

to stay in touch with the organizational environment at the same time. (Staples 2022: 87)

Musikvermittlung ist aus Staples' Perspektive nun einerseits eine organisationale Strategie, um mit Kontingenz und Unsicherheit umzugehen. Als solche sei sie eine Innovation, weil sie etwas Drittes zwischen den Systemen Kunst und Unterricht sei, das seine eigenen Praktiken etabliere. Andererseits sei sie auch das Translat selbst, also das Ergebnis von Übersetzungsprozessen zwischen funktionalen Systemen: »This is what we need in a late-modern, highly differentiated society in order to be able to maintain this plurality and to be able to endure it.« (Staples 2022: 88)

4.3.4 Zusammenfassung

Erkennbar wird in allen beschriebenen theoretischen Fundierungen von Musikvermittlung, dass die Zwischen-, Vermittlungs- und Übersetzungsfunktion von Musikvermittlung hervorgehoben und analysiert wird (vgl. dazu die harmonisierende Bedeutungsdimension des Begriffs Vermitteln in Kapitel 4.2). Für Wimmer fungiert Musikvermittlung durch die theoretische Brille der Cultural Studies als Übersetzung und Kontextualisierung zwischen Musikproduktion und -rezeption. Aus der Perspektive der Feldtheorie sieht Schwarz die Musikvermittlung als soziales Feld, in dem mit Akteur_innen aus den Feldern der Bildung und der Kunst eine gemeinsame Sprache entwickelt werden könne. Systemtheoretisch fundiert beschreiben Schmitz, Mall und Staples schließlich die Übersetzungsfunktion von Musikvermittlung in Form einer strukturellen Kopplung beziehungsweise eines Translates zwischen den Systemen Kunst und Erziehung zur Ermöglichung der Kommunikation zwischen zwei autopoietischen Systemen.

Für meine eigene Studie entwickle ich eine pragmatistisch/symbolisch-interaktionistische und praxistheoretische Fundierung, die es mir ermöglicht, die Lernprozesse der Forschungspartner_innen und deren Situierung zu analysieren. Diese theoretische Verortung werde ich im folgenden Kapitel im Detail darstellen.

4.4 Die soziale Welt der Musikvermittlung

Ausgehend von meinem theoretischen Referenzrahmen, in dem ich die sozialontologischen Grundannahmen der Situational Analysis und der Site Ontology zusammenführte, werde ich mich in diesem Abschnitt Musikvermittlung nun aus einer pragmatistisch/symbolisch-interaktionistischen und praxistheoretisch informierten Perspektive annähern.

In den folgenden Überlegungen und Analysen bringe ich Erkenntnisse aus den Interviews mit den Musiker_innen meines Samples (vgl. Kapitel 2.3.2.1) und der Forschungsliteratur (vgl. Kapitel 2.2.2) in Verbindung und ergänze diese durch mein eigenes Expertenwissen (vgl. Kapitel 2.3.1). Ich gehe zunächst auf die Entstehung und Entwicklung der SW Musikvermittlung ein, danach auf ihre Akteur_innen und deren Ziele, ihre zentrale Aktivität und deren Orte und schließlich auf ihre formalen Organisationen. In einem weiteren Schritt zeige ich, welche anderen sozialen Welten für jene der Musikvermittlung eine wichtige Rolle spielen und wie meine Forschungspartner_innen diese anderen Welten diskursiv konstruieren. In zwei Abschnitten gehe ich auf bedeutsame Arenen als Orte der Aushandlung zwischen den sozialen Welten der Musikvermittlung und des schulischen Musikunterrichts sowie des klassischen Opern- und Konzertbetriebes ein (vgl. auch Petri-Preis 2022a).

4.4.1 Historische Bezugspunkte der SW Musikvermittlung

Strauss (1978: 127) betont die Wichtigkeit, die Geschichte einer sozialen Welt zu analysieren, »that is, what are its origins, where is it now, what changes has it undergone, and where does it seem to be moving?« Daher werde ich zunächst zentrale historische Bezugspunkte von Musikvermittlung nachzeichnen und in der Folge argumentieren, dass um das Jahr 2000 eine distinkte SW Musikvermittlung um bereits bestehende Praktiken herum entstand.

