

Sonja Maria Welsch

Sparkling Ears for Opera – Neue Wege des nachhaltigen Musikerlebens

Ein Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Symposion »Wie lerne ich hören, wozu und warum?
Zur Erprobungsphase des Forschungsprojekts Sparkling Ears«

Beitragsarchiv des Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Musikforschung,
Mainz 2016 – »Wege der Musikwissenschaft«, hg. von Gabriele Buschmeier und
Klaus Pietschmann, Mainz 2019

Veröffentlicht unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 im Katalog
der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) und auf schott-campus.com
© 2018 | Schott Music GmbH & Co. KG

gfm
GESELLSCHAFT FÜR
MUSIKFORSCHUNG

Sparkling Ears for Opera – Neue Wege des nachhaltigen Musikerlebens. Ein Forschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe

Einleitung

Auf den ersten Blick betrachtet steht die Oper heute dem breiten Publikum so offen wie selten zuvor. An fast allen Opernhäusern sind inzwischen Vermittlungszentren angegliedert, die sich zum Ziel gesetzt haben, durch verschiedene Aktionen Menschen aller Altersstufen, vor allem aber das junge und jüngste Publikum, für die Oper zu begeistern. Dennoch werden diese Zugänge nicht in dem Maße wirksam, dass sie das schwindende Opernpublikum aufhalten könnten. Im *Mannheimer Manifest zum Musiktheater für Kinder* aus dem Jahre 2009, welches anlässlich des Ersten Symposiums zum zeitgenössischen Kindermusiktheater mit dem Titel *Welches Musiktheater brauchen Kinder?* am Nationaltheater in Mannheim formuliert wurde, konstatieren die Verfasser, dass »[d]ie Theater in Deutschland [...] sich gegenwärtig vor der Herausforderung [sehen], zeitgemäße Konzepte zu entwickeln und umzusetzen, um neue Publikumsschichten außerhalb des traditionellen Opernpublikums zu erreichen.«¹ Doch nicht nur in den Opernhäusern selbst sorgt man sich um den Publikumsnachwuchs, auch in der professionellen Lehramtsausbildung zukünftiger Musiklehrerinnen und -lehrer ist die Zahl derjenigen, die mehr Werke nennen können als Mozarts *Zauberflöte*, sozusagen als »Repräsentantin« einer vierhundert Jahre alten Gattung, die seit ihrer Entstehung um die Wende zum 17. Jahrhundert einen wichtigen Teil europäischer Musikgeschichte ausmacht, konstant gering.²

Über die pädagogische Relevanz der Oper

Neben der musikgeschichtlichen Bedeutung liegt die aktuelle pädagogische Relevanz der Oper,³ sieht man von dem im *Mannheimer Manifest* beschriebenen Problemzustand einmal ab, zunächst nicht ganz offensichtlich auf der Hand. Selbstverständlich wird man die Rechtfertigung der Gattung immer mit

¹ *Mannheimer Manifest zum Musiktheater für Kinder*, Erstes Symposium zum zeitgenössischen Kindermusiktheater mit dem Titel *Welches Musiktheater brauchen Kinder?* vom 5.–7.11.2009 am Nationaltheater in Mannheim, verfasst von Andrea Gronemeyer, Klaus-Peter Kehr, Gerd Taube und Wolfgang Schneider, online unter: http://www.assitej.de/fileadmin/assitej/pdf/2009-12-07_Mannheimer_Manifest.pdf, 14.03.2017, S. 1–3, hier: S. 1.

² Dies zeigte u. a. ein Brainstorming zur Oper zu Beginn des Seminars *Sparkling Ears for Opera* mit 13 TeilnehmerInnen. Mozarts *Zauberflöte* wurde mit Abstand am häufigsten genannt. Es folgten einzelne Nennungen von Opernklassikern wie Verdis *Aida* und *La Traviata* oder die Märchenoper *Hänsel und Gretel* von Humperdinck. Eine umfassende Repertoire-Kenntnis konnte auch in weiteren themenverwandten Seminaren über einen Zeitraum von drei Semestern nicht beobachtet werden.

³ Der übergeordnete Begriff *Oper* wird hier und im Folgenden der Einfachheit halber synonym für die musikgeschichtliche Gattung sowie die Gesamtheit der Institution, also auch das Opernhaus und die Opernvorstellung usw. verwendet. Für das 20. Jahrhundert muss der Begriff *Oper* in Folge der Auflösungstendenzen in Gattung, Form und Funktion erweitert werden auf den Terminus *Musiktheater*. Strenggenommen werden darunter auch die Genres des Musicals, der Operette und des Ballettes subsumiert, vgl. Arnold Werner-Jensen, *Didaktik der Oper*, Wiesbaden 1981, S. 11. Da diese Studie ihr Augenmerk jedoch auf die Oper im traditionellen Sinne (der *opera seria* bis zum Ende des 19. Jahrhunderts) und das zeitgenössische Musiktheater als Weiterentwicklung der Gattung legt, werden Genres wie Operette, Ballett, Tanztheater und Musical bei der Verwendung des Begriffs hier ausgeklammert.

dem didaktischen Ziel einer »Introduktion in Musikkultur«⁴ begründen. Und obwohl die Musik der Operntradition ebenfalls grundlegend für die Entwicklung neuerer Genres ist, wie beispielsweise die Filmmusik und die musikalische Gestaltung in Videospielen, lässt sich eine zunehmende Unkenntnis und Voreingenommenheit Jugendlicher bezüglich der Oper beobachten. Auch im schulischen Vermittlungskontext hat die Oper einen schweren Stand und fristet bestenfalls ein Nischendasein. Mag es nun der allzu große Respekt vor dieser unnahbaren Gattung sein oder schlicht die Unkenntnis über den Lerngegenstand, welche oft den eigenen Musikgeschmack der Lehrenden beeinflussen und wahlweise lieber auf die populäreren Gattungen des Musicals oder der Operette zurückgreifen lässt. Leicht verkannt werden dabei die Chancen, die eine Beschäftigung mit der Oper und dem Musiktheater bereithält.

Will man die Musikgattung Oper für die Vermittlung in Schule und Universität über die Fachwissenschaft hinaus legitimierten, so muss man zudem nach der Relevanz dieser Musikgattung für die Alltagswirklichkeit von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Heute und Morgen fragen. Die Antwort liefert die Oper selbst: Gefühle, Leidenschaften, existenzielle menschliche Situationen und Begegnungen, wie zum Beispiel Liebe, Tod, Freude und Trauer, werden in Text und Musik gegossen und ganzheitlich vereint durch Musiker, Akteure, Bühnenbild und Bewegung. Dieses alle Sinne ansprechende »Gesamtkunstwerk« prädestiniert die Oper für pädagogische Zwecke. Warum werden die Vermittlungschancen der Gattung Oper also nicht stärker genutzt? Die Schwierigkeit des Zugangs zur Oper liegt sicherlich zum großen Teil in ihrer Tendenz zur Chiffrierung und Stilisierung.⁵ Emotionen und Botschaften werden nicht unmittelbar, sondern durch ein kompliziertes System von musikalischen, textlichen und szenischen Codierungen dargestellt. In der Konfrontation mit der stilisierten Darstellung ohne Hilfe zur Decodierung des inhärenten Bedeutungssystems kann sich also leicht eine Überforderung des Rezipienten einstellen, was im Extremfall zur Ablehnung führt. Natürlich erfolgt der Erstzugang zur Oper meist ohne eine völlige Beherrschung des spezifischen Bedeutungssystems, vor allem, wenn man an die jungen Opernbesucher denkt, und hier kann man der Gattung auch nicht absprechen, spontane und unmittelbare Wirkungen hervorzurufen. Nachhaltig, und damit dem eigentlichen Ziel kultureller Bildung entsprechend, wird das Opernerlebnis aber erst, wenn es von einer »Eintagsfliege« zum regelmäßigen kulturellen Ritual erwächst.

