Forum Musikvermittlung — Perspektiven aus Forschung und Praxis

Axel Petri-Preis, Johannes Voit (Hg.)

HANDBUCH MUSIK-VERMITTLUNG

Studium, Lehre, Berufspraxis



[transcript]

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Axel Petri-Preis, Johannes Voit (Hg.)
Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis

Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis | Band 4

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Editorial

Musikvermittlung hat sich seit Ende des 20. Jahrhunderts zu einem facettenreichen Praxisfeld entwickelt, das als Bindeglied zwischen Musikproduktion und -rezeption fungiert. Musiker*innen, Pädagog*innen, Vermittler*innen, Ensembles, Schulen und Konzertveranstaltungen bilden eine stetig wachsende *Community of Practice*, die Menschen jeden Alters ästhetische Erfahrungen mit Musik ermöglichen möchte. Inzwischen wird dieses Praxisfeld mit seinen spezifischen Strukturen, Formaten und Selbstverständnissen auch zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Die Reihe **Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis** möchte praxisbezogene und wissenschaftliche Diskurse zusammenführen und den unterschiedlichen Akteur*innen aus Wissenschaft und Praxis eine Plattform bieten, um aktuelle Positionen zu diskutieren.
Die Reihe wird herausgegeben von Johannes Voit und Constanze Wimmer.

Axel Petri-Preis ist Senior Scientist und stellvertretender Leiter am Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren (IMP) der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Zuvor war er als freischaffender Musikvermittler für Institutionen wie Neue Oper Wien, Philharmonie Luxemburg, Festspiele Mecklenburg-Vorpommern oder Tonkünstler-Orchester Niederösterreich tätig. Er ist Mitbegründer und Editor-in-chief des *International Journal of Music Medition (IJMM)*, Co-Sprecher des Forums Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten sowie im Fachbeirat für die Plattform Musikvermittlung Österreich und das Netzwerk Junge Ohren. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit der Aus- und Weiterbildung von Musiker_innen, mit dem sozial-transformativen Potential von Musikvermittlung sowie mit diversitätssensibler und machtkritischer Musikvermittlung.
Johannes Voit ist Professor für Musikpädagogik und Musikvermittlung an der Universität Bielefeld, wo er den interdisziplinären Masterstudiengang Kulturvermittlung leitet. Zuvor war er als freischaffender Musiker und Musikvermittler, als Referent für Musikvermittlung an der Kölner Philharmonie sowie als Juniorprofessor für Musikvermittlung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und dem Max-Reger-Institut tätig. Zahlreiche Konzerthäuser, Festivals und Ensembles beauftragten ihn mit der Konzeption und Durchführung von Vermittlungsprojekten, darunter die Elbphilharmonie Hamburg, das Festspielhaus Baden-Baden und das Festival Acht Brücken | Musik für Köln. Für das Kinderkonzertformat *Plingpolyplü Fantastiko* wurde er 2015 mit dem *Junge Ohren Preis* ausgezeichnet. Er ist Mitbegründer des Forums Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten und langjähriges Mitglied im Büro für Konzertpädagogik e.V.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Axel Petri-Preis, Johannes Voit (Hg.)

Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis

[transcript]

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

We acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

Veröffentlicht mit Unterstützung aus den Mitteln der Open-Access-Förderung der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld
© Axel Petri-Preis, Johannes Voit (Hg.)

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Umschlagabbildung & Grafiken im Innenteil: Louis Bernoth
Korrektorat: Lena Gerlach, Lisa Hacek, Joshua Schippling
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
https://doi.org/10.14361/9783839462614
Print-ISBN: 978-3-8376-6261-0
PDF-ISBN: 978-3-8394-6261-4
Buchreihen-ISSN: 2750-5235
Buchreihen-eISSN: 2750-7114

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Inhalt

Vorwort
Johannes Voit & Constanze Wimmer 13

Einleitung
Axel Petri-Preis & Johannes Voit 15

I. Grundlagen

Definition und Begriffe

Was ist Musikvermittlung?
Axel Petri-Preis & Johannes Voit 25

Musikvermittlung – eine terminologische Spurensuche
Axel Petri-Preis 31

Begründungsfiguren und -diskurse der Musikvermittlung
Johannes Voit 37

Musikvermittlung als Reflexions- und Forschungsgegenstand

Wie Musikvermittlung spielend das Konzertwesen transformiert – eine praxistheoretisch informierte Bestandsaufnahme
Sarah Chaker 45

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittelndes Denken und Handeln
Constanze Wimmer 55

Forschung in der Musikvermittlung
Hendrikje Mautner-Obst 59

Historische Perspektiven

Geschichte der Musikvermittlung
Johannes Voit 67

Die Situation in Österreich
Axel Petri-Preis 75

Die Situation in der Schweiz
Irena Müller-Brozović 79

Die Situation in Südtirol
Franz Comploi & Franka Luise Deister 83

Die Situation in Luxemburg
Bianca Hellberg 87

II. Akteur_innen

Musikvermittler_innen

Wer arbeitet musikvermittelnd?
Axel Petri-Preis 95

Ausbildungsmöglichkeiten
Barbara Stiller 101

Machtkritische Perspektiven auf Musikvermittlung
Nina Stoffers 107

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Institutionen

Musikvermittlung als Handlungsfeld an Schnittstellen
Johannes Voit 115

Konzerthäuser
Katja Frei 119

Orchester
Bianca Hellberg 123

Opernhäuser
Anne-Kathrin Ostrop 127

Festivals
Wiebke Rademacher 131

Vereine
Elisabeth Waroschitz 135

Musikschulen
Andrea Welte 139

Freie Szene
Wolfgang Rüdiger 143

Rundfunkanstalten
Katharina Höhne 149

Museen und Ausstellungshäuser
Edith Wregg 153

Musikwissenschaftliche Institute und Archive
Almut Ochsmann 157

Stiftungen
Leila Benazzouz 161

Kommunale Bildungslandschaften
Stefanie Finke-Grimm 165

Überregionale und internationale Netzwerke
Wiebke Rademacher, Katharina von Radowitz, Barbara Balba Weber & Doris Weberberger 171

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Dialoggruppen

Dialoggruppen der Musikvermittlung
Joshua Schippling & Johannes Voit 179

Othering versus Handlungsmacht?
Lisa Gaupp 187

Audience Engagement
Jutta Toelle 193

Community Outreach
Sonja Stibi 197

Migrationspädagogische Perspektive auf Musikvermittlung
Paul Mecheril 205

III. Spannungsfelder und Diskurse

Musikvermittlung zwischen künstlerischer und pädagogischer Orientierung
Constanze Wimmer 211

Musikvermittlung zwischen Kunstwerk-, Dialoggruppen- und Lebensweltorientierung
Joshua Schippling & Johannes Voit 219

Musikvermittlung zwischen Verstehen und Erleben
Christoph Stange 227

Musikvermittlung zwischen strukturiertem und wildem Lernen
Peter Röbke 235

Musikvermittlung zwischen Rezeption und Partizipation
Cornelia Wild 243

Musikvermittlung zwischen Publikumsentwicklung und sozialer Verantwortung
Axel Petri-Preis 251

Musikvermittlung zwischen Affirmation und Transformation
Irena Müller-Brozović 259

Musikvermittlung zwischen Einmaligkeit und Nachhaltigkeit
Johanna Ludwig 269

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen Tradition und Innovation
Malte Sachsse 277

Musikvermittlung zwischen urbanen und ländlichen Räumen
Saskia Bender 285

Musikvermittlung zwischen analog und digital
Lisa Unterberg 293

Musikvermittlung im Dazwischen
Barbara Balba Weber 299

IV. Praxen der Musikvermittlung

Überschneidungen mit verwandten Praxisfeldern

Musikvermittlung und ihre Überschneidungen mit verwandten Praxisfeldern
Axel Petri-Preis 311

Community Music
Alexandra Kertz-Welzel 315

Elementare Musikpädagogik
Barbara Stiller 319

Musikgeragogik
Monika Mayr 325

Musiktherapie
Laura Bezold, Magdalena Bork & Thomas Stegemann 329

Instrumentalpädagogik
Wolfgang Lessing 333

Musikpädagogik
Andreas Bernhofer & Peter Mall 337

Soziokultur
Michael Wimmer 341

Kulturelle Bildung
Lisa Unterberg 345

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musiktheaterpädagogik und Musiktheatervermittlung
Rainer O. Brinkmann 349

Audience Development
Birgit Mandel 353

Ausgewählte Praxen

Konzerte für bestimmte Dialoggruppen
Sonja Stibi 361

Inszenierte Konzerte
Annekatrin Klein 369

Musik kuratieren
Wiebke Rademacher 375

Konzertbegleitende Formate
Johannes Voit 381

Kompositionsprojekte
Hans Schneider 389

Deconstructing Community & Vermittlung
Elisabeth Bernroitner & Gordana Crnko 397

Musikvermittlung in freiheitsentziehenden Kontexten
Annette Ziegenmeyer 401

Interreligiöse Musikprojekte
Bernhard König 407

Musikvermittlung in Radiosendungen und audiovisuellen Medien
Hans Georg Nicklaus 413

Partizipative Musiktheaterprojekte
Tamara Schmidt 423

Betwixt and Between – Musikvermittlung und Digitalität
Alexander von Nell 427

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schreiben über Musik
Christiane Tewinkel 433

Musikvermittlungsangebote für Menschen mit Demenz
Kai Koch 437

Anhang

Literaturverzeichnis 445

Autor_innen 509

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Vorwort

Johannes Voit & Constanze Wimmer

Musikvermittlung ist an den Musikhochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum nicht mehr wegzudenken. Handelte es sich vor 20 Jahren noch um ein reines Praxisfeld mit lediglich vereinzelten Angeboten zur Weiterbildung, so existieren mittlerweile an zahlreichen Hochschulstandorten im deutschsprachigen Raum neue Studiengänge, Profil- und Wahlpflichtbereiche sowie spezielle Module, die sich der Musikvermittlung widmen. Diese tragen nicht nur zur Professionalisierung angehender Musikvermittler_innen bei, sondern bieten mit ihren zunehmend ausdifferenzierten Ausbildungs- und Forschungsprofilen eine unverzichtbare Grundlage für die wissenschaftliche Fundierung des inzwischen flächendeckend etablierten Praxisfelds.

Ein Handbuch, das als zentrale Ressource für die universitäre Lehre Studierenden einen umfassenden Blick auf die wesentlichen Themen und Fragestellungen rund um die Musikvermittlung ermöglichen und gleichzeitig als Grundlage für die Verständigung zwischen den Lehrenden, Forschenden, Studierenden und Praktiker_innen der Musikvermittlung dienen kann, stellte bislang ein Desiderat dar, das mit Vorlage dieses Bandes beseitigt wird.

Die beiden Herausgeber haben sich dem Gegenstand aus vielen Richtungen angenähert. Von der Begriffsbestimmung bis zu den Begründungsdiskursen, von der Geschichte bis zur Gegenwart, vom Konzerthaus zur Freien Szene, von Audience Engagement zur postmigrantischen Gesellschaft, von urbanen zu ländlichen Räumen und von analogen zu digitalen Vermittlungsformen: All diese Aspekte finden sich in dem umfassenden Kompendium, das Musikvermittlung als eine komplexe künstlerisch-pädagogische Praxis konturiert, die von dynamischen Diskursen und Spannungsfeldern geprägt ist. Indem das Handbuch Beiträge von über 50 Autor_innen aus Forschung und Praxis versammelt, bildet es den aktuellen Stand der Diskussion ab und dokumentiert, wie in den 2020er Jahren über Musikvermittlung nachgedacht und in der Musikvermittlung gehandelt wird.

Wir wünschen dem Handbuch eine zahlreiche Leserschaft und allen Studierenden, Lehrenden und Praktiker_innen der Musikvermittlung eine gewinnbringende Lektüre!

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Einleitung

Axel Petri-Preis & Johannes Voit

Musikvermittlung hat in den vergangenen rund 25 Jahren das musikalische Leben im deutschsprachigen Raum auf vielfältige Weise geprägt und verändert. So sind etwa inszenierte Konzerte für Kinder, interdisziplinäre Formate für erwachsenes Publikum, partizipative Community-Projekte mit marginalisierten sozialen Gruppen, Konzerte in öffentlichen Einrichtungen wie Krankenhäusern oder Gefängnissen, Kooperationsprojekte zwischen Musikinstitutionen und Schulen sowie eine Vielfalt an medialen Vermittlungsangeboten heute selbstverständlicher Bestandteil einer lebendigen Musikkultur. Wurde Musikvermittlung zu Beginn eher noch als Beiwerk des etablierten Konzertbetriebs wahrgenommen, das – im Sinne von Audience Development – helfen sollte, ein ›Publikum von morgen‹ zu akquirieren, so hat sie sich in den vergangenen Jahren zunehmend emanzipiert und ist zu einem eigenständigen künstlerisch-pädagogischen Feld im Zentrum der Musikkultur geworden. Mit grundlegenden Werten wie kultureller Teilhabe, Inklusion und Partizipation stoßen Musikvermittler_innen umfassende Transformations- und Öffnungsprozesse in Kulturinstitutionen an, entwickeln traditionelle und konventionelle Formen der Produktion, Aufführung und Rezeption von Musik weiter und entfalten vor allem vor dem Hintergrund von demographischem Wandel, Fluchtmigration und steigender (urbaner) Diversität in Projekten mit sozialen Zielsetzungen zunehmend gesellschaftspolitische Relevanz.

Mit diesem Handbuch liegt erstmals eine Publikation vor, die Musikvermittlung in ihrer gesamten Breite als Praxis-, Forschungs- und Berufsfeld beleuchtet, und als Referenzwerk für Studierende, Lehrende und Praktiker_innen dienen soll. Eine solch umfassende Anthologie, die den Status Quo der Reflexion über und des Handelns in der Musikvermittlung abbildet, fehlte bis dato. Freilich existieren bereits wesentliche handbuchartige Veröffentlichungen zu Teilbereichen oder einzelnen Fragestellungen der Musikvermittlung. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang insbesondere *Spielräume Musikvermittlung* (2002) und *HÖRRÄUME öffnen – SPIELRÄUME gestalten* (2011), herausgegeben von Ernst Klaus Schneider, Barbara Stiller und Constanze Wimmer, die sich vor allem mit Konzerten für Kinder auseinandersetzen, und der von Wolfgang Rüdiger 2014 herausgegebene Sammelband *Musikvermittlung – wozu?*, in dem der Versuch unternommen wird, Musikvermittlung im Hinblick auf ihre historische Entwicklung, ihre Ausbildungsmöglichkeiten und ihre inhaltlichen Eckpfeiler kritisch zu umreißen. Als grund-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

legende Einführungen in die Musikvermittlung sind weiters die beiden Monographien *Erlebnisraum Konzert* von Barbara Stiller (2008) und *Musikvermittlung im Kontext* von Constanze Wimmer (2010a) zu erwähnen. Darüber hinaus erschienen an unterschiedlichen Stellen zentrale Texte, die sich der herausfordernden Aufgabe widmen, eine möglichst umfassende Definition des komplexen und dynamischen Praxisfeldes Musikvermittlung zu erarbeiten. Dazu zählen die Publikationen von Irena Müller-Brozović (2017), Ingrid Allwardt (2017), Hendrikje Mautner-Obst (2019), Johannes Voit (2019) sowie Sarah Chaker und Axel Petri-Preis (2022b).

Mit dem *Handbuch Musikvermittlung* unternehmen wir als Herausgeber nun den Versuch, Texte zu grundlegenden Diskursen, historischen und aktuellen Entwicklungen, terminologischen Fragestellungen sowie zentralen Spannungsfeldern der Musikvermittlung in einem Überblickswerk zu bündeln. Die Fokussierung auf Deutschland, Österreich, die Schweiz, Südtirol und Luxemburg ist dem Umstand geschuldet, dass ›Musikvermittlung‹ sich nicht nur terminologisch von in anderen Sprachen gebräuchlichen Begriffen (v.a. ›Music Education‹) unterscheidet, sondern auch auf eine spezifische musikvermittelnde Praxis verweist, die für den deutschsprachigen Raum charakteristisch zu sein scheint. Das Handbuch soll vor allem als zentrale Ressource für die Lehre an Hochschulen und Universitäten dienen. Denn seit der Gründung des ersten einschlägigen Studiengangs für Musikvermittlung an der Hochschule für Musik Detmold im Jahr 1998 entstanden im Rahmen von Prozessen der Professionalisierung und Akademisierung an weiteren Universitäten und Hochschulen zahlreiche Lehrangebote, die curricular auf unterschiedliche Art und Weise verankert sind. Darüber hinaus soll es aber auch bereits im Berufsleben stehenden Musikvermittler_innen die Möglichkeit bieten, ihre eigene Praxis kritisch zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Als Herausgeber war es uns ein ganz besonderes Anliegen, möglichst viele Forscher_innen und Praktiker_innen aus der Musikvermittlungs-Community und aus angrenzenden Fächern an diesem Handbuch beratend, schreibend und begutachtend zu beteiligen. So haben wir unser erstes vorläufiges Inhaltsverzeichnis im Jahr 2021 zunächst einer Runde von Critical Friends – bestehend aus Mitgliedern des Forums Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten[1] – präsentiert und in diesem Kreis intensiv diskutiert. Bei diesem Treffen erhielten wir wertvolle Hinweise, die auf vielfältige Weise in unsere weitere Arbeit einflossen und Inhalt und Struktur des vorliegenden Bandes maßgeblich beeinflusst haben. Um ein möglichst facettenreiches und multiperspektivisches Bild zu zeichnen, das der vielfältigen Praxis der Musikvermittlung gerecht wird, beauftragten wir insgesamt 57 Autor_innen mit dem Verfassen von Artikeln. Als wichtiges Mittel der Qualitätssicherung diente uns ein offenes Peer-Review-Verfahren, an dem über die Beitragenden hinaus auch noch weitere Gutachter_innen beteiligt waren.

1 Vgl. www.forum-musikvermittlung.eu [20.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zum Aufbau des Handbuchs

Das Handbuch Musikvermittlung ist in vier große Kapitel unterteilt: Grundlagen, Akteur_innen, Spannungsfelder und Diskurse sowie Praxen der Musikvermittlung.

Im ersten Kapitel widmen sich die Autor_innen zunächst definitorischen und begrifflichen Problemstellungen, bevor eine Annäherung an Musikvermittlung als Reflexions- und Forschungsgegenstand erfolgt. Dabei wird eine praxistheoretische Perspektive eingenommen, die dem gesamten Handbuch zu Grunde liegt und den Blick auf Räume, Körper, Techniken und Artefakte sowie Spielregeln und Konventionen lenkt, in die Praktiken der Musikvermittlung stets eingebunden sind. Den Abschluss dieses Kapitels bilden schließlich historische Perspektiven, wobei nach einem grundlegenden Text mit dem Fokus auf Deutschland, das in der Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum eine Vorreiterrolle spielte, jeweils auf nationale Besonderheiten in Österreich, Luxemburg, Südtirol und der Schweiz eingegangen wird.

Das zweite Kapitel stellt die Akteur_innen der Musikvermittlung in den Mittelpunkt, wobei sowohl die im Praxisfeld Musikvermittlung handelnden individuellen Akteur_innen (Musikvermittler_innen) als auch die kollektiven Akteur_innen (Institutionen) und die Dialoggruppen in den Blick genommen werden. Besondere Bedeutung kommt hier einer machtkritischen Perspektive zu, die in diesem Kapitel dezidiert entfaltet wird, sich aber wie ein roter Faden durch das gesamte Buch zieht. Sie ermöglicht es, die insbesondere in institutionellen Kontexten der Musikvermittlung herrschenden Machtstrukturen und -verhältnisse sichtbar zu machen und kritisch zu analysieren.

Das Herzstück des Handbuchs bilden die Artikel des dritten Kapitels, in dem Musikvermittlung als ein multipolarer Diskursraum konturiert wird. Dabei werden unterschiedliche Spannungsfelder diskursiv verhandelt, in die musikvermittelndes Denken und Handeln heute eingebunden ist.

Das vierte Kapitel rückt schließlich die Praxen von Musikvermittlung in den Blick. Nach einem Überblick über angrenzende Praxisfelder, samt deren Überschneidungen mit und Unterschieden zu Musikvermittlung, folgt die Darstellung einiger exemplarisch ausgewählter Praxen. Wir haben dabei versucht, eine möglichst repräsentative und vielfältige Auswahl an relevanten aktuellen Praxen aus dem gesamten deutschsprachigen Raum zusammenzutragen, wobei uns bewusst ist, dass diese Darstellung notwendigerweise fragmentarisch bleiben muss und nur einen ausschnitthaften Einblick in das breitgefächterte Praxisfeld der Musikvermittlung geben kann.

Einige formale Anmerkungen

Als Herausgeber waren wir bemüht, den Autor_innen einerseits größtmögliche Freiheit bei der individuellen Gestaltung ihrer Beiträge zuzugestehen und andererseits die in einem Handbuch gebotene formale Einheitlichkeit zu gewährleisten. Diese Gratwanderung stellt bei einer derart großen Zahl an Beitragenden eine große Herausforderung für beide Seiten dar; und so bedanken wir uns an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich bei allen Autor_innen, dass sie sich auf die teils intensiven Aushandlungsprozesse und zahlreichen Korrekturschleifen eingelassen haben.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Auf einige Besonderheiten wollen wir an dieser Stelle gesondert hinweisen: Wir haben uns in diesem Handbuch um die konsequente Anwendung einer gendergerechten Sprache bemüht. Dabei haben wir uns für die Nutzung des als ›Gendergap‹ bezeichneten Unterstrichs entschieden, um dezidiert auch Personen mit nichtbinärer Geschlechtsidentität einzubeziehen. Ein Nachteil dieser Form ist, dass sie bei bestimmten Artikeln oder Personalpronomen im Singular zu schwer leserlichen Ergebnissen führt (›der_die Musikvermittler_in‹, ›er_sie‹). In diesen Fällen haben wir uns daher dazu entschieden, die bestimmten Artikel und Personalpronomen mit einem Schrägstrich oder alternativ mit ›bzw.‹ respektive ›oder‹ zu verbinden (›der oder die Musikvermittler_in‹). Auch in solchen Fällen sind selbstverständlich Personen jeglicher Geschlechtsidentität gemeint.

Zu einer weiteren Besonderheit haben wir uns ebenfalls aus Gründen der Lesbarkeit entschieden: Hervorhebungen in direkten Zitaten wie Kursivierungen oder Fettschrift werden üblicherweise in eckigen Klammern mit ›Hervorhebung im Original‹ gekennzeichnet. Bei mehreren Hervorhebungen in einem Zitat kann dies den Lesefluss stark beeinträchtigen. Daher verzichten wir im gesamten Buch auf diese Lösung und weisen umgekehrt lediglich darauf hin, wenn eine Hervorhebung von Autor_innen des Handbuchs hinzugefügt wurde.

Bei der Frage der Groß- und Klein- sowie der Getrennt- oder Zusammenschreibung von Fremdwörtern aus dem Englischen haben wir uns, den Vorgaben des *Duden* entsprechend, an den deutschen Rechtschreibregeln orientiert. So haben wir etwa Verbindungen aus zwei Substantiven groß und in der Regel mit Bindestrich geschrieben (z.B. ›Umbrella-Term‹). Ausnahmen haben wir jedoch bei Wörtern gemacht, die sich bereits mit der englischen Schreibweise im deutschen Sprachgebrauch etabliert haben (z.B. ›Audience Development‹, ›Community Music‹).

Zuletzt noch der Hinweis, dass bei Artikeln, die von mehreren Autor_innen verfasst wurden, die Reihenfolge der Namen stets dem Alphabet folgt und die Erstnennung somit nicht als Hinweis auf eine ›Hauptautor_innenschaft‹ zu verstehen ist.

Dank

Ein Handbuch dieser Größenordnung ist ein langfristiges, kollektives Projekt, an dessen Zustandekommen unzählige Menschen beteiligt sind. Bei ihnen wollen wir uns an dieser Stelle auf das Herzlichste bedanken.

Zunächst gilt unser Dank den 57 Autor_innen, die ihre fundierten und kenntnisreichen Artikel unentgeltlich verfasst haben, als wichtige Ideen- und Impulsgeber dienten und während des Review-Prozesses stets konstruktiv mit uns zusammengearbeitet haben. Bedanken wollen wir uns weiters bei unserer Runde von Critical Friends, die uns in einer ersten Präsentation des vorläufigen Inhaltsverzeichnisses außerordentlich wertvolle Hinweise für die weitere Arbeit mit auf den Weg gegeben haben: Tobias Bleek, Rainer O. Brinkmann, Franz Comploi, Franka Luise Deister, Andreas Eichhorn, Lydia Grün, Juliane Hanke, Lea Heinrich, Johannes Hoyer, Veronika Mandl, Hendrikje Mautner-Obst, Irena Müller-Brozović, Anne-Kathrin Ostrop, Wiebke Rademacher, Peter Röbke, Dagmar Schinnerl, Andrea Welte und Cornelia Wild.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ein großes Dankeschön geht an unsere Peer-Reviewer_innen, die alle Texte einer eingehenden und kritischen Lektüre unterzogen und mit ihren wohlmeinenden Kommentaren ganz wesentlich zur Qualitätssicherung beigetragen haben: Andreas Bernhofer, Sarah Chaker, Lisa Gaupp, Stefanie Finke-Grimm, Katja Frei, Bianca Hellberg, Johannes Hoyer, Katharina Höhne, Alexandra Kertz-Welzel, Annekatrin Klein, Kai Koch, Bernhard König, Oliver Krämer, Wolfgang Lessing, Johanna Ludwig, Peter Mall, Monika Mayr, Birgit Mandel, Hendrikje Mautner-Obst, Michael Mienert, Irena Müller-Brozović, Alexander von Nell, Hans Georg Nicklaus, Almut Ochsmann, Wiebke Rademacher, Peter Röbke, Wolfgang Rüdiger, Malte Sachsse, Tamara Schmidt, Ernst Klaus Schneider, Christoph Stange, Sonja Stibi, Barbara Stiller, Nina Stoffers, Jutta Toelle, Lisa Unterberg, Elisabeth Waroschitz, Andrea Welte, Cornelia Wild, Constanze Wimmer, Michael Wimmer, Edith Wregg und Annette Ziegenmeyer.

Ganz besonderer Dank gebührt unseren Studierenden und Mitarbeiter_innen, die an der Entstehung dieses Buches beteiligt waren und ohne die wir dieses komplexe Unterfangen nicht hätten stemmen können. Louis Bernoth hat das Buch mit seinen wunderbaren Grafiken und Illustrationen ganz wesentlich bereichert. Er hat sich intensiv mit den Texten und mit unseren Wünschen als Herausgeber auseinandergesetzt und stand jederzeit für Überarbeitungen und Änderungen zur Verfügung. Unterstützt wurde er dabei von Hannah Göhler, der wir ebenfalls herzlich danken. Lisa Hacek, Marie-Louise Irom und Lena Gerlach waren uns dank ihrer Genauigkeit eine große Stütze beim Lektorat. Bei Joshua Schippling schließlich liefen alle Fäden zusammen: Unermüdlich widmete er sich dem Lektorat, kommunizierte während des Peer-Reviews mit den Autor_innen, führte das Gesamtmanuskript zusammen und passte es den formalen Vorgaben des Verlags an.

Beim transcript-Verlag, insbesondere bei unseren Ansprechpartner_innen Jennifer Niediek und Daniel Bonanati, möchten wir uns für die stets freundliche und professionelle Betreuung dieses anspruchsvollen Buchprojekts ebenfalls herzlich bedanken.

Zu guter Letzt bedanken wir uns bei der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien sowie der Universität Bielefeld für die großzügige finanzielle Unterstützung der Publikation.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

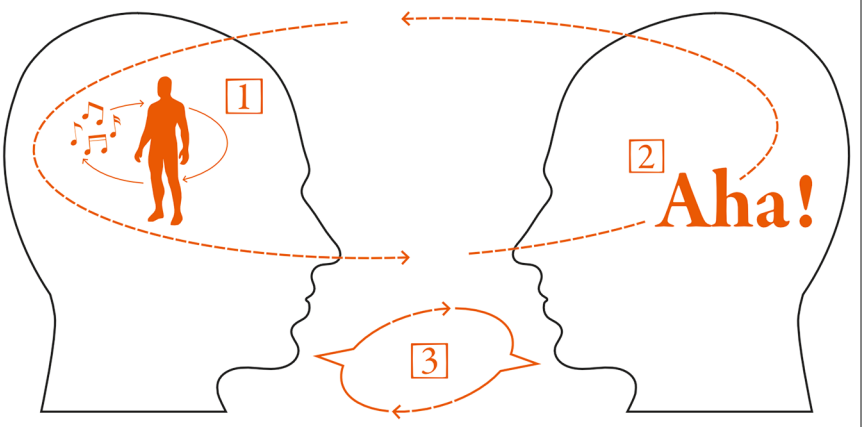
https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

I. Grundlagen

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Definition und Begriffe



[1] Was ist Musikvermittlung?
[2] Musikvermittlung – eine terminologische Spurensuche
[3] Begründungsfiguren und -diskurse der Musikvermittlung

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Was ist Musikvermittlung?

Axel Petri-Preis & Johannes Voit

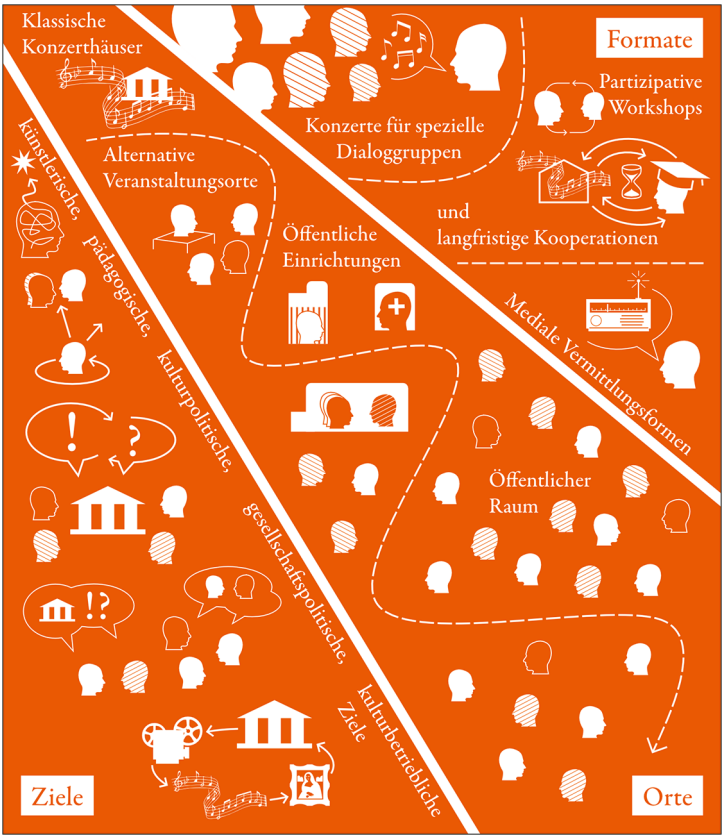
Der Begriff ›Musikvermittlung‹ bezeichnet eine breit gefächerte künstlerisch-pädagogische Praxis, die vielfältige Beziehungen zwischen Menschen und Musiken stiftet. Typische Formate umfassen Präsentationsformen von Musik für spezielle Dialoggruppen[1] (z.B. moderierte oder inszenierte Konzerte), partizipative Workshops und langfristige Kooperationen (z.B. zwischen Musikinstitutionen und Schulen) und mediale Vermittlungsformen (z.B. Programmhefte, Radio-Features, Apps). Lokalisiert sind musikvermittelnde Formate an klassischen Konzerthäusern ebenso wie an alternativen Veranstaltungsorten (z.B. soziokulturelle Zentren oder Clubs), in öffentlichen Einrichtungen (z.B. Schulen, Krankenhäuser oder Gefängnisse) oder im öffentlichen Raum. Je nach Kontext können die Angebote mit unterschiedlichen Zielsetzungen verknüpft sein und neben künstlerischen und pädagogischen auch kulturpolitische, gesellschaftspolitische und kulturbetriebliche Ziele umfassen.

Anfänge der Musikvermittlung

Wenngleich Angebote der Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum vor allem seit dem letzten Jahrtausendwechsel an Bedeutung gewannen (vgl. Keuchel/Weil 2010; Schilling-Sandvoß 2015), weisen einige Praxen und Formate, die heute unter diesem Begriff subsumiert werden, eine zum Teil lange Tradition auf. Was die Vielfalt der Konzertformate und Aufführungspraxen betrifft, zieht Musikvermittlung eine Verbindungslinie zur Anfangszeit des bürgerlichen Konzertlebens im 18. Jahrhundert, also zu einer Zeit vor der Etablierung der bis heute verbreiteten Maßnahmen zur Aufmerksamkeitslenkung wie Verdunkelung des Auditoriums, Applausregeln, räumliche Trennung von Musiker_innen und Publikum, Einführung fester Sitzreihen etc. (→ Voit: 68; vgl. auch Schleuning 2000; Tröndle 2018b).

1 Wir bevorzugen den Begriff der ›Dialoggruppe‹ gegenüber jenem der ›Zielgruppe‹, weil darin wechselseitige Kommunikations- und Aushandlungsprozesse abgebildet sind.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -



Konzerte für Kinder, die bis heute für die Musikvermittlung von zentraler Bedeutung sind, wurden in den USA bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts veranstaltet (vgl. Rosenberg 2000; Thoen 2009). In Deutschland fanden erste Kinderkonzerte um die Wende zum 20. Jahrhundert statt und rückten vor allem in den 1970er Jahren verstärkt in den Fokus von Orchestern (vgl. Mall 2016). Einen wesentlichen Einfluss auf die inhaltliche und dramaturgische Ausgestaltung der Formate hatten die *Young People's Concerts* mit Leonard Bernstein, die ab 1958 auf CBS übertragen wurden (vgl. Wimmer 2011). Auch in den Bereichen der Soziokultur, die in Deutschland maßgeblich von Hermann Glaser und Karl Heinz Stahl geprägt wurden (vgl. Knoblich 2002), der britischen Community Music (vgl. Higgins 2012) und in partizipativen Kompositionsprojekten (vgl. Laycock 2005) finden sich bedeutende Vorläufer beziehungsweise Impulse für die heutige Praxis der Musikvermittlung.

Musikvermittlung als Berufsfeld

In Folge von Institutionalisierungs- und Professionalisierungsprozessen innerhalb der letzten 25 Jahre stellt die Musikvermittlung ein stetig wachsendes Berufsfeld dar (vgl. Chaker/Petri-Preis 2022b). So vielfältig wie die formalen (Aus-)bildungshintergründe

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der Akteur_innen, zu denen neben hauptberuflich tätigen Musikvermittler_innen unter anderem auch »Musiker, Musikpädagoginnen, Journalisten und Dramaturginnen« (Wimmer 2010a: 7) zählen, sind auch ihre Tätigkeitsbereiche, die Irena Müller-Brozović wie folgt beschreibt:

> »MusikvermittlerInnen arbeiten für Orchester, Konzerthäuser, Festivals oder in der freien Szene. Sie konzipieren und organisieren Vermittlungsprojekte, stehen als MusikerInnen oder ModeratorInnen auf der Bühne und wirken als KoordinatorInnen in Kooperationsprojekten zwischen professionellen Kunstschaffenden und Laien. Sie gestalten als DramaturgInnen Programmreihen, Konzertformate, Räume und Atmosphären und verfassen Texte über eine Vielfalt von Musiken und deren Kontext für herkömmliche und neue Medien. MusikvermittlerInnen (und damit sind immer auch MusikerInnen gemeint) arbeiten für ganz unterschiedliche Zielgruppen in interdisziplinären Teams, mitunter auch in einer soziokulturellen Rahmung.« (Müller-Brozovic 2017: o.S.)

Da in Kontexten der Musikvermittlung (im Gegensatz beispielsweise zum Schulunterricht) die Dialoggruppen in der Regel erst identifiziert und angesprochen werden müssen, ist eine besondere kommunikative Anstrengung nötig. Diese zentrale Aufgabe kann freilich nicht von einer/einem Mitarbeiter_in (oder einer Abteilung) allein geleistet werden; vielmehr muss sich ihr eine Kulturinstitution letztlich als Ganzes stellen. Musikvermittlung ist daher eine Querschnittsaufgabe, die das Potential hat, die Strukturen und die Haltung von Kulturinstitutionen nachhaltig zu verändern (vgl. Mörsch 2012: 118). Dazu sind kommunikative Strategien nicht nur nach außen, sondern auch innerhalb der jeweiligen Institution nötig. Daraus ergibt sich ein äußerst komplexes Anforderungsprofil an die Person der Musikvermittlerin bzw. des Musikvermittlers, die in Projekten je nach Bedarf in die Rolle »eines Initiators oder Begleiters, eines Vorbilds oder auch eines facilitators« (Mautner-Obst 2018: 342) schlüpfen muss und im Idealfall künstlerische, pädagogische, kommunikative, organisatorische und Führungskompetenz vereinen sollte.

Begriffsverwendung und Definitionen

Die Verwendung des Begriffs ›Musikvermittlung‹ ist alles andere als einheitlich, was sich an zahlreichen unterschiedlichen Definitionsversuchen in der einschlägigen Fachliteratur festmachen lässt. Chaker und Petri-Preis sprechen deshalb von einem »messy concept« (2022b: 14). Die Mehrdeutigkeit des Begriffes ist einerseits auf seine heterogene Verwendung in unterschiedlichen alltagssprachlichen Kontexten und Fachdiskursen zurückzuführen (→ Petri-Preis: 31). Andererseits wird das Verständnis von Musikvermittlung im Fachdiskurs nicht zuletzt durch die jeweilige theoretische Rahmung geprägt. So versteht Wimmer (2010a) Musikvermittlung aus der Sicht der Cultural Studies als Übersetzung und Kontextualisierung von Musik, vor systemtheoretischem Hintergrund konzeptualisiert Mall (2016) Musikvermittlung als strukturelle Kopplung zwischen den Systemen Bildung und Kunst, und Petri-Preis (2022a) fasst Musikvermittlung aus pragmatistischer Perspektive als soziale Welt. Anhand dieser drei Beispiele lässt sich gut erken-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nen, dass der Begriff sowohl auf Phänomene der Mikroebene individuellen Handelns als auch der Meso- und Makroebene kollektiver Akteur_innen angewendet werden kann.

›Musikvermittlung‹ wird mitunter mit dem Begriff ›Konzertpädagogik‹[2] synonym gebraucht, was angesichts der hohen Bedeutung von Vermittlungsangeboten in Anbindung an klassische Konzerte – 60 % der Musikvermittler_innen geben an, in Orchestern oder Ensembles beschäftigt zu sein (vgl. educult/Netzwerk Junge Ohren 2020) – nicht überrascht. Dies ist jedoch insofern nicht gerechtfertigt, als die Praxen der Musikvermittlung – wie Voit betont – nicht nur »Konzerte für spezielle Zielgruppen« und »konzertbegleitende Angebote«, sondern auch »Vermittlungsaktivitäten ohne Konzertbezug« (2019a: 115) umfassen. Auch wird der Begriff immer wieder – in Abgrenzung zur schulischen Musikpädagogik – über die außerschulischen Tätigkeitsbereiche und damit synonym zu dem aus der Mode gekommenen Begriff der ›außerschulischen Musikpädagogik‹ verwendet (vgl. Vogt 2008; Müller-Brozovic 2017). Allerdings weist Barbara Stiller darauf hin, dass »sowohl verschiedene Tätigkeiten als auch eigenständige Handlungsfelder und spezifische Umgangsweisen mit Musik als Musikvermittlung bezeichnet« (2008: 19) werden. Tatsächlich greift es zu kurz, die Praxis der Musikvermittlung über das Außerschulische definieren zu wollen. Nicht zuletzt mit Blick auf die vielfältigen Initiativen und Formate, die sich in den letzten Jahrzehnten an dieser Schnittstelle herausgebildet haben, und angesichts der Bedeutung von Schüler_innen als Dialoggruppe für die Musikvermittlung erscheint diese strikte Trennung zwischen schulischem und außerschulischem Vermittlungsbereich wenig sinnvoll (vgl. Voit 2018a: 12).

Hendrikje Mautner-Obst macht in ihrem Definitionsversuch deutlich, dass es sich bei Musikvermittlung um eine hybride Praxis handelt, die nicht nur Schnittstellen zu anderen Abteilungen innerhalb der jeweiligen Institution (z.B. Dramaturgie, künstlerische Planung, Marketing) aufweist, sondern auch darüber hinaus zu verwandten künstlerischen und pädagogischen Feldern:

> »Gegenwärtig erweist sich Musikvermittlung als eine künstlerische, pädagogische und kommunikative Praxis, die 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. Dadurch können durchaus auch Anliegen der Kulturpolitik oder des Kulturmanagements unterstützt werden.« (Mautner-Obst 2018: 339)

Wolfgang Rüdiger hingegen hebt in seiner definitorischen Annäherung die spezifische künstlerische Qualität von Musikvermittlung hervor, wenn er sie »als Summe aller nicht-schulischen oder in Kooperation mit Schulen und Musikschulen stattfindenden künstlerischen Wege und Formen des Verbindens von Menschen und Musik zur Er-

2 Dieser erstmals von Wilfried Gruhn (1988) verwendete Begriff wurde im ausgehenden 20. Jahrhundert nicht zuletzt durch Anke Eberweins Studie (1998) nachhaltig im Diskurs verankert, ist inzwischen aber weitgehend aus der Mode gekommen. Stattdessen übernehmen heute insbesondere Konzerthäuser und Orchester für ihre Aktivitäten im Bereich der Musikvermittlung häufig die im englischsprachigen Raum übliche Bezeichnung ›Education‹.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

möglichung persönlich und sozial bedeutsamer ästhetischer Erfahrungen mit Musik« (Rüdiger 2014b: 9) charakterisiert.

In dieser Bedeutsamkeit des künstlerischen Moments könnte demnach am ehesten der Unterschied zur schulischen Musikpädagogik bestehen. So sind Akteur_innen der Musikvermittlung in der Regel bestrebt, eine bestimmte Musik in ihrem jeweiligen künstlerischen Kontext erfahrbar zu machen (beispielsweise bei einem Konzertbesuch). Dabei sind häufig professionelle Künstler_innen in den Vermittlungsprozess eingebunden; der künstlerischen Qualität der musikalischen Darbietung wird eine zentrale Bedeutung beigemessen. Um musikalisches Lernen und musikbezogene ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen, bedienen sich Musikvermittler_innen – ebenso wie Musiklehrer_innen – jedoch freilich auch pädagogischer Mittel, wie Ernst Klaus Schneider betont:

> »Es zeichnet sich ab, dass Vermittlung in den Konzerten oder in den Medien und die Organisation neuer Angebote zukünftig zu den Kernkompetenzen von Künstlern gehören werden. Künstlerischer Anspruch und pädagogische Verantwortung gehören zusammen.« (Schneider 2001: 118)

Forschung in der Musikvermittlung

Auch 25 Jahre nach Erscheinen der ersten wissenschaftlichen Studie im Bereich der Musikvermittlung (vgl. Eberwein 1998) ist der Bedarf auf dem Gebiet der Forschung hoch. Zwar liegt inzwischen eine große Zahl an Erfahrungsberichten und Praxisbeiträgen vor, eine empirische Untersuchung der tatsächlich in Vermittlungsprojekten stattfindenden Prozesse findet bislang allerdings lediglich punktuell statt. Die in den vergangenen 15 Jahren stetig steigende Zahl an Studien, nicht zuletzt im Rahmen von Dissertationsprojekten, trägt jedoch dazu bei, dass sich Musikvermittlung zunehmend auch als eigenständiges Forschungsfeld etabliert (→ Mautner-Obst: 59). So konnten inzwischen wissenschaftliche Erkenntnisse gewonnen werden zu Themen wie den Zielen und Qualitätskriterien in Vermittlungsprojekten (vgl. Wimmer 2010b), den Besonderheiten und Gelingensbedingungen von Konzerten für Kinder (vgl. Stiller 2008), den Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und Orchester sowie den musikalischen Selbstkonzepten der Akteur_innen in Kooperationsprojekten (vgl. Mall 2016), den Erfahrungsmöglichkeiten von Jugendlichen in klassischen Konzerten (vgl. Bernhofer 2017), den musikalischen Bezügen in *Response*-Projekten (vgl. Voit 2018b) sowie den Lernwegen klassischer Musiker_innen (vgl. Petri-Preis 2022a).

Als Ausdruck des gestiegenen Interesses an Forschung im Bereich der Musikvermittlung kann auch die Gründung des Forums Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten[3] im Jahr 2016 gewertet werden, in dem sich Lehrende und Forschende aus dem gesamten deutschsprachigen Raum zusammengeschlossen haben. Um die Gelingensbedingungen und Wirkungen von Vermittlungsformaten besser zu verstehen, Schnittstellen zur schulischen Musikpädagogik passgenauer gestalten und Ausbildungsstruk-

3 Vgl. www.forum-musikvermittlung.eu [09.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

turen bedarfsorientiert weiterentwickeln zu können, ist jedoch eine weitere Intensivierung der wissenschaftlichen Forschungsaktivitäten auf dem Gebiet der Musikvermittlung wünschenswert und geboten. Dies könnte auch dazu beitragen, Musikvermittlung als eigenständiges wissenschaftliches Fach in der Hochschullandschaft im deutschsprachigen Raum zu etablieren.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung – eine terminologische Spurensuche

Axel Petri-Preis

Der Begriff ›Musikvermittlung‹ wird als Bezeichnung für jene heterogene und vielschichtige Praxis, von der im vorliegenden Handbuch die Rede ist, seit dem Ende der 1990er Jahre verwendet. Maßgeblich geprägt wurde er durch den Musikpädagogen Ernst Klaus Schneider, der gemeinsam mit Joachim Harder und Hermann Große-Jäger 1998 den Pilotstudiengang *Musikvermittlung – Konzertpädagogik* an der Hochschule für Musik Detmold gründete. Mit der Verwendung des Begriffs zielte er damals auf eine terminologische Abgrenzung zur schulischen Musikpädagogik ab, zu der zahlreiche Überschneidungen bestehen (→ Bernhofer/Mall: 337). Der Begriff ›Konzertpädagogik‹ war zu diesem Zeitpunkt gebräuchlich und wurde daher aus pragmatischen Gründen der Verständlichkeit hinzugefügt (vgl. Petri-Preis 2022a).

Obwohl der Begriff ›Musikvermittlung‹ auf Grund seiner semantischen Mehrdeutigkeit und seiner unterschiedlichen Verwendung immer wieder umstritten war (vgl. Petri-Preis 2019), konnte er sich im Fachdiskurs gegenüber anderen Begriffen wie ›außerschulische Musikpädagogik‹ und ›Konzertpädagogik‹ als Umbrella-Term weitgehend etablieren. Denn einerseits zielen letztere eher auf Teilbereiche der Musikvermittlung ab und wurden damit einer sich rasch ausdifferenzierenden Praxis bald nicht mehr gerecht, und andererseits betonten Akteur_innen des Feldes analog zur Kulturvermittlung, für die in den 80er Jahren noch der Begriff ›Kulturpädagogik‹ gebräuchlich war, immer stärker die künstlerische Dimension ihrer Praxis und grenzten sich zum Teil vom Pädagogischen ab. Schließlich erfolgte die Etablierung auch, weil der Begriff sowohl in facheinschlägigen Medien aufgegriffen wurde als auch in der Praxis verbreitet Verwendung fand. So begründete die *neue musikzeitung* 2001 eine Rubrik, die zunächst ›Konzerte für Kinder‹ hieß und 2003 in ›Musikvermittlung‹ umbenannt wurde, die Zeitschriften *Das Orchester* und *üben & musizieren* widmeten der Musikvermittlung seit den frühen 2000er Jahren Artikel. Darüber hinaus fand der Begriff auch als Bezeichnung für neue Stellen, Abteilungen

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und Angebote in Musikinstitutionen Verwendung.[1] Vor allem erste Forschungsarbeiten von Stiller (2008), Hüttmann (2009) und Wimmer (2010a) leisteten darüber hinaus einen wesentlichen Beitrag zur Theoriebildung.

Zur Etymologie des Begriffes Vermittlung

Die Mehrdeutigkeit des Kompositums Musikvermittlung resultiert vor allem aus den unterschiedlichen alltags- und fachsprachlichen Bedeutungsdimensionen des Wortes ›Vermittlung‹, dessen etymologische Herleitung und inhaltliche Implikationen für die Praxis Barbara Stiller und Rebekka Hüttmann erarbeiteten. Beide verweisen vor allem auf die harmonisierende und konsensbildende Bedeutungsdimension des Begriffes. So schreibt Stiller, dass »alle Bedeutungsfelder von Vermittlung […] das Ziel [eint], die unterschiedlichen Bedürfnisse mehrerer Parteien derart miteinander zu verbinden, dass es zu einer Konsensbildung kommt« (2008: 40). Hüttmann verweist zwar auch auf jene mittelhochdeutsche Bedeutung, wonach Vermittlung »die Distanz zwischen zwei Seiten aber auch hervortreten lassen und manifestieren« (2009: 16) könne, legt den Fokus in der Folge aber ebenfalls auf Vermittlung als »Zusammenführen von Getrenntem« (ebd.). Für die Kunstvermittlung bezieht Alexander Henschel sich vor allem auf die Bedeutungsdimension von »Vermittlung als Trennung« (2020: 130) und verweist auf entsprechende Einträge im Deutschen Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm sowie im Mittelhochdeutschen Handbuch, in dem ›ver-mitteln‹ als ›hindernd wozwischen treten‹ erklärt werde. Er argumentiert davon ausgehend, dass Vermittlung nicht die Funktion habe, »Schwellen abzubauen, sondern […] Schwellen und Konflikte in Szene zu setzen, sie ans Licht zu bringen und andere (Macht-)Verhältnisse zu ermöglichen.« (Henschel 2016: 147)

Was die gegenwärtige alltagssprachliche Verwendung betrifft, konnte sich die Bedeutung von Vermittlung als Trennung jedoch nicht etablieren und ist heute im Allgemeinen nicht mehr bekannt. Das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache führt die folgenden gebräuchlichen Bedeutungen an: »Tätigkeit, durch die jmd. jmdm. etw. verschafft, zu etwas verhilft« (z.B. »die Vermittlung von Erkenntnissen, Wissensstoff im Unterricht«) und »Schlichtung bei einem Streit« (Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften o.J.: o.S.).[2] Erkennbar sind in diesem Eintrag die zwei grundlegenden Bedeutungsebenen des Vermittelns *von* bzw. des Vermittelns *zwischen* etwas, die auch im fachsprachlichen Kontext wesentlich sind.

1 Zum Teil findet in Kulturinstitutionen bis heute auch der Begriff ›Education‹ Verwendung, der auf den Einfluss aus dem angloamerikanischen Raum verweist. Im Wiener Konzerthaus beispielsweise wird das entsprechende Angebot auf der Website als ›Musikvermittlung‹ bezeichnet, die dafür zuständige Abteilung heißt allerdings ›Education‹, und auch die zuständigen Personen sind ›Education Managers‹, vgl. www.konzerthaus.at/team [15.05.2023].

2 Die dritte Bedeutung als Synonym zu Telefonzentrale ist in diesem Kontext zu vernachlässigen und aufgrund des technologischen Fortschritts wohl als veraltet zu bezeichnen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Vermittlung in den Bezugsdisziplinen Musiksoziologie, Bildungswissenschaft und Musikpädagogik

Auf Grund der engen Bezugnahme von Musikvermittlung auf die benachbarten Disziplinen der Musiksoziologie, Bildungswissenschaft und Musikpädagogik ist auch ein Blick auf die Verwendung des Begriffs ›Vermittlung‹ im jeweiligen Fachdiskurs lohnenswert.

Der Musiksoziologe Antoine Hennion bezeichnet Musik als Ansammlung von Vermittlern (»accumulation of mediators«, 2015: 4) wie Instrumenten, Sprachen, Notenblättern, Darstellern und Medien (vgl. ebd.). Georgina Born weist darauf hin, dass Musik im Gegensatz zu bildender Kunst und Literatur ein außerordentlich diffuses kulturelles Objekt sei: »an aggregation of sonic, social, corporeal, discursive, visual, technological and temporal mediations – a musical assemblage« (2011: 377).

Im erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Kontext argumentiert Gabi Reinmann (2011), dass Vermittlung eine genuin bildungswissenschaftliche Kategorie sei und tritt für eine Vermittlungswissenschaft ein, um ungünstige Konnotationen der Didaktik zu vermeiden, den schulischen Fokus zu erweitern, den Geltungsbereich didaktischer Erkenntnisse zu vergrößern und interdisziplinäre Zusammenarbeit zu verbessern.[3] Jochen Kade hält fest, dass das Pädagogische »die Praxis des Vermittelns von Wissen an die als Subjekte verstandenen Individuen« (1997: 36) sei, verweist allerdings auf das grundsätzlich kontingente Verhältnis von Vermittlung und Aneignung.[4]

Karl Heinrich Ehrenforth formuliert 1978 für die Musikpädagogik, dass »Musikdidaktik […] die Wissenschaft vom Unterricht in Musik [ist], der als geplanter Lehr- bzw. Lernprozeß die *Vermittlung* des ›Gegenstandes‹ Musik zum Ziel hat« (1978: 192). Reinhard Schneider spricht im Zusammenhang mit Vermittlung sogar von einem »didaktischen Zentralbegriff«, der die Möglichkeit biete »eine Theorie des Musikunterrichts zu entwerfen, die weitgehend freizuhalten ist von ideologischen und dogmatischen Vorentscheidungen über Art, Schwerpunkte und Zielsetzungen des Musikunterrichts« (1985: 97). Von besonderer Bedeutung ist der Begriff in der musikdidaktischen Konzeption *didaktische Interpretation von Musik*. ›Vermittlung‹ ist darin neben ›Erfahrung‹ ein zentraler Begriff. So unterscheidet Richter zwischen einer der Musik inhärenten eigenen Vermittlungsqualität einerseits und der Vermittlungsbemühung der Lehrperson andererseits, die Musik und Mensch miteinander in Berührung bringen soll (vgl. 1976: 16)[5]. Spätestens mit dem Einzug konstruktivistischen Denkens in die Musikpädagogik ab der Jahrtausendwende[6] wurde der Begriff ›Vermittlung‹, zumal in seiner Verwendung innerhalb der *didaktischen Interpretation von Musik*, einer kritischen Betrachtung unterzogen. Denn Verstehen kann aus dieser Perspektive nicht aus einer Begegnung zwischen dem Objekt Musik samt seiner spezifischen Vermittlungsqualität

3 Vgl. hierzu für die Musikpädagogik Vogt (2008) und Ehrenforth (2014).

4 Vgl. dazu in der Musikpädagogik Mönig (2019).

5 Zur Bedeutung des Begriffes ›Vermittlung‹ in der *didaktischen Interpretation von Musik* vgl. auch Ehrenforth (1978: 192–198).

6 Als maßgebliche Publikationen sind Winkler (2002), Hametner (2006), Scharf (2007) und Krause (2008) zu nennen, außerdem widmete die DMP sich in ihrer Ausgabe 40/2008 dem Thema *Konstruktivismus in der Musikpädagogik und im Musikunterricht?*

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und dem Subjekt Schüler_in hervorgehen. Vielmehr handelt es sich dabei mit Martina Krause um einen Attribuierungsprozess, in dem Menschen einer bestimmten Musik Bedeutung zuweisen (vgl. 2007: 61). Darüber hinaus wird im Wissen um die Kontingenz zwischen Vermittlung und Aneignung die Verantwortung der Aneignungssubjekte in Lehr-/Lernprozessen betont (vgl. Mönig 2019: 51). Sehr anschaulich lässt sich dieser skizzierte Wandel am Vergleich zwischen dem Eintrag ›Musikpädagogik‹ von Christoph Richter in der *MGG* aus dem Jahr 1997 und der Definition von Musikpädagogik von Peter Schatt zehn Jahre später zeigen. Während ersterer formuliert, die Aufgabe der Musikpädagogik liege in der Vermittlung von Musik (1997: 1441), schreibt zweiterer, das einschlägige Wissen der Musikpädagogik beziehe sich »auf die Praxis der Aneignung und Vermittlung zwischen Musik(en) und Menschen« (Schatt 2021: 24).

Verwendung des Begriffs Musikvermittlung

Im Gegensatz zu seinem ersten Wortteil ›Vermittlung‹, wurde das Kompositum ›Musikvermittlung‹ im musikdidaktischen und musikpädagogischen Kontext bis zur Jahrtausendwende lediglich vereinzelt und unsystematisch verwendet[7] und erst durch Ernst Klaus Schneider nachhaltig in den Diskurs eingeführt. Rebekka Hüttmann (2009) arbeitet mit der Vermittlung *von* Wissen und Können und der Vermittlung *zwischen* Mensch und Musik zwei wesentliche Bedeutungen und damit zusammenhängend Modi der Musikvermittlung heraus, deren Gewichtung in der Praxis je nach Zielsetzung und Kontext variiert. So kann es in einer Instrumentenvorstellung im Rahmen eines Schulworkshops vorrangig um Wissensvermittlung gehen, während die Vermittlung zwischen Menschen und Musik(en) im Sinne der Beziehungsstiftung und der Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen beispielsweise in Konzerten für Kinder oder Community-Projekten im Vordergrund steht.

Die schwierige Frage der Übersetzung

Im internationalen Kontext wurden bis dato unterschiedliche Übersetzungen, wie ›Music Communication‹ (vgl. Voit 2019b) oder ›Music Mediation‹ (vgl. Chaker/Petri-Preis 2019) verwendet.[8] In der Praxis wird für Abteilungen in Konzerthäusern oder Orchestern häufig der Begriff ›Education‹ eingesetzt, birgt in sich allerdings das Problem, dass er auch als Übersetzung für schulischen Musikunterricht verwendet wird. Andere englische Begriffe wie ›Participation‹ oder ›Community Engagement‹ bezeichnen wiederum lediglich Teilbereiche der größeren Praxis. In jüngerer Vergangenheit haben Sarah Chaker und Axel Petri-Preis den Begriff als Lehnwort in den englischsprachigen

7 Vgl. z.B. Kaiser (1981) oder Schulten (1993).

8 Für das *International Journal of Music Mediation (IJMM)*, das erste internationale Journal für Musikvermittlung, wurde vom Gründer_innen-Team ebenfalls die Übersetzung ›Music Mediation‹ gewählt.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Diskurs eingeführt und die Schwierigkeit der Übersetzung eingehend problematisiert (vgl. Chaker/Petri-Preis 2022b).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Begründungsfiguren und -diskurse der Musikvermittlung

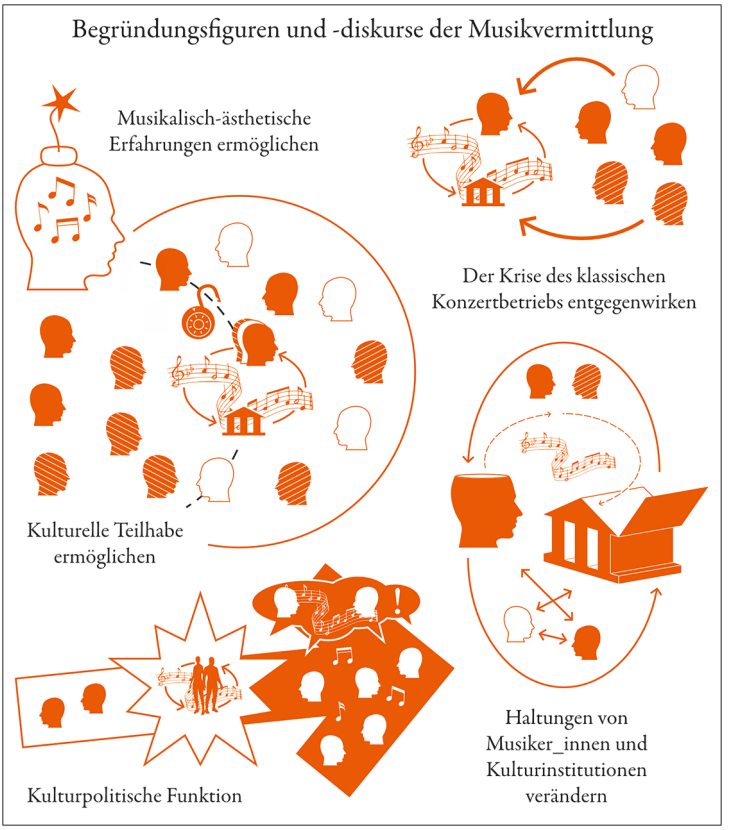
Johannes Voit

Ziele der Musikvermittlung

Fragt man Akteur_innen der Musikvermittlung nach den Zielen, die sie mit Musikvermittlung verknüpfen, so fällt die Antwort – je nach beruflicher Biografie und Position sowie in Abhängigkeit vom jeweiligen institutionellen Kontext – ganz unterschiedlich aus. Professionelle Musiker_innen etwa nennen als Ziele ihres Engagements im Bereich Musikvermittlung, dass sie die »eigene Begeisterung […] mit ihrem Publikum teilen«, »gesellschaftliche Verantwortung« wahrnehmen oder »breite kulturelle Teilhabe ermöglichen« sowie »Barrieren und Hemmschwellen […] abbauen« (Petri-Preis 2022a: 251) möchten. Diese individuellen Motivationen sind dabei, wie Carmen Mörsch betont, nicht selten verknüpft mit persönlichen, gesellschaftlichen oder ökonomischen Zielen, die über genuin musikvermittelnde Anliegen hinausweisen wie »zum Beispiel die Durchsetzung bestimmter Vorstellungen von der sozialen Funktion von Kunst, von den Absichten von Bildung sowie davon, was eine funktionierende Gesellschaft und der Beitrag des Individuums an sie sei« (Mörsch 2012: 137). Dass sich die Ziele der einzelnen Akteur_innen selbst innerhalb eines Projekts mitunter deutlich unterscheiden, verdeutlicht die Notwendigkeit einer »Verständigung auf die gemeinsamen Projektziele« (Voit 2019c: o.S.), insbesondere in Kooperationsprojekten.

Eine systematische Darstellung der Vielgestaltigkeit individueller Ziele kann angesichts dieser Komplexität hier nicht geleistet werden, zumal eine empirische Untersuchung der Ziele von Akteur_innen im Feld der Musikvermittlung bislang nur punktuell stattgefunden hat (vgl. Wimmer 2010b; Voit 2019c; Petri-Preis 2022a). Stattdessen werden im Folgenden ausgewählte Begründungsfiguren dargestellt, die den Begründungsdiskurs zur Musikvermittlung in den letzten Jahren geprägt haben. Wenn dabei in erster Linie auf Akteur_innen der klassischen Musikszene Bezug genommen wird, so ist dies dem Umstand geschuldet, dass die bisher vorliegende Literatur, die für diesen Beitrag ausgewertet wurde, ebenfalls weitgehend auf diesen Bereich fokussiert.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -



Musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen

Eine Zieldimension, die im Fachdiskurs (vgl. Wimmer 2010b: 55; Rüdiger 2014b: 9; Müller-Brozovic 2017) immer wieder auftaucht und auch von Konzertveranstaltern (vgl. Wimmer 2010b: 92) und Beteiligten in Vermittlungsprojekten (vgl. Voit 2019c) regelmäßig genannt wird, ist das Ermöglichen (vertiefter) musikalisch-ästhetischer Erfahrungen. Dabei geht es darum, Räume zu schaffen, »in denen Berührungen zwischen Publikum und Musik entstehen« können und die »Horizonte für Verständnis, Bedeutungen und Assoziationen« (Wimmer 2010b: 55) weiten oder, wie Wolfgang Rüdiger es formuliert, »in künstlerischen Kontexten Musik berührbar zu machen und Menschen zu berühren, zu bewegen, zu verändern« (2014b: 9). Dies kann im Rahmen eines Erstkontakts geschehen, wenn Grundschüler_innen das erste Mal eine Generalprobe für ein klassisches Konzert besuchen und von den Musiker_innen eingeladen werden, zwischen ihnen auf der Bühne Platz zu nehmen und die Musik mit dem ganzen Körper zu erfahren. Eine vertiefte ästhetische Erfahrung kann sich jedoch auch im regulären Konzert ereignen, wenn beispielweise eine langjährige Abonnentin aufgrund der in einer Konzerteinführung aufgezeigten kulturhistorischen Hintergründe, kunstspartenübergreifenden Bezüge oder musikanalytischen Betrachtungen ein Musikstück, das sie schon dutzende Male gehört hat, plötzlich mit anderen Ohren wahrnimmt, als

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

hörte sie es zum ersten Mal. Ästhetische Erfahrung in diesem Sinne ist »ästhetische Wahrnehmung mit Ereignischarakter« (Seel 2007: 58), ausgelöst durch »Vorgänge, die nicht eingeordnet, aber ebenso wenig ignoriert werden können« und die »Risse in der gedeuteten Welt« (Seel 2007: 59) erzeugen, etwa indem sie unsere Vorstellung davon, was Musik ist oder sein kann, grundsätzlich erschüttern oder erweitern. In solchen Momenten findet ästhetische Bildung statt, die »in das […] Sozialisationsgeschehen ein[greift], das sich außerhalb von Bildungseinrichtungen im Alltag entwickelt, und […] dabei auf das Erkennen und Verändern der gelebten Wirklichkeit ausgerichtet« (Wimmer 2010b: 55) ist.

Der Krise des klassischen Konzertbetriebs entgegenwirken

Zu den wiederkehrenden Argumenten im Begründungsdiskurs zur Musikvermittlung zählt darüber hinaus die Ansicht, Musikvermittlung könne – im Sinne des Audience Development – durch das Heranziehen eines ›Publikums von morgen‹ einer drohenden Krise des klassischen Konzertwesens entgegenwirken. So stellt etwa Rüdiger fest: »Musikvermittlung kann als Antwort auf die Krise des Konzerts, auf musikalische Erfahrungsverluste, Interesselosigkeit und Publikumsschwund betrachtet werden.« (2004: 29) Grund zur Sorge bereitet dabei insbesondere das in Umfragen zutage tretende vergleichsweise geringe Interesse an klassischer Musik in den jüngeren Altersgruppen (vgl. miz 2022a) verbunden mit der Beobachtung, dass die »nachrückenden Generationen […] eine völlig andere musikalische Sozialisation erlebt [haben], in der Pop- und Rockmusik in der Regel die Hauptrolle spielt und der Bezug zu klassischer Musik tendenziell immer geringer wird« (Gembris/Menze 2017: 312). So spricht auch Martin Tröndle unter Verweis auf das alternde Klassik-Publikum von einer »Krise der klassischen Musik« (2011: 21) und des klassischen Konzertbetriebs, und Thomas Hamann rechnet vor, dass bei fortschreitendem Anstieg des Durchschnittsalters des Klassikpublikums von einem Rückgang um ca. 36 % bis 2035 (im Vergleich zu 2005) ausgegangen werden muss (vgl. Hamann 2005). Optimistischer fällt die Einschätzung des Geschäftsführers der Deutschen Orchestervereinigung (DOV) Gerald Mertens aus, der davon überzeugt ist, dass wir gerade »den Beginn einer Trendwende im Klassikbereich erleben« (zit.n. dpa 2017: o.S.). So verweist er darauf, dass noch nie so viele Konzertsäle gebaut oder saniert wurden wie heute und dass klassische Konzerte mit 18,2 Millionen Besucher_innen in der Spielzeit 2015/16 vierzig Prozent mehr Menschen angezogen hätten als alle Spiele der ersten Fußball-Bundesliga zusammen (vgl. ebd.: o.S.).

Ein Blick auf die Statistiken des Deutschen Musikrats zeigt, dass sich zwischen der Saison 2000/01 und der Saison 2014/15 tatsächlich ein signifikanter Rückgang des Klassikpublikums um 10,1 % beobachten lässt. Dieser ist jedoch ausschließlich auf einen Rückgang im Bereich Musiktheater (–17,7 %) zurückzuführen, während die Besucher_innen-Zahlen klassischer Konzerte im gleichen Zeitraum um 9,1 % angestiegen sind (vgl. Gembris/Menze 2018). Bei der Interpretation dieser Zahlen ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Besuche von Konzerten selbstständiger Ensembles nicht

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

systematisch erfasst werden.[1] Zudem wurden Prognosen durch die Corona-Pandemie wesentlich erschwert, denn ob in der post-pandemischen Zeit die Vorsicht in Bezug auf Großveranstaltungen Bestand hat oder ob der Wunsch nach Live-Veranstaltungen umso größer wird, kann derzeit nur spekuliert werden. Unabhängig von der Frage, ob und in welchem Maße die eingangs zitierte These von der Krise der klassischen Musik bzw. des klassischen Konzertwesens zutreffend ist, kann der durch sie ausgelöste Diskurs als »eine Ursache für die heute als selbstverständlich erscheinende Notwendigkeit der Musikvermittlung und Konzertpädagogik gesehen werden« (Bugiel 2015: 76). So ist der Wunsch von Konzertveranstaltern, dem düsteren Szenario des aussterbenden Klassik-Publikums entgegenzuwirken, ein wesentlicher Motivator, um die Aktivitäten auf dem Gebiet der Musikvermittlung zu intensivieren. Bei in der Musikvermittlung tätigen Musiker_innen hingegen ist dieses Ziel durchaus umstritten, so wird es von einigen angesichts einer vermeintlichen Notwendigkeit für den Erhalt des Konzertbetriebs geteilt, während sich andere »ganz kategorisch davon ab[grenzen], weil sie Audience Development als Ziel des Marketings erachten« (Petri-Preis 2022a: 251).

Kulturelle Teilhabe ermöglichen

Als weiteres Ziel wird häufig die Ermöglichung kultureller Teilhabe genannt. So ist es vielen Kulturinstitutionen ein Anliegen, nicht nur das ohnehin kulturaffine 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. Im Falle von öffentlich geförderten Kultureinrichtungen können derartige Vermittlungsbemühen auch Gegenstand der Fördervereinbarung mit der Kommune oder dem Land sein.

Wie ungleich die Zugangsmöglichkeiten zu musikalischer Bildung verteilt sind, ist an den Ergebnissen der von der Bertelsmann Stiftung in Auftrag gegebenen Studie *Jugend und Musik* ablesbar, die zu dem Schluss kommt, dass die musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland in hohem Maße von dem Bildungsstatus und dem Einkommen der Eltern abhängen (vgl. 2017). Musikvermittlung kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dieser Ungleichheit entgegenzuwirken, indem sie »mangelndes kulturelles Kapital im Bourdieuschen Sinne« (Mandel 2016a: 39) ausgleicht und Zugänge zu öffentlichen Kulturveranstaltungen für alle Menschen schafft. Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Zusammenarbeit mit allgemeinbildenden Schulen zu, durch die ein Querschnitt der Gesellschaft erreicht werden kann. Dass Kulturinstitutionen die Bedeutung des Partners Schule erkannt haben, lässt sich an den Ergebnissen des zweiten

1 In den zugrundeliegenden Statistiken des Deutschen Musikrats werden nur Veranstaltungen öffentlich finanzierter Orchester erfasst. Die hier genannten Zahlen wurden von Gembris und Menze zudem um die Besucher_innen-Zahlen der Rundfunkorchester sowie der auswärtigen Konzerte selbstständiger Orchester bereinigt, da diese nicht im gesamten Untersuchungszeitraum erfasst wurden.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Jugend-KulturBarometers ablesen, in dem 69 % der befragten 14- bis 24-jährigen angaben, kulturelle Veranstaltungen im Schulkontext besucht zu haben. Damit ist die Schule noch vor den Eltern (57 %) die häufigste Initiatorin für Besuche kultureller Veranstaltungen durch Jugendliche (vgl. Keuchel/Larue 2012: 65).

Ein Konzertveranstalter, dem die Öffnung hin zur jungen Generation ein wirkliches Anliegen ist, kann sich jedoch nicht darauf beschränken, Kinder und Jugendliche im Sinne des Audience Development (→ Mandel: 353) als ›Konzertpublikum von morgen‹ – und damit potentielle zukünftige Abonnent_innen – zu adressieren und an die tradierte gesellschaftliche Praxis des Konzerts heranzuführen. Er muss sie vielmehr »als eigenständige Publikumszielgruppe ›von heute‹« (Stiller 2018: 293) ernst nehmen und zur Entwicklung einer neuen, konzertpädagogisch motivierten Praxis des Konzerts beitragen, die die Bedürfnisse des jungen Publikums gezielt in den Blick nimmt (vgl. Schmidt/Welte 2015: 204). Dies schließt eine Veränderung der Institutionen ein, die weit mehr als die Einrichtung altersspezifischer Workshopangebote umfasst, können doch die Rituale und die als »gehoben«, »verklemmt« oder »dekadent« (Äußerungen von Schüler_innen, zit.n. Bernhofer 2017: 157) empfundene Atmosphäre eines klassischen Konzerts auf Kinder und Jugendliche äußerst befremdlich wirken. Tatsächlich liegt es keineswegs nur an musikimmanenten Faktoren klassischer Musik selbst (vgl. Bull 2019: 180), sondern häufig eher an exkludierenden soziokulturellen Aspekten, wenn Jugendliche ohne entsprechende Vorerfahrungen sich in Konzerten unwohl und nicht zugehörig zum restlichen Publikum fühlen (vgl. Bernhofer 2017: 161).

Haltungen von Musiker_innen und Kulturinstitutionen verändern

Die Veränderung des Selbstverständnisses von Kulturinstitutionen kann daher als weiteres Ziel der Musikvermittlung gesehen werden. Dies berührt neben konkreten Formaten auch die gesellschaftliche Haltung von Kulturinstitutionen und das künstlerische Selbstverständnis der in diesen Institutionen tätigen Musiker_innen. So plädiert Constanze Wimmer dafür, dass Orchestermusiker_innen im Sinne einer *Artistic Citizenship* »die eigene künstlerische Praxis in einer Wechselbeziehung zu gesellschaftlichen Entwicklungen rund um das Orchester innerhalb der Kommune und der unmittelbaren Umgebung« begreifen und damit Kunst nicht ausschließlich als Selbstzweck betreiben, sondern auch »als Mittel zur Aufklärung, zur gesellschaftlichen Interaktion und zur Ermächtigung von Bevölkerungsgruppen […], die sonst einen erschwerten Zugang zu öffentlich geförderten (hoch-)kulturellen Einrichtungen hätten« (2018a: 88). Ein ähnliches Idealbild von Musiker_innen hat Barbara Balba Weber bei ihrem Entwurf einer *künstlerischen Musikvermittlung* im Blick, die sie als »eine Haltung und eine Methode« beschreibt, »sich als Musikschaffende mit künstlerischen Mitteln über die Noten hinaus in eine komplexe Welt einzubringen und sie dadurch mitzugestalten« (2018: 13).

Um jenseits einer solchen individuellen Haltungsänderung auch strukturell wirksam zu werden und »nicht nur musikalische Inhalte und Formate, sondern auch bisherige Praktiken und Strukturen von Musikensembles oder Institutionen in Hinblick auf ein Mitgestalten von Gesellschaft« (→ Müller-Brozović: 259) zu verändern, »bedarf es einer Mitbestimmung, wenn nicht gar einer Führungsposition von Musikvermittler_innen in der künstlerischen und strategischen Leitung dieser Organisationen« (ebd.). Nur wenn

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

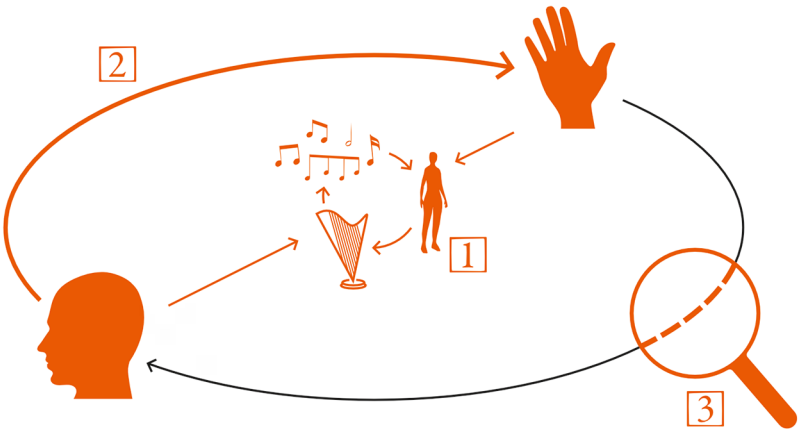
Musikvermittlung als Querschnittsaufgabe verstanden und von den Kolleg_innen aller Abteilungen – von der Inspizienz über die künstlerische Planung und die Öffentlichkeitsarbeit bis zur Intendanz – mitgetragen wird, kann sie ihre transformative Funktion erfüllen, die darauf gerichtet ist, eine »Kulturinstitution als Akteurin und Werkzeug gesellschaftlicher Mitgestaltung einzusetzen« (Mörsch 2012: 118). Musikvermittlung, die Haltungen von Kultureinrichtungen verändern möchte, ist daher i.d.R. nicht nur nach außen in die Gesellschaft, sondern – im Sinne einer »Intra-Musikvermittlung« (→ Müller-Brozović: 264) – auch nach innen in die eigene Institution gerichtet.

Kulturpolitische Funktion

Nicht zuletzt erfüllt Musikvermittlung auch eine wichtige kulturpolitische Funktion, wenn sie die gesellschaftliche Bedeutung von Musik und ihren Institutionen im oben dargestellten Sinne stärkt bzw. hilft, diese sichtbar zu machen. Irena Müller-Brozović weist darauf hin, dass »in Anbetracht der Abnahme des Stellenwerts klassischer Musik in der Gesellschaft […] die Hochkultur seit längerem nicht mehr per se als förderungswürdig« (2017: o.S.) gilt, sondern den Nachweis ihres gesellschaftlichen Werts – wie andere kulturelle Erscheinungsformen auch – immer wieder aufs Neue erbringen muss. Zentrale Begründungsfiguren der Musikvermittlung wie die Ermöglichung kultureller Teilhabe oder die Veränderung gesellschaftlicher Haltungen von Kulturinstitutionen dienen daher, insbesondere vor der Folie eines sich zunehmend verschärfenden Wettstreits um öffentliche Fördergelder, nicht selten als willkommene Argumentationsgrundlage, wenn es darum geht, »eine kulturpolitische Unterstützung [zu] begünstigen« (ebd.).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung als Reflexions- und Forschungsgegenstand



[1] Wie Musikvermittlung spielend das Konzertwesen transformiert – eine praxistheoretisch informierte Bestandsaufnahme

[2] Musikvermittelndes Denken und Handeln

[3] Forschung in der Musikvermittlung

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wie Musikvermittlung spielend das Konzertwesen transformiert – eine praxistheoretisch informierte Bestandsaufnahme

Sarah Chaker

Wenngleich sich die Praxis der Musikvermittlung durch innovative Programmentwicklung und Formatgestaltung in jüngster Zeit vom sogenannten ›klassischen Konzertbetrieb‹ zunehmend emanzipiert und eine gewisse Unabhängigkeit und Eigenlogik entfaltet, so ist dennoch nicht von der Hand zu weisen, dass sie dort ihren Anfang nahm und mit diesem nach wie vor auf unterschiedlichen Ebenen verflochten ist (vgl. z.B. Müller-Brozovic 2017; Müller-Brozovic/Weber 2022a). Wie grundsätzlich die Veränderungen sind, die in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten im bürgerlichen Konzertwesen durch Praktiken der Musikvermittlung angestoßen worden sind, macht ein Blick durch die praxistheoretische Brille deutlich. Aus dieser analytischen Perspektive gerät das klassische Konzertwesen als ein *soziales Spiel* in den Blick, das durch die interdependenten Alltagspraktiken höchst unterschiedlicher Beteiligter in seinen Strukturen, in seiner Regelhaftigkeit und in seinen sozialen Ordnungen immer wieder neu hervorgebracht und laufend »aktualisiert« (Schmidt 2012: 40) wird. Unter diesen Vorzeichen *ist* das bürgerliche Konzertwesen nicht – so stabil, eingeschliffen und »gleichförmig« (Blaukopf 1972: 9) es uns in seinen Erscheinungsformen, Routinen und Praktiken heute auch erscheinen mag –, sondern es *wird*, jeden Tag. Sich im Bereich der Musik von dinghaften Vorstellungen (etwa im Hinblick auf Werke, Tonsysteme, Musikinstitutionen u.v.a.) zu lösen, dort nichts als fix und selbstverständlich zu begreifen, sondern sich stattdessen auf die Identifizierung jener »gesellschaftlichen Tatbestände« (Blaukopf 1955: 342) zu konzentrieren, »die die Veränderung einer bestimmten musikalischen Praxis ermöglichen oder gar verursachen« (Blaukopf 1982: 21), forderte Kurt Blaukopf schon Jahrzehnte vor dem Practical Turn in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Auch sozialgeschichtliche Abhandlungen legen nahe, das Konzertwesen als Prozess, als veränderliche soziale Praxis zu betrachten (vgl. z.B. Blaukopf 1972; Salmen 1988; Tröndle 2009, 2018b) und ebnen damit einer praxeologischen Betrachtung desselben den Weg.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Praxistheorie(n): Entstehung und Verbreitung

Praxistheorien stellen zugleich eine ausgewählte »Analyseperspektive« (Schäfer 2016: 9), eine »Theoriebewegung« (ebd.) und ein »Forschungsprogramm« (ebd.) mit spezifischen Methoden dar und konnten sich in den vergangenen gut zwanzig Jahren in vielen sozial- und kulturwissenschaftlichen Feldern (und darüber hinaus) fest etablieren (vgl. ebd.: 14–16). Dass Praxistheorien häufig als soziologisch kategorisiert und stark im Feld der Sozial- und Gesellschaftstheorie verortet werden (vgl. Schäfer 2016: 9; Reckwitz 2016: 7–19), hängt u.a. damit zusammen, dass sie dort – wenn auch nicht nur dort – seit vielen Jahren rege Diskussion, kontinuierliche Anwendung und konstante Weiterentwicklung erfahren haben. Seit geraumer Zeit, wenngleich mit einiger Verzögerung, wird Praxistheorien auch in der Musikforschung, in der Musikpädagogik und in der Musikdidaktik intensivere Beachtung zuteil (vgl. u.a. Chaker 2014; Zembylas/Niederauer 2016; Ginkel 2017; Heß et al. 2018; Wallbaum/Rolle 2018; Klose 2018; Campos 2019; Daniel/Hillebrandt 2019; Weidner/Rolle 2019).

Als ein grundsätzlich interdisziplinäres und heterogenes Theoriebündel (vgl. Alkemeyer et al. 2009: 10–11) speisen sich Praxistheorien aus unterschiedlichen Quellen. Neben sozial- und gesellschaftstheoretischen Einflüssen erhielten sie wesentliche Impulse u.a. auch aus der Philosophie und der Kulturtheorie (vgl. ebd.; Hillebrandt 2009: 369–375; Schäfer 2016: 10–11). Ludwig Wittgensteins Sprachtheorie, Karl Marx' Praxisbegriff, Norbert Elias' Figurationsbegriff, Pierre Bourdieus Praxeologie, »die symbolische Anthropologie von Clifford Geertz und die strukturalistische Ethnologie von Claude Lévi-Strauss« (Schäfer 2016: 10), Anthony Giddens' Strukturationstheorie, Erving Goffmans Frame Analysis sowie seine Interaktionsstudien, Arbeiten aus dem Bereich der Cultural Studies und den Science bzw. Laboratory Studies (u.a. Karin Knorr Cetina, Bruno Latour), aus der Ethnomethodologie (Charles Taylor, Harold Garfinkel), dem Poststrukturalismus (Michel Foucault) sowie den Gender Studies (Judith Butler) werden von vielen Forscher_innen als wesentlich für die Herausbildung von Praxistheorie(n) und Praxisforschung beschrieben (vgl. Alkemeyer et al. 2009: 10–11; Hillebrandt 2009: 369–394; Schäfer et al. 2015: 9–10; Schäfer 2016: 10–11). Angesichts der eben dargelegten entwicklungsgeschichtlichen Diversität beschreibt Hilmar Schäfer die Praxistheorie(n) folgerichtig als ein nach wie vor bewegliches »Feld […], dessen Konturen sich umreißen lassen, dessen Grenzen jedoch fließend sind. Spricht man also von *der* Praxistheorie, betont man die Einheit des theoretischen Feldes; ist die Rede dagegen von Praxistheorien [im Plural], werden die Differenzen zwischen den einzelnen Ansätzen hervorgehoben« (Schäfer 2016: 9). Im Rahmen dieses Artikels werde ich mich im Folgenden primär auf die Verbindungslinien konzentrieren, die das Feld der Praxistheorie zusammenhalten.

Praktiken – Praxis

In Praxistheorien gilt das Hauptaugenmerk einer bestimmten menschlichen Praxis, deren konstitutive Praktiken von der bzw. dem Forscher_in genau beobachtet und in ihrer Interrelation beschrieben werden. Praxistheoretiker_innen interessieren sich dafür, wie eine spezifische Praxis (zum Beispiel: ein klassisches Konzert besuchen) über, mit und

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

durch einzelne Praktiken situativ realisiert wird (zum Beispiel: Praktiken der Information oder der Verabredung im Vorfeld der Konzertveranstaltung, Praktiken des Ticket-Erwerbs, anlassbezogene Bekleidungspraktiken, konzertkonforme Verhaltenspraktiken etc.). Praktiken beruhen auf »bestimmten routinisierten Bewegungen und Aktivitäten des Körpers« (Reckwitz 2003: 290), die als »vergleichsweise festgefügte verstehbare Ordnungen performativ in einem unvorhersehbaren Wechselspiel von Interaktionen und Adressierungen in der Praxis entfaltet werden« (Alkemeyer et al. 2015: 3). Dabei verbindet Praxistheoretiker_innen, wie Theodore R. Schatzki herausstellt, bei allen Unterschieden im Detail die Vorstellung, dass Praktiken als »fundamental sozial« (Schatzki 2016: 30) einzuschätzen sind, das heißt: Selbst dann, wenn Praktiken individuell vollzogen werden, »weisen sie keinen genuin individuellen Charakter auf. Zu insistieren, dass Praktiken kollektiv geteilt sind, bedeutet, sie als soziales, gemeinschaftliches Phänomen zu definieren« (Zembylas 2011: 3). Klatschen beziehungsweise Beifall, das Trampeln mit den Füßen, Zurufe oder Buh-Rufe stellen, um das eben Gesagte an einem Beispiel aus dem Konzertleben zu veranschaulichen, gängige Alltagspraktiken der Zustimmung oder Ablehnung einer künstlerischen Darbietung dar, die individuell wie kollektiv vollzogen werden, die »durch ein implizites Verstehen zusammengehalten« (Reckwitz 2003: 290) werden und eine starke soziale Prägung aufweisen. Sie sind damit gleichzeitig individuell (im konkreten subjektiven Vollzug) und überindividuell (im kollektiven Vollzug und in ihrem sozialen Gepräge). Abhängig vom jeweiligen musikalischen Feld (Rockkonzert, Kammerkonzert usw.) können die routinierten Körperpraktiken der Bei- bzw. Missfallensbekundung im Detail variieren.[1]

Darüber hinaus werden in der Praxistheorie soziale Phänomene übereinstimmend »als Konstellationen oder Aspekte von Praktiken oder als in diesen begründet verstanden […]« (Schatzki 2016: 30). Als »kleinste Einheit des Sozialen« (Reckwitz 2003: 290) handelt es sich bei einer Praktik »um ein konkretes Geschehen […], das sich fortlaufend, immer wieder aufs Neue und immer wieder neu im Hier und Jetzt konkreter Gegenwarten vollzieht« (Schmidt 2012: 51), wobei der je aktuelle Vollzug einer Praktik »immer auch Vergangenes [enthält]; es wird vergegenwärtigt, und zugleich wird dadurch Zukünftiges präformiert« (ebd.: 54). Obiges Beispiel der Akklamation bzw. der Unmutsäußerung durch ein Konzertpublikum noch einmal aufnehmend heißt das, dass die entsprechenden Praktiken durch die Mitwirkung jedes bzw. jeder einzelnen Mitspieler_in im kollektiven Vollzug immer wieder neu eingeübt und damit vergegenwärtigt werden; sie weisen gleichzeitig auf vergangene Veranstaltungen zurück, wo sich diese Praktiken ebenfalls ereigneten, sich beobachten und erlernen ließen, wodurch die entsprechenden Mitspieler_innen zu »kompetenten Körpern« (Reckwitz 2003: 290) wurden; zum anderen machen die eingeübten Praktiken der Billigung bzw. der Opposition im Hinblick auf zukünftige künstlerische Aufführungen »bestimmte Anschlusshandlungen wahrscheinlicher als andere« (Schmidt 2012: 40). Wird, um mit einem weiteren Beispiel ein gängiges Format aus der Musikvermittlung aufzugreifen, ein Konzert für Kinder veranstaltet, dann beinhaltet ein solches immer auch insofern vergangene (soziale) Praktiken, als in

1 Kollektives Singen oder auch Grölen, exzessives Tanzen oder, wie etwa im Bereich des Metal gängig, die gemeinschaftliche, an die Musiker_innen gerichtete Geste des Teufelsgrußes sind als Praktiken der Zustimmung im bürgerlichen Konzert (zumindest derzeit) nicht anzutreffen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

seiner Konzeption auf Praktiken zurückgegriffen wird, die schon vorliegen, die andere entwickelt und erprobt haben, deren Erfahrungen, Konzepte, Routinen usw. mit Kinderkonzerten die aktuellen Planungen beeinflussen. Diese Rückgriffe werden ein mehr oder weniger stark adaptiertes Aufführungsformat zur Folge haben, das im Moment seiner Darbietung die Praxis Kinderkonzert aktualisiert, und zwar durchaus mit dem »Potential für überraschende Verschiebungen, Modifizierungen und Eigensinnigkeiten« (Reckwitz 2016: 35), um hernach selbst zu einer Ausgangsbasis für die Gestaltung zukünftiger Kinderkonzerte zu werden.

Erkenntnisinteresse und Methoden

Robert Schmidt argumentiert, dass sich »die praxistheoretische Perspektive auch als eine vom Spiel ausgehende Soziologie« (2012a: 38) verstehen lässt. Unter dieser Prämisse werden menschliche Tätigkeitsfelder »als Spiele und Spielfelder« (ebd.) in den Blick genommen – sei es der alltägliche Einkauf im Supermarkt, der Gang ins Fitnessstudio oder ein Besuch im Konzerthaus. Erkenntnistheoretisch relevant ist dabei weniger der oder die einzelne Mitspieler_in und ihr Handeln, sondern deren interdependente Spielzüge (ebd.: 41) in einem konkreten »Vollzugsgeschehen, in das die Teilnehmer einer Praktik involviert sind« (ebd.: 24) und wie dergestalt im verwobenen Zusammen- und Gegeneinanderspiel soziale Ordnungen – insbesondere Herrschaftsordnungen – situativ zustande kommen. Im Unterschied zu einer Handlung ist eine sich über Praktiken realisierende Praxis wesentlich umfassender, da sie auch Nicht-Intendiertes berücksichtigt; sie ist der Handlung sozusagen vorgelagert:

> »Eine Handlung muss in Gang gesetzt werden, sie verlangt nach einem Impuls und einem Sinnstiftungszentrum. […] Eine Praxis dagegen läuft immer schon […]. Nach einer Handlung fragt man am besten die Akteure, eben weil ihre Sinnstiftung im Zentrum steht, Praktiken haben eine andere Empirizität: Sie sind in ihrer Situiertheit vollständig öffentlich und beobachtbar.« (Hirschauer 2004: 73)

Hiermit ist in methodischer Hinsicht bereits der Ethnographic Turn angesprochen, der mit dem Practice Turn einhergeht: Qualitative empirische Methoden, darunter die teilnehmende Beobachtung, autoethnographische Verfahren, Videographie und dichte Beschreibungen sind für Praxistheoretiker_innen methodische Mittel der ersten Wahl (Schmidt 2012: 13f.). Interviewverfahren und Befragungen hingegen werden oft eher kritisch gesehen, da sie mit der Idee des intentionalen Tuns einzelner autonomer Akteur_innen in Zusammenhang gebracht werden (ebd.). In Praxistheorien jedoch hat die Praxis – das soziale Spiel – immer Vorrang »gegenüber den einzelnen Spielern« (Schmidt 2012: 41 in Rekurs auf Armin Nassehi), die »in ein laufendes Spiel ein- oder aus ihm austreten [können], ohne es dadurch zu unterbrechen« (ebd.). Wer aber sind nun diese Mitspieler_innen in einem sozialen Spiel?

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Partizipanden des Tuns«

Wie eben ausgeführt, ergeben sich soziale Realitäten und Ordnungen in der Vorstellung von Praxistheoretiker_innen weder aus der Aufsummierung menschlicher Einzelaktivitäten oder (angeblich) intendierter Handlungen noch aus irgendwelchen fixen Strukturen, sondern sie werden unter der Beteiligung verschiedener und ineinander verwobener Mitspieler_innen – den »Partizipanden des Tuns« (Hirschauer 2004: 73) – in alltäglichen sozialen Spielen »immer wieder neu situativ konstituiert« (Brümmer 2009: 32). Räume, Körper, Techniken und Artefakte (welchen in Rekurs auf Bruno Latour ein aktives praktisches Mitwirken an Praktiken, etwa durch ihren Aufforderungscharakter, zugestanden wird, vgl. Schmidt 2012: 63–69), sowie (Spiel-)Regeln und geltende Konventionen (auch: Sprache) sind an diesem Prozess maßgeblich beteiligt.

Als die »Träger von Praktiken« (Schmidt 2012: 54) bilden die genannten Partizipanden des Tuns einen kollektiven »Verflechtungszusammenhang« (Alkemeyer et al. 2009: 7), in dem sie sich »stets gegenseitig [beeinflussen]« (ebd.) und (wieder)herstellen, wobei in diesem Prozess ein »kollektiv geteiltes, sozial erlerntes und verkörpertes Hintergrundwissen« (ebd.), welches häufig impliziten Charakter hat, eine wesentliche Rolle spielt. Der sogenannte ›Practice Turn‹ geht mit einem Body Turn (auch: Material Turn, vgl. Schmidt 2012: 13) einher, der Menschen als »körperlich befähigte und körperlich agierende Teilnehmerinnen« (ebd.) begreift, womit der versierte menschliche Körper, sinnliches Körperwissen und verkörpertes Erfahrungswissen, welches durch praktisches Mitmachen sozial erworben und weitergegeben wird und Menschen zu einem automatisierten, fast schlafwandlerischen Tun befähigt, endlich angemessene Beachtung erfährt.

Deskriptives Potential einer praxistheoretischen Perspektive

Im sozialen Spiel ›bürgerliches Konzertwesen‹ mischt seit einiger Zeit eine neue Mitspielerin mit – anfangs eher vereinzelt und verhalten, in den vergangenen Jahren gehäuft und zunehmend selbstbewusst, mit dem Potential, dessen Gefüge grundsätzlich und nachhaltig zu verändern. Mit der Gruppe der Musikvermittler_innen trat, praxistheoretisch betrachtet, ein neuer Partizipand des Tuns, ein neuer *Körper* in das Konzertwesen ein, mit weitreichenden und anhaltenden Folgen für alle weiteren am klassischen Musikleben Beteiligten. Constanze Wimmer hat ein Bild von Musikvermittler_innen als »architects in concert life« (Wimmer 2022: 100) entworfen, die mit ihren Ideen, ihrem Wissen und ihrer Erfahrung nicht nur das in seinen Traditionen erstarrte klassische Konzertleben renovieren und wiederbeleben wollen, sondern auch gänzlich neue, zeitgemäße Praktiken und Formen des Musikaufführens und -erlebens entwerfen und umsetzen (ebd.). Nun lässt es sich bei Renovierungen nicht vermeiden – von Neubauten gar nicht zu sprechen –, dass einiger Staub aufgewirbelt wird: Das bisherige, *eingespielte* soziale Spiel wird empfindlich gestört. Die von Axel Petri-Preis empirisch dokumentierte, im Konzertbetrieb offenbar gängige, abfällige Einschätzung und Bewertung von Musikvermittler_innen als »Kindergartentante[n]« (2022a: 156) – eine Diskurspraktik, über die den in der Musikvermittlung tätigen, zumeist weiblichen Körpern augenscheinlich eine sozial niedrige Stellung in der Hierarchie des männlich dominierten Konzert-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

betriebs zugewiesen wird – ist ein Indiz dafür, wie sehr Musikvermittler_innen von so manchem bzw. so mancher alteingesessenen Mitspieler_in als Bedrohung empfunden wurden (und werden), eben weil sie das soziale Spiel und »dessen Routinen unterbrechen und es sich unvermittelt seiner selbst gewahr werden lassen« (Mörsch 2012: 36). So werden etwa Orchestermusiker_innen – und damit ein etablierter und privilegierter Körper des Konzertwesens – in und durch musikvermittelnde Aktivitäten dazu angehalten, sich über ihr künstlerisches Vermögen hinaus recht grundsätzliche Gedanken über ihre Position und Rolle in der gegenwärtigen Gesellschaft zu machen, in der sie außerdem zusätzliche Aufgaben, Funktionen und Verantwortlichkeiten übernehmen sollen. Auch müssen sich klassisch ausgebildete Musiker_innen heute häufig jenseits des Konzerthauses in vielen weiteren, ihnen neuen Arbeitskontexten zurechtfinden, etwa wenn sie, angeregt durch musikvermittelnde Initiativen, »in Konzerte für Kinder, längerfristige Kooperationen zwischen Kultureinrichtungen und Bildungs- oder Sozialeinrichtungen, neue Konzertformate für unterschiedliche Publika oder Community-Projekte mit diversen Bevölkerungsgruppen« (Petri-Preis 2022a: 11) eingebunden werden. Im Zuge dessen müssen sie »über das Spielen ihres Instruments hinaus Praktiken [realisieren], auf die sie in der Regel in ihrem Instrumentalstudium nicht vorbereitet wurden« (ebd.). Damit reichen die durch Musikvermittlung ausgelösten Transformationsprozesse bis in die Musikausbildungsinstitutionen hinein, die bezüglich der neuen Anforderungen an Musiker_innen heute noch einigen Nachholbedarf aufweisen.[2]

Praktiken der Musikvermittlung wirken des Weiteren unmittelbar auf die *Räume* des Konzertwesens als weitere Partizipanden des Tuns ein: So wird der bürgerliche Konzertsaal zwar nicht aufgegeben, aber es wird nach Möglichkeiten gefragt, wie dieser anders gestaltet, genutzt und bespielt werden kann. Indem etwa starre und häufig auch enge, frontal zur Bühne hin ausgerichtete Stuhlreihen zurückgebaut und durch flexiblere, bequemere Sitzgelegenheiten ersetzt werden – auch dies ein Bruch mit einer jahrzehntelang gepflegten Tradition und zudem ein Beispiel, das die enge Verwobenheit von *Raum* und *Artefakt* aufzeigt –, wird sozialen Gruppen und Körpern eine Teilnahme am Konzertgeschehen ermöglicht, die von diesem bisher allein aufgrund der räumlichen Gegebenheiten ausgeschlossen waren; dies gilt für Menschen mit Behinderungen ebenso wie für Kinder oder für Eltern mit Babys und (Klein-)Kindern. Wird auf Initiative von Musikvermittler_innen hin (klassische) Musik in Räumen veranstaltet, die ursprünglich oder eigentlich anderen Zwecken dien(t)en (z.B. ehemalige Fabriken, Lagerhallen, Einkaufszentren, Bahnhöfe, Ställe, Parkanlagen), werden diese Orte überhaupt erst als Musikaufführungsräume erschlossen und als Kunsträume denkbar. Werden neue Musikspielstätten unter Einbindung von Musikvermittler_innen konzipiert, erscheint es aus heutiger Sicht naheliegend, die unterschiedlichen Bedürfnisse eines diversen Publikums mitzubedenken und zu berücksichtigen (Wimmer 2022: 107) – der Neubau sollte im Umbau flexibel sein, die Öffnungszeiten laut Wimmer deutlich erweitert werden, darüber hinaus technisch zeitgemäß ausgestattete Räume für Weiterbildungs- und Musizierzwecke enthalten und mit integrierten gastronomischen Angeboten und einem Buch- und

2 Auch die Anforderungen an Dirigent_innen und (zeitgenössische) Komponist_innen verändern sich (nicht nur, aber auch) in Folge der durch Musikvermittlung initiierten Veränderungen im Konzertwesen; dementsprechend wären auch die korrespondierenden Studiengänge zu adaptieren.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikalienhandel zusätzliche Räume der Begegnung und Kommunikation schaffen (vgl. ebd.: 112).

Die Reorganisation, Umnutzung oder Neugestaltung von Musikaufführungsräumen verändert, wie oben bereits angedeutet, das Publikumsgefüge – neue Körper betreten mit ihren je eigenen Bedürfnissen, Praktiken und Erwartungen die Konzerträume, was den althergebrachten Körpern vor, auf und hinter der Konzertbühne nicht nur zum Teil massive Anpassungsleistungen abringt und mühsame Aushandlungsprozesse notwendig macht, sondern auch das althergebrachte Machtverhältnis zwischen Musikdarbietenden und Musikempfangenden zugunsten zweiterer verschiebt. Ein diversifiziertes Publikum lässt sich nicht einfach stundenlang ›bespielen‹, sondern es will mittun, es will in irgendeiner Weise aktiv beteiligt sein, sein Interesse will erobert sein, seine Aufmerksamkeit muss gebunden werden – das Musikpublikum von heute ist mehr denn je, um mit Gerhard Schulze zu sprechen, auf »der Suche nach dem einzigartigen Erlebnis« (2009: 52), nach »Aura« als »Hauch des Singulären« (ebd.: 50). Neben die kontemplative Rezeptionshaltung[3] treten mit den neuen Körpern im Publikum (wieder) andere, stärker körper- und lustbetonte Musikaneignungsweisen in den Vordergrund und verändern damit die bis dato gültigen Spielregeln und Konventionen. Auf der Ebene der *Artefakte* und *Techniken* müssen dementsprechend Stückauswahl und -konzeption sowie Programmabläufe angepasst und abgeändert werden. Visualisierungen des Erklingenden, die Elektrifizierung von Musikinstrumenten, die Reorganisation von Ensemble- und Orchesterapparaten oder das bewusste Abrücken von einer erhöhten Bühnensituation erfordern von allen im klassischen Konzertbetrieb Tätigen nicht nur Mut zum Neuen bei offenem Ausgang, sondern bedeuten auch in der Probenpraxis einen erheblichen Mehraufwand und für die Kostenkalkulation ein vergleichsweise schwer abwägbares Risiko gegenüber den etablierten Formen der klassischen Musikdarbietung, wobei sich im Konzertbetrieb zunehmend die Einsicht durchzusetzen scheint, dass die durch Musikvermittlung angeschobenen Transformationen für alle am Prozess Beteiligten auf je unterschiedliche Weise gewinnbringend sein können. Für die Arbeitsverhältnisse von Musikvermittler_innen bedeutet diese Einschätzung etwas mehr Sicherheit in ökonomischer und sozialer Hinsicht als in den Anfangsjahren: Auch wenn die Arbeit von Musikvermittler_innen zum Teil immer noch unter prekären Bedingungen erbracht wird (→ Petri-Preis: 95), wächst die Zahl an festen Anstellungen im Konzert- und Orchesterbetrieb seit einigen Jahren kontinuierlich (vgl. Chaker/Petri-Preis 2022b: 18), mit teilweise engen und direkten Verbindungen zur Intendanz, welche bezüglich einer zeitgemäßen Programmgestaltung und im Hinblick auf geeignete Vermittlungsformate zunehmend auf Impulse aus der Musikvermittlung angewiesen ist.

3 Eine kontemplative Rezeptionshaltung ist ein Beispiel für eine mit der Konzertsaalreform dominant gewordenen, inkorporierten Aneignungspraktik, die mit weiteren Spielregeln und Konventionen verbunden ist, etwa einem streng geregelten Applaus oder einem Sprechverbot während eines klassischen Konzerts, vgl. hierzu ausführlich Tröndle (2009: 31–34).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kritisches Potential einer praxistheoretischen Perspektive

Nicht zuletzt der Erfolg musikvermittelnder Formate beim Publikum (vgl. Petri-Preis 2022b: 47) regt aktuell die zunehmende Professionalisierung und Institutionalisierung von Musikvermittlung an (vgl. Chaker/Petri-Preis 2022b: 18–19), wobei eine praxistheoretische Sicht auf die Rolle von Musikvermittlung im Konzertwesen den an diesem Prozess maßgeblich Beteiligten die Chance auf eine reflexive Blaupause bieten könnte, nicht zuletzt im Hinblick auf sinnvolle Weichenstellungen für die Zukunft. Gerade im Prozess der Verfestigung von Praktiken und Praxisformen der Musikvermittlung sind die Partizipanden des Tuns einzeln wie auch in ihrem Zusammenspiel kritisch im Auge zu behalten: In welchen Räumen findet Musikvermittlung aktuell statt und wie ausreichend und zugänglich sind sie? Wer sitzt nach wie vor (nicht) im Konzertpublikum – und warum? Wie kann Musikvermittlung im Rahmen von Musikaufführungen echte Räume der Begegnung für Menschen mit unterschiedlichen Biographien (im Hinblick auf soziale und ökonomische Hintergründe, Bildung, Geschlecht, Alter, ethnische Herkunft oder Religion) schaffen? Welche Artefakte und Techniken kommen im Konzertwesen derzeit zum Einsatz – sind zeitgemäße Ergänzungen notwendig? Welche und wessen Konventionen und Regeln bestimmen sowohl die Musikaufführungspraxis als auch die Praxis der Musikvermittlung gegenwärtig? Welche Körper gestalten mit welchen Wissensbeständen und Qualifikationen das Konzertwesen auf den unterschiedlichen Ebenen? Wie stellt sich darin die Position von Musikvermittler_innen dar? Wie ist es generell um Rollenverständnisse, Hierarchien und Machtverhältnisse der beteiligten Körper in diesem sozialen Spiel bestellt?

Insbesondere die letzte Frage erscheint für eine sich zunehmend institutionalisierende und professionalisierende Musikvermittlung auch im Hinblick auf ihre Ausbildungskontexte relevant. So ist von Kulturvermittler_innen bekannt, dass sie sich als »eine Gruppe mit einer vergleichsweise homogenen sozialen Herkunft« (Mörsch 2012: 81) beschreiben lassen – Gleiches ist für viele Musikvermittler_innen zu erwarten, die in letzter Zeit auf ein wachsendes Angebot an Musikvermittlungsstudiengängen und -lehrgängen an Musikuniversitäten und -hochschulen zurückgreifen können. Nun sind die Felder der (klassischen) Musik im Allgemeinen und die Bildungseinrichtung Musikhochschule/-universität im Besonderen alles andere als »neutrale Kontexte« (ebd.: 161), sondern zeigen sich auf vielen Ebenen von starren Hierarchien und Machtverhältnissen durchzogen, über die soziale Ungleichheit perpetuiert wird. Allein schon das Studium an einer Musikhochschule ist höchst voraussetzungsvoll. Laut Carmen Mörsch stellen Kunst- und Musikhochschulen »bis heute europaweit die exklusivsten tertiären Bildungsorte« (ebd.: 35) dar, deren Besuch eine höchst »umfangreiche Vorinvestition – sei es in Form von symbolischem oder ökonomischem Kapital« (ebd.) – erfordert, die große Teile der Bevölkerung nicht leisten können. Wenn aber in absehbarer Zeit der Abschluss eines Studiengangs zur Musikvermittlung an einer Musikhochschule/-universität zu einer Schlüsselqualifikation wird, zur unabdingbaren Eintrittskarte in den musikvermittelnden Kulturbetrieb und Arbeitsmarkt, an deren Strukturen Personen, »die sich (notgedrungen zunächst) außerhalb weißer bürgerlicher Institutionen professionalisiert haben, oft scheitern« (Annoff o.J.: 3), dann wächst die Gefahr, dass sich im Feld der Musikvermittlung im Zuge der Ausbildung eine kleine, ökonomisch

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

privilegierte wie sozial homogene ›Kaste‹ mit ähnlichen Erfahrungshorizonten herausbildet, die im Konzert- und Kulturbetrieb später die entsprechenden Stellen für sich reklamiert und den Ton angibt. Damit wäre aber ein kritisch-widerständiges, sozialtransformatives Potential von Musikvermittlung verspielt. Es reicht eben nicht, um es mit Michael Annoff zu sagen, »wenn vermeintlich progressive Kulturschaffende Diversität auf der Ebene der Repräsentation für sich ausbeuten, während sie zugleich an den oppressiven Institutionen und Strukturen festhalten, deren Exklusivität ihnen erst ihre Macht verliehen hat« (2021: 69). Anne Wiederhold-Daryanavard, Leiterin der Wiener Brunnenpassage, plädierte folgerichtig im Rahmen einer Podiumsdiskussion im Oktober 2022 an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien dafür, in bürgerlich geprägten Kultur- und Ausbildungsinstitutionen zunächst einmal *Inreach* zu betreiben (bevor *Outreach* forciert wird). Dies impliziert auch eine Neuverortung der etablierten Musik- und Kulturinstitutionen in einer pluralen Gesellschaft, in der sie sich als »Bestandteil der Migrationsgesellschaft [annehmen und] auf ihre strukturell bedingten Ausschlussmechanismen, auf ihr Transformationspotential« (Mörsch 2012: 61) hin kritisch befragen müssen (vgl. Chaker/Petri-Preis 2022b: 21). Es ist nicht ausreichend (sondern stellt vielmehr eine Zumutung dar), marginalisierten Körpern vereinzelt eine Position an einer Kulturinstitution zuzugestehen, um darüber »scheinbar Awareness« (Annoff 2021: 68) zu signalisieren, wenn diese nicht gleichzeitig »mit der Macht oder den Ressourcen ausgestattet […] werden, um die institutionellen Strukturen der Institution nachhaltig zu verändern« (ebd.: 67). Will Musikvermittlung in gesellschaftlicher Hinsicht »(hegemonie-)kritische Praxis« (Mörsch 2012: 161) sein und eigensinnig bleiben, muss sie gerade jetzt, im Prozess ihrer zunehmenden Professionalisierung und Institutionalisierung, ihre Kooperationspartner_innen reflektiert und mit Sorgfalt wählen und sich im Hinblick auf sich verfestigende Praktiken und Routinen, auf geeignete (Infra-)Strukturen sowie auf mögliche Ausschlüsse und Machtgefälle permanent kritisch hinterfragen. In dieser Phase der Konsolidierung mag ein praxistheoretischer Blickwinkel im Sinne einer »Soziologie der Kritik« (vgl. Alkemeyer et al. 2015: 9–11) nützlich und hilfreich sein, indem er sowohl dazu beiträgt, eine beobachtend-reflexive Haltung zu den routinierten Praktiken anderer zu entwickeln als auch analytische Distanz zu den eigenen, sich einschleifenden Alltagspraktiken zu gewinnen und diese für Adaptierungen offen zu halten. Dann haben Musikvermittler_innen beste Chancen, das Konzertleben auch weiterhin spielerisch herauszufordern, in Bewegung zu halten und seine Transformation von innen heraus kreativ mitzugestalten.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittelndes Denken und Handeln

Constanze Wimmer

Was war zuerst in der Musikvermittlung: die Praxis oder die Reflexion? Mit Sicherheit das praktische Tun. Das Praxisfeld nimmt ab den 1980er Jahren zunehmend an Fahrt auf, auch wenn sich die Tätigkeit an sich bereits viel länger zurückverfolgen lässt (→ Voit: 67).

Musikvermittler_innen knüpfen ein Beziehungsgeflecht zwischen der Musik, den Musiker_innen, ihrem Publikum und Teilnehmer_innen partizipativer Projekte. Das lässt sich auf vielfältige Weise bewerkstelligen: musizierend, moderierend, inszenierend, schreibend, organisierend etc. In der Musikvermittlung fließen Denken und Handeln beständig ineinander: Manchmal entsteht das Ausreifen einer konzeptuellen Idee für ein Projekt während des praktischen Musizierens, ein anderes Mal bestimmt ein fertiges gedankliches Konzept die weitere Ausgestaltung des praktischen Tuns. Immer aber gehören beide Teile zusammen und bedingen einander wechselseitig. Wie gehen aber Denken und Handeln zusammen? Worauf stützen sich Musikvermittler_innen gedanklich und methodisch und was bringt das Metier insgesamt nachdenkend voran?

Worüber denken Musikvermittler_innen nach?

Zuallererst denken Musikvermittler_innen über Musik nach. Wenn sie in Konzerthäusern oder im Orchester arbeiten, sind es meist nicht sie, die entscheiden, welche Musikstücke im Rahmen einer Saisonplanung ausgewählt werden. Aber egal ob in einer Kultureinrichtung oder im Rahmen von Projekten an der Musikschule oder in einer Blasmusikkapelle, es liegt an ihnen, zu Werken des Repertoires geeignete Vermittlungswege zu finden. An dieser Stelle beginnt ein Nachdenkprozess, der sowohl das musikalische Werk als auch das dafür vorgesehene Publikum im Fokus hat. Je nach Hintergrund der Musikvermittlerin bzw. des Musikvermittlers ist die Vorgehensweise unterschiedlich. Musikvermittler_innen mit musikwissenschaftlichem Hintergrund recherchieren vermutlich zunächst das Werk an sich und alles, was es dazu an interessanten Kontexten zu finden gibt: von der Komposition zur Uraufführung, von der Besetzung zur Form und

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

von Zitaten von Interpret_innen zu spannenden Rezeptionsgeschichten.[1] Musikvermittler_innen mit kompositorischem und musikalisch-praktischem Hintergrund sehen die Komposition als ›Bergwerk‹, aus dem Schätze der Harmonik, Rhythmik, Melodik, Interpretation und Gestaltung gehoben werden können, um dem Publikum einen Blick in die Bauweise eines Werkes zu ermöglichen (vgl. Wimmer/Schmidinger 2014–2019). Musikvermittler_innen mit musikpädagogischer Ausbildung suchen vielleicht nach dem Exemplarischen des ausgewählten Werkes: Wofür steht es paradigmatisch? Was lässt sich daran beispielhaft zeigen? Welche zentralen Stellen könnten als Ankerpunkte im Verlauf des Zuhörens dienen? Und welche Möglichkeiten der aktiven Beteiligung des Publikums verbergen sich in der Komposition (vgl. Richter 2014a)? Aus diesen Nachdenk- und Konzeptionsprozessen heraus entstehen Moderationen, Künstler_innen-Gespräche, interaktive Workshops für Publikum unterschiedlichen Alters, interdisziplinäre Projekte etc., die vor oder nach den Veranstaltungen stattfinden können.