Mit gutem Recht kann argumentiert werden, dass die Musikvermittlung in Bezug auf die Vielfalt der Konzertformate Bezüge zur frühen bürgerlichen Konzertkultur herstellt, in der die heute gängigen Maßnahmen zur Aufmerksamkeitslenkung – beispielsweise Verdunklung des Auditoriums, Applausregeln oder die Trennung von Musiker_innen und dem Publikum – noch nicht galten (vgl. Blaukopf 1972; Salmen 1988; Tröndle 2018a; Chaker und Petri-Preis 2022). Wiebke Rademacher (2022, im Druck) zeigt darüber hinaus, dass Zielformulierungen, Begründungs- und Legitimationsdiskurse der Musikvermittlung eine frappierende Ähnlichkeit mit Diskursen der Volksbildung um 1900 aufweisen. Als Impulsgeber ganz unmittelbaren Einfluss auf die Entstehung der SW Musikvermittlung hatten Konzerte für junges Publikum, partizipative Projekte von Musik- und Bildungsorganisationen sowie Community Music und Soziokultur. Deren Entwicklung soll daher in der Folge in Grundzügen bis zum Beginn der 2000er-Jahre dargestellt werden.

4.4.1.1 Kinderkonzerte

Konzerte für ein junges Publikum bilden bis heute das Herzstück musikvermittelnder Formate. Dies lässt sich auch in den Gesprächen mit den Untersuchungspartner_innen dieser Studie gut nachvollziehen, die von ihrem Engagement in ei-

ner Vielzahl von Konzerten für Kinder und Jugendliche erzählen und diese Fokussierung zum Teil auch problematisieren (vgl. Kapitel 4.4.7.3). Einen umfassenden Überblick über die historische Entwicklung von Kinderkonzerten in Europa und den USA bieten Wilfried Gruhn (1986), Wimmer (2011), Mall (2016) und Katharina Schilling-Sandvoß (2015 und 2018). In diesem Abschnitt werde ich einige Einblicke in diese Entwicklung bieten.

Vor allem im angloamerikanischen Raum können Konzerte für ein junges Publikum auf eine vergleichsweise lange Tradition verweisen, die bis ins 19. Jahrhundert zurückreicht (vgl. Rosenberg 2000; Thoen 2009). Eines der ersten dokumentierten Kinderkonzerte fand – veranstaltet von der Philharmonic Society – 1858 in Cincinnati statt. Besonders die Kinderkonzerte in New York City sollten sich in der Folge als einflussreich für die Entwicklung in anderen Orchestern erweisen. In den 1880ern initiierte Theodore Thomas Konzerte für Kinder mit der Philharmonic Society of New York, das New York Symphony Orchestra begann kurz danach mit Konzerten – zunächst unter Leopold Damrosch und später unter der Leitung seines Sohnes Walter Damrosch. Von 1928 bis 1942 moderierte Walter Damrosch die landesweit ausgestrahlte Radiosendung »Music Appreciation Hour« auf NBC. Die »Young People's Concerts«, die ab 1958 unter Leonard Bernstein auf CBS übertragen wurden, starteten 1914 unter der Leitung von Josef Stransky. Maßgebliche Inspirationen aus diesen Kinderkonzerten in New York City zogen unter anderem Sir Robert Meyer, der 1923 mit den »Robert Meyer Children's Concerts« in der Central Hall in Westminster die ersten Kinderkonzerte in Großbritannien organisierte, und Lillian Baldwin, die beim Cleveland Orchestra bereits 1931 eine fixe Anstellung als »consultant in music education« erhielt (vgl. Rosenberg 2000: 119). Anhand des Cleveland Orchestras lässt sich die enge Zusammenarbeit von Orchestern und Schulen bei den ersten Kinderkonzerten in den USA besonders gut nachvollziehen. Als die »Musical Arts Society« 1915 in Cleveland gegründet wurde, lautete ihr Zweck: »For the purpose of furthering the interest of music in the community.« (Rosenberg 2000: 117) Adella Prentiss Hughes, Pianistin und Gründerin der »Musical Arts Society« engagierte sich neben ihrer künstlerischen Karriere bereits sehr früh im musikpädagogischen Bereich. So unterstützte sie die Sängerin Almeda Adams beispielsweise dabei, 1912 das »Cleveland Music School Settlement« zu gründen, »whose original objective was to bring music to the lives of immigrants and their children« (Rosenberg 2000: 117). Die Gründung des Cleveland Orchestras erfolgte 1918, drei Jahre später gründete Hughes das »Women's Committee of the Cleveland Orchestra«. Es war maßgeblich dafür verantwortlich, dass noch im selben Jahr die ersten Kinderkonzerte unter der Leitung des Musikdirektors Nikolai Sokoloff gespielt wurden. Gleichzeitig begannen Mitglieder des Orchesters, an öffentlichen Schulen Musikunterricht zu geben. 1926 wurden fünf Kinderkonzerte im Radio übertragen, um Schulklassen aus ganz Cleveland zu erreichen. Ab 1929 begann schließlich die Zusammenarbeit mit Baldwin, die es sich zum Ziel setzte,