»Dort, wo Handlung ist, wo Stilisierung eine emotionale Distanz ohne Gefühlsverlust erlaubt und wo schulischer Musikunterricht die Möglichkeit hat, vorübergehend die Mauern des Musiksaales zu verlassen, kann auch heute noch ein Ziel erreicht werden, das im trüben Schein gegenwärtiger musikpädagogischer Realität gerne der Utopie verdächtigt wird, nämlich den anspruchsvollen Musikliebhaber heranzubilden«⁶,

bemerkt Arnold Werner-Jensen und spricht sich damit explizit für eine positiv konnotierte Stilisierung in der Oper aus.

Erschwert wird dieser Sachverhalt dadurch, dass die Welt der Musikvermittelnden häufig selbst beim Thema Oper gespalten ist und sich in Opernverehrer und Opernablehnende auffächert.⁷ Oft liegen die Gründe der Vorurteile in Bezug auf die Oper in den eigenen biographischen Konstellationen. Umso dringender, so fordert Werner-Jensen, muss die »Ausbildung der zukünftigen Musiklehrer [...] dafür Sorge tragen, dass jeder Student ein Mindestmaß an Informationen über diesen Bereich vermittelt bekommt«⁸. Damit ist die Hochschule als Ort der Professionalisierung künftiger MusiklehrerInnen in die Pflicht genommen, diese Zugänge zu schaffen und Bildung bereitzustellen.

⁴ Heinz Anholz, *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*, Düsseldorf ³1976, S. 118.

⁵ Vgl. Werner-Jensen, *Didaktik der Oper*, S. 7 (Vorwort).

⁶ Ebd.

⁷ Vgl. ebd., S. 13.

⁸ Ebd., S. 12.

Dies hat die Forschung erkannt. Seit den 1990er-Jahren lässt sich ein Zuwachs an wissenschaftlichen Publikationen zum Thema Operndidaktik und Opernvermittlung für alle Altersstufen beobachten, die ein reiches Methodenrepertoire zur Verfügung stellen.⁹ Darunter ist vor allem das Konzept der szenischen Interpretation, wie es von Ingo Scheller,¹⁰ Wolfgang Martin Stroh,¹¹ Markus Kosuch,¹² Rainer O. Brinkmann¹³ und anderen entwickelt wurde, hervorzuheben. Daneben bieten polyästhetische Ansätze zum Musiktheater¹⁴ einen multimedialen Zugang.¹⁵ Projektorientiertes Arbeiten zum Themenbereich Oper und Musiktheater ist darüber hinaus auch im fächerübergreifenden¹⁶ bzw. fächerverbindenden Unterricht möglich.

Forschendes Lernen als neue Operndidaktik

Obwohl in vielen dieser genannten Methoden zur Operndidaktik den Lernenden ein breites Spektrum an ästhetischen Erfahrungs- und Gestaltungsräumen eingeräumt wird, nimmt keine dieser Vermittlungsmethoden den Hörenden selbst als einen sein eigenes Musikerleben analysierenden Rezipienten in den Blick. Daher entstand die Idee, die künftigen Musikvermittlerinnen und -vermittler selbst als forschend Lernende an der Untersuchung des (eigenen) Rezeptionsverhaltens als Grundlage zur Erarbeitung neuer Vermittlungsstrategien und -konzepte teilhaben zu lassen.

Forschendes Lernen heißt im Wesentlichen ein »Lernen durch Forschung bzw. Beteiligung an Forschung [...]«. ¹⁷ Erstmals explizit als Konzept für die Lehrerbildung taucht der Terminus Anfang der 1970er-Jahre auf.¹⁸ Seither hat die Methode eine breite Rezeption erfahren und wurde von

⁹ Alexia Benthous hat in ihrer Dissertation einen umfassenden Überblick über die Forschungsliteratur bis zur Jahrtausendwende gegeben, vgl. dies., *Oper im Unterricht – Zwischen Anspruch und Realität: Möglichkeiten und Grenzen eines multidimensionalen Phänomens. Studie zur Didaktik und Methodik des Themengebietes Oper*, Diss. an der Universität Dortmund aus dem Jahre 2001, Online-Quelle: <http://d-nb.info/963604481/34>, 14.03.2017, S. 10–29.

¹⁰ Ingo Scheller, »Szenische Interpretation«, in: *Praxis Deutsch* 23 (1996), Nr. 136, S. 22–32.

¹¹ Wolfgang Martin Stroh, »Szenisches Spiel im Musikunterricht«, in: *Musik und Bildung* 14 (1982), Nr. 6, S. 403–407; ders., »Szenische Interpretation von Opern in der Schule«, in: *Musik und bildende Kunst*, hrsg. von Rudolf-Dieter Kraemer, Essen 1990, S. 304–305.

¹² U. a. in: *Gioacchino Rossini. Die Italienerin in Algier. Szenische Interpretation der Oper – Spielkonzept und Materialien – erarbeitet an der Staatsoper Stuttgart. Erlebnisraum Oper. Ein Projekt der Staatsoper Stuttgart. Ein Arbeitsheft für den fächerverbindenden Unterricht an allgemeinbildenden Schulen ab Klasse 8*, hrsg. von Markus Kosuch, Stuttgart 1997.

¹³ Z. B. Rainer O. Brinkmann und Markus Ponick, »In mir tobt die Hölle selber. Szenisch-musikalische Interpretation der drei Orpheus-Opern«, in: *Musik und Unterricht* 11 (2000), Nr. 58, S. 18–29.

¹⁴ Vgl. Wolfgang Roscher, »Musiktheaterimprovisation heute. Polyästhetische Erziehung und Klangszene – Modelle integrativer Musikpädagogik«, in: *Musik und Bildung* 14 (1982), Nr. 6, S. 388–393. Ebenso *Musiktheater. Produktion und Rezeption von Klangszene in Schule und Hochschule. Modelle, Projekte, Materialien*, hrsg. von dems., mit Beiträgen von Peter Maria Krakauer, Ernst Lachinger, Wolfgang Mastnak und Wolfgang Roscher, Innsbruck 1989.

¹⁵ Vgl. Benthous, *Oper im Unterricht*, S. 22f.

¹⁶ Vgl. Jörg Breitweg, »Fächerübergreifendes Arbeiten«, in: *Musikdidaktik. Praxisbandbuch für Sekundarstufe I und II*, hrsg. von Werner Jank, Berlin 2005, S. 152–158.

¹⁷ Ludwig Huber, »Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion«, in: *Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenbildung*, hrsg. von Alexandra Obolenski und Hilbert Meyer, Rieden 2003, S. 15–36, hier: S. 15.

