie verfolgte, würde lange am Markt überleben.“ (Bendixen, 2001, S. 184)

Viele andere marktwirtschaftliche Prinzipien lassen sich ebenfalls nicht auf den Opernbereich übertragen. Im Gegensatz zum Fernsehen, wo die hohen Produktionskosten durch die große Zuschaueranzahl aufgefangen werden, lässt sich bei den Opernhäusern das Publikum nicht beliebig erhöhen. Zum einen unterliegt man Beschränkungen durch die Saalgröße und die durch die Aufführungsart der Oper gegebenen Rahmenbedingungen (z. B. akustischer Art), zum anderen gibt es nur ein begrenztes Publikumspotential für Opernaufführungen (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 236). Ein weiteres marktwirtschaftliches Prinzip, dass sich beim Opernbereich nicht anwenden lässt, ist die Erhöhung der produzierten Menge, um so die Kosten der einzelnen Einheit zu reduzieren. Jede neue Opernproduktion erfordert durchschnittlich die gleichen Kosten wie die vorhergehende, da sich der personelle Aufwand nicht ändert (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 236). Gerade im Gegenteil ist es so, dass sich bei einer Kürzung der Anzahl der Aufführungen die Kosten für die übrigen Aufführungen erhöhen (vgl. Hoegl, 2006, S. 175).

Zahlreiche Kosten der Opernhäuser entstehen dadurch, dass sie als feste Spielstätten unterhalten werden müssen. Dabei geht es nicht nur um die Finanzierung und

¹⁸ „Der Künstler als alle überragender Beleg für die göttliche Höhe, die ein Mensch auch ohne Adel erreichen kann“ (Bendixen, 2001, S. 184).

Unterhaltung des Baus an sich, sondern auch um die dann folgende zweckmäßige Nutzung. Der Standort eines Opernhauses sollte dementsprechend möglichst in ein Umfeld gesetzt werden, das dicht besiedelt ist und somit ein großes Potential an operninteressiertem Publikum aufweist. Für ein Opernhaus mit nur geringen bzw. ohne öffentliche Förderungen bieten sich dadurch lediglich Großstädte mit zusätzlichem großem Einzugsgebiet an, um dauerhaft zu überleben (wie man beispielhaft am Musiktheaterbereich in Großbritannien und Frankreich sieht). Eine Alternative zu Opernhäusern als festen Spielstätten wären Wanderbühnen, wie sie beispielsweise im 18. Jahrhundert üblich waren. Bei diesen gab es meist nur eine Inszenierung oder ein kleines Repertoire, mit denen sie von einem Ort zum nächsten zogen. Man könnte die Wanderbühne letztlich als eine Art Serien-Produktion der Kultur betrachten, da die Nutzung einer Produktion mehrfach stattfindet (vgl. Bendixen, 2001, S. 142). Bei festen Spielstätten hingegen wird meist ein großes Repertoire an vielfältigen Produktionen geboten, um dem Publikum vor Ort Abwechslung bieten zu können und es somit zu halten. Auch bieten Wanderbühnen der Stadt keine Möglichkeit, sich ein kulturelles Profil zu geben:

„Wanderbühnen eignen sich nicht als ‚Schmuckstücke‘ des Kulturlebens einer Stadt, wenn sie sich rühmen will, eine kultivierte Szene zu bieten. Domestizierung des Theaters muss folglich die Kommune als Preis für ein Standortpositivum auffassen – mit entsprechenden finanziellen Konsequenzen.“ (Bendixen, 2001, S. 142)

Möglichkeiten, die finanzielle Belastung der festen Opernspielstätten zu reduzieren, liegen in der Einführung von Mehrspartenhäusern in kleinen Städten bzw. der Zusammenführung verschiedener Stadttheater aus einer Region, um diese wechselseitig zu bespielen (ebenfalls in zwei bis drei Sparten) (vgl. Bendixen, 2001, S. 143).

Eine weitere Herausforderung für den Musiktheaterbetrieb ergab sich aus dem Phonobereich. Durch die Entwicklungen der Phonoindustrie kam es zu einer großen Erschütterung des Verhältnisses zwischen Publikum und Bühne. Während der Anfangszeit der Schallplatte stand diese noch ganz im Dienste der bereits berühmten Künstler, stellte ein Zeugnis ihres Erfolges dar und verschaffte außerdem dem musikinteressierten Publikum einen besseren Zugang. Ab 1960 jedoch fand ein Bedeutungswechsel statt: die Tonaufnahme wurde für die Karriere des Künstlers wichtiger als die Aufführung. In der dritten Phase, die in den 1980er Jahren begann, kam es zum endgültigen Triumph der Tonaufnahmen über die Aufführungen (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 235). Die einstmals notwendige Gleichzeitigkeit von Produktion und Genuss einer Oper war gebrochen. Jeder konnte jetzt immer und überall die Aufnahme hören, nach der es ihm gelüstete. Zudem unterliegt der zu Hause stattfindende Operngenuss keinen zeitlichen Beschränkungen und lässt sich somit flexibler und auch billiger in den Tagesablauf einbringen (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 234). Auch wenn

sich somit aus den Tonaufnahmen eine Konkurrenz zu den Opernaufführungen entwickelt hat, führen die Verkäufe der Aufnahmen indirekt zu höheren Einnahmen für die Opernhäuser (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 236). Zudem werden durch die Phonoindustrie alle Werke der Opernliteratur aufgenommen und dann zu einem annehmbaren Preis angeboten, so dass sich ebenfalls Personen mit geringerem Einkommen den Operngenuss leisten können und somit eine Geschmackskultivierung stattfindet (vgl. Bendixen, 2001, S. 183).

Wie soeben gezeigt, lassen sich die finanziellen Probleme der Opernhäuser auch deshalb so schwer lösen, weil die Opernhäuser aus strukturellen Gründen sehr viel schlechter als andere kulturelle Einrichtungen mit Kürzungen der Subventionen umgehen können (vgl. Bendixen, 2001, S. 141). Sie haben nur sehr kleine Spielräume, innerhalb derer sie versuchen können, die Etatkürzungen durch eine Erhöhung der Eintrittspreise oder interne Rationalisierungen abzufangen (vgl. Bendixen, 2001, S. 175). Die Preiserhöhungen lassen sich jedoch nur bis zu einem bestimmten Wert durchführen, ohne den Bildungsauftrag, der die Grundlage für die öffentlichen Subventionen darstellt, zu verletzen. Zudem sind interne Rationalisierungen auf Grund der bereits geschilderten personellen Strukturen nur begrenzt umsetzbar.

Bei einer gleichbleibenden gesellschaftlichen Entwicklung (inklusive der Gehälter und Arbeitsbedingungen) bleiben für die Finanzierung der Opernhäuser zwei unterschiedliche Szenarien: Entweder die öffentliche Hand zeigt sich dazu bereit, die Subventionen entsprechend dem ständig wachsenden realen Bedarf anzupassen (was auch zu einem höheren realen Subventionsanteil am Gesamtbudget führen würde); dann könnte das momentane Niveau, d. h. die Qualität und die Quantität an Aufführungen, gehalten werden. Oder, wenn die öffentliche Hand die Zuschüsse nicht entsprechend dem wachsenden Bedarf anheben kann/will bzw. diese eventuell sogar senken müsste, werden die Opernhäuser (wie auch alle anderen E-Musik-Institutionen) die Aufführungen in Quantität und/oder Qualität einschränken müssen (vgl. Hoegl, 2006, S. 169). Durch alle Maßnahmen, die von den Opernhäusern getroffen werden können (seien sie die Qualität (weniger Proben) oder die Quantität (weniger Aufführungen) betreffend), lassen sich jedoch nur kurzfristige Verbesserungen erreichen, da das ökonomische Problem der Opernhäuser an sich damit nicht gelöst werden kann (vgl. Hoegl, 2006, S. 169/170).

Finanzieller Rückfluss

Neben dem Faktor der kulturellen Investition in die Opernhäuser sollte bedacht werden, dass die Opernhäuser nicht nur Geld ausgeben, sondern gleichzeitig wieder welches zurück in den Finanzkreislauf führen. So ergibt sich durch sie z. B. eine deutliche

Wirtschaftsstimulierung (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 251), zum einen auf direktem Weg wie z. B. durch die zusätzlichen Steuereinnahmen des Staates, die Gehälter und Löhne der Angestellten, den durch den Operntourismus hervorgerufenen Konsum sowie die Ausgaben des Hauses. Indirekte Wirtschaftsstimulierung ergibt sich z. B. durch Deviseneinnahmen durch ausländische Besucher. Der durch den Staat zu erbringende Nettoaufwand fällt somit geringer aus, als man es erwarten würde (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 252).

2.1.2 Gesellschaftliche Rechtfertigung

Eine umfassende gesellschaftliche Rechtfertigung für die öffentliche Förderung der Institution Oper in diesem Kapitel zu geben, würde den Umfang der Arbeit sprengen. Daher werden nur vereinzelte Beispiele für die gesellschaftliche Bedeutung der Oper angebracht, um so im weiteren Verlauf auf die Wichtigkeit einzugehen, die die Rekrutierung von Nachwuchs für die Opernhäuser darstellt.

2.1.2.1 Kultureller Wert

Den Hauptgrund für die staatliche Finanzierung der Opernhäuser stellt der soziale Wert des Kulturguts Oper dar. Der Staat erkennt die Oper als wichtigen Teil der Kulturgeschichte an und stellt sie somit in eine Reihe mit anderen schützenswerten Bereichen wie Bildung, Gesundheit, Wohnung oder Verteidigung (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 249). Bei einer reinen freien Marktwirtschaft würde beispielsweise der Opernbesucher die Eintrittskarte in Höhe des Selbstkostenpreises bezahlen, während wohlhabende Opernliebhaber die Kosten für den Betrieb und anfallende Investitionen übernehmen würden; in dem Fall ließe sich die gesellschaftliche Motivation dementsprechend vollständig auf marktwirtschaftliche Werte und Ursachen zurückführen. Im Umfeld einer sozialen Marktwirtschaft jedoch ist die Frage nach der Finanzierung von Opernhäusern wesentlich vielschichtiger zu betrachten. Das Kulturgut der Oper soll in diesem Fall bewahrt und gepflegt werden (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 252).

Die westlichen sozial-marktwirtschaftlichen Demokratien enthoben die Oper als ein für die Gemeinschaft wichtiges Kulturgut weitgehend von den marktwirtschaftlichen Zwängen (z. B. in Bezug auf Produktivität oder Rentabilität). Einer der wichtigsten Aufgabenbereiche der Opernhäuser wurde damit die Pflege von Meisterwerken der Operngeschichte sowie die Vergabe von Kompositionsaufträgen für neue Werke, um so die Tradition fortzusetzen (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 249). Peter Bendixen formuliert diesbezüglich als kritische Frage, ob das Theater beiden Aufgaben gleichwertig nachkommt:

„Könnte es sein, dass Theater sich auf den Status von Museen zubewegen, indem sie sich zu sehr ihrer gesellschaftlichen Rolle als Institution der Jetztzeit entziehen und sich mehr der gängigen Stücke der großen Vergangenheit annehmen, weil das Publikum seine Klassiker möglichst werkgetreu und transparent (ohne modernisierenden Gestus) haben will?“ (Bendixen, 2001, S. 160)

In früheren Zeiten war das Theater eine Institution, die die gesellschaftlichen Realitäten widerspiegelte und spielte. Durch diesen Gegenwartsbezug ergab sich eine Aktualität, die wiederum zu einer großen Akzeptanz in der Bevölkerung führte. Diesen momentanen Mangel an aktuellen Werken und Themen sieht Bendixen als kritisch für die gesellschaftliche Rolle des Theaters an:

„Theater als Institution mit dialektisch-kritischer Gesellschaftsfunktion wird [durch den Wertewandel in der Gesellschaft] nicht obsolet. Aber es könnte praktisch unwirksam werden, wenn es keine Gegenwartsliteratur gibt, die es zu spielen lohnt, und wenn der finanzielle Druck weitreichender Sparmaßnahmen das Feld der Theaterarbeit zu sehr ausdünn.“ (Bendixen, 2001, S. 161)

2.1.2.2 Demokratischer Gedanke

Das Angebot der Opernhäuser sollte ohne Diskriminierung einer möglichst großen Anzahl von Steuerzahlern zur Verfügung stehen. Als ein weiteres wichtiges Argument für die öffentliche Förderung von Musiktheatern kann somit die Korrektur der natürlichen Einkommensverteilung genannt werden (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 249). So wird es, wie in Kapitel 2.1.1.2.2 dargestellt, erst durch die Subventionen möglich, die Operaufführungen zu relativ günstigen Eintrittspreisen anzubieten, um so auch finanziell schwächer gestellten Personen den Opernbesuch erschwinglich zu machen. Ebenso wäre die kulturelle „Versorgung“ der geografisch benachteiligten Landbevölkerung bzw. Bevölkerung kleinerer Städte ohne Subventionen nicht möglich, da erst durch diese finanzielle Hilfe Theater angesiedelt bzw. Tourneen zu einem Halt bewegt werden können. Die staatlichen Subventionen können für die Opernhäuser ebenfalls einen Beweggrund darstellen, sich stärker auf das potentielle Publikum zuzubewegen, indem beispielsweise ungewohnte Aufführungsorte (wie z. B. Schulen, Einkaufszentren, Parks) erschlossen werden (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 249).

2.1.2.3 Attraktivität

Ein Argument für den Existenzanspruch und damit verbunden auch für die öffentliche Förderung von Opernhäusern ist der Attraktivitätsfaktor, den die Opernhäuser wie andere Kultureinrichtungen der Stadt einbringen. Das Bild der Stadt wird dadurch aufgewertet und zieht so die Ansiedlung anderer Unternehmen oder das Austragen von Kongressen verschiedenster Art nach sich. Ebenso profitieren die anderen kulturellen wie auch medialen Infrastrukturen der Stadt (wie z. B. Funkmedien, Presse, Verlage) von einer festinstallierten Spielstätte (vgl. Bendixen, 2001, S. 186).

Eine ähnliche Anziehungskraft hat ein Opernhaus auch für den Tourismus: „Kulturelle Einrichtungen von künstlerischem Rang und hohem Unterhaltungswert haben eine überörtliche Ausstrahlung und sind somit geeignet, als Attraktionen des Fremdenverkehrs zu dienen“ (vgl. Bendixen, 2001, S. 186). Ein frühes Bewusstsein für diesen speziellen Nutzen kultureller Einrichtungen für die Stadt Hamburg beweist die Eingabe der Prinzipalin Friederike Caroline Neuber an den Senat aus der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts:

„So würklich der Ruhm ist, welchen die Stadt Hamburg aus dieser Versorgung ziehet, so würklich ist auch der Nutzen. Hamburg wird von vielen Fremden besucht, welche die Vorzüge der Stadt genießen, und die vor ihr eigenes Vermögen daselbst ihr Vergnügen suchen wollen. [...] Diese Fremden werden nicht nur mit Vergnügen einen Theil ihres Vermögens in der Stadt lassen, sondern sie werden auch eben aus diesen Schauspielen Gelegenheit nehmen, Hamburgs Vorzüge allenthalben zu rühmen“ (Bendixen, 2001, S. 142).

Dass das öffentliche Kulturbewusstsein tatsächlich sehr stark durch die klassische Musik geprägt ist, wurde bei einer bundesweiten Umfrage¹⁹ deutlich, bei der die Hälfte aller Befragten Mozarts *Die Zauberflöte* noch vor einem Besuch im Heimatmuseum oder Goethes *Faust* nannte, als es um die Frage ging, mit welcher Kulturveranstaltung einem Afrikaner oder Japaner die europäische Kultur am besten nahe gebracht werden könnte (vgl. Keuchel, 2007, S. 344).

2.1.2.4 Historische Rollen des Theaters

Peter Bendixen formuliert in seiner *Einführung in die Kultur- und Kunstökonomie* drei verschiedene Rollen („Theater als Kult“, „Theater als kommerzielles Gewerbe“, „Theater als gesellschaftliche Institution“ (Bendixen, 2001, S. 144)), die die Oper bzw. das Theater im Allgemeinen im Laufe der Zeit²⁰ in der Gesellschaft einnahm/-nimmt. Diese Rollen zeigen die vielschichtige gesellschaftliche Bedeutung der Oper und stellen somit gleichfalls Argumente für eine staatliche Förderung dar.

Theater als Kult

Das Theater in Deutschland hat seine historischen Anfänge in den christlichen Spielen, die im Mittelalter zu besonderen Festen (wie z. B. Ostern, Pfingsten, Weihnachten) veranstaltet wurden (vgl. Bendixen, 2001, S. 145). Dabei wurden der Kirchengemeinde die biblischen Texte (die auf Grund der in Latein gehaltenen Liturgie nicht verständlich waren) mit Hilfe der szenischen Darstellung veranschaulicht. Diese frühen szenischen Spiele fanden im Kirchenraum statt, so dass die missionarischen Absichten und das Herausstellen der Kirche als das geistig-kulturelle Zentrum der Zeit deutlich wurde. Mit

¹⁹ Vgl. Zentrum für Kulturforschung (Hrsg.): 5. Kulturbarometer.

²⁰ Die verschiedenen Rollen sind dabei nicht historisch aufeinanderfolgend gemeint (auch wenn sie sich teilweise nacheinander entwickelten), sondern stellen unterschiedliche Rollen dar, die das Theater zur gleichen Zeit innegehabt haben kann (Bendixen, 2001, S. 144).

der Zeit kamen zu den szenischen Darstellungen einzelne weltliche Szenen hinzu, so dass die Spiele (Oster-, Passions- oder Weihnachtsspiele) nicht mehr in der Kirche, sondern an anderen Orten (wie Kirch- und Marktplätzen oder Straßen) aufgeführt wurden. Es kam zu einer Öffnung der reinen Kirchengemeinde zur Ortsgemeinde, was sich ebenso in der Beteiligung einzelnen Bürger bei den szenischen Darstellungen zeigte. Die gesamte Ortschaft wurde dabei zu einem rituellen Raum, da entweder die Darsteller an den Zuschauer vorbei zogen (wie es heute z. B. beim Karneval noch der Fall ist) oder das Publikum von einer zur nächsten festen Bühne ging, die thematisch angeordnet in der ganzen Ortschaft verteilt waren. Diese Feste waren ein wesentlicher Bestandteil der mittelalterlichen Städte-Kultur. Wenn man die Dauer der einzelnen Feste zusammenrechnet, ergibt sich eine jährliche Festzeit von mehr als drei Monaten (vgl. Bendixen, 2001, S. 145).

Die Darstellungsform der Prozession (als ein Teil des *Theater als Kult*) hat nicht nur in Form des Karnevals überlebt, sondern durch die gesamte Geschichte ziehen sich theatralische Macht-Inszenierungen in Form von Prozessionen wie z. B. bei den Krönungsfeierlichkeiten von Monarchen oder den Aufmärschen der Nationalsozialisten im Dritten Reich (vgl. Bendixen, 2001, S. 146).

Auch wenn die mittelalterlichen Spiele im 16. Jahrhundert ihr Ende fanden²¹, lebte das *Theater als Kult* in der Form politischer Machtdemonstration, Repräsentation und Vergnügen der höfischen Welt weiter. Die barocke Oper mit ihrer üppigen Ausstattung war nicht bloß ein Zeichen der Verspieltheit und Vergnügungssucht der herrschenden Klasse, sondern stellte gleichzeitig auch ihren absolutistischen Herrscheranspruch dar (vgl. Bendixen, 2001, S. 147). Die dafür benötigten immensen Mittel wurden vom Staat, d. h. den Steuerzahlern, übernommen, so dass Peter Bendixen über den kultischen Aspekt der Oper schreibt:

„Kaum irgendeine Kultureinrichtung ist ihrem Ursprung und ihrer frühen (auch der bürgerlichen) Praxis nach dem Markt und damit dem Gedanken an ein voll zahlendes Publikum so fern wie die barocke Oper und das barocke Theater. Die szenische und vielfach auch baulich-architektonische Opulenz und die eigenartige, der Lebenswirklichkeit teils entrückte, teils tief in feudalen Gesellschaftskreisen verwurzelte Welt der barocken Oper hat die bürgerliche Gesellschaft des 19. Jh. nicht nur übernommen, sondern noch gesteigert [...], wenn nicht auf die Spitze getrieben [...]. Die Oper ist nicht nur eine theatralische Kunstgattung, sondern im Ganzen ein Kult.“ (Bendixen, 2001, S. 147)

So war die Oper über die Zeit ihrer Existenz nie bloß Kunstform, sondern auch immer Symbol für ein Elitebewusstsein ihres Publikums, dass sich noch beim heutigen Opernpublikum finden lässt (vgl. Bendixen, 2001, S. 148). Heutzutage jedoch nimmt der kultische Aspekt der Oper immer weiter ab, was sich an verschiedenen Äußerlichkeiten

²¹ Aus Italien und England kommende Komödianten begründen zu der Zeit das kommerzielle Theatergewerbe (Bendixen, 2001, S. 147).

(wie z. B. angemessener Kleidung) sehen lässt. Stattdessen tritt der Vergnügungs- und Erlebnisaspekt des Opernbesuchs mehr in den Vordergrund (vgl. Bendixen, 2001, S. 147).

Theater als kommerzielles Gewerbe

Bendixen definiert Gewerbe als Produktion für den Fremdbedarf (vgl. Bendixen, 2001, S. 148). Bei dieser Orientierung am Fremdbedarf gibt es weder einen Bildungsauftrag noch eine höhere Mission, die hinter dem offerierten Produkt steht. Dies stellt einen Gegensatz zur bereits angesprochenen Rolle des *Theater als Kult* dar, da bei dieser der Eigenbedarf (sei es z. B. an Vergnügen oder Repräsentation) im Vordergrund steht.

Für die gewerblichen Theater ist es auf Grund der Fremdbedarfsorientierung finanziell wichtig, die Wünsche des Publikums zu sehen und zu verstehen (vgl. Bendixen, 2001, S. 150). Programm, Stoff und Ausführung der Produktion werden nach dem Willen des Publikums ausgewählt. Diese Ausrichtung am Publikum von Seiten des Theaters erfolgt marktanalog, nicht marktförmig²².

So mussten beispielsweise im 19. Jahrhundert die Komponisten die Werke oft dem regionalen Musikgeschmack des Publikums anpassen, da der finanzielle Erfolg entscheidender war als die künstlerische Vollkommenheit. Durch die marktanaloge Struktur wurde auch die Öffnung des ursprünglich rein höfischen Vergnügens für die finanziell starke Bürgerschaft bedingt. Es ist somit kein Demokratisierungswille hinter diesem Schritt zu sehen, sondern lediglich eine finanzielle Notwendigkeit (vgl. Bendixen, 2001, S. 150). Die Ausrichtung des Theaters erfolgte nun nicht mehr am höfischen, sondern am bürgerlichen Publikum, da es dieses war, das den Hauptteil der Kosten übernahm. Wie zu den höfischen Zeiten konnte über die Eintrittspreise nur ein geringer Teil der Kosten erwirtschaftet werden; den Rest wurde durch die aus Steuermitteln kommenden Subventionen (bzw. einige private Personen) finanziert (vgl. Bendixen, 2001, S. 151).

Das gewerbliche Theater verführt das Publikum, indem es ihm Träume von fremden, wunderbaren Welten und Geschichten vorspielt, die ihm in der Realität verschlossen sind (wie z. B. Geschichten aus der höfischen oder einer exotischen Umgebung). Je besser das gewerbliche Theater dabei letztlich die Bedürfnisse des Publikums erkennt, umso genauer erfolgreicher wird eine Produktion werden (vgl. Bendixen, 2001, S. 151). Diese „Verzauberung durch Illusion“ (Bendixen, 2001, S. 152) wird beispielsweise in der heutigen Zeit von der Werbebranche verwendet, um durch diesen Zauber die Kunden

²² „Marktförmig wäre das Verhältnis von Theater und Publikum erst dann zu nennen, wenn der finanzielle Erfolg im Vordergrund steht, wenn sich folglich die künstlerischen Produktionskriterien den ökonomischen unterzuordnen hätten.“ (Bendixen, 2001, S. 150)

zum Kauf zu animieren. Während es dort jedoch ein Produkt ist, was „zauberhaft“ von den Werbern verpackt wird, ist es im Falle der Oper (als einer Dienstleistung) der Kunde selber, der verzaubert werden muss. Dies ist die Aufgabe der Öffentlichkeitsarbeit der Opernhäuser (vgl. Bendixen, 2001, S. 152).

Theater als gesellschaftliche Institution

Die Rolle des „*Theater als gesellschaftliche Institution*“ (Bendixen, 2001, S. 154) versteht Bendixen als eine moralische Institution, die im Sinne des Bildungsauftrags, den sie von der bürgerlichen Elite erhält, die Gesellschaft nach den (elitären) Interessen formen möchte. Diese Rolle des Theaters kam mit dem erstarkenden Bürgertum auf. Die Bedürfnisse des Publikums und somit auch die Wünsche des Marktes treten dabei zurück (vgl. Bendixen, 2001, S. 154). Das Theater in seiner Funktion als moralische Institution oder auch später als „eine Art ästhetischer Schule der Nation“ (Bendixen, 2001, S. 155) war zwar weder dem Markt noch dem Hof oder der Kirche verpflichtet, aber trotzdem kein freier Ort für die Kunst, sondern eben Medium für die Gestaltungswünsche des Bürgertums. Der Bildungsauftrag des Theaters richtete sich nicht nur an innere, sprich charakterliche Aspekte der Personen; genauso wurden auch Vorgaben die äußeren Aspekte betreffend gemacht (wie beispielsweise über das Verhalten oder die Kleidung). Es sollte eine neue Gesellschaft geformt werden, die mit dem Lebensgefühl und der Leistungsmoral des Bürgertums übereinstimmte (vgl. Bendixen, 2001, S. 155). Dieses Bildungsinteresse des Bürgertums ließ in Deutschland erst nach dem Ende des Ersten Weltkrieges und des Feudalismus nach. Anschließend bildete sich eine kulturelle Schicht, die eine Staatsform einführte, die auf einer Verfassung beruht und gewisse Grundfreiheiten garantiert (u. a. das Recht auf die Autonomie der Künste). Es kam allerdings erst nach 1945 zu einer beständigen Form dieser Staatsform (vgl. Bendixen, 2001, S. 158), in der die verschiedenen Grundfreiheiten gesellschaftlich etabliert und umgesetzt werden:

„Die Idee, dass die Freiheiten des bürgerlichen Individuums zugleich gesellschaftsverpflichtend gelebt werden sollen, wird zu einer tragenden Grundfigur der Gesellschaftsgestaltung [...]. Daraus ist eine Reihe von Institutionen und Rechtsbereichen hervorgegangen, die im Sinne dieser Gesellschaftsform das Prinzip der sozialverpflichtenden Unabhängigkeit verwirklichen. Sie sind als Institutionen ein unverzichtbarer, wesentlicher Konstruktionsteil dieser neuen Gesellschaft. Dazu gehören die Unabhängigkeit der Gerichte, die Unabhängigkeit der Wissenschaften, die Unabhängigkeit der Presse und eben die Unabhängigkeit der Kunst.“ (Bendixen, 2001, S. 159)

Aus der Unabhängigkeit der Künste ergibt sich auch, dass sich das Theater im Sinne einer gesellschaftlichen Institution nicht selbst finanzieren kann, da es im entgegengesetzten Fall eine sehr große Abhängigkeit aufweisen würde, nämlich zum Markt. Peter Bendixen formuliert die Problemstellung wie folgt:

„Es geht, praktisch gesehen, nicht nur um das Theater als Stätte der Kunst, sondern um das Selbstverständnis der Gesellschaft insgesamt, die bestimmen muss, wie weit sie sich ihrer

unabhängigen Institutionen und damit einer ihrer zentralen geistigen Ressourcen, sich strukturell weiterzuentwickeln, begeben will.“ (Bendixen, 2001, S. 160)

Heutzutage ist das Theater dementsprechend (durch das Kunstverständnis und den Bildungsauftrag bedingt) marktanalogue, aber nicht marktförmig ausgerichtet²³.

2.1.3 Aspekte der Kulturarbeit

„Um eine langfristige Bindung des Publikums an klassische Musik- und Musiktheaterangebote zu garantieren, sind künftig neue Konzepte, Vermittlungsformen und Marketingstrategien gefragt.“ (Keuchel, 2007, S. 342)

In diesem Kapitel werden einige solcher Konzepte und Strategien vorgestellt. Dabei wird zwischen Besuchern, die regelmäßig ins Opernhaus kommen und durch beispielsweise neue Produktionen angelockt werden, und gelegentlichen Besuchern, die sich auf Grund von bestimmten Werken oder Künstlern für einen Theaterbesuch entscheiden, unterschieden (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 245). Da die Anzahl der regelmäßigen Besucher meist nicht ausreicht, um die Sitzplatzkapazitäten des Opernhauses auszufüllen, muss die Marketingstrategie auch besonders auf die gelegentlichen Besucher ausgerichtet sein, da sonst eine zu geringe Auslastung mit den daraus resultierenden finanziellen Konsequenzen droht (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 246).

Durch verschiedene Maßnahmen wurde und wird von den Opernhäusern versucht, sich einem neuen Publikum anzunähern, ohne das alte zu verlieren, sondern im Gegenteil dieses ebenfalls ständig neu zu gewinnen. Solche Maßnahmen waren beispielsweise eine neue Preisgestaltung oder neue Vorstellungszeiten. Auch das gewollte Auflockern der Kleiderordnung kann einen solchen Versuch darstellen, die Distanz zwischen dem potenziell neuen Publikum und dem Opernhaus zu verringern. Um eben dies auf räumlicher Ebene zu ermöglichen, kann sich das Opernhaus neue Aufführungsorte für die Opernaufführungen suchen. In Amerika erfolgte dies in der Vergangenheit häufig aus der Notwendigkeit, dass es zu wenige Opernhäuser gibt und so die Aufführungen an anderen Orten durchgeführt werden mussten. Bei ähnlichen Projekten, die in Europa durchgeführt wurden, war als Beweggrund eher der Demokratisierungswille zu sehen, durch den Auszug sich vom elitären Opernhaus weg näher beim Publikum positionieren zu können, bzw. wirtschaftliche Überlegungen (vgl. Bovier-Lapierre, 2006, S. 240).

Ebenfalls durch eine bessere Einbindung ins aktuelle Zeitgeschehen wurde von den Opernhäusern versucht, eine stärkere Verbindung zum Publikum herzustellen und die Oper mehr in den Alltag von diesem zu integrieren. So wurde beispielsweise die Inszenierung von Werken des Standardrepertoires auf zeitgenössische Themen

²³ Die Analogie zum Markt ergibt sich durch die Unterteilung in (bildende oder gebildete) Konsumtion auf der einen Seite und professionelle Produktion auf der anderen (Bendixen, 2001, S. 156).

bezogen oder zeitgemäß gestaltet (was u. a. Bühnenbild, Kostüm, multimediale Techniken angeht). Dieser aktuelle zeitliche Bezug wird auch durch neue Musiktheaterwerke, die sich mit Themen der Gegenwart beschäftigen, zu schaffen versucht.

2.2 Die Jugend

Die Phase der Jugend beginnt mit Anfang der Pubertät (bei weiblichen Personen durchschnittlich mit 11,5 Jahren, bei männlichen durchschnittlich mit 12,5 Jahren) (vgl. Pape, 2007, S. 456). Durch die Verlängerung der Bildungs- und Ausbildungsgänge und die damit einhergehende zeitliche Verzögerung des Berufseintritts zieht sich auch die Jugendzeit bis zu den betreffenden Zeitpunkten (vgl. Pape, 2007, S. 457).

In diesem Kapitel wird zunächst die Beziehung der Jugend zu der Musik untersucht. Dabei wird auf unterschiedliche Aspekte wie die musikalische Sozialisation, den Einfluss der Eltern und die Entwicklung der musikalischen Präferenzen eingegangen. Aufgrund dieser Aspekte werden schließlich verschiedene Prinzipien der Jugendarbeit formuliert.

2.2.1 Jugend und Musik

Die musikalische Entwicklung einer Person als ein Aspekt der allgemeinen Entwicklung dauert das ganze Leben an (vgl. Gembris, 2005, S. 400). Die ersten zehn Jahre ist man damit beschäftigt,

„sich die Grundlagen und die Konventionen einer Musikkultur anzueignen (z.B. Aufbau der Tonalität, Ausdrucksverständnis), einen Grundstock an musikalischem Erfahrungs- und Wissensrepertoire zu sammeln und die elementaren Ausdrucksmöglichkeiten des Singens zu erlernen“ (Gembris, 2005, S. 432).

Für die meisten Menschen ist Musik wichtig und für viele sogar ein unverzichtbarer Bestandteil ihres Lebens. Das trifft besonders auf Jugendliche zu, wie die Shell Jugendstudie von 2002²⁴ zeigt, bei der das Musikhören von den Jugendlichen als beliebteste und am häufigsten ausgeübte Freizeitaktivität genannt wurde (vgl. Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 402). Während der Jugendzeit besteht ein erhöhtes Interesse an Musik: sie wird deutlich mehr konsumiert als während der anderen Lebensabschnitte, hat einen ausgeprägten emotionalen Charakter für den einzelnen Jugendlichen und ist ein fester Bestandteil der jeweiligen Jugendkultur. Diese Wertschätzung der Musik lässt sich allerdings nur in begrenztem Maße in der entsprechenden Teilnahme am schulischen Musikunterricht wiederfinden (vgl. Dollase, 1998, S. 357). Musik hat für die Jugendlichen dabei nicht nur einen Freizeitwert, sondern übernimmt auch wichtige Funktionen für die Ausbildung der eigenen Identität und hat somit Einfluss auf den persönlichen Charakter (vgl. Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 391). Sehr großen Wert hat die Musik ebenfalls für die emotionale Ausgeglichenheit der Jugendlichen (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 367), wie das Kapitel 2.2.1.2.5 über die

²⁴ Hurrelmann, Klaus; Albert, Mathias (2002): Jugend 2002: zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt/ Main.

Funktionen der Musik für Jugendliche darlegt. Dieter Baacke formuliert die Rolle der Musik im jugendlichen Leben wie folgt:

„Gerade Jugendliche sind [...] nicht nur schlichte Musikhörer, sondern die Musik ist Bestandteil ihrer Existenz Erfahrung, wird damit nicht nur als kultureller Teilbereich erfahren (wie ihn der Musikunterricht an Schulen immer noch darstellt), sondern als ein ganzheitliches, lebensweltübergreifendes Spektrum, in dessen Brechungen die Suche nach dem Ich ihre Orientierungsmuster wählt“ (Baacke, 1998, S. 14).

Mit Hilfe des erhöhten Musikkonsums in der Jugendzeit kommt es zur Orientierung innerhalb der Musikkultur und somit letztlich zum Finden der eigenen musikalischen Identität. Einer der wichtigsten Aspekte ist dabei die Ausbildung musikalischer Präferenzen, die einen wesentlichen Schritt auf dem Weg zur musikalischen Identität darstellen (vgl. Gembris, 2005, S. 432). Auf diese wird in Kapitel 2.2.1.2 eingegangen. Gerade während der Zeit zwischen 18 und 28 Jahren zeigten sich Personen im Rahmen einer Studie²⁵ als besonders sensibel, um eine positive und dauerhafte emotionale Bindung zu Musikstücken auszubauen (vgl. Neuhoﬀ & de la Motte-Haber, 2007, S. 405). Dies lässt sich unter anderem dadurch erklären, dass die Jugendzeit die Jahre sind,

„in denen das soziale Beziehungsgeflecht sich neu strukturiert, und genau hier ist es die Musik, die in verstärktem Maße nicht nur Situationen klanglich grundiert, sondern emotionale Stimuli oder auch emotionale Verarbeitungshilfen bietet“ (Baacke, 1998, S. 14).

Die Frage nach der musikalischen Entwicklung einer Person führt zwangsläufig auch zu der Musikalität dieser Person, demnach letztlich der musikalischen Begabung. Die Musikalität einer Person scheint nur bis zu einem gewissen Grad vererbt zu werden. So zeigte sich bei einer frühen Fragebogenuntersuchung von Valentin Haecker und Theodor Ziehen²⁶ ein hoher Prozentsatz an unmusikalischen Kindern trotz musikalischer Eltern (vgl. de la Motte-Haber, 2005, S. 554). Heiner Gembris konstatierte, dass jede Person „eine entwicklungsfähige und entwicklungswürdige Musikalität“ (Gembris, 2005, S. 399) besäße. Auf Grund dieser Annahme kann jede Person aus einer Anleitung auf musikalischem Gebiet ihren Gewinn ziehen; lediglich der Umfang, in dem ihr das gelingt, ist verschieden (vgl. Gembris, 2005, S. 399). Zudem bleibt die Musikalität nicht das Leben lang konstant, sondern variiert je nach Lebensalter und/oder in Wechselwirkung mit der Intelligenz (vgl. de la Motte-Haber, 2005, S. 564). Dies lässt sich darauf zurückführen, dass ebenfalls die musikalischen Fähigkeiten ein Leben lang weiterentwickelt werden (vgl. Gembris, 2005, S. 394). Als musikalische Fähigkeiten bezeichnet Gembris „all jene Fähigkeiten, die dazu beitragen und es uns ermöglichen, Musik emotional zu erleben und kognitiv zu verarbeiten, sowie die Fähigkeit, Musik zu komponieren, zu improvisieren und zu interpretieren“ (Gembris, 2005, S. 398/399).

²⁵ Vgl. Holbrook, Morris B. & Schindler, Robert M. (1989): Some Exploratory Findings on the Development of Musical Tastes. In: Journal of Consumer Research 16. Chicago. S. 119-124.

²⁶ Haecker, Valentin; Ziehen, Theodor (1922): Über die Erbllichkeit musikalischer Begabung. In: Zeitschrift für Psychologie 88, S. 265-307, und 90, S. 204-306.

So wichtig die Musik für die Jugend ist, so wichtig ist auch die Jugendmusik für die Gesellschaft. Mit dem Rock'n'Roll, der Anfang der 1950er Jahre in Amerika entstand, und dem später folgenden Beat in Großbritannien entwickelte sich zum ersten Mal eine explizite Jugendmusik. Durch die bewegungsanregende Rhythmik und rauschhafte Eindringlichkeit der Musik fanden sie ihr Lebensgefühl ausgedrückt (vgl. Pape, 2007, S. 463). Seitdem ist die Jugendmusikszene ein wichtiger Bestandteil der Musikszene im Allgemeinen und erfüllt mehrere gesellschaftliche und kulturelle Funktionen. Zum einen haben die jugendlichen Musikstile (wie z. B. Pop, Punk, Techno) und die dazugehörigen Lebensstile eine wesentliche *Innovationsfunktion* für die Gesellschaft und ihren kulturellen und ästhetischen Wandel. Nach anfänglicher Verunsicherung und Entrüstung der Erwachsenen wird die neue Bewegung bald in das Leben integriert und beispielsweise von der entsprechenden Industrie (der Bereiche Musik, Bekleidung und Freizeit) aufgegriffen und vermarktet. Die gleichen Einflüsse jugendlicher Bewegungen zeigen sich auf gesellschaftlicher oder politischer Ebene (vgl. Dollase, 1998, S. 365).

Eine weitere gesellschaftliche Funktion der Jugendmusik ist die *kommerzielle Funktion*. Die jugendliche Kauflust bildet einen wesentlichen Bestandteil der Einkünfte der Musikindustrie (inklusive der Bereiche Radio/ TV und Zeitschriften) (vgl. Dollase, 1998, S. 365).

Außerdem erfüllen die Jugendmusik und der damit verbundene Lebensstil die *Funktion der Generationskonstitution*. Durch die andersartige Musik und Kleidung sowie teilweise auch Ausdrucksweise (im Vergleich zu den Erwachsenen) definieren sich die Jugendlichen als eine verschiedenartige Gruppe in der Gesellschaft. Dabei wird von Wissenschaftlern wie Erwachsenen die Jugendkultur häufig als Protest gegen die Eltern und die Gesellschaft an sich gedeutet (Generationenkonflikt). Es wäre jedoch auch denkbar, dass das Hauptaugenmerk der Jugendlichen auf der Konstitution einer eigenen Generation liegt und etwaige Konflikte mit den Erwachsenen nur zufällig entstehen können, aber nicht zwangsweise müssen (vgl. Dollase, 1998, S. 365).

