

2 Theoretische Auseinandersetzung

2.1 Musikvermittlung

»Musikvermittlung hat Hochkonjunktur«, schreibt Rebekka Hüttmann (Hüttmann: 2009: 9) und bringt damit zum Ausdruck, mit welcher Präsenz und Dynamik sich Musikvermittlung in der kulturellen Landschaft¹ verbreitet hat und diese mittlerweile auch entscheidend prägt. Eingebettet zwischen Musikpädagogik, künstlerischer Praxis und Kulturmanagement – Constanze Wimmer verortet Musikvermittlung zwischen »künstlerischer und pädagogischer Orientierung« (Wimmer 2023b: 211–212) – hat Musikvermittlung einen festen Platz im Kulturbetrieb eingenommen und sich als eigenständige Disziplin etabliert.

2.1.1 Zum Begriff der Musikvermittlung

Der Begriff »Musikvermittlung« ist im deutschsprachigen Raum fest verankert, obwohl er nicht ganz unumstritten ist und eine gewisse »Unschärfe« (Hüttmann 2009: 9) aufweist. Axel Petri-Preis sieht in dem Begriff einen »musikpädagogische[n] Streitbegriff« und ortet ein »Bestreben nach definitorischer Klarheit und Abgrenzung gegenüber überlappenden Feldern wie der Musikpädagogik oder des Kulturmanagements« (Petri-Preis 2019: 5). Denn »Vermittlung« wie auch »Vermitteln« sind im pädagogischen Kontext weit verbreitete und etablierte Begriffe, die unterschiedliche didaktische, institutionelle und professionelle Bedeutungen haben können. In der Kombination mit dem Begriff »Musik« entsteht dadurch eine Mehrdeutigkeit, die Fragen nach Abgrenzung, Zuständigkeit und professioneller Verortung aufwirft und den Terminus »Musikvermittlung« erklärungsbedürftig macht.

Obwohl diesem Streben nach »definitorischer Klarheit und Abgrenzung« Rechnung getragen wird und der Fachdiskurs »Überschneidungen mit verwandten Praxisfeldern« (vgl. Petri-Preis und Voit 2023b: 311–357) und auch »Spannungsfelder« aufgrund unklarer oder unmöglicher Abgrenzungen thematisiert (vgl. ebd.:

1 Ich beziehe mich auf den deutschsprachigen Raum.

211–297), bleibt der Begriff auch weiterhin schwer zu fassen. Denn das jeweilige »Verständnis von Musikvermittlung [ist] im Fachdiskurs durch die theoretische Rahmung geprägt« (Petri-Preis und Voit 2023c: 27), lässt demnach mehrere begriffliche Verortungen und Auffassungen – sogar innerhalb der Musikvermittlungscommunity – zu und spiegelt damit auch die Schwierigkeit wider, dieses heterogene Feld mit einem Überbegriff zu beschreiben. Sarah Chaker und Axel Petri-Preis sprechen von einer »inconsistent and fuzzy terminology« und einem »messy concept« (Chaker und Petri-Preis 2022: 14), das nach wie vor begriffliche Aushandlungsprozesse – innerhalb der eigenen Community sowie den angrenzenden und überlappenden Bereichen – nötig macht.

Im Folgenden werden zwei für den Fachbereich relevante terminologische Ansätze vorgestellt. Im Rahmen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten haben sich die Autorinnen Barbara Stiller und Rebekka Hüttmann mit der etymologischen Bedeutung des Wortes »Vermittlung« auseinandergesetzt und daraus abgeleitet Definitionen für den Begriff »Musikvermittlung« entwickelt.

Stiller bezieht sich in ihren Ausführungen auf die ursprünglich vom Lateinischen »mediare« abgeleitete Bedeutung von »vermitteln«, die im Sinne von »schlichten« oder »intervenieren« verstanden werden kann. Dieser Prozess des »Sich-Einschaltens« bedingt sogenannte »Mittelsperson[en]«, die beiden Seiten gleichermaßen verpflichtet sind, und beinhaltet sowohl »eingreifende« wie auch »beruhigende« Aspekte (Stiller 2008: 30, Herv. i. O.). Vermittelt werden können nicht nur »konkrete Objekte, abrufbares Wissen oder spezifische Fertigkeiten [...]«, auch Emotionen können vermittelnd weitergegeben werden« (ebd.: 30–31).

Ein weiterer Aspekt, den Stiller aufgreift, beruht auf sprachwissenschaftlichen Überlegungen² und thematisiert den prozesshaften Charakter der Vermittlung: »Die zentrale Bedeutung des Prozesshaften für Konzepte von ›Vermittlung‹ zeigt sich darin, dass ihnen nicht nur eine Zielrichtung implementiert ist, sondern auch der Weg, der bis zum Erreichen dieses Zieles beschritten wird.« (Ebd.: 34)

Sie beschreibt verschiedene Handlungsfelder im Kontext des Vermittlungsprozesses und hebt zwei Tendenzen hervor: »Vermittlung im Sinne von *dafür sorgen, dass jemand etwas erhält, wonach er sucht*« und »Vermittlung im Sinne von *eine Mitte zwischen Positionen finden – sich selbst ins Mittel legen, um einen Konsens zu erreichen*« (ebd.: 35 u. 36, Herv. i. O.).

Eine »Vermittlung im Sinne von *dafür sorgen, dass jemand etwas erhält, wonach er sucht*« bedarf einer umfangreichen Kenntnis über die Bedürfnisse der jeweiligen Dialoggruppe³, um dem, wonach gesucht wird, bei der Konzeption des Vermitt-

2 Stiller verweist hier auf die linguistische Teildisziplin Morphologie und die besondere Bedeutung zusammengesetzter Wörter (Ver-mitteln) (vgl. Stiller 2008: 33–34).

3 Im Handbuch Musikvermittlung ist zu lesen: »Wir bevorzugen den Begriff der ›Dialoggruppe‹ gegenüber jenem der ›Zielgruppe‹, weil darin wechselseitige Kommunikations- und Aus-

lungsprozesses auch Rechnung tragen zu können. Bei »Vermittlung im Sinne von *eine Mitte zwischen Positionen finden – sich selbst ins Mittel legen, um einen Konsens zu erreichen*« liegt der Fokus beim »Finden einer gemeinsamen Mitte« (ebd.: 38). Stiller differenziert hier nochmals zwischen »Vermittlung« im Kontext des schulischen Unterrichts« (ebd.: 36), also dem Vermitteln im Lehr-Lern-Kontext, und »Vermittlung im Kontext von Mediation« (ebd.: 37), also Vermittlung im Sinne eines friedensstiftenden, versöhnlichen Schlichtungsverfahrens, bei dem Vermittler:innen in der Rolle von Mediator:innen das Ziel verfolgen, alle Beteiligten in einen konstruktiven und kommunikativen Prozess einzubinden.

Stiller konstatiert, »[a]lle Bedeutungsfelder von Vermittlung eint das Ziel, die unterschiedlichen Bedürfnisse mehrerer Parteien derart miteinander zu verbinden, dass es zu einer Konsensbildung kommt.« (Ebd.: 40) Das zentrale Element in Vermittlungsprozessen ist für Stiller die Kommunikation, denn »das Wissen und Verständnis um interpersonelle Kommunikationsabläufe« stellt einerseits die Basis für »effektive Vermittlung« dar und andererseits »wird der Vermittlungsakt selbst in kommunikativen Prozessen bewerkstelligt.« (Ebd.)

Hüttmann bezieht sich in ihrer Darlegung zum einen ebenfalls auf die Ableitung aus dem Lateinischen und zum anderen auf das *Grimm'sche Wörterbuch*, demzufolge der Terminus »Vermittlung« die Begriffe »Mitte« und »Mittel« beinhaltet (vgl. Hüttmann 2009: 15–17). Mit »Mitte« wird ein zentraler Ort zwischen mindestens zwei Positionen beschrieben. Die Bedeutung des Begriffs »Mittel« überschneidet sich zum Teil mit der Bedeutung von »Mitte«, meint aber vor allem »Hilfsmittel«. Handlungen wie auch Gegenstände werden als Hilfsmittel bezeichnet, um etwas besser verstehen oder bewerkstelligen zu können (vgl. ebd.: 15). Hüttmann konstatiert, der Begriff »Vermittlung« ist dem gleichen Bedeutungsfeld zuzuordnen, dem auch die Begriffe »Mitte« und »Mittel« angehören. Die drei Begriffe sind dadurch definiert, dass mindestens zwei getrennte Positionen sowie eine dazwischenliegende Instanz erforderlich sind. Das wesentliche Merkmal von »Vermittlung« besteht darin, eine Verbindung zwischen den getrennten Positionen zu schaffen. »Die Vermittlung führt auseinander Liegendes zusammen, nähert voneinander Getrenntes einander an oder bringt Fremdes in Berührung. Als Initiator und Begleiter einer solchen Begegnung dient die Instanz eines Vermittlers.« (Ebd.: 16)

Für Hüttmann ist »Vermittlung« ein »musikpädagogischer Grundbegriff«, dem vier zentrale Bedeutungsfelder zugeordnet werden: »(1) Vermittlung als grundlegende Aufgabe der Musikpädagogik, (2) Vermittlung als ein musikpädagogisches Praxisfeld, (3) Vermittlung als Anliegen und Aufgabe der musikalischen Interpretation, (4) mediale Vermittlung.« (Ebd.: 31)

handlungsprozesse abgebildet sind.« (Petri-Preis und Voit 2023b: 25) In der vorliegenden Arbeit wird in weiterer Folge der Begriff Dialoggruppe verwendet.

Dem ersten Bedeutungsfeld zufolge ist Vermittlung eine musikpädagogische Handlung, die vorrangig das Vermitteln von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen beabsichtigt und sowohl im Rahmen der Schulmusik als auch der Instrumentalpädagogik praktiziert wird. Hüttmann bezieht sich dabei auf Jürgen Oelkers, der in diesem Zusammenhang von »praktischer Vermittlung« spricht. »Vermittlung im Sinne einer lernmäßigen Weitergabe von Beständen des Wissens und Handelns lässt sich als praktische Vermittlung bezeichnen.« (Ebd.) In ihrer Darlegung verweist Hüttmann weiters auf Heinz Meyer, der vor allem die Position der Lehrenden in den Fokus rückt. »Experte in Sachen Vermittlung sein – das ist die eigentliche, die Hauptrolle des Musiklehrers. Und Vermittler sein heißt: Kontakte herstellen, wo sie von selber nicht zustande kommen, Kontakte zwischen Mensch und Musik.« (Ebd.: 32)

Unter Verweis auf Karl Heinrich Ehrenforth und Werner Jank beschreibt Hüttmann Vermittlung als »Begegnung« zweier oder mehrerer Beteiligter, die »miteinander ins Spiel kommen« (Ehrenforth 1978: 192, zit. n. Hüttmann 2009: 32, Herv. i. O.), die das Entstehen von Beziehungen ermöglicht. Bezugnehmend auf die hier dargestellte Ausführung unterscheidet Hüttmann in weiterer Folge zwei Bedeutungsebenen von »Vermittlung«: »Der Begriff ›Vermittlung‹ kann also sowohl die Vermittlung von etwas meinen (das Lehren und Lernen bestimmter Inhalte) als auch die Vermittlung zwischen zwei Seiten (das Herstellen von Beziehungen zwischen Mensch und Musik).« (Hüttmann 2009: 33)

Mit dem zweiten Bedeutungsfeld, »Vermittlung als ein musikpädagogisches Praxisfeld« beschreibt Hüttmann den Bereich der außerschulischen Musikvermittlung. Sie versteht den Begriff »Musikvermittlung« als Sammelbegriff für unterschiedliche musikvermittelnde Praxen, deren Zielsetzung es ist, »Menschen außerhalb von Unterricht an Musik heranzuführen.« (Ebd.: 33–34)

Mit »Vermittlung als Aufgabe der musikalischen Interpretation«, dem dritten Bedeutungsfeld, rückt Hüttmann die Interpret:innen in den Mittelpunkt, die als Bindeglied zwischen der Musik und Zuhörerschaft fungieren. »Vermittler ist der Interpret also zunächst in seiner Rolle als Überbringer der Musik an den Hörer bzw. als Zwischenglied zwischen beiden Seiten.«⁴ (Ebd.: 35) Sie hebt in diesem Kontext auch die Bedeutung der Interpret:innen als »Vermittler der ›Bedeutung‹ oder der ›Mitteilung‹ der Musik«⁵ hervor und nennt verschiedene Aspekte, wie etwa Gefühle, Atmosphären oder persönliche Haltungen, die mit und durch Musik vermittelt werden können. »Ein Interpret vermittelt mit einem Musizieren jedoch nicht nur die Mitteilung der Musik, sondern auch etwas von sich selbst.« (Ebd.)

4 Hüttmann verweist hier auf Peter Röbbkes Publikation *Der Instrumentalschüler als Interpret* (Röbbke 1990: 66f.).

5 Hüttmann nimmt in diesem Kontext Bezug auf Christoph Richters Artikel *Die Mitteilung der Musik* (In: *Üben & Musizieren* 5/1997).

Die vierte Bedeutungsebene, die »mediale Vermittlung«, »bezeichnet einen Vorgang, bei dem jemandem etwas mithilfe eines ›Mediums‹ nahe gebracht wird.« »Mediale Vermittlung« beschreibt einerseits die Verwendung diverser Hilfsmittel, die beispielsweise im Rahmen des Unterrichtsgeschehens zum Einsatz kommen, andererseits »die Übertragung und Verbreitung von Inhalten durch die Massen- und Kommunikationsmedien.« (Ebd.: 36) Hüttmann unterstreicht in diesem Zusammenhang die enorme Bedeutung der Art der Überbringung, die immer auch eine Botschaft transportiert (vgl. ebd.: 37).

Sowohl Stiller als auch Hüttmann begreifen Vermittlung als Prozess, der die Beteiligung von mindestens zwei Entitäten erfordert, zwischen denen vermittelt wird. Vermitteln, im Sinne eines Schlichtens, eines Herbeiführens von Konsens, eines Übersetzens in die jeweilige Sprache des anderen, eines Herstellens von Beziehungen, wird von einer vermittelnden Instanz geleitet und begleitet, die sich den beteiligten Positionen gleichermaßen verpflichtet fühlt und ein gegenseitiges Verständnis herbeiführen möchte.

Ergänzend zu den hier dargelegten Ansätzen, die sich vor allem mit dem Wortteil »Vermittlung« auseinandersetzen, verweist Petri-Preis darauf, dass das »Kompositum ›Musikvermittlung‹ im musikdidaktischen und musikpädagogischen Kontext bis zur Jahrtausendwende lediglich vereinzelt und unsystematisch verwendet und erst durch Ernst Klaus Schneider⁶ nachhaltig in den Diskurs eingeführt« wurde (Petri-Preis 2023a: 34).

Auf internationaler Ebene stößt man beispielsweise auf die Begriffe »Music Mediation« oder »Music Communication«. Manche institutionellen Kulturbetriebe, Opern- und Konzerthäuser und professionelle Orchester unterhalten zum Teil eigene Abteilungen für Musikvermittlung, mitunter unter der Bezeichnung »Education«, etwa beim Bruckner Orchester Linz oder bei den Berliner Philharmonikern, was »in sich allerdings das Problem [birgt], dass er [der Begriff »Education«] auch als Übersetzung für schulischen Musikunterricht verwendet wird.« (Ebd.)

Chaker und Petri-Preis plädieren dafür, den Begriff »Musikvermittlung« als »Lehnwort« auch in englischsprachigen Publikationen zu verwenden, womit die Problematik einer Übersetzung umgangen werden könnte (vgl. Chaker und Petri-Preis 2022: 15–17). Darüber hinaus weist der Begriff Musikvermittlung »auch auf eine spezifische musikvermittelnde Praxis [hin], die für den deutschsprachigen Raum charakteristisch zu sein scheint« (Petri-Preis und Voit 2023a: 16), weshalb

6 Ernst Klaus Schneider war von 1978 bis 1988 Professor für Musikpädagogik an der Folkwang Hochschule in Essen und anschließend von 1988 bis 2008 Professor an der Hochschule für Musik in Detmold. Im Jahr 1998 initiierte er in Detmold den Masterstudiengang »Musikvermittlung – Konzertpädagogik«, den er bis 2008 auch leitete. Schneider zählt zu den prägenden Persönlichkeiten und Wegbereitern der Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum.

dessen Verwendung nicht nur problematische Übersetzungen vermeiden würde, sondern auch als inhaltliche Positionierung zu verstehen wäre.

Wie Stillers als auch Hüttmanns Ausführungen deutlich machen, verfolgt die Musikvermittlung das Ziel, einen Prozess zwischen mindestens zwei Parteien in Gang zu setzen, der zu einer Form der gemeinsamen Beteiligung führt. Hier zeigt sich eine enge Verbindung zum Konzept des »Audience Engagement«, das darauf abzielt, das Publikum im Kontext von Konzerten in künstlerische Prozesse einzubeziehen und so Möglichkeiten zu schaffen, sich persönlich zu involvieren. Jutta Toelle unterscheidet hierbei zwei Arten von Engagement: eine aktive (»ich beteilige mich/I engage in something«) und eine passive (»ich bin beteiligt/I am engaged«) (Toelle 2023: 193).

Ebenso strebt die Musikvermittlung danach, Anlässe zu schaffen, die Möglichkeiten für Engagement eröffnen, oder – wie Irena Müller-Brozović es formuliert – die eine »Beteiligung und Verwicklung« (Müller-Brozović 2023a: 67) als Ausdruck persönlichen Involviertseins ermöglichen. (Siehe dazu auch S. 80f.)

2.1.2 Einblicke in ein diversifiziertes Feld

Die ersten konzertpädagogischen Initiativen im deutschsprachigen Raum reichen zurück in die 1990er Jahre (vgl. Stiller 2014; Chaker und Petri-Preis 2022), wenngleich gravierende Veränderungen im Kontext des Konzertwesens, die häufig aus einer Unzufriedenheit mit bestehenden Konzertpraktiken hervorgingen, bereits deutlich früher zu beobachten sind.

So weist Johannes Voit darauf hin, dass schon die »Etablierung des bürgerlichen Konzertwesens« im 18. Jahrhundert als Folge eines »emanzipatorische[n] Bestreben[s] des Bürgertums« (Voit 2023b: 67) verstanden werden kann. Zudem kann der Wunsch nach Teilhabemöglichkeiten im gesellschaftlichen und kulturellen Leben als »Voraussetzung für das Entstehen der heutigen Musikvermittlungspraxis im deutschsprachigen Raum« (ebd.) betrachtet werden.⁷ Vereinzelte »konzertpädagogische Bemühungen« (ebd.: 68) sind schon um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert erkennbar und im Kontext reformpädagogischer Bestrebungen zu verorten.⁸ Diese reformpädagogischen Ansätze, die sich an den »Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder« (Wimmer 2011: 9) orientierten, führten zu einzelnen, von Musiker:innen und Musikpädagog:innen gestalteten Konzertinitiativen für Schüler:innen, die an der Schnittstelle von Schule und Konzerthaus angesiedelt waren. Wim-

7 Für einen umfassenden Überblick über die Geschichte und Entwicklung von Musikvermittlung siehe Stiller (2008), Mautner-Obst (2018), Petri-Preis (2021), Chaker und Petri-Preis (2022) sowie Voit (2023b).

8 Vgl. dazu Wiebke Rademachers Dissertation *Jenseits der Konzertsäle. Klassische Musik für breite Bevölkerungsschichten in Berlin um 1900* (Rademacher 2023).

mer hebt in diesem Kontext eine Hamburger Konzertreihe mit regelmäßigen Konzerten für Volksschulen im Zeitraum von 1898 bis 1921 hervor (vgl. Wimmer 2011: 9–10).⁹

Blickt man über den deutschsprachigen Raum hinaus, so stößt man auf Leonard Bernstein (1918–1990), einen der ersten Musikvermittler, der mit dem New York Philharmonic Orchestra von 1958 bis 1972 dreiundfünfzig Konzerte für ein junges Publikum initiierte und bekannte Orchesterwerke des klassischen Musikgenres jungen Menschen »vermittelte«. Die in der Carnegie Hall beheimatete Konzertserie »Young People's Concerts«, bei der Bernstein als Dirigent, Pianist und Moderator mit großem pädagogischen Geschick und vermittlerischem »Herzblut« agierte, wurde auch im Fernsehen¹⁰ übertragen und erreichte in den USA ein Millionenpublikum. Bernstein gilt als Pionier in diesem Bereich und als leidenschaftlicher Musikvermittler der ersten Stunden (vgl. Bernstein 1993).

Waren die Anfänge der Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum in den 1990er Jahren vor allem im Bereich von moderierten Kinder- und Jugendkonzerten verortet (vgl. Wimmer 2023b: 212), so lässt sich »[s]eit nunmehr zwanzig Jahren [...] ein kontinuierliches Wachstum der Angebote im Bereich Musikvermittlung [...] beobachten.« (Voit 2023b: 72) Der »Umbrella-Term Musikvermittlung« (Wimmer 2023b: 211) umfasst eine Vielzahl von partizipativen Konzertformaten, Einführungsworkshops, sogenannten Outreach- und Response-Projekten¹¹, Initiativen für Lehrkräfte, Senior:innen, Strafgefangene oder Flüchtlinge. Diese Angebote orientieren sich an den Bedürfnissen und der Lebenswelt unterschiedlicher Dialoggruppen und streben danach, Zugänge zu kulturellen Angeboten zu ermöglichen (vgl. Schippling und Voit 2023).

Neben einer mittlerweile etablierten freien Szene von Musikvermittler:innen finden viele Angebote im Kontext traditioneller Kulturbetriebe statt, denn die Musikvermittlung ist inzwischen institutionell fest verankert und kaum ein

9 Eine detaillierte Dokumentation der historischen Perspektiven auf Konzerte für Kinder bietet Wimmers Beitrag *Konzerte für Kinder gestern & heute. Perspektiven der historischen und aktuellen Praxis in der Musikvermittlung* im Sammelband *Hörräume öffnen. Spielräume gestalten* (Wimmer 2011).

10 Die vollständige Sammlung aller 53 »Young People's Concerts« ist auf der Plattform YouTube abrufbar. Vgl.: <https://www.youtube.com/watch?v=U6jsfDlo4TA&list=PLUoHyYmOgH8Xno6fDThwLDh95gfZpurQ> [28.2.2026].

11 »Community Outreach ist eine Strategie gegen Benachteiligung und soziale Ausgrenzung, zielt auf die Vergrößerung der Reichweite einer Kulturinstitution und die Erhöhung von Zugangschancen zu Kulturveranstaltungen und kultureller Bildung für möglichst breite Teile der Bevölkerung, besonders für jene, die von sich aus keine Kulturinstitution aufsuchen können oder wollen.« (Stibi 2023: 197) Response-Projekte bezeichnen demgegenüber partizipative Formate, in denen Künstler:innen, Musikvermittler:innen und Teilnehmende gemeinsam in einen künstlerischen Gestaltungsprozess eintreten. Siehe dazu auch Abschnitt 2.2.

Opern-/Konzerthaus oder professionelles Orchester verzichtet auf eine eigene Musikvermittlungs- oder Education-Abteilung.

Musikvermittelnde Praxen sind vielfältig und verfolgen oft unterschiedliche Zielsetzungen.¹² Eine gemeinsame Zielsetzung lässt sich am ehesten darin finden, dass Vermittlungsformate Zugänge zu kulturellen Angeboten ermöglichen möchten, auch wenn dabei unterschiedliche Intentionen verfolgt werden.

So besteht ein Ziel musikvermittelnder Praxen freilich auch darin, insbesondere im Bereich klassischer Konzerte innovative Konzepte zu entwickeln, um das bestehende Publikum zu halten und neue Dialoggruppen anzusprechen. Dass Musikvermittlungsangebote infolge dessen auch im Sinne eines Audience Development fungieren – also im Sinne einer »systematisch angelegte[n], kulturbetriebliche[n] Strategie, die darauf abzielt, neue, bisher nicht erreichte Besuchergruppen zu gewinnen und nachhaltig an eine Kulturinstitution zu binden« (Mandel 2016: 29), um der viel zitierten Klassikkrise (vgl. Seliger 2017: 11–30) entgegenzuwirken und sich teilweise auch dadurch legitimieren müssen –, ist nicht von der Hand zu weisen. Audience Development sieht sich aber nicht nur kulturbetrieblichen Strategiemassnahmen verpflichtet, sondern definiert sich – je nachdem, welche Perspektive eingenommen wird – auch als

»integrative[r] Ansatz [...], der Elemente des Kulturmarketings und der Kulturvermittlung auf der Basis von Kulturnutzerforschung strategisch zusammenbringt und damit Kulturbesucher nicht (nur) als ›Kunden‹, sondern vielmehr als Subjekte einer ganzheitlichen Erfahrung im Rahmen eines Kulturbesuchs begreift.« (Mandel 2016: 29)

Petri-Preis weist in diesem Kontext allerdings darauf hin, dass »Musikvermittlung im Sinne von Audience Development [...] in quasi propädeutischer Absicht Menschen an traditionelle klassische Konzerte heranzuführen« hinterfragenswert ist,

»[d]enn es besteht damit die Gefahr, ein normatives, eurozentristisches Kulturverständnis zu perpetuieren, das die sogenannte ›Hochkultur‹ über andere Musiken stellt, und damit auch bestehende hegemoniale Verhältnisse durch weitgehend affirmative und reproduktive Formate (vgl. Mörsch 2012) zu bestätigen.« (Petri-Preis 2023b: 253)

So verfolgen musikvermittelnde Praxen, die aus einem starken »Community Engagement« heraus resultieren, andere Absichten, indem »mit Hilfe der kohäsiven Kraft von Musik sozialer und künstlerischer Austausch zwischen diversen Individuen und sozialen Gruppen initiiert und begleitet werden kann.« (Ebd.: 254)

12 In den Abschnitten 2.2 und 2.3 werden Ziele musikvermittelnden Handelns ausführlich erörtert.

Ungeachtet dessen aber, ob Musikvermittlungsabsichten nun eher kulturbetrieblichen Maßnahmen geschuldet sind oder aus einem Community Engagement erwachsen und »soziale[n] und künstlerische[n] Austausch« der Beteiligten anstreben – Audience Development und Community Engagement müssen einander auch nicht ausschließen –, ist eine enorme »Bedeutungszunahme« (Voit 2023b: 72) musikvermittelnder Angebote zu beobachten. Voit verweist in diesem Zusammenhang auf eine Statistik der Deutschen Orchestervereinigung, aus der eine Verdreifachung der musikvermittelnden Angebote im Zeitraum von 2003/04 bis 2017/18 bei gleichbleibender Konzertanzahl hervorgeht (vgl. ebd.: 72–73).

Für Wimmer basiert diese »Bedeutungszunahme« auch auf dem »Educational Turn der Kultureinrichtungen«, der sich »in Form von Partnerschaften zwischen Bildung und Kultur« zeigt und bei Kultureinrichtungen sowie bei Künstler:innen eine »neue Verantwortung« (Wimmer 2014: 76) ausgelöst und ein Engagement auch für (musikalische) Bildungsprozesse hervorgebracht hat. Mit ausdifferenzierten Formaten und einer Erweiterung des musikalischen Repertoires¹³ soll dieser viel zitierte Zugang zu kulturellen Angeboten vielen Menschen ermöglicht werden.

So unterschiedlich die einzelnen musikvermittelnden Angebote und Formate sind, so heterogen ist auch die Community der musikvermittelnden Akteur:innen, die ihrerseits Musiker:innen, Musikpädagog:innen, Komponist:innen, Dramaturg:innen, Schauspieler:innen, Musikwissenschaftler:innen, Regisseur:innen, Journalist:innen und Kulturpolitiker:innen sind (vgl. Stiller 2008: 20; Wimmer 2010b: 157–166; EDUCULT und Netzwerk Junge Ohren 2020; Petri-Preis 2023c). Denn die Musikvermittlung positioniert sich an der Schnittstelle zu angrenzenden Disziplinen, wie etwa zur Musikpädagogik, zur Community Music, zu den Musikwissenschaften oder zum Musikjournalismus (vgl. Müller-Brozović 2017), womit sich auch die Heterogenität des Feldes und seiner Akteur:innen – nicht zuletzt auch die der diversifizierten Dialoggruppen – begründen lässt. Gerade durch diese Überlappungen mit anderen Bereichen entsteht das für musikvermittelnde Praxen so charakteristische und inhärente Potenzial der Interdisziplinarität. Für die musikvermittelnde Praxis ist es daher bezeichnend, dass verschiedene Ansätze, darunter künstlerische wie auch pädagogische, aufeinandertreffen. Für Wimmer sind Musikvermittler:innen imstande,

»diese Fachgrenzen mit Leichtigkeit und Tiefgang zugleich zu überspringen, alle Erkenntnisse zu nutzen, seien sie künstlerisch, pädagogisch oder musikhistorisch

13 In den Anfangsjahren musikvermittelnder Initiativen, vor allem im Bereich der Kinder- und Jugendkonzerte, wurden vorwiegend bekannte »Hits«, wie etwa *Bilder einer Ausstellung* oder *Peter und der Wolf*, aufgeführt. Mittlerweile widmen sich musikvermittelnde Angebote allen musikalischen Genres (vgl. Voit 2023b: 73).

relevant, und sie miteinander in Beziehung zu bringen, sowie sie das Publikum in Beziehung zur Musik bringen möchten.« (Wimmer 2023b: 213)

Inwieweit gelingt es nun Musikvermittler:innen aber tatsächlich, »das Publikum in Beziehung zur Musik [zu] bringen« und die vielleicht grundlegendste Zieldimension musikvermittelnder Praxen in den Mittelpunkt zu rücken, nämlich intensives Musikerleben zu ermöglichen, ohne dabei primär an Publikumszahlen oder an die soziale Verantwortung – so sehr diese Verantwortung auch relevant und notwendig ist – denken zu müssen?

Musikvermittelnde Akteur:innen, die in der Lage sind, »Fachgrenzen mit Leichtigkeit und Tiefgang zugleich [zu] überspringen«, und auf künstlerische, pädagogische sowie musikhistorisch relevante Expertise zurückgreifen können, müssen auf vielen Ebenen qualifiziert sein, um eben jene »Erkenntnisse zu nutzen [...] und sie miteinander in Beziehung zu bringen, sowie sie das Publikum in Beziehung zur Musik bringen möchten.« Besonders herausfordernd ist diese Aufgabe vor dem Hintergrund, dass viele musikvermittelnde Formate – insbesondere im Kontext von Kulturinstitutionen – als singuläre Ereignisse konzipiert sind, beispielsweise in Form von Einführungsworkshops oder speziellen Konzertformaten. Die Vermittlungsarbeit muss demnach häufig ohne die Möglichkeit wiederholter Begegnungen oder längerfristiger Beziehungsgestaltung wirksam werden. Die Ansprüche, die demnach an Musikvermittler:innen gestellt werden, sind hohe, und es braucht »Vermittlungs-Multitalente«, die den vielfältigen Anforderungen gerecht werden können.¹⁴ Ein seit Jahren wachsendes Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten – das Spektrum reicht von berufsbegleitenden Universitätslehrgängen über Musikvermittlungsmodule in schon bestehenden musikpädagogischen und künstlerischen Studien bis hin zu diversen Fort- und Weiterbildungsformaten in Bundes- oder Landesakademien und Institutionen der kulturellen Bildung (vgl. Wimmer 2010b: 166–179; Allwardt 2017; Stiller 2023) – trägt dazu bei, dass sich angehende, aber auch etablierte Musikvermittler:innen einen Grundstock an vermittlungsrelevantem Wissen sowie Praxiserfahrungen aneignen und sich kontinuierlich professionalisieren können. Dennoch, so betont Schneider, gibt es

»keine Obergrenze in der Qualität des Handelns und keine absolute Sicherheit des Gelingens [...]. Gelingende Musikvermittlung, das zeigt der Blick auf die Praxis, ist

14 In seinem Artikel *Kann man Musikvermittlung lernen?* (Schneider 2014) beschreibt Schneider ein Spektrum an Fähigkeiten und Kompetenzen, das für die Ausübung musikvermittelnder Tätigkeiten erforderlich ist. Petri-Preis identifiziert in seiner Studie *Musikvermittlung lernen* (Petri-Preis 2022) unterschiedliche Anforderungen und Lernwege von Musiker:innen, die sich auch in der Musikvermittlung verorten.

eine hohe Kunst. Wie zu jeder Kunst gehört auch zur Musikvermittlung das immer erneute Üben zum Erhalt der Fähigkeiten und zu ihrer Weiterentwicklung.« (Schneider 2014: 56)

Der deutsche Musikjournalist Holger Noltze nimmt eine kritische Position gegenüber musikvermittelnden Praxen ein und attestiert vielen dieser Praxen einen oberflächlichen Umgang mit den zu vermittelnden Musikstücken. Musikvermittelnde Akteur:innen, so Noltze, müssen imstande sein, die Komplexität der Werke zu erfassen. Er kritisiert, dass zu viele musikvermittelnde Praxen einen adäquaten Umgang mit genau dieser Komplexität vermissen lassen. Diesen Vermittlungsformaten liegt seiner Ansicht nach vor allem eine »Reduktion von Komplexität« (Noltze 2010: 20) zugrunde, indem Musikwerke¹⁵ derart vermittelt werden, dass eine vermeintliche Einfachheit vorgetäuscht wird, um Menschen einen möglichst niederschweligen Zugang zu ermöglichen. Die Musikvermittlung, so lautet seine Kritik, läuft dabei Gefahr, durch die »allfällige[n] Methoden der Vereinfachung den zu vermittelnden Gegenstand notorisch [zu] verfehlen.« (Ebd.: 74) Er argumentiert, dass Vereinfachung keine Antwort auf die Komplexität und Vielschichtigkeit von Kunst und demzufolge auch keine adäquate Vermittlungsmethode sein kann. Darüber hinaus wird dem Publikum auch verschwiegen, dass »Anstrengungen vonnöten« sind (ebd.: 14), will man sich mit Kunst auseinandersetzen und dieser auch gerecht werden. Ein eher unpopulärer Ansatz, den Kulturinstitutionen auch schlecht vermarkten können, so der Autor. Gibt sich die Musikvermittlung aber diesen Vereinfachungstendenzen hin und suggeriert damit »schnelle Befriedigung durch leichte Verständlichkeit«, dann riskiert sie, vor allem der »Existenzfrage der Systeme« (ebd.: 223 u. 139) und nicht der Kunst, also dem eigentlichen Vermittlungsgegenstand, zu dienen. Für Noltze ist es daher unabdingbar, dass musikvermittelnde Akteur:innen die Komplexität der zu vermittelnden Musik zu erfassen imstande sind und über eine »Schlüsselgröße« verfügen, die seiner Auffassung nach »in keinem Studiengang der Welt erlernbar ist: Persönlichkeit, Überzeugungskraft durch Authentizität.« (Ebd.: 203) Ohne diese »Schlüsselgröße« könne eine der Musik gerecht werdende Vermittlung nicht stattfinden. Demzufolge brauche es Akteur:innen, die nach künstlerischen Vermittlungswegen suchen und diese auch zu entwickeln imstande sind.