Über das konkrete Vermitteln von Musik hinaus denken Musikvermittler_innen aber auch in künstlerischen Dimensionen. Hinter jedem Konzert für Kinder steht eine dramaturgische Idee, die es zu entwickeln gilt, eine Geschichte, die erzählt werden möchte oder ein künstlerischer Gestaltungsansatz, der interdisziplinär ausgearbeitet werden soll. Diese Dimension des Denkens ist weit schwieriger zu fassen, da sie kreativen Impulsen folgt, assoziativ mäandert und definitiv nicht linear voranschreitet. Oft entstehen die Ideen aus persönlichen Kontakten, zufälligen Teambildungen und aufgrund individueller Erfahrungen. Doch auch hier gibt es die eine oder andere Anregung in der Literatur, z.B. zum Erzählen von Geschichten (vgl. Martínez 2017), zur Gestaltung von Konzerten für Kinder (vgl. Schneider et al. 2011a) oder Erwachsene (vgl. Weber 2018), zur Kreativität ganz allgemein (vgl. Poschauko 2018) oder zu Beispielen anderer Künstler_innen-Gruppen, die mit dem Inszenieren von Konzerten experimentieren.[2]

Ergänzend zu den unmittelbar inhaltlichen Aspekten der Arbeit einer Musikvermittlerin bzw. eines Musikvermittlers beschäftigt die Akteur_innen des Berufsfelds, wie sie mit Gruppen der Milieus, die von sich aus nicht am Geschehen im Kulturbetrieb teilnehmen, in Kontakt kommen können. Immer mehr Konzert- oder Opernhäuser suchen Kooperationen mit Stadtteil-Initiativen abseits der Stadtzentren, um ihre Angebote mit Bevölkerungsgruppen zu teilen, die noch keinen Kontakt mit Konzerten oder Opernaufführungen hatten. Schnell befindet man sich auf diese Weise im Diskurs zu urbanen Trends, inter- und transkulturellen Bedingtheiten und soziologischen und kulturpolitischen Themen, bei denen es sich lohnt, tiefer einzudringen, um nicht voreilig oberflächliche Schlüsse zu ziehen. Um Kooperationen zu nachhaltigen Kollaborationen (vgl. Terkessidis 2015) weiterzuspinnen und auf diese Weise die Kultureinrichtung, für die man arbeitet, durch gemeinsame Projekte auch tatsächlich zu verändern, braucht es neben musikvermittelnden Tools auch ein zivilgesellschaftliches Bewusstsein (vgl. Dätsch 2018).

1 Da es zu nahezu jedem Werk des klassischen Repertoires eine Vielzahl an musikwissenschaftlicher Literatur gibt, die zu diesem Zweck herangezogen werden kann, unterbleibt hier ein exemplarischer Literaturverweis.

2 Vgl. u.a. www.betterconcerts.org/de/start [17.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Was bedeutet Teilhabe am Geschehen einer Stadt? Uns verbinden kaum mehr gemeinsam geteilte Geschichte oder gemeinsam geteilte Interessen. Gleichzeitig verstärken viele unterschiedliche kulturelle Referenzsysteme via Soziale Medien, Internet und TV unsere diverse Gesellschaft. Soziolog_innen mahnen zur Genauigkeit im unmittelbaren Umfeld einer Institution: Die Komplexität rund um eine kulturelle Institution ist immer konkret und zeigt, wie sich die Gesellschaft eines Bezirks oder eines Stadtteils gerade verändert. Grundsätzlich sollten Kulturinstitutionen auf ihre Nachbar_innen zugehen und dabei auf Kategorisierungen bzgl. ethnischer Hintergründe verzichten, sondern der Heterogenität ihrer potentiellen Besucher_innen Rechnung tragen (vgl. Liffers 2019: 92f.).

In diesem Bewusstsein intervenieren Musikvermittler_innen mit einer Haltung von Cultural bzw. Artistic Citizenship (aus einer machtkritischen Perspektive → Stoffers: 107). Cultural Citizenship schließt an Konzepte der Cultural Studies an. Einer der Pioniere der Cultural Studies, Raymond Williams, definiert Kultur als eine Lebensweise, die sich in Institutionen und im alltäglichen Leben genauso ausdrückt wie in den Künsten, womit die Analyse von Kultur in diesem Verständnis auch immer gleichzeitig die Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse bedeutet. Williams fasst die einzelnen Elemente von Kultur zu einer »structure of feelings« (1977: 132) zusammen, die als gemeinsame Erfahrungen und Werte einer bestimmten Gruppe, Klasse oder Gesellschaft von Bedeutung sind (vgl. ebd.; Stevenson 2003).

Im engeren künstlerischen Kontext etabliert sich der Begriff ›Artistic Citizenship‹ als eine Haltung von Kunstschaffenden, die das Verhältnis zwischen der Freiheit der Kunst und der Verantwortung für andere in Beziehung zueinander setzt. Kunstschaffende denken darüber nach, wie ihr Wirken zum Wohlergehen von Communitys beitragen kann und ob und wie künstlerische Praxis für musikalische Lai_innen von Bedeutung sein kann. Projekte im Sinne von Artistic Citizenship sind jedenfalls keine Solitäre wie ein einmaliger Besuch im Altersheim oder die Teilnahme an einem Benefizkonzert. Die Künste werden als soziale Praxis verstanden und Künstler_innen als Menschen, die mitten in der Gesellschaft verankert sind:

> »The sense of ethical responsibility that is among the deeply habitual dispositions developed through artistic engagement is not a casual inclination, occasionally or incidentally evident in one's art. It is a fundamental part of one's identity. To be an artistic citizen, in other words, is not to casually embrace a certain kind of status: it is to be a certain kind of person.« (Bowman 2016: 75f.)

Während also das Konzept der Cultural Citizenship die Institutionen in die Pflicht nimmt, sich zu öffnen und dazu beizutragen, dass sich Menschen in die Gesellschaft inkludiert und in ihrer Identität repräsentiert fühlen, fokussiert Artistic Citizenship die Künstlerin bzw. den Künstler und deren aktives praktisches Engagement.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Auf welche Weise handeln Musikvermittler_innen?

In den letzten Jahren haben sich Handlungsfelder in der Musikvermittlung etabliert, die im Kern immer die Beziehungsstiftung zwischen Musik und Menschen im Blick haben und dies auf unterschiedliche Weise fassen. Wenn Musikvermittler_innen im Nachdenken immer von der konkreten Musik ausgehen und wie sie diese mit anderen am besten teilen können, setzt im Handeln ein praktisches Umsetzen dieser Gedankengänge ein:

- Wie kann man bestimmte Musikstücke z.B. für Kleinkinder in ein entsprechendes Konzert-Setting setzen? Sollen andere Künste ins Spiel kommen? Für wie viele Kinder plane ich mein konkretes Angebot, wie viel Interaktion integriere ich in mein Angebot, warum und wie genau?
- Wie kann man bestimmte Musikstücke für bspw. Jugendliche im Rahmen eines Workshop-Angebots vermitteln? Welche Bezüge finden sich zwischen den ausgewählten Werken und den Interessen der Jugendlichen, welche Momente bieten sich an, um die Teilnehmer_innen ins musikalische Tun zu bringen, wie könnte dies am besten aus dem Geist des Musikstücks herausgearbeitet werden?
- Wie kann man durch bestimmte Musikstücke eine besondere Nähe zwischen dem erwachsenen Publikum und den Musizierenden herstellen? Vielleicht in Konzerten, die die Teilhabe des Publikums direkt ins Konzertgeschehen integrieren: z.B. in Sing-along-Formaten oder als Symphonic Mob, wo Besucher_innen zu aktiven Mitmusizierenden werden. Dann handelt der_die Musikvermittler_in, indem er_sie das Publikum Seite an Seite mit den Musiker_innen ins Orchester setzt oder indem er_sie Kompositionsaufträge vergibt, die die Impulse des Publikums mitkomponieren (→ Toelle: 193).

Die oben genannten Handlungsfelder sind nach allen Richtungen offen: Dramaturgisch gestaltete Konzertsituationen für Kinder können in der Musikschule ebenso stattfinden wie in einem großen Konzerthaus, partizipative Konzerte ebenso beim Frühschoppen wie in einem Konzerthaus, und Workshops tragen die Werkstatt schon im Wortsinn überall hin, wo Menschen zusammenkommen: vom Grätzelfest bis zum Shoppingcenter, vom Kindergarten bis zum Krankenhaus oder vom (post-)migrantischen Kulturverein bis zum Förderverein einer Kultureinrichtung. Alle diese Handlungsfelder erfordern neben einem Handwerkszeug immer auch organisatorisches Know-how. Oft sind Musikvermittlungsabteilungen Kultureinrichtungen im Kleinen, die vieles selbst auf die Beine stellen müssen. Das Einwerben und Verwalten von Drittmitteln und Projektgeldern, die Öffentlichkeitsarbeit, das Projektmanagement und die Abendspielleitung liegen nicht selten in den Händen eines meist recht kleinen Teams.

Musikvermittler_innen handeln also immer quasi beidhändig und gerne in Teams, die auch das technische und administrative Personal von Institutionen involvieren (Schneider 2014: 50f.): Einerseits steuern und gestalten sie musikalische Inhalte und kommunikative Situationen, und andererseits ermöglichen sie diese durch ihr planerisches und organisatorisches Know-how.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Forschung in der Musikvermittlung

Hendrikje Mautner-Obst

Musikvermittlung ist ein dynamisches und in beständiger Weiterentwicklung begriffenes Praxisfeld. Dadurch erweitert sich auch das Spektrum der darauf bezogenen Forschungsfragen sowohl thematisch als auch methodisch beständig. Die Forschung weist dabei zahlreiche Schnittmengen zu Disziplinen wie beispielsweise Musik- bzw. Instrumentalpädagogik, Bildungswissenschaft, Musikwissenschaft, (Musik-)Soziologie, Kulturmanagement etc. auf.

In ihren Anfängen hat sich die Musikvermittlung zunächst vor allem als Praxisfeld entwickelt (→ Voit: 67) und kaum Forschungsinitiativen ausgebildet. Zwar entstand bereits Ende der 1990er Jahre die Arbeit von Anke Eberwein (1998) zu Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche, doch blieb dies eine Einzelstudie, an die sich zunächst keine systematisch aufeinander aufbauenden Forschungsprojekte anschlossen.

Allerdings wurde die Entwicklung des Feldes Musikvermittlung und dessen Diskussion von Fachzeitschriften begleitet. 2003 eröffnete die *neue musikzeitung* eine Rubrik mit dem Titel Musikvermittlung, und neben zahlreichen Einzelbeiträgen widmeten verschiedene Zeitschriften der Musikvermittlung eigene Themenhefte.[1] Zunehmend entstanden Publikationen, die aus zum Teil aufwendigen Dokumentationen von modellhaften Vermittlungsprojekten bestehen, wie beispielsweise das Projekt *Der Schrei* des SWR Sinfonieorchesters Baden-Baden und Freiburg (vgl. Lamparter et al. 2009), oder die um didaktische Materialien ergänzten Projektdokumentationen des Education-Programms Zukunft@BPhil der Berliner Philharmoniker (vgl. Mast/Milliken 2008). Die seit 2004 publizierten Dokumentationen der Kongresse *Kinder zum Olymp!* umfassen Vermittlungsprojekte aller Kunstsparten.[2]

In deutschsprachigen Sammelpublikationen und Einzelbeiträgen ist zunächst das Ansinnen erkennbar, das Feld der Musikvermittlung überblicksartig zu beschreiben, Inhalte, Aufgaben, Gegenstände und Ziele musikvermittelnder Praxis zu umreißen und zu diskutieren (vgl. z.B. Wimmer 2010a; Rüdiger 2014b; Müller-Brozovic 2017; Mautner-

1 Die Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik* behandelte Musikvermittlung in Schwerpunktausgaben von 2005, 2012 und 2019, eigene Sonderhefte zum Thema erschienen 2009 und 2018.

2 Vgl. www.kulturstiftung.de/publikationen/kinder-zum-olymp [14.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Obst 2018; Voit 2019a). In diesen Darstellungen wird bereits deutlich, dass die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Aspekten des Praxisfeldes Musikvermittlung mit seinen zahlreichen Überschneidungen zu angrenzenden Disziplinen, deren Themen, Fragestellungen und Methoden, geradezu dafür prädestiniert ist, aus den jeweils unterschiedlichen Perspektiven Beiträge zur weiteren Erschließung und Diskussion des Feldes zu leisten. Thematisch behandeln zahlreiche Studien, die zum Teil auf Kongresse zurückgehen, die Praxis der Musikvermittlung im Konzert- bzw. Musiktheaterbetrieb und fokussieren beispielsweise die Gestaltung von Kinderkonzerten (vgl. Stiller et al. 2002; Schneider et al. 2011a), die Vermittlung Neuer Musik (vgl. Dartsch et al. 2012; Schneider 2012; Grebosz-Haring et al. 2020), die Bedeutung kompositionspädagogischer Ansätze (vgl. Lang/Vandré 2011; Wienecke 2016; Voit 2018c; Dartsch et al. o.J.), die Konzertpädagogik (vgl. Cvetko/Rora 2015) und Musiktheaterpädagogik (vgl. Kosuch 2005). Darüber hinaus umfassen sie Studien zur Musikvermittlung an Orten außerhalb des Konzertbetriebs wie in Museen (vgl. Hoyer/Wimmer 2016) oder in den Medien (vgl. Schmidt 2012b).

Nach Eberweins Studie zur Konzertpädagogik (1998), die auf ihre Diplomarbeit zurückgeht, entstanden weitere Monographien als wissenschaftliche Abschluss- bzw. Qualifikationsarbeiten, wie z.B. die Diplomarbeit von Sabine Germann (2006) zum Thema Konzertpädagogik in Kooperationsprojekten mit Schulen oder die Dissertationen von Barbara Stiller (2008), die sich mit der Konzeption von Kinderkonzerten befasst, von Rebekka Hüttmann (2009), die die Praxis des Vermittelns als solche in den Blick nimmt, und von Constanze Wimmer (2010a), die einen ersten umfassenderen Überblick über das Feld der Musikvermittlung bietet. Friederike Holm befasste sich in einer Arbeit mit Musikvermittlung für Erwachsene (2009).

Diese ersten Studien adressieren unterschiedliche Aspekte musikvermittelnder Praxis, die auch in weiteren Publikationen eine Rolle spielen. So entstanden beispielsweise Arbeiten, die Kooperationen zwischen unterschiedlichen Partnern wie Orchestern, Konzertveranstaltern, Opernhäusern, Musikschulen und verschiedenen Schultypen in den Blick nehmen (vgl. Hirte 2011; Jäger 2012; Schmid 2014; Mall 2016).

Die in diesem Zusammenhang auftretende Frage nach Gelingensbedingungen und Qualität von Musikvermittlungsprojekten hat Wimmer in ihrer Studie *Exchange: Die Kunst Musik zu vermitteln* aufgegriffen (2010b). Mit der Frage nach Qualität in der Kulturellen Bildung befasst sich auch die diskursanalytische Arbeit von Lisa Unterberg (2020).

Die sich zunehmend verfestigende Überzeugung, dass die musikvermittelnde Praxis Zugänge zu Kunst und Kultur öffnen und innovative Wirkung in Bezug auf die Gestaltung musikalischer Angebote entfalten könne, wurde durch Holger Noltzes kritische Überlegungen auf die Probe gestellt (2010). Er lenkte die Aufmerksamkeit darauf, dass der Zugang zu Kunst und Kultur und zu tiefergehenden ästhetischen Erlebnissen mit Anstrengung verbunden ist, und regte damit eine Diskussion über Sinn, Ziele und Qualität von Musikvermittlung an.

In dem Maße, in dem sich die musikvermittelnde Praxis zu einem festen Bestandteil des Konzertbetriebs entwickelte, gewann sie auch für die Ausbildung von Musiker_innen an Bedeutung und hielt Einzug in die Studienpläne an Hochschulen und Universitäten. In der Folge entwickelte sich zunehmend auch eine wissenschaftliche Fundierung des

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Feldes. Um Lehre und Forschung im Fach Musikvermittlung weiter zu professionalisieren, schlossen sich 2016 an Hochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum tätige Musikvermittler_innen zum Forum Musikvermittlung zusammen, innerhalb dessen sich auch eine AG Forschung gründete, um den wissenschaftlichen Austausch zu stärken.[3]

Thematisch haben sich einige zentrale Arbeitsfelder herauskristallisiert, die sich aus musikvermittelnder Perspektive unter anderem auf Darbietungsformen von Musik sowie auf Publikum und Akteur_innen der musikvermittelnden Praxis beziehen.

Vor dem Hintergrund der Diversifizierung von Aufführungsformaten, zu der die musikvermittelnd-künstlerische Praxis entscheidend beigetragen hat und beiträgt, hat sich das Feld der Concert Studies etabliert (vgl. Tröndle 2009, 2018a). Die hier thematisierten Aspekte sind anschlussfähig an musikwissenschaftliche Untersuchungen wie beispielsweise zur Geschichte des Konzertwesens (vgl. Heister 1983; Salmen 1988), zur Entwicklung von tradierten Vermittlungsmedien, die die Aufführung von Musik begleiten – von Programmheften und Konzertführern bis hin zu Listening-Apps (vgl. Tewinkel 2016; Thorau 2018) –, oder (musik-)soziologischen Fragestellungen, die sich auf Orte und Räume, Akteur_innen oder Publikum beziehen. Irena Müller-Brozović entwickelt z.B. in ihrer Dissertation eine theoretische Fundierung von Musikerlebnissen, aus der sie Überlegungen für eine resonanzaffine Musikvermittlung ableitet (vgl. Müller-Brozović i.V.).

Die Entstehung neuer Konzertformate rückt zudem kuratorische und musikdramaturgische Aspekte der Aufführung von Musik in den Fokus und thematisiert nicht zuletzt auch die spezifischen Möglichkeiten künstlerischer Musikvermittlung (vgl. Weber 2018). Möglicherweise entwickelt sich hier ein Feld, in dem sich Projekte der künstlerischen Forschung ansiedeln ließen.

Auch die empirisch ausgerichtete Forschung am Max-Planck-Institut für empirische Ästhetik richtet sich auf den Konzertbetrieb und konzentriert sich auf Untersuchungen zum ästhetischen Erleben im Konzert.[4] Das Thema berührt eine der Zielperspektiven von musikvermittelnder Praxis, sodass hier inhaltliche wie auch methodische Anknüpfungspunkte aus der Perspektive der Musikvermittlung denkbar sind.

Dies wäre auch in Bezug auf das jüngst gegründete, am Max-Planck-Institut für empirische Ästhetik angesiedelte Forscher_innen-Netzwerk Musicovid vorstellbar, das sich mit einer Vielzahl von Aspekten der Musikdarbietung, -ausübung und -rezeption sowie mit unterschiedlichen Funktionen – soziologisch, sozial, medizinisch, psychologisch etc. – von Musik während der COVID-19-Pandemie befasst.[5] Angesichts der Vielzahl von während der Pandemie entstandenen Musikvermittlungsangeboten im digitalen Raum könnte es interessant für die Musikvermittlung sein, sich in Diskussionen des Netzwerkes Musicovid einzubringen.

Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Digitalität für die Musikvermittlung ist allerdings noch in den Anfängen begriffen. Für die Praxis hat das Netzwerk Junge

3 Vgl. www.forum-musikvermittlung.eu/arbeitsgruppen [14.07.2023].

4 Vgl. www.etics.mpg.de/forschung/abteilung-musik.html [14.07.2023].

5 Vgl. www.aesthetics.mpg.de/forschung/abteilung-musik/musicovid-an-international-research-network.html [14.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ohren 2021 den Blick auf digitale Vermittlungsangebote gerichtet und den *Junge Ohren Preis #15* für »Künstlerische Musikvermittlung – digital!«[6] ausgeschrieben; die Universität für Musik und darstellende Kunst Wien (mdw) und das Wiener Konzerthaus haben im selben Jahr gemeinsam den Wettbewerb für hybride Konzertformate *Let's Get Digital!* initiiert[7]. Auch erste Studien befassen sich mit Vermittlungsangeboten im Netz (vgl. Noltze 2020), mit musikbezogenen instrumentalpädagogischen Apps (vgl. Gaertner 2020) oder digitalen Angeboten von Kulturinstitutionen, beispielsweise im Konzerthaus Berlin (vgl. Kountidou/Thoma 2019). Das Thema Digitalität und Musikvermittlung ist in vielfacher Weise anschlussfähig an Diskussionen unterschiedlicher Disziplinen, beispielsweise der (Kultur-)Soziologie (vgl. Nassehi 2019; Reckwitz 2019a, Stalder 2016).

Neben Darbietungsformaten von Musik spielt für die wissenschaftliche Fundierung der musikvermittelnden Praxis auch die Beschäftigung mit deren Adressat_innen eine zentrale Rolle. Besonders Resultate der (teilweise kulturmanagerial ausgerichteten) empirischen Besucher_innen-Forschung haben unter den Stichworten ›Audience Development‹ (→ Mandel: 353; vgl. auch Mandel 2008) oder ›Audience Engagement‹ (→ Toelle: 193) die Kenntnisse über Publikumsinteressen und -strukturen erweitert und Aktivitäten in der Musikvermittlung beeinflusst. Während Kulturnutzer_innen-Studien (bzw. Nichtbesucher_innen-Studien) vorrangig die Publikumsinteressen und -strukturen erforschen, betrachten spezifisch aus der Perspektive von Musikvermittlung gedachte Studien die Potentiale von Musikvermittlung in Bezug auf eine zielgruppenspezifische Adressierung und die Einbeziehung von Publikum und betonen unter dem Stichwort ›Audience Participation‹ partizipative Strukturen im Umgang mit Musik (→ Wild: 243; vgl. auch Müller-Brozovic/Weber 2022a).

Nicht zuletzt durch die Aktivitäten im Feld der Musikvermittlung und deren Institutionalisierung an den meisten größeren Konzert- und Opernhäusern in den vergangenen rund 20 Jahren haben sich Selbstverständnis, Berufsbilder und Aus- und Weiterbildung von Künstler_innen der Freien Szene (→ Rüdiger: 143) und in den Kulturinstitutionen verändert und sind in den Blick wissenschaftlicher Auseinandersetzung geraten (vgl. Jäger 2012; Petri-Preis 2022a). Sowohl Einzelinitiativen als auch strukturierte Projekte wie z.B. *Rhapsody in School*[8] zeigen, dass Künstler_innen sich zunehmend nicht allein als Interpret_innen, Performer_innen o.ä., sondern auch als Vermittler_innen ihrer eigenen Sache, als *Teaching Artists* verstehen (vgl. Booth 2009; Mayer 2017). Der Gedanke, als Künstler_in in die Gesellschaft hineinzuwirken, findet sich auch im Konzept der Artistic Citizenship wieder (→ Wimmer: 57; vgl. auch Wimmer 2018a). In diesem Zusammenhang wird die gesellschaftliche und soziale Dimension von Musikvermittlung deutlich, wie sie sich auch in Outreach- und Community-Projekten zeigt. In der Forschung ergeben sich hier thematisch Berührungspunkte mit der Community Music (→ Kertz-Welzel: 315; vgl. auch Kertz-Welzel 2007). Ebenfalls spielen gesellschaftlich relevante Themen wie Inter- bzw. Transkulturalität in der Vermittlungspraxis wie in der theoretischen Auseinandersetzung eine Rolle (vgl. Binas-Preisendörfer/Unseld 2012; Komische Oper Berlin 2014).

6 Vgl. www.jungeohren.de/eigene-projekte [14.07.2023] [14.07.2023].

7 Vgl. www.mdw.ac.at/letsgetdigital [14.07.2023].

8 Vgl. www.rhapsody-in-school.de [14.07.2023].

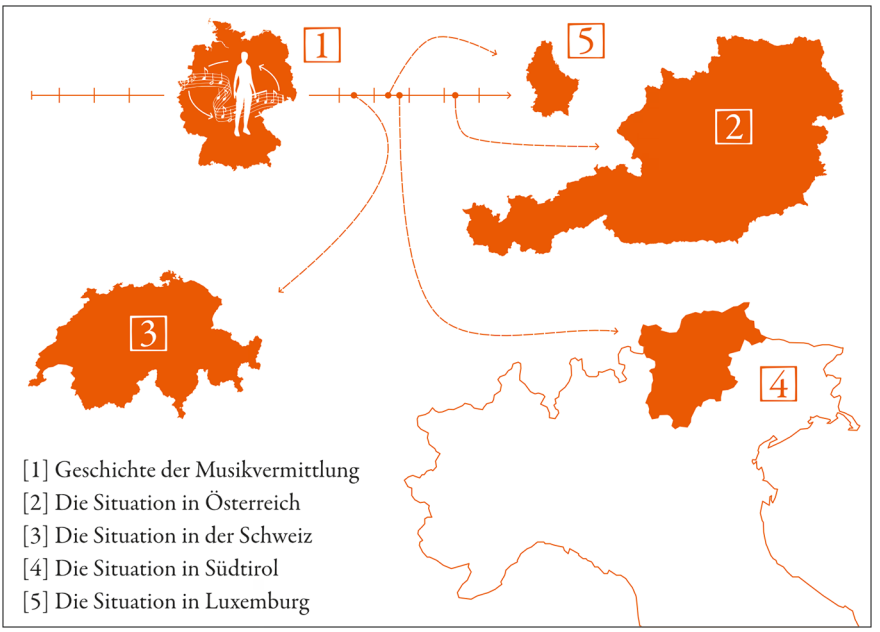
https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Konnte Hüttmann noch 2009 zurecht »ein gravierendes Theoriedefizit« feststellen und einen »Mangel an wissenschaftlicher Reflexion dessen, was Vermittlung bedeutet, was sie leisten kann und sollte« (Hüttmann 2009: 9) beklagen, so ist das Fach inzwischen deutlich breiter aufgestellt. Studien, die sich dezidiert mit dem Feld der Musikvermittlung befassen bzw. einzelne Aspekte musikvermittelnder Praxis fokussieren, beschreiben und diskutieren Gegenstände, Inhalte, Anliegen und Ziele der Musikvermittlung, um sie von anderen künstlerisch-pädagogischen Feldern abzugrenzen und das Bild dessen, was unter Musikvermittlung zu verstehen ist, beständig zu schärfen. Weiterhin entstehen zunehmend Arbeiten, die sich Einzelaspekten zuwenden und dabei auf das vielfältige Methodenrepertoire der theoretischen, historischen, quantitativen sowie qualitativen empirischen Forschung zugreifen und methodisch an bestehende Forschungstraditionen ebenso gezielt Anschluss suchen wie an Diskurse aus benachbarten Disziplinen. Dabei sind wissenschaftliche Arbeiten zu Themen der Musikvermittlung inhaltlich und methodisch sehr unterschiedlichen Zuschnitts und lassen noch keine sich systematisch aufeinander beziehende Forschungstradition erkennen. Als Meilensteine in der Weiterentwicklung des Faches sind zwei wissenschaftliche Journals zu nennen: *Klangakt*, gegründet von Clara-Franziska Petry, Christian Plank, Joscha Schaback und Lydia Grün, fokussiert auf Musikvermittlung und Musiktheater für junges Publikum; und das *International Journal of Music Mediation*, gegründet von Axel Petri-Preis, Irena Müller-Brozović und Irina Kirchberg, widmet sich der Musikvermittlung in ihrer gesamten Breite auf einer internationalen Ebene. Auch die 2021 gegründete und von Johannes Voit und Constanze Wimmer herausgegebene Schriftenreihe *Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis* verdeutlicht das Anliegen, den lebendigen Feldern musikvermittelnder Praxis und darauf bezogener wissenschaftlicher Auseinandersetzung eine größere Sichtbarkeit zu verschaffen. Der Eröffnungsband (vgl. Chaker/Petri-Preis 2022a) verweist auf das innovative Potential von Musikvermittlung, durch Praxis und Forschung zu einer beständigen Erneuerung und Aktualisierung des Musiklebens und des darauf bezogenen Diskurses – nicht nur in Bezug auf das Feld der Musikvermittlung – beizutragen und thematisiert damit eines der zentralen Anliegen von Musikvermittlung.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Historische Perspektiven



https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Geschichte der Musikvermittlung

Johannes Voit

Eine Geburtsstunde der Musikvermittlung lässt sich nur schwer rekonstruieren, denn »nicht nur die Geschichte der Musik, sondern auch die des musikalischen Lehrens und Lernens [beginnt] mit der Geschichte des Menschen selbst« (Ehrenforth 2010: 19). So lassen sich sowohl für die musikalische Unterweisungen in Form eines Noviziats bzw. Meister-Schüler-Verhältnisses als auch für insitutionalisierte musikalische Bildung bereits frühe Beispiele aus der Zeit der außereuropäischen Früh- und Hochkulturen anführen (vgl. ebd. 23–39).

Das bürgerliche Konzert im 18. und 19. Jahrhundert

Als eine wesentliche Voraussetzung für das Entstehen der heutigen Musikvermittlungspraxis im deutschsprachigen Raum ist die Etablierung des bürgerlichen Konzertwesens zu nennen, das sich durch das emanzipatorische Bestreben des Bürgertums seit dem frühen 18. Jahrhundert herausgebildet hat. War der Zugang zu Konzerten lange Zeit feudalen Kreisen vorbehalten, so fand – neben der vereinzelten Öffnung fürstlicher Hauskonzerte für die Allgemeinheit und der Organisation von halböffentlichen Konzerten durch Hofmusiker_innen und andere Privatpersonen in Bürgerhäusern (vgl. Schleuning 2000: 10f.) – auch eine im Laufe des Jahrhunderts wachsende Zahl öffentlicher Konzerte statt, die »von der Gemeinde oder von einer Bürgervereinigung« (ebd.: 12) in Gasthäusern und anderen öffentlich zugänglichen Orten organisiert wurden.

Bei solchen *Konzerten für Kenner und Liebhaber* stand nicht immer nur der Musikgenuss im Fokus, vielmehr erlebte sich das Publikum selbst »als aktiven Teil der Unterhaltung, nicht nur zuhörend, sondern auch auf alle mögliche Art das schöne abendliche Zusammensein genießend« (ebd.: 152). So berichten Zeitzeug_innen, »daß außer Reden das Essen, Trinken, Rauchen und Kartenspielen lange Zeit im Konzert üblich war« (ebd.: 152). Konzertveranstalter sahen sich daher gezwungen, allerlei Maßnahmen zu ergreifen, um die Konzentration auf das musikalische Geschehen sicherzustellen: Teils wurde störendes Reden per Statut einfach verboten, teils wurde versucht, durch Änderung des Programms – etwa die Abkehr von der »Sitte, Bälle in die Konzertzyklen einzuschieben« (ebd.: 153) –, Abdunkeln und Verschließen des Saals (vgl. Konjetzky 2010: 14) oder das

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Einführen einer Konzertpause (vgl. Schleuning 2000: 158) die Konzentration während der Darbietungen zu fördern (vgl. auch Tröndle 2018b). Auch die sich im Laufe des 18. Jahrhunderts vielerorts verändernde räumliche Anordnung in den Aufführungsräumen trug dem Wunsch nach störungsfreiem Musikgenuss zunehmend Rechnung:

> »Spieler und Publikum wurden mit der Zeit räumlich getrennt. Das erhöhte Podium wurde allgemein üblich. Akustische Verbesserung und eine auch visuelle Ausrichtung der Hörer auf die Musikquelle wurden so besser erreicht. Die Einführung von festen Sitzreihen gegen Jahrhundertende verhinderte das Umhergehen und erschwerte das Miteinandersprechen.« (Schleuning 2000: 158)

Diese aus erzieherischer Absicht ergriffenen Maßnahmen trugen dazu bei, dass sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts eine sozial distinktive Konzertpraxis herausbilden konnte – Bourdieu spricht mit Blick auf das Konzert gar von einer der »großen bürgerlichen Weihehandlungen« (1993: 148) –, deren ungeschriebene Gesetze und Konventionen bis heute Gültigkeit beanspruchen. Einzelne Musikvermittlungsinitiativen zielen auch heute noch darauf ab, diese tradierten Benimmregeln – etwa in der Form eines *Konzert-Knigge*[1] – Heranwachsenden altersgerecht aufbereitet zur Verfügung zu stellen. Damit leisten sie zwar einen gewissen Beitrag zur Reduzierung ihrer exkludierenden Wirkung, tragen aber letztlich auch dazu bei, sie zu perpetuieren. Andere Initiativen verfolgen hingegen bewusst einen anderen Ansatz und knüpfen gezielt an der teils ungezügelten Konzertpraxis vor der Etablierung der bis heute verbreiteten Maßnahmen zur Aufmerksamkeitslenkung an, indem sie alternative Konzertorte bespielen, das starre Gegenüber von Publikum und Musiker_innen aufbrechen und Formen der Partizipation (→ Wild: 243) ermöglichen. In der 2014 eröffneten neuen Spielstätte des Ensemble Resonanz etwa, dem sogenannten ›Resonanzraum‹, verschwimmen die Grenzen zwischen Konzert- und Clubformaten. Trinken ist in diesem als »Raum der Begegnung ohne Hemmschwellen« konzipierten Konzertsaal während der Konzerte nicht nur erlaubt, die Bar stellt sogar das »Herzstück des Raums«[2] dar.

Konzertpädagogische Initiativen um 1900

Um die Wende zum 20. Jahrhundert war ein Anstieg konzertpädagogischer Bemühungen zu beobachten, den Constanze Wimmer (2011: 9) mit den zunehmend an Einfluss gewinnenden Ideen der Reformpädagogik in Verbindung bringt. Neu entstehende, unter

1 Im Internet finden sich zahlreiche solcher kindgerecht aufbereiteten Benimmregeln, etwa vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, vgl. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_C/Musik/Materialien/3._4._Konzertheft.pdf [05.05.2023], oder der Musikschule Görlitz »Johann Adam Hiller«, vgl. www.musikschulen.de/aktuelles/news/index.html?newsid=478 [05.05.2023]. Vgl. auch den Radiobeitrag *Jetzt bloß nicht niesen – Etikette im Konzert* auf Deutschlandfunk Kultur von Dana Sindermann vom 09.01.2019: www.kakadu.de/sechs-tipps-fuer-den-entspannten-konzertbesuch-jetzt-bloss.2728.de.html?dram:article_id=437649 [05.05.2023].

2 Vgl. www.resonanzraum.club/de/der-raum.html [25.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

pädagogischen Gesichtspunkten gestaltete Volkskonzerttypen sollten der Musikpflege mit dem Ziel einer »Fundierung des öffentlichen Musikverständnisses« (Wimmer 2010a: 12) dienen. Hermann Kretzschmar etwa programmierte seine Konzertzyklen im Rostock der 1880er Jahre »als historische Konzerte in einem zyklischen Aufbau und in einer Verflechtung von Konzert und Kommentar« (ebd.: 13), flankiert von gedruckten Konzerteinführungen.

Kurz darauf entstanden auch eigene Konzertreihen für Kinder und Jugendliche in Deutschland. Als Vorbild dafür mögen die seit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts dokumentierten Konzertformate aus dem US-amerikanischen Raum gedient haben, in denen ein junges Publikum gezielt durch eine spezielle Musikauswahl an klassische Musik herangeführt werden sollte, z.B. die seit 1830 in Boston stattfindenden *Juvenile Concerts* (vgl. Schwab 1971: 178) oder die seit 1858 von der Philharmonic Society in Cincinnati angebotenen Jugendkonzerte (vgl. Salmen 1988: 190). Auch Schüler_innen-Konzerte sind aus dieser Zeit dokumentiert, etwa die Konzerte für Volksschüler_innen und ihre Lehrer_innen, die vom Hamburger Lehrer-Gesangverein zwischen 1898 und 1921 organisiert und durch spezielle Konzerteinführungen des künstlerischen Leiters Richard Barth flankiert wurden. Dabei versuchte Barth durchaus schon, durch eine bewusste Konzertgestaltung – abwechslungsreiche Programme, große Besetzung, begrenzte Gesamtdauer (vgl. Schilling-Sandvoß 2015: 26) – der Aufmerksamkeitsspanne des jugendlichen Publikums Rechnung zu tragen. Auch stellte er die Konzertprogramme den Lehrer_innen vorab zur Verfügung, damit diese ihre Schüler_innen auf den Konzertbesuch vorbereiten konnten. Barths Ziel, »die Kinderherzen und -gemüter für gute Musik zu erschließen, sie daran zu gewöhnen und dadurch abzuwenden von ordinären Musikgenüssen und Tingel-Tangeleien« (zit.n. ebd.: 26), war dabei freilich noch »eindeutig […] in der erzieherischen Position des 19. Jahrhunderts verhaftet« (ebd.: 26).

Bald darauf wurden auch weitergehende, systematische Überlegungen angestellt, welche Kriterien für das Gelingen von Jugendkonzerten (→ Stibi: 361) erfüllt sein müssen, etwa 1928 durch den Musikpädagogen und Dirigenten Felix Oberborbeck:

> »1. sie müssen alle jugendpsychologischen Voraussetzungen erfüllen, 2. sie müssen systematisch aufgebaut sein, 3. sie müssen zeitlich und örtlich den Prinzipien künstlerischer Darbietungen genügen« (zit.n. Wimmer 2011: 10).

Auch wenn diese Überlegungen denen heutiger Musikvermittler_innen im Kern nicht unähnlich sind und die damals initiierten Formate (Konzerte für junges Publikum, öffentliche Probenbesuche, Konzerteinführungen) auch heute noch zum Standard-Repertoire der Musikvermittlung zählen, muss konstatiert werden, dass Konzertangebote für Kinder und Jugendliche »bis in die 50er Jahre […] eher ein Nischendasein« (Mall 2016: 20) fristeten. Auch konnte von einer Etablierung des Berufsbilds ›Musikvermittler_in‹ angesichts des Fehlens entsprechender Ausbildungsstrukturen und Berufsperspektiven noch keine Rede sein. So gingen die genannten Initiativen auf das Engagement einzelner, teils visionärer Künstler_innen und Pädagog_innen zurück und blieben in ihrem Wirkungskreis zunächst meist regional begrenzt.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Impulse aus Großbritannien und den USA

Dass sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts unter Musikinstitutionen im deutschsprachigen Raum allmählich ein Bewusstsein für die Bedeutung des Themas Musikvermittlung verbreitete, ist im Wesentlichen Impulsen aus dem angloamerikanischen Ausland zu verdanken. Einen Meilenstein stellte die Konzertreihe *Young People's Concerts* des New York Philharmonic Orchestra dar, die im Fernsehen übertragen wurde und damit weltweit verfügbar war. Der Komponist und Dirigent Leonard Bernstein, der zwischen 1958 und 1972 insgesamt 53 Konzertprogramme für junge Menschen zwischen acht und achtzehn Jahren konzipierte und als Dirigent und Moderator umsetzte (vgl. Wimmer 2011: 14), verstand es in einzigartiger Weise, seine künstlerischen, pädagogischen und kommunikativen Fähigkeiten in diesem konzertpädagogischen Format zu verbinden, um Kindern und Jugendlichen Zugänge zu klassischer Musik zu erschließen und sie zur »Auseinandersetzung mit komplexen musikalischen Strukturen« (Stiller 2018: 293) anzuregen. Er gilt deshalb auch heute noch vielen als Pionier und Prototyp eines Musikvermittlers. Ähnliche Formate entstanden bald auch im deutschsprachigen Raum, darunter die *Erklärkonzerte* für Kinder, die der Dirigent Gerd Albrecht seit den 1970er Jahren regelmäßig veranstaltete.

Ein weiterer Impuls ging Mitte der 1980er Jahre von England aus, wo Gillian Moore, eine der weltweit ersten hauptamtlich angestellten Musikvermittler_innen (vgl. Lessing 2016: 598)[3], gemeinsam mit Musiker_innen der London Sinfonietta das erste *Response*-Projekt durchführte. Dieses Format, bei dem Kinder und Jugendliche in Anlehnung an ein Referenzwerk eigene Stücke komponieren und öffentlich aufführen, erwies sich insbesondere für die Musikvermittlungsszene in Deutschland als äußerst einflussreich. Seit dem ersten deutschen *Response*-Projekt, das Musiker_innen der London Sinfonietta und des Ensemble Modern 1988 an 17 Berliner Schulen durchführten, wurde das Format vielfach kopiert und hat sich heute als fester Bestandteil des Vermittlungsportfolios von Konzertveranstaltern etabliert (vgl. Voit 2018c: 3–4). Darüber hinaus erwies sich die Grundidee, durch eigenes musikalisch-künstlerisches Gestalten Aspekte eines Konzertprogramms nachzuvollziehen, um ästhetische Erfahrungen während eines anschließenden Konzertbesuchs zu begünstigen, als einflussreich für konzertbegleitende Workshop-Formate (→ Voit: 381) insgesamt.

Professionalisierung und Community-Projekte um 2000

Das Jahr 2000 wird immer wieder als »Startpunkt der aktuellen Entwicklung« (Schilling-Sandvoß 2015: 24) auf dem Gebiet der Musikvermittlung in Deutschland genannt. Damit wird einerseits auf die rund um die Jahrtausendwende entstehenden, groß angelegten Projekte wie die Initiative *Konzerte für Kinder* der Jeunesses Musicales Deutschland Bezug genommen, andererseits aber auch auf den Prozess der Professionalisierung des Berufsfelds verwiesen, der in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre einsetzte. So entstanden in

3 Lillian Baldwin hatte bereits 1931 beim damals noch jungen Cleveland Orchestra eine Anstellung als ›Consultant in Music Education‹ erhalten (vgl. Rosenberg 2000: 119; Petri-Preis 2022a: 94f.).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dieser Zeit etwa die ersten Stellen für Musikvermittlung an Konzerthäusern im deutschsprachigen Raum. Während es sich dabei zunächst meist um Einzelkämpfer_innen handelte, die gewissermaßen als ›Kuckucksei‹ in fachfremden Abteilungen (häufig Öffentlichkeitsarbeit oder Marketing) installiert wurden, setzten Simon Rattle und die Berliner Philharmoniker 2002 mit der Gründung der Education-Abteilung Zukunft@BPhil neue Maßstäbe (vgl. Stiller 2014: 88f.). Das wegweisende Tanzprojekt *Rhythm Is It!* (2003) der Berliner Philharmoniker trug nicht nur durch den gleichnamigen Kinofilm (Grube/Sánchez Lansch 2004) dazu bei, das Potential von Musikvermittlung für ein breites Publikum sichtbar zu machen, sondern stand prototypisch für eine neue, soziale Ausrichtung von Musikvermittlung, die sich nicht auf die Heranführung neuer ›Zielgruppen‹ an klassische Musik beschränkt, sondern gemäß dem im Untertitel formulierte Anspruch »You can change your life in a dance class« (Grube/Sánchez Lansch 2004) in den Communitys vor Ort wirksam werden und deren Mitgliedern neue Perspektiven und kreative Ausdrucksmöglichkeiten eröffnen möchte. Aus einer ähnlichen Motivation heraus erweiterten in den darauffolgenden Jahren zahlreiche Konzerthäuser, Ensembles und Festivals – teils inspiriert durch den Erfolg von *Rhythm Is It!* – ihre Vermittlungsprogramme um eigene Outreach- und Community-Projekte (→ Stibi: 197), darunter die Stadtteil-Opern der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen, die Stadtteilarbeit im Rahmen des Klavier-Festivals Ruhr, die verschiedenen Community-Projekte des Konzerthauses Dortmund, das Projekt *Uptown Culture* des Sinfonieorchesters Wuppertal sowie die Mitsingkonzerte des Wiener Konzerthauses und der Kölner Philharmonie.

Zur gleichen Zeit wuchs auch die Zahl freischaffender Musiker_innen und Pädagog_innen, die sich hauptberuflich der Musikvermittlung widmeten. Zu nennen ist in diesem Zusammenhang die Gründung des Büro für Konzertpädagogik e.V. durch Anke Eberwein, Bernhard König und hans w. koch im Jahr 1997, das – entgegen der Vereinsbezeichnung – nicht nur im Auftrag von Konzertveranstaltern konzertpädagogische Begleitprogramme realisiert, sondern von Anfang an auch Community-Projekte und andere partizipative Musikprojekte ohne Konzertbezug mit Schüler_innen, Senior_innen, altersübergreifenden Gruppen und Menschen mit Behinderung durchführte.[4]

Durch die Etablierung des neuen Berufsfelds Musikvermittlung wuchs auch der Bedarf an entsprechenden Ausbildungsstrukturen. Die Musikpädagogen Ernst Klaus Schneider und Hermann Große-Jäger sowie der Dirigent Joachim Harder kamen diesem Bedarf als Erste nach und riefen 1998 an der Hochschule für Musik Detmold den ersten Studiengang für Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum als berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengang ins Leben (vgl. Stiller 2014: 83). Zeitgleich setzten mit Anke Eberweins Studie zu Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche (1998) die ersten Forschungsaktivitäten ein (→ Mautner-Obst: 59). Inzwischen ist Musikvermittlung an einer wachsenden Zahl von Hochschulen und Universitäten im deutschsprachigen Raum als Fachbereich vertreten, sei es als eigener Studiengang oder in Form von Wahlpflichtmodulen oder freiwilligen Zusatzangeboten (→ Stiller: 101). Mit der *Masterclass on Music Education* rief die Körber-Stiftung Hamburg 2010 zudem eine Exzellenzinitiative für Musikvermittler_innen ins Leben, die das Ziel verfolgte, in enger

4 Vgl. www.konzertpaedagogik.de [23.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zusammenarbeit mit renommierten Konzerthäusern in ganz Europa zukünftige Führungskräfte im Bereich Musikvermittlung auszubilden. Dass das Stipendienprogramm nach drei Durchläufen wieder eingestellt wurde, war wohl auch der Erkenntnis geschuldet, dass die Einrichtung entsprechender Führungspositionen an Konzerthäusern im deutschsprachigen Raum nach wie vor auf sich warten lässt.

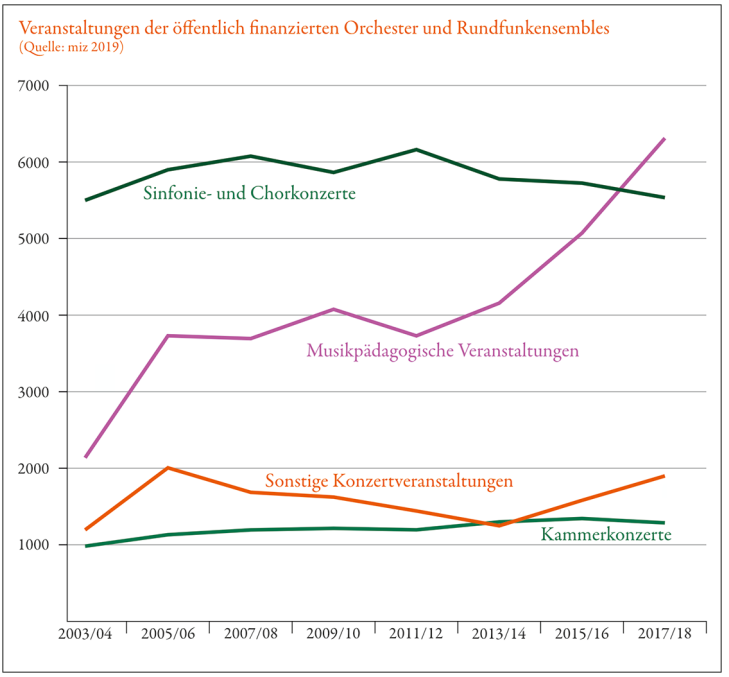
Ein weiterer wesentlicher Schritt für die Professionalisierung der Szene war die Vernetzung der Akteur_innen, die insbesondere durch die Gründung des Netzwerks Junge Ohren 2007 vorangetrieben wurde. Dem Netzwerk ist es gelungen, einen lebhaften Austausch unter Praktiker_innen durch Regionalkonferenzen, Fachtagungen und Online-Angebote zu initiieren. Seit 2008 richten die Elbphilharmonie und die Körber-Stiftung zudem in Hamburg alle zwei Jahre die Tagung *The Art of Music Education* aus, die sich zu einem wichtigen Branchentreff der internationalen Musikvermittlungsszene entwickelt hat.

Bedeutungszunahme und Diversifizierung im Zuge des Educational Turns

Seit nunmehr zwanzig Jahren ist ein kontinuierliches Wachstum der Angebote im Bereich Musikvermittlung zu beobachten. Nach der Statistik der Deutschen Orchestervereinigung hat sich etwa die Zahl der jährlich stattfindenden konzertpädagogischen Veranstaltungen der öffentlich finanzierten Theater-, Konzert- und Kammerorchester sowie der Rundfunkensembles in Deutschland zwischen den Spielzeiten 2003/04 und 2017/18 knapp verdreifacht, während die Zahl von Sinfonie- und Chorkonzerten im gleichen Zeitraum nahezu konstant geblieben ist (vgl. miz 2019 sowie die Grafik auf der folgenden Seite). Dieses Wachstum zeugt von der zunehmenden Bedeutung des Themas Musikvermittlung für Konzertveranstalter und Kultureinrichtungen, die bisweilen als Hinweis auf einen »Educational Turn« (Wimmer 2014: 76f.) in den Künsten gedeutet wird.

Kaum ein Konzerthaus, Orchester oder Festival kann sich heute dem Thema Musikvermittlung noch verschließen. Die meisten leisten sich wenigstens eine_n Mitarbeiter_in, manche auch ganze Abteilungen mit bis zu 30 Angestellten (Elbphilharmonie Hamburg), die vielfältige Angebote – von Konzerten für spezielle Dialoggruppen (z.B. Baby- und Kinderkonzerte) über konzertbegleitende Workshop-Angebote sowie Outreach- und Community-Projekte (z.B. in Schulen, Gefängnissen und Krankenhäusern) bis hin zu medialen Vermittlungsformaten – planen, koordinieren und durchführen. Dabei richten sich die Institutionen mit ihren Angeboten längst nicht mehr nur an Kinder und Jugendliche, sondern haben vom Säugling bis zur Seniorin alle Altersgruppen im Blick. Einige Konzerthäuser nehmen eine äußerst kleinteilige Ausdifferenzierung der Dialoggruppen (→ Schippling/Voit: 179) vor, so hat etwa die Tonhalle Düsseldorf unter ihren Kinderkonzerten neben speziellen Angeboten für die 0- bis 1-Jährigen (*Himmelblau*), die 2- bis 3-Jährigen (*Sterntaler*) und die 4- bis 5-Jährigen (*Plutino*) sogar Konzerte für schwangere Frauen und ihre ungeborenen Kinder (*Ultraschall*) im Programm.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -



Neben einer Tendenz zur Ausdifferenzierung der Formate und Dialoggruppen lässt sich in den letzten 20 Jahren auch eine Ausweitung des Repertoires beobachten, was sich exemplarisch an den Programmen der Konzerte für junges Publikum zeigen lässt: Wurden die Konzertprogramme für Kinder in Deutschland bis in die 1990er Jahre hinein noch von einer überschaubaren Anzahl bekannter, meist programmatisch orientierter Kompositionen wie Prokofjews *Peter und der Wolf*, Mussorgskys *Bilder einer Ausstellung* oder Vivaldis *Die vier Jahreszeiten* geprägt (vgl. Eberwein 1998: 72), bieten heutige Spielpläne ein vielfältiges Angebot, das klassische Musik ebenso umfasst wie Volksmusik, Pop, Jazz und Neue (teils eigens für das jeweilige Konzert komponierte) Musik. Auch medial hat sich das Spektrum erweitert; so findet Musikvermittlung heute nicht mehr nur in Form von Live-Formaten, Tonträgern, Musiksendungen (→ Nicklaus: 413) und Radiofeatures (→ Höhne: 149) statt, sondern zunehmend auch digital in Form von Online-Angeboten und Apps (→ Nell: 427).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Situation in Österreich

Axel Petri-Preis

Bereits im Jahr 1949 gründete Egon Seefehlner, damals Generalsekretär des Wiener Konzerthauses, die Jeunesse Österreich als nationale Zweigstelle der 1941 aus der Taufe gehobenen Jeunesses Musicales International (JMI). Jugendliche sollten nach den Schrecken des Nationalsozialismus und des zweiten Weltkriegs »ohne politischen Einfluß für die Musik interessiert werden. Sie sollten lernen, daß Musik zu den großen Gütern der Menschheit gehört und im besonderen kennenlernen, was sie auf Grund der politischen Lage bisher nicht kennen durfte[n]« (Seefehlner 1989: 12). Die Anfänge von Konzerten für Kinder und Jugendliche in Österreich waren also durch die Erinnerung an den Krieg geprägt und hatten damit eine dezidiert politische Dimension. Sehfehlner öffnete Abonnementkonzerte im Wiener Konzerthaus und im Musikverein Wien für ein junges Publikum und bezog bald danach auch junge Künstler_innen wie Alfred Brendel, Friedrich Gulda, Friedrich Cerha oder Kurt Schwertsik in die Gestaltung von speziellen Zyklen ein, die sich durch eine außergewöhnliche Programmgestaltung auszeichneten (vgl. Jeunesse o.J.). Ab 1951 wurden schließlich ausgehend von den Landeshauptstädten Linz, Salzburg und Graz Bundesländer-Zweigstellen gegründet, um das Angebot der Jeunesse auf das gesamte Bundesgebiet auszuweiten. Heute verfügt die Jeunesse über 22 Zweigstellen und ist mit über 600 Veranstaltungen einer der größten Konzertveranstalter Österreichs (vgl. Jeunesse o.J.).

Konzerte für Schulklassen fanden in Österreich ab 1952 unter der Leitung des Dirigenten Hans Svarovsky mit den Wiener Symphonikern statt und verstanden sich dezidiert als Ergänzung und Bereicherung des schulischen Musikunterrichts. So erhielten die Pädagog_innen im Vorfeld der Konzerte Tonbänder und Materialien zu den aufgeführten Werken, um ihre Schüler_innen auf den Konzertbesuch vorbereiten zu können (vgl. Wimmer 2011: 11). Ebenso an Schüler_innen richteten sich ab den 1970er Jahren die sogenannten Jugendsinfoniekonzerte des Bruckner Orchesters Linz, bei denen Generalproben für Schulklassen geöffnet wurden.

Familienkonzerte hielten ab 1978 mit dem Kabarettisten und Dirigenten Herbert Prikopa Einzug ins Konzertleben, der gemeinsam mit dem damaligen Intendanten des Wiener Konzerthauses Hans Landesmann die Reihe *Konzerte für Kinder und Kenner* ins Leben rief. Angelehnt an das Konzept der *Young People's Concerts* von Leonard Bernstein fungierte Prikopa als Dirigent ebenso wie als Moderator und bezog das Publikum in

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

seinen auf Werkerschließung ausgerichteten und in lehrmeisterlichem Ton gestalteten Moderationen bisweilen aktiv ins Konzert mit ein.

Ab der Saison 1987/88 konzipierte die Jeunesse – Musikalische Jugend Österreichs altersspezifisch ausdifferenzierte Konzertzyklen für Kinder und Jugendliche. War die Konzertreihe *Komponisten auf der Spur* des Kinderbuchautors Thomas Brezina (vgl. Wöhry 2019: 54) noch stark von pädagogischen Absichten geleitet, rückten die Formate *Piccolo* und *Concertino* ab dem Ende der 1990er Jahre (vgl. ebd.: 55) das Musikerleben von Kindern durch Inszenierung und Storytelling in den Mittelpunkt. Ein Spezifikum der österreichischen Situation mag sein, dass in der Zeit rund um 2000 vor allem Akteur_innen der Elementaren Musikpädagogik (EMp[1]) die inhaltliche Gestaltung von Kinderkonzerten wesentlich prägten, was sich nicht zuletzt in der Verbindung von Musik, Sprache, Bewegung und bildnerischen Zugängen manifestierte.

Spezifisch für das Musikvermittlungsangebot in Wien ist, dass einige Generalsekretäre der Jeunesse in der Folge die Intendanzen in den großen Kulturinstitutionen übernahmen und dort musikvermittelnde Formate und Reihen etablierten. So wurde Thomas Angyan 1988 Intendant des Musikvereins Wien und initiierte 1989 das *Fest für Kinder,* aus dem der Zyklus *Allegretto* hervorging (vgl. Wöhry 2019: 55), Roland Geyer rief als Gründungsintendant des Theaters an der Wien ab 2007 die dortige Musiktheatervermittlung ins Leben, und Matthias Naske baute zunächst als Gründungsintendant an der Philharmonie Luxemburg ein Musikvermittlungsprogramm auf, bevor er diesen Schwerpunkt am Wiener Konzerthaus[2] stark ausbaute.

Als Schnittstelle zwischen Kulturinstitutionen, Bildungseinrichtungen, Künstler_innen und der Wirtschaft wurde 1977 der Österreichische Kulturservice (ÖKS) gegründet. Durch Initiativen wie das Kulturbudget für Bundesschulen oder Dialogveranstaltungen förderte und unterstützte diese Einrichtung Kooperationen zwischen Schulen und Kultureinrichtungen. Das Projekt *Klangnetze*, das 1992/93 vom damaligen Intendanten des Wiener Konzerthauses initiiert wurde und besonders in seiner Anfangsphase inhaltlich stark an die *Response*-Projekte der London Sinfonietta angelehnt war, wurde ab 1996 vom ÖKS gefördert (vgl. Schneider et al. 2000). Ziel des umfangreichen Projekts war es, dass Schüler_innen gemeinsam mit Lehrer_innen und Komponist_innen eigene Musikstücke erfanden und diese in der Folge einer Öffentlichkeit präsentierten: Als Folge dieser Projekte wurde das Musik-Erfinden in Österreich 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 (vgl. Petri-Preis 2022a: 97).

Ähnlich wie im gesamten deutschsprachigen Raum lassen sich ab den frühen 2000er Jahren deutliche Prozesse der Institutionalisierung, Akademisierung und Professionali-

1 Der sogenannte ›Wiener Weg der EMp‹ schreibt das abschließende *P* absichtlich klein, um bereits in der Bezeichnung die künstlerische Dimension der Praxis (das Elementare Musizieren) gegenüber der pädagogischen Dimension hervorzuheben (vgl. Schneidewind 2011).

2 Das Wiener Konzerthaus war von Beginn als Mehrzweckbau und ›Haus für alle‹ geplant und sollte – durchaus in Abgrenzung zum Musikverein Wien – »breite Bevölkerungsschichten ansprechen«, vgl. www.konzerthaus.at/geschichte [27.08.2023]. Aus dieser Gründungsgeschichte erklärt sich die wesentliche Rolle, die es für die Entwicklung der Musikvermittlung in Österreich spielte.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sierung beobachten, die bis heute anhalten. So wurden – beginnend mit dem Musikverein Wien 1989 und in weiterer Folge vor allem ab den frühen 2000er Jahren – eine Reihe neuer Stellen in Kulturinstitutionen eingerichtet, sodass heute alle großen Orchester und Konzerthäuser Österreichs mindestens eine Stelle aufweisen können (vgl. Chaker/Petri-Preis 2022b). Mit dem Universitätslehrgang *Musikvermittlung – Musik im Kontext* startete 2009 an der Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich das erste Ausbildungsangebot an einer österreichischen Musikuniversität, und auch die erste Professur für Musikvermittlung wurde 2017 dort eingerichtet. 2014 erfolgte die Gründung der Plattform Musikvermittlung Österreich, die die Vernetzung und Professionalisierung der Akteur_innen im Bereich der Musikvermittlung zum Ziel hat. Sie ist am Music Information Center Austria angesiedelt und organisiert biennale Tagungen sowie Weiterbildungen für Musikvermittler_innen; die Gründung eines Verbandes für Musikvermittler_innen ist derzeit in Planung.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Situation in der Schweiz

Irena Müller-Brozović

Im Vergleich zu den homogeneren Nachbarstaaten mit monarchistischer Vergangenheit kennt die Schweiz weder eine höfische Kultur noch eine einheitliche Sprache und Kultur.[1] Anstelle von Emanzipationsprozessen gegenüber feudalen Herrscher_innen und Strukturen sowie einer in einigen anderen Ländern vorhandenen Tradition einflussreicher Musikzentren und identitätsstiftender Komponist_innen ist die Entwicklung des Schweizer Musikwesens im 19. Jahrhundert von einer einsetzenden Professionalisierung geprägt, bei der das Stadtbürgertum großen Wert auf Demokratisierungsprozesse legt und das Selbstverständnis eines Bauernstaats pflegt (vgl. Kreis 2011; Casino-Gesellschaft Basel 2020). Die Argumente, mit denen zu Beginn des 19. Jahrhunderts der Bau von Konzertsälen als multifunktionale bürgerliche Versammlungsorte gefordert werden, gleichen Zielsetzungen der Schweizer Kulturpolitik zu Beginn des 21. Jahrhunderts[2]: Es geht um Partizipation und gesellschaftlichen Zusammenhalt (vgl. Casino-Gesellschaft Basel 2020: 29 u. 33).[3] Die meisten Konzertsäle in der Schweiz werden bis

1 Die verschiedenen Landesteile legen Wert auf eine eigenständige Kultur, stehen gleichzeitig aber unter dem Einfluss des Auslands, wobei jeweils mit den gleichsprachigen Nachbarländern ein besonders intensiver Austausch gepflegt wird. Da zwischen den verschiedenen Sprachregionen große Unterschiede bestehen, konzentriert sich dieser Beitrag auf die historische Entwicklung der Musikvermittlung in der Deutschschweiz. Es handelt sich hierbei lediglich um eine skizzenhafte Darstellung, und es sei darauf hingewiesen, dass eine historiografische Forschung zu Musikvermittlung in der Schweiz einem Desiderat entspricht.

2 Die heutzutage geforderte kulturelle Teilhabe trägt nach Ansicht der Politik zur individuellen Entwicklung, aber auch zur Vielfalt der Schweiz bei: »Die Teilhabe der Bevölkerung am kulturellen Leben ist ein gemeinsames Anliegen von Kantonen, Städten, Gemeinden und Bund. Der Nationale Kulturdialog hat sich 2014 die Aufgabe gestellt, eine Strategie zur Stärkung der kulturellen Teilhabe zu entwickeln.« (Nationaler Kulturdialog 2019: 5).

3 Die Forderung nach Demokratisierung und Partizipation erfasst im Verlauf der Jahrhunderte immer weitere Bevölkerungsgruppen, was mit einem wachsenden Bewusstsein für Exklusionsprozesse einhergeht. Werden die ersten multifunktionalen Versammlungshäuser im 19. Jahrhundert für das Wirtschafts- und Bildungsbürgertum gebaut, so erhält die Arbeiterschaft 1918 nach Protesten ein eigenes Veranstaltungshaus und es werden Musikvorlesungen an der neu gegründeten Volkshochschule angeboten (vgl. Casino-Gesellschaft Basel 2020: 97–100). Im 21. Jahrhundert beschäftigen sich Kulturinstitutionen mit dem Auftrag, sich für eine moderne, hypervielfältige Gesellschaft zu öffnen (vgl. Adam 2022).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ins 20. Jahrhundert polyvalent genutzt (einige heißen daher heute noch Casino) und mit einem breiten musikalischen Repertoire bespielt, das auch Volks- und Unterhaltungsmusik umfasst (vgl. ebd.; Salmen 1988: 201).[4] Im frühen 19. Jahrhundert bezeichnet sich der Verleger, Musikalienhändler, Komponist, Musiktheoretiker und Musikpädagoge Hans Georg Nägeli als »eigentliche[n] unentbehrlichen[n] Vermittler […] zwischen Künstler und Volk« (Nägeli an Johannes Niederer, 27.02.1812, zit.n. Roner 2020: 158) und übt in seinen vielfältigen Tätigkeitsfeldern als Kurator und Kommunikator einen großen Einfluss auf das Deutschschweizer Musikwesen aus. Er will einer breiten Bevölkerung eine musikalische »Virtuosität des Lebens« (Nägeli zit.n. Nolte 2017: 83–85) ermöglichen und erkennt in einer demokratischen Chormusik einen individuellen und gesellschaftlichen Bildungsauftrag (vgl. Roner 2020: 180). Das im 19. Jahrhundert aufblühende Chorwesen folgt dieser Vision. Entsprechend erfreuen sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts musikalische Festspiele, an denen bis zu 2000 Lai_innen mitwirken, einer großen Beliebtheit. Die Festspiele zelebrieren historische Ereignisse der Schweiz, tragen zu einem Selbstverständnis als Nationalstaat bei und grenzen sich bewusst von virtuosem Solist_innentum und höfischen Repräsentationstraditionen des Auslands ab (vgl. Capitani 2005: 1; Casino-Gesellschaft Basel 2020: 83–85).

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden in ländlichen Regionen zahlreiche Musikfestivals und -initiativen[5] gegründet, die sowohl junge Profi- als auch Laienmusiker_innen fördern und bis heute in der Schweizer Musikvermittlungsszene präsent sind.

Seit den 1970er Jahren wird Musik in Konzerten und Medien oft auf unkonventionelle, explorative Weise vermittelt, sei dies in experimentellen Visualisierungen für ein erwachsenes (Fernseh-)Publikum (insbesondere von Adrian Marthaler und Matthias Bamert) oder in fantasievollen (Audio-)Produktionen für Kinder und Jugendliche, die Musiken fernab von einem Kanon- und Genredenken thematisieren (z.B. von Matthias Bamert, Kjell Keller und Gertrud Schneider). Mit Beginn des 21. Jahrhunderts werden die geschilderten Praktiken als Musikvermittlung bezeichnet und erhalten in der Öffentlichkeit und Kulturpolitik viel Aufmerksamkeit. An Hochschulen entstehen erste Musikvermittlungslehrgänge (→ Stiller: 101), Orchester schaffen entsprechende Stellen. Die öffentlich-rechtliche Kulturstiftung Pro Helvetia beschäftigt sich von 2009–2012 mit dem Schwerpunkt Kulturvermittlung, woraus die umfassende und richtungsweisende Online-Publikation *Zeit für Vermittlung* von Carmen Mörsch (2012) sowie der Dachverband Kulturvermittlung Schweiz[6] entspringen. Zu einer weiteren Professionalisierung trägt auch der *Kompass Musikvermittlung* (vgl. Kulturvermittlung Schweiz/Netzwerk Junge Ohren 2015) bei, der als praxisorientierter Leitfaden das Konzipieren und Reflektieren von Musikvermittlungsprojekten unterstützt. Kulturelle Teilhabe und gesellschaftlicher

4 Musiker_innen des Zürcher Tonhalle-Orchesters führen die Tradition, Volks- und Unterhaltungsmusik zu spielen, auch heute noch in entsprechenden Formaten fort, vgl. die Konzerte von *Stubete am See* (www.stubeteamsee.ch/tonhalle-volksmusik/einleitung [12.07.2023]) und *TonhalleLATE* (www.tonhalle-orchester.ch/saisonschwerpunkte/klassik-anders/tonhallelate [12.07.2023]).

5 Vgl. z.B.: Musikwochen Lenk: www.kulturlenk.ch/de; Sing mit uns: www.singmituns.ch/konzerte/index.php/information/kurt-pahlen; Gstaad Menuhin Festival: www.gstaadmenuhinfestival.ch/de/ueber-uns/das-festival; Menuhin-Foundation: www.menuhin-foundation.com; MUS-E: www.mus-e.ch/programm-1 [12.07.2023].

6 Vgl. www.kultur-vermittlung.ch [12.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zusammenhalt gehören zu den maßgebenden Leitlinien der Schweizer Kulturpolitik, weshalb nicht nur Fördergelder (insbesondere für die Freie Szene) zur Verfügung stehen, sondern auch mit dem *Handbuch Kulturelle Teilhabe* (Nationaler Kulturdialog 2019) und einem *Leitfaden zur Förderung Kultureller Teilhabe* (Nationaler Kulturdialog 2021) weitere für die Musikvermittlung relevante Publikationen herausgegeben werden. Seit einigen Jahren stehen zudem die Themen Inklusion, Diversität und Digitalität auf der Agenda der Schweizer Kulturpolitik, also Themen, mit denen sich auch die Musikvermittlung intensiv beschäftigt, und die die geförderten Projekte in eine bestimmte Richtung lenken. Wichtige Partnerorganisationen für Musikvermittler_innen sind daher Kultur inklusiv[7] sowie helvetia rockt[8], ein Verein, der sich für mehr Frauen und non-binäre Menschen im Musikbereich (insbesondere im Jazz, Pop und Rock) einsetzt und eine *Diversity Roadmap*[9] herausgibt.

7 Vgl. www.kulturinklusiv.ch/de [12.07.2023].

8 Vgl. www.helvetiarockt.ch [30.08.2023].

9 Vgl. diversityroadmap.org [12.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Situation in Südtirol

Franz Comploi & Franka Luise Deister

An der Schnittstelle der deutschen, italienischen und ladinischen Sprachgruppen in Südtirol entfaltet sich ein vielfältiger Kultur- und Wirtschaftsraum. Musik und ihrer Vermittlung kam und kommt in der Autonomen Provinz Südtirol ein hoher Stellenwert zu. Dieser drückt sich in vielzähligen professionellen und semiprofessionellen musikalischen Veranstaltungsformaten aus. Auch der italienweit höchste Prozentsatz an Personen, die in ihrer Freizeit musizieren, lässt auf eine prominente Rolle von Musik im Alltag der Südtiroler_innen schließen.[1]

Diese Disposition bietet den Nährboden für den universitätsübergreifenden Master Musikologie der international ausgerichteten Freien Universität Bozen und der Università degli Studi di Trento. Als der Studiengang 2016 gegründet wurde, war dies die Reaktion auf ein äußerst facettenreiches, wachsendes, aber auch zerstreutes Feld, in dem Akteur_innen aus Wissenschaft und Praxis sich auf unterschiedliche Weise für die Vermittlung von Musik engagierten. Ihre systematische Vernetzung mit umliegenden Ressourcen und Stakeholdern allerdings blieb aus. Entsprechend unklar war auch, wie das junge Praxis- und Wissenschaftsfeld der Musikvermittlung in der Region beschaffen war: Wer sind die Ziel- und Dialoggruppen und wer die Schlüsselfiguren? Welche bereits bestehenden Formate können als Angebote der Musikvermittlung ausgewiesen werden – und welche nicht? Wie bspw. lässt sich die Instrumentenvorstellung einer Musikkapelle in einer Grundschule einordnen, die sich mit einem didaktisch aufbereiteten Konzert und der anschließenden Möglichkeit, die Instrumente auszuprobieren, um Nachwuchs bemüht? Wozu zählt das interdisziplinäre Open-Air-Musiktheater einer Musikkapelle in Zusammenarbeit mit dem Theaterverein, das zwischen Vermittlung, Unterhaltungsprogramm und Re-Finanzierung der Vereinskosten changiert? Diejenige Praxis, die typischerweise als Musikvermittlung ausgewiesen wird, prägt die Kulturlandschaft in Südtirol bereits länger. Sie auch als solche zu bezeichnen, ist jedoch ein Novum, das sich erst seit den letzten Jahren etabliert. Insofern ist auch die Geschichte der Musikvermittlung

1 Mit 13,1 % der Erwachsenen und 33,7 % der Jugendlichen ist der prozentuale Anteil musikalisch aktiver Personen verglichen mit den restlichen Provinzen Italiens in Südtirol am höchsten (vgl. Riccioni/Somigli 2015: 51; Autonome Provinz Bozen-Südtirol/ASTAT 2016: 100).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

in Südtirol bislang weder systematisch erfasst noch wissenschaftlich aufgearbeitet worden.

Zu vermuten ist, dass auch die Mehrsprachigkeit die Diffusität des Feldes in Südtirol begünstigt. Denn unterschiedliche Begriffsverständnisse konturieren unterschiedliche Handlungspraxen. Insofern war man als dreisprachige Region auch in Südtirol mit der Schwierigkeit der Übersetzung konfrontiert (→ Petri-Preis: 34). Der in Italien in der Praxis sowie in der Begleitforschung gängige Begriff ›Divulgazione Musicale‹, der für Bekanntmachung und Popularisierung steht, bezeichnet die Verbreitung von Musikkultur auf allen Ebenen. Dabei unterscheidet sich ›Divulgazione Musicale‹ nicht nur begrifflich von der Musikvermittlung, sondern verweist auch auf einen anderen kulturellen Zugang zum Feld. Dies wird beispielsweise an der Affinität zur Musikkritik und -wissenschaft erkennbar (vgl. Caroccia 2020).

Wie Alessandro Rigolli (2005) in seinem Buch *La divulgazione musicale in Italia oggi* aufzeigt, besteht ein großes Problem der Divulgazione Musicale darin, dass alle, die sich mit Musik befassen, sich auch ohne spezifische Ausbildung als *Divulgatore* bzw. *Divulgatrice* betätigen können. An diese Problemstellung knüpft der bereits erwähnte Musikologie-Masterstudiengang der Freien Universität Bozen an. Mit einem vielgestaltigen und kritischen Studienprogramm bemüht er ein professionalisiertes Verständnis der Divulgazione Musicale.

Während musikvermittelnde Aktivitäten in den Städten Bozen, Brixen und Meran von Kulturinstitutionen wie dem Berufsorchester der Stiftung Haydn zu Bozen und Trient angeboten werden, die über ein reichhaltiges, gut vernetztes Educationprogramm in den verschiedenen Landessprachen verfügt, nehmen, wie zuvor angedeutet, in der ländlichen Peripherie häufig Musikkapellen und andere Ehrenamtliche diese Rolle ein. Ein gängiges Beispiel dafür sind Instrumentenvorstellungen und Musikpatenschaften für Grund- und Mittelschulen (vgl. Deister 2019). Darüber hinaus gestalten das Südtiroler Kulturinstitut, der Konzertverein Bozen, der Südtiroler Künstlerbund, das Bolzano Festival Bozen mit dem international renommierten Busoni-Klavierwettbewerb, das Jazz Festival Bozen, die Gustav-Mahler-Musikwochen und das transart Festival für zeitgenössische Kultur Angebote der Vermittlung von Musik in Südtirol – um nur einige zu nennen.

Bislang richten sich diese Angebote hauptsächlich an jüngeres Publikum. Eine Erweiterung der Formate, sowohl bezogen auf die Zielgruppen als auch bezogen auf ein flexibleres Changieren zwischen städtischen und ländlichen Spielorten zählt zu den aktuellen Herausforderungen, mit denen sich die Praktiker_innen sowie die Begleitforschung konfrontiert sehen. Dabei stellt z.B. die Nutzung der besonderen Infrastruktur und Landschaft Südtirols, konkret der alpenländischen Umgebung als Spiel- und Aufführungsorte, einen Teil der musikvermittelnden Konzepte dar. Als Beispiel können Wanderkonzerte in den Dolomiten angeführt werden, zuletzt im Format *Musica Viandante* von der Stiftung Haydn von Bozen und Trient veranstaltet, wobei die akustischen Gegebenheiten der Bergkulissen ebenso wie der Weg zum Konzertort selbst als Teil der Konzertdramaturgie verstanden wurden.[2] Auch entstehen vermehrt genre- und insti-

2 Zum Konzept und musikalischen Programm von *Musica Viandante* vgl. www.haydn.it/eventi/musica-viandante-3 [11.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tutionenübergreifende Zusammenarbeiten mit musikvermittelnden Anteilen an der Schnittstelle von professionellen und semiprofessionellen Produktionen. Ein Beispiel hierfür ist die 2022 uraufgeführte Blasmusikoper *Blasmusikpop* der Vereinigten Bühnen Bozen in Zusammenarbeit mit einer Laienmusikkapelle.[3]

Zwischen institutionell verankerter Vermittlung an Konzerthäusern und akademischer Begleitforschung, von freien Kulturschaffenden über die vielen ehrenamtlichen Vereine bis zu projektbezogenen Kollektiven ist es gerade diese Vielfalt der Kontexte, Organisations- und Arbeitsweisen, welche die Theorie und Praxis der Musikvermittlung in Südtirol auszeichnet. Ein Bild davon zu skizzieren, gestaltet sich insofern schwierig. Auf Grundlage dieser Perspektivenvielfalt aber bleibt zu erwarten, dass durch Musikvermittlungsprojekte in Kooperationen der Ausbildungsstätten mit regionalen und internationalen Institutionen, Konzertveranstaltern und wissenschaftlichen Foren das häufiger in Italien zu hörende Lamento über mangelnde musikalische Bildung durch nachhaltige Wege der Vermittlung von Musik überschrieben und das besondere mehrsprachige und kulturell vielfältige Umfeld Südtirols weiterhin herausgefordert und bereichert wird.

3 Zur Stückbeschreibung und weiterführenden Informationen von *Blasmusikpop* vgl. www.theater-bozen.it/de/premieren/pro/view/blasmusikpop-2.html [11.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Situation in Luxemburg

Bianca Hellberg

Das Kulturleben Luxemburgs wird, bedingt durch die geographische Lage und die Mehrsprachigkeit, sowohl durch den germanophonen als auch durch den frankophonen Kulturraum geprägt. Diese Vielfalt an kulturellen Einflüssen spiegelt sich in der Entwicklung der Musikvermittlung wider. Die Einflüsse für die ersten Konzerte, die dezidiert für ein junges Publikum gespielt wurden, kamen aus Belgien und Frankreich. Bereits 1946, und damit ein Jahr nach der Gründung der Jeunesses Musicales International (JMI), wurde mit breiter Unterstützung u.a. des Erziehungsministeriums, des Radio Luxembourg sowie mit Hilfe des damaligen Chefdirigenten des Orchestre Symphonique de RTL (heute Orchestre Philharmonique du Luxembourg), Henri Pensis, die Jeunesses Musicales Luxembourg (JML) gegründet, um die Ideen der Jeunesses-Bewegung auch auf lokaler Ebene zu verfolgen (vgl. Weber 1998: 294f.). Die JML stieg in der Folge zu einem der wichtigsten Konzertveranstalter des Landes auf (vgl. ebd.: 295), insbesondere im Bereich junges Publikum, jedoch auch im Segment der Konzerte für Erwachsene (vgl. JML 1991: 1).

Das erste Orchesterkonzert der JML fand am 18. Oktober 1946 im Beisein der großherzöglichen Familie statt, worauf in regelmäßiger Folge zahlreiche weitere Konzerte folgten. Die moderierten Familienkonzerte dieser frühen Periode richteten sich an Jugendliche im Alter von 12 bis 20 Jahren und waren insbesondere von belgischen und französischen Modellen inspiriert (Oestreicher 1992: 11). Von der luxemburgischen Kulturszene wurden diese Freitagnachmittagkonzerte im Théâtre Municipal sowie im Auditorium von Radio Luxembourg als Komplement der musikalischen Bildung angesehen, insbesondere da das Fach Musik in den Stundenplänen der öffentlichen Schulen gering repräsentiert war (vgl. ebd.: 11). Aufgrund der Unterstützung der musikvermittelnden Ideen durch den Dirigenten Henri Pensis konnte die JML zahlreiche Konzerte mit dem Orchestre Symphonique de RTL anbieten (vgl. Weber 1998).

1968 initiierte der Musikjournalist Remy Franck die Familienkonzertreihe *MusiCROISSANTS* für Kinder von 3 bis 10 Jahren, die noch 2011 als »eine der begehrtesten kostenfreien Konzertreihen im Land« (Conrad 2011: 1) galten. Diese Konzerte fanden nach Fertigstellung des Neubaus des städtischen Konservatoriums im dortigen Au-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ditorium statt[1], womit auch das Konservatorium als Konzertveranstalter für junges Publikum bedeutsam wurde (vgl. Franck 1992: 7).

Im Jahr 1973 entwickelte die JML gemeinsam mit einer Gruppe von Musiklehrer_innen der Sekundarschulen und in Kooperation mit dem Orchestre Symphonique de RTL, dem Ensemble Luxembourg Percussion und dem Konservatorium eine thematisch verbundene Familienkonzertreihe für Kinder im Grundschulalter: Unter dem Titel *concerts d'initiation à la musique* (zu Deutsch etwa: Konzerte zur Einführung in die Musik) wurden im Konzertsaal des städtischen Konservatoriums in sechs aufeinander bezogenen moderierten Konzerten die verschiedenen Instrumente und Instrumentengruppen (Streicher, Holzbläser, Blechbläser, Percussion und Orgel) in Bezug auf Herkunft, Entwicklung, Handhabung und klangliche Besonderheiten in luxemburgischer Sprache präsentiert. Eine Neuerung dieser Konzerte waren didaktische Materialien (Broschüren, später auch CDs; vgl. JML 2002), die von Lehrkräften in Schulklassen zur Vorbereitung auf die Konzerte durchgearbeitet werden sollten (vgl. Oestreicher 1992: 11–12).

Dank einer großen Förderung kam es 1988 zu einer neuen Initiative der JML: den *Concerts à l'Ecole*. Konzerte und Rezitals nationaler und internationaler Ensembles mit vorangehenden Werk- und Komponist_innen-Einführungen wurden nun in den Räumen der Sekundarschulen organisiert (vgl. ebd.: 11). Seit der Saison 1988/89 wurden gut 20 Konzerte, ab 1992/93 sogar gut 30 Konzerte dieser Art pro Saison von der JML durchgeführt (vgl. ebd.: 9).

Ähnlich wie in anderen Ländern im deutschsprachigen Raum kann man auch in Luxemburg ab den frühen 2000er Jahren eine Diversifizierung der Musikvermittlungsaktivitäten sowie einen sprunghaften Anstieg an relevanten Akteur_innen feststellen. Besondere Impulse für diese Entwicklung waren einerseits die Eröffnung der Philharmonie im Jahr 2005 sowie das europäische Kulturhauptstadtjahr Luxembourg/Saar-Lor-Lux 2007. Mit dem ersten Intendanten der Philharmonie, Matthias Naske, der zuvor u.a. für die Jeunesse Österreich tätig war, und Johanna Möslinger, einer österreichischen Musikvermittlerin, die das erste Kinder- und Jugendprogramm der Philharmonie gestaltete, erhielten die Familienzyklen der Philharmonie altersspezifisch ausdifferenzierte Formate und zeichneten sich – ebenso wie die Formate der österreichischen Jeunesse (→ Petri-Preis: 75) – durch Inszenierung und Storytelling aus. Darüber hinaus blieben durch die steigende Zahl ausländischer Gastkünstler_innen bzw. Gastensembles an der Philharmonie Einflüsse aus dem frankophonen Raum erhalten.

Ebenfalls zu Beginn der 2000er Jahre, nämlich 2002, wurde das Education-Department des Orchestre Philharmonique du Luxembourg mit dem Namen *Login:Music* gegründet, das bis zur Fusion des Orchesters mit der Philharmonie im Jahr 2012 die Schulkonzerte des Orchesters, zahlreiche Workshops in luxemburgischen Schulklassen, Lehrkräfteweiterbildungen sowie eine Reihe von moderierten Konzerten für Erwachsene rund um das Orchesterrepertoire plante und umsetzte. Durch Coachings vor Ort und im europäischen Ausland wurden aktive Orchestermusiker_innen in der Umsetzung von Moderationen, Konzertkonzepten und in der Workshoparbeit geschult. Auf diesem Wege wurde die Musikvermittlungsarbeit des Orchesters insbesondere durch britische

1 Diese Information lässt sich den Konzertankündigungen in der Zeitschrift *Pizzicato*, Jg. 1991–1992, entnehmen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und österreichische Impulse bereichert. Auch das Kulturhauptstadtjahr 2007 war für die Musikvermittlungsarbeit des Orchestre Philharmonique du Luxembourg besonders bedeutsam, da die musikvermittelnde Praxis im Rahmen des Großprojekts *BABEL* durch einen umfangreichen Austausch mit Akteur_innen projektbezogener Partnerorchester aus dem deutschsprachigen Raum sowie zusätzlichen Coaches weiterentwickelt wurde. *Login:Music* ging nach der Fusion im Education Department der Philharmonie auf.

Während sich die luxemburgische Musikvermittlung ab den frühen 2000er Jahren insbesondere durch aufwendige musiktheatrale und interdisziplinäre Kinderproduktionen der Philharmonie international einen Namen machte, etablierten sich daneben nach und nach immer weitere Akteure sowie neue lokale Spielstätten (u.a. die Rotondes Luxembourg, das CAPE Ettelbrück mit seinem Kinderprogramm CAKU, die INECC Luxembourg, das Rocklab der Rockhal, das Trifolion in Echternach, das neimënster, das Kulturhaus Niederanven etc.). Die Situation der JML verschlechterte sich demgegenüber: Obwohl noch 2011 von zahlreichen Konzerten der Reihen *musiCROISSANTS* und den Schulkonzerten berichtet wird (vgl. Conrad 2011), musste die JML 2013 ihre Aktivitäten einstellen und sich auflösen (vgl. Franck 2013a; Hick 2013; Franck 2013b). Demgegenüber zeugt die große Anzahl an freien Musikvermittler_innen sowie die Schaffung zahlreicher neuer Stellen in öffentlichen Kulturinstitutionen – ebenso wie in Deutschland und Österreich – von einem Prozess der Institutionalisierung und Professionalisierung der Musikvermittlung in Luxemburg, der bis heute anhält.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

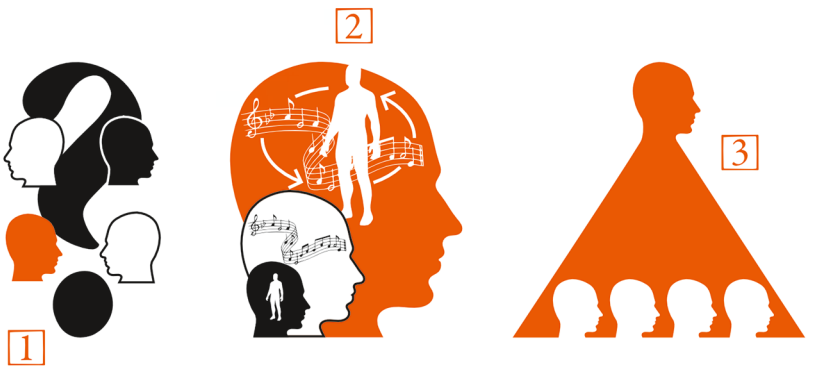
https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

II. Akteur_innen

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittler_innen



[1] Wer arbeitet musikvermittelnd?
[2] Ausbildungsmöglichkeiten
[3] Machtkritische Perspektiven auf Musikvermittlung

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wer arbeitet musikvermittelnd?

Axel Petri-Preis

Wer ist eigentlich Musikvermittler_in? So einfach die Frage im ersten Moment klingen mag, so schwer ist sie bei genauerem Nachdenken zu beantworten. Ist es die Absolventin einer formalen Ausbildung in Musikvermittlung, der Inhaber einer entsprechenden Stelle an einem Konzerthaus, sind es Personen, die von anderen so bezeichnet werden oder diese Bezeichnung selbst für sich wählen, oder sind es einfach alle Menschen, die planend oder ausführend an musikvermittelnden Projekten beteiligt sind? Im Gegensatz zu etablierten Professionen wie beispielsweise Ärzt_innen, Anwält_innen oder Lehrer_innen existiert für eine Tätigkeit in der Musikvermittlung kein standardisierter Ausbildungsweg. Ob Musikvermittlung daher überhaupt als Profession bezeichnet werden kann, wie Allwardt (2017) und Weber (2018) dies tun, ist fraglich, wenngleich Anzeichen und Merkmale einer zunehmenden Professionalisierung wie Akademisierung, die Etablierung von Spezialwissen oder die Entwicklung von Netzwerkorganisationen und Interessensvereinigungen ohne Zweifel erkennbar sind (vgl. Chaker/Petri-Preis 2019).

Lohnenswert ist in dieser Hinsicht ein theoretischer Blick auf Musikvermittlung durch die Brille der Theorie sozialer Welten (vgl. Strauss 1978; Clarke 1991; Petri-Preis 2022a), da aus dieser Perspektive fokussiert wird, *»who/what is in the situation and what they are doing«* (Clarke 1991: 146). Es geht also nicht um eine formale Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe, die sich beispielsweise durch eine bestimmte Ausbildung oder Stelle ergibt, sondern darum, welche Aktivitäten Menschen miteinander verbinden. Die gleich zu Beginn des Beitrags gestellte Frage muss aus dieser Perspektive daher modifiziert werden und – wie im Titel bereits vorweggenommen – »Wer arbeitet musikvermittelnd?« lauten.

Beruflicher Hintergrund

Akteur_innen in der Musikvermittlung weisen heterogene formale Qualifikationen und unterschiedliche berufliche Hintergründe auf (vgl. Chaker/Petri-Preis 2022b: 12). Was den beruflichen Hintergrund betrifft, zählen dazu im Kern fest angestellte Musikvermittler_innen, beispielsweise in Konzerthäusern, Festivals, Musiktheatern, Rundfunkanstalten, Ensembles oder Orchestern, freie Musikvermittler_innen, die oftmals zusätz-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lich über ein festes Standbein an einer Schule, Musikschule oder Hochschule verfügen, und Musiker_innen, deren musikvermittelnde Tätigkeit Teil ihrer Portfolio-Karriere ist (vgl. Wimmer 2021a). Darüber hinaus sind unter anderem auch Regisseur_innen, Kurator_innen, Dramaturg_innen, Konzertdesigner_innen, Komponist_innen, Musiklehrer_innen und Instrumentalpädagog_innen zu nennen, die Teil von musikvermittelnden Konzerten, konzertbegleitenden Formaten, Liveformaten ohne Konzertbezug oder medialen Formaten sind.

Formale Ausbildung

Im Hinblick auf die (formale bzw. akademische) Ausbildung von Akteur_innen in der Musikvermittlung zeigt Wimmer (2010b) anhand von 40 Interviewpartner_innen, die an Orchestern oder Konzerthäusern für den Bereich Musikvermittlung verantwortlich waren, dass knapp die Hälfte ein künstlerisch-pädagogisches Studium wie Instrumentalpädagogik oder Schulmusik, etwa ein Drittel künstlerische Studien, ein Viertel kulturwissenschaftliche Studien wie Musikwissenschaft oder Theaterwissenschaft und weitere zwölf Personen nicht fachspezifische Studien absolvierten. Drei Personen schlossen ein postgraduales Studium in Musikvermittlung ab. Eine Studie von Educult und Netzwerk Junge Ohren (2018) ergab acht Jahre später ein vergleichbares Bild. Von 350 Befragten gaben 50 % an, ein künstlerisch-pädagogisches Studium absolviert zu haben, 39 % absolvierten ein künstlerisches Hauptfachstudium und 24 % studierten Musik-/Theater- oder Tanzwissenschaft. 30 % studierten dezidiert Kultur- oder Musikvermittlung. Wenngleich die beiden Studien hinsichtlich ihrer Methodik nur eingeschränkt miteinander verglichen werden können, dürfte der höhere Prozentsatz von Abschlüssen in Musikvermittlung oder ähnlichen Studiengängen in der Studie von Educult und dem Netzwerk Junge Ohren darauf zurückzuführen sein, dass ab 2000 einige einschlägige Studiengänge gegründet wurden und sich das Angebot damit seither deutlich vergrößert hat (→ Stiller: 101; vgl. auch Petri-Preis 2022a: 108–111). Zusätzlich zu den formal erworbenen Kompetenzen nimmt das Lernen on the job eine wichtige Rolle ein (vgl. Educult/Netzwerk Junge Ohren 2020: 2; Petri-Preis 2022a), bei dem sich Akteur_innen in der breit gefächerten Praxis der Musikvermittlung spezifisches Wissen und Können aneignen.

Alter, Geschlecht und Einkommen

Was aus empirischen Untersuchungen ebenfalls deutlich wird ist, dass Akteur_innen im Bereich der Musikvermittlung zum überwiegenden Teil weiblich (79 %) und jung (41 % zwischen 26 und 35 Jahren) sind (vgl. Educult/Netzwerk Junge Ohren 2020: 8f.). Das durchschnittliche Einkommen von deutschen Musikvermittler_innen beträgt jährlich 24.000 Euro brutto, wobei viele in einer Teilzeitbeschäftigung sind und daher 60 % auch auf Einkünfte aus anderen Tätigkeiten zurückgreifen (vgl. ebd.: 10f.). 71 % davon geben an, Einkommen aus einem anderen Hauptberuf (42 %) oder einem anderen Nebenjob (29 %) zu beziehen. Daraus schließen die Autor_innen der Studie, dass Akteur_innen der

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung überwiegend prekär bezahlt seien, weil sich die durchschnittlichen Monatseinkünfte im Bereich der Mindestgage (NV-Bühne) bewegen und mehr als die Hälfte der Befragten Zusatzeinkünfte bezieht. Überdies sei ein deutlicher Gender-Pay-Gap erkennbar. So beträgt der Anteil der Männer bei einem Jahreseinkommen ab 50.000 Euro 33 %, während nur 7 % der befragten Frauen in diesem Segment zu finden sind. Dies lässt sich mit Forschung in Zusammenhang bringen, die zeigt, dass feminisierte Arbeit mit monetärer Abwertung konfrontiert ist (vgl. z.B. Becker et al. 2020). Doch nicht nur die Konnotation eines Berufes als weiblich, sondern auch feminisierende Zuschreibungen an Fertigkeiten, die in einem Beruf benötigt werden, haben einen Einfluss auf die Bewertung von Praktiken. So verdienen sowohl Männer als auch Frauen weniger, wenn sie in vorrangig weiblichen Berufen arbeiten (vgl. England/Brown 1992; Kilbourne et al. 1994; Becker et al. 2020). Perspektivisch ist daher eine angemessene Bezahlung und fachliche Wertschätzung von Musikvermittler_innen anzustreben. Die Tatsache, dass junge Musikvermittlerinnen im Berufsfeld in der Regel mit älteren Männern in Führungspositionen konfrontiert sind, erfordert außerdem eine spezifische Förderung und Vorbereitung von Frauen bereits in der Ausbildung.

Sozialer und ethnischer Hintergrund von Musikvermittler_innen

Musikvermittler_innen gehören im deutschsprachigen Raum überwiegend der weißen Mittelschicht an, ein Phänomen das auch in verwandten Feldern zum Beispiel bei klassischen Musiker_innen (vgl. z.B. Bull 2019) und Lehrer_innen (vgl. z.B. Rothland 2014) evident ist (vgl. dazu für die Kulturvermittlung insgesamt Mörsch 2012: 81). Dadurch entsteht eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch von Musikvermittlung, unterschiedliche Musiken für alle Menschen einer zunehmend diverser werdenden Gesellschaft zugänglich zu machen, und der geringen Diversität von Musikvermittler_innen im Hinblick auf die Differenzkategorien soziale Klasse und Ethnie. Es ist daher anzustreben, dass sowohl im Auswahlprozess für Studiengänge in Musikvermittlung als auch für Positionen an Kulturinstitutionen zunehmend auf mehr Diversität geachtet wird (vgl. z.B. Hausmann/Süß 2012).

Musiker_innen als zentrale Akteur_innen in der Musikvermittlung

Wie Dawn Bennett (2016) und Rineke Smilde (2018) zeigen, ist Musikvermittlung auch über den deutschsprachigen Raum hinaus in den vergangenen Jahren zu einem wesentlichen Bestandteil der beruflichen Tätigkeit von professionellen Musiker_innen geworden.[1] Für viele Freiberufler_innen ist Musikvermittlung ein selbstverständlicher Teil ihrer Portfoliokarrieren, die unterschiedliche berufliche Tätigkeiten vereinen. Musiker_innen mit Festanstellung in einem Orchester oder Ensemble kommen in der Regel ebenfalls mit musikvermittelnden Formaten, beispielsweise Kinderkonzerten, in Berührung.

1 Wenngleich Musikvermittlung bis dato hauptsächlich in der klassischen Musik verortet ist, trifft dies in zunehmendem Ausmaß auch auf Musiker_innen anderer Stile und Genres zu.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Sarah Chaker analysiert auf der Basis einer Sonderauswertung der Studie zur sozialen Lage von Kunst- und Kulturschaffenden in Österreich (vgl. Wetzel 2018) die soziodemographischen Daten von Musiker_innen, die angeben, auch kunst- oder kulturvermittelnd tätig zu sein (vgl. Chaker et al. 2019; Chaker/Petri-Preis 2020). In Übereinstimmung mit der bereits zitierten Studie von Educult und dem Netzwerk Junge Ohren sind mehr weibliche als männliche Musiker_innen auch musikvermittelnd tätig. Was die zeitlichen Schwerpunkte im Tätigkeitsspektrum betrifft, geben die Musiker_innen an, zu etwa der Hälfte künstlerisch (48,6 %) und zu etwa einem Drittel (34,1 %) kunst- und kulturvermittelnd tätig zu sein. Die restliche Zeit gliedert sich in kunstnahe (5,4 %) und kunstferne (10,8 %) Tätigkeiten auf. Jene Musiker_innen, die nicht musikvermittelnd tätig sind, geben an, zu etwa zwei Dritteln (70,7 %) künstlerisch tätig zu sein, wobei sich das letzte Drittel wiederum auf kunstnahe (15,8 %) und kunstferne (13 %) Tätigkeiten aufteilt. Interessant ist im Vergleich dazu die ideelle Aufteilung. Musikvermittelnde Musiker_innen würden idealerweise drei Viertel ihrer Zeit mit künstlerischen und ein Viertel mit musikvermittelnden Tätigkeiten verbringen. Das zeigt, dass die Musiker_innen auf diese Tätigkeit nicht verzichten und sie – im Vergleich zum tatsächlichen Aufwand von einem Drittel der Zeit – allenfalls etwas verringern wollen. Dahinter mag einerseits ein finanzieller Grund liegen, da die Statistik auch zeigt, dass Musiker_innen, die auch in der Musikvermittlung tätig sind, im Vergleich besser verdienen, andererseits aber zeigen Studien (vgl. z.B. Ascenso 2016: 27–31; Petri-Preis 2022a: 243–247), dass eine musikvermittelnde Tätigkeit eine positive Auswirkung auf das psychische Wohlbefinden und die berufliche Zufriedenheit von Musiker_innen haben kann.

Anforderungen und Kompetenzen

Ursula Brandstätter formulierte 2001 eine – seither häufig zitierte – fiktive Stellenausschreibung für Musikvermittler_innen der Zukunft. Darin beschreibt sie die diversen Aufgabenfelder, das breite Spektrum an erforderlichem Wissen und Können sowie die nötige Bereitschaft zum flexiblen Umgang mit Anstellungsverhältnissen, Arbeitszeiten und Bezahlung. Sie beendet ihren Artikel mit dem Befund, dass »in Zukunft vermutlich zwar Vermittler mit einem breiten musikalischen, ästhetischen und geistigen Horizont, aber verbunden mit ausgeprägten individuellen Schwerpunktsetzungen [gefragt sind]« (Brandstätter 2001: 71). Etwas mehr als zwanzig Jahre später zeigt sich in den empirischen Erhebungen, dass sie recht behalten sollte: Akteur_innen der Musikvermittlung können diverse formale Ausbildungen aus verschiedenen Studienrichtungen vorweisen und haben unterschiedlichste berufliche Hintergründe. Der Grund dafür liegt nicht zuletzt in den umfangreichen und je nach Tätigkeitsbereich unterschiedlichen Anforderungen, die an musikvermittelnd Arbeitende gestellt werden und die von Brandstätter erwähnten Schwerpunktsetzungen erfordern. Festangestellte Musikvermittler_innen an Konzerthäusern oder Orchestern sind beispielsweise mit zahlreichen Managementaufgaben – Constanze Wimmer nennt unter anderem Budgetverwaltung, Terminkoordination, Kontaktpflege, Öffentlichkeitsarbeit, Konzertbetreuung und Büroorganisation (vgl. 2010b: 76) – konfrontiert, während freiberufliche Musikvermittler_innen vorrangig in der Konzeption von Workshops, kollaborativen Projekten oder

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

musikvermittelnden Konzerten tätig sind – nach Wimmer zählen dazu Tätigkeiten wie Ideenfindung, Konzepterstellung, Programmierung, Gestaltung und Durchführung von unterschiedlichen Formaten (vgl. ebd.) – und vor allem künstlerisch-pädagogische Kompetenzen aufweisen müssen. Ernst Klaus Schneider beschreibt Bühnenpräsenz und Moderations- bzw. Kommunikationsfähigkeiten, Dialogfähigkeit, Projektmanagementfähigkeiten, das Umgehen mit Kontingenz und Reflexionsvermögen im Hinblick auf die eigene Haltung als zentrale Kompetenzen von Musikvermittler_innen (vgl. 2014: 38–44). Seit Wimmer und Schneider diese Texte verfasst haben, sind wiederum einige Jahre vergangen, in denen sich die Praxis der Musikvermittlung nicht zuletzt angesichts gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen und Ereignisse wie der großen Fluchtmigrationsbewegung von 2015 – mit einem verstärkten Fokus auf sozial ausgerichtete Projekte – oder der Corona-Pandemie ab 2020 – mit einer rasanten Entwicklung im Bereich digitaler und hybrider Formate – noch weiter ausdifferenziert hat und damit noch weitere Anforderungen an ihre Akteur_innen stellt. Kompetenzen in den Bereichen Community Building, Inter-/Transkulturalität und inklusives Musizieren werden in Communityprojekten benötigt, technisches Wissen und digitale Skills in neuen Workshop- oder Konzertformaten in hybriden oder digitalen Settings.

Ausblick

Mit Blick auf die nächsten Jahre wären zwei Dinge besonders wünschenswert: Zum einen besteht großes Potential in der Aus- und Weiterbildung im Bereich der Musikvermittlung. Im Sinne der Qualitätssicherung werden im Bereich der künstlerischen und künstlerisch-pädagogischen Studien spezifische Fächer und Schwerpunkte benötigt, darüber hinaus besteht weiterhin Bedarf an einschlägigen Studiengängen. Für die Fort- und Weiterbildung werden maßgeschneiderte Kursangebote benötigt, die auf die Bedürfnisse der verschiedenen Akteur_innen eingehen. Zum anderen wird es nötig sein, dass Interessensvertretungen und Verbände im Bereich der Musikvermittlung entstehen, die sich für gute Arbeitsbedingungen und eine faire Entlohnung einsetzen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ausbildungsmöglichkeiten

Barbara Stiller

Für eine Tätigkeit in der Musikvermittlung existieren Fort-, Weiter- und zunehmend auch Ausbildungsangebote nahezu so lange wie die Disziplin selbst.[1] Dass für eine berufliche Tätigkeit als Musiker_in in Berufsorchestern, Opernhäusern, Musikschulen o.ä. ein grundständiges künstlerisches oder künstlerisch-pädagogisches Instrumental-/Gesangsstudium etc. unerlässlich ist, stellt niemand in Frage. Für nahezu alle Beschäftigungen in den genannten Kulturinstitutionen nehmen Fort- und Weiterbildungsangebote der Musikvermittlung daher eine zentrale Rolle ein. Diese sind in der Regel berufsbegleitend konzipiert, raumzeitlich flexibel und parallel zu Beruf, Familie und zivilgesellschaftlichem Engagement studierbar und überwiegend kostenpflichtig (vgl. Renz et al. 2019: 12–21). Dazu gehören neben kurzformatigen Kursen und/oder Lehrgängen an Akademien Kultureller Bildung o.ä. auch mehrere weiterbildende und konsekutive Master-Studiengänge der Musikvermittlung an Musikhochschulen im gesamten deutschsprachigen Raum. Darüber hinaus gehören Musikvermittlung und/oder Konzertpädagogik als Fächer oder Module zum Kerncurriculum mehrerer Musikhochschulen und Universitäten.[2] Alle eint, dass sie eine kompensatorische Funktion einnehmen, um grundständige Studienstrukturen passgenau und bedarfsgerecht zu ergänzen. Damit bilden sie, wie in modernen Wissensgesellschaften üblich, die Möglichkeit, vielfältige und anpassungsfähige Kompetenzprofile für sich wandelnde Arbeits- und Umweltbedingungen im Rahmen eines kontinuierlichen lebenslangen Lernens als individuelle Bildungsbiografien weiterzuentwickeln (vgl. ebd.). In der Musikvermittlung liegt der Fokus dabei auf der unmittelbaren Verknüpfung von künstlerischen,

1 Die hier so genannte ›Disziplin Musikvermittlung‹ bezieht sich in diesem Text allein auf die im deutschsprachigen Raum facheinschlägigen Ausbildungsmöglichkeiten in Bezug auf Diskurse zu Musik vermitteln, Musik moderieren, Konzertpädagogik, Musik im Kontext, Musik inszenieren etc. Mitunter wird der Musikvermittlungsbegriff bzw. werden Musik und Vermittlung/Musik vermitteln o.ä. an Universitäten und Hochschulen auch alternativ oder synonym für musikpädagogische oder musikwissenschaftliche Studiengangs-/Modulbezeichnungen verwendet. Diese erfahren an dieser Stelle jedoch keine Berücksichtigung.

2 Eine Übersicht über alle Studienangebote im Bereich Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum sind auf der Website des Forums Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten zu finden: www.forum-musikvermittlung.eu/informationen [26.08.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gesellschaftlichen, sozialräumlichen und nicht zuletzt auch bildungswissenschaftlich-pädagogischen Themen, welche in den grundständigen künstlerischen und/oder künstlerisch-pädagogischen Studiengängen meistens nur als Basisqualifikationen gegeben sind. Ein Grund dafür liegt in dem Bewusstsein um sehr komplexe Anforderungsprofile in den vielfältigen Feldern der Musikvermittlung, welche für grundständig Studierende künstlerischer Studiengänge vollumfänglich so oftmals noch nicht realisierbar wären.

Von diesen Gegebenheiten ausgehend hat sich die berufliche Fort- und Weiterbildung in Musikvermittlungszusammenhängen seit mehr als zwei Jahrzehnten zu einem festen Bestandteil der Jahresfortbildungsprogramme an Bundes- und Landesakademien, Musikhochschulen, Sommerkursen und weiteren Institutionen der Kulturellen Bildung etabliert. Die unterschiedlichen Zugänge werden im Folgenden genauer beschrieben.

Die Begriffsschattierungen zwischen Fort- und Weiterbildungsangeboten, -programmen, -lehrgängen und -formaten sind vielfältig und lassen sich nicht trennscharf definieren (vgl. Christmann 2018: 3; Jütte/Lobe 2019: 7). Alle Termini eint, dass sie Bausteine eines lebensbegleitenden Lernens sind. Zwischen den Bezeichnungen existieren Abgrenzungslinien, die jedoch in der Alltagssprache nur wenig Anwendung finden. Während das Wort ›Lehrgang‹ in Deutschland zunehmend in Vergessenheit gerät, steht der Begriff ›Universitätslehrgang‹ oder auch ›Masterlehrgang‹ in Österreich für ein weiterbildendes, kostenpflichtiges Masterstudium. Ein 2023 in Kraft tretendes Reformpaket der hochschulischen Weiterbildung passt die österreichischen Studienstrukturen an die europaweit geltenden Bologna-Konventionen an und ermöglicht zukünftig auch weiterbildende Bachelorstudien sowie Doktoratsstudien nach weiterbildendem Master. Eine maximale Durchlässigkeit soll somit zukünftig zwischen allen akademischen Graden gegeben sein (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Österreich 2022a u. 2022b). Dies scheint bezüglich der in Österreich studierbaren Musikvermittlungslehrgänge zukunftsweisend zu sein, um ggf. nach einem erfolgreich absolvierten Studium der Musikvermittlung ein Doktoratsstudium anschließen zu können. Auch an den Schweizer Fachhochschulen und dort inkludiert an den künstlerischen Hochschulen existiert der Ausbildungstyp Lehrgang überwiegend für weiterbildende Zertifikatsformate (CAS), während Angebote mit Diplom- (DAS) oder Masterabschluss (MAS) eher als Studienprogramme bezeichnet werden. Auf die Rubrik Zertifikate wird im weiteren Verlauf noch gesondert eingegangen.

In Bezug auf zu erzielende Mindeststandards sind sowohl Fort- als auch Weiterbildungen nicht oder nur in geringem Maße formalisiert. Sofern sie jedoch an akkreditierten Hochschulen angeboten werden, sind – in der Regel vergleichbar mit grundständigen Studiengängen – Module zu belegen und ECTS-Punkte als anrechnungsfähige Währung zu erwerben. Fortbildungen beziehen sich überwiegend auf konkrete Qualifizierungen mit Bezug zu der aktuell ausgeübten Tätigkeit und streben einen gezielten Erwerb ergänzender Fähigkeiten und Fertigkeiten mit unmittelbaren Verwertbarkeitsinteressen im selben Tätigkeitsfeld bzw. in der bereits bestehenden Tätigkeit an.[3] Weiterbildungen hingegen haben in erster Linie zum Ziel, individuelle Qualifikationsprofile

3 Vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2019, § 1(3).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

auszubauen, ohne dass ein direkter Bezug zur bestehenden beruflichen Tätigkeit gegeben sein muss. Gleichzeitig ist der Terminus ›Weiterbildung‹ ein Hinweis auf Formate, welche mit kontinuierlich zu absolvierenden (Studien-)Leistungen für einen Bildungsaufstieg einhergehen. Ob ein solcher Bildungsaufstieg in Kontexten der Musikvermittlung auch mit einem finanziellen Aufstieg korrespondiert, kann nicht sicher bestätigt werden.

Aus- und Weiterbildungsstrukturen im deutschsprachigen Raum

Im Folgenden wird auf die verschiedenen Aus-, Fort- und Weiterbildungs-Formate in der Musikvermittlung detailliert eingegangen. Einige für besonders fachspezifisch befundene Angebote werden exemplarisch benannt:

Bachelor

Musikvermittlung ist in den grundständigen Bachelor-Studiengängen an mehreren Musikhochschulen und vereinzelt auch an Universitäten des deutschsprachigen Raumes ein Pflicht- oder Wahlfach, das überblicksartig sowohl einen Einblick in den wissenschaftlich-theoretischen Diskurs des Faches als auch die Gelegenheit zu angeleiteten Praxis-Projekten bieten soll. Bei entsprechendem Angebot kann es je nach individuellen Interessen vertieft werden. Der Vielfalt sind dabei keine Grenzen gesetzt, um vom moderierten Konzert über Instrumentenvorstellungen in Schulen bis zur Erstellung von Podcasts oder performativen Konzertformaten an ungewöhnlichen Orten eigene Erfahrungen in der Konzeption, Durchführung, Auswertung und Dokumentation zu sammeln.

An diversen Universitäten existieren in Kontexten der Bildungs-, Musik- und Kulturwissenschaften sowie in den Lehramtsstudiengängen Module aus Bereichen der Musikvermittlung in Studiengängen des Bachelor of Arts oder Bachelor of Education. Auch an wenigen Fachhochschulen für Soziales o.ä. ist Musikvermittlung mitunter in speziellen Kontexten von Kultureller Bildung, sozialer Arbeit oder Community Music beispielsweise als Bachelor of Arts studierbar.

Weiterbildende Bachelorstudiengänge gibt es in Deutschland grundsätzlich bislang nur sehr vereinzelt für Studierende nach einer absolvierten Berufsausbildung und mehrjähriger Berufstätigkeit. In den meisten Bundesländern sind sie bislang jedoch (noch) gar nicht vorgesehen. Für die Musikvermittlung sind an den künstlerischen Hochschulen im deutschsprachigen Raum bislang keine weiterbildenden Bachelorstudiengänge bekannt (vgl. HRK 2021).

Master

Musikvermittlung ist an mehreren Hochschulen und Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz als einzelnes Fach oder als einer von mehreren Vermittlungsbereichen in grundständigen Masterstudiengängen curricular verankert und unter dem Label Musikvermittlung oder Musikvermittlung/Konzertpädagogik auf Kurs- oder Modulebene im Wahl- oder Pflichtbereich studierbar. In seltenen Fällen kann Musikvermitt-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lung als profilierter Minor (ca. 20 ECTS), offenes Forum o.ä. im Rahmen eines künstlerischen oder musikpädagogischen Masterstudiums vertieft werden.

Der erste weiterbildende Masterstudiengang Musikvermittlung ist zum Studienjahr 2006/07 aus dem 1998 in Detmold ins Leben gerufenen Pilotprojekt Zusatzstudiengang *Musikvermittlung – Konzertpädagogik* hervorgegangen. Seitdem ist dieser an der Hochschule für Musik Detmold berufsbegleitend als fünfsemestriger Master mit 75 ECTS als Musikvermittlung mit dem Grad Master of Music studierbar.

An mehreren österreichischen (Privat-)Musikuniversitäten existieren unterschiedlich profilierte Studien- und Lehrgänge der Musikvermittlung. An der mdw-Universität für Musik und darstellende Kunst Wien und an der Kunstuniversität Graz kann Musikvermittlung als vollwertiger Master im Wert von 120 ECTS studiert werden. Während der berufsbegleitende Master der Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich als *Musikvermittlung – Musik im Kontext* viersemestrig mit 90 ECTS konzipiert ist, kann Musikvermittlung an der Universität Mozarteum Salzburg mit dem Profil Musiktheatervermittlung studiert werden. In Salzburg wird trotz 60 ECTS kein Master, sondern der Titel Akademischer Experte/Akademische Expertin für Musiktheatervermittlung verliehen.

Zertifikate

An den schweizerischen Hochschulen wird in der akademischen Weiterbildung zwischen den Bezeichnungen Certificate of Advanced Studies (CAS 10–15 ECTS), Diploma of Advanced Studies (DAS 30 ECTS) und Master of Advanced Studies (MAS mind. 60 ECTS) unterschieden.[4] Das Konzept geht davon aus, dass einzelne Zertifikate miteinander zu einem Master (MAS) kombinierbar sind. Ein weiterbildender Master für Musikvermittlung existiert aktuell in der Schweiz nicht, wohl aber mehrere CAS. Dreisprachig angelegt ist ein zweijähriger Master in Musikologie, welcher weiterbildend an der Freien Universität Bozen in Südtirol (Italien) angeboten wird. Im zweiten Masterjahr kann der Studiengang entweder in Musikphilologie oder in Musikvermittlung absolviert werden. Auch eine zertifizierte Belegung einzelner Kurse ist für außerordentlich Studierende möglich.

Promotionsmöglichkeiten

An den Hochschulen und Universitäten des deutschsprachigen Raumes arbeiten derzeit über 20 Professor_innen im Bereich der Musikvermittlung.[5] Allgemein lässt sich festhalten, dass die Musikvermittlung nicht in die Kategorie forschungs- und drittmittelstarker Disziplinen gehört und demensprechend auch nur wenig zur Forschung verpflichtete Professuren Forschungsvorhaben mit überregionaler Sichtbarkeit betreiben. Lediglich vier Professuren verfügen explizit über eine Denomination für Musikvermittlung (vgl. Heye/Stiller/Voit 2023). Die Promotionsmöglichkeiten scheinen davon jedoch nahezu unabhängig zu sein. Wesentlich mehr Hochschulen bieten die Möglichkeit, im

4 Vgl. www.berufsberatung.ch/dyn/show/9686 [23.07.2023].

5 Vgl. www.forum-musikvermittlung.eu/mitglieder/ [23.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Feld der Musikvermittlung, mitunter in fachübergreifend-strukturierten Graduiertenprogrammen, angedockt an die Musikwissenschaft oder Musikpädagogik, zu promovieren. Diverse Hochschulen verfügen in der Musikvermittlung über Mitarbeiter_innenstellen, welche mitunter mit Promotionsmöglichkeiten verknüpft sind. Je nach Hochschultyp werden die Grade Dr. phil. oder Ph.D. vergeben. Als Eingangsvoraussetzungen werden ein Master, ein Diplom, ein Staatsexamen und/oder den allgemeinen Bologna-Konventionen entsprechend 300 ECTS akzeptiert. Neben den formalen Qualifikationen werden für die Zulassung meist ein Exposé o.ä. sowie ein Interview verlangt (vgl. ebd.). Auch wenn eine absolute Sicherheit aufgrund der Datenlage nicht gegeben ist, kann angenommen werden, dass der überwiegende Teil der bereits absolvierten sowie im Entstehen befindlichen Promotionen sogenannte freie Individualpromotionen sind, die nebenberuflich, ggf. stipendiengefördert und nicht im Rahmen von universitären Mitarbeiter_innenstellen verfasst werden.