¹⁸ Vgl. *Forschendes Lernen*, S. 7 (Einleitung). Ein Programm für das Forschende Lernen an Hochschulen wurde erstmals auf der Bundesassistentenkonferenz im Jahre 1970 formuliert, vgl. *Forschendes Lernen - wissenschaftliches Prüfen. Ergebnisse der Arbeit des Ausschusses für Hochschuldidaktik*, hrsg. von der Bundesassistentenkonferenz, H. 5, Bonn ²1970. Dabei ist das Konzept des Forschenden Lernens kein Novum, sondern basiert im Grunde auf der mäeutischen Methodik (diesen Hinweis verdanke ich Ute Jung-Kaiser; siehe hierzu u. a. Patrick Bühler, *Negative Pädagogik. Sokrates und die Geschichte des Lernens*, Paderborn 2012, vor allem Kapitel 1: »Sokrates' Hebammenkünste und die Pädagogik«, S. 25–54) mit Akzentuierung des offenen Ausgangs des Prozesses wissenschaftlicher Fragen- und Themenfindung.

Lehr-Lernforschern und Hochschuldidaktikern wie Ludwig Huber,¹⁹ Julia Hellmer²⁰ und Ralf Schneider²¹ weiterentwickelt. Das entscheidende Merkmal, welches das Forschende Lernen von anderen lernerzentrierten Methoden wie beispielsweise dem Projekt- oder projektorientierten Studium unterscheidet,²² ist laut Huber die Forschungsaktivität der Studierenden, die »[...] selbst eine sie interessierende Frage- bzw. Problemstellung entwickeln (insofern: schülerzentriert) oder sich für eine solche durch den Lehrenden gewinnen lassen«²³. Forschendes Lernen wird damit explizit zum wissenschaftlichen Lernen.

Für die Professionalisierung künftiger Lehrerinnen und Lehrer eröffnet das Forschende Lernen eine Reihe wichtigen Schlüsselkompetenzen. Allen voran fördert ein forschender, wissenschaftlicher Habitus die Kompetenz, komplexe Situationen, die das moderne Leben bereitstellt, zu analysieren und für komplexe Probleme kreative Lösungswege zu finden. Huber betont, dass der Erfolg des Forschenden Lernens nicht ausschließlich am Ergebnis gemessen werden darf, sondern es vielmehr darauf ankommt, dass die Studierenden eine forschende, wissenschaftliche Haltung entwickeln, die dann wiederum als Schlüsselkompetenz zur Bewältigung des modernen Lebens fungiert.²⁴ Werner Helsper geht sogar noch weiter und fordert für die Professionalisierung des Lehrers einen »explizit wissenschaftlich-reflexiven Habitus«²⁵, welcher

»[...] nicht unter den Bedingungen des Handlungsdrucks und des Entscheidungszwangs der Praxis zu generieren [sei], sondern [...] einen eigenen Raum [benötige], in dem diese reflexive, methodisierte, wissenschaftliche Erkenntnisfähigkeit generiert und langfristig als professionelle Kompetenz grundgelegt werden kann«²⁶.

Forschendes Lernen kann darüber hinaus die diagnostischen Fähig- und Fertigkeiten der künftigen Lehrerinnen und Lehrer stärken. Wie im dargestellten Beispiel kann die Beschäftigung mit den Gründen und der Motivation für einen Opernbesuch die Studierenden für soziale und systemische Unterschiede sensibilisieren. Die Arbeit mit empirischen Methoden schärft dabei den Blick für Ursachen und Zusammenhänge.²⁷ Natürlich kann und soll das Forschende Lernen nicht die Spitzenforschung ersetzen.²⁸ Aber die Teilhabe der Lehramtsstudierenden an Forschungsprojekten kann die Verbindung von Forschung mit Lehre und Lernen²⁹ nutzbar und für die Lernenden selbst sichtbar machen.

¹⁹ Ludwig Huber, »Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit«, in: *Das Hochschulwesen* 46 (1998), Heft 1, S. 3–10 sowie ders., »Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist«, in: *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, hrsg. von dems. u. a., Bielefeld 2009, S. 9–36.

²⁰ Julia Hellmer, »Forschendes Lernen an Hamburger Hochschulen – Ein Überblick über Potentiale, Schwierigkeiten und Gelingenbedingungen«, in: *Forschendes Lernen im Studium*, S. 200–223.

²¹ Ralf Schneider und Johannes Wildt, »Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung«, in: *Forschendes Lernen im Studium*, S. 53–69.

²² Vgl. Huber, »Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen«, S. 15f.

²³ Ebd., S. 16.

²⁴ Vgl. Interview mit Ludwig Huber im Rahmen des 5. *Tages für die exzellente Lehre* am 19.6.2015, Online-Quelle: https://www.th-koeln.de/hochschule/vielfalt-des-forschenden-lernens_20467.php, 17.12.2016.

²⁵ Werner Helsper, »Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer »doppelten Professionalisierung« des Lehrers«, in: *Journal für LehrerInnenbildung. Forschen lernen* 1 (2001), Heft 3, S. 7–15, hier: S. 11.

²⁶ Ebd., S. 12.

²⁷ Huber sagt hierzu explizit: »Er umfasst nicht nur Lehrforschungsprojekte, sondern zielt auf die Teilnahme der Studierenden an aktuell laufenden Projekten, in denen auch die gesellschaftliche Kontextuierung mit ihren Möglichkeiten und Grenzen für die Forschung erfahrbar wird«, ders., »Methodische Anregungen für den Umgang mit pragmatischen Schwierigkeiten im Forschenden Lernen«, in: *Forschendes Lernen als Profilvermerkmal einer Universität. Beispiele aus der Universität Bremen*, hrsg. von dems. u. a., Bielefeld 2013, S. 7.

²⁸ Vgl. Huber, »Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen«, S. 20.

²⁹ Vgl. ebd.

Neu ist die Anwendung des Forschenden Lernens auf den musisch-ästhetischen Bereich. Neben der wissenschaftlichen Komponente kommt hierzu ergänzend das Erforschen der (eigenen) ästhetischen Erfahrungen. Nach Huber sind es vor allem

»[...] die auf kulturelle Hervorbringungen und soziale Praxis gerichteten [...] Forschungen[, die] sich dem Austausch von Interpretationen, der Diskussion und Partizipation mit anderen, die vielleicht nicht Spezialwissen im engsten Feld, aber andere Sichtweisen, Erfahrungen und Argumentationen einbringen können, eher öffnen und zugleich stärker auf ihn angewiesen sind als etwa die experimentellen Naturwissenschaften, während sie zugleich eine hochtechnische und -kostspielige Infrastruktur nicht benötigen.«³⁰

Für die Lernenden kann die Beteiligung am wissenschaftlichen Forschen im musik-ästhetischen Bereich neben allgemeinem Erkenntnisgewinn einen tieferen eigenen Zugang zur Musik bereitstellen.

Sparkling Ears for Opera – Forschendes Lernen für die Oper

Mit dieser Zielsetzung ging im Mai 2016 das neue Musikforschungsprojekt der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe mit dem Titel *Sparkling Ears for Opera – Karlsruher Wege des nachhaltigen Musikhörens*³¹ an den Start. »Forschen lernen – forschend Lernen« hieß in unserem Fall, dass alle Beteiligten des Forschungsprojekts und der dazugehörigen Lehrveranstaltung (also Lehrende und Studierende) gemeinsam geeignete Fragestellungen, Zielsetzungen, Untersuchungsmethoden und -instrumentarien zur Erfassung der Bedingungen des Hörens bzw. Rezipierens bezüglich der Gattung Oper entwickeln und an der Entstehung neuer Konzepte zum Hören und Erleben von Opern mitbeteiligt sind. Die von und mit den Studierenden gewonnenen Erkenntnisse sollen eine größere Akzeptanz im Umgang mit der Oper fördern und zu einem bewussteren und damit kompetenteren Hören bzw. Wahrnehmen durch die Lernenden selbst verhelfen.