Die von Noltze geäußerte Kritik, die mitunter sehr harsch formuliert ist und mancherorts zu undifferenziert erscheint, lenkt dennoch die Aufmerksamkeit auf eine Thematik, die in diesem Kontext von Bedeutung ist. Musikvermittlungsangebote, deren gemeinsames Verständnis zwar darin besteht, Zugänge zu kulturellen Angeboten, Begegnungen mit Musik, zu ermöglichen, verfolgen immer auch

15 Noltze bezieht sich in seinen Ausführungen vor allem auf das kanonisierte Repertoire westlicher Kunstmusik.

projekt- und angebotsbezogene unterschiedliche Absichten und richten sich an unterschiedliche Dialoggruppen. Demzufolge nehmen Musikvermittler:innen auch Schwerpunktsetzungen vor oder treffen Entscheidungen für »Vereinfachungen«, die für das jeweilige Projekt und dessen Zieldimension sinnvoll erscheinen, dem eigentlichen Vermittlungsgegenstand aus der Perspektive mancher Kritiker:innen womöglich aber nicht gerecht werden. Und dass in diesem Zusammenhang durchaus so manche »Vereinfachung« Gefahr läuft, banal zu werden, soll an dieser Stelle auch nicht unerwähnt bleiben.

Um den Blick für unterschiedliche Zielsetzungen im Kontext musikvermittelnder Begegnungsräume weiter zu schärfen, lohnt es sich, Wimmers Darstellung der »drei große[n] Bezugsräume für musikvermittelnde Projekte und Zugänge« heranzuziehen, die sich seit den 1980er Jahren abzeichnen. Wimmer unterscheidet »Musikvermittlung im Kulturbetrieb, Musikvermittlung in und mit Bildungseinrichtungen, Musikvermittlung in und mit sozialen Einrichtungen.«¹⁶ (Wimmer 2023b: 211)

»Musikvermittlung im Kulturbetrieb« umfasst sämtliche Formate und Angebote, die in Kulturbetrieben angesiedelt sind und die nach Wegen suchen, mit dem Publikum in Beziehung zu treten (vgl. ebd.: 211–213). Für Matthias Naske, Intendant des Wiener Konzerthauses, ist Musikvermittlung im Kulturbetrieb »a key function for the sustainable stimulation of as many people as possible to take a continuously growing interest in and an openness towards music as an art form.« (Naske 2022: 116) Mit speziellen Konzertsettings, partizipativen Angeboten oder einführenden Workshops werden – berührende wie irritierende – Formate kreiert, die Ausführende und Publikum näher zueinander bringen wollen, vor allem aber auch bestrebt sind, eine »One-way-Kommunikation« von Bühne zu Publikum aufzubrechen, um intensives Musikerleben für alle Beteiligten zu begünstigen.

Unter »Musikvermittlung in und mit Bildungseinrichtungen« werden sämtliche Angebote und Formate subsumiert, die sich an Kindergärten und Schulen¹⁷ richten (vgl. Wimmer 2023b: 214–215; Bernhofer und Mall 2023). Diese Angebote umfassen diverse Workshopformate als Vorbereitung für Proben- oder Konzertbesuche. Dabei besuchen Musiker:innen und Musikvermittler:innen Bildungseinrichtungen, stellen ihre Instrumente vor und setzen sich gemeinsam mit den Schüler:innen mit einem bestimmten Werk sowie mit dem Beruf der Orchestermusiker:innen auseinander. In Bildungseinrichtungen werden zudem auch partizipative Projekte, darunter sogenannte Response-Projekte, durchgeführt. Bei diesen werden Künstler:innen, Musikvermittler:innen, Schüler:innen und Lehrende Teil eines künstlerischen

16 In Abschnitt 2.2 werden exemplarisch einige musikvermittelnde Praxen im Kontext dieser Bezugsräume beschrieben.

17 Siehe dazu auch Malls Dissertation *Schule und Orchester* (Mall 2016), die sich Musikvermittlungsprojekten an der Schnittstelle von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung widmet.

Prozesses, in dessen Verlauf sie – zumeist entlang einer vorab definierten Thematik – gemeinsam ein Stück entwickeln.

Musikvermittelnde Praxen, die sich »in und mit sozialen Einrichtungen« verorten, richten sich vor allem an sozial benachteiligte und marginalisierte Gruppen (vgl. Wimmer 2023b: 215–217). Musikvermittler:innen verstehen sich in diesem Kontext als »kulturelle Übersetzer_innen, die in ihren Projekten und Formaten kulturelle Differenzen und Machtverhältnisse im Kulturbetrieb sichtbar machen und eigene künstlerische Zugänge für und mit einem heterogenen Publikum erproben.« (Ebd.: 216) Gesamtgesellschaftliche Veränderungen und eine immer ausgeprägtere Pluralität der Gesellschaft mit diversifizierten aufeinandertreffenden Kulturen erfordern veränderte kulturelle Praktiken und eine bewusste Hinwendung zu dieser Vielfalt. Für Wimmer sind es gerade Musikvermittler:innen, die diese Vielfalt kreativ nutzen und sich »auf der Suche nach einem neuen Verständnis von Teilhabe und kulturpolitischer Agenda-Setzung« ihrer Rolle als »kulturelle Übersetzer_innen«, aber auch als politische Bürger:innen mit gesamtgesellschaftlicher Verantwortung bewusst sind und im Sinne des »Artistic Citizenship« agieren (ebd.). »Artistic citizens are committed to engaging in artistic actions in ways that can bring people together, enhance communal well-being, and contribute substantially to human thriving.« (Elliott et al. 2016: 7, zit.n. Wimmer 2023b: 216)

»Musiker_innen und Musikvermittler_innen betreiben in diesem Verständnis Kunst nicht ausschließlich als Selbstzweck, sondern ebenso als Mittel zur Aufklärung, zur gesellschaftlichen Interaktion und zur Ermächtigung von Bevölkerungsgruppen, die anderenfalls einen erschwerten Zugang zu öffentlichen (hoch-)kulturellen Einrichtungen hätten.« (Wimmer 2023b: 216)

Dass kulturelle Initiativen, die zu mehr Teilhabegerechtigkeit, zu mehr Anerkennungsgerechtigkeit unterschiedlicher kultureller Praxen, zu mehr gesellschafts- und kulturpolitischem Engagement Kulturschaffender führen, zu begrüßen und auf jeden Fall unterstützenswert sind, und Musikvermittlung in diesem Kontext auch eine wesentliche verändernde Kraft ist, steht außer Zweifel.

Allerdings drängt sich an dieser Stelle auch eine kritische Perspektive auf, die Michael Wimmer in seinem Artikel *Kulturelle Bildung und Ungleichheit* (Wimmer 2012) thematisiert. Seine Position, wie sie bereits im provokanten Untertitel des Artikels – »Ja – singt, musiziert, tanzt mit den Jugendlichen. Aber hört auf, sie vorab zu diskriminieren« – deutlich wird, macht eine Diskriminierungsgefahr seitens der Kultur- und Musikvermittlung sichtbar. Diese Gefahr besteht seiner Auffassung nach darin, dass Projekte mit sogenannten benachteiligten Gruppen zunächst »eine soziale Hierarchie [zu] vertiefen [versuchen], die das Projekt vorgibt zu überwinden.« (Wimmer 2012: o. S.) Denn durch das explizite Hinweisen von Projektverantwortlichen, Kulturinstitutionen oder Kulturpolitiker:innen auf ihre

soziale Verantwortung und auf ihre Bemühungen, jenen »Bevölkerungsgruppen, die anderenfalls einen erschwerten Zugang zu öffentlich geförderten (hoch-)kulturellen Einrichtungen« (ebd.: o. S.) haben, diesen Zugang zu ermöglichen, erfolgt zunächst eine Zuschreibung, »[u]nd diese besteht erst einmal darin, bestehende Formen der Ungleichheit zu bestätigen.« (Ebd.: o. S.) Wimmer vertritt die Ansicht, dass sich hier ein »Erklärungsmuster [zeigt], das [...] konstitutiv für die Begründung von Kultur- und Musikvermittlung zu sein scheint«, und das kritisch zu hinterfragen ist. Diesem »Erklärungsmuster« zufolge werden diejenigen Bevölkerungsgruppen, an die sich bestimmte vermittelnde Praxen richten, »zuerst einmal als in besonderer Weise defizitär« (ebd.: o. S.) beschrieben. Sie werden von der Teilhabe an bestimmten kulturellen Praxen ausgeschlossen und haben demzufolge geringere Lebens-, Bildungs-, Verwirklichungschancen. Diejenigen allerdings, die entscheiden, wer woran und in welchem Ausmaß partizipiert, gehören meist der gehobenen Mittelschicht, also der bildungsbürgerlichen und kulturpolitischen Elite an, verfügen über ausreichend Teilhabeangebote und waren vermutlich auch nicht bildungsbenachteiligt. Daher sei es irritierend, so Wimmer, dass gerade diese Menschen darüber entscheiden, woran benachteiligte Bevölkerungsgruppen teilnehmen sollen, und sich auch zu einer Einschätzung darüber befähigt fühlen, woran diese Gruppen teilnehmen möchten.¹⁸ Kultur- und Musikvermittlungsiniciativen, so Wimmers Kritik, die häufig im Dienste elitärer Kultureinrichtungen agieren, legitimieren sich dann häufig damit, dieser Ungleichheit entgegenwirken zu müssen, und wollen damit ihr soziales Engagement in besonderem Maße hervorheben.

Auch Barbara Hornberger bringt mit der provokanten Formulierung »Künstler*innen und Kulturvermittler*innen aller Disziplinen neigen dazu, sich etwas einzubilden.«¹⁹ (Hornberger 2020: 47) eine vergleichbare Perspektive zum Ausdruck. Ihrer Ansicht nach erachten diese Personen ihre Arbeit »als Stück vom richtigen Leben im Falschen« und sehen sich »auf der richtigen Seite der Geschichte.« (Ebd.) Mit der »richtigen Seite« ist die Zugehörigkeit zu bestimmten kulturellen Praktiken gemeint, wohingegen der »anderen Seite« jener »bildungs- und kulturferne Problemfall« zugeordnet wird, dessen eigene kulturelle Identität zum Teil abgewertet wird. Hornberger betont, dass im Kontext von kultureller Bildung »inzwischen in vielen Fällen Projektgelder nur noch vergeben werden, wenn bereits bei der Antragstellung Problemfälle und Defizite benannt werden, deren Lösung man durch das Projekt verspricht« (ebd.: 59). Dadurch werde diese Problematik eher verstärkt. Parti-

18 Siehe dazu auch Abschnitt 2.3.2.2.

19 Hornberger formuliert ähnlich kritische Aussagen über Musikpädagog:innen, »weil sie noch häufiger als andere Kulturschaffende von ihren Wohltaten und der existentiellen Notwendigkeit ihrer Arbeit lesen und hören dürfen: [...] Musik macht schlau, Musik macht sozial, Musik macht glücklich und gesund« (Hornberger 2020: 47–48).

zipationsangebote, die sich auf der »richtigen Seite« verorten, werden mitunter als Schlüssel zur Bildung verstanden und sollen »soziale Probleme auf eine kostengünstige und öffentlichkeitswirksame Weise reparieren.« (Ebd.: 58) Hornberger spricht von dem »Bedürfnis, der Musik argumentativ einen exklusiven Zusatznutzen zuzusprechen.« (Ebd.: 49) Eine Problematik, die auch der Musikvermittlung und zahlreichen musikvermittelnden Akteur:innen nicht unbekannt ist.

Viele Musikvermittelnde regen deshalb einen offenen Diskurs in diesem Kontext an (vgl. etwa Stoffers 2023), der auf einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem eigenen Fachbereich und einer kritischen Perspektive auf den traditionellen Kulturbereich basiert. Dass sich die Musikvermittlung mittlerweile von einem reinen Praxisfeld zu einem Forschungsfeld (vgl. Mautner-Obst 2023) und zu einem eigenständigen Fachbereich etabliert und weiterentwickelt hat, bereichert diese kritische Auseinandersetzung und stärkt musikvermittelnde Akteur:innen, die sich diesem Diskurs stellen.

In diesem Kontext ist auch das 2016 gegründete Forum Musikvermittlung²⁰ hervorzuheben, ein Netzwerk im deutschsprachigen Raum bestehend aus Lehrenden, Forschenden und Praktiker:innen, das den fachlichen Diskurs und eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen fachinternen Prämissen und Perspektiven sowie die Grundlagenforschung vorantreibt. Hüttmann wies 2009 zurecht auf ein »Theoriedefizit« hin und betont, dass dieser »Mangel an wissenschaftlicher Reflexion dessen, was Vermittlung bedeutet, was sie leisten kann und sollte« (Hüttmann 2009: 9) behoben werden muss, so sich der Fachbereich als künstlerische Praxis, vor allem aber auch als Wissenschaft weiterentwickeln und professionalisieren möchte.

Auch die von Johannes Voit und Constanze Wimmer herausgegebene Reihe²¹, in der auch dieser Band erschienen ist, möchte »praxisbezogene und wissenschaftliche Diskurse zusammenführen und den unterschiedlichen Akteur*innen aus Wissenschaft und Praxis eine Plattform bieten [...], um aktuelle Positionen zu diskutieren«, und treibt die fachliche Weiterentwicklung sowie kritische Reflexion mit dem eigenen Fachbereich und mit angrenzenden Disziplinen voran. Die Reihe umfasst aktuell neun Publikationen, darunter auch das im Jahr 2023 erschienene *Handbuch Musikvermittlung* (Petri-Preis und Voit 2023b), das als »zentrale Ressource für die universitäre Lehre« und als »Grundlage für die Verständigung zwischen Lehrenden,

20 Vgl. Forum Musikvermittlung: Offizielle Webseite des Netzwerks: <https://forum-musikvermittlung.eu/> [28.2.2026].

21 Vgl. die Buchreihe *Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis*, herausgegeben von Johannes Voit und Constanze Wimmer: <https://www.transcript-verlag.de/reihen/musikwissenschaft/forum-musikvermittlung-perspektiven-aus-forschung-und-praxis/> [28.2.2026].

Forschenden, Studierenden und Praktiker_innen« (ebd.: 13) verstanden werden kann und kritisch reflexive Perspektiven sowohl nach innen als auch nach außen eröffnet.

Besonders erwähnenswert ist weiters das von Axel Petri-Preis, Irena Müller-Brozović und Irina Kirchberg gegründete *International Journal of Music Mediation*²², dessen Erstausgabe im Jahr 2024 erschienen ist und das sich als Open-Access-Plattform für den Musikvermittlungsdiskurs auf internationaler Ebene etabliert.

Es steht außer Zweifel, dass sich die Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren zu einem vielfältigen, facettenreichen und sich beständig weiterentwickelnden Praxis-, Studien- und Forschungsfeld geformt hat, das die kulturelle Landschaft seither entscheidend mitgestaltet.

2.2 Schauplätze musikvermittelnder Praxen und daraus abgeleitete Topoi

»Musikvermittlung ist ein Praxisfeld, das sich gerne verweigert, wenn man es eingrenzen möchte.« (Wimmer 2023b: 211)

So heterogen dieses Feld, seine Formate, Akteur:innen und »vielfältige[n] Stränge an Arbeitsweisen und Hervorbringungen« (ebd.: 211) auch sind, lassen sich trotz der Unterschiede gemeinsame Anliegen und Zielsetzungen erkennen. Um dieses Gemeinsame auszudifferenzieren, werden in diesem Abschnitt zuerst einige Schauplätze musikvermittelnder Praxis beschrieben, anhand derer ich drei Topoi der Musikvermittlung definiere.

Die Auswahl der Schauplätze orientiert sich an den von Wimmer definierten »Bezugsräumen« musikvermittelnder Praxen. Es werden Musikvermittlungsprojekte beschrieben, die »im Kulturbetrieb« angesiedelt sind, »in und mit Bildungseinrichtungen« sowie »in und mit sozialen Einrichtungen« (ebd.: 211) stattfinden beziehungsweise stattgefunden haben.²³

Schauplatz 1 Das von der Hamburger Körper-Stiftung entwickelte Format »2× hören«²⁴ stellt ein Kammermusikwerk²⁵ in den Mittelpunkt des jeweiligen Konzerts und lädt das Publikum zu einem besonderen Konzert- und Hörerlebnis ein.

22 Vgl. *International Journal of Music Mediation*, herausgegeben von Axel Petri-Preis, Irena Müller-Brozović und Irina Kirchberg, Open-Access-Zeitschrift: <https://ijmm.journals.qucosa.de/ijmm> [28.2.2026].

23 Für eine umfassende Darstellung unterschiedlicher musikvermittelnder Praxen siehe auch *Handbuch Musikvermittlung* S. 115–178 u. S. 361–442.

24 Vgl. Körper-Stiftung, Konzertformat »2× hören«: <https://koerber-stiftung.de/projekte/2-hoeren/> [28.2.2026].

25 Ursprünglich wurden ausschließlich zeitgenössische Kammermusikwerke aufgeführt. Mittlerweile umfasst das Repertoire auch Kammermusikwerke anderer Epochen. Vgl. dazu bei-

Zunächst wird ein Werk aufgeführt, anschließend findet ein sogenanntes Werkstattgespräch zwischen den Musiker:innen und der/dem Musikvermittler:in statt. Dabei werden verschiedene Aspekte zur Entstehung des Werks, zum historischen Kontext, aber auch kompositorische Charakteristika sowie Details zur Stilistik oder Instrumentierung thematisiert. Die Musiker:innen geben auch ganz persönliche Einblicke in ihre eigenen Erfahrungen mit dem Musikstück und sprechen über ihre interpretatorischen Zugänge und Annäherungen an das Stück. Dem Publikum wird dadurch nicht nur Hintergrundinformation und Kontextwissen zum jeweiligen Werk vermittelt, es erlebt die Musiker:innen auch als fragende, suchende, sich austauschende Künstler:innen. Im Anschluss an das Werkstattgespräch wird das Werk ein zweites Mal aufgeführt.

»2× hören« ist ein kleines und intimes Kammermusikformat, das bewusst auf traditionelle Programmhefte oder anderweitige konzerteinführende Angebote verzichtet und das Hörerlebnis, das sich durch die wiederholte Aufführung intensivieren kann, in den Fokus rückt. Dieses Konzertformat wurde mittlerweile von einigen Konzerthäusern übernommen.²⁶

Schauplatz 2 Im Richard Wagner Jubiläumsjahr 2013 wurden Hörer:innen des österreichischen Radiosenders Ö1 eingeladen, sich an dem Projekt »WAGNER DICH!« zu beteiligen und eine der wohl berühmtesten Wagnermelodien – den »Ritt der Walküren« – neu zu vertonen (vgl. Nicklaus 2023: 420–421). Diesem Aufruf folgten viele interessierte Hörer:innen und es entstanden rund siebzig neue Walkürenritte. Es gab keinerlei Einschränkungen für die Umsetzung, lediglich die Aufforderung »Vertonen Sie für uns den Walkürenritt neu!« und die mutmachende Anregung, sich dieser Aufgabe mit »kreativem Ungehorsam« zu widmen, wie dem Aufruf auf der Webseite des Senders zu entnehmen ist. Die neuen Walkürenritte sind an Ideenreichtum kaum zu überbieten: eine Jazzband, die Wagners Thema in ein neues Genre führt und bis zur Unkenntlichkeit verfremdet; ein Hörspiel für Kinder, das Wagner als Vampir auferstehen lässt; Jodelwalküren, die die Welt der Einfachheit als Gegenpol zu Wagners kompositorischer Dichte besingen; ein experimenteller Walkürenritt für zwei Schreibmaschinen und Tischglocken – das sind nur einige Beispiele der Einreichungen, von denen eine Auswahl im Rahmen einer Radiosendung der Öffentlichkeit vorgestellt wurde. Die Konzeptverantwortlichen verzichteten bewusst

spielsweise das Angebot der Alten Oper Frankfurt: <https://www.alteoper.de/de/abonnements/abo-2-horen/541> [28.2.2026].

26 Vgl. Kammermusikformat der Stiftung Mozarteum, »Dialoge – 2× hören«: <https://mozarteum.at/events/dialoge-2x-hoeren> [28.2.2026].

auf jegliche Art von Prämierung oder Preisverleihung. Alle Beiträge wurden online veröffentlicht.²⁷

Schauplatz 3 Im Rahmen eines mehrwöchigen Musikvermittlungsprojekts²⁸ beschäftigten sich Schüler:innen einer Neuen Wiener Mittelschule mit Richard Strauss' *Don Quijote*. Die Schüler:innen verfügten über keine Vorerfahrungen mit dem Werk sowie dem Komponisten und waren grundsätzlich mit klassischer Musik wenig bis kaum vertraut. Angeleitet von drei Musikvermittler:innen und einem kleinen Ensemble der Wiener Symphoniker kreierten die Schüler:innen ihre eigene Version von *Don Quijote*. Die Handlung wurde dabei in die Gegenwart transferiert. Don Quijote und sein Diener Sancho Pansa wurden zu den Protagonisten eines Computerspiels und mit jedem ihrer Abenteuer erreichten sie ein neues Level im Spiel. Im Laufe des Projekts lernten die Schüler:innen unterschiedliche Orchesterinstrumente, deren Spielweise und Klangspektrum sowie einzelne Passagen der Originalmusik kennen. Die Jugendlichen erarbeiteten in Improvisationsworkshops gemeinsam mit den Musikvermittler:innen und Musiker:innen diverse Klangcollagen und instrumentale Zwischenspiele für ihre *Don Quijote*-Version. Im Werkunterricht wurden Handpuppen und ein Bühnenbild angefertigt, die Schüler:innen schrieben ein Drehbuch und die Geschichte wurde szenisch umgesetzt. Am Ende des mehrwöchigen Prozesses fand eine öffentliche Aufführung statt. Schauspielszenen, Erzählsequenzen, von den Schüler:innen improvisierte Klangcollagen und von den Musiker:innen gespielte Passagen aus Strauss' Originalwerk wurden zu einem stimmigen Gesamtwerk verbunden. Am Tag danach besuchten die Schüler:innen eine Generalprobe des Orchesters und erlebten das Werk in der originalen Fassung.

Dieser Schauplatz beschreibt ein sogenanntes Response-Projekt, bei dem Schüler:innen, Lehrende, Musiker:innen und Musikvermittler:innen gemeinsam einen künstlerischen Prozess gestalten. Ausgangspunkt ist ein vorab festgelegtes Musikwerk, auf dessen Grundlage ein eigenes Stück entwickelt wird. Das Projekt basiert auf einer Kooperation zwischen einer allgemeinbildenden Schule und einer Kulturinstitution.

27 Vgl.: <https://oe1.orf.at/artikel/329233/WAGner-DICH> [28.2.2026]. Im Beethovenjahr 2020 fand ein weiteres interaktives Vermittlungsprojekt auf Ö1 statt. Vgl.: <https://oe1.orf.at/programm/20200507/597906/Wie-klngt-Freude>. Der Aufforderung »Wie klingt Freude« folgten wiederum viele Hörer:innen. Ca.150 Einsendungen erreichten den Sender. Vgl.: <https://oe1.orf.at/collection/668248> [28.2.2026].

28 Vgl. Wiener Symphoniker, »Don Quijote – Workshops und Projekte«: https://www.youtube.com/watch?v=HPP4_9YSt50 [28.2.2026].

Schauplatz 4 Die »Hörminute«²⁹ ist ein innovatives digitales Musikvermittlungstool zur vertiefenden Hörschulung in der Primarstufe, das darauf abzielt, bewusstes und gemeinsames Hören stärker in den Schulalltag zu integrieren. Entwickelt vom österreichischen Musikinformationszentrum mica austria in Zusammenarbeit mit der Plattform Musikvermittlung Österreich (PMÖ), unterstützt das Projekt Lehrkräfte dabei, eine neue Hörkultur bei Kindern im Volksschulalter zu fördern. Dabei wird das Hören als gemeinschaftliches und sinnliches Erlebnis inszeniert, bei dem das Ritualhafte und Atmosphärische eine zentrale Rolle spielen. Es geht nicht nur darum, unterschiedliche Musikstücke, Geräusche und Klänge wahrzunehmen, sondern durch das gemeinsame Hören weitere kreative Prozesse anzustoßen. Auf der Webseite der »Hörminute« finden sich zahlreiche Hörbeispiele aus verschiedenen Genres, Stilen und Besetzungen, die zudem übergeordneten, nicht musikbezogenen Themen zugeordnet sind und so einen fächerübergreifenden Unterricht bereichern können. Jedes Hörbeispiel dauert etwa eine Minute und folgt einem festen Ablauf: Die Schüler:innen werden zunächst eingeladen, eine bequeme Position einzunehmen und die Augen zu schließen. Danach wird die »Hörminute« abgespielt. Anschließend wird den Schüler:innen die Frage gestellt: »Was hast du in der letzten Minute gehört?« Die Schüler:innen haben nun die Möglichkeit, sich über ihren Höreindruck und ihre Assoziationen auszutauschen. Im Anschluss an die gemeinsame Reflexion erfolgt eine kurze Erläuterung des Hörbeispiels sowie die Betrachtung eines dazu passenden Bildes. Darüber hinaus bietet die Webseite zahlreiche Anregungen für weiterführende Aktivitäten und kreative Vermittlungsansätze.

Die »Hörminute« ist kein herkömmliches Unterrichtsmaterial, sondern eine musikvermittelnde »Spielidee«, die das Hören in der Gemeinschaft als verbindendes und sinnliches Erlebnis in den Fokus rückt. Der vertraute Rahmen der Klassengemeinschaft sowie ein wiederkehrender Ablauf sollen eine Atmosphäre schaffen, die ein tiefes Eintauchen – ein »Versinken« – in das jeweilige Klangerlebnis ermöglicht.

Schauplatz 5 Ludger Vollmers Jugendoper *Tschick*, basierend auf Wolfgang Herrndorfs gleichnamigem Roman, wurde in der Saison 2022/23 an der Wiener Staatsoper aufgeführt und diente als Grundlage für ein Vermittlungsprojekt, das in Zusammenarbeit mit Studierenden und Lehrenden der mdw und jugendlichen Strafgefangenen der Justizanstalt Gerasdorf durchgeführt wurde.³⁰ Die Mitwirkenden

29 Vgl. »Hörminute – Musikvermittlung in der Primarstufe«, MICA – Musikinformation Austria in Zusammenarbeit mit Plattform Musikvermittlung Österreich: <https://www.hoerminute.at/> [28.2.2026].

30 Vgl. Musik zum Anfassen: Tschick – Jugendoper und Vermittlungsprojekt mit Strafgefangenen, mdw: <https://www.musikzumanfassen.at/musikvermittlung/sonderprojekte/tschick-straftgefangene-2022/> [28.2.2026].

setzten sich im Rahmen mehrerer Workshops mit Herrndorfs Romanvorlage auseinander und tauchten gemeinsam in die Helden-Thematik ein: Wer ist ein Held? Was macht Menschen zu Helden? Können Helden scheitern? Die jugendlichen Strafgefangenen konnten dabei eigene kreative Ausdrucksformen entwickeln. Darüber hinaus wurde auch die Kunstform Oper thematisiert und die Jugendlichen besuchten die Werkstätten der Wiener Staatsoper. Das Projekt fand seinen Abschluss in einer Präsentation des selbst kreierten Stücks in der Justizanstalt, bei der die jugendlichen Insassen und externe Musiker:innen ihre künstlerische Arbeit zeigten.

Das Besondere an diesem Schauplatz ist die spezifische Community, in der das Projekt verortet ist. Obwohl es – ähnlich wie bei *Don Quijote* – auch auf einem vorab festgelegten Werk und dessen Thematik basiert, liegt der Fokus dieses Projekts auf der besonderen Community der jugendlichen Strafgefangenen, die den Verlauf und die Ausrichtung maßgeblich prägt.

Obleich die hier dargestellten Schauplätze Unterschiede aufweisen, lassen sich doch gemeinsame Intentionen der Projekte ausmachen: Musikvermittelnde Praxen möchten musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen und dafür entsprechende Räume öffnen (vgl. Voit 2023a: 38–39). Diese Räume, ob analog oder digital, im Kontext von Kultur-, Bildungsinstitutionen oder sozialen Einrichtungen, sollen Zugänge »zu künstlerischen Ereignissen, die Erweiterung eigener künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten, die Stärkung der kulturellen Kompetenz und die Förderung der Partizipation« (Wimmer 2010b: 8) begünstigen. Musikvermittelnde Praxen richten sich an unterschiedliche Dialoggruppen³¹, und Akteur:innen der Musikvermittlung entwickeln diverse Teilhabemöglichkeiten (vgl. Voit 2023a: 40–41), die sich an den jeweiligen Gruppen orientieren und »ein Beziehungsgeflecht zwischen der Musik, den Musiker_innen, ihrem Publikum und Teilnehmer_innen partizipativer Projekte« (Wimmer 2023a: 55) entstehen lassen. Müller-Brozović spricht von resonanzaffinen Musikbeziehungen³², die Reflexionsprozesse anstoßen, Perspektiven verändern und folglich Transformationsprozesse bei allen Beteiligten auslösen können (vgl. Müller-Brozović 2023a: 221–294). Musikvermittelnde Formate streben eine Begegnung auf Augenhöhe an. Diese Formate möchten »dialogische Prozess[e]« (Wild 2023: 243) begünstigen, die eine gemeinsame Sprache der Beteiligten bedingen. Akteur:innen der Musikvermittlung suchen dementsprechend nach Wegen, um diese Sprache zu entwickeln und fungieren in diesem Kontext als Interface,

31 Die in Abschnitt 2.1.2 erwähnte Substitution des Begriffs Zielgruppe durch Dialoggruppe hebt die Bedeutung dialogischer Prozesse im Kontext partizipativer Formate hervor.

32 Müller-Brozović bezieht sich insbesondere auf resonante Musikbeziehungen in Konzerten. Ihre Theorie einer Resonanzaffinen Musikvermittlung, die in Abschnitt 2.3.3 näher dargelegt wird, lässt sich jedoch auch auf andere musikvermittelnde Praxen übertragen.

welches ein Zugehörigkeitsgefühl und das Entstehen eines Beziehungsgeflechts erst ermöglicht (vgl. Wimmer 2018: 85).

Im Fall des Konzertformats »2× hören« soll mit der spezifischen Konzeptidee ein besonderes Hörerlebnis evoziert werden. Das Werkstattgespräch als dramaturgisches Herzstück des Konzertformats lässt Musiker:innen, Publikum und Musikvermittler:in an Geschichten teilhaben. Das Publikum lauscht den Ausführungen der musikvermittelnden Person sowie den Erzählungen und persönlichen Schilderungen der Musiker:innen und erlebt das Werk, aber auch die Interpret:innen³³, aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Musiker:innen öffnen ein Stück weit ihre »innere Welt« und gewähren den Zuhörenden Einblicke in ihre eigenen Erfahrungen mit dem jeweiligen Werk. Sie verlassen ihren gewohnten Platz am Instrument und zeigen sich ihrer Zuhörerschaft unmittelbar und persönlich. Für Stiller sind es gerade die Kommunikationsprozesse in Konzertsettings³⁴, die intensives Musikerleben begünstigen und vertiefen (vgl. Stiller 2008: 45–59).

Es ist anzunehmen, dass Konzertformate wie »2× hören« – intim, klein und nahe – dem Publikum ein besonderes ästhetisches Erleben im Konzert ermöglichen. Gerade diese Formate und Spielideen, so Wimmer, die »den Kontext der aufgeführten Werke aufschlüsseln und dazu beitragen, dass ein Musikstück im Konzert intensiver, persönlicher und vielleicht völlig neu gehört werden kann« (Wimmer 2023b: 212), zeichnen sich durch eine besondere Wirkungskraft aus und initiieren lustvolles Musikerleben. Diese Begegnungen mit Musik lassen »Beziehungen zwischen den Dingen und mir selbst« (Richter 2018a: 109) entstehen: vom Publikum zur Musik und zu den Musiker:innen, von den Musiker:innen zu ihrem Publikum, von den Musiker:innen zu ihren Kolleg:innen, von Zuhörer:in zu Zuhörer:in und zum eigenen Selbst.

Um mit Christopher Small zu sprechen, ereignet sich hier ein »act of musicking« (Small 1998: 13), den alle Beteiligten in unterschiedlichen Rollen mitgestalten. Small konstatiert, »[i]t is not just a matter of composers, or even performers, actively doing something to, or for, passive listeners. Whatever it is we are doing, we are doing it together« (ebd.: 10). Das Besondere dieses »Zusammenmachens« liegt gerade darin, dass durch das spezifische Konzertformat, durch die Intimität des Konzertsettings, ein Beziehungsgeflecht entstehen kann, das diesen »act of musicking« zu einem besonderen Erlebnis, zu einer besonderen Erfahrung für alle Beteiligten werden lässt.

33 Siehe dazu den in Abschnitt 2.1.1 dargelegten Ansatz Hüttmanns (»Vermittlung als Aufgabe der musikalischen Interpretation«), der Interpret:innen die Funktion eines Bindeglieds zwischen Musik und Publikum zuweist, in der sie nicht nur Musik, sondern immer auch sich selbst vermitteln.

34 Stiller bezieht sich in ihren Ausführungen primär auf Konzerte für Kinder. Ihre Aussagen zu beziehungsstiftenden Kommunikationsprozessen in Konzerten lassen sich meiner Ansicht nach aber auf sämtliche Konzertformate übertragen.