2.2.1.1 Musikalische Sozialisation

Die musikalische Sozialisation ist ein Teilgebiet des theoretischen Konzepts der Sozialisation²⁷. Sie bezieht sich auf die Ausbildung von Formen des Erlebens wie

²⁷ Sozialisation „betrifft das Hineinwachsen des Menschen in Gesellschaft und Kultur, die damit verbundene Entwicklung der handlungsfähigen Persönlichkeit und die Ausbildung der sozialen und personalen Identität. Wichtige Aspekte sind die Übertragung und Verinnerlichung der zentralen Werte, Normen und Regeln der Gesellschaft und der Erwerb von gedanklichen Modellen verschiedener sozialer Situationen, ihrer Struktur und ‚Definition‘ und der Handlungsmöglichkeiten in ihnen.“ (Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 389)

Handelns und Kompetenzen im musikalischen Bereich. Durch die musikalische Sozialisation entstehen:

„Musikgeschmack und die musikalischen Urteilsbildungen einer Person (einschließlich der Abneigungen), ihre Hörweisen und Nutzungsgewohnheiten, Meinungen und Einstellungen zu Musik und musikbezogenen Sachverhalten, vorhandene oder nicht vorhandene praktische Kompetenzen, schließlich aus dem Zusammenwirken dieser Elemente, die Bedeutung von Musik für die Identität einer Person.“ (Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 390)

Musik ist heutzutage ein allgegenwärtiger Lebensbestandteil, so dass die musikalische Sozialisation größtenteils nicht bewusst und kontrolliert geschieht (wie es z. B. bei der Musikerziehung der Fall ist), sondern einfach passiert. Die heutigen Jugendlichen werden beispielsweise während ihres Tagesablaufs (fast) immer von Musik begleitet (vgl. Baacke, 1998, S. 9). Jede Person hat eine einmalige musikalische Hörbiografie, in der die verschiedenen Erfahrungen zusammen kommen und mit außermusikalischen Geschehnissen verknüpft werden. Die musikalische Sozialisation erfolgt dementsprechend durch ein lebenslanges aktives und passives Lernen im Rahmen des vorherrschenden musikalischen Idioms (vgl. Kreutz, 2005, S. 187). Dabei ist der Mensch jedoch nicht nur hilflos den äußeren Einflüssen ausgeliefert, sondern auch selber in der Lage, sich aus dem reichhaltigen Angebot die Musikwerke und –stile entsprechend seinen emotionalen Befindlichkeiten auszuwählen (vgl. Dollase, 1998, S. 353). Die Möglichkeiten der Regulierung des Ablaufs der musikalischen Sozialisation werden von der Gesellschaft häufig nachlässig behandelt, wie beispielsweise die schwache Stellung des schulischen Musikunterrichts zeigt (vgl. Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 390). Eine zu erlernende Fähigkeit im Rahmen der musikalischen Sozialisation ist z. B. die Verarbeitung musikalischer Melodien. Während Sprachmelodien (als eine andere Form der tonalen Informationen) keine gesonderte Lernleistung erfordern, muss die Verarbeitung musikalischer Melodien erlernt werden. Das lässt sich auf die beschränkte Fähigkeit des menschlichen Gehirns zurückführen, mit den Informationsmengen und Kapazitäten umzugehen, derer die musikalischen Melodien bedürfen (vgl. Kreutz, 2005, S. 188). Das Gehirn lernt im Rahmen der musikalischen Sozialisation das musikalische Idiom der vorherrschenden Kultur. Auf Grund des erlernten musikalischen Basiswissens lassen sich dann in Folge nicht nur bekannte Melodien, sondern auch zuvor noch nie gehörte Melodien in ihrem Verlauf erraten; natürlich nur, wenn sie dem vertrauten musikalischen Idiom folgen (vgl. Kreutz, 2005, S. 202/203). Dieses Erlernen eines musikalischen Wissens hat nach aktuellem Forschungsstand auch Einfluss auf die allgemeinen Sprach- und Hörgewohnheiten einer Person (vgl. Kreutz, 2005, S. 207). So zeigte sich u. a., dass sich je nach den musikalischen Gewohnheiten und Fähigkeiten einer Person auch die Größe der zur Musikverarbeitung benötigten Hirnareale

unterscheidet. Bei Orchestermusikern beispielsweise ist das motorische Sprachzentrum vergrößert (vgl. Evers, 2005).

2.2.1.1.1 Bedeutung der Familie

Die Eltern stellen in den ersten Lebensjahren die entscheidende Einflussquelle (auch bei musikalischen Belangen) für die Entwicklung der Kinder dar (vgl. Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 399). Diese Bindung an die Eltern und ihre Geschmacksurteile hält bis zum Beginn der Pubertät an, auch wenn mit Eintritt in die Schule bereits eine weitere wichtige Sozialisationsinstanz hinzukommt (vgl. Baacke, 1998, S. 13). Mit dem Eintritt in die Pubertät nimmt der Einfluss der Eltern ab und die Peer Groups werden immer wichtiger. Die Einflussmöglichkeiten der Eltern sind dabei nicht komplett verdrängt, sondern nur eingeschränkt (vgl. Baacke, 1998, S. 13).

Die Grundlagen für die kulturellen Bedürfnisse einer Person werden von den Eltern gelegt (vgl. Bastian, 1998, S. 122), womit die hohe Bedeutung der Familie für die musikalische Sozialisation evident wird. Beispielsweise lässt sich vom Umstand, ob ein Kind ein Instrument erlernt oder nicht, auf den Sozialstatus der Eltern schließen, wie es Hans Günther Bastian als Parole formuliert: „Sage mir, aus welcher Schicht Du kommst, und ich sage Dir, ob Du musizierst (und weitergehend: welches Instrument Du spielst!)“ (Bastian, 1998, S. 121). Bastian, der für seinen Artikel *„Jugend musiziert“ oder Jugend und klassische Musik* mehrere Teilnehmer des Wettbewerbs *Jugend musiziert* nach ihrem musikalischen Werdegang, Hintergrund und Vorlieben befragte, sieht ebenfalls eine Kausalkette von dem gehobenen Bildungsstand der Eltern über den daraus folgenden höheren sozialen Stand (und entsprechenden Wohlstand) und ein ausgebildetes Bildungsbewusstsein zum Erlernen eines Musikinstruments der klassischen Musik (vgl. Bastian, 1998, S. 122). Der aktive Zugang zu klassischer Musik ergibt sich dabei, nach seinen Erkenntnissen, weniger über die selbsterworbene Bildung einer Person, sondern mehr über die musiksoziale Herkunft der jeweiligen Eltern. Wenn in frühen Jahren im Elternhaus Musik erlebt und praktiziert wird, dann ist der Grundstock für eine spätere musikalische Tätigkeit des Kindes gelegt (vgl. Bastian, 1998, S. 122). Das zeigt sich z. B. an den schönen Erinnerungen, die spätere Klassik-Liebhaber häufig an Konzertbesuche in der Kindheit haben (vgl. Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 399). Diese herausragende Stellung der Familie im Rahmen der musikalischen Sozialisation zeigte sich auch beim Jugend-Kulturbarometer 2004, bei dem die Eltern von den Jugendlichen als die mit Abstand häufigsten Begleitpersonen bei Kulturveranstaltungen identifiziert wurden. Zudem bildete sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem aktiven Musizieren der Eltern und dem dem Vorbild folgenden Musizieren der Jugendlichen ab (vgl. Zentrum für Kulturforschung, 2004). Die

Bedeutung der Familie fasst Bastian wie folgt zusammen: „Die Familie erweist sich als *die* Keimzelle beim Klassik-Musizieren, sie ist *die* Bedingungsvariable für den frühen instrumentalen Start und den musikalischen Erfolg, sie ist *der* Schlüssel, der später wichtige Türen öffnen hilft.“ (Bastian, 1998, S. 124)

Es ließe sich die These formulieren, dass Projekte, die auf die Heranführung an eine bis dahin (weitgehend) unbekannte Kunstform ausgerichtet sind, gerade in der Jugendzeit einen gleichberechtigten Charakter haben, weil die Jugendlichen im Gegensatz zur Kindheit unabhängiger vom sozialen Hintergrund, d. h. in diesem Falle dem Elternhaus, einen eigenständigen Kontakt aufbauen können.

2.2.1.2 Musikalische Präferenzen

Unter dem Begriff der musikalischen Präferenzen sind die musikalischen Vorlieben einer Person zu verstehen. Musikalische Präferenzen sind dabei „relativ beständig und relativ unabhängig von wechselnden psycho-physischen Zuständen und aktuellen situativen Bedingungen“ (Kloppenburg, 2005, S. 358) und lassen sich somit von zeitlich beschränkten Empfänglichkeiten gegenüber bestimmten Musikstücken oder –stilen unterscheiden. Die musikalischen Präferenzen bleiben jedoch nicht ein Leben lang starr bestehen, sondern verändern sich, entweder bedingt durch langwierige Einflüsse, die zu einem bewussten oder unbewussten Umlernen führen können, oder durch musikalische Schlüsselerlebnisse (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 358).

Die musikalischen Vorlieben einer Person sind nicht angeboren, sondern werden durch den Sozialisationsprozess, den die Person durchläuft, bedingt. Die Präferenzen spiegeln insofern bis zu einem gewissen Grad die Ansprüche und Moralvorstellungen der soziokulturellen Umwelt, in der sich die Person bewegt, wider. Dabei können aber durchaus einige Faktoren genetisch bedingt sein, weil der Person durch ihre Eltern ein bestimmtes Temperament oder eine gewisse Persönlichkeit vererbt wurde, wodurch sich Neigungen in die eine oder andere Richtung ergeben (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 358).

Bei den musikalischen Vorlieben kann zwischen den verbalen und den klingenden Präferenzen einer Person unterschieden werden. Der Begriff der verbalen Präferenzen bezieht sich dabei auf Vorlieben, die sich an Hand von Vorstellungen äußern, die die Person von bestimmten Musikgattungen oder –stilen hat und die mit den jeweiligen Begriffen (wie z. B. Punk, Jazz) assoziiert werden. Klingende Präferenzen wiederum sind Vorlieben für Musikwerke, die der Person tatsächlich vorgespielt werden und die sie dann auf Grund des klingenden Eindrucks präferiert (vgl. Gembris, 2005, S. 432). Die verbalen und klingenden Präferenzen einer Person sind größtenteils voneinander unabhängig (vgl. Dollase, 1998, S. 344) und stimmen somit oftmals nicht überein (vgl. Gembris, 2005, S. 432).

2.2.1.2.1 Determinanten für Entwicklung musikalischer Präferenzen

Die wichtigsten Determinanten für die Ausbildung musikalischer Präferenzen (wie aber auch aller anderen Einstellungen) sind demografische Faktoren wie Alter, Sozialstatus, Geschlecht, Bildung sowie Aspekte der Persönlichkeit (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 364). Dabei wird das Alter²⁸ einer Person meist als die wichtigste Variable angesehen, da sich bei Untersuchungen zeigte, dass Veränderungen der musikalischen Präferenzen einer Person in Abhängigkeit zum Alter erfolgen (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 365). Dies lässt sich auf persönliche Reifungsprozesse sowie den Wandel von Identitäten und Rollen, die die Person einnimmt bzw. einnehmen möchte, zurückführen. So kann der Wechsel von der Vorliebe für Rockmusik in der Jugend zu Klassik im Alter mit der jeweiligen „Funktion der Musik zur Lebensbewältigung“ (Kloppenburg, 2005, S. 366) erklärt werden. Manche Vorlieben erweisen sich dabei als stabiler als andere.

Die zweitwichtigste Variable zur Entwicklung musikalischer Präferenzen ist der Sozialstatus einer Person. So zeigten sich beispielweise bei einer Untersuchung²⁹ der musikalischen Präferenzen von Schülern zweier Grundschulen, die in deutlich unterschiedlichem sozialem Umfeld lagen, große Unterschiede der Vorlieben in Korrelation mit dem sozialen Stand und der Bildung. Dabei hing die Vorliebe für klassische Musik nur teilweise mit dem sozialen Stand zusammen, sondern ließ sich vor allem auf Instrumentalunterricht in Kindheit und Jugend (und somit das Elternhaus) zurückführen (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 367).

In Hinblick auf das Geschlecht zeigte sich, dass es bei der Ausbildung musikalischer Präferenzen geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Klassische Musik wurde eher von weiblichen Personen präferiert (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 370).

2.2.1.2.2 Phasen der Entwicklung musikalischer Präferenzen

Die Entwicklung musikalischer Präferenzen, über die Lebensdauer einer Person hinweg betrachtet, lässt sich grob in drei Phasen einteilen (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 366). Während der Kindheit (demnach bis Beginn der Pubertät) orientiert sich der musikalische Geschmack der Kinder an dem der Eltern (Elternorientierung). Diese stellen den prägenden Musikeinfluss dar und vermitteln dem Kind erste musikalische Erfahrungen durch gemeinsames Singen und Spielen. Mit Beginn der Pubertät wächst der Einfluss anderer Jugendlicher, an denen sich dann anstatt der Eltern orientiert wird (Peergruppenorientierung). Erst im Erwachsenenalter kommt es zu individualisierten

²⁸ Die Variable Alter beinhaltet dabei das tatsächliche biologische Alter sowie die bis zu dem Zeitpunkt erfolgten Erfahrungen. (Kloppenburg, 2005, S. 365)

²⁹ Kreutz, Gunter (2001): Musikgenres im Präferenzurteil von Schülern der 4. Grundschulklasse. Ergebnisse einer Pilotstudie. In: Diskussion Musikpädagogik 11.

musikalischen Präferenzen, die sich im Laufe des Lebens selbstverständlich noch ändern können (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 366).

Im weiteren Verlauf wird die zweite Phase, die Jugendphase, die etwa von 10 bis 25 Jahren andauert, genauer dargestellt. Oft setzt die Entwicklung musikalischer Vorlieben allerdings bereits mit sieben oder acht Jahren ein (vgl. Gembris, 2005, S. 432). Während dieser Phase ändern sich die Musikpräferenzen der Jugendlichen mehrmals, sowohl, was die Quantität, aber auch, was die Qualität und den Inhalt der Musikgenusses angeht. Rainer Dollase unterteilt die Jugendphase dementsprechend in drei aufeinanderfolgende Phasen ein (vgl. Dollase, 1998, S. 356):

- 1) Anstiegsphase
- 2) Plateauphase
- 3) Abschwungphase.

1) Anstiegsphase

Während der Anstiegsphase, die in dem Zeitraum von ca. 10 bis 13 Jahren anzusiedeln ist, nehmen das Interesse der Jugendlichen an Musik, vor allem aus dem Rock-/Pop-Bereich, und somit auch der Musikkonsum deutlich zu. Der Einfluss der Erwachsenen auf den Musikgeschmack der Jugendlichen lässt nach; stattdessen orientieren sich die Jugendlichen an ihresgleichen. Die Peergruppe übt während der Anstiegsphase eine starke Kontrolle aus, durch die es zu einer Konzentration auf einige wenige musikalische Stile und somit einer Konformität innerhalb der Gruppe kommt. Andere, von der Peergruppe nicht akzeptierte Musikstile werden von den Jugendlichen abgelehnt.

Parallel zu dem ansteigenden Musikinteresse während der Anstiegsphase verläuft eine vorpubertäre hormonelle Umstimmung, auf die Dollase die höhere emotionale Empfindsamkeit der Musik gegenüber zurückführt (vgl. Dollase, 1998, S. 357). Diese höhere Empfindsamkeit äußert sich in spontanen körperlichen Reaktionen der Jugendlichen auf die Musik (wie z. B. Mitsingen oder Tanzen) oder in dem ebenfalls für die Zeit typischen Fan-Dasein (besonders augenfällig bei Teenie-Gruppen wie z. B. Tokio Hotel).

2) Plateauphase

Während der Plateauphase, die etwa von 13 bis 20 Jahren andauert, bildet sich bei dem Jugendlichen eine Musikkultur heraus, bei der „die vielfältigen emotionalen, sozialen und kognitiven Funktionen der Musik fest in Lebensalltag und Lebensstil integriert werden“ (Dollase, 1998, S. 359). Dabei wird das Interesse an der Musik mit anderen Lebensbereichen verknüpft, wie z. B. politischen Orientierungen oder anderen kulturellen Gebieten. Dadurch entsteht eine Lebensweise, die sich von den bereits bestehenden abgrenzt. Diese Entwicklung einer Lebensweise erfolgt dabei nicht uniform, sondern

individuell (vgl. Dollase, 1998, S. 359). Während sich die musikalischen Präferenzen Jugendlicher in der Anstiegsphase durch die durch den Einfluss Gleichaltriger geprägte Konformität auszeichnen, lässt bei den älteren Jugendlichen der externe Einfluss deutlich nach, so dass sie individuelle musikalische Präferenzen entwickeln. Der Einfluss Gleichaltriger ist dabei umso geringer, desto umfassender die musikalische Erfahrung des Jugendlichen bereits war. Allerdings werden bei der Entwicklung des eigenen musikalischen Profils große bildungsspezifische Unterschiede sichtbar:

„Während der gebildete Nachwuchs zugleich an einer Vielzahl anspruchsvoller Kultursparten Interesse zeigt – sich etwa für moderne Literatur, für moderne Kunst, für Problemfilme u. ä. interessiert – und einen symbolisch überhöhten Kulturkonsum favorisiert, lokalisieren die anderen ihre Interessen eher im Bereich der Unterhaltung, bei Sport, Spiel und Spannung, durch die ihre Freizeit unprätentiös unterhaltend angereichert wird“ (Dollase, 1998, S. 359).

Mit dem 16./17. Lebensjahr verändert sich die Wirkung der Musik auf die Jugendlichen: die emotionale Empfindsamkeit lässt nach bzw. wird kultiviert. Bei den Jugendlichen prägen sich die persönlichen und sozialen Funktionen der Musik aus. Während sich jüngere Jugendliche auf der emotionalen Ebene auf die Musik einlassen, kommt bei den älteren Jugendlichen der Verstand hinzu, so dass beispielsweise erläuternde Informationen (wie Interviews, Biografien...) interessant werden (vgl. Dollase, 1998, S. 358/59).

3) *Abschwungphase*

Für die abnehmende Stellung der Musik im Leben der mittlerweile jungen Erwachsenen während der Abschwungphase (von ca. 20 bis 25 Jahren) lassen sich verschiedene Thesen formulieren (vgl. Dollase, 1998, S. 360). Zum einen ist es der Zeitpunkt, zu dem Berufseinstieg bzw. Familiengründung anstehen. Dem jungen Erwachsenen bleiben nicht mehr so viel Zeit und Gelegenheiten wie früher, um Musik zu genießen: seine Prioritäten haben sich verschoben. Zum anderen ist es möglich, dass die Musik die Funktionen, die sie während der Jugendzeit für den jungen Erwachsenen hatte³⁰, im Rahmen des Erwachsenenlebens nicht mehr erfüllen kann. Vorstellbar ist ebenfalls, dass sich der junge Erwachsene inmitten der nachkommenden Jugend mittlerweile zu alt fühlt und somit den Drang verspürt, sich umzuorientieren und Musik und Kultur auf andere Art und Weise zu konsumieren. Eine weitere These für die nachlassende Stellung der Musik im Leben der jungen Erwachsenen ist, dass durch die beruflichen und familiären Veränderungen sowie die zu erwartende Mobilität die gleichaltrige Gruppe, innerhalb derer zuvor gemeinsam die Musik konsumiert wurde, nicht mehr in der gleichen Art und Weise existiert und somit ein entscheidender Stützfaktor wegbricht (vgl. Dollase, 1998, S. 360).

³⁰ „Als Ausdruck seiner Lebenshaltung, zur Erleichterung seiner Probleme, zur Findung der Individualität oder auch nur zur Entspannung und Unterhaltung etc.“ (Dollase, 1998, S. 360)

Die Altersangaben zu den einzelnen Phasen sind dabei selbstverständlich flexibel zu sehen. Gerade bei der Abschwungphase kommt es auf Grund der Verlängerung der Jugendzeit (der sog. Postadoleszenz) leicht zu Verschiebungen nach hinten (vgl. Dollase, 1998, S. 360). Heiner Gembris bezog sich auf Dollase und fasste die drei angeführten Phasen in der Entwicklung musikalischer Präferenzen in einer übersichtlichen Tabelle zusammen:

<i>Phasen in der Präferenzentwicklung</i>	
(nach Rainer Dollase, <i>Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher</i> , in Dieter Baacke (Hrsg.), <i>Handbuch Jugend und Musik</i> , Opladen: Leske + Burich 1997, S. 341-368)	
Phase	Merkmale
Anstiegsphase (ab ca. 10 Jahre)	• Anstieg des Musikinteresses, insbesondere an Pop-Rock-Musik • Abnahme des Klassik-Interesses • Abnahme musikalischer Offenheit • Anstieg der Dauer des Musikhörens • Starke Emotionalisierung des Musikerlebens • Kurzfristige und heftige Wechsel in den Präferenzen • Spontanes Mitbewegen zur Musik • Orientierung an den Gleichaltrigen • Abnahme des Einflusses von Eltern und Schule • Starke Konformität mit Peers
Plateauphase (ab ca. 13/14 Jahre)	• Soziale und kognitive Überformung des Musikkonsums • Ausbildung von individuellen und sozialen Funktionen • Integration der Funktionen von Musik in den Lebensalltag • Ausbildung von Jugendkulturen • Verbindung des Musikinteresses mit anderen kulturellen Bereichen • Differenzierung der Hörweisen und Hörgewohnheiten • Ausbildung individueller Interessensprofile und Präferenzen • Sinkender Einfluss der Gleichaltrigen auf Präferenzen • Schwächere Konformität mit Peers • Starke interindividuelle Differenzierung
Abschwungphase (ab ca. Mitte 20)	• Abnahme des Musikinteresses bei gleichzeitiger Zunahme anderer (beruflicher, familiärer) Interessen • Abnahme der Dauer des Musikhörens • Sinken des Stellenwertes von Musik • Abnahme des emotionalen Engagements in Musik • Abnahme der Funktionalisierung der Musik

(Gembris, 2005, S. 433)

2.2.1.2.3 Externe Einflüsse

Die Entstehung der musikalischen Präferenzen Jugendlicher wird von der Gesellschaft auf verschiedenen Ebenen beeinflusst (vgl. Dollase, 1998, S. 353):

- 1) Durch die Einflussnahme unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen
- 2) Durch ein System der Vorauswahl musikalischer Produkte.

Einflussnahme unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen

Als Beleg für die Einflussnahme der unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen auf die musikalischen Präferenzen Jugendlicher werden mehrere Korrelationen der Präferenzen mit Faktoren wie Schulabschluss, Alter, Geschlecht oder Umwelt gesehen (vgl. Dollase, 1998, S. 355). Die musikalischen Präferenzen sind dementsprechend nicht isoliert zu betrachtenden Vorlieben der Jugendlichen, sondern hängen mit anderen Interessen und Faktoren (wie z. B. politischer Orientierung, Alter, Geschlecht) zusammen. Bei einem Vergleich verschiedener Befürworter eines Musikstils zeigen sich üblicherweise einige Übereinstimmungen sozialer oder psychologischer Merkmale. Diese Gruppe bildet eine sogenannte Geschmackskultur³¹. Jugendliche, die der gleichen Geschmackskultur angehören, werden sich in der Schule zusammen finden und eine Gruppe bilden.

Obwohl der Einfluss von Eltern und Schule im Jugendalter bereits durch die fortschreitende Individualisierung und die Ausrichtung nach der Peergruppe eingeschränkt ist, zeigen Studien doch einen überraschend großen Einfluss dieser beiden Sozialisationsinstanzen auf die musikalischen Präferenzen (vgl. Dollase, 1998, S. 356).

Dass der Einfluss der Schule auf die musikalischen Präferenzen Jugendlicher erstaunlich groß ist, zeigte sich beispielsweise bei einer Studie des Schweden Roe³² (vgl. Dollase, 1998, S. 356). Bei dieser wurden 509 Jugendliche (zwischen elf und fünfzehn Jahre alt) auf einen möglichen Zusammenhang zwischen den musikalischen Präferenzen und vorausgegangenen schulischen Leistungen hin untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass je größer der schulische Erfolg der Jugendlichen war (auch wenn sie unteren sozialen Schichten entstammten), desto mehr interessierten sie sich für Klassik oder Mainstream-Musik. Bei den schulisch wenig erfolgreichen Jugendlichen wiederum (ebenfalls egal, aus welcher sozialen Schicht sie kamen) fand die Orientierung bezüglich des musikalischen Geschmacks stärker an dem der Peergruppen als an dem der Eltern statt. Diese Jugendlichen fanden durch den Musikstil einen „symbolischen Ausdruck der Entfremdung von der Schule“ (Dollase, 1998, S. 356). Die Hinwendung zu

³¹ Gruppierungen von Personen mit ähnlichem Geschmack (Dollase, 1998, S. 355)

³² Roe, Keith (1987): The School and Music in Adolescent Socialization. In: Lull, James (Hrsg.): Popular Music and Communication (212-230). Newbury Park u. a.: Sage.

einem peergruppen-orientierten Musikstil, in Kombination mit der schlechten schulischen Leistung gesehen, zeigt nach Roe ein Vorwegnehmen der späteren gesellschaftlichen Stellung:

„Dieses Aufgehen in alternativen Musikstilen hat nach Roe mit einer Art von antizipatorischer Sozialisation zu tun, d.h. daß die gegenwärtigen musikalischen Präferenzen ihren zukünftigen sozialen Status in der Gesellschaft antizipieren.“ (Dollase, 1998, S. 356)

Bei der Studie von Roe spielte der soziale Hintergrund der Jugendlichen für die Ausbildung der musikalischen Präferenzen kaum eine Rolle. Für die selbst wahrgenommene zukünftige soziale Tendenz hingegen zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang (vgl. Dollase, 1998, S. 356).

System der Vorauswahl musikalischer Produkte

Jugendliche können Präferenzen nur für diejenigen musikalischen Produkte entwickeln, die ihnen bekannt sind bzw. gemacht werden oder die sie selbstständig finden können. Nicht nur Personen aus dem näheren Umfeld der Jugendlichen (wie z. B. Freunde), sondern ebenfalls die Sozialisationsinstanzen Schule, Familie und vor allem die Musikindustrie und die Medien schränken das zur Auswahl stehende Musikangebot ein. Der Prozess der Vorauswahl lässt sich mit der Gatekeeper-Theorie verdeutlichen (vgl. Dollase, 1998, S. 353). Auf allen Ebenen des Wegs eines musikalischen Produkts vom Künstler zum Jugendlichen gibt es viele Gatekeeper (Torhüter), die das Produkt durchgehen lassen oder es aufhalten: zunächst der Künstler selbst, der Produzent, die Plattenfirma und nach der Veröffentlichung die Rundfunkanstalt, die Printmedien oder das Plattengeschäft. Dabei wird meist mit Hinblick auf den zu erwartenden Erfolg des Werks geurteilt. Selbst der Jugendliche hat bei dem Prozess eine Gatekeeper-Funktion, da durch seine Entscheidung das Werk zu unterstützen und beispielweise eine CD zu kaufen, das jeweilige Produkt bessere Verbreitungschancen hat. Bei den Gatekeepern anderer Sozialisationsinstanzen stehen andere Faktoren als der zu erwartende Erfolg im Vordergrund, wie z. B. bei Schule oder Eltern die erhoffte therapeutische oder pädagogische Wirkung.

Die Gatekeeper-Theorie wurde als gegensätzliche Theorie zur Marionettentheorie aufgestellt. Bei der Marionettentheorie unterliegt der Jugendliche vollständig den Einflussnahmen der Sozialisationsinstanzen sowie insbesondere der Musikindustrie, während bei der Gatekeeper-Theorie der Jugendliche, innerhalb der ihm gesetzten Grenzen, entscheiden kann (vgl. Dollase, 1998, S. 354).

2.2.1.2.4 Psychologische Erklärungsansätze für Musikpräferenzen

Rainer Dollase formuliert in seinem Artikel *Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher* verschiedene psychologische Erklärungsansätze für die Präferenzbildung

im Jugendalter, die sich vier groben Kategorien zuordnen lassen (vgl. Dollase, 1998, S. 347):

- 1) Tiefenpsychologie
- 2) Lernpsychologie
- 3) Kognitive Theorien
- 4) Sozialpsychologie.

Bei diesen Erklärungsansätzen ergeben sich die musikalischen Vorlieben einer Person aus den Wechselwirkungen von Umwelteinflüssen, sozialen Voraussetzungen und einer teilweise vorhandenen Selbststeuerung.

1) Tiefenpsychologie

Bei dem tiefenpsychologischen Erklärungsansatz resultiert die Vorliebe für eine bestimmte Musik aus „ihrer Funktion als sozial gebilligte Form der Ersatzbefriedigung für unerfüllte Wünsche, Triebe und Bedürfnisse“ (Dollase, 1998, S. 347). So lassen sich mehrere Phänomene der jugendlichen Musikkultur auf eine tiefenpsychologische Erklärung zurückführen, wie z. B. das Schwärmen weiblicher Jugendlicher für männliche Stars als ein Ausgleich für den nicht erfüllten Wunsch nach einer intensiven Partnerschaft (vgl. Dollase, 1998, S. 348). Zudem könnte man das Ausbrechen, das in der Jugend vielfach erfolgt, durch „die erhöhte Zufuhr an Triebenergie, [durch die] die anal-aggressive (rhythmische) und/oder oral-rezeptive (rauschhaft-genießeriische) Lust [der Kindheit] noch einmal durch[bricht]“ (Dollase, 1998, S. 348) erklären.

2) Lernpsychologie

Im Rahmen der Lernpsychologie werden die musikalischen Vorlieben der Jugendlichen anhand von Erfahrungs- und Lernprozessen erklärt. Die Musik stellt dabei einen emotions- und bedeutungshaltigen Reizgegenstand dar, an dem die Jugendlichen im Laufe ihrer musikalischen Sozialisation lernen und erfahren. Mit den Theorien der Lernpsychologie lassen sich sowohl die durch Musik hervorgerufenen Emotionen wie aber auch das musikspezifische Verhalten erklären (vgl. Dollase, 1998, S. 348). Solche Lerntheorien wären zum einen das Konditionieren (im klassischen oder operanten Sinne) oder das Modell- und Imitationslernen (vgl. Dollase, 1998, S. 349).

Klassisches Konditionieren

Eine klassische Konditionierung, im Pawlowschen Sinne, findet auch im Bereich der Musik statt. Dabei ist ein Musikstück jedoch bereits beim ersten Hören durch die Jugendlichen für diese kein neutraler Reiz mehr: Im Laufe ihrer musikalischen Sozialisation haben die Jugendlichen das vorherrschende musikalische Idiom und somit verschiedene Stimmungsklischees für die dazugehörigen Rhythmen, Taktarten, Melodien usw. gelernt, so dass selbst unbekannte Musikstücke nie komplett neu

erscheinen, sondern es immer einen bereits bekannt vorkommenden Teil an ihnen gibt(vgl. Dollase, 1998, S. 349).

Trotzdem lässt sich der Begriff der klassischen Konditionierung auf die Musik anwenden, da hier ebenfalls durch die Kombination eines Musikstücks mit positiven oder negativen Begleiterscheinungen eine Prägung in die entsprechende Richtung vorgenommen werden bzw. stattfinden kann. So kann beispielsweise die Unlust auf klassische Musik mit allzu langweiligem oder strengem Musikunterricht erklärt werden (vgl. Dollase, 1998, S. 349). Diese Konditionierung kann bei längerem Nicht-Hören nachlassen und das Musikstück wieder weitgehend neutral empfunden werden.

Operantes Konditionieren

Beim operanten Konditionieren wird ein bestimmtes Verhalten durch eine darauffolgende Belohnung, Bekräftigung oder Belobigung o. ä. verstärkt, so dass die Wahrscheinlichkeit zunimmt, dass das Verhalten in Zukunft auftritt. Dies könnte bei einem Jugendlichen beispielsweise die Bestätigung von Seiten der Peergruppe nach Besuch eines bestimmten Konzertes sein. So wird ein Verhalten oder eine Einstellung, die sich auf Musik beziehen, durch den Einfluss der Umwelt verstärkt. Durch die operante Konditionierung können vor allem die musikalischen Verhaltensmuster erklärt werden, die für die Person eine soziale Funktion haben (wie z. B. Fan-Dasein, Toleranz/Intoleranz gegenüber anderen Musikstilen) (vgl. Dollase, 1998, S. 349).

Modell- und Imitationslernen

Beim Modell- und Imitationslernen werden die musikalischen Präferenzen Jugendlicher als Folge der Nachahmung von bestimmten Modellen verstanden. Die Modelle können dabei Personen aus der näheren Umgebung der Jugendlichen oder aus dem Medienbereich sein. Damit die Ausrichtung an den Modellen stattfinden kann, muss sich der Jugendliche mit den Modellen identifizieren können, die Ausrichtung an ihnen muss stellvertretend bekräftigt werden und es müssen sich Transfermöglichkeiten des nachgeahmten Verhaltens ins reale Leben ergeben(vgl. Dollase, 1998, S. 350).

Um die musikalischen Vorlieben einer Person zur Gänze mit Hilfe der Lerntheorien erklären zu können, wäre es notwendig, die komplette individuelle Konditionierungsgeschichte dieser Person zu kennen, sprich zu erfahren, wo und wann er mit welcher Musik unter welchen Begleiterscheinungen bzw. Verstärkungen zusammentraf. Ähnliche Musikgeschmäcker einzelner Gruppen lassen sich durch eine gemeinsame Konditionierungsgeschichte erklären (vgl. Dollase, 1998, S. 350).

Die Begleiterscheinungen und Verstärkungen zu einem bestimmten Musikstil werden dabei nicht nur von den Jugendlichen und ihrer direkten Umwelt, sondern auch von der Gesellschaft vorgegeben: „[D]as assoziative Image in der Musik wird also auch durch die

gesellschaftlich und historisch hergestellte *Imagegeschichte* bestimmt“ (Dollase, 1998, S. 351). So wird beispielsweise die Matthäus-Passion stets im kirchlichen oder zumindest in einem feierlichen Kontext aufgeführt. Die Jugendlichen können heutzutage zwar prinzipiell zu jeder Art von Musik beliebige Assoziationen entwickeln; praktisch werden sie jedoch durch die bereits genannten gesellschaftlichen Außeneinflüsse, aber z. B. auch durch Konditionierungen seitens der Musikindustrie, eingeschränkt (vgl. Dollase, 1998, S. 351).

3) Kognitive Theorien

Bei den kognitiven Theorien werden die musikalischen Präferenzen der Jugendlichen aus den Konstellationen von bestimmten Charakteristika eines Musikstücks und den jugendlichen kognitiven Bedürfnissen erklärt. Dabei wird davon ausgegangen, dass sich durch die formalen und strukturellen (auch „kollativen“ genannt) Charakteristika eines Musikwerks ein bestimmter „Lustwert“ (Dollase, 1998, S. 351) für dieses ergibt. Diese kollativen Charakteristika können beispielsweise „Eigenschaften wie bekannt – neu, einfach – komplex, erwartet – unerwartet, eindeutig – uneindeutig, stabil – variabel“ (Dollase, 1998, S. 351) sein. Zudem wird erwartet, dass es für jede Person ein kollatives Optimum geben muss, was die Komplexität des Musikwerks angeht. Durch dieses kollative Optimum einer Person ergibt sich dann wiederum eine Erregung, die mit dem maximalen Lustwert verbunden ist. Das kollative Optimum liegt bei einem mittleren Maß an Erregung, wodurch sich Vorlieben für Musikstücke ergeben, durch die eine solche mittlere Erregung bewirkt wird (vgl. Dollase, 1998, S. 351).

Diese kognitive Theorie konnte in Experimenten belegt werden, bei denen durch die Zugabe zusätzlicher Informationen sowie wiederholtes Hören die anfängliche Komplexität von Musikstücken sank, d.h. sich dem kollativen Optimum annäherte, und die Musikstücke somit besser gefielen. Durch weiteres Hören des Musikstücks jedoch ließ die Komplexität ebenfalls weiter nach, so dass sie irgendwann unter dem mittleren Erregungsmaß lag und somit die Vorliebe für dieses Werk wieder sank (auch bekannt als Sättigungshören) (vgl. Dollase, 1998, S. 352).

4) Sozialpsychologie

Bei einer Erklärung der musikalischen Präferenzen Jugendlicher durch die Sozialpsychologie wird davon ausgegangen, dass sich die Präferenzen auf Grund der Beeinflussung des Jugendlichen durch Personen aus dem näheren Umfeld (wie z. B. der Peergruppe) ergeben haben. Für eine sozialpsychologische Deutung der Musikpräferenzen können eine Vielzahl an Theorien herangezogen werden. Rainer Dollase beschränkt sich auf zwei Theorien: die soziale Identitätstheorie und die kognitive Konsistenztheorie (vgl. Dollase, 1998, S. 352).

Soziale Identitätstheorie

Die soziale Identitätstheorie, die sich mit dem Zusammenhang der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe und der daraus resultierenden Bedeutung beschäftigt, lässt sich ebenfalls auf die musikalischen Präferenzen, vor allem auf die Abgrenzung dieser gegenüber anderen, anwenden. Die Anhängerschaft zu einer bestimmten Musikgruppe stellt für die Jugendlichen einen wesentlichen Bestandteil der sozialen Identität und somit ein positives Selbstbild dar. Die Abgrenzung zu Anhängern anderer Musikrichtungen hilft dabei, das Selbstbild zu festigen, und die Abwertung der anderen Anhänger führt zu einem noch positiveren Selbstverständnis (vgl. Dollase, 1998, S. 353).

Kognitive Konsistenztheorie

Bei der kognitiven Konsistenztheorie werden die Beziehungen zweier Menschen mit einem dritten oder einem Objekt (beispielsweise den musikalischen Präferenzen) betrachtet. Zeigt sich bei der anderen Person der gleiche musikalische Geschmack wie bei einem selber, so herrscht eine Konsistenz zwischen den Vorlieben der beiden Personen. Ist dies jedoch nicht der Fall, so besteht nun laut Konsistenztheorie der Druck, diese Konsistenz herzustellen. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen: durch eine Abwertung der Musik, durch eine Abwertung der Beziehung zu der Person oder durch die Hinwendung zu einer Musik, die beiden gleichermaßen gefällt (vgl. Dollase, 1998, S. 352).

2.2.1.2.5 Funktionen der Musik für Jugendliche

Die bisher vorgestellten Erklärungsansätze der musikalischen Präferenzen Jugendlicher verstehen diese als ein Ergebnis von vorher stattgefundenen Umständen und Ursachen. Genauso gut wäre vorstellbar, dass sich, im Rahmen der zumindest teilweise bestehenden diesbezüglichen Selbstbestimmung seitens der Jugendlichen, die musikalischen Vorlieben aus bestimmten Folgen und Funktionen ergeben, die die Jugendlichen für eben diese Vorlieben sehen (vgl. Dollase, 1998, S. 363). Dies könnte beispielsweise der Fall sein, wenn die Jugendlichen erwarten, dass das „Nutzen“ eines bestimmten Musikstils mit gewissen erwünschten Folgen verknüpft ist. Diese Erwartung der erwünschten Folgen einer Aktivität stellt für die kognitive Motivationspsychologie einen zentralen Erklärungsansatz für Beweggründe dar. Auch wenn sich die musikalischen Vorlieben auch durch andere theoretische Konzepte erklären lassen, können solche rationalen Überlegungen seitens der Jugendlichen nicht vollständig außen vor gelassen werden (vgl. Dollase, 1998, S. 363).

Rainer Dollase sieht neben der emotional anregenden Wirkung von Musik auf Jugendliche und der daraus folgenden Stimulierung zur Bewegung (d. h. zum Tanz) noch drei weitere Funktionen der Musik für Jugendliche gegeben (und durch empirische

Daten erwiesen): „eine *Distinktionsfunktion*, eine *Eskapismus*- und eine *Symbolfunktion*“ (Dollase, 1998, S. 364).

Die *Distinktionsfunktion* der musikalischen Vorlieben bezieht sich auf die Abgrenzung von anderen und die damit gleichzeitig erfolgende Aufwertung des eigenen sowie Abwertung des anderen Musikgeschmacks. Dass diese Funktion bei Jugendlichen besonders stark ausgeprägt ist, zeigen Aussagen über die Toleranz anderen Musikstilen gegenüber (vgl. Dollase, 1998, S. 364).

Die *Eskapismusfunktion* der musikalischen Präferenzen hilft den Jugendlichen, Phasen der schlechten Laune, Aggressivität oder der Probleme in der Schule oder im Freundeskreis zu überwinden. Die *Eskapismusfunktion* wird bisweilen auch *Coping-Funktion* genannt, was statt einem „Flüchten vor...“ ein „Fertigwerden mit...“ bedeutet (vgl. Dollase, 1998, S. 364).

Bei der *Symbolfunktion* werden die musikalischen Vorlieben als ein Ausdrucksmittel für einen bestimmten Zweck eingesetzt (z. B. Protest, Zeichen für die Bildung oder für den Lebensstil). Diese Funktion der theoretischen Überhöhung lässt sich laut Dollase insbesondere bei Gymnasiasten und Studenten wiederfinden (vgl. Dollase, 1998, S. 364).