Der erste Durchlauf des Projektes erstreckte sich zunächst über eine Dauer von zwei Semestern. Strukturell waren beide Semester ähnlich angelegt, die Studierendengruppe änderte sich jedoch studienbedingt zum zweiten Semester. Die zweisemestrige Anlage hatte den Vorteil, dass die Methode des Forschenden Lernens im zweiten Durchlauf verbessert und auf ihre Nachhaltigkeit hin getestet werden konnte. Zudem erhielt die zweite Gruppe die Möglichkeit, auf den Vorarbeiten und Ergebnissen der ersten Gruppe aufzubauen, diese zu verfeinern, zu präzisieren und um eine künstlerische Dimension zu erweitern.

Beide Lehrveranstaltungen wurden zunächst in vier Phasen gegliedert, die sich an die Forschungsphasen von Huber³² anlehnen. Die erste Phase diente sowohl der Hinführung zum Thema und einleitender Impulsgebung, als auch der fachwissenschaftlichen Erörterung physiologischer und psychoakustischer Grundlagen zum Hören im Allgemeinen, der Klassifizierung von Hörertypologien sowie einer

³⁰ Huber, »Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen«, S. 21.

³¹ *Sparkling Ears for Opera* ist Teilprojekt des übergeordneten Projektes *Sparkling Ears for Opera and Videogames – Karlsruher Wege des nachhaltigen Musikhörens* in Kooperation mit Josef Kloppenburg. Wichtige Anregungen erfolgten durch die Frankfurter Forschungsinitiative *Sparkling Ears* unter der Leitung von Ute Jung-Kaiser und Katharina Schilling-Sandvoß sowie das Programm *Sparkling Sciences* des Österreichischen Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, vgl. <https://www.sparklingscience.at>, 14.03.2017.

³² Huber nimmt eine Einteilung in acht Forschungsphasen vor. Diese sind: »1. Wahrnehmen eines Ausgangsproblems oder Rahmenthemas (Hinführung), 2. Finden einer Fragestellung, Definition des Problems, 3. Erarbeiten von Informationen und theoretischen Zugängen (Forschungslage), 4. Auswahl von und Erwerb von Kenntnissen über Methoden, 5. Entwickeln eines Forschungsdesigns, 6. Durchführung einer forschenden Tätigkeit, 7. Erarbeitung und Präsentation der Ergebnisse und 8. Reflexion des gesamten Prozesses«, nach Ludwig Huber, »Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, Forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens«, in: *Das Hochschulwesen* 62 (2014), Heft 1/2, S. 1–29, hier: S. 23.

fachwissenschaftlichen Einführung zur Operngeschichte und der Methode des Forschenden Lernens. Eine hohe Aktivität der Lehrenden in dieser Phase ist unabdingbar, stellt sie allein doch sicher, dass die Studierenden über ein ausreichend theoretisches Wissen verfügen, auf dessen Fundament sie wissenschaftlich tätig werden können.

In der zweiten Phase waren die Studierenden aufgefordert, ihre spezifische wissenschaftliche Fragestellung zu entwickeln. Zur Hypothesenbildung kamen Methoden wie Brainstorming und das Entwickeln von Mindmaps zum Einsatz. Die verschiedenen Hypothesen wurden gleichzeitig immer wieder in Kleingruppen und Plenumsdiskussionen gegengeprüft und auf ihre Relevanz und Umsetzung hin diskutiert. Dies garantierte unter anderem eine hohe Eigenaktivität der Studierenden und eine veränderte Rolle der Lehrenden, die sich in dieser Phase darauf beschränkte, den Prozess durch Impulse anzustoßen und mit Moderationen zu leiten. Indem die Studierenden erfuhren, dass ihren Ideen Platz eingeräumt, diese ernst genommen und sie selbst in demokratische Entscheidungsprozesse eingebunden wurden, entwickelten sie eine außerordentlich hohe intrinsische Motivation.³³

Die erste Gruppe³⁴ interessierte sich für die Faktoren, welche das Opernerlebnis positiv beeinflussen und so ein nachhaltiges Musikerleben fördern. Um dieser übergeordneten Fragestellung näherzukommen, entschieden sich die Studierenden zunächst zu untersuchen, wie das Vorwissen der Opernbesucher über den Inhalt bzw. die Musik ganz allgemein zustande kommt. Als Untersuchungsinstrument für eine erste explorative empirische Studie wurde der Fragebogen gewählt. Die Konzeption dieses Fragebogens zeigt also die Sicht der Studierenden und damit der Rezipienten selbst auf das Opernereignis. In einem ersten Schritt wurde ein Pretest entwickelt, mit dem eine Probebefragung durchgeführt wurde. Zusätzlich wurden mit einigen der Befragten Interviews zur Beschaffenheit des Fragebogens geführt mit dem Ziel, diesen zu verbessern. Die aktive Gestaltung der einzelnen Phasen bewirkte eine überdurchschnittlich starke Identifizierung mit dem wissenschaftlichen Prozess und dessen Produkt. So war es für die Studierenden der ersten Gruppe selbstverständlich, den Pretest-Fragebogen anhand der ersten Umfrage und den geführten Interviews in einer Art mütterlichen Korrektur³⁵ ohne expliziten Hinweis von Seiten des Dozenten zu überarbeiten. Zu beobachten war eine bemerkenswerte Kritikfähigkeit der eigenen Arbeit bei beiden Gruppen, besonders die Erstellung des Fragebogens ging in jeder Sitzung mit einer mündlichen Autoevaluation einher. Die Struktur des Fragebogens der ersten Gruppe wies vier Teilbereiche auf. Beginnend mit Angaben zur Person sollten die an der Umfrage Teilnehmenden Auskunft geben über ihren Umgang mit Musik im Alltag. Daran anschließend wurde die Beziehung zur Oper thematisiert und in einem vierten Schritt die Wahrnehmung einer spezifischen Operaufführung erfragt.

Die Probebefragung und damit die dritte Phase der Lehrveranstaltung wurde bei einem Besuch von Richard Wagners Oper *Rheingold* in den Vorstellungen des Badischen Staatstheaters vom 14. und 20. Juli 2016 durchgeführt. Die Befragten waren zum Zeitpunkt des ersten Probedurchgangs zum größten Teil Studierende (18–25 Jahre: 95 %; 26–35 Jahre: 5 %). Der Pretest lieferte einen ersten Eindruck über die Opernbesucher und ihr Verhalten, die in der vierten Lehrveranstaltungsphase ausgewertet wurden.

³³ Siehe hierzu auch die Evaluations-Ergebnisse der Lehrveranstaltung weiter unten.

³⁴ Ein herzlicher Dank geht an die Studierenden der ersten *Sparkling Ears for Opera*-Lehrveranstaltung im Sommersemester 2016, die zum Gelingen dieser Studie vielfach beigetragen haben. Die Abbildungen 1, 2 und 3 wurden von den Tutorinnen des Projektes Anastasia Gaede, Gloria Raus und Larissa Härpfer angefertigt.