So steht beispielsweise im »2× hören«-Konzert »Keine Angst vor Nikolai Kapustin« die Musik des ukrainischen Komponisten Nikolai Kapustin im Mittelpunkt. Ein Klaviertrio führt das Publikum in Kapustins faszinierende Klangwelt ein, die auf einzigartige Weise klassische Kompositionstechniken mit jazzigen Elementen verbindet. Die Musiker teilen dabei ihre persönlichen Erfahrungen, wie sie auf Kapustins Werke aufmerksam wurden, und erläutern, was sie an seiner Musik besonders inspiriert. Durch kurze musikalische Beispiele veranschaulichen sie ihren kreativen Umgang mit den Originalwerken und zeigen, wie sie diese für ihre Besetzung arrangiert und interpretiert haben. So wird die Entstehung ihrer individuellen Interpretation für das Publikum lebendig und greifbar gemacht.³⁵

Es wird deutlich, dass die

»Künstler_innen nach Wegen [suchen], sich auf kommunikative Weise dem Publikum zuzuwenden. Ihnen genügt nicht mehr allein die bestmögliche Interpretation eines Werkes, um die Aufmerksamkeit der jungen oder erwachsenen Zuhörer_innen zu fesseln, sondern sie interessieren sich für neue Formen des Erzählens von Geschichten, des Inszenierens von Momenten des Zuhörens, der Zusammenarbeit mit anderen Künstler_innen und für die Partizipation des Publikums.« (Wimmer 2023b: 212)

Eine ganz andere Konzeptidee steckt hinter dem Format »WAGner DICH!« und zeigt, wie differenziert musikvermittelnde Praxen auf unterschiedliche Dialoggruppen ausgerichtet sind und mit welchem Ideenreichtum Teilhabemöglichkeiten – auch im digitalen Raum – realisiert werden können und dabei auf große Resonanz stoßen. »WAGner DICH!« »mobilisierte Wagnerfans ebenso wie Wagner-Kritiker_innen«, die komponierten, experimentierten, Texte schrieben und jene »zahlreichen künstlerischen Auseinandersetzungen mit dem Schaffen und der Person Wagners« (Nicklaus 2023: 421) hervorbrachten. Hörer:innen wurden zu »künstlerischen Akteur_innen« (ebd.: 420), die mit ihren je individuellen kreativen Aushandlungen ein Radioformat mitgestalteten. Dabei wurden Menschen ermutigt, sich intensiv mit einer speziellen Thematik auseinanderzusetzen, ihrer eigenen Kreativität Ausdruck zu verleihen und ihre Schöpfungen mitunter auch öffentlich sichtbar und zugänglich zu machen.³⁶ »WAGner DICH!« steht beispielhaft für Musikvermittlungsprojekte, die

35 Vgl. Video »2× hören« – Konzert »Keine Angst vor Nikolai Kapustin«, Konzertmitschnitt auf YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=TgTMN6V4wUE&list=PLz1YiU8i5e4CkE6opZfY3eE3hY-7ZdCTo> [28.2.2026].

36 Die Beiträge der Teilnehmer:innen wurden je nach Wunsch unter deren Namen oder einem Pseudonym veröffentlicht.

»als eine künstlerische, pädagogische und kommunikative Praxis darauf zielt, heterogenen Publika in unterschiedlichen Formaten von künstlerisch-kreativer bis zu kognitiv-reflektierender Ausrichtung Zugänge zu Musik zu eröffnen und dabei ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und zu vertiefen und kreative Ausdrucksmöglichkeiten zu erproben und zu erweitern.« (Mautner-Obst 2018: 339)

In ihrem Artikel *Musikvermittlung zwischen Rezeption und Partizipation* verweist Cornelia Wild auf einen auch für musikvermittelnde Praxen relevanten Ansatz,

»der unterschiedliche Modi und Grade ästhetischer Erfahrung diskutiert und dabei ästhetische Rezeption und ästhetische Produktion gleichermaßen mitbedenkt (vgl. Brandstätter 2013a: o. S.³⁷). [...] Wahrnehmungs- und Beteiligungsangebote zu gestalten, welche auf vielfältigen Wegen ganz unterschiedliche Qualitäten der ästhetischen Erfahrung anregen ›in einem umfassenden, viele Dimensionen des Menschseins aktivierenden Sinn‹ (Brandstätter 2013a: o. S.), kann daher als wesentliche Aufgabe der Musikvermittlung gesehen werden und spiegelt sich auch zunehmend in den unterschiedlichen Formaten wider.« (Wild 2023: 246)

Den Konzeptverantwortlichen ist es gelungen, einen dieser »vielfältigen Wege« zu entwickeln, (digitale) Räume für ästhetische Erfahrungen zu öffnen, Teilhabe – oszillierend zwischen Rezeption und Produktion – anzuregen und ein Beziehungsgeflecht zu initiieren. Denn obwohl anzunehmen ist, dass sich die Teilnehmer:innen nicht kannten und sie lediglich ihre gemeinsame Hörer:innen-Identität verband, wurden sie dennoch Teil einer Community – der »WAGner DICH!«-Community.

Projekte wie dieses zeigen, dass »Musik durch bestimmte mediale Formate Gemeinschaften erzeugen kann« (Nicklaus 2023: 417) und die Teilhabe an diesen Gemeinschaften von »Dabei-Sein bis Involviert-Sein« (Wild 2023: 246) reichen kann.

Auch hier findet ein »act of musicking« statt: Hörer:innen werden zu künstlerischen Akteur:innen, Programmverantwortliche agieren als Musikvermittler:innen und wiederum andere verfolgen diesen Akt als Publikum mit und rezipieren unterschiedliche Versionen und Kontextualisierungen von Wagners Walkürenritt. Auch ein Projekt wie »WAGner DICH!« ist ein Beispiel dafür, dass Musikvermittlungsformate »im Kern immer die Beziehungstiftung zwischen Musik und Menschen im Blick haben und dies auf unterschiedliche Weise fassen.« (Wimmer 2023a: 58)

Musikvermittelnde Praxen zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie

»einerseits Anlässe für ästhetische Erfahrungen schaffen, die sich jeweils situationsbezogen ereignen und nicht messbar sind. Andererseits [können] sie mit lang-

37 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit Brandstätters Ansatz zu ästhetischen Erfahrungen erfolgt in Abschnitt 2.3.1.2.

fristig angelegten partizipativen Projekten Strukturen festigen, die eine kontinuierliche Entwicklungsarbeit begünstigen mit der Vision von einer Gesellschaft, die sich ökonomisch, ökologisch, sozial und kulturell auf ihre Ressourcen besinnt und diese zu einem tragfähigen Boden für die Zukunft ausbaut.« (Ludwig 2023: 276)

Sie sind also angesiedelt »zwischen Einmaligkeit und Nachhaltigkeit« (ebd.: 269) und bedienen – je nach Konzept- oder Spielidee – mal mehr das eine oder das andere. Partizipative Projekte »mit und in Bildungseinrichtungen« sowie »mit und in sozialen Einrichtungen« besitzen das Potenzial, Transformationsprozesse bei Teilnehmenden anzustoßen, die über den Projektzeitraum hinausreichen.

Vor diesem Hintergrund ist auch das Response-Projekt »Don Quijote« zu verstehen, das exemplarisch für viele Kooperationsprojekte an der Schnittstelle von professionellen Orchestern oder Kulturbetrieben und Schulen steht (vgl. Mast und Milliken 2008; Mall 2016). Response-Projekte werden in der Regel von Kulturinstitutionen initiiert und möchten Schüler:innen dazu anregen, »in Anlehnung an ein Referenzwerk eigene Stücke [zu] komponieren und auf[zuführen]« (Voit 2018b: 1). Angeleitet von professionellen Musiker:innen und Musikvermittler:innen beschäftigen sich Jugendliche über einen längeren Zeitraum mit einem bestimmten Referenzwerk und den sich daraus ergebenden Themen. Es findet eine musikalische sowie assoziative Annäherung – häufig angestoßen durch außermusikalische Anknüpfungspunkte – an das jeweilige Stück statt. Auf diese Weise sollen die Jugendlichen einerseits Zugänge zum jeweiligen Werk erhalten und andererseits inspiriert und ermutigt werden, eigene kreative Ausdrucksmöglichkeiten zu entwickeln (vgl. Voit 2018a, 2018b). Diese Projekte zeichnen sich aber auch dadurch aus, dass die Konzeption und die Umsetzung in einem dialogischen Prozess gemeinsam mit den Musiker:innen, Musikvermittler:innen sowie den Lehrenden der Kooperationsschulen ausgehandelt werden.

»Sowohl bei der Response-Methode als auch bei den Klangnetzen³⁸ arbeiten Künstler_innen und Pädagog_innen Hand in Hand, gemeinsam beginnen sie den Prozess und teilen ihre Aufgaben im Verlauf des Projekts in wechselseitiger Absprache auf. Auf diese Weise fließen die jeweiligen Stärken der Zugänge ineinander und sind im besten Fall kaum mehr als unterschiedlich zu erkennen.« (Wimmer 2023b: 214)

Im Rahmen dieser Projekte lernen Schüler:innen auch das Berufsfeld der Musiker:innen kennen, das häufig unbekannt und nicht Teil ihrer eigenen Lebensweltorientierung ist. Zudem wird ihnen die Gelegenheit geboten, eine Aufführung

38 Die »Klangnetze« sind Musikvermittlungsprojekte, die sich speziell mit Neuer Musik auseinandersetzen. Für eine ausführliche Beschreibung dieser Projekte siehe *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden* (Schneider et al. 2000).

oder Generalprobe des Orchesters zu besuchen. Allen voran stehen bei Response-Projekten aber gemeinsame künstlerische Aushandlungsprozesse im Zentrum, die in der Regel in einer Abschlusspräsentation des selbst kreierten Stücks münden.

Beim dritten vorgestellten Schauplatz befassten sich Schüler:innen mit Richard Strauss und seiner sinfonischen Dichtung *Don Quijote*. Sie wurden zu Musiker:innen, Schauspieler:innen, Dramaturg:innen und Bühnenbildner:innen und erlebten sowohl ihre Mitschüler:innen als auch ihre Lehrer:innen in neuen Kontexten. So manche:r Schüler:in, die/der im regulären Schulalltag als »schwache:r Schüler:in« galt, übernahm plötzlich eine tragende Rolle und zeigte neue, bislang unentdeckte Talente. Lehrer:innen konnten abseits des oft sehr fordernden Schulalltags ihren kreativen Neigungen Ausdruck verleihen. Für die professionellen Musiker:innen bedeutete es, ihre »Hochkultur-Bubble« zu verlassen und die eigene musikalische Sozialisation hintanzustellen, um sich offen und flexibel auf »Don Quijote 2.0« einzulassen zu können.³⁹ Die einzelnen künstlerischen Elemente wurden wie Puzzleteile zusammengefügt und ergaben schlussendlich ein großes Kunstprojekt. Alle Beteiligten zeigten großes Engagement und partizipierten in unterschiedlichen Rollen – das große Ganze nicht aus den Augen verlierend.

Auch hier verfolgten die Musikvermittler:innen das Ziel, »geeignete Anlässe und Situationen zu schaffen, in denen Beziehungen entstehen und sich entfalten können« (Hüttmann 2009: 66), und es formierte sich ein tragfähiges »Beziehungsgeflecht« (Wimmer 2023a: 55), das alle Teilnehmenden wertschätzend und auf Augenhöhe durch das Projekt trug. Das Motto »[W]e are doing it together« begleitete den gesamten Projektverlauf und kulminierte in der Abschlussaufführung. Schüler:innen, Lehrer:innen, Musiker:innen und Musikvermittler:innen standen gemeinsam auf der Bühne und formierten sich zu einem Künstler:innen-Kollektiv, das Don Quijote ins einundzwanzigste Jahrhundert und in die Lebenswelt der Jugendlichen transferierte.

Die »Hörminute« als digitales Vermittlungsformat möchte Pädagog:innen bei der Integration lustvollen und kurzweiligen Hörens in den Schulalltag unterstützen und zur Entwicklung einer bewussten und differenzierten Hörkultur bei Kindern im frühen Schulalter beitragen.⁴⁰ Der Ansatz des täglichen Hörens im Klassenverband verfolgt auch längerfristige Zielperspektiven, indem durch wiederkehrendes Hören und Reflektieren nachhaltige Prozesse angeregt werden sollen. Die kurzen Hörbeispiele – Ausschnitte aus verschiedenen Musikstücken aber auch Tierlaute und Alltagsgeräusche – ermöglichen einen spielerischen und sinnlichen Um-

39 Siehe dazu auch Petri-Preis' Studie *Musikvermittlung lernen*, wo der Autor unterschiedliche Erfahrungen und Lernwege von professionellen Musiker:innen im Kontext musikvermittelnder Praxen beschreibt (vgl. Petri-Preis 2022: 165–181).

40 Die »Hörminute« wurde prioritär für Volksschulen konzipiert, jedoch können auch andere Schulformen, etwa Musikschulen, einen kostenfreien Zugang zur Mediathek erhalten.

gang mit dem Thema »Hören«. Das wiederkehrende Ablaufschema der »Hörminute« schafft eine vertraute Atmosphäre, in der die Schüler:innen Neues »er-hören« und schon Bekanntes erkennen können, aber auch von Klängen und Geräuschen überrascht werden. Die anschließende Reflexion ermöglicht den Schüler:innen, ihre je individuellen Höreindrücke zu äußern, ihre Hörerfahrungen miteinander zu teilen und sich mit anderen darüber auszutauschen.

Hören wird hier als individuelle und gleichzeitig als gemeinsame Erfahrung – »we are doing it together« – erlebt, jede:r für sich und dennoch im Klassenverband. Auch hier entsteht – angeregt durch die Begegnung mit Musik – ein Geflecht aus Beziehungen: zu unterschiedlichen Musiken, zu den Mit-Hörer:innen und zum eigenen Selbst. Darüber hinaus stellt die »Hörminute« den Pädagog:innen eine Vielzahl von zusätzlichen Vermittlungsideen zur Verfügung, die sie dabei unterstützen sollen, die »Hörminute« als Ausgangspunkt für weitere Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen musikalischen Praxen zu nutzen.

Das Projekt »Tschick« findet hier, stellvertretend für Musikvermittlungsprojekte, die »in und mit sozialen Einrichtungen« stattfinden, Erwähnung (vgl. Ziegenmeyer 2023; Koch 2023; Mayr 2023). Es brachte Menschen aus sehr konträren Lebenswelten zueinander, die sich über mehrere Wochen mit einem bestimmten Werk auseinandersetzten, dessen grundlegende Thematik diskutierten und daraus ein eigenes Stück entwickelten. Diese Projekte ermöglichen, dass »Räume geöffnet [werden], in denen eigene Vorstellungen und biografisch gewachsene Referenzrahmen sowohl bei den Anleitenden als auch bei den inhaftierten Menschen hinterfragt und um neue Perspektiven erweitert werden können.« (Ziegenmeyer 2023: 406) Die jugendlichen Strafgefangenen sowie die professionellen Musiker:innen und Musikvermittler:innen begaben sich in einen dialogischen Prozess, um gemeinsam künstlerische Aushandlungsprozesse zu durchlaufen.

Musikvermittelnde Praxen im Sinne eines Community Engagement, basieren auf der Annahme, dass musikalische Prozesse sozialen Zusammenhalt erzeugen und Austausch zwischen unterschiedlichen Personen und Gruppen fördern können (vgl. Petri-Preis 2023b: 254). Projekte wie »Tschick« ermöglichen den Beteiligten – durch die »kohäsive Kraft der Musik« – persönlichkeitsbildende und identitätsstiftende Erfahrungen. Menschen, die sich in sozialen Randbereichen befinden, erleben künstlerische Prozesse und werden angeregt, ihrer Kreativität Ausdruck zu verleihen. Professionelle Musiker:innen werden aufgefordert, ihre eigene Lebens- und Berufswelt zu hinterfragen und neue Perspektiven zuzulassen. Erfahrungen, die im Zuge derartiger Projekte gemacht werden,

»hinterlassen bei allen Beteiligten Spuren, die bestenfalls sozial-transformativ wirken können. So kann die Begegnung zwischen Menschen, die sich im Alltag eher nicht begegnen würden, einen Perspektivwechsel anregen und damit

einhergehend das kritische Hinterfragen und Korrigieren eigener Überzeugungen und Handlungsmuster.« (Ziegenmeyer 2023: 401)

Anhand der hier beschriebenen Schauplätze, die stellvertretend für viele ähnlich ausgerichtete Projekte und Formate stehen, ist es möglich, drei zentrale Topoi musikvermittelnder Praxen zu definieren:

1. Musikvermittelnde Praxen möchten musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen und Räume öffnen, die diese Erfahrungen begünstigen.
2. Musikvermittelnde Praxen sind partizipative Praxen und möchten kulturelle Teilhabe⁴¹ ermöglichen.
3. Musikvermittelnde Praxen sind beziehungsstiftende Praxen.

Diese Topoi werden im nachfolgenden Abschnitt weiter ausdifferenziert und zum Teil anhand theoretischer Modelle veranschaulicht.

2.3 Drei zentrale Topoi der Musikvermittlung

Die folgende Darstellung der Topoi hat zum Ziel, ein tieferes Verständnis für diese zu fördern, ihre wechselseitigen Beziehungen zu beleuchten und Querverbindungen zu den zuvor beschriebenen musikvermittelnden Praxen aufzuzeigen.

2.3.1 Musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen

Musikvermittelnde Praxen setzen Musik in Kontexte, um musikalisch-ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen und Räume zu öffnen, die diese Erfahrungen begünstigen. Bevor jedoch die verschiedenen Bedeutungsebenen und spezifischen Aspekte musikalisch-ästhetischer Erfahrungen erläutert werden, ist zunächst das diesem Diskurs zugrundeliegende Verständnis des Begriffs »Erfahrung« zu klären. In diesem Kontext wird insbesondere auf John Deweys »Theorie der Erfahrung« zurückgegriffen.

41 Kulturelle Teilhabe ist ein Grundrecht für jeden Menschen. Diese Forderung wurde 2001 durch den Internationalen Musikrat (International Music Council), welcher 1949 im Auftrag der UNESCO als Beratungsgremium für Musikfragen gegründet wurde, mit fünf musikalischen Grundrechten proklamiert. Vgl.: <https://imc-cim.org/about-us/our-values/> [28.2.2026]. Der Österreichische Musikrat (ÖMR), Mitglied des Internationalen Musikrats, bekräftigte diese Forderung 2017 in seinem Positionspapier zur Musikalischen Bildung in Österreich. Vgl.: https://oemr.at/wpcontent/uploads/2019/09/Positionspapier_des_OEMR_zur_musikalischen_Bildung_14.09.17-3.pdf [28.2.2026].

2.3.1.1 Der Erfahrungsbegriff (Dewey)

Dewey konstatiert, Menschen machen fortwährend Erfahrungen, indem sie in permanenter Interaktion mit ihrer Umwelt sind. Diese Interaktionen sind »Teil des eigentlichen Lebensprozesses« (Dewey 2021: 47)⁴². Allerdings, so Dewey, kommen diese Erfahrungen einem simplen Erleben von Dingen gleich und stellen aufgrund »äußerer Unterbrechungen oder innerer Lethargie« keinen abgeschlossenen Prozess dar, sie führen demnach nicht zur »Vollendung«. »Ein Ding ersetzt das andere, aber keines nimmt das andere in sich auf und führt es weiter.« (Ebd.: 52)

Anders verhält es sich laut Dewey, wenn wir

»eine Erfahrung [machen], wenn das Material, das erfahren worden ist, eine Entwicklung bis hin zur Vollendung durchläuft. Dann, und nur dann, ist es in den Gesamtstrom der Erfahrung eingegliedert und darin gleichzeitig von anderen Erfahrungen abgegrenzt.« (Ebd.: 47, Herv. i. O.)

Infolgedessen kann *eine* Erfahrung als Prozess definiert werden, der in einem »vollendeten Abschluß im Bewußtsein« (ebd.: 51) mündet. So ein Prozess kann sich auch im Alltag ereignen, beispielsweise bei einem Spiel, bei einem Gespräch, aber auch bei einem Abendessen. Das Wesentliche liegt darin, dass die Erfahrung als »Ganzes« begriffen wird, als Summe von einzelnen Dingen, ohne »Trennung und Auflösung« (ebd.: 47). Diese Erfahrungen sind von besonderen Situationen geprägt, von Geschehnissen, die in Erinnerung bleiben und nachhaltig beeinflussen: »Das war ein Erlebnis!« (Ebd.: 48, Herv. i. O.)

Dewey beschreibt diese Erfahrungen als in sich abgeschlossene und sich »von dem Vorangegangenen und dem Nachfolgenden« abgrenzende Vorgänge. Er vergleicht Erfahrungen mit fließenden Bewegungen eines Flusses – »von etwas weg zu etwas hin« (ebd.). Dabei gilt es mitunter auch Widerstände zu überwinden und Dewey spricht in diesem Zusammenhang von »Kampf und Konflikt« (ebd.: 53). Dieses durchaus auch schmerzvolle Überwinden der Widerstände löst einen Wandlungsprozess aus, es treibt die Erfahrung voran und führt letztendlich zu ihrer Vollendung. Dewey erkennt in diesem kraftvollen Vorgang Potenzial für Neuorientierungen und Veränderungen. Demgegenüber stehen bedeutungslose Prozesse, bei denen »Widerstand [als] ein Hindernis [betrachtet wird], das aus dem Wege geschafft werden muß, nicht als Anregung zum Nachdenken.« (Ebd.: 58)

Den einzelnen Phasen der Erfahrung ist eine je »besondere Identität« inhärent, sie verschmelzen jedoch miteinander und bilden eine »Einheit«. Dewey konstatiert, dass Erfahrungen sich durch eine »Einheit« auszeichnen, deren Existenz »durch eine einzige Eigenschaft bestimmt [wird], die die gesamte Erfahrung trotz der Viel-

42 Die erste deutschsprachige Ausgabe von Deweys philosophischer Schrift *Kunst als Erfahrung* (im Original: *Art as Experience*, 1934) erschien im Jahr 1980.

falt ihrer Einzelteile durchdringt.« (Ebd.: 49) Diese Eigenschaft wird retrospektiv – in der reflexiven Auseinandersetzung mit der durchlaufenen Erfahrung – mit »interpretierenden Adjektive[n]« definiert, indem die Erfahrung gedanklich nochmals erlebt wird und sich dabei jene Eigenschaft zeigt, die »so weit vorherrschend war, daß sie die Erfahrung insgesamt prägte.« (Ebd.)

Unabhängig vom handelnden Subjekt und Objekt weisen Erfahrungen »gemeinsame Grundmuster« auf.

»Der Grundzug dieses gemeinsamen Musters ergibt sich aus der Tatsache, daß jede Erfahrung das Resultat von Interaktion zwischen dem lebendigen Geschöpf und einem bestimmten Aspekt der Welt, in der es lebt, darstellt.« (Ebd.: 57)

Erfahrungen haben für Dewey »sowohl praktische als auch rationale und emotionale Anteile« (Dietrich et al. 2013: 55), die unabdingbar zusammengehören. Dewey spricht in diesem Kontext von »*primary experience*« und »*secondary experience*« (Dewey 1981: 15f., zit.n. Dietrich et al. 2013: 56, Herv. i. O.). »Primary experience« beschreibt die subjektive, sinnlich-praktische Wahrnehmung von Objekten, bevor diese reflektiert wird. Erst bei der »secondary experience« vollzieht sich die Wahrnehmung nicht mehr nur auf der rein sinnlich-praktischen Ebene, sondern das Objekt wird auch intellektuell erfasst und »Gegenstand unserer Reflexion, wenn wir unsere Wahrnehmungen und Handlungen bewusst vollziehen.« (Dietrich et al. 2013: 56) Erfahrungen bedingen diese rationalen Anteile in Form reflexiver Denkprozesse, da diese erst dazu führen, dass Erfahrungen eine erfüllende Vollendung finden. Für Dewey gewinnt die Vollendung einer Erfahrung allerdings nur dann an Bedeutung, wenn »[e]ine Handlung und ihre Folge in der Erkenntnis miteinander in Verbindung gebracht werden« (Dewey 2021: 57), also wenn primary und secondary experience – sinnlich-praktische und reflexiv-rationale Ebene – einander ergänzen. »Durch Erfahrung lernen heißt das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen.« (Dewey 2000: 187, zit.n. Dietrich et al. 2013: 55)

Erfahrungen sind geprägt von Phasen der Aktivität und Passivität sowie deren Wechselwirkung. In der aktiven Phase wird »ausprobiert« und »versucht«, während Dewey die passive Phase als »passive Hinnahme, des Erleidens im weitesten Sinne« (Dewey 2021: 53) beschreibt – wobei das Erleiden eine Spezifizierung der Hinnahme darstellt. Dewey konkretisiert: »Wenn wir etwas erfahren, so wirken wir auf dieses Etwas zugleich ein, so tun wir etwas damit, um dann die Folgen des Tuns zu erleiden.« (Dewey 2000: 186, zit.n. Dietrich et al. 2013: 57)

2.3.1.2 Ästhetische Erfahrung

Dewey misst jeder bedeutungsvollen und dynamischen Erfahrung, welche die Phasen »Beginn, Entwicklung und Erfüllung« (Dewey 2021: 70) durchläuft, ästhe-

tischen Charakter bei, sofern ihre Einzelteile »eine geschlossene Einheit« bilden (ebd.: 69). Er hebt hervor, dass auch Denkerfahrungen ästhetischen Charakter tragen können, sofern sie erstens die Struktur *einer* Erfahrung haben, zweitens zwischen aktivem Tun und passivem Hinnehmen oszillieren und drittens in einem befriedigenden Schluss münden. Ob Denkerfahrungen tatsächlich ästhetisch werden können, hängt Dewey zufolge vor allem von den »stofflichen Inhalte[n]« der jeweiligen Erfahrung ab, denn dem Material von intellektuellen Erfahrungen schreibt er zunächst keine »eigenständige Qualität« und per se keinen ästhetischen Wert zu, wie er es etwa bei Erfahrungen mit dem »Material der Schönen Künste« (ebd.: 50) tut. Intellektuelle Erfahrungen werden allerdings dann zu Erfahrungen mit ästhetischem Charakter, wenn sie »eine emotionale Befriedigung [gewähren], da sie eine durch geordnete und systematisierte Bewegung gewonnene innere Integration und Erfülltheit besitzen. Diese künstlerische Struktur kann unmittelbar empfunden werden. Insofern ist sie ästhetisch.« (Ebd.) Gemäß dieser Auffassung können also auch intellektuelle Erfahrungen in einem wissenschaftlichen und theoriebasierten Kontext zu ästhetischen Erfahrungen werden, ohne eine praktische Auseinandersetzung mit dem Material zu bedingen.

Einen ähnlichen Argumentationsstrang verfolgt Dewey bei Erfahrungen mit einem »vorwiegend praktischen Handlungsablauf« (ebd.: 51) und er konstatiert: »Es ist möglich, effektiv zu handeln, ohne dabei eine bewusste Erfahrung zu machen.« (Ebd.) Die praktische Erfahrung wird ähnlich wie die intellektuelle Erfahrung nur dann als ästhetisch betrachtet, wenn sie zu einem »vollendeten Abschluß im Bewußtsein« führt. Für Dewey besitzen praktische Erfahrungen, die vorwiegend automatisiert und mechanisch durchlaufen werden und nicht in einem solchen »vollendeten Abschluß« münden, keinen ästhetischen Charakter.

»Das Tun mag voller Energie und das Empfinden scharf und intensiv sein. Wenn beides jedoch nicht miteinander in Beziehung steht und nicht als Ganzheit wahrgenommen wird, ist das Geschaffene nicht vollkommen ästhetisch. [...] Bringt ein Künstler in seinem Schaffensprozess nicht eine neue Erkenntnis zum vollendeten Ausdruck, so arbeitet er mechanisch und wiederholt irgendein altes Modell, das wie eine Blaupause in seinem Geiste haftet.« (Ebd.: 64)

So begünstigen beispielsweise nicht alle Konzerte gleichermaßen ästhetische Erfahrungen, zumal nicht alle künstlerischen Darbietungen auf einer Bühne – mögen sie noch so perfekt sein – etwas Besonderes, etwas »Elektrisierendes«, zwischen Bühne und Publikum auslösen und die vollkommene »Ganzheit«, von der Dewey spricht, vermissen lassen.

Im Unterschied zu nicht-ästhetischen Erfahrungen dominieren bei ästhetischen Erfahrungen jene Eigenschaften, »die in anderen Erfahrungen unterdrückt werden; die untergeordneten, d.h. jene Eigenschaften, kraft derer die Erfahrung

eine integrierte, ganzheitliche, aus sich selbst heraus bestehende Erfahrung ist« (ebd.: 70). Diese Eigenschaften treten zwar auch in »normalen ganzheitlichen Erfahrungen« auf, in ästhetischen Erfahrungen allerdings sind sie in »geläuterte[r] und verdichtete[r]« Form anzutreffen (ebd.: 59).

Für Dewey sind all jene Erfahrungen ästhetisch beziehungsweise haben ästhetischen Charakter, sofern sie einen in sich abgeschlossenen Prozess – bestehend aus einem bewussten Anfang, einer Phase der Entwicklung und einem »vollendete[n] Abschluß im Bewußtsein«, gleichsam einer subjektiven emotionalen Befriedigung – darstellen. Die einzelnen Phasen sind miteinander verbunden, wobei das Vorangegangene eng mit dem Nachfolgenden verknüpft ist. Aktive Handlungen – einschließlich intellektueller Aktivitäten – und passives Erleben – das »Zusammenspiel von Fühlen und Reflexion« (Dietrich et al. 2013: 59) – stellen die wesentlichen Handlungsformen ästhetischer Erfahrungen dar.

Mit Blick auf die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Schauplätze kann festgehalten werden, dass musikvermittelnde Praxen mit ihren individuellen Konzeptideen und Formaten ästhetische Erfahrungen im Sinne Deweys veranlassen wollen, indem sie in sich abgeschlossene Prozesse darstellen, aktives und passives Handeln berücksichtigen und subjektive emotionale Befriedigung herbeiführen möchten. Sie möchten Anlässe stiften und Gelegenheiten schaffen, die »das Zusammenspiel von Fühlen und Reflexion« begünstigen.

Martin Seel beschreibt die ästhetische Wahrnehmung als eine sinnliche Wahrnehmung, die sich durch einen »speziellen Modus« (Seel 2019: 50) auszeichnet. Denn, so Seel, »[w]ir können auf alles und jedes, das irgendwie sinnlich gegenwärtig ist, ästhetisch reagieren – oder auch nicht.« (Ebd.: 64) Entscheidend sei eine »besondere Polung« dieser Sinneswahrnehmung, eine »besondere Akzentuierung« (ebd.: 50), die eine sinnliche Wahrnehmung zu einer ästhetischen macht. »Wir können am Fenster stehen und hören, ob die Gäste kommen« oder aber »uns in das Geräusch der Stadt vertiefen« (ebd.: 63) und diese Geräuschkulisse als etwas Besonderes, etwas Sinnliches, als etwas Ästhetisches erleben.

Seel unterscheidet drei Wahrnehmungsdimensionen, die er als »Wahrnehmung-von«, »Wahrnehmung-daß« und »Wahrnehmung-als« definiert. Nur Lebewesen, die imstande sind, etwas »*begrifflich Bestimmtes* wahrzunehmen«, verfügen über eine »Wahrnehmung-daß, wie sie allein zusammen mit der Fähigkeit einer Wahrnehmung-als gegeben ist.« (Ebd.: 51, Herv. i. O.) Er betont, nur wem es möglich ist, etwas als etwas wahrzunehmen, kann dies auch »in der unübersehbaren Fülle seiner Aspekte« tun. Dadurch kann etwas wahrgenommen werden, »ohne auf eine seiner möglichen Bestimmungen festgelegt zu werden.« (Ebd.: 52)

Dies bedeutet nicht, so Seel, dass wir nicht imstande wären, Gegenstände zu benennen, oder etwas »nicht auf diese oder jene Weise in seinem Sosein wahrnehmen« zu können. Es bedeutet vielmehr, dass »[w]ir aufmerksam [sind] für die phänomenale Präsenz des Objekts. Wir können einen Gegenstand unter einem bestimmten

Aspekt erfassen oder ihn in seinem Erscheinen begegnen lassen.« (Ebd.) Die ästhetische Wahrnehmung erfordert demzufolge eine Reihe an Fähigkeiten, »die sie anders in Gebrauch nimmt, als dies bei anderen Gelegenheiten der Fall ist« (ebd.).

Um die Differenzierung zwischen »Sosein« und »Erscheinen« zu verdeutlichen, greift Seel auf ein Bild zurück.

»Ein roter Ball liegt auf einem grünen Rasen. Alle, die sehen und sprechen können und nicht gerade farbenblind sind, können sehen, daß es so ist. Sie können nicht nur den Ball sehen, sie können sehen, daß da ein Ball auf einem grünen Rasen liegt. Sie können sehen, daß der Ball rot ist, daß es ein Lederball ist, daß er handgenäht ist, daß es Oskars Ball ist, daß es der Ball des Nachbarsjungen ist (denn Oskar ist der Nachbarsjunge) und vieles andere mehr. Sie können dieses Objekt als einen Ball klassifizieren und ihm verschiedene Eigenschaften zuschreiben. Dies alles sind Leistungen nicht erst des Sehens und dann der Auslegung des Gesehenen, vielmehr eines propositionalen Sehens, in dem etwas als etwas wahrgenommen wird. Dies geschieht aus unterschiedlichen Blickwinkeln und aus unterschiedlichem Interesse. Dieses Interesse kann vorwiegend der Position des Balles gelten (»Ach, da ist der rote Ball!«), sie kann primär seiner Beschaffenheit gelten (»Der war auch schon mal röter!«) oder einem Umstand, der an dieser Beschaffenheit per Schlußfolgerung kenntlich wird (»Der rote Ball ist Oskars Ball.«). So oder so, die Wahrnehmung wird hier vollzogen, um en passant oder ausdrücklich an ihrem Gegenstand etwas festzustellen. Es wird festgestellt und vielleicht festgehalten, daß der Ball in dieser oder jener visuell unterscheidbaren Hinsicht so oder so ist.« (Ebd.: 52–53, Herv. i. O.)