In seinem Artikel *Jugend und Musik* (Pape, 2007) nennt Winfried Pape verschiedene Bedeutungen, die laut unterschiedlichen Untersuchungen die Jugendlichen der populären Musik zuordneten:

„Mittel der Stimmungsregulierung, emotionaler Stimulus, Symbol für Gruppenzusammengehörigkeit, Möglichkeit der Abgrenzung und Distanzierung von der Erwachsenenwelt, existenzieller Lebensbereich (bestimmt durch Bedürfnisse nach Erlebnissen und Ereignissen), Mittel der Identitätssuche, Sozialisationsinstanz sowie Protestpotential (im Hinblick auf Erwachsenenkultur, gesellschaftliche Umstände, Umweltbedingungen, Entfremdung, Verlust an vitalen Lebens- und Ausdrucksformen)“ (Pape, 2007, S. 464).

Heiner Gembris wiederum beruft sich in seinem Artikel *Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten* (Gembris, 2005) auf die von Dieter Baacke³³ vorgestellte Liste der wichtigsten Funktionen von Musik im Jugendalter:

- „Erkennungszeichen für bestimmte Jugendkulturen, die sich durch bestimmte Musikpräferenzen von anderen ausgrenzen;
- Informationsquelle über neue Lebensstile, Moden, Verhaltensweisen;
- Grenzziehung gegenüber Erwachsenen, die Pop-Musik ablehnen;
- Stimulans für eigene Träume und Sehnsüchte;
- Identitätsstiftung durch die Entdeckung von Bewegung und Körperlichkeit im Tanz;

³³ Baacke, Dieter (1993): Jugendkulturen und Musik. In: Bruhn, Herbert; Oerter, Rolf; Rösing, Helmut (Hrsg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek.

- Aufforderung zum Handeln, Aktivsein, Protest;
- Rückzug vom Alltag (...);
- Möglichkeit der Identifikation mit Leitfiguren wie Rockstars;
- Ausdruck von Protest und Opposition gegenüber der Alltagskultur;
- Mittel der Aufheiterung, guten Laune und Stimmungskontrolle.“ (Gembris, 2005, S. 433/434)

2.2.1.2.6 Präferenzänderung

Für das Aufgabenfeld einer Musiktheaterdidaktik ist die Frage nach der Möglichkeit einer Präferenzänderung im musikalischen Bereich sehr interessant. Josef Kloppenburg widmet diesem Aspekt ein Kapitel seines Artikels über die Musikpräferenzen (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 385). Für den musikalischen Bereich sieht er die besten Möglichkeiten der Präferenzänderung in dem Lernen am Modell bzw. durch Kommunikation. Damit diese funktionieren, ist es wichtig, dass sich die vortragende Person durch Glaubwürdigkeit (zum Einprägen), Attraktivität (für die Identifikation) und eine gewisse Machtstellung (damit der Empfänger nachgibt) auszeichnet (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 385). Allerdings zeigte sich³⁴, dass Präferenzänderungen umso nachhaltiger sind, desto intensiver sich die Person mit Hilfe von Informationen oder Argumenten mit dem Thema beschäftigt und es verarbeitet hat. Wenn jedoch die Präferenzänderung nur auf die Glaubwürdigkeit der vortragenden Person und beispielsweise die angenehme Botschaft zurückzuführen ist, ist die Änderung durch Gegenargumente deutlich einfacher zu stören oder lässt über die Zeit wieder nach (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 386). Da die musikalischen Präferenzen einer Person meist lediglich durch Einflüsse von Bezugspersonen und nicht auf Argumenten oder Informationen basierend gebildet wurden, sind sie generell leichter zu ändern als andere ästhetische Einstellungen, die auf rationale Diskussionen oder Überzeugungen zurückzuführen sind (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 387).

Bei zahlreichen Untersuchungen³⁵ zeigte sich zudem, dass die Vertrautheit einer Musik für deren Wertschätzung sehr wichtig ist (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 387). Dementsprechend ergibt sich für die Präferenzänderung eine Herangehensweise, die Vertrautheit zu der entsprechenden Musik vermittelt, als besonders wirkungsvoll. Das reine wiederholte Hören der Musik führt zwar zu einer Steigerung der Vertrautheit; es bleiben jedoch auch die bereits vorhandenen Einstellungen bestehen. Außerdem kann

³⁴ Vgl. Stahlberg, Dagmar; Frey, Dieter (2002): Das Elaboration-Likelihood-Modell von Petty und Cacioppo. In: Frey, Dieter; Irle, Martin (Hrsg.): Kognitive Theorien, Theorien der Sozialpsychologie, Bd. 1. Bern. S. 334.

³⁵ Vgl. Zusammenstellung bei: Radocky, Rudolf E.; Boyle, J. David (1997): Psychological foundations of musical behavior. Springfield.

es durch die reinen Wiederholungen zu Sättigungseffekten kommen. Hilfreicher für die Präferenzänderung kann das Schaffen von Vertrautheit durch die Vermittlung von Kenntnissen, beispielsweise im Rahmen des Musikunterrichts, sein (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 387). Die im Folgenden vorgestellten Untersuchungen beschäftigen sich mit dieser Fragestellung und versuchen, über die Informationen eine nachhaltige Präferenzänderung zu erwirken.

Hans Christian Schmidt untersuchte im Rahmen seiner Arbeit *Jugend und Neue Musik*³⁶ den Einfluss zusätzlicher Informationen und der damit einhergehenden größeren Vertrautheit auf die Beurteilung bestimmter Werke der Neuen Musik durch Jugendliche (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 389). Dafür wurden die Beurteilungen eines ersten Hörversuchs ohne irgendwelche Informationen und eines zweiten Hörens mit unterschiedlichen Informationen (inklusive einer Kontrollgruppe ohne welche) mit einander verglichen. Dabei zeigte sich, dass im zweiten Versuchsdurchgang die Jugendlichen mit größerem Vorwissen die Musik positiver beurteilten als jene, die keine zusätzlichen Informationen erhielten. Bei SchülerInnen, die bereits ein Vorwissen musikalischer Art besaßen, wirkten vor allem Informationen soziologische Zusammenhänge betreffend (wie z. B. Ausführungen über die sozialen und kulturellen Hintergründe des Werks) positiv auf die spätere Einschätzung des Musikwerks. SchülerInnen mit einem geringeren vorherigen musikalischen Vorwissen zeigten sich eher durch Informationen musikanalytischer Art und Diskussionsmöglichkeiten beeindruckt. Das alleinige wiederholte Hören wiederum sorgte nicht für eine größere Vertrautheit mit dem Werk, sondern für eine zunehmende Abneigung³⁷. Schmidt kam somit zu der Schlussfolgerung, dass das Urteil über Musikwerke der Neuen Musik von dem sachlichen Wissen abhängt, das die Person erlernt hat (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 389).

Bei einem ähnlichen Versuch³⁸ wiederum, bei dem 15-Jährige Gymnasiasten zwei ihnen unbekannte Werke (eines der klassischen Musik, ein chinesisches Musikstück) bewerten sollten, konnte die zentrale These Hellmut Schaffraths, dass das Urteil über die Musik von sachlichen Informationen abhängt, nicht vollständig bestätigt werden. Stattdessen zeigte sich eher eine Festigung der jeweiligen individuellen Meinung (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 390).

³⁶ Schmidt, Hans C. (1975): *Jugend und Neue Musik*. Auswirkungen von Lernprozessen auf die Beurteilung Neuer Musik durch Jugendliche. Köln.

³⁷ Hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen dem Versuchsergebnis und der in Kapitel 2.2.1.2.4 vorgestellten kognitiven Theorie.

³⁸ Schaffrath, Hellmut (1987): *Der Einfluß von Information auf das Musikurteil*. Eine Kontextstudie am Beispiel fünfzehnjähriger Gymnasiasten. Herrenberg.

Die unterschiedlichen Ergebnisse der verschiedenen Versuche, die sich mit dem Zusammenhang von dem Werturteil über eine bestimmte Musik und den dazugegebenen sachlichen Informationen beschäftigen, lassen sich zum einen auf die Unmöglichkeit zurückführen, die jeweils vorgespielten Genres wie aber auch die gegebenen Informationen zu vergleichen. Zudem ließe sich auch eine unterschiedliche Sympathie bzw. Akzeptanz der vortragenden Person als Begründung annehmen. Die Änderung der musikalischen Einstellungen lässt sich nicht nur auf die Art der sachlichen Informationen, sondern auch auf die Überzeugungskraft des Vortragenden und die vermutete Glaubwürdigkeit der Quelle der Informationen zurückführen (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 390).

Bei einer Untersuchung von Roland Meißner³⁹ über die unterschiedliche Beurteilung von klassischer bzw. Neuer Musik durch die Beigabe von Informationen zeigte sich, dass sich durch Informationen positiver Art eine positive Grundeinstellung und Offenheit der Musik gegenüber ergab. Dieser Effekt trat selbst bei Personen mit dogmatischen Ansichten auf. Durch die Untersuchung wurde der lerntheoretische Effekt belegt, dass Verhaltensänderungen nur durch positive Rückmeldungen zu erhalten sind; negative Rückmeldungen führen allenfalls zu einer zeitweisen Unterdrückung des Verhaltens (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 391). Einen gegenteiligen Effekt, d. h. die Festigung der musikalischen Präferenzen bzw. eine starke Ablehnung der nahegebrachten Musik, zeigte sich hingegen, wenn die am Projekt beteiligten Personen den Eindruck hatten, dass sie ihre musikalischen Vorlieben unbedingt wandeln sollten und sich somit der Wahlmöglichkeiten entzogen sahen:

„Wenn der Einflußversuch freiheitseinengende Qualität für die Person gewinnt, wird eine zweite Motivation (nämlich die Freiheit wiederherzustellen, also psychologische Reaktanz) auftreten, die sich in der Tendenz, Widerstand gegen den Druck zu zeigen, manifestiert.“ (Kloppenburg, 2005, S. 392)

2.2.2 Aspekte der Jugendarbeit

Als sinnvollster Ort, an dem kulturelle Jugendarbeit stattfinden sollte, wird meist die Schule genannt, da dort alle Jugendlichen, unabhängig von ihrem sozialen oder bildungstechnischen Hintergrund, erreicht werden können (vgl. Baacke, 1998, S. 19). Wie in Kapitel 2.2.1.1.1 geschrieben, kommt der Familie (immer noch) die größte Bedeutung im Verlaufe der musikalischen Entwicklung Jugendlicher zu. Um diesen Umstand auszugleichen, durch den sich naturgemäß Benachteiligungen bestimmter Jugendgruppen ergeben, und um möglichst die Jugendlichen aller Schichten zu erreichen, ist die Ansiedlung kultureller Jugendprojekte in der Schule zu befürworten.

³⁹ Meißner, Roland (1979): Zur Variabilität musikalischer Urteile. Hamburg.

In Kapitel 2.2.1.2.2 zeigte sich zudem, wie wichtig die Jugendzeit für die Ausprägung der musikalischen Präferenzen einer Person ist. Kulturelle Jugendprojekte im Schulrahmen sind somit ebenfalls geeignet, der Rolle des *Theater als gesellschaftliche Institution* (vgl. Kapitel 2.1.2.4) zu entsprechen, regulierend auf die musikalische Sozialisation der Jugendlichen einzuwirken und somit dem Formungsinteresse des Staates nachzukommen.

Modelllernen

Ein wichtiges Lernprinzip des Sozialisationsprozesses ist das Lernen, das durch Beobachten angeregt wird: das Modelllernen (vgl. Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 414), wie es bereits in Kapitel 2.2.1.2.4 beschrieben wurde. Das Modelllernen setzt sich aus zwei Schritten zusammen: zum einen muss zunächst mal Aufmerksamkeit der Modellperson gegenüber gewonnen werden. Diese Aufmerksamkeit hängt von verschiedenen Faktoren ab: Neben der Auffälligkeit der vorführenden Person fallen dabei noch Aspekte wie die Sympathie gegenüber dieser Person und auch die zu erwartende Nützlichkeit ihres Verhaltens ins Gewicht. Der zweite wichtige Schritt beim Modelllernen betrifft die Speicherung des gesehenen Modellverhaltens im Gedächtnis. Diese variiert je nach der Organisation des zu lernenden Materials und den tatsächlichen oder im Inneren ablaufenden Wiederholungen des betrachteten Verhaltens (vgl. Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 414). Weist die Modellperson eine größere Ähnlichkeit zu dem Betrachter auf, so ist die Akzeptanz von dessen Seite deutlich höher. So werden beispielsweise gleichgeschlechtliche bzw. gleichaltrige Personen öfter nachgeahmt. Außerdem können auch statushöhere bzw. sozial mächtigere Modellpersonen besonders wirksam ein Modelllernen anregen (vgl. Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 415). Die Modellpersonen weisen sich durch einen Erfolg auf einem bestimmten Gebiet aus, so dass die Betrachter sich wünschen und vorstellen, genauso erfolgreich und beachtet zu werden wie die Modelle. Hans Neuhoff und Helga de la Motte-Haber sehen eine wichtige Rolle des Modelllernens im musikalischen Bereich: „Die Existenz beobachtbarer erfolgreicher (belohnter) Modelle und die Erwartung, ähnlich auftreten zu können, kann eine starke Motivation für die eigene Arbeit an der Musik bewirken.“ (Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 415)

Konditionieren

Wie in Kapitel 2.2.1.2.4 bereits geschrieben, findet das Konditionieren ebenfalls im musikalischen Sinne, bewusst oder unbewusst, statt. So lässt sich beispielsweise die negative Einstellung klassischer Musik gegenüber auf den hauptsächlichsten Kontakt mit dieser im Rahmen des Musikunterrichts in der Schule zurückführen, während andere

Musikstile vor allem im Freizeitbereich, und somit frei von Zwängen und Langeweile, kennengelernt werden:

„Es spricht ferner vieles dafür, daß die Ablehnung oder Distanz zu klassischer Musik bei vielen Menschen mit den Disziplinierungszwängen und Anstrengungen (anhaltende motorische Beherrschung, Schweigen, Notenlesenmüssen usw.) sowie den oft äußerst unglücklichen Vermittlungsformen dieser Musik zusammenhängt, die Unlustgefühle bewirken und diese an die Musik koppeln.“ (Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 410)

Das Konditionieren im musikalischen Bereich kann aber auch bewusst für die Annäherung an bestimmte Musikstile verwendet werden. So lässt sich beispielsweise über das operante Konditionieren, d. h. eine Verstärkung durch einen positiven Reiz, das musikalische Lernen angenehmer gestalten: „Lob, Anerkennung, schöne soziale Kontakte u.ä.m. können die Arbeit des Musikhernens wesentlich befördern.“ (Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 412) Die Präsentation von erworbenem Insiderwissen im Freundeskreis und dessen positive Reaktion darauf kann ebenfalls eine solche positive Verstärkung darstellen, die in der Folge zu einer erhöhten Auftretenswahrscheinlichkeit des gezeigten Verhaltens führt.

Handlungsorientierter Unterricht

Ein pädagogisches Konzept, das im Schulwesen der letzten fünfzehn Jahre großen Anklang gefunden hat (und somit auch für im Schulrahmen stattfindende kulturelle Jugendprojekte interessant ist), ist das des handlungsorientierten Unterrichts. Bei diesem Konzept findet der Unterricht auf ganzheitlicher und schüleraktiver Basis statt. Die Ganzheitlichkeit des Konzepts bezieht sich dabei auf verschiedene Aspekte(vgl. Mayr, S. 3):

- 1) Personal: Bei den SchülerInnen soll nicht nur der Kopf, sondern der „ganze“ Mensch angesprochen werden, d. h. genauso das Herz wie ebenfalls alle Sinne.
- 2) Inhaltlich: Die im Unterricht zu vermittelnden Inhalte werden nicht aus fachwissenschaftlicher Sicht, sondern aufgrund von Problemen und Fragestellungen ausgewählt, die sich aus dem vereinbarten zu behandelnden Thema ergeben.
- 3) Methodisch: Die im Unterricht verwendeten Methoden arbeiten ebenfalls auf ganzheitlicher Basis, wie z. B. Projektunterricht, Experimentieren, Partner- oder Gruppenarbeit.

Schüleraktiv ist das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts deswegen zu nennen, weil die SchülerInnen im Laufe des Unterrichts möglichst viel selbst erforschen, ausprobieren, planen und verwerfen sollen und der Lehrer ihnen dabei wenig vorgibt. Dementsprechend werden die SchülerInnen ebenfalls an der Planung, Durchführung und Bewertung des Unterrichts beteiligt, so dass die Ausrichtung des Unterrichts nach ihren Interessen und Vorlieben geschieht.

Außerdem findet beim Konzept des handlungsorientierten Unterrichts eine Öffnung der Schule statt. Es kommt zum einen zu einer Öffnung innerhalb der Schule, da verstärkt fächerübergreifender Unterricht stattfindet und sich SchülerInnen und LehrerInnen insgesamt aufeinander zu bewegen. Zum anderen kommt es zu einer Öffnung nach außerhalb der Schule, wenn sich die SchülerInnen auf die Suche nach Antworten auf ihre Fragen machen bzw. Eltern oder Experten in die Schule kommen, um Fragen zu beantworten oder die Ergebnisse zu begutachten.

Ziel des handlungsorientierten Unterrichts ist es, aus der Auseinandersetzung mit der Problemstellung ein „Handlungsprodukt“ herzustellen, d. h. ein sowohl materielles wie auch geistiges Produkt des Unterrichts zu erreichen, das in der Folge präsentiert oder veröffentlicht werden kann. Zudem geht es beim handlungsorientierten Unterricht „nicht allein [um] die Vermittlung von Lerninhalten sondern auch und vor allem [um] die Herausbildung flexibler Handlungsfähigkeiten“ (Stangl, S. 3).

2.3 Über die Herausforderung, Jugend und Oper einander anzunähern

In diesem Kapitel werden die bereits dargestellten Einzelbereiche Oper und Jugend zusammengeführt. Dabei werden zunächst zusammenfassende Antworten auf die Fragen gesucht, warum die Oper die Jugendlichen bzw. die Jugendlichen die Oper brauchen. Im Anschluss werden einige theoretische Anforderungen an Jugendprojekte, die sich mit Musiktheater beschäftigen, formuliert. Diese theoretischen Anforderungen stellen die Grundlage für den in Kapitel 4 stattfindenden Vergleich der einzelnen Projekte dar.

2.3.1 Warum braucht die Oper die Jugendlichen?

„Ohne Aufführung bleibt Oper leblos. Erst durch die Aufführungen konstituiert sich für ein musikdramatisches Werk ein soziales Umfeld“ (Bovier-Lapierre, 2006, S. 231).

Das Ziel der Opernhäuser muss demnach sein, Aufführungen von Musiktheaterwerken zu ermöglichen. Für dieses Anliegen hat das Publikum eine existenzielle Bedeutung (vgl. Neuhoff, 2007, S. 473), denn erst durch dessen Anwesenheit etabliert sich die Aufführung. Zudem ist der Zuhörer auch aus finanziellen Gesichtspunkten gesehen wichtig, um z. B. Subventionen durch die öffentliche Hand zu rechtfertigen (vgl. Kapitel 2.1.2). Grundlage für diese ist neben dem kulturellen Wert des Musiktheaters der Bildungsauftrag, den das Theater vom Staat erhalten hat. Doch um diesen ausführen zu können, ist das Publikum unabdingbar:

„Denn was auch immer man sich von einem öffentlichen Theater für die Besucher an positiven Wirkungen erwartet, seien sie ästhetischer, bildungspolitischer, kultureller oder allgemein künstlerischer Art, kann nur stattfinden, wenn es auch Besucher gibt.“ (Föhl & Lutz, 2009, S. 30)

Der Besucher hat zudem Relevanz, um die gesellschaftliche Stellung des Musiktheaters innerhalb des kulturellen Lebens zu erhalten: schließlich ergibt sich durch dessen Entscheidung für oder gegen eine bestimmte Kunstrichtung deren Beachtung im alltäglichen Leben und somit auf längere Zeit gesehen auch deren kulturelle Stellung. Wie die Altersstruktur des Opernpublikums gezeigt hat, liegt das durchschnittliche Alter der Opernbesucher sehr hoch. Wie beim gesamten Bereich der klassischen Musik, zeigt sich somit ebenfalls bei der Oper ein Nachwuchsproblem (vgl. Keuchel, 2007, S. 342), das anteilig noch stärker ausgeprägt ist als bei der klassischen Musik im Allgemeinen. Um sich eine gewisse Besucheranzahl zu erhalten bzw. neues Publikum zu rekrutieren, ist die Hinwendung zu jüngeren Bevölkerungsschichten sehr wichtig. Warum sich dabei besonders das Jugendalter eignet, um Personen an die neue Kunstform heranzuführen, wird im folgenden Kapitel 2.3.2 genauer ausgeführt.

2.3.2 Warum brauchen die Jugendlichen die Oper?

Die Jugendzeit ist die Zeit des Lebens, in der sich die Menschen orientieren und unter anderem ihren kulturellen Geschmack ausbilden: „Musik schafft kulturelle Identität, soziale Integration und Selbstbewusstsein.“ (Kosuch & Ostrop, 2006, S. 7) Während dieser Zeit bauen sich die Menschen ihr Weltbild auf, das sie in ihrem weiteren Leben beeinflusst und leitet. Wie prägend die Erfahrungen in der Jugendzeit sein können, zeigen kohorten-spezifische Einstellungen und Werte:

„Damit wird deutlich, dass die verschiedenen Generationen sich jeweils in ihrer Jugend (bis zum Alter von etwa 25 Jahren) ein Bild von der Gesellschaft gemacht haben, in der sie leben (werden), allgemeinpolitisch, gesellschaftspolitisch und (!) musikalisch, so daß sich daraus eine ‚Identität der Kohorten‘ ergibt, die musikalische Vorlieben impliziert und diese in einen gesellschaftspolitischen Zusammenhang einordnet.“ (Behne, 2007, S. 422)

Die Jugendjahre stellen dabei auch eine „besonders sensible Zeit für die positive emotionale Bindung an die gehörte [...] Musik, die dauerhaft erhalten bleibt“, dar (Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 405). Daher erweisen sich diese Jahre als besonders geeignet, um einen langfristig positiven Eindruck eines Musikstils zu vermitteln (vgl. Kapitel 2.2.1).

Die Beschäftigung mit der Oper und ihren Themen kann die Jugendlichen in ihrer Entwicklung deutlich voranbringen. Durch die kulturelle Betätigung erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, ihre sozialen Kompetenzen auszubauen, die für ihre Zukunft von entscheidender Bedeutung sein können:

„Die Tätigkeit der Produktion in ihrem materialistischen Sinne verliert an Bedeutung, während der Dienstleistungssektor, die „Service Economy“, sich weiterhin im Aufwind befindet. Dazu kommt die Forderung, dass wer das wirtschaftliche Umfeld von morgen gestalten und überleben wolle, soziale Kompetenz benötigt. In der Folge werden Wissen und Kultur zum Schlüssel für unternehmerischen Erfolg.“ (Abfalter, 2010, S. 128)

Die kulturelle Praxis gibt den Jugendlichen zudem die Werkzeuge in die Hand, mit Hilfe derer sie sich auf die Suche nach ihrer eigenen Identität begeben können:

„Kulturell-ästhetische Praxis ermöglicht eigenes Handeln und Produzieren, sie ermöglicht Gestaltung und Artikulation von Interessen – auch: von gegenkulturellen Entwürfen. Sie bietet zugleich die Möglichkeit zur Befriedung, zur Verschleierung von Widersprüchen.“ (Fuchs, 1992, S. 153)

Sie eröffnet den Jugendlichen die Freiräume, sich mit der Gesellschaft und der eigenen Rolle in dieser auseinander zu setzen und letztlich einen eigenen Standpunkt zu finden:

„Symbolisch-kulturelle Formen spielen in dieser [Jugend-]Phase der Unmittelbarkeitsüberschreitung eine zentrale Rolle: die Auseinandersetzung mit dem Vorgefundenen, das Finden eines eigenen Zugangs, die Realisierung von Gestaltungsabsichten, von Einflussnahme, die Frage, ob eine bruchlose Integration in die vorgefundene Gesellschaft und damit eine fugenlose Übernahme vorgefundener Bewertungs- und Handlungsmodelle stattfindet oder sich eigene – wenn auch noch unklare Selbstbehauptungsvorstellungen durchsetzen lassen: All dies prägt die Zeit des Jugendalters. Kulturell-ästhetische Praxis spielt in diesem Zusammenhang deshalb eine Rolle, weil sie sinnlich-emotionales Erleben ermöglicht, weil sie „Spaß am Widerstand“ vermittelt.“ (Fuchs, 1992, S. 152)

Zudem eignet sich diese Zeit auch aus Diskriminierungsgründen besonders, da in der Jugend der Einfluss der Eltern bereits nachgelassen hat und so ein neuer Musikstil befreiter kennen gelernt werden kann: Die Jugendlichen können, vor allem während der zweiten und dritten Entwicklungsphase der musikalischen Präferenzen (siehe Kapitel 2.2.1.2.2), deutlich losgelöst von ihrem sozialen Hintergrund die Opernmusik auf sich wirken lassen. Die Voraussetzungen, unter denen Jugendliche und Oper auf einander treffen, sind somit einander angeglichen, auch wenn sie nie komplett gleich sein können.

2.3.3 Theoretische Anforderungen an ein Projekt

„Die Nachfrage nach Kultur hängt von der Kultivierung eines Kunstgeschmacks ab. Um Kunstprodukte richtig genießen zu können, müssen KonsumentInnen einen (langen) Prozess des Lernens über Konsum (learning-by-consuming) oder der Geschmackskultivierung (cultivation-of-taste) durchlaufen.“ (Abfalter, 2010, S. 157)

Diesen Prozess der Geschmackskultivierung anzustoßen, womöglich sogar komplett zu durchlaufen, ist das Ziel aller Projekte, die sich mit der Vermittlung von Musiktheater an Jugendliche beschäftigen. Als Grundlage dafür kann eine Überlegung gesehen werden, die aus den Untersuchungen der Publika klassischer Musik resultiert: Wenn sich bei solchen die Bildung einer Person als ein entscheidendes Kriterium dafür herausstellt, dann lässt sich im Umkehrschluss über die Bildung vielleicht auch der Opernbesuch bewirken. Somit erweisen sich die Untersuchungsergebnisse über den durchschnittlichen Opernbesucher ebenfalls als interessant bei der Frage, an welchen Stellen man bei Projekten gut ansetzen kann. Dabei gilt es einige Faktoren zu beachten, die teilweise bereits in den vergangenen Kapiteln angesprochen wurden.

Dauer des Projekts

Ein Kriterium für ein erfolgreiches Jugendprojekt im Bereich Oper ist die Dauer des Projekts. Laut Klaus-Ernst Behne sollte ein Unterrichtsprojekt mindestens über die Dauer von sechs Wochen verlaufen, damit von diesem Änderungen der musikalischen Präferenzen der beteiligten Personen zu erwarten sind (vgl. Behne, 2007, S. 428).

Erzeugen von Vertrautheit bei den jugendlichen Teilnehmern und Zuschauern

Eine weitere Anforderung an die Jugendprojekte kann sein, dass sie eine Vertrautheit mit der Musik erzeugen sollten. In zahlreichen Untersuchungen zeigte sich ein direkter Zusammenhang zwischen der Vertrautheit einer Musik und der Wertschätzung von dieser (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 387). Die Vertrautheit könnte u. a. dadurch herbei geführt werden, dass den Jugendlichen die Musikstücke vorgespielt werden. Da selbst nie gehörte Musikstücke bereits bekannte musikalische Details für die Jugendlichen aufweisen (vgl. Dollase, 1998, S. 349), kann beispielsweise über ein Hinweisen auf

diese Details bereits eine größere Vertrautheit erzeugt werden. Allerdings ist dabei zu beachten, dass das bloße wiederholte Hören zwar zu einer steigenden Vertrautheit führt, diese jedoch auch schnell in einen Sättigungseffekt umschlagen kann.

Herbeiführen einer Präferenz durch zusätzliche Informationen

Wie in Kapitel 2.2.1.2.6 über die Präferenzänderung geschrieben, ist es sinnvoller, das wiederholte Hören mit dem Vermitteln von Informationen zu verbinden. Dieser Umstand wird dadurch noch verstärkt, dass Präferenzänderungen, die durch die Verarbeitung von Informationen getätigt werden, sich als langfristig stabiler erwiesen haben (vgl. Kloppenburg, 2005, S. 386/387). Bei Untersuchungen zu den Unterschieden zwischen den klingenden und den verbalen Präferenzen einer Person zeigte sich, dass das stilistische Wissen einer Person einen entscheidenden Einfluss auf die Wertschätzung der Musik hat (vgl. Behne, 2007, S. 430). Vergleichbare Erkenntnisse sind gerade bei der Oper als einem artifiziellen Musikstil vorstellbar, so dass sich über Kenntnisse zu der Oper im Allgemeinen und dem einzelnen Werk im Speziellen das Verständnis dafür und somit auch die Wertschätzung bessert.

Möglichkeit für die Jugendlichen, praktische Erfahrungen zu sammeln

Für die positive Begegnung von Jugendlichen mit einem (relativ) unbekannten Musikstil und eine Nachhaltigkeit dieses positiven Eindrucks haben sich praktische Auseinandersetzungen als geeigneter erwiesen (vgl. Behne, 2007, S. 428), so dass sich die Beschäftigung mit der Oper nicht bloß auf das Hören und Erfahren von Informationen beschränken sollte, sondern sich die Jugendlichen aktiv mit der Musik und dem Inhalt der Oper auseinandersetzen sollten. Den Unterricht auf diese Weise für die Jugendlichen spannend zu gestalten, arbeitet zudem mit dem Mittel der Konditionierung. Die Opernmusik, die sie bei dieser Gelegenheit als spannend erfahren, assoziieren sie in der Folge weiterhin mit diesem Gefühl, so dass es eine positive Vorbelastung gibt. Spaß und Interesse werden so „zu einem ‚sekundären‘ Antrieb für die Beschäftigung mit einer bestimmten Musik“ (Neuhoff & de la Motte-Haber, 2007, S. 414).

Einführung der Oper als Ausdrucksmittel der Jugendlichen

Wenn man sich die Funktionen anguckt, die Musik während der Jugendphase einnimmt (vgl. Kapitel 2.2.1.2.5), so ergeben sich einige der wichtigsten Funktionen über die erhöhte emotionale Empfindsamkeit der Jugendlichen gegenüber der Musik. Nach Winfried Pape war das entscheidende Kriterium der Jugendmusik die Fähigkeit, das Lebensgefühl der Jugendlichen auszudrücken (vgl. Pape, 2007, S. 463). Indem man den Jugendlichen die Möglichkeit gibt, Szenen aus Opern nachzuspielen, erleben sie ebenfalls die klassische Musik als Ausdrucksmittel ihrer Gefühle.

Beteiligung von Jugendlichen an dem Projekt (Modell-Funktion)

Im Sinne des Modelllernens ist es sinnvoll, an dem Projekt Jugendliche oder junge Erwachsene zu beteiligen. Wie in Kapitel 2.2.2 erklärt, führt die Ähnlichkeit zwischen dem Betrachter und der Modellperson dazu, dass der Betrachter sich besser mit dem Geschehen identifizieren kann und sich somit mehr angesprochen fühlt. Das Auftreten jugendlicher Künstler führt dabei nicht nur zu einem leichteren Zugang für die jugendlichen Zuschauer, sondern fungiert auch als Motivation, selbst so sein zu wollen und somit auch selber zu musizieren.

Pädagogisches Konzept des handlungsorientierten Unterrichts

Um im Sinne des handlungsorientierten Unterrichts zu verfahren und den Jugendlichen somit ein ganzheitliches Erleben der Oper zu ermöglichen, sollte die Projektarbeit die Jugendlichen an der Planung und der Durchführung des Projektunterrichts beteiligen. Zudem sollten die Jugendlichen die Möglichkeit erhalten, sich aktiv mit der Oper und ihrer Handlung bzw. einem in ihr vorkommenden Problem auseinanderzusetzen. Am Ende sollten die Jugendlichen ein „Handlungsprodukt“ erstellt haben, das präsentiert werden kann.

3 Darstellung ausgewählter Jugendprojekte

Im Folgenden werden die drei ausgewählten Jugendprojekte jedes für sich dargestellt, wobei jeweils auf das Konzept des Projekts, dessen Ausführung sowie die Reaktionen von Presse, Mitwirkenden und Publikum, so weit sie vorliegen, eingegangen wird.

Bei dem zweiten und dem dritten Projekt, die an dem entsprechenden Opernhaus im Rahmen einer auf Jugend (und Kinder) ausgerichteten Programmschiene stattfanden, wird auch diese Programmschiene mit vorgestellt.

Da von den Opernhäusern, deren Projekte in diesem Kapitel dargestellt werden, keine expliziten Konzeptdarstellungen vorliegen, handelt es sich bei den vorgestellten Projektkonzepten um eine Aufstellung der Konzeptideen, die sich aus dem Werk und seiner Ausführung, den vorhandenen Texten zu der Produktion wie auch anderen Texten ergeben, die sich z. B. mit Methoden oder theoretischen Überlegungen beschäftigen. Es kann daher keine vollständige Darstellung des jeweiligen Konzepts sichergestellt werden.

3.1 *Hip H'Opera – Così fan tutti* (Komische Oper Berlin)

Das Projekt *Hip H'Opera – Così fan tutti*⁴⁰ wurde von der Komischen Oper Berlin veranstaltet und im April 2006⁴¹ zu drei Aufführungen gebracht. Der Projektentwickler war der Musiktheaterpädagoge und Regisseur Dr. Markus Kosuch, der dabei von Anne-Kathrin Ostrop, Musiktheaterpädagogin der Komischen Oper Berlin, unterstützt wurde.

Zunächst wird das Konzept der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* vorgestellt, da diese Methode die musiktheaterpädagogische Grundlage des Projekts *Hip H'Opera* bildet. Im Anschluss werden das Konzept des Projekts sowie seine Ausführung und Besonderheiten aufgezeigt. Abschließend werden Reaktionen von Presse, Mitwirkenden und Publikum dargestellt.

3.1.1 Die *Szenische Interpretation von Musiktheater*

Die Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* ist ein musiktheaterpädagogisches Konzept und bildet als solches die Grundlage für die musiktheaterpädagogische Arbeit bei dem Projekt *Hip H'Opera*. Die theoretische wie auch historische Herleitung sowie der genaue Aufbau und Ablauf der Methode werden in diesem Kapitel genauer erläutert.

⁴⁰ Im Folgenden kurz *Hip H'Opera* genannt.

⁴¹ *Hip H'Opera* wurde an drei Tagen (4., 5., 6. April 2006) auf der Hauptbühne der Komischen Oper Berlin aufgeführt.

3.1.1.1 Der theoretische Hintergrund der *Szenischen Interpretation von Musiktheater*

Markus Kosuch nennt drei Ursprünge für die Unterrichtsmethode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* (Nebhuth, 2007, S. 10):

- 1) „Der erfahrungsbezogene Unterricht (nach Scheller)
- 2) Die erfahrungserschließende Musikerziehung (nach Nykrin)
- 3) Die tätigkeitspsychologisch begründete Handlungsorientierung (nach Stroh)“

1) Der erfahrungsbezogene Unterricht (nach Scheller)

Ingo Scheller entwickelte 1980 den erfahrungsbezogenen Unterricht als Opposition zu dem von seiner Seite aus erlebten Unterricht in der Schule (vgl. Kosuch, 2004, S. 6). Entscheidend für das Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts war die Unterscheidung zwischen den Begriffen Erlebnis und Erfahrung. Dabei wurde ein Erlebnis als eine Erinnerung an erfolgte Taten und Ereignisse, eine Erfahrung als reflektiertes und somit verarbeitetes Erlebnis verstanden. D. h., die Erlebnisse wurden durch eine Distanzierung von ihnen, der Auseinandersetzung mit ihnen sowie dem Austausch mit anderen SchülerInnen zu Erfahrungen verarbeitet. Im Sinne des erfahrungsbezogenen Unterrichts stellen erst Erfahrungen wirklich gelernten Inhalt dar:

„Das Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts geht davon aus, dass SchülerInnen durch Erfahrungen lernen und sogar *nur* durch Erfahrungen lernen. Alles, was im Unterricht passiert und keine Erfahrung wird, wird auch nicht gelernt. Erfahrungen entstehen dabei durch verarbeitete Erlebnisse, und Erlebnisse sind Erinnerungsspuren von Handlungen.“ (Kosuch, 2004, S. 12)

Um diesen Unterrichtsanspruch umzusetzen, entwickelte Scheller das Konzept des szenischen Spiels, welches er später in die szenische Interpretation von Dramen erweiterte. Hierfür sollten im Unterricht Dramentexte mit dem Ziel bearbeitet werden, „Erlebnisse zu ermöglichen, die wiederum mit Hilfe [bestimmter] Verfahren zu Erfahrungen verarbeitet werden können, und nicht mit dem Ziel, Dramen für die (Schultheater-)Bühne zu inszenieren“ (Kosuch, 2004, S. 7). Der hier angesprochene Aspekt, dass das Sammeln von Erfahrungen im Vordergrund stehen sollte und die Dramentexte lediglich ein Mittel zum Zweck darstellten, wurde in das Konzept der Methode der Szenischen Interpretation von Musiktheater übernommen.

Scheller erarbeitete eine dreiteilige Gliederung des erfahrungsbezogenen Unterrichts:

- 1) „Aneignung von Erfahrungen
- 2) Verarbeitung von Erfahrungen
- 3) Veröffentlichung von Erfahrungen“ (Kosuch, 2004, S. 7)

Diese Phasenaufteilung erhielt später Eingang in die Gliederung der Methode der Szenischen Interpretation, die jedoch differenzierter in fünf Phasen aufgeteilt ist. Auf diese Gliederung wird in Kapitel 3.1.1.3 weiter eingegangen.

2) Die erfahrungserschließende Musikerziehung (nach Nykrin)

Rudolf Nykrin arbeitete von 1972 bis 1975 im Bereich Musik an der Bielefelder Laborschule, deren Leiter Hartmut von Hentig war. Nykrin wurde bei der Ausarbeitung seines Konzepts einer erfahrungserschließenden Musikerziehung stark von der Pädagogik von Hentigs beeinflusst (vgl. Schicke, 2004, S. 3)⁴².

Nykrin formulierte sein Konzept der erfahrungserschließenden Musikerziehung als Reaktion auf das Schulsystem der 70er Jahre, das er als „gesellschaftsfeindlich und lernfeindlich“ (Schicke, 2004, S. 3) empfand. Das Ziel seiner Pädagogik sollte ein „humanes, das heißt entwicklungsgerechtes Lernen für ein Leben in einem demokratischen Gemeinwesen“ (Schicke, 2004, S. 4) sein. Der Lehrer sollte daher auch nicht die Funktion eines Wissenden und Belehrenden übernehmen, sondern den SchülerInnen ein Mitarbeiter sein und die „wichtigste Schaltstelle für die Moderierung des Unterrichts“ (Schicke, 2004, S. 8) bilden. Bei diesem Aspekt zeigt sich z. B., wie Nykrin sich auf von Hentigs Pädagogik bezieht, der den Lehrer als „Organisator von Lernprozessen und Lernsituationen“ (Stroh, 2006, S. 1) bezeichnet.

Ebenso wie für Scheller ist auch für Nykrins Didaktik der Begriff der Erfahrung ein entscheidender. Er bezieht sich dabei auf den Erfahrungsbegriff von John Dewey, nach dem sich Lernen nur auf der Grundlage gemachter Erfahrungen vollziehen kann („learning by doing“). Nykrin selbst definiert Erfahrung als „Wahrnehmung von Reizen, Situationen und Geschehnissen durch eine Person, die selbst daran beteiligt war, und der Verarbeitung dieser Wahrnehmung zu einem individuellen Handlungs- und Deutungshintergrund“ (Schicke, 2004, S. 4). Gerade der Umstand der Individualität gemachter Erfahrungen stellt sich für Nykrin als eine der größten Schwierigkeiten des Musikunterrichts dar, da diese erst „in einem Kommunikations- und Interaktionsprozess [...] erschlossen werden“ (Schicke, 2004, S. 4) muss. Dafür müssten die kommunikativen Fähigkeiten der SchülerInnen geschult und eine gleichwertige Kommunikationsebene zum Lehrer aufgebaut werden.

Wichtig für Nykrins Ansatz eines Musikunterrichts ist, dass es zu einer Reflexion über die gesellschaftliche Situation kommen muss. Deswegen wählte er die Bezeichnung „Erziehung“ statt „Unterricht“, da dieser Begriff auch die gesellschaftlichen Anforderungen an den Musikunterricht erfasst. Für ihn ist Musik ein „gesellschaftliches Phänomen, demnach ist musikalische Erfahrung immer auch eine Erfahrung mit der

⁴² Dies erklärt, warum Wolfgang M. Stroh (Mitbegründer der Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater*) die Pädagogik von Hentigs (vgl. Stroh, 2006, S. 1), Kosuch seinerseits die erfahrungserschließende Musikerziehung Nykrins als Grundlage der Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* sieht.