³⁵ Vgl. Hubert Ivo, *Lehrer korrigieren Aufsätze*, Frankfurt a. M. u. a. 1982, S. 110f.

Das Profil der Opernbesucher – Erhebung und Auswertung der *Sparkling Ears of Opera*-Studie

Obwohl mit einem Anteil von 90 % die meisten der befragten Personen eine musische Vorbildung aufwiesen und ein Instrument spielten bzw. Instrumentalunterricht in ihrer Kindheit erhielten (die Studierenden hatten vorwiegend Kommilitoninnen, Kommilitonen und sich selbst befragt), gingen 60 % der Befragten weniger als einmal pro Jahr in die Oper.

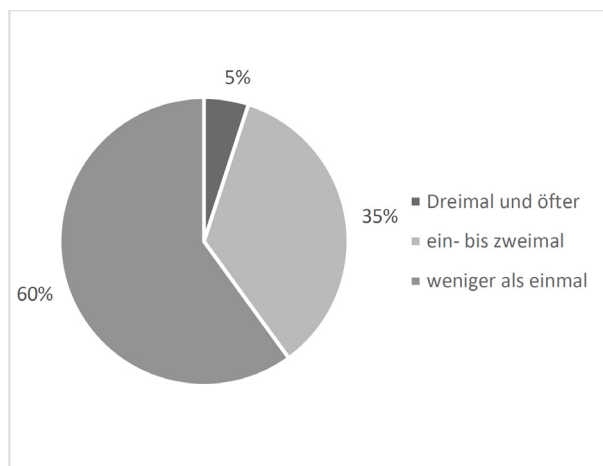


Abb. 1: Wie oft gehen Sie im Jahr in die Oper?

Interessant ist nun, durch wen oder was die Befragten mit der Oper in Kontakt kamen. Hier wurde deutlich, dass es vor allem die Bildungseinrichtungen mit 72 %, gefolgt vom familiären Umfeld mit 28% waren, welche die ersten Impulse zum Opernbesuch gaben. Ebenfalls konnte beobachtet werden, dass Medien, die eine einfachere Rezeption ermöglichen würden, wie beispielsweise das Internet, Fernsehen, Radio oder Kino oder auch nur die häusliche Rezeption mittels CD, Schallplatte usw. gerade für medien- bzw. digitalaffine junge Menschen keinen entscheidenden Beitrag zum häufigeren Rezipieren von Opern leisten können.

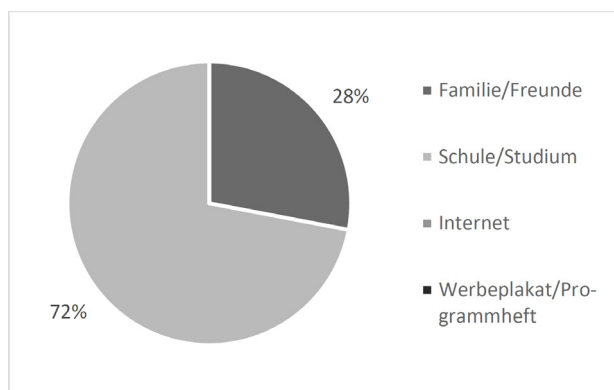


Abb. 2: Wer oder was hat Sie mit der Oper in Kontakt gebracht?

Kombiniert man die Frage nach der Häufigkeit des Opernbesuchs mit dem Erstkontakt, so zeigt sich in dieser Umfrage deutlich, dass die Initiative zum Opernbesuch durch die Bildungseinrichtungen mit 64 % signifikant stärker ist als die familiäre Introdution (36 %).³⁶

Zugleich bestätigen alle Befragten zu 100 % die Notwendigkeit zu weiterführendem Wissen bzw. Vorwissen zum musikalischen und inhaltlichen Verständnis für ein nachhaltiges Opernerlebnis.

Ausgehend von der Probebefragung der ersten Gruppe wollte die neue zweite Gruppe³⁷ im Folgesemester vor allem den Kreis und die Altersstruktur der Befragten ausweiten. Die Studierenden entschieden zudem, nicht nur vorrangig Opernbesucher zu befragen, sondern eine Umfrage unabhängig von einer Vorstellung durchzuführen, um so ein allgemeineres Bild über die Einstellung zur Oper zu erhalten. Mit einer Kombination aus Online- und herkömmlicher Fragebogen-Umfrage sollte darüber hinaus eine möglichst große Anzahl an befragten Personen jeden Alters erreicht werden. Über einen Zeitraum von einem Monat konnten so 175 Personen über ihre Einstellung zur Oper Auskunft geben. Auch hier war der Anteil der musikalisch vorgebildeten Personen mit über 70 % entsprechend hoch.

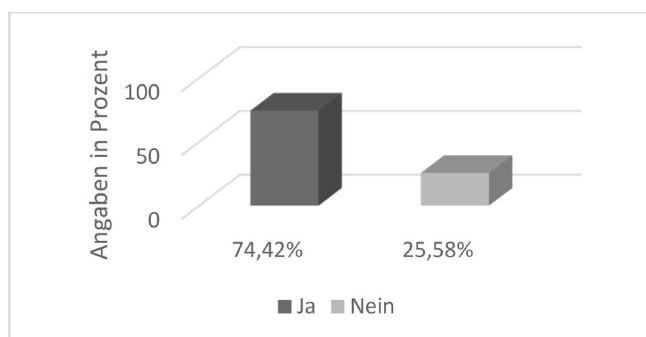


Abb. 3: Spiel(t)en Sie ein/mehrere Instrumente?

Musikhören war für den Großteil der an der Umfrage teilnehmenden Personen eine Aktivität, die täglich, meist in der Freizeit und zur Entspannung erfolgte.

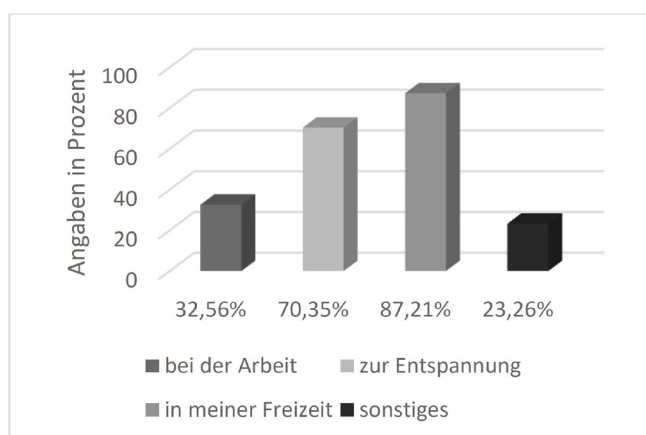


Abb. 4: Wann hören Sie Musik? (Mehrfachnennungen möglich)

³⁶ Damit divergiert das Ergebnis mit den Angaben der Gesamtstichprobe, siehe Abb. 6.

³⁷ Auch hier geht ein besonderer Dank an die Studierenden der zweiten *Sparkling Ears for Opera*-Gruppe aus dem Wintersemester 2016/17, die mit ihrem Engagement geholfen haben, diese umfangreiche Befragung zu verwirklichen. Die Abbildungen 4–15 wurden von den Tutorinnen Dorothea Jahn, Marie-Louise Krüger und Annika Schmidt angefertigt.

Mit rund 20 % war der Anteil derjenigen Personen, die noch nie eine Opernaufführung besucht hatten, im Vergleich zu dem hohen musikalischen Vorbildungsstand jedoch ebenfalls relativ groß. Weniger als die Hälfte der Befragten gab an, dreimal oder öfter eine Opernvorstellung besucht zu haben.