Ausblick

Abschließend lässt sich prognostizieren, dass die Ausbildungsmöglichkeiten in Bereichen der Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum schon heute sehr von überregionalen Austauschmöglichkeiten und bereits bestehenden Kooperationen profitieren. Dazu tragen seit Beginn ihres Bestehens die weiterbildenden Studiengänge bei, welche ob ihrer hohen raumzeitlichen Flexibilität eine Teilnahme aus dem In- und Ausland ermöglichen und unter Vernetzungsaspekten auch zukünftig zu einem lebendigen Lehrenden- und Studierendenaustausch über Landesgrenzen hinweg beitragen können.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Machtkritische Perspektiven auf Musikvermittlung

Nina Stoffers

Musik wurde (und wird) häufig zugeschrieben, eine universelle Sprache zu sein, die eine Funktion des Brückenbauens und Verbindens übernehmen könne. Gleichzeitig trägt Musik jedoch auch selbst zur Konstruktion und Dekonstruktion von Differenzen sowie zu Ab- und Ausgrenzungsprozessen bei.[1] Die Auseinandersetzung um Repräsentation, Deutungshoheit und entsprechend um Machterhalt findet sich im Feld der Kulturellen Bildung und der Kulturvermittlung zwar hin und wieder (vgl. z.B. Mörsch 2012); Fragen, inwieweit Musik kulturelle wie auch soziale Distinktion verstärken kann (vgl. z.B. Josties 2010) und wie kulturelle Aneignung mittels Musik (vgl. z.B. Ismaiel-Wendt 2007) Machtstrukturen offenbaren kann, wurden jedoch bislang nur vereinzelt diskutiert. Eine intensive Beschäftigung und Kritik der hegemonialen Verhältnisse werden erst in jüngerer Zeit *gehört*[2], sodass sie in den allgemeinen Diskurs Eingang finden (vgl. z.B. Haghighat 2017; Castro Varela/Haghighat 2023)[3].

In der Arbeit der Musikvermittlung werden – wie in der Kulturvermittlung allgemein – oftmals die zu bildenden Subjekte in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Diese sind meist als sogenannte ›Zielgruppen‹ (→ Schippling/Voit: 179) definiert und in einer Angebotsstruktur systematisiert – zum Beispiel nach Altersgruppen, nach dem Ort, wo Musikvermittlung stattfindet oder nach Gruppen mit bestimmten, teils vermeintlich homogenen Charakteristika wie Angebote für sogenannte (Bildungs-)Benachteiligte, für Geflüchtete, für Menschen mit Behinderung, für Menschen im Strafvollzug etc. Die Musikvermittler_innen selbst rücken erst in den letzten Jahren stärker in den Fokus

1 Es sei auf die grundlegenden theoretischen wie empirischen Forschungen des Soziologen Pierre Bourdieu hingewiesen, der aufgezeigt hat, wie Kultur als Distinktionsmerkmal fungiert: So ist z.B. der Kunstgeschmack nicht eine individuelle Ausprägung, sondern Teil des Habitus, d.h. der sozialen Position, die sich über verschiedene sogenannte ›Kapitalsorten‹ definiert. Dadurch entsteht ein sich selbst reproduzierendes System zur Gewinnung und Erhaltung sozialer Anerkennung – gestützt auch und gerade durch das vermeintlich neutrale Kunst- und Kulturinteresse.

2 Das Verb ›gehört‹ ist kursiviert, um hervorzuheben, dass Hinweise und Kritik durchaus früher aufkamen, aber in der Wahrnehmung des Diskurses lange Zeit wenig Beachtung fanden.

3 Für die populäre Musik erschien 2019 ein ganzer Sammelband zur Frage einer machtkritischen Perspektive im Hinblick auf die soziokulturelle Orientierung und Positionierung der Hörer_innen populärer Musik (vgl. Dunkel/von Appen 2019).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und werden als Akteur_innen begriffen (→ Petri-Preis: 95), sodass eine Auseinandersetzung mit dem komplexen Anforderungsprofil, den Ausbildungsmöglichkeiten oder den vielfach prekären Verdienstverhältnissen erst in jüngerer Zeit stattfindet (→ Stiller: 101; → Petri-Preis: 95). In diese Form der Reflexion des Berufsbildes gehört auch eine Auseinandersetzung mit der in pädagogischen Settings üblichen Grundstruktur, d.h. mit den asymmetrischen Machtverhältnissen zwischen denjenigen, die Ziele setzen und Angebote konzipieren und denjenigen, die teilnehmen sollen und die zu bilden sind, dem »asymmetrische[n] Verhältnis zwischen Benennenden* und Benannten*« (Hübner et al. 2017: 12). Für den Kontext einer machtkritischen Perspektive ist es ebenso notwendig, sich neben den pädagogischen auch mit den gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu befassen.

Dass es in jedem Miteinander auch Machtverhältnisse gibt, ist erst einmal nur festzuhalten und sich bewusst zu machen. Problematisch ist, dass Institutionen im Kulturbereich zumeist als starr und unveränderbar, als nicht zu hinterfragende Größe aufgefasst werden, sodass Vermittlung affirmative und reproduktive Funktionen aufweisen kann (vgl. Mörsch 2012). Damit ist gemeint, dass das durch die Institutionen und Vermittler_innen eingeschriebene und weiter getragene Verständnis von Kultur und Bildung zumeist nicht thematisiert oder hinterfragt wird (→ Müller-Brozović: 259). Musikinstitutionen agieren jedoch nicht in luftleeren Räumen, sondern sind Ausdruck der herrschenden hegemonialen Verhältnisse. Sie sind Teil des komplexen Systems, das Machtverhältnisse inkorporiert, diese aber nicht unbedingt als solche aufzeigt, mehr noch: Sie sind »Austragungsorte (kultur-)politischer Kämpfe um Hegemonie« (Liepsch et al. 2018: 22). Dass dies sukzessive thematisiert und sichtbar gemacht wird, liegt vor allem am beharrlichen Einfordern derjenigen, deren marginalisierte Perspektive bislang wenig im Kulturbereich beachtet und insbesondere von Aktivist_innen erkämpft wurde (vgl. Micossé-Aikins/Sharifi 2017: 13). Im Theaterbereich beispielsweise ist eine schon länger andauernde Auseinandersetzung und Debatte um Diskriminierungen und Ausschlüsse in Form von Rassismus, (Hetero-)Sexismus, Ableismus und Klassismus etc. zu beobachten (vgl. Liepsch et al. 2018: 20), die im Musikbereich erst nach und nach Einzug hält, wie der vorliegende Artikel im Folgenden aufzeigt.

Was es braucht: Eine machtkritische Analyse

Ohne eine machtkritische Perspektive werden Institutionen und Akteur_innen der Musikvermittlung zumeist als Norm wahrgenommen, die sich nicht zu erklären braucht. Als solche Norm verbleiben sie quasi unsichtbar. Im Gegensatz zu dieser Norm wird dann nur das sichtbar, was vor dieser eingeübten Folie als Nicht-Norm, als ›Andere‹ erkennbar wird. Diese ›Anderen‹ sind dann beispielsweise bestimmte ›Zielgruppen‹ oder auch diejenigen, die bislang wenig repräsentiert sind. Leicht kann eine hierarchische und dichotome ›Wir-und-die-Anderen-Struktur‹ entstehen. Dabei sind häufig Pauschalisierungen, Homogenisierungen und Zuschreibungen im Spiel, mit denen die konstruierten ›Anderen‹ »(ver)besondert«, bzw. bei denen sie erst durch das »Different-Machen« (Castro Varela/Dhawan 2005: 60 in Anlehnung an Spivak) als ›Andere‹ sichtbar und markiert werden. In diese Prozesse sind Fragen der Macht eingeschrieben, da die ›Anderen‹ nicht

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gleichwertige, sondern unterlegene ›Andere‹ sind (bei Spivak 2007 als ›inferior‹ bezeichnet).

Diese als ›Othering‹ bezeichneten Prozesse können auch in der Musikvermittlung entstehen, denn sowohl künstlerisch wie auch pädagogisch finden sich häufig dichotome Strukturen und Dominanzverhältnisse wieder. Konkret passieren solche Prozesse dann, wenn eine dominante – d.h. eine mit Macht ausgestattete Gruppe – eine mit wenig Macht ausgestattete Gruppe z.B. mittels Klischees und Exotismen beschreibt und dieser Gruppe bestimmte, als essentiell geltende Charakteristika zugeschrieben werden. Es können auch künstlerisch-pädagogisch ermöglichte Formen des Selbst-Otherings entstehen, wenn von einer marginalisierten Gruppe z.B. Klischees und Exotismen zur Selbstbeschreibung und Identifikation verwendet werden.[4] Diese Machtverhältnisse transparent und sichtbar zu machen und die eingeschriebenen und reproduzierenden Dynamiken zu analysieren und mitzudenken, sollte einen zentralen Stellenwert in der Arbeit von Musikvermittler_innen bekommen, um einen machtkritischen Ansatz zu etablieren (vgl. Stoffers 2019).

Unter diesem Blickwinkel zeigt sich dann, dass für das in der Musikvermittlung grundlegende Ziel kultureller Teilhabe (→ Voit: 40) immer auch die andere Seite der Medaille von Teilhabe, also Ausgrenzungsmechanismen, mitbearbeitet werden müssen. Denn wenn die gesellschaftlichen Strukturen mit den dazugehörigen Machtverhältnissen, die eine (Ziel-)Gruppe erst zu einer ›anderen‹ macht, nicht in die Analyse mit einbezogen werden, kann es zur paradoxen »inkludierenden Exklusion« (Stoffers 2019: 301) kommen: Das Ziel der Teilhabe verkehrt sich in sein Gegenteil; ein Minimum an Teilhabe kann sich als »raffinierte Form potentieller Exklusion« (Vogt 2013: 487) erweisen.

Erst mithilfe einer machtkritischen Analyse kann so folglich auch der eigene Anteil der Musikvermittlung an den herrschenden Machtverhältnissen wahrgenommen und reflektiert werden. Dabei geht es nicht (nur) um die individuelle Ebene des Handelns, sondern bislang bleiben vor allem strukturelle Problemlagen zu selten erkannt bzw. benannt und gehört. Die Felder der Kulturvermittlung verbleiben daher »Bastionen von Mehrfachprivilegierten*« (Schütze/Maedler 2017: 9). Denn der Rahmen des Kulturbetriebs, also beispielsweise der hegemoniale Kanon, die Zugangsvoraussetzungen, d.h. die *Spielregeln* werden nach wie vor gesetzt und *bespielt* vom mehrheitlich weißen, heteronormativen und bildungsbürgerlich sozialisierten Personal, das definiert, was als Kunst gelten kann und was dagegen *nur* als Handwerk, was unter Qualität verstanden wird etc. Es stellt in der Regel die Gatekeeper, beispielsweise im Personal der Ausbildungsstätten sowie in der Hierarchie von Musikinstitutionen. Deshalb fordern inzwischen sowohl Akteur_innen aus dem Feld wie auch aus der Wissenschaft, dass der Kulturbereich mittels postkolonialer Theorie und Analyse durchleuchtet werden müsse (vgl. z.B. Boger/Castro Varela 2020), um spürbare Veränderung vor allem auch auf der strukturellen Ebene voranzutreiben.

4 Mecheril etabliert den Begriff des »Selbst-Otherings« in Betrachtung der Interkulturellen Pädagogik und der »Repräsentationsfrage« (Mecheril 2005: 316), die in erster Linie von Mehrheitsangehörigen dominiert werde und es dadurch zu eben jenem pädagogisch ermöglichten Selbst-Othering komme, d.h., dass die ›Anderen‹ sich selbst als ›anders‹ bezeichnen (vgl. ebd.: 317).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Entwicklungen in den letzten Jahren zeigen zwar, dass Veränderungen stattfinden und zunehmend auch die Machtstrukturen und Praxen der Kunst- und Bildungsinstitutionen in den Blick kommen. Forciert wird dies z.B. durch Akteur_innen im deutschsprachigen Raum durch die Konzeptions- und Beratungsstelle Diversity Arts Culture – Projektbüro für Diversitätsentwicklung[5] (Berlin) und das Projektbüro D/Arts[6] (Wien), den Dachverband zu Kunst und Inklusion Eucrea[7] oder Programme in Deutschland wie das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) initiierte *Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung*[8] und der von der Kulturstiftung des Bundes aufgelegte *360° Fonds für Kulturen der neuen Stadtgesellschaft*[9]. Diese Programme und Institutionen untersuchen teils mit einer machtkritischen Analyse den Status Quo und wollen Veränderungen gestalten (vgl. Sponheuer 2022); zum Programm *Kultur macht stark* gibt es z.B. auch Forschungen, die diese kritische Perspektive an das Programm selbst anlegen (vgl. Sturzenhecker 2014). Sowohl im wissenschaftlichen Diskurs wie auch in der praktischen Beschäftigung ist eine Auseinandersetzung mit einer machtkritischen Perspektive inzwischen verbreiteter und anerkannter, aber strukturell hat sich dennoch kaum merklich etwas getan, und eine »selbstverständliche Rassismuskritik scheint beispielsweise weiterhin Zukunftsmusik« (Boger/Castro Varela 2020: 24).[10]

Was lässt sich daraus für die Musikvermittlung ableiten, was könnten Konsequenzen und Vorschläge für Musikvermittler_innen sein? Ganz grundlegend braucht eine machtkritische Perspektive, die sich Anti-Diskriminierungsprozessen verschreibt, vor allem »Zeit und Know-how. Es gilt, sich von dem Wunsch nach schnellen Lösungen und One-fits-all-Checklisten zu verabschieden« (Micossé-Aikins/Sharifi 2017: 17). Ein erster Schritt ist es, sich der Thematik bewusst zu werden und sich der eigenen Involviertheit, des unhinterfragten (und teils nach wie vor geradezu unsichtbaren) *Wir* zu stellen. Dazu gehört dann, sich nicht mit der Beschreibung von Problemlagen zu begnügen, woraus keine Konsequenzen für Veränderungen erwachsen müssen, sondern sich »anwaltlich für die Bereitstellung entsprechender Ressourcen ein[zu]setzen« (Maedler 2008: 111).

Entsprechend braucht es beispielsweise Möglichkeiten der Professionalisierung, der Umverteilung von Ressourcen und der Anerkennung von Privilegien (vgl. z.B. Ziese 2017). Die Auseinandersetzung muss sowohl auf allen Ebenen der Praxis stattfinden, wie auch in der Theorie, um die Problematik mit präzisen Begriffen aufzuzeigen.[11] So

5 Vgl. www.diversity-arts-culture.berlin [21.05.2023].

6 Vgl. www.d-arts.at [21.05.2023].

7 Vgl. www.eucrea.de [21.05.2023].

8 Vgl. www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnissefuerbildung/de/programm/Kultur-macht-stark-2023-2027/Kultur-macht-stark-2023-2027_node.html [21.05.2023].

9 Vgl. www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/transformation_und_zukunft/detail/360_fonds_fuer_kulturen_der_neuen_stadtgesellschaft.html [21.05.2023].

10 Interessanterweise wird sowohl das in der (Kulturvermittlungs-)Praxis als auch in Politik und Gesellschaft verwendete Bild der ›Begegnung auf Augenhöhe‹ zwar häufig als Ziel postuliert, aber ob Begegnungen im Feld der Kultur im Allgemeinen und in der Musikvermittlung im Speziellen eine gleichberechtigte und/oder partizipative oder sogar eine machtteilende Herangehensweise im Kern wollen oder umsetzen können, darf zumindest angezweifelt werden.

11 Micossé-Aikins und Sharifi weisen darauf hin, dass »notwendige konkrete Maßnahmen letztlich von der jeweiligen Institution ab[hängen] und […] individuell bestimmt werden« müssen. Es gibt demnach »jedoch einige vorhersehbare Herausforderungen und Mechanismen, die eintreten,

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

verhält es sich mit dem in diesem Kontext vielfach verwendeten Begriff ›Diversität‹, mit dessen Aufrufung Machtverhältnisse und Diskriminierungen gar nicht in den Fokus geraten (müssen).[12] Für die Musikvermittlung kann eine intersektionale Perspektive[13] eine Orientierung sein, denn »decolonization means the permanent (conflictual) negotiation of diversity and otherness, while constantly acknowledging as many perspectives as possible in this process« (Gaupp 2021a: 347).

Für Musikvermittler_innen ist es folglich nicht nur notwendig, sondern dabei bereichernd, die Machtverhältnisse nicht außer Acht zu lassen, sondern mitzudenken und aktiv zu bearbeiten, damit diese – im besten Falle aus Unwissenheit, im schlechtesten Falle aus Machterhaltungsgründen – nicht unsichtbar verbleiben, sondern strukturelle Veränderungen umgesetzt werden können.

wenn Diversität als Thema auf die Tagesordnung gesetzt wird: 1.) Normen werden infrage gestellt […] 2.) Anti-Diskriminierung als Querschnittsthema […] 3.) Fehlende Kompetenz wird sichtbar […] 4.) Kritik von außen […] 5.) Diskriminierende Strukturen: Ein Eisberg und der Spaß an der Herausforderung« (Micossé-Aikins/Sharifi 2017: 19).

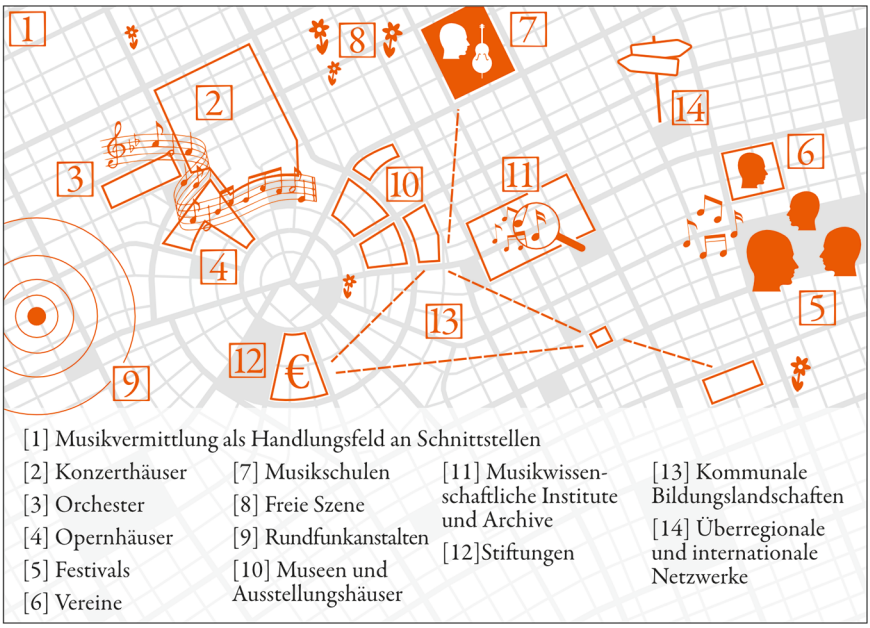
12 Eine Möglichkeit, sowohl Machtverhältnisse als auch Diskriminierungen für den Musikkontext beim Begriff der Diversität in den Blick zu bekommen, ist die *Diversity Roadmap*, eine Hilfestellung aus der Schweiz, vgl. www.diversityroadmap.org [21.05.2023].

13 Der Begriff der ›Intersektionalität‹ geht auf Kimberlé Crenshaw zurück, die theoretisch zusammenfasst, was viele Frauen of Color als Erfahrungen machen: Diskriminierungen aufgrund von Gender überschneiden sich mit rassistischen Diskriminierungen (race) nicht als Mehrfachdiskriminierung, sondern dieses Zusammenwirken ist als eine spezifische Form aufgrund der Interdependenz, d.h. der gegenseitigen Bedingtheit, zu betrachten – wie bei einer Verkehrskreuzung, wovon sich ›Intersektionalität‹ ableitet. Der Begriff ist damit als Analyseperspektive auf verschiedene Kategorien von Differenzlinien anwendbar (vgl. dazu z.B. die Glossare des Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusarbeit e.V. (IDA) und von Diversity Arts Culture).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Institutionen



[1] Musikvermittlung als Handlungsfeld an Schnittstellen

[2] Konzerthäuser
[3] Orchester
[4] Opernhäuser
[5] Festivals
[6] Vereine
[7] Musikschulen
[8] Freie Szene
[9] Rundfunkanstalten
[10] Museen und Ausstellungshäuser
[11] Musikwissenschaftliche Institute und Archive
[12] Stiftungen
[13] Kommunale Bildungslandschaften
[14] Überregionale und internationale Netzwerke

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung als Handlungsfeld an Schnittstellen

Johannes Voit

Ob Opernhaus, Musikschule oder Kulturverein: Musikvermittlung findet heute an einer Vielzahl unterschiedlicher Institutionen statt. Dabei unterscheiden sich die konkreten Praxen freilich je nach Institution mit ihren jeweils spezifischen Praktiken und Orten sowie den unterschiedlich ausgebildeten Mitarbeiter_innen (→ Petri-Preis: 95) teils deutlich voneinander. Dies liegt nicht nur an den jeweils anderen Möglichkeiten – so kann etwa ein Orchester auf einen Pool professioneller Musiker_innen für Workshops zurückgreifen, während eine Radiostation über das nötige Equipment für die Produktion und Verbreitung von Podcasts und anderen medialen Vermittlungsformaten verfügt –, sondern auch an den unterschiedlichen Organisationsstrukturen und Zielsetzungen: An Konzerthäusern etwa wurde Musikvermittlung traditionell häufig von »Einzelkämpfer*innen in fachfremden Abteilungen wie Öffentlichkeitsarbeit oder Marketing« (Voit 2019a: o.S.) verantwortet, die sich folgerichtig mit Erwartungen zur Steigerung der Ticketverkäufe durch ihre Vermittlungsaktivitäten konfrontiert sahen (und mancherorts auch heute noch konfrontiert sehen). Bei einem programmatisch kuratierten Festival mit schlanker Organisationsstruktur rücken Vermittlungsstrategien bisweilen stärker in Richtung der künstlerischen Planung oder werden, wie etwa im Falle von PODIUM Esslingen[1], von vornherein mit dieser zusammengedacht. In einem Mehrspartenhaus hingegen bieten sich Musikvermittler_innen als Teil eines interdisziplinären Teams mit Musiktheater- und Tanzvermittler_innen in besonderer Weise Gelegenheiten für kunstspartenübergreifende Projekte, während in den Vermittlungsbemühungen musikwissenschaftlicher Institute, die den Nachlass eines bestimmten Komponisten bzw. einer Komponistin verwalten, naturgemäß die inhaltliche Fokussierung auf eben diesen Komponisten bzw. diese Komponistin in den Vordergrund rückt.

Doch auch zwischen derart unterschiedlichen Institutionen existieren Schnittstellen. So sind es zum einen teils die gleichen Musikvermittler_innen, die freischaffend oder als Teil eines Vereins (z.B. des Büros für Konzertpädagogik[2]) in unterschiedlichen institutionellen Kontexten Vermittlungsprojekte durchführen. Zum anderen findet Musikvermittlung häufig in Form von Kooperationsprojekten unterschiedlicher Akteur_in-

1 Vgl. www.podium-esslingen.de [05.05.2023].

2 Vgl. www.konzertpaedagogik.de [05.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nen statt: Orchestermusiker_innen besuchen Kindergärten, Konzerthäuser ohne eigenes Orchester engagieren Musiker_innen externer Klangkörper, Klassikfestivals kooperieren mit lokalen Kulturvereinen, Komponist_innen-Museen und musikwissenschaftliche Institute laden Schulklassen ein, und Stiftungen initiieren Schulprojekte in Zusammenarbeit mit Akteur_innen der Stadtgesellschaft. Dabei kann es darum gehen, unterschiedliche Expertisen zu bündeln, über die Partnerinstitution Kontakt zu neuen Dialoggruppen zu erhalten oder an Ressourcen zu gelangen, über die man selbst nicht verfügt (Personal, Räume, finanzielle Mittel). Auch um die »Integrationskräfte […] der Künste« (Mandel 2005b: 18) stärker nutzen zu können, ist eine Vernetzung unterschiedlicher Akteur_innen erforderlich, wie Birgit Mandel betont: »Dafür muss Kulturarbeit mehr als bisher mit anderen gesellschaftlichen Bereichen, mit Schule und Bildung, mit Stadtentwicklungsplanung, mit der Sozialarbeit, mit der Wirtschaft, zusammenwirken.« (Ebd.) Und auch Wolfgang Zacharias nennt »neue Kooperationen und Vernetzungen von Künsten, Kultur, Schule, Jugend(kultur-)arbeit« (2005: 103) als eine der zentralen Herausforderung für die Kulturelle Bildung.

Kooperationen zwischen Kultur- und Bildungseinrichtungen

Insbesondere Kooperationen zwischen allgemeinbildenden Schulen und außerschulischen Partner_innen (vgl. Bernhofer/Mall/Vidulin 2022) gewinnen seit nunmehr zwei Jahrzehnten für beide Seiten kontinuierlich an Bedeutung. Gibt es seit den 1970er Jahren Vereine, die im deutschsprachigen Raum als Schnittstelle zwischen Schulen und Kulturinstitutionen Kulturprojekte organisieren und finanzieren (z.B. Österreichischer Kulturservice), so lässt sich seit der Jahrtausendwende ein regelrechter Boom überregional wirksamer Programme beobachten, die meist von Ministerien oder Stiftungen ins Leben gerufen wurden, um gezielt die Zusammenarbeit zwischen Schulen und Akteur_innen der Kulturellen Bildung zu fördern (*Kultur.Forscher!*[3], *Kulturagenten für kreative Schulen*[4], *Kultur macht stark*[5], *Kinder zum Olymp!*[6], *Kultur:Bildung*[7] u.a.).

Für Konzertveranstalter nehmen Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen häufig einen zentralen Stellenwert innerhalb ihrer Vermittlungsaktivitäten ein, »bieten sie doch die unter pädagogischen, sozialen und/oder merkantilistischen Gesichtspunkten willkommene Möglichkeit, nicht nur das ohnehin konzertaffine Bildungsbürgertum, sondern einen Querschnitt der Gesellschaft zu erreichen« (Voit 2018a: 8). Dies kann nicht nur aus Gründen des Audience Development, sondern auch aus einer sozialen Verantwortung heraus geschehen, wenn etwa Kinder und Jugendliche mit eingeschränktem Zugang zu kulturellen Angeboten an klassische Musik und das klassische Konzertwesen herangeführt werden, um »Teilhabemöglichkeiten [zu] steigern« (Borchert/Deister

3 Vgl. www.kultur-forscher.de [01.05.2023].
4 Vgl. www.kulturagenten-programm.de/startseite/aktuelles/index.html [01.05.2023].
5 Vgl. www.buendnisse-fuer-bildung.de [01.05.2023].
6 Vgl. www.kulturstiftung.de/kinder-zum-olymp [01.05.2023].
7 Vgl. www.oead.at/de/schule/kulturvermittlung-mit-schulen [15.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

2022: o.S.) und »mangelndes kulturelles Kapital im Bourdieuschen Sinne« (Mandel 2016a: 39) auszugleichen.

Doch auch Schulen profitieren von der Zusammenarbeit mit Kultureinrichtungen. Zum einen stellen Kooperationsprojekte mit der städtischen Musikschule oder einem Konzerthaus angesichts des eklatanten Mangels an Fachlehrkräften (vgl. Nimczik 2017: 210) eine willkommene (in Grundschulen ohne ausgebildete_n Musiklehrer_in mitunter auch die einzige) Gelegenheit dar, Schüler_innen wenigstens punktuell eine pädagogisch professionell begleitete Beschäftigung mit Musik zu ermöglichen. Zum anderen eröffnen derartige Kooperationen Kindern und Jugendlichen Teilhabemöglichkeiten an musikalischen Praxen jenseits einer »SchulMusik« – also den üblicherweise »von Schülern in der Klasse erfahrbare[n] musikalisch-ästhetische[n] Praxen« (Wallbaum 2013: 21): So erhalten sie im Rahmen von Konzert- oder Probenbesuchen, bei eigenen Auftritten im Foyer eines Konzerthauses oder im Gespräch mit professionellen Musiker_innen Einblicke in die künstlerischen Kontexte, in die Musik eingebunden ist, inklusive ihrer Produktions- und Reproduktionsbedingungen sowie der gesellschaftlichen Aspekte (vgl. Voit 2018d: 4). Ein kontinuierliches Ineinandergreifen von schulischen Angeboten und Vermittlungsaktivitäten außerschulischer Kulturpartner_innen, das »erfüllte ästhetische Praxis« (Wallbaum 2013: 20) im Musikunterricht ermöglicht und gezielt um Erfahrungsmöglichkeiten an außerschulischen Lernorten bereichert, ist nicht zuletzt auch für die Entwicklung eines starken kulturellen Interesses bei Jugendlichen von zentraler Bedeutung, wie die Ergebnisse des 2. *Jugend-KulturBarometers* nahelegen (vgl. Keuchel/Larue 2012: 127).[8]

Herausforderungen interinstitutioneller Kooperationen

Dass Kooperationen zwischen unterschiedlichen Kultur- und/oder Bildungseinrichtungen für beide Seiten gewinnbringend sein können, liegt auf der Hand; ein Selbstläufer sind sie jedoch nicht. Ob Opernhaus, Orchester, Museum oder Schule: Jede Institution folgt ihren eigenen Gesetzen und agiert auf dem Feld der Musikvermittlung mit jeweils anderen Zielsetzungen, die für Außenstehende nicht immer sofort ersichtlich sind:

> »Sowohl Schulen als auch Kultureinrichtungen können für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der jeweils anderen Institution den Charakter einer ›Blackbox‹ […] besitzen, deren Oberfläche und mögliche Schnittstellen zwar sichtbar sind, deren innerer Aufbau und Funktionsweise jedoch für Menschen außerhalb des jeweiligen Systems verborgen bleiben.« (Voit 2018a: 7)[9]

So ist es keine Seltenheit, dass die Ziele der einzelnen Partner_innen innerhalb eines Projekts durchaus divergieren. Findet kein offener Austausch darüber statt, kann dies zum Scheitern des Projekts oder auch zum Abbruch einer langjährigen Kooperation führen,

8 Zu Kooperationsprojekten zwischen Schulen und Konzertveranstaltern vgl. ausführlicher: Voit (2018a).

9 Zum Begriff der ›Blackbox‹ (bzw. ›black box‹) bei Niklas Luhmann und in der Ökonomie vgl. Mall/Schwarz (2018: 20) und Wimmer (2018a: 85).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

etwa wenn ein Kooperationspartner seine (ggf. nie gegenüber der Partnerorganisation kommunizierten) Ziele nicht erreicht sieht (vgl. Voit 2019c). Eine offene Kommunikation über die jeweiligen Zielsetzungen ist daher eine wichtige Gelingensbedingung für Kooperationsprojekte (vgl. ebd.), nicht nur auf institutioneller Ebene, sondern auch zwischen den Mitgliedern der häufig multiprofessionellen Projektteams. So zeigte sich in einer empirischen Studie neben der Bedeutung der organisatorischen Rahmenbedingungen sowie individueller Faktoren wie »Flexibilität und Offenheit, emotionale Intelligenz, Vertrauen und ein professionelles Selbstverständnis« (Borchert/Deister 2022: o.S.) auch der Wunsch der Akteur_innen nach »klaren Rollenverhältnissen und Klarheit über die eigenen Aufgabenbereiche« (ebd.: o.S.). Ist dies gegeben, kann die Arbeit in multiprofessionellen Teams zu einem echten Mehrwert werden. Dies kann beispielsweise in Schulprojekten beobachtet werden, in denen Lehrkräfte mit Orchestermusiker_innen oder Komponist_innen zusammenarbeiten, sich als Profis in ihrem jeweiligen Bereich einbringen und voneinander lernen können (vgl. Schneider 2018: 133), wie Max Fuchs betont:

> »Künstler*innen können sich daher auf den Prozess der Gestaltung, auf die Reflexion ästhetischer Kategorien konzentrieren. Damit bestimmt das Werk bzw. die Logik des künstlerischen Handelns auch die Abläufe des Projekts. Dies ist von pädagogischem Wert, weil die beteiligten Heranwachsenden* dabei lernen können, dass man gemeinsam konzentriert an einem Inhalt arbeiten kann und Fachleute zur Verfügung stehen, für die v.a. die inhaltliche Qualität maßgeblich ist.« (Fuchs 2017a: 31)

Dass dabei die Inhalte des Projekts aus unterschiedlichen (künstlerischen und pädagogischen) Sichtweisen betrachtet werden, birgt nicht nur besondere Chancen für die Schüler_innen, sondern stellt auch einen Anlass für die Projektleiter_innen dar, den »eigenen professionellen Zugang« und das »professionelle […] Selbstverständnis zu überprüfen und zu reflektieren« (Fuchs 2017a: 32) und so unter Umständen eine neue Perspektive auf das eigene Tätigkeitsfeld einzunehmen (vgl. Wimmer 2010a: 50). Wenn in Kooperationsprojekten Menschen aufeinandertreffen, die diesen Perspektivwechsel als persönliche Bereicherung empfinden und wenn gleichzeitig auf Seiten der beteiligten Institutionen eine entsprechende Offenheit sowie eine Professionalität in Bezug auf die Projektorganisation und Kommunikation gegeben ist, sind die Weichen für gelingende und fruchtbare Kooperationen auf Augenhöhe gestellt. In diesem Zusammenhang kommt auch lokalen und überregionalen Netzwerken eine hohe Bedeutung zu, ermöglichen sie es doch ihren institutionellen Mitgliedern, im kontinuierlichen Austausch zu bleiben, Einblicke in die Strukturen und Zielsetzungen potentieller Partner_innen zu erhalten und Perspektiven für gemeinsame Projekte zu entwickeln.

Einige der Institutionen, die regelmäßig als Akteur_innen auf dem Feld der Musikvermittlung in Erscheinung treten, werden in den folgenden Kapiteln unter Berücksichtigung ihrer jeweils spezifischen Organisationsstrukturen, Arbeitsweisen und Zielsetzungen vorgestellt.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Konzerthäuser

Katja Frei

Die Weiterentwicklung des Bereichs Musikvermittlung wird im deutschsprachigen Raum maßgeblich von den vielfältigen und ausdifferenzierten Programmen großer, zumeist öffentlich finanzierter Kulturinstitutionen beeinflusst. Dazu zählen mit ihren Angeboten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene auch die Konzerthäuser: Orte, die vornehmlich der Aufführung klassischer Musik dienen (vgl. Stampa 2018: o.S.). Einige der Institutionen sind speziell für ein Orchester gebaut worden, wie beispielsweise das Gewandhaus Leipzig und die Philharmonie Berlin. Aus diesem Grund sind die interne Organisation und die inhaltliche Planung von Haus und Klangkörper, inklusive der hier zu betrachtenden Vermittlungsthemen, kaum voneinander zu trennen. Eine Ausnahme hinsichtlich der eigenen programmatischen Zielsetzung auch im Vermittlungsbereich bilden in den Konzerthäusern mitunter Fremdveranstaltungen durch die Vermietung der Säle.

In Deutschland gibt es 37 Konzerthäuser und Konzertsäle (vgl. miz o.J.: o.S.), die teilweise in der Deutschen Konzerthauskonferenz und/oder der European Concert Hall Organisation (ECHO) zusammengeschlossen sind. Die ECHO hat auf europäischer Ebene zum Austausch und zur gemeinsamen Reflexion neben dem Directors' Forum verschiedene Arbeitsgruppen, darunter eine für den Bereich Education, Learning and Participation, hervorgebracht.

Den Kanon von Vermittlungsangeboten in Konzerthäusern führen weiterhin Formate für Familien und Bildungseinrichtungen an. Dazu zählen moderierte und teilweise inszenierte Familien- und Schulkonzerte, aber auch Probenbesuche und Workshops sowie Führungen. Abhängig von den besonderen Herausforderungen der jeweiligen urbanen Region, der Publikumsstruktur, den unterschiedlichen Ressourcen hinsichtlich Personal, Geld, Raum, Ideen usw. sowie den Vorgaben der öffentlichen oder privaten Fördergeber_innen, ist in den letzten Jahren weiters ein vielschichtiger Kanon an dialoggruppenspezifischen Angeboten vor Ort und online entstanden. Quer durch alle Altersgruppen gibt es eine lebendige, teilweise generationenübergreifende Vermittlungskultur: Angefangen von einem mehrjährigen medizinischen Forschungsprojekt *Kreativität in der Schwangerschaft* bei den Berliner Philharmonikern (Philharmonie Berlin)

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und *Elternzeit-Konzerten* im Pierre Boulez Saal[1] über Familienkonzerte mit Gebärdensprache[2] (Konzerthaus Berlin) und dem jungen Festival *Takeover*[3] (Festspielhaus Baden-Baden) bis hin zu *Perspektivwechsel* mit Expert_innen aus anderen Fachrichtungen (Gewandhaus Leipzig) oder dem Enthusiastenchor in Frankfurt (Alte Oper). Dabei stehen Formate, die bereits seit 20 Jahren Erfolge feiern, wie *tonhalleLATE*[4] (Tonhalle Zürich), neuen Initiativen u.a. im Internet gegenüber. Im *Musikunterricht DIGITAL*[5] lädt die Tonhalle Düsseldorf mit 360°-Kameras in eine Orchesterprobe auf der Lernplattform *itslearning*[6] ein, und der *Kopfhörer*-Podcast[7] mit jungen Menschen verrät dem Publikum schon auf dem Weg in die Elbphilharmonie Überraschendes zu Musik und Gebäude. Trotz einiger innovativer Initiativen im Bereich neuer Technologien (→ Nell: 427), wie Augmented und Virtual Reality, gleicht der Weg eher einem Marathon. Die Suche nach einem überzeugenden Mehrwert hinsichtlich einer mehrdimensionalen sinnlichen Erfahrung als Ergänzung zum Liveerlebnis oder sogar einem Alleinstellungsmerkmal im Digitalen hat für Musiker_innen und Musikvermittler_innen gerade erst begonnen (→ Unterberg: 293). Außer den erweiterten technischen Kompetenzen auf Projektteam-Ebene sind es neben Anwendung und Implementierung neuer Technologien vor allem die nötigen Infrastrukturen, die es dafür in vielen Konzerthäusern zu fördern gilt.

Musik- und Kulturvermittler_innen wissen um das Potential, das maßgeschneiderte Angebote bezüglich der Vergabe von Fördermitteln, der Kommunikation mit neuen oder jungen Ziel- bzw. Dialoggruppen (→ Schippling/Voit: 179) und hinsichtlich der in Pandemiezeiten aufgekommenen Diskussion zur gesellschaftlichen Relevanz und Wirkung von Kulturangeboten für ein Konzerthaus bieten. Doch wie wird Musikvermittlung im notwendigen Wandlungsprozess der großen Konzerthäuser darüber hinaus für alle spürbar zur treibenden Kraft der Institution?

Mittlerweile ist es bewährte Praxis, mit externen Partner_innen zu kooperieren, um Teilnehmer_innen-Gruppen, Erfahrungen und Expertise zu erweitern sowie Synergien zu nutzen (→ Voit: 115). Es schafft erhebliche Vorteile, den gleichen Kooperationswillen zum Austausch, zur Weiterentwicklung und Systematisierung den Arbeitskolleg_innen anderer Fachbereiche in der eigenen Institution entgegenzubringen. Dabei sind die Herausforderungen der hausinternen Etablierung des Programms nicht allein in den vielfältigen Themengebieten und Definitionen von Musikvermittlung zu suchen. Die Hauptverantwortung für den jeweiligen Schwerpunkt liegt mitunter in anderen Abteilungen, wie in der Konzertplanung, der Kommunikation oder der Dramaturgie. Die Erfahrung zeigt aber, dass Musikvermittlung in ihrer Komplexität Chef_innen-Sache werden bzw. noch bleiben muss, da sich institutionelle und damit oftmals abteilungsübergreifende Transformationsprozesse einfacher auf Direktionsebene gestalten lassen.

1 Vgl. www.boulezsaal.de [05.07.2023].
2 Vgl. www.konzerthaus.de/de/jedesalter [05.07.2023].
3 Vgl. www.festspielhaus.de/festivals/takeover [05.07.2023].
4 Vgl. www.tonhalle-orchester.ch/saisonschwerpunkte/klassik-anders/tonhallelate [05.07.2023].
5 Vgl. www.tonhalle.de/musikunterricht-digital [05.07.2023].
6 Vgl. https://itslearning.com/de [05.07.2023].
7 Vgl. www.elbphilharmonie.de/de/mediathek [05.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Erst wenn Musikvermittlung (in dem Verständnis, ein Programm vom Publikum aus zu denken) in allen Ebenen der Institution (Planung, Kommunikation, Development) Einfluss ausüben kann und soll, gelingt eine nach außen sichtbare Öffnung des ›Elfenbeinturms‹. Als Beispiele für Veränderung seien das Konzerthaus Dortmund mit der Abteilung Community Music und Education[8] und ihrer proaktiven Öffnung hinaus in die Stadt oder auch das Wiener Konzerthaus genannt, das das Thema Barrierefreiheit in einer Spendenkampagne u.a. mit baulichen Maßnahmen, Mitarbeiter_innen-Schulungen und Vermittlungsprojekten gesamtinstitutionell gedacht und umgesetzt hat.

Abgeleitet vom Begriff der ›Share Economy‹[9] des US-amerikanischen Ökonomen Martin Lawrence Weitzman (1984) geht es heute um viel mehr als um das Vermitteln von musikalischem Wissen. Es geht um das Teilen (auch Tauschen) von Wissen bzw. Musik: Sharing Music. In diesem Zusammenhang bedeutet der Vorsatz Sharing Music, Projekte und Programme auf Basis von vorhandenem Wissen und Erfahrungen beider Seiten (der Planenden und der Teilnehmenden) aufzubauen. Wenn man Musikvermittlung aus dieser Perspektive auch als eine Art des Austauschs, der Kommunikation, des Miteinanders versteht, sollte das Publikum in den notwendigen Transformationsprozess der Einrichtung eingebunden werden und diesen bestenfalls mitgestalten. Aus diesem Ansatz entwickelte Formate, zum Beispiel unter Einbezug digitaler Räume, zeigen, dass die Öffnung in den Alltags- und Freizeitbereich ebenfalls neue Möglichkeiten und Reichweiten bietet. Exemplarisch sei hier der Twitch-Kanal des Konzerthauses Berlin[10] genannt. Die Fachleute dafür sitzen z.B. in jungen Freundeskreisen, kommen aus anderen Fachrichtungen, nutzen digitale Kanäle sowie Technologien zur Teilhabe oder arbeiten an soziokulturellen Orten. Wissen und Expertise werden hierbei oft aus Ideen ko-kreativer Prozesse wie Hackathons gewonnen.

Wenn Musikvermittlung in all ihren Facetten als ›Tuning‹ für den Motor der institutionellen Veränderung wahrgenommen wird, ist bereits viel erreicht. Da der Blick nach den Pandemie-Jahren ein geschärfter ist, war die Möglichkeit für Veränderung selten so präsent.

8 Vgl. www.konzerthaus-dortmund.de/de/mitmachen/fuer-alle [05.07.2023].

9 Häufig auch: ›Sharing Economy‹ oder ›Shared Economy‹.

10 Vgl. www.konzerthaus.de/de/twitch [05.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Orchester

Bianca Hellberg

Formate der Musikvermittlung sind bereits seit längerer Zeit Bestandteil des Repertoires von Orchestern (vgl. Wimmer 2010b; Mall 2016). Als »neue Partner in der kulturellen Bildung« (Wimmer 2010b: 11; vgl. auch Mertens 2013) sehen sich Orchester verantwortlich, eine Vielzahl an Dialoggruppen (→ Schippling/Voit: 179) mit jeweils spezifischen Angeboten anzusprechen. Häufig werden öffentliche und private Förderungen gar an Musikvermittlungsaktivitäten geknüpft (vgl. Wimmer 2010b). Im Bereich der Orchester ist ein Bewusstsein für die eigene Rolle im Feld musikalischer Bildungsarbeit entstanden, die sich zwischen musikpädagogischen (Learning) und gesellschaftspolitischen bzw. sozialen Zielen (Outreach) verortet und sich in den sozialen Zielen der Institutionen abbildet (vgl. Wimmer 2010b: 17). Die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen betont beispielsweise die sozialen Ziele, wenn es ihr darum geht, »Schülern und Stadtteilbewohnern zu helfen, neue Zukunftsperspektiven zu gewinnen«[1]. Die Berliner Philharmoniker wollen »Musik und Emotionen in die Stadt und die Welt hinaus[tragen]«[2] und dabei Menschen zusammenbringen. Das Symphonieorchester des Bayerischen Rundfunks demgegenüber legt einen Fokus auf »Offenheit, Freude an und Inspiration durch Musik« sowie die unterschiedlichen Erfahrungsmöglichkeiten mit und durch Musik wie »Klang erleben, anders hören, mitfühlen, selbst musizieren, Worte für Musik finden«[3]. Weiterhin ist auch die Sichtweise einer Musikvermittlung zum Zweck des Audience Development und damit als Marketingstrategie in Orchestern weit verbreitet, wie aus einer Analyse der Fachzeitschrift *Das Orchester* hervorgeht.[4]

1 Vgl. www.kammerphilharmonie.com/kennenlernen/unternehmen/geschichte [25.05.2023].

2 Vgl. www.berliner-philharmoniker.de/education/uebersicht [25.05.2023].

3 Vgl. www.brso.de/brso-und-du/ueber-brso-und-du/ [27.07.2023].

4 Eine von der Autorin dieses Beitrags angefertigte thematische Analyse der Jahrgänge 2018–2022 der Fachzeitschrift *Das Orchester* in Bezug auf die Beiträge zum Thema Musikvermittlung zeigt, dass Musikvermittlungsprojekte und -initiativen dort größtenteils unter dem Oberbegriff des ›Audience Development‹ präsentiert werden. Untersucht wurden alle im genannten Zeitraum erschienenen Beiträge, die musikvermittelnde Tätigkeiten von Orchestern vorstellen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Formate

Grundsätzlich finden sich alle gängigen Formate der Musikvermittlung mit dem entsprechenden Fokus auf das Orchesterrepertoire und/oder die Orchestermusiker_innen auch im Repertoire von Orchestern (vgl. Wimmer 2010b: 78). Neben Konzerten für Kinder und Jugendliche im Familien-, Kindergarten- oder Schulkontext (→ Stibi: 361) werden moderierte Konzerte für Erwachsene, konzertbegleitende Aktivitäten (→ Voit: 381), offene (General-)Proben, Workshops oder Instrumentenpräsentationen angeboten. Kooperationen über einen längeren Zeitraum, die Gründung eigener Kinder- oder Laienensembles in den Bereichen Chor oder Orchester, Coachings regionaler Ensembles, Kompositions- und andere Kreativprojekte, kulturelle Stadtteilarbeit sowie Besuche von Orchestermusiker_innen in sozial-karitativen Einrichtungen (z.B. Krankenhäusern, Unterkünften von Geflüchteten, Gefängnissen, Seniorenresidenzen oder Kinderheimen) ergänzen vielerorts das Portfolio. Die Vielfalt an Angeboten, mit der sich unterschiedliche »Hörer_innen- und Erlebnistypologien« (Stiller 2018: 293) angesprochen und repräsentiert fühlen sollen, stellt in der künstlerischen Planung insofern eine Herausforderung dar, als sowohl das künstlerische Profil des Ensembles als auch der Fokus auf die künstlerische Qualität der Projekte gewahrt werden will.

Konzertformate innerhalb der gewohnten Spielstätten unterscheiden sich dabei grundlegend von Outreach-Initiativen (→ Stibi: 197) oder Workshop- und Kreativprojekten. Während erstgenannte Formate, selbst wenn sie etwa theatrale Elemente einbinden, innerhalb der eingeübten Konzertmanagementstrukturen umgesetzt werden können, erfordern Outreach-Initiativen, Workshop- und Kreativformate andere Herangehensweisen innerhalb der Institution, sei es aufgrund der neuen Veranstaltungsorte, der prozessorientierten Strukturen der Projekte, der Langfristigkeit oder der neuen Kooperationspartner. Insofern fordern insbesondere solche Musikvermittlungsformate die organisatorische Struktur der Orchester zur Veränderung auf.

Aus der Perspektive der Orchestermusikvermittlung stellen die festen Mitglieder des Ensembles eine wertvolle Ressource dar: Aktive Musiker_innen können, insbesondere in der Arbeit mit festen Kooperationspartnern (z.B. Schulen oder Kindergärten) oder in der Stadtteilarbeit, zu Identifikationsfiguren werden. Partizipative Projekte wie das *Zukunftslabor* der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen[5] bauen maßgeblich auf diesem Element der Begegnung zwischen Musiker_innen und Teilnehmenden auf. Bleiben die Musiker_innen dem Orchester erhalten, bilden sie auch nach Abschluss des Projekts eine Verbindung zum Ensemble. Die Bedeutung von Musiker_innen als Identifikationsfiguren wird aber auch in kleineren Formaten deutlich, wenn beispielsweise Schulkinder nach einer Begegnung im konzertvorbereitenden Workshop ›ihre‹ Musiker_innen noch jahrelang auf der Bühne wiedererkennen und sie rufen oder ihnen winken, sobald sie die Bühne betreten.

5 Vgl. www.zukunftslabor.com/konzept [25.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Institutionelle Rahmenbedingungen

Während sich Musikvermittlungsaktivitäten in freien Orchestern tendenziell gut mit anderen Orchesteraktivitäten vereinbaren lassen, wachsen in Tariforchestern in der Organisation von Musikvermittlungsaktivitäten die Herausforderungen in dem Maße, in dem sich die Projekte von der eingeübten Projektstruktur einer Orchesterwoche entfernen: Die durch eng getaktete Dienstpläne, wenig Zeitbudget und starken Fokus auf die künstlerische Qualität der repräsentativen Konzertprojekte geprägte Orchesterorganisation ist zur Öffnung aufgefordert, sollen anspruchsvolle Musikvermittlungsprojekte realisiert werden. Nicht zuletzt Fragen der Honorierung der Orchestermusiker_innen, der Ansiedlung der Musikvermittlungsprojekte inner- oder außerhalb von Dienstzeiten sowie der Kommunikation – teilweise ist die Furcht vor Missstimmungen im Kollektiv ein Hinderungsgrund für ein vermehrtes Engagement Einzelner in einem Projekt – erfordern eine enge Zusammenarbeit mehrerer Managementebenen und eine innerinstitutionelle Aushandlung neuer Regelungen. Auch bei guter Einbindung in den allgemeinen Betrieb ist in Orchestern nur etwa ein Viertel der Musiker_innen (vgl. Wimmer 2010b: 99) in der Musikvermittlung aktiv.

Die Musikvermittler_innen selbst arbeiten an den Schnittstellen zwischen künstlerischer Planung, technischer Produktion, Kommunikation/Marketing, Dramaturgie und weiteren Bereichen. Sie sind dadurch häufig in diskursivem Austausch innerhalb der Institution, mit den Orchestergremien und mit den Chefdirigent_innen. Begreifen Orchester Musikvermittlung zukünftig als Aufgabe der ganzen Institution, können Selbstverständnisse der Musikvermittlung auch intern zu Veränderungsprozessen führen. Diese betreffen sowohl Programmplanung als auch Managementstrukturen. Einige Ensembles stellen sich beispielsweise mittlerweile ganzheitlich der Frage der Diversitätsentwicklung: Die diverse Stadtgesellschaft soll sich nicht nur auf der inhaltlichen Ebene von Projekten, sondern integral in der Institution widerspiegeln. Die Deutsche Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz z.B. hat für diesen grundlegenden Change-Prozess einen Agenten für Diversitätsentwicklung ernannt.[6]

Von Veränderungen ist insbesondere auch das Berufsfeld des/der Orchestermusiker_in betroffen: Kompetenzen im Feld der Musikvermittlung gehören heute zum Selbstverständnis (→ Petri-Preis: 97; vgl. auch Schneider 2001: 118), wodurch sich das Berufsbild enorm geweitet hat (vgl. Petri-Preis 2022a). Auch wenn Orchestermusiker_innen in der Musikvermittlungsarbeit vor allem Repräsentant_innen des Klangkörpers bleiben und sich daher die Projekte nahe an der gängigen Orchesterpraxis orientieren, werden von ihnen weitreichende kommunikative und pädagogisch-didaktische Kompetenzen erwartet (vgl. Petri-Preis 2022a). Umgekehrt erfahren Musiker_innen häufig Impulse für ihre eigene künstlerische Tätigkeit (vgl. Wimmer 2010b; Petri-Preis 2022a). Es ist die Kunst der Musikvermittlungsabteilungen, die eigenen Musiker_innen so gut zu kennen, dass sie mit ihren individuellen Begabungen in die jeweiligen Projekte eingebunden und stetig für die Aufgaben weiterqualifiziert, aber nicht überfordert werden.

Trotz dieser neuen Anforderungen an Orchestermusiker_innen erhalten Musikvermittlungskompetenzen in künstlerischen Studiengängen weiterhin weniger Aufmerk-

6 Vgl. www.staatsphilharmonie.de/de/360Grad [25.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

samkeit als die künstlerische Arbeit am Instrument (vgl. Petri-Preis 2022a). Insofern kommt der beruflichen Weiterbildung von Orchestermusiker_innen in Kompetenzfeldern der Musikvermittlung innerhalb der Institution Orchester in Zukunft eine hohe Bedeutung zu.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Opernhäuser

Anne-Kathrin Ostrop

Die Bedeutung der Musiktheatervermittlung an Opernhäusern ist in Deutschland seit der Schaffung der ersten Stellen für musiktheatervermittelnde Mitarbeiter_innen 1997 an der Staatsoper Stuttgart sowie der Gründung von sogenannten *Jungen Opern* an den Opernhäusern in Köln 1996 und Stuttgart 1997 kontinuierlich gewachsen (vgl. Schaback 2020: 9). Längst richtet sich die kulturvermittelnde Arbeit nicht mehr nur an Kinder und Jugendliche, sondern an Menschen jeden Alters und jeder gesellschaftlichen Zugehörigkeit (vgl. Ostrop 2019: 263). Dabei korreliert idealerweise die Didaktik und Methodik der musiktheatervermittelnden Arbeit mit dem künstlerischen Markenkern des jeweiligen Opernhauses und der Bevölkerungszusammensetzung seiner (Noch-nicht-)Publika.

Die Kernkompetenz und Hauptaufgabe der Musiktheatervermittlung an einem Opernhaus ist im besten Falle inhaltlich motiviert und kann diverse Ziele verfolgen. In einer sich rasant ändernden Welt kann es Ziel des Vermittlungsprogramms sein, heterogenen Dialoggruppen und Publika jeden Alters mit unterschiedlichen Formaten von künstlerisch-kreativ-partizipativem[1] bis zu kognitiv-reflektierendem Charakter[2] (vgl. Mautner-Obst 2018: 335–357) persönliche Zugänge zur Kunstform Musiktheater im Sinne des jeweiligen Opernhauses zu ermöglichen. Die musiktheatervermittelnde Arbeit eines Opernhauses kann Teilhabe ermöglichen (→ Voit: 40) und so einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt leisten (vgl. Brosda 2020: 129–134). Um Innovation und Relevanz zu ermöglichen, sollte das (Selbst-)Verständnis der musiktheatervermittelnden Arbeit bidirektional sein: Vermittlung aus einem Opernhaus hinaus in die Bevölkerung und zurück in die künstlerische Entscheidungsebene des Opernhauses (vgl. Schieck/Zipf 2021). Dies kann dann gelingen, wenn Musiktheatervermittler_innen als Expert_innen des Publikums mit der künstlerischen Leitung des Opernhauses bei künstlerisch-kuratierenden Entscheidungen – z.B. zur Auswahl des Stückes, des Regie-

1 Als Beispiele können hier das Opernlabor der Wiener Staatsoper (www.wiener-staatsoper.at/jung/opernlabor-tanzlabor [20.05.2023]), die Musiktheater-Clubs am Staatstheater Hannover (www.staatstheater-hannover.de/de_DE/backstage#clubs-xs-xm-xl-tanz [20.05.2023]) oder die Kompositionswerkstatt der Staatsoper unter den Linden genannt werden.

2 Dazu zählen beispielsweise Führungen, Probenbesuche oder Künstler_innen-Gespräche.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

teams, der Kommunikationsstrategie, der Auswahl der Dialoggruppe – auf Augenhöhe miteinander im Gespräch sind.

Um diese Ziele zu erreichen, werden Methoden u.a. der Musiktheaterpädagogik und -geragogik, der *Szenischen Interpretation* von Musik und Theater[3], der Musikvermittlung, der aufsuchenden (Sozial-)Arbeit (vgl. Josties/Gerards: 2020), des Audience Development (→ Mandel: 353), der analogen wie digitalen Kommunikation, der künstlerischen Kuratierung, des Marketings, der Netzwerkarbeit sowie des Change- oder Transformations-Managements angewendet, wobei stets auf eine Teilhabe ermöglichende, wertschätzende, demokratische und auf Nachhaltigkeit abzielende Grundhaltung auf Augenhöhe mit den Dialoggruppen geachtet werden sollte. Manche musiktheatervermittelnden Abteilungen sind darüber hinaus für die inhaltliche Entwicklung und Umsetzung von Fundraising- und Sponsorenprojekten und der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit Stiftungen und Fördergebern zuständig oder daran beteiligt (vgl. Komische Oper Berlin 2018: 110).

Die musiktheatervermittelnden Angebote umfassen unter anderem:

- Workshops zu allen Opern und Konzerten des Spielplans,
- partizipative Projekte aller Art für Kinder, Jugendliche, Familien und hochbetagte Menschen,
- Inklusions- und Generationenprojekte,
- auf spezielle Dialoggruppen ausgerichtete Konzerte (→ Stibi: 361; vgl. auch Wimmer 2005),
- Kinderopern (vgl. Plank-Baldauf 2015),
- Führungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten,
- Veröffentlichungen diverser Medien,
- digitale Vermittlungsformate (→ Nell: 427),
- Communityprojekte (→ Stibi: 197),
- Jugendclubs,
- Komponierwerkstätten,
- Kinderorchester oder andere Begabtenförderungen,
- Fortbildungen für Multiplikator_innen,
- berufskundliche Projekte.

Die genannten Formate können zum Verständnis der Kunstform Oper, zu künstlerischen (Selbst-)Bildungsprozessen der Teilnehmer_innen, zum Imagegewinn des Opernhauses und zur Publikumsgewinnung und -bindung beitragen. Die spezifischen Chancen der Vermittlungsaktivitäten von Werken des Musiktheaters liegen in der Bedingtheit von Musik und Szene zueinander. Hier kann der Zugang sowohl über das Narrativ, insbesondere über die Einfühlung in die Figuren und ihre Konstellationen, als auch über die Musik und über das Verhältnis von Musik und Szene zueinander erfolgen. In gewisser Weise ist die Vermittlungsarbeit von Musiktheater gegenüber derjenigen des Konzerts leichter zu bewerkstelligen, da sie, anders als die für Lai_innen schwer in Worte zu fassende auditive Kunstform absoluter Musik, durch die sichtbare

3 Vgl. www.musiktheaterpaedagogik.de [20.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Darstellung von Szenen hilfreiche Anker für die Vermittlungsarbeit bietet. Gleichzeitig stellt die komplexe Kunstform Oper die Vermittler_innen vor methodisch-didaktische Herausforderungen, da mehrere Kunstformen, die einander bedingen, parallel vermittelt werden müssen. Der Erfolg der *Szenischen Interpretation* von Musik und Theater (vgl. Brinkmann et al. 2022) liegt sicherlich auch darin begründet, dass dieses das einzige methodische Konzept ist, welches Musiktheatervermittler_innen in ihrem komplexen Tun gezielt unterstützt. Das Methodenkonzept wurde im universitären Rahmen entwickelt, wurde und wird dort beforscht und ist in der Schule, in der Vermittlungsarbeit im Opernhaus sowie in soziokulturellen Zentren vielfach erprobt.

Es ist davon auszugehen, dass der Vermittlungsbedarf an Opernhäusern rasant wächst, da wegen des eklatanten Mangels an pädagogischem Fachpersonal vor allem im Primarbereich (vgl. Kultusministerkonferenz 2022) durch eigene Vermittlungsaktivitäten gegengesteuert werden muss (vgl. kritisch hierzu Voit 2018a: 9). Hinzu kommen neben der zunehmenden Diversifizierung der Bevölkerung auch das sich durch die Corona-Pandemie und durch andere (digitale) Beschäftigungsmöglichkeiten grundsätzlich verändernde Freizeitverhalten der Bevölkerung, was sich aktuell an den starken Einbrüchen bei Abonnement-Abschlüssen und weltweit geringeren Ticketverkäufen an Opern- und Konzerthäusern zeigt, sowie aktuelle Sorgen angesichts von Inflation und Krieg, die den Weg in eine Kulturveranstaltung konventionellen Stils erschweren (vgl. Renz/Allmanritter 2022). Ob und auf welche Weise sich diese Entwicklung auch in Aufführungen experimentellen oder popkulturellen Musiktheaters darstellt, muss beobachtet werden. Zudem wird die Frage, wie sich Opernhäuser in der mit aller Kraft abzuwendenden Klimakatastrophe bestmöglich verhalten sollen, auch für die bidirektional verstandene musiktheatervermittelnde Arbeit von jetzt an von größter Bedeutung sein.

Um all diese Ziele zu erreichen und den unterschiedlichen Ansprüchen gerecht zu werden, müssen Musiktheatervermittler_innen sehr gut und vielseitig ausgebildet sein. Dazu müssen an Musikhochschulen und Universitäten dringend Bachelor- und (Weiterbildungs-)Masterstudiengänge eingerichtet werden. Die Entlohnung von Musiktheatervermittler_innen sollte ihren Aufgaben entsprechend angepasst und tarifvertraglich geregelt werden. Eine Kopplung an die Gage der Position der Konzertmeister_innen im Orchester steht als Vorschlag im Raum. Darüber hinaus ist es geboten, dass die Träger von Opernhäusern, also Länder und Kommunen (vgl. Deutscher Städte- und Gemeindebund 2021), durch die Gestaltung der Intendanzverträge und Zuwendungsbedingungen der musiktheatervermittelnden Arbeit auch strukturell mehr Bedeutung geben (vgl. ASSITEJ o.J.) oder sogar den Mut aufbringen, Musiktheatervermittler_innen zu Intendant_innen zu machen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Festivals

Wiebke Rademacher

Musikfestivals sind künstlerisch, gesellschaftlich und wirtschaftlich wichtige Säulen des Musiklebens (vgl. Schaal 1997). Allein in Deutschland gibt es rund 600 Musikfestivals mit etwa 400 Mio. Euro Gesamtumsatz und einer vielfachen Wertschöpfung (vgl. Forum Musik Festivals 2020). Auch in Österreich stellen Festivals und Festspiele einen wichtigen Wirtschaftsfaktor dar. Im Jahr 2019 wurden beispielsweise 2.552 Vorstellungen mit 1,37 Mio. Besuchen erfasst (vgl. Statistik Austria 2021: 28). In der Schweiz gibt es über 400 Musikfestivals (vgl. Bundesamt für Kultur 2020: 78–79).

Musikvermittler_innen stellen sie jedoch durchaus vor Herausforderungen, da sie vieles nicht bieten, was das Arbeitsleben erleichtert: feste Produktionsstätten, eigene Klangkörper, Abonnent_innen oder eine ganzjährig ausgewogene Arbeitsbelastung. Das Kerncharakteristikum von Festivals, dass sie nur punktuell und eben nicht ganzjährig stattfinden, erschwert nachhaltige Wirksamkeit und prädestiniert sie nicht gerade dafür, flächendeckende kulturelle Versorgung zu gewährleisten. Auch Kooperationen mit Akteur_innen aus Kultur, Bildung oder Wirtschaft stehen vor der Herausforderung, zu jeder neuen Festivalausgabe wieder neu aufgenommen werden zu müssen. Doch die Absenz von Kontinuität und festen Strukturen schafft andererseits Freiräume, die sich Musikvermittler_innen für ihre Anliegen zunutze machen können.

Die Eroberung neuer Räume statt eigener Spielstätten

Die Identität von Festivals ist oft eng mit den Orten verbunden, an denen sie stattfinden – sei es zentral in einer Stadt, wie bei den Salzburger Festspielen oder den Donaueschinger Musiktagen, oder in einer ländlichen Region (→ Bender: 285), wie beim Schleswig-Holstein Musik Festival oder beim Festival Neue Musik Rümlingen.

Sie finden an vielfältigen Spielstätten statt wie beispielsweise in Mehrzwecksälen, Kirchen, Museen, leerstehenden Industriegebäuden und immer häufiger auch im öffentlichen Raum bzw. im Freien (Open Air) von Stadt, Land und Natur (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2017: 33). Für Musikvermittler_innen bietet das den Vorteil, dass sie nicht erst argumentieren müssen, warum sie den eigenen Konzertsaal leer stehen lassen und ungewöhnliche Räume bespielen wollen. Die besonderen

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Orte erleichtern die Entwicklung auratischer Konzerterlebnisse im Sinne Walter Benjamins (vgl. 1980), dienen der Distanzüberwindung und ziehen bestenfalls neue Publikumsgruppen an (vgl. Kirchberg 2011), die zum Teil auch partizipativ eingebunden und zum Mitmachen eingeladen werden.

Der Zauber der Außeralltäglichkeit statt ganzjähriger Kontinuität

Festivals leben von der Anziehungskraft des Besonderen. Gerade die Tatsache, dass sie nicht ganzjährig verfügbar sind, entfaltet den Reiz des Außeralltäglichen, weswegen sie in der Forschung mit dem Karneval im Bachtin'schen Sinne verglichen wurden (vgl. Bachtin 1969; Bennett/Woodward 2014: 12). Studien zur Motivationslage von Musikfestivalbesucher_innen legen nahe, dass, neben der Musik selbst, der Wunsch nach besonderen Erlebnissen und sozialen Erfahrungen eine zentrale Rolle für die Anziehungskraft von Festivals spielt (vgl. Bowen 2005: 156). Das außergewöhnliche Event erlaubt es, die dominanten kulturellen Codes und Rituale für einen begrenzten Zeitraum zu durchbrechen, was Menschen unterschiedlichster Gesellschaftsschichten anzieht – ein fruchtbringender Boden auch für partizipative und inklusionsorientierte bzw. inklusive Vermittlungsformate.

Agile Budgets statt fester Etats

Festivals finanzieren sich meist mit einer Mischung aus Eigenerlösen, Zuschüssen aus öffentlicher Hand und Zuwendungen von Sponsoren, Stiftungen (→ Benazzouz: 161), Fördervereinen usw. (vgl. Willnauer 2019: 322). Dass jede Festivalausgabe neu budgetiert wird, bringt eine vergleichsweise große Agilität in der Mittelverteilung mit sich. Diese können sich Musikvermittler_innen zunutze machen, indem sie sich Jahr für Jahr aufs Neue für eine gute Ausstattung des Vermittlungsbereichs einsetzen und Sonderetats erstreiten. Langfristig kann dies dazu beitragen, den Musikvermittlungssektor in der Selbst- und Außenwahrnehmung zu stärken (vgl. Rademacher 2018).

Thematische Reibungsfläche statt Repertoirebetrieb

Festivals haben oft einen thematischen Schwerpunkt. Sie rücken einzelne Komponist_innen in den Fokus wie das Bachfest in Leipzig, setzen auf Interdisziplinarität wie das Ars Electronica Festival in Linz, nehmen bestimmte Genres in den Blick wie die Neue Musik in Donaueschingen, fokussieren sich auf einzelne Instrumente wie das Klavier-Festival Ruhr oder richten sich an spezifische Communitys wie das Fusion Festival in Lärz/Mecklenburg-Vorpommern. Der klare Fokus ist dabei weniger Begrenzung als Inspirationsquelle und Reibungspunkt, der Jahr für Jahr nach neuen Zugriffen und Vermittlungsansätzen fragt.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Unter anderem diese vier Faktoren – neue Räume, Außeralltäglichkeit, agile Budgets, thematische Reibungen – prädestinieren Festivals dafür, zu Innovatoren der Musikvermittlungsszene zu werden. Denn bei Festivals ist Raum für die Erprobung ungewöhnlicher Formate. Musik kann hier zum »Resonanzraum für sinnstiftende Ideen und Diskurse« werden und agil auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren oder Veränderungen anstoßen (vgl. Walter 2018). So können Festivals nicht nur in die Städte und Regionen hinein eine Wirkkraft entfalten, sondern auch in die ganzjährig agierenden Konzerthäuser (→ Frei: 119), Opernhäuser (→ Ostrop: 127), Orchester (→ Hellberg: 123) und Chöre.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Vereine

Elisabeth Waroschitz

Im deutschsprachigen Raum existiert eine vielfältige, durch Ehrenamtlichkeit geprägte Vereinslandschaft, die das regionale Kunst- und Kulturleben wesentlich mitgestaltet und prägt. Zahlreiche Chöre und Instrumentalmusikvereine dienen in ihren Regionen nicht nur als Orte für kulturelle Teilhabe und Traditionspflege, sie sind auch musikalische Bildungsinstitutionen und wichtige Zentren für das soziale und gesellschaftliche Leben. Allerdings sehen sich Vereine »angesichts gesellschaftlicher und demografischer Veränderungen einem zunehmenden Wettbewerb mit kommerziellen und ehrenamtlichen bzw. gemeinnützigen Anbietern ausgesetzt« (Bischof 2014: 59). Die Corona-Pandemie hat die Situation noch verschärft. Es ist nicht nur ein Schwund an aktiven Musiker_innen zu verzeichnen, auch der Nachwuchs bleibt aus, da die »entsprechenden Angebote für Musikvermittlung fehlten« (Betzler et al. 2021: 10). Infolgedessen stehen für den Fortbestand von Vereinen und den damit verbundenen Erhalt des regionalen Kulturlebens zeitgemäße Strategien für die Nachwuchswerbung, die Erschließung neuer Ziel- und Publikumsgruppen sowie Lösungsansätze für den Verbleib aktiver Vereinsmusiker_innen im Zentrum der Überlegungen (vgl. Bischoff 2014: 60).

Auf der Suche nach neuen Konzepten hat auch die Musikvermittlung im Vereinswesen Einzug gehalten. Speziell in der Nachwuchsarbeit wird wegen seiner Breitenwirkung gerne auf die klassischen Formate der Kinder-, Schul- und Familienkonzerte zurückgegriffen. Beispielhaft sind in diesem Zusammenhang unter anderem das Kinderkonzertprogramm *Musikus* des deutschen Orchestervereins Hilgen (vgl. Willuweit 2013: 28–31) oder in der JUVENTUS-Datenbank[1] der österreichischen Blasmusikjugend dokumentierte Kinderkonzertprojekte. Auch Kooperationsprojekte mit Bildungsinstitutionen werden genutzt. Hierzu zählen langfristige Initiativen in Kindergärten (z.B. *Die Carusos*[2], *Canto elementar*[3]), Volks- und Musikschulen (z.B. Bläserklassen, *Lasst uns Singen*[4])

1 Vgl. www.blasmusik.at/jugend/wuerdigungspreise/juventus-datenbank [17.05.2023].

2 Vgl. www.die-carusos.de [09.07.2023].

3 Vgl. www.il-canto-del-mondo.de/canto-elementar [09.07.2023].

4 Vgl. http://www.chorverband.at/images/Singen_in_der_Schule/Finales_Dossier_Prsidium__GV_2020.pdf [09.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und kurze Projektangebote, die vor allem Instrumentenvorstellungen und themenbezogene Workshops[5] umfassen. Ergänzend ermöglichen Formate wie Tage der offenen Tür mit Instrumentenvorstellungen[6] oder Probenbesuche (vgl. Berger 2021: 81–82) den direkten Einblick ins Vereinsgeschehen. Kooperationen mit Profimusiker_innen, wie etwa das Musical *Der Glöckner von Notre Dame*[7] zwischen den Vereinigten Bühnen Wien und einem Amateurchor des Chorverbands Österreich, erweitern das Angebot. Andere Initiativen erreichen verschiedene Ziel- und Altersgruppen außerhalb des Konzertsaals bzw. der Bildungsinstitution, wie z.B. die *Bläserklasse für Erwachsene*[8], das *Deutsche Musiktreffen 60plus*[9] für Senior_innen oder der interkulturelle *Unterwegs.Chor*[10]. Dazu zählen außerdem Projekte im öffentlichen Raum, wie z.B. das *Offene Singen* (vgl. Reimers 2019: 167f.), die *Singing Bim*[11], das deutsch-österreichische Chorprojekt *Musik in den Bergen*[12], *Straßenmusik*[13] sowie interkulturelle Initiativen, wie der *interkulturelle Begegnungstag St. Gallen*[14] oder der *interkulturelle Musikspielplatz*[15] im Rahmen des Musikfestes Baden-Württemberg unter dem Motto *Blasmusik Grenzenlos*. Zu den mobilen Angeboten zählt der deutsche *SingBus*[16], der durchs Land tourt, um die Kinderchorarbeit zu fördern. Besonders außergewöhnlich sind interdisziplinäre Formate, wie etwa das Projekt *KLANGBILDER*[17], das durch die Verbindung von Musik, Fotografie und Malerei die Zusammenarbeit regionaler Künstler_innen fördern soll. Bemerkenswert ist auch das Projekt *KLANGBÄUME*[18], in dem 2019 unter Mitwirkung des Chorverbands Tirol zur Eröffnung des Hauses der Musik Innsbruck drei Bäume mit einem aufwendigen 18-Kanal-Soundsystem für die Öffentlichkeit zum Klingen gebracht wurden.

Die Corona-Pandemie hat auch die digitale Bewerbung von Vereinen verändert. Neben instrumentalen und chorischen Onlinekonzerten stehen digital übertragene Vereins- und Instrumentenvorstellungen[19] zum Zuhören zur Verfügung. Digitale Mitmachangebote erweitern das Repertoire, so kann beispielsweise international und virtuell beim interkulturellen Chorprojekt *Chorsymphonie 4.0* mitgesungen[20] oder beim *Wood-*

5 Vgl. www.hausdervolksmusik.ch/schulen [09.07.2023].
6 Vgl. www.blasmusik.at/media/2732/01-praesentation-tag-der-blasmusik.pdf [09.07.2023].
7 Vgl. http://www.chorverband.at [09.07.2023].
8 Vgl. www.blasmusik.at/media/2731/01-praesentation-blaeserklasse-fuer-erwachsene.pdf [09.07.2023].
9 Vgl. www.bundesmusikverband.de/bmt60plus [09.07.2023].
10 Vgl. www.musikland-niedersachsen.de/projekte/unterwegs-chor [09.07.2023].
11 Vgl. http://www.chorverband.at/veranstaltungen/aussergewoehnliches/2-uncategorised/71-aussergewoehnliches-archiv-2019 [09.07.2023].
12 Vgl. www.chorverband.tirol/node/16747 [09.07.2023].
13 Vgl. www.salzburgervolksliedwerk.at/musizieren/salzburger-strassenmusik [17.05.2023].
14 Vgl. www.begegnungstag.ch [09.07.2023].
15 Vgl. www.musikfest-bw.de/teilnehmer/inter-kultur-musikspielplatz [17.05.2023].
16 Vgl. www.deutsche-chorjugend.de/singbus [17.05.2023].
17 Vgl. www.blasmusik.at/media/4023/01-projekt-4_praesentation_klangbilder.pdf [17.05.2023].
18 Vgl. http://www.chorverband.at/veranstaltungen/aussergewoehnliches/2-uncategorised/71-aussergewoehnliches-archiv-2019 [17.05.2023].
19 Vgl. www.musispuin.at [09.07.2023].
20 Vgl. www.ulminterkulturell.de/mitmachen-beim-musikvideo-symphony-4-0 [09.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

stock der Blasmusik[21] mitmusiziert werden. Tutorials[22] laden zum Jodeln und Tanzen zu Hause ein, und zusätzlich ermöglichen diverse Apps, wie z.B. die Volkstanz-App *taktvoll.mobil*[23] oder die Blasmusik-App *marschpat*[24] das Musizieren von überall. Auch länderübergreifend gibt es im deutschsprachigen Raum Initiativen, wie etwa das Projekt *#KulturGutKnabenchor*[25], das in einem digitalen Flashmob für Knabenchöre warb.

Wie sieht die Zukunft aus? Anhand der angeführten Beispiele im Bereich von Chören, Instrumentalmusik-, Volksmusik-, migrantischen und interkulturellen Kulturvereinen lässt sich eine Sensibilisierung für Musikvermittlung feststellen. Allerdings stellen der demographische und gesellschaftliche Strukturwandel, das große Angebot an Freizeitaktivitäten und Digitalisierung (vgl. Bischoff 2014: 58f.), die zunehmende kulturelle Vielfalt, Veränderungen in der Bildungsstruktur durch Ganztagsschulen (vgl. Reimers 2019: 181–184) und zuletzt die Corona-Pandemie die ehrenamtlich geführten Vereine vor organisatorische, personelle, finanzielle und strukturelle Probleme. Musikvermittelnde Initiativen werden daher in unterschiedlicher Intensität umgesetzt. Vor diesem Hintergrund bedarf es neuer zukunftsorientierter Strategien, um mit zeitgemäßen und auf Kontinuität angelegten Konzepten unterschiedlichste Alters- und Dialoggruppen an verschiedenen Orten sowohl inhaltlich als auch musikalisch anzusprechen. Dabei geht es nicht nur um Quantität, sondern auch um Qualität und Professionalität. Vermehrte Kooperationen mit anderen Vereinen, Bildungsinstitutionen und Profimusiker_innen sowie ein breiteres Aus- und Weiterbildungsangebot zum Thema Musikvermittlung für Amateurmusiker_innen schärfen das Bewusstsein für Musikvermittlung und erleichtern durch neue Impulse auch die aktive Umsetzung vor Ort (vgl. Bruschke 2013: o.S.). Auch verbesserte Rahmenbedingungen bezüglich Öffentlichkeitsarbeit und Finanzierung werden benötigt. Die verstärkte Nutzung und Weiterentwicklung von überregionalen und regionalen Netzwerken und Datenbanken (z.B. Musikräte, (Dach-)verbände, die Imagekampagne *#MACHMUSIK*[26]), Wettbewerbsangeboten (z.B. *Juventus Music Award*[27], *G'winn a Liad*[28]) und Kulturförderprogrammen (z.B. *Kultur macht stark – Bündnisse für Bildung*[29], Förderungen für Non-Profit-Organisationen[30]) als wichtige Plattformen für Präsentation, Dokumentation, Austausch und Diskussion unterstützen die öffentliche Wahrnehmung und Breitenwirkung von Vereinen (vgl. Bischoff 2014: 60f.).

Zusammenfassend und ausblickend kann festgehalten werden, dass vor dem Hintergrund des demographischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturwandels

21 Vgl. www.woodstockderblasmusik.at/online-woodstock-der-blasmusik [09.07.2023].
22 Vgl. www.steirische-volkskultur.at/online-videos-zum-Mitmachen [09.07.2023].
23 Vgl. www.taktvoll.app/taenze [09.07.2023].
24 Vgl. www.marschpat.at [09.07.2023].
25 Vgl. www.kulturgutknabenchor.de [09.07.2023].
26 Vgl. www.asm-online.de/machmusik [09.07.2023].
27 Vgl. www.blasmusik.at/jugend/wurdigungspreise/juventus [09.07.2023].
28 Vgl. http://www.chorverband.at/veranstaltungen/aussergewoehnliches/2-uncategorised/71-aussergewoehnliches-archiv-2019 [09.07.2023].
29 Vgl. www.buendnisse-fuer-bildung.de/buendnissefuerbildung/de/home/home_node.html [09.07.2023].
30 Vgl. www.transparenzportal.gv.at/tdb/tp/situation/npo/kunst-und-kultur/musik [09.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung in Chören und Instrumentalmusikvereinen einen wichtigen Lösungsansatz für deren Erhalt darstellt. Allerdings gilt es die Zukunftschance Musikvermittlung in ihrer Formenvielfalt mehr zu nutzen und auszubauen, um vielfältige Wirkungsräume für die generationen- und kulturübergreifende musikalische Begegnung zu schaffen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikschulen

Andrea Welte

In Deutschland, Österreich und der Schweiz existieren zusammengefasst aktuell circa 1.700 öffentliche gemeinnützige Musikschulen, die etwa 1,9 Mio. Menschen aller Altersgruppen eine qualitätsvolle und vielfältige musikalische Bildung ermöglichen (vgl. VdM 2021; KOMU 2022; VMS 2020). Im Strukturplan des Verbands deutscher Musikschulen (VdM) werden Musikschulen als »kommunal verantwortete Einrichtungen mit bildungs-, kultur-, jugend- und sozialpolitischen Aufgaben« (VdM 2010: o.S.) definiert. Musikschulen seien ferner »Orte des Musizierens, der Musikerziehung und der Musikpflege, Orte der Kunst und der Kultur und Orte für Bildung und Begegnung« (ebd.). An Musikschulen sollen Menschen musikalische Fähigkeiten und Fertigkeiten gemäß den eigenen Interessen entwickeln und in weiterer Folge in das kulturelle Leben einbringen können (vgl. Dartsch 2018). Musikalische Bildung an der Musikschule soll zudem die Identitätsbildung in besonderer Weise ermöglichen und stärken und zu einem erfüllten Leben beitragen (vgl. Pannes 2013). Auch zahlreiche private Musikschulen, wie z.B. die ca. 450 im deutschen Bundesverband der Freien Musikschulen (bdfm) zusammengeschlossenen Schulen, bieten musikalische Bildung mit einem Schwerpunkt auf dem aktiven Musizieren und setzen sich für eine gleichberechtigte Teilhabe an außerschulischem Musikunterricht ein (vgl. bdfm 2022).

Musikalische Teilhabe und Teilgabe

Die *Potsdamer Erklärung* (2014) markiert für die öffentlichen Musikschulen in Deutschland einen bedeutenden Schritt hin zu einer ›Musikschule für alle‹. Die Musikschule der Zukunft ermöglicht durch äußere und innere Barrierefreiheit eine Teilhabe aller Menschen; Vielfalt und Heterogenität werden als Chancen erkannt und genutzt (vgl. VdM 2014; für weiterführende Visionen vgl. Doerne 2019). Neben dem Bildungs- werden auch der Kulturauftrag der Musikschulen und ihre bedeutende Rolle bei der Mitgestaltung eines lebendigen Musik- und Kulturlebens deutlich (vgl. Pannes 2013). In den vergangenen Jahren (bis zum Beginn der COVID-19-Pandemie) bereicherten öffentliche Musikschulen in Deutschland mit rund 80.000 jährlichen Veranstaltungen das kulturelle Angebot der Kommunen (vgl. VdM 2021).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Nicht zuletzt durch das Schaffen von Auftrittsmöglichkeiten werden die Veranstaltungen als untrennbar mit dem pädagogischen Auftrag verbunden und als fachlich notwendige Ergänzungen des Unterrichts betrachtet. Sie sollen kulturelle Teilhabe und Teilgabe (vgl. Fuchs 2017b) gewährleisten, indem sie musikalisch-ästhetische Erfahrung und Mitteilung ermöglichen; zugleich sind sie von großer Bedeutung für die Öffentlichkeitsarbeit von Musikschulen (vgl. VdM 2010; KOMU 2022). Die Musikschulen präsentieren sich selbst bisher nicht explizit als Orte von Musikvermittlung. Dennoch findet Musikvermittlung an Musikschulen in vielfältiger Weise statt. Neben analogen wie digitalen öffentlichen Veranstaltungen, Projekten und Kooperationen gehören auch diverse interne Vorhaben, etwa Projektwochen oder Mitmachstunden, zum musikvermittelnden Angebotsspektrum.[1]

Akteur_innen und ihre Tätigkeiten

Die Arbeitsverhältnisse der Lehrkräfte an öffentlichen Musikschulen sind vielfältig und reichen von Festanstellung bis hin zur Honorartätigkeit (vgl. VMS 2020; KOMU 2022; VdM 2021). Der größte Teil der Musikschullehrkräfte in Deutschland ist nicht vollbeschäftigt, sondern übt weitere Tätigkeiten außerhalb der Musikschule aus, u.a. als Privatmusiklehrkraft, freie_r Musiker_in, Lehrkraft an allgemeinbildenden Schulen oder selbstständige_r Musikvermittler_in (vgl. Dartsch 2021). Konzerte und konzertpädagogische Aktivitäten sind zumeist Bestandteil der Musikschultätigkeit; manchmal werden sie zusätzlich vergütet. Seit Musikvermittlung an den Ausbildungsinstitutionen (→ Stiller: 101) im deutschsprachigen Raum als Aufgabe erkannt und vielerorts als Querschnittsaufgabe in die Studiengänge integriert wird (vgl. ALMS o.J.), kommen mehr und mehr Lehrkräfte mit theoretischen und praktischen Ansätzen von Musikvermittlung in Kontakt und entwickeln vielerorts bereits im Studium eigene Projekte (vgl. Weber 2018). An den Musikschulen moderieren sie nicht nur Vortragsabende (vgl. Wüstehube 2005; Rüdiger 2016), sondern entwerfen und erproben – auch kollaborativ mit Kolleg_innen und in Kooperation mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen – neue Formate und Projekte, etwa inszenierte Themenkonzerte, multimodale Konzerte für Kleinkinder, intergenerative Workshops oder partizipative Konzerte für an Demenz Erkrankte. Zu musikvermittelnden Akteur_innen können neben den Lehrkräften auch die Schüler_innen und das Publikum werden, indem z.B. Konzerte mitgeplant und -gestaltet, Moderationsaufgaben übernommen, Ausstellungen vorbereitet, Programmhefte gestaltet oder Werbeplakate entworfen werden.

1 Dass seitens der Musikschulen ein lebhaftes Interesse am Handlungsfeld Musikvermittlung besteht, belegt auch der Medienpreis *LEOPOLD – Gute Musik für Kinder*, der seit 1997 alle zwei Jahre vom VdM mit Unterstützung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vergeben und ständig weiterentwickelt wird (Kinderjury, *LEOPOLD interaktiv* für Musik-Apps u.a.). 2021 wurde erstmals der Sonderpreis *LEOPOLD Elementare Musikpraxis digital* verliehen (vgl. VdM 2022).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Formen, Adressat_innen und Vermittlungswege

Musikschule hat viele Gesichter und findet an vielen Orten statt. Charakteristisch für zahlreiche Musikschulen ist die dezentrale, aufsuchende Arbeit, was sich u.a. in einer stark angewachsenen Zahl an Kooperationen und Projekten mit allgemeinbildenden Schulen und Kindertagesstätten, aber auch mit anderen Bildungs- und Kultureinrichtungen zeigt (vgl. Lessing 2018; Dartsch 2021; VdM 2021). Die Orte für Konzerte und Projekte sind so bunt wie die Musikschullandschaft insgesamt. Sie reichen von Open Air und der Aula einer örtlichen Schule über Räumlichkeiten der Musikschule bis hin zu Kirchen und anderen Spielstätten.

Musikvermittelnde Praxis vollzieht sich zum einen in Konzerten von und mit Schüler_innen, zum anderen in Konzerten von Lehrkräften, wobei nicht selten Mischformen anzutreffen sind. Dabei reicht die Spanne von Vortragsabenden und Kammermusikkonzerten über Soundwalks bis hin zu Auftritten von Orchestern und Chören. Ergänzt wird die Praxis durch vielfältige Projekte, teils auch konzertbegleitende Angebote im Bereich von Musikgeschichte oder Musiktheorie, z.B. die Kurse *Musik erleben und verstehen* für Erwachsene. Es existieren ferner unterschiedliche Mitmachangebote, z.B. Chor- und Orchesterprojekte mit Mitsingangebot für die Öffentlichkeit, aber auch musikvermittelnde Veranstaltungen ohne Konzertbezug, etwa Tage der offenen Tür mit diversen Workshops oder Instrumentenvorstellungen an verschiedenen Örtlichkeiten bzw. im digitalen Raum.

Zu Adressat_innen von Musikvermittlung an der Musikschule – insbesondere von Konzerten mit Schüler_innen – gehören Familienangehörige, Freund_innen und Bekannte. Seit langem werden auch Konzerte für bestimmte Dialoggruppen gestaltet, z.B. für Kinder im Grundschulalter, Familien oder Senior_innen (vgl. Stiller et al. 2002). Durch eine aktive Einbindung des Publikums soll das Musikhören zu einem bedeutsamen Erlebnis werden (vgl. Dummert 2002: 133).

Konzertpädagogische Chancen und Gelingensfaktoren

Eine besondere Chance – und gleichzeitig Herausforderung – einer konzertpädagogischen Praxis im musikschulischen Feld liegt in der Bindung und zumeist großen emotionalen Nähe des Publikums zu den auftretenden Künstler_innen und Musikvermittler_innen, seien es Kinder, Jugendliche oder Erwachsene. Familienangehörige, Klassenkamerad_innen oder die eigenen Lehrkräfte auf der Bühne zu erleben, kann Identifikationsprozesse auslösen, einen enormen Motivationsschub für das eigene Üben und Musizieren bedeuten und dem Hören eine neue Dimension geben. Offenbar ist es nicht nur die Qualität und Stimmigkeit der musikalischen Darbietung und ihrer Vermittlung, sondern vielmehr auch das affektive Involviert- und Berührtsein, das Sinn erzeugt und das Entstehen musikalischer Schlüsselerlebnisse fördert (vgl. Schneider et al. 2011a: 44). Auch dass Musikschule vielfach ein altersübergreifendes Lernen mit- und voneinander ermöglicht, kann für die Praxis der Musikvermittlung vorteilhaft sein. Da zahlreiche musikschulische Angebote auf Kontinuität und Langfristigkeit angelegt sind, ist es möglich, aufbauend zu planen und zu agieren. Zudem können Prozesse trotz der Ausrich-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tung auf bestimmte Ziele wie Konzerte oder eine Audio-Aufnahme längerfristig begleitet werden.

Charakteristisch für die konzertpädagogische Praxis an Musikschulen sind insbesondere Schüler_innenvorspiele bzw. Konzerte mit Schüler_innen als Lernenden. Wichtige Gelingensfaktoren für diese spezielle Praxis sind:

- eine Beteiligungsmöglichkeit an der Konzepterstellung und eine Vorbereitung, die Sicherheit gibt,
- eine entspannte, offene, fehlerfreundliche und wohlwollende Atmosphäre,
- ein sensibler, mitfühlender Umgang mit Lampenfieber bzw. Gefühlen von Angst und Scham,
- ein sorgfältiges Austarieren zwischen den künstlerischen und pädagogischen Intentionen und den Erfordernissen der Praxis,
- ein stimmiges Gesamtkonzept mit einem klaren roten Faden (vgl. Rüdiger 2016).

Die Partizipation (→ Wild: 243) – oder ggf. Kollaboration (vgl. Terkessidis 2015) – von Schüler_innen bei der Entwicklung eines Konzertprojekts kann sich z.B. auf die Auswahl der komponierten oder improvisierten Musiken, aber auch auf Entscheidungen für bestimmte inhaltliche, methodische, räumliche und mediale Vermittlungsformen beziehen. In jedem Fall ermöglicht das breite musikschulische Praxisfeld eine lebendige, reichhaltige Musikvermittlung, bei der Ideen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verschiedener Menschen auf kreative und produktive Weise mit unterschiedlichen Strukturen und Graden von Beteiligung (vgl. Mörsch 2012: 85–91) berücksichtigt werden.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Freie Szene

Wolfgang Rüdiger

So selbstverständlich die Welt der Freien Szene denjenigen erscheinen mag, die sich in ihr bewegen und sie prägen, so sehr bedarf der Begriff einer terminologischen Klärung, um die hier praktizierten Formen und Funktionen von Musikvermittlung darstellen zu können. Den theoretischen Hintergrund bildet das Konzept der ›Szene‹ bzw. der ›Musik-Szene‹, das der Kultursoziologe Andy Bennett folgendermaßen beschreibt:

> »The concept of scene has long been used by musicians and music journalists to describe the clusters of musicians, promoters and fans etc., who grow up around particular genres of music. Typically, this everyday usage of scene has referred to a particular local setting, usually a city or district, where a particular style of music has either originated, or has been appropriated and locally adapted. […] Since the early 1990s, the concept of scene has also begun to acquire currency as an academic model of analysis. […] the concept of scene can usefully be subdivided into three categories: local […], trans-local […] and virtual.« (Bennett 2004: 223)

Bezeichnet der Begriff ›Musik-Szene‹ unterschiedliche musikalische Gruppen und Genres, die individuelle und kollektive Identitäten ausbilden und in interdependenten lokalen, überregionalen und virtuellen Wirkungsfeldern arbeiten, so lassen sich unter Freie Szene alle nicht institutionell gebundenen Künstler_innen und Musiker_innen sowie ihre Förderer, Fans, Veranstalter_innen, Vertreter_innen von Presse und Öffentlichkeit subsumieren. Eine Definition findet sich im kulturpolitischen Positionspapier des 2017 in Berlin gegründeten Bündnisses von Bundesverbänden und Interessenvertretungen der privatrechtlich organisierten Kunst- und Kulturschaffenden Allianz der Freien Künste (AFK)[1]:

> »Freie Künste/Freie Szene: Die Gesamtheit aller professionellen freien Kunst- und Kulturschaffenden, Künstler*innen, Ensembles, Einrichtungen und Strukturen in freier Trägerschaft aus den Bereichen bildende Kunst, Tanz, Schauspiel, Performance, Neue Medien, Musik von Alter Musik über Jazz, Echtzeitmusik und Klangkunst bis

1 Der Name erinnert an die Tradition der ›septem artes liberales‹.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> neuer Musik, Musiktheater, Kinder- und Jugendtheater, Literatur sowie aller spartenübergreifenden und transdisziplinären künstlerischen Arbeiten.« (Allianz der Freien Künste 2018: 2)

Betont die AFK über die Aufzählung mannigfacher Musikszenen hinaus die Verknüpfung »künstlerisch-ästhetische[r] Ansätze mit einer Vielzahl von sozialen, integrativen und interkulturellen Projekten« sowie die defizitären »sozialen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen« (ebd.: 4) der meist projektbezogen arbeitenden freien Musiker_innen, um daraus kulturpolitische Kernforderungen abzuleiten (vgl. ebd.: 6–10; Krause 2018), so hat dies Konsequenzen für das Verständnis von Musikvermittlung. Denn dieser Problemaufriss schärft den Blick für jene Integration künstlerischer und sozialer Arbeit, die Musikvermittlung ebenso wie die Freie Szene als Motor der Weiterentwicklung von Kunst, Kultur und Miteinander in der Zivilgesellschaft auszeichnet. Dass damit eine Brücke zur Community Music entsteht, wird unten erläutert.

Einen Überblick über die Vielfalt von Ensembleformationen und Initiativen der Freien Musik-Szene gibt – neben der umfassenden Dokumentation des Deutschen Musikinformationszentrum (miz) und Reinhard Flenders Spezialstudie *Freie Ensembles für Neue Musik in Deutschland* (2007) – der 2018 gegründete Verein FREO – Freie Ensembles und Orchester in Deutschland (zugleich Gründungsmitglied der AFK). Als Agent von Vermittlung der freien Formationen setzt sich FREO auf Bundesebene »für eine Verbesserung der Arbeits- und Rahmenbedingungen der professionellen freien Ensembles und Orchester« ein, informiert über Arbeitsrealitäten und engagiert sich »im Dialog und Diskurs mit Politik und Öffentlichkeit vermittelnd und fordernd für die Szene« (FREO 2018: 1; vgl. auch Krause 2018). Welch eine zentrale Bedeutung FREO der Musikvermittlung beimisst, belegen Auszüge aus dem *Mission Statement* zur Definition, Finanzierung und Vermittlung der Freien Ensembles und Orchester als »professionelle Klangkörper […], deren Musiker:innen selbstständig arbeiten und in der Regel als Shareholder am Klangkörper beteiligt sind« (FREO o.J.: o.S.):

> »Als zentrale Knotenpunkte in der Kulturlandschaft sind sie Interpreten, Auftraggeber, Veranstalter und Vermittler zugleich: Sie veranstalten eigene Konzert- und Abo-Reihen und Festivals, teilweise im eigenen Konzertsaal und sind Auftraggeber für Komponist:innen, Musiker:innen und Künstler:innen aus allen Sparten. Im Bereich der Kinder- und Jugendbildung sind sie Vorreiter mit preisgekrönten Modellprojekten und gehen langfristige Partnerschaften mit Schulen, Kindergärten und anderen Bildungs- und sozialen Einrichtungen ein. Für Nachwuchsmusiker:innen bieten sie Akademie- und Workshop-Programme an und leisten darüber einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung der nachfolgenden Musiker:innengeneration. […] Ebenso werden die aktuellen Öffnungsbestrebungen für neue Konzertformate und Hörernetzwerke, die Suche nach Anschluss musikalischer Angebote an Veränderungen in der zeitgenössischen Stadtgesellschaft und die grundsätzliche Befragung der Bedeutung und Möglichkeiten von Kunstmusik maßgeblich von FREO vorangetrieben.« (FREO o.J.: o.S.)

Fördert die terminologische Klärung des Begriffs ›Freie Szene‹ bereits inhaltliche Aspekte von Musikvermittlung zutage, so erweist sich umgekehrt die Neubestimmung des Begriffs ›Musikvermittlung‹, die der Musikpädagoge und -vermittler Axel Petri-Preis in

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

seiner qualitativ-empirischen Studie auf Basis u.a. der Social Worlds Theory als Referenzrahmen vornimmt, als anschlussfähig an das Konzept der Freien Musik-Szene. Musikvermittlung wird hier als soziale Welt verstanden, deren Aktivitäten künstlerische und pädagogische Praktiken zwischen Präsentation und Partizipation umfassen, verortet in Konzert- und Opernhäusern, (Musik-)Schulen, sozialen Einrichtungen, öffentlichen Räumen u.v.m. (vgl. Petri-Preis 2022a: 92–164).

Die Abgleichung von Definitionsmerkmalen der Freien Szene mit dem praxistheoretisch und qualitativ-empirisch fundierten Musikvermittlungsbegriff ergibt Profile und Praktiken von Musikvermittlung, die einerseits für alle musikbezogenen Berufsgruppen gelten, freischaffende Musiker_innen jedoch vor besondere Herausforderungen stellen.

Mehr als ihre Kolleg_innen in festen Anstellungsverhältnissen sind Vertreter_innen der Freien Szene aus sachlichen *und* ökonomischen Gründen gefordert, in Vermittlungskategorien zu denken, seien es äußere, auf Öffentlichkeitsarbeit gerichtete, oder innere, der Musik innewohnende, sowie ihr Wechselspiel in Form öffentlichkeitswirksam präsentierter neuer Konzert- und Workshop-Formate (vgl. Rüdiger 2006). Musikalische Message und modernes Marketing bzw. Selbstmanagement bilden in der Freien Szene, anders als in fixen Anstellungsverhältnissen[2], ein spannungsvolles Wechselverhältnis. Gibt Mark Terkessidis noch 2015 seiner Verwunderung Ausdruck, dass etliche Anträge beim Hauptstadtkulturfonds einen Mangel an Publikumsorientierung aufweisen (vgl. 2015: 206), so stehen nach dem rasanten Anstieg von Fördermaßnahmen und Antragsmöglichkeiten bei Stiftungen, Fonds und Sponsoren in den letzten Jahren (nicht zuletzt als Folge der Corona-Pandemie) konzeptionelle Begründungen, Vermittlungsformen sowie Fragen sozialer Voraussetzungen und Folgen vermehrt im Fokus der Freien Szene. Simon Rattles viel zitierte Prognose von 1999 scheint sich mehr und mehr zu bewahrheiten (vgl. Gutzeit 2014: 21): Jede_r freischaffende Musiker_in, ob solistisch, kammermusikalisch oder im Ensemble tätig, ist heute prinzipiell ein_e Musikvermittler_in, sei es notgedrungen oder aus Überzeugung (wobei es manche freie Musiker_innen gibt, die dies aus unterschiedlichen Gründen ablehnen).

Vor diesem Hintergrund erweist sich der Begriff ›Freie Szene‹ als Euphemismus, sind doch ihre Mitglieder studien- und berufsbiographisch meist unterschiedlichen, sich überlappenden sozialen Welten mit verschiedenen Graden von Verpflichtung zugehörig (vgl. Petri-Preis 2022a: 58f., 71–74, 80f.). Relativ frei sind sie lediglich in ihren künstlerisch-kreativen Handlungen und Hervorbringungen, nicht jedoch in Bezug auf die Zwänge und Strukturen politisch-gesellschaftlicher und kultureller Lebenswirklichkeit, auf die ihre Kunst im weitesten Sinne antwortet und in der sie sich positionieren und bewähren muss.

Die »*zweigleisige Professionalität*« von kreativer Selbstwirksamkeit und Sicherung des Lebensunterhalts, »*Berufungscharisma* und *Berufspragmatik*« (Thurn 1997: 120), betrifft wie alle Freien Künste auch die Musik und ihre Vermittlung, bei der die »Innenlenkung der persönlichen Berufung« und die »stärker außengerichteten Aktivitäten, die der werk- und personvermittelnden Kontaktnahme mit der Umwelt dienen« (ebd.), aufeinander angewiesen sind. Wie diese Pole austariert und aufeinander bezogen werden, hängt nicht zuletzt vom Selbstbild des Künstlers bzw. der Künstlerin in unserer Gesellschaft

2 Martin Rempe spricht von einer »Zweiklassengesellschaft« (2019: 29).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

(und von seiner bzw. ihrer Ausbildung) ab: Wer sein bzw. ihr Kunstschaffen in die soziale Verantwortung gestellt sieht, wird einen weiten Begriff von Musik als soziale Praxis verkörpern und Musikvermittlung als integralen Bestandteil künstlerischen Handelns begreifen, d.h. das Üben, Proben, Programmgestalten und Konzertieren nicht nur mit der Frage nach dem ›Was‹, ›Wann‹, ›Wo‹ und ›Wie‹, sondern mit grundsätzlichen Fragen nach dem ›Für wen‹, ›Mit wem‹ und ›Wozu‹ von Kunst verbinden. Freischaffende Komponist_innen, Sänger_innen und Instrumentalist_innen leben nicht in einer eigenen, wirklichkeitsfernen Musiksphäre, sondern teilen mit ihren Mitmenschen die gleiche gesellschaftliche Wirklichkeit, deren Probleme sie auf ihre Weise in den Blick nehmen und ins Werk oder Konzept setzen, das sie zur Diskussion stellen oder mitzurealisieren anregen.

Zu den Prinzipien und Praktiken einer künstlerisch-kulturell weitgespannten Musikvermittlung, die zu realisieren Freischaffende frei und in gewisser Weise verpflichtet zugleich sind, zählen zuvörderst: den persönlichen Kontakt zu den Menschen herzustellen und Musik auf ihre konkrete Lebenswirklichkeit zu beziehen, der sie als Medium ästhetischer Verwandlung entspringt; an Orten aller Art, in künstlerischen Zirkeln ebenso wie sozialen Zentren, in Konzerthäusern wie Kliniken, Musik gemeinsam zu zelebrieren; neue Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen und Beziehungen zwischen Musik und Menschen, Musik und anderer Musik, Menschen und Menschen im Spannungsfeld zwischen Präsentation und Partizipation (→ Wild: 243) zu stiften. Dieses Feld spannt sich aus zwischen medialen Präsentationsformen (professionelle Websites, Newsletter, Presseankündigungen, Plakatgestaltung, Programmhefte, CDs, Videos, Social Media aller Art u.v.m.) und der Fähigkeit zur Konzeption klug inszenierter, auch interkulturell ausgerichteter Konzertprogramme, zur Konzertveranstaltung an verschiedensten Spielorten, auch in mobiler Form und im Freien, zur Antragsformulierung und Gesprächsführung mit Vertreter_innen aus Politik und Gesellschaft, zur kompetenten Verhandlung mit Veranstalter_innen sowie zur Kooperation mit verschiedenen Institutionen (wie z.B. bei *Response*-Projekten, vgl. Voit 2018c). Bei all diesen Formen und Formaten geht es darum, die ästhetischen Anliegen und künstlerischen Botschaften der Freien Musik-Szene in die Breite der Bevölkerung zu tragen, Menschen aller Altersgruppen, Gesellschaftsschichten, Herkunftsländer emotional anzusprechen und aktiv einzubeziehen sowie potentiell allen Zeitgenoss_innen »eine Teilhabe an einer […] musikalischen Praxis zu ermöglichen« (Lessing 2016: 598)[3].

Für die Gestaltung von Konzerten als Orte ästhetischer und sozialer Erfahrungen eignen sich neben Moderationen und Gesprächen, Lecture-Recitals und Performances, Instrumentenworkshops sowie hör- und spielorientierten Angeboten für Kinder besonders offene Konzepte Neuer Musik, beispielsweise das Erfinden von Musik mit Instrumenten und Klangwerkzeugen aller Art, das Öffnen und Umgestalten von Musikstücken zu Improvisationsmodellen bzw. neuen Werken u.v.m. Diese Modelle können von Hörer_innen und Musiker_innen gemeinsam realisiert, von Freischaffenden als Workshops an Kitas, Schulen, Musikschulen, Bundes- und Landesakademien sowie anderen Institutionen angeboten und in Konzertveranstaltungen mit flexiblen Raumkonzepten unter Mitwirkung verschiedener Personengruppen zur Aufführung gebracht

3 Zu ›Partizipation‹ vgl. Brown et al. (2011).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

werden (vgl. Friedrich 2012; Rüdiger 2020b). Beispiele hierfür sind die vielfältigen Musikvermittlungsaktivitäten von Ensembles Neuer Musik wie Ensemble Modern, Musikfabrik, recherche und Aventure.

Die dramaturgische Planung und künstlerische Gestaltung von Konzerten für verschiedene Zielgruppen (Kinder und Familien, Jugendliche, Erwachsene, ältere Menschen) – bevorzugt themenorientiert, partizipativ und in Verbindung von Künsten, Epochen, Genres – gehorcht in der Freien Szene den gleichen Kriterien, die Folkert Uhde (2018) in seinen Ausführungen zum Konzertdesign versammelt: Musik als Gemeinschaftserlebnis konzipieren, Aufmerksamkeit und Resonanz erzeugen, das Konzert als Organismus und multimediales Ereignis anlegen, Zeitfenster und Hörpositionen variieren, den Einlass künstlerisch gestalten, die Architektur (Verbindung von Raum, Klang, Licht, Akustik, Musik) sowie Setting oder Raumordnung bedenken, Partizipation ermöglichen, Kontexte aufzeigen, die Dramaturgie als Spannungsbogen anlegen (verschiedene Charaktere, Besetzungen, Verbindungen der Musikstücke, Positionen, Bewegungen, Hörhaltungen), performative Aspekte berücksichtigen, Lichtdesign verwenden und für einen Ausklang mit Austausch und Kommunikation sorgen.[4] Ergänzt werden kann dies durch Evaluierung neuer Konzertformate (z.B. mittels Hörer_innenbefragung) und durch Einbeziehung von Konzertbesucher_innen und auch Nicht-Besucher_innen – »Personen aus der Nachbarschaft« (Terkessidis 2015: 207) – in die Programmgestaltung, z.B. mittels Einladung zu einem gemeinsamen Thinktank mit Lebensweltbezug und Artikulation eigener Themen- und Programmwünsche (vgl. Rüdiger 2020a: 51). Beispiele dafür sind partizipative Vermittlungsformen etlicher freier Ensembles und die vielfältigen neuen Konzertformate im 2006 von Jochen Sandig und Folkert Uhde in Berlin-Friedrichshain als ›New Space for the Arts‹ gegründeten Radialsystem.

In allen Formen der Partizipation im Kontext künstlerischer und künstlerisch-pädagogischer Veranstaltungen aber kommt die angesprochene gesellschaftspolitische und soziale Dimension von Musikvermittlung zum Tragen, die besonders in Formen von Outreach und Community Music ihre Verwirklichung findet: »*Musik für alle* […], die als gemeinschaftliches Musizieren in einem *bottom-up-Prozess* entsteht« (Banffy-Hall/Hill 2017: 1) und die nach Petri-Preis sowohl einen »bedeutenden Bezugspunkt der SW [sozialen Welt, Anm. WR] Musikvermittlung« (2022a: 140) als auch zentrales Motiv und Ziel ihrer Akteur_innen bildet (vgl. ebd.: 140). Um dies weiterzuentwickeln und zu fördern, bedarf es einer stärkeren »Professionalisierung der Präsentation« (Thurn 1997: 122) im Sinne einer qualitativ hochwertigen und profunden Ausbildung in Community Music und Musikvermittlung als verschwisterten Disziplinen auf dem Kontinuum künstlerischer, kultureller und sozialer Arbeit (vgl. Rüdiger 2023a).

4 Zur Resonanz nach Hartmut Rosa in der Musikvermittlung vgl. Müller-Brozović (2019 u. 2023).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Rundfunkanstalten

Katharina Höhne

Musik zu vermitteln, gehört zur DNA des öffentlich-rechtlichen Rundfunks. Insbesondere das Radio war von Anfang an mehr als ein Informations- oder Unterhaltungsmedium (vgl. Unseld 2016: 1). Zahlreiche innovative Musikformate entstanden, um mit den Menschen vor den Empfangsgeräten zu interagieren (ebd.). Um dafür nicht nur auf Schallplattenaufnahmen zurückgreifen zu müssen, von denen es ohnehin nur wenige gab, wurden in den 1920er Jahren die ersten Rundfunkensembles gegründet (vgl. Mertens 2008: 28). Ihre Aufgabe war es, die jeweils benötigte Musik im Studio einzuspielen und damit die eigenen Klangarchive zu füllen (vgl. Schramm 2009: 91). Die musikalische Bandbreite reichte von Klassik bis Jazz und erweiterte sich, als der Rundfunk durch die Alliierten nach Ende des Zweiten Weltkriegs neu definiert wurde. Ein Großteil der bis heute bestehenden Ensembles, darunter Orchester, (Kinder-)Chöre und Big Bands, kam dazu und füllte die Programmarchive mit neuer oder lange Zeit ungehörter Musik sowie mit Unterhaltungsmusik (vgl. Mertens 2008: 29). In dieser Zeit entstanden, angelehnt an die New Yorker Konzert- und CBS-Fernsehreihe *The Young People's Concerts* von Leonard Bernstein (vgl. Wimmer 2002: 25), auch erste Vermittlungsangebote für Kinder, darunter Carl Orffs Radiosendung *Schulwerk* (BR). Ziel war es, Schulklassen im Sendegebiet zum gemeinsamen Musizieren vor dem Rundfunkempfänger einzuladen (vgl. Kugler 2022: o.S.).

Als die Musikvermittlung als eigenständige Abteilung in den 2000ern flächendeckend Einzug in die Programme der Rundfunkensembles hielt, wurde diese Tradition gleichermaßen fortgeführt wie erneuert (vgl. Frei 2013a: 13). Ausgehend von den musikalischen Profilen der jeweiligen Ensembles entstanden erste Konzertformate für Kinder und Familien, die im eigenen Sende- und damit Konzertsaal auf die Bühne kamen (ebd.). Durch die zunehmende Professionalisierung und Verstetigung des neuen Arbeitsfeldes erweiterte sich das Angebot. Neben Konzerten für verschiedene Publika vervollständigen heute vielfältige Formate das Portfolio, darunter mobile Tourkonzepte wie *Classic mobil* (SWR)[1], interaktive Probenbesuche wie *my RSO Musiklabor* (ORF)[2],

1 Vgl. www.swr.de/swr2/musik-klassik/symphonieorchester/index.html [11.07.2023].

2 Vgl. www.rso.orf.at/node/263 [01.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

partizipative Bildungsprojekte wie *Schütz macht Schule* (MDR)[3] oder digitale Produkte wie *WDR Klangkiste*[4]. Während ein Großteil davon heute losgelöst vom Sendebetrieb im eigenen Funk- oder Konzerthaus sowie in Kindergärten, Schulen und außerschulischen Einrichtungen stattfindet, lassen sich weiterhin eigenständige On-Air-Formate in den Programmen finden, darunter das junge Klassik-Magazin *SWEET SPOT – Neugierig auf Musik* (BR)[5].

Als Musikvermittler_in im öffentlich-rechtlichen Rundfunk zu wirken, birgt Chancen und Herausforderungen zugleich. So können Musikvermittler_innen einerseits das eigene Funkpotential (vgl. Frei 2013a: 14) – also die Fülle der in der eigenen Sendeanstalt vorhandenen medialen Ressourcen – nutzen. Andererseits wird durch den öffentlichen Diskurs über die Legitimation des Rundfunkbeitrags die Daseinsberechtigung der Rundfunkensembles immer wieder in Frage gestellt.[6]

(Un-)Genutztes Funkpotential

Als Musikvermittler_in in einer Rundfunkanstalt zu wirken, bedeutet, auf einen Fundus an Ressourcen, Kreativität und Know-how zurückgreifen zu können.[7] Aufgrund vorhandener multimedialer Strukturen sowie personeller Expertise lassen sich Konzerte und Projekte leichter realisieren und diverse Publika zielgenau ansprechen. Gleichzeitig entstehen durch die Vernetzung mit Radio-, Fernseh- und Internetredaktionen Synergien, aus denen nicht nur neue (Digital-)Formate wie das interaktive Kinder- und Familienkonzert *Konzert mit der Maus* (WDR)[8] hervorgehen, sondern die auch die im Medienstaatsvertrag geforderte Grundversorgung an Kultur und Bildung aller Menschen in Deutschland sichern können (vgl. ARD 2020a: 29). Durch das Aufeinandertreffen von – wie in diesem Beispiel – Traditionsorchester und Kindersendung wird nicht nur live ein neues Publikum erreicht: Durch die trimediale Begleitung in Form von Radiobeiträgen und Videoclips, die Ausstrahlung des Konzertes in Radio, Fernsehen und Internet sowie interaktive Begleitangebote wie das digitale Mausorchester, also das vollständige Aus-

3 Vgl. www.mdr.de/clara/schuetzmachtschule/index.html [01.05.2023].

4 Vgl. https://klangkiste.wdr.de [01.05.2023].

5 Vgl. https://www.br-klassik.de/themen/sweetspot/index.html [10.07.2023].

6 Die Ensembles des öffentlich-rechtlichen Rundfunks in Deutschland nehmen eine Sonderstellung im deutschsprachigen Raum ein. Obwohl es nach der Wiedervereinigung immer wieder zu Fusionen kam, agieren heute noch elf Rundfunkorchester, vier Big Bands und sieben Rundfunkchöre – verteilt auf neun Landesrundfunkanstalten. Sie bilden damit nicht nur die vierte Säule der öffentlich finanzierten Orchesterlandschaft in Deutschland (vgl. Mertens 2019: 191), sondern gelten auch als ihr größter Musikproduzent (vgl. Schramm 2019: 543). Der Österreichische Rundfunk beheimatet mit dem Radio-Symphonieorchester Wien nur ein Ensemble, während sich der Schweizer Rundfunk 2018 von seinem bis dahin noch bestehenden Radio-Orchester trennte (vgl. Berg 2017: o.S.).

7 Der Artikel stützt sich auf Ergebnisse einer Umfrage, die von der Autorin im März 2022 unter den Vermittler_innen der Rundfunkanstalten in Deutschland durchgeführt wurde.