Gesellschaft“ (Schicke, 2004, S. 4). Dieser gesellschaftliche Ansatz lässt sich auch bei Wolfgang M. Stroh finden, dessen Konzept im Weiteren dargestellt wird.

3) Die tätigkeitspsychologisch begründete Handlungsorientierung (nach Stroh)

Grundlage des Konzepts der tätigkeitspsychologisch begründeten Handlungsorientierung von Wolfgang M. Stroh ist, den musikalisch tätigen Menschen und nicht das Erwerben bestimmter Fähigkeiten in den Mittelpunkt des Musikunterrichts zu stellen. Seiner Meinung nach ist Musik immer „auf eine (soziale) Situation bezogen und damit realitätsbezogen [...], somit [kann sie] nur in einem Kontext verstanden werden“ (Kosuch, 2004, S. 14). Musik enthält dementsprechend keine universelle Botschaft, die die Schüler herausfinden müssen, sondern die Botschaften der Musik entstehen im Gegenteil erst durch die menschliche Interpretation. „Verstehen kann tätigkeitspsychologisch nur bedeuten, dass ein Mensch in musikalischer Tätigkeit musikalische Motive entwickelt, Handlungsziele setzt, Handlungen ausführt und dabei mit seiner Umwelt interagiert.“ (Kosuch, 2004, S. 15) Um die persönliche Bedeutung der Musik zu erfahren, sind nach Stroh drei verschiedene Aspekte für den einzelnen Menschen vonnöten: Motive, Handlungsmöglichkeiten/ –ziele und das Bewusstsein der Handelnden (vgl. Kosuch, 2004, S. 15). Diese drei Aspekte ergeben sich aber nicht durch die Person als Einzelperson gesehen, sondern erst durch ihre soziale Situation und ihre Umwelt. Daraus lässt sich wiederum folgern, dass die Interpretation eines jeden Menschen unterschiedlich zu der anderer ausfallen muss, da keine zwei Leute über die gleiche soziale Situation verfügen. Im Sinne eines Konzepts des handlungsorientierten Unterrichts formuliert Kosuch in seiner Doktorarbeit als Ziel der Szenischen Interpretation von Musiktheater „die erfahrungsbezogene Interpretation eines Stücks fiktionaler Realität. Die Aneignung von Wirklichkeit findet durch die Konstruktion von Bedeutung in der vom Spielleiter inszenierten Lernarbeit statt.“ (Kosuch, 2004, S. 35)

3.1.1.2 Die geschichtliche Entwicklung der Szenischen Interpretation von Musiktheater

Ab Mitte der 1980er Jahre begann Wolfgang M. Stroh, Schellers Erfahrungsbegriff und die Szenische Interpretation von Dramen, die im Kapitel 3.1.1.1 genauer dargestellt werden, auf Werke des Musiktheaters zu übertragen. Im Zuge dessen initiierte Stroh an der Universität Oldenburg mit Rainer Brinkmann, Markus Kosuch und Ralph Nebhuth die Gründung des Arbeitskreises *Musik und Szene*, mit dem Ziel, die szenische Interpretation von Werken des Musiktheaters weiter zu untersuchen und voranzutreiben. Die Werke des Musiktheaters schienen sich sehr gut zu eignen, um das Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts umzusetzen. So schreibt auch Brinkmann 2003:

„Die Feststellung, dass sich eine Spielgruppe über das gemeinsame Singen des Songs als Kollektiv begreift, dadurch Rollenidentifikation erfährt und eine neue Lust am Singen entwickelt, gab den wesentlichen Impuls für die weitere Einbindung von Musik in die Methodik der szenischen Interpretation“ (Kosuch, 2004, S. 7).

Der Arbeitskreis *Musik und Szene* entwarf Spielkonzepte für verschiedene Musiktheaterwerke und erprobte und bewertete diese dann in diversen Schulprojekten. Zudem fanden Fortbildungen für Lehrer an Hochschulen sowie Universitäten statt. Zu einer dauerhaften Erprobung und somit auch Etablierung der Szenischen Interpretation von Musiktheater als ein Konzept der allgemeinen Opernpädagogik kam es dann durch die von Markus Kosuch entwickelten Modelle *Erlebnisraum Oper* und *Junge Oper Stuttgart* an der Staatsoper Stuttgart, auf die in Kapitel 3.1.1.4 noch eingegangen wird.

1997 wurde das europäische Netzwerk RESEO⁴³ in Stuttgart gegründet. Durch das RESEO wurde das Konzept der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* an Lehrer und Künstler in verschiedenen anderen europäischen Ländern herangetragen (u.a. nach Finnland, Italien, Großbritannien).

2001 erfolgte die Gründung des Instituts für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM) durch Brinkmann, Kosuch, Ostrop und Stroh, um so das Konzept der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* weiter zu erforschen und zu verbreiten. Das Institut soll als Forum für Menschen fungieren, die entweder bereits mit der Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* arbeiten oder sich für diese interessieren. Brinkmann, Kosuch und Stroh erarbeiteten zur weiteren Etablierung des Konzepts der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* einen Methodenkatalog (Brinkmann, Kosuch, & Stroh, 2001), in dem die bis dahin erhaltenen Forschungsergebnisse in ein Fünf-Phasen-Modell überführt wurden, das in Kapitel 3.1.1.3 genauer dargestellt wird. Zudem werden in dem Methodenkatalog für jede der fünf Phasen dem Leser unterschiedliche Methoden zur Verfügung gestellt, mit denen er die SchülerInnen anleiten kann. Der Methodenkatalog wurde später ins Französische, Englische, Finnische und Schwedische übersetzt.

Durch Brinkmann, seit 2001 als Musiktheaterpädagoge an der Staatsoper Unter den Linden Berlin, und Ostrop, seit 2003/04 in derselben Position an der Komischen Oper Berlin tätig, wurde der Ansatz der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* in den musiktheaterpädagogischen Mittelpunkt ihrer Opernhäuser gerückt.

In einer Erweiterung der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* wurden an der Universität Oldenburg auch Spielkonzepte zur Szenischen Interpretation von Liedern oder Klezmermusik entwickelt.

⁴³ RESEO ist die Abkürzung für „Réseau européen pour la Sensibilisation à l'Opéra et à la Danse“, auch „European Network for Opera and Dance Education“ oder „Europäisches Netzwerk für Opernausbildung“ genannt. Das RESEO umfasst als Dachverband die Pädagogikabteilungen von Opernhäusern und Tanzensembles aus ganz Europa.

3.1.1.3 Der methodische Aufbau der *Szenischen Interpretation von Musiktheater*

Wie oben erwähnt, lässt sich die Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* in fünf Phasen gliedern:

- 1) Vorbereitung
- 2) Einfühlung
- 3) szenisch-musikalische Arbeit
- 4) Ausföhlung und
- 5) Reflexion.

Ein Musiktheaterwerk sollte dabei von einer Klasse über den Zeitraum von mindestens sechs Doppelstunden behandelt werden, damit die Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* zur Gänze umgesetzt werden kann. Bevor allerdings die Arbeit an einem Musiktheaterwerk mit den SchülerInnen beginnen kann, muss eine Vorarbeit geleistet werden, um ein Spielkonzept zu erstellen.

Vorarbeit

In der Phase der Vorarbeit wird ein Spielkonzept für das betreffende Musiktheaterwerk erarbeitet, anhand dessen dann später die Arbeit mit den SchülerInnen erfolgen kann. Dafür werden zum einen Dokumente, die sich mit dem Werk und dessen Entstehungsgeschichte befassen, und zum anderen die Biografien des Komponisten und Librettisten untersucht. Sollte das Libretto des Werks zu einem anderen Zeitpunkt oder vor einem anderen gesellschaftlichen Hintergrund als die Komposition entstanden sein, so werden auch dafür die jeweiligen gesellschaftlichen Hintergründe aufgearbeitet. Das gesammelte Material wird im Anschluss in Bezug darauf untersucht, welche biografischen und gesellschaftlichen Umstände Komponisten und Librettisten bei der Arbeit beeinflusst haben bzw. inwieweit dies für eine Interpretation des Werks interessant sein könnte. Zudem wird herausgearbeitet, welche „Grundthemen“ behandelt wurden. Ein Beispiel hierfür wäre bei Bizets *Carmen* das Grundthema der „romantischen Sehnsucht des Bürgers nach ‚dem Natürlichen‘“ (Nebhuth, 2007, S. 4)

In einem weiteren Vorgang wird versucht, einen Zusammenhang zwischen den festgestellten Grundthemen der Oper und den alltäglichen Problemen der Jugendlichen herzustellen. Dazu werden Fragestellungen formuliert, mit denen die Jugendlichen später konfrontiert werden, z. B. „Intrige und Vernunft – zwei Wege zur Macht?“ bei *Figaro*“ (Nebhuth, 2007, S. 4). Um die herausgearbeitete Fragestellung mit den SchülerInnen zu bearbeiten, werden passende Methoden des szenischen Spiels herausgesucht und den Phasen der Einföhlung, der szenischen Arbeit an Kernszenen sowie der Reflexion zugeteilt.

Vorbereitung

Die erste Phase der Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* ist die Vorbereitung, in der die SchülerInnen mit verschiedenen Übungen aufgewärmt und auf das szenische Spiel vorbereitet werden. Dann werden den SchülerInnen einzelne Rollen zugeteilt, in denen sie während des ganzen Projekts verbleiben und von denen aus sie zu den anderen Rollen sowie zu den gesellschaftlichen Umständen und Geschehnissen Stellung nehmen. Um den Jugendlichen das Einfinden in die Rollen zu erleichtern, bereiten sie sich entsprechend ihres Charakters vor (Kostüme, Maske...). Auch der Raum wird für die Arbeit mit der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* präpariert. Neben der Rollenarbeit findet eine erste Einführung in das Grundthema des Musiktheaterwerks statt.

Einführung

In der zweiten Phase, der Einführung, werden die SchülerInnen in die konkrete Situation des jeweiligen Musiktheaterwerks eingeführt und dazu angeleitet, sich in die sozialen, geschichtlichen, lokalen sowie musikalischen Strukturen und die einzelnen Personen einzufühlen und einen klaren Standpunkt für ihre Rolle zu entwickeln. Die unterschiedlichen Sichtweisen der beteiligten Personen beeinflussen sich dabei gegenseitig und führen zu einem detaillierteren Bild der Gesamtsituation. Durch die Einführung ergibt sich ein erster Rahmen für die spätere Interpretation des Werks und der Rollen.

Die Einführung findet dabei auf zwei Arten und Weisen statt: Zum einen entwickelt der Darsteller mittels sinnlicher Vorstellungen ein Repertoire an gefühlsintensiven Erlebnissen. Dabei wird mit emotionalen Erinnerungen gearbeitet, aus denen Körperhaltung und Bewegungsart resultieren. Der Darsteller erarbeitet sich demnach eine Vorstellung von der Figur und ihren Emotionen und diese Vorstellung führt ihn dann zu einer entsprechenden äußeren Haltung. Die Einführung findet dementsprechend von innen nach außen statt.⁴⁴ Bei der zweiten Methode findet die Einführung von außen nach innen statt. Sie basiert auf der Überlegung, dass Haltungen und Gesten bestimmte Stimmungen hervorbringen können. So kann man beispielsweise durch die Nachahmung von historischen Bildern zu einer Einführung in die Figur kommen.⁴⁵

Das Medium der Musik, durch Hören oder Singen, hält Kosuch für die Einführung besonders gut geeignet. Seiner Meinung nach erfüllt Musik die Anforderungen beider Methoden der Einführung, da „ein Musikstück sinnliche Vorstellungen [...] und körperliche Haltungen [erzeugt]“ (Kosuch, 2004, S. 21). Die sinnlichen Vorstellungen ergeben sich demnach durch die Klanglichkeit und die damit verbundene emotionale Atmosphäre der

⁴⁴ Diese Methode wurde u. a. von Stanislawski und Strasberg vertreten (Kosuch, 2004, S. 20).

⁴⁵ Vertreter dieser Methode war beispielsweise Brecht (Kosuch, 2004, S. 20).

Musik, wie aber auch durch Tempi oder Rhythmen. Körperliche Haltungen wiederum können sich durch Tempo und Rhythmus der Musik einstellen.

Auf Grund der Überlegungen Kosuchs bekommen die SchülerInnen meist eine markante Musikstelle vorgespielt, an Hand derer sie ihrer Rolle entsprechende Körper- und Bewegungshaltungen sowie Gesten und Singweisen entwickeln. Außerdem werden ihnen Karteikarten gegeben, auf denen in Stichworten Angaben wie Herkunft, Alter etc. ihrer Figur vermerkt sind. Die Phase der Einfühlung kann über mehrere Stunden dauern (vgl. Nebhuth, 2007, S. 5).

Szenisch-musikalische Arbeit

Die Phase der szenisch-musikalischen Arbeit, von Nebhuth auch als szenische Interpretation ausgewählter Kernszenen (vgl. Nebhuth, 2007, S. 5) bezeichnet, konfrontiert die SchülerInnen mit ausgewählten Szenen des Musiktheaterwerks. Zu den dort dargestellten Konflikten beziehen sie aus ihrer Rolle heraus Stellung.

Dabei arbeiten die SchülerInnen mit den folgenden Methoden: Es werden Haltungen, wie Sprech-, Sing-, Geh- oder musikalische Haltungen, ausprobiert und Bilder, wie Stand-, Paar- oder Gruppenbilder, erstellt. Um die während der Phase der Einfühlung gewonnenen Eindrücke zu vertiefen, werden verschiedene Arten des Spiels, wie szenisches Spiel, szenisches Lesen oder musikalische Improvisation, verwendet. Beispielsweise wird den SchülerInnen bewusst das musikalische Original vorenthalten. Stattdessen erhalten sie einen Textausschnitt, mit Hilfe dessen sie sich über eine Sprechhaltung eine Singhaltung erarbeiten und schließlich eine eigene musikalische Phrase gestalten, in die dann die während der Einfühlung gewonnen Erkenntnisse über die Eigenschaften und Überzeugungen der Figuren einfließen. Erst dann wird den SchülerInnen das entsprechende musikalische Original vorgespielt. Durch die Gegenüberstellung von ihren eigenen Gedanken und Assoziationen mit dem Original (als Methoden bereits der Phase der Ausföhlung zuzuordnen) werden die SchülerInnen dazu gebracht, über ihre eigene Wahrnehmung zu reflektieren, und erhalten zudem weitere Informationen zu dem Original, beispielsweise wie der Komponist bestimmte Gefühle oder Situationen umgesetzt hat. Im Anschluss werden die gewonnenen Eindrücke dann zu Präsentationen verarbeitet.

Ausföhlung

Die vorletzte Phase der Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* hat das Ziel, dass sich die SchülerInnen aus ihrer zuvor eingenommenen Rolle wieder ausföhlen und stattdessen ihren eigenen persönlichen Standpunkt einnehmen. Dies wird über die Gegenüberstellung der beiden Figuren und die daraus resultierende Differenz zwischen

der erarbeiteten Rolle und der eigenen Person erreicht. Die Phase der Ausföhlung geht umgehend in die Reflexion über.

Reflexion

In der letzten Phase, der Reflexion, werden die Erlebnisse der vorherigen Phasen ganz im Sinne des erfahrungsbezogenen Unterrichts zu Erfahrungen verarbeitet. Die Erlebnisse der einzelnen SchülerInnen werden denen anderer SchülerInnen oder Beobachter entgegengesetzt, mit anderen Quellen wie Fachliteratur oder Partituren abgeglichen oder in einen zeitgenössischen Kontext gesetzt.

Die fünf Phasen der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* sind nicht starr voneinander getrennt, sondern gehen ineinander über. So werden die Phasen der szenisch-musikalischen Arbeit, der Ausföhlung und der Reflexion oft mehrmals hintereinander abgewechselt, um die Erlebnisse der szenisch-musikalischen Arbeit zu Erfahrungen zu verarbeiten.

Die einzelnen Phasen sind nicht nur als „große“, die Projektzeit und das –thema umfassende Abschnitte zu sehen, sondern treten auch bei den einzelnen Spieleinheiten eines jeden Tages wieder auf: Am Beginn jeder Spieleinheit findet z. B. für die SchülerInnen eine Einföhlung in die jeweilige behandelte Situation statt, bei der sie sich aus ihrer Rolle heraus in die Situation hineindenken und von ihren Geföhlen und Erwartungen berichten sollen. Im Anschluss können die SchülerInnen frei mit den Szenen arbeiten: Sie können sie nach ihrem Belieben gestalten, den entsprechenden Text lesen oder zu dem Text szenisch agieren. Die anderen, nicht beteiligten SchülerInnen beobachten und kommentieren die Vorföhrung aus ihrer Rolle heraus und können innerhalb bestimmter, vorher abgeklärter Grenzen in das Geschehen eingreifen. Die Spieleinheit schließt mit einer Ausföhlung der Beteiligten, bei der sie sich wieder zu ihren Geföhlen sowie den gemachten Erfahrungen äußern. Im Anschluss wird zu der jeweiligen Spieleinheit noch ein Feedback gegeben und besprochen (Reflexion).

Von den fünf Phasen müssen zumindest die Einföhlung, die szenisch-musikalischen Arbeit mit Präsentation (Veröffentlichung) und die Reflexion durchgeführt werden, um die stattgefundene Arbeit als *Szenische Interpretation von Musiktheater* bezeichnen zu können.

Für Kosuch ist es wichtig festzuhalten, dass sich die SchülerInnen durch die Einföhlung in fremde Rollen und Situationen einen Rollenschutz aufbauen (vgl. Kosuch, 2004, S. 13). Sie stellen während der Spieleinheiten nicht sich selber dar, sondern eine andere Person, selbst wenn sie z. B. mit der Einföhlungsmethode nach Stanislawski ihre eigenen Erfahrungen in das Rollenbild einfließen lassen. Diese Art von Rollenschutz ist

den SchülerInnen durch alltägliche Spiele wie z. B. Computerspiele bereits bekannt. Zudem haben sie durch die Ausföhlung immer die Möglichkeit, sich von der Rolle wieder zu distanzieren. Die Distanz ermöglicht es auch, die Erlebnisse, die sie in der Rolle gemacht haben, zu Erfahrungen zu verarbeiten. Der Rollenschutz für die SchülerInnen wird dabei durch die Fremdheit der Opernmusik noch erhöht.

Die Lehrperson fungiert bei der Methode der *Szenischen Interpretation* als Spielleiter. Sie schafft den Rahmen und bestimmt die Spielregeln, innerhalb derer die SchülerInnen dann agieren. Stroh schreibt dazu: „Die Aufgabe der LehrerIn ist nicht, Erfahrungen zu vermitteln, sondern Erfahrungen zu ermöglichen.“ (Kosuch, 2004, S. 13)

3.1.1.4 Die Erprobung der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* in der Praxis

Um den Ablauf und Aufbau des Projekts *Hip H'Opera* besser nachvollziehen zu können, werden im Folgenden die ersten Projektschienen dargestellt, im Rahmen derer die Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* längerfristig in der Praxis (d. h. an einem Opernhaus) erprobt wurde. Die dort gemachten Erfahrungen hatten einen großen Einfluss auf den Projektaufbau. Zudem ist davon auszugehen, dass der Ablauf der während *Hip H'Opera* durchgeführten Schüler-Workshops sich an dem Ablauf und den Erfahrungen aus den ähnlichen Veranstaltungen an der Staatsoper Stuttgart orientierte.

Erlebnisraum Oper

Die *Szenische Interpretation von Musiktheater* wurde zum ersten Mal ausführlich im Rahmen des Modells *Erlebnisraum Oper* an der Staatsoper Stuttgart praktisch erprobt. Hierfür wurde das ursprüngliche pädagogische Modell erweitert, das für den Schulunterricht gedacht war und keine direkte Einbindung eines Opernhauses vorsah. Schließlich war der Zweck des Lernens mit Hilfe der Oper nicht die Vorbereitung eines Opernhausbesuches, sondern die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit. Auf das Arbeiten mit der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* folgten ein Aufführungsbesuch der entsprechenden Oper im Opernhaus sowie ein Künstlergespräch.

Das Modell *Erlebnisraum Oper* besteht aus vier Abschnitten, wobei der zweite davon die Arbeit mit der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* und ihren fünf-phasigen Aufbau beinhaltet.

Zunächst wird im ersten Abschnitt ein Spielkonzept vom Musiktheaterpädagogen des Opernhauses zu einer Oper des aktuellen Spielplans entwickelt. Dieser Abschnitt entspricht der Phase der Vorarbeit, wie sie in dem Kapitel 3.1.1.3 über die Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* geschildert wurde. Das entwickelte

Spielkonzept bezieht sich jedoch nur auf Partitur und Libretto des Werkes und geht nicht auf die Inszenierungsideen des künstlerischen Teams ein. Diese Unabhängigkeit von einer bestimmten Inszenierung ist sehr wichtig für die Arbeit mit der *Szenischen Interpretation*, da den SchülerInnen der Raum für ihre eigenen Vorstellungen und Gedanken gelassen werden soll (vgl. Kosuch, 2004, S. 36).

Im zweiten Abschnitt wird während des Unterrichts mit Hilfe der Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* und dem zuvor erstellten Konzept gearbeitet. Der Spielleiter ist dabei entweder der Musiktheaterpädagoge des Opernhauses oder eine Lehrkraft, die sich zuvor entsprechend hat schulen lassen. Die SchülerInnen erarbeiten sich währenddessen keinen Gesamtüberblick über die Oper, sondern einzelne Figuren beziehungsweise Konfliktlinien aus dem Werk. Die Jugendlichen werden angehalten, sich einen eigenen Schluss für die Oper zu überlegen (der originale Schluss wird ihnen dabei vorenthalten), um so die Konfliktlinien alleine zu Ende führen. Die Arbeitsergebnisse des zweiten Abschnitts werden dann dokumentiert.

Im dritten Abschnitt steht ein Aufführungsbesuch der Oper an, wobei es den SchülerInnen frei gestellt wird, ob sie hingehen wollen oder nicht. Es wäre nicht im Sinne der *Szenischen Interpretation von Musiktheater*, sie zu etwas zu zwingen, da ein erzwungener Besuch keinen Lern-Erfolg bringen würde. Diese Freiwilligkeit des Besuchs wird dabei auch als ein Zeichen des Respekts gegenüber den Jugendlichen und ihrer Meinung gesehen. Normalerweise besuchen jedoch 90 % der an der vorigen Arbeit beteiligten SchülerInnen die Opernaufführung. Bei dem Opernbesuch erhalten die SchülerInnen einen Gesamtüberblick über das Werk und die ihm zu Grunde liegende Handlung.

Im vierten und letzten Abschnitt des Modells *Erlebnisraum Oper* folgen dann ein Blick hinter die Kulissen sowie ein Gespräch mit an der Produktion beteiligten Künstlern, wobei wiederum der Besuch beider Termine für die SchülerInnen freiwillig ist. Bei den Gesprächen mit den Künstlern zeigte sich in der Praxis, dass die SchülerInnen, die sich im Vorhinein mit der Methode der *Szenischen Interpretation* mit der jeweiligen Oper beschäftigt hatten, einen anderen Zugang zu dem Werk gefunden hatten und Fragen höherer Qualität stellten als SchülerInnen bei normalen Künstlergesprächen.

Die Projekte des *Erlebnisraum Oper* wurden ausdrücklich nicht nur mit Klassen von Gymnasien, sondern auch von Haupt- und Realschulen veranstaltet.

Kosuch formuliert als pädagogisches Ziel der Methode der *Szenischen Interpretation* im Rahmen des Modells *Erlebnisraum Oper*:

„Ziel der Szenischen Interpretation von Musiktheater im Modell „Erlebnisraum Oper“ im Kontext einer allgemeinen Opernpädagogik ist, Kindern und Jugendlichen sowie Erwachsenen einen emotionalen, musikalischen und intellektuellen Zugang zur Kunstform Oper zu ermöglichen. Die Szenische Interpretation von Musiktheater dient auf der ersten Ebene der

Vorbereitung eines Aufführungsbesuchs des interpretierten Werks im Opernhaus/Theater und auf der zweiten Ebene dem Zweck, über den Opernbesuch ein möglichst lebenslanges Interesse an dieser Kunstform und der Institution Oper zu wecken.“ (Kosuch, 2004, S. 36)

Das Modell *Erlebnisraum Oper* wurde auch von anderen Opernhäusern übernommen: Die Staatsoper Unter den Linden Berlin führt es in fast unveränderter Form unter dem Titel *Op/er-leben* weiter, an der Bayerischen Theaterakademie München ebenso wie an der Finnish National Opera, Helsinki, werden pro Spielzeit ein bis zwei Projekte im Sinne des Modells durchgeführt. Einzelprojekte wurden am Stadttheater Ulm, am Freiburger Theater, am Oldenburgischen Staatstheater, an der Deutschen Oper Berlin und der Komischen Oper Berlin veranstaltet (vgl. Kosuch, 2004, S. 45).

Junge Oper Stuttgart

Das Modell *Junge Oper Stuttgart* stellt eine Weiterentwicklung des bereits erwähnten Modells *Erlebnisraum Oper* dar und wurde im Jahr 1997 an der Staatsoper Stuttgart eingeführt. Die *Junge Oper Stuttgart* besteht aus zwei Teilen: Zum einen gibt es weiterhin die Projekte von *Erlebnisraum Oper*, bei denen sich die SchülerInnen mit Hilfe des bereits erläuterten Ablaufs mit einem Musiktheaterwerk auseinander setzen. Bei diesen Projekten wird die Oper zu den SchülerInnen in den Unterricht gebracht. Zum anderen werden eigene, „junge“ Produktionen veranstaltet, an denen junge Profis ebenso wie Kinder und Jugendliche beteiligt sind. Hier kommen demnach die SchülerInnen in das Opernhaus, um mit der Welt der Oper in Kontakt zu treten. Diese beiden Teile, Projekte und Produktionen, stehen dabei gleichberechtigt nebeneinander und ergänzen sich. Das Ziel ist es, dass sich die Arbeit der professionellen Künstler mit den Ansichten der Jugendlichen auf das Werk vermischt und beide sich gegenseitig beeinflussen. Dafür sollen die Jugendlichen auf verschiedene Weise in den unterschiedlichen Produktionsbereichen eingebunden werden (vgl. Kosuch, 2004, S. 63), in erster Linie im Chor, teilweise aber auch im Orchester, in der Dramaturgie oder als Praktikanten in den Bereichen Maske/ Kostüm, Regie oder Projektleitung.

Die *Szenische Interpretation von Musiktheater* bildet dabei weiterhin die Grundlage für die musiktheaterpädagogische Arbeit, sowohl in den Projekten als auch in den Produktionen. Dadurch wird die praktische Erprobung als musiktheaterpädagogische Methode weiter geführt. Die Methode der *Szenischen Interpretation* wird dabei auf unterschiedliche Art und Weise verwendet: als Methode des Theatertrainings, als Methode für den dramaturgischen Prozess und als Mittel im Rahmen des Probenprozesses.

Außerdem wird der Ablauf des Modells *Erlebnisraum Oper* um einige Probenbesuche bei der jeweiligen Produktion in der Staatsoper erweitert, die ab der dritten und teilweise auch bereits ab der ersten Probenwoche stattfinden. So erhalten die Jugendlichen auch

Einblicke in diese frühe Phase der Probenarbeit. Daran angeschlossen finden bereits erste Gespräche mit dem künstlerischen Team der Produktion statt.

3.1.2 *Hip H'Opera*: Das Konzept

Entgegen dem oft vernommenen Verständnis von „Jugendlichen als dem Publikum von morgen“ ging Markus Kosuch mit der Haltung „Jugendliche sind das Publikum von heute!“ an sein Projekt heran: „Sie bei der Entstehung einer Musiktheater-Produktion maßgeblich zu beteiligen, ist eine große Chance für das heutige Musiktheater.“ (Kosuch & Ostrop, 2006, S. 1) Dementsprechend standen die Jugendlichen im Mittelpunkt des Konzepts: sie sollten als aktive Mitwirkende möglichst weitreichend beteiligt und als Publikumsgruppe besonders angesprochen werden. Das Konzept Markus Kosuchs „mit Jugendlichen und für Jugendliche Kunst zu schaffen“ (Kosuch & Ostrop, 2006, S. 2) unterteilt sich in eben diese zwei Aspekte.

„Für Jugendliche Kunst schaffen“

Um die Zielgruppe der Jugendlichen direkt anzusprechen, wurde zum einen ein etabliertes Werk der Operngeschichte mit zeitgenössischer, populärer Musik und Sprache kombiniert, so dass eine Fusion der „Musik von gestern“ und der „Musik von heute“ entsteht, über die ein leichter Zugang für die Jugendlichen zu der ihnen noch fremden Kunstform der Oper zu erwarten war. Dieser Ansatz eines Cross-Culture-Projekts, wie es auch die Verantwortlichen selbst bezeichneten (vgl. Kosuch & Ostrop, 2006, S. 1), wurde in der Presseinformation der Komischen Oper Berlin wie folgt definiert: „Cross-Culture bedeutet, dass zwei ‚Kulturen‘ aufeinanderstoßen und in ihrer neuen Perspektive eine alte Geschichte neu erzählen“ (Presseinformation Komische Oper Berlin, 2006). Der Aspekt eines Cross-Culture-Projekts lässt sich hierbei nicht nur auf die beiden Musikstile, sondern auch auf die unterschiedlichen Herkunft und Lebensstile der teilnehmenden Künstler beziehen, deren diesbezügliche Äußerungen in Kapitel 3.1.4 festgehalten sind. Als Intention dahinter ließe sich vermuten, den Jugendlichen zu zeigen, dass die beiden Musikformen gar nicht so weit auseinander liegen und mehr miteinander gemein haben, als sie anfänglich dachten.

Die Choreografin des Projekts Nadja Raszewski hebt bei einem Kommentar im Dokumentarfilm zu dem Projekt die Wichtigkeit der Bewegung und Aktion auf der Bühne für das Interesse des jugendlichen Publikums hervor: „Es geht darum, Jugendliche für Oper zu interessieren und Jugendliche wollen Bewegung. [...] Dass es das auch ist, wo die hingucken, auf der Bühne, und dann ist vielleicht einfach die Priorität umgekehrt: Bewegung auf der Bühne, Interessantes auf der Bühne, und die Musik kommt mit und dadurch wird sie gehört.“ (Finkernagel & Lück, 2006) Daher wird bei *Hip H'Opera* mit den

Jugendlichen viel mit Tanz gearbeitet, worauf im folgenden Kapitel über die Ausführung weiter eingegangen wird.

Die Jugendlichen als Zielgruppe werden zudem auch mit dem eigentlich zweiten Teil des Konzepts, der direkten künstlerischen Beteiligung von Jugendlichen am Projekt, angesprochen. Es lässt sich annehmen, dass das jugendliche Publikum durch die Beteiligung altersgleicher Personen größere Identifikationsmöglichkeiten hat und darüber einen besseren Zugang zu dem Projekt an sich findet.

Als Spezifizierung der generellen Ausrichtung auf die Zielgruppe der Jugendlichen können die Schulprojekte gesehen werden, die die Komische Oper während des Produktionszeitraums an Berliner Schulen durchführte und die nach dem bereits bewährten und in Kapitel 3.1.1 erläuterten Prinzip der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* erfolgten. Durch diese sollen die Jugendlichen bereits in der Schule durch die Projekte an die Kunstform der Oper herangeführt, für dieses spezielle Werk interessiert werden und darüber einen Zugang dazu finden.

„Mit Jugendlichen Kunst schaffen“

Um den Vorsatz umzusetzen, mit Jugendlichen Kunst zu schaffen, erhalten Jugendliche die Möglichkeit, sich künstlerisch direkt an dem Projekt zu beteiligen und mitzuarbeiten. Die Ausführung dieses Vorsatzes wird in Kapitel 3.1.3 erläutert.

Dem Einbeziehen von Jugendlichen als Künstlern können zwei verschiedene Motivationen zu Grunde gelegt werden. So haben zum einen die künstlerisch tätigen Jugendlichen die Möglichkeit, sich ein eigenes Bild der Kunstform Oper zu schaffen und sich ausführlich mit ihr zu beschäftigen. Anne-Kathrin Ostrop fasste die Intention des Projekts so zusammen: „Es geht darum, den Jugendlichen einen Schlüssel zu geben, die hoch artifizielle Kunstform der Oper zu verstehen.“ (Berger, 2006) Durch die direkte Beteiligung von Jugendlichen an der Ausführung des Projekts und ihrer persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema der Oper sowie den beiden Musikstilen soll demnach nicht nur ein besseres Verständnis dieses einen Musiktheaterwerks, sondern auch eine größere Offenheit gegenüber dem Musiktheater als solches erreicht werden. Sie können zum anderen über dieses Beschäftigen aber auch sich selber reflektieren, einen besseren Zugang zu sich finden und sich in der Welt genauer positionieren, ganz im Sinne der Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater*.

Ein weiterer zentraler Punkt des Konzepts ist die Verwendung der Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater*, die in Kapitel 3.1.1 genauer dargestellt wurde. Die Prinzipien dieser Methode bilden die pädagogische Grundlage, mit Hilfe derer während des Projekts *Hip H'Opera* gearbeitet wurde, sowohl mit den direkt an der

Produktion beteiligten Jugendlichen als auch in den parallel an Schulen stattfindenden Projekten.

Wichtig war es den Verantwortlichen ebenfalls, dass die Jugendlichen wie auch die übrigen Beteiligten am Projekt Respekt den verschiedenen Musikstilen wie auch den anderen Mitwirkenden gegenüber lernen und zeigen (vgl. Kosuch & Ostrop, 2006, S. 2).

3.1.3 *Hip H'Opera*: Die Ausführung

Für dieses Projekt wurde Wolfgang Amadeus Mozarts Oper *Così fan tutte* überarbeitet. Die Grundhandlung der ursprünglichen Oper blieb bestehen, der Titel allerdings wurde vom weiblichen Plural *Così fan tutte* (So machen es alle Frauen) zum generellen Plural *Così fan tutti* (So machen es alle) abgeändert.

Musikalisch wurde das klassische Werk mit Elementen des Hip-Hops kombiniert. Als Begründung, warum seiner Meinung nach gerade Hip-Hop mit Oper gut zusammen passen kann, nannte Markus Kosuch, dass beide Musikstile sich durch das Erzählen von Geschichten auszeichnen und somit eine große Gemeinsamkeit haben (vgl. Block, "... wie der rumfuchtelt mit seinem Stock!", 2006). Für die musikalische Bearbeitung arbeitete Kosuch mit dem Beatproduzenten Jörn Hedtke, dem klassischen Komponisten Chatschatur Kanajan und dem Arrangeur Wolfgang Bender zusammen. Zum Teil wurde das Original so gelassen, wie es ist. Andere Szenen wiederum wurden durch reine Hip-Hop-Szenen ersetzt und stellenweise kam es zu einer Kombination der beiden Stile. Auch die Gesangsrollen wurden entsprechend der beiden Stile aufgeteilt: Die Rollen der Dorabella, Fiordiligi und des Don Alfonso wurden von klassischen Opernsängern übernommen, die Rollen des Gugliemo, des Ferrando und der Despina von Hip-Hoppern. Diese Aufteilung der Rollen mag dadurch zustande gekommen sein, dass sich von dramaturgischem Gesichtspunkt aus gesehen die Rollen der „Paare“ Gugliemo/ Ferrando bzw. Dorabella/ Fiordiligi schlecht trennen lassen und sich bei einem Vergleich der beiden „Paare“ das „Paar“ Gugliemo/ Ferrando, durch ihre Rolle in der Handlung des Werks, besser für die Besetzung durch Hip-Hopper eignet. Um eine ausgewogene Zahl an klassischen bzw. Hip-Hop-Künstlern zu schaffen, wurde zudem die Rolle der Zofe Despina mit einer Hip-Hopperin besetzt, während der Don Alfonso klassisch vergeben wurde.

Das Originallibretto in einer deutschen Übersetzung wurde größtenteils beibehalten. Lediglich die Hip-Hop-Stellen wurden teilweise im entsprechenden Stil verfasst bzw. improvisiert. Zudem wurde die das musikalische Original Mozarts so angepasst, dass die Arien mehrheitlich ausgesungen, die Rezitative hingegen durch gerappte Passagen ersetzt wurden. Dies lässt sich vermutlich auf eine Ähnlichkeit dieser beiden Gesangsarten (Rezitativ & Rap) zurückführen, die Kosuch in einem Interview äußert:

„Auch wenn ich mir angucke, wie Rezitative funktionieren, was eine gesprochene Form zu Klavierakkorden ist, und den Rap angucke, [...] sie haben bestimmte Ähnlichkeiten“ (Block, "... wie der rumfuchelt mit seinem Stock!", 2006)

In der Folge ergab sich daraus, dass ebenfalls die klassischen Sänger stellenweise rappen und die Hip-Hopper teilweise singen müssen.

Die unterschiedlichen Eigenarten der beiden Musikstile stellten sich dabei als eine große Herausforderung heraus, wie die Choreografin Raszewski sagt: „Das Problem ist die unterschiedliche Art und Weise, wie Rap und Arie etwas sagen. In der Oper kann der Satz ‚Ich liebe dich‘ manchmal mehrere Minuten dauern. In dieser Zeit kann dir ein Rapper sein ganzes Leben erzählen.“ (Schrader, *Das Ende einer komischen Oper*, 2006, S. 2) So kam es auch zu einer durch die Eigenart des Hip-Hops hervorgerufenen Verkürzung des Werks auf etwa zwei Stunden, was sicherlich wiederum für die Zielgruppe der Jugendlichen eine Erleichterung darstellte, da die geforderte Konzentrationsspanne kürzer war.

26 SchülerInnen des Musikgymnasiums Carl Philipp Emanuel Bach bildeten das Orchester des Projekts und wurden durch einen jungen DJ ergänzt, so dass sowohl die klassischen als auch die Hip-Hop-Szenen entsprechend begleitet werden konnten.

Der wichtigste Bestandteil des Projekts war jedoch eine Gruppe von 40 jugendlichen Tänzern zwischen 16 und 24 Jahren, die als die „Youth Crew“ bezeichnet wurde. Diese Jugendlichen wurden bereits im September des Vorjahres, d. h. sieben Monate vor Aufführungsbeginn, gecastet. Dafür wurde eine Zeitungsanzeige⁴⁶ für ein Casting geschaltet, die „tanz, schreib- und singwütige Jugendliche“ (Kosuch & Ostrop, 2006, S. 3) suchte. Dabei achteten die Verantwortlichen weniger auf das tänzerische Können und Talent, sondern vor allem auf die Offenheit, das Interesse an Neuem und die Experimentierfreudigkeit der Jugendlichen. Es entstand eine Gruppe von vierzig Jugendlichen aus den unterschiedlichsten sozialen Schichten, Nationen, Schultypen und musikalischen Bereichen. Diese trafen sich die folgenden sieben Monate lang zu Proben, einmal die Woche, angeleitet von der Choreografin Raszewski. Zudem fanden an verschiedenen Wochenenden Workshops für die Jugendlichen statt, zu denen ebenfalls andere Künstler kamen, beispielsweise aus der Hip-Hop-Szene, um die Jugendlichen an die Musik heranzuführen. Das Ziel des Probenvorgangs war es, sich gemeinsam mit den jeweiligen Vorurteilen gegenüber den beiden Musikstilen (klassische Musik und Hip-Hop) auseinanderzusetzen. Im Sinne der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* wurde die Choreografie den Jugendlichen nicht vorgegeben, sondern sie konnten sie sich selber mit Hilfe der Improvisation zu verschiedenen Szenen und anderen Methoden der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* erarbeiten. Die

⁴⁶ (vgl. Kosuch & Ostrop, 2006, S. 3)

Choreografin übernahm dabei die Rolle des Spielleiters. Beide Musikstile wurden von den Jugendlichen auf ihre Eigenarten untersucht und in Bewegungen umgesetzt. Raszewski selbst schreibt dazu: „Das Wichtigste und die größte Herausforderung waren, die jeweiligen Klischees und festgefahrenen Einstellungen zu [Hip-Hop, B.S.] und Oper aufzudecken und zu formulieren, um sie dann über den Haufen zu werfen und wirklich etwas Neues zu kreieren.“ (Heyn, 2006, S. 2) Die Choreografie war somit ein direktes Produkt der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit Musik und Handlung und, wie die Verantwortlichen betonen, im Gegensatz zu anderen bekannten Jugendprojekten⁴⁷ nicht vorgegeben (vgl. Kosuch & Ostrop, 2006, S. 4). Indem man die Jugendlichen auch selber gestalten lässt, zeigt man ihnen gegenüber Respekt. Gerade dieses Ernstnehmen der Jugendlichen hält Kosuch für sehr wichtig, um erfolgreich mit ihnen arbeiten zu können, wie er in einem Interview des Dokumentarfilms *rap me amadeus. oper trifft hiphop* äußert: „Es geht darum: Wenn Jugendliche spüren, dass sie ernst genommen werden, zu diesen Orten kommen sie. Jugendliche wollen nicht einfach nur als Konsumenten reduziert werden. Die wollen beteiligt werden, sie wollen vorkommen und dann sind sie bereit, alles zu geben.“ (Finkernagel & Lück, 2006)

Als Probenort wurde ein Raum gewählt, der direkt an der Straße Unter den Linden liegt und über große Schaufenster verfügt. Dadurch wurden viele Passanten auf die Proben der Jugendlichen aufmerksam und es kam zu Diskussionen zwischen den Passanten und den Jugendlichen.