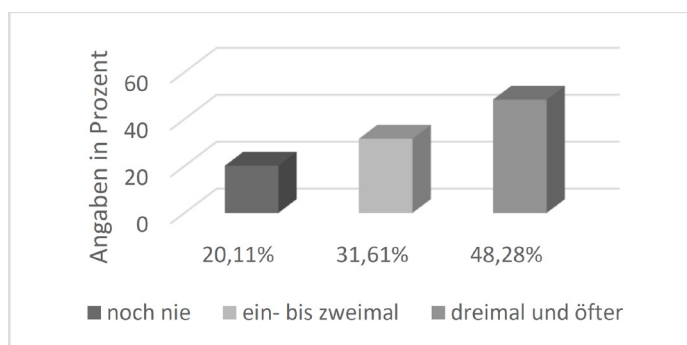


Abb. 5: Wie oft haben Sie eine Opernvorstellung besucht?

Die wichtige Frage nach dem Erstkontakt mit der Gattung Oper konnte in dieser zweiten Umfrage differenzierter ausgewertet werden. So lag der Erstkontakt durch die Familie mit einem Anteil von 39,69 % an erster Stelle, gefolgt von der Bildungseinrichtung Schule mit 31,3 %. Die Peergroup mit 20,61 % rangierte auf dem dritten Platz. Im Studium allerdings fanden nur 7,63 % der Befragten zur Oper. Interessanterweise spielten die (neuen) Medien mit 0,76 % hier eine ebenfalls verschwindend geringe Rolle. Die Werbung mit Plakat und Programmheft (0 %) scheint überhaupt keinen Einfluss auf die Wahrnehmung der Oper zu haben.

| | Angaben in Prozent |
|----------------------|--------------------|
| Familie | 39,69 |
| Schule | 31,30 |
| Freunde | 20,61 |
| Studium/Ausbildung | 7,63 |
| Internet/Fernsehen | 0,76 |
| Werbung/Programmheft | 0,00 |

Abb. 6: Durch wen oder was kamen Sie mit der Oper in Kontakt?

Aus dieser Verteilung lassen sich wichtige Schlüsse für die Opernvermittlung ziehen. Zum einen spielt das familiäre Umfeld (sei es nun an erster Stelle in dieser oder an zweiter Stelle in der vorherigen Umfrage) eine nach wie vor entscheidende Rolle. Dies wiederum bestätigt die Annahme, dass der Grundstein zum Opernbesuch und zur Wahrnehmung dieser musikalischen Gattung immer noch von der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Schichten und Milieus bestimmt ist.³⁸ Nichtsdestoweniger spielen die Bildungseinrichtungen eine (fast gleichwertig) wichtige Rolle in der Opernvermittlung. Die Auffächerung zwischen Schule und Studium leitet zudem zur Annahme, dass der Erstkontakt vor allem im schulischen Kontext und damit früh in der Ausbildungsphase beginnt. Im Umkehrschluss heißt dies, dass der Zugang, erfolgt er nicht in jungen Jahren durch Familie und Schule, später nur noch schwer herzustellen

³⁸ Vgl. hierzu die Studien des französischen Soziologen Pierre Bourdieu aus den 1960er Jahren, in: Pierre Bourdieu und Alain Darbel, *Die Liebe zur Kunst. Europäische Kunstmuseen und ihre Besucher*, unter Mitarbeit von Dominique Schnapper, aus dem Französischen von Stephan Egger und Eva Kessler, Konstanz 2006.

ist.³⁹ Eine neue Tendenz lässt sich bei dem Erstkontakt der heute unter 18-Jährigen beobachten. Diese gaben an, dass bei ihnen zu 75 % der Erstkontakt über die Familie erfolgte und zu 0 % über die Schule. Bei den 18- bis 25-Jährigen waren es immerhin noch 36,11 %, die durch die Schule zum ersten Mal in die Oper geführt wurden.

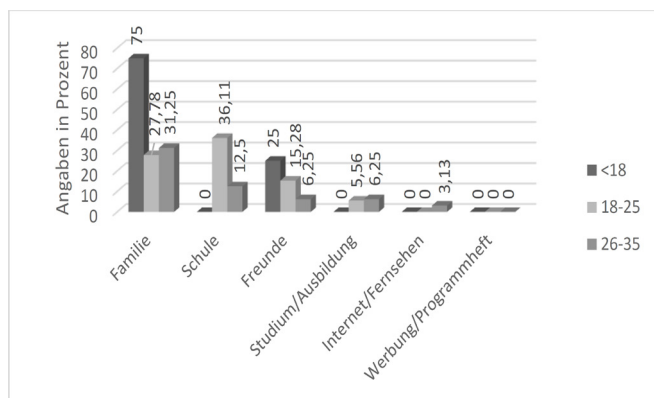


Abb. 7: Wer ist für den Erstkontakt zuständig? / Alter

Während die Familie und damit die frühe kulturelle Sozialisation in bestimmten gesellschaftlichen Milieus einen ungebrochen hohen Einfluss auf die kulturelle Aktivität der Kinder hat, so scheint der Einfluss der Bildungsinstitutionen, allen voran die Schule, in Wellenbewegungen zu erfolgen. Ob dies mit den jeweiligen Lehrplänen oder der Ausbildung der Lehrpersonen und deren Kenntnisstand über die Oper zusammenhängt, lässt sich an dieser Stelle nur vermuten. Hier wäre eine gesonderte Untersuchung vonnöten, die die Auswirkungen der Bildungsinstitution Schule auf das spätere Opernverhalten genauer in den Blick nimmt.

Als Gründe für den Nichtbesuch von Opern gaben 45,29 % der Befragten an, kein Interesse oder keinen Bezug zur Gattung zu haben, gefolgt von 40 %, die antworteten, dass sich ihnen keine Gelegenheit zu einem Besuch böte. Nur 8,57 % der Umfrageteilnehmer nannten finanzielle Gründe als ausschlaggebend für den Nichtbesuch von Opern. Auf die Frage, warum ein erneuter Opernbesuch nicht wahrgenommen wurde, rangierten dagegen mit 28,57 % finanzielle Gründe an erster Stelle.

Dies lässt vermuten, dass der Opernbesuch immer noch als teuer wahrgenommen und mit einer finanziellen und sozialen Höherstellung assoziiert wird. Diese Wahrnehmung wird auch bei der Frage deutlich, was sich an der Oper verändern müsste, um zu einem häufigeren Opernbesuch zu motivieren. Hier wurde mit 23,38 % an erster Stelle eine stärkere finanzielle Zugänglichkeit gewünscht. Bedenkt man, dass Opernhäuser heute schon Karten zu geringen zweistelligen Preisen anbieten⁴⁰ und zudem mit Sondertarifen bzw. Freikarten für Schüler, Studierende, Senioren und Bedürftige werben, dann lässt sich zwischen der tatsächlichen finanziellen Hürde und der Meinung über die finanzielle Unzugänglichkeit der Oper eine Diskrepanz erkennen. Kombiniert man die Frage nach der finanziellen Zugänglichkeit mit dem Alter der Befragten, dann lässt sich erkennen, dass vor allem die Altersklasse der 18- bis 25-Jährigen sich dahingehend Verbesserungen wünscht. Die Befragten dieser Altersklasse waren jedoch fast

³⁹ Silke Schmid hat in ihrer 2014 erschienenen Studie über das Musikerleben von Kinder nachgewiesen, dass die frühe Begegnung mit der Oper die musik-ästhetischen Vorstellungen und musikalischen Präferenzen schon in der Grundschulzeit prägt, vgl. dies., *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern. Theoretische und empirische Studie im Rahmen eines Opernvermittlungprojektes* (= *Forum Musikpädagogik*, 124), Augsburg 2014.