8 Vgl. www.wdrmaus.de/extras/mausthemen/musik/index.php5 [10.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schöpfen des eigenen Funkpotentials, wird die zu vermittelnde Musik flächendeckend und damit für alle zugänglich gemacht.[9]

Während der WDR früh anfing, sich intern zu vernetzen, stehen Education-Abteilungen anderer Rundfunkanstalten noch am Anfang. Denn als Musikvermittler_in in einer Rundfunkanstalt zu wirken, bedeutet bis heute, (strukturelle) Grenzen zu spüren (vgl. Frei 2013b: 27). Jedes redaktionsübergreifende Format verlangt nach einem komplexen Projektmanagement, das u.a. aus personellen oder Budgetgründen oft nicht geleistet werden kann.[10] Zudem findet die Musik der Rundfunkensembles immer seltener in den eigenen Radio- oder Fernsehprogrammen statt, sodass Vertrauens- und Überzeugungsarbeit geleistet werden muss, um gemeinsame Formate zu entwickeln oder bereits bestehende im Programm zu verankern (vgl. Frei 2013b: 26). Als Antwort auf den öffentlichen Diskurs zum Rundfunkbeitrag wird der Erfolg von Konzerten und Vermittlungsformaten zunehmend in Form von u.a. Klickzahlen gemessen. Kleine, aber nachhaltige Projekte, die diese gar nicht generieren können, nehmen deswegen ab (ebd.). Dabei kommt der Musikvermittlung – als Schnittstelle von Kultur und Bildung – eine wichtige Bedeutung zu, die Gerald Mertens als »unersetzlichen Beitrag für die Gesellschaft« (DOV 2018: o.S.) bezeichnet.[11]

ARD Education-Netzwerk

Ohne interne Multiplikator_innen ist es ein Balanceakt, diesem Auftrag und den damit verbundenen allgemeinen Vermittlungszielen wie Initiation musikalischer Bildungsprozesse oder Ermöglichung kultureller Teilhabe gerecht zu werden (→ Voit: 37). Deshalb haben die Musikvermittler_innen der deutschen Rundfunkanstalten 2011 das ARD

9 Zu den grundlegenden Aufgaben der Rundfunkensembles und Vermittlungsabteilungen gehört es, das gesamte Sendegebiet zu bespielen, d.h. auch ländliche Räume. Ursprünglich als Schul-Musik-Netzwerk gegründet, arbeitet MDR-Clara bis heute eng mit Multiplikator_innen aus Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen zusammen, steht mit diesem Ansatz aber weitestgehend allein. Zwar gibt es auch in anderen Rundfunkanstalten immer wieder Schultouren außerhalb großer Zentren wie Köln oder Hannover, jedoch bilden diese im Gesamtangebot aller Education-Aktivitäten eher einen kleinen Prozentsatz.

10 Im Jahr 2019 betrug der monatliche Rundfunkbeitrag 17,50 Euro pro Haushalt. Die Gesamterträge wurden anteilig auf die einzelnen Landesrundfunkanstalten von ARD, ZDF, Deutschlandfunk und die Landesmedienanstalten verteilt. Etwa 0,41 Euro flossen davon jeweils in die Haushaltskasse der einzelnen Ensembles, davon kam in den Abteilungen der Musikvermittlung aber nur wenig an (vgl. ARD 2020b: o.S.). Das ist ein Grund für die teils unverändert angespannte Personalsituation (vgl. Welscher 2021: o.S.): So verdichtet sich beim WDR beispielsweise die Vermittlungsarbeit für vier Ensembles auf eine Planstelle.

11 Im November 2020 löste der Staatsvertrag zur Modernisierung der Medienordnung in Deutschland den ehemaligen Rundfunkstaatsvertrag ab. Dieser galt seit 1991 als die wichtigste rechtliche Grundlage für das duale Rundfunksystem. Im § 26 der Neufassung stellten ARD/ZDF erstmals die Kultur als fünfte Säule neben Bildung, Information, Beratung und Unterhaltung, wodurch die Arbeit der Ensembles eine Aufwertung erfuhr. Zusätzlich appellierten sie auch an die gemeinsame Verantwortung, verstärkt zukunftsweisende (digitale) Formate zu entwickeln, nicht zuletzt, um den Bedürfnissen einer diversen Gesellschaft gerecht zu werden (vgl. ARD 2020a: 29).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Education-Netzwerk gegründet (vgl. Frei 2013c: 17). Dieses dient nicht nur dem Austausch untereinander, sondern soll durch gemeinsame, öffentlichkeitswirksame und länderübergreifende Aktionen für mehr Sichtbarkeit und Akzeptanz der eigenen Arbeit sorgen – extern ebenso wie intern. Zu nennen ist hier insbesondere die gemeinsame ARD-Woche der Musik[12]: Im Rahmen einer Aktionswoche finden, verteilt in ganz Deutschland, verschiedene Konzert-, Workshop- und Digitalangebote für Menschen aller Generationen statt, wobei jeweils das Leben und Schaffen eines Komponisten bzw. einer Komponistin in den Fokus gerückt wird. Generell, so die gemeinsame Vision, möchte das Netzwerk zukünftig versuchen, verstärkt das eigene Funkpotential auszuschöpfen, um gesellschafts- und damit auch programmrelevante (digitale) Formate für ein diverses Publikum zu entwickeln.

12 Vgl. www.ard.de/die-ard/10-24-Woche-der-Musik-Ankuendigung-100 [28.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Museen und Ausstellungshäuser

Edith Wregg

Der Weg der Museumslandschaft weist in Richtung Abbau von individuellen Widerständen gegen den Museumsbesuch, zeitgemäßen Bildungsauftrag, der kreative und innovative Vermittlungsformate impliziert, sowie Mitgestaltung der Gesellschaft und Offenheit gegenüber verschiedenen Dialoggruppen (vgl. Museumsbund Österreich/ICOM Österreich 2012). Auch Ausstellungshäuser, die sich von Museen im Wesentlichen darin unterscheiden, dass sie keine Dauer- bzw. Sonderausstellungen mit Objekten aus der eigenen Sammlung führen, sondern sich auf Wechselausstellungen konzentrieren, versuchen die gesellschaftlichen Veränderungen aufzunehmen und zur Auseinandersetzung und Reflexion anzuregen (vgl. Nooska-Roos et al. 2016: 282–286).

Insbesondere die Museumspädagogik versucht, mit persönlichen, medialen (präziser unterteilt in visuell, auditiv und interaktiv) sowie ausstellungskonzeptionellen Impulsen zu (re-)agieren. Sie bietet der Musikvermittlung mit ihrer Vermittlungsstruktur eine gute Basis, an die sie mit ihren Methoden anknüpfen kann. Genau da liegt für Museen und Ausstellungshäuser eine vernetzende, unterstützende und vertiefende Schnittstelle, die durch neue multisensorische Zugänge der Musikvermittlung in der Konzeption einer Ausstellung und begleitend bei laufenden Ausstellungen fungiert.

Musik kann aus unterschiedlichen Gründen im Museum zum Thema gemacht werden (vgl. Wregg 2016: 56). Im *Musikinstrumentenmuseum* (vgl. Sindermann 2018: 127–135) stehen Musikinstrumente im Mittelpunkt, häufig chronologisch geordnet, wie im Musikinstrumentenmuseum der Universität Leipzig[1], dessen 13 Abteilungen musikhistorische und instrumentenbautechnische Epochen nachzeichnen, oder einem bestimmten Schwerpunkt folgend, wie die Erlebniswelt Blockflöte in Fulda[2]. Das *Komponistenmuseum* hingegen setzt sich mit einer künstlerischen Persönlichkeit auseinander und thematisiert deren Musik, Biografie und Umfeld (vgl. Hoyer 2016: 9–13), wie bei der musikalischen Galionsfigur Polens Frédéric Chopin im aufwendig gestalteten Ostrogski-Palast. Seit 2010 zeigt das Chopin-Museum in Warschau[3] eine multimedial gestaltete Ausstellung und vermittelt mit vielen Originaldokumenten und kreativen Hörstationen einen

1 Vgl. www.mfm.uni-leipzig.de [12.05.2023].

2 Vgl. www.mollenhauer.com/erlebniswelt [12.05.2023].

3 Vgl. www.muzeum.nifc.pl/en/museum/branches/id/215 [12.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

guten Eindruck von Chopins Leben und Wirken. *Universalmuseen* führen mitunter eine Abteilung, in der sich eine historische Musikinstrumentensammlung befindet, deren Kernbestand aus Sammlungen stammt und ebenso verschiedene Themen in den Fokus rückt. Musik im Museum kann auch bedeuten, dass ein Museum seine Räumlichkeiten für musikalische Formate öffnet. Beispielhaft ist hier die Konzertreihe im Bassano Saal des Kunsthistorischen Museums Wien für Kammermusikkonzerte der Wiener Symphoniker[4], bei der eine Führung zu den jeweils zum Programm passenden Kunstwerken inkludiert ist. Ebenso kann Musik objekt- oder themenbegleitend eingesetzt werden, um die Wirkung beziehungsweise Aussage eines Exponats zu verstärken. Im Augsburger Fugger und Welser Erlebnismuseum[5] kann man beispielsweise akustisch einem Geschlechtertanz beiwohnen, um sich besser vorzustellen, wie die Augsburger Oberschicht in der Renaissance Tanzveranstaltungen mit Unterhaltungen, unter anderem zu Wirtschaft und Politik, nutzten. Das Zusammenspiel von Musikvermittlung und einer Ausstellung, die per se nichts mit Musik zu tun hat, kann im Prozess des Kuratierens oder im Vermittlungskontext darauf abzielen, durch Musik einen zusätzlichen und neuen Weg für Betrachtende zu einem Objekt oder gar der gesamten Ausstellung herzustellen (vgl. Tyradellis 2014: 82–88). Auch in *Kunstmuseen* kann Musik zum Thema werden. Bemerkenswert ist hier beispielsweise der *Andy Warhol Music Club* der Tate Modern in London[6], bei dem Besucher_innen eingeladen wurden, sich eine kuratierte Playlist mit Warhol-bezogenen Tracks anzuhören, um anschließend die Relation zwischen Musik und seiner Kunst zu diskutieren.

Wird ein Museum oder eine Ausstellung neu kuratiert, so kann musikvermittelnd in folgenden Bereichen unterstützt werden:

- Texte für Infotafeln oder Objektbeschriftungen: Diese können in Hinblick auf Relevanz und Verständlichkeit für eine bestimmte Dialoggruppe angepasst werden.
- Museumsführer und Museumskataloge: Beiträge der Musikvermittlung können beispielsweise den wissenschaftlichen Diskurs auflockern, wie ein Bruckner-Quiz im Museumskatalog des Anton-Bruckner-Museums Ansfelden.
- PC-Stationen, audio-visuelle Räume und interaktive Installationen erlauben interaktives Entdecken und können Spiele mit unterschiedlichsten Zugängen anbieten. Musikvermittelnd bieten sich Hörmemories, Kompositionsspiele, Klangexperimente und Musikpuzzles an. Im Haus der Musik[7] in Wien ist bereits der Stiegenaufgang eine interaktive Klanginstallation. Jede Stufe stellt einen Ton der Tonleiter dar, die man hinauf- oder hinabsteigend akustisch wahrnehmen kann. Im Mozart-Raum lädt ein PC ein, angelehnt an die originelle Komposition Mozarts KV 516f, in der er jeden Buchstaben des Alphabets vertonte, seinen eigenen Namen einzugeben und zu hören. Ein anderer PC erlaubt kammermusikalisch mit Würfeln im Stile Mozarts zu komponieren.

4 Vgl. www.wienersymphoniker.at/de/kammermusik-im-kunsthistorischen-museum [12.05.2023].
5 Vgl. www.fugger-und-welser-museum.de [12.05.2023].
6 Vgl. www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/andy-warhol/andy-warhol-music-club [12.05.2023].
7 Vgl. www.hausdermusik.com [12.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

- Hörstationen und Audioguides (vgl. Wegener 2018: 197f.): Das Mozarthaus Vienna[8] bietet in einem Raum den Vergleich von verschiedenen Inszenierungen der Oper *Le Nozze di Figaro* zum Hören und Sehen an. In einem anderen Raum kann man mit einigen Arien die *Zauberflöte* in Kurzversion hören. Manche Museen bieten eigene Hörräume, in denen man sich zurückziehen kann, um selbst Werke auszuwählen, beispielsweise indem man sich von einem Hörtrichter zum anderen bewegt. Audioguides werden für unterschiedliche Altersgruppen konzipiert (vgl. Fandrych et al. 2016: 380–400), sowohl für Kinder und Jugendliche als auch Erwachsene. Das Mozart-Wohnhaus in Salzburg[9] gab einen Audioguide in Auftrag, der mit atmosphärischem Klangerlebnis berühren sollte – die Wissensvermittlung war sekundär. In jeder Station erzählt poetisch ein Nicht-Objekt – ein Schatten, ein Muster im Parkett, eine Türschwelle, das Gold im Spiegelrahmen und noch weitere mehr – von Erlebnissen, Gehörtem oder Stimmungen und spricht immer wieder zur Musik. Dazu gibt es Kaleidoskope, die Ausschnitte des Raumes und Objekte in fantasieanregende Muster verwandeln. Meist erzählt bei Kinder-Audioguides eine Vermittlungsfigur, wie z.B. das Orgelpfeiferl im Anton-Bruckner-Museum Ansfelden[10].
- Zudem eignet sich die Expertise von Musikvermittler_innen bei der Konzepterstellung zu Workshops und Themenführungen, wie im Richard Wagner Museum Bayreuth, bei dem für unterschiedliche Altersgruppen Themenschwerpunkte bei Führungen und Workshops angeboten werden. Einer davon ist zum Beispiel Wagners Antisemitismus und die Folgen.[11] Das Handel Hendrix House in London[12] schafft mit ihrem Workshop-Programm *Musical Time Travel* sogar eine musikalische Zeitreise zwischen den zwei Persönlichkeiten, die zu unterschiedlichen Zeiten im gleichen Haus gelebt haben.
- Arbeitsmaterialmappen für Lehrkräfte, in denen Ausstellungsthemen spielerisch für die jeweilige Dialoggruppe aufbereitet werden, ermöglichen als Vor- und/oder Nachbereitung eines Museumsbesuchs ein Vertiefen in die Materie innerhalb des Unterrichts.

Viele Vermittlungsformate werden bei musikbezogenen Museen oftmals von Musikvermittler_innen durchgeführt, während bei Museen und Ausstellungshäusern ohne Musikschwerpunkt Musikvermittler_innen gelegentlich zu Co-Führungen eingeladen werden, bei denen durch eine der führenden Personen Querverbindungen aus der Musik(-vermittlung) hergestellt werden. Eine besondere Form der Verbindung mit Musik im Museum sind Performances. Hier werden Geschichten und Emotionen zu Objekten zum Beispiel musikalisch durch experimentelle Klangeffekte erzählt. Die Kunsthalle Wien veranstaltet immer wieder zu ihren Ausstellungen Performances mit Musik, Tanz und Schauspiel, bei denen auf bestimmte Objekte oder Installationen künstlerisch interdisziplinär reagiert wird, um Besucher_innen einen anderen Blickwinkel und Zugang zu er-

8 Vgl. www.mozarthausvienna.at/de/MOZARTHAUS-VIENNA [12.05.2023].
9 Vgl. www.mozarteum.at/mozart-museen/mozart-wohnhaus [12.05.2023].
10 Vgl. www.ooekultur.at/location-detail/anton-bruckner-museum-ansfelden [12.05.2023].
11 Vgl. www.wagnermuseum.de/museum/fuehrungen [12.05.2023].
12 Vgl. www.handelhendrix.org/ [12.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

öffnen. Zu den fotografierten, nuancenreichen Dingwelten der Künstlerin Annette Kelm etwa führten tanzend Breakdancer zu live gespielter klassischer Musik, die jeweils auf ein Kunstwerk abgestimmt wurde. Voraussetzungen für solche Kooperationen sind:

- die Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Kunstwerk,
- die Sensibilität für eine mögliche Querverbindung zur Musik, beispielsweise historisch, thematisch oder emotional,
- die Expertise, eine Performance zu gestalten oder innerhalb eines Workshops mit Teilnehmenden zu erarbeiten und im besten Fall zur Aufführung zu bringen.

Idealerweise sollten Musikvermittlungsimpulse in der musealen Arbeit Besucher_innen oder Teilnehmende zu sozialer Interaktion, Wissensaneignung und Interaktivität inspirieren sowie in ihnen Neugierde wecken, mehr über das präsentierte Thema zu erfahren, vor allem aber mehr in die Musik eintauchen zu wollen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikwissenschaftliche Institute und Archive

Almut Ochsmann

»Meine Ohren waren nicht dafür präpariert« (Schmidt/Zschorlich 1903: 794f.), erklärte der Musikkritiker Leopold Schmidt 1903 und entschuldigte damit, dass er von Max Regers Musik zunächst nicht begeistert war. Auch der Geiger Yehudi Menuhin hatte zunächst Probleme mit Reger:

> »Wirklich näher gekommen bin ich ihm nicht. Er ließ sich eher bewundern als lieben, etwa, als käme man in eine Bibliothek voller Bücher von Kant und Hegel und hätte das bedrückende Gefühl, kein gebildeter Mensch zu sein, ehe man sie nicht alle gelesen und eine Dissertation darüber geschrieben hätte.« (Stadler 1984: 275)

Sicherlich ist es nicht notwendig, eine musikwissenschaftliche Dissertation zu verfassen, um Musik lieben zu können. Auch nicht im Fall von Max Reger. Immer wieder aber ist es so, dass das Publikum Musik umso mehr genießen kann, wenn es auf sie vorbereitet wird. Zu dieser Vorbereitung trägt musikwissenschaftliche Forschung bei. Musikwissenschaftliche Institute sammeln Dokumente und Quellen und werten sie aus. Sie sind aber auch Begegnungsstätten für Wissenschaftler_innen, Musiker_innen und Forschende und damit ein wichtiges Scharnier der Musikvermittlung. Am Beispiel des Max-Reger-Instituts (MRI)[1] in Karlsruhe kann das anschaulich gezeigt werden: Hier wird seit 1947 Regers Schaffen auf vielfältige Weise erschlossen, zugänglich und bekannt gemacht; jede_r Interessierte kann im Institut forschen oder gezielt nach Material fragen. Neben der Archivierung von Autographen und Dokumenten zählen die biografische Forschung, Werk- und Briefverzeichnisse sowie eine neue Werkausgabe zu den wissenschaftlichen Tätigkeiten dieses Komponisteninstituts.

Bereits mit der Erschließung der Notenautographe beginnt auch die Vermittlung, denn kaum ein_e Musiker_in würde heute noch aus handgeschriebenen Noten von 1900 spielen. Die neue Reger-Werkausgabe[2] macht außerdem als eine der ersten von Anfang an hybrid angelegten Editionsreihen auch die editorische Arbeit transparent: Zusätzlich zu den gedruckten Noten erscheint ein digitaler Teil, in dem sämtliche verfügbare

1 Vgl. www.max-reger-institut.de/de [17.05.2023].

2 Vgl. www.reger-werkausgabe.de [17.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Quellen, von der Skizze über die Stichvorlage bis zum Erstdruck, in hoher Auflösung nebeneinandergestellt werden. Eine Enzyklopädie mit Fotos, Briefen und Texten zur Entstehungsgeschichte der Werke ergänzt den digitalen Teil. Im Sinne des Open Access ist dieser online frei zugänglich und weltweit verfügbar.

Mit der digitalen Öffnung werden musikwissenschaftliche Institute auch virtuell zum Gastgeber, der die Teilnehmenden mit der Musik bekanntmacht (vgl. Richter 2014b: 115). Das wird besonders deutlich beim umfangreichen Online-Angebot des Beethoven-Hauses in Bonn.[3] Wer sich hier hindurchklickt, wird automatisch zum Teilnehmenden: Es ist möglich, Texte zu lesen, Musik zu hören, Filme zu schauen oder selber eine virtuelle Grußkarte mit Musik von Beethoven zu verschicken. Von einem Schauspieler eingesprochene Briefe lassen Beethoven quasi selbst zum Online-Publikum sprechen; außerdem ist es möglich, Musik und Gespräche so zu hören wie Beethoven sie mit voranschreitender Gehörlosigkeit wahrnahm: dumpf und verschleiert. Einen Teil der Webseite gibt es in fünf Sprachen.

Das Karlsruher Max-Reger-Institut betreibt auf seiner Homepage das Max-Reger-Portal[4], auf dem verschiedene multimediale Vermittlungsformate zu finden sind: Die digital vorliegenden Autographe und Fotos sowie andere Dokumente werden für Podcasts, Slideshows oder Pageflows[5] genutzt. Hier kommen auch Wissenschaftler_innen und Interpret_innen zu Wort, was der Forschung Gesichter gibt und sie persönlich macht. Auch Unterrichtsmaterial für Lehrkräfte ist hier zu finden. Aufwendigere Projekte werden durch Kooperationen realisiert: Das Reger-Institut ist Mitglied des Arbeitskreises selbstständiger Kulturinstitute (AsKI), über den auch die Einbettung in größere thematische Zusammenhänge möglich wird. Über solche Netzwerke wird das eigene Publikum erweitert. Audience Development ist auch für musikwissenschaftliche Institute von großer Bedeutung, denn ihre Forschung bliebe graue Theorie, wenn nicht auch Musik gespielt und vor allem gehört würde. Das Max-Reger-Institut pflegt daher schon immer engen Kontakt zu Interpret_innen und verbindet eigene Konzerte mit einer Einführung oder Moderationen (vgl. Schaarwächter 2007: 67). Dazu zählen auch besondere Konzerte im Zusammenhang mit Vorträgen von jungen Wissenschaftler_innen des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT) oder an besonderen Orten wie beispielsweise Museen. Dabei muss ein musikwissenschaftliches Institut eine Veranstaltung nicht immer selbst ausrichten, sondern kann als Multiplikator Kantor_innen und Dirigent_innen, Musiker_innen und Lehrer_innen mit Anregungen, Informationen und Material versorgen. Ebenso ist auch Social Media heutzutage ein wirksamer Weg, auf die eigenen Aktivitäten hinzuweisen und das Publikum zu Reaktionen oder zum Teilen anzuregen.

Für Musikstudierende richtet das Institut seit 2005 den Europäischen Kammermusikwettbewerb Karlsruhe aus, in dem Musik von Max Reger zum Pflichtrepertoire gehört. Der Wettbewerb möchte die jungen Musiker_innen ermutigen, Reger einzustudieren und aufzuführen. Den Gewinner_innen werden weitere Auftritte ermöglicht. Dar-

3 Vgl. www.beethoven.de [15.05.2023].

4 Vgl. www.maxreger.info [29.05.2023].

5 *Pageflow* ist ein multimediales Storytelling-Tool, vgl. u.a. *Max Regers verschwundene Sinfonie* (Voit et al. 2017).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

über hinaus kooperiert das Institut eng mit dem von Yehudi Menuhin ins Leben gerufenen Verein Live Music Now: Im Sinne aufsuchender Kulturarbeit treten junge Musiker_innen in Krankenhäusern, Gefängnissen, Schulen oder Seniorenresidenzen auf und kommen mit den Menschen vor Ort ins Gespräch. Auch hier werden die Musiker_innen ermutigt, Werke von Max Reger zu spielen. Immer wieder ergeben sich daraus weitere Konzerte im Umkreis des Instituts. Von großer Bedeutung ist für das Max-Reger-Institut die Kooperation mit der Hochschule für Musik Karlsruhe, wo nicht nur Musiker_innen ausgebildet werden, sondern auch Musikwissenschaftler_innen, Musikinformatiker_innen, Musikjournalist_innen und Musikpädagog_innen, die als studentische Hilfskräfte im Institut mitarbeiten können.

Ein anderer wichtiger Punkt der Musikvermittlung von Archiven kann es sein, Geburts- oder Wohnhäuser (→ Wregg: 153) zugänglich zu halten. So hat das Hindemith Institut in Frankfurt a.M. im Kuhhirtenturm, in dem Paul Hindemith von 1923 bis 1927 lebte, ein Hindemith Kabinett eingerichtet. Es ist ein kleines Museum zu Leben und Werk des Komponisten, in dem regelmäßig Führungen stattfinden, auch für Schulklassen.

Die Beschäftigung mit der Veränderlichkeit des Publikums ist auch für musikwissenschaftliche Institute wichtig, denn »das Publikum ist eine Art ›Blackbox‹, die neugierig darauf macht, was überhaupt in ihr passiert, wie sie entsteht und sich wandelt« (Müller 2014: 8). Deswegen ist auch der direkte Kontakt zum Publikum ein Element der Musikvermittlung. Für die ästhetische Erfahrung der Musik zählt das soziale Erleben rund um Konzerte genauso wie eine gelungene Aufführung. Die Konzerte des Reger-Instituts sind immer auch Treffen; die Empfänge danach ermöglichen Gespräche – auch mit den Interpret_innen, die nicht anonym hinter der Bühne verschwinden. Das Institut positioniert sich hier sowohl im Kulturleben der Stadt Karlsruhe als auch in der Reger-Szene als Marke, zum Beispiel mit selbst gebackenen Reger-Bällchen, einem Knabbergebäck, das nach Konzerten schon so manches Gespräch ins Rollen gebracht hat, und einem kostenlosen Getränkeausschank.

Musikvermittlung sollte auch in Archiven stets neu gedacht werden, denn jeder verstrichene Tag bringt neue Blickwinkel hinzu. Ausstellungen, Gesprächskonzerte und die Präsentation der originalen Handschriften können und sollten immer wieder unter neuen Aspekten geplant werden. Wissenschaftliche Erkenntnisse auch in Filmen und Radio-Sendungen zu präsentieren, ist eine weitere Möglichkeit, einen neuen Zugang zur Musik zu schaffen. Dazu zählt auch, Konzertmitschnitte, Rundfunk- und CD-Aufnahmen selten gespielter oder noch nie aufgezeichneter Musik zu initiieren und wissenschaftlich – etwa mit Booklet-Texten – zu begleiten. Eine weitere Aufgabe ist es, historische Tondokumente zu finden und wieder zugänglich zu machen, auch um heutige Aufführungen vor dem Hintergrund der Interpretationsgeschichte einzuordnen.

Musikwissenschaftliche Institute und Archive können die innovative Kulturvermittlung vorantreiben. Wenn sie bewusst aus den eigenen Schätzen schöpfen und ihre Materialien teilen, tun sich viele analoge, digitale und hybride Wege auf. Ein breites Verständnis von Musikvermittlung ist hierfür förderlich. Wenn es ihnen gelingt, immer wieder Menschen aus ihrem Alltag herauszureißen, sie zu überraschen und zu begeistern, dann werden musikwissenschaftliche Institute zu ganz besonderen Mosaiksteinen im Gesamtbild des kulturellen Lebens.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Stiftungen

Leila Benazzouz

Die öffentliche Musikförderung durch den Staat, die auch den Bereich der Musikvermittlung betrifft, wird neben dem privaten Sektor (Wirtschaft) durch zivilgesellschaftliches Engagement ergänzt. Hierzu zählen Spenden von Unternehmen und Privatpersonen, Sponsoring-Kooperationen, sowie die Förderung durch Stiftungen (vgl. miz 2022b). In Deutschland gibt es mehr als 24.000 Stiftungen, von denen 90 Prozent gemeinnützige Zwecke verfolgen. Die Themen Kunst und Kultur sind ein häufiges Betätigungsfeld. Mehr als 30 Prozent der Stiftungen engagieren sich in diesem Bereich. Auf der Webseite des Bundesverbands Deutscher Stiftungen werden 1.165 Stiftungen zum Stichwort Musik aufgeführt (vgl. Bundesverband Deutscher Stiftungen o.J.).

Stiftungen als Förderinnen und Mitgestalterinnen

Unter dem Begriff ›Stiftung‹ werden Organisationen verschiedener Rechtsformen zusammengefasst, die drei gemeinsame Wesensmerkmale aufweisen: einen von den Stifter_innen festgelegten Zweck, ein selbstständiges Vermögen sowie eine eigenständige Organisation (vgl. Bundesverband Deutscher Stiftungen 2021: 6).

Anders als bei Spenden oder gemeinnützigen Förderungen durch Stiftungen bezeichnet das Sponsoring die Bereitstellung von Geld, Sachmitteln, Dienstleistungen oder Know-how durch Unternehmen zur Förderung von Institutionen, Personen oder Musikprojekten, um damit Ziele der Unternehmenskommunikation zu erreichen. Beim Sponsoring wird eine gemeinsam festgelegte Gegenleistung erwartet. Aus Perspektive der Kulturinstitution ist Sponsoring ein Finanzierungsinstrument, während es aus Sicht des Sponsors ein Kommunikationsinstrument ist (vgl. miz 2022b).

Stiftungen unterscheiden sich u.a. dadurch, dass sie Erträge ihres Stiftungsvermögens Dritten zur Verfügung stellen (fördernde Stiftungen) oder ihren Zweck selbst verwirklichen (operative Stiftungen), indem sie Fachleute beschäftigen und eigene Projekte konzipieren (vgl. Göring 2009: 47). Einige Stiftungen sind ausschließlich fördernd (59,8 Prozent) oder operativ (18,1 Prozent) tätig; andere vereinen beides in ihrer Arbeit (22,1 Prozent, vgl. Bundesverband Deutscher Stiftungen 2021: 40). Die operativ arbeitende Bertelsmann Stiftung verfolgt nach eigenen Angaben das Ziel, gesellschaftliche Heraus-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

forderungen und Probleme frühzeitig zu identifizieren sowie exemplarische Lösungsmodelle zu entwickeln und zu verwirklichen.[1] Die Körber-Stiftung schreibt auf ihrer Homepage:

> »Gesellschaftliche Verbesserungen brauchen Dialog und Zusammenarbeit. Wir stellen uns mit operativen Projekten, unseren Netzwerken und mit starken Kooperationspartner:innen den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft« (Körber Stiftung o.J.: o.S.).

Auf Basis dieses operativen Ansatzes fordern Stiftungen ein Mitgestaltungsrecht an den Projekten ein, während fördernde Stiftungen sich in der Regel nicht in die Projektumsetzung einmischen, wenn sie sich ihren Kriterien entsprechend einmal für eine Förderung entschieden haben. Inhaltliche Differenzen bei der operativen Zusammenarbeit, die sich aus dem Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis ergeben können, müssen dann möglicherweise in langwierigen Verhandlungen zwischen den Projektmanager_innen der Stiftungen und den Akteur_innen der Musikvermittlung austariert werden oder scheitern im ungünstigen Fall. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass durch die operative Arbeitsweise ein klar umrissenes Ziel langfristig verfolgt werden kann, während die fördernde Arbeitsweise es ermöglicht, schnell und flexibel auf neue Herausforderungen zu reagieren (vgl. Eilinghoff et al. 2008: 41–44).

Initiativen von Stiftungen im Bereich Musikvermittlung

Im folgenden Abschnitt werden einige Stiftungen aus dem deutschsprachigen Raum vorgestellt, die beispielhaft für die Förderung verschiedener Bereiche in der Musikvermittlung stehen.

Wenn Stiftungen, wie oben erwähnt, Impulse für unsere zukünftige gesellschaftliche Entwicklung setzen wollen, liegt das Engagement insbesondere für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen auf der Hand. Die Bertelsmann Stiftung schreibt auf ihrer Homepage, dass die Aktivitäten im Projekt *Musikalische Bildung* ihrem Leitziel folgen, »die Teilhabe an kultureller Bildung chancengerecht für alle Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen und somit deren Bildungs- und Teilhabechancen insgesamt zu verbessern« (Bertelsmann Stiftung o.J.: o.S.). Die sowohl fördernde als auch operativ tätige Liz Mohn Kultur- und Musikstiftung gibt als Stiftungszweck »die Förderung der Kunst und Kultur, insbesondere auf dem Gebiet der Musik sowie die Förderung der Bildung, Erziehung und Völkerverständigung« (Liz Mohn Kultur- und Musikstiftung o.J.: o.S.) an. Die Haspa Musik Stiftung engagiert sich seit 2008 regional in der Hamburger Metropolregion mit vielfältigen Musikprojekten für Kinder und Jugendliche. Im Bereich der Musikvermittlung sind insbesondere die von der Stiftung geförderten Schulkonzerte in der Elbphilharmonie zu erwähnen, die pro Saison rund 16.500 Schüler_innen erreichen.[2]

1 Vgl. www.bertelsmann-stiftung.de [23.05.2023].

2 Vgl. www.toepfer-stiftung.de/was-wir-tun/concerto21 [22.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Das Engagement für die kulturelle Teilhabe von Kindern und Jugendlichen wird häufig mit der zukünftigen gesellschaftlichen Rolle unserer Konzertinstitutionen zusammengedacht. So hat sich die Deutsche Orchester-Stiftung zum Ziel gesetzt, die Musik- und Orchesterkultur in Deutschland zu sichern. Im Rahmen des Projekts *Abenteuer Klassik* stellt sie Kitas und Schulen Bücher und digitale Materialien zum Thema Orchester zur Verfügung. Ein weiteres Angebot in Form von online verfügbarem Material richtet sich an professionelle Orchester, die Vermittlungsprogramme für Kinder und Jugendliche anbieten.[3] Mit den Projekten *Rhapsody in School* und *Teacher's Club* engagiert sich die Stiftung Mozarteum Salzburg vor allem im schulischen Bereich, was die Musikvermittlung angeht. Mit diesen Projekten möchte die Stiftung Schüler_innen die vielfältige Welt der Kunst zugänglich machen und die Begegnung von Schulklassen mit Künstler_innen, die im Mozarteum auftreten, ermöglichen.[4] Die Körber-Stiftung stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, die Konzertkultur in Europa lebendig, vielfältig und für ein sich veränderndes Publikum attraktiv zu gestalten sowie neues Publikum zu gewinnen: »Dafür muss Musikvermittlung als ganzheitlich verstandener, breiter Aufgabenbereich der Konzertinstitutionen gestärkt werden.« (Körber Stiftung o.J.: o.S.) Mit dem Symposium *The Art of Music Education – Creating Mindsets for Concert Halls* bietet die Körber-Stiftung seit 2008 alle zwei Jahre eine Plattform für den professionellen Austausch, für Good Practice und Networking zwischen Akteur_innen aus ganz Europa an (vgl. ebd.). Auch die Alfred Toepfer Stiftung wendet sich mit ihrem Engagement direkt an Akteur_innen der Musikvermittlung. Mit ihrer Sommerakademie *Concerto*^{21} gibt die Stiftung diesen die Möglichkeit, sich in den Bereichen Dramaturgie, Pädagogik und Management weiterzubilden und neue Konzertmodelle und Vermittlungsmethoden sowie Kommunikationsstrategien zu entwickeln und umzusetzen.[5] Mit dem Programm *Migros-Kulturprozent* unterstützt die Stiftung Migros Engagement kulturelle und gesellschaftliche Initiativen in der Schweiz laut eigenen Angaben unbürokratisch, innovativ und wirkungsorientiert mit Förderbeiträgen. Das Mentoring- und Coachingprogramm *DoubleKlassik* beispielsweise richtet sich an Musikschaffende, die sich mit Musikvermittlung, Neuer Musik oder anderen Formen der Verwirklichung klassischer Musik befassen.[6] Die Niedersächsische Sparkassenstiftung und Musikland Niedersachsen haben bis 2021 den *Förderpreis Musikvermittlung* an bis zu fünf herausragende niedersächsische Konzepte in diesem Bereich verliehen. An die Stelle des Förderpreises ist 2023 ein Mentoring-Programm getreten, bei dem sich Musikvermittler_innen von erfahrenen Profis bei Projektentwicklung, Beantragung von Fördermitteln o.Ä. coachen lassen können.[7] Im Bereich der Ausbildung von Musikvermittler_innen ist zudem die Stiftung Standortsicherung Kreis Lippe in Nordrhein-Westfalen erwähnenswert, die 2007 den Lehrstuhl für Musikvermittlung an der Hochschule für Musik Detmold gestiftet und bis 2010 gefördert hat.[8]

3 Vgl. www.orchesterstiftung.de [22.05.2023].

4 Vgl. www.mozarteum.at/klangkarton/projekte?projectId=rhapsody-in-school und www. mozarteum.at/klangkarton/projekte?projectId=teachers-club [22.05.2023].

5 Vgl. www.toepfer-stiftung.de/was-wir-tun/concerto21 [22.05.2023].

6 Vgl. www.migros-engagement.ch/de/foerderung/double/klassische-musik [23.05.2023].

7 Vgl. www.musikland-niedersachsen.de/musikvermittlung/mentoring [23.05.2023].

8 Vgl. www.stiftung-standortsicherung.de/projektfoerderung/projekte/stiftungslehrstuhl-musikvermittlung [23.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Diskussion

Insbesondere das Engagement großer operativer Stiftungen wirft die Frage auf, ob diese Aufgaben übernehmen, für die eigentlich der Staat verantwortlich wäre. Müsste sich der Staat nicht vielmehr selbst darum kümmern, dass sich beispielsweise die stark subventionierten Konzertinstitutionen dazu bereit erklären, den häufig beschränkten Spielraum und Einfluss der hausinternen Education-Programme zu vergrößern, um ihre gesamtgesellschaftliche Aufgabe der kulturellen Teilhabe aller Bürger_innen zu erfüllen und den Fortbestand ihrer Institutionen zu sichern? Entlasten die Stiftungen den Staat nicht zu sehr, indem sie seine Defizite ausgleichen und den Druck verringern, sich mehr für die Kulturförderung in diesem Land einzusetzen?

Dazu muss festgestellt werden, dass die Kulturförderung zu den freiwilligen Leistungen der öffentlichen Hand zählt und stark von den öffentlichen Haushalten abhängig ist (vgl. miz 2022b). Vor dem Hintergrund knapper öffentlicher Kassen steigen somit die Erwartungen an die Zivilgesellschaft, zu der auch Stiftungen gehören. So bestärken die damit einhergehenden Reduktionen der Leistungen des Sozialstaats die Idee einer Zivilgesellschaft, die diese Entwicklung bis zu einem gewissen Grad kompensieren kann. Rupert Graf Strachwitz hält Stiftungen darüber hinaus für unverzichtbare Impulsgeberinnen für die Gesellschaft, da ihre Arbeit und Entscheidungsprozesse unabhängig von den Gebietskörperschaften, also von Bund, Ländern und Kommunen, ganz eigenen Regeln folgen (vgl. 1994: 42). Dem kann zugestimmt werden, wenn man bedenkt, dass insbesondere große und finanziell gut ausgestattete Stiftungen mit ihren eigens angestellten Expert_innen innovative Konzepte in die Gesellschaft abseits von Staatspolitik und -bürokratie einbringen können. Die häufig kritische Auseinandersetzung mit Philanthropie entzündet sich zum einen am Steuerabzug, den Stifter_innen für ihre gemeinnützigen Aktivitäten erhalten, und zum anderen und in viel größerem Maße an der damit verbundenen Macht, durch finanzielle Kraft gesellschaftliche Ziele und Agenden zu beeinflussen. Insbesondere die großen Stiftungen, von denen einige vorgestellt wurden, versuchen der Frage nach Effektivität, Rechenschaft und Legitimität mit mehr Transparenz und dem erleichterten Zugang zu Informationen zu begegnen (vgl. Frumkin/von Schurbein 2022: 6). Daraus folgt eine zunehmende Professionalisierung und eine damit verbundene Formalisierung interner und externer Prozesse. Damit verbunden ist jedoch auch die Gefahr, dass der Stiftungssektor als Ganzes an Originalität und Beweglichkeit verliert (vgl. ebd.: 125).

Stiftungen ergänzen das Handeln des Staates, können es aber quantitativ nicht ersetzen (vgl. Bundesverband Deutscher Stiftungen o.J.). Der Stiftungssektor wird darum zukünftige Kürzungen öffentlicher Haushaltskassen oder der privaten Wirtschaft nicht ausgleichen können. Stiftungen sind aber unabhängige zivilgesellschaftliche Akteurinnen, die als Hebel oder Katalysatoren wirken und die Vielfalt in der Kulturlandschaft bereichern können – auch im Bereich der Musikvermittlung.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kommunale Bildungslandschaften

Stefanie Finke-Grimm

Musikvermittlung ist als Disziplin im ›Dazwischen‹ (→ Weber: 299; vgl. auch Müller-Brozovic 2017) unter anderem im Spannungsfeld künstlerischer und pädagogischer Orientierungen verortet (→ Wimmer: 211). Dies macht deutlich, dass sie in unterschiedlichen Bildungskontexten realisiert wird. Der folgende Beitrag thematisiert aus der aktuellen kulturpolitischen Debatte heraus Netzwerkstrukturen lokaler Bildungsinstitutionen und Kultureinrichtungen. Anschließend wird Musikvermittlung im Kontext Kultureller Bildung betrachtet, inklusive der sich daraus ergebenden Perspektiven für Lehrkräfte, Musiker_innen und Erzieher_innen als Initiator_innen kooperativer Musikvermittlungsprojekte. Abschließend werden Handlungsempfehlungen für eine Implementierung von Musikvermittlungsprojekten in kommunalen Bildungslandschaften formuliert.

Kommunen und Bildungsinstitutionen im kulturpolitischen Diskurs

Die erste PISA-Studie in Deutschland vor mehr als 20 Jahren hat eine breite Diskussion über den Stellenwert und die gesellschaftliche Relevanz von Bildung ausgelöst. Seitdem kamen zahlreiche Berichte, darunter der *12. Kinder- und Jugendbericht des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend* und das *2. Jugend-KulturBarometer* im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zu dem Ergebnis, dass sich kulturelle Teilhabe und Chancengleichheit längst nicht in der Breite verwirklicht haben und kulturelle Teilhabe noch immer in enger Beziehung zur Schulbildung steht; besonders Kinder und Jugendliche aus Elternhäusern mit geringer formaler Bildung haben kaum Zugang zu Kunst und Kultur (vgl. BMFSFJ 2005; Keuchel 2014). Zwar wird im *2. Jugend-KulturBarometer* ein starker Anstieg von Vermittlungsangeboten klassischer Kultureinrichtungen beobachtet, in der Mehrzahl profitieren davon allerdings Jugendliche mit hoher Schulbildung (vgl. Keuchel 2014: o.S.). Damit verbunden ist der Vorschlag des Ausbaus weiterer Kooperationen von Vermittlungs- und Bildungsangeboten an der Schnittstelle zwischen Schule und außerschulischen Partnern. Insbesondere die Zusammenarbeit u.a. mit Jugendmusik- und Kunstschulen soll weiter intensiviert werden. Dem

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schließt sich die Empfehlung an, Kooperationen mit Haupt- und Grundschulen in sozial benachteiligten Stadtteilen weiter zu intensivieren (vgl. ebd.).

Auch der Deutsche Städtetag, als Vereinigung zur Vertretung der kommunalen Selbstverwaltung, hat als Konsequenz des *12. Kinder- und Jugendberichts* in seiner *Aachener Erklärung* gefordert, Verantwortung für Bildung verstärkt als kommunale Aufgabe zu verstehen (vgl. Deutscher Städtetag 2007: 1f.). Insbesondere »die kulturelle Bildung, die kognitives Lernen ergänzt, Kreativität fördert und Integration unterstützt, ist in ein Gesamtkonzept umfassender Bildung zu integrieren« (ebd.). So soll Kulturelle Bildung integraler Bestandteil einer kommunalen Bildungslandschaft werden, die ihrem Selbstverständnis nach Erziehung, Bildung und Betreuung miteinander verbindet.

Kulturelle Bildung als zentraler Bestandteil der kommunalen Bildungslandschaft

Das Konzept der Bildungslandschaft wird von der Kinder- und Bildungspolitik verwendet und zum ersten Mal im *12. Kinder- und Jugendbericht* beschrieben (vgl. BMFSFJ 2005). Anja Durdel und Peter Bleckmann definieren Bildungslandschaften als

> »langfristig angelegte, professionell gestaltete, auf gemeinsames, planvolles Handeln abzielende, kommunalpolitisch gewollte Netzwerke zum Thema Bildung, die ausgehend von der Perspektive des lernenden Subjekts formale Bildungsorte und informelle Lernwelten umfassen und sich auf einen definierten lokalen Raum beziehen.« (Bleckmann/Durdel 2009: 12)

Beispiele für kulturelle Bildungsmaßnahmen in Bildungslandschaften sind u.a. *JeKi* und die Nachfolgemaßnahme *JeKits* (Nordrhein-Westfalen), letzteres als bundesweit größtes kulturelles Bildungsprogramm mit über 1.000 Grund- und Förderschulen und 145 beteiligten Musik- und Tanzschulen (vgl. MKW NRW 2022). Des Weiteren zählt hierzu das Programm *TUSCH*, das 1998 in Berlin gegründet wurde und unter dessen Dach Theater und Schulen gemeinsame Projekte realisieren. Es gibt mittlerweile 35 Theater- und Schul-Partnerschaften in ganz Deutschland, eine eigene *TUSCH*-Fortbildungsreihe für *TUSCH* Lehrkräfte und Künstler_innen, sowie ein jährlich stattfindendes *TUSCH*-Festival (vgl. Kulturstiftung der Länder 2022). Die *SingPause*, 2006 gegründet, erreicht 16.000 Grundschüler_innen in Düsseldorf und wird vom Kulturamt und der Stadtverwaltung Düsseldorf unterstützt.[1] Nennenswert ist zudem *Musik in Hainholz*, ein auf sechs Jahre angelegtes Modellprojekt eines sozial benachteiligten Stadtteils von Hannover, das Musik als festen Bestandteil in den Einrichtungen oder Vereinen etablieren sollte und mittlerweile auf weitere Stadtteile von Hannover übertragen wurde[2]. Musikalisierungsprojekte dieser Art können im Kontext von Bildungskooperationen eine wichtige Funktion in Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe und Chancengleichheit einnehmen. Hans-Jürgen Stolz weist jedoch darauf hin, dass es über Bildungslandschaften bisher

1 Vgl. www.singpause.de [01.05.2023].

2 Vgl. https://musikzentrum-hannover.de/projekte/archiv/musik-in [01.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

noch nicht umfassend gelingt, Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Milieus in spezifischer Form für eine Partizipation zu gewinnen (vgl. 2017).

Kooperation im Netzwerk der lokalen Bildungsakteure

›Kooperation‹ wird als Begriff im Sinne von Zusammenarbeitsstrukturen v.a. von ausführender Seite verwendet: Beispielhaft sind hier allgemeinbildende Schulen, Musikschulen und Kitas zu nennen. Jürgen Oberschmidt konstatiert, dass die Verwendung der Begriffe ›Kooperation‹ und ›Zusammenarbeitsstrukturen‹ alles andere als eindeutig sei, was auch in Publikationen zum Thema die Schwierigkeit mit sich bringe, sie theoretisch zu untermauern und begrifflich zu bestimmen (vgl. 2015). Allerdings lassen sich zahlreiche Praxisbeispiele finden, die diese Begriffe nutzen.

Blickt man auf die Statistik des VdM – Verband deutscher Musikschulen zu Kooperationen von Musikschulen mit allgemeinbildenden Schulen und Kindergärten/Kinderhorten und anderen Partnern, fällt eine relativ große Kooperationsdichte im Bereich von Grundschule und Kita auf (vgl. 2020). Allerdings wird auch sichtbar, wie viele Bildungseinrichtungen durch Kooperationsarbeit nicht erreicht werden (vgl. ebd.). Der Deutsche Musikrat regte bereits 2012 ein verstärktes Zusammenwirken von schulischen und anderen Bildungsträgern an (vgl. 2012). Zudem fordert die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) einen Diskurs und Konzepte, mit welchen Angeboten ein Beitrag geleistet werden kann, jungen Menschen Selbstwirksamkeitserfahrungen und Lebenskompetenz zu vermitteln (vgl. Hübner/Braun 2021). Als Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation bezeichnen Heike Gumz, Julia Rohde und Werner Thole ein gemeinsam verfolgtes Ziel und die Klärung der Interessen aller beteiligten Partner_innen (vgl. 2019). Eine besondere Aufgabe könnten öffentliche Musikschulen übernehmen, die mit ihren zahlreichen Kooperationen im Bereich der allgemeinbildenden Schulen und Kitas bereits über ein Netzwerk verfügen und fest in der kommunalen Bildungslandschaft verankert sind.

Jürgen Oberschmidt definiert zwei Arten der Kooperationen zwischen allgemeinbildenden Schulen und Musikschulen: additive Kooperationen und synergetische Kooperationen: In additiven Kooperationen verfolgen unterschiedliche Institutionen das gleiche Ziel, ohne gemeinsam in Interaktion treten zu müssen. Als Folge additiver Kooperationen sieht er Abschottungsstrategien, die nur aufgelöst werden können, wenn sich alle Beteiligten offen begegnen und in eine direkte Interaktion miteinander treten. In synergetischen Kooperationen lassen sich unterschiedliche Handlungsziele der Institutionen finden, die teilweise oder phasenweise aktiv miteinander koordiniert werden müssen. Durch dieses Zusammenwirken der Protagonist_innen entsteht ein neues System (vgl. 2015).

Weit verbreitete Kooperationsmodelle sind Bläser-/und Streicherklassen, die sich seit den 1990er Jahren in Deutschland etabliert haben (vgl. Deutscher Musikrat 2012), sowie im Elementarbereich die musikalische Früherziehung. Weitere Modelle guter Praxis in Kooperationen sind hier nur beispielhaft erwähnt u.a. das Biberacher Modell *All in one* (Baden-Württemberg), *Eine breite Palette* (Thüringen), *Musikschule für alle!* (NRW), *Or-*

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

chesterkooperation (Hessen), *Dem Klang auf der Spur – Jedem Kind ein Instrument* (Hamburg), *Stark durch Musik* (Stuttgart) (vgl. VdM 2012).

Initiator_innen von Musikvermittlungsprojekten

Vom Konzept der Bildungslandschaft, das persönliche Bedingungen und Perspektiven des lernenden Subjekts als Ausgangspunkt sieht, kann ein Perspektivwechsel zu Lehrkräften, Musiker_innen und Erzieher_innen vollzogen werden. Sie bringen in jede Bildungseinrichtung eigenes Wissen und Ressourcen ein, die – je nachdem, welche Einrichtung es betrifft – unterschiedlich gelagert sind. Johannes Voit konstatiert, dass die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams ein Zugewinn sowohl für Schüler_innen, als auch für die Projektleiter_innen sowie die Institutionen selbst darstellen kann (vgl. 2018a: 10).

Sowohl Bildungslandschaften als Konzept als auch Kooperationen auf der Umsetzungsebene eint das Ziel, Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit zu verwirklichen. Der kleinste gemeinsame Nenner ist die Vernetzung. Susanne Keuchel konstatiert im *2. Jugend-KulturBarometer*, dass kulturelle Teilhabemöglichkeiten vor allem in Kooperationen mit Schulen eröffnet werden (vgl. 2014). Zeigt sich Musikvermittlung v.a. als Handlungsfeld von Kulturinstitutionen und Veranstaltern (vgl. Voit 2019c), muss die Rolle der Lehrkraft, der Musiker_in und des Erziehers bzw. der Erzieherin als Initiator_innen von Musikvermittlungsprojekten im Netzwerk der kommunalen Bildungslandschaft als weitere mögliche Perspektive zur Verwirklichung von Teilhabe und Chancengleichheit in den Blick genommen werden. Insbesondere vor dem Hintergrund des ab 2026 bestehenden Rechtsanspruchs auf Ganztagesbetreuung (vgl. BMFSFJ 2021) stellt sich die Frage, welche Potentiale Praktiken der Musikvermittlung als Beitrag zur Umsetzung Kultureller Bildung bergen.

Handlungsempfehlungen

Vor dem Hintergrund der Weiterentwicklung des »Kulturort[s] Schule« (Rat für Kulturelle Bildung 2022) und dem Konzept der Bildungslandschaft sollen anhand der Studie über die »weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung« von Anne Bamford (2010: 116) Schlussfolgerungen für die Praxis musikvermittelnder Projekte gezogen werden. Bamford nennt folgende »[s]trukturelle […] Merkmale kunstorientierter Programme« (ebd.):

- Aktive Partnerschaft mit kreativen Menschen und Organisationen,
- Zugang für alle Kinder,
- kontinuierliche berufliche Fortbildung,
- flexible Organisationsstrukturen,
- gemeinsame Verantwortung für Planung und Implementierung,
- durchlässige Grenzen zwischen der Schule, den Organisationen und der Gemeinde,
- genaue Bewertungs- und Evaluationsstrategien.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

In Anlehnung daran lassen sich folgende Handlungsempfehlungen für eine Implementierung von Musikvermittlungsprojekten in kommunalen Bildungslandschaften ableiten:

- Netzwerktreffen mit interessierten Lehrkräften/Musiker_innen/Erzieher_innen in der Kommune/Gemeinde (im Rahmen des außercurricularen Ganztagesangebots der Schule) und daran anschließend Workshops zu unterschiedlichen Handlungsfeldern und Praktiken der Musikvermittlung,
- Implementierung von Angeboten in Schulen/Musikschulen/Kitas – Durchlässigkeit zwischen den Institutionen,
- Gemeinsame Projektplanungen und Kommunikation in die unterschiedlichen Organisationsstrukturen von Schulen/Kitas/Gemeinde,
- Sichtbarmachen der Projekte nach Innen und Außen (in Form von Aufführungen, Präsentationen etc.),
- Überprüfung vorab festgelegter Leitlinien und Ziele auf ihre Umsetzung hin (insbesondere unter Aspekten wie Zugänglichkeit, Chancengleichheit und Teilhabe).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Überregionale und internationale Netzwerke

Wiebke Rademacher, Katharina von Radowitz, Barbara Balba Weber & Doris Weberberger

Einleitende Überlegungen (Wiebke Rademacher)

Einen wichtigen Baustein im Professionalisierungs- und Institutionalisierungsprozess der Musikvermittlung[1] stellte seit Mitte der 2000er Jahre die Gründung von Netzwerkorganisationen dar. Neben den unten ausführlicher beschriebenen großen Musikvermittlungsnetzwerken, die auf (inter-)nationaler Ebene agieren, entstanden auch zahlreiche kleinere Verbände und Interessenvertretungen, die ein Genre (z.B. VISION Kirchenmusik), eine Region (z.B. Musikland Niedersachsen) oder eine institutionelle Ebene (z.B. das Forum Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten) fokussieren.[2] Darüber hinaus übernehmen punktuell auch Stiftungen und Konzertveranstalter Netzwerkarbeit: Wiederkehrende Tagungen wie beispielsweise die Konferenz *The Art of Music Education*, die seit 2008 im zweijährigen Turnus von der Körber-Stiftung in Hamburg ausgerichtet wird oder die *Heidelberg Music Conference*, die seit 2013 regelmäßig stattfindet, sind zentrale Netzwerktreffen und Seismografen für die kulturpolitische Stimmung innerhalb der Szene geworden.[3]

Die Tätigkeiten der Netzwerke setzen auf verschiedenen Ebenen an:

- Auf *inhaltlicher* Ebene bieten sie den Musikvermittlungsakteur_innen eine Plattform zum Austausch und Gesprächsanlässe in Form von regionalen, nationalen oder internationalen Treffen. Diese Veranstaltungen laden unter anderem dazu ein, Best-Practice-Beispiele und Misserfolge zu evaluieren, um im Diskurs zu einer Qualitätssteigerung der musikalischen bzw. Kulturellen Bildung insgesamt beizutragen.[4] Dabei wird implizit oder explizit auch verhandelt, welche Themen gesellschaftlich gerade

1 Für einen kompakten Überblick zur Geschichte des Feldes vgl. Voit (2019a), zu Aus- und Weiterbildungsangeboten Petri-Preis (2022a).

2 Vgl. www.visionkirchenmusik.de; www.musikland-niedersachsen.de; www.forum-musikvermittlung.eu [16.07.2023].

3 Vgl. www.music-education.hamburg; www.heidelberger-fruehling.de/konferenz [16.07.2023].

4 Zum Qualitätsbegriff in der Kulturellen Bildung vgl. Unterberg (2018).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

als besonders relevant wahrgenommen werden bzw. aus Sicht der Veranstalter_innen und Teilnehmer_innen verstärkt in den Blick genommen werden sollten.[5]

- Auf *politischer Ebene* leisten die Netzwerke im klassischen Sinne Lobbyarbeit. Sie versuchen – beispielsweise durch die Ausrichtung öffentlichkeitswirksamer Preise oder Kampagnen – mehr Sichtbarkeit zu schaffen und sich kulturpolitisch für bessere Bedingungen einzusetzen.[6]
- Auf *wissenschaftlicher Ebene* werden hierzu als Argumentationsgrundlage größer angelegte Umfragen oder empirische Untersuchungen durchgeführt.[7] Diese sollen etwaige Missstände aufdecken und notwendige Evidenzen liefern, die wiederum für die Lobbyarbeit eingesetzt werden können.
- Zudem verstehen sich einige Netzwerke auf *edukativer Ebene* als Bildungsanbieter im dritten Bildungsweg und richten Mentoring-Programme und Weiterbildungsangebote aus.[8]

So hilfreich Netzwerkorganisationen zur inneren Stärkung sind, so sehr bergen sie auch das Risiko, den Filterblaseneffekt der ohnehin eher kleinen Community zu verstärken.[9] Sich dieser Problematik bewusst, versuchen die Akteur_innen durch eine interdisziplinäre und Hierarchieebenen übergreifende Besetzung von Panels zu verhindern, dass bei ihren Veranstaltungen populäre Glaubenssätze über den Kulturbetrieb lediglich perpetuiert werden. Nur wenn dies auch gelingt, können Netzwerkorganisationen langfristig als Impulsgeberinnen und Innovatorinnen der Musikvermittlungsszene wirken. Die Tatsache, dass es im deutschsprachigen Raum weder von öffentlicher noch von privater Seite ein erkennbares Förderinteresse gibt, ist hierfür ein erschwerender Faktor.

Netzwerk Junge Ohren (Katharina von Radowitz)

Als länderübergreifende Initiative gründeten die Deutsche Orchestervereinigung und die Jeunesses Musicales Deutschland 2007 mit weiteren Musikverbänden das Netzwerk Junge Ohren (NJO)[10]. Durch seine Angebote sollte es das sich formierende Feld der Musikvermittlung und seine Protagonist_innen im gesamten deutschsprachigen Raum vernetzen. Es sollte den Transfer von Wissen und Expertise fördern und das Bemühen um neues, jüngeres Publikum durch kulturpolitische Lobbyarbeit strukturell stärken. Musikvermittlung sollte nicht länger ein Add-on für Orchester und Kulturinstitutionen sein, sondern intrinsischer Bestandteil jeder Musikinstitution werden und das Selbstverständnis der dort Tätigen prägen. Die Geschäftsstelle des NJO in Berlin nahm Ende 2007 ihre Arbeit auf. Dabei war der Begriff ›Netzwerk‹ von Anfang an nicht nur

5 Vgl. z.B. das Programm von *The Art of Music Education 2022 – CHANGE IN THE MAKING*: www.music-education.hamburg [16.07.2023].

6 Vgl. z.B.: www.musicaustria.at/musikvermittlung/mut-in-der-musikvermittlung [16.07.2023].

7 Vgl. z.B. Netzwerk Junge Ohren 2020: www.jungeohren.de/wp-content/uploads/2020/05/NJO_MV_Umfrage2020-1.pdf [16.07.2023].

8 Vgl. z.B.: www.musikland-niedersachsen.de/musikvermittlung/mentoring [16.07.2023].

9 Für kritische Gedanken zum Selbstbild der Musikvermittlungsszene vgl. Rademacher (2018).

10 Vgl. www.jungeohren.de [16.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Namensbestandteil, sondern Organisationsprinzip des NJO, das sich synergetisch mit dem Ziel an die Szene anschließt, ihrer Vielfalt Raum zu geben und ihre Entwicklung dynamisch zu begleiten.

Der Struktur des NJO war von Beginn an eingeschrieben, dass es nicht den einen richtigen Weg gibt, Musik zu vermitteln, genauso wenig wie alle Akteur_innen in diesem Feld dieselben Ideen dazu teilen. Diese Heterogenität und die Möglichkeit, sich bedarfsorientiert zu vernetzen, voneinander zu lernen, zu kooperieren, kollaborativ und ko-kreativ zu arbeiten, sollte in der Community des NJO abgebildet werden. Heute vernetzt es über 1.000 Akteur_innen der Musikvermittlung in Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg, die sich in insgesamt acht regionalen Arbeitskreisen organisieren. Davon unterstützen etwa 250 Institutionen und Einzelpersonen die Arbeit des NJO mit einem jährlichen Beitrag.

Weil das NJO als Organisation bis heute nicht institutionell gefördert ist und die Mitgliedsbeiträge nur in geringem Ausmaß zu seiner Finanzierung beitragen, erwirtschaftet es den größten Teil seines Budgets als Projektträger oder Dienstleister, um sein Kerngeschäft durchführen zu können. Die betreuten Projekte dienen aber auch dazu, neue Expertise zu generieren und den Anschluss an aktuelle Diskurse herzustellen, die wieder in das Netzwerk zurückwirken. Die im Folgenden genannten Meilensteine stehen exemplarisch für den Prozess, der das NJO zu seinem heutigen Portfolio und Leitbild führte.

- Idealtypisch ging der *Junge Ohren Preis*[11] eine Symbiose zwischen Projektgeschäft und Netzwerkarbeit ein. Er war von Anfang an ein wichtiges Instrument, um Einblicke in das hohe Potential der Musikvermittlungsszene zu erhalten. Wie ein Seismograph hat sich der erste Wettbewerb für Musikvermittlung entlang der aktuellen Entwicklungen ausgerichtet und immer wieder wichtige Trends abgebildet: Themen wie Partizipation, Digitalität oder Interkulturalität wurden in den jährlichen Ausschreibungen gesetzt und haben neue Aktivitäten im Netzwerk angestoßen. Als jährliche Plattform für den Austausch über Formate und Best Practice hat der *Junge Ohren Preis* die Professionalisierung der Szene maßgeblich vorangetrieben.
- Zentral für die weitere Entwicklung des NJO war die Übernahme der Koordinierungsstelle der Initiative *Kultur öffnet Welten* (2015–2020) der Beauftragten für Kultur und Medien der Bundesregierung: Hier baute das NJO das bundesweit größte Netzwerk für Diversität und kulturelle Teilhabe auf. Die Impulse zur Öffnung von Kulturinstitutionen, die im Zusammenspiel mit interdisziplinären Partnern und vor allem Akteur_innen der Soziokultur aufgenommen wurden, zeigten die Notwendigkeit, diese Fragen auch im Bereich der (klassischen) Musik weiter zu verhandeln.
- In der Folge entwickelte das NJO sein aktuelles Leitbild, das es mit der Formel »Musik am Puls der Gesellschaft« auf den Punkt bringt. Eine entsprechende Änderung des Satzungszwecks weitet seit 2019 auch formal den Fokus des NJO über die Zielgruppe Kinder und Jugendliche auf die Auseinandersetzung mit musikalischen (Bil-

11 Vgl. www.jungeohrenpreis.de [29.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> dungs-)Angeboten für die gesamte Gesellschaft – Menschen jeden Alters, sozialen und kulturellen Hintergrunds – aus.[12]

Agilität und die Bereitschaft zum ständigen Wandel sind fundamentale Gelingensbedingungen eines überregionalen Netzwerks – und damit konstitutiv für die 15-jährige Existenz des NJO. Das NJO öffnet Diskurse, es gewinnt neben den explizit musikvermittelnden Protagonist_innen genreübergreifend Dialogpartner_innen und vernetzt diese. Dabei zielt es im Sinne der Wirksamkeit auf eine Durchlässigkeit zwischen Arbeits- und Leitungsebene. Schließlich adressiert es diejenigen, die den politischen Rahmen gestalten: Politik, Verbände und nicht zuletzt zivilgesellschaftliche Partner_innen und Bürger_innen. Hierzu schafft das NJO über die regionalen Arbeitskreise hinaus immer wieder Anlässe, um aktuelle Themen in einem breiten Zuschnitt zu verhandeln und neue Impulse in die Community aufnehmen zu können – sei es die Erforschung digitaler Technologien für die Praxis der Musikvermittlung, die Beschäftigung mit Ansätzen der Community Music und transkultureller Musikpraxis oder ganz pragmatische Fragen wie die nach einem bzw. einer passenden Moderator_in für ein spezifisches Vorhaben. Es liefert online wie offline Informationen über Jobs, Fördermöglichkeiten, relevante Veranstaltungen sowie Weiterbildungsangebote und erarbeitet belastbares Zahlenmaterial durch Umfragen und Studien, bspw. zu Arbeitsbedingungen in der Musikvermittlung[13]. Die vom NJO redaktionell betreute Seite *Praxis Musikvermittlung* in der Zeitschrift *das Orchester* präsentiert Themen und Projekte aus der Community. Einmal im Jahr erscheint das Magazin *Best of* als Beilage der *neuen musikzeitung* mit Schwerpunktthemen wie *Raus! Aufs Land* (2020), *Community* (2021), *Raum!* (2022), oder *Exzellenz!* (2023). Darüber hinaus leistet das NJO Beratungsarbeit, begleitet Strategie- und Antragsprozesse und konzipiert passgenau Veranstaltungen, Fortbildungen und Workshops für unterschiedliche Zusammenhänge. Teilnehmende können sich also – ganz der Logik eines Netzwerks entsprechend – nach den eigenen Bedürfnissen ihr ganz individuelles NJO zu eigen machen.

Plattform Musikvermittlung Österreich (Doris Weberberger)

Die Tätigkeit der Musikvermittlung trägt per se den Aspekt der Vernetzung in sich. Dass den Akteur_innen dieses Bereichs in Österreich kein institutionelles Netzwerk zur Verfügung stand, regte Constanze Wimmer, Gründerin und damalige Leiterin des Lehrgangs *Musik im Kontext* an der Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich, und Sabine Reiter, Geschäftsführerin von mica – music austria, 2012 zur Gründung der Plattform

12 »Das Netzwerk will hierzu nachhaltig die Basis der musisch-kulturellen Bildung und Teilhabe für Menschen aller Altersgruppen, unabhängig von ihrer sozialen Lage, Beeinträchtigungen oder ihrer ethnischen Herkunft (in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie aus deutschsprachigen Regionen anderer Länder) sichern und verbreitern.« (Netzwerk Junge Ohren 2019: 1f.).

13 Vgl. www.jungeohren.de/meldungen/musikvermittlerinnen-hochmotiviert-exzellent-ausgebildet-prekaer-bezahlt [09.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung Österreich (PMÖ) an. Als Vorbild diente dabei nicht zuletzt das Netzwerk Junge Ohren. Im Rahmen der Auftaktveranstaltung legten Musikvermittler_innen die Bereiche *Aus-, Fort- und Weiterbildung*, *Kommunikation und Öffentlichkeitsarbeit* sowie *Lobbying und Advocacy* als Tätigkeitsbereiche fest; mica – music austria dient seither als Dach, das Infrastruktur in Form von Webseite, Newsletter sowie administrative und organisatorische Tätigkeiten zur Verfügung stellt. Ein Beirat, der sich aus Musikvermittler_innen diverser Tätigkeitsbereiche zusammensetzt, berät in unregelmäßigen Abständen über die zu bearbeitenden Themen.

Seither wird im neu geschaffenen *Channel Musikvermittlung*[14] auf der Webseite von mica – music austria über aktuelle Themen berichtet, und die Inhalte werden über den Newsletter und über Social Media verbreitet. Der Vernetzung, dem Austausch und der Weiterbildung dient seit 2013 die alle zwei Jahre stattfindende Tagung, jeweils in Kooperation mit einer Musikuniversität des Landes. Zwischen den Tagungen finden Workshops statt, die oftmals in Kooperation mit anderen Institutionen organisiert werden. Der Bereich Fort- und Weiterbildung erscheint insofern von großer Bedeutung, als Musikvermittler_innen in ihrem Arbeitsalltag mit Aufgaben konfrontiert sind, die über musikalische und pädagogische Fertigkeiten hinaus auch Wissen über Finanzierung, rechtliche Aspekte und die sich ständig ändernden technischen Herausforderungen erfordern. Zu sämtlichen Themen bietet mica – music austria kostenlose Einzelberatung an, bei Bedarf unter Zuziehung eines Rechtsanwalts.

Die Corona-Pandemie hat die oft prekären Arbeitsbedingungen von Musikvermittler_innen offengelegt. So wurde seither der Kontakt zu Verbänden anderer musikalischer Bereiche sowie zu Vermittler_innen anderer Kunstsparten aufgebaut, um sich gegenseitig zu stärken und so auch gemeinsam gegenüber der Politik auftreten zu können. Vonseiten des Bundes wurden inzwischen Förderschienen geschaffen, die dezidiert für Kunst- und Kulturvermittlung zur Verfügung stehen. Darüber hinaus werden Honorarempfehlungen als Argumentationsgrundlage für selbstständige Musikvermittler_innen gegenüber Fördergeber_innen und Auftraggeber_innen erarbeitet. Ein Berufsbildprozess soll das breite Tätigkeitsfeld von Musikvermittler_innen abbilden und so die Rahmenbedingungen des verhältnismäßig jungen Berufsfelds verbessern.

Während es prinzipiell nicht als Aufgabe der PMÖ betrachtet wird, selbst Vermittlungsprojekte zu gestalten, so gibt es doch eine Ausnahme: Die *Hörminute* ist ein Hörsensibilisierungsprojekt, bei dem Lehrpersonen eine Online-Mediathek[15] mit inzwischen mehr als 180 Aufnahmen der österreichischen Musik- und Klanglandschaft samt didaktischen Materialien zur Verfügung gestellt wird.

Musikvermittlung Schweiz+ (Barbara Balba Weber)

Auf Initiative von Kulturvermittlung Schweiz und dem Netzwerk Junge Ohren wurde 2014 der Verein Musikvermittlung Schweiz+ ins Leben gerufen[16]. Dieser bildete nicht

14 Vgl. www.musicaustria.at/musikausbildung-musikvermittlung [09.05.2023].

15 Vgl. https://mediathek.hoerminute.at [09.05.2023].

16 Vgl. www.musikvermittlungschweiz.ch [09.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

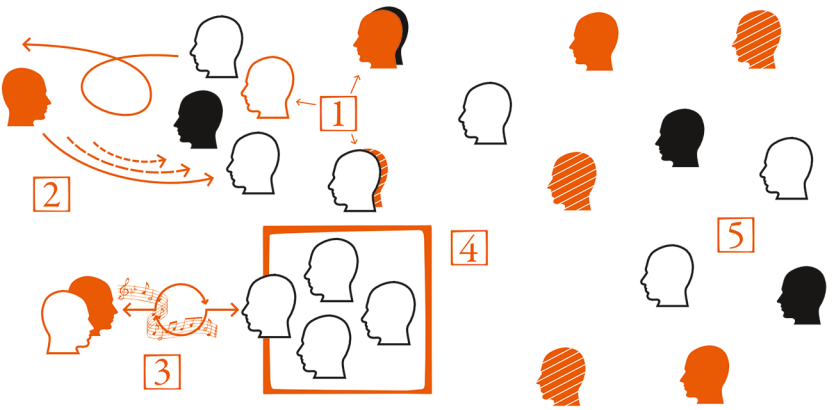
nur die Grundlage für die Erarbeitung und Veröffentlichung des analog und digital verfügbaren Leitfadens *Kompass Musikvermittlung*[17], sondern trieb auch die (nie realisierte) Gründung eines Fachverbandes Musikvermittlung CH+ voran.

Im Zentrum des Vereins Musikvermittlung Schweiz+ stand das Bestreben, ein funktionierendes Netzwerk der führenden Akteur_innen der Musikvermittlung in der Schweiz zu initiieren, das als Katalysator für die Szene und das Thema Musikvermittlung im kulturpolitischen Raum wirken und die Sichtbarkeit der Schweizer Musikvermittlung im In- und Ausland fördern sollte. Im Rahmen dieses Netzwerkes wurde darüber hinaus auch ein Leitfaden zur Musikvermittlung erarbeitet, um nützliche Instrumente und Handlungsempfehlungen für die Fachwelt bereitzustellen und damit zur Professionalisierung der Musikvermittlungspraxis beizutragen. Die Ergebnisse der Expert_innengruppe wurden in einem modellhaften partizipativen Prozess mit vielen Akteur_innen der Musikvermittlung in der Schweiz diskutiert und weiterentwickelt und flossen laufend in die Erarbeitung des Praxisleitfadens ein. Dieser wurde in einer ersten analogen Form unter dem Titel *Kompass Musikvermittlung* im Herbst 2015 im Rahmen einer Veranstaltungsreihe national und international in der Kultur- und Bildungslandschaft bekannt gemacht und diskutiert. Der *Kompass Musikvermittlung* ist eine praxisorientierte Navigationshilfe für Musikvermittler_innen, die professionelle Akteur_innen dabei unterstützt, ihre Projekte zu konzipieren, zu beschreiben und zu verorten und das eigene Handeln zu reflektieren. Musikvermittlung wird dabei als eine Praxis verstanden, die verschiedenste Ziel- bzw. Dialoggruppen und alle Musikgenres betrifft. Aus dem Prozess rund um den *Kompass Musikvermittlung* ging die Gründung des Vereins Musikvermittlung Schweiz+ hervor, der bis zu seiner Auflösung Ende 2022 dreimal pro Jahr ein Arbeitstreffen und einmal pro Jahr einen Arbeitskreis Schweiz mit dem Kooperationspartner Netzwerk Junge Ohren durchführte.

17 Vgl. www.kompass.kultur-vermittlung.ch/kompass [16.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Dialoggruppen



[1] Dialoggruppen der Musikvermittlung
[2] Othering versus Handlungsmacht?
[3] Audience Engagement
[4] Community Outreach
[5] Migrationspädagogische Perspektive auf Musikvermittlung

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Dialoggruppen der Musikvermittlung

Joshua Schippling & Johannes Voit

Waren in Renaissance und Barock die Adressat_innen-Kreise von Musikdarbietungen noch weitgehend durch den jeweiligen Kontext definiert, so machte die Etablierung des öffentlichen Konzertwesens im 18. Jahrhundert durch »die Freisetzung von höfischen oder kirchlichen Funktionsbestimmungen, d.h. de[n] Fortfall allgemeinverbindlicher, auch das musikalische Verhalten regulierender Lenkungsinstanzen […] das Publikum und dessen Hörverhalten zu einem diskussionsbedürftigen Problem« (Sponheuer 1996: 32). Bereits das damals beliebte Format der *Konzerte für Kenner und Liebhaber* (→ Voit: 67) verweist auf zwei verschiedene Gruppen von Adressat_innen, deren Bedürfnisse bei der Konzeption von Konzertveranstaltungen mehr oder weniger berücksichtig wurden, wenngleich von einer Zielgruppenorientierung im heutigen Sinne freilich noch keine Rede sein konnte. Auch wurden viele der heute für die Musikvermittlung selbstverständlichen Adressat_innen – beispielsweise Kinder – nicht mitgedacht, wie der Hinweis »Children cannot be admitted« (zit.n. Wimmer 2011: 9) in einer Londoner Konzertankündigung aus dem Jahr 1789 unmissverständlich deutlich macht.

Heute stellt der Wunsch, auch Adressat_innen mit eingeschränktem Zugang zum (klassischen) Konzertbetrieb kulturelle Teilhabe zu ermöglichen, ein zentrales Anliegen vieler Akteur_innen der Musikvermittlung dar (→ Voit: 40) und schlägt sich – verstärkt seit dem sprunghaften Anstieg von Musikvermittlungsaktivitäten um die Wende zum 21. Jahrhundert – in einer »Tendenz zur Ausdifferenzierung der Formate und Zielgruppen« (Voit 2019a: 116) nieder. Die gezielte Entwicklung kultureller Angebote für minorisierte Gruppen (u.a. Kinder, Menschen im vierten Lebensalter, Geflüchtete) unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Bedürfnisse stellt einerseits zweifelsohne eine begrüßenswerte Entwicklung dar, ist sie doch Ausdruck eines gewandelten Selbstverständnisses von Kultureinrichtungen, die nicht mehr nur ein bildungsbürgerliches ›Kernpublikum‹ adressieren möchten. Andererseits weist Carmen Mörsch kritisch darauf hin, dass es sich bei »der Definition von Zielgruppen entlang soziodemografischer Marker […] um ein Instrument aus der Marktforschung« handelt, das der Musikvermittlung implizit »die Rolle eine*r Anbieter*in von Waren oder Dienstleistungen«, den Adressat_innen die Rolle von »Kund*innen beziehungsweise Konsument*innen« (2018: 2) zuweise. Solche Definitionen seien auch deshalb problematisch, weil sie die Tendenz hätten, »gegenüber der Komplexität, Vieldeutigkeit und Dynamik von Gesellschaft konservativ und vereinfachend zu

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sein« und bisweilen »Zuschreibungen von Defiziten enthalten« (ebd.: 2). So setzten etwa Kategorien wie ›bildungsfern‹ oder ›kulturfern‹ »unhinterfragt voraus, dass geklärt ist, was ›Bildung‹ und ›Kultur‹ jeweils bedeuten, wer sie hat und wer sie nicht hat. Angebote für auf diese Weise definierte Zielgruppen laufen Gefahr, die Ungleichheit, die durch sie eigentlich bekämpft werden soll, zu verstärken« (ebd.: 2; vgl. auch Ribolits 2011). Angesichts der fortschreitenden Zielgruppenorientierung in der Musikvermittlung wäre daher jeweils im Einzelfall zu fragen, inwieweit sie lediglich Ausdruck eines Wunsches ist, im Sinne des Audience Development neue Zielgruppen zu erschließen oder ob sie mit dem Bemühen einhergeht, einen diskriminierungsfreien Raum zu schaffen, in dem sich unterschiedliche (insbesondere auch minorisierte) Akteur_innen im Sinne einer Dialoggruppe[1] einbezogen fühlen und in dem wechselseitige Austausch- und Lernprozesse auf Augenhöhe initiiert werden können:

> »Unter diesen Vorzeichen wäre sie [die Kulturelle Bildung, Anm. JS/JV] gerade nicht an Marktlogiken gebunden und verfügte über die Freiheit, Risiken einzugehen und sich selbst aufs Spiel zu setzen. Die Nutzer*innen würden nicht als Kund*innen, sondern als aktive Mitgestalter*innen und Diskussionspartner*innen verstanden.« (Mörsch 2018: o.S.)

Im Folgenden wird auf der Basis einer von August bis Dezember 2021 durchgeführten systematischen Auswertung der entsprechenden Online-Verzeichnisse des Deutschen Musikinformationszentrums[2] ein Überblick über das Spektrum an Dialoggruppen gegeben, für die aktuell von Konzerthäusern, Ensembles für zeitgenössische Musik und Festivals[3] in Deutschland (musikvermittelnde) Veranstaltungen angeboten werden.

---

1 Auch wenn Musikvermittlung Schnittstellen zum Audience Development aufweist (→ Mandel: 353), verstehen wir sie in erster Linie als künstlerisch-pädagogische Praxis. Im Folgenden verwenden wir daher den Begriff der ›Dialoggruppe‹, der dem Ideal eines auf Gegenseitigkeit beruhenden Vermittlungsprozesses eher zu entsprechen scheint.

2 Im Rahmen der Studie wurden die Einträge aller 37 Konzerthäuser und aller 178 Ensembles für zeitgenössische Musik sowie die Einträge von 297 Festivals (von 631) gesichtet. Bei der Auswertung der Einträge in der Kategorie Ensembles wurde der Schwerpunkt auf Ensembles für zeitgenössische Musik gelegt, da sich bei der Sichtung der Datenbanken zeigte, dass diese über ein besonders vielfältiges Angebot im Bereich Musikvermittlung verfügen.

3 Es handelt sich somit nicht um eine repräsentative Darstellung der von *allen* Akteur_innen adressierten Dialoggruppen, da etwa die Aktivitäten von Ensembles, die nicht im Bereich Neue Musik aktiv sind, ebenso wenig erfasst wurden wie die von Musikvereinen, Musikschulen, Museen etc. Die Beschränkung auf die drei genannten Kategorien erfolgte aus pragmatischen Gründen, da es sich hierbei erstens um zentrale Akteur_innen der Musikvermittlung handelt, die einen Großteil der Musikvermittlungsaktivitäten anbieten, und da zweitens für andere Bereiche keine vergleichbar umfassenden Datenbanken vorliegen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Differenzierungsmuster der Dialoggruppen

Dialoggruppe	Differenzierungsmuster
Babys und Kleinkinder	▪ Konkrete Altersspanne (z.B. 0–2 Jahre)
Kinder im Kindergartenalter	▪ Mindestalter (z.B. ab 3 Jahren) ▪ Konkrete Altersspanne (z.B. 3–5 Jahre) ▪ Begleitpersonen bzw. -institutionen (z.B. Kindergarten, Eltern)
Kinder im Grundschulalter	▪ Mindestalter (z.B. ab 13 Jahren) ▪ Mindestklassenstufe (z.B. ab Klasse 3) ▪ Konkrete Klassenstufen (z.B. SuS der Klassen 11–13) ▪ Konkrete Altersspanne (z.B. 8–11 Jahre) ▪ Begleitpersonen bzw. -institutionen (z.B. Schule, Eltern) ▪ Instrumentale Vorerfahrungen (z.B. für Geigenschüler_innen)
Jugendliche	
Erwachsene ▪ Junge Erwachsene ▪ Senior_innen	▪ Implizite Altersempfehlung durch spezifisches Kommunikationsdesign ▪ Gesundheitliche Einschränkungen (z.B. Demenz) ▪ Schwangere ▪ Soziodemographische Merkmale (Berufsgruppe, z.B. Lehrer_innen, Komponist_innen; Fluchtgeschichte etc.)

Differenzierung nach dem Heterogenitätsmerkmal Alter

Als zentrales soziodemographisches Merkmal, das von den Akteur_innen zur Ausdifferenzierung ihrer Angebote genutzt wird, konnte im Rahmen der Untersuchung das Alter identifiziert werden. So lässt sich bei den Musikvermittlungsaktivitäten grob zwischen Angeboten für Babys und Kleinkinder, Kinder im Kindergartenalter, Kinder im Grundschulalter, Jugendliche, Erwachsene (teils auch speziell für junge Erwachsene oder Senior_innen) sowie Angeboten ohne Altersangabe unterscheiden. Darüber hinaus ist festzustellen, dass Akteur_innen der Musikvermittlung bei der Ansprache von jungem Publikum (Kinder, Jugendliche) dazu tendieren, die Dialoggruppen stärker altersbezogen auszudifferenzieren, was angesichts der rasanten Entwicklung musikbezogener Fähigkeiten im Kindesalter (vgl. Gembris 2002: 276–287) sowie musikalischer Präferenzen im zweiten Lebensjahrzehnt (vgl. ebd.: 335f.) auch sinnvoll erscheint. So gilt es gerade bei Vermittlungsformaten für Kinder, die jeweiligen altersbedingten Voraussetzungen zu berücksichtigen, wie Barbara Stiller betont:

> »Insbesondere das kindliche Publikum bedarf altersgerechter Vermittlungsinhalte und -instrumentarien, um die musikalische Materie mit allen Sinnen vertiefend erleben und kommunizieren zu können.« (Stiller 2008: 96)

Dies wird z.B. bei Kinderkonzerten üblicherweise »durch die Länge, die Dramaturgie und Musikauswahl, die Gestaltung der Räumlichkeit sowie die Einbeziehung narrativer, szenischer, erklärender und/oder interaktiver Elemente« (Voit 2019a: 115) realisiert.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Eine weitere Besonderheit der Dialoggruppen Kinder und Jugendliche besteht darin, dass sie in der Regel nicht direkt adressiert, sondern über die jeweilige Begleitperson oder -institution angesprochen werden, also in erster Linie die Eltern oder die Schule (vgl. Keuchel/Larue 2012: 65). Diese stellen in gewisser Weise zusätzliche Dialoggruppen dar, die für Akteur_innen der Musikvermittlung durchaus bedeutsam sein können. So haben viele Kultureinrichtungen ein Interesse daran, Schulen als Kooperationspartner zu gewinnen, »bieten sie doch die unter pädagogischen, sozialen und/oder merkantilistischen Gesichtspunkten willkommene Möglichkeit, nicht nur das ohnehin konzertaffine Bildungsbürgertum, sondern einen Querschnitt der Gesellschaft zu erreichen« (Voit 2018a: 8; vgl. auch Möslinger/Sticklies 2011: 217). Dieses Interesse schlägt sich teils in ausdifferenzierten Vermittlungsformaten für Schüler_innen nieder, die mitunter durch gezielte Angebote für Lehrkräfte (Fortbildungen, Workshops etc.) flankiert werden. Auch Eltern, die in vielen Ausschreibungen von Vermittlungsangeboten für junges Publikum adressiert werden, können eine – gewissermaßen verdeckte – zweite Dialoggruppe darstellen. Besonders trifft dies auf Outreach-Angebote (→ Stibi: 197) für Babys und Kleinkinder zu. So ermöglicht beispielsweise die Kölner Philharmonie mit ihrer Kinderkonzert-Reihe *PhilharmonieVeedel* (*Baby* für 0- bis 2-Jährige; *Pänz* ab 2) in dezentralen Bürgerzentren jungen Familien einen gemeinsamen Konzertbesuch in unmittelbarer Nähe zu ihrem Wohnort. Sie versucht damit auch der bei jungen Erwachsenen in der Phase der Familiengründung und den damit verbundenen Prioritätenverschiebungen teils »radikalen Abnahme« (Renz 2016: 215) an Kulturbesuchsaktivitäten entgegenzuwirken, damit diese dem Konzerthaus als Dialoggruppe nicht verloren gehen. Einen Sonderfall, bei dem Kinder und Erwachsene gleichermaßen als Dialoggruppen adressiert werden, stellen spezielle Familienkonzerte dar, bei denen Kinder in Einführungsveranstaltungen auf altersgerechte Weise mit der im Konzert gespielten Musik vertraut gemacht werden, während »die Erwachsenen eine Konzerthälfte alleine genießen« (Allwardt 2017: 4), ehe alle gemeinsam die zweite Konzerthälfte besuchen.

Ein Problem bei der mitunter sehr kleinteiligen altersbezogenen Ausdifferenzierung von Angeboten für Kinder besteht darin, dass etwa bei einer Mindestaltersangabe (z. B. *Für Familien mit Kindern ab sechs Jahren*) jüngere Geschwisterkinder von entsprechenden Veranstaltungen ausgeschlossen werden. Es ist offensichtlich, dass dies für viele Familien nicht sehr praktikabel ist, müssen doch erst Kinderbetreuungsmaßnahmen organisiert werden, um an entsprechenden Formaten partizipieren zu können. Allerdings lässt sich beobachten, dass durchaus »bei Familienkonzerten […] auch Kleinkinder oder solche im Vorschulalter mitgebracht werden« (Lüdke 2011: 63), wodurch die Bemühungen zur altersgerechten Gestaltung der Vermittlungsformate letztlich konterkariert werden.[4]

Ein weiteres Problem besteht im Falle der Ansprache über die Eltern – im Gegensatz zu Kindergarten oder Schule – in der sozialen Selektion, die sich aus dem Umstand ergibt, dass Konzertveranstalter über ihre Kommunikationskanäle in der Regel nur das

4 Um diesem Problem zu begegnen, bieten Akteur_innen der Musikvermittlung teilweise selbst Betreuungsmaßnahmen bei Familienkonzerten an, bei denen »kleinere (Geschwister-)Kinder […] während des gesamten Konzerts von erfahrenen Pädagogen im Foyer betreut« (Allwardt 2017: 4) werden.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ohnehin bereits konzertaffine Publikum erreichen. So haben, wenig überraschend, »Eltern, die mit ihren Kindern in Konzerte gehen […] oftmals auch ein Abonnement des selben [sic!] Konzertveranstalters« (Aicher 2006: 77).

Bei der Dialoggruppe Erwachsene samt ihren Untergruppen (junge Erwachsene, Senior_innen) zeigt sich in Bezug auf die altersbezogene Ausdifferenzierung ein weitaus geringerer Stellenwert als bei Kindern und Jugendlichen. Zudem fällt auf, dass hier eine altersbezogene Ausdifferenzierung nur selten in Form von expliziten Altersangaben, sondern meist in impliziter Form durch ein altersspezifisches Kommunikationsdesign erfolgt. So werden Angebote für junge Erwachsene wie die Konzert- und Partyreihe *tonhalleLATE* des Tonhalle-Orchesters Zürich oftmals mit Texten beworben, die einen juvenilen Sprachduktus aufweisen, beispielsweise durch eine vermehrte Nutzung von Anglizismen (z.B. »classic meets electronic«[5]). Ebenfalls werden häufig bildschirmfüllende Fotos von Party-Szenen verwendet, wobei die eigentliche Bewerbung vorwiegend über Social-Media-Kanäle erfolgt. Ausdrückliche Altersobergrenzen lassen sich hier jedoch nicht finden, sodass Erwachsene im fortgeschrittenen Alter von solchen Angeboten nicht prinzipiell ausgeschlossen werden.

Auch bei Angeboten, die auf die Bedürfnisse von Senior_innen oder Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen zugeschnitten sind, wird häufig auf eine explizite Definition der Dialoggruppe verzichtet, um ein Othering (→ Gaupp: 187) durch stigmatisierende Zuschreibungen von Defiziten zu vermeiden. Zudem gibt es keine zwingenden Gründe, warum Vermittlungsformate, die beispielsweise auf Senior_innen zugeschnitten sind, nicht auch jüngere Besucher_innen ansprechen sollten. Aus dieser Erkenntnis heraus haben beispielsweise die Elbphilharmonie Hamburg und das Ensemble Resonanz die Publikumsansprache ihrer gemeinsamen Konzertreihe *Ferne Klänge*, die sich in erster Linie an Menschen mit Demenz und ihre Angehörigen richtete, weiterentwickelt, um ein breiteres Publikum anzusprechen. Der Entscheidung vorausgegangen war die Erfahrung, dass die Konzerte, die mit ihrer vergleichsweise kurzen Dauer (ca. eine Stunde), ihrem abwechslungsreichen kammermusikalischem Repertoire und dem intimen Rahmen in kleineren, dezentral organisierten Veranstaltungsorten[6] auf die Bedürfnisse von Menschen mit Demenz (→ Koch: 437) zugeschnitten sind, auch von anderen Menschen gerne besucht werden. Nun möchte das Format unter dem neuen Namen *Klangzeit* alle Menschen ansprechen, »die sich Erfahrungen mit live gespielter Musik in anderen Zusammenhängen wünschen als im herkömmlichen Konzertbetrieb«[7]. Dabei wird der Fokus auf einen offenen, diskriminierungsfreien Rahmen gelegt, in dem Menschen mit oder ohne gesundheitliche Einschränkungen sich willkommen fühlen, wobei »Träumen und einfach nur da sein ausdrücklich erlaubt« (ebd.) ist. Dadurch soll ein Konzerterlebnis ermöglicht werden, »bei dem die Demenz nicht im Vordergrund steht« (Päßler 2021:

5 Vgl. www.tonhalle-orchester.ch/konzerte/kalender/tonhallelate-1436834 [18.05.2023].

6 Zunächst war die Aufführung der Konzertreihe auf die Laeiszhalle und das Haus im Park beschränkt. Aufgrund der begrenzten Anzahl an Rollstuhlplätzen werden ab der Saison 2020/21 weitere Einrichtungen in Hamburg als Spielorte genutzt, um »auch Menschen mit fortgeschrittener Demenz und für bewegungseingeschränkten [sic!] Personen ein[en] Konzertbesuch« (Päßler 2021: 54) zu ermöglichen.

7 Vgl. www.elbphilharmonie.de/de/programm/klangzeit/18454 [18.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

56). Interessanterweise wird in den Konzerten der Reihe *Klangzeit* teilweise das gleiche musikalische Programm gespielt wie in den Babykonzerten der Elbphilharmonie, wenn auch mit jeweils unterschiedlichem inszenatorischem und vermittlerischem Konzept. So wird bei den mit Kostümen und Bühnenbild aufwendig gestalteten Babykonzerten beispielsweise das Publikum immer wieder direkt adressiert und ins Geschehen miteinbezogen, während bei den *Klangzeit*-Konzerten der Fokus uneingeschränkt auf der erklingenden Musik liegt.

Eine Differenzierung des Publikums von Musikvermittlungveranstaltungen nach anderen soziodemographischen Variablen trat im Rahmen der Untersuchung nur in Einzelfällen zutage, etwa bei Angeboten für bestimmte Berufsgruppen (Lehrer_innen, Komponist_innen), Geflüchtete oder Schwangere.[8] Dies bedeutet freilich nicht, dass Kultureinrichtungen keine Versuche unternehmen, durch spezielle Vermittlungsangebote sowie ggf. eine gezielte Kommunikationsstrategie und Preisgestaltung gezielt Dialoggruppen mit eingeschränktem Zugang zu kulturellen Angeboten anzusprechen, sei es, um neue Publikumsschichten zu erschließen oder Zugänge für marginalisierte Gruppen zu schaffen. Eine direkte Ansprache wird jedoch – wohl aufgrund der erwähnten Problematik einer Zuschreibung von Defiziten – häufig vermieden. Ob die Mitglieder der jeweiligen Dialoggruppe den Besuch einer Musikveranstaltung dabei lediglich als »paternalistischen Akt der großzügig gewährten Teilnahme bzw. Partizipation« (Josties/Gerards 2020: 5) empfinden oder ob sie »gegenseitige[…] Anerkennung auf Augenhöhe« (ebd.) erfahren, hängt freilich davon ab, ob die Initiative der Institution mit einem ernsthaften Interesse an Begegnung und gegenseitigem Lernen einhergeht, oder ob der Aspekt des Audience Development im Vordergrund steht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Konzerthäuser, Festivals und Ensembles sich heute der »bereits in den 1970er Jahren von Bourdieu kritisierte[n] Distinktionsfunktion kultureller Einrichtungen« (Mandel 2013a: 5) durchaus bewusst sind und mehr oder weniger große Anstrengungen unternehmen, sich für neue Dialoggruppen zu öffnen. Dabei kommt der Entwicklung (in der Regel altersspezifisch) ausdifferenzierter Vermittlungsangebote große Bedeutung zu. Indem die Veranstalter_innen »die Interessen, Kompetenzen und Bedürfnisse der einzelnen Altersgruppen genauer in den Blick nehmen« (Schneider et al. 2011b: 7), schaffen sie günstige Rahmenbedingungen für musikalisch-ästhetische Erfahrungen ihrer Besucher_innen und leisten dadurch einerseits einen wichtigen Beitrag zur ästhetischen Bildung. Andererseits ist die dialoggruppenspezifische Ausdifferenzierung des Angebots auch Ausdruck des Bestrebens, langfristig neue Publikumsschichten zu erschließen, denn »nur wenn der Rezeptionsprozess zwischen Kunst und Kunstnutzer/Betrachter glückt, wird ein intrinsisches Bedürfnis im einzelnen Nutzer entstehen, Kulturbesuche wiederholen zu wollen« (Mandel 2013a: 5). Nicht zuletzt kann die angebotene Vielfalt von Sonderveranstaltungen für spezielle Dialoggruppen auch als Indiz dafür gewertet werden, dass das tradierte klassische Konzertformat heute eben nach wie vor kein Ort ist, an dem alle Menschen unabhängig von ihrem Alter, Gesundheitszustand, sozioökonomischen Status etc. gleichermaßen zur gemeinsamen Teilhabe eingeladen sind (auch wenn einzelnen Gruppen der Zutritt nicht

8 Weitere in der Praxis anzutreffende Differenzierungsmuster, z.B. religiöse Zugehörigkeit (→ König: 407) oder Freiheitsentzug (→ Ziegenmeyer: 401), waren in der Stichprobe nicht vertreten.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mehr explizit verwehrt wird wie in der erwähnten Londoner Konzertankündigung aus dem Jahr 1789). Ansonsten wäre der Hinweis in den Ankündigungen einer vom WDR Sinfonieorchester in Kooperation mit (de)mentia+art entwickelten Konzertreihe, dass »Menschen mit kognitiven oder psychischen Beeinträchtigungen […] bei den WDR Happy Hour-Konzerten besonders willkommen«[9] sind, wohl eine Selbstverständlichkeit, die nicht eigens betont werden müsste.

9 Vgl. www1.wdr.de/orchester-und-chor/sinfonieorchester/konzerte/termine/wdr-happy-hour-340.html [27.07.2023.]

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Othering versus Handlungsmacht?

Lisa Gaupp

Musikvermittlung stiftet »vielfältige Beziehungen zwischen Menschen und Musiken« und ist typischerweise »für spezielle Dialoggruppen« (→ Petri-Preis/Voit: 25) konzipiert. Mittlerweile scheint sich der Begriff der ›Dialoggruppe‹ gegenüber dem der mehr monodirektionalen ›Zielgruppe‹ durchzusetzen, um u.a. den Aushandlungsprozessen in Musikvermittlungskontexten Rechnung zu tragen (→ Schippling/Voit: 179). Hier geht es weiterhin um die Definition und den Einbezug von (heterogenen) Gruppen.

Im Folgenden werden die sozial- und kulturwissenschaftlichen Grundlagen verschiedener Gruppenbegriffe skizziert, ihr potentieller Zusammenhang mit sozialen Ungleichheiten problematisiert sowie aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen und Bestrebungen nach Empowerment im kulturellen Feld diskutiert. Diese auf individuelle und kollektive Handlungsmacht konzentrierten dekolonialen Ansätze und ihre mögliche Bedeutung für die Praxis der Musikvermittlung bilden einen abschließenden Ausblick.

Praktiken der Musikvermittlung einschließlich verschiedener Marketing-Aktivitäten sind üblicherweise darauf ausgerichtet, beide Seiten im Blick zu behalten, die *Menschen* und die *Musiken*, sowie die Qualität der zu stiftenden *Beziehungen* zwischen diesen beiden Seiten zu reflektieren. In diesem Kapitel geht es vor allem darum, wie Dialoggruppen angesprochen oder einbezogen werden soll(t)en. Gesellschaftliche Entwicklungen sind dabei als Gradmesser für die jeweilige soziale Angemessenheit eines spezifischen Konzepts der Gruppenansprache zu sehen.

In früheren Musikvermittlungskonzepten steht vor allem die Adressierung (vgl. Reh/Ricken 2012) von Zielgruppen im Mittelpunkt. Zielgruppen werden dabei häufig von Seiten der Musikvermittlung unter Zuhilfenahme von sozialen Identitätskategorien und soziodemographischen Merkmalen wie zum Beispiel Alter, Geschlecht, Ethnizität oder Klasse definiert und abgegrenzt. Wenngleich eine Vielzahl an unter anderem soziologischen Publikums- und Kulturkonsumstudien (vgl. DiMaggio 1992; Lena 2019) die intendierten Zielgruppen zu legitimieren oder auch zu diversifizieren versuchen beziehungsweise im Sinne einer Lebensumfeldanalyse (vgl. Mandel 2013b; Renz 2016, 2022) in der Konzeption des kulturellen Angebots berücksichtigen möchten, legen die zugrundeliegenden Gruppenkonzeptionen oftmals starke Othering-Effekte offen. Durch Zuschreibungen werden hier Menschen einer (häufig vorangenommenen) sozialen Identitätskategorie zugeordnet und nur unter diesem einen Merkmal subsummiert und damit zum

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

›Anderen‹ gemacht (vgl. Sökefeld 2004: 24). Die mit diesen Zuschreibungen verbundenen Ausschlussmechanismen und diskriminierenden Praktiken münden nicht zuletzt in Effekten sozialer Ungleichheiten, die unter anderem auf ungleichen Machthierarchien zwischen Addressat_innen und Addressierenden beruhen (→ Stoffers: 107).

Die Kritik an diesen Effekten führt daher auch in der Musikvermittlung zum Wunsch nach Empowerment, zur Zurückweisung oder Umdeutung von Zuschreibungen (vgl. Gaupp 2016) und zur Reflexion der Beziehung zwischen Mensch und Musik. Das Konzept der Dialoggruppen, das eine Re-Adressierung (vgl. Reh/Ricken 2012) seitens der Gruppen selbst vorsieht, die in »wechselseitige[n] Kommunikations- und Aushandlungsprozesse[n]« (→ Petri-Preis/Voit: 25) partizipieren, trägt dieser Entwicklung Rechnung. Diese nicht nur terminologische Reflexion ist im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Diskursen und sozialen Entwicklungen wie den Black-Lives-Matter- oder #metoo-Bewegungen zu sehen.

Sozial- und kulturwissenschaftliche Gruppenbegriffe

Vor allem sozialwissenschaftliche Disziplinen beschäftigen sich mit der Definition, Konzeption und Beschreibung von sozialen Gruppen, mit *dem Sozialen* sowie mit verschiedenen Begriffen von Gesellschaft, welche als übergreifende soziale Gruppe auf der Grundlage von sozialer Zugehörigkeit gefasst werden kann. Zu Beginn der Etablierung der Soziologie als akademischer Disziplin Ende des 19. Jahrhunderts wird Gesellschaft einerseits durch das funktionale Argument definiert, durch ein gemeinsames Interesse verbunden zu sein, andererseits durch das Argument, dass eine bestimmte soziale Ordnung in der jeweiligen Gesellschaft dann aufrechterhalten wird, wenn die Mehrheit bestimmten gemeinsamen Werten und Normen, in der Soziologie Institutionen genannt, folgt (vgl. Durkheim 1996).

In den meisten dieser früheren Ansätze findet sich eine strukturalistische Auffassung, die von der sozialen Determinierung der Gesellschafts- oder Gruppenmitglieder durch ihre soziale Zugehörigkeit und etablierte soziale Institutionen ausgeht. Die Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe erfolgt an dieser Stelle häufig ebenfalls in der strukturalistischen Annahme, dass das soziale Gruppenmerkmal eben auch das jeweilige Individuum determiniert (vgl. Bourdieu 1996). In der früheren Musikvermittlung bedeutet dieses Verständnis, dass eine Zielgruppe homogenisiert und entlang meist einer sozialen Kategorie konzipiert und entsprechend angesprochen werden soll. Die Gefahr des Ausblendens sozialer Ungleichheiten, eines »Tokenism« (Hess 2015), der Kulturalisierung oder auch der Gleichsetzung eines zum Beispiel ethnischen Hintergrunds mit der favorisierten kulturellen Praxis (vgl. Barth 2013) bleibt virulent. Othering-Mechanismen verfestigen teils elitäre und hegemoniale Vorstellungen von Alterität, die soziale Exklusionen der ›Anderen‹ und ungleiche Machthierarchien offenbaren (vgl. Stoffers 2019; Gaupp 2021b).

Mittlerweile hat sich in den sozialwissenschaftlichen Disziplinen ein konstruktivistisches Verständnis von sozialer Zugehörigkeit (vgl. Luhmann 2012: 12; Hirschauer 2021) durchgesetzt, das Kontingenzen (vgl. Reckwitz 2004: 3) sowie intersektionale Mehrfachzugehörigkeiten (→ Mecheril: 205; vgl. auch Degele/Winker 2015) anerkennt und den frü-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

heren Irrtum der Gleichsetzung (»fallacy of conflation«, Archer 2005: 20) kritisiert. Diese kulturwissenschaftlich inspirierten Ansätze von Gesellschaft oder sozialen Gruppen schlagen sich auch in der Praxis der Musikvermittlung nieder, wenn Aushandlungsprozesse mit Dialoggruppen im Fokus stehen, Dialoggruppen ausdifferenziert gedacht werden (→ Schippling/Voit: 179) und intersektionale Mehrfachzugehörigkeiten auch im Sinne eines omnivoren Kulturkonsums (vgl. Peterson 1992) zur Regel werden. Partizipation, Lebensweltbezug und die Förderung von Diversität sind nur einige der seit etwa der Jahrtausendwende verfolgten Konzepte in der Musikvermittlung (vgl. Gaupp 2016). Auch wenn viele dieser Ansätze im Dialog und individualistisch ausdifferenziert gedacht werden, bleiben sie häufig dennoch in einem sozial-deterministischen Weltbild gefangen, in dem das Individuum keine oder kaum Handlungsmacht gegenüber machtvollen Kulturorganisationen und ihren Gatekeepern oder hegemonialen Institutionen (vgl. Berger/Luckmann 1994) besitzt. Im Folgenden werden daher jüngere theoretische Ansätze eines individuellen (und kollektiven) Empowerments vorgestellt.

Individuelles und kollektives Empowerment

Im Zuge der Krise der Repräsentation (vgl. Geertz 1973; Clifford/Marcus 1986), vor allem in der Ethnologie sowie der Entwicklung poststrukturalistischer Theorien und der postkolonialen Kritik ab circa den 1960er/70er Jahren, gewinnen konstruktivistische Ansätze an Bedeutung für die sozial- und kulturwissenschaftliche Konzeption von Gruppen, was sich auch als reflexive Wende (vgl. Bachmann-Medick 2016) in der Kulturforschung zusammenfassen lässt (vgl. Gaupp 2021b). Die in diesen Theorien geäußerte Skepsis (vgl. Bachmann-Medick 2016: 103) legt die Machtverhältnisse von Zuschreibungen selbst offen und fokussiert dagegen an individueller Handlungsmacht orientierte Perspektiven, welche gegen strukturalistische Auffassungen gerichtet sind. Hier entstehen »sowohl subversive politische Handlungsmöglichkeiten […] wie auch ein policing, d.h. ein Regulieren der Grenze« (Stäheli 2000: 62f.) findet statt. In der Soziologie dreht sich diese Debatte um sozial determinierende Strukturen versus individuelle Handlungsmacht bzw. Agency (vgl. Kirchberg 2017). Anthony Giddens bietet seit dem Jahr 1984 mit seiner Strukturationstheorie einen Ansatz, der sowohl Struktur als auch individuelle Agency und ihre wechselseitige Beeinflussung und Abhängigkeit umfasst (vgl. Giddens 1984).

Parallel zu dieser akademischen Dekonstruktion finden auf gesellschaftlicher Ebene verschiedene soziale und politische Befreiungsbewegungen statt, die kollektive Identitätspolitiken unterstützen, die sich gegen Machthierarchien, Exklusionsmechanismen und ungleiche Lebensbedingungen wenden. Als prominente, weltweit wahrgenommene jüngere Bewegungen lassen sich die Black-Lives-Matter-, die #metoo- und die Fridays-for-Future-Bewegungen nennen. Im Unterschied zu früheren sozialen Bewegungen wie der feministischen Frauenbewegung sind die heute geführten Diskurse teilweise in den Organisationen selbst angekommen, wenn beispielsweise deren ungleiche Strukturen von innen heraus kritisiert werden.

Bereits vor der globalen Sichtbarkeit solcher Diskurse durch die genannten Bewegungen schlugen sich diese Entwicklungen in der Kulturpolitik und damit auch in der Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum vor allem in Ansätzen zur Diversitätsför-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

derung, der Forderung nach Empowerment von unterrepräsentierten Gruppen sowie pädagogischen Konzepten wie dem der Partizipation nieder (→ Wild: 243); vgl. auch Gaupp 2016). Nicht nur Interessensgruppen appellieren, von einer Fremdzuschreibung (Adressierung) wie beispielsweise der Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund hin zu einer Selbstbeschreibung (Re-Adressierung) wie zum Beispiel BIPOC zu kommen. Ein wichtiger Faktor dabei ist zumeist, dass sich nicht nur die Terminologie und die damit verbundenen Konzepte beispielsweise von einem exkludierenden hin zu einem inkludierenden Kulturbegriff ändern, sondern dass vor allem auch die ungleichen Strukturen fairer umgestaltet und etablierte hegemoniale Institutionen verlernt werden sollen.

Solche – bislang wenig erfolgreichen, wenn die anhaltenden Ungleichheiten im Kulturbereich bedacht werden (vgl. Gaupp 2020) – agency-orientierten Ansätze unterstreichen in intersektionaler Perspektive anstelle von der in der Soziologie diskutierten individuellen Handlungsmacht eine kollektive Handlungsmacht, die sowohl dekonstruktivistisch etablierte Dichotomien auflösen als auch machtkritisch sozial-determinierende Strukturen aufbrechen möchte. Solche intersektionalen Perspektiven können damit als postkoloniale Antwort auf Giddens und andere kanonische Soziologen – die meist männlich und weiß gelesen sind – gelten.

Selbstverständlich gibt es von Wissenschaftlerinnen oder People of Color und solchen, die andere als die moderne ›westliche‹ Gesellschaft abdecken, viele sozialwissenschaftliche Ansätze zu Gruppen, welche mittlerweile erheblichen Einfluss auf das akademische Feld erlangt haben (vgl. Dussel 1998; Gutiérrez et al. 2016; Mbembe 2016; Bhambra et al. 2018; Icaza/Vázquez 2018). Sie kritisieren beispielsweise die eurozentrischen Grundlagen der Soziologie und fordern die Dekolonialisierung des Feldes und der Gesellschaft, also den Abbau von Machtungleichgewichten und die Offenlegung von Ungleichheiten (vgl. Gaupp 2021c).

Auch in der Kulturproduktion erlangen immer mehr selbst organisierte Netzwerke und Interessensgruppen[1] Sichtbarkeit und Fördergelder in der Kulturlandschaft, die sich der Dekolonialisierung von ungleichen Machtstrukturen und der Dekonstruktion hegemonialer Dichotomien verschreiben.

Dekolonialisierung von Musikvermittlung? Ein Ausblick

Die genannten und viele weitere Perspektiven, die sich auf die eine oder andere Art und Weise der Dekolonialisierung des Kulturbereichs verschreiben, zeichnen sich einerseits durch eine Vielfalt an Zugängen, Positionen und Beteiligten aus. Andererseits lässt sich ein übergreifendes Momentum ausmachen, das ungleiche Repräsentation und Machthierarchien abbauen sowie diskriminierende, exkludierende und dichotome Zuschreibungen offenlegen und vermeiden möchte. In der Praxis der Musikvermittlung sind beispielsweise Ansätze einer soziale[n] Ausrichtung von Musikvermittlung (→ Voit: 71) zu

1 Vgl. u.a. www.kultureninbewegung.org/projekte/forum-fair-culture; www.norient.com; www.savvy-contemporary.com; www.kiwit.org; www.keychange.eu; www.dievielen.de [03.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nennen wie Community Building (→ Stibi: 202), transkulturelle Perspektiven[2] und konkrete Community-Projekte (→ Bernroitner/Crnko: 397). Diese Projekte werden größtenteils aus den jeweiligen Communitys heraus entwickelt, versuchen die etablierten Differenzen zwischen sogenannter ›Hochkultur‹ und ›Soziokultur‹ oder zwischen ›wir‹ und ›die‹ durch partizipative Programme aufzubrechen und auch die Terminologie etablierter Zuschreibungen umzudeuten. Ein weiteres Beispiel dafür ist, wenn Personen aus dem Globalen Süden – die vormals von mächtigeren Akteur_innen häufig einer Minderheitenperspektive zugeordnet wurden – sich selbst als Angehörige der globalen Mehrheit[3] (vgl. Tan 2021) bezeichnen und damit die Machtverhältnisse im Sinne eines kollektiven Empowerments offenlegen.

Gleichzeitig verbleiben die politischen und Finanzierungsstrukturen vor allem auch im Kulturbereich der etablierten hegemonialen Norm verhaftet, die einem von Akteur_innen der globalen Mehrheit organisierten Netzwerk wie etwa dem PostHeimat-Netzwerk[4] zwar weitreichend Finanzierung und damit kurzfristig Anerkennung auf nationaler Ebene durch die deutsche Bundeskulturstiftung verspricht, diese jedoch nicht verlängert oder gar in durch die großen Kulturorganisationen getragene permanente Finanzierung überführt.

Die bislang erfolgte Institutionalisierung der Musikvermittlungspraxis könnte eine Chance zur nachhaltigen Dekolonialisierung des Feldes bieten. Es gilt in einer dekolonialen Herangehensweise die Beteiligten weiter zu pluralisieren, um durch eine Vielzahl an Perspektiven institutionelle Hegemonien zu erkennen und zu vermeiden. Ebenso lädt eine solche Perspektive dazu ein, Praktiken der Zugehörigkeit (vgl. Yuval-Davis 2011), der Diversität und Differenz sowie der Inklusion und Exklusion (vgl. Stoffers 2019; Gaupp 2021b, 2021c) im Dialog mit der in diesem Beitrag vorgeschlagenen postkolonialen Agenda zu betrachten. Es wird für das dekoloniale Projekt nicht ausreichen, Adressierung zu vermeiden und auf Re-Adressierung durch individuelle Handlungsmacht zurückzugreifen, wenn nicht gleichzeitig eine kollektive Handlungsmacht mit einer radikalen Diversität an Perspektiven die Praxis der Musikvermittlung immer wieder neu definiert und aushandelt sowie etablierte Positionen und hegemoniale Institutionen verlernt, sprich Macht an multiplurale Netzwerke abgegeben wird.

2 Vgl. das Forum Transkulturelle Perspektiven des Netzwerks Junge Ohren: www.jungeohren.de/transkulturelle-perspektiven [29.05.2023].

3 Auch hier ist wie bei anderen Othering-Mechanismen die Gefahr zu reflektieren, sich eine solche Selbstbezeichnung aus privilegierter Position heraus anzueignen und zur Fremdbezeichnung zu nutzen. Außerdem existieren auch bei dieser Selbstbezeichnung vielfältige Positionen und Dynamiken mit jeweils unterschiedlichen Kontexten und Machtrelationen, die nicht unter nur einer kollektiven Selbstbezeichnung subsumiert werden können. So kann beispielsweise eine Person in einem südostasiatischen Land der dortigen Minorität, aber herrschenden Gruppe, angehören, sich im globalen Kontext jedoch der globalen Mehrheit zuordnen wollen, wie die Autorin von Mio Yachita in einem persönlichen Gespräch auf der ICCPR Conference in Antwerpen (2022) erfuhr.

4 Vgl. www.postheimat.com [18.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Audience Engagement

Jutta Toelle

In den letzten Jahrzehnten gibt es in der Klassikwelt ein allgemeines Interesse daran, angesichts des Gefühls einer vielgestaltigen Krise vermeintliche und tatsächliche Hemmschwellen zum Besuch von Konzerten herabzusetzen und aktiver mit dem Publikum in klassischen Konzerten umzugehen (vgl. White 2013: 1). Die Initiator_innen derartiger Initiativen erhoffen sich eine Auflockerung von vermeintlich überkommenen Ritualen und ein größeres Interesse von diverserem Publikum, v.a. aber von jüngeren Leuten – deren Interessen ohnehin längst »elsewhere, beyond attendance« (Brown et al. 2011: 12) lägen. Das Ritual des Stillhaltens und Sitzens im klassischen Konzert sei, so Stephanie Pitts, eine zunehmend unpassende Aktivität in unserer datengefüllten, schnelllebigen Welt (vgl. 2014: 31).

›Audience Engagement‹ ist ein etwas unscharfer Oberbegriff für Projekte mit Publikumsbeteiligung, also Projekte, die vom Aktivierungsgrad her über ein rein rezeptives Konzerterlebnis hinausgehen. Das Publikum wird an verschiedenen Stellen der Performance einbezogen, es wird angesprochen und beteiligt. Der Begriff drückt das Gemeinte gleichwohl sehr gut aus: sowohl ›Audience Engagement‹ als auch die entsprechende deutsche Übersetzung ›Publikumsbeteiligung‹ funktionieren auf zwei Arten, aktiv (ich beteilige mich/I engage in something) wie passiv (ich bin beteiligt/I am engaged). Die Beteiligung kann also sowohl von oben ausgehen, von den Musiker_innen bzw. dem Organisationsteam, als auch eine Entscheidung von unten sein, von jedem einzelnen Publikumsmitglied, das sich beteiligt. Der Begriff funktioniert grundsätzlich besser als der ebenfalls oft verwendete Terminus ›Audience Participation‹ (oder ›Partizipation‹).