bisherige Konzepte von Kinderkonzerten weiterzuentwickeln: »The idea of musical literacy has given new significance to concerts for children [...]. They can no longer be considered mere hopeful entertainment.« (zit.n. Rosenberg 2000: 119) Im Rahmen ihres »Cleveland Plans« etablierte sie ab 1931 spezifische Konzertformate für unterschiedliche Altersgruppen und stellte vor- und nachbereitende Materialien zur Verfügung.

Wie Schilling-Sandvoß (2018: 5) zeigt, fanden erste Konzerte für Kinder in Deutschland bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts statt. In privatem Rahmen veranstaltete der Musikpädagoge Julius Bernhard Engelmann sogenannte Ignorantenkonzerte, in denen Kinder für Kinder musizierten und sangen. Das Programm, das aus einfachen Stücken und Liedern bestand, wurde von den mitwirkenden Kindern zusammengestellt. Der Dirigent und Musikpädagoge Richard Barth berichtet am dritten Kunsterziehungstag 1905 von Konzerten für Volksschüler_innen (vgl. Mall 2016: 25; Schilling-Sandvoß 2018). Die Konzerte wurden ab 1898 auf Anregung der »Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung« veranstaltet und zielten darauf ab, »die Kinderherzen und -gemüter für gute Musik zu erschließen, sie daran zu gewöhnen und dadurch abzuwenden von ordinären Musikgenüssen und Tingel-Tangeleien« (Barth zit.n. Schilling-Sandvoß 2015: 26). Barth dirigierte die Konzerte nicht nur, sondern moderierte auch, um »eine Brücke zu dem Fassungsvermögen der einer neuen Welt gegenüberstehenden Kinder zu schlagen« (Barth zit.n. Schilling-Sandvoß 2015: 26). Mall beschreibt sehr ausführlich, dass Kinderkonzerte trotz dieser frühen Zeugnisse in Deutschland ganz im Gegenteil zum angloamerikanischen Raum ein Nischendasein führten. Erst ab den 1970er-Jahren angesichts einer finanziellen Krise in der deutschen Orchesterlandschaft und einer öffentlichen Diskussion um die Stellung von Kultur in der Gesellschaft rücken Konzerte für junges Publikum wieder in den Fokus. Ausgehend von einem Vortrag des Musikpädagogen Diethart Wucher bei der Kulturorchesterkonferenz 1972 entstanden die Forderungen, dass Orchestermusiker_innen in Musikschulen eingesetzt werden und dass Orchester Schulkonzerte spielen. Ziel war es, einerseits den Orchesternachwuchs und andererseits das Publikum zu sichern. Diethart merkte auch an, dass es nötig sei, Orchestermusiker_innen im Hinblick auf diese neuen Aufgaben weiterzubilden (vgl. Mall 2016: 25). Diese Orchesterkonferenz löste in den darauffolgenden Jahren tatsächlich eine Reihe von Initiativen in Deutschland aus, Konzerte für Schüler_innen zu veranstalten. Die enge Verzahnung mit dem schulischen Musikunterricht intensivierte sich in den 1980er-Jahren noch weiter, bis Orchester in den 1990er-Jahren begannen, eigenständige Angebote zu etablieren und Kinder als eigenes

Publikumssegment zu erkennen (vgl. Mall 2016: 39).⁶ Ein wesentlicher Hintergrund dieser Entwicklung war vor allem in Deutschland die Wiedervereinigung, in deren Folge zahlreiche kulturelle Einrichtungen fusioniert, verkleinert oder geschlossen wurden (vgl. Mertens 2019: 197). Gerd Albrecht etablierte zu dieser Zeit beispielsweise als Generalmusikdirektor der Hamburger Oper ein Kinder- und Jugendprogramm und an der Hochschule für Musik Detmold entstanden unter der Federführung von Karl Heinrich Ehrenforth die ersten Familienkonzerte (vgl. Mall 2016: 40f.).