Mit dieser Textpassage bringt Seel zum Ausdruck, was er unter dem Begriff »Sosein« versteht: Der Ball wird in seiner Gesamtheit wahrgenommen und in all seinen Eigenschaften erfasst. Seel bezeichnet diese Form der Wahrnehmung als »*aspektverhaftet*« (ebd.: 54, Herv. i. O.).

Anders verhält sich die Wahrnehmung jedoch, wenn wir den Ball »in seinem Erscheinen begegnen lassen«, also wenn das Wahrnehmungsobjekt auf eine Weise erfasst wird, die das sinnliche Erleben in den Fokus rückt.

»[J]emand kann den Ball einfach betrachten, wie er da hier und jetzt im Schatten dieses Gartens liegt. Wer ihn so betrachtet, betrachtet ihn in der Fülle seiner sinnlich wahrnehmbaren Aspekte, indem er seine Aufmerksamkeit auf ihr momentanes und simultanes Gegebensein richtet. Die Rundung des Balls ist dann ebenso wichtig wie das Rot im Unterschied zum Grün des Rasens, die Schrammen an der Oberfläche des Balls [...], die Art der Beschriftung des Balls, das Ornament, mit dem er verziert ist, die Größe und Abnutzung der Vielecke, aus denen die Außenhaut zusammengenäht ist, die Verteilung des Lichts auf der Kugel, der unterschiedliche Widerschein des Leders je nach Einfall des Lichts, je nach Trockenheit und Feuchtigkeit, wie die Spitzen des Grases sich unter der Berührung des Balls

biegen, welchen Schatten der Ball im Halbschatten des Baums auf die Grasfläche wirft – und was sonst noch alles an diesem Ding zu sehen ist. Alles *zusammen* liegt hier im Focus [sic!] der Betrachtung.« (Ebd.: 53–54, Herv. i. O.)

Nicht das »Erfassen einzelner Gegenstandsqualitäten« steht für Seel hier im Vordergrund, sondern vielmehr »ihr hier und jetzt [...] sich ergebendes *Zusammenspiel*« (ebd.: 54–55, Herv. i. O.). Auch in dem hier beschriebenen Wahrnehmungsmodus, dem »Erscheinen«, werden Aspekte wahrgenommen, was Seel zufolge diese Wahrnehmung ebenfalls »aspekthaft« macht. Sie unterscheidet sich jedoch von der »aspektverhafteten« Wahrnehmung des »Soseins« insofern, als sie »auf Qualitäten achtet, die begrifflich nicht oder nur schwer diskriminierbar wären« und besonders »auf eine Merkmalsvielfalt ihrer Objekte [achtet], die sich begrifflich nicht ausschöpfen läßt.« Diese »begriffliche Inkommensurabilität« ergibt sich dabei sowohl aus einer »*simultanen* Aufnahme der unterschiedlichen Aspekte des Gegenstands« als auch aus einer »Betrachtung ihrer *momentanen* Erscheinung« (ebd.: 54, Herv. i. O.).

Ästhetische Wahrnehmungen sind für Seel nicht »einzig und allein auf einen Sinn beschränkt« (Seel 2019: 58), es sind Wahrnehmungen mit synästhetischem⁴³ Charakter. Seel konstatiert,

»keine einzige ästhetische Wahrnehmung ist einzig und allein auf einen Sinn beschränkt. Es gehört zu ihrer imaginativen Verfassung, [...] daß andere Sinne bei der Arbeit eines Sinnes mitbeteiligt sein können, auch wenn sie selbst nicht aktiv beteiligt sind.« (Ebd.)

Seel greift erneut das Bild des roten Balls auf der grünen Wiese auf und stellt fest, dass auch wenn der Ball lediglich gesehen wird, sich das sehende Subjekt dennoch vorstellen kann, wie sich der Ball anfühlt, wie er riecht oder welches Geräusch er verursachen würde, wenn er auf eine harte Fläche prallt. Auch wenn ein Zusammenspiel verschiedener Sinne in vielen, auch alltäglichen Momenten stattfindet, ist der synästhetische Charakter bezeichnend für ästhetische Wahrnehmungen und wird »häufig auf die eine oder andere Weise auffällig: wir *spüren* uns hören und sehen und fühlen.« (Ebd.: 59, Herv. i. O.)

Ob ästhetische Erfahrungen tatsächlich erlebt werden, hängt maßgeblich davon ab, wie ästhetische Wahrnehmungsräume gestaltet sind. In Deweys Theorie werden grundlegende Merkmale ästhetischer Erfahrungen erläutert und Seels Ansatz verdeutlicht den besonderen Wahrnehmungsmodus ästhetischer Erfahrungen. Ursu-

43 Synästhesie (griechisch *synaisthēsis* = Mitempfindung) beschreibt die Reizempfindung eines Sinnesorgans bei Reizung eines anderen, wie etwa das Auftreten von Farbempfindungen beim Hören bestimmter Töne.

la Brandstätter formuliert »Kernmerkmale«, welche einen Fokus auf das wahrnehmende Subjekt und die Konzeption von Wahrnehmungsräumen legen.

In ähnlicher Weise wie Dewey betont auch Brandstätter, dass ästhetische Erfahrungen nicht an eine praktische Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Material der Erfahrung geknüpft sind. Ästhetische Erfahrungen können sowohl »im rezeptiven Umgang mit vorhandenen Objekten« wie auch im »produktiven Umgang« erfolgen (Brandstätter 2012: 174). Das Besondere liegt für Brandstätter – wie auch für Seel – darin, dass sich diese Wahrnehmungen durch einen »synästhetische[n] Charakter« (ebd.: 175) auszeichnen.

Brandstätter hebt weiters die »Präsenz des Leibes« als »zentrale und bewusste Erfahrungsdimension« hervor und beschreibt in diesem Kontext zwei Deutungsebenen: Im Kontext ästhetischer Erfahrungen bezieht sich der Aspekt der Leiblichkeit einerseits auf den Leib des wahrnehmenden Subjekts und andererseits auf die »leibliche Präsenz« des wahrgenommenen Objekts (ebd.).

Sie versteht ästhetische Erfahrungen als »frei von einer primären Bindung an äußere Aufgaben, Funktionen und Ziele« (ebd.). Die Bedeutung der jeweiligen Erfahrung liege in der Erfahrung selbst und sei nicht an eine bestimmte Handlung oder Funktion gebunden. Ästhetische Erfahrungen zeichnen sich also durch Selbstbezüglichkeit aus, durch die Wahrnehmung unserer subjektiven Wahrnehmung. Sie umfassen demnach nicht nur die Wahrnehmung eines Objekts, sondern auch die Wahrnehmung von »uns selbst als Wahrnehmende« (ebd.). Ästhetische Erfahrungen begünstigen einerseits ein intensives, subjektives Erleben des eigenen Ichs (»Selbstbezug«) und ermöglichen andererseits ein vertieftes Erleben der äußeren Wirklichkeit (»Weltbezug«). »In der ästhetischen Erfahrung gehen Ich-Erfahrung und Welt-Erfahrung eine Einheit ein.« (Ebd.: 176)

Die Selbstbezüglichkeit ist eng verwoben mit den Aspekten »Eigenzeitlichkeit« und »Eigenräumlichkeit« (ebd.). Mit »Eigenzeitlichkeit« ist die subjektive zeitliche Wahrnehmung gemeint, die den Moment des Erlebens in den Mittelpunkt rückt und das objektive Zeitsystem bedeutungslos macht. Brandstätter bezieht sich in ihren Ausführungen auf Seel, der vom »Modus des Verweilens« (Seel 1996: 50, zit.n. Brandstätter 2012: 176) spricht, und damit »ein Bewußtsein *eines* Hier und Jetzt, daß zugleich ein Bewußtsein *meines* Hier und Jetzt umfaßt.« (Seel 2019: 62, Herv. i. O.) beschreibt. Die »Besinnung auf Gegenwart« ist für Seel ein »basales Motiv aller ästhetischen Anschauung.« (Ebd.) Im »Modus des Verweilens« konzentriert sich das Subjekt vollständig auf die Wahrnehmung des Objekts und des eigenen Ichs, wodurch das Erleben nicht mehr an die objektive Zeitfolge gebunden ist. Ähnlich verhält es sich mit dem Aspekt der »Eigenräumlichkeit«. Ästhetische Erfahrungen ermöglichen den Wahrnehmenden, »ästhetische Räume« (Brandstätter 2012: 176) für ihre individuellen sinnlichen Wahrnehmungen zu betreten. Diese »literarischen«, »visuellen« oder »musikalischen« Räume öffnen sich den Wahrnehmenden beim Le-

sen eines Romans, beim Betrachten eines Kunstwerks oder beim Spielen wie auch Hören eines Musikstücks.

»Ästhetische Erfahrungen sind durch einen doppelten Zugang zur Welt gekennzeichnet« (ebd.: 177), und Brandstätter verweist in diesem Zusammenhang auf die »doppelte Existenzweise« von Kunstwerken. Kunstwerke sind zum einen eigenständige Objekte mit je individueller Form, Material und Beschaffenheit, zum anderen auch als Zeichen einer Wirklichkeit zu verstehen. Brandstätter bezieht sich in ihren Ausführungen auf Dieter Mersch, der von einer »Duplizität zwischen Materialität und Bedeutung« (Mersch 2001: 276, zit.n. Brandstätter 2012: 177) spricht.

Brandstätter verortet ästhetische Erfahrungen in einem Spannungsverhältnis zwischen »Differenz und Affirmation«. Sie hebt in diesem Kontext die »Differenz-erfahrung« ästhetischer Erfahrungen hervor und bezieht sich dabei auf ein postmodernes Kunstverständnis, welches Momente der Irritation und Verfremdung provozieren möchte, um »traditionelle Wahrnehmungs- und Denkweisen« aufzubrechen (Brandstätter 2012: 177). Demgegenüber steht die affirmative Funktion ästhetischer Erfahrungen, deren Bedeutung gerade im (Wieder-)Erkennen und lustvollen Erleben schon bekannter Kunstobjekte oder Musikstücke liegt. Brandstätter unterstreicht die Korrelation dieser Gegenpole: »[u]m also die Vielfalt möglicher ästhetischer Erfahrungen in den Blick zu bekommen, muss das Spannungsfeld zwischen der Erfahrung von Differenz und der Erfahrung von Übereinstimmung beobachtet werden.« (Ebd.: 178)

Eine Besonderheit ortet Brandstätter auch im Verhältnis von ästhetischen Erfahrungen und Sprache. Ästhetische Erfahrungen, deren Bedeutsamkeit vor allem im sinnlichen Erleben der jeweiligen Erfahrung liegt, bleiben »begrifflich unbestimmbar« (ebd.). »[Das] Einzigartige der ästhetischen sinnlichen Erfahrung kann niemals vom allgemeinen Charakter der Begriffe erfasst werden.« (Ebd.) Brandstätter weist in diesem Zusammenhang allerdings darauf hin, dass Sprache als Kommunikationsmittel, um über Kunst und Kunsterfahrung zu reflektieren, vor allem im pädagogischen Kontext relevant ist.

Während Dewey, Seel sowie Brandstätter eher allgemeine Konzeptionen ästhetischer Erfahrungen entwerfen, richtet der Kunstpädagoge Georg Peez seinen Fokus auf den (kunst-)pädagogischen Bereich. Auch er konstatiert, dass sich ästhetische Erfahrungen auf zwei Ebenen – im Prozess der Rezeption und der Produktion – vollziehen können. Zusätzlich hebt er hervor, dass es im Kontext der Produktion zu keiner Differenzierung zwischen den Modi »Erfinden, Nachahmen und Interpretieren« (Peez 2008: 7) kommt und sich ästhetische Erfahrungen in all diesen Modi ereignen können. Aus kunstpädagogischer Perspektive formuliert Peez Aspekte ästhetischer Erfahrungen, die eine ausgeprägte pädagogische Ausrichtung erkennen lassen und sowohl auf den musikvermittelnden als auch auf den musikpädagogischen Bereich übertragbar sind:

- »Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken und hierdurch unmittelbares Spüren der Wahrnehmung bedingen: [...]
- Offenheit und Neugier: [...]
- Versunkensein und emotionales Involviertsein im Augenblick: [...]
- Genuss der Wahrnehmung selbst mit hiermit verbundenem Lustempfinden: [...]
- Spannung und Überraschung, die Staunen vor dem wahrgenommenen Phänomen auslösen können: [...]
- Erleben von Subjektivität und Individualität im Wahrnehmungsprozess: [...]
- Anregung der Fantasie durch Entdeckung von neuen Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem: [...]
- Reflexion über die eigene Wahrnehmung und deren Prozesshaftigkeit mit hierdurch bedingter nötiger Distanz zum eigenen Wahrnehmungserleben: [...]
- Voraussetzung für die Reflexion ist Wissen und Einsicht, die sich aus früherer Wahrnehmung und Erfahrung ergibt: [...]
- In-Beziehung-Setzen der eigenen ästhetischen Erfahrung mit kulturellen und künstlerischen Produkten: [...]
- Festhalten der ästhetischen Erfahrung in ästhetischer Produktion: [...]
- Mitteilen dessen, was die ästhetische Aufmerksamkeit zwingend erregte: [...]« (ebd.: 9–11).

Die von Peez aufgezählten Aspekte beschreiben – ebenso wie Deweys Ausführungen – ästhetische Erfahrungen als einen prozesshaften Vorgang, der seinen Ausgang in der »Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken« nimmt und »unmittelbares Spüren der Wahrnehmung« – also leibliche Wahrnehmung – auslöst. Dewey spricht in diesem Zusammenhang von einem »Antrieb« (Dewey 2021: 72), der den Beginn dieses Erfahrungsprozesses markiert und aus einem drängenden Bedürfnis heraus entsteht. Ausgehend von diesem Anfangsimpuls – einem affizierenden Moment – beginnt nun, um mit Dewey zu sprechen, die Phase der Entwicklung, indem das Subjekt der Erfahrung aufgeschlossen und neugierig agiert und eine offene Haltung gegenüber Unbekanntem und Unvorhersehbarem entwickelt. Peez ortet in diesem Kontext ein »Interesse am Durchbrechen [der] Wahrnehmungsgewohnheiten« (Peez 2008: 9) und beschreibt damit die von Brandstätter formulierte »Differenzerfahrung«, die irritierende Momente auslösen möchte, um »traditionelle Wahrnehmungs- und Denkweisen« (Brandstätter 2012: 177) aufzubrechen.

Die unmittelbare Wahrnehmung, die von dem jeweiligen Gegenstand der Erfahrung ausgelöst wird, ermöglicht ein »Versunkensein und emotionales Involviertsein im Augenblick« (Peez 2008: 9). Die Wahrnehmenden befinden sich im »Modus des Verweilens« – die Zeit scheint stillzustehen, während die Wahrnehmung der Umgebung zunehmend verfließt. Die Aspekte »Eigenzeitlichkeit« und »Eigenräumlich-

keit« ermöglichen das Betreten dieser »ästhetische[n] Räume« (Brandstätter 2012: 176) und begünstigen ein »Versunkensein«.

Wie etwas wahrgenommen wird, welche Intensität und vor allem welche Reaktion die Wahrnehmung auslöst, bleibt immer subjektiv. Peez spricht in diesem Zusammenhang vom »Erleben von Subjektivität und Individualität im Wahrnehmungsprozess« (Peez 2008: 10). Die Wahrnehmung und auch die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung – die »Selbstbezüglichkeit« – beflügeln die individuelle Fantasie und regen zu verschiedenen Umgangsweisen mit dem Wahrgenommenen an. Die »Anregung der Fantasie durch Entdeckung von neuen Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem« ist für Peez ebenso bedeutend wie die »Reflexion über die eigene Wahrnehmung und deren Prozesshaftigkeit« (ebd.). Reflexionsfähigkeit und das Entwickeln neuer Assoziationen können für Peez allerdings nur auf schon vorhandenem Wissen und »bereits verarbeiteter, bisheriger Wahrnehmungserlebnisse« (ebd.) aufgebaut werden. Brandstätter hebt in diesem Kontext die affirmative Funktion ästhetischer Erfahrungen hervor, deren Bedeutsamkeit gerade im (Wieder-)Erkennen von bereits Bekanntem, im Abgleich mit Vorerfahrungen, aber auch im Kontextualisieren mit bestehenden Wissensbeständen liegt. Dewey schreibt in diesem Zusammenhang vom »rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung bringen.« (Dewey 2000: 187, zit.n. Dietrich et al. 2013: 55) Erst nachdem sie in Verbindung gebracht wurden können nachhaltige, reflexive Prozesse durchlaufen werden, die zu einem »vollendeten Abschluß im Bewußtsein« (Dewey 2021: 51) führen können.

So wie Dewey und Brandstätter hebt auch Peez die Sprache als wichtiges Kommunikationsmittel hervor, um sich retrospektiv – Dewey spricht von den im Nachhinein genannten »interpretierenden Adjektive[n]« – über die jeweilige Erfahrung und das, »was die ästhetische Aufmerksamkeit zwingend erregte« (Peez 2008: 11), auszutauschen, wenngleich Brandstätter in diesem Kontext auf die Grenzen der wortsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten hinweist.

Bezogen auf musikvermittelnde Praxen schreibt Johanna Ludwig, »[d]ie Einmaligkeit, Unwiederholbarkeit und Unübertragbarkeit ist bis zu einem gewissen Grad Kennzeichen von Musikvermittlung als Teildisziplin ästhetischer Bildung« (Ludwig 2023: 269). Musikvermittelnde Formate – sei es in Form singulärer Ereignisse oder mehrwöchiger Projekte – sind in der Regel zeitlich begrenzt und widmen sich daher explizit der Bedeutung einmaliger oder innerhalb eines begrenzten Zeitraums stattfindender ästhetischer Erfahrungen. Trotz dieses »Kennzeichens« werden auch »Forderungen nach Nachhaltigkeit immer lauter« (ebd.), und zwar sowohl seitens der Musikvermittlungscommunity als auch seitens Fördergeber:innen und kulturpolitisch Verantwortlicher. Obwohl anzunehmen ist, dass diesen

»Forderungen nach Nachhaltigkeit« unterschiedliche Absichten⁴⁴ zugrunde liegen, sind damit dennoch Bestrebungen nach Neuorientierungen und Transformationen bestehender Orientierungen verbunden.

Auch Dietrich et al., die sich an Deweys Theorie orientieren, beschreiben einen wechselseitigen Prozess von Affirmation und Differenzierung, bei dem das wahrnehmende Subjekt seine Sinnesempfindungen mit seinen Vorerfahrungen in Beziehung setzt, diese mit vergangenen Wahrnehmungen und Wissensbeständen abgleicht und beginnt, darüber zu reflektieren. Erst mit dem Bedürfnis, sich über die ästhetische Wirkung auszutauschen, zu kommunizieren und zu reflektieren, kann die ästhetische Erfahrung zu ihrer Vollendung gelangen. Dietrich et al. sehen diesen Vorgang als eine »Ausdifferenzierung meines eigenen Erlebens, des Umgangs mit mir selbst beim ästhetischen Erleben.« (Dietrich et al. 2013: 20)

Die Autor:innen schreiben ästhetischen Erfahrungen eine hohe Intensität zu, wofür sie vor allem zwei Aspekte verantwortlich machen. Erstens regen ästhetische Erfahrungen dazu an, »sich sinnlich, leiblich, spürend oder fühlend auf einen Eindruck einzulassen« (ebd.: 60). Unser Sprachrepertoire reicht vielfach nicht aus, um diesen Eindruck, dieses intensive sinnliche Erleben, auszudrücken. Um mit Dewey zu sprechen, beschreibt dieser Aspekt die »primary experience«, also die praktisch-sinnliche Erfahrung, die auch Brandstätters Aspekte »Leiblichkeit«, »Eigenzeitlichkeit« und »Eigenräumlichkeit« umfassen. Zweitens ermöglichen ästhetische Erfahrungen einen »neugierigen, offenen Blick« (ebd.) und fordern dazu auf, sich mit den eigenen Wahrnehmungen zu befassen und diese zu reflektieren. Dieser Aspekt umfasst die »secondary experience«, also die reflexiv-rationale Ebene, und verortet sich im Spannungsgefüge zwischen Affirmation und Differenz und in der Wechselbeziehung von Ich-Erfahrung und Welt-Erfahrung.

Dietrich et al. sehen diese zwei Aspekte vor allem bei ästhetischen Erfahrungen mit Kunstwerken – also bei Erfahrungen mit dem »Material der Schönen Künste« – bestätigt.

»Wir können Kunstwerke nicht erklären, denn sie führen verschiedene Menschen zu verschiedenen Erfahrungen; aber wir können versuchen zu verstehen, was sie mit uns machen, und was wir mit ihnen machen, wenn wir ihnen die spezifische Bedeutung zuschreiben, die sie für uns haben. Diese Gleichzeitigkeit von Aktivität und Passivität, von ›doing‹ (Dewey 1987: 254) und ›undergoing‹ (ebd.) führt zu einer hohen Aufmerksamkeit« (ebd.: 60–61).

Die erhöhte Aufmerksamkeit wiederum ermöglicht die »Integration des Unerwarteten« (ebd.: 61), diesen bedeutsamen Moment, der Überraschung sowie Irritation

44 Siehe dazu Abschnitt 2.1.2 und die Ausführungen zu Audience Development und Community Engagement.

evozieren und die »Fantasie durch Entdeckung von neuen Assoziationen zu scheinbar Bekanntem und Gewohntem« (Peez 2008: 10) anregen kann, vor allem aber hohes transformatives Potenzial birgt und Neues entstehen lässt. Hierin liegt auch die Relevanz von ästhetischen Erfahrungen für den Bildungskontext, denn sie ermöglichen Prozesse, »bei denen man lernen kann, Erfahrungen zu machen und sich so in fortwährende Bildungsprozesse zu verwickeln.« (Dietrich et al. 2013: 61)

Die in diesem Abschnitt dargelegten theoretischen Rahmungen verfolgen das Ziel, ästhetische Erfahrungen anhand zentraler Merkmale und Bedeutungsebenen zu fassen. Darüber hinaus soll auch sichtbar werden, welche konzeptionellen Überlegungen relevant sind, wenn musikvermittelnde Praxen musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen möchten und Räume öffnen wollen, die diese Erfahrungen begünstigen.

Die hier geschilderten Schauplätze stehen stellvertretend für eine Vielzahl musikvermittelnder Praxen und zielen darauf ab, Rahmenbedingungen zu schaffen, die besondere Erfahrungen mit Musik – sogenannte »Gänsehaut«-Momente, ein »Versunkensein und emotionales Involviertsein im Augenblick« (Peez 2008: 9) – prinzipiell begünstigen können. Dietrich et al. heben in diesem Kontext die Relevanz der »Bereitstellung günstiger situativer Rahmenbedingungen« hervor, um »eine Konzentration auf die eigene Sinnestätigkeit, die damit verbundene Leiblichkeit und die im ästhetischen Kontext entstehenden Empfindungen überhaupt zu ermöglichen.« (Dietrich et al. 2013: 30) Ob dies den musikvermittelnden Praxen tatsächlich in jedem Fall gelingt, bleibt offen und wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter untersucht.

Auch zeichnen sich ästhetische Erfahrungen dadurch aus, dass sie »frei von einer primären Bindung an äußere Aufgaben, Funktionen und Ziele« (Brandstätter 2012: 175) sind. Im Fokus steht der Selbstzweck der Erfahrung – die Erfahrung wird um ihrer selbst willen gemacht. Inwieweit können aber musikvermittelnde Praxen diesem Anspruch auch tatsächlich gerecht werden? Können diese Praxen, die ja das Ziel verfolgen, ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, »frei von einer primären Bindung an äußere Aufgaben, Funktionen und Ziele« sein? Denn, obwohl eine Loslösung von diesen äußeren Aspekten in musikvermittelnden Communities vermutlich überwiegend als erstrebenswert erachtet wird, können viele Musikvermittler:innen weder frei noch losgelöst von ihnen agieren. Sie sind vielfach von Kulturinstitutionen, nicht-musikvermittelnden Akteur:innen und deren Entscheidungen – die auf Basis unterschiedlicher Intentionen getroffen werden – abhängig und diese Dependenz hat unmittelbare Auswirkungen auf Programme, Formate, beteiligte Künstler:innen und Dialoggruppen. Dass es demzufolge musikvermittelnden Praxen tatsächlich immer möglich wäre, ästhetische Erfahrungen – um ihrer selbst willen – zu initiieren und die dafür notwendigen Rahmen-

und Gelingensbedingungen⁴⁵ in konzeptionellen Überlegungen dementsprechend zu berücksichtigen und umzusetzen, erscheint ein utopischer Gedanke. Denn wie auch schon in Abschnitt 2.1.2 dargelegt, resultieren viele musikvermittelnde Initiativen und Bemühungen im Kulturbereich auch aus dem dringenden Bedürfnis, bestehende Publikumsschichten zu halten und neue dazuzugewinnen. Dass diese Bemühungen nicht immer primär das Ziel verfolgen (können), ästhetische Erfahrungen – losgelöst von kulturpolitischen und strategischen Absichten – zu ermöglichen, und somit auch musikvermittelnde Akteur:innen häufig nicht »frei von einer primären Bindung an äußere Aufgaben, Funktionen und Ziele« agieren können, erklärt sich von selbst.

2.3.2 Kulturelle Partizipation ermöglichen

Musikvermittelnde Praxen sind partizipative Praxen und möchten kulturelle Teilhabe ermöglichen, so der zweite Topos, der im folgenden Abschnitt vertieft und anhand theoretischer Modelle ausdifferenziert wird.

»Teilhabe« oder »Partizipation« – Mark Terkessidis spricht auch von kultureller *Teilhabe* (vgl. Terkessidis 2019, Herv. d. Verf.) – sind häufig verwendete Begriffe im kulturellen Kontext. Ob in Programmvorschaue von Konzerthäusern oder professionellen Orchestern, auf Webseiten verschiedener Kultureinrichtungen, in kulturpolitischen Erklärungen sowie Projektberichten von Förderinstitutionen – »[partizipative] Vermittlungsbemühen [können] auch Gegenstand der Fördervereinbarung mit der Kommune oder dem Land sein.« (Voit 2023a: 40) –, kulturelle Teilhabe ist omnipräsent. Das Spektrum an Partizipationsmöglichkeiten ist breit gefächert und Akteur:innen der Kulturszene – in diesem Kontext ist vor allem die öffentlich geförderte Kulturszene gemeint – möchten (oder müssen) mit ihren diversifizierten Angeboten unterschiedliche Dialoggruppen erreichen und diese auch – mehr oder weniger – in das kulturelle Geschehen involvieren. Mit partizipativen Formaten sollen Brücken zwischen Künstler:innen und Publikum geschlagen und besondere Begegnungen auf Augenhöhe ermöglicht werden, und, so es die jeweilige Konzeptidee vorsieht, das Publikum zum Co-Agieren angestiftet werden. Partizipative Formate gelten dabei häufig als Indikator für erfolgreiche Kulturarbeit, vor allem wenn es um gesellschaftspolitisch relevante Themen wie beispielsweise Migration oder Verteilungsgerechtigkeit geht. Je mehr es dann auch noch gelingt, marginalisierte Gruppen an mit öffentlichen Geldern geförderten Angeboten der sogenannten »Hochkultur« teilhaben zu lassen, desto besser. Auch musikvermittelnde Praxen laufen dabei Gefahr, sich durch partizipative Projekte und deren Sichtbarmachung

45 In Abschnitt 2.3.3.3 wird Müller-Brozovičs Modell einer Resonanzaffinen Musikvermittlung vorgestellt, das sich mit Rahmenbedingungen und begünstigenden Kriterien bei musikvermittelnden Praxen im Kontext von Konzertsituationen auseinandersetzt.

legitimieren zu müssen, was kritisch hinterfragt werden muss. Denn inwiefern lässt sich gelungene Partizipation überhaupt erkennen und darstellen? Lässt sich eine Begegnung auf Augenhöhe zwischen Kunschtschaffenden und Publikum an spezifischen Kriterien festmachen? Und wer entscheidet letztendlich, wer, woran, wozu und in welchem Ausmaß teilhat? Es ist anzunehmen, dass Antworten auf diese Fragen durchaus unterschiedlich und in Abhängigkeit von der Perspektive der Antwortenden ausfallen würden – je nachdem, ob die Perspektive eines Marketingstrategen einer subventionierten Kulturinstitution, einer Musikerin mit ausgeprägter Überzeugung für Community Engagement, eines kulturpolitisch Verantwortlichen oder einer in zweiter Generation in Wien lebenden Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingenommen wird (vgl. dazu S. 37–39 sowie Petri-Preis 2023b).

Auch der Grad der Partizipation variiert und ist von konzeptionellen wie auch strukturellen Kriterien abhängig, insbesondere aber davon, woran und in welchem Ausmaß jemand teilhaben möchte. Ebenso würden in diesem Kontext die Antworten verschiedener Befragter differieren. Birgit Mandel schreibt im Zusammenhang von Teilhabe an öffentlich geförderten kulturellen Angeboten von den »unterschiedliche[n] Reichweiten« von Teilhabe: »von der Teilnahme als Besucher professioneller Kulturveranstaltungen über aktive künstlerisch-kulturelle Teilhabe als Amateur bis zur Mitbestimmung als interessierter Bürger über kulturpolitische Förderziele.« (Mandel 2016: 19)

Richtet man die Aufmerksamkeit auf Small und seine Theorie des »Musicking« (Small 1998)⁴⁶, so lässt sich der Radius der »Reichweiten« noch deutlich vergrößern. Für ihn ist nämlich Musik *an sich* ein partizipativer Prozess, der alle daran Beteiligten miteinschließt, ungeachtet dessen, welche Funktion sie dabei übernehmen. Er konstatiert, die Bedeutung eines Kunstwerks liege nicht im Kunstwerk per se, sondern entstehe erst in einem partizipativen Prozess, an dem Personen mit unterschiedlichen Aufgaben und Intentionen teilhaben. »Music is not a thing at all but an activity, something that people do.« (Ebd.: 2) Insofern partizipieren alle Beteiligten in unterschiedlicher Weise an musikbezogenen Praxen und »Musicking« umfasst sämtliche musikbezogene Aktivitäten – vom Komponieren, Musizieren, Zuhören, Proben und Üben bis hin zum Musikhören mit dem Smartphone oder dem Singen unter der Dusche – sowie auch strukturelle und organisatorische Tätigkeiten im Kontext dieser Praxen. »Whatever it is we are doing, we are doing it together – performers, listeners, [...] composers, [...] dancers, ticket collectors, piano movers, roadies, cleaners and all.« (Ebd.: 10) Small zufolge ist Partizipation an musikbezogenen Praxen sogar ein menschliches Grundbedürfnis, das er mit dem Bedürfnis, am Akt des Sprechens teilzuhaben, vergleicht. »[T]o take part in a music act is of central

46 Small bezieht sich in seinen Überlegungen prioritär auf das Format des klassischen Symphoniekonzerts, weist aber darauf hin, dass seine Theorie für sämtliche musikbezogene Partizipationsüberlegungen anschlussfähig ist.

importance to our very humanness, as important as taking part in the act of speech« (ebd.: 8). Dementsprechend ist auch jeder Mensch mit der Fähigkeit ausgestattet, an musikalischen Prozessen teilzuhaben und diese mitzugestalten.

Aber was bedeutet es dann, kulturelle oder musikbezogene Teilhabe ermöglichen zu wollen, wenn – im Sinne Smalls – ohnedies alle Menschen an Musik partizipieren?

Um den zweiten Topos klarer zu umreißen, werden zunächst einige grundlegende Überlegungen angestellt. Diese widmen sich zunächst einer Begriffsklärung sowie einer auf gerechtigkeitsphilosophischen Theorien basierenden Argumentation. Im Anschluss werden ausgewählte theoretische Modelle vorgestellt, die geeignet sind, um teilhabegerechte Dimensionen zu erfassen.

2.3.2.1 Der Partizipationsbegriff

Der Begriff »Partizipation« hat seinen Ursprung in der politischen Philosophie und bezeichnet dort ein zentrales Prinzip, welches besagt, dass »Menschen wechselseitig Einfluss auf einander nehmen, um im sozialen Zusammenhang mehr zu erreichen, als ihnen als Einzelwesen möglich ist« (Gerhardt 2007: 14, zit.n. Schwanenflügel und Walter 2012: 274). Nach Stefan Schnurr ist »Partizipation, wörtl. Teilnahme oder Teilhabe, [...] ein konstitutives Merkmal demokratischer bzw. republikanischer Gesellschafts- und Staatsformen.« (Schnurr 2005: 1330) Das Individuum, das hier als handlungsfähiges verstanden wird und über »eigene Willensentscheidungen« (Schwanenflügel und Walter 2012: 274) verfügt, hat das Recht, diese innerhalb der Interessen des Gemeinwesens zu entwickeln und umzusetzen. Diese »Anerkennungsverhältnisse« (ebd.) führen in ausdifferenzierten Gesellschaftssystemen zu mehr formalen, sozialen und politischen Rechten und infolgedessen zu mehr Mitsprache und Mitgestaltung aller Mitglieder einer Gesellschaft.

Der Begriff der Partizipation steht laut Larissa Schwanenflügel für die *Teilhabe* und *Teilnahme* an der Öffentlichkeit, bedarf jedoch einer klaren Differenzierung. *Teilhabe* meint die »Gewährung von Einflussrechten und den Zugang zu gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen« (Schwanenflügel 2015: 45, zit.n. Geiger 2016), während *Teilnahme* das aktive Teilnehmen und die damit verbundene Aneignung von erteilten Teilhaberechten beschreibt.

Dieser Definition zufolge erscheint es sinnvoll, im weiteren Verlauf dieser Arbeit nicht von kultureller Teilhabe, sondern von kultureller oder musikbezogener Partizipation zu sprechen, würde die Verwendung des Begriffs *Teilhabe* doch etwas wesentliches, nämlich die aktive *Teilnahme*, unberücksichtigt lassen.