Im klassischen Konzert sind fast alle Arten sicht- und hörbarer Interaktion zwischen Aufführenden und dem Publikum grundsätzlich eigentlich nicht erwünscht (vgl. Weber 1997; Sennett 2002; Gross 2013): die heutige Konzertkultur zentraleuropäischer Herkunft und ihre bauliche Manifestation in den Konzertsälen des 19. und 20. Jahrhunderts soll den Menschen im Auditorium konzentriertes Zuhören in Stille ermöglichen. Dem Publikum ist lediglich Applaus als Äußerung erlaubt, und das nur in sorgfältig ausgewählten, kulturell codierten Momenten (vgl. Toelle 2018). Die Situation aber, in einer Gruppe, die sich erst durch die gemeinsame Anwesenheit im Konzert als Gemeinschaft konstituiert (vgl. Hesmondhalgh 2013: 86), mit den anderen Mitgliedern nicht offen kommunizieren zu dürfen, kann durchaus als widersprüchlich empfunden werden.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Grundsätzlich, so argumentierte Christopher Small bereits 1998, ist jedes Konzert ein Aufeinandertreffen von Menschen (vgl. 1998: 10). Smalls Begriff ›musicking‹ bezieht sich unter anderem auch darauf, dass alle bei einem Konzert Anwesenden mitverantwortlich seien für die Qualität des Konzerts, und für seinen Erfolg oder Misserfolg (vgl. Small 1998: 44). Das kommunikative Ereignis Konzert umfasse zudem nicht nur die Aufführung selbst, so Ioannis Tsiouladis und Elina Hytönen-Ng, sondern »a limitless range of parallel discourses, historical and contemporary« (2016: 3), und zwar auf beiden Seiten. Die Interaktion zwischen den Musiker_innen auf der einen und den Menschen im Publikum auf der anderen Seite bewege sich zwischen »brief moments of ›live‹ co-existence and long periods of preparation, expectation and imagination« (Tsiouladis/Hytönen-Ng 2016: 7). Dies ist der Hintergrund, vor dem Projekte mit Publikumsbeteiligung sich entfalten.

So ermöglichen Projekte mit Publikumsbeteiligung vieles, was im herkömmlichen Konzert unüblich ist. Die Ziele solcher Projekte (vgl. Barker 2006) und die Art und Weise, wie sie implementiert werden, können die strengen Rituale der Aufführung klassischer Musik lockern und andere Erfahrungen ermöglichen, während sie grundsätzlich die Konventionen von Aufführungen und Beziehungen mit dem Publikum im klassischen Konzert in Frage stellen (vgl. White 2013: 1).

Generell gibt es viele verschiedene Arten von Publikumsbeteiligung, die an ganz unterschiedlichen Stellen in den linearen Prozess einer Aufführung eingreifen – in der Vorbereitung, währenddessen oder nachher. Menschen aus dem Publikum erleben den Probenprozess mit oder sitzen zwischen den Musiker_innen auf der Bühne. Sie werden durch Tanzen, Musizieren, Singen, Summen, Turnen oder Herumgehen körperlich aktiv und musikalisch tätig, sie bekommen eine spezifische, auch künstlerische, Rolle zugewiesen und werden nach ihren Bedürfnissen, Motivationen, Träumen gefragt.[1] Sie werden in ansonsten unzugängliche digitale oder reale Bereiche vorgelassen oder treten vor oder nach der Aufführung in Austausch mit den Musiker_innen.

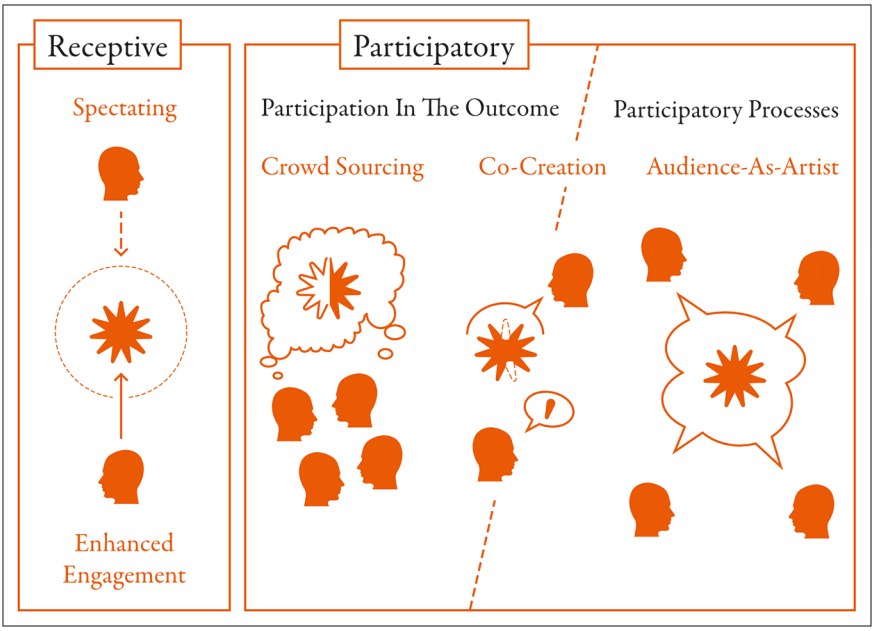
Die Projekte lassen sich in solche unterscheiden, die eher prozessorientiert sind, und solche, bei denen eine Performance unter Einbindung von Publikum das Ziel bildet (→ Wild: 243). Etwas feiner ist die Klassifikation von Astrid Breel, die Projekte mit »participatory processes« von solchen »that offer participation in the outcome« (2015: 369) unterscheidet. Die erste Kategorie bezieht die Mitmachenden beim Schaffen des Werks ein, in der zweiten Kategorie bleiben die vom/von der Künstler_in geschaffenen Parameter der Aufführung erhalten, doch zur Aufführung braucht es das Publikum. Auch Alan S. Brown und Jennifer L. Novak-Leonard teilen die Arten der Publikumsbeteiligung bei Konzerten in verschiedene Kategorien ein: am unteren Ende der fünfstufigen Skala der Beteiligung steht mit dem »spectating« (Brown et al. 2011: 5) ein herkömmliches Konzert mit passivem Publikum. Dann folgt der Weg über »enhanced engagement« hin zu partizipativen Projekten. Die nächsten Stufen (»crowd sourcing« und »co-creation«) bezeichnen Projekte, bei denen das Publikum zum künstlerischen Werk beiträgt, die Performance aber noch von einem_r Künstler_in kuratiert wird. Die höchste Stufe (»audience-

1 Vgl. z.B. das Projekt *You, the Audience* des Royal Exchange Theatre in Manchester: https://youtu.be/TDfd1MmnR6w [01.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

as-artist«) impliziert, dass Publikumsmitglieder die künstlerische Kontrolle übernehmen und der Fokus des Projekts sich vom Produkt hin zum Prozess bewegt (vgl. Brown et al. 2011: 5).

Die folgende Grafik führt die Kategorien von Breel und Brown/Novak-Leonard in einer Übersicht zusammen:



Die Klassifikation von Brown und Novak-Leonard orientiert sich vor allem am Thema der Kontrolle, wobei das Publikum eines Konzerts meist nicht so homogen agiert wie hier suggeriert wird: Bei einem untersuchten Audience-Engagement-Projekt mehrerer Ensembles für zeitgenössische Musik äußerten (die musikalisch besser gebildeten) Publikumsmitglieder ihre Enttäuschung über den relativ geringen Grad des Mitmachens, während andere überrascht waren, dass sie durch die Dirigentin auf musikalische Einsätze hin trainiert und so tatsächlich zu Musiker_innen wurden (vgl. Toelle/Sloboda 2019: 15). Die Frage nach dem Behalten und Abgeben von Kontrolle seitens der Musiker_innen und Organisator_innen ist jedoch tatsächlich signifikant für alle Konzerte und Projekte mit Publikumsbeteiligung. Dadurch, dass die künstlerische Kontrolle, also projektimmanente Hierarchien, direkt thematisiert werden, können Projekte mit Publikumsbeteiligung auch mit einem Reflexionsprozess der Musiker_innen oder Organisator_innen verknüpft sein und auch von beteiligten professionellen Musiker_innen im Sinne eines »dumbing down of the legacy of professional artistic production« (Brown et al. 2011: 12) kritisch gesehen werden.

Eine Reihe von Problemen ergibt sich bei Projekten mit Publikumsbeteiligung: Abgesehen davon, dass alles, was vom traditionellen Konzertritual abweicht, schwerer zu organisieren ist, stellt sich hier als erstes die Frage, welche Art von Publikum im Zentrum

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

steht. Georgina Born spricht von einer dreifachen Unsicherheit: Welches Publikum stellt man sich vor, welches Publikum kommt tatsächlich, in welchem Verhältnis stehen beide zueinander? (vgl. 2020: 52) Ein Publikum konstituiert sich per definitionem erst bei der Aufführung; wie also kann Publikumsarbeit im Vorfeld einer Aufführung aussehen?

Das Faszinierende an Audience-Engagement-Projekten ist gleichzeitig auch die ihnen inhärente Möglichkeit der Peinlichkeit und des Scheiterns. Die Frage, wie Menschen im Publikum das Potential der besonderen Situation begreifen und nutzen können, ohne sich bloßgestellt zu fühlen, wenn sie sich auf ungewohnte Rollen einlassen, ist dabei sehr bedeutsam. Gareth White fragt in diesem Zusammenhang:

> »What is it that makes participation exciting to some audiences, and horrifying to others? Or, perhaps, what makes some kinds of audience participation seem trivial and embarrassing, and others substantial, seductive and effective?« (White 2013: 1)

Der Autor schließt mit der Frage an, auf welche Art die zusätzlichen Aktivitäten der Menschen im Publikum »meaningful« (ebd.) seien, also bedeutsam, aussagekräftig, sinnvoll. Genau hier muss vermutlich nachgeforscht werden: Was kann diese Idee von Sinnhaftigkeit für die einzelne Person bedeuten? Wie können sichere Räume für diese Erlebnisse geschaffen werden? Wie können aussagekräftige und für die einzelnen Menschen bedeutsame Situationen entstehen, die dann wiederum die Frage nach Erfolg oder Misserfolg solcher Projekte beantworten?

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Community Outreach

Sonja Stibi

Club-Konzert, Taschenkonzert in der Klinik, Symphonic Mob oder eine Stadtteiloper – Formate, bei denen sich Orchestermusiker_innen gezielt »raus aus dem Elfenbeinturm, hinein in die Gesellschaft« (Naske zit.n. Stäbler 2018: o.S.) begeben, werden seit einigen Jahren zunehmend populärer.

Im Bestreben um kulturelle Teilhabe, um Gewinnung eines vielschichtigen Publikums durch einen niedrigschwelligen Zugang zur sogenannten ›Hochkultur‹ und einer Begegnung auf Augenhöhe etabliert sich seit der Jahrtausendwende verstärkt Outreach, die aufsuchende, community-basierte Kulturarbeit, als Programminitiative. Im angloamerikanischen Raum bildet dieser Ansatz seit Mitte des 20. Jahrhunderts einen festen Bestandteil der Bildungsarbeit von Museen sowie der Musikvermittlung von Orchestern, Konzerthäusern und Musiktheatern. Im deutschsprachigen Raum können das partizipative Tanzprojekt *Rhythm Is It!* (2003) und der gleichnamige Film (Grube/Sánchez Lansch 2004) als Beginn für Outreach in der Musikvermittlung betrachtet werden (vgl. Stibi 2020a: 33; Petri-Preis 2022c: 352).

Begriff

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 (vgl. Scharf et al. 2018: 17; Stibi 2020b).

Outreach hat seinen Ursprung im School Service des American Museum of National History, das 1903 erstmals Ausstellungselemente zum Verleih anbot. Durch die aus der Bürgerrechtsbewegung in den USA hervorgegangenen Antidiskriminierungsgesetze fand der Gedanke ab 1954 weite Verbreitung im Sozial-, Bildungs- und Wirtschaftssektor. Deutsche Kultureinrichtungen orientierten sich an angloamerikanischen Vorbildern: Mit dem ersten mobilen Kindermuseum, dem *Museum im Koffer*[1] – gegründet von

1 Vgl. www.museum-im-koffer.de [14.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der Kunstpädagogin Kristine Popp – begann 1980 in Nürnberg die Geschichte der Kindermuseumsbewegung als erste Form von Outreach in Deutschland. Ab 1997 wurde Outreach dann zunächst als Marketing-Instrument verstärkt diskutiert und etablierte sich ab 2008 als strategischer Ansatz zur aufsuchenden Kulturarbeit (vgl. Scharf/Wunderlich 2014: 5f.). Mit Präsentationsformen, die mobil, an öffentlichen Orten wie Parks, Einkaufszentren oder Nahverkehr und häufig gratis angeboten werden, sollen Menschen in ihrem Alltag auch zufällig erreicht werden. Inwiefern dadurch kulturelle Teilhabe und soziale Inklusion erreicht werden, ist vom jeweiligen Format und den damit verbundenen Partizipationsmöglichkeiten für das Publikum abhängig (vgl. Stibi 2020a: 57 u. 80).

Community Outreach als eine spezifische Form von Outreach richtet sich an unterschiedliche Communitys innerhalb des Stadtraums oder des Umgebungsraumes einer Kulturinstitution. ›Community‹ steht für die lokale Öffentlichkeit oder spezifischer für eine Gruppe von Menschen, die durch gemeinsame Interessen und einen dialogischen Austausch verbunden sind. Darüber hinaus lassen sich auch räumliche Gemeinschaften beschreiben, die durch den gleichzeitigen Aufenthalt von Menschen an bestimmten Orten entstehen. Hierzu gehören z.B. Besucher_innen eines Konzerts oder einer Ausstellung, Bewohner_innen eines Stadtteils, lokale zivile und soziale Organisationen, lokale Geschäfte u.a. (vgl. Borwick 2012: 84).

Kritisch zu sehen ist die Verwendung des Community-Begriffs für die Adressierung bestimmter Gruppen, da dies häufig mit (Fremd-)Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften und Wertigkeiten verbunden ist, die Hierarchien bis hin zu Diskriminierungen erzeugt (→ Gaupp: 187; vgl. auch Borwick 2012: 83). So übt Borwick deutliche Kritik daran, wenn der Community-Begriff ausschließlich als beschönigende Umschreibung »for the non-traditional arts audience, whether in terms of class, race, ethnicity, or age« (ebd.) gebraucht wird.

Nina Simon (2016) spricht von ›Insiders‹ und ›Outsiders‹. Mit ›Insiders‹ bezeichnet sie Besucher_innen oder Beschäftigte in den Kulturinstitutionen, als ›Outsiders‹ hingegen all jene, die diese Institutionen bislang noch nicht aufsuchen oder nicht in Kontakt sind. Ziel von Community Outreach sei es, Outsiders durch unterschiedliche Angebote und Initiativen der Zielgruppenansprache zu Insiders zu machen. Diese Klassifizierung erfolgt allerdings – trotz Simons vielfachem Perspektivwechsel und partizipativem Ansatz – aus der institutionellen Perspektive der Insiderin einer Kulturinstitution. Hierbei nicht in die ›Falle‹ der Kunst-Missionierung vermeintlich ›hochkulturferner‹ Personen zu tappen, sondern Kunstvermittlung als kritische Praxis zu leben, welche die Moderation kollaborativer kultureller Beteiligung in den Vordergrund stellt (vgl. Mörsch 2009: 17–21), bleibt eine stete, nicht zu unterschätzende Aufgabe. »The Art of Relevance« ist für Simon (2016) daher eine grundlegende Zielsetzung für Kunstinstitutionen und Künstler_innen, die mit einer anderen Haltung und Aktivität einhergeht:

> »The most direct way to be relevant has nothing to do with what's inside your room. The most direct way is to go outside, personally and institutionally, to learn from the other rooms and people out there. […] You won't learn what's relevant to them on your turf. You have to do it on theirs.« (Simon 2016: 68)

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Community Outreach sucht Menschen an Orten ihres Alltags auf – in Bildungs- und Freizeiteinrichtungen, in sozialen Institutionen oder an Arbeitsplätzen in Unternehmen – um sie mit Kunst in Kontakt zu bringen. Dabei geht es weniger darum, neue Veranstaltungsorte für Konzerte vor Ort zu finden. Im Zentrum steht vielmehr die Begegnung auf Augenhöhe, um Menschen aus unterschiedlichen sozialen Milieus mit heterogenen musikalischen Vorerfahrungen in eine gemeinsame musikalisch-künstlerische Interaktion zu bringen (vgl. Wimmer 2018b: 206). Community Outreach befindet sich, so verstanden, an der Schnittstelle zu Community Engagement und Community Building (vgl. Borwick 2012). Scharf et al. betonen dabei besonders die wechselseitige Wirkung: »Bei Community Outreach wirkt […] die Kulturinstitution in die lokale Öffentlichkeit hinein und die lokale Öffentlichkeit in die Institution.« (2016: o.S.)

Community Outreach etablierte sich im Kontext von Musikvermittlung ab 2005 zunächst als Praxis. Erst in jüngster Zeit gewinnt der Begriff auch im theoretischen Diskurs an Bedeutung (vgl. Scharf et al. 2018; Knava 2019; Stibi 2020a).

Begründungsansätze

Weshalb ist es wichtig, als Konzerthaus und Orchester die eigenen Wände zu verlassen und neue Spielflächen und Hörräume zu erschließen? Wollen Kulturinstitutionen überleben und nicht nur für das Bildungsbürgertum, sondern für eine diverse Gesellschaft repräsentativ und relevant sein, ist es wichtig, mehr Menschen zu erreichen als jene, die von sich aus ins Konzert kommen. Es gilt, Zugangsbarrieren zu verringern und mit neuen Formaten auf die verschiedenen Communitys zuzugehen. Dafür werden mehrere Begründungsmuster angeführt (vgl. Stibi 2020a: 53–56):

Das seit vielen Jahren bestehende Audience Development (→ Mandel: 353; vgl. auch Mandel 2016a), eine strategische Kombination von Marketing, PR und Kulturvermittlung, zielt auf die Steigerung der Publikumszahlen und die Vergrößerung der Diversität des Besucher_innenspektrums in Bezug auf Alter, soziale Milieus und kulturelle Zugehörigkeit.

Zielsetzung ist aber vor allem der niedrigschwellige Zugang zu Kunst und Kultur:

- Zugänglichkeit durch Konzerte an neuen Orten und mobile Angebote, die Musik im vertrauten Lebensumfeld der Menschen erfahrbar machen,
- Leistbarkeit durch günstige Eintrittspreise,
- der Abbau von Hemmschwellen, z.B. durch ein lockeres Ambiente, den Verzicht auf eine Kleiderordnung oder leichtere Einstiege in komplexe Themen in Form eines Programms, das sich an den spezifischen Interessen der jeweiligen Dialoggruppe orientiert.

Weitere Argumente sind Begegnungen auf Augenhöhe und die Identifikation mit der Kulturinstitution. Dafür bedient man sich vielfältiger Formate, die das Publikum in unterschiedlicher Weise beteiligen: von rezeptiv und interaktiv über partizipativ bis kollaborativ. So werden nicht nur neue Zuhörsituationen generiert, sondern ebenso Möglich-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

keiten für gemeinsames Musizieren und persönlichen Austausch geschaffen (vgl. Stibi 2020b).

Formate

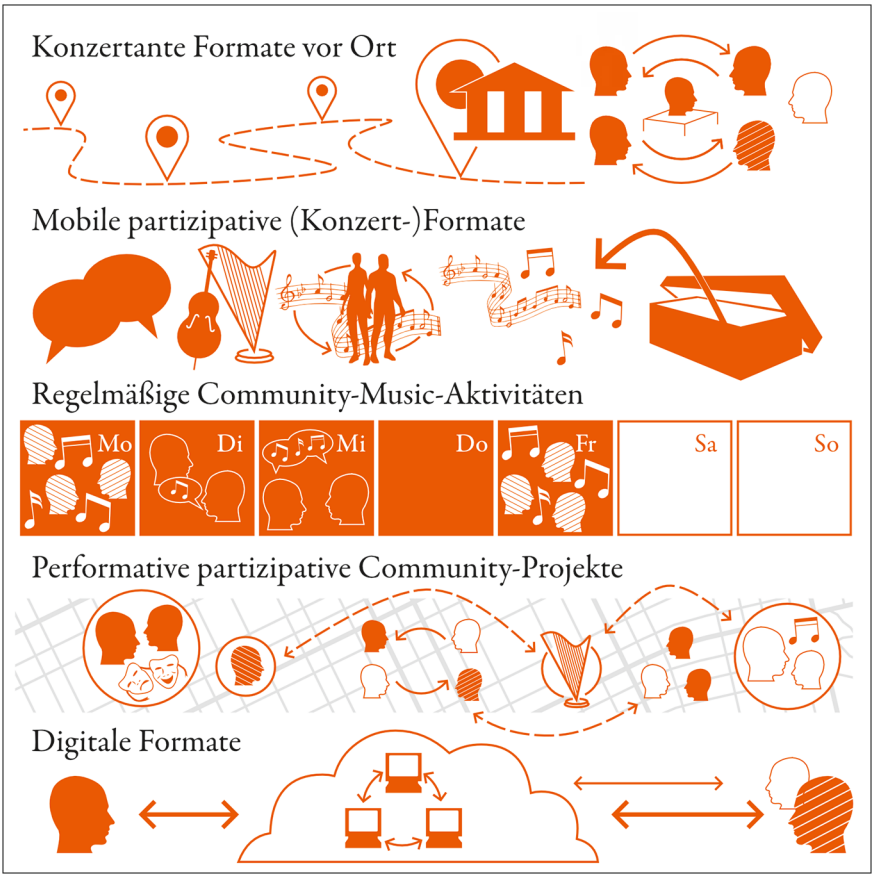
Outreach-Angebote machen Musik bzw. Kunst vor allem im vertrauten Lebensumfeld von Menschen in Stadtteilen und verschiedenen Communitys erfahrbar. Sie bewegen sich im Spannungsfeld von Rezeption (Teilnahme an einer Aufführung) und Partizipation (→ Wild: 243), wobei jeweils die eine oder andere Ausrichtung im Vordergrund steht. In jüngster Zeit gewinnt zunehmend die partizipative Ausrichtung an Bedeutung. Das Spektrum aktueller Formate umfasst folgende Hauptformen (vgl. Stibi 2020b):

- Konzertante Formate vor Ort: Schulkonzerte on Tour, Stadtteil-Konzerte oder Kammerkonzerte in verschiedenen Lebensräumen der Stadt sind als erste Form von Outreach in fast jeder mittleren bis größeren Institution anzutreffen. Exemplarisch seien hier die *Grätzl-Konzerte* der Wiener Symphoniker, die *PhilharmonieVeedel-Konzerte* der Kölner Philharmonie, *MPhil vor Ort* der Münchner Philharmoniker oder auch der *MovINg living room* der Symphoniker Hamburg genannt. Mitmach-Konzerte binden das Publikum reproduzierend als Interpret_innen ein, wie z.B. das *Publikumsorchester* der Tonhalle Düsseldorf, *Symphonic Mob – Ihr spielt die Musik* als Mitspielkonzert von Profis und Amateur_innen des Deutschen Symphonie-Orchesters Berlin oder das digitale *MusicLab – Join the Sound* der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen.
- Mobile partizipative (Konzert-)Formate befördern in offenen mobilen Programmen aktive Teilhabe und soziale Inklusion durch besondere Hör- und Musiziersituationen in Kultur-, Sozial- und Bildungseinrichtungen. Häufig sind diese auch an mobile Konzertformate gekoppelt. Hierzu zählen Taschen- und Kofferkonzerte, das *IMPULS Stadtteilprojekt* des Gewandhausorchesters Leipzig, das *Klingende Mobil* der Elbphilharmonie oder die *Stationskonzerte* des Luzerner Sinfonieorchesters und dessen *Musikwagen*, der als mobile Spielstätte und Musikwerkstatt zudem Experimentiersituationen ermöglicht. Ziel ist, durch interaktive Konzerte und Workshops Brücken zwischen Menschen, Musik und Musiker_innen zu bauen. Charakteristisch ist dabei die Mobilität des Formats, bei dem Materialien und Instrumente mittels Koffer, Tasche, Velobühne oder PKW von wenigen Personen unkompliziert an unterschiedliche Orte gebracht und unaufwendig aufgebaut werden können.
- Regelmäßige Community Music-Aktivitäten werden als offene – meist wöchentliche oder monatliche – Musizierangebote vor Ort für und mit Communitys realisiert. Bei den für alle Interessierten offenen Community Music-Formaten des Konzerthauses Dortmund oder dem *Community Orchester* von Spielfeld Klassik der Münchner Philharmoniker (bis 2018) steht vor allem das gemeinschaftliche Musizieren auf Augenhöhe im Zentrum.
- Performative partizipative Community-Projekte sind oft großformatig und interdisziplinär angelegt, beinhalten Musik, Tanz und Theater (vgl. die Projekte der Brunnenpassage in Kooperation mit dem Wiener Konzerthaus) und integrieren mitunter ganze Schulen und Familien eines Stadtteils wie z.B. die *Stadtteil-Oper* der Deutschen

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kammerphilharmonie Bremen oder die Stadtteilarbeit des Klavier-Festivals Ruhr. Das eigene künstlerische Tun der Teilnehmenden und die schöpferische Auseinandersetzung mit Musik über einen längeren Projektzeitraum stehen hier im Mittelpunkt (vgl. auch die Community-Projekte des Kölner Büros für Konzertpädagogik).

- Digitale Formate wie Online-Workshops, interaktive Konzerte, Videochats etc. sind neue Formen, die im Zuge der Corona-Pandemie ab 2020 entstanden und digitalen Outreach auch jenseits des lokalen Standortes ermöglichen (→ Nell: 427).



Partizipation als Leitbegriff

Kernelement von Community Outreach ist das Ermöglichen kultureller Teilhabe, denn »Outreach ohne *Partizipation* ist kein Outreach« (Scharf et al. 2018: 19). Der Leitbegriff der UNESCO hat mittlerweile alle größeren Kultureinrichtungen erfasst und sorgt für die wachsende Popularität von Community Outreach.

Partizipation umfasst laut »Guidelines of Measuring Cultural Participation« jedoch recht unterschiedliche Formen der Beteiligung: Vom Rezipieren als Publikum und in-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

teraktiven Mitmachen über partizipative Amateur-Performances bis hin zur kollaborativen Mitbestimmung (vgl. UNESCO-UIS 2006: 6) wird je nach Format mehr oder weniger Mitsprache der Akteur_innen ermöglicht. Nina Simon unterscheidet in diesem Zusammenhang »contribution« (Mitarbeit durch Ideen und Beiträge), »collaboration« (Zusammenarbeit als aktiver Partner), »co-creation« (Mitbestimmung als gleichberechtigter Partner) sowie »hosting« (Zurverfügungstellung von Ressourcen) als Intensitätsgrade von Partizipation (2010: 190). Diese kommen besonders im Kontext von Community Engagement zum Tragen.

Community Building/Community Engagement

»Building Communities, Not Audiences« postuliert Doug Borwick (2012) als Strategie von Künstler_innen und Kulturinstitutionen, wenn sie für Menschen und deren Leben relevant sein wollen. Nicht die Gesellschaft sei für die Kunst da, sondern die Kunst für die Gesellschaft. Die Zukunft kultureller Institutionen wird maßgeblich davon abhängen, ob und wie breitere Gesellschaftsschichten für die Kunst gewonnen werden können. Für Borwick müssen sich Kunst und Kultur stärker aus der Gesellschaft heraus entwickeln.

Im Unterschied zu Audience Development (→ Mandel: 353) setzt Community Engagement daher auf Aktivitäten, die den Aufbau langfristiger und tiefgreifender Beziehungen zu sozialen Institutionen, Organisationen und Communitys zum Ziel haben. Kunst- oder Kulturinstitution und Community sind dabei gleichberechtigte Partner und kollaborieren zum gegenseitigen Nutzen. Dies erfordert allerdings eine veränderte Haltung: Kunstzentrierte Wertmaßstäbe und Hierarchien müssen überdacht und gegen neue Leitbilder eingewechselt werden, die sich stärker am Gemeinwohl als an der Kunst orientieren: »It is time to reconsider artcentric mission statements – missions that describe allegiance to art rather than to making connections between people and our art.« (Borwick 2021: 00:10:14; vgl. auch Borwick 2015: 40–44.)

Damit dies gelingen kann, braucht es Dialog, Respekt und Partnerschaftlichkeit. Gefordert ist eine fragende, lernende Haltung, die Communitys in ihren Sicht- und Lebensweisen ernst nimmt, sich für deren Wünsche und Bedürfnisse proaktiv interessiert und auf diese eingeht sowie die beteiligten Menschen als (kulturelle) Expert_innen für ihre Community wertschätzt und einbezieht:

> »Community engagement is *not* giving them what (*we think*) they want. Rather, it demands learning enough about communities to know what work of the international cultural canon will be meaningful to them and then programming that *with* them.« (Borwick 2015: 82)

Anders als bei der Konzeption von Konzertformaten wird also nicht einseitig ein Angebot der Kulturinstitution *für* eine Dialoggruppe geschaffen, sondern *mit* den Beteiligten partnerschaftlich ein gemeinsames Projekt entwickelt. In Community Projekten (→ Bernroitner/Crnko: 397) steht die künstlerische Zusammenarbeit, die Kollaboration und Ko-Kreation im Zentrum, welche im besten Fall Kategorisierungen in Profis und Lai_innen oder Insider und Outsider hinter sich lassen kann.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Fundament jeglicher Form von Kollaboration ist der Aufbau von Beziehungen und Vertrauen vor Projektbeginn: »Meet, talk, work« bildet für Borwick (2015: 86) eine elementare Voraussetzung für jede Form von Community Engagement. Neben dem Aufbau dieser »pre-existing relationship« (Borwick 2018: 2) nennt er weitere Kriterien wie (vgl. ebd.[2]):

- gegenseitiger Nutzen im Sinne von Nachhaltigkeit,
- kollaborative Umsetzung unter Nutzung verschiedener Erfahrungshorizonte,
- Plan für nachhaltige Beziehungspflege und den Aufbau langfristiger Kollaboration.

Zusammenfassen lässt sich dies als »the reciprocity principle« (Borwick 2015: 82). Damit sind grundlegende systemische Veränderungen im Kulturbetrieb verbunden, die Deutungshoheiten und Hierarchien in Frage stellen. Zudem entsprechen Einzelprojekte hier und da nicht dem Grundverständnis von Community Engagement. Dieses zielt darauf, langfristige, nachhaltige Beziehungen mit Communitys und Individuen durch gemeinsame künstlerische Projekte aufzubauen und zu erhalten – ein Anliegen, welches nicht von heute auf morgen realisierbar ist, sondern Geduld und Ausdauer benötigt.

In welcher Konsequenz und Intensität ein Orchester, Konzerthaus oder Opernhaus und die dort beschäftigten Menschen Community Engagement zu ihrer Agenda machen, auf einer systemischen Ebene implementieren und dies als Chance für die eigene Weiterentwicklung wie auch als Chance für die Weiterentwicklung der Künste begreifen, bedingt maßgeblich dessen Gelingen (vgl. Borwick 2015: 83; Stibi 2020a: 92).

Herausforderungen und Chancen

Community Outreach und Community Engagement in der Musikvermittlung sind somit weit mehr als nur Programminitiativen oder Marketingstrategien zur Steigerung der Besucher_innen-Zahlen. Die Ansätze integrieren Elemente von Audience Development, Audience Engagement (→ Toelle: 193), sozialer Inklusion und Partizipation mit dem Ziel, Anschlussfähigkeit an die Gesellschaft zu erlangen, d.h. soziale Verantwortung (→ Petri-Preis: 251) zu übernehmen, ein nichttraditionelles Publikum anzusprechen und die Diversität des Publikums bzw. der Mitwirkenden zu erhöhen (vgl. Scharf et al. 2018: 16). Fokussiert wird die aktive Involviertheit von Menschen über die reine Rezeption hinaus (→ Wild: 243), um möglichst langfristige und nachhaltige Beziehungen zu generieren.

Als solches können die Ansätze für beide Seiten einen Mehrwert bieten – für die Institution selbst wie für die adressierte Dialoggruppe. Sie bieten die Chance, neue Spielflächen und Hör-Räume zu erschließen, Türen zu öffnen und Menschen zu erreichen, die sonst weniger den Weg ins Konzert finden. Durch aktive Partizipation in gemeinsamen Musizierprozessen kann außerdem eine nachhaltige Bindung und Identifikation der Beteiligten mit ›ihrem‹ Orchester, Ensemble oder Konzerthaus initiiert werden. Idealerweise wirken Community Outreach und Engagement in die Institution selbst zurück und können als Instrument zur Organisationsentwicklung genutzt werden, um »ei-

2 Ausführlicher in Borwick (2015: 76–87).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ne Veränderung in der Haltung der Institution, der Diversität des Personals, ihrer Programmgestaltung und Kommunikation« (Scharf/Wunderlich 2014: o.S.) zu bewirken.

Community Outreach trägt in vielfältiger Weise dazu bei, Institutionen der sogenannten ›Hochkultur‹ und ihre Akteur_innen stärker in der jeweiligen Stadtgesellschaft und Region als Kultureinrichtung mit gesellschaftlicher Relevanz zu verankern und »eine diversere, die Gesellschaft widerspiegelnde Besucherschaft« (Scharf et al. 2018: 13) zu erlangen. Eine weitere Chance liegt darin, Musiker_innen als Persönlichkeiten erlebbar zu machen, die den permanenten Veränderungen in Gesellschaft und Musikleben interessiert und engagiert mit neuen Ideen begegnen (vgl. Stibi 2020b: 9). Dies wiederum ermöglicht Outreach – also »erreichen, übertreffen, weiter reichen, hinausreichen über« gemäß der Bedeutung des englischen Verbs *to outreach*[3] – im Sinne von Veränderung nach innen:

> »Musiker und Musikerinnen […] verändern sich selbst immer wieder, indem sie sich künstlerischen Begegnungen mit fremden Lebenswelten aussetzen. Das können andere Gesellschaftsschichten, Musikszenen, Berufe oder Menschen in speziellen Situationen sein. Sie verlassen dafür ihr gewohntes Umfeld und begeben sich mit ihrer Kunst in unbekannte Situationen. Diese Erfahrungen verändern ihre Haltung gegenüber anderen Gesellschaftsgruppen und dadurch auch ihr Verhalten als Künstlerin oder Künstler.« (Weber 2018: 84)

3 Vgl. www.dict.cc/englisch-deutsch/to+outreach.html [14.07.2023]. Der Begriff ›Outreach‹ leitet sich ursprünglich vom englischen Verb *to reach out* her, was auf Deutsch so viel bedeutet wie die Hand nach jemandem auszustrecken bzw. jemandem zu helfen. An dieser Stelle wird bewusst eine alternative Herleitung angeboten.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Migrationspädagogische Perspektive auf Musikvermittlung

Paul Mecheril

Mit der Perspektive Migrationspädagogik (vgl. z. B. Mecheril 2015) wird eines der grundlegenden Ordnungsschemata von Nationalstaaten zum Thema, ist für diese doch konstitutiv, dass sie in einer natio-ethno-kulturell kodierten, komplexen und von dem Widerspruch zwischen Bürgerrechten und Menschenrechten getragenen Weise zwischen denen, die dazugehören, und denen, die nicht dazugehören, unterscheiden. Diese Verhältnisse sind zwar macht- und wirkungsvoll, aber kontingent, also auch umkämpft und durchaus veränderlich.

Anders als bei pädagogischen Ansätzen, die in erster Linie auf die Förderung der Kompetenzen von ›Migrant_innen‹ in bestehenden und vorherrschenden migrationsgesellschaftlichen Kontexten zielen (vgl. Luft 2012; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2016), und darauf, für diese funktional zu sein, geht es mit dem migrationspädagogischen Ansatz um das Erkennen der Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen der Migrationsgesellschaft. Darüber hinaus geht es darum, im Wissen um vielfältige Widersprüche, etwa dem zwischen Anerkennung und Dekonstruktion (vgl. Mecheril 2015), die Frage zu erkunden, wie würdevolle Handlungsfähigkeit unter den Bedingungen des Gegebenen möglich ist, ohne das Gegebene damit bedingungslos zu affirmieren. Migrationspädagogik ist in diesem Sinne immer eine Kritik gesellschaftlicher Ordnungen und ihrer pädagogischen Routinen und wird von einem Verständnis pädagogischer Professionalität charakterisiert, das auf diesem Kritikverständnis basiert und darin Orientierung wie Profil gewinnt (vgl. Mecheril 2014).

Mit der Entscheidung, das Verhältnis Migration und Bildung unter der Perspektive Migrationspädagogik zu thematisieren und nicht etwa unter der Frage, wie die Integration von migrationsgesellschaftlich als ›Andere‹ Geltenden (›mit Migrationshintergrund‹) wenn möglich kostengünstig (durch Musikvermittlung?) optimierbar ist, richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die von ihnen ausgeht, sowie die damit ermöglichten und verhinderten Bildungsprozesse und zwar aller, wie auch immer ihre migrationsgesellschaftliche Position, ihr aufenthaltsrechtlicher Status oder der Status ihrer rassistischen Diskriminierbarkeit sein mögen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bei der Sicherung und iterativen Produktion und der damit oft verbundenen *Vernatürlichung* von Zugehörigkeitsordnungen spielen pädagogische und kulturelle Institutionen eine wichtige Rolle. Auch Fragen und Konzepte ästhetischer und Kultureller Bildung sind keineswegs von Zugehörigkeitsvorstellungen ausgenommen und remobilisieren diese mitunter selbst (vgl. Czejkowska 2016). Auch die Musikvermittlung kann migrationspädagogisch daraufhin befragt werden, in welche Welt- und Selbstverständnisse entsprechende Angebote und Praktiken einführen. Vielleicht kann bei der (migrationspädagogischen) Befragung der Musikvermittlung folgende Frage heuristisch sinn- und wertvoll Verwendung finden: Welche Musik soll eigentlich wem von wem wozu und warum vermittelt werden?[1]

Um das kritische Potential der Frage anzudeuten, sei hier in aller Kürze auf eine problematische Tendenz kulturell-ästhetischer Bildung in der Migrationsgesellschaft verwiesen, die möglicherweise auch für eine Reflexion der (gewissermaßen transintentionalen) Effekte von Musikvermittlung in der Migrationsgesellschaft eine gewisse Bedeutung hat.

In einem Beitrag von Karl Ermert (2016), überschrieben mit *Kulturarbeit in Kinder- und Jugendchören und die Migrationsgesellschaft*, ist eine Menge über die Migrationsgesellschaft zu erfahren, oder besser über die vorherrschende Diskursivierung migrationsgesellschaftlicher Realität. Denn der Beitrag fokussiert die Reflexion migrationsgesellschaftlicher Wirklichkeit auf den Einbezug von Menschen mit Migrationshintergrund, obwohl im Text zugleich der Container-Begriff ›Migrationshintergrund‹ problematisiert wird. Der Beitrag kann als Beispiel für den widersprüchlichen gesellschaftlichen Diskurs verstanden werden, in dem ein Wissen um die Unangemessenheit pauschalisierender Kategorien sozialer Unterscheidung aufgeführt und diese Pauschalisierung zugleich betrieben wird. Gleiches gilt für das Moment der Kulturalisierung der migrationsgesellschaftlich als ›Andere‹ Geltenden, die kritisiert und zugleich betrieben wird. Mit Bezug auf eine Studie von Gebhardt zu instrumentalen und vokalen Musikvereinen heißt es bei Ermert:

> »Gebhardt stellt hinsichtlich MigrantInnen allerdings die interessante Frage, ob dann, wenn sie in Musikvereinen zu finden sind, die entscheidende Annäherung an die ›Weltvorstellungen und Lebensziele‹, die in den Gruppen mehrheitlich zu finden sind, sich schon vor dem Eintritt eingestellt, inwieweit also ein gewisser Assimilationsprozess schon vorher stattgefunden hat. Wenn das so wäre, würde ›Akkulturation im Sinne eines wechselseitigen Lernens‹ (Gebhardt) nicht vor allem ihren Platz in den Musikvereinen haben, sondern schon vorher liegen.« (Ermert 2016: o.S.)

Die Bezeichnung ›mit Migrationshintergrund‹, kurz vor der ersten PISA-Studie (vgl. Baumert et al. 2001) eingeführt, erfuhr im Zuge des sogenannten PISA-Schocks eine beispiellose Karriere. Die Gruppe, die durch die Bezeichnung ›mit Migrationshintergrund‹ konstruiert wird, ist so heterogen, dass dieses Merkmal keinen Rückschluss auf die tatsächliche Bildungsbiografie oder die Musikpräferenzen der mit der Bezeichnung

1 Ähnliche Fragen finden sich auch an anderen Orten der Reflexion der Musikvermittlung: www.musikvermittlungschweiz.ch/kompass-musikvermittlung-online [18.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Klassifizierten zulässt. Die diskursive Aufladung des Begriffs ›Migrationshintergrund‹ mit negativen Attributen wie z.B. ›schlechterer Bildungserfolg‹ hat zu Bemühungen geführt, den Begriff durch ›freundlichere‹ Bezeichnungen zu ersetzen: ›Zuwanderungsgeschichte‹, ›Migrationsgeschichte‹ sowie ›Migrationserfahrung‹ werden mit dem Ziel verwendet, die Migrationstatsache positiv zu besetzen. Freilich löst diese terminologische Differenzierung das Problem nicht, dass Hinweise auf (migrations-)gesellschaftliche Differenzordnungen, in der Personen als *mit* und *ohne* hervorgebracht und unterschiedlich verortet werden, auch in dieser vermeintlich positiven Besetzung letztlich nicht enthalten sind. Migrationsgesellschaftliche Kategorisierung von Gruppen tendiert zur Beförderung von Othering-Prozessen (→ Gaupp: 187). Auch deshalb schreibt Carmen Mörsch (2018), dass Geflüchtete nicht als Zielgruppe der kulturell-ästhetischen Vermittlungsarbeit verstanden werden sollten, dass die rassismuskritische Auseinandersetzung mit Fluchtregimen und der strukturell bedingten Lebenssituation von Geflüchteten aber bedeutsam ist.

Jede pädagogische (Ziel- oder auch Dialog-)Gruppenorientierung (→ Schippling/Voit: 179) ist gefährdet, migrationsgesellschaftliche Klassifikationen zu bedienen, die nicht nur mit Prozessen der Herstellung von Gruppen durch Pauschalisierung und Homogenisierung verbunden sind, sondern auch die Differenz zwischen *uns* und *den Anderen* aufrufen, also eine Differenz herstellen, die eine qualifizierte Differenz ist; den vermeintlich Anderen, Migrationsanderen (vgl. Mecheril u.a. 2010) wird Rückständigkeit und/oder Natürlichkeit unterstellt, Integrationsrückstände und/oder eine (musik-)kulturell andere Identität. Überall da, wo Repräsentationen der Musik der Anderen die Musikvermittlung anleiten, ist diese besonders darauf hin zu befragen, inwiefern mit diesen Repräsentationen exotisierende und/oder defizitäre Formen des Otherings und damit gewissermaßen ausschließende und beschädigende Formen des Einbezugs verbunden sind. Ermert verweist, wenn auch, wie angesprochen, in einem inkonsistent argumentierenden Gesamtzusammenhang, darauf, dass die Exotisierungsfalle am besten dadurch vermieden wird,

> »dass jede ›Sonderbehandlung‹ unterbleibt. Integration funktioniert am besten, indem von Themen oder Projekten her gedacht wird, in die alle Beteiligten ihre eigenen Fähigkeiten, Vorlieben oder auch Betroffenheiten einbringen. Das Thema heißt dann nicht: Lieder aus Syrien (oder Frankreich oder der Türkei), weil es in dem Chor Menschen aus diesen Ländern gibt. Das Thema heißt vielmehr – z.B.: Wie feiert man in Liedern die Liebe (in Deutschland, Frankreich, der Türkei, Syrien)? Oder: Wie begrüßen sich Menschen musikalisch? Oder: Wie klagen Menschen musikalisch? Oder: Wie klingt Heimweh? Oder: Wie wird Heimat in der (Chor-)Musik thematisiert? Das erscheint als zunächst nur kleine Veränderung, bedeutet aber eine im Grundsatz andere Haltung« (Ermert 2016: o.S.).

Ob aber das Ziel der *Integration* angesichts seiner politisch hegemonialen Verwendungsweise erreicht werden kann, darf bezweifelt werden. Denn dieser Zugang konstruiert die migrantischen Zielgruppen, die zu integrieren seien, behauptet damit implizit die Rückständigkeit dieser (vorgestellten) Gruppen und stellt eine für spezifische Gruppen geltende Disziplinierungspraxis dar, die sie dadurch erst zu Gruppen macht (vgl. Lin-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gen-Ali/Mecheril 2022). Die diskursanalytische Untersuchung von Marion Gerards und Norbert Frieters-Reermann (2022) zum Diskurs der Kulturellen Bildung, in der Anträge der BMBF-geförderten Programme *Kultur macht stark* und *Kultur macht stark plus* untersucht wurden, kommt zu dem zentralen Ergebnis, dass sich in diesen Texten »Prozesse der Paternalisierung in der Verschränkung mit einem Duktus der Infantilisierung und Viktimisierung«, »Prozesse des Othering« mit »Prozessen der Integration im Sinne einer (vorgezogenen) Integrationsmaßnahme« (Gerards/Frieters-Reermann 2022: o.S.) verschränken. Womöglich kann dieses Ergebnis (die Verschränkung von sanften Integrationsaufforderungen, sinnlich-ästhetischem Othering und infantilisierendem und entpolitisierendem Paternalismus) als Heuristik einer kritischen Auseinandersetzung auch mit Praktiken und Routinen der Musikvermittlung in der Migrationsgesellschaft genutzt werden: Wo kennzeichnet Musikvermittlung die sanfte Gewalt der Integration, wann wird sie von an koloniale Muster der Adressierung Anderer anschließenden Mustern getragen und wie schiebt sie die politische Subjektivität ihrer Adressat_innen auf?

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

III. Spannungsfelder und Diskurse

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -



[1] Musikvermittlung zwischen künstlerischer und pädagogischer Orientierung
[2] Musikvermittlung zwischen Kunstwerk-, Dialoggruppen- und Lebensweltorientierung
[3] Musikvermittlung zwischen Verstehen und Erleben
[4] Musikvermittlung zwischen strukturiertem und wildem Lernen
[5] Musikvermittlung zwischen Rezeption und Partizipation
[6] Musikvermittlung zwischen Publikumsentwicklung und sozialer Verantwortung
[7] Musikvermittlung zwischen Affirmation und Transformation
[8] Musikvermittlung zwischen Einmaligkeit und Nachhaltigkeit
[9] Musikvermittlung zwischen Tradition und Innovation
[10] Musikvermittlung zwischen urbanen und ländlichen Räumen
[11] Musikvermittlung zwischen analog und digital
[12] Musikvermittlung im Dazwischen

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen künstlerischer und pädagogischer Orientierung

Constanze Wimmer

Musikvermittlung ist ein Praxisfeld, das sich gerne verweigert, wenn man es eingrenzen möchte. Ungern lässt es sich von einer Gruppe professionell vereinnahmen und noch viel weniger lässt es sich Zuschreibungen von außen gefallen, was es zu sein hat und was nicht. Woran liegt das?

Das Fach ist noch jung und etabliert sich erst im Kanon der Hochschulen und Universitäten (→ Stiller: 101). Dagegen ist die Praxis wesentlich älter (→ Voit: 67) und zeigt so vielfältige Stränge an Arbeitsweisen und Hervorbringungen, dass es schwierig ist, sie alle unter dem Umbrella-Term Musikvermittlung zu versammeln.

Seit den 1980er Jahren öffnen sich drei große Bezugsräume für musikvermittelnde Projekte und Zugänge:

- Musikvermittlung im Kulturbetrieb
- Musikvermittlung in und mit Bildungseinrichtungen
- Musikvermittlung in und mit sozialen Einrichtungen

Die Orte des Geschehens öffnen sich dabei auch jenseits der oben angeführten impulsgebenden Einrichtungen. Einige finden in den jeweiligen Häusern und Institutionen statt, einige im öffentlichen Raum oder beides. Immer treffen dabei im Nachdenken und Handeln künstlerische und pädagogische Methoden aufeinander. Manchmal sind sie schwer zu trennen, manchmal überlagern sie sich, und manchmal widersprechen sie einander sogar.

Musikvermittlung im Kulturbetrieb

Musikvermittlung trägt seit rund 40 Jahren dazu bei, dass Kinder und Jugendliche mittlerweile zum fixen Bestandteil des Publikums im Konzertbetrieb und in der Oper gehören. Inspiriert von Leonard Bernsteins *Young People's Concerts* (vgl. Bernstein 2005), experimentieren große Orchester in Europa mit dem Genre Kinder- und Jugendkon-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zert und kommen dabei zu unterschiedlichen Ergebnissen. Während große Orchester in Deutschland oder Frankreich in den 1980er und 1990er Jahren zunächst die einschlägigen Werke der Orchesterliteratur wie *Peter und der Wolf*, *Karneval der Tiere* oder *Histoire De Babar Le Petit Eléphant* mit Moderator_innen aus dem Schauspielbereich programmierten (vgl. Eberwein 1998; Germann 2006) oder Dirigenten wie Gerd Albrecht vom Pult aus zum jungen Publikum sprachen, gingen britische Orchester einen anderen Weg, indem sie das gängige Repertoire des Orchesters spielten, es aber durch ›Presenter‹ dramaturgisch kürzten, aufbereiteten oder in den Kontext einer Geschichte setzten. Der Flötist Richard McNicol oder der Saxophonist Paul Rissmann gehörten zu den ersten, die diese Form ab den 1990er Jahren entwarfen, und nicht nur zum Zuhören sondern auch immer zum Mitmachen animierten.

Zeitgleich wuchs das Feld der kammermusikalisch besetzten Konzerte für Kinder, die aufgrund ihrer Flexibilität in Bezug auf Besetzung, Probenzeiten und Bewegungsfreiheit der Musiker_innen auf der Bühne eine gesamtkünstlerische Inszenierung ermöglichten. Bis in die Gegenwart entwickelt sich in diesem Bereich eine breite Vielfalt an künstlerischen Ansätzen, die von nonverbalen Konzerten für die Allerkleinsten bis zu multimedialen Performances reichen.

Zu diesem Kernrepertoire der Musikvermittlung gesellt sich heute ein Genre hinzu, das ähnliche interdisziplinäre Elemente der Inszenierung von Konzerten nutzt, um z.B. Storytelling für Erwachsene zu betreiben und mit dem Format des Konzerts in seiner üblichen Ausprägung – auf dem Podium die Musiker_innen wortlos, im Publikum die Zuhörer_innen ebenfalls wortlos – anfängt zu spielen (vgl. Uhde 2018). Die Choreographin Sasha Waltz erarbeitet mit der Akademie für Alte Musik eine mittlerweile legendäre Aufführung der *Vier Jahreszeiten* von Antonio Vivaldi im Berliner Radialsystem[1], das englische Aurora Orchestra kreiert das Format des *Orchestral Theatre* und inszeniert das gesamte Orchester gemeinsam mit Schauspieler_innen[2], und das Ensemble Modern geht noch einen Schritt weiter und vergibt Kompositionsaufträge für Komponist_innen, die improvisierte Beiträge des Publikums in die Aufführung integrieren[3].

Die oben genannten Ansätze verbindet bei aller Unterschiedlichkeit ein Gemeinsames: Künstler_innen suchen nach Wegen, 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. Projekte in diesem Bereich entstehen dementsprechend oft in Teamarbeit.

Darüber hinaus sind jene Formate der Musikvermittlung aus dem Musikbetrieb nicht wegzudenken, die den Kontext der aufgeführten Werke aufschlüsseln und dazu beitragen, dass ein Musikstück im Konzert intensiver, persönlicher und vielleicht völlig neu gehört werden kann: beispielsweise eine kurze Anmoderation der Interpret_innen,

1 Vgl. https://youtu.be/zWHLZ8sLTdA [28.07.2023].

2 Vgl. https ://youtu.be/PGta6Mtecps [28.07.2023].

3 Vgl. www.ensemble-modern.com/de/mediathek/texte/2017-12-06/connect-das-publikum-als-kuenstler-10-fragen-an-philip-venables-und-oscar-bianchi [30.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ein interaktiver Einführungs-Workshop vor dem Konzert, ein partizipatives Künstler_innengespräch im Nachklang oder ein Format wie *2 x hören*[4], das ein Gespräch mit den Interpret_innen in die Mitte zwischen die erste Aufführung und die Wiederholung desselben Werkes setzt.

Sind alle diese Zugänge und Formate nun künstlerisch, weil sie inmitten des Musikbetriebs verankert sind? Was meint in diesem Zusammenhang *künstlerisch*? Die einfachste Antwort wäre sicherlich, dass Künstler_innen in das Geschehen aktiv involviert sind: Komponist_innen gestalten Phasen des Mitmachens für das Publikum, Interpret_innen sprechen zu/mit ihren Zuhörer_innen, und Künstler_innen führen in inszenierten Konzerten Regie, studieren mit den Musiker_innen Choreographien ein, erzählen Geschichten mit Worten oder nonverbal. Aber ist das, was Künstler_innen im Rahmen ihrer musikvermittelnden Praxis tun, auch künstlerisch? Ist eine Anmoderation Kunst? Ist ein Gespräch über eine Komposition Kunst?

Die Basis für vieles, was über Musik gesagt wird, bilden neben der sehr persönlichen Erfahrung der Musiker_innen meistens Erkenntnisse, die man unter Musikwissenschaft subsumieren würde: Welche formalen oder harmonischen Ankerpunkte sind im Musikstück zu finden, wie wurde das Stück uraufgeführt, welche erzählenswerten Aspekte aus dem Leben des bzw. der Komponist_in vertiefen den Höreindruck? Welche programmatischen Bögen gespannt werden, sind oft dramaturgische Entscheidungen, die einerseits aus dem inneren Kern der Musikstücke heraus erwachsen oder aus dem kontextuellen Rahmen, in den ein Werk gestellt wird. Im Bereich der Konzerte für ein junges Publikum benötigen die Gestalter_innen jedenfalls pädagogische Expertise: Was interessiert welche Altersgruppe, welche Dramaturgie ist notwendig, um der Aufmerksamkeitsspanne von Kindern gerecht zu werden, welche Möglichkeiten der Interaktion bieten sich an und unterstützen den Fortgang des Geschehens etc.? (vgl. Schneider et al. 2011a)

Schon hier zeichnet sich ab, was in weiterer Folge noch viel deutlicher hervortritt: Musikvermittlung ist in sich interdisziplinär und speist sich immer aus unterschiedlichen Fachrichtungen. Ihre Qualität zeichnet sich vor allem durch die Fähigkeit ihrer Akteur_innen aus, diese Fachgrenzen mit Leichtigkeit und Tiefgang zugleich zu überspringen, alle Erkenntnisse zu nutzen, seien sie künstlerisch, pädagogisch oder musikhistorisch relevant, und sie miteinander in Beziehung zu bringen, so wie sie das Publikum in Beziehung zur Musik bringen möchten.

Leichtigkeit ohne Tiefgang und oberflächliche Selbstbedienung in den unterschiedlichen Fachrichtungen bildet im logischen Umkehrschluss die größte Gefahr für die Praxis der Musikvermittlung. Nicht ohne Grund bringen sich ›Hüter_innen‹ der Musikwissenschaft, der Musikpädagogik oder der ›reinen‹ Kunst in Stellung, um die Grenzen einer Publikumsorientierung um jeden Preis aufzuzeigen (vgl. Fridrich 2022). Und manchmal schießen sie aus Angst um das eigene Metier darüber hinaus, wenn sie das gesamte Feld der Musikvermittlung der ›Leichtigkeit‹ zeihen, ohne sich damit auseinanderzusetzen (vgl. Noltze 2010).

4 Vgl. z.B. www.youtube.com/watch?v=Q7Dib-5Funk [15.05.2023] und www.youtube.com/watch?v=isxa-jkCXKc&t=6s [15.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung in und mit Bildungseinrichtungen

Ein weiterer zentraler Bereich der Musikvermittlung ist das Workshop-Geschehen in Kindergärten und in schulischen Einrichtungen. Die heutige Praxis resultiert aus zwei Entwicklungen, die mittlerweile methodisch zusammenfließen. Einerseits suchten Orchestermusiker_innen nach interaktiven Formen der Vorbereitung in der Schule, um Kinder und Jugendliche auf den Besuch eines Konzerts oder einer Generalprobe einzustimmen, und andererseits entwickelten Komponist_innen partizipative kompositorische Ansätze, die Schüler_innen anregen sollten, eigenständig mit musikalischem Material umzugehen und dadurch persönliche und kreative Zugänge zu Werken zu erhalten. Beide Wege begannen in den 1980er Jahren des vorigen Jahrhunderts, viele Anregungen kamen aus dem Umfeld britischer Orchester und der deutschen Szene der Neuen Musik und haben sich inzwischen als *Response*-Methode (vgl. Mast/Milliken 2007; Voit 2018c) in der Orchesterszene in Deutschland und Österreich oder *Klangnetze* in Österreich (→ Schneider: 392; vgl. auch Schneider et al. 2000) einen Namen gemacht. Sowohl bei der *Response*-Methode als auch bei den *Klangnetzen* 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.

Ein Kompendium an Workshop-Ideen bietet die Reihe *Listening Lab. Materialien zur Musikvermittlung* (hg. von Wimmer/Schmidinger 2014–2019). Von Tandems bestehend aus Musikvermittler_innen und Komponist_innen werden zu ausgewählten Werken des 20. Jahrhunderts Anregungen zur interaktiven Vermittlung mit allen Altersstufen zusammengetragen. Wesentlich ist auch hier die Teamarbeit: ganz absichtsvoll wird jeder Band von einem/einer Musikvermittler_in und einem/einer Komponist_in erarbeitet, weil auf diese Weise sowohl künstlerische als auch künstlerisch-pädagogische und musikwissenschaftlich gestützte Erkenntnisse zusammenwirken können.

Größere Projekte wie *Rhythm Is It!* der Berliner Philharmoniker machten diese spezifische Form des Arbeitens mit jungen Menschen für eine größere Öffentlichkeit populär, wozu insbesondere die vielbeachtete Filmdokumentation (Grube/Sánchez Lansch 2004) beigetragen hat.[5] Berliner Schüler_innen aus überwiegend Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen erarbeiteten eine Choreographie zu *Le Sacre du Printemps* von Igor Strawinsky. Der Film macht das Zusammenwirken von Künstler_innen, Lehrer_innen und Schüler_innen öffentlich und stellt zum ersten Mal breitenwirksam die Frage, ob künstlerische Herangehensweisen dazu beitragen können, sozial benachteiligte Menschen in pädagogischen Umfeldern besser zu erreichen, als es der Regelunterricht in künstlerischen Fächern kann. Der Film zeigt ausgewählte Jugendliche, wie sie im Verlauf des Projekts wachsen oder scheitern, aber auch, wie zwei Welten aufeinanderprallen, die gegensätzlicher nicht sein können. Auf der einen Seite geschulte Pädagog_innen, die jahrelange Erfahrung im Umgang mit ›schwierigen‹ Schüler_innen mitbringen und ihr Augenmerk auf den Prozess der Erarbeitung legen, auf der anderen Seite ein künstlerisches Team rund um den Choreographen Royston Maldoom, das das künstlerische

5 Vgl. www.digitalconcerthall.com/de/film/101 [30.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Endprodukt vor Augen hat und konzentriert und zeitweise erbarmungslos Disziplin und Konzentration einfordert.

Eine ähnlich spannungsgeladene Situation beschreibt Nina Stoffers (2019) im Zusammenhang mit transkulturellen Schulprojekten: Im Zusammenwirken von Künstler_innen und Pädagog_innen zeigt sich deutlich, dass der Fokus der Beteiligten nicht auf denselben Dingen liegt (vgl. auch Voit 2019c). Künstler_innen verfallen fast automatisch in eine klassische Probensituation, die sie aus ihrem Umfeld und Alltag gewohnt sind: Wichtige Parameter eines künstlerischen Entstehungsprozesses sind Disziplin, klare Hierarchien, künstlerischer Ausdruckswille und ein zielgerichteter Blick auf das Endergebnis. Da Musiker_innen die Schüler_innen, mit denen sie im Rahmen von Musikvermittlungs-Projekten arbeiten, nicht gut kennen, urteilen und beurteilen sie nach künstlerischen Kriterien, die sich im Moment herauskristallisieren. Das Image von ›schwierigen‹ Schüler_innen spielt für sie keine Rolle, weil sie dieses Image aufgrund ihrer punktuellen Begegnung gar nicht kennen. Der berufliche Alltag erfordert von Pädagog_innen jedoch andere Eigenschaften: Sie kennen die Schüler_innen bereits länger und werden auch nach Ablauf des Projekts mit ihnen zusammenarbeiten. Das heißt, sie haben eine andere Perspektive auf die Klasse, haben sich zu einzelnen Schüler_innen bereits eine Meinung gebildet und erhoffen sich durch Gäste im Unterricht nicht zuletzt eine soziale Intervention, die für sie aufgrund der Dauer der Beziehung zueinander nicht mehr möglich scheint. Gleichzeitig schützen sie ihre Schüler_innen vor einem manchmal rauen Umgangston auf der Probebühne, der in der Schule normalerweise keinen Platz hat.

Selten werden Musikvermittlungsprojekte so vorbereitet, dass Künstler_innen und Lehrende auf Augenhöhe in das Projekt starten. Oft finden sich Pädagog_innen in einer zuarbeitenden Funktion wieder und sorgen für eine gute Arbeitsatmosphäre bzw. kümmern sich um die organisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. Mall 2016). Häufig wird dabei übersehen, dass vor allem im Sekundarstufen-Bereich Pädagog_innen künstlerisch ausgebildet und durchaus in der Lage sind, klare Vorstellungen davon zu entwickeln, in welche Richtung ein Kooperationsprojekt mit einer Kultureinrichtung gehen könnte. Dafür ist es allerdings notwendig, von Seiten der Konzert- und Opernhäuser nicht mit fertigen Konzepten an die Schulen heranzutreten, sondern im Sinne einer Kollaboration diese von Beginn an gemeinsam zu entwickeln und dabei die Rollen in der Durchführung und Organisation nach den jeweiligen Fähigkeiten zu entwickeln.

Musikvermittlung in sozialen Settings

Noch vor einigen Jahren wurde Musikvermittlung seitens der Kulturinstitutionen in erster Linie als Audience Development (→ Mandel: 353) begriffen, d.h. neue Besucher_innen sollten für Kulturinstitutionen gewonnen werden, die von sich aus nicht auf die Idee gekommen wären, ein Konzert zu besuchen. Konsequenterweise bildeten Kinder und Jugendliche – v.a. im institutionellen Kontext Schule – zunächst die wichtigste Zielgruppe, verknüpft mit der Hoffnung, auf diese Weise quer durch die Gesellschaft ein nachwachsendes Publikum heranzuziehen (→ Petri-Preis: 252).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Heute verstehen sich Musikvermittler_innen ebenso als kulturelle Übersetzer_innen (vgl. Dätsch 2018), 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. Nicht erst seit der Flucht von Hunderttausenden nach Europa 2015 fragen sich Kulturvermittler_innen aller Sparten, wie der Kultursektor auf die wachsenden Veränderungen in unserer Gesellschaft reagieren soll und ob die herkömmlichen Mittel, Zugänge zu Kunst zu schaffen, überhaupt noch angemessen sind (vgl. Ziese/Gritschke 2016).

Urbane Komplexität nennt Mark Terkessidis (vgl. 2017) die Situation im städtischen Raum, die sich aus einer »Vielheit« (Terkessidis 2019: 83) der Milieus und der Transnationalität der Bevölkerung speist. Terkessidis benutzt den Begriff der ›Vielheit‹ statt jenen der ›Vielfalt‹, um damit auszudrücken, dass es keine Einheit in unserer Gesellschaft mehr geben wird, so sehr wir uns auch danach sehnen mögen. Der Unterschied zwischen Lebensentwürfen muss kollaborativ ausgehandelt werden, um sich nicht in Konflikten zu entladen. Grundvoraussetzung dafür ist, dass wir eine realistische Einschätzung und Akzeptanz dieser Vielheit aushalten können. Musikvermittler_innen agieren als Personen, die diese Ambivalenz kreativ nutzen, und sind mittlerweile auf der Suche nach einem neuen Verständnis von Teilhabe und kulturpolitischer Agenda-Setzung. Sich als Kulturschaffende gleichzeitig als politische Bürger_innen mitten in der Gesellschaft zu begreifen und gesellschaftlich wirksam zu werden, ist in Europa immer noch schwach ausgeprägt – im Unterschied zum angloamerikanischen Raum, der Artistic Citizenship als wesentlichen Motor zur Entwicklung von Gemeinschaft betrachtet: »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)

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 öffentlich geförderten (hoch-)kulturellen Einrichtungen hätten. Artistic Citizenship versteht Kulturschaffende als Mitglieder der Gesellschaft, die mit besonderen Fähigkeiten und Begabungen ausgestattet sind und gerade deshalb in der Lage sind, integrativ und verändernd wirksam zu werden. Sogenannte ›Outreach-Programme‹ (→ Stibi: 197) setzen dort an, wo nicht primär daran gearbeitet wird, Menschen in den Konzertsaal einzuladen, sondern mit den Musiker_innen eines Orchesters oder Ensembles Stadtteile, Begegnungszentren, Krankenhäuser, Gefängnisse oder soziale Einrichtungen wie Seniorenheime und Zentren für Demenzkranke zu besuchen und vor Ort in Projekte einzutauchen, die Menschen unterschiedlicher sozialer Milieus und heterogener Vorerfahrungen ins gemeinsame musikalische Tun bringen und auf diese Weise Teilhabe an Kultur für vielfältige Bevölkerungsgruppen ermöglichen.

Auch in diesem Bereich spielen sowohl künstlerische als auch pädagogische Ansätze eine Rolle, je nach Aufgabenstellung und Projekt. Wenn der Cellist Yo-Yo Ma in einem amerikanischen Impfzentrum sein Instrument auspackt, um den Wartenden ein Überraschungskonzert zu geben, während er selbst auf seine Impfung wartet, tut er dies als

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Künstler, der sich seiner Artistic Citizenship bewusst ist.[6] Wenn die Elbphilharmonie in Hamburg mit Stadtteil-Kulturzentren Musikvermittlungsprojekte entwickelt, tut sie das mit künstlerisch-pädagogisch ausgebildetem Personal, das in die Projektkonzeption beide Expertisen einfließen lässt.

Künstlerisch oder pädagogisch – (k)eine Frage der Aus- und Weiterbildung

Konsequenterweise sind auch die Ausbildungswege zur Musikvermittlung sowohl in pädagogischen als auch in künstlerischen Studiengängen angesiedelt (→ Stiller: 101) und bilden auf diesem Wege bereits an den Hochschulen eine willkommene Brücke zwischen Bühne und Gesellschaft, sei es im Konzertsaal, im Opernhaus, im Foyer, im Stadtteilzentrum, in sozialen Einrichtungen, im öffentlichen Raum oder im Wohnzimmer.

6 Vgl. www.washingtonpost.com/lifestyle/2021/03/14/yo-yo-ma-vaccine-concert [30.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen Kunstwerk-, Dialoggruppen- und Lebensweltorientierung

Joshua Schippling & Johannes Voit

Wenn Peter W. Schatt ›musikpädagogische Orientierung‹ als Perspektive beschreibt, »unter der […] die Möglichkeiten der Förderung der Beziehung zwischen Mensch und Musik durch Unterricht in den Blick genommen werden« (2021: 110), so wird deutlich, dass sich die Grundfrage, an welchen Orientierungen musikvermittelndes Handeln auszurichten sei, in der Musikvermittlung in ähnlicher Weise stellt. Auch hier sind mögliche Orientierungen nicht nur Resultat der institutionellen und persönlichen Ziele (→ Voit: 37) der jeweiligen Akteur_innen, sondern »folgen jeweils verschiedenen Prämissen hinsichtlich des Menschenbildes, des ›Bildes‹ (Kaiser […]) von Musik und der sozialen Bedingungen des Unterrichts« (ebd.) bzw. des jeweiligen Kontexts, in dem Musikvermittlung stattfindet. Im Folgenden werden drei der im musikpädagogischen Diskurs präsentesten Orientierungen diskutiert: zuerst das vermeintliche Gegensatzpaar Objekt- und Subjektorientierung und anschließend die Frage der Lebensweltorientierung. Dabei wird jeweils zunächst der musikpädagogische Diskurs referiert, ehe die vorgestellten Positionen auf ihre Übertragbarkeit auf die Musivkermittlung befragt und abschließend mit jeweils einem Beispiel veranschaulicht werden.

Objekt- und Subjektorientierung als Gegensatzpaar in der Musikpädagogik

Zu den Dauerbrennern im musikpädagogischen Diskurs der vergangenen Jahrzehnte zählt die Frage, ob Musikunterricht an »der Orientierung am ›Objekt‹ – an der ›Sache‹ Musik, ihren Werken, ihren Strukturen und ihrer Geschichte« – oder »der Orientierung am ›Subjekt‹ – an den Menschen, die sie hören oder spielen, die mit ihr umgehen und ihre eigene musikbezogene Identität entwickeln« (Jank 2013: 42) – auszurichten sei. Exemplarisch wird dieser Gegensatz an zwei einflussreichen musikdidaktischen Konzeptionen deutlich, die gewissermaßen die äußeren Pole in dieser immer »noch nicht abgeschlossenen Diskussion um die Ziele und Aufgaben des Musikunterrichts« (Helmholz 1996: 24) markieren: zum einen Michael Alts kunstwerkorientierte *Didaktik der Musik* von 1968 und zum anderen Rudolf Nykrins zehn Jahre später publizierte *Erfahrungserschlie-*

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ßende Musikerziehung. Während Alt vor dem Hintergrund einer maßgeblich von Theodor W. Adorno betriebenen Kritik des »unreflektierten Aktivismus« (Schatt 2021: 113) der Musischen Erziehung dafür wirbt, nicht den »Gesichtspunkt der Kind- und Jugendgefälligkeit« (Alt 1973: 6), sondern »die Musik selbst« (Meidel 2002: 123) und insbesondere die Kunstmusik »als Träger des höchsten musikalischen Wertes« (ebd.: 130) in den Mittelpunkt des Musikunterrichts zu rücken, plädiert Nykrin für eine generelle »Hinwendung zur Subjektivität des Schülers, zu seinen persönlichen Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen« (ebd.: 321). Ihm zufolge sollte sich »Unterricht auf die Erfahrungen der Schüler und deren Bedingungen beziehen« (Jank 1989: 50), um sie nicht »der Gefährdung durch teilnahmsloses oder gar gegensinniges (aversives) Tun« (Nykrin 1978: 133) auszusetzen.

Die scheinbare Unvereinbarkeit dieser beiden musikpädagogischen Orientierungen führte schließlich auf beiden Seiten zur Ausbildung der »markanteste[n] Extremposition innerhalb der musikdidaktischen Konzeptionen: Je konsequenter die Subjektorientierung, desto kategorischer die Ablehnung der Stofforientierung« (Helmholz 1996: 22). Karl Heinz Ehrenforth und Christoph Richter machten jedoch mit ihrer Konzeption der *didaktischen Interpretation von Musik* (vgl. Ehrenforth 1971; Richter 1976) deutlich, dass sich der vermeintlich unüberbrückbare Widerspruch in der unterrichtlichen Praxis durchaus produktiv auflösen lässt. So intendiert beispielsweise Richter:

> »Sache und Schüler – jeweils von ihrem/seinem Anspruch und Interesse aus – ›gleichberechtigt‹ so zusammenkommen […] [zu lassen], daß einerseits der Schüler einen Gewinn an Erfahrung, Verstehen und Verhaltens- oder Lebensmöglichkeiten hat, andererseits aber die Sache Musik weder einer Pädagogisierung noch dem Interesse irgendwelcher Verhaltensnormen zum Opfer fällt und so in ihrem Wesen und in ihrer Wirkung verfälscht oder verkürzt wird« (Richter 1976: 13).

Richter plädiert daher für die Inszenierung von Erfahrungsdimensionen (vgl. 2014a: 57) im Umgang mit dem musikalischen Werk, die als »Treffpunkte« (ebd.: 57–58) zwischen Hörer_innen und Musik fungieren, da sie inhaltlich gefüllt sind »mit Begriffen und Vorstellungen sowohl aus der Lebenswelt der Menschen wie auch aus der Musik« (ebd.: 58) und somit »Beziehungen zwischen den musikalischen Gestaltungen und den eigenen Erfahrungen, Erlebnissen und Handlungen […] stiften« (ebd.: 61) können.

Die Diskussion um die Subjekt- und Objektorientierung war damit jedoch freilich nicht beendet und wird bis heute auch in der verwandten Disziplin der Musikvermittlung in abgewandelter Form geführt. So unterscheidet etwa Rebekka Hüttmann zwischen zwei Grundprinzipien der Vermittlung:

- Die Vermittlung von etwas, wobei es darum geht, jemandem etwas zu vermitteln (z.B. bestimmtes Wissen oder Können) bzw. jemanden mit einem Inhalt oder einer Sache »vertraut oder bekannt zu machen, es ihm bei- oder nahe zu bringen« (2014: 37).
- Die Vermittlung zwischen Menschen und Musiken, wobei das Ziel darin besteht, »eine Beziehung zwischen zwei Instanzen herzustellen« (ebd.: 38), indem der bzw. die

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> Vermittler_in dazu beiträgt, »die Distanz zwischen beiden Seiten zu verringern und Berührung zu schaffen« (ebd.: 38).

Während Hüttmanns erstes Vermittlungsparadigma eher einer objektorientierten Perspektive entspricht, fokussiert das zweite eine Orientierung am Subjekt, indem hier nicht danach gefragt wird, »was etwas ›ist‹ (im positivistischen Sinne)«, sondern danach, »wie es mit mir zu tun hat, was es für mich bedeutet« (ebd.: 61). Dabei konstruiert Hüttmann die beiden Vermittlungsparadigmen jedoch nicht als unversöhnliches Gegensatzpaar, sondern macht deutlich, dass in jedem Vermittlungsprozess *beide* Formen (und somit letztendlich auch Objekt- und Subjektbezug) miteinander verschränkt und aufeinander angewiesen sind (vgl. ebd.: 59).

Musikalische Werke und Dialoggruppen als Impuls und Orientierung in Musikvermittlungsprojekten

Dass im Praxisfeld der Musikvermittlung sowohl die Frage nach der Objekt- als auch die nach der Subjektorientierung eine Rolle spielt, liegt auf der Hand. Auf der einen Seite stellt sich für Akteur_innen der Musikvermittlung die Frage der Dialoggruppenorientierung (→ Schippling/Voit: 179) in besonderer Weise, sind sie doch – etwa im Gegensatz zu in der Schule tätigen Musiklehrkräften – meist darauf angewiesen, die Teilnehmer_innen mit dialoggruppenspezifischen Angeboten erst zu akquirieren. Auf der anderen Seite sind Musikvermittler_innen häufig im Auftrag eines Konzertveranstalters oder einer anderen Musikinstitution tätig, deren künstlerisches Profil und insbesondere der Spielplan den Ausgangspunkt für die Entwicklung von kunstwerkorientierten Musikvermittlungsangeboten bilden. So werden etwa konzertbegleitende Formate (→ Voit: 381) in aller Regel zu Werken bereits feststehender Konzertprogramme entwickelt. Doch auch in solchen Fällen wählen Musikvermittler_innen gezielt ein Werk aus, das sie mit Blick auf eine spezifische Dialoggruppe für besonders geeignet halten und setzen sich bei der Konzeption mit der generellen Frage auseinander, wie man einer bestimmten Dialoggruppe ästhetische Erfahrungsräume in der Beschäftigung mit dem jeweiligen Werk eröffnen kann. Eine antagonistische Gegenüberstellung kunstwerkorientierter und dialoggruppenorientierter Ansätze, die bisweilen als Brandmauer zwischen Musikvermittlung und Community Music (→ Kertz-Welzel: 315) konstruiert wird (vgl. Banffy-Hall 2017: 32f.), erweist sich daher auch hier nicht als haltbar, wie Wolfgang Rüdiger betont:

> »Musikalische Werke enthalten so viel ›Kommunikative Musikalität‹, so viel musikalische Interaktion in Form von affektiven Gesten und Gestalten, Bewegungen des Körpers, Dialog und Tanz, dass sie, übers Spielen und Zuhören hinaus, zum gemeinsamen Musikmachen genutzt werden können: indem man ›Werke‹ als Gesprächsangebote begreift, ihre Anfangs- und Hintergründe erkundet, sie öffnet und in Improvisationen von und mit allen verwandelt. […] Konzertmusik und Community Music in Ausbildung und Musikleben – dies sind keine Gegensätze, sondern unterschiedliche Appelle an unsere natürliche Musikalität und Ausprägungen unserer Grundfähigkeit zu musizieren! […] Und siehe da, so könnten auch Produkte der sogenannten ›Hochkultur‹, die im Grunde

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> aus Tiefem, Elementarem erwachsen, zu Prozessen werden, den Charakter des ›Abgehobenen‹ verlieren und an Leben, Welt, Wirklichkeit der Menschen andocken.« (Rüdiger 2023b: o.S.)

Tatsächlich lässt sich mit Blick auf die weitläufige Landschaft musikalischer Vermittlungsformate konstatieren, dass sie sich lediglich in der *Gewichtung* von Objekt- und Subjektbezug voneinander unterscheiden, dass also sowohl ›musikalische Werke‹ als auch ›Leben, Welt, Wirklichkeit der Menschen‹ in veränderlichen Anteilen bei ihrer Konzeption und Durchführung eine Rolle spielen.

Die Bände der Publikationsreihe *Listening Lab* der Universal Edition (hg. von Wimmer/Schmidinger 2014–2019) etwa verfolgen das Ziel, jeweils ein Schlüsselwerk der Neuen Musik »für die praktische Arbeit der Musikvermittlung aufzubereiten« (Wimmer/Schmidinger in Großberger/Voit 2014: 8); das musikalische Werk steht also am Anfang der Überlegungen. Gleichzeitig versuchen sie aber, »Brücken zwischen dem Werk und den Hörern« zu bauen, was im zweiten Band, der György Ligetis *Atmosphères* behandelt, beispielsweise durch Vorschläge für »handlungsorientierte […] Workshopsituationen« (Großberger/Voit 2014: 8) und die Einbeziehung von »Lebens- und Erfahrungszusammenhänge[n]« (ebd.: 9) erfolgt. »Um die Anwenderfreundlichkeit zu erhöhen« (ebd.), machen die Autor_innen am Ende des Bandes zwar einige konkrete Projektvorschläge für unterschiedliche Dialoggruppen, generell sind die einzelnen Vermittlungsideen aber sowohl in Bezug auf die Dialoggruppe als auch den Vermittlungskontext – »einführende Workshops und kreative Projekte an Schulen oder für Erwachsene« (Wimmer/Schmidinger in Großberger/Voit 2014: 8) – bewusst flexibel gehalten. Die Aufgabe, die jeweiligen Anregungen dialoggruppenspezifisch zu adaptieren, fällt hier den als Expert_innen adressierten Musikvermittler_innen zu, die sie in ihrem jeweiligen beruflichen Umfeld umsetzen. Die Filmbeispiele[1] von Schulprojekten der Autor_innen, die 2014 anlässlich einer Aufführung von *Atmosphères* in der Kölner Philharmonie stattfanden, zeigen, dass sich das Verhältnis von Kunstwerk- und Dialoggruppenorientierung in der Praxis deutlich verschieben kann. So tritt bei der Umsetzung der Konzepte *Planetenplan* und *Weltall(tags)geschichten*, in denen Grundschüler_innen eigene Geschichten erfinden, vertonen und visualisieren, die Musik Ligetis zugunsten des eigenen schöpferischen Tuns in den Hintergrund. Anhand solcher *kunstwerkinspirierten* und *dialoggruppenorientierten* Projekte wird deutlich, dass der *Impuls* für eine musikvermittelnde Aktion nicht mit der *Orientierung* verwechselt werden darf, die das musikvermittelnde Handeln bestimmt.

(Miss-)Verständnisse von ›Lebensweltorientierung‹

›Lebenswelt‹ als »ins Gegenständliche gewendeter Rezeptionsbegriff« (Schatt 2021: 126) rückt die »Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit der Erkenntnis von Objekten« (ebd.) ins Zentrum. Indem er »nach dem ›Selbst‹ und seinem jeweiligen Beitrag zum Verständnis« (ebd.: 128) fragt, ist er geeignet, »das Selbstverständliche fragwürdig werden

1 Vgl. www.universaledition.com/listening-lab-2-gyoergy-ligeti-atmospheres [24.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zu lassen« (ebd.). Ein solches an Husserl angelehntes Begriffsverständnis[2] ist grundsätzlich verschieden von der bisweilen im musikpädagogischen Diskurs zu beobachtenden Ineinssetzung mit dem Begriff der ›Alltagswelt‹ (vgl. dazu kritisch Schatt 2021: 124), »die ›überindividuelle Gemeinsamkeit‹ […] als lebensweltlich Gegebenes und nicht als zu Erarbeitendes« (ebd.: 126) fasst. So werden lebensweltliche Bezüge von Vertreter_innen eines rein subjektorientierten Musikunterrichts bisweilen verengend als Verweise auf Bekanntes und Vertrautes interpretiert, die durch »identifizierbare Elemente als Grundlage für die Motivation der Schüler« (Maset 1994: 110) dienen und der Gefahr einer Vermittlung ›toten Wissens‹ »ohne Zusammenhang mit ihrer Lebenswelt« (Jank 1989: 61) vorbeugen sollen. Unbekanntes oder gar Fremdes hätte demnach im Musikunterricht allenfalls in didaktisch aufbereiteter Form einen Platz, so dass es »in das vorhandene Weltbild, in die bereits bestehenden fertigen Ordnungs- und Erklärungsmuster einverleibt werden [kann]. Erfahrungswiderstände und Bruchstellen menschlichen Lebens werden durch immer differenziertere Erklärungsmuster weggeglättet« (Meidel 2002: 185).

Entgegen diesem – aus phänomenologischer Perspektive trivialen – Lebensweltbegriff, der von der »Vorstellung eines unproblematischen, gradlinigen, geradezu keimfreien Lebens« (ebd.: 185) auszugehen scheint, definiert Bernhard Waldenfels ›Lebenswelt‹ als die Gesamtheit dessen, »was uns in irgendeiner Form begegnet, einschließlich der Resultate von Wissenschaft und Technik, der Produkte der Kunst und der Welt- und Lebensdeutungen von Mythos und Religion« (2001: 18). Die Lebenswelt jedes Menschen ist demnach eingebunden »in ein Geflecht *interkultureller Lebenswelten*« (ebd.: 19):

> »Fremde Lebenswelten treten synchron auf mit der eigenen Lebenswelt, so etwa die Musikwelt Afrikas und Indiens, oder sie sind diachron gegenüber der eigenen Lebenswelt verschoben, so etwa Mittelalter mit seiner eigentümlichen Kirchen- und Hofmusik. Die eigene Lebenswelt verweist also auf eine geographische und historische Vielfalt fremder Lebenswelten, die sich mit der eigenen vielfach überschneiden, wobei eigene und fremde Elemente einander befruchten und herausfordern.« (Waldenfels 2001: 19)

Es wird deutlich, dass ›das Fremde‹ durch die »Pluralität der […] mannigfaltigen Sonderwelten« und die daraus »resultierenden Brüche und Schnittstellen« (Waldenfels 2001: 19) mit dem eigenen Leben immer ein konstitutiver Bestandteil der eigenen Lebenswelt ist, die sich gerade durch ein »einzigartige[s] Ineinander eigener und fremder Lebensformen« (ebd.) auszeichnet. Musikpädagogische bzw. -vermittelnde Ansätze, die aus einer falsch verstandenen Lebensweltorientierung heraus beispielsweise »die befremdlichen Aspekte eines musikhistorischen Unterrichtsgegenstands umgehen« (Schwarz zit.n. Schreiber 2018: 156), laufen nicht nur Gefahr, »historische Phänomene zu enthistorisieren und sie ihrer Alterität zu entkleiden« (ebd.), sondern sie somit auch ihres Bildungspotentials zu berauben.

2 ›Lebenswelt‹ wird bei Husserl zunächst als »polemischer Begriff« verwendet, »mit dessen Hilfe man den als sinnentleert erkannten Objektivismus der Naturwissenschaften in seine Schranken weisen wollte« (Zimmer 2002: 169).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Begegnungen mit dem Fremden als Anstoß für transformatorische Bildungsprozesse

Nur in diesem Sinne lebensweltorientierte Ansätze, »die sich nicht vollständig in Routine, Alltag, Selbstverständlichkeiten« (Sagasser 2014: 15) auflösen lassen, sondern ebenfalls der »Fremdheit, Andersheit, Unverfügbarkeit« (ebd.) einen Platz gewähren, werden in der Lage sein, die Bildungschancen, die in der Inkommensurabilität des Fremden liegen (vgl. Maset 1994: 111), nutzbar zu machen. So vermag das Fremde, das nach Waldenfels nicht als Negation einer Ordnung zu verstehen ist, sondern »die Grenzen einer jeglichen Ordnung übersteigt« (Waldenfels 2016: 34), deren »radikale[…] Kontingenz« (ebd.: 19) sichtbar zu machen. Auch entsteht ›Eigenes‹ nach Waldenfels erst, »indem sich ihm etwas entzieht und das was sich entzieht, ist genau das, was wir als fremd und fremdartig erfahren« (ebd.: 20). Neue »Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses« (Koller 2012: 85) können demnach gerade »als kreative Antworten auf Fremdansprüche in jenem Zwischenraum zwischen Subjekt und Fremdem entstehen« (ebd.).

Die Konfrontation mit dem Fremden kann sich somit insbesondere als Anstoß für transformatorische Bildungsprozesse (→ Röbke: 240) fruchtbar erweisen, die Hans-Christoph Koller als »Prozess der Erfahrung« (2012: 9) beschreibt, »aus dem ein Subjekt ›verändert hervorgeht‹ – mit dem Unterschied, dass dieser Veränderungsvorgang nicht nur das Denken, sondern das gesamte Verhältnis des Subjekts zur Welt, zu anderen und zu sich selber betrifft« (ebd.):

> »Denn durch die Außerkraftsetzung einer Ordnung wird nicht nur eine bestimmte Erwartung negiert (wie etwa die, dass die bislang unsichtbare Seite eines Gegenstandes eine Farbe hat), sondern die gesamte Ordnung, die unser Wahrnehmen, Denken und Handeln strukturiert. An die Stelle der Alternative von Ja und Nein bzw. von wahr und falsch tritt damit die Unentscheidbarkeit; das Fremde ist der jeweils geltenden Ordnung inkommensurabel.« (Koller 2012: 86)

Als »produktiv und anregend« (ebd.) für eine Theorie transformatorischer Bildungsprozesse hebt Koller zudem die Bedeutung hervor, »die Waldenfels der responsiven Struktur der Fremderfahrung zumisst« (ebd.):

> »Indem er das Fremde nicht einfach als Objekt oder Konstrukt vom Standpunkt des Selbst aus bestimmt, sondern das Sich-Entziehen als Aktivität des Fremden auffasst, wird deutlich, dass Bildungsprozesse angesichts der Herausforderung durch Fremderfahrungen nicht einfach als Selbst-Bildung verstanden werden können, deren Zentrum das sich bildende Subjekt selber wäre. Transformatorische Bildungsprozesse sind mit Waldenfels vielmehr als responsives Geschehen zu begreifen, das auf einen Anspruch antwortet, der vom Fremden ausgeht.« (Koller 2012: 86)

Im Rahmen von Musikvermittlungsaktivitäten, die häufig in Form von zeitlich begrenzten Projekten stattfinden, wird der von Koller formulierte Anspruch eines grundlegenden Veränderungsvorgangs in Bezug auf die Teilnehmer_innen wohl eher selten erhoben. Dennoch ist die Parallele zur im Musikvermittlungsdiskkurs häufig anzutreffenden Begründungsfigur des ›Ermöglichens musikalisch-ästhetischer Erfahrungen‹

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

(→ Voit: 38) unübersehbar. So bezeichnet Martin Seel ästhetische Erfahrungen auch als »ästhetische Wahrnehmung mit Ereignischarakter« (2007: 58), die durch Vorgänge ausgelöst wird, »die nicht eingeordnet, aber ebenso wenig ignoriert werden können« und die »Risse in der gedeuteten Welt« (ebd.: 59) erzeugen; und Christian Rolle konstatiert, dass Musik erst dann bildungsrelevant werde, »wenn sie Erfahrungen ermöglicht, die ich so noch nicht gemacht habe« (2011: 52). Vor diesem Hintergrund können durch Fremderfahrungen initiierte transformatorische Bildungsprozesse durchaus auch in zeitlich begrenzten Musikvermittlungsprojekten Relevanz erhalten, wenn es etwa darum gehen soll, nicht nur kurzfristig neue Zielgruppen als einmalige Workshop- oder Konzertbesucher_innen zu gewinnen, sondern bei den Projektteilnehmer_innen die Entwicklung neuer Grundfiguren des Musikverständnisses anzubahnen und nachhaltiges Interesse für ihnen fremde musikalische Kulturen und Praxen zu wecken.

Lebensweltorientierung in Musikvermittlungsprojekten

Will man Fremderfahrungen in Musikvermittlungskontexten initiieren, stellt sich freilich die Frage, wie auf den »Anspruch […], der vom Fremden ausgeht« (Koller 2012: 86), adäquat geantwortet werden kann. Nach Waldenfels erfordert »das Fremde als Fremdes […] eine responsive Form von Phänomenologie, die bei dem beginnt, was uns auf befremdende, erschreckende oder erstaunliche Weise herausfordert, herauslockt, herausruft und unsere eigenen Möglichkeiten in Frage stellt, bevor wir uns auf ein fragendes Wissen- und Verstehenwollen einlassen« (2016: 58). Das bedeutet, dass wir »das Fremde, das uns in der Erfahrung begegnet« (ebd.: 56), auch *als Fremdes* wahrnehmen müssen anstatt ihm durch den Versuch, es in verfügbare Ordnungen und Sinnzusammenhänge – die es ja übersteigt! – einzuhegen, seine Fremdheit zu nehmen.

Als eine mögliche Grundhaltung bei der Begegnung mit dem Fremden nennt Bernd Clausen in Anlehnung an den Theologen und Philosophen Franz Volkmar Reinhard (1753–1812) die »Verwunderung« (Clausen 2003: 126) bzw. das »Erstaunen« (ebd.: 125), das sich in dem Augenblick ereignet, »in dem der Gegenstand der Betrachtung außerhalb jeder Begrifflichkeit steht« (ebd.: 125) und das für Reinhard »Quelle der Neugier und damit Ausgangspunkt fortschreitender Erkenntnis« (ebd.: 125) ist:

> »Der Kategorie ›Verwunderung‹ wohnt jener Antwortcharakter inne, der von Waldenfels beschrieben wird. Das bedeutet gleichzeitig, dass wir uns im Moment der Verwunderung in jener von ihm beschriebenen Zwischenwelt bewegen. In der Verwunderung manifestiert sich das unbestimmte Fremde als Emotion (Abneigung – Genuss), als Neugier auf die Gestalt des Gehörten und als Unterschied zu bisherigen musikalischen Erfahrungen dynamisch und ist damit kein Zugehen auf das Fremde, sondern in der Tat eine Art Grenzverkehr. In dieser Weise ist es das Worauf einer Antwort und kein Was, wie Waldenfels formuliert. Das Fremde nimmt Gestalt an im hörenden Subjekt.« (Clausen 2012: 144)

Eine Musikvermittlung, die Raum lässt für Verwunderung und Staunen angesichts der Begegnung mit unbekannten Musikwerken und fremden musikalischen Praxen und

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nicht dem Versuch erliegt, dem Fremden durch vorauseilende Wissensvermittlung seine Fremdheit zu nehmen, könnte im ursprünglichen – phänomenologischen – Sinn als ›lebensweltorientiert‹ gelten, da sie nicht nur alles »was uns in irgendeiner Form begegnet« (Waldenfels 2001: 18), sondern auch das »›Selbst‹ und seine[n] jeweiligen Beitrag zum Verständnis« (Schatt 2021: 128) einbezieht. Dabei ist freilich im Einzelfall genau abzuwägen, inwieweit »an Bekanntem angeknüpft« und in welchem Maße »irritiert und Unbekanntes inszeniert« (Müller-Brozovic 2017: o.S.) werden soll.

Typisch für die Verbindung von Bekanntem und Neuem sind sogenannte ›Crossover-Projekte‹ für Jugendliche oder junge Erwachsene, die (vermeintlich?) fremde musikalische Werke (häufig aus dem Bereich der klassischen oder Neuen Musik) mit einer musikalischen Praxis in Beziehung setzen, die der Dialoggruppe vermutlich vertrauter ist (Pop, Hip-Hop etc.). Im Projekt *Speak!*[3] des Ensembles Concerto Köln (2014–2015) beispielsweise fand eine solche Begegnung zweier unterschiedlicher Praxen statt, deren Eigenheiten nicht etwa durch stilistische Angleichung nivelliert wurden, sondern in einen spannungsvollen künstlerischen Dialog traten: So setzten sich die teilnehmenden Jugendlichen über mehrere Monate intensiv mit Mozarts *Requiem* inklusive seiner philosophischen und theologischen Bezüge auseinander. Dabei stand das Erstaunen über die fremde Sprache und die unbekannte Musik am Anfang, die erst im Rahmen der anschließenden multiperspektivischen Betrachtungen und der Gespräche mit unterschiedlichen Expert_innen (u.a. Musiker_innen, Theolog_innen) Anknüpfungspunkte an die »Welt gemeinsamer menschlicher Grunderfahrungen« (Vogt 1998: 5) wie Tod, Trauer, (Un-)Gerechtigkeit und Macht(-losigkeit), Rache und Vergebung (vgl. Alexander Scherf im Trailer zu *Speak!*: 00:01:10)[4] offenbarten. Auf der Basis persönlicher Reflexion über diese existenziellen Themen und unter Einbeziehung von Motiven aus Mozarts Musik entwickelten die Schüler_innen schließlich, angeleitet durch den klassischen Violinisten und Hip-Hop-Musiker Mihalj Kekenjm (MIKI), eigene Texte und Raps. Beim Abschlusskonzert in der Kölner Philharmonie trafen dann beide musikalischen Welten aufeinander: Concerto Köln spielte gemeinsam mit Kölner Jugend- und Schulchören das gesamte *Requiem* von Mozart, das an festgelegten Stellen durch Raps unterbrochen wurde, die von den Schüler_innen und dem Rapper Megaloh, begleitet von Orchester- und Bandmusiker_innen, vorgetragen wurden.

Anhand dieses Projekts wird exemplarisch deutlich, dass Kunstwerk-, Dialoggruppen- und Lebenswelt-Orientierung sich keinesfalls ausschließen, sondern dass gerade die intensive Beschäftigung mit einem Kunstwerk Antworten auf dessen Fremdansprüche provoziert, die durch die staunende Neugierde initiiert werden und von der kognitiven Auseinandersetzung mit persönlich bedeutsamen Themen bis zu eigenen künstlerisch-generativen Prozessen reichen, in denen auch an vertraute musikalische Praxen angeknüpft werden kann.

3 Vgl. www.concerto-koeln.de/speak.html [25.05.2023].

4 Vgl. https://youtu.be/sRJQEE1YGgo [27.07.2023]

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen Verstehen und Erleben

Christoph Stange

> Eine »Vermittlungsveranstaltung [ist] ein Beginn für das weitere Erleben und Verstehen« *(Richter 2014b: 146)*.
>
> »Unsere Art der Vermittlung sollte zu einem intensiven Erleben der Musik bei den Hörern führen«
> *(Schneider 2009a: 77)*.

Die beiden Zitate verweisen stellvertretend für andere darauf, welchen Stellenwert die Begriffe ›Erleben‹ und ›Verstehen‹ in Versuchen haben, Musikvermittlung theoretisch zu rahmen. Dabei scheint der Begriff des ›Erlebens‹ eher auf die sinnliche Wahrnehmung zu zielen, während der Begriff des ›Verstehens‹ eher die – meist nachgängige – Verbalisierung einzuschließen scheint. Damit ist letztlich ein diskursives Spannungsfeld eröffnet, das sich unschwer auf die bis in die Antike zurückreichenden Überlegungen zum Problem des Körper-Geist-Dualismus (vgl. Oberhaus 2017: 166) zurückführen lässt. Die Begriffe zum einen zu schärfen, zum anderen aber auch die Verschränkung der ursprünglichen Bedeutungsfelder und damit die Unschärfe der Übergänge herauszuarbeiten, ist das Anliegen dieses Artikels. Dabei werden primär allgemeine Überlegungen aus der Musikpädagogik herangezogen, die aufgrund ihres Absehens von bestimmten Anwendungsfeldern weiten Raum bieten, auch für Überlegungen der Musikvermittlung fruchtbar gemacht werden zu können.

Erleben

Von den beiden Begriffen ›Erleben‹ und ›Verstehen‹ scheint es der erstgenannte schwerer zu haben, als Fixpunkt musikpädagogischer Reflexion zu fungieren. Das mag auch mit der Nähe zu dem – in der Musikpädagogik nun allerdings breit rezipierten und vielfach verwendeten – Erfahrungsbegriff zu tun haben. Diese Überlegung scheint jeden-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

falls bei Silke Schmid durch, wenn sie mit Rückgriff auf Dilthey Erleben »als konstitutives Element des Erfahrungsbegriffs« (2014: 23) klassifiziert. Ihrer Meinung nach sei das »verbunden mit einer Betonung der persönlichen Unmittelbarkeit« (ebd.). Dabei wird die »Präsenz des Augenblicks […] zur bestimmenden Größe im Erlebensprozess« (ebd.: 29). Wird in dieser Auffassung schon auf die Bedeutung der Sinne für das Erleben abgehoben, das auf sprachliche Explikation nicht angewiesen scheint, kommt dieser Aspekt in der explizit phänomenologisch ausgerichteten Verwendung des Begriffs noch stärker zum Tragen. Laut Hans Ulrich Gumbrecht meint ›Erleben‹, dass das Subjekt intentional »auf etwas ausgerichtet ist, indem man bestimmte Gegenstände des Erlebens fokussiert« (2012a: 335). Es setzt voraus, »dass der bloß physiologische Akt der ›Wahrnehmung‹ bereits stattgefunden hat und [die] Interpretation von Welt erst noch folgen wird« (ebd.).

Bei Ursula Brandstätter begegnet eine doppelte Anbindung des Erlebensbegriffes. Zum einen scheint Erleben bei ihr eng an den Körper gebunden zu sein, etwa wenn sie von der »Körperlichkeit des Erlebens« (2008: 131) beziehungsweise vom »körperlichen Erleben« (2008: 143) schreibt. Indem sie der Körperlichkeit des Musikerlebens auch die Emotionalität hinzufügt (vgl. ebd.: 142), koppelt sie das Erleben zum anderen an die Wahrnehmung, denn diese hat ihrer Ansicht nach eine »emotionale Seite« (ebd.: 131). Erleben, so könnte man folgern, ist emotionsgefärbte Wahrnehmung jenseits aller Rationalität oder auch nur Verbalisierung, die freilich eng an den Körper als materialisierten, gleichwohl mit dem ganzen Repertoire an Sinnen operierenden Ort der Wahrnehmung gebunden ist.

Auch Thomas Alkemeyer konstatiert eine enge Bindung des Erlebens an den Leib, die er auch sprachlich entsprechend als »leibliches Erleben« (2017: 153) beziehungsweise als »leibliche[s] Selbsterleben« (ebd.: 155) fasst. Erleben, das an den Leib gekoppelt ist, sei immer auch ein Selbsterleben (vgl. ebd.).

Bernhard Waldenfels begreift Erleben als leibliche Antwort auf die Welt. Sie ereignet sich in Form sinnlicher Wahrnehmungen wie dem Sehen und dem Hören und spannt Beziehungen zur eigenen Person, zu anderen Menschen und zur Welt auf (vgl. 2019: 255). Insofern findet sich auch hier eine enge Bindung des Erlebens an den Leib, an die Sinne.

Alfred Schütz unterscheidet Verstehen und Erleben letztlich mit dem Ziel, dem Sinnverstehen klarer und genauer auf die Spur zu kommen als Max Weber, auf den er sich zentral bezieht. Demnach sei der Sinn dem Erleben noch nicht inhärent (vgl. Bonß et al. 2020: 177), denn er verdanke sich der Reflexion, die dem Erleben nachgelagert sei. Entsprechend kann auch dem Handeln erst im Nachgang Sinn zugesprochen werden – eine Annahme, die nicht zuletzt für künstlerisches Agieren hochproblematisch erscheinen muss, die sich jedoch bei Schütz als »unüberbrückbare Trennung zwischen ursprünglich sinnlosem Handlungs- und Bewusstseinsgeschehen einerseits und der nachträglichen Sinnzuschreibung andererseits« (ebd.) manifestiert. Auch bei Schütz scheint somit die zuvor bei anderen Autor_innen beobachtete Bindung des Erlebens an den Leib und dessen Wahrnehmungsqualitäten durch. Doch verweist er das Erleben in einen Dualismus, innerhalb dessen Verstehen als der dem Erleben gegenüberliegende Pol fungiert. Das Verstehen wird durch Schütz bewusster (und damit einer sprachlich-rational grundierten) Sinngebung zugeordnet. Damit scheint hier eine Auffassung durch, die auch

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

in der Musikpädagogik lange verbreitet war, und die zu zahlreichen Missverständnissen geführt haben dürfte (vgl. Heß 2004).[1]

Verstehen

Jenseits einseitiger, letztlich im Dualismus ›Wahrnehmen – Denken‹ bzw. ›Körper – Geist‹ gefangener Auffassungen des Verstehensbegriffs, existieren weitere Verwendungsweisen, die Verstehen als facettenreichen, umfassenden Prozess auffassen. Die Betonung des prozesshaften Charakters stellt heraus, dass Verstehen nie abgeschlossen sein kann, sondern bspw. auch ein Ausruf wie ›Ich hab's verstanden!‹ immer nur eine Zwischenstation bildet. Für einen solchen Verstehensbegriff stehen insbesondere Überlegungen aus der Phänomenologie Pate, die das Verstehen immer auf Seiten des Menschen verorten und demzufolge nicht auf »Horizontverschmelzung« im Sinne hermeneutischen Denkens abzielen (Krause 2007: 61). So bezieht sich beispielsweise Anna Unger-Rudroff auf Bernhard Waldenfels und schreibt, es bedürfe »einer phänomenologischen Weitung des Verstehensbegriffs, der das Empfinden bereits als Beginn des Verstehens betrachtet. Verstehen ist bereits in der Sphäre der Lebenswelt verankert und beginnt schon vor dem sprachlichen, ordnenden Zugriff« (Unger-Rudroff 2020: 205).

Entsprechend liegt das Verstehen außerhalb des Wollens, des willkürlichen Zugriffs. Es lässt sich nicht einfach mit einem Willensakt herbeiführen. »So geschieht Verstehen auch manchmal plötzlich, ohne dass wir es zuvor geplant haben« (ebd.: 183). Unger-Rudroff deckt darüber hinaus einen prozessualen Aspekt des Verstehensbegriffes auf:

> »Verstehen heißt nach phänomenologischem Verständnis auch, sich kritisch mit dem eigenen Verstehen auseinanderzusetzen, sich Prozesse des eigenen Verstehens selbst zu vergegenwärtigen.« (Unger-Rudroff 2020: 210)

Dabei geht es darum, zu »prüfen, ob wir den Gegenstand so verstehen, wie es seinem Wesen entspricht […] Es ist nach den Erkenntnissen der Phänomenologie davon auszugehen, dass Verständnis haben stets etwas Dynamisches ist« (ebd.). Das hat auch damit zu tun, dass das Wahrgenommene immer wieder neue Aspekte entbirgt, dass es neu und immer wieder anders wahrgenommen werden kann. Insofern stellt sich die Frage, wie sich ein »*adäquates* Verstehen in Bezug auf das Verstehensobjekt« (ebd.: 206) realisieren lässt, zumal das Wahrgenommene und die eigene Wahrnehmung nicht deckungsgleich sind.

> »Dies erfordert eine Distanz zum eigenen Erleben, zur eigenen Erfahrung. Es geht also nicht mehr nur um die Hingabe an den ursprünglichen Ausdruckscharakter der Dinge, sondern um das Erlangen eines neuen Bewusstseins von den Dingen, um ein neues Verstehen.« (Unger-Rudroff 2020: 206)

1 Tatsächlich sind die entsprechenden Diskussionen insbesondere um den Verstehensbegriff in einer Breite geführt worden, die sich im Rahmen eines Handbuchartikels nicht nachzeichnen lassen. Als mögliche weiterführende Literatur bieten sich z.B. an: Richter (2014a); Krause-Benz (2020).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Constanze Rora widmet sich dem Begriff des ›Verstehens‹ unter Bezug auf Emil Angehrn. Dabei scheint es zwei Seiten des Verstehens zu geben: Die erste Seite ist ein Zustoßen, möglicherweise im Sinne von Widerfahrnis, wie es bei Bernhard Waldenfels begegnet. Die zweite Seite scheint hingegen eine aktive Hinwendung zum Gegenstand der Wahrnehmung zu sein, die sich auf das oder den Anderen bezieht. Dementsprechend erscheint

> »Sinnverstehen [bei Angehrn, Anm. CS] als ein nicht gegenständliches, vorgängiges Verstehen, das bis in die frühesten Erfahrungen des Säuglings zurückreicht und sein Fundament in früheren Lern- und Verstehensprozessen hat« (Rora 2020: 102).

Diese Hinwendung lässt sich als eine »der Erfassung objektiver Merkmale vorgängige Sinndimension unserer Wahrnehmung« (ebd.) auffassen. Dabei ist es das Nichtverstehen, das insofern konstruktiv wirken kann, als in ihm das Movens eingeschlossen liegt, eben gerade etwas verstehen zu wollen. Auf diese Weise

> »kommt eine zweite Form des Verstehens in den Blick. Während die erste, das elementare oder ursprüngliche Verstehen auf einem fraglosen Wissen über das SoSein der Welt beruht und zuständlichen Charakter hat, ist die zweite Form ein Prozess, der durch die Aktivität des Individuums vorangetrieben wird […]. In diesem Verstehenwollen sind Selbstsein und Weltverstehen verbunden, denn – dies gehört zu den Grundannahmen der hermeneutischen Philosophie – erst in der Begegnung mit dem Anderen kann sich das Subjekt auf sich selbst beziehen.« (Rora 2020: 104)

Rora meint, der Prozess des Verstehens wird vor allem durch die Suche nach Stimmigkeit motiviert. Die Stimmigkeit, die Frage, »wie eins zum anderen passt und sich zusammenfügt« (2022: 190), verweist auf einen Sinn, der im Verstehensprozess erzeugt werden soll.

Ähnlich wie bei Rora geht es auch bei Stange (2017) um das Herstellen von Zusammenhängen, wodurch Sinn entstehen kann. Hierbei wird angeknüpft an Überlegungen von Sabine Ammon, wonach Verstehen all jene Vorgänge einschließt, mit denen wir »Einsichten gewinnen, Probleme lösen, Sachverhalte aufklären, Zusammenhänge stiften, Beziehungen knüpfen« (2009: 87). Ein solches Verstehen, das Verbindungen kreiert, kann Neues zum Vorschein kommen lassen oder auch dabei helfen, Dinge in einem neuen Licht zu sehen. Das ist einerseits ein Erkenntnisvorgang, andererseits aber auch ein kreativer Prozess, denn dieses Herstellen von Zusammenhängen ist gestaltender Art. Es entsteht etwas Neues, »etwas, das vorher noch nicht da war; das, was war, durchläuft im Prozess eine Veränderung« (ebd.: 93). Auch wenn Verstehen mit einem »epistemischen Aufstieg« (ebd.: 87) einhergeht, so ist es doch nicht auf seine »abstraktdiskursive« (Klein/Porath 2012: 7) Seite zu verkürzen. Zusammenhänge herzustellen, Beziehungen zu gestalten, überhaupt: Bezug zu nehmen, muss nicht zwangsläufig in verbaler Weise geschehen, sondern kann sich auch künstlerisch gestaltend vollziehen, etwa musizierend, komponierend, sich zu Musik bewegend usw. Da Verstehen mit Gestalten einhergeht, ist ein kreativer Prozess damit verbunden. Als kreativer Prozess folgt Verstehen »keinen Standards, sondern [ist] absolut individuell. Verstehen hat

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

insofern etwas damit zu tun, eine persönliche Wahrheit zum Vorschein zu bringen« (Stange 2022: 32).

Resümierend lässt sich nach dieser Rundschau festhalten, dass sich Erleben und Verstehen nicht unversöhnlich gegenüberstehen, sondern aufeinander verweisen und einander ergänzen. Im einen wie im anderen Fall geht es um ein Wahrnehmen mit allen Sinnen, das unhintergehbar an den Leib gebunden ist. Der Leib erscheint als Brücke zur Welt. Er ermöglicht die Wahrnehmung des Selbst und der Umgebung. Die leibbezogene Wahrnehmung lässt sich somit als Bezugnahme charakterisieren, die letztlich (ein erstes) Verstehen einschließt. Solcherart Verstehen ist vorsprachlich und bereitet den Boden dafür, sich verbal mit dem Wahrgenommenen auseinanderzusetzen und das eigene Verstehen in Worte zu fassen. Gleichwohl würde man mit der Annahme einer Hierarchie des Verstehens fehl gehen, die leiblichem Verstehen lediglich eine Art Zubringerfunktion für rationales Verstehen zuerkennen würde. Auch die außersprachliche Bezugnahme schließt reflexives Verstehen ein, das in seinem Eigenwert durch nichts ersetzt werden kann. Indem die Wichtigkeit leiblicher Bezugnahme herausgestellt wird, gewinnen Präsenz und die Unmittelbarkeit von Begegnung an Wichtigkeit, ebenso wie auch die eigene schöpferische Kraft, die für das Verstehen unumgänglich ist.

Wird simultan sowohl mit dem Begriff des ›Erlebens‹, als auch mit jenem des ›Verstehens‹ gearbeitet, dann suggeriert das einen Dualismus von ›Körper – Geist‹ bzw. ›Wahrnehmen – Reflektieren‹, der eigentlich überwunden werden sollte (Oberhaus 2017: 166). An die Stelle eines solchen Dualismus lässt sich mit guten Gründen der Verstehensbegriff setzen, sofern er mit dem oben dargestellten Bedeutungsreichtum einhergeht. Der strenge Dualismus mit seinen Einseitigkeiten und der Festlegung auf ein ›Entweder – Oder‹ wird hier aufgelöst zugunsten eines oszillierenden Ineinanders mit gleitenden Übergängen.

Verstehen bei Musikvermittlungsprojekten

Bei Musikvermittlungsprojekten ist das vorbegriffliche Verstehen unumgänglich, um sich für Neues und Unbekanntes zu öffnen und um Hörschwellen abzusenken. Indem der Fokus darauf gelenkt wird, solcherart Verstehen zu ermöglichen, eröffnen sich Gestaltungsräume. Wolfgang Lessing zufolge geht es bei Musikvermittlung darum,

> »Kunstwerke nicht mehr im Sinne von Objekten einem vornehmlich rezeptiv (re)agierenden Hörer zu vermitteln, sondern den ästhetischen Rezeptionsakt selbst ins Zentrum künstlerischen Gestaltens und Handelns zu heben.« (Lessing zit.n. Petri-Preis 2019: 8)

Das schließt an die terminologische Spurensuche von Rebekka Hüttmann an und ihre Unterscheidung des Vermittlungsbegriffes in die Vermittlung *von* Wissen und Können sowie die Vermittlung *zwischen* Mensch und Musik (vgl. 2009: 37f.). So wie der Verstehensbegriff auf das Zwischen zielt, auf das Herstellen von Zusammenhängen, auf das Stiften von Beziehungen, so ist auch der Vermittlungsbegriff auf das *Zwischen* von Mensch und Musik ausgerichtet, die Vermittlung *von* erscheint insofern nachgeordnet.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

In besonderer Schärfe stellt sich die Frage, auf wen Musikvermittlung überhaupt zielt, bei Konzerten mit Neuer Musik, werden doch hier »ganz bewusst Erwartungshaltungen gebrochen« (Voit 2018d: 6). Die »Vertrautheit des Abo-Publikums mit der gesellschaftlichen Praxis des Konzerts« (ebd.) findet in Konzerten mit Neuer Musik häufig kaum oder gar keine Resonanz, rebellieren die dort präsentierten Kompositionen respektive Performances doch gerade in vielen Fällen gegen jede Form von Geläufigkeit. Was bei erstem Hinsehen wie eine (weitere) Hürde für die Zugänglichkeit von Musik erscheinen mag, erweist sich bei näherer Betrachtung als Chance, als Impuls, nach neuen Wegen der (Erst-)Begegnung des Konzertpublikums mit (nicht nur dieser) Musik zu suchen. Es geht dann um Begegnungen, die alle oben dargestellten Facetten des Verstehens inkludieren und die insofern zwangsläufig von klassischen Konzertroutinen mit ihrer Ruhigstellung des Körpers und eingespielten Praktiken der Konzerteinführung mit ihrer primär verbalen Ansprache des Intellekts abweichen. Es wäre demzufolge nach einer Form der Musikvermittlung Ausschau zu halten, die unabhängig vom Grad musikalischer Vorbildung Relevanz besäße und die auch ein körperlich verankertes Verstehen ermöglichen würde. Es wäre eine Form der Vermittlung, die nicht nur eine kleine Gruppe von Menschen in den Blick nimmt, mit denen – etwa in Form von Workshops – Musikvermittlungsprojekte durchgeführt werden, sondern die offen ist für alle. *Alle* meint zunächst: alle Konzertbesucher_innen (auch die, die nicht an einem vorbereitenden Workshop o.ä. teilgenommen haben), ohne jedoch darauf beschränkt zu sein. Der Anspruch reicht potentiell über diesen Kreis von Adressat_innen hinaus.

Beispielhaft sollen mögliche Umsetzungen dieser Gedanken anhand eines Musikvermittlungsprojektes bei dem Festival weit! neue musik weingarten ausgeleuchtet werden, bei dem im Jahr 2021 Werke Toshio Hosokawas im Mittelpunkt standen.[2]

Mit dem Ziel, dem Publikum jenes Festivals einen Zugang zur Musik Hosokawas zu ermöglichen, der in erster Linie die Sinne anspricht, entwarfen Studierende der Pädagogischen Hochschule Weingarten Choreographien für ihre Hände, die per Video aufgezeichnet und als Splitscreen auf dem Bildschirm angeordnet wurden.[3] Ein leibbasiertes Verstehen seitens der Konzertbesucher_innen, das mit Hilfe der visuellen Eindrücke die Ohren für das auditiv wahrnehmbare Geschehen öffnen sollte, war das Ziel. Doch damit nicht genug: Aus der Einsicht heraus, dass die Konzertbesucher_innen bei einer Darbietung dieses Videos im Modus der Rezeption verharren würden, der das Herstellen eigener Verbindungen zur Musik anzuregen nur wenig im Stande sei, entstand die Idee, sie an dieser Choreographie partizipieren zu lassen. So wie die Studierenden mittels der Handbewegungen kreative Reflexivität in Bezug auf Hosokawas Musik entwickelten, die – ausgehend vom je eigenen Bewegungsrepertoire – individuelle Bezugnahmen auf die Musik ermöglichte, sollten auch die Konzertbesucher_innen einen selbstbestimmten, produktiven Umgang mit dieser Musik finden und zu Akteuren_innen werden. Während

2 Vgl. www.weit-weingarten.de/education [27.05.2023].

3 Eine Vorstellung davon, wie das ausgesehen hat, bekommt man mit dem folgenden Video, das zwar zu einer anderen Musik (John Cage) entstand, das aber nach einem ähnlichen Prinzip produziert wurde (in diesem Fall sind freilich alle Screens synchron): https://youtu.be/YchICsyIkWo [08.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sie die Musik per Kopfhörer hörten, konnten sie nicht nur die von den Studierenden entwickelte Handchoreographie auf einem Bildschirm sehen, sondern auch die Bewegungen der eigenen Hände, die separat in einer speziellen Vorrichtung gefilmt wurden, live in die auf dem Bildschirm zu sehende Choreographie hineinprojizieren lassen. Es war natürlich naheliegend, die auf dem Bildschirm zu sehenden Handbewegungen mit den eigenen Händen nachzuvollziehen und dabei zu erkunden, inwieweit dadurch Brücken zur Musik entstehen würden. Ebenso ließ sich aber auch ausprobieren, andere, kontrapunktische Bewegungen als die auf dem Bildschirm zu sehenden auszuführen und dabei der Frage nachzugehen, inwiefern diese Verschränkung von auditiver, visueller und kinästhetischer Wahrnehmung ein Verstehen ermöglicht. Ohne Zweifel handelt es sich hier um ein Verstehen, das mit einer handelnden Bezugnahme in eins fällt. Es erwächst aus Momenten eigenwilliger Gestaltung. Bei einer solchen Bezugnahme sind die Sinne ganz selbstverständlich involviert, sie sind Ausgangs- und Zielpunkt kreativer Reflexivität. Im vorliegenden Fall wird zudem exemplarisch deutlich, inwiefern der sich bewegende Körper eine zentrale Rolle in diesen Prozessen spielt. Dabei entsteht ein Sinn, der sich dem individuellen Herstellen von Zusammenhängen verdankt. Sinnenbasiertes Probieren ist dabei verschränkt mit verbalen Zuschreibungen: Bereits das Ausprobieren ist begleitet von Kommentaren des Erkennens, und die verbale Fassbarkeit des eigenen Involviertseins in die Klänge nimmt auch im Nachgang dieser handbasierten Erkundungen noch zu.