Gleichzeitig wurden von der Komischen Oper Berlin insgesamt 31 Workshops in allen Schultypen angeboten, in denen sich über 800 Schüler mit der Oper und ihrem Geschehen sowie den beiden Musikstilen auseinandergesetzt haben. Diese Workshops fanden nach der Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* statt, wie sie in Kapitel 3.1.1.4 geschildert wird.

3.1.4 Reaktionen auf das Projekt *Hip H'Opera*

Als eine der direktesten Reaktionen auf das Projekt *Hip H'Opera* ist festzuhalten, dass es vom Publikum für die Künstler stehende Ovationen gab und die drei angesetzten Vorstellungen ausverkauft waren. Es wurde sogar über eine Wiederaufnahme des Projekts im darauffolgenden Sommer nachgedacht. Diese Überlegung musste jedoch auf Grund interner Planungsschwierigkeiten wieder fallen gelassen werden (vgl. Schrader, *Das Ende einer komischen Oper*, 2006).

⁴⁷ Wie bei dem als Beispiel genannten und 2003 veranstalteten Projekt *Rhythm is it* der Berliner Philharmoniker unter Sir Simon Rattle.

Presse

Zu dem Projekt *Hip H'Opera* lassen sich vielfältige Pressereaktionen finden. So gab es neben der Berichterstattung in den Printmedien (über fünfzig Artikel in Zeitschriften und Zeitungen des In- und Auslands) auch zahlreiche Radio- und Fernsehbeiträge. Gerade die Fernsehbeiträge (u.a. in der ARD, im ZDF, auf RTL) spiegeln das große Interesse der Medien und somit auch der Öffentlichkeit an diesem Projekt wider. Darüber hinaus entstanden über das Projekt *Hip H'Opera* zwei Dokumentarfilme. Einer davon ist der bereits erwähnte Film *rap me amadeus. oper trifft hiphop* (Finkernagel & Lück, 2006), der die Produktion von Anfang bis Ende begleitete und seitdem wiederholt auf dem Theaterkanal des ZDF ausgestrahlt wurde.

In den Rezensionen der Presse werden unterschiedliche Aspekte des Projekts angesprochen. Im Folgenden sollen einzelne Punkte herausgegriffen und mit Zitaten aus verschiedenen Rezensionen belegt werden, um so einen kleinen Überblick über das Presseecho dieses Projekts zu geben.

Der Aspekt eines Cross-Culture-Projekts bei *Hip H'Opera* wurde in vielen Kritiken mit unterschiedlichen Anmerkungen aufgegriffen. Die *Berliner Morgenpost* zeigt z. B. die Schwierigkeit der Vereinbarkeit zweier so unterschiedlicher Musikstile auf: „Er [Markus Kosuch] will zwei Welten zusammenbringen, die [...] kaum zusammenzubringen sind, weil jede ihrer eigenen Logik, ihrer eigenen Gesetzmäßigkeit folgt.“ (Berger, 2006, S. 1). In der Kritik auf www.klassik-in-berlin.de hingegen wird hervorgehoben, dass das Werk mit viel Umsicht bearbeitet wurde: „Hier wurde nicht mit Blick auf Spektakel und Neuheitswirkung Unvereinbares einfach zusammen geworfen, es ist spürbar eine intensive Auseinandersetzung mit dem musikalischen Material beider Stile vorausgegangen.“ (Mansmann, 2006, S. 1) Die Kritik in *Der Tagesspiegel* zeigt auf der einen Seite Respekt für die geschaffene Verknüpfung zweier Musikkulturen, spricht aber auch die Grenzen einer solchen Fusion an:

„Der Begriff Cross-Culture mag hochgestochen klingen – hier gewinnt er tatsächlich Profil. [...] Allerdings spürt man nach zwei Stunden doch, dass die Ergiebigkeit des Cross-Culture-Repertoires begrenzt ist. Fast neutralisieren sich Mozart und der [Hip-Hop] gegenseitig.“ (Pollmann, 2006, S. 1)

Viele Rezensenten äußern sich sehr positiv gegenüber dem pädagogischen Ziel dieses Projekts, Jugendliche, sei es als Künstler oder als Publikum, an die Kunstform Oper heranzuführen und dadurch Berührungsängste zu verringern. So schrieb beispielsweise die *Berliner Morgenpost*:

„Diese ‚[Hip H'Opera]‘ nimmt sperrige Begriffe wie ‚Musiktheaterpädagogik‘ und ‚Jugendarbeit‘ ernst. Und füllt sie mit prallem, professionellem Leben. Eine gute Sache, die von der Jugend in der Komischen Oper stehende Ovationen erhält.“ (Engels, 2006, S. 1)

Der Tagesspiegel äußert sich in ähnlicher Weise:

„Es geht darum gegensätzliche Facetten unserer heterogenen Musikkultur einander gegenüberzustellen, junge Menschen dabei einzubeziehen und auf diese Weise Berührungspunkte abzubauen. Und das kann man eigentlich nicht viel besser machen als mit dieser ‚Cosi‘.“ (Pollmann, 2006, S. 1)

Ebenfalls die auf www.klassik-in-berlin.de formulierte Kritik spricht die gute Umsetzung des pädagogischen Ziels an:

„Markus Kosuchs Experiment ist gelungen: Es ist ein unterhaltsamer, sehr humorvoller künstlerisch ansprechender und anspruchsvoller Abend herausgekommen, an dem Jugendliche an entscheidenden Stellen beteiligt sind – und der zur Premiere ein fast ausschließlich jugendliches Publikum anzog.“ (Mansmann, 2006, S. 1)

Teilweise wird jedoch der damit einhergehende Umstand sehr bedauert, dass dafür in Mozarts Oper eingegriffen wurde, oder zumindest die Art und Weise, in der es geschah:

„Regisseur und Initiator der sogenannten Hip H’Opera, Markus Kosuch, sagt, das Projekt sei aus großer Liebe zu Mozart entstanden. Doch was auf der Bühne der Komischen Oper Berlin absurd in Szene gesetzt wird, ist nichts anderes als eine grausame Verstümmelung des klassischen Opernstoffes.“ (Senger, 2006, S. 1)

Es wird angemerkt, dass Mozarts Oper für diese Überarbeitung vereinfacht wurde und so viele Feinheiten des ursprünglichen Werks nicht mehr herauskommen:

„Vom hintergründig ironischen Konzept der schwarzen Komödie Mozarts bleibt nichts übrig als ein banalisiertes Abziehbildchen von Treueprobe im Berliner Proletenformat.“ (Scholz, 2006, S. 1)

Aufgrund dessen wird die pädagogische Sinnhaftigkeit eines solchen Projekts überhaupt angezweifelt:

„Die ‚Hip H’Opera‘ [...] ist eine äußerst zwiespältige Angelegenheit. Einerseits schafft es, was keine eigentliche Oper bisher schaffte, für drei Mal die Komische Oper bis unters Dach mit ausschließlich Kindern und Jugendlichen zu füllen. Aber zu welchem Preis? [...] Das intelligente, doppelböckige Libretto und die kunstvolle musikalische Struktur der Oper werden – um es deutlich zu sagen – völlig zerstört. [...] Ist die Zerstörung der Oper als Kunstform der angemessene Weg zum Verständnis für diese Kunstform?“ (Scholz, 2006, S. 1)

Einem anderen Kritiker der Bearbeitung des Originalwerks von Mozart fallen hingegen stärker die positiven Seiten des Projekts auf:

„Das gewöhnungsbedürftige Experiment hat aber auch seine lobenswerten positiven Seiten: Die Tänzerinnen und Tänzer im Alter von 16 bis 24 Jahren sprudeln über vor kreativer Energie. [...] Es ist deutlich zu spüren, mit wie viel Freude und Elan die Jugendlichen an dem Projekt teilnehmen. Ihre Ekstase färbt ab auf das vorwiegend junge Publikum, das die gelungene Choreographie mit lauten Kreischanfällen honoriert.“ (Senger, 2006, S. 1)

Dadurch kann er somit das Projekt als Ganzes würdigen:

„Obwohl eingefleischte Opern-Fans nicht wirklich auf ihre Kosten kommen, stößt Kosuchs Versuch, jungen Menschen klassische Musik näher zu bringen, bei den Kids auf fruchtbaren Boden. [...] Diese wertvolle Arbeit leistet mit Sicherheit einen Beitrag, junge Leute für Musik und Kultur im Allgemeinen zu begeistern. Wenn auch auf Kosten Mozarts.“ (Senger, 2006, S. 1)

In einer der Kritiken wird abschließend die Fragestellung aufgeworfen, ob sich durch dieses Projekt ein langfristiger „Erfolg“ bei den Jugendlichen erwarten lässt, d. h. inwiefern die anwesenden oder beteiligten Jugendlichen zu weiteren Opernbesuchen animiert wurden. Die Fragestellung wird in einer Art und Weise beantwortet, die vermutlich im Sinne der Verantwortlichen dieses Projekts wäre:

„Ob die jugendlichen Akteure und vor allem die jugendlichen Zuschauer weiter in die Oper gehen, bleibt abzuwarten. Doch das ist sekundär. Viel wichtiger ist, dass viele von ihnen diese Kunstform hier überhaupt zum ersten Mal kennengelernt haben – auf eine Art und Weise, die sie nicht langweilt, und auf einer Ebene, die sie verstehen können – das zeigen die positiven Reaktionen am Premierenabend. Viel wichtiger und pädagogisch mit Sicherheit wirksamer als jungen Menschen das bildungsbürgerliche Kulturgut aufzuzwingen, ist es, ihnen Respekt und Spaß an der fremden und zunächst noch schwer verständlichen Kunstform zu vermitteln. Respekt vor anderen Kunstformen können (und sollen!) auch Opernabonnenten noch erlernen.“ (Mansmann, 2006, S. 1)

Mitwirkende

Ebenfalls interessant für die Beurteilung der Resonanz eines Projekts sind die Meinungen der Mitwirkenden, die sich bei diesem Projekt in einzelnen Mitteilungen der Presse, den Fernsehbeiträgen sowie einem Dokumentarfilm finden lassen.

In den Äußerungen verschiedener Solisten⁴⁸ lässt sich zu Beginn des Projekts eine große Fremdheit zwischen den Künstlern der beiden Musikstile erkennen. Dies zeigt sich u. a. wenn Jasmin Shakeri, die als Soul-Sängerin die Rolle der Despina übernahm, sagt: „Ich war ein bisschen skeptisch. Ich hab' am Anfang nicht so genau gewusst, wie ich das einordnen soll.“ (Finkernagel & Lück, 2006). Oder wenn sich Vanessa Barkowski, die Opernsängerin, die die Rolle der Dorabella übernahm, über den Gesang der Rapper äußerte: „Es war ein großer Schock: Wie singen die denn? Das war ziemlich hart. Das hat dann eine Weile gedauert, bis man das verdaut hat, und dann hat man das halt akzeptiert.“ (Finkernagel & Lück, 2006).

Mit der Zeit schien sich jedoch der von den Projektverantwortlichen gewünschte Respekt unter den Solisten auszubreiten, da sie jeweils Eigenschaften äußern, die sie an den Künstlern des anderen Musikstils bewundern. So sagte Shakeri über die Stimmkraft ihrer Opernsänger-Kollegen:

„Ich krieg jetzt schon wieder Gänsehaut. Das ist so toll. [...] Dass Mikrofone fast schon zu viel des Guten sind, weil sie den Raum komplett bedienen können. Das finde ich so bewundernswert und wenn das dann auch noch so schön klingt, dann der Text und die Melodie schön ist, dann stellen sich einem die Nackenhaare auf.“ (Finkernagel & Lück, 2006)

Oder FlowinImmo, Darsteller des Guglielmo, der sich ebenfalls zu dem Stimmvolumen und dem musikalischen Können der Opernsänger äußerte:

„Also, der Respekt ist nach wie vor groß oder ist gewachsen, weil ich es noch mehr auch am eigenen Leib erfahren hab, wenn ne Opernsängerin einem direkt ins Ohr singt oder wenn Hans⁴⁹ neben einem anfängt, seine Arie zu singen, dann hat man auf jeden Fall nen soliden Pegel auf dem Ohr und was die so in Sachen Notenlesen und Melodieerinnerungsvermögen mitbringen, das ist auf jeden Fall beeindruckend.“ (Finkernagel & Lück, 2006)

Die Opernsänger wiederum bewunderten die textliche Kreativität der Rapper, wie Nina von Möllendorff (Fiordiligi), die im Dokumentarfilm *rap me amadeus. oper trifft hip hop* äußerte:

⁴⁸ Die Aussagen der Solisten sind dem Dokumentationsfilm zu dem Projekt (Finkernagel & Lück, 2006) entnommen und wurden entsprechend den mündlichen Aussagen der Personen schriftlich wiedergegeben.

⁴⁹ Hans Griepentrog (Darsteller des Don Alfonso)

„Also, dieses ‚Warriors of love‘ [eine der gerappten Szenen des Projekts, B. S.] war ja jeden Tag ein bisschen anders. Und das finde ich halt unglaublich kreativ. Also ich hab eher Probleme, glaube ich, wenn ich meinen Text vergesse, da irgendwas Intelligentes schnell zu dichten.“ (Finkernagel & Lück, 2006)

Ähnlich äußerte sich Hans Griepentrog, der Sänger des Don Alfonso, der den Rappern eine größere Nähe zum Publikum anerkannte, da sie auf dieses spontaner und flexibler eingehen könnten:

„Ich glaube, dass die Leute [die Hip-Hopper, B. S.] doch näher am Publikum dran sind, als es Opernsänger normalerweise sind. Das liegt einfach daran, dass sie größere Freiheiten auch haben; die Texte werden ja im Moment des Auftritts selbst gedichtet, das Feedback ist einfach viel direkter. Die können, wenn die merken, dass das Publikum meinetwegen auf die eine Sache nicht besonders anspringt, machen die was vollkommen anderes. Das sind natürlich Ausmaße von Spontaneität, die man als Opernsänger so nicht hat.“ (Finkernagel & Lück, 2006)

Den Solisten wurden aber auch die Unterschiede zwischen den Künstlern der beiden Musikstile bewusst, wie in der Äußerung von Griepentrog deutlich wird, wenn er sagt: „Es ist nicht nur eine andere Art, mit Musik umzugehen. Es ist auch eine andere Lebensform, die Hip-Hopper haben im Vergleich zu Opernsängern, und das habe ich in den letzten Wochen mal näher kennen gelernt.“ (Finkernagel & Lück, 2006) Ähnlich drückt sich FlowinImmo aus, der sich auf den unterschiedlichen Lebenswandel bezieht:

„Der Opernsänger oder die Opernsängerin an sich ist eben sehr mit ihrem Instrument verwachsen, was eine bestimmte gleichbleibende Qualität liefern muss. Und da müssen die eben auch in ihrem Lebenswandel entsprechende Abstriche machen.“ (Finkernagel & Lück, 2006)

Die Solisten beider Musikstile zeigten sich aber überzeugt von dem Projekt, wie es Shakeri gegenüber der *Berliner Morgenpost* deutlich machte: „Dieses Projekt ist eine spannende Erfahrung. Wie die gegensätzlichen Stilrichtungen vorurteilsfrei aufeinander treffen, das ist schon ziemlich horizontweiternd.“ (Berger, 2006, S. 1)

Die Skepsis mancher Opernfreunde dem Projekt gegenüber dagegen scheinen auch die Solisten mitbekommen zu haben, wie sich auf der folgenden Äußerung Shakeris ableiten lässt:

„Mein Bild von der Oper hat sich nicht gewandelt, weil ich immer noch sehe, wie viele Leute das kritisch beäugen und immer noch so [in ihrer Etikette] bisschen pikiert sind, einfach darüber, dass man so'n Projekt macht, und dadurch ist das Opernbild halt immer noch gleich, also wenn sich alle total aufgeschlossen und unängstlich und risikofreudig zeigen würden, dann hätte sich mein Bild auf jeden Fall komplett gedreht. So ist noch ein bisschen was vom alten Staub übrig.“ (Finkernagel & Lück, 2006)

Von den Mitgliedern der Youth Crew lassen sich deutlich weniger Aussagen zu dem Projekt finden. Eine vorhandene Aussage zeigt, dass auch im Bereich der Youth Crew der Wunsch der Projektverantwortlichen nach Respekt erreicht wurde:

„Wir sind ganz unterschiedlich“, sagt die achtzehnjährige Josefine. „In der youthcrew (sic!) treffen Ballettfreaks auf Hipopper aus Kreuzberg. Auf keinem Schulhof dieser Stadt kann man so eine Toleranz erleben wie hier.“ (Schrader, Rap me Amadeus, 2006)

Auf diesen Punkt geht ebenfalls die Musiktheaterpädagogin der Komischen Oper Berlin Anne-Kathrin Ostrop ein:

„Diese Jugendlichen, die sich nie sonst begegnet wären, weil sie aus unterschiedlichen Kulturkreisen kommen, aus unterschiedlichen sozialen Schichten, aus allen Stadtbezirken. Und ich habe noch nie ein Projekt geleitet, was so einen Schwung hat. Es ist so lebendig geworden und das wollten wir versuchen und das ist extrem gut geglückt.“ (Block, Mozart trifft auf HipHop-Beats, 2006)

Zharlene, eine andere Tänzerin der Youth Crew, führte im Interview mit dem ZDF die Bedeutung des Hip-Hop für die Jugend aus: „Hip-Hop ist für uns irgendwie die Klassik der heutigen Zeit.“ (ZDF heute, 2006) Diese Einschätzung, die von der Wertschätzung der Jugend für den modernen Musikstil zeugt, lässt sich als Beleg für die richtige Wahl dieses Musikstils sehen, um darüber die Welt der Klassik näherzubringen.

Über die Zusammenarbeit mit den Jugendlichen äußerten sich die Solisten positiv, wie beispielsweise von Möllendorff: „Also, dieses Ganze eben nicht so ganz Professionelle, wie man es ja sonst hat – im Opernorchester sind alles gestandene Musiker – also hier diese Jugendlichen, das hat unglaublich bereichert.“ (Finkernagel & Lück, 2006)

Publikum

Vom Publikum der drei Aufführungsabende lassen sich nur im Fernsehbeitrag des *Rundfunk Berlin-Brandenburg (RBB)* Äußerungen über die Wirkung des Projekts finden. Es wurden Aussagen von Jugendlichen mit unterschiedlichen Standpunkten (von Klassikfreund bis Opernneuling) wiedergegeben, die sich von dem Projekt begeistert zeigten. Die Kommentare reichten von: „Ich fand Klassik sowieso schon immer toll und Hip-Hop war nicht so ganz mein Ding, aber ich habe jetzt beides zusammen gesehen und fand's wunderschön.“ (RBBaktuell, 2006) über „Ich war vorher nicht so operninteressiert gewesen, eher Musical, und es war einfach was Neues. Es hat [mir] gefallen.“ (RBBaktuell, 2006) bis zu „Ne, [in der Oper] war ich vorher noch nicht und ich habe sie mir auch ganz anders vorgestellt. Ja, auf jeden Fall [würde ich wieder in die Oper gehen].“ (RBBaktuell, 2006)

Durch dieses Projekt wurde zudem eine Debatte über die Frage nach Qualitätskriterien ausgelöst, an Hand derer ein solches Projekt beurteilt werden kann. So wurde unter anderem der Umstand, dass das Projekt auf der Hauptbühne der Komischen Oper Berlin zur Aufführung kam, als Wertschätzung gegenüber dem Projekt und den beteiligten Personen verstanden, da das Projekt nicht in eine Turnhalle oder Aula verschoben wurde, wie es eher mit vergleichbaren Jugendprojekten geschieht.

Als letzte Reaktion auf *Hip H'Opera* sei noch festzuhalten, dass sich auch andere Opernhäuser (in England oder Finnland) für das Konzept interessierten und dieses in eigenen Projekten umsetzten (vgl. Kosuch & Ostrop, 2006, S. 5).

3.2 *liebe. nur liebe* (Bayerische Staatsoper)

Das Musiktheater für Jugendliche *liebe. nur liebe* ist ein Auftragswerk der Bayerischen Staatsoper und wurde im Rahmen der Münchner Opernfestspiele 2007 im Marstall München⁵⁰ aufgeführt. Der Kompositionsauftrag für dieses Werk wurde an den griechischen, in München lebenden Komponisten Minas Borboudakis sowie den Librettisten und Kinderbuchautor Frank Maria Reifenberg.

Im Folgenden wird zunächst das allgemeine Jugendprogramm der Bayerischen Staatsoper dargestellt, um das programmatische Umfeld abzubilden, in dem das dann im Anschluss genauer untersuchte Projekt stattfand. Dann werden das Konzept des Projekts und anschließend die Ausführung desselben aufgeführt. Darauf folgt ein Überblick über die Pressereaktionen.

3.2.1 Das Jugendprogramm der Bayerischen Staatsoper

Die Bayerischen Staatstheater bieten mit dem Programm *CAMPUS!* für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene eine Vielzahl von Aktivitäten und Möglichkeiten rund um Staatsoper, Staatsballett und Staatsorchester an. Als Ziel von *CAMPUS!* wird „die Vermittlung von Wissen und Freude an Musik und Theater sowie Talentförderung“ (Bayerische Staatsoper, 2009) formuliert.

Im Weiteren sollen vor allem die Unterprogramme von *CAMPUS!*, die sich auf Jugend und Oper beziehen, genauer dargestellt werden. Diese sind inhaltlich meist eng mit der Spielplangestaltung der Staatsoper verbunden.

Alle Bayerischen Staatstheater, darunter fallen Staatsoper, Staatsballett wie auch Staatsschauspiel und Staatstheater am Gärtnerplatz, bieten gemeinsam das Programm *THEATERLEBEN* an, das sich an Schüler und Studenten richtet. Der Zugang zu den jungen Menschen wird dabei über die Schulen bzw. die Hochschulen gesucht.

Ein Teil von *THEATERLEBEN* ist *Oper im Fokus*, bei dem von der Bayerischen Staatsoper für ausgewählte Vorstellungen Besuchspakete angeboten werden, die neben dem Aufführungsbesuch auch eine Führung durch das Theater sowie eine Einführung in das Werk und in die Inszenierung beinhalten.

Zudem finden vor ausgewählten Neuproduktionen Projekte statt, bei denen eine Schülergruppe die letzten zwei Probenwochen miterleben kann. Im Rahmen des Projekts lernen die SchülerInnen das Haus kennen, erhalten durch Dramaturgen eine Einführung in das Werk und besuchen zwei Proben. Dies solle dazu dienen, dass sie ihre Fähigkeiten in Bezug auf die Werk- und Inszenierungsanalyse schulen, so dass sie

⁵⁰ Der Marstall München ist ein Nebengebäude der Münchner Residenz und wird heutzutage u. a. von den Bayerischen Staatstheatern als Studienbühne genutzt.

in Zukunft einen leichteren und besseren Zugang zu Musiktheaterwerken finden können. Ähnliche Projekte wie für die Neuproduktionen finden auch bei ausgewählten Repertoire-Opern statt. Hier gibt es jedoch naturgemäß keine Möglichkeit eines Probebesuchs mehr. Der sonstige Ablauf sowie die Zielsetzung bleiben gleich.

Als besondere Art der Produktionsbegleitung ist das Konzept der Patenklassen zu verstehen, bei dem eine ausgewählte Klasse an einer Produktion vom Konzept bis zur Premiere teilhaben kann. Dabei erhalten die SchülerInnen nicht nur die Möglichkeit, das Haus und dessen Arbeitsabläufe genauer kennen zu lernen, sondern auch Zeit für Gespräche mit den Künstlern.

Außerdem wird im Zusammenhang mit der Bayerischen Schülerakademie⁵¹ der Kurs *Oper erleben* veranstaltet. In diesem erhalten ca. 16 begabte SchülerInnen die Möglichkeit, sich intensiv mit der Oper und allem, das sie umgibt, auseinander zu setzen. Dies erfolgt mittels Werkanalysen sowie Besuchen von Proben und Gesprächen mit den Künstlern, um so die musikalischen sowie die sozial-historischen Umstände des betreffenden Werks nachzuvollziehen. Ein ähnlicher Kurs wie *Oper erleben* wird bei der Jugendakademie, einem Projekt der Bayerischen Staatsoper zur Förderung talentierter Jugendlicher mit Migrationshintergrund, veranstaltet. Die Jugendakademie findet in Kooperation mit dem Stipendiatenprogramm *Talent im Land – Bayern* statt. Die Jugendlichen werden dabei für fünf Tage nach München eingeladen, um während dieser Tage die Welt der Oper aus der Nähe zu erleben und kennenzulernen.

Ein weiteres Programm der Bayerischen Staatsoper, das sich speziell an Schüler der Hauptschulen richtet, ist *Oper.Über.Leben*. Auf Grund der beobachteten großen Mängel des Musikunterrichts an Hauptschulen setzte sich die Bayerische Staatsoper das Ziel, „junge Menschen aus allen sozialen Schichten für die Oper zu begeistern“ (Powergroup GmbH, 2006). Bei diesem über Spenden und Sponsoren finanzierten Projekt treten die Kinder und Jugendlichen in Kontakt mit Künstlern und lernen die Oper u. a. als potenziellen Arbeitsplatz kennen. „In Workshops mit Mitspielcharakter zu den Opern „Die Entführung aus dem Serail“ und „Die Zauberflöte“ eroberten sie spielerisch das Werk und lernten Künstler hautnah kennen, diskutierten über Emotionen in der Partitur und übten selbst Chor- und Tanzstücke ein. Parallel wurde Mozarts Leben und Werk im schulischen Musikunterricht erarbeitet.“ (Powergroup GmbH, 2006)

Die Ausrichtung der Bayerischen Staatsoper auf das jüngere Publikum zeigt sich auch bei der besonderen Berücksichtigung der Jugendlichen bei der Gestaltung der

⁵¹ Die Bayerische Schülerakademie ist ein Förderprogramm des Vereins *Jugend und Wissenschaft e.V.* für besonders begabte SchülerInnen der 9. bis 11. Jahrgänge von Wirtschafts- und Realschulen sowie Gymnasien. Weitere Informationen finden sich unter <http://www.jugendundwissenschaft.de/index.htm> (Stand: 09.06.2010).

Preispolitik an. Das Angebot *Junges Publikum* richtet sich an Schüler, Studenten und Wehr-/ Zivildienstleistende unter dreißig Jahren und soll ihnen den Opernbesuch günstiger ermöglichen. Diese können bei ausgewählten Vorstellungen aus einem beschränkten Kontingent Sitzplatzkarten zum Einheitspreis von 10,- Euro/ Karte erwerben.

3.2.2 *liebe. nur liebe*: Das Konzept

Bei dem Projekt *liebe. nur liebe* war es das Anliegen der Bayerischen Staatsoper „ein Stück von jungen Künstlern für ein junges Publikum“ (Franz, 2007, S. 14) aufzuführen. Genauso äußerte der Komponist Borboudakis, dass sie „keine Kinderoper machen wollten. Die gibt es ja schon zur Genüge, aber kaum etwas für junge Leute zwischen 14 und 24 Jahren.“ (Kalchschmid, Katharsis und Zungenkuss, 2007) Somit war die Zielgruppe der Jugendlichen von vornherein definiert.

Neben der Zielgruppe wurde dem Komponisten und Librettisten ebenfalls die Besetzung des Werks vorgegeben: ein Schauspieler, acht Sänger und Orchester. Fest stand auch, dass Mitglieder des Opernstudios bzw. der Orchesterakademie⁵² die einzelnen Rollen übernehmen sollten. Somit stellte das Projekt eine Förderung des Künstlernachwuchses dar und bot gleichzeitig die Möglichkeit, durch das relativ junge Alter der Darsteller eine größere Verbundenheit zum jugendlichen Zielpublikum herzustellen.

Laut Vorgabe der Bayerischen Staatsoper war allerdings die Hauptrolle des Projekts, die eines jungen Mannes, nicht durch einen Sänger, sondern mit einem Schauspieler zu besetzen. Dadurch bedingt gibt es bei *liebe. nur liebe* wesentlich mehr gesprochenen Text als üblicherweise in einer Oper. Als Motivation für diese Vorgabe seitens der Staatsoper lässt sich vermuten, den Jugendlichen dadurch das Verständnis der ihnen meist unbekannten Kunstform der Oper zu erleichtern. Durch den größtenteils gesprochenen Text können sie leichter einen Zugang zu dem Werk aufbauen und darüber unter Umständen ein besseres Verständnis für dieses erwerben.

Als Thema wurde eines ausgewählt, dass alle Altersstufen und gerade die Jugendlichen in besonderem Maße interessiert: die Liebe. Die Intention dabei war sicherlich, dass die Jugendlichen über das für sie interessante Thema ebenfalls für das Medium, in diesem Fall die Oper, ein Interesse entwickeln. Angesichts des Themas Liebe, das im Theater bereits so oft behandelt wurde, äußerte der Komponist Borboudakis:

„Wenn ich eine Zeitreise in das antike Griechenland unternehme, staune ich immer wieder angesichts der Aktualität der vorgefundenen Inhalte. Es handelt sich stets um zeitlose

⁵² Sowohl das Opernstudio als auch die Orchesterakademie sind Institutionen der Bayerischen Staatsoper zur Förderung des musikalischen Nachwuchses. Sie nehmen daher nur Sänger bis zum 30. (weiblich)/ 32. (männlich) Lebensjahr bzw. Musiker bis zum vollendeten 26. Lebensjahr auf.

Themen, die die Menschen immer beschäftigt haben und die jederzeit in das Jetzt des 21. Jahrhunderts übersetzbar sind. Genauso verhält es sich mit der Liebe: Sie wird wohl immer Eingang in die Kunst finden.“ (Borboudakis, 2007, S. 10)

Borboudakis sieht jedoch in der Darstellung des Themas Liebe auf der Opernbühne eine Abwechslung zu den üblichen Darstellungen, die Jugendliche in Film und Fernsehen zu sehen bekommen:

„Die Liebe ist nun einmal ein Grundgedanke unseres Menschseins, ob wir es wollen oder nicht! Aber im Gegensatz zu Film oder Fernsehen, wo die Jugendlichen mit Banalitäten bombardiert werden, verfügt die Bühne über eine spezielle Magie. Auch die Darstellung einer einfachen Liebesgeschichte kann dort eine magische Präsenz entfalten.“ (Borboudakis, 2007, S. 7)

Neben dem Thema sollten auch Partitur und Libretto ganz auf das jugendliche Zielpublikum ausgerichtet sein. Im folgenden Teil über die Ausführung wird geschildert, wie die Verantwortlichen diese Intention umsetzten.

Durch die Aufnahme des Projekts in das Festspielprogramm der Münchner Opernfestspiele 2007 sowie die Übernahme des Dirigats durch Kent Nagano, Generalmusikdirektor der Bayerischen Staatsoper, wurde die besondere Bedeutung des Projekts für die Bayerische Staatsoper unterstrichen.

3.2.3 *liebe. nur liebe*: Die Ausführung⁵³

Von dem Konzeptentwurf über die Ausführung bis zur Premiere blieb nur ein Jahr Zeit, was für die Komposition eines neuen Werks verhältnismäßig wenig ist. Diese zeitliche Enge war durch die Terminkalender Kent Naganos gegeben, wie der Komponist Borboudakis in einem Interview äußerte: „Nun musste alles ganz schnell gehen, denn der Terminplan von Kent Nagano, der dirigieren sollte, erlaubte nur eine Uraufführung bei den diesjährigen Festspielen am 25. Juli.“ (Kalchschmid, Formel-1-Leistung, 2007) Weiterhin beschreibt Borboudakis: „Wir hatten insgesamt nur sehr wenig Zeit, um das Stück auf die Beine zu stellen. Und so haben wir beide, also der Librettist Frank Maria Reifenberg und ich, relativ schnell ein Exposé des Stückes entworfen.“ (Grote, 2007) Anhand dieses Exposés fertigte Reifenberg das Libretto an, so dass die Komposition der Musik im Anschluss erfolgen konnte:

„Nach Fertigstellung des Librettos im letzten Herbst blieb da gerade mal ein halbes Jahr Zeit für die Komposition, neben anderen, längst zuvor vereinbarten Aufträgen: ‚Das war meine absolute Formel-1-Leistung‘, verrät Borboudakis, ‚denn eigentlich bin ich ein langsamer Arbeiter. Und so musste ich nun täglich 16 bis 18 Stunden an den Schreibtisch.“ (Kalchschmid, Formel-1-Leistung, 2007)

In einem gegenseitigen Prozess fanden Borboudakis und Reifenberg zu dem schlussendlichen Aufbau des Librettos: „Bei jeder Szene haben wir natürlich ein

⁵³ Das Projekt *liebe. nur liebe* wurde an zwei Tagen (25./ 26. Juli 2007) im Rahmen der Münchner Opernfestspiele 2007 im Marstall aufgeführt.

Mailstorming gehabt, bis wir die endgültige Fassung des Textes hatten. Darauf basierte ja die Musik und beides musste immer in sich stimmig sein.“ (Grote, 2007)

Reifenberg hat für das Libretto acht so genannte „klassische Stadien“ der Liebe in acht Bildern dargestellt: Verzweiflung, Rausch, Zweifel, Kuss, Begehren, Eifersucht, Raserei, Erwachen. Aus diesen acht Grundsituationen setzt sich das Libretto zusammen. Es gibt jedoch keinen richtigen Handlungsstrang. Dieser wurde erst während der Probenphase durch den Regisseur und die Darsteller gemeinsam erarbeitet. Auf diesen Prozess wird später noch genauer eingegangen.

Um der Herausforderung der speziellen Zielgruppe der Jugendlichen gerecht zu werden, bemühten sich Borboudakis und Reifenberg, „eine Musik- und Wortsprache zu entwickeln, die ernsthaft versucht, mit den jungen Menschen von heute zu kommunizieren“ (Borboudakis, 2007, S. 7). In Bezug auf das Libretto findet Borboudakis diesen Anspruch sehr gut gelungen:

„Frank Maria Reifenberg hat den Tonfall der Zeit, wie ich finde, außerordentlich gut getroffen. Seine Sprache ist sehr facettenreich, da sie die Jugendlichen einerseits direkt trifft und anspricht, andererseits aber nicht nur intellektuelle Herausforderung bietet, sondern auch hochemotionale Momente in sich birgt.“ (Borboudakis, 2007, S. 7)

Ein charakteristischer Aspekt des Librettos ist Reifenbergs Idee, verschiedene Zitate aus der Literatur, die sich mit der Liebe beschäftigen, im Libretto zusammenzuführen. Der Regisseur Cornel Franz beschreibt den Vorgang wie folgt:

„Der junge Mann wird ständig mit Zitaten von berühmten Dichtern und Philosophen unserer Kultur konfrontiert. Er verwendet und hört Sentenzen u.a. von Ricarda Huch, Rainer Maria Rilke, Guy de Maupassant, Karoline von Günderode, William Shakespeare, Ernest Hemingway, Friedrich Nietzsche bis hin zu Anaïs Nin, Madonna, Marcello Mastroianni und Papst Benedikt XVI. sowie verschiedenen Bibelzitaten.“ (Franz, 2007, S. 18)

Cornel Franz sieht darin eine gute Methode, literarisch mit einem gesellschaftlichen Problem umzugehen:

„Denn die Zitiertechnik ist erstens ein probates dichterisches Mittel, um eine theatralische Situation textlich zu umreißen, und zweitens ein sehr guter Ansatz, ohne Holzhammermethode ein virulentes Problem unserer Zeit zu thematisieren; die zunehmende Entfremdung von der eigenen Sprache, verbunden mit dem Versuch der Jugendlichen, ihre Sprache zu finden, die nicht sofort kommerzialisiert, durch Werbung karikiert und ihnen dadurch weggenommen wird.“ (Franz, 2007, S. 18)

Der Komponist Borboudakis äußerte sich in einigen Interviews zu Einzelheiten seiner Komposition. So bekam er beispielsweise beim Lesen des Librettos eine erste musikalische Idee, die er umsetzte und auf der das Werk aufbaut:

„Im Gegensatz dazu werden die acht Sänger des Stückes die Funktion des altgriechischen Chores übernehmen. Ihnen wird die Aufgabe zufallen, die Geschehnisse auf der Bühne zu kommentieren. Dies war die erste Klangvorstellung, die ich im Kopf hatte, und daraus entwickelte sich letztlich das ganze Stück.“ (Borboudakis, 2007, S. 10)

Wie er in einem Interview äußerte, war die Verwendung eines altgriechischen Chores nicht die einzige Verbindung zu seiner griechischen Herkunft, die er bei der Komposition herstellte: „In fast allen Stücken spüre ich auch meinen griechischen Wurzeln nach. Die

Suche nach der musikalischen Identität ist aber ein sehr langwieriger Prozess.“ (Borboudakis, 2007, S. 10) Ebenfalls die bei *liebe. nur liebe* verwendeten Klangfarben lassen sich auf die Auseinandersetzung mit seiner griechischen Heimat zurückführen:

„Bis in das Jahr 2002, um ein Beispiel zu nennen, habe ich sehr helle Klangfarben verwendet. Dann widerfuhr mir ein einschneidendes Erlebnis: Ich kam an einen Platz in Griechenland, an dem es außer Meer und Felsen nichts weiter gab. Das hat mich so geprägt, dass ich seither viel rauere und trockenere Klänge bevorzuge. In „*liebe. nur liebe*“ handelt es sich um eine Mischung aus beiden Klangqualitäten.“ (Borboudakis, 2007, S. 10)

Über die Bedeutung des Schlagwerks und Klaviers für sein Werk *liebe. nur liebe* sagte Borboudakis:

„Es ist wie immer bei mir. Denn ich bin – und da ist Carl Orff so etwas wie ein musikalischer Großvater – in erster Linie Rhythmiker. Weniger Melodiker oder Harmoniker. Also nutze ich die rhythmische Energie von Klavier und Schlagzeug.“ (Kalchschmid, Katharsis und Zungenkuss, 2007)

In Bezug auf die sonst oft verwendete elektronische Komponente bei der Komposition bzw. während der Aufführung äußerte Borboudakis:

„Und sogar die Elektronik ist sparsam eingesetzt bei ‚*liebe. nur liebe*‘, eigentlich nur als zusätzlicher Effekt und als Verstärkung des Surroundklangs. Dieser spezielle Raumklang ist in erster Linie geprägt von der Situation im Marstall.“ (Kalchschmid, Katharsis und Zungenkuss, 2007)

Borboudakis nahm mit seiner Komposition bereits Teile der Inszenierung vorweg, indem er den Raum, in dem die Aufführung stattfand, in seine Komposition mit einbezog und die Platzierung der Sänger in verschiedenen Situationen vorgab:

„Der Raum ist im Grunde wie eine Black Box. Er hat eigentlich keine besonderen Eigenschaften, aber gerade das befreite uns von vorbestimmten Verhältnissen. So habe ich die Sänger im Raum platziert, um dabei sozusagen einen akustischen Surround-Effekt mit etwas elektronischer Unterstützung zu erzeugen.“ (Grote, 2007)

Genauso wie einige Aspekte der Komposition auf den Raum abgestimmt wurden, so wurde auch der Raum speziell für dieses Werk ausgesucht:

„Das Stück, in dem ein Schauspieler, der ‚junge Mann‘, auf acht weitere Figuren trifft, war zunächst gedacht als Oratorium für das Opernstudio und die Orchesterakademie. Schnell war klar, dass das nicht in einer klassischen Guckkastenbühne stattfinden sollte, sondern im Marstalltheater. Der Raum bestimmt das Stück. Es ist weder Oratorium, noch Oper, noch Musiktheater.“ (Franz, 2007, S. 15)

Während der Arbeit an dem Werk entschieden sich Borboudakis und Reifenberg gegen die ursprünglich geplante konzertante und für eine szenische Form:

„Wir haben lange überlegt, ob wir es szenisch oder doch lieber konzertant halten wollen. Aber als ich den Text gelesen habe, war mir sofort klar: Es handelt sich hier um Theater. Die Figur des jungen Mannes, die die Liebe in ihren unterschiedlichsten Schattierungen erlebt, muss gespielt werden, der Text verlangt Aktion.“ (Borboudakis, 2007, S. 10)

Wie bereits geschrieben, legt das Libretto von Reifenberg dem Werk keinen Handlungsstrang zu Grunde, sondern es werden einzelne Bilder und Situationen gezeigt. Aus diesen Bildern erarbeitete der Regisseur Franz mit den Darstellern eine Handlung, die jedoch immer so vage bleiben sollte, dass der Zuschauer sich nie ganz

sicher sein konnte, was wirklich geschah. Gerade diese Unbestimmtheit der Handlung weckte bei Franz ein großes Interesse an dem Werk:

„Die Musik und der Text arbeiten mit den bereits erwähnten Grundsituationen, legen aber keinen eindeutig definierten Plot vor. Und genau das macht es so spannend, ihn zusammen mit dem Schauspieler und den Sängern zu entwickeln.“ (Franz, 2007, S. 15)

Die hier von Franz angesprochene Möglichkeit der Darsteller, auf die Umsetzung der Handlung einzuwirken, gibt ihnen die Gelegenheit, andere künstlerische Erfahrungen zu sammeln als bei einem „normalen“ Projekt.