Schwanenflügel und Walter halten weiter fest, dass Partizipation biografisch geprägtes Handeln ist, das sich auf eine Gemeinschaft bezieht. Partizipationsformen wie Interaktion oder Kommunikation verfolgen subjektive Interessen und sind »Äußerung(en) eines Anspruchs auf Mitbestimmung im Gemeinwesen« (Schwanenflügel und Walter 2012: 277). In diesem Zusammenhang wird Bildung als »Prozess der

Identitätsentwicklung« (ebd.) verstanden, der zur Partizipation befähigt und zugleich deren Grundlage bildet. Einen ähnlichen Ansatz vertreten auch Dietrich et al. in ihrer Auseinandersetzung mit ästhetischer Bildung und stellen fest: »Ästhetische Bildung fundiert damit das, was wir im umfassenden und ganz elementaren Sinne *Partizipation* nennen.« (Dietrich et al. 2013: 85, Herv. i. O.) Partizipation ist aber auch unabdingbar, um Bildungsprozesse durchlaufen zu können. Partizipative Prozesse, bei denen individuelle Bedürfnisse und subjektiv relevante Ziele erkannt und benannt werden, begünstigen zudem die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen (vgl. Schwanenflügel und Walter 2012: 277).

2.3.2.2 Partizipation an musikbezogenen Praxen im Kontext von Gerechtigkeitstheorien

Der Österreichische Musikrat (ÖMR) wies 2017 auf fünf musikalische Grundrechte hin, die schon 2001 vom International Music Council (IMC) proklamiert wurden.⁴⁷ Drei dieser fünf Grundrechte beziehen sich prioritär auf musikalische Bildung und musikbezogene Partizipationsmöglichkeiten:

»Alle Kinder und Erwachsenen haben das Recht, sich in aller Freiheit musikalisch auszudrücken.

Alle Kinder und Erwachsenen haben das Recht, musikalische Ausdrucksformen und Fähigkeiten zu erlernen.

Alle Kinder und Erwachsenen haben das Recht auf Zugang zu musikalischen Aktivitäten: zur Teilnahme, zum Hören, zum musikalischen Schaffen und zur Information.« (ÖMR 2017: 6)

Die Grundrechte betonen die Bedeutung musikalischer Bildungsprozesse und postulieren das Recht auf Zugang zu musikbezogenen Partizipationsmöglichkeiten. Obschon sich diese Rechte in einem Positionspapier des ÖMR zur Situation der musikalischen Bildung in Österreich wiederfinden, sind sie doch auch im Kontext musikvermittelnder Praxen von Relevanz. Denn obwohl musikvermittelnde Praxen vielfach als singuläre Interventionen konzipiert sind und sich von (musik-)pädagogischen Praxen unterscheiden, die auf eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit musikbezogenen Inhalten über Jahre hinweg abzielen, verfolgen auch musikvermittelnde Praxen das Ziel, (Bildungs-)Prozesse zu initiieren und »etwas in Bewegung zu bringen«. Musikvermittlungsaktionen sind nicht als momenthafte und wenig nachhaltige Interventionen zu verstehen – trotz der Einmaligkeit vieler dieser Formate (vgl. Röbbke 2023: 240–242; Stange 2023: 229–234).

Dass Einmaligkeit und Nachhaltigkeit im Kontext musikvermittelnder Praxen keineswegs im Widerspruch stehen, zeigt Ludwig (Ludwig 2023). Sie betont, dass

47 Siehe dazu auch Fußnote 41 (S. 51).

Musikvermittlung einmalige Ereignisse initiieren kann, die »Raum für Präsenzerfahrungen [geben], die das Leben der Hörer_innen nachhaltig verändern können. Einmaligkeit und Nachhaltigkeit sind also nicht nur gegensätzliche Pole, sondern bedingen und beeinflussen einander gegenseitig.« (Ebd.: 272) Nachhaltigkeit äußert sich ihr zufolge auch darin, dass Musikvermittelnde »Anlässe so gestalte[n], dass sie weiterwirken, ohne dass die Initiator_innen den Prozess weiterbegleiten.« (Ebd.: 273) An der »Schnittstelle zum Audience Development« kann nachhaltige Musikvermittlung zu einer Form von »Beziehungsarbeit« werden. Musikvermittlungsangebote »schaffen Wiederholungsanlässe [...] und verfolgen das Ziel einer musikalischen Alphabetisierung und Habitualisierung des Konzertbesuchs.« Darüber hinaus fördern sie eine emotionale »Bindung von (neuen) Publikumsgruppen an eine Institution« (ebd.: 271).

Die musikalischen Grundrechte implizieren aber auch potenzielle Benachteiligungen, insbesondere im Hinblick auf öffentlich geförderte kulturelle Angebote. Denn es stellt sich die Frage, wem es tatsächlich möglich ist, die notwendigen Grundkompetenzen (beispielsweise in einer Musikschule) zu erlernen, um sich in aller Freiheit musikalisch ausdrücken zu können? Wer hat Zugang zu öffentlich geförderten Kulturangeboten und kann daher am kulturellen Geschehen – um mit Mandel zu sprechen, in »unterschiedlichen Reichweiten« – partizipieren und das (öffentlich geförderte) Kulturleben auch tatsächlich mitgestalten? Und wer fühlt sich von diesen Angeboten überhaupt angesprochen? Inwiefern können musikvermittelnde Praxen und ihre Akteur:innen frei agieren, wenn sie kulturelle Partizipation ermöglichen und Zugänge zu musikbezogenen Aktivitäten im Kontext des geförderten Kulturlebens schaffen möchten?

Um diese Fragen beantworten zu können, ist es erforderlich, weitere Perspektiven zu berücksichtigen. Andreas Lehmann-Wermser und Valerie Krupp-Schleußner haben sich intensiv mit Partizipation im musikpädagogischen Kontext befasst und heben hervor, dass erst »[d]urch die Entscheidung für einen Kulturbegriff auf theoretischer Basis geklärt werden [kann], woran eine Person teilhaben kann.« (Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner 2014: 24) Denn wenn von kultureller, von musikbezogener Partizipation im Kontext musikpädagogischer wie auch musikvermittelnder Praxen die Rede ist, bezieht sich diese vornehmlich auf die Partizipation an der sogenannten »Hochkultur«. Diese bildet den Großteil des Angebots subventionierter Konzerthäuser und basiert auf einem spezifischen Kulturverständnis.

Im musikpädagogischen Kontext beispielsweise spricht sich Jürgen Vogt für einen weiten Kulturbegriff aus und plädiert dafür, »von *Musiken* im Plural zu sprechen« (Vogt 2013: 2, Herv. i. O.), da Musik »nicht als Ansammlung bestimmter Gegenstände (Werke)« zu verstehen ist, »sondern vielmehr als je besondere Handlungs- und Erfahrungsform, die sich durch einen spezifischen Symbolcharakter und eine spezifische Sinnhaftigkeit auszeichnet.« (Ebd.) Bezugnehmend auf die Philosophin Iris Marion Young, die von »real existierende[n] Formen von verwei-

gerter Anerkennung« und von »Unterdrückung und Herrschaft« (ebd.: 13, Herv. i. O.) im kulturellen Kontext spricht, die sich in »Unsichtbar-Machen, Stereotypisieren und Kennzeichnung als ›das Andere‹« ausdrücken, weist Vogt auf den in musikpädagogischen Handlungsfeldern existierenden »Kulturimperialismus« hin (ebd.), der sich in Form unterdrückter sowie vorherrschender kultureller Praxen, Musiken und Genres sowie stereotypisierter Akteur:innen zeigt. Eine Thematik, die nicht nur musikpädagogische Handlungsfelder betrifft, sondern in ganz besonderem Maße auch das öffentlich subventionierte Kulturleben.

Neben der Frage, an welchen kulturellen Praxen und Musiken jemand teilhat, ist daher vor allem auch relevant, »in welchem ›Maß‹« teilgenommen wird und

»[w]oran sich ein solches ›Maß‹ aber orientieren [kann], wenn es als Entscheidungskriterium fungieren soll? Hieran schließt sich dann auch die Frage der Definitionsmacht an: Welche Person oder welche Institution setzt hier die entsprechenden Maßstäbe?« (Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner 2014: 24)

Die »Frage der Definitionsmacht« betrifft nicht nur »ein solches ›Maß‹« kultureller Teilhabe, sondern insbesondere auch, woran jemand teilhat. »Welche Person oder welche Institution setzt hier die entsprechenden Maßstäbe«, welche Angebote und Partizipationsmöglichkeiten es auf den »kulturellen Marktplatz« schaffen, gefördert werden, und welche nicht? Welche Praxen herrschen vor, welche sind nicht präsent oder werden sogar abgelehnt oder unterdrückt? Und inwiefern sind Partizipationsmöglichkeiten, sofern vorhanden und auch zugänglich, mit dem individuellen Lebensmodell kompatibel und werden als persönlich bedeutsam erachtet?

Um die hier dargelegten Überlegungen zu vertiefen, wird im Folgenden ein Modell von Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner vorgestellt. Obgleich dieses Modell im musikpädagogischen Kontext verortet ist und sich mit der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an musikbezogenen Praxen befasst, erachte ich es als anregende Orientierung für die Auseinandersetzung mit dem zweiten Topos und demzufolge auch für musikvermittelnde Praxen als anschlussfähig. Die von den Autor:innen ausdifferenzierten begünstigenden Faktoren für Partizipationsmöglichkeiten sollten meiner Ansicht nach nicht nur altersunabhängig betrachtet werden, sondern auch über musikpädagogische Handlungsfelder hinaus von Relevanz sein. Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner entwickelten ein Modell⁴⁸ zur Erforschung kultureller Partizipation, womit Wirkungen und lang-

48 Das Modell von Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner entstand im Rahmen des Forschungsprojekts WilmA (»Wirkungen und langfristige Effekte musikalischer Angebote«), das von 2013 bis 2015 an den Universitäten Bremen und Hamburg durchgeführt wurde. WilmA ist ein Nachfolgeprojekt des JeKi-Begleitforschungsprojekts SIGrun (»Studie zum Instrumentalunterricht in Grundschulen«). Das Projekt JeKi (»Jedem Kind ein Instrument«) startete 2003 in Bochum und wurde ab 2007/2008 auf das gesamte Ruhrgebiet ausgeweitet. Ziel des Ko-

fristige Effekte musikalischer Angebote sowie kulturelle Partizipationsformen und deren Einflussfaktoren untersucht werden sollen. Grundlage des Modells bilden der Capability Approach des Ökonomen Amartya Sen und der Philosophin Martha C. Nussbaum sowie der Ansatz des Soziologen Peter Bartelheimer. Diese beiden zentralen Bezugspunkte werden zunächst erläutert.

Der »Capability Approach«, ein gerechtigkeitsphilosophischer Ansatz, stellt die individuelle Freiheit, das verwirklichen zu können, was als persönlich erstrebenswert erachtet wird, in den Mittelpunkt. Auf der »Suche nach einer Perspektive, die individuelle Vorteile besser erfasst als Rawls'⁴⁹ Konzentration auf Grundgüter« (Sen 2017: 259), skizziert Sen 1979 erstmals seine Idee des Befähigungsansatzes (»Capability Approach«). »Das Konzept des Befähigungsansatzes ist also eng mit dem Chancenaspekt der Freiheit verbunden« (ebd.). Jeder Mensch strebt individuelle Ziele an, weshalb es auch keine objektiven Kriterien hinsichtlich einer gelungenen Lebensführung geben kann. Sen postuliert, es gehe vielmehr darum, »vielfältige Kombinationen von Funktionsweisen zu bewerkstelligen, die wir nach Maßgabe dessen, was wir mit gutem Grund hochschätzen, miteinander vergleichen und gegeneinander abwägen können.« (Ebd.: 261) Die Grundgüter, die in Rawls' Theorie die zentralen Kriterien von Gerechtigkeit darstellen, sind für Sen »im besten Fall Mittel zu hoch bewerteten Lebenszwecken« (ebd.). Er sieht im Capability Approach die Möglichkeit, Rawls' Theorie zu korrigieren und fordert, sich zu konzentrieren »auf die Chance, Zwecke zu erfüllen, und auf die substantielle Freiheit, diese wohlüberlegten Ziele zu erreichen.« (Ebd.: 262) Lediglich ein Zugang zu gleichen Rechten ist noch nicht ausreichend, um Gerechtigkeit innerhalb einer Gesellschaft herzustellen. Vielmehr benötigt es auch entsprechende Befähigungen, um Verwirklichungschancen bei gleichen Rechten umsetzen zu können. Haben Menschen geringere Befähigungen, die Dinge zu tun, die sie als subjektiv bedeutend erachten, sind sie dementsprechend benachteiligt.

operationsprojekts war es, möglichst vielen Kindern in der Grundschule einen niederschweligen Zugang zu musikalischer Bildung zu ermöglichen. 2015/16 wurde JeKi von JeKits (»Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen«) abgelöst. Auf der Webseite von JeKits werden folgende zentrale Ziele formuliert: Gemeinsames Musizieren und Tanzen, kulturelle Teilhabegerechtigkeit und Impulssetzung für die kommunale Bildungslandschaft. Vgl.: <https://www.jekits.de/> [28.2.2026].

- 49 Der amerikanische Philosoph John Rawls entwickelte eine Gerechtigkeitstheorie, die besagt, dass alle Menschen den gleichen Anspruch auf die gleichen Grundfreiheiten haben. Bei Ungleichheiten müssen zwei Bedingungen erfüllt werden: Eine faire Chancengleichheit muss für alle bestehen und im Falle von Ungleichheit gilt das sogenannte Differenzprinzip. Dieses Prinzip bedeutet, dass Ungleichheiten nur dann zulässig sind, wenn sie benachteiligten Menschen den größten Vorteil bringen. Rawls' Theorie rückt den Zugang zu diesen Rechten in den Mittelpunkt, lässt dabei allerdings weitgehend unberücksichtigt, welche dieser Rechte für den Einzelnen und die Einzelne als erstrebenswert erachtet werden. (Vgl. Rawls 2021)

Darauf aufbauend greifen Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner auf den Ansatz von Bartelheimer zurück, der sich in seiner Theoriebildung ebenfalls auf den Capability Approach bezieht. Bartelheimer definiert zunächst fünf Kriterien, um den Begriff »Teilhabe« theoretisch zu konturieren:

- »(1) Teilhabe ist nur historisch relativ zu verstehen, das heißt stets als Teilhabe an den sozioökonomischen Möglichkeiten einer gegebenen Gesellschaft, an wesentlichen Merkmalen ihres Lebensstandards und ihrer vorherrschenden Lebensweise. [...]
- (2) Teilhabe ist mehrdimensional: Sowohl der für eine Gesellschaft insgesamt charakteristische »Teilhabemodus« wie auch die Stellung bestimmter Gruppen im Gefüge sozialer Ungleichheit und sozialer Beziehungen ergibt sich erst durch Zusammenwirken verschiedener Teilhabebformen. [...]
- (3) Teilhabe beschreibt kein einfaches »Drinnen« oder »Draußen« [...] Es geht vielmehr darum, Abstufungen ungleicher Teilhabe zu unterscheiden. Dazu sind die individuellen Wohlfahrtspositionen vieler verschiedener Personen vergleichbar zu machen, und es ist klar zu unterscheiden zwischen erwünschter Vielfalt von Lebensweisen und inakzeptablen Gefährdungen von Teilhabe, die gesellschaftlichen Eingriff erfordern. [...]
- (4) Teilhabe ist ein dynamisches Konzept: Ob Teilhabe gelingt, kann nicht allein nach einem Zustand zu einem gegebenen Zeitpunkt, sondern muss auch nach der Dauer von Zuständen, nach der zeitlichen Dynamik von Lebensverläufen und biografischen Mustern beurteilt werden.
- (5) Teilhabe ist aktiv: Sie wird durch soziales Handeln und in sozialen Beziehungen angestrebt und verwirklicht. Bei der Beurteilung von Teilhabe kommt es auf die handelnden Subjekte an, auf ihre Erfahrungen und darauf, wie sie ihre soziale Lage bewältigen.« (Bartelheimer 2007: 8)

Bartelheimer versteht seinen Ansatz als Versuch, »die Bedingungen gelingender Teilhabe zu einem abstrakten Modell zusammenzuführen.« (Ebd.: 21) Es verdeutlicht, dass die Bereitstellung sogenannter Primärgüter durch die Gesellschaft – also der Zugang zu Ressourcen und die Existenz rechtlicher Grundlagen – nicht ausreichen, um Partizipationsgerechtigkeit gewährleisten zu können. Sie »eröffnen jedoch lediglich die Möglichkeit von Teilhabe.« (Ebd.) Vielmehr bedarf es individueller Fähigkeiten (»individuelle Umwandlungsfaktoren«) und »gesellschaftlicher Umwandlungsfaktoren«, die zu individuellen Verwirklichungschancen (»capabilities«) führen. Vor allem gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren sind »daran zu messen, welche Handlungs- und Entscheidungsspielräume Lebenslage und Institutionensystem den Individuen lassen, um entweder ganz persönliche oder von ihnen geteilte, gesellschaftlich übliche Teilhabeziele zu verwirklichen.« (Ebd.) Inwieweit diese Verwirklichungschancen genutzt und realisiert werden können, hängt von subjektiven und gesellschaftlichen Zielen sowie von der individuell als

bedeutsam erachteten Lebensführung (Handlungs- und Entscheidungsspielraum) ab.

Gelungene Teilhabeergebnisse sind demnach nur durch das Zusammenwirken aller Komponenten möglich und führen zur Verwirklichung der als subjektiv bedeutsam erachteten Lebensweise. Bartelheimer nimmt damit Bezug auf »Sens Konzept der Verwirklichungschancen[, das] bisher vor allem individualisierend verstanden [wird]. Es akzeptiert die Vielfalt der Lebensweisen und der persönlichen Ziele, ohne Verwirklichungschancen und Teilhabeergebnisse gesellschaftlich zu bewerten.« (Ebd.: 23)

Abbildung 1: Allgemeines Teilhabemodell nach Bartelheimer (eigene Darstellung)

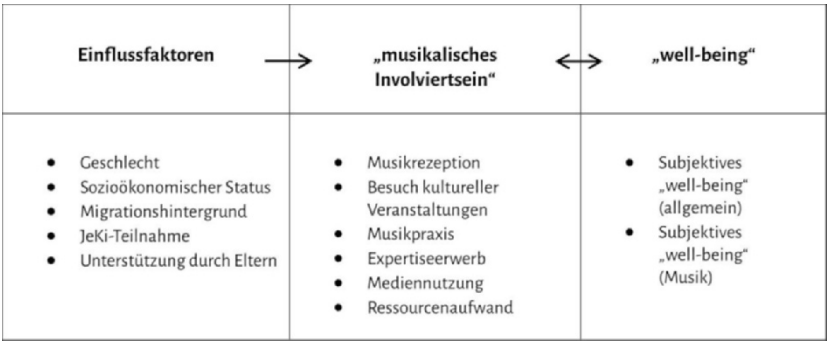


Vgl. Bartelheimer 2008: 22

Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußners Modell des musikalischen Involviertseins orientiert sich auch an Bartelheimers Modell und den von ihm definierten Teilhabekriterien – »historisch relativ, mehrdimensional, aktiv, abgestuft und dynamisch« (Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner 2014: 30). Die Autor:innen entwickeln Dimensionen, anhand derer mögliche Gelingensbedingungen von Partizipation im Kontext musikbezogener Praxen – damit sind »alle aktiven und passiven Umgangsformen mit Musik in formalen, non-formalen und informellen Kontexten« (ebd.) gemeint – erforscht werden können. Besonderes Augenmerk wird dabei auf die »individuellen Wohlfahrtsoptionen und des damit verbundenen »well-beings« (ebd.: 35) gerichtet. Krupp-Schleußner schreibt zur Definition dieses Begriffs: »Im Kontext des *capability approach* bezeichnet *well-being* die Lebenszufriedenheit, die sich aus der Übereinstimmung von individuellen Lebensvorstellungen und realisierten Teilhabeergebnissen ergibt.« (Krupp-Schleußner 2016: 6, Herv. i. O.) »Well-being« meint in diesem Zusammenhang das subjektive, nicht messbare Wohlergehen. Von gelungener Teilhabe in musikbezogenen Kontexten wäre

demzufolge dann zu sprechen, »wenn individuelle Wohlfahrtsoptionen in diesem Bereich in einem angemessenen Maß realisiert werden können und wenn umgekehrt realisierte Teilhabeformen diesen Wohlfahrtsoptionen nicht widersprechen.« (Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner 2014: 30) Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner verwenden in ihrem Modell die Bezeichnung »musikalisches Involviertsein« und heben damit die »zusätzliche Bedeutungsdimension im Sinne des aktiven Beteiligt- und emotionalen Eingebundenseins« hervor (ebd.: 31–32).

Abbildung 2: Modell des musikalischen Involviertseins nach Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner (eigene Darstellung)



Vgl. Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner 2014: 33

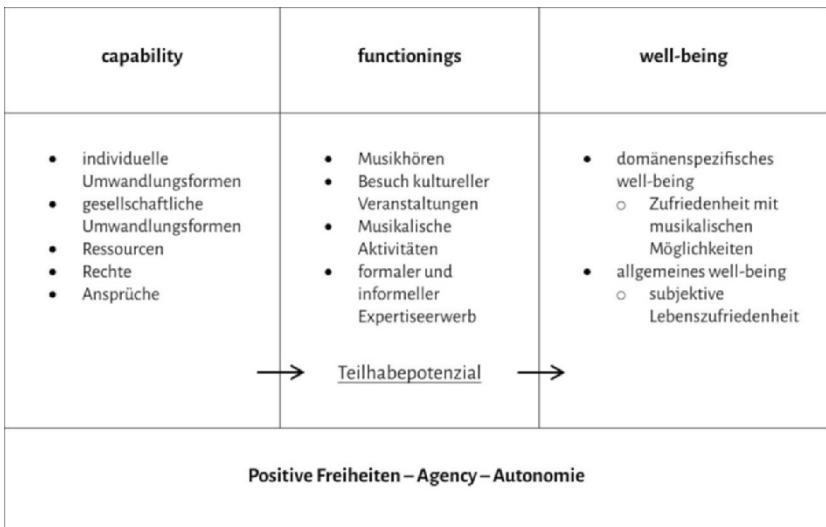
Musikalisches Involviertsein kann sich demzufolge in sämtlichen aktiven und passiven, produktiven und rezeptiven Umgangsformen mit Musik zeigen und ist von soziokulturellen, soziodemographischen und sozioökonomischen Einflussfaktoren abhängig. Es steht außerdem in wechselseitiger Beziehung zum allgemeinen und domänenspezifischen »well-being« und ermöglicht, selbstbestimmt und im Gleichklang mit den persönlichen Wohlfahrtsoptionen über individuelle Partizipationsmodi entscheiden zu können.

Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner, die das Modell im Rahmen der JeKi-Begleitforschung entwickelt haben, halten fest, es gehe »im Rahmen der kulturellen Bildung [...] darum, Kinder und Jugendliche dazu zu befähigen, zunehmend kompetent und informiert Entscheidungen über eigene Wohlfahrtsoptionen und damit verbundene Teilhabeformen zu treffen.« (Ebd.: 27)

Krupp-Schleußner stellte 2016 ein weiteres Modell vor, das als Erweiterung des 2014 entstandenen Modells des musikalischen Involviertseins verstanden werden kann. Unter dem Begriff »capability« subsumiert Krupp-Schleußner individuelle und gesellschaftliche Umwandlungsfaktoren sowie vorhandene Ressourcen und

rechtliche Grundlagen. Wie zuvor auch Bartelheimer, hebt sie hervor, dass den individuellen und gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren »ein höheres Gewicht zu[kommt] als Grundgütern, da erst durch diese Faktoren Teilhabe entstehen kann.« (Krupp-Schleußner 2016: 5) Aus den »capabilities« – für Krupp-Schleußner ein »potenzielle[r] Raum von Möglichkeiten« – können »individuell erstrebenswerte *functionings* ausgewählt werden« (ebd., Herv. i. O.), also sämtliche aktive und passive musikbezogene Partizipationsformen. Die Autonomie des Individuums führt schlussendlich dazu, sich in aller Freiheit für diejenigen Partizipationsmöglichkeiten zu entscheiden, die mit dem allgemeinen und domänenspezifischen »well-being« im Einklang sind. Ob nun Menschen an kulturellen Angeboten partizipieren, liegt demnach nicht nur an begünstigenden Umwandlungsfaktoren, ausreichend Ressourcen und Partizipationsangeboten, entscheidend ist vielmehr, inwieweit der »potenzielle Raum von Möglichkeiten« Verwirklichungschancen eröffnet und diese Passungen mit individuellen Lebensvorstellungen ergeben.

Abbildung 3: Modell der Teilhabe an Musikkultur nach Krupp-Schleußner (eigene Darstellung)⁵⁰



Vgl. Krupp-Schleußner 2016: 8

Die Gründe, warum sich Menschen für oder gegen bestimmte Partizipationsangebote entscheiden, sind vielschichtig und komplex. Da musikalisches Involviert-

⁵⁰ In dieser Darstellung wurden jene Faktoren weggelassen, die sich explizit an JeKi orientieren.

sein individuell als mehr oder weniger bedeutsam erachtet wird, können auch keine allgemein gültigen Gelingensbedingungen definiert werden. Die in diesem Abschnitt vorgestellten Modelle können aber als Orientierungsrahmen fungieren, um die Komplexität der Einflussfaktoren und Gelingensbedingungen zu fassen, einzelne Dimensionen sichtbar zu machen, diese miteinander in Beziehung zu setzen und deren Zusammenwirken kritisch zu reflektieren.

Welche Rückschlüsse lassen sich nun ziehen, wenn diese Orientierungsrahmen auf musikvermittelnde Praxen übertragen werden, und inwieweit können Musikvermittler:innen – wenn sie musikbezogene Partizipation ermöglichen wollen – einzelne Dimensionen gestalten oder beeinflussen?

Mit Blick auf die Schauplätze lässt sich festhalten, dass Musikvermittlung vor allem einen »potenziellen Raum von Möglichkeiten« schaffen möchte, der verschiedene Formen der Beteiligung, des Involviertseins und der Mitgestaltung ermöglichen soll. In dem Bestreben, diesen »potenziellen Raum von Möglichkeiten« zu kreieren und zugänglich zu machen, weist die Musikvermittlung aber auch auf Probleme hin, die sich auf die Gestaltung dieses »Raums« – und demzufolge auch auf die Ermöglichung von Partizipation – auswirken. Dabei geht es vor allem um »Fragen der Definitionsmacht«. In diesem Kontext thematisiert die Musikvermittlung beispielsweise Strukturen und Rahmenbedingungen im öffentlich geförderten Kulturbetrieb sowie daraus resultierende Machtverhältnisse und Ausgrenzungen. Mit einer kritischen – nach außen und nach innen gerichteten – Sichtweise treibt sie eine differenzierte Auseinandersetzung mit kulturellen Traditionen und hegemonialen Strukturen im kulturbetrieblichen Kontext voran und möchte Veränderungsprozesse anstoßen (vgl. Gaupp 2023).

Voit sieht ein wesentliches Ziel von Musikvermittlung darin, »Haltungen von Musiker_innen und Kulturinstitutionen [zu] verändern« (Voit 2023a: 41) und demzufolge den Fokus nicht nur »nach außen in die Gesellschaft«, sondern »auch nach innen in die eigene Institution« (ebd.: 42) zu richten. Kulturinstitutionen – in diesem Kontext sind primär institutionelle Kulturbetriebe wie Opern- und Konzerthäuser gemeint –, aber auch die »in diesen Institutionen tätigen Musiker_innen« sollen dahingehend angeregt werden, ihr Selbstverständnis und ihre »gesellschaftliche Haltung« (ebd.: 41) im Sinne von »Artistic Citizenship« und dem »Mitgestalten von Gesellschaft« (Müller-Brozović 2023: 259, zit.n. Voit 2023a: 41) zu hinterfragen und gegebenenfalls auch zu verändern. Voit hebt in diesem Zusammenhang auch hervor, wie »ungleich die Zugangsmöglichkeiten zu musikalischer Bildung verteilt sind« (Voit 2023a: 40), und zeigt auf, dass diese Zugangsmöglichkeiten eng mit dem ökonomischen Hintergrund sowie dem Erfahrungsraum des Elternhauses verflochten sind. Er betont das Potenzial der Musikvermittlung, wenn er schreibt: »Musikvermittlung kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dieser Ungleichheit entgegenzuwirken, indem sie [...] Zugänge zu öffentlichen Kulturveranstaltungen für alle Menschen schafft.« (Ebd.) In diesem Zusammenhang postuliert er die »Ent-

wicklung einer neuen, konzertpädagogisch motivierten Praxis des Konzerts«, welche »die Bedürfnisse des jungen Publikums gezielt in den Blick nimmt« und folglich eine »Veränderung der Institutionen« nach sich ziehen muss (ebd.: 41).

Musikvermittler:innen, so Müller-Brozović, sind diejenigen, »die in einer transformativen Funktion agieren« und sowohl nach außen – also die jeweilige Dialoggruppe fokussierend – als auch nach innen – nämlich Kulturinstitutionen, künstlerische Co-Akteur:innen und Förderstellen fokussierend – handeln und Prozesse »des Umgestaltens von Bestehendem« (Müller-Brozović 2023b: 263) herbeiführen können. Dieser inneren Haltung zufolge möchten Musikvermittler:innen nicht die »Geschmacksbildung eines potentiellen Publikums« beeinflussen, »sondern die Entfaltung von künstlerischer Transformationskraft im Sinne einer Kultur von allen« bewirken (ebd.). Sie nehmen eine machtkritische Perspektive ein, indem bestehende Strukturen, aber auch personelle Entscheidungen in Kulturbetrieben, infrage gestellt werden (vgl. ebd.: 263–267). Wenn bestehende Strukturen, Machtverhältnisse und Zugänge zu kulturellen Angeboten hinterfragt und verändert werden, beeinflusst dies auch die inhaltliche Ausrichtung von Kulturbetrieben sowie Dialoggruppen, und folglich auch den »potenziellen Raum für Möglichkeiten«.

Die gesellschaftliche Verantwortung, die viele musikvermittelnde Akteur:innen an- und umtreibt, manifestiert sich zunehmend auch in Kulturinstitutionen. Professionelle Orchester, Konzerthäuser sowie Kulturverantwortliche übernehmen Verantwortung und zeigen soziales Engagement. Es kann durchaus behauptet werden, dass die Musikvermittlung einen Diskurs initiiert hat, der zu einer Haltungsänderung von Kulturinstitutionen geführt hat und sich in deren Bestreben zeigt, mit ihren Angeboten

»nicht nur das ohnehin kulturaffene Bildungsbürgertum anzusprechen, sondern sich gezielt Menschen mit eingeschränktem Zugang zu (öffentlich geförderter) Kunst und Kultur zu öffnen. Dies muss nicht immer mit merkantilen Hintergedanken verknüpft sein, sondern kann durchaus – in der Tradition der von Hilmar Hoffmann (1979) formulierten Forderung ›Kultur für alle‹ – aus einem Gefühl gesellschaftlicher Verantwortung heraus als ›kompensatorische Strategie gegen soziale Benachteiligung‹ (Retzar 2021: o. S.) geschehen.« (Voit 2023a: 40)

Die »gesellschaftliche Verantwortung« führt zu einer kritischen Perspektive auf bestehende Traditionen und die damit verbundene Ressourcenverteilung sowie vorherrschende Musiken im Kontext subventionierter Kulturangebote. Eine »Veränderung der Institutionen« (ebd.: 41) kann bereits beobachtet werden und spiegelt sich in neuen Konzertformaten und partizipativen Angeboten wider, die vielerorts auf musikvermittelnde Initiativen zurückgehen und als Zeichen dessen zu verstehen sind, dass Musikvermittler:innen nach neuen »Umwandlungsformen« suchen, um den »potenziellen Raum von Möglichkeiten« kontinuierlich zu erweitern. Die-

se Veränderung zeigt sich beispielsweise in Konzertformaten wie »2× hören« oder in interaktiven Projekten wie »WAGner DICH!«, die diesen »Raum« erweitern, das Spektrum an »functionings« bereichern und in der Konsequenz auch Institutionen verändern.

Musikvermittelnde Projekte wie »Don Quijote« – durchgeführt mit Schüler:innen einer Mittelschule mit hohem Migrationsanteil – oder Projekte wie »Tschick« – mit Beteiligung einer Gruppe jugendlicher Strafgefangener – richten sich an Personen, die häufig von Defizitzuschreibungen betroffen sind und sich vermutlich wenig bis gar nicht von Angeboten des öffentlich geförderten Kulturgeschehens der klassischen Musikszene angesprochen fühlen. Das liegt nicht nur an den in traditionellen Konzerthäusern vorherrschenden Musikstilen, sondern auch daran, so Hornberger, dass »[v]erschiedene Formen von Kultur also verbunden [sind] mit spezifischen kulturellen, über Traditionen, Gemeinschaften und Genre-Konventionen legitimierten Praxen, die auch exkludierende Wirkung haben.« (Hornberger 2020: 53) Sie schreibt weiter, »[w]er diese Regeln nicht beherrscht« – beispielsweise wann applaudiert werden darf und wann nicht – »gehört nicht dazu« (ebd.) und wird sich folglich bestimmten kulturellen Praxen auch nicht zugehörig fühlen (wollen). Denn »Kultur ist Mittel zur Distinktion«, wie Hornberger mit Bezug auf Pierre Bourdieu festhält. Sie bringt hier zum Ausdruck, dass mit der »Bewertung von Kultur« – mit einer Aufwertung und Abwertung bestimmter kultureller Praktiken – »Fragen von Anerkennung und Macht eng verknüpft sind« (ebd.: 57).