Die Probe, wie weit die eben entwickelten Gedanken tragen, lässt sich anhand eines weiteren Beispiels machen. Im Mittelpunkt des Musikvermittlungsprojektes *Response* steht die Kreation einer eigenen Musik in der Gruppe. Den Anstoß hierfür gibt eine bereits existierende Komposition, zu der sich die Komponierenden mit ihrer eigenen Musik in Beziehung setzen (vgl. Voit 2018b). Am Anfang des Projektes nimmt das Explorieren von Klängen und Geräuschen breiten Raum ein. Dabei geht es zum einen darum, sich selbst auf der Ebene hörender Wahrnehmung für Unbekanntes zu öffnen, zum anderen wird auf diesem Weg ein breites Repertoire an Musikmachdingen und auszuhorchenden bzw. hervorzulockenden Klängen und Geräuschen erschlossen – Grundlage und Material für alles spielerische Zusammensetzen von Klängen, das im Verlauf eines solchen Projektes immer vielschichtiger und komplexer wird und schließlich in eine Komposition mündet, die von einer großen Gruppe (z. B. einer Schulklasse) gemeinsam verantwortet, erstellt und aufgeführt wird. Komponierend werden neue Zusammenklänge und -hänge hergestellt, die einerseits verbal reflektiert werden können, andererseits aber auch in bzw. durch sich selbst sinnvoll sind. Auch hier spielen die Sinne also eine zentrale Rolle: Stimmigkeit stellt sich hörend ein. Entsprechend wird nachjustiert (etwa indem Lautstärke, Geschwindigkeit, Klang verändert werden), verworfen oder etwas für gut befunden. Auch verbal kann eingegriffen, mit dem Ziel einer Modifikation oder Bestätigung eine Verständigung hergestellt werden – bis die richtigen Zusammenhänge (-klänge) gefunden sind. Hörend-vergleichend lässt sich dann auf das Stück, das bei *Response* als Ausgangs- und Bezugspunkt fungiert, Bezug nehmen. Es ist nicht in erster Linie ein verbalisiertes Wissen, das hierbei als Hörfolie dient. Vielmehr sind es die im Verlauf des Kompositionsprozesses entwickelten Hörvorstellungen, haptische Erinnerungen, das eigene Exploratorium von Klängen und Geräuschen, das dabei helfen kann, auditive Brücken zu dem bis dahin unbekannten Stück zu schlagen. Eigene Versuche der Verbalisierung kön-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

nen das unterstützen, sofern die Sprache dem eigenen Verstehen nicht enteilt, sondern es gründet, stützt und flankiert.

In jedem Fall gibt der dargestellte Verstehensbegriff Impulse, Musikvermittlung als partizipativen und produktiven Prozess zu begreifen, der selbstbestimmt und spielerisch sich vollzieht und der den Leib mit seinen Sinnen bzw. den Körper mit dessen Bewegungsrepertoire einbezieht.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen strukturiertem und wildem Lernen

Peter Röbke

Der Begriff des ›wilden Lernens‹ kam im Umfeld des im Jahr 2009 vom Institut für Musikpädagogik an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien veranstalteten Symposiums *Musizieren lernen – auch außerhalb von Unterricht?* auf und wurde anschließend von den beiden Herausgeber_innen des Symposiumsberichts in die musikbzw. instrumentalpädagogische Debatte eingebracht (vgl. Ardila-Mantilla/Röbke 2009). Er bezieht sich zunächst auf ein ›ungezähmtes‹ Lernen[1], das nicht auf formeller Instruktion beruht und sich außerhalb (non-)formaler Lehr-/Lernsettings vollzieht. Dabei richtet sich der Blick zunächst auf das auto-didaktische Lernen[2]; wildes Lernen beschreibt aber auch ein oppositionelles Lernen gegen die Lehrkraft, ein trotziges und selbstbestimmtes Sich-Abarbeiten an Stücken, die die Lehrkraft noch für zu schwer hält (vgl. Mahlert 2009), den verheimlichten Besuch von Sommerkursen oder die verschwiegenen Beziehungen zu anderen Lehrkräften; der Begriff adressiert zudem alltägliches, inzidentelles, beiläufiges Lernen unterhalb der pädagogischen Wahrnehmungsschwelle. Schließlich kam auch das Lernen in musikalischen Communitys of Practice in die Diskussion[3], ein Lernen, das kaum als solches wahrgenommen wird, zielt doch in Communitys alles Bemühen primär auf größere Teilhabe[4] an gemeinsamen Praxen und gelebten Werten, wobei der Erwerb von Kompetenzen dann ein durchaus willkommener Nebeneffekt ist, nicht aber im *Zentrum* der Absichten steht: Wer bei *El Sistema* oder in einer niederösterreichischen Blaskapelle lernt, will zunächst vor allem dazugehören, wenn auch dafür die Entwicklung der musikalischen Kompetenzen notwendig und unvermeidlich ist[5].

1 Verschiedene etymologische Wörterbücher übersetzen das althochdeutsche ›wildi‹ einerseits mit ›ungezähmt‹, andererseits mit ›irrend/verirrt‹.

2 Im instrumentalpädagogischen Kontext ist jedes Üben letztlich ein solches, auch wenn in die Einsamkeit des Übezimmers das, was in der Hauptfachstunde verhandelt wurde, hineinragt.

3 Vgl. Röbke (2009): Dieser Beitrag beruhte im Wesentlichen auf Lave und Wengers Publikation *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (vgl. Lave/Wenger 2008).

4 Also auf dem Weg von einer legitimen peripheren Teilnahme zu voller Partizipation.

5 Ob diese Vergemeinschaftungsprozesse auch in Projekten der Musikvermittlung möglich sind, selbst wenn diese temporär begrenzt sind, damit befasste sich im Rahmen des Wiener Sympo-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass dem wilden Lernen ein widerständiges und aufbegehrendes Moment innewohnt: Es entzieht sich explizit zielorientiertem und durchstrukturiertem Unterricht und der Institution, in der dieser stattfindet, es trotzt dem verordneten Repertoire, es versucht, formalem Lehren und Lernen ein Schnippchen zu schlagen. Wenn man allerdings weniger das Rebellische als vielmehr das Unweigerliche betont, also die Tatsache realisiert, dass es nicht möglich ist, *nicht* zu lernen, mithin in jeder Herausforderung des Alltags Anlässe für den Aufbau neuer Synapsen und den Umbau kognitiver Schemata entstehen, dann wäre die Feststellung, dass dieses wilde Lernen natürlich auch in Konzertsituationen auftreten müsse, einigermaßen banal[6]. Spannender ist hingegen die Frage, ob sich ein Lernen im Kontext der Musikvermittlung auch an strukturierten Vorgaben reiben kann, ob es somit auch in der Musikvermittlung Dimensionen von Formalität[7] gibt, die denen der Schulmusik kaum nachstehen (und vielleicht sogar von dort in die Konzertpädagogik mehr oder weniger absichtsvoll eingewandert sind).

Konzerte für Kinder als musikdidaktische Veranstaltungen

Betrachten wir daraufhin das legendäre erste Konzert *What does music mean?* der Reihe *Young People's Concerts*[8], eines Meilensteins der Konzertpädagogik, moderiert und dirigiert von Leonard Bernstein, dem »Pionier der angloamerikanischen Musikvermittlung« (Wimmer 2011: 14). Jeder Schritt ist geplant, jede Äußerung sitzt, jedes Musikbeispiel ist absichtsvoll ausgewählt: Gleichwohl blitzen hinter dem perfekten Ablauf Humor, Spontaneität und die pure Lust von Leonard Bernstein am Teilen und Mitteilen seiner Einsichten auf (vgl. Erwe 2015). Dieses Konzert aus dem Jahr 1958, durchgeführt zwei Wochen nachdem Bernstein Chefdirigent des New York Philharmonic geworden war, könnte als didaktische Veranstaltung im Sinne einer lerntheoretischen Didaktik beschrieben werden, es könnten die impliziten Ziele eruiert werden, die Auswahl der passenden Inhalte und zielführenden Methoden hinterfragt und die Nutzung des Medialen, sprich: die Verwendung von Klavier und ganzem Orchester überprüft werden. Aber weniger geht es um ein offensichtliches Outcome, um benennbare Lernergebnisse, als darum, alle Anwesenden – und eben auch die anwesenden Grundschulkinder! – lustvoll und fordernd in ein

---

siums *Rethinking Classical Music Practice. Audience and Community Engagement in Classical Concert Life* Simon Günthner in seinem Vortrag *Community – eine soziologische Perspektive,* vgl. https://youtu.be/U6B5POR93B8 [28.07.2023]. Es wäre interessant, diesem Ansatz im Blick auf das wilde Lernen auch im vorliegenden Beitrag zu folgen, es würde jedoch den Rahmen sprengen.

6 Banal ist nur die Feststellung des Stattfindens, trivial ist nicht die Bedeutung des informellen Lernens selbst: Mautner-Obst (2018) zeigt etwa, wie sich im informellen Musikhören Wahrnehmungsmuster und Geschmackspräferenzen herausbilden, Hornberger (2020) arbeitet heraus, wie der alltägliche Umgang mit Pop-Musik zum millionenfachen Bildungsanlass wird.

7 Ardila-Mantilla (2016) macht deutlich, dass *jede* Lernsituation in ein Kontinuum eingespannt ist, das sich zwischen den Polen Formalität und Informalität erstreckt und es somit wenig sinnvoll ist, solche Situationen prinzipiell als formal oder informell zu bezeichnen; ähnlich argumentiert Rora (2015). Zur Begrifflichkeit von ›formal/non-formal/informell‹ vgl. auch Mak (2009).

8 Vgl. www.youtube.com/watch?v=9y9fHoB4P2g [08.05.2023] sowie www.leonardbernstein.com/lectures/television-scripts/young-peoples-concerts/what-does-music-mean [08.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Problem zu verstricken. Es geht Bernstein zum Beispiel um die Frage: Hat Musik überhaupt eine Bedeutung, die außerhalb ihrer selbst liegt? Und diese immanente Bedeutung und Sinnhaftigkeit entsteht für Bernstein dann weniger aus der »Arbeit des Geistes in geistfähigem Material« (Hanslick 1854: 35) als aus der Verwandlung von Affekten und Energien in Klang und in der Folge aus der subtilsten und elaboriertesten Ausfaltung der Klanggesten in überzeugenden und belastbaren musikalischen Formen.

Während bei Bernstein der durch die didaktische Befragung der Werke gut vorbereitete begeistert-begeisternde Vermittler auf der Bühne steht, evoziert das vielfach ausgezeichnete Wirken Gerd Albrechts[9] in seinen Konzerten für Kinder eher die Figur des drögen Schulmeisters mit erhobenem Zeigefinger: Weniger bringt er uns zur schmunzelnden Einsicht oder zum beglückenden Aha-Erlebnis, sondern wir sind – in einer Art von Werkbetrachtung bzw. -begegnung der schlichteren Art – auch mit disziplinierendem Tadel und ›hochkultureller‹ Süffisanz konfrontiert, und dann, wenn es musikpädagogisch relevant werden könnte, eher mit einer beschreibenden Aneinanderreihung von Werkabschnitten nach Art des ›und dann hört bitte auf dies und dann hört bitte auf das‹, wobei zu konzedieren ist, dass die Verdeutlichung der Instrumentationsraffinesse Ravels in seinem *Bolero* in der Live-Situation durchaus sinnvoll ist: Sich einmal die konkreten Klangmischungen gezielt und isoliert vorspielen zu lassen, mag schon dazu führen, dass die Ohren gespitzt werden. Aber bemerkenswert ist doch die Tendenz dieser Musikvermittlung zur Instrumentenkunde[10], und die oft eingesetzten Stücke leisten dem Vorschub: Brittens *The Young Person's Guide to the Orchestra* verbleibt in der Anlage Thema-Variationen-Fuge im Autonom-Musikalischen, der *Karneval der Tiere* oder *Peter und der Wolf* assoziieren Instrumente hingegen folgenreich mit Charakteren und deren Geschichte: Kaum je hat sich das Cello vom Image des eitlen Schwans und das Fagott von jenem des Großvaters erholt.

Aber wie immer wir diese Arten *strukturierten* Vermittelns jeweils musikdidaktisch verorten, wie kritisch wir auch auf inhaltliche Beschränkungen oder methodische Einseitigkeiten blicken mögen: Mit einem gewissen Fug und Recht lässt sich behaupten, dass jeweils gewissermaßen die Musikstunde in den Konzertsaal verlegt wurde[11]. Dort nun steht die Orientierung am Kunstwerk (→ Schippling/Voit: 219) im Zentrum, dort nun werden die musikdidaktischen Felder der Reflexion und Rezeption (vielleicht auch der Reproduktion und Transformation) beackert, dort findet auditive Wahrnehmungserziehung nun nur mit Fokus auf den Orchesterklang statt.

Und das ist scheinbar mit einigen Vorteilen verbunden:

---

9 Albrecht erhielt für seine Fernsehsendungen 1974 den Adolf-Grimme-Preis. In der Reihe *Klassik für Kinder* erklärte er Kindern klassische Werke wie etwa *Die Moldau*, *Peter und der Wolf* oder *Der Zauberlehrling*. Ich beziehe mich auf ein Familienkonzert zu Ravels *Bolero*.

10 Und abgesehen von diesem sinnvollen Augenmerk auf das Klangfarbliche: Bräuchte denn der Bolero in seiner formalen Eingängigkeit, seinem zwingenden Aufbau, seinem Steigerungswahnsinn, seiner rhythmische Manie, seiner Schlussexplosion überhaupt musikvermittelnde Bemühungen über das sich ohnehin selbst vermittelnde Musizieren hinaus?

11 Auch wenn Ernst Klaus Schneider, einer der Pioniere der Musikvermittlung/Konzertpädagogik, betont: »Konzerte für Vorschulkinder sollen Konzerte sein und keine Unterrichtsstunden im Rahmen der Früherziehung« (2009: 12).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

- Wir begegnen einem charismatischen und musikalisch auf höchstem Niveau agierenden Vermittler (der etwa auch ein wirklicher Pianist ist und nicht jemand, der nur die Lehrveranstaltung Schulpraktisches Klavierspiel absolviert hat).
- Statt uns nur mit dem Anhören von Aufzeichnungen oder allenfalls mit Mitspielsätzen zur Tonkonserve begnügen zu müssen, interagieren wir mit einem lebendigen Orchester, dessen Klangfarben unmittelbar erlebt werden können.
- Wir genießen die Ereignishaftigkeit und Festlichkeit des dem Alltag enthobenen Konzerts, wir sind über die ästhetische Schwelle gegangen (vgl. Rora 2015: 138f.).
- Wir vereinen uns mit den anderen Menschen im Publikum in wechselseitiger Ansteckung und im gemeinsamen Einschwingen zu einer temporären Gemeinschaft.

Aber wenn die Rede ist von Charisma, Inspiration, Lebendigkeit, Unmittelbarkeit, Ereignis, Fest, ästhetischer Schwelle, Ansteckung, Einschwingen… führt da nicht unweigerlich der vermeintliche didaktisch-methodische Nutzen in eine mögliche Kapitulation vor Unverfügbarkeit und Kontingenz? Und deutet sich nicht an, dass zur Beschreibung und Analyse, ja auch zur Planung und Durchführung von Musikvermittlung, ein Rekurs auf die Kategorien einer Philosophie der Präsenz, einer Soziologie der Resonanz oder allenfalls einer Theorie transformatorischer Bildung viel angemessener wäre als jener auf didaktische Konzepte? Und das wilde Lernen fände sich dann in einer ganz neuen Umgebung wieder.

Jenseits der Didaktik? Präsenz, Resonanz und Transformation in der Musikvermittlung

Vielleicht liegt man nicht falsch, wenn man das Symposium *Was lässt uns Zeit vergessen? Präsenzerfahrungen – Chancen der Musikvermittlung in Konzerten*, das 2008 in Detmold stattfand, als einen durchaus bemerkenswerten Schritt betrachtet, weg von einer Konzertpädagogik, die in der von Ehrenforth (1971) und Richter (1976; 2014a) entwickelten *didaktischen Interpretation von Musik* verankert war, also in einer »Musikrezeption als facettenreiche Produktion von Sinn« (Schneider 2009b: 10), dabei durchaus Räume und deren Atmosphären oder die Persönlichkeit des bzw. der Moderator_in im Blick hatte, nun aber den Schritt hin zu einer Musikvermittlung vollzieht, die grundsätzlich die Performativität des Konzertgeschehens in Rechnung stellt. Bezugspunkt und Referenz dieses Symposiums ist Hans Ulrich Gumbrecht, der in seinem Buch *Diesseits der Hermeneutik. Über die Produktion von Präsenz* (2004) entfaltet, dass im Umgang mit den Dingen dieser Welt nicht nur Verstehens-, sondern auch Vollzugswahrheiten eine Rolle spielen sollen, dass die Hermeneutik in ihrer Fixierung auf Sinn und dessen Interpretation nicht den Blick auf jene Momente verstellen oder diese gar aussperren darf, in denen wir etwa Kunst in totaler Nähe erleben und diese auf unsere Körper wirkt, jene Augenblicke, in denen wir verweilen und aus dem ewigen Verstehenszirkel hinaustreten wollen. Diese Momente der Präsenz, die eine Intensität besitzen können, welche »im Augenblick des Geschehens etwas Schmerzliches« (Gumbrecht 2004: 118) aufweisen, machen den einen Pol der Präsenzkultur und ihrer Effekte aus, einen Pol, der jenem der Sinnkultur gegenübersteht,

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und zwischen diesen beiden Polen bewegt sich nach Gumbrecht unsere ästhetische Erfahrung oszillierend hin und her.

Müller-Brozović hingegen appliziert in ihrer Studie *Das Konzert als Resonanzraum* (i.V.) die soziologische Theorie Hartmut Rosas und dessen Bestimmung der Resonanzbeziehung mit den Aspekten Affizierung, Selbstwirksamkeit, Unverfügbarkeit und Transformation (unter ständiger Möglichkeit des Kippens in stumme, entfremdete Beziehungen) auf die Musikvermittlung, arbeitet die Differenz von resonanten Beziehungen *zu*, *mit*, *in* und *durch* Musik heraus und kann so der Musikvermittlung zu einem Blick auf resonanzbegünstigende Impulse verhelfen und ermutigen, Zeitlichkeit, Räumlichkeit und Körperlichkeit ins Spiel zu bringen und in einer spezifischen Weise mit Risiken und Widerständen umzugehen.[12]

Schließlich untersucht Lukas Bugiel in seinem 2021 erschienenen Buch *Musikalische Bildung als Transformationsprozess*, was musikalische Bildungsprozesse auslösen könnte und gelangt so zu einer Untersuchung des realen Erscheinens von Musik in Konzertsituationen und der Frage, wodurch wir Konzerte überhaupt erfahren können. Dieser Frage geht er insbesondere im Kapitel *Kleine Phänomenologie des musikalischen Konzertgeschehens* mit Verweis auf die Stille als Urgrund der Musik, auf intermodale (Nach-)Vollzüge von Musik sowie auf Zeitlichkeit und Räumlichkeit der konzertanten Situation nach.

Was das Präsenzdenken Gumbrechts, die Resonanztheorie Rosas oder die Konzertphänomenologie Bugiels vereint, ist die grundsätzliche Abkehr von einem Objektivismus des Werkes und der daraus folgenden prinzipiellen Differenz und Distanz von zu verstehendem Objekt und verstehendem Subjekt. An die Stelle hermeneutischen Bemühens, also des Verstehens, treten kollektive Vollzüge von Beziehung und Musik im Hier und Jetzt, Vollzüge, die noch um die Praxen anderer Künste erweitert sein können. Und so können wir folgern: Für diese musikalischen (theatralischen, tänzerischen etc.) Vollzüge schafft Musikvermittlung wohl Räume, Zeiten, Szenarios, überhaupt spezielle Settings, wobei Musikvermittlung an das ohnehin vorhandene performative Potential eines jeden Konzerts anknüpfen kann und durch Betonung der Ereignishaftigkeit, Verschiebungen und Verrückungen der gegebenen Situation neue Wirkungen und Zugangsmöglichkeiten erzielt, die sich dann eher auf kaum vorhersehbare Weise *wild* entfalten. Man könnte auch sagen: Musikvermittlung verflüssigt gewissermaßen das (eher berechenbare) Konzert zur (eher unberechenbaren) Performance.

Musikunterricht in der Schule im Dreiklang von Ereignis, Lehrgang und Verstehensprozess

Bevor nun aber die performative Welt der Musikvermittlung in ihrer Ereignishaftigkeit und Unverfügbarkeit sowie ihrer Erlebensdichte als dem schulischen Musikunterricht diametral entgegengesetzt erscheint, muss erneut in Sachen Kontingenz auch der Blick auf diesen gerichtet werden (und schon Bugiel will ja von einer Phänomenologie des

12 Im Unterschied zu Bugiel (2021) wird dabei explizit auf die Ästhetik der Performativität von Erika Fischer-Lichte und auch auf Gumbrecht Bezug genommen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Konzerts, also vom Erscheinen der Musik in ihrer Wirklichkeit, zu einer Theorie der Musikalischen Bildung als Transformationsprozess im Kontext von Schule gelangen!).[13]

Widerfahrende Ereignisse, intensive Präsenzmomente oder der »vibrierende Draht« (Rosa 2016: 24) in der resonanten Beziehung zwischen uns und der Welt, diese machen durchaus auch ein eigenes Feld im alltäglichen unterrichtlichen Geschehen aus, ein Feld, in dem ebenso eine eigene Art und Weise des Handelns herrscht wie in den zwei anderen Feldern des Unterrichts, in denen es einerseits um Kompetenzaufbau und andererseits um Verstehen geht, um Werk-, Selbst- und Welt- bzw. Kulturverstehen: In *jedem* Musikunterricht, gleich ob er den Kompetenzaufbau, die ästhetische Erfahrung oder die didaktische Interpretation als Ausgangspunkt nimmt, gleich ob er Schulmusik, Instrumentalstunde oder EMP-Unterricht ist, gleich ob er in formalen oder non-formalen Kontexten stattfindet, in jedem Unterricht wäre festzustellen, dass sich dieser unausweichlich in drei Feldern mit je eigenem Modus Operandi bewegt und zwar in den Feldern von Lehrgang, Verstehensbemühung und Ereignis.

Aber diese drei Felder stehen in einem heiklen Verhältnis zueinander: Jenseits von Balance, Ausgewogenheit oder Interdependenz dieser Felder ist deren Verhältnis eigentlich fatal und deswegen heikel, weil die drei Felder in Bezug auf ihre Zeitstruktur, die Beanspruchung der Wahrnehmung, die Seinsweise von Musik, die didaktische Verfügbarkeit, den Charakter des Unterrichtsraums und die Bedeutung von Atmosphäre sowie die Rollen der Beteiligten eine ganz unterschiedliche Logik aufweisen.[14]

Musikvermittlung als Anstoß zu transformatorischen Bildungsprozessen

Kehren wir von diesen Überlegungen nun zur Musikvermittlung zurück: Angesichts der Singularität und Einzigartigkeit gelungener Musikvermittlung ist für sie wohl ein Lehrgang im Sinne eines systematischen, kontinuierlichen, langfristigen Aufbauens von Kompetenzen kein Thema.[15] Was die Verständnisprozesse anbelangt, sind diese nicht auszuschließen, es wäre aber ein langwieriges hermeneutisches Kreisen, also die permanenten Bewegungen im hermeneutischen Zirkel (mit den Polen Teil und Ganzes, Vorverständnis und zu Verstehendes, Theorie und Praxis), nur insoweit von Belang, als tatsächlich in der Musikvermittlungssituation Irritation als Enttäuschung von Erwartungen oder gar die Konfrontation mit Fremdem möglich ist, mithin durchaus wirksame Anstöße für Lern- bzw. Bildungsprozesse gegeben werden können – ich komme darauf zurück.

Das *Ereignis* im schulischen Musikunterrichts ist somit die eigentliche Domäne der Musikvermittlung, und was dort eher ein problematisches ›Schwarzes Loch‹ – etwa für den systematischen Kompetenzaufbau – sein könnte, ist hier willkommen: Nichts spricht dagegen, sich in der konzertanten Situation ganz der maximalen Gravitation hinzugeben, tendenziell im Schwarzen Loch zeit- und raumvergessen zu verschwinden

13 Wie im Blick auf Musikvermittlungssituationen im Verständnis von Lehren und Lernen deren überraschende, kontingente, nicht-vorhersehbaren Momente offenbar werden, dazu vgl. Rora (2015).

14 Im Detail ist dies ausgeführt in Röbke (2017).

15 Das widerspricht natürlich nicht der Allgegenwart des inzidentellen Lernens, s.o.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und sich immersiv im Geschehen aufzulösen[16] und erst danach wieder langsam in den Alltag zurückzukehren (jede_r kennt buchstäblich überwältigende Konzertsituationen, die einen noch tagelang packen und bannen können). Und unversehens taucht – in etymologischer Herleitung – die zweite Bedeutung des althochdeutschen ›wildi‹ auf, nämlich ›verirrt‹: Das wilde, ungezähmte Lernen wäre dann auch eines, welches das Verirren nicht scheut: ein Verirren, ein Tasten, ein Suchen, ein Neuorientieren angestoßen durch Ereignisse, die – in der Diktion Martin Seels – den Sinn der Situation verändern, meine Orientierung umstellen, die Ordnung und den Rahmen in Frage stellen (vgl. Seel 2003).

Das geht über ein Lernen im engeren Sinne hinaus, wenn man dieses als »Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung neuer Informationen versteht, bei dem jedoch der Rahmen, innerhalb dessen die Informationsverarbeitung erfolgt, selbst unangetastet bleibt« (Koller 2012: 15). Vielmehr erreichen wir »Lernprozesse höherer Ordnung«, mithin Bildungsprozesse, »bei denen nicht nur neue Informationen angeeignet werden, sondern auch der Modus der Informationsverarbeitung sich grundlegend ändert« (ebd.). Und wenn nun die Rede von Bildung ist, so macht Hans-Christoph Koller im Rekurs auf Humboldt deutlich, dass diese eigentlich prinzipiell nur als transformatorische verstanden werden kann, ist doch die Verfasstheit von Subjekten grundsätzlich fragil: Deren Habitus ist prinzipiell veränderlich, die Selbsterzählung des eigenen Lebens ständigen Veränderungen unterworfen, Individualität und Subjektivation von Widersprüchen bestimmt und fluide. Und so bedarf es eigentlich keiner allzu großen Erschütterungen, um grundsätzliche Veränderungsprozesse anzustoßen: Enttäuschte, negative Erwartungen, die Begegnung mit substanziell Fremdem, das mich zu einer Antwort nötigt, die Erfahrung unangemessener Diskurse sind dafür Anstöße.[17]

Auf der Suche nach Anlässen dafür in der Musikvermittlung, nach Critical Moments, in denen vielleicht sogar die eigene Biographie und der bisherige Umgang mit der traditionellen konzertanten Situation zur Disposition steht, werden wir durchaus fündig:

- In der Keynote des Detmolder Symposiums beschreibt Christoph Richter, wie er gebannt das Musizieren eines Streichquartetts verfolgt, von dessen Lebendigkeit bzw. der »körperlich-räumlichen Kommunikation der Spieler, die den Konzertraum und Hörer einschließt« (Richter 2009: 17), buchstäblich gefesselt wird: »Präsenzerfahrungen oder Präsenzerlebnisse vermögen mit Gewalt über die Darsteller wie die Erlebenden kommen, sie überwältigen« (ebd.).
- Bugiel (2021) schildert ein Konzert des schwedischen Elektropop-Duos The Knife (im Rahmen einer Tournee, die unter dem Motto *Shaking the Habitual* steht), das offenkundig darauf zielt, übliche Konzerterwartungen, Groove-Sehnsüchte oder Immersionswünsche nachhaltig zu enttäuschen und so zu einem Schlüsselereignis werden kann, zu einer Erfahrung von Musikalisch-Fremdem, die den zukünftigen Umgang mit Konzertsituationen verändern kann.

16 Vgl. dazu »Beziehungen in Musik« bei Müller-Brozović (i.V.).

17 Ich folge hier Koller (2012), der in Bezug auf die subjektive Verfasstheit Konzepte von Bourdieu, Ricoeur, Lacan und Butler und hinsichtlich der Anlässe transformatorischer Bildungsprozesse Buck, Waldenfels und Lyotard ins Spiel bringt.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

- Die *Strong Experiences with Music*, die Alf Gabrielsson (2011) in einer empirischen Studie mit etwa 1000 Interviewpartner_innen untersucht hat und die einer der Ausgangspunkte für die erwähnte Studie von Müller-Brozović sind, sind auch solche, die »existenzielle und transzendentale Aspekte« aufweisen und für unser Thema unmittelbar relevant sind, wenn etwa die Rede ist von »einer veränderten Sicht auf das Leben/die Existenz« oder auch von »Aufbrechen von Widerständen« und einer »veränderten Sichtweise auf Musik« (Müller-Brozović 2021: 332–336).

Wenn auch noch genauer bestimmt werden müsste, wie und in welchem Ausmaß Selbst- und Weltverhältnisse (allgemeine und solche in Bezug auf Musik), d.h. (musikalische) Identitäten oder Narrative von Musik und Musizieren, in Bewegung geraten können und ob auch im Konzertsaal musikalisches Wissen als »nicht-propositionales, affektiv dimensioniertes Vollzugswissen klanglichen Sinns« (Bugiel 2021: 120) weiterentwickelt wird, so lässt sich doch abschließend vermuten: Über das wilde, ungezähmte wie irrende Lernen in Situationen der Musikvermittlung können wir auf den Pfad zu transformatorischer Bildung gelangen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen Rezeption und Partizipation

Cornelia Wild

Mit dem steigenden Angebot von Formaten und Initiativen der Musikvermittlung eröffnen sich stetig neue Perspektiven auf die Musik, aber auch auf die situativen, kontextualen, diskursiven und sozialen Rahmenbedingungen von Konzerten und Veranstaltungen (vgl. Wild 2023: 145f.). Verstärkt wird das Publikum in den Blick genommen, wodurch »der Aspekt der Teilhabe in den Fokus [rückt], der sich unter anderem in partizipativen Konzert- und Workshopformaten sowie innovativen Konzertdramaturgien und Festivalkonzeptionen niederschlägt« (Wimmer/Voit 2022: 11). Ein dialogischer Prozess mit dem Publikum soll in Gang gesetzt werden, in dem Kommunikation und (auch kreativer) Austausch wechselseitig erfolgen (→ Schippling/Voit: 179) oder Resonanz in Form »interaktive[r] und transformative[r] Beziehung« (Müller-Brozovic 2022: 62) stattfindet. Constanze Wimmer und Johannes Voit weisen auf die wachsende Erkenntnis von Kulturinstitutionen hin, neues Publikum nur durch eine Begegnung auf Augenhöhe gewinnen zu können, die Bedürfnisse, Vorlieben und Rezeptionsgewohnheiten berücksichtigt (vgl. 2022: 11). Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf eine immer diverser werdende Gesellschaft werden Kulturinstitutionen daher zukünftig gefordert sein, die Bereiche Audience Engagement (→ Toelle: 193) und Community Outreach (→ Stibi: 197) auszubauen und damit Musik durch Teilhabe und Teilgabe für alle bedeutsam zu machen (vgl. Seidl 2022). Der Begriff ›Community‹ betont in diesem Zusammenhang das Gemeinschaftliche als »Netzwerk von interagierenden und sich gegenseitig beeinflussenden Menschen mit einem gemeinsamen Interesse oder einer gemeinsamen Praxis« und mit dem Ziel »eine Nähe unter den Beteiligten zu schaffen« (Müller-Brozovic 2022: 55). Um dem Anspruch gerecht zu werden, »mittels Kunst und Kultur gemeinsame gesellschaftliche Identität und Gemeinschaft zwischen unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen zu ermöglichen«, sieht Birgit Mandel Kulturinstitutionen herausgefordert, neue Ansätze zu entwickeln: »Gräben überwinden und neue Gemeinschaften bilden statt kulturelle Disktinktion zu zementieren, so lässt sich das Ziel einer teilhabeorientierten Kulturvermittlung benennen« (2016b: 10). Teilhabeorientierte Vermittlungsansätze laufen jedoch Gefahr, bestehende Machtverhältnisse zu perpetuieren, wenn sie als Teil einer institutionell-hegemonialen Strategie zwar eine Kultur des Mitmachens fördern, aber nicht, wofür Nora Sternfeld plädiert, »die Bedingungen des Teilnehmens selbst ins Spiel bringen« (2012: 121). Angesichts dessen schlagen Veronika Aqra und ihre Kolleginnen vor,

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

im Kontext kultureller Produktion »Partizipation als kritische Praxis« zu verstehen und damit »gegenhegemoniale Öffentlichkeiten« (Aqra et al. 2016: 2) herzustellen.

Musik und Publikum

In der sogenannten ›westlichen klassischen Musik‹ war das Publikum lange Zeit aktiver Teil des Geschehens (→ Voit: 67; vgl. auch Tröndle 2009: 30f.; Müller 2014: 42f.). Konzerte waren gesellschaftliche Ereignisse, bei denen etwa Essen, Trinken, Gespräche, Tänze oder auch »gemeinsame[s] Singen, Rezitationen und Deklamationen, Reden, Predigten oder Gebete« (Salmen 1988: 80) ihren Platz hatten. Erst eine sich wandelnde Konzertkultur, die sich Ende des 19. Jahrhunderts auch in neuen Konzerthäusern manifestierte, wirkte der aktiven Beteiligung des Publikums entgegen und fokussierte die Aufmerksamkeit des Publikums auf das Bühnengeschehen (vgl. Tröndle 2018b: 32). Das klassische Konzert wurde zu einer Rezeptionssituation, in welcher »der körperliche Mitvollzug von Musik nicht nur erschwert, sondern auch unerwünscht ist« und dafür einen Rezeptionsmodus des »konzentrierten Zuhörens um der Musik selbst willen nahelegt« (Seibert et al. 2018: 427). Die von Matthias Rebstock als »Stillsitzen und Zuhören« (2018: 149) bezeichnete Rezeptionshaltung hat sich bis heute in klassischen Konzertsituationen weitestgehend erhalten.

Dennoch lassen sich Entwicklungen im 20. Jahrhundert aufspüren, die eine erwünschte und aktiv herbeigeführte Beteiligung des Publikums aufzeigen und in gewisser Weise Vorboten von partizipativen Strategien sind, die heute in Vermittlungsformaten zur Anwendung kommen. Meist am Rande des klassischen Konzertbetriebs wurden Mitte des 20. Jahrhunderts Ideen erprobt, die neue Settings und Aufführungskonzepte hervorbrachten (vgl. Tröndle 2009: 22) und die zum Teil auch das Publikum in künstlerische Konzepte einbezogen. Es entstanden Kompositionen etwa von Iannis Xenakis (*Oresteia*, 1966), Dieter Schnebel (*Abfälle I, 1. Reactions*, 1960) oder Luciano Berio (*Sequenza VII*, 1969) bei denen die Zuschauer_innen aktiv durch Singen, Klatschen oder sonstige Erzeugung von Geräuschen an der Performance beteiligt wurden oder die, wie bei Frederic Rzewski (*Les moutons de Panurge*, 1969) oder Louis Andriessen (*Volkslied*, 1971), für inklusive und partizipative Aufführungen komponiert waren (vgl. Toelle 2022: 201). Auch Fluxus-Bewegung, Happenings sowie die Performance- und Aktionskünste brachten neue Formen der Zuschauerbeteiligung mit sich (vgl. Spohn 2016: 39). Nicolas Bourriaud beschreibt in seiner 1998 erschienenen *Relationalen Ästhetik* eine grundlegende Umwälzung ästhetischer, aber auch kultureller und politischer Ziele, die mit einem Kunstbegriff einherging, der als theoretischen Horizont den Bereich menschlicher Interaktionen und ihrer sozialen Kontexte aufspannte, statt einen unabhängigen und in sich geschlossenen symbolischen Raum aufzugreifen (vgl. 2002: 14). Von den theoretischen Ideen Nicolas Bourriauds inspiriert, aber auch im Kontext von reformpädagogischen und kulturpolitischen Strömungen, die partizipative Ansätze

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

auf vielen Ebenen einforderten[1], entspann sich ein kritisch informierter Diskurs über partizipative Kunst, aus dem weitere Initiativen und Projekte hervorgingen (vgl. Bishop 2012: 2). Neben denen mit ästhetischem Ansatz erwuchsen viele von ihnen aus sozialen Prozessen, in denen Grenzen zwischen Kunst, Leben und Politik ausgehandelt wurden (vgl. ebd.: 1).[2]

Im Kontext der partizipativen Konzepte wandelte sich der Kunstbegriff und ging zunehmend in der Praxis auf (vgl. Spohn 2016: 51). Auch die Position des Publikums änderte sich von der aufnehmenden zur mitgestaltenden, wodurch »Rezipienten […] zu Teilnehmenden, Ko-Autoren oder Ko-Produzenten« (Feldhoff 2011: 24) wurden.

Rezeption als Teilhaben

Obgleich sich radikale Umbrüche in der Kunst und Musik des 20. Jahrhunderts ereigneten, zeigte sich um die Jahrtausendwende noch kaum eine Rückwirkung auf den Klassikbetrieb (vgl. Tröndle 2009: 22). Das klassische Konzert replizierte weiterhin die ästhetischen Ideen, aus denen es erwachsen war. Bis heute etwa manifestieren sich die Werk- und Genieästhetik und die Idee der absoluten Musik aus dem 19. Jahrhundert in der Rahmung klassischer Konzerte (vgl. Rebstock 2018: 149). Die Perspektive der Rezipierenden ist dabei nahezu ausgeschlossen, das Werk Ausgangspunkt der Beschreibung (vgl. Spohn 2016: 39). Das klassische Konzert fordert entsprechend eine Hörhaltung ein, »die das Hören von Musik im Konzert […] als Dienst an den Werken begreift« (Rebstock 2018: 149). Eine in diesem Kontext angemessene Rezeption, die dem Werk gerecht wird, kann nur auf Grundlage von Vorbildung und Vorerfahrung gelingen (vgl. Danuser 1991: 166). Vor dem Hintergrund dieser exkludierenden Rahmung, die ihre Anliegen an ein professionelles, kundiges Publikum adressiert und dem Anspruch auf Teilhabe diverser und heterogener Dialoggruppen entgegensteht, scheint, wie Matthias Rebstock formuliert, der »Gleichklang von Musikästhetik und Hörformat […] heute nicht mehr stimmig« (2018: 149). Im Hinblick auf die Position der Rezipierenden und die Frage der Teilhabe liegt es daher nahe, an ästhetische Ideen zu erinnern, die in den letzten Jahrzehnten mit den Wandlungen in Kunst und Musik ihren Ausgang nahmen. So markiert etwa die rezeptionsästhetische Wende Mitte des 20. Jahrhunderts einen grundlegenden Paradigmenwandel in Bezug auf den Stellenwert der Rezipierenden. Nicht nur die partizipativen Ansätze dieser Zeit wiesen dem Publikum eine neue Rolle zu, die Position der Rezipierenden wurde grundsätzlich neu bewertet. Umberto Eco etwa weist auf eine grundsätzliche Offenheit aller Kunstwerke hin, die von den Rezipierenden erst vollendet werden (vgl. 2019: 31). Die ästhetische Erfahrung wird nunmehr »als Anteil der Rezipienten am Werkprozess aufgefasst […], die *per se* ein Mit-Tätig-Sein einfordert« (Spohn 2016: 40). Seither hat sich ein

1 Jörg Zirfas fasst die Ziele der Kulturpolitik dieser Jahre darin zusammen, eine Kultur für alle zu ermöglichen, eine Kultur von allen zu unterstützen und einen Kulturbegriff zu fördern, der alles als Kultur versteht (vgl. Zirfas 2015).

2 Diese wurden als »post-studio«-Kunstpraxen seit den 1990 Jahren unter Begriffen wie »socially engaged art, community-based art, experimental communities, dialogical art, littoral art, interventionist art, participatory art, collaborative art, contextual art and (most recently) social practice« (Bishop 2012: 1) gefasst.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

breiter und vielfältiger Diskurs entwickelt, der unterschiedliche Modi und Grade ästhetischer Erfahrung diskutiert und dabei ästhetische Rezeption und ästhetische Produktion gleichermaßen mitbedenkt (vgl. Brandstätter 2013a: o.S.). Im Musikbereich wird dabei zunehmend häufiger das ästhetische Erleben (→ Stange: 227) aufgegriffen, das, wie Silke Schmid herausstellt, »als unmittelbare, für die Erfahrung konstitutive Form der Vergegenwärtigung« (2014: 27) gelten kann. Das ästhetische Erleben konstituiert sich dabei im Zusammenwirken multidimensionaler Faktoren, die in der Produktion und Dramaturgie von Vermittlungsformaten zunehmend Bedeutung erlangen (vgl. Uhde 2018: 131; Wild 2023: 137–141). 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. Dabei geht es nicht, wie Folkert Uhde betont, »um ›neue Form‹ versus ›traditionelles Konzert‹, sondern um möglichst vielfältige Angebote für ein vielfältiger werdendes Publikum mit unterschiedlichen Bedürfnissen« (Uhde 2018: 124).

Teilhabe von Dabei-Sein bis Involviert-Sein

Musikvermittlung hat seit der Jahrtausendwende eine bemerkenswerte Karriere gemacht (vgl. Petri-Preis 2022b: 47). Das stetig wachsende Angebot neuer Vermittlungsformate ermöglicht heute die Teilhabe an Musik für diverse und heterogene Dialoggruppen auf unterschiedlichsten Wegen. Dabei-Sein und Involviert-Sein beschreiben dabei differente Aspekte von Teilhabe (vgl. Renz 2016: 36).

Studien, die das Augenmerk auf die Möglichkeiten der Teilhabe an Kunst und Musik im Allgemeinen legen, sind für die Musikvermittlung von Interesse, da sie Bereiche aufzeigen, die künstlerische Teilhabe auf gesellschaftlicher Ebene, also ein Dabei-Sein, ermöglichen. So lassen sich Anknüpfungspunkte für die Entwicklung von Formaten aufzeigen, die auch außerhalb von institutionellen Rahmungen stattfinden.[3] Die Studie der Connecticut Commission[4] etwa untersucht die Bedeutung und den Wert von »arts participation« (2004: ii). Die dort ermittelten fünf Modi stehen in direktem Zusammenhang mit der kreativen Kontrolle, die von der einzelnen Person ausgeübt wird (vgl. ebd.: 11).

3 Vgl. die von der UNESCO herausgegebene Schrift *Guidelines for measuring cultural participation* (2006). Sie stellt drei grundlegende Typen von Beteiligungsverhalten in Bezug auf »cultural participation« (UNESCO-UIS 2006: 6) heraus, die auf diverse ethnische und kulturelle Gruppen angewendet werden können: »attending/receiving, performance/production by amateurs, interaction« (ebd.). Im Bereich der Musik lassen sich so etwa Konzertbesuche (»attending/receiving«), Spielen von Musik, Komponieren oder Singen (»performance/production by amateurs«) und die Nutzung des Internets, um Informationen über Musik zu erlangen (»interaction«), einordnen (vgl. ebd.: 8).

4 Die Connecticut Commission on Culture and Tourism hat Vorstandsmitglieder und Mitarbeiter_innen aus 20 Kulturorganisationen in Connecticut an dieser Studie beteiligt, die in einem partizipativen Prozess ihre Lernerfahrungen eingebracht haben und dadurch ein Verständnis über die Komplexität der Teilhabe an Kunst in Connecticut erlangt sowie Rahmenbedingungen ermittelt, wie Beteiligung stattfinden kann und wie Nutzer_innen davon profitieren können (vgl. 2004: ii).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Das daraus abgeleitete »Involvement Framework« (ebd.: 13) bietet Institutionen die Möglichkeit, ihr künstlerisches Programm daraufhin auszurichten und neue Beteiligungsmöglichkeiten zu ermitteln, worauf die Autor_innen der Studie explizit hinweisen (vgl. ebd.). Mit Blick auf die verschiedenen Möglichkeiten der Teilhabe lassen sich etwa für den Musikbereich Tätigkeiten wie Komponieren (»inventive«), Aus- und Aufführen von Musik (»interpretive«), Sammeln oder Downloaden von Musik (»curatorial«), Konzertbesuche und Musikhören (»observational«), Wahrnehmen von Naturgeräuschen oder Hintergrundmusik (»ambient«) unterscheiden (ebd.: 11). Auf verschiedenen Ebenen lassen sich somit Aspekte aufspüren, die Teilhabe ermöglichen. Konzerte im öffentlichen Raum etwa finden an der Schnittstelle zwischen den Bereichen ›ambient‹ und ›observational‹ statt und bieten damit niederschwellige Einstiege für die Teilhabe an Musik.

Ein Modell, das die Funktionsweisen partizipativer Kunstprogramme in den Blick nimmt, stellt die James Irvine Foundation mit dem *Audience Involvement Spectrum* vor (vgl. Brown/Novak-Leonard 2011: 5). Die partizipative Kunstpraxis nimmt dort ihren Ausgang, wo das Publikum zu einem »expressive participant« (ebd.: 17) wird. Je nach Art der Beteiligung werden die Qualitäten der kreativen Mitwirkung auch in begrifflicher Anlehnung an die Ergebnisse der Connecticut Commission als »curatorial«, »interpretative« oder »inventive« beschrieben (ebd.: 5). Im Hinblick auf den geänderten kontextuellen Rahmen dieser Studie beziehen sich die Begriffe hier jedoch auf Aktivitäten, bei denen die Teilnehmenden an einem künstlerischen Werk oder einer künstlerischen Produktion beteiligt sind, indem sie etwas auswählen, interpretieren, erschaffen oder Ideen zu einem Kunstwerk beitragen (ebd.: 6). Das Modell gibt also eine Orientierung, in welcher Form Beteiligung als *Involviert-Sein* im Rahmen von Kunstprogrammen und -projekten stattfindet, aber auch welche Strategien damit einhergehen. Für das Theater zugänglich gemacht hat das Modell Hanne Seitz (vgl. 2012: 5f.; 2015).

Publikumsteilhabe in Vermittlungsformaten

Die Ausprägungen der Publikumsteilhabe sind in Vermittlungsformaten ebenso vielfältig wie die damit einhergehenden Rezeptions- und Partizipationsmodi und die damit verbundenen Strategien. Publikumsteilhabe erstreckt sich in einem Spektrum vom hörend-aufnehmenden Modus in Konzertformaten bis hin zum selbstproduzierenden Modus in Formaten der Community Music (→ Kertz-Welzel: 315). Jedem Format liegen dabei andere Rahmenbedingungen, Kontexte, Schwerpunkte und auch Absichten zugrunde (vgl. Seitz 2012: 5). Daher kann eine Einordnung, wie sie im Folgenden in Anlehnung an das *Audience Involvement Spectrum* und die Ableitungen von Hanne Seitz erfolgt, vor allem als formale Orientierung verstanden werden.

Auf der einen Seite des Spektrums steht das traditionelle klassische Konzert, bei dem die Teilhabe des Publikums durch eine aufnehmende Haltung geprägt ist. Brown und Novak-Leonard beschreiben diesen Bereich als »spectating« (2011: 5) und definieren ihn als Akt, der grundsätzlich durch das Empfangen eines fertigen Kunstwerks gekennzeichnet ist (vgl. ebd.: 17). Im Bereich der Vermittlung haben sich auch im Rahmen von Festivals oder Veranstaltungsorten, die sich der Innovation von Programmen und Konzepten verschrieben haben, so etwa das Berliner Radialsystem oder das Festival PODIUM Ess-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lingen, Formate entwickelt, die gewohnte Konzertsettings durchbrechen und dabei oftmals multidimensionale Ansätze verfolgen (vgl. Wild 2023: 123f.). Sie sind gekennzeichnet durch ein erweitertes sinnliches oder mentales Wahrnehmungsangebot. Es wirken etwa situative und kontextuale Faktoren auf den Raum oder die Atmosphäre ein und verstärken dadurch synästhetisches Erleben (vgl. Walter 2018: 406; Wild 2023: 153). Auch eine bewusst gestaltete Ergänzung des musikalischen Programms durch Licht- oder Videoinstallationen, mit Bildern oder auch Gerüchen kann als Erweiterung des sinnlichen Wahrnehmungsangebots eingeordnet werden (vgl. Schneider 2011: 117). Ebenso kann ein Konzerterlebnis mit informativen oder narrativen Impulsen über Einführungsveranstaltungen oder Moderationen angereichert werden. Das mittlerweile an mehreren Häusern etablierte Format *2 x hören* beispielsweise komplettiert ein einmal gehörtes Werk mit Hintergrundinformationen zur Entstehung oder zu kompositorischen und interpretativen Besonderheiten, bevor es ein zweites Mal gehört wird. Viele Kinderkonzerte entwickeln dagegen Geschichten oder Märchen, um narrative Zugänge zur Musik herzustellen. Brown und Novak-Leonard beschreiben diesen Bereich als »enhanced engagement« (Brown/Novak-Leonard 2011: 5), der durch ein erweitertes Angebot gekennzeichnet ist, das vor- oder nachbereitend stattfindet oder die Wirkungen während der Veranstaltung verstärkt.

Eine Reihe von Vermittlungsformaten bezieht das Publikum punktuell interaktiv in das Geschehen ein. Hanne Seitz spricht von intensiviertem Erleben »je durchlässiger die vierte Wand wird und Störungen im Ablauf die gewohnte Rezeption unterbrechen« (2012: 5). Interaktionen können beispielweise Bodypercussion-Elemente, Mitsing-/Mitspielpartien, Frage-Antwort-Sequenzen oder Wahlmöglichkeiten sein und werden häufig in Kinder- und Familienkonzerten eingesetzt. Interaktion kann aber auch andere Ausprägungen haben. So formuliert das STEGREIF.orchester seinen Ansatz einer neuen Art der Interaktion, »das Publikum selbst in Bewegung zu versetzen, die Zuhörer*innen sich durch das Orchester bewegen und sie körperlich zum Teil des Klangs werden zu lassen, sich während (nonverbal) und nach dem Konzert (im Gespräch) mit ihnen auszutauschen« (Fadke et al. 2022: 80). Räumliche und performative Neuordnungen, gestische und mimische sowie kommunikative und musikalische Impulse schaffen Möglichkeiten des Austauschs, durch den das künstlerische Programm jedoch nicht grundlegend verändert oder mitbestimmt wird (vgl. Kravagna 1999).

Zunehmend werden Menschen eingeladen, sich im Rahmen von künstlerischen Werken oder Produktionen auch aktiver einzubringen, sei es durch das Beisteuern von Material oder Informationen, durch Ideensammlungen oder diskursive Elemente. Dieser zuarbeitende Modus (vgl. Seitz 2012: 5) findet sich auf unterschiedlichsten Ebenen von Vermittlungsformaten, das künstlerische Werk oder Programm selbst betreffend, aber auch im organisatorischen oder begleitenden Kontext. Die Hamburger Initiative TONALi etwa ermöglicht es Jugendlichen, alle Seiten des Konzertbetriebes kennenzulernen und sich auf vielfältige Weisen einzubringen, indem sie Konzerte und Rahmenprogramme verantworten, die wiederum von Jugendlichen organisiert, bespielt und besucht werden (vgl. Wild 2017: 8f.). Für das Projekt *BeEnigma* etwa »wurden die Schüler:innen partizipativ in Organisationsprozesse eingebunden« (TONALi 2021: 5) und entwickelten eine digitale Ausstellung, welche die Werkteile der Auftragskomposition *BeEnigma* behandelt und

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

somit für andere zugänglich macht. Auch bei der Komposition *wikipiano.net*[5] steht der zuarbeitende Aspekt der Teilhabe im Vordergrund. Die Partitur ist eine Webseite, die aus unterschiedlichen Patterns besteht. Einige sind fixiert, andere können von Besucher_innen der Webseite editiert werden. Bei der Aufführung wird die Komposition dann in der jeweiligen Form von einer Pianistin oder einem Pianisten gespielt und spiegelt damit einen einmaligen Zustand wider. Ein weiteres Projekt, *#bechange* des STEGREIF.orchesters, arbeitet mit Erfahrungen und Einflüssen von Menschen aus ganz Deutschland, die in Workshops gesammelt werden und in die von fünf Orchestermusiker_innen arrangierte *symphony of change*[6] einfließen. Dieser Bereich, in dem sich die Teilnehmenden an der künstlerischen Arbeit oder am Werk durch Zuarbeit beteiligen, definieren Brown und Novak-Leonard als »crowd-sourcing« (2011: 16). Wesentlich ist hierbei, dass die Beteiligung zwar einen wichtigen Beitrag liefert, das Werk oder die Produktion jedoch von Kunstschaffenden kuratiert oder erschaffen wird (vgl. ebd.: 17).

Im Unterschied dazu werden im Bereich »co-creation« (ebd.: 5) die Teilnehmenden direkt in die künstlerischen Prozesse eingebunden (vgl. ebd.: 18). Meist im Zusammenspiel oder unter der Leitung von professionellen Akteur_innen machen die Beteiligten dabei eigene künstlerische Erfahrungen, sind mitproduzierend, auch durch aktives Involviert-Sein oder körperliche Beteiligung (vgl. Seitz 2012: 5). Die Partizipation ist dabei in der Regel konstitutiv für das Projekt. Eines der wohl bekanntesten Formate ist das Projekt *Rhythm Is It!*[7] der Berliner Philharmoniker, bei der Jugendliche angeleitet durch professionelle Choreograf_innen das Ballett *Le sacre du printemps* gemeinsam mit den Berliner Philharmonikern auf die Bühne brachten. Mittlerweile gibt es eine ganze Reihe weiterer Projekte, wie etwa das *Music Swap Lab*[8], bei dem alle, die Lust auf Musik haben, Teil eines Online-Orchesters werden können und mit Profimusiker_innen der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen gemeinsam spielen. Wie Brown und Novak-Leonard beschreiben, ist »co-creation« (2011: 5) ein dynamischer und sich stetig entwickelnder Bereich. Die Involvierung kann dabei auf vielen Ebenen stattfinden; die Bandbreite ist enorm groß. So sind die partizipativen Kinder- und Jugendprojekte der Wiener Staatsoper dadurch gekennzeichnet, dass die Beteiligten sowohl eigene Werke und Produktionen entwickeln als auch in die Aufführungen einbezogen werden. Im Opernprojekt *UTOPERAS* etwa entwickelten die Jugendlichen gemeinsam mit Künstler_innen der Wiener Staatsoper eine partizipative *Jugend(chat)oper im Serienformat*[9] und brachten diese auch gemeinsam mit den Profis auf die Bühne. Die Jugendlichen wurden selbst zu Kunstschaffenden, wenn auch unter Leitung und in Zusammenarbeit mit professionellen Künstler_innen.

Im Rahmen von Community-Outreach-Angeboten (Stibi: 197) lassen sich zunehmend Vermittlungsprojekte identifizieren, bei denen der Wert von Musik als gemeinschafts- und identitätsbildendem Medium im Vordergrund steht und soziale Prozesse

5 Vgl. www.wiki-piano.net [18.05.2023].

6 Vgl. www.stegreif.org/reihe/bechange [06.07.2023].

7 Vgl. www.digitalconcerthall.com/de/film/101 [06.07.2023].

8 Vgl. www.musicswaplab.com [06.07.2023].

9 Vgl. https://www.wiener-staatsoper.at/die-staatsoper/medien/detail/news/utoperas-episode-1-und-2-mehr-online-weniger-allein/%20 [06.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Beachtung finden (vgl. Banffy-Hall/Hill 2017). Bei diesen Projekten wird die Musik aus der Gemeinschaft heraus entwickelt; es geht nicht mehr primär um ein künstlerisches Werk oder musikalische Exzellenz, sondern vor allem darum, mit Hilfe von Musik die Lebensqualität einer Gemeinschaft bzw. eines Individuums zu verbessern. Brown und Novak-Leonard beschreiben den Bereich als »Audience-as-Artist« (2011: 5), bei dem die Teilnehmenden die kreative Kontrolle über die künstlerische Erfahrung haben (vgl. 2012: 18). Auch wenn der Prozess begleitet oder der Kontext von professionellen Künstler_innen bereitgestellt wird, ist das Werk oder die Produktion das Ergebnis der Teilnehmenden (vgl. ebd.). Diesem Bereich wird im institutionellen Rahmen von Konzerthäusern und Ensembles heute unter dem Begriff ›Community Music‹ verstärkt eigener Raum eingerichtet. So fand etwa das Projekt *BE:Community*[10] mit dem STEGREIF.orchester, für das Anwohner_innen zu regelmäßigen Workshops und Proben im Konzerthaus Dortmund zusammenkamen, über eineinhalb Jahre statt. Mittlerweile lassen sich weitere Community-Music-Angebote dort finden, so etwa der *Community Chor* oder der *Brückviertel Community Jam*[11]. Auch die Münchner Philharmoniker hatten zeitweise ein Community-Music-Angebot. Mit dem Workshop *Ein Lied für jede Klasse*[12] etwa wurden speziell Schulkinder angesprochen, aktuelle soziale Themen der Klasse aufgegriffen und kreative Ideen der Kinder umgesetzt, die in einem eigenen Lied mündeten.

10 Vgl. www.stegreif.org/programm/be-community [06.07.2023].

11 Vgl. www.konzerthaus-dortmund.de/de/mitmachen/fuer-alle [06.07.2023].

12 Vgl. www.mphil.de/spielfeld-klassik/mitmachen [06.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen Publikumsentwicklung und sozialer Verantwortung

Axel Petri-Preis

Es müsse mehr Jugendarbeit geleistet werden, um im Bereich klassischer Musik das Publikum von morgen zu sichern, konstatierte Susanne Keuchel 2011 im Rahmen der Präsentation des 9. *KulturBarometers* (vgl. DOV/ZfKf 2011). Grundlage für diese Forderung war die empirische Erkenntnis, dass die Zahl jener jungen Menschen, die Angebote öffentlich geförderter Kultureinrichtungen besuchen, im Sinken begriffen ist. Aus einer kulturbetrieblichen Logik solle daher, so ihr Vorschlag, gezielt bei jungen Menschen angesetzt werden, um auch in Zukunft ein Publikum für sogenannte ›hochkulturelle‹ Angebote zu haben. Eine solche Zielsetzung lässt sich im Bereich der Publikumsentwicklung oder des Audience Development (→ Mandel: 353) verorten, das Martin Tröndle (2006) als ein Arbeitsfeld der Musikvermittlung bezeichnet[1].

Eine ganz andere Zielsetzung verfolgte der Verein Trimum mit der Etablierung eines Stadtteilkantorats im Hamburger Stadtteil Mümmelmannsberg. Durch Musik und insbesondere gemeinsames Singen sollte gesellschaftlicher Zusammenhalt zwischen Gemeinschaftsgefühl und kultureller Individualität gefördert werden. Ziel war nicht, die Teilnehmer_innen der unterschiedlichen Workshops zu Besucher_innen von Angeboten öffentlich finanzierter Kultureinrichtungen zu machen, sondern mit Hilfe des kohäsiven Potentials von Musik Verbindungen zwischen Individuen, sozialen Gruppen oder Kulturen zu initiieren und begleiten. Ob diese Personen dann klassische Konzerte oder Opernaufführungen besuchen, ist in dieser Logik des Community Engagement (vgl. Borwick 2012), also der Wahrnehmung von sozialer Verantwortung mit und durch Kunst und Musik, irrelevant.

Eines der vielen Spannungsfelder, in denen Praxen der Musikvermittlung realisiert werden, ist jenes zwischen den beiden soeben exemplarisch beschriebenen Polen kulturbetrieblicher und gesellschaftspolitischer Zielsetzungen, zwischen Publikumsentwicklung und sozialer Verantwortung. Dabei ist eine historische Entwicklung von einer Fokussierung musikvermittelnder Praxen auf Ziele des Audience Development hin zu gesellschaftlich relevanten Zielsetzungen um die letzte Jahrhundertwende erkennbar.

1 Ob Audience Development ein Arbeitsfeld der Musikvermittlung ist, oder ob Musikvermittlung ein Teil einer größeren Audience Development Strategie sein kann, ist durchaus umstritten.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung als Audience Development

Die Jahre rund um 2000 waren – vor allem im Kontext des klassischen Konzertlebens – in vielerlei Hinsicht Ausgangspunkt einer breiten Etablierung von Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum: Die Gründung eines Pilotstudiengangs an der Hochschule für Musik Detmold setzte eine umfassende Professionalisierung in Gang; zwei internationale Tagungen im Rahmen der Initiative *Konzerte für Kinder* vernetzten Akteur_innen aus dem angloamerikanischen Raum mit deutschsprachigen Praktiker_innen; erste Forschungsarbeiten initiierten einen Prozess der Akademisierung; mit der Einrichtung erster Abteilungen und Stellen an Orchestern und Konzerthäusern schließlich nahm eine Institutionalisierung ihren Ausgang (→ Voit: 67; vgl. auch Stiller 2014; Petri-Preis 2022a: 99–108).

Diese Entwicklung ist nicht zuletzt als Reaktion auf einen wirkmächtigen Diskurs um die Krise des klassischen Konzerts zu sehen (→ Voit: 39; vgl. auch Gembris/Menze 2018). Lukas Bugiel (2015) argumentiert, dass sich das Sprechen über eine Krise des Konzerts Anfang der 2000er Jahre in zweierlei Hinsicht als wirksam erwies. Einerseits habe sie sich rasch als Deutungsmuster etablieren können und kulturpolitische Relevanz erlangt. Andererseits habe der Diskurs implizit eine Legitimationsgrundlage für musikvermittelnde Aktivitäten gebildet. »Zu den wiederkehrenden Argumenten im Begründungsdiskurs zur Musikvermittlung«, stellt auch Johannes Voit fest, »zählt die Ansicht, Musikvermittlung könne – im Sinne des Audience Development – durch das Heranziehen eines ›Publikums von morgen‹ einer drohenden Krise des klassischen Konzertwesens entgegenwirken« (2019a: 118). Aus dieser Zielsetzung erklärt sich auch der frühe Fokus auf Kinder als Publikum, »um sie fit zu machen für ein späteres Leben als beflissene Konzertbesucher und ihre Teilhabe an der sogenannten musikalischen Hochkultur […] zu sichern« (Stiller 2014: 81). Reinhart von Gutzeit spricht in diesem Zusammenhang sogar von einer Herkunft der Musikvermittlung aus der Krise: »Es ging und geht noch immer um das dramatisch zurückgehende Interesse an klassischer (ernster, anspruchsvoller) Musik und ihrer (öffentlichen) Darbietung« (2014: 20). Ziel müsse »eine Bewahrung des musikalisch-kulturellen Erbes und die Weiterentwicklung anspruchsvoller zeitgenössischer Musik [sein]« (ebd.).

Vor allem vor dem Hintergrund eines – durch Flucht- und Migrationsbewegungen sowie eine fortschreitende Alterung der Gesellschaft beeinflussten – sich rasch vollziehenden demographischen Wandels und einer immer diverser werdenden spätmodernden Gesellschaft gewannen in den 2000er Jahren auch kulturpolitische Zielsetzungen an Bedeutung, die musikvermittelnde Aktivitäten als Möglichkeit sehen, breite kulturelle Teilhabe und »Teil-Gabe« (Terkessidis 2019: 79) zu ermöglichen sowie Barrieren zu beseitigen, die Menschen davon abhalten, (vor allem öffentlich geförderte) kulturelle Angebote in Anspruch zu nehmen (vgl. Mandel 2011). In Bezug auf diese Zielsetzung wird in Publikationen bisweilen auf den Anspruch einer ›Kultur für alle‹ verwiesen, der sich auf den deutschen Kulturpolitiker Hilmar Hoffmann (1979) zurückführen lässt. So konstatiert beispielsweise Constanze Wimmer, 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« (2010b: 17).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Beide bis dato formulierten Zielsetzungen, also das Heranziehen eines ›Publikums von morgen‹ und das Ansprechen von sozialen Gruppen, die als »Nicht-Besucher« (vgl. Renz 2016) bislang keinen Gebrauch vom öffentlich geförderten Kulturangebot machten, lassen sich unter den Begriff des ›Audience Development‹ (→ Mandel: 353; vgl. auch Mandel 2011) subsumieren.

In Großbritannien wurde das Konzept durch die Labour-Regierung Ende der 1990er Jahre in den kulturpolitischen Diskurs eingeführt (vgl. Wlazel 2021: 377) und von Heather Maitland als »planned process which enhances and broadens specific individuals' experiences of the arts« (Maitland zit.n. Wlazel 2021: 377) beschrieben. Eine häufig zitierte Definition ist jene des Arts Council England:

> »The term audience development describes activity which is undertaken specifically to meet the needs of existing and potential audiences, visitors and participants and to help arts organisations to develop ongoing relationships with audiences. It can include aspects of marketing, commissioning, programming, involvement in decision making, education, customer care and distribution.« (Arts Council England 2017: 10)

Dass Musikvermittlung im Sinne von Audience Development einen Beitrag dazu leisten solle, in quasi propädeutischer Absicht Menschen an traditionelle klassische Konzerte heranzuführen, lässt sich aus guten Gründen inhaltlich kritisieren. Denn 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. Ardila-Mantilla et al. argumentieren in diesem Zusammenhang, dass Musikvermittlung möglicherweise den »Versuch der Mächtigen im künstlerischen Feld darstellt, die künstlerischen Praktiken anderer Gruppen als mangelhaft zu definieren, ihnen ihren Wert und ihre Daseinsberechtigung abzuerkennen und somit ihre eigene Macht […] weiter zu erhalten« (2018: 200; vgl. dazu auch Pilić 2021). Kritisch formuliert auch Agnieszka Wlazel: »[Audience development may] presuppose the presence of a developer (art institution or artist) and a ›developee‹ (an audience member); someone who knows better (the one ›in power‹) and someone who is assumed *not* to know« (2021: 378f.). Gleichzeitig kann empirisch angezweifelt werden, ob Musikvermittlung im Sinne von Audience Development überhaupt das Potential hat, Publikum für bestehende sogenannte ›hochkulturelle‹ Angebote zu akquirieren. So zeigt beispielsweise die Konzertstudie des Deutschen Musikinformationszentrums (miz), dass sich die Zahl musikvermittelnder Formate von öffentlich geförderten deutschen Orchestern zwischen 2003/04 und 2017/18 verdreifachte, während die Anzahl klassischer Chor- und Orchesterkonzerte stetig sank (vgl. 2019). Dies lässt die Vermutung zu, dass musikvermittelnde Formate zwar ihr Publikum (sowohl in bestehenden als auch in neuen Besucher_innen) finden, allerdings keinen wesentlichen Beitrag zu einem verstärkten Besuch traditioneller Konzertangebote leisten. Der in der Forschung konstatierte stete Publikumsrückgang (vgl. z.B. Gembris/Menze 2018) konnte von musikvermittelnden Aktivitäten in den vergangenen 20 Jahren allenfalls abgefedert, nicht jedoch aufgehalten oder umgekehrt werden. Im besten Fall aber erweitern und diversifizieren neue Partizipations- und Präsenta-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tionsformate die Angebotspalette im Musikleben und können so zu einer Demokratisierung von Kunst und Kultur (vgl. Matarasso 2019) beitragen, indem möglichst vielen Menschen Zugang zu einem breiten Spektrum an kulturellen Veranstaltungen ermöglicht wird.

Musikvermittlung als Community Engagement

Maßgeblich beeinflusst durch Ideen der britischen Community-Music-Bewegung und angesichts einer immer diverser werdenden spätmodernen Gesellschaft verfolgen Akteur_innen der Musikvermittlung in ihren Projekten in den vergangenen Jahren verstärkt auch gesellschaftspolitische Zielsetzungen. Im Zentrum dieses Ansatzes steht nicht die Publikumsentwicklung, sondern die Annahme, dass mit Hilfe der kohäsiven Kraft von Musik sozialer und künstlerischer Austausch zwischen diversen Individuen und sozialen Gruppen initiiert und begleitet werden kann. Im besten Fall resultiert daraus sozialer Wandel, also eine Verbesserung der Situation der beteiligten Menschen. Eines der ersten Projekte im deutschsprachigen Raum in diese Richtung war *Rhythm Is It!* der Berliner Philharmoniker, in dem der britische Community-Dancer und Choreograph Royston Maldoom im Jahr 2003 mit 250 Berliner Schüler_innen eine Choreographie zu Igor Stravinskys *Le Sacre du Printemps* erarbeitete, und das als Inspiration für viele weitere ähnlich gelagerte Projekte diente. Seine vielfach zitierte Aussage »You can change your life in a dance class«, die auch den Untertitel der Filmdokumentation bildet (Grube/Sánchez Lansch 2004), steht stellvertretend für den idealistischen Anspruch, mit und durch Musik individuelle und kollektive transformative Prozesse in Gang zu setzen (→ Müller-Brozović: 259). Initiativen wie *Kultur öffnet Welten*, *Kultur macht stark* oder das *Forum Transkulturelle Perspektiven* des Netzwerks Junge Ohren fördern und vernetzen in jüngster Vergangenheit und Gegenwart Akteur_innen und Projekte, die sich im Bereich von Community Engagement verorten und das gesellschaftspolitische Potential von Musikvermittlung in den Vordergrund stellen. Durch die Covid-19-Pandemie gewann das Thema aus zwei Gründen rasant an Bedeutung: Erstens war der Kulturbetrieb von den Einschränkungen ganz besonders betroffen, sodass Musikinstitutionen und Künstler_innen sich Wege überlegen mussten, ihre öffentlich zum Teil lautstark behauptete gesellschaftliche Relevanz mit entsprechenden Initiativen zu untermauern. Zweitens wurden gesellschaftliche Ungleichheiten in besonderem Ausmaß sichtbar und boten damit Ansatzpunkte für künstlerische Interventionen und musikvermittelnde Projekte.

Doug Borwick definiert Community Engagement als »process whereby institutions enter into mutually beneficial relationships with other organizations, informal community groups, or individuals. […] this normally implies arts organizations developing relationships outside of the arts community« (2012: 14). Musikvermittlung im Sinne von Community Engagement stiftet also mit und durch Musik Beziehungen zwischen verschiedenen Menschen und sozialen Gruppen, die für alle Teilnehmenden gewinnbringend sind. Das größte Potential dieser Herangehensweise liegt in der Herstellung von kultureller Demokratie, die François Matarasso so definiert: »Cultural democracy is the right and capability to participate fully, freely and equally in the cultural life of the community, to enjoy the arts and create, publish and distribute artistic work.« (2019: 77) Im

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gegensatz zur Demokratisierung von Kultur, die – wie weiter oben im Zusammenhang mit Audience Development angedeutet – häufig an einem normativen Kulturbegriff im Sinne der sogenannten ›Hochkultur‹ festhält, findet im besten Fall eine Erweiterung des Kultur- und damit auch des Musikbegriffs statt, der neben klassischer westlicher Musik auch traditionelle Musiken und Kunstmusiken verschiedener Kulturen oder populäre musikalische Stile umfasst.

Allerdings bergen Projekte im Bereich von Community Engagement oder Community Outreach (→ Stibi: 197) auch die Gefahr von defizitären oder exotisierenden Zuschreibungen und oszillieren häufig in einem »Spannungsfeld von Empowerment und Othering« (Stoffers 2019). Wenn beispielsweise gesellschaftlich marginalisierte Gruppen in partizipativen Projekten oder Konzerten für spezielle Zielgruppen sichtbar gemacht werden sollen, so kann dies einerseits bestärkend wirken, andererseits erfolgt dadurch auch eine »zuschreibende Besonderung« (Stoffers 2019: 15), die in Richtung eines Otherings (→ Gaupp: 187) wirken kann. Recht anschaulich wird dieses Spannungsfeld beispielsweise in Konzerten, deren Zielgruppe vorrangig Menschen mit Behinderung sind. Das Wiener Konzerthaus bietet seit der Saison 2018/19 den Konzertzyklus *klangberührt* an, der durch sein spezielles Setting (vgl. Petri-Preis 2022c) Menschen mit geistigen und körperlichen Behinderungen und deren Begleitung einen Konzertbesuch ermöglichen soll. In der Ansprache und Außendarstellung der Dialoggruppe muss dabei allerdings die Gratwanderung zwischen dem Eingehen auf besondere Bedürfnisse und der Konstruktion von Andersartigkeit geschafft werden. Zuweilen wird an sozial ausgerichteten Musikvermittlungsprojekten auch eine – angesichts der Instrumentalisierung der musischen Erziehung im dritten Reich – allzu unkritische und geschichtsvergessene Beschwörung des gemeinschaftsbildenden Potentials von Musik im Sinne von Theodor W. Adornos »Kritik des Musikanten« (2003) als »neomusisch« (Röbke 2022: 56f.) kritisiert.

Musikvermittlung als Arbeit am gemeinsam Geteilten

Was musikvermittelnde Formate und Ansätze im Spannungsfeld von Audience Development und Community Engagement bei allen Unterschieden miteinander verbindet, ist die Zusammenführung von Menschen mit und durch Musik, die hinsichtlich Differenzkategorien wie Race/Hautfarbe, Klasse, Gender, ethnischer Herkunft, Bildung, Alter oder Be-Hinderung verschieden sind. Im Fall von Audience Development liegt der Fokus dabei stark auf institutionellen Interessen wie dem Erhalt eines kulturellen Erbes und einer Diversifizierung des Publikums dafür. Community Engagement wiederum richtet den Blick zentral auf verschiedene, vor allem öffentlich marginalisierte, Communitys und fragt, welchen Beitrag Künstler_innen und Kulturinstitutionen zu deren Wohl leisten können. Dass Fragen von kultureller Teilhabe, Inklusion, Diversität und Gemeinschaftsbildung durch Musik in den vergangenen 25 Jahren in besonderem Ausmaß an Bedeutung und Dringlichkeit gewannen, liegt an der gegenwärtigen Verfasstheit von Gesellschaften des globalen Nordens. Der deutsche Soziologe Andreas Reckwitz analysiert die spätmoderne Gesellschaftsform als »Gesellschaft der Singularitäten« (Reck-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

witz 2019a)[2], in der gemeinsam geteilte kulturelle Praktiken, Werte und Normen nicht mehr als selbstverständlich angenommen werden können. Sozial und ökonomisch prämiert wird im Gegenteil das Außergewöhnliche und Unvergleichliche, wovon vor allem die junge, gut ausgebildete und digital vernetzte Mittelschicht profitiert. Gleichzeitig entsteht allerdings eine gesellschaftliche Verunsicherung darüber, welche Werte noch gemeinsam geteilt werden können und sollen und wie angesichts globaler Krisen und immer diverser werdender Lebensverläufe ein gemeinschaftliches Zusammenleben gelingen kann. Wenn es aber im Extrem nichts Geteiltes mehr gibt, das über die Grenzen zwischen Individuen oder von Lebensstilgruppen hinweg Geltung beanspruchen könnte, so argumentiert Reckwitz, werden Praktiken benötigt, die Universalität herstellen.

Reckwitz´ theoretischer Ansatz des doing universality kann – so die abschließende These dieses Textes – eine vermittelnde Position von Musikvermittlung zwischen kulturbetrieblichen und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen einnehmen. Doing universality ist ein Prozess der Aushandlung, eine kontinuierliche Arbeit an der (Wieder-)Herstellung des gemeinsam Geteilten. Das Universelle[3] als »Ort des Wertvollen und ethisch unbedingt zu respektierenden« (Reckwitz/Rosa 2021: 90) existiert nicht a priori, sondern muss in einem gemeinsamen Prozess immer wieder aufs Neue ausgehandelt werden. Gegenstand einer solchen Aushandlung kann im Bereich der Musikvermittlung beispielsweise der Wert von kulturellen Praktiken und Artefakten sein, was zu einem erweiterten Musik- und Kulturverständnis beitragen kann, oder auch außermusikalische Themen wie der soziale Umgang miteinander, Solidarität oder Gleichberechtigung. Im Gegensatz zum Kulturessenzialismus wird nicht von der Homogenität der Gesellschaft, sondern von deren unhintergehbarer kultureller Heterogenität ausgegangen, in der die Aushandlung des Allgemeinen fundiert ist (vgl. Reckwitz 2019b: 58). Reckwitz formuliert: »[Doing universality] folgt einer Logik der *Partizipation* aller, verlangt aber zugleich von allen eine Anstrengung der *Enkulturation*.« (2019b: 59) Für die Praxis der Musikvermittlung bedeutet dies, dass Projekte entwickelt werden, in denen Menschen mit diversen kulturellen oder sozialen Hintergründen, verschiedenen Musikalitäten sowie Begabungen und Fähigkeiten in einen künstlerischen Aushandlungsprozess miteinander treten, in denen hegemoniale Machtverhältnisse (→ Stoffers: 107; vgl. auch Stoffers 2019) kritisch reflektiert werden und in kollaborativen Prozessen (vgl. Terkessidis 2015) gemeinsam Geteiltes erarbeitet wird. Dabei kann es sich um transkulturelle, partizipative Projekte handeln, in denen Musiker_innen[4] ganz unterschiedlicher Hintergründe zusammenarbeiten, wie dies beispielsweise bei *raum macht musik* von MusicScapes oder in transkulturellen Ensembles wie Klänge der Hoffnung oder Trickster Ensemble der Fall ist[5]. Es kann sich auch um Kompositionen handeln, die unterschiedliche musikalische Genres von Pop bis zu Neuer Musik und deren jeweilige Akteur_innen zusammenbringen, wie dies in *Melting Pot* (2012) von Bernhard Gander geschieht[6]. Und schließlich kann es sich

2 Vgl. zu den folgenden Ausführungen auch Reckwitz (2019b und 2021).

3 Vgl. zum Begriff des ›Universellen‹ vertiefend Jullien (2017).

4 Mit Matarasso mache ich keinen Unterschied zwischen »professional« und »non-professional musicians« (2019: 19).

5 Vgl. www.musikkonzepte.net/about [22.05.2023].

6 Vgl. www.youtube.com/watch?v=tDPHp_KKpZc [19.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

um Projekte handeln, in denen brennende gesellschaftspolitische Themen künstlerisch verhandelt werden, wie in der Initiative *Musik und Klima* des Vereins Trimum[7].

Akteur_innen der Musikvermittlung sind in solchen Projekten herausgefordert, ihre eigene Situierung und gegebenenfalls Machtposition (beispielsweise als Mitarbeiter_in eines öffentlich geförderten Konzerthauses) beständig zu reflektieren, sowie ihre Deutungshoheit darüber, was ›legitime‹ Kunst sei, zur Disposition zu stellen. Im besten Fall entstehen auf diese Weise inklusive, inter- und transkulturelle sowie transdisziplinäre Formate, die einen künstlerischen Eigenwert ebenso aufweisen wie gesellschaftliche Relevanz im Sinne der Herstellung von gemeinsam Geteiltem in einer radikal individualisierten, polarisierten und fragmentierten spätmodernen Gesellschaft.

7 Vgl. www.musik-und-klima.de [19.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen Affirmation und Transformation

Irena Müller-Brozović

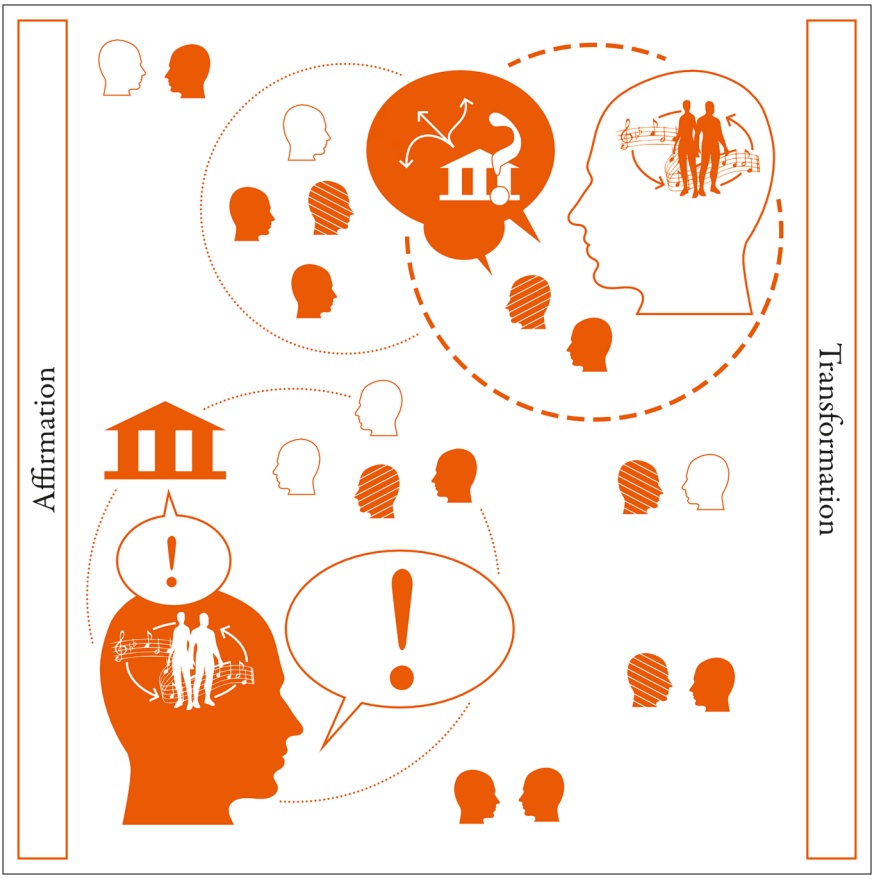
Musik wird häufig in affirmativer Absicht vermittelt: Musikvermittler_innen erhalten von einem Musikensemble oder einer Institution den Auftrag, einem Publikum bestimmte musikalische Inhalte näherzubringen. Die Musikvermittler_innen bestätigen dabei Inhalte und Werte der Auftraggeber_innen. In ihrer transformativen Funktion hingegen arbeiten Musikvermittler_innen mit unterschiedlichsten Communitys zusammen und sind impulsgebende und kritisch hinterfragende Co-Akteur_innen in einem gesellschaftlichen Kontext. In einem solchen Transformationsprozess werden nicht nur musikalische Inhalte und Formate, sondern auch bisherige Praktiken und Strukturen von Musikensembles oder Institutionen in Hinblick auf ein Mitgestalten von Gesellschaft verändert. Auch wenn die transformative Funktion von Musikvermittlung in den frühen 2000er Jahren eher selten umgesetzt wird (vgl. Mörsch 2009; Mörsch 2011: 4), entspricht sie doch dem Anliegen vieler Musikvermittler_innen und wird unterdessen als »Motor für klassische Kultureinrichtungen [bezeichnet], um diese zugänglicher, durchlässiger und anschlussfähiger an unterschiedliche kulturelle Interessen in der Bevölkerung zu gestalten« (Mandel 2022: 187). Entsprechend steht heutzutage der Begriff der ›Transformation‹ auch auf der kulturpolitischen Agenda (vgl. Bischof 2021; Gartiser 2021; Wimmer 2022a; Blaich et al. 2023; Mohr 2023). Überzeugende Transformationsprojekte werden in einschlägigen Wettbewerben ausgezeichnet, wobei Vermittlung hier als Querschnittsaufgabe und partizipativer Prozess verstanden wird, der unterschiedliche Perspektiven berücksichtigt und die beteiligten Organisationen nachhaltig und auch strukturell verändert (vgl. Mandel 2022: 87–89).

Zwischen einer affirmativen und transformativen Funktion von Musikvermittlung erstreckt sich ein breites Spektrum verschiedener Funktionen der Vermittlung. Die Kulturwissenschaftlerin Carmen Mörsch unterscheidet zwischen folgenden fünf Funktionen der Kulturvermittlung:

- affirmativ mit der Funktion, »die öffentlich anerkannten Aufgaben der Institutionen der Hochkultur zu kommunizieren« (2012: 113),

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

- reproduktiv mit der Funktion, ein ›Publikum von morgen‹ hervorzubringen (vgl. ebd.: 114),
- dekonstruktiv mit der Funktion, »Kulturinstitutionen, die Künste und auch die Bildungs- und Kanonisierungsprozesse, die durch sie stattfinden, gemeinsam mit dem Publikum kritisch zu befragen« (ebd.: 115),
- reformativ mit der Funktion, die Strukturen von Kulturinstitutionen zu optimieren (vgl. ebd.: 117) sowie
- transformativ mit der Funktion, eine »Kulturinstitution als Akteurin und Werkzeug gesellschaftlicher Mitgestaltung einzusetzen« (ebd.: 118).



Der vorliegende Artikel beruht auf Carmen Mörschs Unterscheidung zwischen einer affirmativen und transformativen Funktion von Kulturvermittlung, allerdings werden hier bei der affirmativen Funktion auch reproduktive Absichten einbezogen und bei der transformativen Funktion auch dekonstruktive und reformative Intentionen mitgedacht. Auch wenn Mörsch sich auf die Kulturvermittlung an Institutionen der sogenannten ›Hochkultur‹ bezieht, können ganz unterschiedliche Musiken auch von selbstständigen Musikvermittler_innen affirmativ (z.B. in einer Moderation in einem Jazzkonzert)

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

oder transformativ (z.B. in einem langfristigen Community-Music-Projekt mit ganz unterschiedlichen Partner_innen) vermittelt werden. So realisieren etwa der Komponist Bernhard König und das Büro für Konzertpädagogik seit den 1990er Jahren partizipative Community-Projekte zu gesellschaftlich relevanten Themen und beziehen dabei die Beteiligten von Anfang an ressourcenorientiert in den künstlerischen Prozess mit ein.[1] In transformativen Projekten reflektieren und verändern selbstständige Musikvermittler_innen ihre eigenen Praktiken, Werte und Selbstverständnisse und versuchen entsprechende Veränderungsprozesse auch bei ihren Projektpartner_innen anzustoßen.

Transformation[2] ist angesichts einer hypervielfältigen, postdigitalen Gesellschaft ein Leitgedanke der Kulturpolitik und des Kulturmanagements. So argumentieren Bischof (2021) und Gartiser (vgl. 2021: 121), dass Musikensembles und Institutionen nur die Wahl zwischen einem Transformieren oder Transformiert-Werden haben. Das Spannungsfeld zwischen Affirmation und Transformation erhält dadurch eine besondere Dynamik und verortet Musikvermittlung im Kontext von gesamtgesellschaftlichen und damit auch kulturpolitischen Umwälzungen. Ob Ensembles, Institutionen und deren Musikvermittlung sich eher affirmativ oder transformativ ausrichten, zeigt sich im Ausmaß ihrer Offenheit gegenüber Transformationsprozessen und hängt mit den vorhandenen Werten und Selbstverständnissen zusammen (vgl. Rosu 2014: 153 u. 157).

Affirmation als Bekräftigung von Bestehendem

Von einer affirmativen Musikvermittlung erwartet ein Musikensemble oder eine Institution, dass eine Nähe zwischen der gespielten Musik und dem Publikum aufgebaut wird und die eigenen Traditionen gepflegt und weitergegeben werden. Das Musikensemble oder die Institution erhoffen sich dadurch eine Legitimierung ihrer Arbeit und ggf. ihrer finanziellen Förderung. In ihrer affirmativen Funktion geht Musikvermittlung davon aus, dass eine bestimmte Musik ein spezialisierter Bereich ist, der Vermittlungsbedarf aufweist (vgl. Mörsch 2012: 113). Um ein interessiertes Publikum stärker an sich zu binden und – was in eine reproduzierende Funktion von Musikvermittlung übergeht – neues Publikum an die eigenen, gegebenen Inhalte heranzuführen und zu gewinnen, werden im Rahmen von affirmativer Musikvermittlung bestehende Praktiken, Fachwissen und Diskurse weitergegeben. Es werden Werte des Musikensembles und der Institution nach außen kommuniziert. Ein affirmatives Vermitteln von Musik ist serviceorientiert, wofür oft das Bild des Brückenbauens verwendet wird. Im Zentrum der Vermittlung stehen bestimmte musikalische Persönlichkeiten oder Stücke, mit denen man sich genauer auseinandersetzt, um eine bestimmte Musik differenzierter wahrzunehmen. Zwar wird

1 Vgl. die Projektdokumentationen und Kinofilme unter www.schraege-musik.de und www.konzertpaedagogik.de [26.05.2023].

2 Im Bereich der Musikvermittlung wird der Begriff ›Transformation‹ auch anderweitig verwendet, nämlich in Bezug auf Formate, Digitalisierung (vgl. Jörissen/Unterberg 2018), Lernen (vgl. Koller 2012; Klepacki/Klepacki 2018; Bugiel 2021), ästhetische Transformation (vgl. Brandstätter 2013b) und Resonanz (vgl. Müller-Brozović i.V.).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

vermieden, bei den Adressat_innen von einem Defizit in Bezug auf Wissen und Fähigkeiten auszugehen (weshalb oft von einem ›Vermitteln auf Augenhöhe‹ gesprochen wird), die eigene Deutungshoheit jedoch wird nicht hinterfragt, weshalb eine affirmative Vermittlung tendenziell auch Ausschlüsse bestätigt (vgl. ebd.: 113 u. 198). Denn die Annahme, es handle sich bei der zu vermittelnden Musik um einen spezialisierten Bereich, verlangt nach einer Expertise und rechtfertigt deren Geltungsanspruch. Andere Ansichten hingegen werden kaum in Betracht gezogen (vgl. ebd.: 113). Wer das kommunizierte Wissen und die etablierten Praktiken der zu vermittelnden Musik nicht übernimmt oder sich nonkonform verhält, erfährt eine Abgrenzung, sei dies durch Zurechtweisung, Ablehnung oder Nichtbeachtung.

Formate des affirmativen Vermittelns von Musik haben meistens einen rezeptiven Charakter und begleiten einen Konzertbesuch oder bereiten diesen vor, wie beispielsweise Einführungsveranstaltungen, Programmhefte, Infomaterialien für Lehrpersonen, Podcasts oder Moderationen. Sie können in Publikumsgesprächen, in vorbereitenden Workshops, als gamifizierte Apps oder im Konzertformat selbst (wie beispielsweise beim Format *2 x hören*) erfolgen. Auch wenn Konzerteinführungen, das Moderieren von Konzerten für Erwachsene sowie das Verfassen von Programmhefttexten seit Anbeginn zur Ausbildung von Musikvermittler_innen gehören (so z.B. in den Masterlehrgängen in Detmold und Linz), werden diese Bereiche an Konzerthäusern und bei Orchestern meistens nicht von der Musikvermittlungsabteilung betreut. Vielmehr werden hierfür Musikwissenschaftler_innen, Dramaturg_innen, Moderator_innen oder Schauspieler_innen engagiert, die sich allenfalls selbst als Musikvermittler_innen bezeichnen. Die Musikvermittlungsabteilungen hingegen erhalten von der künstlerischen Leitung in der Regel kaum den Auftrag, Angebote für ein erwachsenes (Stamm-)Publikum zu entwickeln und anzubieten. Bestehende Angebote für Erwachsene außerhalb von traditionellen Konzerten z.B. in Form von Workshops, Yogakonzerten, Gesprächskonzerten, Hörspaziergängen, genreübergreifenden oder inszenierten Konzerten gehören zwar zu den Praktiken von Musikvermittler_innen, werden von den Veranstalter_innen jedoch häufig nicht als Musikvermittlung bezeichnet. Wirft man einen Blick in die Musikvermittlungsprogramme von Orchestern, so richten sich die Angebote meistens an Kinder, Jugendliche, Hochbetagte sowie Menschen in schwierigen persönlichen, gesundheitlichen oder sozio-ökonomischen Situationen, also an Menschen ohne besonderen Einflussbereich oder Entscheidungsmacht (wie dies beim Stammpublikum eher vorhanden ist). Auch Förderungen und Wettbewerbe im Bereich der Musikvermittlung konzentrieren sich in der Regel auf diese Adressat_innengruppen.[3] Die Konzentration auf diese Bevölkerungsgruppen weist den Musikvermittler_innen eine Position außerhalb des Machtzentrums von Musikensembles und Institutionen zu, denn die Dialoggruppen der Musikvermittlung bestehen in der Regel eben nicht aus finanzstarken Förder_innen, einflussreichen Entscheidungsträger_innen oder prominenten Gesprächspartner_innen des Managements von Ensembles und Musikinstitutionen. Diese privilegierten Menschen, so vermutlich die Annahme der Veranstalter_innen,

3 Entsprechend heißen renommierte Wettbewerbe *Junge Ohren Preis, Young Audiences Music Awards* oder *Kultur macht stark*, vgl. www.jungeohrenpreis.de; www.jmi.net/programs/yam; www.kulturmachtstark-sh.de [12.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

interessieren sich allenfalls für Beiträge von Expert_innen, bedürfen als bestehende oder potentielle Publikumsmitglieder jedoch keiner expliziten Musikvermittlung, sehr junge und sehr alte sowie sozioökonomisch schwächere Menschen hingegen schon.

Oft arbeiten Musikvermittler_innen aber auch aus praktischen Gründen mit Menschen in pädagogischen und sozialen Einrichtungen wie Schulen, Seniorenheimen, Quartierzentren oder Krankenhäusern: Die Kooperation mit entsprechenden Institutionen gewährt eine Erreichbarkeit, eine verbindliche Organisation sowie eine langfristige Zusammenarbeit. Die musikvermittelnden Angebote für diese Bevölkerungsgruppen finden meistens nicht auf der Hauptbühne statt und erfolgen mit einem transformativen Ansatz. Sie werden von der Intendanz und dem Management oft als Nischenproduktionen behandelt, die entsprechend auch nicht im künstlerischen Hauptprogramm erscheinen, sondern unter Sonderprojekten figurieren. Nichtsdestotrotz werden gerne Fotos von gelungenen Musikvermittlungsangeboten prominent in Werbematerialien und Geschäftsberichten gezeigt, da sie mit beeindruckenden Bildern und bewegenden Geschichten ein soziales Engagement sichtbar machen. Durch diese Kommunikationsmittel erhalten die durchgeführten transformativen Vermittlungsprojekte eine affirmative Wirkung und rücken das Ensemble oder die Institution in ein gutes Licht, was verdeutlicht, dass die einzelnen Vermittlungsfunktionen in der Praxis nicht isoliert auftreten, sondern ineinandergreifen. Ob sich durch die affirmativen Zugänge eine Stärkung des bisherigen Profils des Musikensembles und eine Stabilisierung der Institution zeigt, wird neben einem Imagegewinn in der Öffentlichkeit und bei Förderern hauptsächlich anhand von quantitativen Zielvorstellungen gemessen. Wird das Musikvermittlungsprogramm gut angenommen oder erhöhen sich dadurch sogar die Publikumszahlen, so erfüllt die affirmative (und reproduktive) Musikvermittlung ihre Funktion, auch wenn die Veränderung von Auslastungszahlen nicht auf einzelne Maßnahmen zurückgeführt werden kann.

Musikvermittlungsangebote sprechen mit ihren Formaten oft ein eigenes neues Publikum an. Wie Statistiken zu Veranstaltungen von öffentlich finanzierten Orchestern in Deutschland zeigen, hat sich der Anteil von allen (auch nicht explizit affirmativen) Musikvermittlungsangeboten von 2003–2017 verdreifacht (vgl. miz 2019). Seit 2016 bilden Musikvermittlungsformate den größten und einen weiterhin wachsenden Anteil am Veranstaltungsprogramm von Orchestern. Musikvermittlungsangebote üben demzufolge nicht nur eine affirmative Funktion innerhalb des bestehenden Musikprogramms aus, sondern emanzipieren sich von traditionellen Musikformaten und gewinnen als eigenständige Produktionen an Bedeutung.

Transformation als Prozess des Umgestaltens von Bestehendem

Musikvermittler_innen, die in einer transformativen Funktion agieren, verorten sich dezidiert in einem gesellschaftlichen Kontext. Sie greifen aktuelle Themen und Herausforderungen auf und verstehen sich als Co-Akteur_innen in Interaktionsprozessen mit unterschiedlichsten Menschen und Gemeinschaften. Ihr Ziel ist nicht die Geschmacksbildung eines potentiellen Publikums, sondern die Entfaltung von künstlerischer Transformationskraft im Sinne einer Kultur von allen (vgl. Mandel 2005a: 15). Transformations-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

prozesse können individuell und strukturell erfolgen. Als künstlerische und menschliche Interaktionen sind sie ergebnisoffen und manifestieren sich in ganz unterschiedlichen Formen von Zeitlichkeit: Manche blitzen in ephemerer Gestalt auf, sind also von kurzfristiger Natur, andere wiederum zeichnen sich durch Kontinuität und Nachhaltigkeit aus, einige wenige sind gar Schlüsselereignisse. Gewisse Transformationsprozesse sind umkehrbar, während andere nicht rückgängig gemacht werden können.

Musikvermittlung als Transformationsprozess ist kein Nebenschauplatz oder Feigenblatt. Als Co-Akteur_innen in einem breit aufgestellten Netzwerk beziehen Musikvermittler_innen in transformativer Funktion die Perspektiven ganz unterschiedlicher Partner_innen ein und wirken auf zentrale Aspekte des Konzertwesens ein, nämlich auf die Polity (Strukturen und Wertvorstellungen), die Politics (Prozesse und deren Realisierung) sowie auf die Policys (Ziele, Inhalte und Aufgaben) von Ensembles und den beteiligten Institutionen. Entsprechend zeigen sich die Auswirkungen von Transformationsprozessen in einer deutlich größeren Vielfalt beim Programm, beim Personal, beim Publikum, in Partnerschaften und in den Public Relations (vgl. Müller-Brozovic 2022). Damit dies gelingt, bedarf es allerdings einer Mitbestimmung, wenn nicht gar einer Führungsposition von Musikvermittler_innen in der künstlerischen und strategischen Leitung dieser Organisationen, denn nur dann können die Erfahrungen aus den weitverzweigten Kontakten der Musikvermittler_innen (d.h. deren umfangreiches soziales Kapital) auch für Transformationsprozesse und eine stärkere gesellschaftliche Relevanz von Musikensembles und Institutionen genutzt werden. Ist dies der Fall, so wird Musikvermittlung nicht klein gehalten, sondern zur künstlerischen Querschnittsaufgabe und Haltung für das gesamte Ensemble und die betreffende Institution. Transformationsprozesse sind dann nicht nur in einer erweiterten künstlerischen Praxis im Dialog mit der Gesellschaft wahrnehmbar, sondern erfolgen innerhalb des Teams auch nach innen als so genannte Intra-Musikvermittlung (vgl. Müller-Brozović i.V.). Im Gegensatz zur affirmativen Funktion, wo Musikvermittler_innen im Auftrag der künstlerischen Leitung und des Marketings handeln und kurzfristige, klar definierte Aufgaben und Projekte ausführen und für ihre Nischenproduktionen meistens mit einem knappen Budget auskommen müssen, werden Musikvermittler_innen in einer transformativen Funktion zu Expert_innen und Partner_innen für langfristige künstlerische und strukturelle Umgestaltungsprozesse von Musikensembles und Institutionen. Zwar versteht Carmen Mörsch unter einer transformativen Funktion von Vermittlung die umfassende, auch strukturelle Veränderung von Organisationen (vgl. Mörsch 2012: 118), freilich können aber auch (selbstständige, nicht an eine Institution gebundene) Musikvermittler_innen ohne ein ganzes Haus zu verändern transformativ handeln und in der Interaktion mit verschiedenen Dialoggruppen Veränderungen – auch bei sich selbst – bewirken. Solche Transformationen zeigen sich in der Praxis auch in affirmativ geprägten Projekten, etwa wenn Orchestermusiker_innen bei einem Kinderkonzert ganz neue Interessen und Tätigkeitsfelder für sich entdecken oder das Publikum in einem traditionellen Konzert der Pianistin Gabriela Montero ein Lied singt, über das sie anschließend improvisiert. Die verschiedenen Funktionen von Vermittlung beweisen in der Praxis also ihre Durchlässigkeit.

Oftmals wird jedoch die transformative Arbeit und Kompetenz von Vermittler_innen auf der Ebene der künstlerischen Leitung und des Managements weder wahrgenommen

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

noch genutzt, was Carmen Mörsch als »Ignoranz« (2012: 129) bezeichnet. Musikensembles und Institutionen, die Musikvermittlung ins Zentrum ihrer künstlerischen und strategischen Arbeit stellen und einen Transformationsprozess wagen, gehören bisher zur Ausnahme. Als positives Beispiel sei auf die Veränderungen beim Beethovenfest hingewiesen, wo der künstlerische Leiter Steven Walter auf die transformative Kraft von Musikvermittlung jenseits von reiner Affirmation baut und nicht mehr zwischen Hauptprogramm und Musikvermittlung unterscheidet, sondern Musikvermittlung als Querschnittsaufgabe proklamiert.[4] Eindrückliche Transformationsprozesse gelingen auch der Leiterin des Kulturforums Witten, Jasmin Vogel, und ihrem Team.[5] Eine Relevanz von Kultureinrichtungen ist für sie nicht von hohen Auslastungszahlen abhängig, sondern wird durch die Partizipation der Bevölkerung erreicht, was einen grundsätzlichen Willen der Kulturinstitutionen zur Veränderung und zur Zusammenarbeit mit der Gesellschaft voraussetzt und damit die Bereitschaft, den Wünschen und Ideen von Menschen zuzuhören und diese gemeinsam mit ihnen – oft auf unkonventionelle Weise – umzusetzen. Als weitere Voraussetzungen für solche Transformationsprozesse erwähnt Vogel ein grundsätzliches gegenseitiges Vertrauen sowie die Bereitschaft, Risiken einzugehen, Verantwortung zu übernehmen, eine Fehlerkultur zu pflegen sowie statt einem Audience Development ein ›Relationship Development‹ zu betreiben.

Entsprechend zeichnen sich potentiell transformative Musikvermittlungsvorhaben dadurch aus, dass sie (meistens) unabhängig vom Konzertprogramm und Spielplan ergebnisoffen über lange Zeit als Ko-Kreationen mit unterschiedlichen Partner_innen ausgelegt sind. Hierfür gehen Musikensembles und Institutionen langfristige Kooperationen mit außerinstitutionellen Partner_innen ein und entwickeln gemeinsam mit ihnen unter Berücksichtigung der vorhandenen Interessen und Ressourcen sowohl das inhaltliche Konzept als auch die Organisation des gemeinsamen Vorhabens (vgl. Mörsch 2012: 206). Im Gegensatz zu affirmativen, serviceorientierten Musikvermittlungspraktiken sind transformative Musikvermittlungspraktiken ressourcenorientiert: Expert_innen stellen hier nicht ihre Kenntnisse fachfremden Personen zur Verfügung, sondern es wird jeweils von den unterschiedlichen Kenntnissen und Möglichkeiten aller beteiligten Menschen ausgegangen und damit gearbeitet. Dies hat zur Folge, dass ein Musikensemble, das sich in einem Transformationsprozess befindet, sich selbst als lernende, veränderbare Organisation versteht, die die Gesellschaft mitgestaltet (vgl. Mörsch 2012: 118). Allerdings sind kollaborative, offene Prozesse, wie sie in der transformativen Musikvermittlung vorkommen, mit einem erheblichen Konfliktpotential verbunden, impliziert doch der Einbezug von ganz unterschiedlichen Kooperationspartner_innen und Perspektiven viel Unvorhergesehenes und verlangt intensive Aushandlungsprozesse. Außerdem besteht die Gefahr, dass die externen Beteiligten für die Profilierung der Institution instrumentalisiert werden, etwa durch die

4 Vgl. Steven Walter im Gespräch mit den Musikvermittlerinnen des Beethovenfests, Marion Leuschner und Lydia Kappesser: www.beethovenfest.de/de/magazin/sonderfolge-musikvermittlung/9 [12.07.2023].

5 Vgl. die Keynote von Jasmin Vogel auf dem Symposium *The Art of Music Education Vol. VIII* (2022): www.youtube.com/watch?v=jzzWjonmplo [12.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

erwähnte nachträgliche Nutzung von Bildern und persönlichen Geschichten für affirmative Zwecke. Daher müssen transformative Musikvermittlungsvorhaben hinsichtlich ihrer Entscheidungshierarchien und Machtverhältnisse reflektiert werden (vgl. Mörsch 2012: 118 u. 207). Wer von den Beteiligten hat welche (vielleicht auch unbewusste) Privilegien? Wer verfügt über welche finanziellen und persönlichen Ressourcen? Wer darf unter welchen Bedingungen was entscheiden und durchführen? In welcher Weise soll ein Vermittlungsprojekt in der Öffentlichkeit dargestellt werden? Das Konfliktpotential transformativer Musikvermittlung als komplexes Geschehen beinhaltet jedoch auch Innovationspotential und führt zu neuen Formaten, anderen Handlungslogiken und einem gewandelten institutionellen Selbstverständnis (vgl. Mörsch 2012: 207). Der Erfolg transformativer Musikvermittlung lässt sich nicht quantitativ in Publikumszahlen messen, sondern basiert auf komplexen Geschehnissen und wird in der Weiterentwicklung von Musikensembles und Institutionen sichtbar.[6] Daher messen sich die Qualitäten einer transformativen Musikvermittlung und Kulturpolitik weniger am Erfolg künstlerischer Produktionen, sondern vielmehr an der Beschaffenheit der Partizipation und der kontinuierlichen Aushandlungsprozesse der Musikensembles und Institutionen (vgl. Wimmer 2022c: 153).

Als Beispiel transformativer Musikvermittlung gilt die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen, deren Probenräume seit vielen Jahren in einer Schule liegen, weshalb sich die Musiker_innen, Lehrpersonen und Schüler_innen regelmäßig in ihrem Alltag begegnen. Aus dieser Nachbarschaft entstand und entwickelt sich das Zukunftslabor mit mehreren preisgekrönten Musikvermittlungsprojekten.[7] Das Ensemble empfindet sein Engagement in der Schule und im Stadtteil weder als aufgezwungenen Bildungsauftrag noch als Maßnahme für Publikumsakquise, sondern als Vernetzung mit der Zivilgesellschaft und Beitrag zur Stadtentwicklung (vgl. Bishop 2015). Die Arbeit im Zukunftslabor der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen mitten in der Gesellschaft fordert von den Musiker_innen eine flexible und responsive Haltung, sie ziehen aus ihr jedoch auch Innovation und Energie (vgl. ebd.: 4). Die Musiker_innen verlassen in der Arbeit mit fachfremden Personen ihre Komfortzone und nutzen das Zukunftslabor als Korrektiv, um nicht in einem Elfenbeinturm relevante gesellschaftliche Themen und einen Austausch darüber zu verpassen (vgl. ebd.: 7).

Transformative Musikvermittlung als Demokratisierungsprozess

Musikensembles und Institutionen, die sich transformieren wollen, durchlaufen mit der Öffnung hin zur Gesellschaft einen Demokratisierungsprozess, was angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verfasstheit mit selbstreferentiellen, homogen zusammengesetzten Blasen, einem aufkommenden Populismus und einer erodierenden Demokratie von großer Relevanz ist. Im Spannungsfeld zwischen Affirmation und Transformation orientieren sich Musikensembles und Institutionen innerhalb

6 Vgl. dazu die oben erwähnte Keynote von Jasmin Vogel, die zur Europäischen Kulturmanagerin 2021 gewählt wurde.

7 Vgl. www.kammerphilharmonie.com/kennenlernen/unternehmen/geschichte [12.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ihres Veränderungsprozesses an den Bedürfnissen und Ressourcen der Gesellschaft und wandeln sich von einer Repräsentations- und Produktionsstätte zu einem Ort der Vermittlung (vgl. Wimmer 2022b: 230): Hier übernehmen Musikvermittler_innen nicht die Rolle von serviceorientierten Dienstleister_innen, sondern sind ressourcenorientierte Mitinitiator_innen und Co-Akteur_innen. Dass auch an einem solchen Ort die Praktiken der Musikvermittlung zwischen Affirmation und Transformation oszillieren, zeigt das Beispiel des Theaters Basel, das mit dem Foyer Public einen öffentlichen Stadtraum zur Verfügung stellt (vgl. Adam 2022). Viele Inszenierungen auf der Hauptbühne durchbrechen die vierte Wand, die das Bühnengeschehen und Publikum traditionellerweise trennt, und suchen die Interaktion mit dem Publikum, der Gesellschaft und dem öffentlichen Raum; gleichzeitig werden aber auch Einführungsvorträge für ein interessiertes Publikum angeboten. Jugendliche werden nicht nur in Workshops an Musikproduktionen herangeführt, sondern singen und spielen als Mitglieder in einem Opernclub selbst entwickelte Musiktheaterstücke. *Exklusiv für alle*[8] (so der Name eines dreijährigen Vermittlungsprojektes ohne Zielgruppe und ohne vorbestimmten Inhalt) arbeiten Regisseur_innen, Choreograph_innen, aber auch Mitarbeitende aus dem Backstagebereich mit einer vielfältigen Gruppe von siebzig Menschen, die sich in Alter, Herkunft und Erfahrung unterscheiden, um gemeinsam eine Theaterproduktion von allen für alle zu kreieren. Sich für alle Interessierten und Mitwirkenden zu engagieren und dabei eine ganze Institution einzubeziehen, katapultiert alle Beteiligten in ein herausforderndes Spannungsfeld zwischen Affirmation und Transformation, in dem Traditionen wertgeschätzt, aber auch neu gestaltet werden.

8 Vgl. https://archiv.theater-basel.ch/2018-19/exklusiv-fuer-alle-2018-19 [12.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen Einmaligkeit und Nachhaltigkeit

Johanna Ludwig

Musikvermittlung findet kontext- und situationsbezogen statt. Menschen, Orte und Rahmenbedingungen werden zur Ausgangslage für eine individuelle oder gemeinschaftliche Auseinandersetzung mit Musik. Die Einmaligkeit, Unwiederholbarkeit und Unübertragbarkeit ist bis zu einem gewissen Grad Kennzeichen von Musikvermittlung als Teildisziplin ästhetischer Bildung:

> »Es ist das Besondere der ästhetischen Erfahrung, dass sie an eine Welt gebunden ist, die sich nicht vollständig in Routine, Alltag, Selbstverständlichkeit auflösen lässt, sondern immer und genuin auch durch Fremdheit, Andersheit, Unverfügbarkeit gekennzeichnet ist.« (Liebau 2010: 15)

Besonders gestaltete Konzerte, Einführungen oder partizipativ angelegte Musikvermittlungsprojekte finden oft zeitlich begrenzt und in sich abgeschlossen statt. Beziehen sie sich inhaltlich auf Programme von Konzerten, Festivals oder anderen Anlässen, ist konzeptionell und organisatorisch bereits eine Einmaligkeit vorgezeichnet. Sie flankieren Curricula von Bildungsinstitutionen, reichern diese an oder setzen sich von ihnen ab. Dabei kann es sich um einmalige Begegnungen handeln oder um eine Einbettung des Besonderen ins Alltägliche, etwa bei Initiativen wie dem langfristig angelegten Projekt *Kulturagenten für kreative Schulen*[1].

Während das oben angeführte Zitat unterstreicht, dass das Agieren abseits von Gewohntem und regelmäßigen Strukturen der ästhetischen Erfahrung immanent ist, werden gleichzeitig Forderungen nach Nachhaltigkeit immer lauter – sowohl von innen heraus als Wunsch der Kulturakteur_innen und -institutionen nach langfristiger Wirkung

1 Eine Initiative der Kulturstiftung des Bundes und der Stiftung Mercator in Deutschland, vgl.: www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/erbe_und_vermittlung/detail/kulturagenten_fuer_kreative_schulen.html [12.07.2023]. Das Schweizer Pendant *Kulturagent.innen Schweiz* wird von der Stiftung Mercator in Zusammenarbeit mit den teilnehmenden Kantonen und dem Verein Kulturvermittlung Schweiz durchgeführt, vgl. www.kulturagent-innen.ch/de/info [12.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der eigenen Arbeit als auch von außen als Rechtfertigungs- und Qualitätsmerkmal seitens Geldgeber_innen und Politik. Weil beide Begriffe – ›Einmaligkeit‹ und ›Nachhaltigkeit‹ – mit vielfältigen Bedeutungen und Zuschreibungen aufgeladen werden, lohnt es sich, dieses Spannungsfeld in seinen unterschiedlichen Facetten zu beleuchten.

Nachhaltigkeit: Lang anhaltende Wirkung

> »Heute ist Nachhaltigkeit überall in den gesellschaftlichen Diskursen präsent. Zahlreiche Institutionen, Unternehmen, Organisationen und öffentliche Einrichtungen beziehen sich positiv auf Nachhaltigkeit als einen zentralen Wert und als eine Leitlinie des Handelns. Im Verlauf dieser Entwicklung hat sich das, was unter ›Nachhaltigkeit‹ jeweils verstanden wird, mit recht unterschiedlichen Perspektiven und Interessen angereichert. Mitunter werden sehr gegensätzliche gesellschaftliche Vorstellungen mit demselben Begriff der Nachhaltigkeit belegt.« (Neckel 2018: 12)

In einer ersten Definition meint Nachhaltigkeit nicht mehr als eine lang »anhaltende Wirkung« (Dudenredaktion o.J.: o.S.) Diese soll in Bezug auf Musikvermittlung zunächst auf einer individuellen inhaltlichen Ebene betrachtet werden: Je nachhaltiger ein Projekt, desto länger anhaltend die Wirkung auf die Teilnehmenden, könnte die These lauten. Nachhaltige Wirkung wird dabei, wie oben beschrieben, positiv gewertet und gleichgesetzt mit Qualität im Sinne von Güte. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Wirkungsforschung einen großen Anteil der Forschungsaktivitäten in der Kulturellen Bildung darstellt (vgl. Unterberg 2018: 42). Lisa Unterberg hat umfassend dargelegt, wie vielfältig die Konzepte und Verständnisse von Qualität sind, die in der Kulturellen Bildung zur Anwendung kommen und herausgearbeitet, dass es »keine allgemein anerkannte Definition für ›Qualität‹« (ebd.: 39) gibt. Im Hinblick darauf, wie den Besonderheiten im Bildungssektor Rechnung getragen werden kann, fragt sie: »Mit welcher Idee von Qualität lassen sich pädagogische Prozesse und Institutionen überhaupt betrachten?« (2018: 40) und führt Harvey und Greens Idee von Qualität als Transformation ein:

> »Anders als bei anderen Dienstleistungen, bei denen der Dienstleister etwas *für* den Konsumenten tut, vollziehen Bildungsentwicklungen etwas *am* Konsumenten. Dieser Prozess der Transformation ist notwendigerweise immer ein je besonderes, ausgehandeltes Geschehen.« (Harvey/Green zit.n. Unterberg 2018: 38)

Transformationsprozesse (→ Röbke: 238) bei Individuen seien jedoch, so Unterberg, kaum quantitativ zu erfassen (vgl. ebd.: 40). Ob die angestrebte Wirkung von Projekten beim Individuum durch ein einmaliges Initiationserlebnis oder durch eine wiederkehrende Beschäftigung oder Begegnung ausgelöst wird, lässt der Begriff der ›Nachhaltigkeit‹ in seiner ersten Bedeutung ebenfalls offen. Ob die Teilnahme an einem einmaligen Projekt, bei dem beispielsweise Jugendliche die bestärkende Erfahrung gemacht haben, auf einer Bühne zu stehen, etwas von sich zu zeigen und dafür Bestätigung, Bewunderung und Applaus entgegenzunehmen, über die Dauer des Projektes

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

hinaus eine Auswirkung auf ihre weitere Entwicklung hat, wird weder beobachtet, noch ist es messbar. Prominentes Beispiel für ein Projekt, das sich zum Ziel setzt, nachhaltige Veränderungsprozesse durch künstlerische Prozesse anzustoßen, ist *Rhythm Is It!* der Berliner Philharmoniker aus dem Jahr 2003. Ob der im Untertitel selbst formulierte Anspruch »You can change your life in a dance class« (Grube/Sánchez Lansch 2004) tatsächlich eingelöst werden konnte, legt die filmische Dokumentation zwar durch Aussagen einzelner Jugendlicher nahe, bleibt aber letztlich offen.