⁴⁰ Im Badischen Staatstheater waren Karten in der Spielzeit 2016/17 im untersten Segment zu einem Preis von 12,50 € erhältlich.

ausschließlich Studierende, die Freikarten bzw. Studententarife für Opernvorstellungen erhalten können. Dieser Widerspruch lässt sogar die Hypothese zu, dass weniger die reale ökonomische Situation, als vielmehr das Vorurteil der Oper als kostspielige Freizeitaktivität ausschlaggebend für einen Nichtbesuch sein könnten.

Neben Überlegungen zum Ist-Zustand formulierte die zweite Gruppe zusätzliche Fragen, die auf den Soll-Zustand abzielen, um herauszufinden, an welchen Punkten man ansetzen könnte oder müsste, um mehr Menschen für die Oper zu begeistern. Hier wurde zum einen danach gefragt, ob es akzeptabel wäre, eine Opernvorstellung in Alltagskleidung zu besuchen. Mit 54,22 % antworteten die befragten Personen mehrheitlich mit »nein«, während für 45,78 % dies durchaus akzeptabel wäre. Die Ablehnung wurde von 43,33 % der Befragten mit der Exklusivität des Ereignisses begründet, gefolgt von dem Bedürfnis, den gesellschaftlichen Vorgaben folgen zu müssen

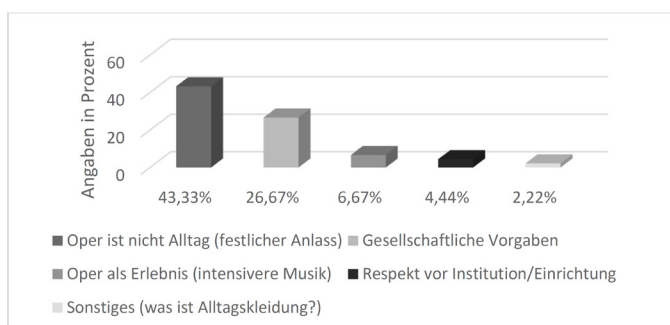


Abb. 8: Warum wäre es für Sie nicht akzeptabel?

Die Gruppe der befragten Personen, die einen Opernbesuch in Alltagskleidung akzeptieren würden, begründete dieses zu 27,63 % mit der Konzentration auf die Musik und das Bühnengeschehen, die die äußere Erscheinung nebensächlich werden ließen. An zweiter Stelle wurde mit 22,37 % der gesellschaftliche Wandel als Grund für die Auflösung einer Kleidungs-etikette genannt, gefolgt von 21,05 % der Befragten, die die eigene Individualität wichtiger fanden als eine gesellschaftlich vorgegebene Kleiderordnung. Kombiniert man diese Aussagen mit dem Alter der Personen, so lassen sich die am stärksten polarisierenden Positionen bei der Gruppe der unter 18-Jährigen und der Gruppe der 36- bis 50-Jährigen beobachten.

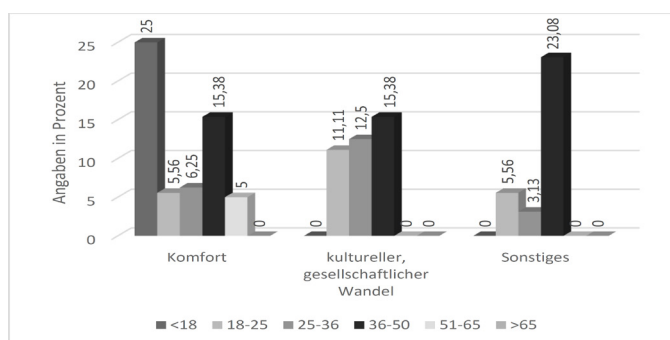


Abb. 9.1: Alter / Aussagen zur Alltagskleidung (ja)

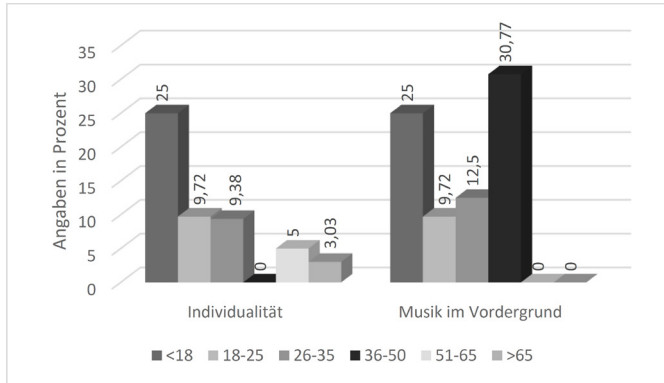


Abb. 9.2: Alter / Aussagen zur Alltagskleidung (ja)

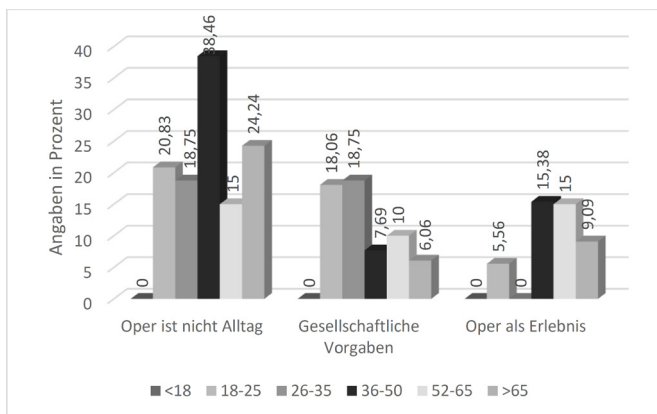


Abb. 10.1: Alter / Aussagen zur Alltagskleidung (nein)

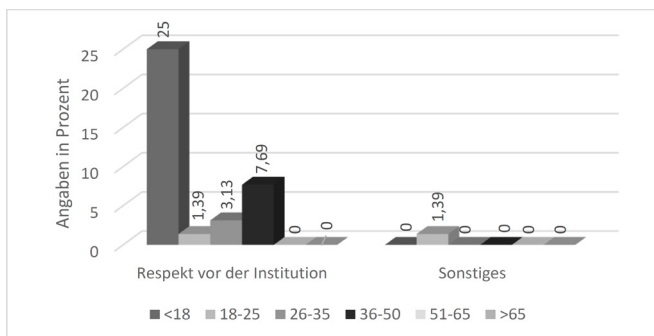


Abb. 10.2: Alter / Aussagen zur Alltagskleidung (nein)

Ein weiterer Teil der Umfrage nahm den Veranstaltungsort in den Fokus. Auf die Frage, wo Oper außerhalb des Opernhauses rezipiert wurde, antworteten 48,19 %, dass sie schon einmal im Fernsehen oder auf DVD eine Oper gesehen hätten. An zweiter Stelle wurde die Open-Air-Veranstaltung genannt, wobei daraus nicht hervorgeht, ob in beiden Fällen jeweils komplette Opern gezeigt wurden, oder ob es sich um Ausschnitte handelte. Interessanterweise spielen neue Medien wie das Internet oder Kino als unkonventionelle und, so würde man meinen, leichter zugängliche »Veranstaltungsorte« mit 18,67 % (Internet) und 10,24 % (Kino) eine signifikant unterrepräsentierte Rolle. Allein die Gruppe der unter 18-Jährigen gab zur Hälfte an, schon einmal über das Internet mit Oper in Berührung gekommen

zu sein. Für die Gruppe der über 65-Jährigen ist das Internet, trotz der leichten Zugänglichkeit, mit 0% keine Alternative zum Fernsehen (39,39 %).