Die beiden Projekte »Tschick« und »Don Quijote« wenden sich bewusst an marginalisierte Gruppen und zielen darauf ab, für und mit den Beteiligten einen »potenziellen Raum für Möglichkeiten« zu kreieren. Schulprojekte wie »Don Quijote« beispielsweise erfolgen in der Regel mit ganzen Schulklassen, sodass alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem sozialen oder ökonomischen Hintergrund, die Möglichkeit erhalten, einen »Raum« zu entdecken. Die jungen Menschen setzen sich intensiv mit einem bestimmten Werk, einem Genre, einem spezifischen Thema oder einer meist unbekannten Berufswelt auseinander. Vor allem aber werden sie angeregt, mit ihrer eigenen Kreativität zu »spielen«. Die Intention dieser Projekte besteht nicht darin, zukünftige Abonnent:innen für traditionelle Konzerthäuser gewinnen zu wollen, sondern in der Ermöglichung von Erfahrungen, damit unterschiedliche »functionings« erlebt werden können. Obgleich diese »functionings« möglicherweise lediglich während des Projektzeitraums erlebt werden und demnach die Möglichkeiten, »individuelle capabilities« zu vertiefen, begrenzt sind, können sie dennoch dazu beitragen, unterschiedliche Aspekte des »well-beings« zu erfahren oder neue zu entdecken.

In diesem Kontext ist einmal mehr die explizite Verantwortungsübernahme seitens der Musikvermittlung hervorzuheben, die sich insbesondere in dem Bewusstsein für eine Veränderung und Erweiterung der »gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren« zeigt. Obgleich die Musikvermittlung in der Regel auf die Kooperation

mit öffentlich subventionierten Kulturinstitutionen angewiesen ist und sich folglich in einer gewissen Abhängigkeit von Institutionen und Fördergeber:innen befindet, treibt sie seit einigen Jahren kontinuierlich einen kritischen Diskurs in diesem Kontext voran, trägt dazu bei, dass das Thema sichtbar bleibt und betont den Handlungsbedarf.⁵¹ Etablierte Konzerttraditionen werden dabei ebenso kritisch hinterfragt wie entscheidungsmächtige Positionen im kulturellen Zirkel, welche maßgeblich dafür verantwortlich sind, wer woran und in welchem Maß partizipiert. Die kritische Perspektive der Musikvermittlung regt die Diskussion und die Neuverhandlung von Anerkennungsverhältnissen im Kulturbereich an und führt zu mehr Mitsprache und Mitgestaltung unterschiedlicher Akteur:innen.

Auch wenn die hier vorgestellten theoretischen Modelle – mit Ausnahme des Modells von Bartelheimer – für den musikpädagogischen Kontext entwickelt wurden, erweisen sie sich auch im Kontext der Musikvermittlung als anschlussfähig. Sie können dabei unterstützen, die Ermöglichung kultureller Partizipation als wesentliche Zieldimension musikvermittelnder Praxen kritisch zu reflektieren und ein Bewusstsein für jene Faktoren zu entwickeln, die Partizipation begünstigen oder erschweren.

2.3.3 Musikvermittlung als beziehungsstiftender Kommunikationsprozess

Musikvermittelnde Praxen sind beziehungsstiftende Praxen, so der dritte Topos, der im folgenden Abschnitt vertieft und anhand eines theoretischen Modells weiter ausdifferenziert wird. Musikvermittlung möchte Beziehungen stiften – zwischen Musik und verschiedenen Dialoggruppen, aber auch zwischen Musiker:innen untereinander und zwischen denjenigen, die den Dialoggruppen angehören.

Diese Zieldimension korreliert mit Smalls Theorie des »Musicking«, die besagt, dass Musik als partizipative und soziale Praxis verstanden wird, durch die Beziehungen zwischen allen beteiligten Akteur:innen entstehen. Small betont, dass es gerade diese Beziehungen sind, die musikbezogene Praktiken definieren und prägen. »Musicking«, so konstatiert Small, ist »an activity by means«,

»a set of relationships that model the relationships of our world, not as they are but as we would wish them to be, and if through musicking we learn about and explore those relationships, we affirm them to ourselves and anyone else who may be paying attention, and we celebrate them, then musicking is in fact a way of

51 2023 fand an der mdw das Symposium »Turning social. Zum sozial-transformativen Potenzial von Musikvermittlung« statt, das sich insbesondere mit dem der Musikvermittlung inhärenten Potenzial auseinandersetzte, Begegnungen mit Menschen verschiedener Herkunft und unterschiedlicher sozialer und kultureller Hintergründe zu initiieren und damit sozial-transformativ Prozesse anzustoßen. Vgl.: <https://www.mdw.ac.at/turningsocial/> [28.2.2026].

knowing our world – not that pre-given physical world, divorces from human experience, that modern science claims to know but the experiential world of relationships in all its complexity – and in knowing it, we learn how to live well in it.« (Small 1998: 50)

Wenn wir mehr über diese Beziehungen erfahren wollen, damit ihre Anbahnung unterstützt werden kann, muss auch über Kommunikationsmechanismen nachgedacht werden, damit diejenigen, die an musikbezogenen Praxen beteiligt sind, eine gemeinsame Sprache finden können. Die Musikvermittlung, so argumentieren sowohl Stiller als auch Wimmer, übernimmt dabei eine entscheidende Rolle und sucht explizit nach passenden Kommunikationswegen.

Stiller weist beispielsweise darauf hin, dass Musikvermittler:innen »Kommunikationsprozesse [...] initiieren, die ein Herbeiführen musikalischer Erlebnisse ermöglichen« (Stiller 2008: 41). Eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Kommunikation ist die Kenntnis derjenigen, mit denen kommuniziert wird. Sie argumentiert, dass Musikvermittelnde demnach als Kommunikationsexpert:innen fungieren, die diesen Prozess nicht nur anregen und anleiten, sondern im Rahmen dessen verschiedene Inhalte in die jeweilige Sprache der anderen übersetzen und kontextualisieren, sodass eine Kommunikation zwischen diesen Gesprächspartner:innen auch tatsächlich stattfinden kann.

Wimmer postuliert, dass die Musikvermittlung mit einem »Interface« vergleichbar ist, das unterschiedliche »Blackboxes« in ihrer Kommunikation unterstützt. Erst durch das »Interface« wird ein Verständnis für die spezifischen Funktionsweisen der jeweiligen Partner:innen entwickelt und eine Kommunikation zwischen den »Blackboxes« ermöglicht. Im Kontext eines Konzerts beispielsweise trifft die Blackbox »Orchester« auf die Blackbox »Publikum«. Die Musikvermittlung als »Interface« fungiert als Schnittstelle, initiiert Kommunikationsprozesse und führt die »Blackboxes« zueinander. Beziehungen zwischen allen Beteiligten und der Musik können erst dann entstehen, wenn die Kommunikation gelingt, so Wimmer (vgl. Wimmer 2018: 85).

In ihrer Dissertation untersucht Müller-Brozović, wie Konzertsettings gestaltet werden können, um intensives Musikerleben zu ermöglichen und somit das Entstehen von Beziehungen – sie spricht von »Musikbeziehungen« – zu begünstigen. Sie stellt dabei die entscheidende Frage, welche Kriterien oder Rahmenbedingungen in Konzertsituationen dafür sorgen, dass intensive Musikerlebnisse entstehen können und zeigt auf, wie die Musikvermittlung diese Kriterien nutzen kann, um ein In-Beziehung-Treten zu unterstützen.

Aus der Praxis der Musikvermittlung kommend entwickelt Müller-Brozović ein Modell einer Resonanzaffinen Musikvermittlung, das in der vorliegenden Arbeit als Referenzmodell herangezogen wird, um den dritten Topos zu rahmen. Ihr Modell, das auch auf Smalls Musikverständnis zurückgreift, basiert auf Hartmut Rosas Re-

sonanztheorie, einer »Theorie von gelingenden Weltbeziehungen« (Müller-Brozović 2023a: 122), welche die Autorin in den Kontext von Musikbeziehungen überträgt. Sie interpretiert Rosas Theorie, hinterfragt dessen Grundprinzipien im Zusammenhang mit Musikvermittlungssituationen und entwickelt daraus ihr Modell, das veranschaulichen möchte, dass intensives Musikerleben als »gelingende Wechselbeziehung« (ebd.: 65, Herv. i. O.) unter bestimmten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen entstehen kann. Rosas Resonanztheorie bildet dafür den theoretischen Referenzrahmen, um die »besondere Beziehungsqualität« (ebd.), die Resonanz ermöglicht und demzufolge ein musikalisches Involviertsein begünstigt, zu vertiefen.

2.3.3.1 Resonanztheorie im Kontext von Musikbeziehungen (Rosa)

Rosas Resonanztheorie ist eine »umfassende Soziologie der Weltbeziehung« (Müller-Brozović 2023a: 65). Müller-Brozović versteht eine Weltbeziehung im Sinne Rosas als eine »Wechselbeziehung zwischen Mensch und Welt«, die voraussetzt, dass der Mensch als ein sich selbst spürendes und wahrnehmendes Wesen mit der Welt agierend und reagierend kommuniziert. Unter Weltbeziehungen versteht Rosa »Antwortbeziehungen«, die »einem Dialog von eigenständigen Stimmen« gleichen (Müller-Brozović 2023a: 66). Müller-Brozović hebt in diesem Kontext hervor, dass Antwortbeziehungen nur dort entstehen können, wo auch starke Wertungen berührt werden und »somit ein existenzielles Angesprochensein implizieren.« (Ebd.: 78)

Diese »Antwortbeziehungen« verfolgen nicht das Ziel, Übereinstimmung oder »Gleichklang« (ebd.: 66) herzustellen, vielmehr ist es ihre spezifische Beziehungsqualität, die charakteristisch ist. »Rosa meint mit Resonanz weder ein Mitschwingen, einen Nachhall noch eine Zustimmung, sondern eine Beziehungsqualität« (ebd.: 65–66). Es entsteht eine »Responseresonanz« und keine »Synchronresonanz«, für Müller-Brozović ein »wechselseitige[r] Prozess der Beteiligung und Verwicklung«, der eine grundlegende Haltung des Involviertseins impliziert; »[b]asierend auf dieser Verwobenheit von Selbst und Welt schafft eine Musikvermittlung, die sich an Rosas Resonanztheorie orientiert, Gelegenheiten, um sowohl das Selbst als auch die Welt wahrzunehmen und mitzugestalten.« (Ebd.: 66–67)

Rosa definiert mit Affizierung, Selbstwirksamkeit, Transformation und Unverfügbarkeit vier Merkmale von Resonanzbeziehungen, die Müller-Brozović auf Konzertsituationen überträgt.

Der Begriff der Affizierung bezeichnet den Moment der Berührung, der eine Reaktion auslöst und den Beginn einer resonanten Beziehung markiert. Im Kontext von Konzertsituationen definiert Müller-Brozović Affizierung als den Augenblick, in dem »ein musikalisches Involviertsein und eine mögliche gelingende Musikbeziehung« (ebd.: 80) beginnt. Eine Affizierung ist mit intrinsischen Interessen der Beteiligten verbunden. Sowohl seitens der Musiker:innen als auch seitens des Pu-

blikums kann sich Affizierung nur dann ereignen, wenn die Beteiligten mit »innerer Überzeugung« agieren, die »eine starke Sinnhaftigkeit und Relevanz von Resonanzbeziehungen« (ebd.: 82) erzeugen. Eine hohe subjektive Bedeutsamkeit wiederum stellt sich nur dann ein, wenn die Affizierung auch mit »starken Wertungen verbunden« (ebd.: 81) ist. Der Moment der Berührung kann durch verschiedene Faktoren ausgelöst werden. Sowohl die Musik selbst als auch ein besonderer Raum oder ein spezielles Bühnensetting können eine solche Affizierung hervorrufen (vgl. ebd.: 80–81).

Müller-Brozović konstatiert, dass Affizierung »nicht in einen aktiven Sender und passiven Empfänger aufgeteilt werden« (ebd.: 82) kann. Musiker:innen, Musikvermittelnde und Publikum befinden sich in einem wechselseitigen Prozess, in dem sie sowohl als »aktive Sender« als auch als »passive Empfänger« agieren. Sie spricht von einer »mediopassiv[en]« und einer »medioaktiv[en]« Haltung und hebt die Relevanz dieser Haltung in Musikvermittlungssituationen hervor, die sich vom klassischen »Sender-Empfänger-Kommunikationsmodell« (ebd.) in Konzertsituationen unterscheidet. Musikvermittelnde Praxen verstehen sich vielmehr als solche wechselseitige Prozesse, bei denen Musiker:innen und Publikum sowohl aktiv als auch passiv agieren, und demzufolge das Entstehen resonanter Beziehungen begünstigen (vgl. ebd.: 81–82). Mit der

»Idee des Mediopassiv [verschwimmen] auch die Grenzen zwischen einer Affizierung und Selbstwirksamkeit: Die Affizierung impliziert eine potenzielle Selbstwirksamkeit, was in der Umkehrung auch für die Selbstwirksamkeit gilt. Die Idee des Mediopassiv führt keinesfalls zu einer Verwässerung und Abschwächung von Beziehungen, vielmehr erfahren Wechselbeziehungen dadurch eine Dynamisierung.« (Ebd.: 82)

Bezugnehmend auf Rosa, dem zufolge Selbstwirksamkeit, das zweite Merkmal von Resonanzbeziehungen, »im Kontext der Affizierung zu verstehen« (ebd.) ist, hebt Müller-Brozović hervor: »Affizierung und Selbstwirksamkeit sind gegenseitig aufeinander angewiesen und verstärken sich in ihrer Wechselwirkung, was jedoch nur möglich ist, wenn keine Entität über die andere bestimmt.« (Ebd.: 83)

Selbstwirksamkeit für Musiker:innen bedeutet demnach nicht nur, im Einklang mit der Musik, dem eigenen Instrument und dem Körper zu sein, sondern impliziert auch eine Offenheit und sensible Wahrnehmung für das gesamte Bühnengeschehen und das Publikum. Selbstwirksamkeit für das Publikum hingegen bedeutet ein »intensive[s] Dabeisein und Mitvollziehen«. »Die Musiziersituation braucht also einen Spielraum, der allen Beteiligten gewisse Freiheiten und Entscheidungen überlässt und auch Lust macht, sich zu beteiligen.« (Ebd.: 85) Müller-Brozović sieht das Konzert als Ort des »Co-Agierens und Co-Produzierens.« (Ebd.) Resonante Beziehungen können sich dann ereignen, wenn es zu einer Interaktion aller Beteiligten

kommt. Für eine Resonanzaffine Musikvermittlung und eine »Selbstwirksamkeitserfahrung« ist die Qualität dieser Beziehungen von Interesse und »nicht der Erfolg oder die Belohnung« (ebd.: 86).

Transformation – der Moment der »Anverwandlung« – ist ein weiteres Merkmal von Resonanzbeziehungen, und Rosa schreibt dazu, »[w]ann immer wir mit der Welt in Resonanz treten, bleiben wir nicht dieselben. Resonanzerfahrungen *verwandeln* uns, und eben darin liegt die Erfahrung von Lebendigkeit.« (Rosa 2018b: 41, zit.n. Müller-Brozović 2023a: 87, Herv. i. O.) Das Ausmaß der Anverwandlungen ist dabei nicht von entscheidender Bedeutung: Anverwandlungen können sich in kleinen Veränderungen ebenso wie in bedeutenden Richtungswechseln manifestieren. Sie basieren auf einem »Wechselspiel von Affizierung und Selbstwirksamkeit« (Müller-Brozović 2023a: 88) und können weder »geplant, kontrolliert, gesteigert oder festgehalten werden, noch kann über sie verfügt werden.« (Müller-Brozović 2019a: 5, zit.n. Müller-Brozović 2023a: 88)

In Konzertsituationen sind es oftmals diese »magic moments« (Gabrielsson 2011: 243, zit.n. Müller-Brozović 2023a: 90), die dieses *eine* Konzert so besonders machen, die in Erinnerung bleiben und etwas verändern. Der Schriftsteller Navid Kermani bringt einen dieser »magic moments« zum Ausdruck und schreibt über einen Konzertbesuch:

»Wir alle fühlen uns wie durch eine elektrische Ladung miteinander verbunden, wenn eine Aufführung gelingt, das Orchester triumphiert und die Musik uns wenigstens für Sekunden, für Minuten in den Bann schlägt, wir sind aus unserer Vereinzelung befreit und, indem wir die Zeit vergessen, sogar von unserer Sterblichkeit erlöst« (Kermani 2024, o. S.).

Das Entscheidende ist die Qualität dieser Musikerlebnisse, »die alle Beteiligten erfasst, miteinbezieht und verändert« (Müller-Brozović 2023a: 90) – um mit Kermani zu sprechen, Musik die »uns in den Bann schlägt« – und eine Transformation erst ermöglicht.

Unverfügbarkeit ist das vierte Merkmal von Resonanzbeziehungen und hat zur Folge, dass Resonanzbeziehungen und »Transformationen ergebnisoffen sind« (ebd.: 94). Das bedeutet, dass sich resonante Beziehungen weder planen noch kontrollieren lassen. Müller-Brozović hebt hervor, dass gerade die Unverfügbarkeit von Musik intensives Musikerleben begünstigen kann. »Durch ihre Unverfügbarkeit erhält Musik eine Lebendigkeit, die wiederum Voraussetzung ist, dass Musik überhaupt Menschen zu involvieren vermag.« (Ebd.: 98)

Rosa definiert in diesem Zusammenhang vier Dimensionen von Verfügbarkeit, um den Aspekt der Unverfügbarkeit klarer konturieren zu können. Diese sind das Sichtbarmachen, das Erreichbar- oder Zugänglichmachen, das Beherrschbar- oder Kontrollierbarmachen und das Nutzbarmachen (vgl. ebd.: 95–97). Aus Sicht der Mu-

sikvermittler:innen, so Müller-Brozović, sind die ersten beiden Verfügbarkeitsdimensionen wesentlich. »Mit ihrem Ziel, Musikbeziehungen zu stiften, ist Musikvermittlung auf die ersten beiden Dimensionen der Verfügbarkeit, nämlich auf das Sichtbar- und Erreichbarmachen, angewiesen.« (Ebd.: 98)

Anders verhält es sich mit der dritten Dimension, dem Beherrschbar- oder Kontrollierbarbarmachen. »Denn sowohl die Musik als auch die Vermittlung entziehen sich einer totalen Kontrolle: was gute Musik und gute Vermittlung ist, lässt sich weder definieren noch objektiv messen.« (Ebd.) Müller-Brozović hebt in diesem Kontext ein »voraussetzungsloses Musizieren und Mitmachen« (ebd.) in Musikvermittlungssituationen hervor, was im Widerspruch zu einem Beherrschbar- oder Kontrollierbarbarmachen steht. Die Autorin attestiert der dritten Dimension demzufolge eine gewisse Ambivalenz: Denn »voraussetzungsloses Musizieren und Mitmachen« in Musikvermittlungssituationen unterliegt sehr wohl auch gewissen Spielregeln und Prinzipien – der Wunsch nach Kriterien des Beherrschbar- oder Kontrollierbarbarmachens ist also spürbar –, außerdem wird im Kontext von Vermittlungsarbeit auch erwartet, Qualitätskriterien zu formulieren. Müller-Brozović verweist dabei auf Wimmers Studie *Exchange* (Wimmer 2010a), in der Leitfragen für musikvermittelnde Praxen erarbeitet wurden, anstelle von allgemein gültigen Gelingensbedingungen, die ohnehin nicht definierbar wären.

Die vierte Dimension, das Nutzbarmachen, bringt für Musikvermittlung mitunter problematische Perspektiven mit sich. Müller-Brozović konstatiert, dass Fördergeber:innen und kulturpolitisch Verantwortliche den eigentlichen Wert und die Legitimation der Vermittlungsarbeit vielfach gerade in ihrer Nutzbarmachung sehen. Musikvermittlungsangebote sollen mancherorts auch dazu beitragen, Publikumszahlen zu steigern und »Defizite im sozialen und musischen Bereich auszugleichen.«⁵² (Müller-Brozović 2023a: 99) Auf die Tatsache, dass musikvermittelnde Praxen häufig nicht frei von Vorgaben und Forderungen seitens kultureller Institutionen und/oder Geldgeber:innen agieren können, wurde auch schon an früherer Stelle in dieser Arbeit hingewiesen. Müller-Brozović hebt hervor, dass sich gerade zwischen den ersten zwei Dimensionen und den letzten beiden eine Diskrepanz erkennen lässt: »[W]ährend die Musikvermittelnden selbst das Ziel ihrer Tätigkeit in den ersten beiden Dimensionen (sichtbar und erreichbar machen) verorten, wird von ihnen oftmals auch erwartet, kontrollierbar und nutzbar zu sein.« (Ebd.)

Bezugnehmend auf Rosas definierende Merkmale und den Blick auf intensive Musikerlebnisse gerichtet fasst Müller-Brozović zusammen:

»[R]esonante Beziehungen [ereignen sich] in einem Wechselspiel von Affizierung und Selbstwirksamkeit von allen beteiligten Stimmen, bewegen sich in einem dynamischen Gleichgewicht und durchlaufen eine Transformation, deren Ergebnis

52 Siehe dazu auch S. 37–39.

unvorhersehbar, unkontrollierbar und nicht steigerungsfähig ist. Die [...] beschriebene Idee des Mediopassiv impliziert auch hier eine Gleichwertigkeit der Stimmen. Dies hat Konsequenzen für den Umgang mit dem Anderen: in Resonanzbeziehungen geht es nicht um eine Partizipation mit unterschiedlichen, sich steigernden Beteiligungsgraden von der Fremd- zur Selbstbestimmung, sondern um eine grundsätzliche Form der Kollaboration, in der sich die beschriebenen Merkmale von Resonanz zeigen. Eine resonante Kollaboration verfolgt kein im Vorfeld gemeinsam bestimmtes Ziel, sondern ereignet sich ergebnisoffen in einer Wechselbeziehung. Dieser Prozess des Hörens und Antwortens umschreibt das musikalische Involviertsein auf ideale Weise.« (Ebd.: 103)

Müller-Brozovićs Ausführungen lassen Kongruenzen mit dem ersten Topos erkennen und legen die Annahme nahe, dass resonante Beziehungen insbesondere dort entstehen können, wo ästhetische Erfahrungen durchlaufen werden. Denn gemäß Dewey lassen sich Erfahrungen, welche die Phasen Beginn, Entwicklung und Erfüllung erkennen lassen, um ästhetisch zu sein, durch einen affizierenden Anfangsmoment charakterisieren. Dieser kann in Form einer Begegnung, einer Situation oder eines Ereignisses auftreten und führt dazu, dass diese Ereignisse zu besonderen, unvergesslichen Begegnungen werden. Müller-Brozović spricht von besonders erfüllenden Momenten – bei Dewey liest man: »Das war ein Erlebnis!« (Dewey 2021: 48, Herv. i. O.) –, die als Räume für ästhetische Erfahrungen beschrieben werden und im Sinne einer Resonanzaffinen Musikvermittlung gestaltet werden. Hierbei geht es darum, sowohl das Selbst als auch die Welt wahrzunehmen und mitzugestalten. Denn so wie resonante Beziehungen eine Verwobenheit von Selbst und Welt implizieren, zeichnen sich auch ästhetische Erfahrungen dadurch aus, dass Ich-Erfahrung und Welt-Erfahrung eine Einheit darstellen, wie Brandstätter argumentiert (vgl. Brandstätter 2012: 176).

Die Unverfügbarkeit resonanter Beziehungen sowie auch ästhetischer Erfahrungen – Müller-Brozović spricht von der Nichtplanbarkeit resonanter Musikbeziehungen – erfordert eine grundlegend ergebnisoffene Haltung. Dies ist eine notwendige Voraussetzung, um sich auf die Integration des Unerwarteten, wie es Dietrich et al. formulieren, einzulassen. Eine ergebnisoffene Haltung gegenüber dem Unerwarteten erlaubt dessen Integration und initiiert transformative Prozesse, die letztlich zu Veränderungen und Neuorientierungen, zu sogenannten »Anverwandlungen«, führen können.

Bei näherer Betrachtung der Schauplätze musikvermittelnder Praxen lässt sich erkennen, dass die von Müller-Brozović beschriebenen Elemente, die sich primär auf Konzertsituationen beziehen, auch in jenen Praxen identifiziert werden können, die keine Konzertsituationen beschreiben.

Bei allen Schauplätzen zeigt sich die »Idee des Mediopassiv«, die Müller-Brozović als »Beziehungsform« bezeichnet, »die den Dualismus von Aktiv und Passiv, von

Sender und Empfänger überwindet« und einen spezifischen »Handlungsmodus, der auch Medioaktiv genannt werden könnte«, beschreibt (Müller-Brozović 2023a: 80).

So wird beispielsweise bei dem Konzertformat »2× hören« das »Sender-Empfänger-Kommunikationsmodell« des traditionellen klassischen Konzerts aufgehoben und die Beteiligten befinden sich in einem dynamischen Wechselspiel miteinander. Das Publikum ist »medioaktiv« und kann sowohl ausschließlich zuhören als auch am Werkstattgespräch aktiv teilnehmen. Auch bei dem digitalen Vermittlungsprojekt »WAGner DICH!« verändert sich der Handlungsmodus, wie er für gewöhnlich in Radioformaten zu beobachten ist, und der »Dualismus von Aktiv und Passiv« wird überwunden. Ähnlich verhält es sich bei den Schauplätzen, die im Kontext von Bildungseinrichtungen und sozialen Einrichtungen stattfinden. Auch hier lassen sich »medioaktive« Handlungsmodi erkennen, die unterschiedliche Formen »resonanter Kollaboration« zeigen und sich vor allem dadurch charakterisieren lassen, dass sie »kein im Vorfeld gemeinsam bestimmtes Ziel [verfolgen], sondern sich ergebnisoffen in einer Wechselbeziehung« ereignen. Auch wenn bestimmte Entscheidungen im Vorfeld getroffen werden, beispielsweise die Auswahl des Referenzwerks, die beteiligten Personen oder der zeitliche Rahmenplan, werden die Projektziele vor allem gemeinsam, »ergebnisoffen« und in einer dynamischen »Wechselbeziehung« mit den Beteiligten im Laufe der Projekte entwickelt.

Müller-Brozović postuliert, dass resonante Musikbeziehungen weder erzwungen noch forciert werden können. Eine Resonanzaffine Musikvermittlung kann deren Entstehung folglich auch nicht gezielt planen. Sie kann jedoch Rahmenbedingungen schaffen und spezifische Faktoren berücksichtigen, die resonante Musikbeziehungen fördern. Müller-Brozović hat sich auch genau mit jenen Rahmenbedingungen und Faktoren beschäftigt, die das Entstehen resonanter Musikbeziehungen begünstigen. Das daraus hervorgegangene Modell wird in Abschnitt 2.3.3.3 vorgestellt. Davor erfolgt jedoch noch eine detaillierte Betrachtung von Resonanzbeziehungen und Resonanzräumen, ebenfalls basierend auf dem Ansatz von Müller-Brozović, der sich auf Rosas Theorie stützt.

2.3.3.2 Resonanzbeziehungen und Resonanzräume

Rosa definiert vier Dimensionen von Resonanzbeziehungen: Die horizontale Achse beschreibt die »soziale Beziehung mit Menschen«, die diagonale Achse veranschaulicht die »Beziehung zur materiellen Dingwelt und zur Arbeit«, die vertikale Achse umfasst die »existenzielle Beziehung zur Welt und zum Leben« und die vierte Achse, die Rosa erst später hinzufügt, meint die »Selbstbeziehung« (Müller-Brozović 2023a: 105). Müller-Brozović überträgt Rosas Dimensionen auf Konzertsituationen und unterscheidet »zwischen einer *Beziehung zu Musik, mit Musik, in Musik und durch Musik*, die jeweils anders ausgerichtet sind.« (Ebd.: 221, Herv. i. O.) Jede dieser Di-

mensionen kann für sich alleine stehen, »[i]n der Praxis ereignen sich die unterschiedlichen Musikbeziehungen häufig gleichzeitig.« (Ebd.)

Die diagonale Achse stellt eine »intensive Auseinandersetzung mit Musik« (Müller-Brozović 2019: 8) dar, also die vertiefende Beschäftigung mit dem musikalischen Material. Müller-Brozović schreibt dazu: »Beziehungen zu Musik manifestieren sich in einer intensiven praktischen und gedanklichen Auseinandersetzung mit Musik. Sie stehen für eine Verbindung zu musikalischen Dingen und Ideen, wie sie beim Musizieren und Rezipieren von Musik entstehen.« (Müller-Brozović 2023a: 225)

So wie Musiker:innen eine tiefe Beziehung zu Musik entwickeln können, indem sie sich mit dem musikalischen Material, ihrem Instrument oder ihrer Stimme auseinandersetzen, entstehen resonante Beziehungen auch im rezeptiven Umgang mit Musik. »Rezipient*innen von Musik entwickeln Beziehungen zu Musik in der intensiven Beschäftigung mit musikalischen Phänomenen, sei dies in akustischer, visueller, haptischer oder gedanklicher Form.« (Ebd.)

Das Format »2× hören« zielt auf eine solche »intensive Auseinandersetzung mit Musik« ab. Das Konzept – basierend auf dem wiederholten Hören und Spielen, dem Werkstattgespräch, das eine unmittelbare Begegnung zwischen Musiker:innen und Publikum in einem kleinen und intimen Rahmen ermöglicht – soll diese Auseinandersetzung, eine Beziehung zu Musik, unterstützen. Eine »intensive praktische und gedankliche Auseinandersetzung mit Musik« möchte auch »WAGNER DICH!« evozieren und eine Beziehung zu Musik begünstigen, indem eine Radio-Community angeregt wird, sich mit Wagner und seiner Musik zu beschäftigen. Auch die Schauplätze »Don Quijote« und »Tschick« möchten Beziehungen zu Musik anbahnen, indem jeweils die literarische Vorlage der Musikwerke genutzt wird, um eine Brücke zur Lebenswelt der Jugendlichen zu schlagen. Die »Hörminute« rückt das gemeinsame Hörerlebnis und die Reflexion im Klassenverband in den Fokus und zielt insbesondere darauf ab, die Lust am intensiven Lauschen bei jungen Zuhörer:innen zu entfachen und dadurch Beziehungen zu Musik zu ermöglichen.

Die horizontale Achse meint eine »soziale Interaktion mit Musik« (Müller-Brozović 2019: 8), also sämtliche soziale Beziehungen, die mit Musik entstehen können: wenn Musiker:innen miteinander interagieren, wenn Musiker:innen mit dem Publikum in Beziehung treten oder wenn das Publikum untereinander in Kontakt kommt. Diese Achse beschreibt »soziale Beziehungen von Menschen«, die produktive wie auch rezeptive »musikbezogene Praktiken ausüben.« (Müller-Brozović 2023a: 244) Müller-Brozović verweist in diesem Zusammenhang auf das große Potenzial, das in sozialen Musikbeziehungen steckt. Gerade dort, wo »Musik als soziale Pra-

xis«⁵³ (ebd.: 107) verstanden und gelebt wird, können sich soziale Musikbeziehungen ereignen. Die horizontale Achse knüpfe somit auch an Smalls Theorie des »Musicking« an, die Musik nicht nur als »Tätigkeit«, sondern vor allem als »soziale Praxis« versteht, die »auch immer Beziehungen stiftet. Daher ist jede Form von *Musicking* auch eine soziale Interaktion und *Beziehung mit Musik*.« (Ebd.: 244, Herv. i. O.)

Alle im Rahmen dieser Arbeit dargelegten musikvermittelnden Schauplätze lassen sich als Formate beschreiben, bei denen eine »soziale Interaktion mit Musik« erkennbar wird. Wird bei traditionellen Konzertformaten – so auch bei traditionellen Radioformaten – vor allem das klassische »Sender-Empfänger-Kommunikationsmodell« deutlich, zielen im Gegensatz dazu sowohl »2× hören« als auch »WAGNER DICH!« darauf ab, das Publikum beziehungsweise die Radiohörer:innenschaft gezielt einzubinden. Dabei entscheidet das Publikum beziehungsweise die Radiohörer:innenschaft selbst über den Grad der Beteiligung und die Art der Interaktion. Die »soziale Interaktion mit Musik« wird bei Projekten wie »Don Quijote« oder »Tschick« besonders bedeutsam. Beide Projekte möchten eine »intensive Auseinandersetzung mit Musik« – insbesondere mit dem jeweiligen Referenzwerk – ermöglichen. Sie zeichnen sich vor allem auch dadurch aus, dass hier sehr unterschiedliche Gruppen aufeinandertreffen, die über das Medium Musik miteinander interagieren und in diesem Kontext soziale Beziehungen *mit* Musik entstehen.

Die vertikale Achse meint »ein beeindruckendes, tiefes Erlebnis mit Musik« (Müller-Brozović 2019: 8), eine Erfahrung mit der subjektiven inneren Verbundenheit. »*Beziehungen in Musik* entsprechen einer existenziellen Erfahrung von Musik. Sie weisen eine besondere Tiefe auf und gehen aus bedeutsamen Erlebnissen hervor, die sich in Praktiken unmittelbar ergeben.« (Müller-Brozović 2023a: 257, Herv. i. O.) Müller-Brozović hebt hervor, dass es bei Beziehungen *in* Musik nicht um ein Verstehen geht, sondern vielmehr um emotionale Musikerlebnisse, die sich durch hohes »transformative[s] Potenzial« auszeichnen (ebd.).

Die vierte, von Rosa erst später hinzugefügte Dimension, nennt Müller-Brozović »musikalische Selbstbeziehung«. Auch diese Musikbeziehung ist eine Resonanzbeziehung und kann als »Wechselspiel von körperlich-leiblichen Selbst- und Weltbeziehungen« (ebd.: 107) beschrieben werden, welches sich im Inneren des Menschen vollzieht.

Inwieweit die im Rahmen dieser Arbeit beschriebenen musikvermittelnden Schauplätze Beziehungen *in* und *durch* Musik begünstigt haben, kann nicht hinreichend beantwortet werden, sind diese Musikbeziehungen doch vor allem Selbstbeziehungen, die auf Erfahrungen mit der inneren Verbundenheit beruhen und nicht immer zum Ausdruck gelangen. Um Beziehungen *in* und *durch* Musik

53 Vor allem Community Music versteht Musik als soziale Praxis und verfolgt damit das Ziel, der kulturellen Vielfalt einer Gemeinschaft Ausdruck zu verleihen und Partizipation sowie Inklusion zu leben (vgl. Bánffy-Hall und Hill 2017; Kertz-Welzel 2018).

erfassen zu können, braucht es Wahrnehmungen über die subjektiven Wahrnehmungen beteiligter Akteur:innen, die sich häufig einer Sichtbarmachung nach außen entziehen.