Die Darsteller stellen dabei keine konkreten Figuren oder Personen dar, sondern übernehmen verschiedene Rollen:

„Die Sänger (Frau 1 bis 4, Mann 1 bis 4; so werden sie in der Partitur genannt) sind nicht ein oratorischer Chor, sondern ein Ensemble, innerhalb dessen die Darsteller wechselnde Funktionen und Rollen haben. Oft sind sie Gedankenstimmen, die das wiedergeben, was im Kopf des jungen Mannes herumrast, ihn bewegt, ihn erschüttert, vor Glück oder Verzweiflung aufschreiben lässt. In bestimmten Situationen sind die Sänger konkrete Figuren, manchmal Projektionen von Sehnsüchten des jungen Mannes. Aber immer stehen sie für etwas und sind nicht irgendwer.“ (Franz, 2007, S. 18)

3.2.4 Reaktionen auf das Projekt *liebe. nur liebe*

Zu diesem Projekt lassen sich lediglich Reaktionen der Presse finden. Die Reaktionen der Mitwirkenden (Schauspieler/ Sänger) oder des jugendlichen Publikums wurden nicht dokumentiert.

Presse

Beim Presseecho zu dem Projekt *liebe. nur liebe* zeigen sich sehr unterschiedliche Meinungen. Im Folgenden werden verschiedene Pressestimmen zu dem Libretto, der Musik, der Inszenierung, den Darstellern sowie zur Problematik eines Jugendprojekts vorgestellt.

Über das Libretto von Reifenberg wurde sehr unterschiedlich geurteilt. Auf der einen Seite wird es als ein „kluge[s] Libretto“ (Bähr, 2007) bezeichnet und die verwendete Zitate-Technik positiv beschrieben:

„Dies alles wird virtuos und manchmal auch komisch bereichert von Stimmen, die in Zitaten aus der Weltliteratur die Liebe in Worte zu fassen suchen, aber auch wie ein antiker Chor das Geschehen kommentieren.“ (Kalchschmid, Katharsis und Zungenkuss, 2007)

Auf der anderen Seite gibt es Kritiker, die das Libretto negativ beurteilen:

„Das Libretto also. Ein Unsinn, ein hanebüchener. Frank Maria Reifenberg, Jugendbuchautor von großem Renommee, sammelte Liebesstellen der Welt- und Nichtganzweltliteratur. Rilke, Madonna, die Günderode, der Papst, die Psalmen, Marcello Mastroianni, Hemingway, Nietzsche, Shakespeare – lauter kleine Liebesschnipsel, Weisheiten, schlichte und große, garniert mit Alltagsgebrabbel. Als Dramaturg könnte man sagen, gerade in der Vielzahl der sprachlichen Höhen offenbart sich die Sprachlosigkeit der Jugend, die gerade dann, wenn es das Individuum am meisten beschäftigt, keine Möglichkeit mehr hat, sich selbst adäquat auszudrücken.“ (Tholl, 2007)

Zum Teil wird die Eignung dieses Librettos für das gewünschte jugendliche Publikum angezweifelt:

„Denn das Libretto von Frank Maria Reifenberg will in diesem ‚Musik-Theater für Jugendliche in acht Bildern‘, so der Untertitel, zwar die Stadien einer frühen Beziehung – von Rausch über Selbstzweifel bis hin zum Erwachen – erzählen, leuchtet aber die Teenager-Seele kaum aus. Stattdessen bleibt es platt an der ‚American Pie‘-Oberfläche: Liebe ist auf Sex reduziert, und zum Männerfoto an der Wand wird noch ein großer Penis dazugemalt.“ (Brommer, 2007)

Über die Musik hingegen gibt es ausschließlich positive Urteile. Die Kritiker beschreiben zum einen eindrucksvoll die Klangfarben der Musik:

„Vor allem Borboudakis lockt mit interessanten, oft dunkel getönten Farben von tiefen Holzbläsern, fordert von den Streichern flächige Grundierung oder lässt sie perkussiv dem üppig ausgerüsteten Schlagzeug Konkurrenz machen. Das mischt sich, ebenso wie das oft „verfremdete“ Klavier heftig ein mit minimalistischen Repetitionen oder Basis bildenden Ostinati und farbigen Akzenten.“ (Luster, 2007)

Zum anderen gehen sie auf die Funktion der Klangfarben bei der Charakterisierung des jungen Mannes und seines Gemütszustands ein:

„Einen die Emotionen des Jünglings kommentierenden Part übernimmt auch das Orchester, das aus zwölf Mitgliedern der Orchesterakademie besteht. Entsprechend des Gefühlschaos‘ des Heranwachsenden lösen sich helle und dramatisch-dunkle Klangfarben ab.“ (dpa-Kulturnews, 2007)

Der Musik werden witzige Momente zugeschrieben: „Die rhythmische Musik, bei der auch mal das Klavier als Schlaginstrument dient und auf Holzbläsern Zischlaute fabriziert werden, entbehrt auch nicht humoristischer Momente – ganz wie das Geschehen auf der Bühne.“ (dpa-Kulturnews, 2007) Gerade die Eignung für die Zielgruppe der Jugendlichen wird der Musik zugesprochen: „Wo es etwas zu vertonen gab, schrieb er [Borboudakis, B.S.] eine treibende, unmittelbar einleuchtende Theaternmusik, die die Jugend ernst nimmt und sich nicht anbiedert.“ (Tholl, 2007) Eine Kritik spricht der Musik, im Gegensatz zum Libretto, die Fähigkeit zu, das Gefühlsleben der Jugendlichen gut widerzuspiegeln:

„Ganz und gar nicht enttäuscht dagegen die pubertäre Gefühlslagen weit differenzierter widerspiegelnde Komposition. Viel Perkussives, E-Bass und Streicher auf leeren wie vollen Weingläsern verschmelzen bei Kent Nagano und seinem schmalen, präzise agierenden Staatsorchester [sic] unaufgeregt zu scharfkantigem wie kontrastreichem Ausdruck.“ (Brommer, 2007)

Es wird auch darauf eingegangen, dass die Musik sich für Jugendliche eignet, obwohl es eine neue Musik ist:

„Stattdessen hat Borboudakis, wie er betont, eine eigenständige, ‚ganz normale neue Musik‘ komponiert, die das jugendliche Publikum nicht unterfordern, aber auch nicht überfordern soll; eine Musik, die Gesungenes wie Instrumentalmusik behandelt und doch das Geschehen farbig beleuchtet. So sind dem jungen Mann, der nicht singt, charakteristische Akkorde zugeordnet, aus denen Melodien abgeleitet sind und die seine drei Grundstimmungen spiegeln, sowie ein agiles Motiv in der Bassklarinette, das die Euphorie des Jungen in Töne fasst.“ (Kalchschmid, Formel-1-Leistung, 2007)

Ein weiterer Punkt, der in den Kritiken Erwähnung findet, ist die Inszenierung. So werden z. B. das Zeitgemäße der Inszenierung wie die schnellen Bildfolgen, die an Videoclips angelehnt sind, lobend zur Sprache gebracht:

„Mit seiner zuweilen komischen Distanz und der witzigen Improvisation über Mundgeruch und Onanie, wie auch mit den schnellen Schnitten müsste das von Cornel Franz mit Tempo

inszenierte Musiktheater eigentlich die Zielgruppe treffen. Text, Musik und Regie nehmen in dem 60-minütigen Stück an Videoclips Maß, ohne ihren Anspruch zu opfern.“ (Luster, 2007)

Die in dem einen der acht Bilder vorkommende Darstellung des jungen Mannes als eine Art Fernsehmoderator einer Quiz-Sendung mit dazugehöriger Einbeziehung des Publikums findet ebenfalls Erwähnung:

„Regisseur Cornel Franz macht das Beste daraus. [...] Was zunächst einen Stöhn-Reflex auslöst – ach Gott, schon wieder eine TV-Show auf der Opernbühne - erweist sich schnell als Franz' Kunstgriff, die Banalität des Bildungsgschwurbels auf Erlebniswelten einer fernsehkontaminierten Jugend zurückzubinden. Das Blöde wird erst in seiner Überhöhung sinnvoll. Freilich: Mit einem gewissen Abstand zum Alter der Zielgruppe wird deren Rezeptionsverhalten zum Rätsel; doch nimmt man die Reaktionen der wenigen Jugendlichen im Publikum als Garant, scheint das Konzept wunderbar aufzugehen.“ (Tholl, 2007)

Dabei wird vor allem die in dieser Szene erfolgende Abstimmung durch das Publikum hervorgehoben: „Nach ein paar Minuten folgt eine Abstimmung zum weiteren Verlauf der Diskussion – für Staatsopernverhältnisse revolutionäres Mitmachtheater.“ (Bähr, 2007)

Es äußern sich jedoch nicht alle Kritiker positiv über die Inszenierung. So schreibt die *tz*: „Regisseur Cornel Franz unternimmt außer einer hübschen Anordnung der neun Personen [...] auf der aus Gerüsten und Podesten bestehenden Bühne von Ulrich Franz nichts, der inhaltlichen Ödnis entgegen zu wirken.“ (Brommer, 2007) Dabei lässt sich vermuten, dass die angesprochene „hübsche Anordnung“ größtenteils auf die bereits erwähnte festgelegte Positionierung der Sänger durch den Komponisten Borboudakis zurückzuführen ist.

Besonders der Schluss des Stücks scheint jedoch bei der Presse einen großen Eindruck hinterlassen zu haben, da zwei Kritiken diese Szene sehr eindrucksvoll und ausführlich schildern, zum einen die *Abendzeitung*:

„Ein junger Mann schreit vor Entsetzen. Verliebtheit und Eifersucht haben ihn in einen Wahn getrieben. Rund um den Zuschauerraum im Marstall stehen acht Sänger und schmettern in den höchsten Tönen das Wort ‚Liebe‘ durcheinander, bis das Publikum durch den drangsalierenden Delphinarium-Effekt das Explosionsgefühl in Kopf und Herz der Hauptfigur nachempfinden kann.“ (Bähr, 2007)

Die andere Zeitungskritik, die auf die Schlusszene des Stücks eingeht, ist die *tz*:

„Eifersucht schnürt dem jungen Mann die Kehle zu. Seine Sprache erstickt in gepresster Atemlosigkeit. Er ritzt sich wie ein Borderliner, sitzt in Affenmaske und mit zugeklebtem Mund vor einem Fernseher, der nur Zerstörung zeigt. ‚Rache‘ singen Stimmen über ihm, ‚Ex-Freundin‘ und ‚Beziehungstat‘. Dann ist es kurz still – und ein Schrei nach ‚Liebe‘ schallt durch den vollbesetzten Marstall.“ (Brommer, 2007)

Das allgemeine Urteil der Presse über dieses Projekt fällt positiv aus, was zum einen an der Publikumsreaktion liegt:

„Wenn am Schluss der junge Mann sich, frustriert von der Liebe, den Gewalt-Bildern im TV zuwendet, beenden seinen Kompagnons lächelnd das Stück: ‚Liebe, die mich zum Opfer und zum Täter macht.‘ Der Zuschauerraum war voll davon. Kräftiger Applaus.“ (Luster, 2007)

und zum anderen an der guten Leistung der Ausführenden:

„Klama ist der Verführer des Publikums; umrankt und klanglich umwölkt wird er von den hervorragenden Mitgliedern des Opernstudios und den Musikern, die spielen, als gäbe es kein Morgen. Dieser Enthusiasmus begeistert. Und nivelliert die Mankos der Vorlage.“ (Tholl, 2007)

Die gewünschte Zielgruppe der Jugendlichen bei diesem Projekt findet nur bei einigen Kritiken Erwähnung. So wird beispielsweise angemerkt, dass bei der Premiere, der ersten von lediglich zwei Aufführungen, kaum Jugendliche im Publikum saßen⁵⁴. Ob bei der zweiten Aufführung mehr Publikum im Zielgruppenalter anwesend war, lässt sich aus den vorliegenden Quellen leider nicht erschließen:

„Zunächst ist es ein bisschen drollig, während der Festspiele eine Jugendoper aufzuführen und sich dann zu wundern, dass kaum Jugendliche in der Aufführung sind. Das Ding muss in einen anderen Kontext, sollte tagsüber für die Schulen und spätabends für die Coolen gezeigt werden. Der Ort dafür ist ja gut gewählt: der Marstall, den das Staatsschauspiel bereitwillig zur Verfügung stellte. Ein veränderter Aufführungskontext würde zwar das Libretto nicht besser machen, aber die Hemmschwelle wäre niedriger.“ (Tholl, 2007)

Für diesen Kritiker scheint die Bettung eines Jugendprojekts in den Kontext der Festspiele nicht zu der Zielgruppe zu passen. Ein anderer Kritiker spricht positiv die Pionierleistung eines Projektes an, das sich an Jugendliche richtet, die ansonsten oft übergangen werden:

„Minas Borboudakis und Frank-Maria [sic] Reifenberg nahmen die Sache also nicht auf die leichte Schulter, sondern schufen etwas, was es im Bereich der Kinder-Oper schon vielfach gibt, für junge Menschen ab 16 aber noch die Ausnahme ist.“ (Kalchschmid, Formel-1-Leistung, 2007)

Positiv angesprochen wird auch, dass der Generalmusikdirektor der Bayerischen Staatsoper selbst dieses Projekt dirigierte:

„Und es ist am wunderbarsten, dass für diese Aufführung ein Stück, nennen wir es durchaus eine Oper, in Auftrag gegeben wurde, und dass Generalmusikdirektor Kent Nagano selbst diese Aufführung mit Verve und Lust und ohne jegliches Chef- oder Stargehabe dirigiert.“ (Tholl, 2007)

Allerdings werden auch Vorurteile diesem Projekt und Jugendprojekten im Allgemeinen gegenüber deutlich, wie beispielsweise beim *Münchner Merkur*, bei dem zwischen „richtiger Oper“ und „Musiktheater für Jugendliche“ unterschieden wird: „Was es gar nicht werden sollte [eine richtige Oper, B.S.], sondern ein Musiktheater für Jugendliche.“ (Luster, 2007).

⁵⁴ Dabei ist jedoch zu bedenken, dass das Premierenpublikum immer ein Ausnahmepublikum darstellt.

3.3 *The Rake's Progress* (Theater an der Wien)

Die Oper *The Rake's Progress* wurde im November 2008 an sechs Terminen im Theater an der Wien aufgeführt. Das Werk des Komponisten Igor Strawinsky und der Librettisten Wystan Hugh Auden und Chester Kallman ist, für sich genommen, nicht speziell auf Jugendliche ausgerichtet. Dieser Bezug kam erst durch das begleitende Jugendprojekt zustande, das im weiteren Verlauf dargestellt wird.

Zwei verschiedene musiktheaterpädagogische Konzepte prägten den Rahmen des Projekts *The Rake's Progress*: zum einen das musikpädagogische Vermittlungskonzept *Oper zum Anfassen* bzw. *Musik zum Anfassen*, das in Kapitel 3.3.1 dargestellt wird. Der für die organisatorische Durchführung und Moderation dieses Konzepts Verantwortliche, Dietmar Flosdorf, war auch der Initiator des Projekts zu *The Rake's Progress*. Zum anderen war die Jugendprogrammschiene des Theater an der Wien *Jugend an der Wien* für dieses Projekt bestimmend, die in Kapitel 3.3.2 genauer vorgestellt wird. Diese beiden eigenständigen musiktheaterpädagogischen Konzepte wurden bei diesem Projekt erstmals kombiniert, indem die Verantwortlichen zusammen arbeiteten und voneinander profitierten. Dabei lassen sich im Aufbau der einzelnen Konzepte bereits vorher Gemeinsamkeiten finden, die eine Kombination begünstigen.

Nach den beiden programmatischen Hintergründen wird, wie schon bei den beiden vorherigen Projekten, das Projekt an sich genauer präsentiert, zuerst das Konzept und im Anschluss seine Ausführung. Zum Abschluss wird ein Überblick über die Reaktionen zu dem Projekt gegeben.

3.3.1 Das Musikvermittlungskonzept *Musik zum Anfassen*

Das Projekt *The Rake's Progress* fand im Rahmen der musikpädagogischen Schiene *Musik zum Anfassen* bzw. *Oper zum Anfassen* statt, die im Folgenden genauer dargestellt werden.

3.3.1.1 Die geschichtliche Entwicklung von *Musik zum Anfassen*

Die musikpädagogische Schiene *Musik zum Anfassen* wurde 1989 von einigen Mitgliedern des Kammerorchesters Schloss Werneck entwickelt. Schon vorher wurden vom Kammerorchester Schloss Werneck Konzerte und öffentliche Proben mit Werkeinführungen in Schulen veranstaltet. Die Mitglieder machten dabei allerdings die Erfahrung, dass das einmalige Erlebnis zwar das Interesse der Kinder weckte, ihnen jedoch die Vor- und Nachbereitung z. B. in der Schule fehlte. Daher bildete sich eine Gruppe interessierter Mitglieder des Kammerorchesters, die in gemeinsamer Arbeit ein Konzept von fünf Schulkonzerten entwickelte. Diese Schulkonzerte bauten didaktisch und konzeptionell aufeinander auf und sollten im Abstand von nicht mehr als jeweils drei

Wochen aufeinander erfolgen. Das Prinzip von *Musik zum Anfassen* war geboren und wurde in den folgenden Jahren bei Projekten in Grundschulen verschiedener Städte (u. a. in Würzburg, Hofheim, Arnstein, Werneck, Aschaffenburg) praktisch erprobt.

Seit 1996 gibt es die Projektgruppe *Musik zum Anfassen*, die aus Musikern, Musikpädagogen, Komponisten und Pantomimen besteht und Mitglieder in verschiedenen Städten und Regionen hat (in Wien, im Stuttgarter Raum, beim Bayerisches Kammerorchester, Bad Brückenau (ehemaliges Kammerorchester Schloss Werneck)). Diese Mitglieder führen die Projekte in unterschiedlichen Städten weiter und entwickeln somit auch das Konzept von *Musik zum Anfassen* stetig weiter.

In Österreich fand 2002 zum ersten Mal ein Projekt im Sinne von *Musik zum Anfassen* statt. Seitdem steht dieses Vermittlungskonzept unter der Schirmherrschaft von Nikolaus Harnoncourt. Es wurden regelmäßige Projekte veranstaltet und das Konzept wurde immer weiter entwickelt: 2003 gab es ein Projekt mit Behinderten und Berufsschülern, 2003/04 veranstalteten die Wiener Symphoniker *Das Orchester zum Anfassen*, 2005 wurde zum ersten Mal *Oper zum Anfassen* im Rahmen des Internationalen Opernkurses der Jeunesses Musicales Deutschland durchgeführt und 2008 gab es ein entsprechendes Projekt mit Senioren.

Das musikpädagogische Konzept *Musik zum Anfassen* wurde im Jahr 2003 mit dem Förderpreis der Stadt München und 2004 mit dem *Inventio 2004* des Deutschen Musikrates für herausragende musikpädagogische Innovationen ausgezeichnet.

3.3.1.2 Der methodische Aufbau von *Musik zum Anfassen*

Bei *Musik zum Anfassen* handelt es sich um ein musikpädagogisches Vermittlungskonzept, bei dem auf spielerische Art und Weise das Interesse und darüber auch ein Verständnis für Musik und das eigene Musizieren geweckt werden soll. Gerade das aktive Umgehen mit Musik ist sehr wichtig für die Erfahrungen der Menschen, wie Dietmar Flosdorf in einem Interview äußerte:

„Es geht nicht ums Reden, sondern ums Tun. Im Handeln lässt sich viel mehr lernen und vor allem erfahren. Und mit Erfahrung berühre ich einen Menschen. In der Begegnung entsteht die Botschaft.“ (Gruber, 2008)

Ursprünglich war die Vermittlungsmethode von *Musik zum Anfassen* an Kinder zwischen der 3. und 6. Jahrgangsstufe gerichtet. Mittlerweile werden jedoch auch Projekte mit ganz anderen Personengruppen veranstaltet (Jugendliche, Senioren, Behinderte, Berufsschüler u. a.). Bei den Kindern und Jugendlichen wird bewusst mit ganzen Schulklassen gearbeitet, um so in der Lage zu sein, auch diejenigen SchülerInnen zu erreichen, die ohne fremde Anleitung keinen Zugang zu Musik haben.

Im Vorhinein gibt es für die LehrerInnen und SchuldirektorInnen eine Einführungsveranstaltung, die sie über das Konzept und den Ablauf von *Musik zum Anfassen* informiert.

Um eine nachhaltige Erfahrung für die SchülerInnen zu ermöglichen, besteht das Konzept von *Musik zum Anfassen* aus fünf Workshops, die inhaltlich und methodisch aufeinander aufbauen. Während der Workshops werden die Teilnehmer von einem Moderator, der als Ansprechpartner fungiert, durch die einzelnen Abschnitte geführt. Außerdem nehmen an jedem Termin verschiedene Profimusiker teil, die den SchülerInnen ihr Instrument nahe bringen. So lernen die Teilnehmer im Laufe der Workshops Instrumente aus allen wichtigen Gattungen kennen. Die Instrumente wurden dabei von den MusikerInnen nicht nur vorgeführt und erklärt, sondern konnten unter Aufsicht auch von den SchülerInnen selbst ausprobiert werden. Die Arbeit in den Workshops kann durch fächerübergreifende Projekte (z. B. im Deutsch-, Werk- oder Kunstunterricht) unterstützt und begleitet werden.

Jeder der fünf Workshops handelt dabei von einem anderen Gebiet der Musik, die im Folgenden genauer dargestellt werden.

1) Hören

Im ersten Workshop beschäftigen sich die SchülerInnen mit dem bewussten Hören (u. a. von Stille). Durch verschiedene Übungen (z. B. Hören mit verbundenen Augen) sind sie in der Lage, die Klänge um sie herum bewusster wahrzunehmen. Außerdem wird gemeinsam eine Methode gesucht, wie man die gehörten Klänge ohne die übliche Notation aufschreiben kann.

2) Wirken

Während des zweiten Workshops wird die Wirkung von Musik untersucht. Dabei wird von einem Pantomimen die gleiche Szene mehrmals mit jeweils anderer musikalischer Untermalung durch ein Streichtrio vorgespielt. Im Anschluss erarbeiten sich die SchülerInnen eine eigene Filmmusik zu einer ebenfalls selbst erdachten Szene. Die Ergebnisse werden am Ende des Workshops vorgestellt.

3) Entstehen

Für den dritten Workshop suchen sich die SchülerInnen auf dem Schrottplatz unterschiedliche Gegenstände (z. B. aus Metall, Papier, Kunststoff oder Stein) zusammen, um auf diesen dann während des Workshops neue Klänge zu entdecken und „Instrumente“ zu entwickeln. An dem Workshop nimmt auch eine Tänzerin und/oder Sängerin teil, die den SchülerInnen die Bewegung zu Klängen und Rhythmen nahe bringt und/oder den Gesang als Ausdrucksmittel einführt.

4) Erfinden

Im Rahmen des vierten Workshops komponieren die SchülerInnen unter Anleitung der professionellen MusikerInnen ein eigenes Musikwerk. Dabei wird eine im Deutschunterricht erarbeitete Geschichte oder ein während des Kunstunterrichts entstandenes Wandbild als Grundlage genommen. Gemeinsam erstellen die SchülerInnen durch Experimentieren mit Klängen eine Gruppenkomposition. Wichtig bei diesem Prozess ist insbesondere die soziale Herausforderung an die Klasse, sich über die verschiedenen Ideen auszutauschen und zu einem gemeinsamen Ergebnis zu kommen.

5) Proben

Im fünften Workshop wird die Aufführung der während des vorherigen Workshops entstandenen Komposition geprobt. Hierbei lernen die SchülerInnen beispielsweise das gemeinsame Einsetzen, sich auf die Aufführung und die MitschülerInnen als Mitwirkende zu konzentrieren und aufeinander Rücksicht zu nehmen. Zudem werden noch Details der Komposition wie Dynamik und Tempo festgelegt.

Abschlusskonzert

Nach den fünf Workshops folgt eine öffentliche Abschlussveranstaltung. Dabei handelt es sich meist um ein großes Konzert an der jeweiligen Schule. Zudem organisiert die Projektgruppe *Musik zum Anfassen* ein gemeinsames Konzert aller teilnehmenden Schulklassen, bei dem neben einzelnen Beiträgen der beteiligten ProfimusikerInnen auch die Kompositionen der Schulklassen aufgeführt werden. Bei diesen Abschlussveranstaltungen erhalten die SchülerInnen die Möglichkeit, ihr eigenes Werk der Öffentlichkeit zu präsentieren und Anerkennung dafür zu erfahren.

3.3.1.3 Oper zum Anfassen

Bei dem musikpädagogischen Vermittlungsprojekt *Oper zum Anfassen* handelt es sich um eine Spezialisierung des bereits erläuterten Konzepts *Musik zum Anfassen*. 2005 wurde das erste Projekt im Rahmen von *Oper zum Anfassen* von den Jeunesses Musicales Deutschland durchgeführt. 2007 folgte das erste österreichische Projekt von *Oper zum Anfassen*, das ebenfalls am Theater an der Wien realisiert wurde. Bei dem Projekt zu *The Rake's Progress* handelt es sich um die zweite Veranstaltung in diesem Sinne in Österreich, die sich diesmal allerdings an eine andere Zielgruppe richten sollte (vgl. Flosdorf, Interviewreihe "Gegengefragt": Dietmar Flosdorf).

Das Konzept von *Oper zum Anfassen – The Rake's Progress* richtet sich konkret an die Gruppe der Jugendlichen mit dem Ziel, ihnen durch ein „eigenes schöpferisches Agieren ein Verständnis und einen Zugang zur Kunstform ‚Oper‘ zu ermöglichen“ (Flosdorf, Oper

zum Anfassen: Konzept). Dabei werden, entsprechend des Konzepts von *Musik zum Anfassen*, Workshops veranstaltet, innerhalb derer sich die Jugendlichen dieses Ziel erarbeiten sollen.

3.3.2 Jugend an der Wien

Die zweite für das Projekt *The Rake's Progress* entscheidende theoretische Grundlage ist die Jugendprogrammschiene *Jugend an der Wien* des Theater an der Wien. Diese bietet seit Herbst 2007 zu fast allen Opernproduktionen des Theaters spezielle, auf die Jugend ausgerichtete Begleitprojekte an. Die Jugendprojekte richten sich an Klassen aller Schulformen aus Wien und Umgebung sowie an nationale und internationale Klassen, die sich auf Grund eines Besuchs in Wien aufhalten. Die einzigen Voraussetzungen für die Teilnahme an einem solchen Projekt sind die Anmeldung durch die Lehrkraft und ein Mindestalter der SchülerInnen von 15 Jahren. Pro Projekt können zwischen vier und zwölf Klassen teilnehmen.

Ziel der Jugendprojekte ist es, dass sich die SchülerInnen mit Musiktheater im Allgemeinen und auch mit der jeweiligen Oper im Speziellen auseinander setzen. Die SchülerInnen beschäftigen sich dafür mit der Musik, dem Text und mit den historischen sowie sozialen Hintergründen der betreffenden Oper. Außerdem wird ein zentrales Thema der Handlung herausgearbeitet, mit dem sich die Jugendlichen stofflich auseinander setzen (wie z. B. das Thema Todesstrafe im Zusammenhang mit Jake Heggies *Dead Man Walking*). Während des Projektzeitraums haben die SchülerInnen auch die Möglichkeit, einen Einblick in die unterschiedlichen Berufe eines Opernhauses zu erhalten sowie die beteiligten Künstler kennen zu lernen.

Den LehrerInnen werden zunächst informierende Materialien für die SchülerInnen ausgehändigt, in denen Aufgaben und Fragen zum Operninhalt, den historischen Hintergründen sowie den sonstigen Entstehungsumständen des Werks der Altersgruppe entsprechend aufgearbeitet wurden. Mit Hilfe dieser Materialien können die Lehrkräfte bereits im Unterricht mit den SchülerInnen arbeiten.

Das Theater an der Wien bietet zudem ein begleitendes Programm für die Klassen an: so findet durch die Dramaturgin des Theater an der Wien ein Einführungsgespräch in die Oper statt. Es werden auch Workshops veranstaltet, bei denen sich die Jugendlichen unter Anleitung durch die Leiterin des Programms *Jugend an der Wien* aktiv mit der Oper auseinander setzen, indem sie einzelne Szenen selbst szenisch entwickeln und eigene Inszenierungen erarbeiten. Die Workshops werden dabei individuell nach den Vorlieben der SchülerInnen gestaltet. Die SchülerInnen haben auch die Möglichkeit, unter Betreuung durch die Lehrkraft oder die Jugendprogrammleiterin Proben zu besuchen oder an Gesprächen mit den an der Produktion beteiligten KünstlerInnen

teilzunehmen. Die KünstlerInnen lassen die Jugendlichen in den Gesprächen an ihren eigenen Erfahrungen und ihrem Zugang zur Musik und zur Oper teilhaben.

Darüber hinaus werden Experten der jeweiligen Thematik eingeladen, die sich mit den Jugendlichen unterhalten und für Fragen zur Verfügung stehen (wie etwa bei *Dead Man Walking* zu Unrecht zu Tode Verurteilte).

Als Abschluss des Projekts findet eine große Diskussionsrunde zwischen den beteiligten SchülerInnen und Experten bzw. dem Publikum statt.

Im Sommer 2009 wurde das Konzept erweitert und zum ersten Mal eine Projektwoche im Theater an der Wien veranstaltet. Dafür wurden vier Oberstufenklassen eingeladen, die sich nach einem einführenden ersten Vormittag in verschiedene Workshops (Schauspiel, Musik, Tanz, Inszenierung, Bühnenbild/ Kostüm, Grafik und PR/Marketing) aufteilten. Dadurch erhielten die SchülerInnen einen Überblick über die Vielfalt eines Opernhauses und Einblick in ein ausgewähltes Spezialgebiet. Während der Workshops erarbeiteten sich die SchülerInnen die Oper *Il Turco in Italia* selbstständig. Die Ergebnisse der Projektwoche wurden bei einer Abschlussveranstaltung auch vor den Eltern präsentiert.

3.3.3 *The Rake's Progress*: Das Konzept

Die Oper *The Rake's Progress* an sich ist, wie bereits erwähnt, im Gegensatz zu den bisher vorgestellten Projekten kein speziell auf Jugendliche ausgerichtetes Werk. Erst das begleitende Jugendprojekt schuf diesen Bezug. Insofern fallen bei diesem Projekt die Überlegungen des Komponisten bzw. der Librettisten für die Untersuchung des Jugendprojekts nicht ins Gewicht.

Bei dem Jugendprojekt zu *The Rake's Progress* gibt es verschiedene Konzeptbereiche, die sich auf unterschiedliche Abschnitte wie Teilnehmer beziehen, stellenweise mit einander verknüpft sind und dadurch voneinander einen Nutzen ziehen. Verbunden werden diese Bereiche durch die Beschäftigung mit dem gleichen, ihnen zu Grunde liegenden Kernthema, das aus der Geschichte der Oper gewonnen wurde. Dieser Aspekt des Behandeln des Kernthemas einer Oper lässt sich im Konzept von *Jugend an der Wien* wiederfinden und wurde vermutlich von diesem auf das Gesamtprojekt und damit auch die anderen Konzeptbereiche übertragen. Dieses Kernthema variiert von Oper zu Oper sehr (bei vergangenen *Jugend an der Wien*-Projekten waren es beispielsweise: *Dead Man Walking*: Die Todesstrafe, *Orfeo ed Euridice*: „Würdest du mir blind folgen?“) und könnte einen Versuch darstellen, einen aktuellen Bezug der Oper zum Alltag der Projektteilnehmer herzustellen. Dabei wird eine Verbindung zwischen ihrem Leben und dem der Opernfiguren geschaffen, wodurch die Oper von einem lebensfernen und künstlichen Konstrukt in etwas transformiert wird, das alle Beteiligten

anspricht und zum Nachdenken anregt. Hierdurch lässt sich zeigen, dass die Oper und ihre Inhalte gar nicht so antiquiert und unzeitgemäß sind, wie anfangs gedacht, sondern Themen behandeln, die zeitlos sind und daher immer noch aktuell sein können. Die Distanz zu der bis dahin unbekannten Kunstform kann so verringert werden.

Mit diesem Kernthema des Projekts haben alle drei verschiedenen Konzeptbereiche gearbeitet. Diese waren zum einen das *Jugend an der Wien*-Projekt. Zum anderen gab es im Rahmen des Konzepts *Oper zum Anfassen* für einige Schulklassen ein gesondertes Projekt. Außerdem beschäftigten sich unter dem Titel *Projektbereich Strafgefangene* KlientInnen der Drogentherapiestation Schweizer Haus Hadersdorf mit dem Kernthema und der Oper. Die Konzepte der drei einzelnen Teile werden im Folgenden gesondert voneinander dargestellt.

Das Konzept des Projektbereichs Jugend an der Wien

Zu *The Rake's Progress* wurde ein Projekt als Teil der Jugendprogrammschiene *Jugend an der Wien* durchgeführt. Die bei diesem Projekt beobachteten Konzeptüberlegungen sind durch das Konzept der Programmschiene allgemein gegeben und lassen sich daher nahezu identisch auch auf deren andere Projekte übertragen.

Es lassen sich drei Punkte erkennen, mit denen versucht wird, das Interesse der Jugendlichen für die Oper im Allgemeinen und für das jeweilige Werk im Speziellen zu wecken: Zum einen wird durch die Einführung in die Musik und die Geschichte der Oper das Verständnis der Jugendlichen für die Kunstform der Oper gefördert. Durch die Gelegenheit, während des Workshops die Musik selbst zu erfahren und Inszenierungs- und Interpretationsideen zu entwickeln, können die Jugendlichen einen eigenen Bezug zum Werk aufbauen.

Zum anderen soll über das Unbekannte der Welt des Opernhauses und die Möglichkeiten (beispielsweise berufsmäßig), die sich in dieser für die SchülerInnen bieten, ein Interesse für das Theater an sich und die darin stattfindenden Produktion aufgebaut werden.

Außerdem wird mit den Jugendlichen eine in der Oper vorkommende Fragestellung besonders besprochen und durch den Kontakt zu und die Diskussion mit Experten vertieft.

Das Konzept des Projektbereichs Oper zum Anfassen

Bei dem Projektbereich *Oper zum Anfassen* sollen sich die beteiligten SchülerInnen genauer mit dem Phänomen der Musik befassen und über das musikalische Experimentieren einen besseren und vor allem einen eigenen Zugang zu Musik und Oper entwickeln.

In Workshops, die nach der musikpädagogischen Vermittlungsmethode *Musik zum Anfassen* (dargestellt in Kapitel 3.3.1) veranstaltet werden, erhalten die Teilnehmer dazu die Möglichkeit. Durch die Beschäftigung der SchülerInnen mit dem Phänomen der Musik über längere Zeit (d. h. den Zeitraum der fünf Workshops) soll eine Nachhaltigkeit des Lernerfolgs für die Jugendlichen erreicht werden (vgl. Flosdorf, *Musik zum Anfassen: Die Idee*). Dieser Projektbereich greift ebenfalls auf das bereits erwähnte Kernthema der Oper zurück, da sich die SchülerInnen in den Workshops mit diesem auseinander setzen. Die Überlegung, mit welchen SchülerInnen (Alter, Schulform, sozialer Hintergrund) beim jeweiligen Projekt gearbeitet werden soll, wird je nach Thema der Oper getroffen. So kann sichergestellt werden, dass ein möglichst großer Bezug der Teilnehmer zu dem Operntheema besteht, bzw. das Thema auch altersgemäß ist.

Im Rahmen des Projekts treffen die SchülerInnen auf Experten des jeweiligen Themas, die sie an ihren Erfahrungen teilhaben lassen und somit den Horizont der Jugendlichen erweitern. Außerdem arbeiten sie mit (angehenden) professionellen Künstlern zusammen, um durch deren Anleitung ihren eigenen künstlerischen Weg zu finden. Auch für diese jungen angehenden Profimusiker bot das Projekt eine Plattform, auf der sie neue Erfahrungen sammeln konnten. Am Ende des Projekts fand eine Aufführung der zuvor geschaffenen Werke statt, durch die der Arbeit der Jugendlichen Respekt gezollt wurde. Diesen Respekt könnte man auch in dem Umstand erkennen, dass die Abschlussveranstaltung auf der Bühne im Theater an der Wien stattfand und nicht auf irgendeiner Nebenbühne.

Das Konzept des Projektbereichs Strafgefangene

Bei dem Projektbereich Strafgefangene reflektierten die KlientInnen einer Drogentherapiestation über den Opernstoff und das Schicksal der Hauptfigur und sollten somit auch zu einem Nachdenken über den eigenen Lebensweg angehalten werden. Die ihnen dabei zur Verfügung stehenden verschiedenen künstlerischen Ausdrucksmöglichkeiten (Film, Musik...) sollten ihnen als Ausdrucksmittel ihrer Gedanken dienen. Das Projekt soll den Teilnehmern die Möglichkeit geben, sich zum einen mit der Kernfragestellung der Oper auseinanderzusetzen und zum anderen eine Idee von der Arbeit an einem Filmset zu bekommen (vgl. Göbel). Die dadurch geschaffenen Werke boten somit den Gedanken und Erfahrungen der KlientInnen ein Forum. An diesem konnten ebenfalls die bei den anderen Projektbereichen beteiligten Jugendlichen durch eine Aufführung der Werke teilhaben und von den Erfahrungen und Gedanken profitieren. Dieser Projektbereich ist insofern als eigenständig zu betrachten und wurde nicht für die in den anderen Projektbereichen teilnehmenden Jugendlichen

durchgeführt. Dass diese durch die anschließende Aufführung der geschaffenen Werke auch von diesem Projektbereich profitierten, ist als ein Nebeneffekt anzusehen.

3.3.4 *The Rake's Progress*: Die Ausführung⁵⁵

Das gemeinsame Kernthema aller drei Projektbereiche war: „VerSUCHungEN“. Alle Beteiligten sollten sich, anhand der Geschichte der Hauptfigur der Oper, Tom Rakewell, mit den Versuchungen auseinandersetzen, die einem im alltäglichen Leben begegnen, lernen, wie man mit diesen umgehen kann, und so auf dem Weg zu ihrer eigenen Identität weiterkommen (vgl. Flosdorf, Oper zum Anfassen: Konzept). Das Kernthema der Versuchungen war sicherlich auch deshalb für die Arbeit mit Jugendlichen besonders geeignet, weil man gerade in der Jugendzeit den Versuchungen des Lebens in besonderem Maße ausgesetzt ist und sich an vorhandenen Grenzen reibt (seien sie physischer, sozialer oder sonstiger Natur). Die im Kernthema enthaltene Problematik dürfte den Jugendlichen demnach bekannt sein und eine erneute und reflektierte Auseinandersetzung mit ihr kann ihnen helfen, zu lernen, klar dazu Stellung zu beziehen.

Ausführung des Projektbereichs Jugend an der Wien

Alleine an dem Projektbereich *Jugend an der Wien* nahmen insgesamt zwölf Wiener und niederösterreichische Schulklassen (ca. 300 SchülerInnen) teil.

Bei dem Projektbereich *Jugend an der Wien* fanden, nach der ersten Beschäftigung der SchülerInnen mit der Oper *The Rake's Progress* im Unterricht, weitere Veranstaltungen im Opernhaus statt. Dazu zählten eine musikdramaturgische Einführung, eine Führung hinter die Kulissen des Hauses sowie weitergehende Workshops, die von Catherine Leiter, der Leiterin von *Jugend an der Wien* durchgeführt wurden. Bei diesen erhielten die SchülerInnen eine weitergehende Einführung in die Oper und setzten sich selbst mit dieser auseinander, indem sie unterschiedliche Szenen des Werks inszenierten, sich mit der Musik und ihrer Wirkung auf sie beschäftigten oder selber Szenen nachspielten:

„D. h. wir beleuchten die Handlung noch mal genauer. Wir hören uns die Musik an, wir schauen: wie stehen die Personen auf der Bühne zueinander, wie könnte man das inszenieren. Dass man einfach sich die Charaktere besser vorstellen kann, dass man ein Gefühl dafür kriegt, warum wer wie wo reagiert.“ Catherine Leiter in (Raunig, 2009)

Während der Workshops behandelten die Jugendlichen auch Fragen zu dem Kernthema der Oper. In welcher Form sich die Jugendlichen mit der Oper und ihrem Grundthema auseinander setzen, hängt von ihren jeweiligen Vorlieben ab, auf die die Workshop-

⁵⁵ *The Rake's Progress* wurde im Theater an der Wien im November 2008 zu sechs Aufführungen (13., 15., 17., 21., 23. & 28.11.2008) gebracht. Das Jugendprojekt zu *The Rake's Progress* war ein sehr umfangreich angelegtes Projekt, an dem über 500 Jugendliche von zwölf bis zwanzig Jahren teilnahmen.