Die Geschichte der Kinderkonzerte in Österreich ist bis dato nur kursorisch aufgearbeitet und stellt ein Forschungsdesiderat dar. Erste Kinderkonzerte fanden unter der Leitung des Dirigenten Hans Svarovsky mit den Wiener Symphonikern ab 1952 statt und erreichten in der Saison 1974/75 bereits 67 000 Schüler_innen (vgl. Wimmer 2011: 11). Lehrer_innen erhielten im Vorfeld der Konzerte Tonbänder und Materialien zu den aufgeführten Werken. Ab 1978 dirigierte und moderierte Herbert Prikopa zwanzig Jahre lang die »Konzerte für Kinder und Kenner« im Wiener Konzerthaus, die er gemeinsam mit dem damaligen Generalsekretär Hans Landesmann gründete.⁷ 1981/82 veranstaltete die Jeunesse – Musikalische Jugend Österreichs erstmals eigene Zyklen für Kinder und Jugendliche, ab der Saison 1987/88 gab es altersspezifische Zyklen für Kinder, unter anderem Thomas Brezinas »Komponisten auf der Spur« (vgl. Wöhry 2019: 54). Im Musikverein Wien fanden ab dem Fest für Kinder, das 1989 vom neu angetretenen Intendanten Thomas Angyan initiiert wurde, Konzerte für Kinder unter dem Titel Allegretto statt. 1998 initiierte Matthias Naske als Generaldirektor der Jeunesse die Formate »Piccolo« und »Concertino« (vgl. Wöhry 2019: 55). Ein signifikanter Anstieg des Angebotes für Kinder in Österreich lässt sich allerdings erst in den frühen 2000er-Jahren erkennen, als das Bruckner Orchester Linz, das Tonkünstler Orchester Niederösterreich, die Wiener Symphoniker und die Jeunesse neue Formate und Konzertreihen entwickelten.

4.4.1.2 Partizipative Projekte

Kooperationen zwischen Musikinstitutionen und Bildungsinstitutionen, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und in denen die Schüler_innen selbst musikalisch aktiv werden, wurzeln maßgeblich in den Response-Projekten der London Sinfonietta in den 1980er-Jahren. Während die deutsche Musikpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg stark von Theodor W. Adorno geprägt war, der in Abgrenzung von der Musischen Erziehung den Vorrang des musikalischen Kunstwerks und des Musikhörens vor dem aktiven Musizieren forderte, setzten sich in

6 Vgl. dazu auch die Studien von Eberwein (1998) und Stiller (1999), die zeigen, dass Kinderkonzerte in deutschen Orchester in den 1990er-Jahren bereits einen fixen Platz im Angebot hatten.

7 Vgl. dazu auch https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Herbert_Prikopa (04.01.2022).

Großbritannien vor allem der Musikpädagoge John Paynter und der »composer-teacher« Peter Maxwell Davies für einen Musikunterricht ein, in dessen Zentrum das Erfinden von Musik steht. Die Publikation *Sound and Silence* (1970) von John Paynter und Peter Aston bildete die didaktische und methodische Grundlage für diesen Anspruch und fand im britischen Musikunterricht breite Anwendung (vgl. Winterson 1998). 1985 initiierte Gillian Moore als Education Manager der London Sinfonietta schließlich auf der Basis dieser Ideen Response-Projekte, in denen Schüler_innen gemeinsam mit Musiker_innen, ausgehend von bestehenden Werken der zeitgenössischen Musik, eigene Kompositionen erfanden. 1988 führten Musiker_innen der London Sinfonietta und des Ensembles Modern unter der künstlerischen Leitung von Richard McNicol und auf Initiative von Karsten Witt, dem Gründer des Ensembles Modern, an siebzehn Berliner Schulen erstmals Response-Projekte in Deutschland durch. Das österreichische Projekt »Klangnetze« wurde 1992/93 ebenfalls von Witt initiiert und war besonders in seiner Anfangsphase inhaltlich stark an die englischen und deutschen Response-Projekte angelehnt (vgl. Schneider et al. 2000). Als Folge dieser Projekte wurde das Musik-Erfinden einerseits zunehmend ein relevantes musikpädagogisches Handlungsfeld, andererseits etablierten sich damit Projekte, in denen Bildungs- und Kulturinstitutionen miteinander kooperierten und Musiker_innen Workshops in Schulen durchführten.