Die hier beschriebenen Musikbeziehungen können sich in einem Resonanzraum entfalten, der, so Müller-Brozović, zumindest teilweise resonanzfördernd gestaltet werden kann und somit bis zu einem gewissen Grad verfügbar ist, obwohl Unverfügbarkeit eigentlich ein typisches Merkmal von Resonanzbeziehungen darstellt. Als resonanzbegünstigend werden jene Räume verstanden, die sowohl strukturiert, als auch flexibel beschaffen sind, denn die Autorin verortet »Resonanz in der Schnittmenge von Offenheit und Geschlossenheit« (ebd.: 108). Mit den Begriffen »mediokonjunktiv« und »medioordinativ« versucht Müller-Brozović dieses Wechselspiel aus Offenheit und Geschlossenheit noch klarer zu konturieren. »Mediokonjunktiv« beschreibt eine »ideale Balance zwischen loser und starker Bindung«, »medioordinativ« meint eine »ideale Gestaltung zwischen fester und lockerer Ordnung« (ebd.: 109). Die Autorin identifiziert genau an der Schnittstelle der drei Achsen – Mediopassivität, Mediokonjunktivität und Medioordination – eine besonders hohe Resonanzfähigkeit. Resonanzbeziehungen werden dann begünstigt, wenn Resonanzräume

»ein mediopassives Agieren innerhalb eines mediokonjunktiven und medioordinativen Settings ermöglichen. [...] Bietet in einer Konzertsituation das Setting einen klaren Rahmen und dennoch genügend Spielraum (ist also medioordinativ), gehen die Akteur*innen Beziehungen ein, die grundsätzlich verbindlich und doch frei (also mediokonjunktiv) sind und verhalten sich die Akteur*innen gleichzeitig aktiv und passiv (also mediopassiv), so sind damit Bedingungen vorhanden, die sich positiv auf potenzielle Resonanzbeziehungen auswirken.« (Ebd.: 109–110)

Die in dieser Arbeit dargelegten Schauplätze beschreiben Settings, die sich in der »Schnittmenge von Offenheit und Geschlossenheit« verorten und demzufolge als resonanzbegünstigend erscheinen. Sie bieten »genügend Spielraum« bei klarer Strukturierung und ermöglichen den Beteiligten, »verbindliche und doch freie« Musikbeziehungen einzugehen.

Das Setting von »2× hören« ist klar definiert: Im Rahmen der Veranstaltung wird ein Werk zweimal aufgeführt, wobei zwischen den einzelnen Aufführungen ein moderiertes Werkstattgespräch stattfindet. Das Format ist dennoch offen genug, sodass das Publikum frei bestimmen kann, ob und in welchem Umfang es beispielsweise an dem Werkstattgespräch partizipieren möchte. Auch die Musiker:innen haben die Möglichkeit zu entscheiden, in welcher Intensität sie sich persönlich am Gespräch beteiligen möchten. Die Richtung, die ein solches Werkstattgespräch nimmt, und die Tiefe, mit der in das jeweilige Werk und seine Kontexte eingetaucht wird, bleiben für alle Beteiligten ergebnisoffen. So sind auch die Beziehungen, die

während eines Konzerts entstehen, von dieser Offenheit geprägt. Sie sind »verbindlich und doch frei«, da die Beteiligten situativ über ihr persönliches Involviertsein entscheiden.

Auch das Radioformat »WAGner DICH!« zeichnet sich durch eine ähnliche Flexibilität bei gleichzeitiger klarer Struktur aus. Das Setting – in diesem Fall, könnte man durchaus auch von »Spielregeln« sprechen – wird im Vorhinein fixiert. Manche dieser Spielregeln sind durch Wagner und seinen Walkürenritt schon festgelegt. Die konkrete Ausgestaltung des Spiels obliegt jedoch den beteiligten Akteur:innen und ist somit einer konkreten Planbarkeit entzogen. Die Komponist:innen entwickeln eigene Umgangsweisen mit diesen Spielregeln, weshalb das Format auch hinsichtlich der kreativen Neuauslegungen von Wagners Komposition größtmögliche Offenheit bietet. Die Möglichkeiten des Partizipierens erstrecken sich von reinem Zuhören bis zu aktiver Mitgestaltung und ermöglichen den Beteiligten somit unterschiedliche Formen des Involviertseins. Auch hier entstehen Beziehungen »verbindlich und doch frei«.

Ein klarer Rahmen, der gleichzeitig viel Spielraum lässt, ist auch kennzeichnend für die Projekte »Don Quijote« und »Tschick«. Bei beiden Schauplätzen sind gewisse Parameter vorab festgelegt, wesentliche Gestaltungsentscheidungen kristallisieren sich aber erst im Laufe des Projekts heraus beziehungsweise werden mit den Beteiligten gemeinsam verantwortet. Die Jugendlichen sind folglich in der Lage, selbstbestimmt zu entscheiden, in welcher Form und Intensität sie sich einbringen möchten, ohne sich damit zu überfordern.

Die »Hörminute« hat ebenfalls eine klare Struktur in Form des immer gleichbleibenden Ablaufschemas, innerhalb dessen sich die Projektidee – die Spielidee – situationsbezogen entfalten kann. Gleichzeitig bietet sie ausreichend Flexibilität für unterschiedliche Formen der Umsetzung, der weiterführenden Vertiefung mit den jeweiligen Hörbeispielen und des subjektiven Involviertseins der jungen Hörer:innen.

Es kann also festgehalten werden, dass die beschriebenen Schauplätze im Sinne Müller-Brozovićs »ein mediopassives Agieren innerhalb eines mediokonjunktiven und medioordinativen Settings« ermöglichen wollen und bestrebt sind, Räume zu schaffen, die dieses flexible, ergebnisoffene Agieren innerhalb eines Rahmens unterstützen.

Darüber hinaus ereignet sich Resonanz aber auch »in der Schnittmenge von starken und schwachen Wertungen« (Müller-Brozović 2023a: 110). Schwache Wertungen beschreiben das, »[w]as wir tun wollen« (Rosa 2016: 463, zit.n. Müller-Brozović 2023a: 110, Herv. i. O.), sie »haben mit einem Begehren, mit Lust und mit der Leiblichkeit zu tun« (Müller-Brozović 2023a: 110). Starke Wertungen hingegen bringen zum Ausdruck, »was wichtig oder wert ist, getan zu werden, d.h. was wir tun sollen« (Rosa 2016: 463, zit.n. Müller-Brozović 2023a: 110, Herv. i. O.) und sind im Kontext der jeweiligen Sozialisierung zu betrachten. Sie entspringen nicht einem intrinsi-

schen Interesse, sondern fokussieren das, was angestrebt werden soll und von uns erwartet wird, etwas, »das als *schlechthin* wichtig erscheint« (Rosa 2016: 228, zit. n. Müller-Brozović 2023a: 110, Herv. i. O.). Rosa spricht von zwei Landkarten, der des Bewertens (starke Wertungen) und der des Begehrens (schwache Wertungen). Das Leben sei ein »ständige[s] Oszillieren zwischen den Landkarten« (Müller-Brozović 2023a: 110) und Resonanzerfahrungen würden dann begünstigt, wenn es zu Übereinstimmungen von starken und schwachen Wertungen kommt und wenn das, was gewollt wird, auch als sinnvoll erachtet wird. Müller-Brozović hebt hervor, dass es auch zu einem »unerwartete[n] Zusammentreffen von starken und schwachen Wertungen« (ebd.) kommen kann und sich in diesen Momenten eine besonders hohe Resonanzfähigkeit zeigt.

»Wenn also die Musikvermittlung eine Konzertsituation gestalten kann, die wichtig und sinnvoll erscheint und sich die bisher vielleicht eher als sperrig oder fremd empfundene Musik überraschenderweise als spannend und verlockend erweist und das Musikhören ein Lustempfinden befriedigt, können sich besonders starke Resonanzerfahrungen ergeben.« (Ebd.: 111)

Müller-Brozović modifiziert die Begriffe Bewertung und Begehren und substituiert sie mit den Termini »Sinnhaftigkeit« und »Sinnlichkeit« (ebd.: 112). Im Sinne einer Resonanzaffinen Musikvermittlung können Musikvermittelnde Rahmenbedingungen berücksichtigen und Resonanzräume schaffen, die »dem Vorhaben eine Wichtigkeit, eine Relevanz geben« (ebd.: 111). Eine »Sinnhaftigkeit« für eine Konzertsituation zu bestimmen, die von außen festgelegt wird, wird von der Autorin allerdings als kritisch gesehen – eine Ansicht, die ich teile. Denn dies wirft meines Erachtens die grundlegende Frage auf, wer für die Definition dieser »Sinnhaftigkeit« – für bestimmte Werke, Komponist:innen, Genres, Konzertformate oder Ensembles – verantwortlich ist, an der sich musikvermittelnde Praxen zu orientieren haben.⁵⁴ Sind dies Kulturinstitutionen, fördergebende Stellen, Dramaturg:innen, Musiker:innen, Musikvermittelnde oder diverse Dialoggruppen? Denn werden in diesem Kontext nicht schon vorab Weichen gestellt, die sich auch auf musikvermittelnde Praxen auswirken und nicht frei von diskriminierenden Tendenzen sind? Müller-Brozović argumentiert demnach zu Recht, dass »Musiker*innen und Musikvermittelnde daher eine Offenheit für unterschiedliche Bewertungs- und Begehrenslandkarten und ein Verständnis für vielfältige Resonanzsphären« (ebd.) brauchen. Eine solche geforderte »Offenheit« zeigt sich exemplarisch in Projekten wie »WAGNER DICH!« oder »Don Quijote« und kann dazu beitragen, dass musikvermittelnde Pra-

54 Siehe dazu die Ausführungen in Abschnitt 2.3.2.2 zu Fragen der Definitionsmacht im kulturellen Kontext.

xen dieser »Sinnhaftigkeit« ausreichend Raum geben, damit sie sich aus den jeweiligen Projekten und Konzerten heraus entwickeln kann.

Im nachfolgenden Abschnitt wird nun Müller-Brozovićs Modell einer Resonanzaffinen Musikvermittlung vorgestellt. Dieses Modell befasst sich mit jenen Faktoren und Rahmenbedingungen, die Resonanz begünstigen und bei der Konzeption von musikvermittelnden Praxen berücksichtigt werden können, um intensives Musikerleben zu ermöglichen.

2.3.3.3 Das Modell einer Resonanzaffinen Musikvermittlung (Müller Brozović)

Eine Musikvermittlung, die resonanzaffin handelt, möchte Resonanzbeziehungen begünstigen, die zu einem intensiven musikalischen Involviertsein führen können. Resonanzaffine Musikvermittelnde wollen nicht nur resonanzbegünstigende Rahmenbedingungen und Resonanzräume schaffen, sie gehen auch mit sich selbst in Resonanz. Müller-Brozović spricht in diesem Zusammenhang von »responsive[n] Beziehungen« (Müller-Brozović 2023a: 67), die sowohl nach innen als auch nach außen wirken.

Eine Resonanzaffine Musikvermittlung ist ein »vielstimmiges Zusammenspiel« (ebd.), bei dem unterschiedliche Positionen aufeinandertreffen, miteinander kommunizieren, in Beziehung treten und dabei intensives Musikerleben möglich wird.

»Eine Resonanzaffine Musikvermittlung denkt daher nicht in Kategorien und Milieus, sondern in Beziehungen und versucht Konzepte mit gleichzeitiger Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit sowie einem medioordinativen, mediokonjunktiven und mediopassiven Spielraum zu gestalten, der die definierenden Merkmale von Resonanz, also eine Affizierung und Selbstwirksamkeit, Unverfügbarkeit und Transformation, aber auch Differenzerfahrungen begünstigt.« (Ebd.: 114–115)

Müller-Brozović konstatiert, dass ihr Modell als »*Assemblage* ein dynamisches Beziehungsgefüge aufweist« (ebd.: 302, Herv. i. O.), das mit Hilfe eines Drehscheibenmodells veranschaulicht wird. Vier übereinanderliegende bewegliche Drehscheiben sollen durch veränderbare Positionen zu unterschiedlichen Konstellationen und Betrachtungsweisen anregen.

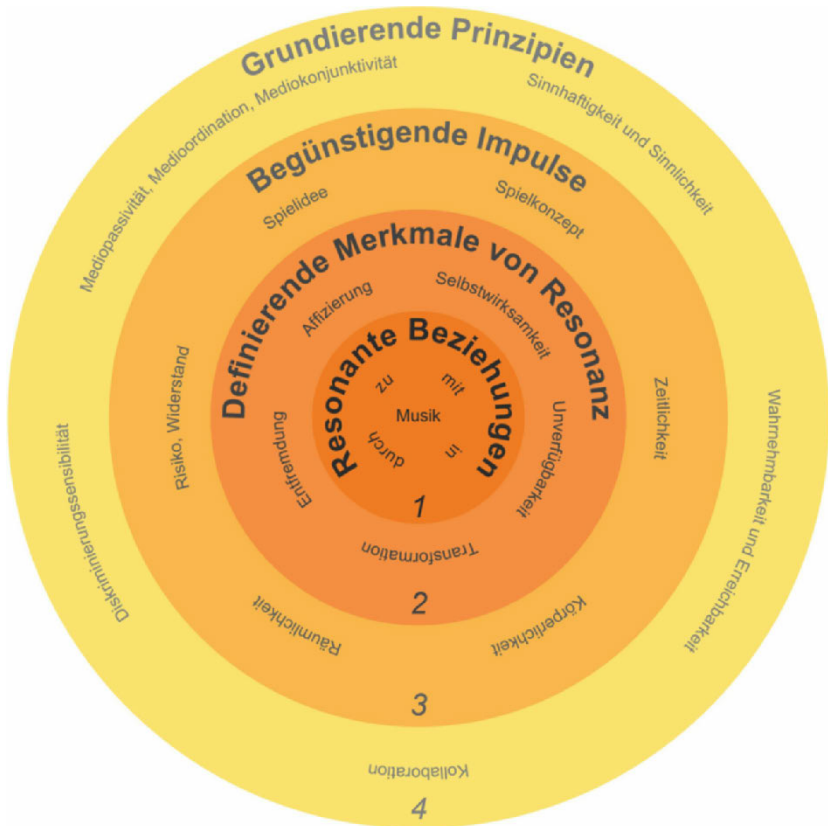
Die innere Scheibe bildet die vier Dimensionen resonanter Beziehungen ab, die von der Autorin unter Bezugnahme auf Rosas Resonanzachsen im Kontext von Konzertsituationen interpretiert werden.

»Die *resonante Beziehung zu Musik* ist eine intensive Auseinandersetzung mit Musik und ihrer Machart in allen Facetten [...]. Die *resonante Beziehung mit Musik* entspricht einer sozialen Interaktion mit Musik [...]. Die *resonante Beziehung in Musik* beschreibt eine bedeutsame existenzielle Verbundenheit mit Musik [...]. Die *reso-*

nante *Selbstbeziehung durch Musik* ist eine musikalische Antwortbeziehung mit der eigenen Körperlichkeit und Psyche.« (Ebd.: 303–304, Herv. i. O.)

Auf der zweiten Scheibe finden sich definierende Merkmale einer Resonanzbeziehung: Affizierung, Selbstwirksamkeit, Unverfügbarkeit, Transformation und Entfremdung. Eine mögliche Entfremdung ist mit Verweis auf Rosa eine »Grundgegebenheit der Weltbeziehung und konstituierender Teil von Resonanzbeziehungen« (ebd.: 305).

Abbildung 4: Drehscheibe als dynamisches Modell der Resonanzaffinen Musikvermittlung



Müller-Brozović 2023a: 303

Die dritte Scheibe zeigt begünstigende Impulse für eine Resonanzaffine Musikvermittlung: Spielidee, Spielregeln oder Spielkonzept, Zeitlichkeit, Körperlich-

keit, Räumlichkeit, Risiko/Widerstand. Müller-Brozović nennt diese Impulse »dramaturgische Aspekte« (ebd.), die im Kontext musikvermittelnder Praxen bedacht werden sollen.

Jedes Musikvermittlungsszenario braucht eine »Spielidee«, die den thematischen Bogen der jeweiligen Aktion bestimmt und der Müller-Brozović eine »künstlerische Intention und Dringlichkeit« (ebd.) zuschreibt.

Das »Spielkonzept« beruht auf dem Prinzip der Resonanzresonanz, also auf einer wechselseitigen Antwortbeziehung und einem Co-Agieren aller Beteiligten (vgl. ebd.: 306).

Mit »Zeitlichkeit« meint Müller-Brozović den zeitlichen beziehungsweise dramaturgischen Ablauf einer Musikvermittlungsaktion, der von Spannungs- und Spannungsmomenten und einer bewussten Mischung aus geplanten zeitlichen Abläufen und Flexibilität (medioordinativ) geprägt ist (ebd.).

Resonanzbeziehungen sind immer auch körperlich-leibliche Erfahrungen, da »der Körper das Medium zwischen Selbst und Welt ist« (ebd.: 137). Eine Resonanzaffine Musikvermittlung pflegt einen achtsamen Umgang mit Impulsen der »Körperlichkeit«, welche »die Sinne und die Sinnlichkeit an[sprechen] und zu einem inneren und äußeren Bewegtsein an[regen]« (ebd.: 307). Musikvermittelnde, die im Sinne einer Resonanzaffinen Musikvermittlung handeln, sind sich des Potenzials aber auch der Sensibilität dieses Aspekts bewusst.

Müller-Brozović attestiert der »Räumlichkeit« ein »hohes Affizierungspotential« und hebt die Bedeutsamkeit von »wandlungsfähige[n] Räume[n]« (ebd.) in Musikvermittlungsaktionen hervor. Medioordinative Räume zeichnen sich durch flexible wie auch durch festgesetzte Gegebenheiten aus und »sind mit Aussagen verbunden« (ebd.: 307), auf die eine Resonanzaffine Musikvermittlung Bezug nimmt.

»Impulse in Form eines *Risikos* oder *Widerstands* bewirken eine Dynamik« (ebd., (Herv. i. O), die im Sinne einer Resonanzaffinen Musikvermittlung bewusst durchlaufen wird. Müller-Brozović konstatiert, dass »Risiken« oder »Widerstände« einerseits bewusst geplant werden können, sich andererseits aber auch überraschend ereignen können. Widerstände lösen mitunter »Irritationen [aus, die] gleichzeitig erschrecken und entzücken können.« (Ebd.: 308)

Die vierte Scheibe des Modells beschreibt grundlegende Prinzipien, »die das Vorgehen der Resonanzaffinen Musikvermittlung durchdringen.« (Ebd.) Die Idee des Mediopassiv sowie die Begriffe medioordinativ und mediokonjunktiv wurden schon in Abschnitt 2.3.3.2 näher erläutert. An dieser Stelle sei nochmals kurz zusammengefasst: Müller-Brozović beschreibt mit Mediopassivität eine »simultane passive und aktive Beteiligung« (ebd.), eine Mischform aus aktiver und passiver Haltung. Als Medioordination definiert die Autorin eine Struktur, die gleichzeitig offen und geschlossen ist. Ein mediokonjunktives Setting lässt sowohl intensive Verbundenheit als auch Freiheit zu. Müller-Brozović betont, »Mediopassivität, Medioordination und Mediokonjunktivität sind genuin musikalische Mixturen;

jedes Musizieren erhält seine Lebendigkeit von diesen drei Mischverhältnissen.« (Ebd.)

Die von Müller-Brozović verwendeten Begriffe »Sinnhaftigkeit« und »Sinnlichkeit« drücken Rosas Prinzipien von starken und schwachen Wertungen aus und stehen synonymhaft für seine Begehrens- und Bewertungslandkarte. Eine Resonanzaffine Musikvermittlung kann sowohl sinnhafte wie auch sinnliche Aspekte vereinen (vgl. ebd.: 308–309).

Das Prinzip der »Wahrnehmbarkeit« und »Erreichbarkeit« beschreibt eine Halbverfügbarkeit, wenngleich auch – wie schon an früherer Stelle dargelegt – eine gewisse Unverfügbarkeit für das Auftreten von Resonanz unabdingbar ist. Müller-Brozović weist in diesem Kontext allerdings darauf hin, dass es Verfügbarkeitskriterien gibt, die im Rahmen von musikvermittelnden Praxen bedeutungsvoll sind. Für eine Resonanzaffine Musikvermittlung ist es daher von Belang, »sichtbar und zugänglich« zu sein, demzufolge sind »Wahrnehmbarkeit« und »Erreichbarkeit« grundlegende Prinzipien, die jedoch nicht im Sinne einer »Marketingstrategie« (ebd.: 309) missverstanden werden sollen.

Müller-Brozović ortet in resonanzaffinen Musikvermittlungssituationen eine grundsätzliche Bereitschaft zum »Co-Agieren« und »Co-Kreieren«. Kollaborative Arbeitsweisen bieten die Möglichkeit, »genre-, disziplinen-, institutions- und generationenübergreifend[en]« zu handeln und resonante Wechselbeziehungen zwischen allen Beteiligten entstehen zu lassen (ebd.).

Das letzte grundierende Prinzip, das Müller-Brozović in ihrem Modell anführt, ist das Prinzip der »Diskriminierungssensibilität«: »In jeder Beziehung, die gestiftet wird, finden auch Ausgrenzungen und Ausschlüsse statt, weshalb mit einer Resonanzaffinen Musikvermittlung auch ethische Fragen verbunden sind.« (Ebd.: 310) Eine Resonanzaffine Musikvermittlung verschließt sich nicht vor Fragen der Ungleichbehandlung und Ausgrenzung und »anerkennt eine Vielfalt verschiedener Resonanzsphären« (ebd.).

Eine Resonanzaffine Musikvermittlung richtet den Fokus auf resonanzbegünstigende Faktoren und auf die Beziehungsqualität von resonanten Musikbeziehungen. Müller-Brozović argumentiert, dass Qualität in diesem Kontext schwer messbar ist, zumal nur die am Vermittlungsprozess Beteiligten beurteilen können, ob und inwieweit sich Resonanz ereignet (vgl. ebd.: 300–301). Dennoch muss sich nach Einschätzung der Autorin auch eine Resonanzaffine Musikvermittlung einem Qualitätsdiskurs stellen, wohlwissend, dass allgemeingültige Qualitätskriterien hierfür nicht formuliert werden können. In Anlehnung an Wimmers Studie *Exchange* (Wimmer 2010a) formuliert Müller-Brozović Leitfragen, die für Musikvermittelnde »eine mögliche Orientierung beim Konzipieren, aber auch beim Analysieren von Vermittlungssituationen« (Müller-Brozović 2023a: 301) geben können. Diese Fragen konkretisieren und verdichten die Aspekte und Faktoren des Drehscheibenmodells und

können Musikvermittelnde dabei unterstützen, resonanzaffine Vermittlungswege zu entwickeln und diese zu reflektieren (vgl. ebd.: 365–368).

Wie bereits an anderer Stelle dargelegt, weisen die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellten musikvermittelnden Schauplätze ein hohes Resonanzpotenzial im Sinne des Modells von Müller-Brozović auf.

Müller-Brozovićs Modell bezieht sich auf musikvermittelnde Situationen in Konzerten. Die Autorin weist darauf hin, dass gerade musikbezogene Praxen, wie beispielsweise Singen und Musizieren, besonders resonanzaffine Handlungen sind, da sie als mehrdimensionales Phänomen alle vier Resonanzachsen gleichermaßen bedienen. Daraus ist zu schließen, dass aktives Singen und Musizieren resonante Musikbeziehungen begünstigen und in diesem Kontext intensive Musikerlebnisse ermöglicht werden. Das Modell, so Müller-Brozovićs Argumentation, ist demzufolge auch für den musikpädagogischen Bereich geeignet und kann Musikpädagog:innen, so auch Instrumentalpädagog:innen, als Anregung dienen, ihre Handlungspraxis im Sinne einer resonanzbegünstigenden Handlungspraxis zu reflektieren (vgl. ebd.: 108).

2.4 Zwischenresümee und weiterführende Überlegungen

Musikvermittelnde Praxen zielen darauf ab, intensives Musikerleben zu ermöglichen und dabei Räume für ästhetisch-sinnliche Erfahrungen zu eröffnen. Diese Erfahrungen, die sowohl im rezeptiven als auch produktiven Modus stattfinden können, ermöglichen intensive Begegnungen mit Musik und zugleich Prozesse der Selbstbezüglichkeit, deren Zusammenwirken Transformationsprozesse auslösen kann. Es handelt sich hierbei um ästhetische und resonante Erfahrungen, die durch eine gewisse Unverfügbarkeit gekennzeichnet sind und sich einer konkreten Planbarkeit entziehen. Dennoch kann die Musikvermittlung Formate kreieren und Rahmenbedingungen schaffen, die diese Erfahrungen begünstigen und unterschiedliche Formen und Grade der Partizipation ermöglichen.

Mit Bezug auf die hier vorgestellten Topoi lässt sich also festhalten, dass die Musikvermittlung vor allem als eine spezifische Handlungsorientierung zu verstehen ist, die auf die Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen und resonanter Musikbeziehungen zielt und dafür unterschiedliche partizipative Formate und Angebote entwickelt.

An dieser Stelle drängt sich der Gedanke auf, dass diese Topoi auch im instrumentalpädagogischen Fachdiskurs und in der instrumentalpädagogischen Praxis präsent sind. Denn es stellt sich die Frage, ob instrumentalpädagogisches Handeln überhaupt möglich ist, ohne dabei ästhetische Erfahrungen zu durchlaufen, oder im Sinne Müller-Brozovićs intensive resonante Musikbeziehungen zu erleben. Und ist die Instrumentalpädagogik nicht per se eine partizipative Praxis, die darauf ab-

zielt, Menschen für das gemeinschaftliche Musizieren zu begeistern? Im folgenden Abschnitt werden daher verwandte Tendenzen der Instrumentalpädagogik dargestellt, um die Annahme zu stützen, dass diese Topoi das instrumentalpädagogische Handeln tatsächlich prägen und als didaktische Orientierungen fungieren.⁵⁵

2.5 Verwandte Tendenzen in der Instrumentalpädagogik

Innerhalb der Instrumentalpädagogik lassen sich in den letzten zwei Dekaden Tendenzen und Diskurse ausmachen, die, abseits von einer reinen instrumental oder vokalen Handwerkslehre, ganzheitliche Vermittlungsformen sowie Möglichkeiten des ästhetischen Erlebens in der Instrumentalstunde thematisieren. Einige dieser Ansätze⁵⁶ werden in diesem Abschnitt vorgestellt und zu den im ersten Teil dieser Arbeit ausdifferenzierten Topoi in Beziehung gesetzt. Im Folgenden soll weniger auf spezielle Unterrichtsformate eingegangen werden, sondern vielmehr eine instrumentalpädagogische Herangehensweise beschrieben werden, welche die Relevanz ästhetischen Erlebens und musikalischen Involviertseins als wesentliche Ziel dimension instrumentalpädagogischen Handelns begreift.

So geht Ulrich Mahlerl beispielsweise der Frage nach, »[w]ie Musizierunterricht gestaltet werden [kann], der Raum für Glück schaffen will« (Mahlerl 2016: 66). Dabei hebt er die Verantwortung der Lehrenden hervor, deren Unterrichtshandeln dazu beiträgt, »Glück im Musizieren den Boden zu bereiten« (ebd.). Idealerweise entwickelt sich das im Unterricht erfahrene Glück zu einer längerfristigen Glücksperspektive, die über das zeitliche und räumliche Unterrichtsgeschehen hinausragt. Diese Glücksperspektive lässt sich in Zusammenhang mit dem von Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner thematisierten »well-being« bringen, einer Form von Lebenszufriedenheit, die sich »aus der Übereinstimmung von individuellen Lebensvorstellungen und realisierten Teilhabeergebnissen« (Krupp-Schleußner 2016: 6) ergeben kann. Um dieses Glück – dieses »well-being« – zu

55 An dieser Stelle sei auf die 2024 erschienene Publikation *Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht. Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven* verwiesen, die sich mit didaktischen Orientierungen im Kontext instrumentalpädagogisch-künstlerischen Handelns beschäftigt (Lindmaier und Rübke 2024).

56 Die hier dargelegten Ansätze von Aigner-Monarth, Ardila-Mantilla, Lessing und Mahlerl basieren auf einem Symposium, das im Jahr 2015 an der mdw zum Thema »Musizieren als Herzstück des instrumentalen Gruppenunterrichts« stattfand. Die Beiträge des im Anschluss an das Symposium veröffentlichten Sammelbands bestätigen eine instrumentalpädagogische Tendenz, die »in der Instrumentalpädagogik gewissermaßen aus einer Treue zur Musik und zum Musizieren heraus immer schon angelegt war: die Tendenz, erfülltes und authentisches Musizieren nicht nur als Ziel von Lehren und Lernen anzusehen, sondern schon auf dem Weg dahin immer wieder möglich zu machen.« (Ardila-Mantilla et al. 2016: 7)

ermöglichen oder zu begünstigen, beschreibt Mahler, wie der »Boden« aufbereitet werden kann, damit musikalische Glückserfahrungen – sogenannte »Gänsehaut-Momente« – als Zeichen für »intensives punktuell Glück« bereits im Unterricht auftreten und sich langfristig zu einer Glücksperspektive entwickeln können, die als Ausdruck subjektiven »well-beings« bezeichnet werden kann.

Dazu ist es erforderlich, dass Lehrende der »Verwirklichung einer ästhetischen Botschaft als Selbstverwirklichung« ausreichend Raum geben, eine »lustvolle Verschmelzung von Subjekt und musikalischem Objekt« fördern, die Relevanz von »Musikinstrument und die mit ihm verbundene Körperlichkeit« erkennen und die »soziale Wirkung des Musizierens« ermöglichen (Mahler 2016: 67). Mahler zufolge können besondere Glücksmomente – in seinen Ausführungen wird deutlich, dass diese Momente als ästhetische Ereignisse mit hoher Resonanzfähigkeit verstanden werden können – im Unterricht nicht geplant werden, jedoch kann ihnen im Kontext instrumentalpädagogischen Handelns »der Boden bereitet« werden, sofern Lehrende dafür ein Bewusstsein und eine erhöhte Aufmerksamkeit entwickeln.

Glücksgefühle im Unterricht – ein »Umfangensein[s] von Musik und der Identifizierung mit ihr« – können vor allem dann entstehen, wenn Lehrende und Lernende »auf einer Wellenlänge sind« (ebd.: 69) und wenn eine Unterrichtsstunde

»atmosphärisch schön und dicht ist, wenn sie von Respekt und Zuwendung getragen ist, wenn sie Lernenden ermöglicht, ihr persönliches Empfinden einzubringen und wenn sie ihnen Zeit lässt zu einem persönlichen Entdecken, Erfahren, Explorieren und Aneignen.« (Ebd.: 72)

Mahler beschreibt Unterricht als Erfahrungsraum, der ästhetische und resonante Erfahrungen mit Musik, mit dem Instrument oder der Stimme, mit Musizierpartner:innen und mit dem eigenen Selbst begünstigt, »wenn Lehrenden das pädagogische Kunstwerk gelingt, mit ihren individuellen Möglichkeiten in der jeweiligen und jeweils einmaligen Situation ein wünschenswertes Klima zu kreieren« (ebd.: 74). In der Folge können sich jene Glücksmomente ereignen, die einen »elektrischen Funken« erzeugen und »Erfüllung« bringen (ebd.: 68). Diese Momente können ein subjektives »Wohlbefinden« (ebd.: 70) auslösen und sich sogar als »motivationale Superformel« (Mahler 2011a: 6) erweisen, indem bei Lernenden die Lust entfacht wird, auch abseits des Unterrichtsgeschehens zu musizieren.

Bezugnehmend auf Frieda Loebensteins schon im Jahr 1928 in *Der erste Klavierunterricht* getätigte Aussage, »[j]ede Musikstunde soll ein Fest sein für Lehrer und Kinder« (Loebenstein 1928: 5, zit. n. Mahler 2016: 73), formuliert Mahler Glück-begünstigende Rahmenbedingungen für den Unterricht, die Gemeinsamkeiten mit Müller-Brozovičs Kriterien einer Resonanzaffinen Musikvermittlung erkennen lassen:

»Zum Fest gehören Freude, Sorgfalt, Ritualität, aber auch Freiräume, in denen Nicht-Geplantes stattfinden darf. Wohl fühlt man sich auf Festen, wenn eine Balance gelingt zwischen Strukturiertheit und Freiheit. Feste werden steif durch formelle Überregulierung, die keine persönlichen Erkundungen zulässt; öde werden sie durch ›Schema F‹-Abläufe, spannungs- und belanglos durch Mangel an Struktur.« (Mahlert 2016: 74)

Das von Mahlert beschriebene ›Unterrichts-Fest‹ zeichnet sich durch ein im Sinne Müller-Brozovićs verstandenes medioordinatives Setting aus, das zwischen den Polen »Strukturiertheit« und »Freiheit« oszilliert. Dies lässt auf ein mediopassives Handeln schließen, bei dem Lehrende und Lernende mediokonjunktive Beziehungen eingehen und sich »Freude« einstellen kann, die im Idealfall auf einer Übereinstimmung von sinnhaften und sinnlichen Aspekten beruht. Mahlert verwendet zudem den Begriff der »Ritualität«, der als Gestaltungsprinzip oder, mit Müller-Brozović gesprochen, als Spielkonzept jeder Unterrichtsstunde einen sicheren Rahmen gibt. Innerhalb dieses Rahmens kann die individuelle künstlerische Entfaltung, die »Erkundung«, stattfinden.