Leiterin Catherine Leiter individuell eingeht. Wenn ihnen z. B. die Schauspielerei oder das Inszenieren nicht so gut gefällt, suchen sie den Zugang eher über die Musik und stellen sich Fragen wie:

„Was ist der Unterschied? Warum hören wir jetzt das? Warum haben früher die Leute ganz was anderes gehört? Oder: was ist das Gemeinsame zwischen einer Arie und einem Pop-Stück? Was sind die Themen? Es sind doch immer noch dieselben, also über Liebe, Eifersucht, Wut. Die Gefühle, die gab's damals, die gibt's heute, kommen immer wieder vor.“
Catherine Leiter in (Raunig, 2009)

Außerdem führten die SchülerInnen Gespräche mit den Künstlern der Produktion (u. a. mit dem musikalischen Leiter der Produktion, Nikolaus Harnoncourt). Die Jugendlichen besuchten auch eine Probe der Produktion und hatten somit die Möglichkeit, einen Vergleich zwischen den Inszenierungsansätzen des Regisseurs und den eigenen Ideen aus dem Workshop anzustellen.

Am Ende des Projektzeitraums wurde eine Abschlussdiskussion mit verschiedenen Experten zu dem Kernthema der Oper veranstaltet, bei der sich die Jugendlichen mit den Erfahrungen betroffener Personen auseinander setzen sollten. Zu diesen Experten zählten u. a. ein ehemaliger Drogenabhängiger und Strafgefangener, eine Psychologin der am Projektbereich *Strafgefangene* beteiligten Drogentherapiestation, ein Mitarbeiter der Abteilung für Kriminalprävention der Wiener Polizei sowie ein ehemaliger Leiter des Jugendgerichtshofs und jetziger Vorsitzender des Weißen Rings. Die Leiterin der Programmschiene *Jugend an der Wien* Catherine Leiter sagte über die Abschlussdiskussion:

„Ich möchte, dass sie [die Jugendlichen] die Diskussion selbst gestalten und ihre Themen einbringen. Ich möchte ihnen nicht meine aufdrücken oder bzw. ihnen diktieren, was sie zu tun haben. Weil genau das eigentlich der Sinn der Jugendprojekte ist: dass die Eigeninitiative gefördert wird, dass die SchülerInnen selbst was machen. Nicht nur einfach zuhören oder sich eine Probe anhören und dann nach Hause gehen, sondern aktiv mitarbeiten.“ (Raunig, 2009)

Ausführung des Projektbereichs Oper zum Anfassen

Dietmar Flosdorf entschied sich bei dem Projektbereich *Oper zum Anfassen* für die Arbeit mit SchülerInnen der 2. bis 4. Jahrgangsstufe der Hauptschule/ Kooperativen Musikmittelschule Am Schöpfwerk aus Wien, da diese Schule in einem sozialen Brennpunkt gelegen ist. Gerade die Tatsache, dass den Jugendlichen „die Oper quasi ‚unbekannt‘ ist[, d]ie Thematiken dieser speziellen Oper aber durch das unmittelbare direkte Umfeld der Projektbeteiligten sehr wohl ‚alltäglich‘ präsent sind“ (Flosdorf, Interviewreihe "Gegengefragt": Dietmar Flosdorf), erschien ihm sinnvoll.

Im Rahmen der weiteren Arbeit während der Workshops wurden die SchülerInnen von vielen verschiedenen Personen unterstützt: Studenten des Konservatorium Wien Privatuniversität übernahmen die Rolle des Sinfonieorchesters, Studenten der Akademie der bildenden Künste Wien schufen Bühnenbild und Kostüme. Das Institut für Musiksoziologie der Musikuniversität Wien führte eine Evaluation des Projekts durch

empirische Erhebungen mittels Befragungen der SchülerInnen zu drei verschiedenen Zeitpunkten (vor Beginn des Projekts, unmittelbar nach Projektende, ein Jahr nach Projektende) durch. Auch die Rollen der drei Hauptfiguren der Oper wurden von Gesangsstudenten dargestellt, um so den Jugendlichen einen lebendigen Eindruck der Oper zu vermitteln.

Mit einem Auftritt dieser Hauptfiguren begannen die Workshops für die SchülerInnen. Jede Hauptfigur trug eine sie charakterisierende Arie vor, anhand derer die Jugendlichen auf den Charakter und Gemütszustand der jeweiligen Figur schließen sollten. In der weiteren Kleingruppenarbeit besprachen die SchülerInnen ihre eigenen Vorstellungen in Bezug auf Maske, Kostüm, Licht und Bewegungsabläufe mit den Solisten sowie der Workshop-Leitung, setzten diese um und trugen sie im Anschluss den anderen Gruppen vor.

Im weiteren Verlauf wurden die Klassen unterschiedlichen Bereichen zugeteilt, in Bezug auf die sie die Oper gestalten sollten: zwei Klassen waren zuständig für das szenische Spiel (wie Choreografien zu bestimmten Szenen) und fertigten zudem Requisiten und Kostüme an. Hier wurden, entsprechend dem Kernthema, Versuchungen im optischen Sinne gesucht und eingebaut.

Zwei weitere Klassen beschäftigten sich mit den Themen von Musik und Komposition. Dabei war die eine dieser Klassen auf der Suche nach „versuchenden“ Klängen aus dem Alltag der Jugendlichen (z.B. aus der Werbung oder Lieblingslieder) und erarbeitete sich anhand dieser Beispiele dann Möglichkeiten, die eigene Stimme verführerisch einzusetzen. Die einzelnen Ergebnisse wurden von den Jugendlichen aufgenommen und dann mittels eines Computerprogramms zu einer Komposition zusammengesetzt. Die andere Klasse schuf Rap-Texte (Inhalt, Rhythmus, Musik), durch die die Originalchöre der Oper ersetzt werden sollten.

Die Ergebnisse aus den Workshops der SchülerInnen wurden, zusammen mit Arien der Gesangsstudenten und Ausschnitten aus der Oper, die vom Sinfonieorchester gespielt wurden, bei einer Abschlussveranstaltung im Theater an der Wien vorgeführt. Ergänzt wurde dies durch die Vorführung der Ergebnisse aus dem Projektbereich mit den Strafgefangenen.

Ausführung des Projektbereichs Strafgefangene

An dem Projektbereich der Strafgefangenen nahmen Klienten der Drogentherapiestation Schweizer Haus Hadersdorf und ehemalige Insassen der Justizanstalt Favoriten teil. Dieser Abschnitt des Projekts wurde von dem Verein Impulsein, Wir_Hier-Kunst unter Strafe, unter der Leitung von Beate Göbel durchgeführt. Die Idee, mit den Klienten der Drogentherapiestation wie auch den ehemaligen Strafgefangenen bei diesem Projekt zu

arbeiten, wurde vermutlich von dem Kernthema Versuchungen inspiriert, mit dem die Teilnehmer im Laufe ihres Lebens mehrere Male konfrontiert wurden. Dieses Thema bietet ihnen somit die Möglichkeit, sowohl über Vergangenes zu reflektieren, als auch für die zukünftigen Herausforderungen des Lebens sich besser zu wappnen.

Während des Zeitraums von August bis Mitte September 2008 fanden die Dreharbeiten zu dem Projektbereich statt. Innerhalb dieser Zeit konnten sich die jungen Inhaftierten in das Projekt einbringen und eigene Verfilmungsvorschläge nennen. Der Projektbereich *Strafgefangene* begann mit einer inhaltlichen und musikalischen Einführung in die Oper *The Rake's Progress* durch die Vermittlungsmethode *Musik zum Anfassen*. Im weiteren Verlauf entstanden drei Kurzfilme und Musikbeiträge, die das Thema der Versuchungen, zum Teil autobiografisch, behandeln. Diese Kurzfilme wurden, wie bereits erwähnt, bei der Abschlussvorführung wie auch der –diskussion präsentiert und bildeten somit eine Möglichkeit für die Jugendlichen, ihre Erfahrungen in dem Bereich zu erweitern und vertiefen. Es kam jedoch zu keinem direkten Kontakt zwischen den Teilnehmern des Projektbereichs *Strafgefangene* und den SchülerInnen, da diese Konfrontation nicht im Sinne der Projektverantwortlichen war:

„Aber es war kein Projekt, das sich ‚pädagogisch‘ mit Drogensüchtigen und Strafgefangenen beschäftigt. [...] Die künstlerische Auseinandersetzung mit der Thematik dieser speziellen Oper und in Folge mit den unterschiedlichen Ergebnissen der verschiedenen Zielgruppen durch diese intensive Auseinandersetzung war der Projektschwerpunkt.“ (Flosdorf, Interviewreihe "Gegengefragt": Dietmar Flosdorf)

Der direkte Kontakt mit betroffenen Personen wie einem ehemaligen drogenabhängigen Strafgefangenen, einer Psychologin des Schweizer Hauses Hadersdorf sowie anderen Experten wie dem ehemaligen Präsidenten des Jugendgerichtshofes kam für die SchülerInnen während der Abschlussdiskussion zustande.

Auch wenn die Inszenierung von *The Rake's Progress* unabhängig von den Jugendprojekten stattfand, sollte sie doch kurz Erwähnung finden, da aufgrund einer Nacktszene auf der Bühne (während einer Bordellszene), die Aufführungen erst ab 18 Jahren freigegeben waren. So blieb einigen teilnehmenden Jugendlichen der Proben- bzw. Aufführungsbesuch verwehrt, andere mussten erst eine Erlaubnis der Eltern vorlegen. Für die jugendlichen Teilnehmer des Projektbereichs *Jugend an der Wien* wurde, auf Grund der guten pädagogischen Vorbereitung, der Besuch der Generalprobe freigegeben.

3.3.5 Reaktionen auf das Projekt *The Rake's Progress*

Im Folgenden werden unterschiedliche Reaktionen auf die drei Bereiche des Jugendprojekts zu *The Rake's Progress* aufgezeigt. Dabei wird zum einen die Auszeichnung des Projekts mit dem IRIDA-Preis benannt, Pressestimmen

zusammengefasst und die Äußerungen verschiedener jugendlicher Teilnehmer aufgeführt.

IRIDA

Das Jugendprojekt zu *The Rake's Progress* wurde im April 2009 mit der IRIDA⁵⁶ ausgezeichnet. Die IRIDA ist ein Anerkennungspreis, der von dem Verein KulturKontakt Austria als „Anerkennung für neue Ansätze und Projektaktivitäten zur Kulturvermittlung in neuen sozialen Kontexten“ (KulturKontakt Austria, IRIDA 2009 Preisverleihung) verliehen wird. Es werden somit „besonders innovative Vermittlungsaktivitäten an der Schnittstelle von Kultur- und Sozialbereich aus und sensibilisiert dadurch eine breitere Öffentlichkeit für Vorhaben, die Menschen zur kulturellen Teilhabe motivieren“ ausgezeichnet (KulturKontakt Austria, IRIDA).

Die IRIDA wurde 2009 zum zweiten Mal vergeben: an das Theater an der Wien und an das Projekt *Culture.Walks* aus Linz. Die Jurybegründung für die Entscheidung zugunsten des Projekts des Theater an der Wien lautete wie folgt:

„Dem Vermittlungsprojekt ‚Oper zum Anfassen – The Rake im Theater an der Wien‘ gelingt der Brückenschlag, Menschen an Oper teilhaben zu lassen und aktiv einzubeziehen, die bislang der Oper fremd bis ablehnend gegenüberstanden.“ (KulturKontakt Austria, 2009, IRIDA 2009 - Jurybegründung)

Positiv hervorgehoben wurde auch, dass die Jugendlichen sich eigenständig mit der Oper und ihrem Kernthema auseinander setzten: „Die SchülerInnen werden nicht inszeniert, sondern erarbeiten ihr musiktheatrales Bühnenstück, die Oper ‚The Rake‘ bildet das Gerüst.“ (KulturKontakt Austria, 2009, IRIDA 2009 - Jurybegründung) Dabei wurde auch das hohe künstlerische Niveau angesprochen, auf dem die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Musik und dem Thema stattfand (vgl. KulturKontakt Austria, 2009, IRIDA 2009 - Jurybegründung). Erwähnung fand ebenfalls die Tatsache, dass die Aufführung der SchülerInnen im Theater an der Wien selbst stattfand und dass damit der Respekt gegenüber ihrer künstlerischen Leistung gezeigt werde. Die verschiedenen beteiligten Gruppen werden als gleichberechtigt nebeneinander stehend angesehen und entsprechend behandelt. Abschließend benennt die Jury das Projekt zu *The Rake's Progress* als wünschenswertes Vorbild für andere Kultureinrichtungen:

„All diese Punkte, insbesondere das produktive, inhaltlich und gestalterisch überzeugende Zusammenbringen von so vielen AkteurInnen aus gesellschaftlich unterschiedlichen Sphären, sowie die Betonung auf individueller und aktiver Auseinandersetzung mit dem Thema und der Oper erscheinen uns vorbildlich. Das Projekt ist von der Planung über die Durchführung, Evaluierung und Dokumentation auf einem hohen professionellen Niveau angesiedelt und setzt Qualitätsmaßstäbe. Damit kann es als Modell für andere Kunst- und Kulturinstitutionen dienen.“ (KulturKontakt Austria, 2009, IRIDA 2009 - Jurybegründung)

⁵⁶ Der Name „IRIDA“ geht auf eine griechische Göttin zurück, die als „Vermittlerin zwischen den Welten“ galt. (vgl. KulturKontakt Austria)

Presse

Das Jugendprojekt zu *The Rake's Progress* fand in der Presse relativ wenig Erwähnung. Selbst in der Pressemappe des Theater an der Wien wird das Projekt nur kurz erwähnt. Wesentlich interessanter schien da für die Presse die Altersbeschränkung der Aufführung zu sein, über die bereits vor der Premiere viel berichtet wurde und auf die in jeder Kritik zu der Produktion eingegangen wird. Die Sinnhaftigkeit eines solchen Jugendverbots wird auf Grund des Missverhältnisses zwischen dem, was in dieser Inszenierung auf der Bühne zu sehen ist, und dem, was die Jugendlichen in ihrem Alltag (Fernsehen, Internet...) an Sexualität erleben, meist in Frage gestellt. Ein gewisser Nutzen wird ihm jedoch trotzdem zugeschrieben:

„Das Jugendverbot ist goldrichtig. Denn wie könnten Halbwüchsige besser auf Oper neugierig gemacht werden? [...] Wenn die Youngsters dann mit gefälschten Ausweisen das Theater an der Wien diskret gestürmt haben und zuletzt fluchend drauf kommen, dass Kusejs Inszenierung von Strawinskys „The Rake's Progress“ zwar keineswegs kreuzbrav, aber doch pädagogisch und aufklärerisch intendiert ist, dann haben sie zumindest eine mit größter Sorgfalt erarbeitete, schlüssige Musiktheateraufführung miterlebt.“ (Weidinger, 2008)

Andere wiederum bedauern, dass gerade die Jugendlichen, die aus der Handlung der Oper viel lernen könnten, von den Aufführungen ausgeschlossen werden:

„Nur schade, dass ausgerechnet die Zielgruppe, für die solcherart elterliche Mahnung wohl auch in Wien zur eher nervenden Lebenswirklichkeit gehören dürfte, nichts davon haben wird. Denn wegen der etwas verklemmt unterspielten Bordellszene gibt es ein Jugendverbot.“ (Lange, 2008)

Einer der wenigen Aspekte des Jugendprojekts, die in der Berichterstattung Erwähnung finden, ist die Abschlussdiskussion, in der u. a. ein ehemaliger Suchtabhängiger von seinen Erfahrungen berichtete. Während dieser kam es zu Diskussionen zwischen den Jugendlichen, die auszugsweise geschildert werden: „Der Vergleich mit anderen Krankheiten [als der Drogensucht] wurde von manchen massiv abgelehnt, bis endlich ein Schüler meinte: ‚Das kann doch keine Frage sein, ein Mensch ist ein Mensch, und jeder Mensch hat das Recht auf medizinische Behandlung!‘“ (Wagner, Grenzen, Werte und Menschlichkeit, 2008)

Ebenfalls wird die Arbeit der Jugendlichen im Rahmen des Projektbereichs *Oper zum Anfassen* in zwei Artikeln (vgl. (Wagner, Grenzen, Werte und Menschlichkeit, 2008) und (Wagner, Junges Spiel mit VerSUCHungEN, 2008)) vorgestellt. Dabei wird beispielsweise auf die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem Thema der Versuchungen eingegangen, in dem die Überlegungen zitiert werden, welche Dinge für die TeilnehmerInnen Versuchungen darstellten, und in welcher Form diese auf der Bühne dargestellt werden könnten.

Projektteilnehmer

Es wurden durch die umfangreiche Dokumentation des Projekts zahlreiche Äußerungen verschiedener Teilnehmer zu dem Erfolg aufgezeichnet. Somit hatten auch die

SchülerInnen die Gelegenheit, ihre Meinungen zu unterschiedlichen Punkten auszudrücken. Die sich äussernden Jugendlichen sind meist Teilnehmer des Projektbereichs *Jugend an der Wien*.

Darauf angesprochen, warum Jugendliche generell wenig die Oper besuchen, äußerte eine Schülerin im Interview für die Radiosendung „Moment – Leben heute“ auf Ö1: „Wir sind so abgelenkt von anderen Medien, dass wir darauf einfach auch nicht kommen, wahrscheinlich einfach mal in die Oper zu gehen.“ (Raunig, 2009) Die Musiklehrerin Margot Nessmann der AHS Theodor Kramer-Str. aus dem 22. Bezirk sagte zu dem Zusammenhang von Oper und Jugendlichen:

„Ich möchte gar nicht sagen, dass Oper so wichtig ist für Jugendliche, aber ich glaube, dass das einfach noch eine zusätzliche Ebene des Erlebens ist, und ich möchte sie öffnen, für möglichst vieles, und sie sollen sich dann für sich mitnehmen, was ihnen am besten gefällt.“ (Raunig, 2009)

Nessmann findet am Musikunterricht in der Schule immer schwierig, dass es „im Schulhaus eine relativ trockene Angelegenheit ist. Natürlich kann ich Hörbeispiele vorspielen, aber das Life-Erlebnis kann ich nie vermitteln.“ (Raunig, 2009)

Gerade bei dieser Problematik setzen für Nessmann die Projekte des Theater an der Wien an und so lerne auch sie immer noch dazu, auf welche Art und Weise sie den SchülerInnen die Materie der Oper näherbringen kann (vgl. (Raunig, 2009)).

Die SchülerInnen zeigten sich bei dem Angebot des Theater an der Wien beispielsweise von der Führung hinter die Kulissen des Opernhauses beeindruckt, wie die Äußerung einer Schülerin zeigt:

„Vorne sieht man das Orchester und die Schauspieler, aber dass da Leute sind, die für die Technik verantwortlich sind, die die Kostüme nähen, die die ganzen Perücken und so machen, das sieht man ja vor der Bühne nicht und das war irgendwie schon auch beeindruckend zu sehen, dass da wirklich so wahnsinnig viele Leute dahinter sind.“ (Raunig, 2009)

Auch das Kernthema der Oper, Versuchungen, scheint geeignet, um die Jugendlichen anzusprechen: „Ich meine, man kann sich schon in solche Leute reinversetzen wie in den Tom Rakewell, weil er eben dieser Versuchung ausgesetzt ist und das passiert einem halt auch im Leben.“ (Raunig, 2009) äußerte eine andere Schülerin.

Die Kommentare der Jugendlichen, die nach dem Besuch der Generalprobe für eine Dokumentation aufgezeichnet wurden, zeigen, dass diese die Arbeit in den Workshops und die dadurch stattgefundene Vorbereitung zu schätzen wussten. Teilweise merkten sie an, dass das Verständnis der Oper nur durch den Probenbesuch schwierig gewesen wäre: „Ja, ich fand's eigentlich ziemlich gut, dass wir davor irgendwie den ganzen Text mal durchgegangen sind und so, weil ich denk' mir, so vom Hörverständnis wär's eher schwierig geworden.“ (Jugend an der Wien zu "The Rake's Progress", 2008) Aber auch das Wissen von Hintergrundinformationen wurde als Vorteil gesehen: „Ja, ich fand's generell interessanter, weil man sich irgendwie mehr ausgekannt hat, auch

Hintergrunddinge, und es war interessant zu vergleichen, wie wir diese kurzen Szenen gespielt haben und wie sie sie gespielt haben.“ (Jugend an der Wien zu "The Rake's Progress", 2008) Dadurch sei die Vorführung nicht langweilig gewesen, wie man es sich vorher vorgestellt hätte, sondern im Gegenteil interessant:

„Weil man hört immer nur von Oper, dass das so langweilig ist und dass es eigentlich überhaupt nicht interessant ist, aber dadurch, dass wir eben schon gewusst haben, um was's da geht in dem Stück, war's halt schon interessant und man hat sich immer gefragt: Ja, wie werden die das jetzt machen und inszenieren und so...“ Schülerin (Raunig, 2009)

Sehr positiv aufgenommen wurde auch die Inszenierung der Produktion. Gerade dass die Geschichte vom Regisseur in der heutigen Zeit angesiedelt wurde, erstaunte die Jugendlichen: „Ja, mir hat die Oper sehr gut gefallen [...] und ich war positiv überrascht, dass das so modern inszeniert war, weil das habe ich gar nicht gewusst und damit habe ich auch gar nicht gerechnet.“ (Jugend an der Wien zu "The Rake's Progress", 2008) Dadurch hätte die Aufführung auch den Jugendlichen mehr gefallen: „Ich hab's mir ganz anders vorgestellt und erst heute haben wir eben erfahren, dass das auf modern ist, und ja, das war schon super, also ich hab das toll gefunden. Das hat die ganzen Jugendlichen, glaube ich, auch mehr angesprochen.“ (Jugend an der Wien zu "The Rake's Progress", 2008) Auch Besuchern, die keine Opernfreunde sind, wäre der Zugang dadurch leichter gefallen; konservative Opernfreunde hingegen hätten sich mit der Inszenierung schwer getan:

„Uns hat die Vorstellung von *Rake's Progress* außerordentlich gut gefallen [...]. Die konservativen Opernfans waren etwas unglücklich, die Nicht-Opernfans hingegen begeistert, die dazwischen, die auch offen für modernere Werke sind, konnten dem viel abgewinnen.“ Anita, Klara und Monika (Leiter, Reaktionen auf den Besuch der Generalprobe, S. 17)

Insgesamt wurde der Inszenierung ein sehr positives Urteil ausgesprochen, so dass durch diese, auch das Projekt im Allgemeinen, ebenfalls Personen für die Oper interessiert werden konnten, die ihr ansonsten eher zurückhaltend gegenüber stehen:

„Ungewohnt, eigentlich seltsam, sich Operngesang und dazugehörige Musik in einer neuartigen Inszenierung vorzustellen. Aber es war interessant, Fernseher und Pool auf der Bühne einer Oper zu sehen. Normalerweise bin ich dieser Musikrichtung – um es nett auszudrücken – nicht sonderlich zugetan, aber *Rake's Progress* hat mir gut gefallen, genau wie die Führung und überhaupt der ganze Workshop, den wir davor gemacht haben.“ Lea (Leiter, Reaktionen auf den Besuch der Generalprobe, S. 16)

Auch über die Abschlussdiskussion, die mit Experten zum Thema der Versuchungen stattfand, fanden die Jugendlichen lobende Worte:

„Besonders gut hat mir eben diese Diskussion heute gefallen, weil [...] es ist nicht einfach nur Oper, sondern es sind einfach auch die Hintergründe und was das Stück aussagt und eben Personen, die konkret was dazu sagen und [...] sich auch mit dem Thema auseinandergesetzt haben und in ihrem Leben Erfahrungen dazu gesammelt haben, und das ist sehr interessant, finde ich.“ (Jugend an der Wien zu "The Rake's Progress", 2008)

Für die Musiklehrerin Margot Nessmann war der direkte Kontakt, den die SchülerInnen im Rahmen der Abschlussdiskussion mit einem ehemaligen Suchtabhängigen hatten, entscheidend für den Erfolg der Diskussion:

„Und das Schöne für mich war auch, dass die Schüler dann zu mir gesagt haben: ‚Na, das Thema Drogen, das haben wir schon hundertmal gemacht im Unterricht.‘ Aber dass sie so in direkten Kontakt gekommen sind mit einem Freigänger, das war schon sehr berührend auch für sie. So war wirklich der direkte Bezug hergestellt zwischen Werk und Realität.“ Margot Nessmann (Raunig, 2009)

Durch den persönlichen Bezug, der auf Grund der Erzählungen des Suchtabhängigen für die SchülerInnen greifbar wurde, entwickelte sich die Abschlussdiskussion für einige zum Höhepunkt des Projekts:

„Die Abschlussdiskussion empfand ich als mein persönliches Highlight des ganzen Projekts. Man hat nicht täglich die Möglichkeit, mit solch qualifizierten Leuten über ein Thema zu diskutieren und vor allem die Geschichte eines Betroffenen zu hören und ihm anschließend Fragen zu stellen. Ich bin davon überzeugt, ein besserer Abschluss wäre kaum möglich gewesen.“ Gabi Alexandru (Leiter, Berichte zweier Schülerinnen, S. 11)

„Die Oper hat die Einstellung der jungen Leute zu dieser Musikgattung verändert“ (Wagner, Grenzen, Werte und Menschlichkeit, 2008), sagten drei teilnehmende Jugendliche. Eine ähnliche Beobachtung äußerte ebenfalls eine andere Schülerin:

„Also, ich würde sagen, dass sich meine Eindrücke gegenüber Oper schon sehr geändert haben. Wenn ich mal wieder was Interessantes hör‘ oder über eine Oper les‘, dann überlege ich mir das schon, ob ich mir das anschauen will oder nicht.“ Konstanze Jaroschek (Raunig, 2009)

Es zeigt sich auch, dass durch das Projekt erreicht wurde, den Jugendlichen die Vielfalt der Kunstform Oper aufzuzeigen:

„Ich würde mich jederzeit wieder an solch einem Projekt beteiligen. Früher dachte ich mir: Oper – NEIN, heute weiß ich, dass es viele unterschiedliche Inszenierungen von den verschiedensten Opern gibt und für fast jeden was dabei sein müsste.“ Gabi Alexandru (Leiter, Berichte zweier Schülerinnen, S. 11)

Eine Schülerin zeigte sich überzeugt, dass der Weg, der bei dem Projekt eingeschlagen wurde, um die Oper näher zu bringen, ein erfolgreicher ist und so das Interesse der Jugendlichen geweckt werden kann:

„Also, ich habe das Projekt sehr toll gefunden, also, mir hat’s wirklich gut gefallen. Ich hab’ noch nicht so viel Erfahrung mit Oper gehabt. [...] Ich find’s sehr toll, dass man das versucht, Jugendlichen interessant zu machen, und durch das Projekt geht das auf jeden Fall.“ (Jugend an der Wien zu "The Rake's Progress", 2008)

Die Leiterin des Projektbereichs *Jugend an der Wien* Catherine Leiter gibt zu, dass das Projekt nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen geeignet und interessant sei. Viele von ihnen würden sich jedoch durch die Beschäftigung mit der Oper auch für diese interessieren und sie genauer kennenlernen:

„Natürlich gibt’s auch Jugendliche, denen gefällt das dann überhaupt nicht. Es gibt aber auch sehr viele, die total überrascht sind, dass Oper so viel mit ihrem eigenen Leben zu tun hat, dass Oper gar nicht langweilig und statisch und fremd und altertümlich ist, sondern sehr wohl ins Leben passt und mit uns heutzutage auch sehr viel zu tun hat.“ Catherine Leiter (Jugend an der Wien zu "The Rake's Progress", 2008)

4 Vergleich der einzelnen Projekte mit der Theorie

In diesem Kapitel werden die einzelnen Projekte mit den in Kapitel 2.3.3 ermittelten theoretischen Anforderungen an ein Jugend-Musiktheater-Projekt verglichen. Um eine Vergleichbarkeit der Projekte einigermaßen zu ermöglichen, wurden drei Projekte ausgewählt, deren Aufführungszeiträume zeitlich relativ nah beieinander lagen (April 2006, Juli 2007, November 2008).

Die in der Folge untersuchten theoretischen Kriterien der einzelnen Projekte beziehen sich auf die folgenden Punkte (genauer dargestellt in Kapitel 2.3.3):

- 1) Dauer des Projekts
- 2) Erzeugen von Vertrautheit bei den teilnehmenden Jugendlichen und Zuschauern
- 3) Herbeiführen einer Präferenzänderung durch zusätzliche Informationen
- 4) Möglichkeit für die Jugendlichen, praktische Erfahrungen zu sammeln
- 5) Spannende Gestaltung des Unterrichts
- 6) Einführung der Oper als Ausdrucksmittel der Jugendlichen
- 7) Beteiligung von Jugendlichen an dem Projekt (Modell-Funktion)
- 8) Pädagogisches Konzept des handlungsorientierten Unterrichts

4.1 Vergleich von *Hip H'Opera* mit den theoretischen Anforderungen

Bei dem Jugendprojekt *Hip H'Opera* lassen sich verschiedene Projektbereiche unterscheiden: zum einen die Youth Crew und das Orchester des Musikgymnasiums Carl Philipp Emanuel Bach auf der Künstler-Seite und zum anderen die Schulprojekte bzw. das jugendliche Publikum auf der Zuschauer-Seite. Da sich die Musiker des Musikgymnasiums Carl Philipp Emanuel Bach bereits durch große Vorkenntnisse und vermutlich auch eine hohe Neigung zu klassischer Musik auszeichnen, werden diese bei den folgenden Betrachtungen außer Acht gelassen. Die Unterscheidung in die Künstler- und die Zuschauer-Seite wird bei der Untersuchung der einzelnen theoretischen Anforderungen beibehalten.

1) Dauer des Projekts

Für die Künstler-Seite des Projekts hatten die Aufführungen im April 2006 einen langen Vorlauf. Das Casting für die Youth Crew fand bereits sieben Monate vor der Premiere statt und im Anschluss gab es für die ausgewählten Jugendlichen regelmäßige Proben (mindestens einmal die Woche). Die jugendlichen Tänzer haben sich dementsprechend einen weit längeren Zeitraum als die geforderten sechs Wochen mit der Opernmusik beschäftigt.

Auf der Zuschauer-Seite lässt sich beim jugendlichen Publikum wenig über die Dauer der Auseinandersetzung mit der Oper sagen. Es liegen keine Angaben darüber vor, durch welche Faktoren die jeweiligen Jugendlichen zu dem Opernbesuch bewegt wurden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass ein Teil von ihnen Freunde, Geschwister oder Bekannte auf der Künstler-Seite hatte und daraus die Motivation für den Besuch kam. Bei diesem Publikumsanteil wäre die geforderte Dauer von sechs Wochen nicht gegeben.

Eine andere jugendliche Publikumsgruppe ergibt sich vermutlich aus den Teilnehmern der erfolgten Schulprojekte. Bei diesen Zuschauern, wie auch allen anderen Teilnehmern der Schulprojekte lässt sich die Projektdauer auf Grund des Aufbaus der Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* und ähnlichen Projekten im Rahmen von *Erlebnisraum Oper* und *Junge Oper Stuttgart* erschließen. Genaue Angaben zu dem Ablauf der Schulprojekte liegen leider nicht vor. Alleine die Methode der *Szenischen Interpretation* umfasst jedoch bereits den Unterrichtsumfang von sechs Doppelstunden. Wenn ähnlich wie bei *Erlebnisraum Oper* und *Junge Oper Stuttgart* noch weitere Aktionen (wie beispielsweise ein Blick hinter die Kulissen, Künstlergespräche oder ein Aufführungsbesuch) dazukamen, kann davon ausgegangen werden, dass die geforderte Projektdauer von sechs Wochen erreicht wurde.

2) Erzeugen von Vertrautheit bei den jugendlichen Teilnehmern und Zuschauern

Aufgrund der ausführlichen Beschäftigung mit der Oper im Rahmen des Probenprozesses lässt sich annehmen, dass bei den Jugendlichen der Künstler-Seite alleine dadurch eine große Vertrautheit zu der Oper entstanden ist.

Schwieriger fällt die Beurteilung bei den Jugendlichen der Zuschauer-Seite. Das jugendliche Publikum zeigte sich (soweit die Reaktionen, die von der Presse aufgezeichnet wurden, es abbilden) von dem Projekt sehr angetan, so dass davon ausgegangen werden kann, dass über die Aufführung an sich (z. B. die Inszenierung, die Mitwirkenden, die teilweise moderne Musik) bereits eine Vertrautheit erzeugt werden konnte. Ein tieferer Grad an Vertrautheit lässt sich alleine durch den Aufführungsbesuch jedoch nicht annehmen.

Die Teilnehmer der Schulprojekte wiederum beschäftigen sich ausgiebig mit verschiedenen Aspekten bzw. Figuren der Handlung. Sie fühlen sich beispielsweise in die ihnen zugewiesene Figur ein, beziehen für diese in Konflikten Stellung und überlegen sich Lösungen für bestimmte Problemfälle. Durch diese eingehende Beschäftigung mit einzelnen Aspekten der Oper, sowohl auf emotionaler wie auch auf rationaler Ebene, kann davon ausgegangen werden, dass sich eine tiefe Vertrautheit ergibt.

3) Herbeiführen einer Präferenzänderung durch zusätzliche Informationen

Die Mitglieder der Youth Crew haben sich im Laufe des Probenprozesses auf vielfältige Weise mit dem Werk, seinen Hintergründen und den verschiedenen Musikstilen auseinandergesetzt. Welche sachlichen Informationen ihnen dabei zur Verfügung gestellt wurden, kann mittels der vorliegenden schriftlichen Berichte nicht festgestellt werden. Es lässt sich jedoch vermuten, dass sie eine ähnliche Einführung in das Werk wie bei der Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* erhielten und ihnen somit Hintergrundinformationen zur Verfügung gestellt wurden. Andere Informationen, wie z. B. die emotionalen Konflikte betreffend, erarbeiteten sie sich unter Anleitung selber. Weitere zusätzliche Informationen erfuhren sie vermutlich in den Künstlergesprächen (beispielsweise mit dem Regisseur Peter Konwitschny) oder durch die Zusammenarbeit mit den anderen Mitwirkenden des Projekts.

Die jugendlichen Zuschauer wiederum, sofern sie nicht Teilnehmer der Schulprojekte waren, hatten lediglich die Möglichkeit, über die im Vorfeld stattgefundene Berichterstattung in der Presse bzw. das Programmheft weitere Informationen zu erlangen. Da bei beiden Varianten die Auseinandersetzung mit und Verarbeitung von den Informationen eher gering ausfällt, wurde sich diese theoretische Anforderung beim jugendlichen Publikum nicht erfüllt.

Den Teilnehmern der Schulprojekte hingegen wurden bereits im Rahmen der Phase der Vorbereitung (der Methode der *Szenischen Interpretation*) Informationen zu den sozialen und historischen Hintergründen des Werkes zur Verfügung gestellt. Weitere Informationen erarbeiteten sie sich eigenständig im Rahmen ihrer szenisch-musikalischen Arbeit.

4) Möglichkeit für die Jugendlichen, praktische Erfahrungen zu sammeln

Dass die Auseinandersetzung der Youth Crew mit dem Werk auf eine praktische Art und Weise stattfand, ist augenfällig: Durch die Ausarbeitung einer eigenen Choreografie, mit der das Geschehen auf der Bühne begleitet und kommentiert wurde, erhielten die Teilnehmer die Möglichkeit, sich einzubringen und somit unter Anleitung eigene praktische Erfahrungen zu sammeln. Dies wurde noch durch die Aufführungen und den dadurch zustande gekommenen Kontakt zu der realen Welt des Theatergeschäfts ergänzt, so dass sie nicht nur auf musikalischer sondern auch auf kulturpraktischer Ebene viele Erfahrungen machen konnten.

Ebenso augenfällig ist, dass die jugendlichen Zuschauer keine praktischen Erfahrungen während ihres Aufführungsbesuchs tätigen konnten.

Die Teilnehmer der Schulworkshops hingegen hatten auch die Gelegenheit, sich auf eine praktische Art und Weise mit der Musik, dem Text und der Handlung des Werks auseinanderzusetzen.

5) Spannende Gestaltung des Unterrichts

Diese theoretische Anforderung zu beurteilen, gestaltet sich relativ schwierig, da sie stark subjektiver Natur ist. Aufgrund der positiven Reaktionen der Mitwirkenden der Youth Crew lässt sich jedoch annehmen, dass die Projektzeit meist als sehr angenehm und somit auch spannend empfunden wurde.

Auf der Zuschauer-Seite fällt auch bei dieser theoretischen Anforderung das jugendliche Publikum heraus.

Von den Teilnehmern der Schulworkshops liegen keinerlei Aussagen vor, mittels derer ein Beleg für die als spannend empfundene Gestaltung des Projektunterrichts gefunden werden könnte. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass die deutlichen Unterschiede in Unterrichtsstruktur und Anforderung an die SchülerInnen bei diesem Projekt sich als willkommene Abwechslung darstellten und somit der Projektunterricht durchaus als spannend empfunden wurde.

6) Einführung der Oper als Ausdrucksmittel der Jugendlichen

Durch die Ausarbeitung der eigenen Choreografie hatte die Youth Crew die Möglichkeit, beide Musikstile als Ausdrucksmittel für ihre persönlichen Emotionen zu erproben. Im Laufe des choreografischen Arbeitens wurde letztlich sogar genau das von ihnen gefordert: Möglichkeiten zu finden, wie sie mit ihrem Körper die Emotionen ausdrücken können, die ihnen zu den Szenen einfallen. Dabei stand sicherlich der körperliche Aspekt im Vordergrund; da dieser jedoch an die musikalische Untermalung gebunden ist, erfuhren die Jugendlichen währenddessen auch die Oper als ein Ausdrucksmittel ihrer Emotionen.

Die jugendlichen Zuschauer hatten nicht die Möglichkeit, die Oper selbst als Ausdrucksmittel ihrer Emotionen zu erproben. Durch die Jugendlichen auf der Bühne jedoch lernten sie die Oper als ein Mittel des emotionalen Ausdrucks kennen, wenn sie es auch nicht selber ausprobieren konnten.

Für die Teilnehmer der Schulworkshops ergab sich im Laufe der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* die Möglichkeit, die Oper als Ausdrucksmittel kennenzulernen, allerdings nicht ihrer eigenen Emotionen, sondern der Emotionen der Figuren/ Rollen, die sie im Verlauf darstellen sollten.

7) Beteiligung von Jugendlichen an dem Projekt (Modell-Funktion)

Es lässt sich annehmen, dass die Modell-Funktion selbst für die Mitwirkenden der Youth Crew einen positiven Effekt hatte, auch wenn sie selbst die beteiligten Jugendlichen

waren. Schließlich erlebten sie, dass es bei der Oper möglich ist, dass Jugendliche als vollwertige künstlerische Partner eingebunden wurden und ihnen somit Respekt gezollt wurde.

Noch viel stärker wird dieser Effekt bei dem jugendlichen Publikum ausgeprägt gewesen sein. Sie erfuhren nicht nur, dass die Oper auch für Jugendliche zugänglich ist, sondern sahen auch viele Jugendliche als Ausführende, zu deren Erfolg (dem Auftritt auf einer großen Bühne) sie aufblicken und dem sie nachstreben können.

Inwieweit diese theoretische Anforderung bei den Teilnehmern der Schulworkshops zutraf, lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten schwer erfassen. Vorstellbar wäre jedoch, dass ihnen im Rahmen der Workshops von den jugendlichen Mitwirkenden der Produktion erzählt wurde und sie somit auf theoretischer Ebene damit in Kontakt kamen. Für diejenigen SchülerInnen, die auch eine Aufführung besuchten, treffen die gleichen Überlegungen wie beim jugendlichen Publikum zu.