Langfristige Wirkung auf die Publikumsbindung und -entwicklung

Nicht nur hinsichtlich der Wirkung auf die Beteiligten, sondern auch aufseiten der durchführenden Institutionen spielt Nachhaltigkeit eine große Rolle hinsichtlich einer Entwicklung der eigenen Publika und der dafür angewendeten Strategien des Audience Development.

> »Im Unterschied zum klassischen Marketing, das v.a. auf die quantitative Erhöhung von Besucherzahlen zielt, kann Audience Development auch die qualitative, nachhaltige Entwicklung von Publikum zum Ziel haben, sowohl in Hinblick auf die soziodemografische Zusammensetzung wie in Hinblick auf die Qualität der Erfahrungen der Nutzer/-innen und die Bildungswirkungen der Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur.« (Mandel 2016a: 20)

Nachhaltigkeit von Musikvermittlung an ihren Schnittstellen zum Audience Development (→ Mandel: 353) ist Beziehungsarbeit, die eine längerfristige Publikumsbindung anstrebt. Um eine solche bemühen sich Konzerthäuser, indem sie Musikvermittlungsangebote so konzipieren, dass Kinder mit dem Programm mitwachsen, weil es ein lückenloses Angebot für alle Altersstufen gibt, oder indem sie regelmäßige Formate wie Mitspielensembles, Hörclubs, Botschafterprogramme oder Patenschaftsmodelle ins Leben rufen. Vermittlungsangebote dieser Art schaffen Wiederholungsanlässe und verfolgen das Ziel einer musikalischen Alphabetisierung und Habitualisierung des Konzertbesuchs. Sie haben affirmierenden Charakter (→ Müller-Brozović: 261) und dienen der emotionalen Bindung von (neuen) Publikumsgruppen an eine Institution oder einen Veranstalter (vgl. Mörsch 2012). Für eine gezielte Auswertung von Daten zu Marketingzwecken, um mehr über die Wirkung von wiederkehrenden Angeboten auf die weitere Nutzung kultureller Angebote zu erfahren, fehlt vielen Häusern die Datengrundlage.

Einmaligkeit: Zwischen Event und Ereignis

Die inflationäre Verwendung des positiv konnotierten Begriffs der ›Nachhaltigkeit‹ mag zur Folge haben, dass allem Einmaligen und Momentbezogenen zuweilen ein negativer Beiklang anhaftet. Vor allem das ›Event‹ wird zum Schlüsselbegriff einer kurzfristig denkenden und handelnden Erlebnisgesellschaft. Während ›Nachhaltigkeit‹ mit ›Erfahrung‹ in Verbindung gebracht wird, bilden ›Event‹ und ›Erlebnis‹ ein Begriffspaar: »Erlebnis

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und Ereignisse springen aus Zeit und Raum, während Erfahrungen auf Kontinuität und Selbstreflexion bauen« (Wagner 2002: 36). Merkmale des Events sind Inszenierung, Interaktivität und Multisensorik, sein Ziel ist die Erzeugung eines Wir-Gefühls (vgl. Rück 2018):

> »Veranstaltungen, die von ihren Organisatoren als ›Event‹ angepriesen werden, nehmen allerorten an Zahl und Bedeutung zu […]. Und nicht zuletzt wird die Chance auf Efferveszenz, d.h. auf Gemeinsamkeits- und Gemeinschaftsseligkeit, zu einem relevanten Faktor der Integration der vielen Einzelnen in die Stadtgesellschaft des 21. Jh.s.« (Pfadenhauer 2013: o.S.).

Tage der offenen Tür, choreografierte Aufführungen mit vielen Beteiligten, Musikvermittlungsformate im Fernsehen oder Flashmobs sind Beispiele für Musikvermittlung mit eventhaftem Charakter, die darauf abzielen, Sichtbarkeit zu schaffen, und in Zeiten von sinkenden Besucher_innen-Zahlen und Publikumsüberalterung mit der teuren Währung der Aufmerksamkeit spielen. Veranstaltungen und Projekte mit Event-Charakter bewegen sich an der Schnittstelle von Musikvermittlung und Audience Development und können auch mit dem Ziel angeboten werden, für eine vertiefte Beschäftigung zu werben. Wenn das Eventhafte die kontinuierliche Kulturarbeit flankiert, kann es sogar selbst nachhaltige Wirkung entfalten:

> »Wichtiger als alle Festivals und Jahrestagsfeierlichkeiten ist ein Kontinuum von Kulturarbeit, auf deren Grundlage erst Höhepunktveranstaltungen auch für die Bevölkerung des Ortes eine Bedeutung entwickeln können, die über das punktuelle Ereignis hinausreicht.« (Wagner 2002: 37)

Das Event kann die Bevölkerung eines Ortes als zusammengehörige Gemeinschaft konstituieren und bestätigen. Wer sich jedoch unter dem Dach eines inszenierten Events versammeln kann und will, wird marketing-strategisch präzise kalkuliert, was Ansprüchen an Inklusion und Teilhabegerechtigkeit entgegenstehen kann.

Ganz anders gelagert ist eine Perspektive auf Einmaligkeit, die sich aus dem philosophischen Begriff des ›Ereignisses‹ herleitet. Im Gegensatz zum Event ist dem Ereignis eigen, dass es nicht-planbar und unverfügbar ist (vgl. Krause-Benz 2016: 74). Musiklehrer_innen oder -vermittler_innen agieren selbst als Zeug_innen von der Nicht-Fassbarkeit von Musik und versuchen Vermittlungssituationen so offen zu gestalten, dass Musik sich ereignet, die Teilnehmenden also Musik als intensiven Moment erleben können, der ihnen widerfährt[2]. Musikvermittler_innen schaffen Rahmenbedingungen, unter denen der »Modus des Hörens und Empfindens« (Schneider 2016: 97) sich grundlegend ändert und geben Raum für Präsenzerfahrungen, die das Leben der Hörer_innen nachhaltig verändern können (vgl. Hirsch 2016: 45). Einmaligkeit und Nachhaltigkeit sind also nicht nur gegensätzliche Pole, sondern bedingen und beeinflussen einander gegenseitig.

2 Markus Hirsch spricht vom »Wider-fahrnis«. Vermittler_innen können sensibel sein für Widerfahrnisse, begünstigende Rahmenbedingungen schaffen und ihnen Raum geben, wenn sie sich ereignen, indem sie gewähren lassen, statt zu kontrollieren (vgl. 2016: 38).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung im Sinne eines umfassenden Nachhaltigkeitsbegriffs

Dass die Frage der Nachhaltigkeit nicht zwangsläufig an die Dauer oder Häufigkeit eines Angebots geknüpft ist, sei hier an einem Beispiel aus der Kinderliteratur in ein Bild gefasst: In *Steinsuppe* von Anaïs Vaugelade klopft eines Abends der Wolf an die Tür der Henne und bittet um Einlass. Er wolle Steinsuppe kochen. Die Henne sorgt sich, ist aber so neugierig, dass sie ihn hereinbittet und sich den Stein zeigen lässt, den er in seinem Bündel dabei hat. Sie erhitzen Wasser im Kessel und legen den Stein hinein. Nach und nach kommen andere Tiere hinzu, die sich gefragt haben, was der Wolf im Haus der Henne macht und sich, als sie es hören, sogleich beeilen, um Gemüse zu holen, das der Suppe »einen gewissen Geschmack« (Vaugelade 2001: o.S.) gibt. Die Geschichte endet mit einem fröhlichen Festmahl bei Wein und Suppe vor dem Feuer. Unvermittelt steht der Wolf, nachdem er gegessen hat, auf und verlässt die Gesellschaft mit dem Stein im Gepäck. Auf die Frage, wohin er gehe und ob er wiederkomme, gibt er keine Antwort. Er hinterlässt jedoch eine Gruppe von Tieren, die durch das Ereignis zu einer Gemeinschaft geworden ist (vgl. Vaugelade 2001). Übertragen auf das Verhältnis von Einmaligkeit und Nachhaltigkeit kann die Geschichte als Modell fungieren, wie Musikvermittlung Anlässe so gestaltet, dass sie weiterwirken, ohne dass die Initiator_innen den Prozess weiterbegleiten. Die Verantwortung für die Beziehungen, die durch ein Projekt oder eine gemeinsam geplante Veranstaltung entstanden sind, werden an die Mitwirkenden übertragen. Das Modell trägt dem Begriff der ›Nachhaltigkeit‹ in seiner zweiten, umfassenden Bedeutung Rechnung, im Sinne eines »auf Zukunft gerichtete[n] Konzept[s], das in der Gegenwart wirksam werden soll« (Neckel 2018: 12).

Nachhaltigkeit als Handlungsdevise für kulturellen Wandel

Erstmals 1713 in Bezug auf die Forstwirtschaft formuliert (vgl. Carlowitz: 2009), gewann der Begriff der ›Nachhaltigkeit‹ in den 1970er Jahren durch steigende Umweltverschmutzung und Ressourcenknappheit neue Bedeutung. Nachhaltigkeit wird als Handlungsdevise für einen Umgang mit begrenzten Ressourcen diskutiert, der die Befriedigung der Bedürfnisse zukünftiger Generationen sichert. Der Begriff der ›Nachhaltigkeit‹ fußt auf den drei Säulen Ökologie, Ökonomie und Soziales, die als Zielbündel gleichbedeutend fungieren. Doch bereits vor der Etablierung des Drei-Säulen-Modells wurde ein umfassender Paradigmenwechsel gefordert, der auch die kulturelle Dimension mit einbezieht (vgl. Leipprand 2013).

> »Entscheidend in diesem Zusammenhang ist die UNESCO-Erklärung zur kulturellen Vielfalt von 2001, die die Vielfalt der Kulturen in ihrer Bedeutung als Ressource für die Zukunft der Menschen mit der biologischen Vielfalt gleichsetzt. Art. 13 der entsprechenden Konvention von 2005 verlangt die ›Integration von Kultur in die nachhaltige Entwicklung‹« (Leipprand 2013: o.S.).

Musikvermittlung erfüllt besonders dann die Ansprüche an Nachhaltigkeit, wenn sie ökologisch bewusst mit Ressourcen umgeht, ökonomische Teilhabegerechtigkeit för-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dert und Kulturelle Bildung wie sozial-gesellschaftliche Ziele gleichermaßen in den Blick nimmt. In diesem Verständnis trägt sie zu einer *Kultur der Nachhaltigkeit* bei, indem sie neben der individuellen Wirkungsebene auf struktureller Ebene Transformationsprozesse anstößt. »Bisher existieren keine Berichte von transformativen Vermittlungsprojekten, die Strukturen tatsächlich nachhaltig verändert haben« (Müller-Brozovic 2017: o.S.), und doch gehen Impulse und Initiativen für eine Veränderung von Machtverhältnissen und einen Abbau von Zugangshürden in Institutionen nicht selten von den Vermittlungsabteilungen aus. Sie schlagen die Brücke in die Gesellschaft, nehmen aktuelle, relevante Themen auf und tragen sie in die traditionellen Strukturen der eigenen Institution hinein (vgl. Petri-Preis 2022a). Die Schnittstellen von Musikvermittlung mit Soziokultur und Stadtentwicklung werden ausgelotet, wenn zum Beispiel die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen ihre Proberäume in eine Gesamtschule im Stadtteil Osterholz-Tenever verlegt oder das Konzerthaus Dortmund durch Community-Music-Angebote versucht, positiv auf das Zusammenleben einer heterogenen Quartiersgesellschaft einzuwirken. Damit solche Ansätze der Musikvermittlung dem Ziel einer nachhaltigen Entwicklung gerecht werden, muss »Partizipation […] ein Kernelement sein […]. Der kulturelle Wandel kann nur als zivilgesellschaftliches Projekt funktionieren« (Leipprand 2013). Teilhabe geht einher mit einer »Teil-Gabe« (Terkessidis 2019: 85) der Akteur_innen. Sie klopfen an, um im Bild der Steinsuppe zu bleiben, setzen einen Anfang und moderieren den weiteren Prozess. Es entscheiden und gestalten alle Mitwirkenden gemeinsam, das erst gibt der Suppe Geschmack. Als Ausdruck einer solchen machtkritischen und inklusiven Haltung verabschieden Institutionen und Veranstalter_innen vermehrt Codes of Conduct, investieren in die Sensibilisierung der Mitarbeitenden für Themen rund um Diversität, Transkulturalität und Inklusion oder schaffen Stellen für Kultur- und Diversitätsentwicklung.[3]

Lernen als Teil einer Strategie für nachhaltige Entwicklung

Wie kann musikvermittelndes Handeln, Arbeiten und Forschen selbst nachhaltig gelingen? Auch hier gibt es Handlungsbedarf auf struktureller Ebene, wie die Umfrage des Netzwerks Junge Ohren zu Arbeitsbedingungen in der Musikvermittlung nahelegt (Educult/Netzwerk Junge Ohren 2020). Erfahrungs- und Wissensschatz von Akteur_innen können in den Institutionen nicht fruchtbar gemacht werden, wenn Musikvermittlung aufgrund von schlechter Bezahlung und fehlenden Möglichkeiten der Weiterentwicklung und -bildung ein Feld für Berufseinsteiger_innen bleibt. Auf der inhaltlichen Ebene können iterative Prozesse in der Konzeption sowie regelmäßige Reflexions-, Auswertungs- und Austauschzeiten dazu führen, dass eine Institution zur Lernenden Institution[4] wird, die auf Grundlage der einzelnen kontextbezogenen Erfahrungen

3 Eine groß angelegte Initiative stellt das Förderprogramm *360° – Fonds für Kulturen der neuen Stadtgesellschaft* der Kulturstiftung des Bundes dar. Als einziges Orchester ist die Deutsche Staatsphilharmonie Rheinland-Pfalz Teil des Programms.

4 In Anlehnung an den Begriff der ›Lernenden Organisation‹, der auf Peter M. Senge zurückgeht (2017). Im Sinne eines kritischen Umgangs mit einem marktentlehnten Qualitätsbegriff wird der

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

den Schritt zu tatsächlich strukturellem Wandel und sich veränderndem Selbstbild vollziehen kann. Dafür bedarf es Zeit für Reflexion und Dokumentation, die dem Erkenntnisgewinn dienen und zu einer Weiterentwicklung führen, statt Wirkungs- und Evaluationsstudien, die externe Interessen befriedigen und inhaltsleer bleiben (vgl. Unterberg 2018: 42). Diese Lernprozesse geschehen in engem Kontakt mit den diversen adressierten Gruppen, die dadurch von Empfänger_innen eines einmaligen Angebots oder Projektes zu Gesprächspartner_innen für einen gemeinsam gestalteten Weg auf Augenhöhe werden. Neben dem Aspekt der Partizipation ist dabei auch Vernetzung und Kooperation von großer Wichtigkeit:

> »Wenn kulturelle Bildung jedoch eine ernstzunehmende Rolle im Nachhaltigkeitsdiskurs einnehmen und Transformationsprozesse im Sinne einer nachhaltigen und zugleich lebenswerten Gestaltung der Welt anstoßen und beflügeln will, wird sie zum einen in einem anderen Maße als bisher strategische Allianzen mit anderen Akteur*innen eingehen und sich aus einer oftmals selbst gewählten Verinselung lösen müssen – ohne Abstand vom ›Eigensinn‹ künstlerischen und kreativen Tuns zu nehmen.« (Sommer 2021: o.S.)

Dies geschieht, wo Kulturinstitutionen und Künstler_innen sich mit Quartiervereinen, Bildungseinrichtungen und gemeinnützigen Organisationen vor Ort vernetzen und strukturelle Veränderungsprozesse hin zu einer inklusiveren und teilhabegerechteren Gesellschaft initiieren. In den Vermittlungssituationen selbst werden individuelle Transformations- und Veränderungsprozesse dort ermöglicht, wo Musikvermittler_innen Erfahrungen von Präsenz und Ereignis begünstigen und ihnen Raum geben, damit sie in die Zukunft wirken können.

Ob das gelingen kann, ist nicht zuletzt eine Frage der Finanzierung. Häufig werden Vermittlungsprogramme und kulturelle Projektarbeit aus externen Fördertöpfen bezahlt. Stiftungen (→ Benazzouz: 161), Sponsoren und private Förderer sagen Anschubfinanzierungen für Projekte mit Innovationspotential, entsprechender Visibilität und Breitenwirksamkeit zu und ziehen sich nach Abschluss eines Projektes oder nach einem Zeitraum von wenigen Jahren daraus zurück. Der Wettbewerb um finanzielle Mittel steht einer langfristigen Vernetzung diverser Akteur_innen entgegen, fördert sogar die Darstellung von Alleinstellungsmerkmalen und die Positionierung von Einzelnen. Die Nicht-Planbarkeit von Ereignishaftem in Vermittlungssituationen ist ein manchmal schwer zu rechtfertigendes Risiko. Es findet jedoch, nicht zuletzt ausgelöst durch die Folgen der Corona-Pandemie auf die Kultur, ein Umdenken statt. Stiftungen und Geldgeber_innen schreiben gezielte Förderprogramme für Transformationsprozesse aus, die strukturelle Veränderungen ebenfalls in den Blick nehmen, oder entwickeln neue Förderprogramme mit partizipativen und iterativen Methoden[5] gemeinsam mit Akteur_innen und Institutionen, die Raum zum Experimentieren lassen. Grundsätzlich

---

Terminus der ›Lernenden Institution‹ an dieser Stelle nicht nach marktwirtschaftlichen Management-Gesichtspunkten verwendet.

5 Beispiele sind Open Calls, mehrstufige Auswahlverfahren oder Workshop- und Austauschformate mit Kulturschaffenden vor, während und nach Ausschreibungen, die den Geldgeber_innen dazu dienen, die nachhaltige Wirksamkeit der eigenen Förderprogramme regelmäßig kritisch zu hin-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zielen temporäre Finanzierungsmodelle bzw. Projektförderungen aber immer auf abschließbare Prozesse ab. Die Frage nach Nachhaltigkeit muss also auch eine kritische Befragung von Finanzierungsstrukturen einschließen.

Im Spannungsfeld zwischen Einmaligkeit und Nachhaltigkeit kann Musikvermittlung einerseits Anlässe für ästhetische Erfahrungen schaffen, die sich jeweils situationsbezogen ereignen und nicht messbar sind. Andererseits kann sie mit langfristig 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. Einmaligkeit und Nachhaltigkeit sind prägnante Tendenzen des 21. Jahrhunderts und Ausdruck des Übergangs einer auf Wachstum gerichteten Gesellschaft hin zu einer Ausrichtung auf einen ressourcenschonenden Umgang und die Suche nach einem guten und gelingenden Leben. Musikvermittlung bewegt sich zwischen diesen Polen, die sich mal gegensätzlich, mal einander bedingend und befruchtend zeigen können.

terfragen und an die Realitäten anzupassen, vgl. z.B. www.stiftung-mercator.ch/wie-wir-arbeiten [12.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen Tradition und Innovation

Malte Sachsse

In jüngeren Texten zur Musikvermittlung finden sich nicht nur zahlreiche Rekurse auf die Bedeutung von ›Tradition‹ und ›Innovation‹, sondern beide werden zunehmend mit Blick auf ihr beobachtetes oder erwünschtes Verhältnis in Beziehung gesetzt: So »agieren« laut Irena Müller-Brozović und Barbara Balba Weber die »Akteur*innen westlich komponierter Kunstmusik […] innerhalb der teilweise weit auseinanderliegenden Pole Tradition und Innovation« (2022b: 13); so eröffnet Ingrid Allwardt zufolge erst das »Anknüpfen an Traditionen sowie die Öffnung für Innovationen« (2017) besondere Möglichkeitsräume für die Musikvermittlung; so fragen Peter Peters et al. danach, wie künstlerisch bedeutsame Innovationen unter Wahrung traditioneller Formen der Publikumsbeteiligung im Rahmen von Sinfoniekonzerten fruchtbar gemacht werden können (vgl. 2022: 180).

Solche Aussagen können als Ergebnisse der zunehmenden Selbstvergewisserung einer noch recht jungen Disziplin gelesen werden, die die Historizität ihres künstlerischen, pädagogischen, didaktischen und erzieherischen Tuns dezidiert in den Blick nimmt. Gleichwohl stellen beide Begriffe keine fixierten Entitäten oder tragfähige deduktive Kategorien dar, anhand derer Aussagen über Musikvermittlung systematisiert werden könnten oder sich Diskurse über Musikvermittlung besser verstehen ließen. Zu verschieden sind zunächst ihre Verwendungskontexte: Mal werden sie auf musikalische sowie interdisziplinäre Praxen (z.B. künstlerische Produktion), mal auf musikpädagogische Praxen (z.B. Vermittlungsmethoden) oder auf Forschungspraxen bezogen.[1] Zudem charakterisieren sie unterschiedliche Ebenen konzeptioneller Vorstellungen, beziehen sich beispielsweise auf Ziele, Inhalte, Gegenstände, Methoden oder Medien dieser Praxen.

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag zum einen Verwendungsweisen der Begriffe ›Tradition‹ und ›Innovation‹ in jüngeren Diskursen zur Musikvermittlung exemplarisch gesichtet, gruppiert und pointiert gegenübergestellt sowie kritisch diskutiert. Zum anderen erfüllen beide Begriffe eine heuristische Funktion dahingehend, dass sie – verstanden in ihren weiteren Bedeutungsgehalten von ›Überlieferung‹ (vgl. Steenblock 2019: 1315) und ›Neuerung‹ (vgl. Zingerle 2019: 391) – ermöglichen, Tendenzen der

1 Vgl. zu dieser Unterscheidung Orgass (2014: 29f).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Thematisierung von Vergangenem und Zukünftigem, von Konvention und Originalität, Bewahrung und Fortschritt in diesen Diskursen zumindest skizzenhaft aufscheinen zu lassen.

Übersetzen, bewahren und verändern von Tradition als Anliegen von Musikvermittlung

Musikvermittlung wird – wie musikpädagogisches Denken insgesamt – immer vor allem dann notwendig und sinnvoll, wenn eine Differenz wahrgenommen wird zwischen wünschenswerten und tatsächlichen Beziehungsverhältnissen von Menschen und Musiken (vgl. Sachsse 2014; Schatt 2021: 17–19). Die Metaphorik des Begriffs (→ Petri-Preis: 31) verweist darauf, dass etwas und zwischen etwas[2] vermittelt werden muss, wenn Menschen und Musiken voneinander *getrennt* sind – beispielsweise dann, wenn Verstehenshorizonte, Rezeptionsweisen und ästhetische Vorlieben sich zwischen dem Zeitpunkt der Komposition und dem der Rezeption eines Kunstwerks signifikant gewandelt haben. Bereits Martin Heidegger machte 1936 darauf aufmerksam, dass Kunstwerke uns immer ihrer inzwischen zerfallenen Welt entzogen begegnen:

> »Weltentzug und Weltzerfall sind nie mehr rückgängig zu machen. Die Werke sind nicht mehr die, die sie waren. Sie selbst sind es zwar, die uns da begegnen, aber sie selbst sind die Gewesenen. Als die Gewesenen stehen sie uns im Bereich der Überlieferung und Aufbewahrung entgegen.« (Heidegger 2012: 27)

Vor diesem Hintergrund ist das Anliegen von Musikvermittlung zu verstehen, ein »Nachempfinden von kulturellen Interpretationen einer Gesellschaft« sowie Zugänge »zu kulturellen Bedeutungen« durch »Übersetzung und Kontextualisierung« (Wimmer 2010a: 82) bzw. »translation performances« (Staples 2022: 81) ermöglichen zu wollen. Gerade wenn man »aus der Perspektive der Cultural Studies« dabei »auch gesellschaftliche Erscheinungen wie Macht, kulturelle Hegemonie und Fragen der Partizipation« (Wimmer 2010a: 82) einbezieht, zeigt sich die ganze Tragweite eines Unterfangens, in dem Musikvermittlung als Kitt gesellschaftlicher und kultureller Entfremdungsprozesse fungieren muss.[3]

Eine andere Facette des Diskurses zeigt sich exemplarisch, wenn Heike Fricke es als Aufgabe von Musikmuseen einschließlich ihrer Vermittlungsangebote ausweist, »Verständnis und Wertschätzung des eigenen Kulturerbes und damit ein Interesse an der beständigen Pflege, Bewahrung und Neuinterpretation von Zeugnissen musikalischer Kultur« (2022: o.S.) zu bewirken. Kultur wird hier primär substanztheoretisch bzw. material

2 Vgl. zu dieser systematischen Unterscheidung Hüttmann (2018).

3 Dies dürfte insbesondere in einer historischen Situation gelten, die gekennzeichnet ist durch den Verlust der Verbindlichkeit universaler Werkekanons sowie die Einsicht in die Relativität und Kontingenz ihrer Gemachtheit – durch Prozesse der Aushandlung von Geltung und Gehalt (vgl. Niegot 2016), durch zunehmende Komplexität, Vielfalt, Heterogenität, Diversifizierung künstlerischer Produktion und damit deren Erklärungsbedürftigkeit; all dies bei gleichzeitiger Verschärfung der Ungleichheit in der Verteilung kulturellen und Bildungskapitals.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gefasst als ein objekthaft Gegebenes, das es zu erhalten gilt – um seiner selbst ebenso wie der Adressat_innen jener pädagogischen Maßnahmen willen (wird doch unterstellt, dass es sich um ihr eigenes Kulturerbe handelt).

Diese Argumentationsfigur kann ideengeschichtlich auf das von Heidegger herausgestellte gegenseitige Angewiesensein von Werk und Bewahrenden zurückgeführt werden: »Sowenig ein Werk sein kann, ohne geschaffen zu sein, so wesentlich es die Schaffenden braucht, sowenig kann das Geschaffene selbst ohne die Bewahrenden seiend werden« (Heidegger 2012: 54), wobei er unter Bewahrung versteht, »das Werk ein Werk sein [zu] lassen« (ebd.: 54) auf der Grundlage und in Form von »Wissen« und »Wollen« (ebd.: 55). Wenn jedoch Musikvermittlung lediglich auf die Bewahrung von Vergangenheit – auf »conservation of cultural heritage« (Chaker/Petri-Preis 2022b: 20) – oder den Mitvollzug von Gegenwart gerichtet sein soll, stellt sich die Frage, inwiefern Zukunft sich von diesen unterscheiden kann und soll und welchen Grund und Sinn die in obigem Zitat genannte Neuinterpretation hätte.

Eine im Musikvermittlungs-Diskurs nach wie vor geläufige Antwort besagt, dass die »Weise der rechten Bewahrung des Werkes […] erst und allein durch das Werk selbst mitgeschaffen und vorgezeichnet« (Heidegger 2012: 56) wird. Dies zeigt sich noch im Verweis Hans Christian Schmidt-Banses auf »die treuhänderische Verantwortung gegenüber einer tausendjährigen Musikkultur«, auf »das musikalische Kunstwerk in all seinen ästhetischen, stilistischen, historischen und interpretatorischen Facetten« und damit auf den Anspruch der »Sache Musik« (2011: o.S.). Tradition wird hier zur Norm, Richtschnur und Orientierung nicht weiter benannter Handlungsvollzüge erhoben; das »Dasein verfällt in eins damit auch seiner mehr oder minder ausdrücklich ergriffenen T[radition]. Diese nimmt ihm die eigene Führung, das Fragen und Wählen ab« (Heidegger zit.n. Steenblock 2019: 1323). Gleichwohl blendet die Annahme einer diffusen Bindekraft der Musik aus, dass es immer Menschen sind, die entscheiden bzw. behaupten, was im Sinne einer der »Musik adäquaten Kunstfertigkeit« (Schmidt-Banse 2011: o.S.) geboten sei und was nicht, und dadurch nicht zuletzt – möglicherweise auch selbst erfundene – Traditionen als soziale und kulturelle Praktiken in performativen Akten inszenieren, reaktualisieren und aufrechterhalten[4].

Anders verhält sich dies dort, wo Akteur_innen ebenso wie Adressat_innen von Musikvermittlung nicht lediglich dazu befähigt werden sollen, gleichsam vorgefundene Traditionen nachzuvollziehen, sondern sie zu transformieren und selbst neu hervorzubringen: »Künstlerische Musikvermittlerinnen und -vermittler verändern das System, in dem sie tätig sind« (Weber 2018: 22)[5]. Dies kann z.B. durch eine konzeptionell intendierte reflektierende Auseinandersetzung mit Tradition geschehen: So nannten beispielsweise Akteur_innen in *Response*-Projekten als wesentliches Ziel der nach- und neuschaffenden Komposition in Anlehnung an ein Referenzwerk, »[ä]sthetische Alternativen zur Tradition aufzeigen« (Voit 2019c: o.S.) zu wollen. In dem Maße, in dem die Wahl von Neuer Musik (i.w.S.) eine auf Erneuerung zielende Form der Auseinan-

4 Zur performativen Dimension musikbezogenen Handelns vgl. Krause-Benz (2019: 93f).

5 Voit formuliert dies sogar als Aufgabe: »Vermittlung hat den Anspruch, das System zu verändern« (in Schäffler et al. 2021: 109).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dersetzung mit Tradition nahelegt[6], zeigt sich die enge Verwobenheit von Zielsetzung und Inhaltsauswahl, die sich in aktuellen Diskursen ebenfalls zwischen Tradition und Innovation bewegt.

Selbstverständliche Tradition und innovative Potentiale inhaltlicher Öffnungen

Die inhaltliche Ausrichtung von Musikvermittlungsangeboten durchläuft ein impliziter Widerspruch: Ihre historische Nähe zur Konzertpädagogik, ihre häufige strukturelle Bindung an Kulturinstitutionen und damit an den von diesen gepflegten Kanon bewirkt einerseits einen »focus primarily on so-called Western art music respectively classical music« (Chaker/Petri-Preis 2022b: 11). Wenn allerdings die Notwendigkeit von Musikvermittlung in einschlägigen Texten mit krisenhaften Entwicklungen des Konzerts seit dem 18. oder 19. Jahrhundert (vgl. Bugiel 2015: 72) legitimiert wurde und wird, wird damit andererseits ein relativ großer Zeitbereich sowie ein komplexes Ensemble von Praktiken bürgerlicher Musikkultur als potentiell vorbildfähige Tradition weitgehend disqualifiziert. Sollte der Musikvermittlung also wirklich daran gelegen sei, »die einstmals ›unmittelbare‹ Verbindung von Musik und Mensch, die aus vielerlei Gründen zerbrochen ist, ansatzweise wiederherzustellen« (Rüdiger 2014b: 7), wäre nach der konkreten historischen Situation zu fragen, in der dieser ideale Zustand schon einmal gegeben war.

Da eingehende Vergewisserungen über die weiterzugebende Tradition in der Musikvermittlung nach wie vor nur selten stattfinden, erscheinen ihre Inhalte und Themen oftmals weitestgehend als gesetzt (vgl. Vogt 2008: 8; Schatt 2020: 286) und – oft anderen als pädagogischen Kriterien folgend – einem nicht näher begründeten Fundus von Tradition oder »cultural memory« (Staples 2022: 72) entnommen, wie er von Bibliotheken, Museen, Theatern und Orchestern bewahrt wird. Konturen gewinnt dieser (meist temporär und lokal begrenzt) durch thematische Systematisierungen nach Werken, Komponist_innen bzw. deren Œuvres, Orten und Räumen sowie damit verbundenen musikalischen und musikbezogenen Praxen. So widmen Musik(er_innen)-Museen sich der Pflege und Vermittlung jeweils spezifischer Traditionsbestände, meist bezogen auf die musikgeschichtliche Bedeutung ihrer Standorte (z.B. Komponistenhäuser wie das Beethovenhaus in Bonn, thematische Museen wie das Haus der Musik in Wien oder das Hamburger Komponistenquartier, vgl. Hoyer 2016: 14). Für die vielfältigen von Daniel Mark Eberhard und Rudolf-Dieter Kraemer dokumentierten »Projekte und Initiativen« (vgl. 2013) bildet beispielsweise die Stadt Augsburg das integrale Zentrum in topografischer und topologischer Hinsicht: Nicht nur stellt sie den geografischen Raum dar, in dem Lernende mit Akteur_innen aus traditionsreichen Kulturinstitutionen musizieren, komponieren und diskutieren, sondern sie liefert auch einen imaginären Raum als geschichtsträchtige Wirkungsstätte v.a. Leopold Mozarts, dessen Schaffen immer wieder zum Ausgangs- und Bezugspunkt eigener Rezeption und Reproduktion, aber auch kreativer Produktion und Transformation werden soll.

6 Vgl. hierzu z.B. Wieneke (2016: 50–69).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Rufe nach Neuerung zielen i.d.R. auf die Substitution häufig behandelter Inhalte durch andere, meist solche jüngeren Datums[7], oder auf Öffnungen und Entgrenzungen infolge einer weitgehenden Vermeidung inhaltlicher Setzungen[8]. Die von Tasos Zembylas gestellte Forderung an Kulturinstitutionen, ihre Aufmerksamkeit und auch ihre Förderungen auszuweiten auf »marginalised cultures that do not belong to the mainstream and do not enjoy hegemonic preferential treatment« (zit.n. Chaker/Petri-Preis 2022b: 20), ist eine Forderung nach inhaltlicher Innovation jenseits bzw. an den Rändern des – infolge zu hinterfragender ökonomischer, sozialer, ethnischer, religiöser Prägungen – vorherrschend Tradierten. Komplementär dazu kann es auch darum gehen, neue und multiperspektivische Sichtweisen auf vermeintlich wohlbekannte Musiken zu eröffnen (vgl. Chaker/Petri-Preis 2022b: 22). Auch wenn Konzertveranstalter dazu angehalten werden, »die Bedürfnisse und Rezeptionsgewohnheiten des jungen Publikums gezielt in den Blick« (Voit in Schäffler et al. 2021: 109) zu nehmen, ist dies ein Plädoyer für eine Innovation der Inhalte von Musikvermittlung, deren Konkretisierung bzw. Ausdifferenzierung gleichwohl der Kontingenz informeller Aneignungsprozesse und Musikpräferenzen überantwortet wird. Inwiefern in einer in permanenter Erneuerung – durch demographischen Wandel, Digitalisierung, Migration, Klimawandel – befindlichen, diversen und singularisierten (vgl. hierzu Chaker/Petri-Preis 2022b: 23) Gesellschaft selbst tragfähige Orientierungen gefunden werden können[9], die Vermittlungsversuche nicht einem rückhaltlosen Anything Goes überantworten müssen, bleibt zu diskutieren. Auch wenn die Stellung des Pädagogischen in Selbstverständnissen von Musikvermittlung weiterhin als ungeklärt gelten muss (vgl. Bugiel 2015: 15; Petri-Preis 2019: 7–9), könnten eingehende didaktische Analysen potentieller – auch sehr aktueller und noch nicht Tradition gewordener – Bildungsinhalte deren Bildungsgehalte reflexiv werden lassen und auf diese Weise auch methodische Überlegungen strukturieren und integrieren.

Vermittlungsformate und -methoden in permanenter Erneuerung

Angesichts der relativen Stabilität des ›westlichen‹ Kanons erscheint es nur konsequent, Innovation, wenn schon nicht mit einer Erneuerung der Programme, so doch immerhin mit einer Erneuerung von Formaten, Methodenkonzepten und Medien zu verfolgen. Orchester und Konzerthäuser haben seit den 2000er Jahren ihr Angebot massiv ausgeweitet sowie im Sinne einer Publikumssegmentation ausdifferenziert in »[e]rweiterte Konzert- und Veranstaltungsformate«, »[n]eue Projekt- und Workshopformate« und »Outreach-Aktivitäten« (Mertens 2012: 555). Partizipativen bzw. »künstlerisch-kreativ[en]« (ebd.: 555) Formaten wird im Fachdiskurs dabei – anders als rezeptiven Forma-

7 Das kann Neue Musik, aber auch populäre Musik sein, bei welcher sich freilich die Frage nach ihrer Vermittlungsnotwendigkeit ganz anders stellt (vgl. Hornberger 2015: 259).

8 Vgl. z.B. Wallbaums Argumentation und deren Diskussion bei Wieneke (2016: 62–69).

9 Petri-Preis weist »eine Klärung der Inhalts- und Zieldimensionen musikvermittelnden Handelns durch die Herausarbeitung von zentralen Prinzipien und Orientierungen« (2019: 8) als Desiderat aus.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ten – besonderes Innovationspotential zugeschrieben (vgl. Peters et al. 2022: 180–182; Toelle 2022).

Das mag in manchen Fällen mit einer in den letzten Jahren verstärkten Rezeption konstruktivistischer Theorien zusammenhängen (vgl. u.a. Staples 2022), kann in anderen Fällen jedoch auch als Resultat einer allgemeinen Präferenz für das Neue in verschiedenen Facetten (vgl. Reckwitz 2016: 253–254) gelesen werden. Dies gilt insbesondere für die blühende Wettbewerbskultur und den Trend zur Eventisierung innerhalb einer Branche, die nicht zuletzt zum Zwecke der Generierung existenzieller medialer Aufmerksamkeit ein »ästhetisches Innovationsregime« (ebd.: 246) rhetorisch und semantisch bedienen zu müssen glaubt. So soll der 15. *Junge Ohren Preis* – möglicherweise inspiriert von vergleichbaren Ausschreibungen im Bereich künstlerischer Praxis[10] – ein Projekt fördern, »das in innovativer Weise digitale Technologien zu einem integralen Bestandteil macht, um Musik und/oder das Konzertleben neu erfahrbar zu machen« (Netzwerk Junge Ohren o.J.: o.S.). Damit wird die »permanente Produktion des Neuen in eine unendliche Zukunft« hinein – analog zu Mustern »naturwissenschaftlich-technischer Entwicklung« ebenso wie zur »ökonomische[n] Innovation auf dem Markt« (Reckwitz 2016: 254) – ebenso in Aussicht gestellt wie eingefordert. Die Kategorie des Neuen erscheint indes eng verbunden mit dem menschlichen Vermögen zur kreativen Hervorbringung und Gestaltung seiner selbst und seiner Welt, welches als in besonderem Maße der Förderung wert erachtet wird und daher als Begründungsfigur verschiedenster edukativer Maßnahmen fungieren kann[11]: So ermöglichen die von Christine Mast und Catherine Milliken aufgeführten Best-Practice-Beispiele der Berliner Philharmoniker nach eigenen Angaben nicht nur »auf innovative Weise einen Einstieg in die Welt der Musik« (2007: 10), sondern werden durchweg auch als kreativ charakterisiert (vgl. ebd.: 10–12 u. 15) und verbinden insofern – aus der Perspektive von Reckwitz' Kreativitätskritik – Logiken der Steigerung und Überbietung (des Innovationsneuen) mit solchen der Singularisierung (des kulturell-ästhetisch Neuen) (vgl. Reckwitz 2016: 266).

An Schnittstellen schulischer und außerschulischer Musikvermittlung werden offene, am Künstlerischen orientierte Projekt- und Unterrichtsformen als Inspirationen, Ideen- und Impulsgeber ins Feld geführt, die einen Ausbruch sowohl aus Vorstellungen »eines linearen Aufbaus musikalischer Kompetenzen« als auch aus »starren Rahmenbedingungen der Institution Schule« (Voit in Schäffler et al. 2021: 104) erlauben. Das Künstlerische wird dabei bisweilen als Katalysator von Veränderungen einem »Erziehungssystem« gegenübergestellt, dessen »Muster, Gewohnheiten und Traditionen« sowie »Denkroutinen« es durch angehende Musiklehrer_innen – wiederum angeregt durch Künstler_innen und Musikvermittler_innen »von außen« (Schäffler in Schäffler et al. 2021: 107) – zu hinterfragen gilt. Fehlende inhaltliche Differenzierungen und Öffnungen können jedoch kaschieren, dass Innovationen für Musikvermittlung gar nicht grenzenlos möglich sind aufgrund der konstitutiven Verpflichtung auf implizite Vorstellungen von Tradition vieler ihrer beteiligten Akteur_innen. »Entfesselte Klassik«

10 Vgl. z.B. den *Preis Innovation* der Deutschen Orchesterstiftung (Deutsche Orchesterstiftung o.J.).

11 Für den Zusammenhang des musikpädagogisch und -didaktisch intendierten Erfindens von Musik vgl. Sachsse (2020).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

(Weber 2018) bleibt eben immer noch »Klassik«, so sehr Musikvermittlung sie auch »Ideen, Irritationen und Innovationen« (ebd.: 7) aussetzen will.

Vielfach wird Innovation zudem als Qualitätskriterium für Musikvermittlungsformate angeführt: So nennt Wimmer »Innovation/Experiment« als Kriterium für Produktqualität (Wimmer 2010b: 114), und Allwardt zufolge sollten Fragen nach der künstlerischen und didaktischen Qualität von Formaten und Konzepten der Musikvermittlung »in der Beurteilung und Einordnung flankiert [werden] von Fragen nach Präzision, Originalität, Irritation und Innovation« (Allwardt 2017: o.S.). Innovation wird somit zwar als »Handlungsregulativ« (Zingerle 2019: 393) suggeriert, bleibt dabei jedoch kriteriell unterbestimmt und wird so gleichsam zu einem leeren Signifikanten im Sinne Ernesto Laclaus (vgl. Wullweber 2014, hier ebenfalls bezogen auf Innovation). Tradition erscheint hingegen eher implizit als Negativ-Folie zu Innovation, ohne dass etwas an deren Stelle gesetzt würde, das näher als lediglich formal (durch Veränderung, Erneuerung, Originalität oder auch schlicht Verbesserung) bestimmt wäre.

Mögliche Auswege können in einer forschenden, kritisch-reflexiven Bearbeitung des vielfach benannten »Desiderats« (Mautner-Obst 2018: 339) wissenschaftlicher Reflexion gesehen werden, die sich jedoch aktuell ebenfalls in einem Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation bewegt.

Traditionelle Vermittlungsmodelle und wissenschaftliche Irritationen

Im Zuge der in den letzten Jahren stark intensivierten Forschungsaktivität zur Musikvermittlung gerät zunehmend auch die Auseinandersetzung mit ihrer disziplinären Tradition im Sinne ihrer Fachhistorie, Begriffsgeschichte und ihren Theoriegrundlagen in den Blick. Gleichwohl ist nach wie vor ein hermeneutisch geprägtes Verständnis musikalischer und musikbezogener Lern-Lehr-Prozesse für sie leitend (vgl. Petri-Preis 2022a: 86–87; Chaker/Petri-Preis 2022b: 13–14). In ihm sieht sich ein Subjekt der Musik gleichsam als einem materiell gegebenen Objekt gegenüber, welches es – vermittelt durch eine Lehrperson, die eine »didaktische Brücke« (Richter 1976: 42) vom Erkenntnisobjekt zum Erkenntnissubjekt schlägt – zu verstehen und auszulegen, zu erfahren und zu interpretieren gilt. Dass die »meisten Musikvermittler und Konzertpädagogen […] sich selbst eine Schlüsselfunktion in der Vermittlung von klassischer und Neuer Musik zu[weisen]« (Wimmer 2010b: 116), ist nicht zuletzt Ausdruck dieses traditionellen Theoriefundaments, welches in pädagogisch-künstlerischen Situationen zwar ausgesprochen praktikabel und gewinnbringend sein kann (vgl. Schneider 2019: 15), an neuere lerntheoretische Erkenntnisse beispielsweise zur Rolle impliziten Lernens (vgl. Mautner-Obst 2018: 344–345) und multipler Wissensformen (vgl. Zembylas 2022) oder an konstruktivistische Verstehenstheorien (vgl. Krause 2008) jedoch kaum anschlussfähig ist.

Eine noch stärkere und breitere Öffnung für interdisziplinäre Theorieimpulse – z.B. aus musikalischer und musikbezogener Bedeutungs-, Interaktions- und Situationstheorie (vgl. Orgass, 2007: 12–94), Forschungen zu selbstreguliertem Lernen (vgl. Spychiger 2018: 162) und Peer-Learning (vgl. Creech et al. 2020: 181–201), aber auch aus Einsichten in die musikdidaktische Bedeutung von Heterogenität (vgl. Vogt et al. 2012)

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

– könnte nicht nur neue Sichtweisen auf bereits stattfindende Vermittlungspraxen eröffnen, sondern im Sinne eines Transfers innovierend auf zukünftige wirken. Auf dem Wege einer vielseitigen »theoretischen Fundierung und professionsgebundenen Forschung« (Brenk 2008: 51) könnten Adressat_innen von Vermittlungsprojekten als Subjekte in den Blick geraten, die in interaktiver Auseinandersetzung selbsttätig neue und neuartige Bedeutungszuweisungen (vgl. Orgass 2007: 118) zu einer Vielfalt von Musiken, zu deren gegenwärtiger und möglicher zukünftiger Relevanz (vgl. Geuen/Orgass 2007) für sich selbst und für Andere sowie zu deren Geltung und Gehalt (vgl. Niegot 2016) vornehmen, sie immer wieder differenzieren, relativieren und ggf. korrigieren (vgl. Orgass 2007: 605–706), sich selbst infolge von als schlüsselhaft wahrgenommenen Erlebnissen transformieren (vgl. Bugiel 2021) und selbstbestimmt eigene Vorstellungen von musikalischer Tradition und Innovation entwickeln. Erst in einer derartigen Fokussierung auf die Bedürfnisse, Ansprüche, Rezeptions- und Lernvoraussetzungen der Adressat_innen von Vermittlungsaktivitäten zeichnen sich überhaupt Zielperspektiven für musikalische Bildung ab, die die Musikvermittlung gegenüber betriebswirtschaftlichen Werbe- und Marketinginteressen immer wieder zu behaupten hat (vgl. Mautner 2007). Das derzeit zu beobachtende diskursive Nebeneinander heterogener Theoriefragmente und methodologischer Positionen könnte durch wissenschaftliche Forschung in jene dialektische, »grundlegende Spannung« von »Tradition und Neuerung« (Kuhn 1978: 308) versetzt werden, aus der Erkenntnisfortschritt erst hervorgehen und für alle Beteiligten in Musikvermittlungsprojekten fruchtbar werden kann.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen urbanen und ländlichen Räumen

Saskia Bender

Musik- und Kulturvermittlung als Teilhabeangebot

Musikvermittlung erfährt seit den 2000er Jahren (→ Voit: 67; vgl. auch Petri-Preis 2022b) eine Konjunktur. Diese fällt mit einem Anstieg der Angebote und Fördermittel für Kulturvermittlung zusammen (ebd.). Deshalb werden auch Angebote und Projekte der Musikvermittlung inzwischen häufig allgemeiner unter dem Begriff der ›Kulturellen Bildung‹ (→ Unterberg: 345) subsumiert. Unter diesem Oberbegriff geht es nicht nur um eine von Mollenhauer so genannte »Alphabetisierung« (1990: 481) im Bereich Kunst – unter der Mollenhauer die rein kognitive Vermittlung bestimmter Kompetenzen und Wissensbestände fasst – aber auch nicht um die pure Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen (vgl. Bertram 2016). Vielmehr sind mit einer Vermittlung im musikalisch-kulturellen Bereich zudem Hoffnungen auf Bildung, Entwicklung und demzufolge auch Partizipation und Teilhabe an Kultur verknüpft (→ Voit: 40). Gerade musikbezogenen edukativen Praxisformen wird zuweilen ein besonderes Potential zugeschrieben, einen entsprechenden Kompetenzerwerb und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen (so zum Beispiel in den Studien von Bastian 2000 u. 2007; kritisch: Stoffers 2019). Musik- und Kulturvermittlung werden vor diesem Hintergrund bildungspolitisch ins Spiel gebracht, um sich um den Ausgleich gesellschaftlicher und individueller Ungleichheiten zu bemühen (vgl. Liebau 2015).

In diesem Zuge findet sich inzwischen auch eine erhöhte Aufmerksamkeit für das Thema Raum und Region (vgl. Freytag et al. 2014), insbesondere hinsichtlich der bildungspolitischen Verbreitung und Vergrößerung des Angebots u.a. einer musikalisch-kulturellen Bildung (vgl. Geißler/Zimmermann 2010) und deren wissenschaftlicher Begleitung. In Reaktion auf den dominanten Diskurs, Menschen wären aufgrund des Wohnortes benachteiligt und könnten weniger an den Möglichkeiten moderner Gesellschaften teilhaben (vgl. Deppisch 2019), wird das demokratische Bemühen erklärt, gleichwertige Lebensverhältnisse, insbesondere auch durch Projekte im Bereich der

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kultur- und Musikvermittlung, zu ermöglichen.[1] Unter dieser Perspektive rücken vor allem in Reaktion auf den Bildungsbericht 2018 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018) die ländlichen Räume in den Aufmerksamkeitsfokus (vgl. Büdel/Kolleck 2020). Thematisiert wird in diesem Bericht für Deutschland in erster Linie zunächst die weiter fortschreitende Ausdünnung formaler und informeller Bildungsangebote in ländlichen Räumen und – statistisch – ein davon abhängiger niedrigerer Bildungsstand der ländlichen Bevölkerung. So stünden vor allem »[s]trukturschwache Räume […] vor der Herausforderung, auch zukünftig ein auf die Bedürfnisse der Bevölkerung angepasstes Bildungsangebot zu gewährleisten« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 5). Kolleck et al. konstatieren, dass sich

> »[i]m Zusammenspiel mit weiteren Einflussfaktoren, wie der Alterung der ansässigen Bevölkerung, der Abwanderung insbesondere junger Menschen oder dem Wegfall von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen in bestimmten Wirtschaftsbereichen, […] sich [jedoch auch] Entwicklungen [ergeben], welche einige ländliche Regionen als abgehängt erscheinen lassen« (Kolleck et al. 2022: 10).

Zugleich bleiben die Definitionen von Raum und Region sowie entsprechende Raumabgrenzungen relativ abhängig von den angelegten Kriterien. Das Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) definiert Regionstypen über ein Zusammenspiel der Faktoren Dichte und Lage. Nicht nur die durchschnittliche Bevölkerungszahl an sich, sondern auch die Erreichbarkeit von Beschäftigungsmöglichkeiten und Versorgungseinrichtungen sei ausschlaggebend für die »Lagegunst« (o.J.: o.S.). Das Thünen-Institut für ländliche Räume (2022) unterscheidet hingegen fünf Merkmale: die Siedlungsdichte, den Anteil der land- und forstwirtschaftlichen Fläche an der Gesamtfläche, den Anteil der Ein- und Zweifamilienhäuser an allen Wohngebäuden, die innerhalb eines gewissen Radius lebende Bevölkerung sowie die Nähe und Ferne zu den nächstgelegenen Oberzentren. Daran wird allerdings auch deutlich, dass die Bestimmung sehr peripherer, peripherer, zentraler und sehr zentraler Räume entlang differenter Kriterien auch durchaus anders ausfallen kann und damit noch nicht viel über die konkreten Bedingungen und die Lebensqualität vor Ort ausgesagt ist. Jenseits der geographischen und wirtschaftsbezogenen Versuche, Regionen zu definieren, kann vermutet werden, dass die Differenzen, die einzelne Räume prägen, immer auch in Anhängigkeit zu den konkreten regionalen Einflussstrukturen (vgl. Loer 2007) zu verstehen sind (vgl. Bender et al. 2019).

Zur Konstitution von urbanen und ländlichen Räumen

Dennoch scheinen davon unabhängig mit den Begriffspaaren ›urban‹ und ›ländlich‹ sowie ›Zentrum‹ und ›Peripherie‹ auch Unterscheidungen adressiert, die jenseits konkreter geografischer Ausformungen und regionaler Kultur eine Differenz im Sinne von Kultur haben vs. Kultur noch nicht haben in die Diskussion hineinspielen und so auch be-

1 Vgl. www.bundesregierung.de/breg-de/suche/lebensverhaeltnisse-1891754 [24.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

stimmte Wertzuschreibungen suggerieren. Von diesen eher sozialkulturellen Phänomenen nehmen kultursoziologische und gesellschaftstheoretische Auseinandersetzungen mit ländlichen und urbanen Räumen ihren Ausgang. Vor allem wenn der Blick aus der urbanen Perspektive aufgefächert wird, wird deutlich, wie eng die Ungleichheiten moderner Gesellschaften mit der Herstellung einer Unterscheidung von Stadt und Land verbunden sind. Dementsprechend betrachtet Reckwitz Städte vor dem Hintergrund einer Theorie sozialer Praxis »als Gefüge von stabilen wie sich destabilisierenden Materialitäten, Praktiken und Repräsentationsformen« (2016: 166) und unterscheidet idealtypisch drei Formen der modernen Stadt, deren Verhältnis jedoch nicht als das einer einfachen Ablösung zu denken ist: die bürgerliche Stadt, die funktionale Stadt und die spätmoderne Stadt (vgl. ebd.: 166). Die bürgerliche Gesellschaft findet zunächst als Folge einer langsamen Entstehung seit der frühen Neuzeit in der bürgerlichen Stadt des 17.–19. Jahrhunderts »ihren ersten Manifestationsort« (ebd.: 167). Es konzentrieren sich dort die zentralen Funktionsorte bürgerlichen Lebens, und ihr Zentrum – mit in der Regel dem Rathaus, der Stadtverwaltung, Theater, Oper und Handelshäusern etc. – ist der Ort öffentlicher Bewegung, Aneignung und Begegnung (vgl. ebd.: 168). Flankierend sieht auch der repräsentative Diskurs über die Stadt dort die bürgerlichen Werte verwirklicht: den Handel, die Aufklärung und die Bildung des Individuums sowie die politische Selbstbestimmung (vgl. ebd.: 168). Die dadurch bis heute zunehmende Migration vom Land in die Stadt erscheint in logischer Folge dieser Verwirklichung als »emanzipatorischer Prozess des Individuums wie des ganzen Landes« (ebd.: 168), woraus folglich eine Abwertung des und Abgrenzung vom Nicht-Städtischen, also vom Ländlichen resultiert (vgl. ebd.: 168). Nicht nur die damit zusammenhängende und bis heute wirksame »Landflucht« (ebd.: 169), sondern auch die sozialen Verwahrlosungsprozesse in Bezug auf Wohnraum und Versorgungssituationen innerhalb der Städte sind kritische Aspekte. Entsprechend reagiert die funktionale Stadt auf die steigenden Einwohnerzahlen mit einer zunehmenden Organisation von Sphären des Arbeitens und Wohnens. Vor allem das Wohnen wird über Siedlungsmaßnahmen in große Wohnquartiere oder Einfamilienhausviertel in die städtische Peripherie verlagert und ausgedehnt, worüber sich ebenso die soziale Segregation manifestiert. Zugleich wird diese Funktionalisierung im zeitgenössischen öffentlichen Diskurs, aber auch bis heute, als unwirtlich und kreativitätstötend kritisiert (vgl. Reckwitz 2016: 169). Gerade weite Teile der neuen akademischen Mittelschichten knüpfen an diese Kritik wiederum mit einer Abwertung der städtischen Peripherie an, der demzufolge nicht mehr nur die ländlichen Räume, sondern ebenso die nicht-kulturellen Städte, Stadtviertel und Kleinstädte anheimfallen (vgl. ebd.: 183). In der spätmodernen Stadt findet also eine Bewegung zurück in die Zentren statt, und künstlerische Szenen werden grundlegend für die neue kulturorientierte Stadt (vgl. ebd.: 174). Reckwitz formuliert kritisch:

> Diese »künstlerische Neobohème hat allerdings nichts Anti-Hegemoniales mehr an sich, sondern wird sowohl ökonomisch gestützt als auch politisch gefördert, sie ist also trotz aller gegen den vorgeblichen Mainstream gerichteten Distinktionsansprüche vollständig integriert« (Reckwitz 2016: 174).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

An diesen Darstellungen des Kulturraums Stadt zeichnet sich ab, wie die Differenz zwischen städtischen und ländlichen musikalisch-kulturellen Räumen mit den genannten Unterscheidungen von Kultur haben und (noch) nicht haben, mit Prozessen der Distinktion und hegemonialen Konstitution und dementsprechend auch mit der »Valorisierung« (Berg et al. 2020: 8) bestimmter kultureller Güter verknüpft ist, über die wiederum andere, in der Regel diejenigen der ländlichen Räume, entwertet werden.

Neben dieser Herabsetzung des Ländlichen entwickelte sich jedoch zugleich der dadurch zunehmend fremde ländliche Raum zu einer Projektionsfläche von »Ursprungsmythen und Heilserwartungen, die sich als diametral entgegengesetzte Entwürfe gemeinschaftlich verfasster Gesellschaftsordnungen […] äußerten« (Langthaler 2019: 296): auf der politisch linken Seite die Annahme einer »klassenlosen« Gesellschaft (ebd.: 296), bzw. später in kommunitaristischen Kontexten (vgl. ebd.: 297) die Annahme von auf solidarischer Gegenseitigkeit beruhendem Zusammenleben, auf der rechten Seite die Inanspruchnahme des Ländlichen für ursprüngliche »völkische« (ebd.: 296) Gemeinschaften.

Gegenüber diesen Zuschreibungen haben die z.T. berühmt gewordenen Studien zu ländlichen Räumen noch unter dem Oberbegriff der ›Dorfforschung‹ aufgezeigt, dass trotz des zunehmenden ökonomischen Funktionsverlustes dorfbezogene Denkformen und Verhaltensnormen als »Eigen-Sinn« (Ilien/Jeggle 1978: 11) beschrieben werden können und fortbestehen (vgl. Troßbach 2019: 4). Diese Arbeiten zeigen bereits früh, dass auch das Dorf oder das Leben im ländlichen Raum keine heile Welt ist oder war (vgl. Troßbach 2019: 5). Die ländlichen Regionen sind als Ordnungen insofern auch selbst von Statusdifferenzen durchzogen: »[E]in nach außen hin geradezu organisches Bild […] verdeckt den internen Zustand enormen Druck-Gegendrucks« (Ilien/Jeggle 1978: 161). Insgesamt sind regionale Subjektpositionen und ein daran geknüpfter regionaler Status sowie das regionale Prestige so als ein spezifisches, aber auch historisch relativ stabiles »Mitsammen« (Badiou 2006) beschreibbar (vgl. Delitz 2019: 336). Diese Perspektive erleichtert damit auch den Abschied von jener von links wie von rechts vielbeschworenen, aber letztlich auch bereits verschiedentlich als Imagerie ausgewiesenen Annahme einer Gemeinschaft im Regionalen im Kontrast zu anonymen, funktional differenzierten und segregierten urbanen Räumen, aber auch konträr dazu eine Distanz zu der Hypothese, die eine Auflösung der Verbindung von Ort und stabilen Formen des Zusammenlebens im Zuge von Globalisierung und Pluralisierung (vgl. Zinn-Thomas 2019: 172) als vermeintliche »Glokalisierung« (Robertson 1995) konstatiert. Delitz formuliert im Anschluss an den französischen Diskurs: »Die recht verstandene Gemeinschaft ›ist weder ein herzustellendes Werk, noch eine verlorene Kommunion‹ (Nancy 1988: 45)« (Delitz 2019: 336), sondern immer auch eine tendenziell eigene soziale Ordnung, die mit Ein- und Ausschlussprozessen einhergehen kann.

Musikvermittlung im Spannungsfeld zwischen urbanen und ländlichen Räumen

Die jeweiligen potentiellen Perspektiven auf das Land und die Stadt spiegeln sich nun auch darin wider, wie die musikalischen Praktiken in ländlichen und urbanen Räumen verstanden und gedeutet werden und welche Umsetzungen und Ziele der Musikvermitt-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lung sich jeweils daran knüpfen. Musikvermittlung im Spannungsfeld zwischen urbanen und ländlichen Räumen ist demzufolge mit den jeweiligen in Anspruch genommenen (hegemonialen) Diskursen und Praktiken verwoben. Gerade in urbanen Räumen scheinen Musikproduktion, -rezeption und -vermittlung, wie zuvor aufgrund der Nähe der Stadt zu einer bestimmten kulturellen Ausformung angezeigt, eng mit jener Durchsetzung der bürgerlich-demokratischen Moderne und deren Inwertsetzungen bestimmter kultureller Praktiken – auch im Sinne einer Ästhetik der Vielheit (vgl. Rancière 2002) – verbunden zu sein. Hingegen schwanken gerade die Bezüge auf die ländlichen Räume historisch zwischen den Versuchen, die regionsspezifische Musik erziehungspolitisch zu filtrieren und diesen Regionen in bildender Absicht – in Anlehnung an die bildungsbürgerlichen und individuumsorientierten Vorstellungen der bürgerlichen Gesellschaft – zurückzugeben (vgl. Näumann/Reimers 2019: 265) und jenen Absichten, entsprechende musikalische Kulturen als spezifisch und ursprünglich (gemeinschaftlich vs. völkisch, vgl. ebd.: 267) zu begreifen mit dem Ziel, diese möglichst rein und unverfälscht zu erhalten.

Dennoch zeigen gerade historische Perspektiven, dass jenseits dieser immer auch unterschiedlich motivierten Zuschreibungen aufgrund von Wanderungsbewegungen nicht substanziell von sehr unterschiedlichen städtischen und ländlichen musikalischen Kulturen ausgegangen werden kann (vgl. ebd.: 269). So ist, unabhängig von diesen edukativen Zuschreibungen und Intentionen, Musik auf dem Land nach wie vor überaus lebendig. Dabei vermischt sie sich nicht nur über die neuen Medien, sondern auch über einzelne Akteur_innen und Akteursgruppen unausgesetzt mit den Praktiken urbaner Musik und entsprechenden Vermittlungsbemühungen. Hinzu kommen Aktivitäten wie Konzerte, Festivals etc., die aus unterschiedlichen Gründen gezielt in den ländlichen Raum hineinverlegt werden. Diese agieren zum Teil aktiv in die ländlichen Räume hinein, während andere wiederum ausschließlich Besucher_innen der umliegenden Städte adressieren (vgl. Drews 2018).

Im Anschluss an diese Beobachtungen stellt sich im Zusammenhang mit der Förderung von Musikvermittlung die Frage nach dem Verhältnis unterschiedlicher Praxisformen zueinander. In Verbindung mit dem Bemühen um gleichwertige Lebensverhältnisse finden sich inzwischen auch vermehrt Forschungsarbeiten zu der Frage, wie sich die Musikvermittlung in dieses Zusammenspiel zwischen Urbanem und Ländlichem einfädelt. So untersuchen z.B. Bons et al., wie Mitglieder ländlicher Musikvereine ihre Arbeit in Abgrenzung zur Praxis überregionaler und öffentlich finanzierter Musikschulen verorten, obwohl beide fast dieselben Zielgruppen adressieren (vgl. 2022: 350). Die demokratischen Bemühungen um gleichwertige Lebensverhältnisse über die Etablierung und Vermittlung musikalisch-kultureller Tätigkeiten legen nahe, danach zu fragen, in welcher Beziehung diese edukativen Institutionen zueinander stehen und wie eine Entwicklung als gegenseitige Bereicherung aussehen kann. Bons et al. fokussieren dementsprechend die »oftmals nur implizit vorliegenden gegenseitigen Zuschreibungen«, aus denen sich »Orientierungen« und »Spielräume« ableiten lassen, »innerhalb derer explizite Kooperationsbemühungen aus der Sicht der Akteur_innen überhaupt möglich werden« (ebd.: 350). In ihren dokumentarischen Analysen können sie zeigen, dass vor allem die ländlichen Musikvereine nicht an einer engen Zusammenarbeit interessiert sind, in der

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die Grenzen der Institutionen verschwimmen. Im Vordergrund steht stattdessen die Bewahrung ihrer Eigenständigkeit:

> »Die sich hieraus ergebende deutliche Markierung von Innen und Außen hat zur Folge, dass die Kooperationspartner*innen (z.B. Musikschullehrkräfte), die zur Professionalisierung der Musikvereinsarbeit beitragen sollen, immer auch als Fremde konzeptualisiert werden.« (Bons et al. 2022: 360)

Den Musikschulen wird dementsprechend in erster Linie eine Orientierung an überregionalen Standards zugesprochen (vgl. ebd.: 366). Interessant ist, dass diese Differenzkonstitution in der Musikvermittlung nicht unbedingt mit einer Differenz in den realen musikalischen Praktiken einhergeht, sondern hier vermutlich eher das Merkmal der Bewahrung des Regionalen als solches im Vordergrund steht (vgl. ebd.: 366). Dieser Befund wiederholt sich auch für andere Praxisformen (vgl. Mandel/Schmidt 2022) sowie in den kritischen und abwehrenden Bezugnahmen regionaler Akteur_innen auf Kulturelle Bildung im Allgemeinen (vgl. Bender/Rennebach 2022). Das Zusammenspiel zwischen tendenziell eher urban verorteten und ländlichen Verständnissen von Musik und Vermittlung – beziehungsweise deren jeweilige Zuschreibung – zeigt sich häufig zunächst als konflikthaftes Verhältnis. Dies kann durchaus als eine Reaktion auf die Valorisierungen und Distinktionspotentiale gelesen werden, die Kultur- und Musikvermittlung im Kontext von Kultureller Bildung innewohnen und die insofern als urbanes bzw. bürgerlich hegemoniales Konzept gelesen werden können.

Musikvermittlung als Ort der Aushandlung zwischen Eigenem und Fremdem

Gerade diese Betrachtung der Spannungsverhältnisse von Musikvermittlung zwischen urbanen und ländlichen Räumen macht deutlich, dass es in diesem Fall gar nicht so einfach ist, »auf der richtigen Seite zu stehen« oder sich »zu engagieren« (Krönig 2021: 29), denn der Einsatz für die gute Sache ist letztlich immer von Definitionen abhängig, was denn dieses Gute ist. Der Diskurs über die Beziehung zwischen dem Urbanen und dem Ländlichen weist deshalb auch auf die Notwendigkeit hin, »die [jeweils] eigene Tradition auf ihre verschiedenen Diskurslinien und hegemonialen Prozesse hin zu befragen und dabei selbstreflexiv auf die eigenen Positionen und Haltungen zu schauen« (Hornberger 2020: 49), nicht etwa leichtgläubig emanzipatorische und bildende Effekte von Musikvermittlung zu erwarten (vgl. ebd.: 56). Barbara Hornberger formuliert dazu sehr kritisch:

> »Über den kulturellen Wert von Musik wird in einem hegemonialen Diskurs entschieden, an dem die Mehrzahl der Rezipient*innen nicht beteiligt ist, und zwar gerade diejenigen nicht, die von den mächtigeren Sprechern [sic!] als bildungsfern oder bildungsbenachteiligt bezeichnet und damit sozial abgewertet werden. Die verschiedenen Institutionen der formalen und non-formalen Bildung und ihre Akteur*innen hingegen sind daran beteiligt, und sie neigen dazu, diese feinen Unterschiede weiter zu verstetigen.« (Hornberger 2020: 57)

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen urbanen und ländlichen Räumen bleibt insofern eingebettet in konkrete Aushandlungen von Region, Kultur und Kultureller Bildung, wobei damit gerechnet werden muss, dass die Vermittlungsbemühungen in der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteur_innen anfällig für Konflikte und Gesten der Abwehr bleiben, aber auch wichtige Orte für Auseinandersetzungen um demokratische Gegenwartsgesellschaften sind. Die Handlungsoptionen für eine Musik- und Kulturvermittlung bestehen dementsprechend vor allem auch im Zulassen einer regional-spezifischen Ausprägung musikalisch-kultureller Bildung und kultureller Bildungsnetzwerke. Sinnvoll erscheint vor diesem Hintergrund ein Wissen um die Notwendigkeit des Zulassens von Ambiguität (vgl. Bender et al. 2023).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung zwischen analog und digital

Lisa Unterberg

Die Digitalisierung, häufig als technologische Revolution verstanden, ist inzwischen so weit fortgeschritten, dass die Unterscheidung von ›on-‹ versus ›offline‹ oder ›realer‹ Welt versus ›virtueller‹ Welt so nicht mehr möglich ist. Das Digitale ist nicht mehr der Sonderfall:

> »In Wahrheit sind wir weder on- noch offline, sondern onlife: Wir leben zunehmend in diesem besonderen Raum, der sowohl analog als auch digital, sowohl online als auch offline ist.« (Floridi 2017: 295)

Musikvermittlung bewegt sich also nicht mehr *zwischen* analog und digital, wie der Titel suggeriert, sondern mitten in transformierten Sinnstrukturen, Orientierungs- und Artikulationsformen – also mitten in einer grundlegend veränderten Kultur. Ethische und kulturelle Konventionen, die ursprünglich in Internet-Communitys und Open-Source-Kulturen zu finden waren, sind inzwischen zum Mainstream geworden und finden sich auch in nicht-digitalen Zusammenhängen wieder (vgl. Cramer 2014). Diese Perspektive auf Digitalität stellt weniger den technologischen Aspekt in den Mittelpunkt des Nachdenkens, sondern fokussiert die Sichtweise eines kulturhistorischen Transformationsprozesses. Einerseits ermöglicht dies eine Anschlussfähigkeit an kulturpädagogische, bildungstheoretische und künstlerische Ideen, andererseits kann so die besondere Relevanz kulturpädagogischer Angebote für die digitale Transformation unserer Gesellschaft deutlich werden.

Im Nachfolgenden wird zunächst das Verständnis von Digitalisierung als kulturhistorischem Transformationsprozess dargestellt. Anhand von Felix Stalders Ideen einer *Kultur der Digitalität* (2016) wird im Anschluss eine Charakterisierung dieser veränderten kulturellen Zusammenhänge vorgenommen. Der Beitrag fragt abschließend nach der Rolle von Musikvermittlung in dieser veränderten Kultur und stellt eine Heuristik vor, in der musikvermittelnde Praxis im Verhältnis zur digitalen Kultur gedacht werden kann. Ein Beispiel aus der bildenden Kunst verdeutlicht zum Schluss des Beitrags exemplarisch, welche Rolle künstlerische Praxis in der digitalen Kultur spielen kann (→ Nell: 427 für Beispiele aus der Musikvermittlung).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Digitalisierung als kulturhistorischer Transformationsprozess

»Like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence.« (Negroponte 1998: o.S.) So prognostizierte der Informatiker Nicholas Negroponte vor mehr als 25 Jahren unser heutiges Verhältnis zur Digitalität. Das Digitale ist so selbstverständlich geworden, dass wir es nur noch in Abwesenheit oder bei Fehlfunktionen bemerken. Mit Baudrillard könnte man diagnostizieren, dass das Digitale eigentlich bereits wieder verschwindet (vgl. Baudrillard 2018).

Diesen gegenwärtigen Zustand versucht der Ausdruck ›postdigital‹ zu fassen. Das Präfix ›post-‹ verweist nicht auf das Ende irgendeiner Ära oder darauf, dass wir irgendetwas verstanden hätten, sondern – vergleichbar mit dem Begriff der ›Postmoderne‹ bei Lyotard (1996) – auf einen Zustand, in dem das Digitale nicht mehr als Differenzkriterium gegenüber einer nicht-digitalen Kultur gedeutet wird (vgl. Schmidt 2020: 58).

Das Konzept wird bereits in den 2000er Jahren in der Kunstreflexion angedacht, um deutlich zu machen, dass der Unterschied zwischen Kunst, die ohne digitale Technologien arbeitet, und digitaler Kunst nicht mehr relevant erscheint. Übertragen in andere Diskurse positioniert sich der Begriff kritisch gegenüber den ökonomischen und politischen Perspektiven, die aus den neuen Möglichkeiten erwachsen, und macht deutlich, dass Digitalität nicht automatisch Fortschritt bedeutet und an sich kein Auszeichnungskriterium für irgendeine Praxis ist (vgl. Cramer 2014, 2015 u. 2016).

Vor diesem Hintergrund wird es notwendig, Digitalität nicht aus der Perspektive des Neuen und grundsätzlich Anderen eines kommenden Zeitalters zu verstehen, sondern als einen kulturhistorischen Transformationsprozess zu betrachten und nach seinen Ermöglichungsbedingungen zu fragen. Die kulturhistorischen Voraussetzungen für das, was wir heute als Digitalisierung erfahren und betreiben, sind vielfältig: von der Vermessung des Raumes und der Normierung der Zeit über die Quantifizierung der Mathematik (von der antiken Ratio zur modernen Rationalität der Fließkommazahl) bis hin zur Protokollierung und Verdatung von Individualität (vgl. Jörissen 2016: 27). Unter dem Paradigma der Kontinuität beschreibt der Soziologe Armin Nassehi (2019) die digitale Gesellschaft als eine, die mit Hilfe der Digitalisierung einen technischen Zugriff auf jahrhundertealte Probleme moderner Gesellschaften findet.

Diese Kontinuitäten, also der Anschluss an bereits existierende alte Problemstellungen, hat die rasend schnelle Verbreitung technologischer Infrastruktur überhaupt möglich gemacht. So setzt das Konzept des Quantified Self nicht nur eine spezifische Vorstellung des Numerischen, von Zahlen, Zählbarkeit, Vergleichbarkeit und Evaluation voraus, sondern auch eine spezifische Idee des Subjekts, die quantitative Aspekte des Selbst bereithält, moralisch akzeptabel und sogar erstrebenswert werden lässt. Nur vor diesem Hintergrund kann ein Markt für Schrittzähler, Schlaftracker und Uhren, die uns daran erinnern tief durchzuatmen, entstehen.

Dieser kulturhistorische Transformationsprozess bringt uns nicht nur neue technologische Geräte, sondern verändert grundlegend »unser Verständnis und unsere Konzeptualisierung des Wesens und Gefüges von Realität« (Floridi 2017: 260) und damit unsere sozialen Praktiken und die aus ihnen hervorgehenden Formgefüge – unsere Kultur.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kultur der Digitalität

Die Artefakte und Ausdrucksformen, die die digitalisierte Lebenswelt mit sich bringt, sind überaus vielfältig: TikTok-Videos, Memes, Musikstreamingdienste, Soziale Netzwerke, Kochblogs und Nachrichtenstreams – die Aufzählung könnte beinahe unendlich weiter fortgeführt werden.

Der Medienphilosoph Felix Stalder beschreibt drei kulturelle Formen, also formale Eigenheiten, die diese Kultur der Digitalität maßgeblich prägen: *Referenzialität*, *Gemeinschaftlichkeit* und *Algorithmizität* (vgl. 2016: 95). Diese drei Merkmale charakterisieren die Art und Weise, wie Kultur, als »geteilte soziale Bedeutung« (ebd.: 95) unter digitalen Vorzeichen entsteht, und werden im Folgenden kurz skizziert.

Referenzialität stellt die grundlegende Möglichkeit dar, Bedeutung in der digitalen Kultur zu verhandeln. Bestehendes, mit Bedeutung versehenes Material wird verwendet, um neue Bedeutung zu schaffen. Die Begrifflichkeiten, die dies beschreiben, sind ebenso vielfältig wie die Verfahren, in denen Material referenziert wird: Meme, Remix, Remake, Mashup, Hommage, Zitat und so weiter. All diese Verfahren sind von zwei Aspekten gekennzeichnet: von der »Erkennbarkeit der Quellen« und dem »freie[n] Umgang mit diesen« (Stalder 2016: 97). So wird ein inneres System von Verweisen möglich, das Neues hervorbringt und dann wiederum als Material für die Weiterbearbeitung dient. Die Voraussetzung für diese referenziellen Verfahren ist einerseits die Verfügbarkeit des Materials und andererseits die technische sowie kulturelle Möglichkeit, dieses zu verändern. Bereits vor digitalen Verwendungszusammenhängen gab es diese Möglichkeiten (bspw. in Form von geklebten Collagen). Die digitale Verfügbarkeit des Materials und die technologischen Möglichkeiten der Weiterverarbeitung haben diese Möglichkeit jedoch dominant werden lassen (vgl. Gehlen 2012). Wir bewegen uns also in einem Kontext der nicht zu überblickenden Masse von instabilen und bedeutungsoffenen Bezugspunkten, die wir auswählen und zusammenführen können, um neue Bedeutung zu produzieren.

In diesen instabilen Bedeutungszusammenhängen kommt *Gemeinschaftlichkeit* eine besondere Rolle zu. Ein einzelnes Subjekt kann zwar Bedeutung behaupten, wenn wir Kultur aber als »sozial geteilte Bedeutung« (Stalder 2016: 95) verstehen, braucht es dafür die Gemeinschaft. Die Stabilisierung von Bedeutung kann nur über einen kollektiv getragenen Referenzrahmen hergestellt werden. In dieser Dynamik entstehen gemeinschaftliche Formationen, die selbstreferenzielle Welten hervorbringen, in denen Netzwerkdynamiken wirken und Aspekte wie Freiwilligkeit und Zwang oder Autonomie und Fremdbestimmung in neuer Weise konfiguriert werden. Digitale Infrastruktur trägt zur Ausdifferenzierung dieser Welten bei und nicht zuletzt auch zu ihrer Geschlossenheit.

Die letzte Charakteristik der Kultur der Digitalität ist ihre *Algorithmizität*. Algorithmen sind das grundlegende Prinzip, nach dem die uns umgebenden Computer funktionieren. Sie stellen formalisierte Beschreibungen dar, wie mittels einer endlichen Anzahl von Schritten ein vordefiniertes Problem gelöst werden kann. Auf diese Weise reduzieren und formen sie u.a. den Informationsüberfluss, so dass dieser für unsere menschliche Wahrnehmung überhaupt zugänglich wird. Dabei sind Algorithmen nicht nur theoretische Konzepte, die symbolisch losgelöst von der Realität existieren. Sie materialisieren sich in Programmen, Geräten und Entscheidungen um uns herum und haben eine tiefgreifende Wirkmacht auf das einzelne Subjekt und die Gesellschaft als Ganzes. Welche

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ergebnisse wir bei der Suche einer Suchmaschine gezeigt bekommen, welche Bücher uns im Netz vorgeschlagen werden, welche Diskurse in sozialen Netzwerken angezeigt werden – all dies wird von Algorithmen vollautomatisch bestimmt und trägt wesentlich zur Subjektivation bei (vgl. Jörissen/Unterberg 2021).

Alle drei beschriebenen Eigenschaften der Kultur der Digitalität sind nicht neu, sind aber durch die ubiquitäre digitale Infrastruktur zu dominanten Aspekten unserer Gesellschaft und Kultur geworden. Vor diesem Hintergrund stellt sich nun die Frage, wie Musikvermittlung in dieser Kultur aussehen kann und welche Rolle ihr in dem gesellschaftlichen Transformationsprozess der Digitalisierung zukommt.

Postdigitale Musikvermittlung

Die digitale Transformation mit ihren neuen technologischen Möglichkeiten und die damit einhergehenden tiefgreifenden Veränderungen der Erfahrungs-, Handlungs- und Bildungshorizonte stellen die Musikvermittlung in einen neuen gesellschaftlichen und kulturellen Rahmen. Insofern findet Musikvermittlung immer im Bezug zu der beschriebenen digitalen Kultur statt. Eine analoge Musikvermittlung gibt es schlicht nicht mehr. Das vermittelnde Tun ist immer in der digitalen Welt zu Hause und an diesen spezifischen technologischen sowie kulturhistorischen Kontext gebunden.

Die Praxis der Musikvermittlung ist aber unterschiedlich eng in diesen Kontext eingebunden. Die Eingebundenheit lässt sich graduell auf unterschiedlichen Ebenen unterscheiden und geht von der einfachen Nutzung technologischer Mittel bis hin zur kritischen Reflexion digitaler Kultur und postdigitaler Kunst[1].

Eine große Vielzahl an Projekten und Konzepten nutzt digitale Technologien zur Vermittlung von Inhalten und Wissen, stellt Informationen digital zur Verfügung und macht Musik zugänglich. Dies reicht von Apps zum Kennenlernen einzelner Musikstücke über die Veröffentlichung von Programmheften auf Websites bis hin zu Konzertstreamingangeboten. Dabei werden die Möglichkeiten zur interaktiven Auseinandersetzung mit Inhalten erschlossen und in didaktischer Absicht genutzt. Die Vermittlung von musikalischen Inhalten steht hier jedoch im Vordergrund.

Eine zweite Ebene von Projekten nutzt die digitalen Möglichkeiten zur Partizipation und kreativen Auseinandersetzung mit Musik. Apps zum digitalen Musizieren, Angebote zum dezentralen gemeinsamen Musizieren, Anwendungen zur Produktion von eigenen Kompositionen sind hier exemplarisch. All diesen Angeboten ist gemeinsam, dass sie sich in unterschiedlichem Maße an vordigitalen Praktiken orientieren, diese aber mittels des digitalen Raumes erweitern und die produktiv-partizipative Ebene der musikalischen Auseinandersetzung in den Mittelpunkt stellen.

Auf einer dritten Ebene reflektiert und verhandelt Musikvermittlung dann Musik in all ihren Facetten in einer digitalen Kultur. Hier werden die Charakteristika der digita-

1 Das Konzept der Postdigitalität positioniert sich kritisch reflexiv gegenüber politischen und ökonomischen Folgen der digitalen Transformation und den daraus folgenden Subjektivationsprozessen. Außerdem negiert der Begriff die Idee, dass Digitaltechnologie per se Fortschritt und Zukunft bedeutet (vgl. Cramer 2016).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

len Kultur umgesetzt, thematisiert und diskutiert. Was bedeuten die veränderten Möglichkeiten und Rahmenbedingungen für das Hören, Musizieren und Gestalten von Klang und Raum? Welche Ambivalenzen eröffnen sich in der Auseinandersetzung mit der digitalen Kultur? Wie kann Kritik und Widerständigkeit in einer Welt der Algorithmen aussehen? Von welchen hörenden Subjekten gehen wir eigentlich aus? Welche Ideen von privat und öffentlich spielen bei der Konzeption, Planung und Umsetzung von Angeboten eine Rolle? Welche Rolle spielen Algorithmen in unserer Musikkultur? Welche Sozialität und Gemeinschaftlichkeit brauchen wir, um Musik zu rezipieren? Hier werden auch Fragen adressiert, die über den musikalischen Kosmos hinaus gehen und gesellschaftliche Debatten aufnehmen.

Auch wenn die einzelnen Ebenen nicht trennscharf voneinander unterschieden werden können, helfen sie doch bei der Einordnung musikvermittelnder Praxis im Kontext der digitalen Kultur.

Fazit

Angesichts der digitalen Transformation unserer Gesellschaft bewegt sich die Musikvermittlung in einem veränderten kulturellen Kontext. Neben der Nutzung digitaler Tools zur Vermittlung von Wissen und Informationen über Musik birgt Musikvermittlung als künstlerisch-pädagogische Praxis ein großes Potential, die veränderten Normen und gesellschaftlichen Bedingungen der digitalen Kultur kritisch zu beleuchten und zu hinterfragen. Ein Beispiel aus der bildenden Kunst soll dies verdeutlichen. Der Künstler Sam Lavigne hinterfragt mit seiner Installation *Slow Hot Computer* (2016) unser Verhältnis zu den uns umgebenden digitalen Artefakten und den mit ihnen einhergehenden Logiken der Optimierung. Mit dem Aufrufen der zum Projekt gehörigen Website werden rechenintensive Prozesse ausgelöst, die die Funktionalität des Computers fast zum Stillstand bringen. Die Einladung des Künstlers, das Programm zu nutzen, um die eigene Produktivität zu verringern, adressiert dabei die üblichen Anrufungsprozesse hinsichtlich von Nützlichkeit und Effizienz und führt diese ad absurdum (vgl. Lavigne 2016). Das Beispiel zeigt, dass im und mit dem Medium der Künste ein großes Potential zur Reflexion und Diskussion der aktuell so rasanten gesellschaftlichen Transformation möglich wird.

In dem oben dargestellten Verständnis von Digitalisierung wird deutlich, dass kulturellen Bildungsangeboten angesichts der gesellschaftlichen Transformation eine besondere Bedeutung zukommen kann. Hier können die komplexen Fragen und sozialen Herausforderungen erforscht und erprobt werden. In künstlerischen Praktiken geht es um das Hinterfragen von bestehenden Deutungszusammenhängen, die Veränderung und Erweiterung von Deutungsmöglichkeiten und den explorativen Umgang mit der vermeintlichen Wirklichkeit. Die postdigitalen Herstellungs- und Produktionsbedingungen, die neue Möglichkeiten der Gestaltung und Artikulation erlauben, stellen hier eine große Chance dar, wenn sie nicht nur in Lernanwendungen genutzt werden, sondern als kreatives Moment hinterfragt und diskutiert werden.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung im Dazwischen

Barbara Balba Weber

> »Die schönsten Momente waren diejenigen, in denen es eben nicht darum ging, wer in welcher Profession unterwegs ist, und wir einfach auf eine natürliche, selbstverständliche Art zusammen gewirkt haben, weil alle Menschen etwas besonders gut können. Ich als Musikerin konnte mich einbringen durch Singen, Komponieren und Spielen. Aber viel mehr einfach als Mensch, der ich bin. Ich wurde dadurch ermutigt, meinen eigenen persönlichen künstlerischen Weg zu gehen und mich nicht in ein institutionelles System pressen lassen zu wollen.«
>
> (Musikstudentin aus dem Projekt *Kulturdorf für Junge*)

Diese Studentin hat in einem transdisziplinären[1] Projekt erlebt, welche eindrückliche Wirkung die Ko-Kreation mit anderen Disziplinen und mit Menschen aus anderen Lebenswelten auf sie als Künstlerin haben kann. In den Bereichen der studierten Künste gibt es für die Studentin sonst kaum Ansätze, mit nicht-studierten Menschen und ihren jeweils unterschiedlichen »Musikalitäten« (König 2019: 11) – und dadurch auch mit diversen Ästhetiken und Kulturformen – auf Augenhöhe künstlerisch zu arbeiten. Die Musikstudentin erlebt im meist ausgesprochen hierarchisch funktionierenden System ›Hochkultur‹, dass klar vorgegeben ist, wer ›oben‹ ist und wer ›unten‹, wessen Kultur ›Kunst‹ ist und wessen Kultur maximal ›Kultur‹ (aber eben nicht ›Kunst‹) ist, wem etwas vermittelt werden muss und wem nicht.

In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, wie in dieses seit Jahrhunderten stabile System mittels Transdisziplinarität auf künstlerischer und sozialer Ebene Bewegung gebracht werden könnte – nicht zuletzt auch in der Hoffnung, dadurch junge Musikstudent_innen zu ermutigen, Musikvermittler_in in eben dieser institutionellen ›Hochkultur‹ zu werden und diese dadurch zu erneuern. Musikvermittler_innen kommt in solchen Prozessen eine wichtige Rolle zu: Sie vermitteln zwischen unterschiedlichen Grup-

1 Um gewisse Prozesse zu beschreiben, werden unter anderem die Begriffe ›Disziplin(en)‹, ›Inter- und Transdisziplinarität‹ verwendet, die im vorliegenden Fall explizit weit über die Disziplinen innerhalb der Wissenschaften hinaus reichen und fast alle Lebensbereiche betreffen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

pen von Menschen, sie vermitteln zwischen Menschen und Musik, zwischen Musik und anderen Künsten und zwischen Musik und Teilbereichen der Kultur[2] allgemein.

Im Text werden zunächst einige theoretische Gedanken formuliert und diese danach anhand eines aktuellen Projektes der Autorin reflektiert. In diesem erarbeitet eine heterogen zusammengesetzte Gruppe – die sogenannten ›Storyteller‹ – kollektive Kunst, die auf diversen Ebenen als transdisziplinär bezeichnet werden kann. Der Terminus des ›Storytellings‹ für die Beschreibung solch künstlerisch-sozialer Prozesse wird in Anlehnung an die transdisziplinär arbeitende Künstlerin und Wissenschaftlerin Mahroo Movahedi[3] übernommen. Dabei werden transdisziplinäre Kombinationen mit klassischer Musik in einem musikvermittelnden Kontext in drei Kategorien unterteilt: a) Verbindungen innerhalb der Musik, b) Verbindungen innerhalb der Künste und c) außermusikalische Verbindungen.

Storytelling: Verflechtung von allem mit allem

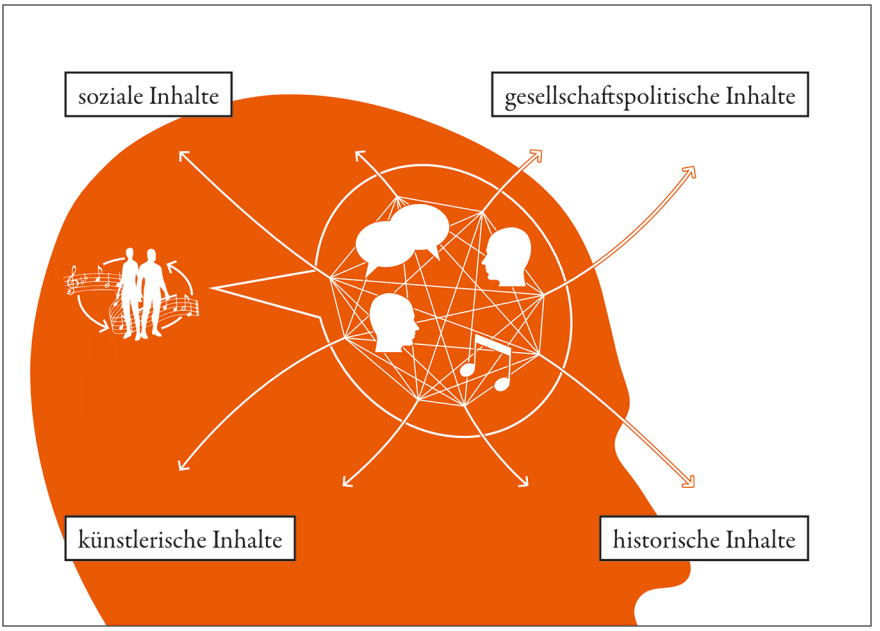
> »The drought in Iran recently became one of the country's most serious problems. It is a consequence of several fundamental factors, such as rising temperatures, evapotranspiration, and increased consumption patterns. […]. I am the storyteller of a phenomenon, of a vital source in the city with a peculiar environmental geography that is entangled with my own mental geography. I observe how powerful such a resource interconnects nature and culture not only as matter of economics and supply, but also as a social phenomenon that connects our natural world to our social and cultural world.« (Movahedi 2020: 114)

Die Tätigkeit der iranischen Künstlerin Mahroo Movahedi lässt sich nicht mehr in eine klar definierte Kunstgattung einordnen. Sie erzählt mit künstlerischen Mitteln Geschichten, in die lebensweltliche, soziale und wissenschaftliche Themen eingewoben sind, und die sich aus den Erinnerungen der Bevölkerung an sinnliche Wahrnehmungen speisen. Movahedi bezeichnet sich selbst als Storytellerin und schafft damit eine Vorlage, an der sich auch eine künstlerisch-transdisziplinär operierende Musikvermittlung orientieren kann: Musikvermittlung verstanden als ein Jonglieren mit komplexen Verbindungen von künstlerischen, sozialen, historischen und gesellschaftspolitischen Inhalten. Der oder die Musikvermittler_in steht dabei immer dazwischen – verbindet Menschen, Künste und Themen zu einer einzigartigen Story.

2 Der Begriff ›Kultur‹ wird in dem Zusammenhang gemäß der Definition der UNESCO verwendet: »Die Kultur kann in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schliesst nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen.« (Deutsche UNESCO-Kommission 1983: 121).

3 Vgl. www.mahroo-movahedi.kleio.com/profile [08.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -



Musikvermittlung im ›Dazwischen‹ ist eine Methode, um sich als Musikschaffende_r mit künstlerischen Mitteln über die Noten hinaus in eine komplexe Welt einzubringen und sie dadurch mitzugestalten. Je nach Veranlagung und Interessen bringen solche Musikvermittler_innen demnach kulturtheoretische, soziologische, psychologische oder musikwissenschaftliche Ansätze in ihre Projekte ein. Diese Liste ließe sich endlos erweitern, da jede_r Musikervermittler_in zusätzliche Interessen und Kompetenzen in die Arbeit für diverse Gesellschaftsgruppen mitbringt – oder sich diese mit der Zeit aneignet. In diesem Raum zwischen unterschiedlichen Disziplinen und Anspruchsgruppen gibt es keine Vermittlung mehr in eine einzige Richtung. Vielmehr vermittelt die parallele Beanspruchung diverser Sinne aufgrund der Zusammenführung mehrerer Disziplinen in einem einzigen Projekt mit künstlerischen Mitteln den wohl innersten Kern der Künste selbst: die sinnliche Wahrnehmung. Wie Sarah Chaker (2022: 175) aufzeigt, braucht dafür ein Projekt nicht explizit als Musikvermittlung konzipiert worden zu sein. Es sollte jedoch bewusst so angelegt sein, dass sich unterschiedliche Lebenswelten begegnen und ggf. überschneiden können.

Experimentieren mit der Kombination von Profis und Nicht-Profis

Eines der herausforderndsten ›Dazwischen‹ stellt sicher die Verbindung von (musikalischen) Profis und Nicht-Profis[4] dar – genauer: das Mitdenken und künstlerische Einbeziehen von Nicht-Profis während, vor oder nach einer konzertähnlichen Situation. Sobald man mit Nicht-Profis zu tun hat, hat man es auch mit anderen Ästhetiken, anderen

4 Zur Verwendung der Begriffe ›Profis‹ und ›Nicht-Profis‹ vgl. auch Matarasso (2019: 89).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikgenres, anderen Bildungshintergründen und sehr diversen Lebenserfahrungen zu tun – und auf Seite der Profis mit der Unerfahrenheit und den entsprechenden Ängsten gegenüber und mit diesem ›Anderen‹. Musikvermittler_innen stehen dabei zwischen scheinbar unvereinbaren Welten, versuchen zwischen allen Seiten zu vermitteln und sich dafür permanent mit zusätzlichen Kompetenzen zu wappnen – in anderen Künsten, in sozialen Disziplinen, in gesellschaftspolitischen Aktualitäten und historischen Hintergründen. Ein_e Musikvermittler_in kann also berufsbedingt nicht Expert_in in bloß einer einzigen bestimmten Disziplin sein, sondern muss zur oder zum Meister_in im Umgang mit Multidisziplinarität werden. Da sie oder er dabei sehr empirisch unterwegs ist – forschend, testend, laborierend –, wäre der Beruf von Musikvermittler_innen eigentlich im Bereich des künstlerischen Experimentierens anzusiedeln (und würde dort die bisher nicht vertretene, wichtige Kategorie des Sozialen einbringen):

> »Künstlerische Experimente in Literatur, Theater, Film, Musik und bildender Kunst basieren […] weniger auf Reproduzierbarkeit, Kontrolle und Messbarkeit, sondern zeichnen sich vielmehr durch Novität, Erprobung und Überraschungsmomente sowie mitunter eine intendierte Ungewissheit in werkimmanenter, produktions- und rezeptionsästhetischer Hinsicht aus. Der Akzent des künstlerischen Experimentierens ist oftmals auf Veränderung und Abgrenzung von bestehenden Traditionen gerichtet, und Ergebnisoffenheit kann ein spezielles Charakteristikum sein.« (Kreuzer 2014: 7)

Um mit den mannigfaltigen Themen und Disziplinen überhaupt experimentieren zu können, braucht es einen physischen und sozialen Raum, in dem Musikakteur_innen, ein Stammpublikum für klassische Konzerte, neue Gesellschaftsgruppen und Expert_innen aus anderen Disziplinen in eine produktive Beziehung treten können. Die Schaffung solcher Räume ist eine der Aufgaben von Musikvermittler_innen. Wenn sie gelingt, ist damit auch ein komprimiertes Modell geschaffen, das auf etwas Größeres verweist: Eine solche musikalische Praxis ist eine Probe für ein gesamtgesellschaftliches Modell, das ein kulturelles Miteinander in einer pluralistischen Welt ermöglichen würde.

Das ›Andere‹ ins eigene Haus holen

> »Aufgrund ihrer historischen Rolle als Hof-, Bildungs- oder Kirchenmusik und infolge ihres über Jahrhunderte aufgebauten Expertisegefälles zwischen Musikakteuren und Publikum hat die sogenannte ›hochkulturelle‹ Musik ein grosses Problem: Der Gesamtkontext der klassischen Musik ist so stark von ›oben‹ dominiert, dass […] sich die klassische Musik in unserer westeuropäischen Gesellschaft in der Situation befindet, dass sie nur noch mit einem sehr eingeschränkten – vorwiegend bildungsbürgerlichen – Kreis in Beziehung steht.« (Weber 2019: 213)

Das Eintreten in einen multidisziplinären, sozial hochgradig durchmischten Raum kann für Akteur_innen einer in dem Sinn höfisch zu nennenden Musikkultur auch eine Möglichkeit sein, sich mit Themen zu beschäftigen, die in ihrer eigenen Szene unter Umständen tabuisiert sind. Der Kontakt, der Austausch, das Aushandeln, das projektartige

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Verbinden mit beispielsweise Hip-Hop bringt Akteur_innen der Klassik in interaktiven Kontakt mit einem »global vorzufindenden, langlebigen und wandelbaren Kulturphänomen«, mit einer »sozialen performativen Praxis«, die »als eine Ausformung eines allgemeinen sozio-kulturellen Wandels unter den Bedingungen einer globalen Vernetzung von postkolonialen, postindustriellen und kapitalistischen Gesellschaften« (Bock et al. 2015: 314) Teil der globalen Kultur ist. Das sind Gehalte einer Musikkultur, die der Klassik fehlen – und die sie sich deshalb als inspirierende und kritische Kategorie zu eigen machen sollte.

Dieser Akt verlangt zwar einiges an Distanz zu sich selbst, der Austausch mit diversen Musikgenres, Rezeptionspraxen, Ästhetiken, Formen der Partizipation, Vernetzungen mit Künsten, Alltagskultur etc. sind aber für die Lebendigkeit einer Musikkultur wichtig. Nicht das Beharren auf starren Kulturdifferenzen erhält Musikkulturen am Leben – Musik wird erst durch solche gemeinsamen Räume aus ihren orthodoxen Ritualen befreit.

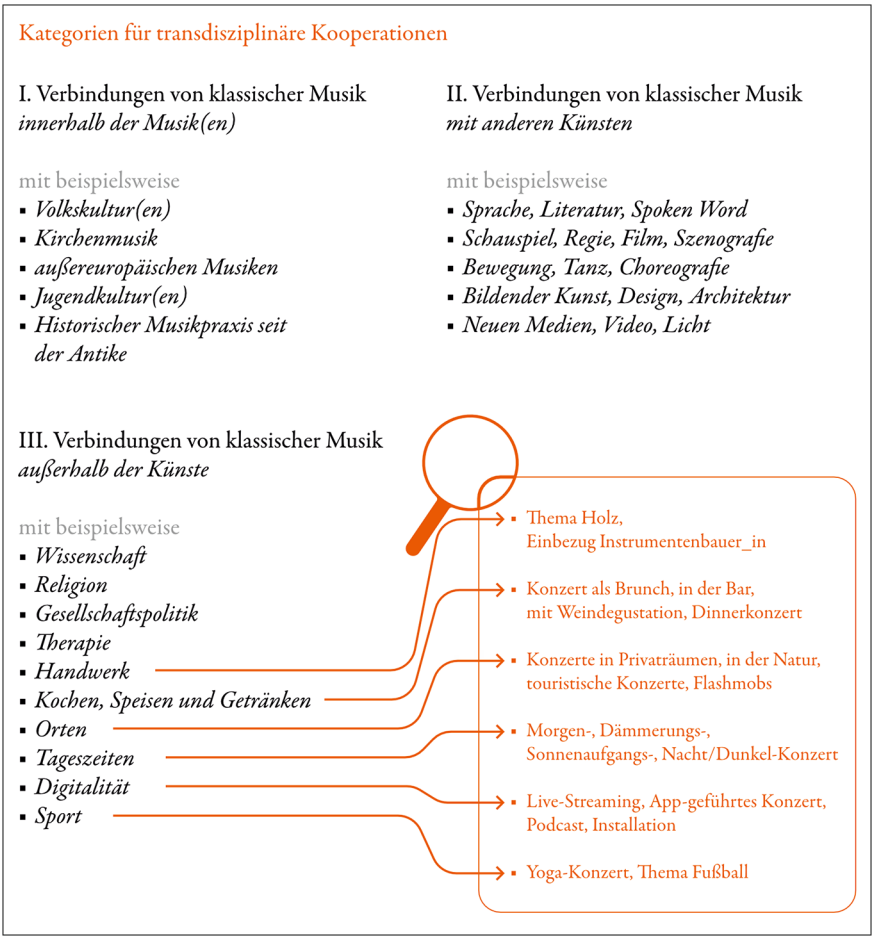
Für diese Art von Musikkultur braucht es eine Konzertpraxis, die eng verbunden ist mit begleitenden Werkstätten, in denen zusammen mit Akteur_innen aus sehr diversen Lebenssituationen bestehende Musikstücke umgestaltet und andere neu erfunden werden, in denen improvisiert und abgeändert, verkürzt, anders besetzt und vereinfacht wird – so wie dies in anderen Genres üblich ist und auch in der westlichen klassischen Musik mindestens bis ins Generalbasszeitalter durchaus gängig war. Für die Bühne wird in transformativen Formaten mit Musik insofern neu-schöpferisch umgegangen, als sie beispielsweise von den Beteiligten in Tanz, in Architektur oder in Bilder umgesetzt und übersetzt wird. Im Zuschauerraum wird mit neuen Konzertformaten experimentiert, damit aus einem gewohnten Konzertsetting ein neues Erlebnis wird, indem beispielsweise Zuhörer_innen auf Yoga-Matten liegend den sich im Raum bewegenden Solist_innen lauschen (vgl. Stepf/Weber 2021: 221).

Verbindungen innerhalb und außerhalb der Künste

Disziplinäre Überschreitungen sind den meisten Musikvermittler_innen vor allem im Bereich des Künstlerischen und Handwerklichen bewusst: Sie nähen sich Kostüme und bauen Bühnenbilder; sie texten, moderieren und inszenieren; als Instrumentalist_innen singen oder arrangieren sie auch oder spielen auf anderen Instrumenten; als Musiker_innen fotografieren, zeichnen oder filmen sie für ihre Projekte. Hinter all diesen kreativen Verbindungsversuchen auf allen Ebenen steht für die Musikvermittler_innen immer die Absicht, den Rezipient_innen vertiefte Zugänge zu einer bestimmten Musik zu ermöglichen. Einzig aus diesem Grund müssen für das allzu Gewohnte neue Darstellungen gefunden, neue Kontexte gestaltet, neue Texte geschrieben oder neue Interpretationen vorgenommen werden.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Transdisziplinäre Kombinationen mit Musik für eine so verstandene Musikvermittlung lassen sich in drei grobe Kategorien fassen, die unendlich weiter unterteilt werden können[5]:



Eine Musikvermittlung im ›Dazwischen‹ bietet für Kulturinstitutionen die Möglichkeit, dass sie nicht auf eine (einseitige) Anpassung potentieller Zielgruppen abzielen, sondern dass sie diese in einem partizipativen Prozess willkommen heißen. Mark Terkessidis verweist zurecht darauf, dass Nicht-Besucher_innen klassischer Konzerte ja gar nichts fehlt:

> »Im Kulturbetrieb wird oft genug angenommen, dass denen, die am ›kulturellen Reichtum‹ teilhaben sollen, etwas fehlt – die Sprache, die Voraussetzungen, die Kapazitä-

5 Die Grafik enthält lediglich Beispiele für Kombinationsmöglichkeiten ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Die Kategorie ›Verbindungen von klassischer Musik außerhalb der Künste‹ wurde beispielhaft für den Konzertkontext ausdifferenziert.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> ten oder der Zugang. Allerdings haben jene Leute, die nicht in die Theater, Museen oder Galerien strömen […], zumeist gar nicht das Gefühl, ihnen würde etwas fehlen. Die vielen Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind ja nicht per se defizitär, sondern besitzen erhebliche Potentiale: Sie sind unter anderem mehrsprachig und bewegen sich selbstverständlich in transnationalen Zusammenhängen.« (Terkessidis 2019: 80)

Für die oft geforderte Barrierefreiheit für alle Gesellschaftsgruppen muss also vor allem zuerst für die Seite der Akteur_innen selbst eine Vermittlungsarbeit geleistet werden, damit neue Dialoggruppen teilhaben können (und vor allem wollen). Ein Ideal für die klassische Musik wäre demnach, wenn alle professionellen Musiker_innen in Zukunft diverse musikalische Hintergründe nicht nur respektieren, sondern kennenlernen wollten und sich mit Kompetenzen ausstatten würden, um sich als Musiker_in auch außerhalb des geschützten Rahmens der Bühne mit einem ihnen noch fremden Publikum anfreunden zu können. Dafür braucht es vielfältige Verbindungen innerhalb der Musikgenres und innerhalb der Künste sowie außermusikalische Verbindungen. Und dafür müssen Musikvermittler_innen auch Komfortzonen verlassen: Es gilt, unter Umständen auch unbequeme (weil noch nicht erprobte) Außenbeziehungen zu schaffen, unbequeme (weil noch nicht bestehende) musikalische Austauschorte außerhalb der Institution aufzubauen, sich in Prozesse unabsehbaren Ausgangs mit dem scheinbar Fremden einzulassen, sich auch musikalischen, künstlerischen und außermusikalischen Verunsicherungen zu stellen.

Die Storyteller von Terra Vecchia

Am Beispiel des interkulturellen, interdisziplinären Projektes *Kulturdorf für Junge*[6] wird mit Fokus auf die involvierten Kultur-Profis zum Schluss noch ein praktisches Beispiel dafür aufgezeigt, wie die eingangs postulierte Bewegung in ein ›hochkulturelles‹ System gebracht werden kann. Im *Kulturdorf für Junge* werden Studierende der Künste mit geflüchteten Menschen und mit Künstler_innen aus jeweils anderen Sparten zusammengebracht, kommen mit Einheimischen und Tourist_innen ins Gespräch, lernen die Geschichte(n) der Region kennen und bringen ihre Kunst in eine kollektive *Story* im Sinne einer transdisziplinären Erzählung ein. Die Kompetenzen, die dieses Setting von ihnen als Musiker_innen verlangt, gehen weit über das an Hochschulen Gelehrte und in Orchestern Praktizierte hinaus. Nach einem mehrwöchigen Aufenthalt haben sie das gelernt, was sie zu einer oder einem Musiker_in im ›Dazwischen‹ – und damit zu einer oder einem Musikvermittler_in – macht: Sie können zwischen unterschiedlichsten Gruppen von Menschen, zwischen Menschen und Musik, zwischen Musik und anderen Künsten und zwischen Musik und Teilbereichen der Kultur vermitteln. Und sie haben erfahren, dass ihre Kunst *Sinn macht.* Sie verspüren oft zum ersten Mal auf ihrem Berufsweg ein »unerwartetes Ereignis, das ihre Sinne sättigt« (Movahedi 2020: 115).

6 Vgl. www.balba.ch/aushang/kulturdorf-terra-vecchia [13.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Um Geschichte(n) singenderweise professionell erzählen zu können, entwickelte das Projektteam ein eigenes System, wie mit den unterschiedlichen Sprachen auf den diversen Ebenen so umgegangen werden kann, dass alle Menschen sich mit ihren je unterschiedlichen Herkünften verstehen und die künstlerischen Produkte wiederum einer erweiterten Öffentlichkeit zugänglich machen können. Die Student_innen der Künste, die sich in der Gesellschaft oft Vorwürfen der Abgehobenheit und Nutzlosigkeit ausgesetzt fühlen, lernen dort von jungen Afghan_innen eine noch nie erlebte Expertise in sozialen Bereichen und zu Themen der (Über-)Lebenserfahrung kennen, die sie in ihrem künstlerischen Schaffen wesentlich beeinflusst. Und sie lernen, wie man die schwierige Geschichte eines anderen Menschen mithilfe seiner Kunst mittragen kann:

> »Das Einbeziehen von so vielen verschiedenen Künsten mit so unterschiedlichen Menschen gibt meinem künstlerischen Schaffen eine ganz andere Bedeutung. Auf diese Weise gemeinsam künstlerisch tätig zu sein, empfinde ich als das Sinnvollste, was ich überhaupt machen kann.« (Theaterstudentin aus dem Projekt *Kulturdorf für Junge*)

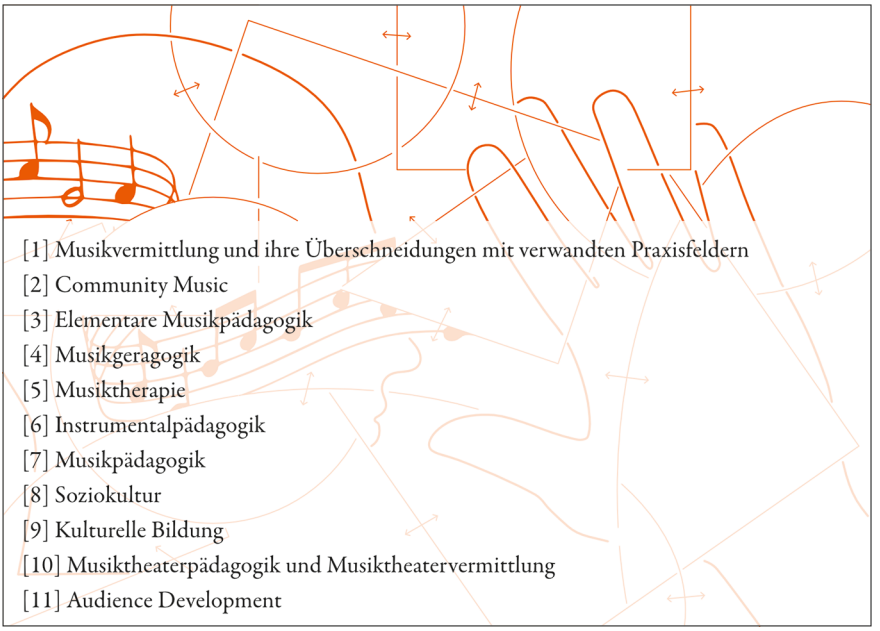
https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

IV. Praxen der Musikvermittlung

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Überschneidungen mit verwandten Praxisfeldern



[1] Musikvermittlung und ihre Überschneidungen mit verwandten Praxisfeldern
[2] Community Music
[3] Elementare Musikpädagogik
[4] Musikgeragogik
[5] Musiktherapie
[6] Instrumentalpädagogik
[7] Musikpädagogik
[8] Soziokultur
[9] Kulturelle Bildung
[10] Musiktheaterpädagogik und Musiktheatervermittlung
[11] Audience Development

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung und ihre Überschneidungen mit verwandten Praxisfeldern

Axel Petri-Preis

Das Praxisfeld der Musikvermittlung wurde und wird geprägt von Akteur_innen, die ihre ganz unterschiedlichen künstlerischen, pädagogischen und wissenschaftlichen Ausbildungs- und Berufshintergründe (→ Petri-Preis: 95) mitsamt den damit verbundenen Praxen und ihren jeweiligen Verständnissen, Überzeugungen und Zielen (vgl. Schatzki 2016) ins Feld einfließen lassen. Häufig sind sie Mitglieder mehrerer unterschiedlicher Praxisfelder, deren trennscharfe Abgrenzung von Musikvermittlung nicht immer klar möglich ist (vgl. hierzu auch Petri-Preis 2022a: 146–162). Da Praxen nicht grundsätzlich stabil sind, sondern sich fortwährend verändern und weiterentwickeln, tun sich außerdem immer wieder neue Differenzlinien auf, während andere verschwinden. Es kann daher im Zusammenhang mit Musikvermittlung und ihren angrenzenden Praxisfeldern von einer »Familienähnlichkeit« (vgl. Weiberg 2022: 235–242) im Sinne Ludwig Wittgensteins gesprochen werden. Nach Wittgenstein ist eine solche Familienähnlichkeit gegeben, wenn es zwischen mehreren Entitäten nicht *ein* wesentliches, gemeinsames Merkmal, sondern *eine Reihe* überlappender Ähnlichkeiten – und damit einhergehend natürlich auch Unterschiede – gibt (vgl. Siebel o.J.). Diese Ähnlichkeiten oder Schnittmengen können im Fall von Musikvermittlung auf verschiedenen Ebenen verortet sein:[1]

Konkrete künstlerisch-pädagogische Praktiken wie die Anleitung einer gemeinsamen musikalischen Improvisation oder einer partizipativen Musizieraktion werden neben der Musikvermittlung auch in anderen Praxisfeldern wie beispielsweise der schulischen Musikpädagogik, der Instrumental- und Gesangspädagogik, der Elementaren Musikpädagogik, der Community Music, der Musiktheatervermittlung oder der Musiktherapie realisiert. Dabei sind sie auf unterschiedliche Art und Weise in Räume eingebettet (z.B. Konzertsaal, Klassenzimmer, Unterrichtsraum, Community Center oder Therapieraum), durch Artefakte gerahmt (z.B. Tische, Stühle, Notenständer oder Instrumente) und werden körperlich je verschieden (z.B. von professionellen Musiker_innen, Kindern oder psychisch erkrankten Menschen) vollzogen.

1 Die angeführten Beispiele sind durch ein praxistheoretisches Verständnis von Sozialität fundiert (→ Chaker: 45), wie es vor allem durch Theodore Schatzki vertreten wird.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Je nach Anwendungskontext unterscheiden sich die in Praktiken eingeschriebenen Ziele, die sich entweder auf einzelne, spezifische Praktiken beziehen oder von mehreren Praktiken (durchaus auch in unterschiedlichen Praxisfeldern) geteilt werden können. Einen wesentlichen Einfluss auf diese Ziele und auch auf das allgemeine Verständnis einer Praxis haben dabei neben den persönlichen Überzeugungen der Akteur_innen vor allem kultur-, gesellschafts- und bildungspolitische Diskurse. So werden kulturpolitische Steuerungsmechanismen, die auf eine Diversifizierung des Publikums und die Ermöglichung von Zugang zu Kunst und Kultur abzielen, in Community Music, Audience Development, Soziokultur und Musikvermittlung aufgegriffen. Kulturelle Bildung, Musikpädagogik und Musikvermittlung wiederum setzen an der bildungspolitischen Idee von Persönlichkeits- und Allgemeinbildung sowie höherer Bildungsgerechtigkeit durch künstlerisches Handeln an. In gesellschaftspolitischer Perspektivierung versuchen beispielsweise Soziokultur, Musikgeragogik und Musikvermittlung das Recht auf umfassende kulturelle Teilhabe umzusetzen, das unabhängig von Differenzkategorien wie Alter, ethnischer Zugehörigkeit, Be-Hinderung oder sozioökonomischem Status für alle Menschen gilt.