Peter Röbbke verfolgt einen ähnlichen Ansatz und beschreibt drei zentrale Elemente, welche die wesentlichen Säulen des Instrumentalunterrichts darstellen. In jeder Instrumentalstunde sollte das »Künstlerische der Musik« (Röbbke 2018: 85) präsent und auch erlebbar sein und zum leidenschaftlichen Musizieren inspirieren. Für den Autor sind Unterrichtsstunden »ästhetische Erfahrungsräume«, die den Schüler:innen intensive Begegnungen mit Musik ermöglichen. »Musik muss somit im Vollzug Wirklichkeit werden, auf eine energetische, spannungsgenerierende, affektgesättigte Weise, in Handlungen und Akten.« (Ebd.: 89) Für Röbbke ist dieses Musikerleben nicht etwas, das sich nach jahrelangen Mühen am Instrument nur denjenigen offenbaren sollte, die so lange ›durchgehalten‹ haben. Vielmehr ist es ein »Ziel von solch latenter Nähe, dass dessen Erreichen in jedem Moment möglich ist.« (Ebd.) Diese Momente, die von Röbbke in einem 2016 erschienenen Artikel als »Musiziermomente« bezeichnet werden, verorten sich seiner Ansicht nach »[j]enseits der Didaktik«. Didaktische und methodische Überlegungen treten in den Hintergrund, Schüler:innen und Lehrkräfte werden zu Musizierpartner:innen, die »miteinander musizieren, als gäbe es kein Morgen.« (Röbbke 2016: 60)

Dass diese Momente aber von Lehrenden auch tatsächlich erkannt werden oder, um es in Mahlerts Worten auszudrücken, dass diesen Momenten »der Boden bereitet« wird, und die Chance ergriffen wird, dem Künstlerischen im Unterricht ausreichend Raum zu geben, bedarf es Röbbke zufolge ein didaktisches Verständnis, das »auch mit dem Modus von Unterricht rechnen [sollte], in dem erfülltes und erfüllendes Musizieren zum Ereignis werden kann« (Röbbke 2018: 89). Dieses Verständnis – man könnte auch von pädagogischer Haltung sprechen – »sollte ausdrücklich auch das Zu-Lassen von Unerwartetem, das Geschehen-Lassen von Musizierprozessen,

das Gehen-Lassen von Geplantem praktizieren!« (Ebd.) Er spricht in weiterer Folge von einer »doppelte[n] Intention auf die unterrichtlichen Pole von Struktur und Fluss« (ebd.), einem Hin- und Herschwingen zwischen Vorgaben und flexibler Aushandlung, und verortet genau darin ein enormes Potenzial, Räume für Musiziererlebnisse zu öffnen.

Röbkes und Mahlerts Ausführungen verfolgen ähnliche Positionen. Beide heben die Relevanz der »unterrichtlichen Pole von Struktur und Fluss« für Unterrichtshandeln hervor und verorten genau in diesem medioordinativen Setting eine besonders hohe Dichte für intensive Musiziererlebnisse beziehungsweise – um nochmals Müller-Brožović zu zitieren – eine besonders hohe Resonanzfähigkeit von Musikbeziehungen.

Ein weiteres Kernelement instrumentalpädagogischen Handelns stellt für Röbke die Beziehungsarbeit zwischen Schüler:innen und Lehrenden dar. Sofern es gelingt, tragfähige »Arbeitsbündnisse« zwischen Schüler:innen und Lehrenden zu schließen, die »den Weg in die *machtvolle Welt der Musik* ebnen helfen« (ebd.: 92, Herv. i. O.), kann Unterricht persönlich bedeutsam werden. Es können resonante Beziehungen zu Musik, soziale Beziehungen im Sinne einer vertrauensvollen Schüler:in-Lehrer:in-Ebene mit Musik, vor allem aber auch Musikbeziehungen durch und in Musik, also Beziehungen zum eigenen Selbst, entstehen, in denen der Mensch *und* die Musik in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rücken. Auch Mahlert betont die »Bedeutung der Beziehungsqualität« im Unterrichtskontext und spricht von »Beziehungsgestaltung« auf mehreren Ebenen: »Gestaltung der Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden und von Beziehungen zu sich selbst.« (Mahlert 2016: 71) Ein Unterricht, der in diesem Sinne verstanden wird, spricht eine emotionale und zutiefst persönliche Seite der Schüler:innen an und kann dahingehend inspirieren, Fragen nach Sinn und Selbstverwirklichung im Kontext musikbezogener Praxen nachzugehen.

Tragfähige »Arbeitsbündnisse« unterstützen jedoch nicht nur »den Weg in die *machtvolle Welt der Musik*«, sondern führen auch, so Röbke, »in die *soziale Welt des Musizierens*« (Röbke 2018: 92, Herv. i. O.) hinein, für den Autor die dritte wesentliche Säule der Instrumentalpädagogik. Er hebt damit die Relevanz von sogenannten Communities of Practice, also jenen musikalischen Praxisgemeinschaften hervor, in denen »*das wirkliche musikalische Leben* spürbar« (ebd.: 85, Herv. i. O.) wird. Röbke bezieht sich in seinen Ausführungen auf Jean Laves und Etienne Wengers Theorie, »wonach Lernen grundsätzlich als ein Prozess wachsender Teilhabe an der Praxis der Community aufgefasst wird« (ebd.: 93). Lehrende, die ihrerseits auch unterschiedlichen Communities of Practice angehören und womöglich in diversen Formationen selbst künstlerisch aktiv sind, leben ihren Schüler:innen diese Zugehörigkeit zu Musiziergemeinschaften nicht nur vor, sondern streben auch danach, sie ihnen zu ermöglichen. Entscheidend ist, dass es gelingt,

»die instrumentalpädagogischen Lernwelten⁵⁷ (also nicht nur den Unterricht) so zu gestalten, dass von Anfang an eine erfüllte musikalische Praxis winkt, dass mächtige innere Antriebe wirken können und dass der Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit zur Befriedigung drängt, dann wirkt etwas aus der Tiefe des Seelischen, da wirkt etwas aus der musikalischen Situation selbst heraus, also vom Inneren des Unterrichts her, und schließlich etwas von außen, von einem musikalischen Umfeld her.« (Ebd.: 94)

Röbke entwirft ein instrumentalpädagogisches Bild, in dessen Zentrum die Präsenz des Künstlerischen im Unterricht, die individuelle Bedeutsamkeit des Unterrichts basierend auf sinnstiftenden Musikbeziehungen sowie die Ermöglichung des Musizierens in der Gemeinschaft stehen. Diese Kernelemente weisen eine hohe Affinität, ja sogar Übereinstimmungen, mit den Topoi musikvermittelnder Praxen auf.

Für Wolfgang Lessing hat Instrumentalunterricht – er spricht mitunter auch von »Musizierunterricht« (Lessing 2016: 85) – die Möglichkeit, zu einem künstlerischen Unterricht zu werden, sofern sich Lehrende bewusst sind, dass »pädagogische[s] Handeln von Antinomien durchdrungen [ist] – von Gegensätzen, die sich nicht aufheben lassen.« (Ebd.: 77) Im Bereich des Künstlerischen ist es jedoch möglich, diesen Antinomien in gewisser Weise zu entkommen. Dadurch können sich auch innerhalb eines antinomischen Systems, das jeder Unterrichtssituation zugrunde liegt, Räume für erfüllende musikalische Situationen und Begegnungen eröffnen. Lessing zufolge lassen sich Antinomien, wie beispielsweise die Begründungsantinomie, die Subsumtionsantinomie, die Symmetrieantinomie, die Personen-Sach-Antinomie oder die Organisationsantinomie (vgl. ebd.: 77–84), in sämtlichen pädagogischen Situationen beobachten. Sie sind jedoch lediglich als »Eckpfeiler« zu verstehen, die einen bestimmten »Entscheidungsspielraum begrenzen« (ebd.: 80). Lessing beschreibt Phasen im Unterricht, die zwischen einer durch didaktische Vorgaben geprägten Unterrichtssituation und einer freien Musiziersituation oszillieren. Er bezeichnet dieses Hin- und Herschwingen als »Tanz auf der Schwelle« (ebd.: 86).

Der von Lessing beschriebene »Gegensatz zwischen Unterrichten und Musizieren« stellt für ihn die »zentrale instrumentalpädagogische Antinomie« dar (ebd.: 82). Diese Antinomie kann überwunden werden, sofern Instrumentalunterricht als »Musizier-Unterricht«, als »künstlerische[r] Unterricht« aufgefasst wird und von einem »Unterricht als Kunst« (ebd.) die Rede ist. Lessing postuliert, dass dies allerdings nur dann gelingen kann, wenn die »Fähigkeit zu einem permanenten und stets aufeinander bezogenen Positionswechsel« besteht (ebd.) und Lehrpersonen in

57 Röbke verwendet in diesem Kontext den Begriff »Lernwelten«, der auf Ardila-Mantillas Studie *Musiklernwelten erkennen und gestalten* (Ardila-Mantilla 2016) zurückgeht.

der Lage sind, auf jener »Schwelle« zu agieren, sodass sich die Pole des Unterrichts-handelns und des Musizierens »voneinander berühren lassen« (ebd.: 86). In diesem Kontext können Gelegenheiten identifiziert werden, in denen sich unerwartete, ungeplante Ereignisse einstellen und sich besondere Musiziermomente ereignen.

Lessings Ansatz verdeutlicht – wie bereits zuvor Röbbkes Darstellung zu entnehmen ist, in der vom »Zulassen des Unerwarteten, vom Geschehen-Lassen musikalischer Prozesse, vom Gehen-Lassen des Geplanten« die Rede ist –, dass eine künstlerisch orientierte Instrumentalpädagogik didaktische und bewusst nichtdidaktische Entscheidungen miteinander verbinden muss. Nur so kann eine Balance zwischen Flexibilität, Unplanbarkeit und Unverfügbarkeit einerseits und durchdachter, zielorientierter Strukturiertheit andererseits geschaffen werden, damit sich bedeutungsvolle ästhetische Musiziererfahrungen entfalten können, die über Selbstwirksamkeits- und Transformationspotenzial verfügen und im Idealfall nachhaltige Musizierlust auslösen. Einmal mehr werden hier Müller-Brozovičs Prinzipien deutlich.

Einen ähnlichen Ansatz vertreten Elisabeth Aigner-Monarth und Natalia Ardila-Mantilla, den die beiden Autorinnen zwar im Kontext von Gruppenunterricht entwickeln, der jedoch anschlussfähig für sämtliche Unterrichtsformen erscheint. Das von den Autorinnen entwickelte Oszillationsmodell lässt sich mit Lessings »Tanz auf der Schwelle« in Verbindung bringen, da auch dieses Modell Instrumentalunterricht als situativ gesteuertes Handeln veranschaulicht, das zwischen explizit didaktischen und nichtdidaktischen Phasen hin- und herschwingt. Der »Raum expliziten Lehrens und Lernens« (vgl. Ardila-Mantilla und Aigner-Monarth 2016: 34–36) trägt eine klare methodisch-didaktische Handschrift der Lehrenden und stellt Unterrichtsstruktur, Planung und Zielorientierung in den Mittelpunkt. Der »Raum des Musizierens und impliziten Lernens« (vgl. ebd.: 36–38) hingegen soll ästhetisch befriedigende Musiziersituationen ermöglichen, in denen Lehrende und Schüler:innen auf Augenhöhe agieren und sich in Musizierprozessen als gleichwertige Partner:innen begegnen. Den Autorinnen zufolge übernehmen Lehrende dabei die Funktion von »instrumentalpädagogische[n] Regisseure[n]« (ebd.: 39), die an der Lessing'schen »Schwelle« stehen und situationsbezogen, mal den einen, mal den anderen Raum stärker einblenden und dadurch ein Oszillieren zwischen beiden Räumen ermöglichen, wodurch sich das Künstlerische im Unterricht erst entfalten kann.

Andreas Doerne skizziert einen Instrumentalunterricht, der unterschiedliche Dimensionen des Musizierens miteinbezieht. Neben einer körperlichen, emotionalen, kognitiven, historischen, kommunikativen und wahrnehmungsbezogenen Dimension umfasst seine Theorie einer integralen Instrumentalpädagogik auch eine spirituelle Dimension (Doerne 2010). Doerne möchte mit seinem Ansatz verdeutlichen, dass instrumentalpädagogisches Handeln nicht nur einen umfassenden Zugang und Umgang mit dem Instrument ermöglichen soll, sondern auch – hier kommt die spirituelle Dimension des Musizierens ins Spiel – eine tiefgreifende

Begegnung mit Musik und dem musizierenden Selbst evozieren kann. In diesem Zusammenhang spricht er von einem transzendenten »*Es spielt*-Zustand« (ebd.: 55, Herv. i. O.), »in dem der Spieler beim Spielen den Eindruck hat, nicht mehr selbst zu spielen, sondern gespielt zu werden« (ebd.: 49). Doernes Beschreibung dieses Zustands weist Parallelen zu Müller-Brozovićs Definition resonanter Beziehungen in Musik auf. Müller-Brozović beschreibt diese Beziehungsdimension als eine »bedeutsame existenzielle Verbundenheit mit Musik«, in der Musik als »starke, transzendente Kraft erlebt [wird], in der sich Sinnhaftigkeit und Sinnlichkeit vereinen.« (Müller-Brozović 2023a: 304) Doerne bezeichnet diese Momente als »Verwirklichung von fundamentaler Freiheit im künstlerischen Handeln«, wobei er hervorhebt, dass in diesem Zustand »nichts mehr mit Sicherheit vorbestimmt ist« (Doerne 2010: 49). Es sind dies jene Momente, die sich einer Verfügbarkeit und Planbarkeit entziehen, die jedoch spezifischer Voraussetzungen bedürfen, damit sie sich tatsächlich ereignen können. Doerne postuliert, dass die genannten Voraussetzungen – »eine bestimmte Art der Konzentration, ein geistiges und körperliches ›Leerwerden‹, Gewahrsein, eine Grundhaltung des Vertrauens sowie das Zulassen von Selbstorganisationsprozessen« (ebd.) – die Verschmelzung von Mensch, Musik und Instrument zu einer Einheit ermöglichen und damit die Grundlage für den »*Es spielt*-Zustand« bilden. Dieser Zustand ist durch weitere Merkmale gekennzeichnet: eine innere »Einheit [der Musizierenden] von Körper, Seele und Geist«, Einheit von »Mensch und Musik« sowie von Musizierenden und ihrem Instrument, »hohe Selbstpräsenz« und »hohe Dingpräsenz«, »[v]erändertes Zeitempfinden« und eine starke Verankerung im »Hier und Jetzt« sowie leichte »Spielbewegungen« und ein »subjektive[r] Eindruck des Geführt-Werdens.« (Ebd.: 55)

Der von Doerne beschriebene Zustand, den er auch als unabdingbar für eine als integral verstandene Instrumentalpädagogik ansieht, lässt sich als Raum verstehen, in dem sich ästhetische Erfahrungen beziehungsweise resonante Musikbeziehungen ereignen, oder, um mit Mahler zu sprechen, der besonderen Glücksmomenten »den Boden bereitet«. Auch Röbbke verweist auf eine Querverbindung von Doernes spiritueller Dimension zu Mahlers Glücksperspektive beim Musizieren und schreibt dazu, »[i]n dem Moment, in dem die Spiritualität ins Spiel kommt, verliert wie beim Glück eine zielorientierte Didaktik ihr Recht.« (Röbbke 2016: 55)

Doerne konstatiert, dass Musizieren für eine als integral verstandene Instrumentalpädagogik »Kommunikation, in erster Linie mit den Mitmusikern und den Zuhörern, aber eben auch mit dem Kunstwerk, dem Komponisten, dem eigenen Instrument und mit sich selbst« bedeutet (Doerne 2010: 182). Dies verdeutlicht, dass Doernes Ansatz einem ähnlichen Grundverständnis folgt, wie es auch bei Müller-Brozović erkennbar wird. Das Musizieren ermöglicht Beziehungen zu Musik, zu Musizierpartner:innen und zum eigenen Instrument. Darüber hinaus werden auch intensive Selbstbeziehungen aufgebaut. In Konsequenz dieses Grundverständnisses ist für Doerne instrumentalpädagogisches Handeln immer unter der Zieldimen-

sion »Umfassendheit« zu verstehen. Er erachtet »Umfassendheit« als »das bedeutendste Potenzial des Musizierens« (ebd.) und postuliert, dass sich instrumentalpädagogisches Handeln daran orientieren soll.

Michael Dartsch entwickelt ein komplexes didaktisches System, in dessen Zentrum seine theoretischen Überlegungen zum künstlerischen Musizieren stehen (vgl. Dartsch 2019: 45–51). Er orientiert sich dabei an Dewey, der schreibt, dass

»[d]ie Ausdrucksfähigkeit eines Kunstgegenstandes [...] darauf zurückzuführen [ist], dass er eine tiefgreifende und vollständige Durchdringung der Materialien des Erlebens und des Handelns darstellt. [...] Die Ausdruckskraft des Objekts ist das Dokument und die Verherrlichung der totalen Verschmelzung unserer Empfindungen mit dem, was unsere aktive, aufmerksame Wahrnehmung auf das durch unsere Sinne Wahrgenommene überträgt« (Dewey 2014: 121, zit.n. Dartsch 2019: 45–46).

Im Zentrum dieses didaktischen Systems steht der Ansatz, dass »Kunst an der Berührungsfläche zwischen Subjekt und Objekt in Wahrnehmung, Gestaltung und Beziehung entsteht.« (Dartsch 2019: 46) Die Ausdrucksfähigkeit von Musik ist demnach nichts Gegebenes, sondern stellt sich erst in ihrer tiefen und vollständigen Durchdringung ein. Dartsch spricht in diesem Zusammenhang von der »Verfeinerung und Vertiefung ihres Tuns«, die es erfordert, dass Menschen beim Musizieren das Künstlerische erfahren, wobei es um eine »grundsätzliche Orientierung« (ebd.) gehe, also um eine bestimmte Haltung, die auf Werten basiert. Diese Werte setzt Dartsch mit den von ihm ausdifferenzierten »pädagogischen Tugenden [...]: Liebe, Kooperationsbereitschaft, Sensibilität, Wertorientierung, Nachdenklichkeit und Integrität« (ebd.) in Beziehung und beschreibt unter Bezugnahme auf Dewey »künstlerische Tugenden« (ebd.: 48), die als zentrale und handlungsleitende Aspekte seiner »Didaktik künstlerischen Musizierens« zu verstehen sind.

Dartsch schreibt, dass jedem Musikstück Liebe entgegengebracht werden soll und eine »möglichst gute Behandlung« zuteilwerden muss, in dem auf eine gute Reproduktion Wert gelegt und diese nicht »verfälscht oder verhunzt« (ebd.: 47) wird.

Die pädagogische Tugend der Kooperationsbereitschaft manifestiert sich dem Autor zufolge im Umgang mit musikalischem Material, indem mit dem jeweiligen Musikstück »kooperiert« wird. Dies erfordere eine »Bereitschaft zum Einlassen auf die Musik« sowie die »Offenheit dafür, sich innerlich berühren und verwandeln zu lassen.« (Ebd., Herv. i. O.) Er betont damit die Relevanz des Unerwarteten und des Unvorhersehbaren, die auch bereits von den zuvor rezipierten Autor:innen beschrieben wurde.

Sensibilität bringt Dartsch mit dem Begriff »achtsam« in Verbindung und bezieht sich damit wiederum auf Dewey, der von einem »achtsam[en] und liebevoll[en]« Umgang mit dem Material spricht (Dewey 2014: 11–12, zit.n. Dartsch 2019:

46). Für Dartsch zeigt sich ein achtsamer Umgang mit musikalischem Material darin, »etwa wie eine Phrase weitergeführt oder auf die Akustik eines bestimmten Raums reagiert werden kann.« (Dartsch 2019: 47) Achtsamkeit kann aber auch dazu anregen, eine erhöhte Aufmerksamkeit für musikalische Details zu entwickeln und »Nuancen wahrzunehmen und zu würdigen.« (Ebd.)

Die pädagogische Tugend der »Wertorientierung« definiert Dartsch als ein »*Streben nach Verschmelzung* von Ich und Material« (ebd., Herv. i. O.) und sieht darin eine Bestätigung von Dewey, der genau in der Einswerdung von Subjekt und Objekt, in der Verschmelzung von Subjekt und Material, das Künstlerische, das Ästhetische verortet. Was sich in dieser künstlerischen Tugend zeigt, überschreibt Dartsch gewissermaßen mit einem »künstlerischen Ethos« (ebd.).

Das entsprechende Pendant zu Nachdenklichkeit beschreibt Dartsch als »*Offenheit für Kritik und Selbstkritik*« (ebd., Herv. i. O.) und hebt damit die Fähigkeit zur Reflexion und Selbstreflexion im Kontext künstlerischen Handelns hervor.

Der letzten pädagogischen Tugend, der Integrität, stellt Dartsch »das *Feilen* als ein Ringen um Verbesserung im Sinne einer Verfeinerung und Vertiefung« (ebd., Herv. i. O.) gegenüber. Er identifiziert in der an den Prozess der Reflexion anschließenden Tätigkeit des »Feilens« das Potenzial für eine »Erfüllung der Verschmelzung auf einer höheren Stufe« (ebd.: 48).

Auf Basis der dargelegten theoretischen Ausführungen entwickelt Dartsch ein System, welches methodische und didaktische Ansätze vereint. Dieses System zielt darauf ab, künstlerische Prozesse im Unterrichtshandeln anzuregen, die sich an bestimmten Grundprinzipien – an pädagogischen und künstlerischen Tugenden – orientieren. Dabei werden Prozessziele und Dispositionsziele – Wahrnehmen, Ausprobieren, Fantasieren, Nachvollziehen – verfolgt (vgl. ebd.: 81–90). Die Grundhaltung, auf der dieses System basiert, ist von Deweys Ansatz geprägt, dass das Künstlerische »in der Bezogenheit von Subjekt und Objekt verortet wird« und »subjektive Prozesse untrennbar mit der Transformation des Materials verbunden« (ebd.: 50) sind.

In Dartschs Ansatz werden klare Querverbindungen zum ersten Topos erkennbar. Ähnlich wie Dartsch die »Bezogenheit von Subjekt und Objekt« hervorhebt, unterstreicht auch Dewey die Bedeutung interaktionistischer Erfahrungen. Künstlerisches kann sich nur dann entfalten, wenn das Zusammenspiel von Subjekt und dem Material der jeweiligen Erfahrung – durch subjektive, dynamische Prozesse, wie sie auch im Instrumentalunterricht angeregt werden können – gegeben ist, wodurch besondere, ästhetische Erfahrungen ermöglicht werden. Im Gegensatz dazu beschreibt Dewey Erfahrungen als »mechanisch«, wenn Subjekt und Objekt »nicht miteinander in Beziehung« stehen und sich nicht als »Ganzheit« wahrnehmen (Dewey 2021: 64).

Erscheinen gerade Mahlerts und Röbbkes Ausführungen, die auf die Relevanz von nicht-didaktischen Momenten im Kontext von Unterrichtshandeln verweisen, um

dem Künstlerischen ausreichend Raum zu geben – Röpke schreibt Mahler sogar eine »Post-Didaktik« (Röpke 2016: 48) zu –, wie auch Aigner-Monarchs und Ardila-Mantillas Oszillationsmodell, das zwischen explizitem Lernraum und implizitem Musizerraum unterscheidet, als Gegenpole zu Dartschs systematischer Didaktik, so greift er gerade diesen vermeintlichen Spannungsbogen auf, um seine Theorie explizit im Kontext des Künstlerischen, des Ästhetischen, zu verorten. Im Bewusstsein dessen, dass »[d]idaktische Kategorien das Denken von Lehrpersonen zwar einengen [können]« und »selbstvergessenes Musizieren«, wie es Röpke fordert und als zentrales Element instrumentalpädagogischen Handelns versteht, »durchaus konterkarieren« können, so betont Dartsch, dass sein didaktischer Ansatz »künstlerischem Musizieren im Unterricht nicht entgegenstehen« sollte, sondern vielmehr bestrebt ist, ihm »von Anfang an den Weg zu ebnen, damit es sich nicht nur in der Zukunft, sondern auch bereits in der Gegenwart des Unterrichts ereignen kann.« (Dartsch 2019: 161) Diesem Verständnis zufolge können Dartschs methodische und didaktische Ansätze als Rahmen interpretiert werden, um Musiziermomenten im Unterricht von Anbeginn an »den Boden zu bereiten« und sie bewusst herbeizuführen.

Die hier exemplarisch dargelegten instrumentalpädagogischen Tendenzen eint das grundlegende Bestreben, besondere Erfahrungen und intensive Erlebnisse mit Musik, mit dem Instrument, mit Musizierpartner:innen und mit dem eigenen Selbst zu ermöglichen. Diese Ansätze verstehen instrumentalpädagogisches Handeln als künstlerisches Unterrichtshandeln, das darauf abzielt, eine spezifische Unterrichtsatmosphäre zu kreieren, um auf diese Weise besondere Begegnungen mit Musik zu ermöglichen.

2.6 Überleitung zum empirischen Teil anhand von Neuwegs Konzept der »Lehrerwissensforschung«

Im vorangegangenen Abschnitt konnte aufgezeigt werden, dass zentrale Ansätze innerhalb der Instrumentalpädagogik – die hier dargelegten Ansätze können durchaus als »Mainstream«-Tendenzen im deutschsprachigen Raum betrachtet werden – Zieldimensionen verfolgen, die auch in den Topoi musikvermittelnder Praxen zum Ausdruck kommen. Die gewonnenen Erkenntnisse resultieren aus einer intensiven Auseinandersetzung mit den von mir identifizierten Topoi der Musikvermittlung sowie den hier beschriebenen instrumentalpädagogischen Grundsatzpositionen.

Diese Gemeinsamkeiten werfen jedoch auch Fragen auf. Instrumentalpädagog:innen, die ihr Handeln im Kontext der beschriebenen instrumentalpädagogischen Tendenzen verorten, müssten sich folglich auch als Musikvermittler:innen verstehen. Wie lässt sich vor diesem Hintergrund aber beispielsweise erklären, dass Musikvermittlungslehrgänge, wie etwa jener an der Anton Bruckner Privat-

universität Linz, einen hohen Zulauf von Instrumentalpädagog:innen verzeichnen – wie in der Einleitung thematisiert –, obwohl beide Disziplinen inhaltlich so eng miteinander verwoben sind? Man könnte vermuten, dass die Auseinandersetzung mit Musikvermittlung für Instrumentalpädagog:innen keine grundsätzlich neuen Themen eröffnet.

Um dieser und weiteren Fragen in diesem Kontext nachzugehen, ist es erforderlich, den Fokus auf das Praxisfeld zu richten. Mein Erkenntnisinteresse gilt insbesondere dem Praxiswissen jener Pädagog:innen, die sich sowohl in der Instrumentalpädagogik als auch in der Musikvermittlung verorten. Es besteht die intuitive Annahme, dass ich im Feld möglicherweise auf ein ›anderes‹ Wissen stoße. Inwiefern unterscheidet sich dieses praxisbezogene Wissen – das berufsbezogene Alltagswissen – von theoretisch fundiertem Wissen, das in den fachspezifischen Diskursen behandelt wird, und welches instrumentalpädagogische Selbstverständnis lässt sich aus diesem Praxiswissen rekonstruieren?

Während im ersten Teil dieser Arbeit akademische Wissensbestände dargelegt und ausdifferenziert wurden, richtet sich mein Erkenntnisinteresse im zweiten Teil auf das konkrete Handeln. Von besonderer Bedeutung für das Erkenntnisinteresse des zweiten Teils ist auch die Rolle der Institution Musikschule als zentrales Berufsfeld für Instrumentalpädagog:innen, welches das pädagogische Handeln beeinflusst und prägt und somit auch zur Entwicklung eines spezifischen berufsbezogenen Alltagswissens beiträgt.

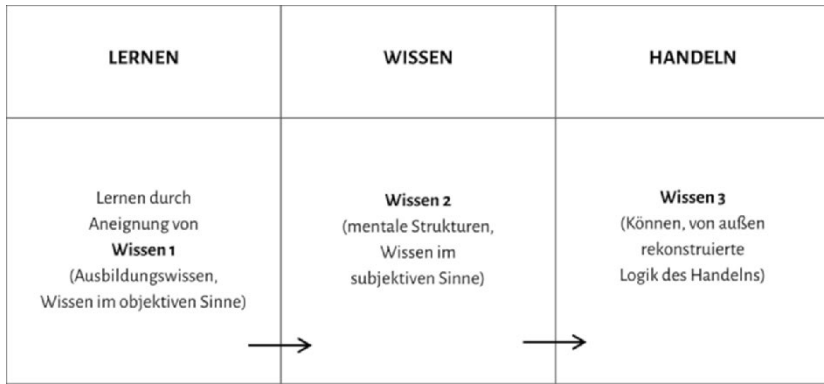
Um das im zweiten Teil der Arbeit in den Fokus gerückte praxisbezogene Wissen von Instrumentalpädagog:innen theoretisch zu fassen und begrifflich zu differenzieren, bietet sich das Konzept der »Lehrerwissensforschung« von Georg Hans Neuweg an.

Neuweg differenziert den Begriff »Lehrerwissen« in drei Bedeutungen. Unter »Wissen 1« wird das »kodifizierte, mehr oder weniger systematische und insbesondere in der Ausbildung anzueignende *Professionswissen* von Lehrern« verstanden, welches als »Wissen im objektiven Sinne« (Neuweg 2014: 584, Herv. i. O.) bezeichnet werden kann.

Als ein »psychologisches Konstrukt« definiert Neuweg »Wissen 2«. Hier bezeichnet der Begriff »Wissen im subjektiven Sinne als mentales Phänomen« ein Konstrukt individueller »*kognitive[r] Strukturen*«, das sich auf Basis des Professionswissens – des objektiven Wissens – »als Ergebnis von Lernen einerseits, als innere Erzeugungsgrundlage für kompetentes Verhalten andererseits« (ebd., Herv. i. O.) entwickelt.

Der Begriff »Wissen 3« bezeichnet die »Logik des *Handelns*« (ebd.: 585, Herv. i. O.). Neuweg zufolge handelt es sich bei der Bedeutung dieses Wissensbegriffs nicht um Wissen im Sinne von »Wissen 1« oder »Wissen 2«. »Wissen 3« meint vielmehr das eigentliche »Können« von Lehrpersonen.

Abbildung 5: Konzepte des »Lehrerwissens« (eigene Darstellung)



Vgl. Neuweg 2014: 585

Neuwegs Konzept beruht auf der Annahme, dass das im Rahmen einer Ausbildung explizit angeeignete Professionswissen (Wissen 1) die kognitiven Strukturen der Lehrenden (Wissen 2) – das Wissen im subjektiven Sinne – »in einer wünschenswerten Weise« (ebd.) beeinflussen kann. Diese individuellen kognitiven Strukturen fungieren als »Erzeugungsgrundlage für kompetentes Handeln« (ebd.). Aus ihnen lässt sich die Logik des Handelns rekonstruieren, die als »Können« beschrieben werden kann.

Darüber hinaus verdeutlicht Neuweg, dass das Verhältnis von theoretischem Professionswissen und praktischer Handlungskompetenz nicht als bloße Gegenüberstellung von »Wissen« und »Können« verstanden werden sollte. Entscheidend ist vielmehr die Fähigkeit von Lehrpersonen, ihre eigene Praxis im Lichte theoretischer Orientierungen wahrzunehmen, zu interpretieren und weiterzuentwickeln. Theorie kann demnach im Handeln wirksam werden, indem sie Wahrnehmung, Situationsdeutung und die Wahl pädagogischer Mittel strukturiert. Damit entsteht eine Perspektive, in der Theorie und Praxis nicht getrennt nebeneinanderstehen, sondern sich wechselseitig durchdringen und in konkreten Handlungsvollzügen miteinander verbunden sind.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Übergänge zwischen den Wissensformen nicht als linear oder eindeutig zu fassen sind. Neuweg hebt ausdrücklich hervor, dass insbesondere die »Bruchstellen« der drei Bedeutungsebenen bislang nur unzureichend untersucht sind und im Kontext der allgemeinen Lehrerwisensforschung ein Forschungsdesiderat darstellen. Er schreibt dazu:

»Schon die Beziehung zwischen ›Wissen 1‹ und ›Wissen 2‹ ist komplex, weil Ausbildungswissen im Prozess der persönlichen Aneignung wesentliche Transformatio-

nen erfährt und die mentalen Strukturen von Lehrern vor allem im nicht-fachbezogenen Bereich massiv auch durch nonformelle Lernprozesse vor, während und nach der Ausbildung geformt werden. Die Beziehungen zwischen ›Wissen 1‹ und ›Wissen 3‹ werden traditionell und ohne dass ein Ende abzusehen wäre, als Theorie-Praxis-Problem, jene zwischen ›Wissen 2‹ und ›Wissen 3‹ in jüngerer Zeit zunehmend als Problem des Verhältnisses von Wissen und Können erkannt.« (Ebd.: 586)

Neuweg verweist damit auf eine zentrale Leerstelle der Lehrerwissensforschung: die Frage, wie sich das im Handeln wirksame Können von Lehrpersonen aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Wissensformen herausbildet. Obwohl die Erstausbildung eine zentrale Grundlage professioneller Wissensbestände darstellt, konstituiert sich das handlungsleitende »Wissen 3« maßgeblich im Praxisvollzug selbst und beruht auf dem »Wissens-, Urteils- und Vorurteilsbestand der Praxis« (ebd.: 594).

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass sich das berufliche Handeln von Instrumentalpädagog:innen nicht unmittelbar aus expliziten Wissensbeständen ableiten lässt. Im Mittelpunkt steht vielmehr die Ebene, auf der Orientierungen im Handeln wirksam werden, indem sie Wahrnehmung, Situationsdeutung und pädagogische Entscheidungen strukturieren. Praxiswissen wird hierbei nicht als bloßes ›Ausführen‹ verstanden, sondern als eine durch Erfahrungen, institutionelle Rahmenbedingungen und professionell geteilte Verständigungsprozesse geprägte Deutungspraxis.

Der folgende empirische Teil konzentriert sich auf eine Rekonstruktion jener Orientierungsmuster, die Instrumentalpädagog:innen in ihrem beruflichen Alltag handlungsleitend zugrunde liegen. Im Fokus steht dabei die »von außen rekonstruierte Logik des Handelns« (ebd.: 585), die sich aus dem Praxiswissen erschließen lässt. Untersucht wird, wie Pädagog:innen Situationen wahrnehmen, welche Bedeutungen sie ihnen zuschreiben und wie sich daraus Entscheidungen und pädagogische Praktiken entfalten. Die Analyse zielt darauf, die im Handeln wirksam werdenden, häufig impliziten Orientierungsmuster von Instrumentalpädagog:innen, die sowohl in der Instrumentalpädagogik als auch in der Musikvermittlung verortet sind, zu rekonstruieren und daraus ihr berufsbezogenes Selbstverständnis zu erschließen.