8) Pädagogisches Konzept des handlungsorientierten Unterrichts

Die Mitglieder der Youth Crew entwickelten gemeinsam mit der Choreografin die aufgeführte Choreografie. Sie wurden demnach an der Durchführung des Projekts beteiligt und erarbeiteten sich ein später zu präsentierendes Handlungsprodukt. Allerdings wurde die Planung des Projekts nicht mit der Youth Crew abgesprochen. Es war sowohl zeitlich ein Ablaufplan vorgegeben, als auch thematisch vorausgesetzt, welche Form das Handlungsprodukt haben soll (eine Choreografie) und an welchen Punkten es sich orientieren soll (der Handlung der Oper). Lediglich die genaue Ausformung des Handlungsprodukts lag in der Hand der Jugendlichen. Diese Einschränkungen ergaben sich aus der Konstellation des Projekts und der Zusammenarbeit von vielen verschiedenen Parteien (Opernhaus, Solisten, Orchester...). Nichtsdestotrotz hatte die Youth Crew die Möglichkeit, sich während der Probenzeit aktiv und ganzheitlich mit dem Thema der Oper auseinanderzusetzen und die beiden Musikstile zu entdecken. Dass ihnen dabei die Richtung vorgegeben war und sie gegebenenfalls nicht in eine gewünschte andere Richtung forschen konnten, lässt sich ebenfalls auf dem bereits angesprochenen Projektrahmen zurückführen. Bis auf den Aspekt der Beteiligung an der Planung der Projektarbeit wurden bei der Youth Crew somit alle Aspekte des Konzepts des handlungsorientierten Unterrichts umgesetzt.

Da die jugendlichen Zuschauer nur passiv das Handlungsprodukt der Youth Crew sowie der anderen beteiligten Künstler konsumierten und sich nicht selbst mit dem Thema der Oper auseinandersetzten, wurden die Anforderungen des handlungsorientierten Unterrichts nicht erfüllt.

Die Teilnehmer der Schulworkshops arbeiteten mit der Methode der *Szenischen Interpretation von Musiktheater*, die in vielen Aspekten mit dem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts übereinstimmt: Die SchülerInnen arbeiten aktiv und ganzheitlich an einem Thema, haben (gewissen) Einfluss auf die Durchführung und erschaffen sich ein Handlungsprodukt, das anschließend präsentiert wird. Bei der *Szenischen Interpretation von Musiktheater* werden die SchülerInnen jedoch wenig an der Planung des Unterrichts beteiligt. Eine grobe Struktur ist vorgegeben und ergibt sich vermutlich daraus, dass die Projektverantwortlichen einen gewissen Lernerfolg wünschen und die SchülerInnen somit nicht mehr so frei sind, ganz ihren Wünschen zu folgen.

4.2 Vergleich von *liebe. nur liebe* mit den theoretischen Anforderungen

Bei dem Projekt *liebe. nur liebe* lässt sich ebenfalls zwischen der Künstler-Seite und der Zuschauer-Seite unterscheiden. Allerdings sind bei diesem Projekt auf der Künstler-Seite keine Jugendlichen vertreten, sondern zum einen die Mitglieder des Opernstudios bzw. der Orchesterakademie, d. h. junge Erwachsene, die ihren Weg zur klassischen Musik bereits gefunden haben und somit für die theoretischen Betrachtungen uninteressant sind. Zum anderen sind auf der Künstler-Seite Komponist, Librettist und Regisseur anzusiedeln, die als Erwachsene ihr Werk auf die Jugendlichen hin ausgerichtet haben. Da deren Überlegungen für einige theoretische Anforderungen relevant sind, werden sie bei eben diesen mit eingebracht.

In welchem Umfang auf der Zuschauer-Seite Jugendliche vertreten waren, ist unbekannt. Auch wenn es nach den Zeitungsberichten eher wenige gewesen zu sein scheinen, wird im Folgenden nichtsdestotrotz die Ausführung der theoretischen Anforderungen für ihre Belange überprüft.

1) *Dauer des Projekts*

Da es nach den vorliegenden Berichten keine vorbereitenden Veranstaltungen für Jugendliche gab, muss die theoretische Anforderung von einer Projektdauer von mindestens sechs Wochen als nicht erfüllt betrachtet werden: das Projekt für die Jugendlichen im Publikum belief sich auf lediglich die Aufführung.

2) *Erzeugen von Vertrautheit bei den jugendlichen Teilnehmern und Zuschauern*

Von Seiten des Komponisten, Librettisten und Regisseurs wurde versucht, mittels ihres jeweiligen Mediums Vertrautheit bei den Jugendlichen im Publikum zu erzeugen. So wurden Musik, Text und auch Inszenierung an die Zielgruppe der Jugendlichen angepasst. Inwieweit diese Vertrautheit-erzeugenden Maßnahmen von den Jugendlichen als solche wahrgenommen wurden, ist nicht belegt.

3) *Herbeiführen einer Präferenzänderung durch zusätzliche Informationen*

Zu der Aufführung der Oper wurden den Jugendlichen keine weiteren Informationen gegeben, so dass diese theoretische Anforderung an das Projekt nicht erfüllt wurde.

4) *Möglichkeit für die Jugendlichen, praktische Erfahrungen zu sammeln*

Diese theoretische Anforderung wurde bei dem Projekt *liebe. nur liebe* nicht erfüllt, da die jugendlichen Zuschauer nur die Möglichkeit hatten, sich die Aufführung anzugucken und weitergehende Maßnahmen unterlassen wurden.

5) *Spannende Gestaltung des Unterrichts*

Auch diese theoretische Anforderung muss als nicht erfüllt betrachtet werden, da es neben der Aufführung keine tiefere Einführung oder sonstige für Jugendliche gedachte Maßnahme gab. Allerdings kann angenommen werden, dass sich die zeitgemäße und auf Jugendliche ausgerichtete Oper in Musik, Text und Inszenierung für die Jugendlichen spannender gestaltete als eine „normale“ Opernaufführung.

6) *Einführung der Oper als Ausdrucksmittel der Jugendlichen*

Da bei *liebe. nur liebe* die Jugendlichen nur im Publikum vorkamen, lässt sich diese theoretische Anforderung als nicht erfüllt betrachten. Höchstens über die Modell-Funktion der relativ jungen Künstler könnten die jugendlichen Zuschauer vorgeführt bekommen haben, dass es ihnen altersmäßig nahe Personen gibt, die Oper als ihr Ausdrucksmittel gefunden haben. Da dies allerdings nur eine rein theoretische Einführung wäre und diese durch die durch den Altersabstand bestehende Distanz noch weiter verringert würde, lässt sich der Anteil vernachlässigen.

7) *Beteiligung von Jugendlichen an dem Projekt (Modell-Funktion)*

Bei dieser Produktion wurden keine Jugendlichen, sondern nur junge Erwachsene beteiligt. In wie weit von diesen eine Modell-Funktion ausging, lässt sich ohne entsprechende Berichte lediglich vermuten. Zwar waren die Künstler alle relativ jung, so dass sie den Jugendlichen im Publikum näher gewesen sein müssten als die Künstler bei anderen hochkulturellen Veranstaltungen. Andererseits war der altersmäßige Unterschied vielleicht schon so groß, dass das Identifizieren mit den Künstlern schwer fiel und somit die Modell-Funktion der Künstler eingeschränkt war.

8) *Pädagogisches Konzept des handlungsorientierten Unterrichts*

Bei dem Projekt *liebe. nur liebe* wurden Jugendliche nicht ganzheitlich und aktiv an das Projekt herangeführt, sondern nur als Zuschauer angesprochen. Dadurch kam es zu einer rein passiven Auseinandersetzung der jugendlichen Zuschauer mit dem Thema der Oper und es wurde ebenfalls kein Handlungsprodukt erarbeitet. Das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts wurde dementsprechend nicht umgesetzt.

4.3 Vergleich von *The Rake's Progress* mit den theoretischen Anforderungen

Das Projekt zu *The Rake's Progress* lässt sich in drei unterschiedliche Bereiche unterteilen (siehe Kapitel 3.3.3): *Jugend an der Wien*, *Oper zum Anfassen* und *Strafgefangene*. Während die ersten beiden Bereiche sich mit der Zielgruppe der Jugendlichen befassen, stehen bei dem Bereich der Strafgefangenen bereits erwachsene Personen im Mittelpunkt, so dass dieser Bereich aus den Beobachtungen über die theoretischen Anforderungen herausgelassen wird.

1) Dauer des Projekts

Der Bereich *Jugend an der Wien* beinhaltete mehrere Aktionen für die teilnehmenden Schulklassen: neben einem Einführungsgespräch durch die Dramaturgie des Theater an der Wien gab es noch Workshops, in denen sich die SchülerInnen szenisch mit der Oper auseinandersetzten. Außerdem wurden Probenbesuche, Künstlergespräche, Themendiskussionen, Führungen durch Opernhaus und Aufführungsbesuche veranstaltet. Welchen zeitlichen Umfang die einzelnen Aktionen hatten und ob damit insgesamt die gewünschte Dauer von sechs Projektwochen erreicht wurde, lässt sich nicht ermitteln. Bei dem 2010 durchgeführten Projekt zu *Der Freischütz* betrug der Projektzeitraum zwei Monate (vgl. Leiter, Altklug und jugendweise, 2010); allerdings muss dabei angemerkt werden, dass es sich dabei um eine Abwandlung des ursprünglichen *Jugend an der Wien*-Konzepts handelte, so dass nur bedingt vom zeitlichen Umfang des einen auf den des anderen geschlossen werden kann. Durch die vielfältigen Aktionen, die zwangsweise über einen längeren Zeitraum durchgeführt werden müssen, lässt sich jedoch vermuten, dass eine Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Oper über einen längeren Zeitraum erreicht werden konnte.

Der Aufbau der Methode *Oper zum Anfassen* umfasst fünf Workshops, die an unterschiedlichen Tagen stattfinden, sowie ein sich anschließendes Abschlusskonzert. Durch die verschiedenen Termine ergibt sich automatisch ein längerer Projektzeitraum, der dem der sechs geforderten Wochen vermutlich nahe kommt. Es kann demnach davon ausgegangen werden, dass auch der Projektteil *Oper zum Anfassen* das theoretische Kriterium der Dauer erfüllt.

2) Erzeugen von Vertrautheit bei den jugendlichen Teilnehmern und Zuschauern

Bei *Jugend an der Wien* wird über die verschiedenen Aktionen versucht, eine Vertrautheit der SchülerInnen mit dem Werk *The Rake's Progress* im Speziellen und der Oper und ihrem Alltag im Allgemeinen zu erzeugen. Durch die vielfältigen Einblicke in den Opernalltag (Führung hinter die Kulissen, Gespräche mit Künstlern, Probenbesuche)

erleben die Jugendlichen die ihnen vorher fremde Kunstform von einer alltäglichen Seite, so dass sie dadurch weniger lebensfremd erscheinen möge. Die intensive Beschäftigung mit Musik, Text, Handlung und szenischer Umsetzung in den Workshops wiederum erwirkt eine Vertrautheit mit dem einzelnen Werk, die sich in den Kommentaren der Jugendlichen widerspiegelt (z. B. über die Unterschiede in der Inszenierung während des Aufführungsbesuchs im Vergleich zu der eigenen aus dem Workshop).

Während der fünf Workshops von *Oper zum Anfassen* beschäftigten sich die Jugendlichen auf unterschiedliche Art und Weise mit der Oper: sie erarbeiteten sich die Charaktere und Hintergründe zu den Hauptfiguren und entwickelten eigene Vorstellungen zu Maske, Kostüm und Licht. Durch die eigenständige und praktische Auseinandersetzung der Jugendlichen mit der Oper und ihrer Produktion lässt sich annehmen, dass gleichzeitig eine Vertrautheit erschaffen wurde.

Zudem wurde bei beiden Projektbereichen mit dem Grundthema der Oper, Versuchungen, gearbeitet; einem Thema, dem sich gerade die Jugendlichen in ihrer Identifizierungsnot oft ausgesetzt sehen und das dementsprechend ein sehr aktuelles für sie ist.

3) Herbeiführen einer Präferenzänderung durch zusätzliche Informationen

Im Rahmen des Einführungsgesprächs durch die Dramaturgin des Theater an der Wien sowie des darauffolgenden Workshops erhielten die SchülerInnen zahlreiche Informationen zu Musik, Text sowie den sozialen und historischen Hintergründen des Werks. Weitere Informationen über die Produktion bzw. den Opernalltag ergaben sich durch die Künstlergespräche, Probenbesuche und Führungen durch das Opernhaus. Die Oper wurde dementsprechend durch Informationen zu *The Rake's Progress* im Speziellen und den Opernalltag im Allgemeinen vorgestellt.

Im Rahmen der Workshops von *Oper zum Anfassen* bekamen die Jugendlichen zahlreiche zusätzliche Informationen über das Werk an sich sowie generell die Oper vermittelt. Zusätzlich wurden produktionstechnische Überlegungen (zu z. B. Maske, Kostüm, Licht) von den SchülerInnen angestellt.

Die Jugendlichen erhielten somit in beiden Projektbereichen einen tiefgehenden Einblick in die Opernwelt und alles, was dazugehört.

4) Möglichkeit für die Jugendlichen, praktische Erfahrungen zu sammeln

Während der Workshops, die Bestandteil des Konzepts von *Jugend an der Wien* sind, setzten sich die Jugendlichen praktisch mit dem Werk (Musik, Text und Handlung) auseinander, in dem sie einzelne Szenen szenisch durchspielten oder eigene Inszenierungen dafür entwickelten. Der jeweilige Schwerpunkt des Workshops wurde

dabei den Vorlieben der SchülerInnen angepasst, so dass sich stets die Möglichkeit ergab, sich praktisch mit der Oper zu beschäftigen.

Bei dem Projektbereich *Oper zum Anfassen* erarbeiteten sich die Jugendlichen in verschiedenen Kleingruppen einzelne Bestandteile der späteren Abschlussaufführung. So wurden beispielsweise der szenische Ablauf, Requisiten, Kostüme wie auch musikalische und textliche Auseinandersetzungen mit dem Grundthema der Versuchungen von den SchülerInnen vorbereitet. Sie hatten dementsprechend vielfältige Möglichkeiten, sich praktisch mit der Oper auseinanderzusetzen.

5) Spannende Gestaltung des Unterrichts

Durch die Vielfältigkeit der verschiedenen Aktionen von *Jugend an der Wien* und *Oper zum Anfassen* ergibt sich für die beteiligten SchülerInnen eine deutliche Abwechslung zum üblichen Schulalltag, so dass davon ausgegangen werden kann, dass der Projektunterricht als spannend empfunden wurde. Diese Vermutung wird durch die zahlreichen positiven Urteile von teilnehmenden SchülerInnen über das Projekt noch gestützt.

6) Einführung der Oper als Ausdrucksmittel der Jugendlichen

Im Rahmen der Workshops bei *Jugend an der Wien* hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, sich selbst auf szenische, musikalische oder textliche Weise einzubringen. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die SchülerInnen auch die Möglichkeit hatten, die Oper als Ausdrucksmittel für ihre Emotionen und Gedanken auszuprobieren.

Die verschiedenen Kleingruppen von *Oper zum Anfassen* konnten während der Auseinandersetzung mit Musik, Text oder szenischer Darstellung das jeweilige Medium als Ausdrucksmittel ihrer Emotionen erforschen.

7) Beteiligung von Jugendlichen an dem Projekt (Modell-Funktion)

Beim Projektbereich *Jugend an der Wien* wurden an der Aufführung keine Jugendlichen beteiligt. Nach der intensiven Auseinandersetzung mit dem Werk im Projektunterricht besuchten die SchülerInnen eine normale Vorstellung im Theater an der Wien, bei der erwachsene Künstler auftraten. Eine Modell-Funktion jugendlicher Künstler bei *The Rake's Progress* wurde somit nicht erfüllt. Das Konzept von *Jugend an der Wien* wurde jedoch diesbezüglich beim 2010 veranstalteten Jugendprojekt zu *Der Freischütz* abgeändert, so dass den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben wurde, eine eigene Aufführung zu gestalten und somit für andere Jugendliche als Vorbild zu dienen (vgl. Leiter, Altklug und jugendweise, 2010).

Beim Projektbereich *Oper zum Anfassen* waren die Jugendlichen in vielfältiger Weise an der Produktion beteiligt. Sie konnten somit sich selbst und den während der Aufführung

zuschauenden Jugendlichen zeigen, dass Oper und Jugend sich nicht gegenseitig ausschließen und somit für das jugendliche Publikum die Modellrolle übernehmen. Zudem gab es über die Gesangsstudenten, die die Hauptrollen spielten, sowie alle anderen an der Aufführung beteiligten Studenten viele junge Personen, die die Modell-Funktion ausüben konnten.

8) Pädagogisches Konzept des handlungsorientierten Unterrichts

Die jugendlichen Teilnehmer des Projektbereichs *Jugend an der Wien* haben während der Workshop-Phase ganzheitlich und aktiv mit dem ihnen vorgegebenen Handlungsthema gearbeitet. Allerdings wurde dabei kein Handlungsprodukt geschaffen. Die SchülerInnen konnten die Workshop-Phase nach ihren eigenen Interessen und Wünschen gestalten und sich die Methode auswählen, mit der sie sich mit dem Thema auseinandersetzen wollten. Die Beteiligung und die aktive und ganzheitliche Arbeit der SchülerInnen entsprechen demnach dem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts, das Nicht-Vorhandensein eines Handlungsprodukts nicht.

Beim Projektbereich *Oper zum Anfassen* arbeiteten die Jugendlichen in den verschiedenen Workshops sowohl ganzheitlich als auch aktiv. Sie erschufen ein Handlungsprodukt, welches in einer Abschlussvorstellung vorgeführt wurde. Der grobe zeitliche Ablauf (beispielsweise die einzelnen Workshop-Termine und deren Themen) wurde ihnen vorgegeben, während der Workshop-Termine konnten sie jedoch Einfluss auf die Gestaltung nehmen. Das Konzept des handlungsorientierten Unterrichts lässt sich insofern in fast allen Punkten wiederfinden, lediglich der Aspekt der Beteiligung der Jugendlichen an der Planung und Durchführung des Unterrichts wurde nicht entsprechend durchgeführt.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Zielsetzung dieser Arbeit war es, verschiedene Konzepte für Jugendprojekte im Bereich Oper vorzustellen und miteinander zu vergleichen. Die drei vorgestellten Konzepte konnten ihren Zielen in unterschiedlich erfolgreicher Weise nachkommen.

Hip H'Opera

Das Konzept des Projekts *Hip H'Opera*, mit und für Jugendliche Kunst zu schaffen, scheint aufgegangen zu sein. Der Punkt des „für Jugendliche Kunst zu schaffen“ kann durch die 31 erfolgten Workshops an Berliner Schulen mit über 800 beteiligten Schülern sowie das größtenteils jugendliche Publikum der drei ausverkauften Vorstellungen mit ihrem brausenden Applaus jeweils am Ende der Vorstellung belegt werden. Die zahlreichen jugendlichen Mitwirkenden auf der Bühne bzw. im Orchestergraben wiederum bilden den Konzeptteil des „mit Jugendlichen Kunst schaffen“ ab. Dabei wurden sowohl komplette Opernneulinge wie auch bereits mit der klassischen Musik bewanderte Jugendliche zusammengebracht. Ebenfalls die erwachsenen Künstler beider Musikstile scheinen, ihren Aussagen nach, viele Erfahrungen aus dem Projekt mitgenommen zu haben. Die durch das Projekt angestoßenen Debatten über die Qualitätskriterien bzw. die besten Aufführungsorte solcher Projekte bzw. die Diskrepanz zwischen dem künstlerischen Wert des Originalwerks und dem pädagogischen Ziel des Projekts zeugen von dem innovativen Charakter und der Vorreiterrolle des Projekts.

liebe. nur liebe

Das Konzept des Projekts *liebe. nur liebe* hatte die Jugendlichen als hauptsächliche Zielgruppe vor Augen und führte somit die Konzeption von Musik und Text in Bezug auf diese aus. Auch durch die jungen Darsteller und die moderne Inszenierung sollte eine Nähe zu dem jugendlichen Publikum geschaffen werden. Allerdings lässt es sich auf Grund der vorliegenden Berichte nicht eruieren, ob dieses Ziel erreicht wurde. Stattdessen liegen Berichte über das Premierenpublikum vor, bei denen angemerkt wird, dass nur wenige Jugendliche anwesend waren. Jetzt ist das Premierenpublikum in seiner Zusammensetzung sicherlich nicht mit dem Publikum anderer Vorstellungen vergleichbar. Nichtsdestotrotz war es das Publikum von einer von lediglich zwei Vorstellungen. Über die Zusammensetzung des Publikums der zweiten Vorstellung liegen keine Erkenntnisse vor. Der direkte Erfolg des Projekts *liebe. nur liebe* bei Jugendlichen lässt sich somit nicht belegen. Als Erfolg des Projekts lässt sich trotzdem die Signalwirkung des Durchführens eines solchen Projekts von einem traditionellen großen Opernhaus sehen, durch das die Jugendlichen als mögliche Publikumsgruppe besonders in den Fokus gerückt wurden, wenn auch dieses Signal vermutlich mehr von

den bereits kulturbegleiteten Erwachsenen als von den kulturuninteressierten Jugendlichen wahrgenommen wurde.

The Rake's Progress

Die verschiedenen Konzeptbereiche des Jugendprojekts zu *The Rake's Progress* hatten ein gemeinsames Ziel: die Auseinandersetzung der Jugendlichen mit dem Thema der Versuchungen (der Bereich *Strafgefangene* ist davon auszuschließen). Dieses wurde auf unterschiedlichste Art und Weise angegangen (wie in Kapitel 3.1.3 beschrieben). Zudem sollte ein intensives Kennenlernen der Oper mit allem, was dazu gehört, erfolgen. Die erfolgreiche Umsetzung dieser Ziele wurde in verschiedener Weise belegt: zum einen durch die positiven Kommentare der beteiligten Jugendlichen und deren LehrerInnen, zum anderen durch die Vergabe des IRIDA-Preises.

Die verschiedenen Konzepte der in dieser Diplomarbeit vorgestellten Projekte zeigen, dass es sehr unterschiedliche Arten und Weisen gibt, Oper an Jugendliche heranzutragen. Zudem ergab die theoretische Abhandlung zu dem Stand der Oper und der Entwicklung von Jugendlichen, wie wichtig das Aufeinandertreffen für beide Seiten ist. Für die Oper ist es von existenzieller Bedeutung, sich ein neues Publikum zu rekrutieren. Aus den dargelegten Gründen ist dabei gerade die Altersgruppe der Jugendlichen besonders geeignet. Für die Jugendlichen wiederum nimmt die Musik eine wichtige Rolle in ihrer Entwicklung ein und die Oper als ein Teil ihres kulturellen Erbes stellt dabei einen interessanten Aspekt dar. Da das Ausmaß der kulturellen Bildung in einer engen Korrelation zur Familie steht, sind gerade die Projekte im Schulbereich entscheidend, für jeden einzelnen, aber auch für die Gesellschaft im Allgemeinen: „Der geringe Stellenwert kultureller Bildung an unseren Schulen vertieft die soziale Spaltung in unserem Land.“ (Thöne, 2010) Die Entwicklung der letzten Jahre zeigt, dass die Anzahl der Projekte zur kulturellen Jugendbildung, bei denen kulturelle Institutionen jeglicher Art mit den Schulen zusammenarbeiten, ansteigt. Diese Entwicklung geht in die richtige Richtung und sollte weiter fortgesetzt werden.

Literaturverzeichnis

- Abfalter, D. (2010). *Das Unmessbare messen? Die Konstruktion von Erfolg im Musiktheater*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baacke, D. (1998). Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung. In D. Baacke, *Handbuch Jugend und Musik* (S. 9-26). Opladen: Leske + Budrich.
- Bähr, J. (27. Juli 2007). Explosion in Kopf und Herz. *Abendzeitung*.
- Bastian, H. G. (1998). "Jugend musiziert" oder Jugend und klassische Musik. In D. Baacke, *Handbuch Jugend und Musik* (S. 117-153). Opladen: Leske + Budrich.
- Bayerische Staatsoper. (2009). *Die Bayerische Staatsoper wird zum CAMPUS!* Abgerufen am 28. Juli 2009 von Bayerische Staatsoper: http://www.bayerische.staatsoper.de/863-ZG9tPWRvbTUmbD1kZSZtc2dfaWQ9MTA2Nzk~campus~aktuell_campus~aktuelles_erlebnis_detail.html
- Behne, K.-E. (2007). Aspekte einer Sozialpsychologie des Musikgeschmacks. In H. de la Motte-Haber, & H. Neuhoﬀ, *Musiksoziologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Bd. 4* (S. 418-437). Laaber: Laaber-Verlag.
- Bendixen, P. (2001). *Einführung in die Kultur- und Kunstökonomie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Berger, O. (3. April 2006). *Rap me, Amadeus!* Abgerufen am 11. Juli 2009 von Berliner Morgenpost: www.morgenpost.de/printarchiv/kultur/article268243/Rap_me_Amadeus.html
- Block, V. (2006). "... wie der rumfuchelt mit seinem Stock!". Abgerufen am 17. Juli 2009 von Radio Multikulti: www.multikulti.de/aktuelles/thementage/wie_der_rumfuchelt.html
- Block, V. (2006). *Mozart trifft auf HipHop-Beats*. Abgerufen am 17. Juli 2009 von Radio Multikulti: www.multikulti.de/aktuelles/thementage/mozart_trifft_auf.html
- Borboudakis, M. (2007). Liebe in Zeiten der Banalität. In B. Staatsoper, *liebe. nur liebe* (S. 7 - 10). München: Bayerische Staatsoper.
- Bovier-Lapierre, B. (2006). Die Opernhäuser im 20. Jahrhundert. In A. Jacobshagen, & F. Reininghaus, *Musik und Kulturbetrieb. Medien, Märkte, Institutionen. Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert. Bd. 10*. (S. 231-252). Laaber: Laaber-Verlag.
- Brinkmann, R. O., Kosuch, M., & Stroh, W. M. (2001). *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater*. Oldershausen: Lugert-Verlag.
- Brommer, M. (27. Juli 2007). American Pie im Marstall. *tz*.
- de la Motte-Haber, H. (2005). Musikalische Begabung. In H. de la Motte-Haber, & G. Rötter, *Musikpsychologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Bd. 3*. (S. 552-567). Laaber: Laaber-Verlag.
- Deutscher Bühnenverein. (2009). *Theaterstatistik 2007/08*. Köln.
- Diekmann, A. (2004). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Dollase, R. (1998). Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher. In D. Baacke, *Handbuch Jugend und Musik* (S. 341-368). Opladen: Leske + Budrich.

- dpa-Kulturnews. (26. Juli 2007). Viel Applaus für Jugendoper "liebe. nur liebe". *dpa*.
- Engels, J. (7. April 2006). *Das Experiment: Rap und Mozart vertragen sich gut*. Abgerufen am 24. Januar 2009 von Berliner Morgenpost: http://www.morgenpost.de/printarchiv/kultur/article242115/Das_Experiment_Rap_und_Mozart_vertragen_sich_gut.html
- Evers, S. (2005). Hirnphysiologische Grundlagen der Musikwahrnehmung. In H. de la Motte-Haber, & G. Rötter, *Musikpsychologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Bd. 3* (S. 40-54). Laaber: Laaber-Verlag.
- Finkernagel, D., & Lück, A. (Regisseure). (2006). *rap me amadeus. oper trifft hiphop* [Kinofilm].
- Flosdorf, D. (kein Datum). *Interviewreihe "Gegengefragt": Dietmar Flosdorf*. Abgerufen am 2. Dezember 2009 von Kulturkontakt Austria: www.kulturkontakt.or.at/page.aspx?target=251227#show_251227
- Flosdorf, D. (kein Datum). *Musik zum Anfassen: Die Idee*. Abgerufen am 29. Oktober 2009 von Musik zum Anfassen: <http://www.musikzumanfassen.at/?mza=st20091024215012>
- Flosdorf, D. (kein Datum). *Oper zum Anfassen: Konzept*. Abgerufen am 27. Oktober 2009 von Musik zum Anfassen: <http://www.musikzumanfassen.at/index.php?mza=st20091023090808>
- Föhl, P. S., & Lutz, M. (2009). Publikumsforschung in öffentlichen Theatern und Opern: Nutzen, Bestandsaufnahme und Ausblick. In P. Glogner, & P. S. Föhl, *Das Kulturpublikum: Fragestellungen und Befunde der empirischen Forschung* (S. 23-96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Franz, C. (2007). Bis hin zur Selbsterstümmelung. In B. Staatsoper, *liebe. nur liebe* (S. 15 -19). München: Bayerische Staatsoper.
- Fuchs, M. (1992). *Jugend, Jugendkultur und Gesellschaft. Rahmenbedingungen von Jugendkulturarbeit*. Remscheid: Akademie Remscheid für Musische Bildung und Medienerziehung.
- Gembris, H. (2005). Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In H. de la Motte-Haber, & G. Rötter, *Musikpsychologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Bd. 3* (S. 394-456). Laaber: Laaber-Verlag.
- Göbel, B. (kein Datum). *Projekt Strafgefangene*. Abgerufen am 27. Oktober 2009 von Musik zum Anfassen: <http://www.musikzumanfassen.at/index.php?mza=st20091025225610>
- Grote, F. (2007). *Tech Talk mit Minas Borboudakis*. Abgerufen am 26. Januar 2009 von www.native-instruments.com/index.php?id=borboudakis&L=2
- Gruber, N. (Oktober 2008). *Kontra Nr. 15*. Abgerufen am 3. Dezember 2009 von Konservatorium Wien Privatuniversität: http://www.konservatorium-wien.at/derseitenmacher/filemanager/mediafiles/kontra/kontra15_Okt08.pdf
- Heyn, T. (2006). *Così fan tutte 2006 oder: heute machen alle HipHop*. Abgerufen am 12. Januar 2009 von Neue Musikzeitung: www.nmz.de/artikel/cosi-fan-tutte-2006-oder-heute-machen-alle-hiphop
- Hoegl, C. (2006). Das ökonomische Dilemma: Musik um welchen Preis? In A. Jacobshagen, & F. Reininghaus, *Musik und Kulturbetrieb. Medien, Märkte, Institutionen. Handbuch der Musik im 20. Jahrhundert. Bd. 10*. (S. 166-177). Laaber: Laaber-Verlag.
- Theater an der Wien . (2008). Jugend an der Wien zu "The Rake's Progress". Wien.

- Kalchschmid, K. (12. Juni 2007). Formel-1-Leistung. *Süddeutsche Zeitung*.
- Kalchschmid, K. (25. Juli 2007). Katharsis und Zungenkuss. *Süddeutsche Zeitung*.
- Keuchel, S. (2007). Institutionen, Förderungen und Resonanzen. Daten zum deutschen Musikleben. In H. de la Motte-Haber, & H. Neuhoff, *Musiksoziologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Bd. 4* (S. 338-344). Laaber: Laaber-Verlag.
- Kloppenburg, J. (2005). Musikpräferenzen. Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderung. In H. de la Motte-Haber, & G. Rötter, *Musikpsychologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Bd. 3* (S. 357-393). Laaber: Laaber-Verlag.
- Kosuch, M. (2004). Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik. *Dissertation*. Oldenburg.
- Kosuch, M., & Ostrop, A.-K. (2006). *Hip H'Opera - Così fan tutti. Ein Cross-Culture-Projekt nach Mozart und Da Ponte*. Abgerufen am 24. März 2009 von Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Baden-Württemberg e.V.: www.lkjbw.de/images/lkj-projekte/HOpera_LKJ2.pdf
- Kreutz, G. (2005). Melodiewahrnehmung: Funktionen von Arbeitsgedächtnis und Aufmerksamkeit. In H. de la Motte-Haber, & G. Rötter, *Musikpsychologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Bd. 3* (S. 185-207). Laaber: Laaber-Verlag.
- KulturKontakt Austria. (kein Datum). *IRIDA*. Abgerufen am 2. Dezember 2009 von KulturKontakt Austria: www.kulturkontakt.or.at/page.aspx?target=242213
- KulturKontakt Austria. (31. März 2009). *IRIDA 2009 - Jurybegründung*. Abgerufen am 2. Dezember 2009 von KulturKontakt Austria: www.kulturkontakt.or.at/upload/medialibrary/Jurybegr_ndung_Preisverleihung_2009.doc
- KulturKontakt Austria. (kein Datum). *IRIDA 2009 Preisverleihung*. Abgerufen am 2. Dezember 2009 von KulturKontakt Austria: www.kulturkontakt.or.at/page.aspx?target=250456
- Lange, J. (16. November 2008). *Ach, diese Jugend*. Abgerufen am 30. Oktober 2009 von Frankfurter Rundschau online: http://www.fr-online.de/fr/in_und_ausland/kultur_und_medien/feuilleton/?em_cnt=1630560&em_loc=89
- Leiter, C. (Mai 2010). Altklug und jugendweise. *Stagione #5, Juni/Juli/August 2010*, S. 17-18.
- Leiter, C. (Januar 2009). Berichte zweier Schülerinnen. *Jugend an der Wien #2*, S. 11.
- Leiter, C. (Januar 2009). Reaktionen auf den Besuch der Generalprobe. *Jugend an der Wien #2*, S. 16-19.
- Luster, G. (27. Juli 2007). Ich bin so wild nach Deinem Erdbeermund. *Münchner Merkur*.
- Mansmann, N. (5. April 2006). *DJ, spin that Opera*. Abgerufen am 12. Januar 2009 von Klassik in Berlin: <http://www.klassik-in-berlin.de/seiten/frames-nachlese2006-de.html?nachlese/2006-de/hiphopera-kob-060405-de.html>
- Mayr, E. (kein Datum). *Handlungsorientierter Unterricht*. Abgerufen am 30. Juni 2010 von Institut für Lehrer/innen/bildung und Schulforschung: www.uibk.ac.at/ils/downloads/lernkulturen/handlungsorientierter-unterricht.pdf

- Nebhuth, R. (2007). *Reader zur BuT-Herbsttagung 2007. Musik-Theater-Pädagogik*. Abgerufen am 16. Juni 2009 von Bundesverband Theaterpädagogik e.V.: http://butinfo.de/Aktuelles/Services/Downloads/Reader_musiktheaterp_dagogik.pdf
- Neuhoff, H. (2007). Die Konzertpublika der deutschen Gegenwartskultur. Empirische Publikumsforschung in der Musiksoziologie. In H. de la Motte-Haber, & H. Neuhoff, *Musiksoziologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Bd. 4* (S. 473-509). Laaber: Laaber-Verlag.
- Neuhoff, H., & de la Motte-Haber, H. (2007). Musikalische Sozialisation. In H. de la Motte-Haber, & H. Neuhoff, *Musiksoziologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Bd. 4* (S. 389-417). Laaber: Laaber-Verlag.
- Pape, W. (2007). Jugend und Musik. In H. de la Motte-Haber, & H. Neuhoff, *Musiksoziologie. Handbuch der Systematischen Musikwissenschaft. Bd. 4* (S. 456-472). Laaber: Laaber-Verlag.
- Pollmann, U. (6. April 2006). *Tutti Frutti. Die Komische Oper Berlin spielt Hiphop-Mozart*. Abgerufen am 12. Januar 2009 von Der Tagesspiegel: www.tagesspiegel.de/kultur/art772,1971365
- Powergroup GmbH. (25. Juli 2006). *Haupt- und Realschüler erobern die Bayerische Staatsoper*. Abgerufen am 28. Juli 2009 von Portal Schule Wirtschaft: http://www.portal-schule-wirtschaft.de/einblicke/bestpractice/oper/meldung_anzeigen
- Presseinformation Komische Oper Berlin. (22. März 2006). *Presseinformation "Hip H'Opera - Così fan tutti"*. Abgerufen am 11. September 2008 von Komische Oper Berlin: www.komische-oper-berlin.de/presse/download.php?id=6347&PHPSESSID=337d87ca302a97f6ac6fd6b2e0246daa
- Raunig, D. (30. März 2009). Moment - Leben heute. Ö1 .
- RBBaktuell. (5. April 2006). *Hip Hop meets Mozart*. Abgerufen am 10. November 2008 von Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Baden-Württemberg e.V.: <http://www.lkjbw.de/video/rbb-mozart.mov>
- Schicke, C. (2004). *"Erfahrungserschließende Musikerziehung" - Rudolf Nykrin*. Abgerufen am 7. Juli 2009 von Private Homepage: C.Schicke: <http://www-public.tu-bs.de:8080/~y0021278/musik/nykrin.pdf>
- Scholz, D. D. (April 2006). *Mozart-Verhunzung zwecks Jugendarbeit & Publikumsbeschaffung!* Abgerufen am 11. Juli 2009 von Dieter David Scholz. Kritiken.: http://www.dieter-david-scholz.de/dieter_david_scholz_kritiken_hipopera.htm
- Schrader, K. (20. Juli 2006). *Das Ende einer komischen Oper*. Abgerufen am 11. Juli 2009 von die tageszeitung: <http://www.taz.de/index.php?id=archivseite&dig=2006/07/20/a0230>
- Schrader, K. (5. April 2006). *Rap me Amadeus*. Abgerufen am 11. Juli 2009 von die tageszeitung: <http://www.taz.de/1/archiv/print-archiv/printressorts/digi-artikel/?ressort=ku&dig=2006%2F04%2F05%2Fa0235&cHash=fdbcd04b11>
- Senger, A. (April 2006). *Absurde Mischung versetzt Kids in Ekstase*. Abgerufen am 12. Januar 2009 von Online Musik Magazin: <http://www.omm.de/veranstaltungen/musiktheater20052006/B-KO-hip-h-opera.html>

- Stangl, W. (kein Datum). *Handlungsorientierter Unterricht*. Abgerufen am 29. Juni 2010 von Werner Stangls Arbeitsblätter: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/WISSENSCHAFTPAEDAGOGIK/ModellHandlungsorientiert.shtml>
- Stroh, W. M. (April 2006). *Musiktheater-Symposion Berlin: Szenische Interpretation - Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und -produktion*. Abgerufen am 16. Juni 2009 von Musiktheaterpädagogik: http://www.musiktheaterpaedagogik.de/pdf/vortrag_bln2006.pdf
- Tholl, E. (30. Juli 2007). Quasselnde Sprachlosigkeit. *Süddeutsche Zeitung*.
- Thöne, U. (5. April 2010). *Recht auf Kunst und Spiel: Warum kulturelle Bildung notwendig ist - ein Plädoyer*. Abgerufen am 16. April 2010 von GEW - Die Bildungsgewerkschaft: www.gew.de/Recht_auf_Kunst_und_Spiel_Warum_kulturelle_Bildung_notwendig_ist_ein_Plaedoyer.html
- Wagner, H. (8. Dezember 2008). Grenzen, Werte und Menschlichkeit. *Kurier*, 12.
- Wagner, H. (10. November 2008). Junges Spiel mit VerSUCHungEN. *Kurier*, 32.
- Weidringer, W. (14. November 2008). *Theater an der Wien: Sex? Wenn, dann ohne Spaß*. Abgerufen am 30. Oktober 2009 von Die Presse: diepresse.com/home/kultur/news/430441/index.do
- ZDF heute. (4. April 2006). *Bericht über Hip H'Opera*. Abgerufen am 10. November 2008 von Landesvereinigung Kulturelle Jugendbildung Baden-Württemberg e.V.: <http://www.lkjbw.de/video/zdf-mozart.mov>
- Zentrum für Kulturforschung. (November 2004). *Erste Ergebnisse des Jugend-Kulturbarometers 2004 "Zwischen Eminem und Picasso"*. Abgerufen am 16. April 2010 von Nibelungenstadt Worms: http://www.worms.de/downloads/Bereich_7/Jugendkulturbarometer.pdf

A Abstract

Als Teil des kulturellen Erbes sowie für die persönliche Entwicklung ist es für die Jugend interessant, die Oper kennenzulernen; die Oper wiederum braucht Hörer-Nachwuchs, um ihre Existenz zu sichern. Jedoch stellt die Aufgabe, Jugend an die Oper heranzuführen, aufgrund der beiderseitigen Charakteristika eine große Herausforderung dar. Unterschiedliche Projekte widmen sich diesem Ziel. Diese Diplomarbeit untersucht drei bereits durchgeführte Projekte mit verschiedenen Ansätzen. Dabei werden zunächst der theoretische Hintergrund der Problemstellung untersucht und theoretische Anforderungen an Jugendprojekte formuliert, die sich mit Oper beschäftigen. Dann wird die Herangehensweise der einzelnen Projekte dargestellt sowie anschließend mit den zuvor erarbeiteten Anforderungen verglichen. Die Vor- und Nachteile der drei Projekte und ihrer Ansätze werden so aufgezeigt.

B Lebenslauf

Beke Schaefer

- geb. Mai 1982 in Kiel
- 2001 Abitur
- 2001 – 2004 Studium der Musikwissenschaft (Hauptfach) und Zivilrecht/ Spanische Philologie an der Technischen Universität Berlin/ Universität Potsdam
- 2004 – 2005 Erasmus-Studium der Musikwissenschaft/ Spanischen Philologie an der Universidad Complutense de Madrid, Spanien
- 2006 Produktionsassistentin bei den Bregenzer Festspielen
- 2006 – 2008 Intendanzassistentin bei der Neuen Oper Wien
- 2005 – 2010 Studium der Musikwissenschaft an der Universität Wien