4.4.1.3 Community Music und Soziokultur⁸

Lee Higgins (2012: 3) definiert Community Music als »a musical practice that is an active intervention between a music leader or facilitator and participants« und grenzt es damit von »music of a community« und »communal music making« ab. Entstanden in den späten 1960er- und 1970er-Jahren als Teil des Community Arts Movement in Großbritannien und stark beeinflusst durch sozialistische und marxistische Theorien, sind Inklusion, soziale Gerechtigkeit und partizipatives Musizieren zentrale Anliegen von Community Music (vgl. Bartleet und Higgins 2018: 3). Akteur_innen der Community Music waren in den Anfängen kritisch gegenüber »etablierten Formen musikpädagogischen Denkens und Handelns« (Kertz-Welzel 2020: 7) und gegenüber traditionellen kulturellen Institutionen. Sie verstanden Community Music als Gegenentwurf zur sogenannten Hochkultur und einer kapitalistischen Gesellschaft (vgl. Higgins 2012: 25f.). Die starke politische Prägung der frühen Community-Music-Bewegung ließ in den 1980er- und 1990er-Jahren allerdings trotz einer konservativen Regierung nach und viele Community Musicians näherten sich in Jugendprojekten mit Orchestern der zuvor noch kritisch betrachteten Hochkultur an (vgl. Deane 2018: 329). Higgins beschreibt in dieser Hinsicht

8 Vgl. zur Überschneidung von Community Music und Musikvermittlung auch Petri-Preis (2022b).

vor allem das Jahr 1984 als einschneidend, als Gillian Moore Education Manager der London Sinfonietta⁹ wurde und die »Music Education Working Party (MEWP)« des Arts Council of Great Britain gegründet wurde, deren Ziel es war, »to forge a connection between the worlds of education, community development, and music« (Higgins 2012: 47). Auf Empfehlung der MEWP wurden Posten für *music animateurs* geschaffen. Diese waren »attached to art centers or educational institutions, or they were designated as particular positions such as music outreach or music development workers for orchestras or opera companies« (Higgins 2012: 47). Sowohl die Projekte von Moore als auch jene des Flötisten und *music animateurs* McNicol waren für die Entwicklung der Musikvermittlung von großer Bedeutung, wie ich auch im Kapitel 4.4.1.2. zeigte. In den späten 1990er-Jahren erhielt Community Music mit der New-Labour-Regierung eine neue politische Bedeutung. Angesichts gravierender sozialer Probleme wurden alle Ministerien aufgefordert, einen Beitrag gegen soziale Exklusion zu leisten. Community Music wurde als geeignet erachtet, mit künstlerischen Mitteln Missstände zu beseitigen (vgl. Deane 2018: 330).

Inhaltliche Überschneidungen mit der angloamerikanischen Community Music weist die Soziokultur auf, die Ende der 1960er- und Anfang der 1970er-Jahre als Gegenentwurf zur geltenden Kulturpolitik entwickelt wurde (vgl. Knoblich 2002). Die Absicht der beiden Initiatoren Hermann Glaser und Karl Heinz Stahl war, die Demokratisierung der Gesellschaft durch Kultur zu erreichen »und mit einem Kulturverständnis zu brechen, das die Welt des Geistes adelte und zur eigentlichen Kultur erhob, zu einem bürgerlich idealistischen Reich, das sich von den Niederungen bloßer Zivilisation abwandte« (Knoblich 2002: o. S.). Ein wichtiger kulturpolitischer Vertreter war Hilmar Hoffmann, der 1979 seinen Anspruch einer »Kultur für alle« formulierte und als Kulturstadtrat von Frankfurt von 1970 bis 1990 die deutsche Kulturpolitik maßgeblich mitgestaltete. Wenngleich ihr philosophischer und politischer Hintergrund sowie ihr Verhältnis zur sogenannten Hochkultur die Community Music-Bewegung und die Soziokultur voneinander unterscheiden, gibt es doch auch deutliche Überschneidungen in ihren Absichten. So zielte Soziokultur auf eine »Überwindung tradiierter Trennungen, etwa der von kulturellem und öffentlichem Raum, von Publikum und Künstler oder hoch professionalisierter Kunst und selbst organisiertem künstlerischem Schaffen« (Knoblich 2002: o. S.). Wimmer (2010a: 17) argumentiert, dass in der Musikvermittlung »kulturpolitische Steuerungsprozesse zum Tragen [kommen], die sich aus der ›Kultur für alle‹-Bewegung der 1970er-Jahre herleiten lassen und aktuelle Relevanz im Hinblick auf Publikumsforschung und öffentliche Förderpraxis erhalten.«

9 Vgl. hierzu die Überschneidung mit dem vorangegangenen Abschnitt.