Auf die Frage, welchen Veranstaltungsort die Befragten bevorzugen würden, sprachen sich über 70% für eine Operaufführung in einem Schloss oder einer Burg aus, gefolgt von über 40 % mit dem Wunsch nach mehr Open-Air-Angeboten. Das Kino schnitt mit wenig über 12% wiederum nicht gut in der Bewertungsskala ab. Die Exklusivität des Opernereignisses als solches, atmosphärisch unterstützt durch eine romantische Kulisse, jedoch finanziell erschwinglich, scheint für die Mehrzahl der Befragten immer noch das Ideal zu sein. Deutlich wird dies nochmals in der Auswertung der letzten Frage, die in einem offenen Format individuelle Antworten und Wünsche zu Veränderungen erbat.

| | Angaben in Prozent |
|---|--------------------|
| Finanzielle Zugänglichkeit | 23,38 |
| Nichts | 20,78 |
| Mehr Resonanz im Alltag | 15,58 |
| Mehr moderne Opern | 15,58 |
| Mehr klassische/aufwändige Inszenierungen | 13,64 |
| Verständlichkeit (sprachlich) | 10,39 |
| Kultureller Wandel | 9,09 |
| Kürzere Zeitdauer | 7,79 |
| Bessere Möglichkeit hinzukommen | 7,14 |
| Andere Orte | 2,60 |
| Mehr Abwechslung | 2,60 |
| Mehr komische Opern/Themen | 0,65 |
| Mehr Theaterarbeit | 0,65 |

Abb. 11: Was müsste sich verändern, damit Sie öfter in die Oper gingen?

Fazit und Ausblick

Ermutigend ist der insgesamt positive Tenor der Antworten. Die Oper, so wie sie ist und dargeboten wird, ist Ereignis genug. Die Faszination könnte aber unterstützt werden durch eine stärkere finanzielle Zugänglichkeit sowie mehr Resonanz im Alltag, trotz oder gerade wegen der Exklusivität des Ereignisses. Deutlich wird vor allem bei den jüngeren Rezipienten der Wunsch nach einer Lösung von der gesellschaftlichen Dimension der Oper als Repräsentation gehobener sozialer Schichten und Milieus.

Dass die Oper bei Weitem nicht verstaubt ist und aussortiert werden sollte, sondern durch neue methodische und didaktische Konzepte wie dem Forschenden Lernen als Bildungsgegenstand in Schule und Universität unbedingt beibehalten werden sollte, zeigen nicht nur die Ergebnisse der Umfragen, sondern auch die abschließende Evaluation der *Sparkling-Ears-for-Opera*-Lehrveranstaltung. So gaben alle befragten Studierenden der zweiten Gruppe an (100 %), eine aktiv-gestaltende Rolle im Seminar eingenommen zu haben. Ebenfalls 100 % der Studierenden würden ein weiteres Mal eine Lehrveranstaltung besuchen, in der die Methode des Forschenden Lernens angewandt wird. Sechs von sieben Studierenden gaben darüber hinaus an, dass sie sich vorstellen könnten, eine Prüfung (in Form eines Portfolios, einer Zulassungsarbeit zum Staatsexamen und/oder einer mündlichen Prüfung) über das Thema *Sparkling Ears for Opera* und die Methode des Forschenden Lernens abzulegen. 71,43 % der Befragten sprachen sich zudem dafür aus, die Methode des Forschenden Lernens in der zukünftigen

Unterrichtspraxis (entweder als Diagnose-Instrument für die eigene Unterrichtspraxis oder altersgemäß abgestimmt als Unterrichtsmethode für Schüler) einsetzen zu wollen.

Am Ende der Umfrage, deren Auswertung und ihren Interpretationsansätzen müsste im nächsten Schritt im Sinne des Forschenden Lernens ein gemeinsames Nachdenken über neue oder weiterentwickelte Konzepte zur Opernvermittlung stehen. Die zweite Studierenden-Gruppe legte hierzu erste Pläne zu einer Performance-Initiative vor, die Opernmusik an verschiedenen Stellen in der Karlsruher Innenstadt, konzertant und szenisch vorgetragen, zugänglich machen soll. Der Hauptgedanke ist dabei zum einen die Verknüpfung zwischen Alltagsleben und Opernbegegnung, zum anderen die Öffnung des Opernraumes, der mit dem alltäglichen Lebensraum verschmelzen soll. Ein solches Konzept trägt nicht den Anspruch, das Opernerlebnis vollkommen zu ersetzen (dies wäre auch nicht möglich, da die Opernmusik nur auszugsweise dargebracht werden kann), sondern möchte vielmehr eine erste Anregung, ein Bekanntmachen mit dieser Art von Musik und szenischer Darstellung sein, was möglicherweise einen Zugang zur Welt der Oper für diejenigen schaffen kann, denen bisher die Möglichkeit dazu verwehrt geblieben ist, nach dem Motto: Die Oper zu den Menschen bringen, um dann die Menschen in die Oper zu führen. Das künstlerische Konzept, erwachsen aus der wissenschaftlichen Forschung und basierend auf empirischen Untersuchungen, soll im kommenden Semester den ersten Teil des *Sparkling-Ears-for-Opera*-Projektes abrunden.

Es wird die Aufgabe weiterer Studien sein, die hier erworbenen Ergebnisse zu festigen, zu präzisieren und zu verfeinern. Die Verknüpfung von einem musikspezifischen Thema wie Oper mit der Methode des Forschenden Lernens stellt sich jedoch bereits nach dieser kurzen Projektphase als äußerst erfolgreich heraus. Neben den fachwissenschaftlichen und -didaktischen Inhalten konnten die Studierenden auch für die sozialen Unterschiede kultureller Bildung sensibilisiert werden. Erst ein Verstehen über die Zusammenhänge soziologischer Determinanten und kultureller Praxis kann den Blick dafür öffnen, dass auch bei dem natürlich uneingeschränkt wichtigen Erstzugang zur Oper über die Bildungsinstitutionen die Nachhaltigkeit kultureller und musikalischer Bildung nicht automatisch gegeben ist. Vielmehr bedarf es, wie der französische Soziologe Pierre Bourdieu sagt, einer steten Unterweisung und Übung in der Aneignung kultureller Bildung,⁴¹ die allein die Akzeptanz und Wertschätzung der Gattung Oper fördern können. Dass sie, die Lehramtsstudierenden selbst, in ihrer zukünftigen musikvermittelnden Tätigkeit einen entscheidenden Platz für den Zugang und den Erhalt der Oper für die kommenden Generationen einnehmen, ist dabei die vielleicht wichtigste Erkenntnis.

⁴¹ Vgl. Bourdieu, Die Liebe zur Kunst, S. 162.