Überschneidungen können auch auf einer räumlichen Ebene ausgemacht werden. So realisieren Akteur_innen unterschiedlicher Praxisfelder bestimmte Praktiken zum Teil (dauerhaft oder temporär) in denselben Räumen. Dies zeigt sich beispielhaft in Musikvermittlungsprojekten, die an der Schnittstelle zu Musiktherapie oder Musikgeragogik in Krankenhäusern, Altenheimen oder Hospizen stattfinden. Auch in Kooperationen von Schulen oder Musikschulen mit Kultureinrichtungen treffen Praktiken der unterschiedlichen Felder in gemeinsamen Räumen aufeinander. Die bespielten Räume haben dabei mit ihren jeweiligen Artefakten und beteiligten Körpern (z.B. Musikvermittler_innen, Musiker_innen, Teilnehmer_innen, Publikum) einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die darin realisierten Praktiken. Ein moderiertes Konzert für Schüler_innen im Turnsaal einer Schule mit seinen Geräten wie Ringen oder Sprossenwänden, die eher zu sportlicher Betätigung als zu kontemplativem Zuhören auffordern, unterscheidet sich beispielsweise deutlich von einem im Speisesaal eines Pflegeheims, in dem Menschen mit Demenzerkrankung in Rollstühlen an Tischen sitzen (vgl. dazu auch Petri-Preis 2022a: 114).

Auf einer strukturellen Ebene sei schließlich noch eine Überschneidung in Prozessen der Professionalisierung, Akademisierung und Institutionalisierung in Praxisfeldern aufgezeigt. Besonders gut lässt sich das anhand der beiden noch jungen Praxisfelder Musikvermittlung und Community Music veranschaulichen. Hier entstanden in den letzten Jahren relativ zeitgleich neue Aus- und Weiterbildungsangebote, es wurden Lehrstühle an Hochschulen und Universitäten eingerichtet und neue Stellen in kulturellen Einrichtungen geschaffen (vgl. Bánffy-Hall 2019; Chaker/Petri-Preis 2022b).

Die Frage, in welchem hierarchischen Verhältnis die einzelnen Praxisfelder zueinander stehen, ob also beispielsweise Community Music oder Musiktheatervermittlung ein

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Teil von Musikvermittlung sind, wird in diesem Handbuch bewusst offen gelassen, um dem fluiden und veränderlichen Charakter der Praxisfelder besser gerecht zu werden.[2]

Die nun folgenden Kapitel nehmen jeweils ein verwandtes Praxisfeld im Hinblick auf seine Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit Musikvermittlung unter die Lupe. Ziel ist dabei keine Essenzialisierung von Musikvermittlung im Sinne einer Abgrenzung von anderen Praxisfeldern durch die Konstruktion von Differenz (vgl. dazu Petri-Preis 2022d), vielmehr werden einerseits Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und andererseits Unterschiede im Sinne von François Jullien (2017: 71–81) als Abstände verstanden, in deren fruchtbarem Zwischen Neues entstehen kann. Unter diesem Blickwinkel verfügen die unterschiedlichen Praxisfelder über ihre jeweiligen Ressourcen, auf die von Akteur_innen anderer Felder im besten Fall gewinnbringend zurückgegriffen werden kann.

2 Um unterschiedliche Zuschreibungen durch die Akteur_innen an die einzelnen Praxisfelder zu analysieren, müsste eine umfassende Diskursanalyse (wie zum Beispiel von Clarke 2012 vorgeschlagen) vorgenommen werden.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Community Music

Alexandra Kertz-Welzel

Community Music gehört zu den international erfolgreichsten musikpädagogischen Konzepten der letzten Jahre, wie eine Fülle an Publikationen, Projekten oder Studiengängen belegt (vgl. Bartleet/Higgins 2018). Ein Grund dafür mag sein, dass sich Community Music überzeugend als Alternativkonzept inszeniert, das sich deutlich von anderen Bereichen wie schulischem oder außerschulischem Musikunterricht abzugrenzen versucht (vgl. Kertz-Welzel 2020a): Es geht Community Music um Menschen, nicht um Kunstwerke; es geht um eine Re-Musikalisierung der Gesellschaft und nicht um Begabtenförderung; es geht um Partizipation bzw. soziale Gerechtigkeit und nicht um die kulturellen Bedürfnisse bestimmter gesellschaftlicher Gruppen.[1] Community Music scheint exemplarisch die Sehnsucht nach einer besseren Gesellschaft zu verkörpern, verwirklicht durch Musik.

Obwohl es Community Music schon lange gibt (Veblen et al. 2012), wurde das Konzept in den letzten Jahrzehnten insbesondere in Großbritannien weiterentwickelt (vgl. Higgins 2012). Die Übernahme in verschiedenen Ländern führt dabei zu Überschneidungen mit bereits existierenden Konzepten – im deutschsprachigen Raum beispielsweise mit Musikvermittlung oder Elementarer Musikpädagogik. Eine genauere Betrachtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede kann helfen, den Mehrwert eines neuen Konzeptes und seinen möglichen Platz in einer etablierten musikpädagogischen Bildungslandschaft zu finden.

Community

Als internationales Konzept birgt Community Music einige Herausforderungen. Dazu gehört die Schwierigkeit, den Begriff ins Deutsche zu übersetzen (vgl. Kertz-Welzel 2016; 2018). Um diese Problematik zu umgehen, ist es mittlerweile üblich, Community Music als Fremdwort zu verwenden (vgl. Hill/Banffy-Hall 2017). Das sollte aber nicht dazu füh-

1 Das Bild, das Community Music von verwandten Bereichen entwirft, entspricht nicht immer dem tatsächlichen Zustand eines Faches. Für mehr Informationen vgl. Kertz-Welzel (2018).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ren, das Bewusstsein für die originale englische Begrifflichkeit und ihre Bedeutung zu verlieren – vor allem im Hinblick auf den Begriff ›Community‹.

›Community‹ hat im Englischen u.a. zwei Bedeutungen, die den Kern von Community Music betreffen[2]: Einerseits bedeutet ›Community‹ Gemeinschaft im Sinne einer Gruppe von Menschen, die durch bestimmte Ideen oder bevorzugte Handlungen miteinander verbunden sind, z.B. Musikmachen. Andererseits beschreibt er eine Gemeinde oder einen Stadtteil, in dem man lebt und z.B. musikalisch aktiv ist. Insbesondere in Großbritannien wird die zweite Bedeutung in vielen weiteren Begrifflichkeiten verwendet, die oft mit sozialen Wandlungen verbunden sind, z.B. ›Community Development‹.

Auch wenn diese beiden Bedeutungen sicherlich nicht die gesamte Komplexität von ›Community‹ umfassen (vgl. Delanty 2018), bieten sie exemplarisch interessante Einblicke: Die eine Bedeutung verweist auf die Wichtigkeit einer Gruppe für musikalisches Handeln, durch deren Eigendynamik auch individuelle Entwicklungsprozesse ausgelöst werden können – möglicherweise im Sinne einer »Community of Musical Practice« (vgl. Kenny 2016). Demgegenüber zeigt der Bezug zum Stadtteil die gesellschaftliche Relevanz bzw. das politisch-transformatorische Potential von musikalischem Handeln, z.B. durch Bands ausgegrenzter Gruppen wie Geflüchteter.

Musikvermittlung und Community (Music)

Musikvermittlung schafft Beziehungen zwischen Menschen und Musiken (→ Petri-Preis/Voit: 25). Im Gegensatz zu Community Music kommt der Frage nach Gemeinschaft dabei keine so zentrale Bedeutung zu, zumindest nicht explizit. Allerdings braucht auch Musikvermittlung Dialoggruppen (→ Schippling/Voit: 179), die manchmal erst identifiziert werden müssen, manchmal aber auch bereits als Gemeinschaften existieren (z.B. Schulklassen). ›Community‹ kann zudem mit der Nachhaltigkeit von Angeboten verbunden sein, durch die sich ggf. eher eine Kerngruppe regelmäßig Teilnehmender bildet als bei einmaligen Events (→ Ludwig: 269). Das kann zur grundsätzlichen Frage führen, ob Musikvermittlung in einer Gruppe oder im Fokus auf Einzelne effektiver ist – und auch bei Community Music ist nicht klar, ob sie überhaupt für Einzelne, ohne den Kontext einer Gruppe, möglich ist. Der Begriff ›Community‹ stellt allerdings, über Musikvermittlung und Community Music hinausgehend, die grundsätzliche Frage nach den gemeinschaftsbildenden Dimensionen und der sozialen Relevanz von Musik. Georgina Born hat hier ein innovatives Modell der »Four Planes of Music's Sociality« (2012: 261–274)[3] entwickelt, das für Musikvermittlung und Community Music neue Perspektiven eröffnen kann (vgl. Boeskov 2019).

Borns Konzept ist auch hilfreich für die zweite Bedeutung von ›Community‹ im Hinblick auf Transformationsprozesse. Community Music möchte auf der gesellschaftlichen Mikro- oder Meso-Ebene Veränderungen initiieren, die Auswirkungen auf die Makro-

2 Vgl. www.de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/community [07.05.2023].

3 Born unterscheidet zwischen »music making and the variety of relationships during this process«, »imagined communities«, »music and identity« und »music's relation to institutions« (2012: 261–274).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ebene haben. Es geht dabei insbesondere um Transformationen, die die Gesellschaft gerechter machen sollen. Es wäre interessant zu fragen, welches Verhältnis Musikvermittlung zu diesem Aspekt von ›Community‹ hat, z.B. im Spannungsfeld zwischen musikalischer ›Hochkultur‹ und barrierefreier Partizipation (vgl. Weber 2018).

Versuch eines Dialoges

Wenn man Musikvermittlung und Community Music zueinander in Beziehung setzt, ergeben sich, neben Gemeinsamkeiten, auch einige Spannungsfelder. So ist beispielsweise für Community Music der Kunstwerkbegriff kaum bedeutsam, im Gegenteil: Er steht für eine elitäre Musikkultur, die stark von sozioökonomischen Faktoren als Zugangsvoraussetzung geprägt ist und schließt, durch den hohen musikalischen Anspruch, gemeinsames Musikmachen aller weitgehend aus. Diese, von den Musikethnologen John Blacking (1970) und Christopher Small (1977) inspirierte Skepsis gegenüber insbesondere klassischer Musik ist im Bereich von Community Music weitverbreitet und ist auch ein in der internationalen Musikpädagogik momentan intensiv diskutiertes Thema (vgl. Bull 2019; Kertz-Welzel 2020b). Unabhängig von der Kritik an einem bestimmten musikalischen Genre geht es Community Music vor allem um die Überwindung der Unterscheidung in Musiker_innen und Nicht-Musiker_innen, weil alle Menschen die grundsätzliche Disposition zum Musikmachen haben – was durch barrierefreie musikalische Angebote, z.B. in improvisatorischer Praxis, umgesetzt werden soll.

Damit verbunden ist die Frage nach der Bedeutung von Musikmachen für Musikvermittlung und Community Music. Auf den ersten Blick scheint es hier eine simple Unterscheidung zu geben: Community Music ist eher auf aktives Musikmachen ausgerichtet und Musikvermittlung auf Hören, Verstehen und Erleben – auch wenn aktives Musikmachen manchmal als Methode verwendet wird. Diese Polarisierung ist aber zu simpel und deutet nur eine grundsätzliche Tendenz an (vgl. Higgins/Campbell 2010). Einige Musikvermittlungsprogramme von Orchestern, z.B. das *Spielfeld Klassik* der Münchner Philharmoniker, bieten mittlerweile Formate zum gemeinsamen Musizieren mit Profis an[4] – neben Community-Music-Aktivitäten[5]. Die zunehmende Nähe von Musikvermittlung und Community Music zeigt sich auch im Hinblick auf das Konzept Musicking (vgl. Small 1998), das mit seinem umfassenderen Verständnis musikalischer Aktivität eine gesellschaftlich relevante Auffassung von musikalischer Praxis postulieren will. Musicking wird mittlerweile auch im Bereich Musikvermittlung verwendet, wobei eine intensivere Diskussion wünschenswert wäre (vgl. Müller-Brozovic 2017).

Es gäbe viele weitere Punkte, bei denen sich eine Nähe zwischen Musikvermittlung und Community Music zeigt und sich ein weiterer Dialog lohnen würde. Das ist insbesondere deshalb wichtig, weil die Entwicklung beider Konzepte noch nicht abgeschlossen ist. Musikvermittlung braucht, genauso wie Community Music, den intensiven Aus-

4 Vgl. www.spielfeld-klassik.de/home [25.05.2023].

5 Hier werden z.B. Workshops, die gesellschaftsrelevante Themen wie Ausgrenzung in Schulklassen thematisieren, angeboten: www.spielfeld-klassik.de/projekte/community-music [25.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

tausch mit anderen Bereichen, um Schnittmengen zu entdecken – aber sicherlich auch, um das eigene Profil zu schärfen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Elementare Musikpädagogik

Barbara Stiller

So wie in zahlreichen Publikationen und nicht zuletzt auch in Beiträgen dieses Handbuchs festgehalten wird, dass sich *die* Musikvermittlung nur schwer definieren lässt, ist es nahezu unmöglich, von *dem* Praxisfeld Elementare Musikpädagogik (EMP) zu sprechen. Zu weitläufig sind die historisch gewachsenen Stränge, aus denen sich die EMP bis zu ihrer deutschlandweit einheitlichen Terminierung im Jahr 1994 entwickelt hat (vgl. Meyer/Stiller 2020a: 81–126), zu weitläufig sind die Arbeitsfelder und zu vielfältig ist die Ausbildungssituation für die EMP im gesamten deutschsprachigen Raum (vgl. Berger 2020: 152–160; Meyer/Stiller 2020b: 143–151; Schneidewind 2020: 161–170). Unabhängig davon lassen sich in den Praxisfeldern von Musikvermittlung und EMP Tendenzen ausmachen, die im Folgenden bezüglich ihrer Unterschiede und Gemeinsamkeiten thematisiert werden.

Musikvermittlung wird weitläufig mit einem breiten Spektrum an künstlerisch-musikalischen und konzertpädagogischen Aktivitäten assoziiert, welche in der Regel mit live präsentierter Musik, häufig sogenannter klassischer Musik, einhergehen. Überwiegend finden diese in Form von Projektarbeit, seltener als regelmäßige Unterrichtstätigkeiten statt. Dabei sind sie zuweilen kooperativ zwischen Kultur- und Bildungsinstitutionen angelegt (vgl. Voit 2018a: 7–17). Schnittmengen zur EMP ergeben sich dabei vielfach in den Tätigkeiten selbst: Während musikvermittelnde Aktivitäten von Berufsorchestern anfangs aus der Tradition heraus als Pflichtaufgabe zur Gewinnung eines vielfach zitierten ›Publikums von morgen‹ betrachtet wurden, sind Musikvermittler_innen heute viel unmittelbarer darum bemüht, Neugier auf bekannte und unbekanntere Musik zu lenken, breiten Teilen der Gesellschaft neue Hörerfahrungen über kreative Zugänge zu ermöglichen und ihnen neue Erlebnisräume zu eröffnen (vgl. Stiller 2020a: 375–380). Dabei stehen meist rezeptiv angelegte Handlungsformen für das Aufnehmen von Musik im Zentrum der musikalischen Aktivitäten. Diese sind oftmals mit musikalischen Mitspiel- und Mitmachaktivitäten verbunden, die der EMP nahe sind. Dazu gehören insbesondere Aktionen eines aktiven Musikhörens in Kombination mit Stimme, Sprache, Bewegung, Tanz, Body-, Small- und Materialpercussion, Sound-Painting u.ä. (vgl. ebd.). Auch ein crossmedial angelegter Dialog der Musik mit visuellen und darstellenden Künsten ist in Kontexten der Musikvermittlung methodisch häufig identisch mit denen der EMP.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Aufgrund ihrer Expertise bieten sich EMP-Lehrende zum Initiieren und Anleiten von künstlerisch-praktischen Aktivitäten mit einem Konzertpublikum an. Auch damit verbundene Moderationen beherrschen viele in der EMP Lehrende ob ihrer verbalen und nonverbalen methodischen Anleitungsvielfalt in besonderer Weise. Aufgrund ihres musikpädagogischen, motivations- und entwicklungspsychologischen Knowhows und Einschätzungsvermögens sind sie darüber hinaus gefragte Expert_innen bei der Entwicklung alters- und zielgruppengerechter Konzert- und Workshop-Formate. Auf der Reflexionsebene beherrschen sie es, Menschen verschiedenen Alters die richtigen Fragen zu stellen, um in offenen Settings herauszufinden, was das Publikum an der präsentierten Musik fasziniert und bewegt. Obwohl die meisten in der EMP Lehrenden regelmäßigen Unterrichtstätigkeiten nachkommen und nur wenige EMPler_innen rein künstlerisch beruflich aktiv sind, verfügen sie aus ihrem Studium über vielfältige künstlerische Qualifikationen, Kenntnisse über unterschiedliche Präsentationsformen und Bühnenerfahrung in den Bereichen Performance, Installation und Inszenierung (vgl. Müller 2022). Häufig sind die gewählten Darbietungen und Sujets mit einer Nähe zu aktuellen gesellschaftlichen und politischen Themen wie nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, kulturelle Vielfalt, Diversitäts-Sensibilität, Gesundheit, Medien etc. kontextualisiert (vgl. Stiller 2022b). Auch eine sozialräumliche Orientierung gehört für viele EMP-Lehrende in Bezug auf Tätigkeiten in Alten- und Pflegeheimen, Einrichtungen der Kindertagesbetreuung, Familienbildungsstätten, Jugendzentren etc. selbstverständlich zu ihrem beruflichen Portfolio. Häufig arbeiten sie direkt vor Ort mit Gruppen verschiedenen Alters, mitunter auch generationenverbindend. Da sie i.d.R. ebenfalls über eine instrumentale/vokale Lehrbefähigung verfügen, sind EMP-Lehrende in der Musikvermittlung auch für kooperative Settings als Instrumental- und Gesangspädagog_innen vielfältig einsetzbar. Dies können z.B. Absolvent_innen der EMP mit dem Hauptfach Gesang für Opernhäuser, mit Melodieinstrumenten für Musikwerkstätten/klingende Museen der Orchester/Konzerthäuser oder mit Harmonieinstrumenten zur Unterstützung von Musik-, Sing- und Bewegungsaktivitäten in den Kulturinstitutionen sein. In gemischten Education-Teams an Konzert- und Opernhäusern, Theatern oder Berufsorchestern können EMP-Lehrende im konzeptionellen und Durchführungsbereich passgenaue Rollen einnehmen.

EMP-Lehrende als Kooperationspartner_innen

Eine weitere Möglichkeit ist die, dass EMP-Lehrende von Musikschulen mit ihren Gruppen mit den oben genannten Kulturinstitutionen kooperieren (vgl. Stiller 2022a). Gemeinsame musikalische Aktivitäten zwischen Musikschulen und professionellen Orchestern oder Konzerthäusern können dabei sehr vielgestaltig ausfallen:

- In partizipativen Kinderkonzerten können Kinder der Musikschule aktiv musizierend, singend und/oder tanzend beteiligt sein.
- Bei musikalischen Events in der Region (Festivals o.ä.) können Kinder der Musikschule ebenso wie Mitglieder von Berufsorchestern, Theatern o.ä. an einem

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

bestimmten Datum in einem besonderen Rahmen an ungewöhnlichen Orten gemeinsam auftreten.
- EMP-Lehrende werden für besondere Anlässe wie Familienkonzerte, Tage der offenen Tür o.ä. gebucht, um musikalische Mitmach-Aktivitäten im Konzert anzuleiten, Instrumente zu bauen, eine Veranstaltung zu moderieren, Workshops mit Live-Musik und visuellen Künsten durchführen o.ä.
- In besonderen Fällen sind EMP-Lehrende auch Mitglieder von Orchestern oder (Kammermusik-)Ensembles. Für musikvermittelnde Aktivitäten können sie dabei gleichermaßen spielend, darstellend und anleitend für den künstlerisch-musikalischen Dialog zwischen Bühne, Musik und Publikum zuständig sein.

Künstlerische Ausrichtung: Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Während die europäische Kunstmusik mit ihrem traditionell geprägten Konzertwesen bis heute eine große Anerkennung genießt, welche zahlreiche internationale Studierende an die deutschsprachigen Hochschulen und ausgebildete Musiker_innen in die Berufsorchester und -Chöre zieht, war die EMP sowohl national als auch international lange Zeit insgesamt nur wenig bekannt. So verwundert es nicht, dass auch die Musikvermittlung auf den ersten (historischen) Blick zunächst eine größere Nähe zur künstlerischen Ausbildung sowie zu deren Nachbardisziplin Instrumental-/Gesangspädagogik als zur EMP aufweist. Die EMP, ihrerseits aus der schweizerischen Rhythmik- und österreichischen Orff-Schulwerk-Tradition kommend (vgl. Berger 2020: 152–160; Schneidewind 2020: 161–170), hat sich im deutschsprachigen Raum seit den 2000er Jahren jedoch sehr vielfältig im Sinne ihrer künstlerischen Profile entwickelt. Grund dafür ist an den Hochschulen eine mit einzelnen Lehrenden verknüpfte künstlerische Vielfalt sowie ein vielerorts unterschiedlich und uneinheitlich geprägtes, fachimmanentes Kunst- und Musikverständnis, das bis heute eine recht heterogene Verortung zwischen Tradition, Moderne und Innovation aufweist. Mitunter werden in EMP-Publikationen Künstler_innen wie Beuys, Cage oder Orff zitiert und damit implizite Positionierungen zu deren Kunstverständnis vorgenommen (vgl. Stiller 2020c: 304–309). Eine Aufarbeitung verschiedener künstlerischer Positionen existiert für die EMP bislang ebenso wenig wie eine Orientierung an zentralen philosophischen Debatten über Kunst (vgl. Bertram 2016: 13). Grundsätzlich steht dabei jedoch außer Frage, dass künstlerische Prozesse in der EMP die gleiche Haltung in Bezug auf Interesse, Leidenschaft, Neugier, Inspiration, Innovationsfähigkeit, Experimentier- und Umsetzungswillen etc. verlangen wie alle künstlerischen Handlungen (vgl. Gompertz 2016: 78). Für die Musikvermittlung bestehen in Bezug auf künstlerische Positionierungen ähnliche Forschungslücken; diese werden – möglicherweise aufgrund der fachlichen Nähe zu allgemein nur wenig in Frage gestellten europäischen Musik-, Musizier- und Konzerttraditionen – bislang auch nur wenig hinterfragt.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bezugnahme auf musikalische Werke

Vergleichbar mit der Musikvermittlung wird in der EMP unter musikalischen Aspekten vielfach auf bereits existierende Werke aus unterschiedlichen Genres, Stilen und Epochen zurückgegriffen und darauf interpretierend eingegangen. Das in der einschlägigen Unterrichtsliteratur angebotene Spektrum der Musikauswahl zum Hören, Bewegen und Musizieren ist breit angelegt, unterliegt mitunter regionalen Vorlieben und reicht vom großen Werkekanon der sogenannten Kunstmusik von der Renaissance bis ins 21. Jahrhundert über volkstümliche Musik und Musik aus verschiedenen Regionen der Welt bis zu aktueller Popularmusik (vgl. Stiller 2020a: 375–380). Für allgemein musikalisch aktivierende Warmups überschneidet sich das Repertoire aus Musikvermittlung und EMP in Form eines vergleichbar gefüllten Spiel- und Methodenkoffers, sog. Tool-Kits. Diese reichen von Kinderliedern über international bekannte Songs bis zu Rhythmicals, Improvisationsspielen, Sprechstücken etc. Ein eigenes kompositorisches Schaffen zwischen Komposition, Arrangement, Stilkopie und Songwriting spielt dabei insgesamt betrachtet eine eher untergeordnete Rolle. Somit lässt sich festhalten, dass ein musikalisches Neuschaffen in EMP-Kontexten überwiegend auf der Ebene (vergänglicher) Improvisationen stattfindet. Vergleichbar mit der Musikvermittlung liegt der EMP überwiegend noch immer ein recht traditionell gerahmtes Musikverständnis zugrunde, während die an aktuellen künstlerischen Praxen orientierten, performativen und darstellerischen (Präsentations-)Formen in inszenierten und installativen Situationen durchaus offen, erweitert und thematisch tagesaktuell reizvoll sein könnten, bislang jedoch eher selten sind (vgl. Stiller 2020b: 381–386).

Kompositionspädagogik als gemeinsames Arbeitsfeld

Ein Spezial-Sujet sind Projekte der Kompositionspädagogik (→ Schneider: 389), welche sich zunehmend kooperativer Beliebtheit zwischen Musikvermittlung und EMP erfreuen. Sie verfolgen u.a. das Ziel, dass Teilnehmende in Kurs- und Workshop-Formaten selbst schöpferisch aktiv werden, indem sie unter bestimmten Aufgabenstellungen eigene kleine Kompositionen oder sogenannte ›Parakompositionen‹ (vgl. Lemmermann 1977) als Antworten auf vorgestellte Werke erstellen (vgl. Voit 2018c). Zu den Arbeitsverfahren zählen dabei Handlungsprozesse der Exploration, Improvisation, Gestaltung, Komposition, Reproduktion und Reflexion, welche ebenfalls in künstlerischen Kontexten der EMP unter dem Fachbegriff der ›Aktivierungskette‹ bekannt sind (vgl. Beidinger/Dartsch 2020: 5–8).

Qualitätssicherung

Für eine fundierte Qualitätssicherung weist die von Constanze Wimmer (2010b) veröffentlichte Studie *Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik* zahlreiche übergeordnete Qualitätsmerkmale auf, die Aufschluss über das Gelingen spezifischer Formate der Musikvermittlung geben. Struktu-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

relle Gegebenheiten vor Ort, fachliche Kenntnisse, Charisma und Erfahrungen der Musikvermittler_innen, künstlerische Qualitäten sowie die Bereitschaft zur Kooperationsfähigkeit sind Kategorien, welche sich unter den übergeordneten Rubriken Strukturqualität, Prozessqualität und Produktqualität (vgl. ebd.) auch für eine Qualitätsentwicklung in EMP-Kontexten eignen. Laut Irena Müller-Brozović wird eine musikvermittelnde Grundhaltung durch Offenheit und Dialogbereitschaft charakterisiert sowie durch die Fähigkeit, auf Momente spontan zu reagieren und mit Risiko, Unvorhergesehenem und Widerständen umgehen zu können (vgl. 2017). Diese Aspekte können ebenso als nahezu deckungsgleiche Gelingensbedingungen mit einer entsprechenden Grundhaltung für eine erfolgreiche Tätigkeit in EMP-Bereichen bezeichnet werden.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikgeragogik

Monika Mayr

Der demographische Wandel bewirkt auch in den nächsten Jahren eine starke Steigerung des Anteils älterer Menschen in Europa. Ergebnisse der Bevölkerungsfortschreibung in Deutschland machen deutlich, dass die Zahl derjenigen, die 65 Jahre und älter sind, seit 1991 von 12 Millionen auf 18,4 Millionen im Jahr 2021 gestiegen ist. Zugleich weisen die jüngeren Geburtsjahrgänge sinkende Zahlen auf (vgl. Statistisches Bundesamt 2022). Diese Situation bringt die Notwendigkeit mit sich, in vielen Bereichen der Gesellschaft wie z.B. in Wirtschaft, Politik, Gesundheit und Kultur neue Konzepte zu entwickeln. Neben zahlreichen Herausforderungen eröffnet dies die Möglichkeit, mit vielfältigen und innovativen Ideen auf die immer älter werdende Bevölkerung zu reagieren, um ihre selbstbestimmte, gesellschaftliche und kulturelle Lebensführung zu unterstützen.

Spricht man von Musikvermittlung im Kontext älterer Menschen, so ist es wesentlich, Strukturen und Formate zu entwickeln, die sich aus deren Lebenswelten sinnvoll ergeben. Es geht um lebenslanges Lernen, das durch bedeutungsvolle Aktivitäten zur Lebensqualität beiträgt (vgl. Kolland 2023: 28).

Um Menschen im Alter von etwa 60 bis 100 Jahren und noch älter zu erreichen, ist es sinnvoll, sich mit dem bildungswissenschaftlichen Fachbereich der Geragogik zu beschäftigen. Es braucht geragogische Expertise, um diesen Menschen wertschätzend und inhaltlich adäquat begegnen zu können.

Agogische Disziplinen

Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft differenziert drei Bereiche der Bildung des Menschen: Pädagogik als Wissenschaft der Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen, Andragogik als Wissenschaft der Bildung und Lehre Erwachsener und Geragogik als Wissenschaft von der Förderung alter Menschen (vgl. Hartogh 2005: 44).

Im Folgenden wird die Fachdisziplin Geragogik näher beleuchtet, um anschließend die Brücke zur Entstehung der Musikgeragogik zu schlagen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bubolz-Lutz et al. definieren Geragogik[1] folgendermaßen:

> »Als Geragogik wird die wissenschaftliche Disziplin bezeichnet, die sich am Leitbild von Menschenwürde und Partizipation im Alter orientiert, Bildungsprozesse in der zweiten Lebenshälfte erforscht, Bildungskonzepte mit Älteren und für das Alter entwickelt und erprobt und diese in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Arbeit mit Älteren einbringt.« (Bubolz-Lutz et al. 2022: 18)

Der Bereich der Geragogik hat sich in den letzten 50 Jahren immer stärker in Theorie, Forschung und Praxis etabliert und weiterentwickelt. Eine »Gesellschaft des langen Lebens« (ebd.: 15) fordert für ein gelingendes Altern adäquate Lern- und Bildungsprozesse, um ein lebenslanges Lernen zu ermöglichen.

Durch die Verknüpfung von Theorie und Praxis und die daraus resultierenden Rückkoppelungsprozesse werden Erkenntnisse zu Bildung und Lernen in Bezug auf das Alter gewonnen. Die aktive Beteiligung von Menschen in der zweiten Lebenshälfte innerhalb geragogischer Forschung ist ein wesentlicher Aspekt, um zielgruppenorientierte didaktische Konzeptionen zu erstellen und zu evaluieren (vgl. ebd.: 16–17). In geragogischen Denkprinzipien und Arbeitsweisen spielen Interdisziplinarität, Partizipation, Lebenslauf- und Werteorientierung eine wichtige Rolle. Dies gilt auch für alle kulturellen Bereiche (vgl. ebd.: 17–18; Hartogh 2005: 75).

Die Musikgeragogik, die sich aus der Musikpädagogik und der Geragogik entwickelt hat (vgl. Hartogh 2005), beschäftig sich mit musikalischer Bildung im Alter sowie musikbezogenen Vermittlungsprozessen, was ihre Schnittmenge mit der Musikvermittlung verdeutlicht.

Musikgeragogik

Zur Etablierung der ›Disziplin Musikgeragogik‹ (vgl. Hartogh 2005) hat die Gründung des ersten zertifizierten Weiterbildungslehrgangs durch Hans Hermann Wickel und Theo Hartogh an der Fachhochschule Münster im Jahr 2004 beigetragen. Weitere Formate der Aus- und Weiterbildung werden in vielen Bundesländern Deutschlands innerhalb der Landesmusikakademien sowie in der Schweiz angeboten, jedoch sind diese in den deutschsprachigen Ländern noch nicht systematisch verankert. Das Anliegen, das auch die Musikvermittlung verfolgt, ist es, Menschen aus diversen Berufsfeldern (Musiker_innen, Altenpfleger_innen, Führungspersonen unterschiedlichster Institutionen etc.) für den jeweiligen Fachbereich zu professionalisieren.

Als Teildisziplin der Geragogik legt die Musikgeragogik den Fokus auf musikalisches Lernen und musikalische Bildung für Menschen im dritten, vierten und fünften Lebensalter (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2022: 33). Sie verfolgt das Ziel sozialer und kultureller Teilhabe durch Musik mit und für Menschen in allen Lebenslagen und Lebensphasen im

1 »Geraios« bedeutet auf Griechisch »alt«, »ago« bedeutet »ich führe hin, ich geleite, ich zeige den Weg« (vgl. Bubolz-Lutz et al. 2022: 15).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Alter.[2] Mit dieser Zielformulierung entsteht eine Schnittmenge mit Musikvermittlung, beispielsweise in Form von Konzertangeboten für Menschen mit Demenz (→ Koch: 437). Einen differenzierten und umfangreichen Überblick der Themenfelder Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren gibt die Publikation *Vielfalt* (2022), die von Heike Henning und Kai Koch herausgegeben wurde.

Mit dem Älterwerden steigt der Anteil an Alterserkrankungen, z.B. Abnahme des Hör- und Sehvermögens, Einschränkungen der Beweglichkeit und Agilität sowie die Möglichkeit einer demenziellen Erkrankung. So werden zum Beispiel im Konzertbereich auch besonders für diese Personenkreise neue Konzepte entwickelt und umgesetzt. Beispiele dafür sind in Deutschland das Projekt *Auf Flügeln der Musik*[3] und in Österreich die Konzertreihe *Souvenir*. Das Konzertformat des Musikvereins Wien wurde im Oktober 2022 unter dem Titel *Für dich soll es rote Rosen regnen* eröffnet. In Kooperation mit der Caritas und der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien werden in der Saison sechs Konzerte zu unterschiedlichen Themen angeboten. Sie finden im Brahmssaal statt und richten sich an Menschen mit demenziellen Erkrankungen und ihre Angehörigen sowie an alle interessierten Konzertbesucher_innen. Das Publikum wird durch bekannte Melodien an seine musikbiografischen Lebensgeschichten erinnert. Wann haben die Zuhörenden diese Melodien gehört? Mit wem haben sie an welchen Orten damals getanzt und gesungen? Eine Möglichkeit zur Partizipation bietet jeweils ein Lied in der Konzertmitte sowie ein bekannter Schlager am Ende vor dem Applaus. Das sind besondere Momente für einen musikalischen Dialog zwischen den Künstler_innen und dem gesamten Publikum. Eine Moderation zwischen den einzelnen Musikstücken ist zudem von großer Bedeutung, um inhaltlich den roten Faden zu spannen. Darüber hinaus werden weitere Elemente der Musikvermittlung einbezogen. Dazu zählt, Wissenswertes über die einzelnen Musikstücke und ihre Komponist_innen zu erfahren und die Musiker_innen mit ihren Instrumenten vorzustellen. Barriere- und Bewegungsfreiheit sind jederzeit gegeben, und geschultes Personal sorgt für ein entspanntes Konzerterlebnis im Musikverein Wien.

Die Bedeutung der Möglichkeit von Bewegung am Platz während eines Konzertbesuchs wurde bereits betont. Daran anknüpfend soll abschließend der Fachbereich Rhythmikgeragogik vorgestellt werden. Dieser kann exemplarisch für viele weitere Entwicklungen innerhalb der Musikgeragogik stehen, die hier im Artikel jedoch keinen Platz finden können (vgl. Hartogh/Wickel 2019a; 2020). Ein umfangreiches Verzeichnis der Fachliteratur ist auf der Homepage der deutschen Gesellschaft für Musikgeragogik zu finden.[4] Der Fachbegriff ›Rhythmikgeragogik‹ wurde erstmals 2010 in der Fachzeitschrift des Schweizer Berufsverbandes Rhythmik erwähnt (vgl. Mayr 2010: 19) und verweist auf eine Verschränkung von Musik und Bewegung:

> »*Rhythmikgeragogik* bedeutet das spezifische Ineinandergreifen von Musik und Bewegung zu nutzen, um Menschen in der dritten und vierten Lebensphase zu begleiten,

2 Vgl. www.dg-musikgeragogik.de [28.07.2023].

3 Vgl. www.ibk-kubia.de/angebote/projekte/auf-fluegeln-der-musik/ [27.07.2023].

4 Vgl. www.dg-musikgeragogik.de [28.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> damit diese ihre kognitiven, körperlichen und emotionalen Fähigkeiten und Ressourcen erleben und möglichst lange erhalten können.« (Mayr 2016: 173)

Rhythmikgeragog_innen gehen zu Institutionen wie beispielsweise Alteneinrichtungen, Tagespflegeinstitutionen, Senior_innen-Treffs, um mit Menschen Interaktion durch Musik und Bewegung zu initiieren. Besonders das aktive Musizieren und Einbringen eigener Bewegungsideen steigert das Selbstvertrauen der beteiligten Menschen und stärkt ihre Ich-Identität. Dabei wird die sinnliche Wahrnehmung über das Sehen, Hören, Fühlen wie auch das Riechen und gelegentlich das Schmecken berücksichtigt. Während der Rhythmikeinheiten gibt es keine Sitzreihen, sondern oft die Kreisform der Stühle als Kommunikationssetting und wenn möglich freie Bewegung im Raum (vgl. Mayr 2023: 16).

Das Musikleben steht vor neuen Aufgaben, so auch die Musikvermittlung. Sie erweitert sich durch vielfältige geragogische Handlungsfelder, die das Recht auf sozio-kulturelle Teilhabe für alle Menschen in der heutigen Gesellschaft betonen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musiktherapie

Laura Bezold, Magdalena Bork & Thomas Stegemann

Die Anwendung musikalischer Praxen zu Heilungszwecken lässt sich bis in die Anfänge der Menschheitsgeschichte zurückverfolgen (vgl. Altenmüller 2018). Musiktheoretische Konzepte zur Musikwirkung auf den Menschen veränderten sich in Wechselwirkung mit medizinischen Erklärungsmodellen zur Ätiologie von Krankheiten (vgl. Möller 1971). Heutzutage ist die Musiktherapie in vielen Bereichen des Gesundheitssystems fest etabliert und ist beispielsweise in medizinischen Leitlinien als Bestandteil multimodaler Behandlungsansätze verankert (vgl. Stegemann et al. 2021). In Österreich ist Musiktherapie seit 2009 ein gesetzlich anerkannter Gesundheitsberuf, dessen Ausbildung durch eine Ausbildungsverordnung geregelt ist (vgl. Stegemann 2021). Da Musikvermittlung u.a. auch in Krankenhäusern stattfindet und Musiktherapeut_innen überwiegend in Institutionen des Gesundheitswesens tätig sind, ergibt sich hier eine Schnittstelle der jeweiligen Tätigkeitsbereiche.

Definition von Musiktherapie

Laut österreichischem Musiktherapiegesetz umfasst Musiktherapie »die bewusste und geplante Behandlung von Menschen durch den Einsatz musikalischer Mittel« (BMSGPK 2021: o.S.). Diese findet im Rahmen einer therapeutischen Beziehung statt. Sie wird als »eigenständige, wissenschaftlich-künstlerisch-kreative und ausdrucksfördernde Therapieform« (ebd.) definiert, deren Ausübung nur ausgebildeten, zertifizierten Musiktherapeut_innen gestattet ist. Musiktherapie wird zur Behandlung von akuten und chronischen Erkrankungen sowie zur Förderung von sozialen Kompetenzen, zur Prävention und in der Rehabilitation eingesetzt. Dabei kommen sowohl aktive als auch rezeptive Methoden zum Einsatz. Aktiv bedeutet in diesem Zusammenhang, dass auf leicht spielbaren Instrumenten musiziert wird oder die Stimme zum Einsatz kommt. Bei einem rezeptiven Angebot hingegen steht das gemeinsame Anhören von Musik im Mittelpunkt. Die Wahl der Methoden sowie das jeweilige Therapieziel sind von Patient_in zu Patient_in individuell verschieden. Musiktherapie findet in stationären, ambulanten oder (heil-)pädagogischen Institutionen sowie in freier Praxis statt und wird sowohl im Einzel- als auch Gruppensetting angeboten.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Überschneidungen von Musiktherapie und Musikvermittlung

Musiktherapie und Musikvermittlung überschneiden sich zum einen dort, wo Musiker_innen/Musikvermittler_innen in Institutionen des Gesundheitswesens tätig werden (z.B. Konzerte in Krankenhäusern). Zum anderen ergeben sich Schnittstellen, wenn Musiktherapeut_innen – z.B. im Rahmen der mit partizipativen und systemischen Ansätzen operierenden Community Music Therapy (vgl. Thurn 2021) – in nichtklinischen Arbeitsfeldern musiktherapeutische Angebote machen (z.B. Musiktherapie mit Menschen mit Behinderung, mit Geflüchteten, in Gefängnissen). Der wesentliche Unterschied zwischen Musiktherapie und Musikvermittlung liegt dabei in der Zielsetzung: Während es in der Musikvermittlung primär um künstlerische und pädagogische Ziele geht (→ Petri-Preis/Voit: 25), stehen in der Musiktherapie therapeutische Ziele im Fokus. Diese umfassen laut Musiktherapiegesetz:

> »1. Symptomen vorzubeugen, diese zu mildern oder zu beseitigen oder
> 2. Behandlungsbedürftige Verhaltensweisen und Einstellungen zu ändern oder
> 3. Die Entwicklung, Reifung und Gesundheit des (der) Behandelten zu fördern und zu erhalten oder wiederherzustellen« (BMSGPK 2021: o.S.).

Beispiel einer Überschneidung beider Bereiche ist das Projekt *Musik auf Station* in Wien: Im Rahmen des internationalen, an verschiedenen Standorten in Europa stattfindenden Forschungsprojekts *ProMiMiC – Professional Excellence in Meaningful Music in Healthcare*[1] – spielen Musiktherapeut_innen gemeinsam mit professionellen Musiker_innen für Patient_innen und das Pflegepersonal der Radioonkologie am Universitätsklinikum (AKH) Musik, die ganz speziell auf das jeweilige Gegenüber abgestimmt wird (personenzentrierte Improvisationen und eigene Arrangements bekannter Stücke). Das Projekt ist die Fortsetzung und Erweiterung der Studien zu der von Rineke Smilde etablierten *MiMiC-Praxis*, in der Möglichkeiten und Auswirkungen von Live-Musik im Krankenhaus untersucht wurden (vgl. Smilde et al. 2019).

Im Projektzweig *Musik auf Station* in Wien wird speziell die interprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Musiktherapeut_innen und Musiker_innen im Krankenhaussetting untersucht. Die teilnehmenden Musiktherapeut_innen verlassen ihre übliche Berufspraxis, indem sie hier vor allem künstlerisch, in ihrer Identität und Kompetenz als Musiker_in auftreten und den Patient_innen ohne therapeutischen Auftrag begegnen. Für die Musiker_innen bedeutet das Krankenhaus ein ungewohntes, neues Bühnensetting: Direkt am Bett der Patient_innen stehend, wird der individuelle Wunsch des Gegenübers aufgegriffen, in Musik umgesetzt und dadurch künstlerisch transformiert. Aus dem Impuls der Patient_innen oder des Pflegepersonals, aus dem jeweiligen Moment und dem Miteinander des Trios entsteht eine jeweils einzigartige Musik. In diesem Setting sind alle an der Gestaltung eines künstlerisch-ästhetischen Erlebnisses beteiligt: die Patient_innen, das Personal, das Ambiente und die Musiker_innen und Musiktherapeut_innen als Ensemble.

1 Vgl. www.mdw.ac.at/promimic [14.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Durch diese involvierende und interaktive Weise der Begegnung mit den Patient_innen entsteht eine andere Art der Publikum-Musiker_innen-Beziehung – mitten im Krankenhausalltag, inmitten pandemischer Einschränkungen und direkt am Bett der Patient_innen. Gleichzeitig verändert und erweitert die innovative künstlerische *ProMiMiC*-Praxis das Selbstbild und das professionelle Rollenverständnis sowohl der teilnehmenden Musiker_innen als auch der Musiktherapeut_innen und ist somit auf vielen Ebenen bedeutsam (vgl. Smilde 2021).

Auch in der Person der Mediatorin – einer der wesentlichen Säulen im *ProMiMiC*-Setting – spiegelt sich die musikvermittelnde Qualität des Projektes wider. Sie ist die Kommunikationszentrale und das Bindeglied an der Schnittstelle Krankenhaussystem, Patient_innen, Personal und Musiker_innen: Sie stellt das Projekt auf der Station im Krankenhaus vor, klärt im persönlichen Gespräch das Interesse der Patient_innen ab und stellt auch in der tatsächlichen Begegnung zwischen dem Ensemble und den Patient_innen einen verlässlichen Rahmen sicher. Durch ihre eigene professionelle musiktherapeutische Ausbildung hat die Mediatorin ebenfalls zur interprofessionellen Kollaboration im Team und zu weiteren Erkenntnissen in dieser Forschung beigetragen.

Beziehungen zwischen Menschen und Musiken zu stiften, gehört zu Zielsetzungen von musikvermittelnden Formaten – in *ProMiMiC* wird Patient_innen der Zugang zur Musik und dadurch zu einer persönlich bedeutsamen ästhetischen Erfahrung ermöglicht, getragen von der Beziehung, die zwischen ihnen und den Musiker_innen entsteht (vgl. Rüdiger 2014a: 19; Mautner-Obst 2018: 339).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Instrumentalpädagogik

Wolfgang Lessing

Instrumentalpädagogische Arbeit weist viele Gelegenheiten auf, die Arbeitsweisen der Musikvermittlung nutzbar zu machen. Instrumentalpädagog_innen können themenbezogene Klassenvorspiele gestalten (vgl. Wüstehube 2014), mit ihren Schüler_innen Musik produzieren und diese dann digital bearbeiten (vgl. Doerne 2011; Schmidt 2014), musikalische Erlebnisräume für spezifische Zielgruppen inszenieren, in musikalischen Stadtteilprojekten mitwirken (vgl. Schmeling 2003) oder die Schüler_innen zur Kreation eigener Stücke anregen (vgl. Vandré/Lang 2011).

Diese Aufzählung zeigt zweierlei: Zum einen scheinen die Möglichkeiten, den Ideenpool der Musikvermittlung für die instrumentalpädagogische Arbeit zu nutzen, nahezu unbegrenzt. Zum anderen stellen diese Tätigkeiten lediglich Möglichkeiten dar. Man kann all die hier genannten Dinge tun – oder lassen. Wäre es im letzteren Falle angebracht, zu sagen, die betreffenden Pädagog_innen würden ihrer Arbeit nur unzureichend nachgehen? Es stellt sich also die Frage, ob und inwieweit musikvermittelnde und instrumentalpädagogische Tätigkeiten eine gemeinsame Schnittstelle aufweisen oder nicht doch, im Sinne Niklas Luhmanns, lediglich lose aneinander gekoppelt sind (vgl. 1995: 168).

Die Antwort auf diese Frage scheint zum einen von der Definition dessen abzuhängen, was als Musikvermittlung bezeichnet werden soll, zum anderen aber auch vom instrumentalpädagogischen Selbstverständnis der jeweiligen Lehrkräfte. In Bezug auf den ersten Punkt wird in diesem Beitrag an die Sichtweise von Mall und Schwarz angeschlossen, nach der mit dem Begriff ›Musikvermittlung‹ eine »professionelle Praxis« bezeichnet wird, die »im Sinne einer ›dritten Instanz‹ Akteure in ihren jeweiligen Systemen bzw. Feldern abhol[t], eine kommunikative Brücke bau[t] und in gemeinsamen Systemen bzw. Feldern eine gemeinsame Sprache und einen gemeinsamen Diskurs entwickel[t]« (2018: 28). Vor dem Hintergrund dieser Bestimmung soll hier der Gedanke ausgeschlossen werden, auch einen Aspekt wie Unterrichtsdramaturgie als Form der Musikvermittlung zu bezeichnen (vgl. Wüstehube 2014: 107–110), denn dadurch würde der Begriff in einer Weise geweitet, dass man, wie Jürgen Vogt einmal provokativ angemerkt hat, die Musikpädagogik komplett in Musikvermittlung umbenennen müsste (vgl. 2007: 6; vgl. auch Gutzeit 2014: 21f.).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Frage nach dem Selbstverständnis instrumentalpädagogischer Lehrkräfte scheint sich wesentlich schwieriger beantworten zu lassen. Wird das Instrument – gemäß seiner ursprünglichen Bedeutung – vornehmlich als ein Werkzeug verstanden, mit dessen Hilfe ein selbstständiges musikalisches Handeln ermöglicht werden soll, so liegt es nahe, immer wieder nach Gelegenheiten Ausschau zu halten, an denen sich Instrumentalschüler_innen in erfüllte und erfüllende musikalische Praxen einbinden lassen. Je stärker die Arbeit an diesen Praxen als Aufgabe des Instrumentalunterrichts verstanden würde, desto weniger wäre dieser auf eine sich vorwiegend vertikal verstehende Zielbestimmung der Weitergabe musikalisch-instrumentaltechnischer Kompetenzen zu reduzieren. Instrumentalunterricht träte vielmehr als eine ›musikalische Spielwiese‹ in Erscheinung, in der Schüler_innen »möglichst viele Erfahrungen sammeln und einordnen können und dadurch besser ihren eigenen Platz in der Welt finden« (Vachtenko et al. 2021: o.S.). In diesem Sinne versucht Andreas Doerne mit seiner sich von der klassischen Musikschule deutlich abgrenzenden Idee eines ›Musizierlernhauses‹ Möglichkeiten instrumentalen Lernens aufzuzeigen, bei denen die Idee einer eindimensionalen Vermittlung instrumentaler Expertise durch eine Lehrperson keine dominierende Rolle mehr spielt und stattdessen Dimensionen in Erscheinung treten, die vielfältige Berührungspunkte zur Arbeit von Musikvermittler_innen aufweisen (vgl. 2019; 2011). Die von Doerne favorisierte Leitvokabel des Musizierens bezeichnet in diesem Zusammenhang wesentlich mehr als nur das praktische Tun am Instrument. Musizieren bedeutet für ihn immer auch, »musikalische Qualität erkennen bzw. über Qualitätskriterien von Musik nachdenken [zu] können« sowie das Vermögen »die Musikkultur – und sei es nur im Kleinen – aktiv mit[zu]gestalten und dabei vor allem innovative Ausdrucks-, Konzert- und Vermittlungsformen kreieren [zu] können« (Doerne 2011: 14). Durch diese erweiterte Standortbestimmung instrumentalpädagogischer Arbeit würde eine große Schnittstelle zur Musikvermittlung entstehen.

Völlig anders scheinen hingegen die Dinge zu liegen, wenn man den Instrumentalunterricht als eine geschichtlich gewordene Praxis versteht, deren Mittelpunkt das Instrument selbst bildet, dessen Möglichkeiten in einem auf Langfristigkeit und Kleinschrittigkeit hin angelegten Lernprozess Schritt für Schritt erkundet werden sollen. Es scheint offenkundig, dass in einer derartigen instrumentalpädagogischen Arbeit musikvermittelnde Aspekte eine deutlich andere Rolle spielen als im ersten Fall. Auf den ersten Blick scheinen sie bestenfalls begleitende Elemente zu sein, die zur ›eigentlichen‹ instrumentalpädagogischen Arbeit hinzutreten können (oder eben nicht).

Das wäre allerdings zu kurz gegriffen. Ein zweiter Blick zeigt, dass selbst diese Sichtweise, um Bestand zu haben, ursächlich auf eine Praxis der Musikvermittlung angewiesen ist. Denn eine Praxis der Weitergabe benötigt Rahmenbedingungen, die auf den Aufgabenbereich der Musikvermittlung verweisen. Wenn die Begegnung von Expert_in und Noviz_in mehr sein soll als eine vertikale Machtbeziehung, dann muss sich die Praxis des/der Expert_in in einen Horizont stellen lassen, vor dem sie den Schüler_innen als etwas erscheint, an dem teilzuhaben sich für sie lohnt. Das ist keineswegs selbstverständlich. Es kann kaum als Regel gelten, dass Instrumentalschüler_innen die künstlerische Praxis ihrer Lehrkräfte kennen (bzw. als etwas sie Motivierendes erleben). Angesichts der Tatsache, dass gerade Lehrkräfte klassischer Instrumente häufig Biografien aufweisen, die sich von denen ihrer Schüler_innen z.T. erheblich unterscheiden (vgl. Lessing/Stöger

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

2018: 139f.), kann auch nicht vorausgesetzt werden, dass Schüler_innen lediglich durch ihre Teilnahme am Instrumentalunterricht die künstlerischen Orientierungspunkte ihrer Lehrer_innen kennen (z.B. in Bezug auf bewunderte solistische Vorbilder oder Fixpunkte des Repertoires). Um Instrumentalunterricht als langfristig angelegte Praxis der Weitergabe attraktiv werden zu lassen, wäre es notwendig, die Schüler_innen immer wieder mit den künstlerischen Bezugspunkten der Lehrenden zu konfrontieren und ihnen die Teilhabe daran zu ermöglichen (was etwa durch konzertpädagogisch gestaltete Konzerte der Lehrenden, durch die gemeinsame Arbeit an künstlerischen Präsentationsformaten, die dann eben keine Schüler_innen-Vorspiele mehr wären, geschehen könnte, aber auch durch gegenseitige Hör-Empfehlungen und einen gemeinsamen Austausch darüber (der sich zu einem Jour fixe im Jahreskalender der jeweiligen Instrumentalklasse entwickeln könnte).

Man kann diesen Gedanken auch kompetenztheoretisch modellieren: Wenn man mit Franz E. Weinert davon ausgeht, dass jeder Kompetenzerwerb auf Komponenten angewiesen ist, die »sowohl kognitive als auch motivationale, ethische, volitionale und/oder soziale« (2001: 62f.) Dimensionen umfassen, dann müsste auch ein sich ausschließlich dem Kompetenzaufbau verschreibender Instrumentalunterricht alles aktiv fördern und stützen, was zum Aufbau entsprechender Motivationen und Volitionen führen kann. Damit aber bildet das Praxisfeld der Musikvermittlung keinen externen Bereich mehr, der genutzt oder nicht genutzt werden kann. Das oben versuchte, provokativ zugespitzte Verständnis von Instrumentalunterricht als unidirektional erfolgender Weitergabe würde sich zumindest ein Stück weit von selbst dekonstruieren. Denn um den Prozess der Weitergabe bei den Schüler_innen auf fruchtbaren Boden fallen lassen zu können, müsste auch deren Praxis (also die Gesamtheit ihrer musikalischen Interessen, Hörvorlieben und Umgangsweisen) auf Gehör stoßen. Am Horizont einer Praxis, in der Weitergabe gelingen soll, schiene dann die Idee einer gemeinsamen kollaborativen Arbeit auf, bei der sich Lehrende und Lernende gemeinsam handelnd innerhalb des – durch das Instrument gestifteten – Praxisfeldes bewegen.

Wenn man, um noch einmal die zu Beginn genannte Definition von Mall und Schwarz aufzugreifen, davon ausgeht, dass

> »eine als professionelle Praxis verstandene Musikvermittlung im Sinne einer ›dritten Instanz‹ Akteure in ihren jeweiligen Systemen bzw. Feldern abholen, eine kommunikative Brücke bauen und in gemeinsamen Systemen bzw. Feldern eine gemeinsame Sprache und einen gemeinsamen Diskurs entwickeln [kann]« (Mall/Schwarz 2018: 28),

dann müsste diese Praxis also auch in einem primär auf Kompetenzaufbau abzielenden Instrumentalunterricht in Erscheinung treten. Auch in diesem Falle wäre die Instrumentalpädagogik aufgefordert, sich der Praxis der Musikvermittlung verstärkt zu öffnen. Umgekehrt wäre es auch Aufgabe einer professionellen Musikvermittlung, sich verstärkt in Richtung der instrumentalpädagogischen Lernorte und der dort angesiedelten Lernbedürfnisse zu bewegen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikpädagogik

Andreas Bernhofer & Peter Mall

Musikvermittlung und schulische Musikpädagogik haben in vielerlei Hinsicht vergleichbare Praxen, um Kindern und Jugendlichen Musik näherzubringen. Während sich außerschulische Angebote vor allem an den Rahmenbedingungen der jeweiligen Institution orientieren, findet schulischer Musikunterricht im deutschsprachigen Raum als Pflichtunterricht in einem relativ klar abgesteckten gesetzlichen Rahmen statt. Die Grundlage dafür bilden Stundentafeln auf der organisatorischen und Rahmenlehrpläne auf der inhaltlichen Seite. Wolfgang Lessing beschreibt dies mit einem Verweis auf Luhmann als »bewusst gesteuerte Sozialisationsprozess[e] […], in denen das ›Personwerden‹ nicht dem Zufall überlassen wird« (2012: 200). Dabei lässt das System Schule Spielräume offen, die von Lehrenden und Lernenden genutzt und gefüllt werden sollen. In diese offenen Räume halten vermehrt zentrale Präsentations- und Partizipationsformate der Musikvermittlung Einzug, wie musikvermittelnde Konzerte (→ Stibi: 361), konzertbegleitende Aktivitäten (→ Voit: 381), partizipative Formate ohne Konzertbezug und mediale Formate (→ Nicklaus: 413; → Nell: 427). Der Blick aus der Schule heraus bietet die Möglichkeit, sich sowohl inhaltlich als auch organisatorisch Unterstützung von Praktiker_innen der Musikvermittlung zu holen und den Unterricht dadurch zu bereichern (vgl. Bernhofer 2020). Umgekehrt bietet die Schule die Möglichkeit, junge Menschen unabhängig von ihrem sozio-ökonomischen Hintergrund anzusprechen und ihnen Teilhabe an Kunst und Kultur zu ermöglichen (→ Voit: 40).

Sowohl schulischer Musikunterricht als auch Musikvermittlung bilden mit Bezug auf Luhmann Kommunikationssysteme im Spannungsfeld zwischen Kunst und Vermittlung (vgl. 1995, 2002), indem sie sich auf künstlerische Praxen beziehen, die sie in pädagogische bzw. Vermittlungskontexte einbinden. Sowohl die schulische Musikpädagogik als auch die Musikvermittlung betrachten sich in ihrem Selbstverständnis als ein ›Dazwischen‹. Dies macht sich in der schulischen Musikpädagogik am Drei-Säulen-Modell der Ausbildung fest, welches künstlerische, wissenschaftliche und pädagogische Praxis miteinander verbindet (vgl. Kestenberg 2021: 46). Ebenso verbindet Musikvermittlung als außerschulische Praxis künstlerische und pädagogische Elemente, jedoch liegt »ihr primäres Ziel […] nicht zwangsläufig in der Unterstützung zur autonomen Aneignung von Welt« (Lessing 2012: 210). Constanze Wimmer geht in ihrer Definition sogar so weit, Musik- bzw. Kunstvermittlung als künstlerischen Prozess zu bezeichnen,

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

indem sie den Begriff der »künstlerischen Kunstvermittlung« (2010a: 23) geprägt hat. Die von Luhmann beschriebenen Systeme Kunst und Erziehung bilden somit Pole, die es ermöglichen, schulische Musikpädagogik und außerschulische Musikvermittlung als ein ›Dazwischen‹ zu betrachten.

Eine sowohl für das Kunst- als auch das Erziehungssystem wichtige Praxis des ›Dazwischen‹ ist sicher das Konzert für Kinder bzw. Schüler_innen.[1] Argumentationen, warum Lehrende mit ihren Schüler_innen Konzerte besuchen sollten, variieren über die Zeit, einige zentrale Aussagen scheinen sich aber relativ konstant etabliert zu haben. Dazu gehört, dass Konzerte für Kinder helfen, den Musikgeschmack zu bilden, Musikhören als originäre kulturelle Ausdrucksform zu entwickeln oder »Kindern Primärerfahrungen mit Musikmachen und Musikhören am Ort des Musikmachens zu ermöglichen« (Gruhn 1986: 360) sowie »der schulischen Lernauseinandersetzung mit Musik die emotionale Basis zu geben« (ebd.: 361). Gruhn unterscheidet hier zwischen einem Ort des Lernens (Erziehung) und einem Ort der künstlerischen Erfahrung (Kunst). Das (moderierte) Konzert für Kinder bildet für Gruhn eine Kopplung der Systeme, indem Elemente des Künstlerischen (Konzertatmosphäre, Ort) mit Elementen des Lernens (Moderation, Vor- und Nachbereitung) verbunden werden. Berührungspunkte zwischen Musikunterricht und außerschulischer Musikvermittlung ergeben sich auch dort, wo bspw. der außerschulische Erlebnisraum Konzert (vgl. Stiller 2008) als Raum für ästhetische Erfahrungen (→ Voit: 38; vgl. auch Rolle 1999; Rüdiger 2014a) genutzt wird.

Im Laufe der 1990er Jahre entwickelten viele Orchester und andere Akteur_innen der Musikszene ein zunehmend eigenständigeres Verständnis von Konzertpädagogik als einer vermittelnden Gestaltung von Konzerten für Kinder, wie sie erstmals von Leonard Bernstein als *Young People's Concerts* durchgeführt wurde (→ Voit: 70). Um die Jahrtausendwende hat sich die Einrichtung eigener Musikvermittlungsabteilungen in Orchestern und Konzerthäusern breit durchgesetzt (vgl. Stiller 1999). Aus diesen Abteilungen heraus entwickelte sich eine neue Form der konzertpädagogischen Arbeit, die prominent durch das Projekt *Rhythm Is It!* der Berliner Philharmoniker (vgl. Mast/Milliken 2007) unter Simon Rattle sichtbar wurde. Die künstlerisch-pädagogische Arbeit wird in solchen Projekten von der schulischen Lernwelt abgekoppelt und dafür stärker mit Elementen des Kunstsystems angereichert: Wesentlich sind der Projektcharakter, die intensive Probenarbeit sowie die öffentliche Aufführung. Der Konzertbesuch als Gegenstand des schulischen Musikunterrichts bleibt jedoch weiterhin curricular verankert (vgl. Asztalos/Konkol 2022; Bernhofer et al. 2022).

Die Professionalisierung von Musikvermittlung im Umfeld der künstlerischen Praxen stellt die Schule zunehmend vor die Herausforderung, dass Musikvermittlungsangebote mit eigenen künstlerisch-pädagogischen Zielsetzungen verbunden sind, die sich nicht (immer) der schulischen Logik unterordnen. Der hierdurch vorhandene Abstimmungsbedarf zwischen Musikvermittlung und Schule fördert die Entwicklung von Projekten, die die Vor- und Nachbereitung von Konzertbesuchen als gemeinsame Aufgabe von Schule und Orchester betrachten (vgl. Wimmer 2010b; Mall 2016; Bernhofer/Oebelsberger 2017).

1 Für einen Überblick vgl. Schilling-Sandvoß (2015) und Mall (2016).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Neben dem (oft klassischen) Konzert als Gegenstand von Musikvermittlung haben sich weitere Handlungsfelder entwickelt, die im weitesten Sinne das Ziel haben, Musik als (künstlerische) Praxis in der Schule durch den direkten Kontakt mit aktiven Künstler_innen erfahrbar zu machen, z.B. über Kompositionsprojekte (→ Schneider: 389; vgl. auch Wieneke 2011) oder die Förderung eigener Musizierpraxis (vgl. Schneider et al. 2000). Komponieren dient in diesem Kontext einer vertieften Auseinandersetzung mit künstlerischen Prozessen und dem Austausch mit Komponist_innen (vgl. ebd.; Brandstätter 2004; Wiehe 2012) oder der Beschäftigung mit konkreten Musikwerken, die als Ausgangspunkte eigener Schaffensprozesse diskutiert werden (vgl. Voit 2019c). Der Mehrwert durch das Hineinwirken von Musikvermittlungsangeboten in den schulischen Bereich ergibt sich durch den direkten Kontakt von Schüler_innen mit Kunstschaffenden und durch den damit einhergehenden Diskurs mit dem kulturellen Umfeld von Schule. Die Schnittstelle zwischen Musikvermittlung und Musikunterricht bietet einen guten Nährboden für Kooperationsprojekte, was durch die große Anzahl an Projektdokumentationen im Kontext von Schule in voller Bandbreite der musikvermittelnden Praxis sichtbar wird (vgl. u.a. Mast/Milliken 2007; Wimmer 2010b; Eberhard/Kraemer 2013).

Abseits von Konzertbesuchen nimmt der Bereich der Community Music (→ Kertz-Welzel: 315) eine zentrale Brückenfunktion zwischen Schule und kulturellem Umfeld ein. Kooperationsprojekte in diesem Bereich sollen »die Grenzen zwischen schulischem und außerschulischem musikalischem Lernen überwinden« (Kertz-Welzel 2013). Prinzipien der Community Music wie Inklusion, kulturelle Teilhabe, soziale Gerechtigkeit, Persönlichkeitsentwicklung und Musikalisierung der Gesellschaft (vgl. Kertz-Welzel 2014) bilden hierbei, gepaart mit den Zielen des schulischen Musikunterrichts, eine gemeinsame Grundlage für Musikprojekte, die Schüler_innen mit außerschulischen Dialoggruppen (z.B. Senior_innen, Geflüchteten, Menschen mit Beeinträchtigung) in Kontakt bringen.

Schulen werden zunehmend durch curriculare Vorgaben dazu angehalten (vgl. Asztalos/Konkol 2022), ihre Schüler_innen mit den sie umgebenden kulturellen Angeboten in Kontakt zu bringen. So fordert das Hessische Kerncurriculum die Schulen dazu auf, Kindern eine auf »sinnliches und ästhetisches Erleben ausgerichtete Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen in und außerhalb der Schule« (Hessisches Kultusministerium 2011: 13) zu ermöglichen. Auch das österreichische Kompetenzmodell für das Fach Musik führt als ein Grundprinzip die Verbindung zum Kulturleben an, was konkret bedeutet, dass »Projekte mit außerschulischen Institutionen, Einbindung von Künstlerinnen und Künstlern, Exkursionen, Konzert- und Musiktheaterbesuche sowie Kooperationen mit Musikschulen […] den kulturellen Horizont der Schülerinnen und Schüler« (Knaus et al. 2013) erweitern. Diese Zusammenarbeit von Schulen mit anderen musikbezogenen Bildungspartnern wird in den Projekten *JeKits*[2] oder *Singen-Bewegen-Sprechen*[3] gefördert. Das österreichische Projekt *Kulturschultüte*[4] setzt wiederum auf eine breite kulturelle Vielfalt unterschiedlicher Angebote.

2 Vgl. www.jekits.de [29.05.2023].

3 Vgl. www.musikschulen-bw.de/landesverband/projekte/singen-bewegen-sprechen [29.05.2023].

4 Vgl. www.kulturfuerkinder.at/projekte-kulturschultuete [29.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

In der musikpädagogischen Forschung wird das Zusammenwirken schulischer und außerschulischer Akteur_innen seit einigen Jahren aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet. Ulrike Schwanse hat sich über einen längeren Zeitraum mit Familienkonzerten in Kooperation mit Grundschulen beschäftigt (vgl. 2003, 2020). Sie betrachtet die Vorteile dieser Zusammenarbeit aus pädagogischer Sicht, bezieht aber auch Faktoren wie Besucher_innen-Zahlen und Kartenverkäufe in ihre Analyse mit ein. Insbesondere ihre zweite Studie sticht durch den langen Beobachtungszeitraum heraus. Erste Einblicke in die zu diesem Zeitpunkt neu entstandenen Kooperationen von Schulen und Orchestern finden sich bei Sabine Germann (2006). Die Schnittstelle von schulischer Musikpädagogik und Musikvermittlung bietet seither einen wichtigen Raum für weitere Forschungsprojekte. So wurden u.a. das Musikerleben von Grundschulkindern (vgl. Schmid 2014), kompositionspädagogische Aspekte (vgl. Wieneke 2011; Voit 2018a), die Konzerterlebnisse von Jugendlichen (vgl. Bernhofer 2015), Genderaspekte (vgl. Borchard/Knauer 2016) oder Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und Orchester (vgl. Mall 2016; Bernhofer/Mall/Vidulin 2022) im Kontext von schulischen Vermittlungsprojekten beforscht.

Musikvermittlung und schulischer Musikunterricht haben das Potential, sich gegenseitig zu bereichern. Projekte, die ein beliebiges Nebeneinander überwinden und ein konstruktives Miteinander finden, erfordern jedoch meist ein hohes Maß an Koordination und Absprachen. Die beiden Pole Kunst und Erziehung gilt es in der kooperativen Praxis von schulischer Musikpädagogik und Musikvermittlung zu verbinden, indem das gemeinsame Potential mit gegenseitiger Offenheit für die unterschiedlichen Ziele und Erwartungen genutzt wird.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Soziokultur

Michael Wimmer

1955 kam es zu heftigen kulturpolitischen Diskussionen anlässlich der Wiedereröffnung der Wiener Staatsoper. Der Wiederaufbau erfolgte nach den Originalplänen des 19. Jahrhunderts, die das Haus als Ort der Repräsentation einer aufstrebenden Elite der ausgehenden Monarchie auswiesen. Dieses Ereignis markierte den Beginn einer ›austriakischen Restauration‹ (vgl. Fritsch/Breicha 1967), die sich nach der Barbarei des Nationalsozialismus noch einmal die hegemoniale Durchsetzung einer bürgerlichen ›Hochkultur‹ (vgl. Wimmer 2022d) zum Ziel setzte. Als kulturelle Leitinstanz sollte das Angebot einiger weniger staatlicher Einrichtungen den kulturellen Maßstab für alle Österreicher_innen bilden, während alle anderen kulturellen Ausdrucksformen als ›Schmutz und Schund‹[1] abgewertet wurden.

Es dauerte bis in die 1970er Jahre, um gegen einen solchen Hegemonieanspruch ein umfassendes kulturpolitisch geleitetes Reformprojekt in Gang zu setzen. Dieses zielte darauf ab, kulturelle Ansprüche auf die gesamte Bevölkerung zu erweitern und darüber hinaus mit deren Lebensverhältnissen in konkrete Beziehungen zu setzen. Ihren konkreten Ausdruck fand diese Infragestellung von konservativen Herrschaftsansprüchen einer offiziellen Kultur in vagen, in jedem Fall auf gesellschaftlichen Fortschritt gerichteten Konzepten von Soziokultur, wie sie zeitgleich auch in der BRD entwickelt wurden (vgl. Glaser/Stahl 1983). Die Vertreter_innen der ersten Stunde zielten auf Chancengleichheit und Mitbestimmung sowie die Hoffnung, damit die Vorstellungen von Kultur zu weiten und zu demokratisieren und im Sinn einer ›Kultur für alle‹ (vgl. Hoffmann 1979) Menschen ungeachtet ihrer sozialen Zugehörigkeit die Teilhabe an einem vielfältigen, staatlich nicht verordneten kulturellen Leben zu ermöglichen (vgl. Bundesverband Soziokultur o.J.).

Schon bald entstand auf dieser Grundlage in Deutschland eine Vielzahl von Initiativen und Einrichtungen, die sich dem Gedanken der Soziokultur verpflichtet wussten (vgl. Bundesverband Soziokultur 2019). Sie verstanden sich als Orte der Begegnung, die

1 Der Kampf gegen »Schmutz und Schund« (Blaschitz 2021) gehörte zu den zentralen kulturpolitischen Maßnahmen der Nachkriegszeit. 1950 wurde dafür ein eigenes Gesetz beschlossen (vgl. ebd.).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

im besten Fall selbstverwaltet allen Besucher_innen Mitwirkungsrechte einräumen wollten. Die Losung hieß: »Weg von der elitären Hegemonialkultur des schönen Scheins, hin zu pluralisierten Formen ästhetischer Praxis mit einer Kultur für alle und von allen« (Knoblich 2002: 8). Die an diesen Orten verhandelte Kunst bedurfte keiner Vermittlung. Sie verstand sich als unmittelbar wirksamer Beitrag zu einer ideologiekritischen Emanzipationsbewegung, mit deren Hilfe eine direkte und lebendige Auseinandersetzung mit den unterschiedlichsten ästhetischen Ausdrucksformen anhand konkreter Problemlagen der Besucher_innen möglich werden sollte: Soziokultur als Form kultureller Partizipation nicht nur für alle, sondern mit allen, in der Hoffnung, damit Kulturpolitik als Fortsetzung von Sozialpolitik mit neuer Bedeutung aufladen zu können.[2]

Die Anfänge der Soziokultur sind vor allem mit den Lebenswelten sozial benachteiligter, lange Zeit als ›kulturlos‹ denunzierter Menschen verbunden. Dies fand seine Entsprechung in der sozialen Herkunft der dort tätigen Sozial- bzw. Kulturarbeiter_innen. Viele kamen selbst aus dem Milieu ihrer Klientel, sprachen dieselbe Sprache, fanden einen unmittelbaren Draht zu ihren Besucher_innen und konnten so gemeinsame Aktionsformen stiften. Dort, wo Kulturarbeiter_innen aus dem links-alternativen bzw. intellektuellen Milieu in quasi missionarischer Weise ihre Aufgaben wahrnahmen, zeigten sich hingegen sehr schnell die sozialen Bruchlinien zwischen ihnen und ihrer Klientel.

Im Bereich der sogenannten ›Hochkultur‹ wuchs zur selben Zeit der Anspruch der Vermittlung aus der Einsicht, dass sich die sie repräsentierenden Einrichtungen nach vielen Jahren des garantierten Zuspruchs eines bildungsbürgerlichen Publikums verstärkt auch um bislang vernachlässigte Teile eines potentiellen Publikums kümmern müssen. Spätestens seit den 1990er Jahren ging die Angst um, ein sozial homogener Nachwuchs aus dem Kreis der Eliten würde sich angesichts eines ausufernden Freizeitangebotes immer weniger für ihr Programmangebot interessieren[3]; damit würde das verbleibende Publikum immer älter und irgendwann ganz ausbleiben[4].

Dazu kam, dass mit der wachsenden Diversifizierung der Gesellschaft staatliche Kulturpolitik darauf drängte, neue Zielgruppen anzusprechen und attraktive Programmangebote auch für bislang vernachlässigte soziale Gruppen zu entwickeln. Entstanden ist so eine Reihe von Musikvermittlungsinitiativen, die ihren Auftrag darin sehen, einen »neuen Umgang mit (klassischer) Musik zu generieren und sie – durchaus gesellschaftspolitisch ambitioniert – im Kontext von neuen Entwicklungen als Katalysator zu etablieren« (Allwarth 2017: 1).

Naturgemäß funktioniert Musikvermittlung als milieuspezifische Nachwuchspflege dort am besten, wo sie sich an Mitglieder der sozialen Gruppe wendet, die schon bisher das Gros des Publikums dargestellt haben. Darüber hinaus erzwingen vor allem feministische, anti-rassistische und postkoloniale Ansätze in ihrer theoretischen Begründung

2 Diese Verknüpfung stellte eine der Leitideen sozialdemokratischer Reformpolitik der 1970er und 1980er Jahre dar. Vgl. dazu: www.ots.at/presseaussendung/OTS_20040310_OTS0068/kulturpolitische-fachkonferenz-1-kulturpolitik-als-fortsetzung-der-sozialpolitik [16.05.2023].

3 Vgl. dazu die Untersuchungen des Wiener Trendforschungsinstituts tfactory zum Thema Jugendkultur. Zuletzt: *Digitale Jugendkultur 2022: Kommunikation mit jungen Zielgruppen* (Institut für Jugendkulturforschung/tfactory 2022).

4 Auf internationaler Ebene werden diese Ergebnisse im Verlauf der Corona-Pandemie noch einmal verstärkt. Vgl. dazu u.a. Audience Agency (2022).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

(→ Mecheril: 205; vgl. auch Müller-Brozovic 2017), sich im Rahmen der Angebotsentwicklung auch mit Fragen der sozialen Ungleichheit auseinanderzusetzen und so den meisten Musikvermittler_innen quasi fremde soziale Gruppen anzusprechen. In der praktischen Umsetzung scheitern diesbezügliche Bemühungen nur zu oft am Umstand, dass sie als Agent_innen des klassischen Musikbetriebs mit einem Rucksack an künstlerischen Hervorbringungen beladen sind. Sie müssen sich mit einem elementaren Widerspruch ihres Berufsfeldes herumschlagen, der darin besteht, dass dieser Rucksack im Licht gegenkultureller Bewegung von der vorrangigen Klientel in erster Linie als symbolischer Ausdruck eben jenes Herrschaftsverständnisses verstanden wird, das sich genau gegen diejenigen richtet, die jetzt mittels Musikvermittlung einbezogen werden sollen.

Wohl um eine allzu enge Bezugnahme auf den klassischen Musikbetrieb zumindest zu relativieren, hat sich zuletzt eine neue Generation an Musikvermittler_innen um eine Erweiterung ihres Berufsfeldes bemüht. Musikvermittlung soll sich nicht mehr auf einschlägige Einrichtungen der ›Hochkultur‹ beschränken, sondern auch im Bereich der Soziokultur Anwendung finden. Auf der Grundlage dieser begrifflichen Erweiterung soll Musikvermittlung als eine spezifische Umgangsweise mit Musik verstanden werden, die sich über ein immer kleiner werdendes Stammpublikum hinweg an alle Teile der Gesellschaft richtet und »sich produktiv, interpretativ, reflexiv oder beratend ausdrücken kann« (Wimmer 2010a: 25) – und dabei vor allem ein enges, ›hochkulturelles‹ Musikverständnis überwindet.

Das Projekt Soziokultur scheint heute ziemlich in die Jahre gekommen zu sein. Einer der Gründe mag darin liegen, dass sich die Hoffnungen auf eine Verringerung sozialer Ungleichheit mit den Mitteln der Kultur weitgehend verloren haben. Stattdessen hat sich – entgegen so mancher politischen Rhetorik – die soziale Ungleichheit in den letzten Jahren noch einmal wesentlich verschärft (vgl. Pickety 2022). Auch wenn viele soziokulturelle Initiativen rund um Fragen von Migration und Flucht noch einmal versucht haben, sich als eine gesellschaftliche Avantgarde zu positionieren, so gehen doch von ihnen in ihrer derzeitigen Verfassung kaum mehr gesellschaftspolitische Impulse aus: ein Umstand, der sich ungebrochen in der, die bestehenden Ungleichheiten verschärfenden, Prioritätenliste öffentlicher Förderinstanzen niederschlägt.

Umgekehrt ist das Projekt Musikvermittlung bislang vor allem als Legitimationsprojekt der verbliebenen bürgerlichen Milieus[5] in Erscheinung getreten. Deren Vertreter_innen sehen es als ihre vorrangige Aufgabe an, den bestehenden, in der Regel staatlich hoch alimentierten Kulturbetrieb in seinen Bestandsinteressen mit Hilfe von einschlägigen Zusatzangeboten zu retten (vgl. Burstein 2022). In solchen Settings wird Musikvermittlung gerne als verlängerter Arm des Marketings verortet. Mit einigen wenigen Ausnahmen setzt das Management auf einschlägige Maßnahmen am Rand des Betriebs in der Hoffnung, ihren Institutionen eine umfassende Transformation auf dem Weg in die Realitäten einer diversen Gesellschaft ersparen zu können (vgl. Wimmer 2022e). Dafür sind sie allenfalls bereit, ihre Häuser zumindest partiell für bislang unberücksichtigt gebliebene soziale Gruppen zu öffnen, freilich ohne dabei die bestehenden Betriebsstrukturen grundsätzlich in Frage zu stellen.

5 Zu den gesellschaftlichen Transformationsprozessen vgl. u.a. Wimmer (2022d).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

»Was wäre, wenn …« – Einige abschließende Überlegungen

Sowohl theoretisch als auch praktisch sind Soziokultur und Musikvermittlung bis heute von beträchtlichen Bruchlinien geprägt. Und doch gibt es gute Gründe, beide Konzepte künftig stärker aufeinander zu beziehen und das Weben gemeinsamer Nahtstellen zu versuchen, etwa im Rahmen von Kooperationen zwischen dem klassischen Kulturbetrieb und soziokulturellen Initiativen aller Art bzw. ihnen verbundenen Vertreter_innen der neuen sozialen Bewegungen (vgl. Rucht o.J.: o.S.).[6] Viele Möglichkeiten einer engeren Kooperation zwischen dem klassischen Musikbetrieb und den neuen sozialen Bewegungen erscheinen heute allerdings noch weitgehend unausgelotet. Eine Grundbedingung dafür ist freilich, dass die beteiligten Musikvermittler_innen lernen, im Sinne der Frage ›Wer spricht?‹ (vgl. Spivak 2007) für den Einstieg in eine gleichberechtigte Kommunikation zunächst zuzuhören, um zu verstehen, was Menschen jenseits der eigenen Milieus interessiert. Die besondere Qualität von Vermittlung bestünde dann darin, sich auf das kulturelle Selbstverständnis bislang betriebsfremder Gruppen einzulassen, denen von weiten Teilen des Kulturbetriebs bislang keine eigene Stimme zugebilligt wurde und die doch als Ko-Kreateure gewonnen werden wollen.

Sie würden damit Wortführer_innen der Weiterentwicklung des Selbstverständnisses (klassischer) Kulturinstitutionen, nicht nur der herausragenden Kunstproduktion, sondern gleichermaßen als Ort einer auf Vielfalt gerichteten Öffentlichkeit, in denen Vertreter_innen unterschiedlicher sozialer Gruppen aufeinandertreffen und etwas miteinander zu tun bekommen. Dies wäre umso wichtiger in einer historischen Phase, in der von anti-demokratischen Kräften unterschiedlicher Couleurs wieder neue Barrieren zwischen den verschiedenen sozialen Gruppen errichtet werden.

Wenn der Befund des US-amerikanischen Medizinsoziologen Nicholas Christakis stimmt, dass »der Bedarf an Interaktion nach der Pandemie gigantisch sein« (2020: 12) wird, dann kann hier ein neues, aus den Erfahrungen der Soziokultur ebenso wie der Musikvermittlung gespeistes Aktionsfeld aus neuen Settings und Formaten entstehen. Der Erfolg ließe sich daran ermessen, dass die Repräsentant_innen der Wiener Staatsoper mitsamt ihren Programmen der Musikvermittlung es nicht mehr als eine Abwertung auffassen, als eine soziokulturell relevante Institution bezeichnet zu werden, weil auch ihnen nicht nur die dargebotene Musik, sondern in gleicher Weise die gesellschaftspolitische Emanzipation breiter Teile der Bevölkerung ein Anliegen ist.

6 So haben die österreichischen Bundestheater zuletzt ein Programm aufgelegt, das sich auf die Suche nach neuen Kooperationsmöglichkeiten mit der Freien Szene macht, vgl. etwa: www.orf.at/stories/3211603 [22.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kulturelle Bildung

Lisa Unterberg

›Kulturelle Bildung‹ ist ein Containerbegriff. Es gibt eine Fülle von Bezeichnungen und Konzepten, die sich in ihm wiederfinden: ›ästhetische Bildung‹, ›musische Bildung‹, ›Kinder- und Jugendkulturarbeit‹, ›Kulturpädagogik‹, ›Kunst- und Kulturvermittlung‹, ›ästhetisches Lernen‹, ›künstlerische Kinder- und Jugendbildung‹ sowie eine Reihe von spartenspezifischen Teilbegriffen (›Musikpädagogik‹, ›Tanzpädagogik‹ usw.) (vgl. Bockhorst et al. 2012: 22). Die unterschiedlichen Begrifflichkeiten sind in einem jeweils eigenen historischen oder institutionellen Kontext entstanden und tragen für diesen Kontext eine relevante und spezifische Bedeutung in sich. Dennoch eröffnen sie ein gemeinsames Feld mit ähnlichen Denkbewegungen. Es geht um Bildungszusammenhänge, die den ästhetischen Phänomenen, der Wahrnehmung, den Künsten, den Kulturen und ihren Symbolwelten besondere Aufmerksamkeit schenken. Dabei werden sowohl individuelle und subjektive Prozesse als auch die Strukturen und Institutionen, in denen diese Form von Bildung geschieht, in den Blick genommen. Musikvermittlung kann als ein Strang in dieser Denkbewegung verstanden werden und als ein Teil des diversen Feldes, das der Begriff ›Kulturelle Bildung‹ zu fassen versucht.

Die Idee, dass »der Umgang mit Kunst und Schönheit Menschen in einer, mit kaum einer anderen Lebenspraxis zu vergleichenden, Intensität zu bilden imstande ist« (Zirfas/Klepacki 2012: 76) kann von der griechischen und römischen Antike über die frühe Neuzeit bis ins Heute rekonstruiert werden (vgl. hierzu Zirfas et al. 2009; Zirfas et al. 2011; Zirfas et al. 2014; Zirfas et al. 2016). So lässt sich das Begriffspaar ›Kultur‹ und ›Bildung‹ bis in die europäische Aufklärung zurückverfolgen (vgl. Bollenbeck 1994). Im deutschen Idealismus und Neuhumanismus schließlich werden die Begriffe miteinander verknüpft. Es entsteht ein Deutungsmuster, das in der Folgezeit durch das deutsche Bildungsbürgertum genutzt wird, um Sinngebung zu organisieren, Wahrnehmung zu lenken und Distinktion zu ermöglichen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -



Bis heute ist das beschriebene Deutungsmuster als Bezugspunkt für die Kulturelle Bildung wichtig: Es ist diese sogenannte ›Hochkultur‹, der die neue Kulturpolitik mit ihrem Leitspruch ›Kultur für alle‹ (vgl. Hoffmann 1979) entgegengestellt wird. Neben ersten kulturpädagogischen Konzeptionen (bspw. *Pädagogische Aktion Spielkultur*[1]) fallen in diese Zeit auch die ersten Bestrebungen, Konzerte für ein ›zukünftiges Publikum‹ zu spielen (vgl. Mall 2016: 24f.). Wann immer über das ›echte‹ Kulturverständnis, die ›richtigen‹ Inhalte und ›wahren‹ Gegenstände gestritten wird, so geschieht dies, zumindest in Deutschland, vor dem Hintergrund des beschriebenen bildungsbürgerlichen Erbes.

Der feststehende Begriff ›Kulturelle Bildung‹ formt sich Mitte der 1990er Jahre in einem politischen Diskurs aus. So erkennt der Deutsche Bundestag Kunst und Kultur als Bestandteil der allgemeinen Bildung und konstitutives Element unserer Gesellschaft an (vgl. Deutscher Bundestag 1990). Spätestens mit der *Konzeption Kulturelle Bildung* (Deutscher Kulturrat e.V. 1994), die der Deutsche Kulturrat 1994 vorlegt, ist der Begriff gesetzt. Er etabliert sich in den darauffolgenden Jahren im Diskurs und wird gerade in politischen Zusammenhängen mit einer Fülle von Idealen, Wünschen und Erwartungen aufgeladen (vgl. Steigerwald 2019). Dabei vereint der »kulturpolitische Kompromissbegriff« (Jebe 2019: 22) die Bereiche der formalen und non-formalen Bildung und bezieht zunehmend auch informelle Bildungszusammenhänge mit ein. Nicht zuletzt ist es das wachsende Engagement von Stiftungen (→ Benazzouz: 161)[2], das den Begriff der ›Kulturellen

1 Vgl. www.spielkultur.de [27.07.2023].

2 Beispielhaft ist hier die Stiftung Mercator zu nennen, die neben konkreten Projekten (*Kulturagenten für kreative Schulen*) mit Initiativen wie dem Rat für Kulturelle Bildung oder einer eigenen Forschungsrichtlinie den Diskurs wesentlich mitgestaltet hat.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bildung‹ politisch und gesellschaftlich relevant macht. Dabei ist zu beobachten, dass neben der reinen Projektförderung seit der Jahrtausendwende zunehmend auch eine Anwaltschaft für Strukturen und öffentliche Sichtbarkeit übernommen wurde.

Insbesondere seit den 1970er Jahren hat sich das Verständnis von Kultur in den wissenschaftlichen, kulturellen und politischen Diskursen verändert. Beeinflusst durch Ideen der Cultural Studies (vgl. Bachmann-Medick 2006) setzt sich allmählich ein erweiterter Kulturbegriff durch, der sich nicht nur an etablierter ›Hochkultur‹ orientiert. Kultur gilt in diesem Verständnis als eine Form eines gesellschaftlichen Prozesses »der Sinnstiftung und der allmählichen Ausbildung eines ›gemeinsamen‹ Bedeutungsfundus« (Hall 1999: 116). Kultur ist, wie Williams schrieb, gewöhnlich (vgl. 1958). Und so findet Kultur in diesem Verständnis im Leben statt, und zwar in den alltäglichen Routinen und Handlungsweisen und gerade im nicht privilegierten, herausgehobenen, besonders gebildeten Milieu. Aktuelle Definitionen Kultureller Bildung nehmen vor diesem Hintergrund weniger die Gegenstände als vielmehr die Modi der Wahrnehmung, Auseinandersetzung und Aneignung in den Blick. So spricht die Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung von einer »spielerischen oder künstlerischen« (BKJ 2021: o.S.) Beschäftigung mit Gegenständen oder Themen und der Rat für Kulturelle Bildung spielt auf die Wahrnehmung und Gestaltung der Welt und des eigenen Lebens »unter ästhetischen Gesichtspunkten« (2021: o.S.) an. Kulturelle Bildung bedeutet also eine bestimmte Haltung, man könnte fast sagen ein spezifisches Verständnis von Pädagogik, das ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung und Praxis als einen Weltzugang eigener Art versteht und aus dieser Perspektive Prozesse der Selbstbildung und Subjektivierung initiiert, unterstützt und kritisch reflektiert. Diese Entwicklung zeigt sich auch in Musikvermittlungsprojekten, in denen seit den 2000er Jahren Kinder und Jugendliche partizipativ eingebunden werden (vgl. Mall 2016: 48) und in denen die Regeln und Traditionen von Konzerten in Frage gestellt werden (vgl. Müller-Brozovic 2017).

Die Akademisierung des zunächst stark in der Praxis entwickelten Feldes beginnt 1980 mit der Einrichtung des ersten Studiengangs Kulturpädagogik an der Universität Hildesheim und ist inzwischen mit über 360 Studienangeboten im Bereich der Kulturvermittlung in Deutschland (vgl. Blumenreich 2012) als Fach an Universitäten und Fachhochschulen etabliert. Die Absolvent_innen dieser Studiengänge arbeiten in sehr diversen Praxisfeldern, von der Gestaltung pädagogischer Angebote in Kulturinstitutionen (Museums-, Konzert-, Theaterpädagogik) über die Mitarbeit an Bildungseinrichtungen (Ganztagsangebote) und kulturpädagogischen Einrichtungen (Musik-, Kunst-, Tanzschulen) bis hin zu sozialpädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern (bspw. In Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen oder im Strafvollzug). Durch themenspezifische Förderrichtlinien des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und die Förderung privater Stiftungen wird in Deutschland die systematische Forschung im Bereich der Kulturellen Bildung angeregt (vgl. Unterberg 2021). Das Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung[3] und die Wissensplattform *Kulturelle Bildung Online*[4] leisten einen wesentlichen Beitrag zur Systematisierung des Wissenschaftsfeldes.

3 Vgl. www.forschung-kulturelle-bildung.de [22.05.2023].

4 Vgl. www.kubi-online.de [22.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musiktheaterpädagogik und Musiktheatervermittlung

Rainer O. Brinkmann

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

Konstitutiv für das Musiktheater sind die Medien Sprache, Bewegung[1], Bild und Handlung; sie müssen parallel zu Musik oder in Kombination mit ihr vermittelt werden. Die ›Problemzonen‹ der Musik (symbolhaft, ephemer, unkonkret, hermetisch …) können im Multimedialen einfacher gelesen und entschlüsselt werden (vgl. Schmid 2016: 105f.). Konzertvermittlung für junge Zielgruppen macht sich diesen Mechanismus in inszenierten Konzerten zunutze, um die Zugänglichkeit zu erhöhen, etwa durch Kostümierung der Musiker_innen, Videoclips oder eingestreute Szenen.

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

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

Kooperationen mit Institutionen der Kulturellen Bildung führen zu einer Aufwertung des Performativen: Die Schuloper wird seit dem Musical-Boom der 1980er Jahre durch das Schülermusical ergänzt; Jugendfreizeit-Einrichtungen nähern sich über Rockopern (z.B. Pink Floyd: *The Wall*, 1979) dem Ideal einer rein künstlerischen Performance. Freie Theater und soziokulturelle Einrichtungen setzen auf eine bessere Zugänglichkeit für Jugendliche und bringen Vielfalt in Repertoire und Spielformen (vgl. Schaback 2020). Große Kulturinstitutionen wie die Berliner Philharmonie initiieren Partnerschaften mit Schulen, die ästhetische Erfahrungen und kontinuierliche Theaterbesuche nachhaltig verbinden. Solche Projekte expandieren und erhalten bereits 2003 durch das Tanzprojekt *Rhythm Is It!* der Berliner Philharmoniker enormen Auftrieb, der die Arbeitsweise der Community-Opera auf den Kontinent bringt. Musiktheater wird nun auch in Stadtteilen mit sozialen Herausforderungen oder im ländlichen Raum produziert, um Zukunftsperspektiven zu gewinnen, interkulturelle Begegnung zu ermöglichen, die Stadtgemeinschaft zu stärken oder Anlässe der Begegnung mit Oper zu schaffen. Ein Vorreiter dieser Entwicklung ist die Kammerphilharmonie Bremen, deren Einrichtung eines Probendomizils in einer Gesamtschule zur gemeinsamen Entwicklung einer Stadtteil-Oper führt und die Einwohner von Osterholz-Tenever künstlerisch involviert[3]. Turnusmäßige Wiederholung bewirkt nachhaltige Prozesse, die auch andernorts angestrebt werden, z.B. beim Projekt *Diggin' Opera* des Festspielhauses Baden-Baden[4] oder beim Kinderopernhaus Lichtenberg in Kooperation mit der Berliner Staatsoper Unter den Linden[5]. Nicht weniger als die Demokratisierung der Oper ist das Ziel im europäischen Projekt *Traction*, das den Begriff ›Community‹ größer denkt und technologische Forschung nutzt, um Teilhabe, Wissenstransfer und Immersion analog und digital zu ermöglichen.[6]

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

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

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

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

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

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

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

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Audience Development

Birgit Mandel

Audience Development als Strategie von Kultureinrichtungen zur systematischen Generierung und Bindung von Besucher_innen ist an der Schnittstelle von Kulturmarketing, Kultur-PR und Kulturvermittlung angesiedelt.

Musikvermittlung ist genuiner Bestandteil von Audience Development, denn nur wenn Zugänge zu Musik geschaffen werden und Rezeptionsprozesse glücken, werden Erstbesucher_innen Konzertbesuche wiederholen wollen. Publikum kann damit nachhaltig im Sinne des Audience Development gebunden werden. Aber Musikvermittlung kann auch ohne die Absicht, Menschen für professionelle Musik und Konzerte zu begeistern, agieren, wenn es etwa darum geht, zu eigenem musikalischen Gestalten zu befähigen oder Menschen über Musik zu empowern oder zusammenzubringen.

Das Konzept des Audience Development entwickelte sich Anfang der 1990er Jahre im angelsächsischen Raum: in den USA aufgrund der Notwendigkeit, angesichts kaum existierender öffentlicher Kulturförderung ausreichend Publikum und Einnahmen zu erzielen, und in Großbritannien vor allem im Zusammenhang mit dem zentralen kulturpolitischen Ziel der Regierung von New Labour, eine breite Teilhabe der Bevölkerung an öffentlich subventionierten kulturellen Angeboten zu erreichen (vgl. Johnson et al. 2004; Hadley 2021).

Audience Development basiert auf einem strategischen Gesamtkonzept, das die verschiedenen Instrumente Marketing, Kommunikation, Vermittlung und empirische (Nicht-)Besucherforschung zusammenführt, um neue, bislang nicht erreichte Besucher_innen-Gruppen zu aktivieren und bestehende Besucher_innen zu binden. Dabei werden neue Wege entwickelt, künstlerische und kulturelle Angebote für unterschiedliche Zielgruppen zu gestalten, zu positionieren, zu kommunizieren, zu vertreiben und zu vermitteln (vgl. Johnson et al. 2004; Mandel 2016a).

Im Fokus von Kulturmarketing als Teil von Audience Development steht die Sicht auf den Absatzmarkt, der über die Bedürfnisse und Interessen eines potentiellen Publikums auf die künstlerische Produktion zurückwirkt. Marketing impliziert die konsequente Nutzer_innen-Perspektive und stellt die Vorteile der Kulturnutzung ausgehend von empirisch ermittelten Besucher_innen-Bedürfnissen in den Vordergrund.

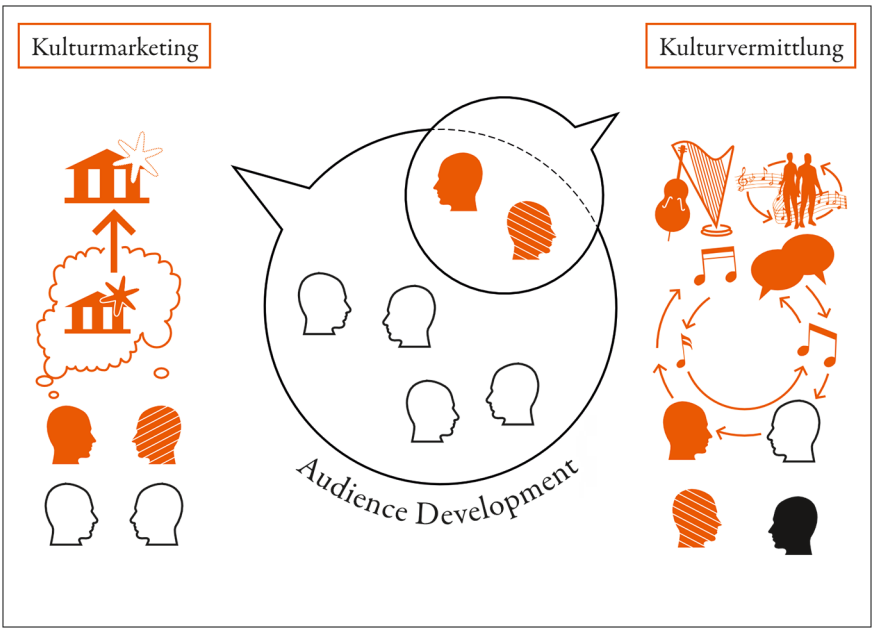
Eine besondere Herausforderung des Marketings für Kunst besteht darin, ausgehend von den jeweiligen künstlerischen Produktionen, entsprechende Bedürfnisse oft

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

erst zu initiieren (vgl. Klein 2011). Die Besonderheiten der Künste als oft immateriellem Produkt, das sich durch Deutungsoffenheit auszeichnet und darum eine aktive Rezeptions- und Interpretationsleistung erfordert, verlangen im Kulturmarketing besondere Vermittlungsleistungen in der Kommunikation (vgl. Mandel 2012).

Kunstvermittlung, wozu auch Musikvermittlung gehört, möchte Zugänge, Verständnis und Wertschätzung für bestimmte Kunstformen und Anschlüsse zwischen künstlerischer Produktion und Rezeption schaffen. Dahinter steht die Erkenntnis, dass sich künstlerische Produktionen aufgrund ihrer Komplexität vielen nicht von selbst erschließen. Als bereichernd erfahrene Rezeptionsprozesse sind Voraussetzung, um Menschen als Publikum zu binden.

In der Kulturvermittlung mit dem Ziel Kultureller Bildung geht es mehr noch darum, nicht nur Kunst zugänglich zu machen, sondern künstlerisch-kulturelle Angebote als Anlass zu nutzen für subjektive Reflexions- und Selbstbildungsprozesse. Dabei stehen nicht die künstlerischen Artefakte, sondern die teilnehmenden Subjekte im Vordergrund (vgl. Mandel 2016a).



Ziele im Audience Development

»The objective of Audience Development is to create a love affair between arts and the audiences« (Morison/Dalgleish 1992: 7), so eine der ersten Zieldefinitionen von Audience Development, die den Fokus auf den intrinsischen Wert der Künste und deren Wertschätzung durch das Publikum legt. Differenzierter und mit Fokus auf die Herausfor-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

derung für Kultureinrichtungen, das Publikum nicht nur als Rezipient_innen, sondern darüber hinaus auch als Partner_innen ernst zu nehmen, lässt sich definieren:

> »Audience Development is the process of engaging, educating and motivating diverse communities to participate in a creative, entertaining experience as an important partner in the design and execution of the arts« (Walker-Kuhne 2005: 10).

Ziel von Audience Development unter der Perspektive des Absatzmarketings ist es, gute Auslastungszahlen zu schaffen, um Einnahmen zu generieren oder die Legitimierung öffentlicher Fördermittel und den Bestand der Einrichtung abzusichern. Dabei spielt es keine Rolle, welches Publikum kommt, sondern nur, dass dieses in ausreichender Zahl und nicht nur einmalig eine Einrichtung besucht, also nachhaltig gebunden wird. Denn es ist sehr viel aufwendiger, immer neue Kund_innen zu überzeugen, als bereits mit einer Einrichtung vertraute Menschen zum Wiederholungsbesuch zu motivieren.

Aus einer kultur-, bildungs- und sozialpolitischen Perspektive kann das Ziel von Audience Development darin bestehen, bestimmte Zielgruppen zu adressieren, die bislang unterrepräsentiert sind, um damit eine chancengerechte Teilhabe am kulturellen Leben sowie persönliche Entwicklungschancen zu ermöglichen.

Es lassen sich also zwei grundsätzliche Ansätze unterscheiden:

- mehr Publikum gewinnen, um Besucher_innen-Zahlen und Einnahmen einer Einrichtung zu erhöhen (Marketingziel),
- anderes Publikum gewinnen, um als öffentlich finanzierte Einrichtung die sich verändernde Bevölkerung in der Breite anzusprechen und das Bildungspotential von Kunst und Kultur zu nutzen (kultur- und gesellschaftspolitisches Ziel).

Audience Development aus einer rein marketingorientierten, wirtschaftlichen Perspektive wird versuchen, die am leichtesten zu erreichenden, weil bereits potentiell interessierten Zielgruppen zu adressieren, um mit möglichst geringem kommunikativem Aufwand eine ausreichende Auslastung der Kapazitäten zu erreichen. Audience Development mit dem Anspruch, bislang unterrepräsentierte Gruppen als Besucher_innen im Sinne von Teilhabe-Ermöglichung zu gewinnen, bedarf deutlich größerer Anstrengungen, die von Outreach-Formaten, Kooperationen über Programmveränderungen bis zur Neuausrichtung der Leitziele einer Einrichtung reichen können.

Kulturvermittlung spielt auch für das kunstaffine Publikum eine Rolle im Sinne von »taste cultivation« (Kawashima 2006: 57) durch Expert_innen u.a. in Form von (Ein-)Führungen und noch tieferem Eintauchen in den jeweiligen Kunstkontext. In der ›kritischen Kunstvermittlung‹ wird dies als affirmative Bestätigung traditioneller Deutungshoheiten kritisiert (vgl. Mörsch 2009).

Musikvermittlung als Strategie der Stammbesucher_innen-Bindung würde z.B. über fachliche Einführungen versuchen, das Musikerlebnis auszudifferenzieren und zu vertiefen. Musikvermittlung, die dazu beitragen soll, z.B. junge Menschen ohne Affinität für klassische Musik für ein Konzerthaus zu interessieren, müsste bei den musikalischen Interessen und Lebenswelten dieser Gruppe ansetzen und mit ihr gemeinsam herausfinden, wo es Schnittmengen zu den sonstigen Programmen des Konzerthauses

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

gibt und inwiefern sich die Einrichtung in ihren Programmen und Formaten verändern müsste, um attraktiv und relevant für diese Zielgruppen zu werden.

Instrumente des Audience Development

Evaluationen von Strategien der Publikumsbindung zeigen, dass diese ein breites Spektrum unterschiedlicher Instrumente umfassen kann mit jeweils verschiedenen Wirkungen (vgl. u.a. Mandel 2013b; Bollo et al. 2017):

- Segmentierung von Zielgruppen, die adressiert werden sollen, und Befragungen zu deren kulturellen Interessen,
- Positionierung/Branding einer Institution als Basis für die Gestaltung vertrauensvoller Beziehungen zu unterschiedlichen Gruppen,
- Aufmerksamkeitsmanagement unter Nutzung differenzierter Kommunikationsformen für unterschiedliche Zielgruppen,
- Gestaltung attraktiver Rahmenbedingungen hinsichtlich Preis, Distribution, Service, Atmosphäre,
- Entwicklung neuer Formate und Rezeptionsformen: Outreach-Programme im öffentlichen Raum, interdisziplinäre Events,
- Entwicklung personaler, medialer und kuratorischer bzw. dramaturgischer Kunst-Vermittlungsformate,
- Bindung des Stammpublikums durch Fördervereine und Mitgliedschaften,
- Zusammenarbeit mit Multiplikator_innen und Kooperationen mit Institutionen außerhalb des Kultursektors (z.B. Schulen, Betriebe, Jugendzentren, Sportvereine),
- partizipativ angelegte Projekte.

Wirkungen und Perspektiven des Audience Development

Verschiedene Studien verdeutlichen, dass kurzfristige Erfolge im Audience Development nur bei bereits potentiell Interessierten zu erzielen sind. Bislang nicht interessierte Gruppen, u.a. Kinder und Jugendliche, lassen sich v.a. über aktive Einbindung in partizipativen Projekten erreichen. Doch auch Teilnehmende solcher Projekte werden nicht automatisch zu Besucher_innen der regulären Programme, weil diese oft für sie nicht relevant erscheinen (vgl. Mandel 2013b).

Studien aus England verweisen darauf, dass selbst mit umfassenden, kulturpolitisch forcierten Audience-Development-Programmen soziale und bildungsbedingte Unterschiede in kulturellen Interessen nur geringfügig verändert werden können: »In fact, Audience Development has had little impact on the social stratification of publicly funded cultural consumption over the course of the last twenty years.« (Hadley 2021: 69) Das Kernpublikum der klassischen Kultureinrichtungen ist in allen westlichen Ländern durch hohen formalen Bildungsgrad und hohen sozialen Status gekennzeichnet (vgl. Schuster 2007).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Veränderungen in der Programmpolitik und mehr noch im Leadership einschließlich diverser aufgestellter Teams in Kultureinrichtungen sind Voraussetzung, um die soziale Zusammensetzung des Publikums im Sinne höherer Diversität nachhaltig zu verändern (vgl. Smyth 2004; Bollo et al. 2017).

Eine Studie zu den Publikumsstrategien der Stadt- und Staatstheater in Deutschland zeigt, dass zwar eine Fülle von teilhabeorientierten neuen Formaten und Projekten entwickelt werden, um neue Gruppen anzusprechen, dass diese aber häufig vom Kerngeschäft der Theater entkoppelt sind, in dem sie an den traditionellen Strukturen und am ›Kanon‹ festhalten (vgl. Mandel 2021). Auffällig ist auch, dass Vermittlung und Marketing in den klassischen Einrichtungen oft getrennt voneinander mit verschiedenen Agenden arbeiten – kulturelle Teilhabe ermöglichen (Vermittlung) versus neue Besucher_innen gewinnen (Marketing) – und ihre Aktivitäten strategisch nicht verbinden (vgl. Mandel 2021). Nachhaltiger Erfolg im Sinne eines diverseren Publikums lässt sich jedoch nur durch eine veränderte Gesamtmission einer Einrichtung erzielen, die das potentielle Publikum in den Mittelpunkt stellt und bereit ist, auch Strukturen und Programme zu verändern.

Für Musikvermittlung in klassischen Kultureinrichtungen bedeutet das zum einen, niedrigschwellige Zugänge zu den musikalischen Angeboten zu schaffen, denn es braucht gerade bei komplexerer, für viele ungewohnter Musik auch Hintergrundwissen, um sich dafür interessieren zu können. Zum anderen muss Musikvermittlung ein normatives Musikverständnis hinter sich lassen und auch populäre musikalische Interessen und Zugänge als gleichwertig in ihre Arbeit einbeziehen. Rock, Pop, Folkmusic neben klassischer Musik auf der großen Bühne und Community Music mit Infrastruktur für niedrigschwelliges Musikmachen von Lai_innen wären dann fester Bestandteil öffentlicher Konzerthäuser.

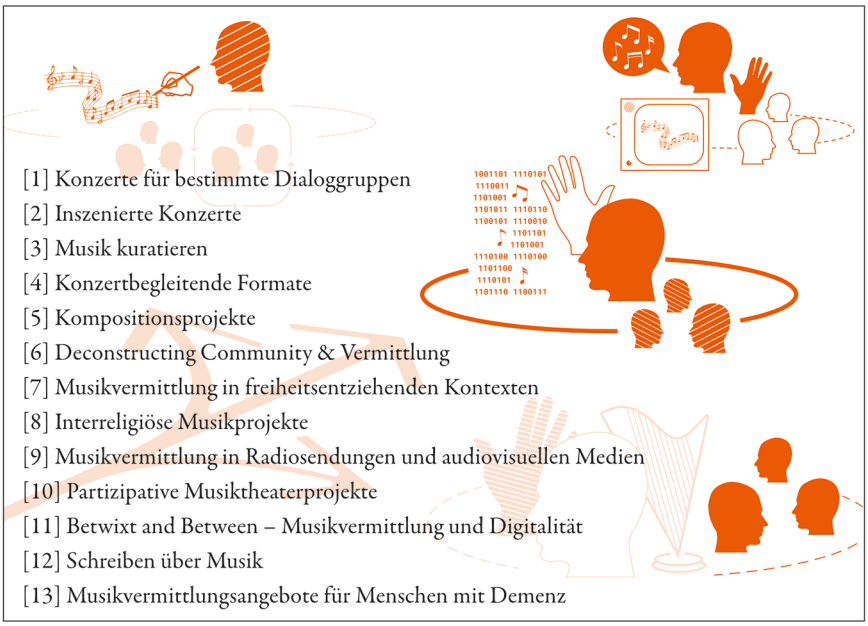
Auch wenn eine radikale Öffnung sicherlich nicht für alle Kultureinrichtungen der richtige Weg ist, sondern es für einige auch sinnvoll sein kann, sich auf komplexe künstlerische Aufgaben und ein bereits vorgebildetes Publikum zu konzentrieren, sind vor allem klassische Kultureinrichtungen mit langer Tradition herausgefordert, sich zu hinterfragen und ihre Programmatik zu verändern angesichts der Pluralisierung und Veränderung kultureller Interessen in der Gesellschaft u.a. durch Globalisierung, Migration (→ Mecheril: 205) und Digitalisierung (→ Unterberg: 293).

Audience Development setzt immer bei den Interessen des neu zu erreichenden Publikums an und versucht diese mit den Interessen der Institution zu verbinden. Neues, anderes Publikum und Teilnehmende partizipativer Projekte können mit ihren Ideen und Interessen zum Motor für Transformationen von Kultureinrichtungen werden, damit diese für mehr und unterschiedlichere Bevölkerungsgruppen zu einem für ihr Leben relevanten Ort werden.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ausgewählte Praxen



https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Konzerte für bestimmte Dialoggruppen

Sonja Stibi

Konzerte für bestimmte Dialoggruppen haben im deutschsprachigen Raum eine recht kurze Kulturgeschichte. Erst seit gut einem Jahrhundert bemühen sich Konzertveranstalter, Musikvermittler_innen, Musiker_innen und Pädagog_innen um ein diverses Publikum (→ Voit: 67). Richteten sich die ersten Konzertformen an die Hofgesellschaft, den Adel und das Bürgertum, hat sich seit Beginn des 21. Jahrhunderts ein breites Spektrum an Konzertformaten für spezifische Alters- und Gesellschaftsgruppen entwickelt, die unterschiedliche Zugänge, Aktionsweisen und Programmgestaltungen aufweisen.

Begriff Dialoggruppe

Mit dem Begriff ›Dialoggruppen‹ (→ Schippling/Voit: 179) werden soziale Gruppen bezeichnet, die sich durch soziodemographische Faktoren (Alter, Geschlecht, Bildung), verhaltensorientierte Merkmale (z.B. regelmäßige Besucher_innen, Gelegenheits- oder Nichtbesucher_innen), psychologische Merkmale (z.B. innovationsfreudig, traditionsbewusst) oder medienorientierte Merkmale (Nutzung bestimmter Medien) voneinander abgrenzen lassen (vgl. Thiele 2018: 45).

Seit einigen Jahren hat sich anstelle von ›Zielgruppe‹ der Terminus ›Dialoggruppe‹ etabliert, der eine andere Sichtweise akzentuiert. Statt marktwirtschaftlicher Zielgruppenorientierung stehen Dialog, Interaktion und das Herstellen von Beziehungen in und durch Musik im Vordergrund. Aus *dem* Publikum wird eine vielschichtige, diverse Zuhörer_innenschaft mit vielen Gesichtern, unterschiedlichen Bedürfnissen, Präferenzen und Rezeptionsgewohnheiten; aus der »Vermittlung *von* etwas« im Sinne des Lehrens und Lernens von Musik wird die »Vermittlung *zwischen*« Menschen und Musik, das »Herstellen von Beziehungen« (Hüttmann 2009: 38), welches wechselseitige Resonanz erzeugt (vgl. Rosa 2016; Müller-Brozović i.V.).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -



Aufgrund der anfänglichen Ausrichtung auf Kinder und Jugendliche als primäre Zielgruppe des Publikumsnachwuchses etabliert sich zunächst das Kinderkonzert als eigenständige Kulturform (vgl. Wimmer 2002: 27 u. 31), um junge Menschen an klassische Musik heranzuführen, Grundkenntnisse über Musik und Gepflogenheiten im Konzertsaal weiterzugeben und ein sogenanntes ›Publikum von morgen‹ zu gewinnen. Inzwischen sind die Begriffe ›Dialoggruppe‹ und ›Konzert‹ deutlich weiter gefasst. Rückgängige Besucher_innen-Zahlen, das Bestreben, neue Publikumsschichten zu erschließen, die zunehmende Professionalisierung des Berufsfeldes Musikvermittlung (→ Stiller: 101; vgl. auch Voit 2019a: 113f.) sowie die »Lust am Neuen, am Experiment« (Wimmer 2002: 28) führen zu neuen Konzertformaten und -reihen mit individuellen Profilen für verschiedenste Altersgruppen und Communitys von Babys bis zu Senior_innen, für Lehrlinge, Clubgänger_innen, blinde Menschen oder Menschen mit Demenz.

Historische Perspektive

In der Geschichte des Konzertes lassen sich verschiedene Formen wie Konzerte bei Hofe, Salonkonzerte für Adlige, Militär und die neureiche Bourgeoisie beschreiben sowie

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ab Ende des 18. Jahrhunderts die halböffentlichen Liebhaberkonzerte oder Promenadenkonzerte in beleuchteten Gärten für die breite Bevölkerung (vgl. Salmen 1988). Diese unterschieden sich sowohl durch das Repertoire, bestimmte Musizierweisen und Besetzungen als auch durch die jeweilige Intention, den Anlass, den Rahmen und den Habitus der Anwesenden. Lange Zeit blieb das Konzertleben ein aristokratisch-bürgerliches Reservat.

Volkskonzerte, Populärkonzerte sowie die auf musikalische Bildungsinitiativen zurückgehenden Arbeiterkonzerte in Verbindung mit Einführungen und günstigen Eintrittspreisen bewirkten ab Ende des 19. Jahrhunderts eine allmähliche Öffnung des Konzertlebens und machten Musik vielen Bevölkerungsgruppen zugänglich (vgl. ebd.: 191–199; Jungmann 2008: 1–6). Die Idee der Volksbildung und einer Kunst für alle ab 1900 kann als Keimzelle von Konzerten für bestimmte Dialoggruppen betrachtet werden (vgl. Wimmer 2011: 9).

Konzerte für Kinder und Jugendliche als eigenständige Kulturform

Kinder und Jugendliche sind die ersten und nach wie vor wichtigsten Dialoggruppen in den Vermittlungsangeboten von Orchestern und Konzerthäusern. Sie bilden vielerorts noch immer das »Herz der Vermittlungsarbeit« (Wimmer 2011: 16). Konzerte für junges Publikum sind seit den 30er Jahren des 19. Jahrhunderts belegt (vgl. Schwab 1971: 178) und haben sich ab dem Jahr 2000 sprunghaft vervielfacht. Eine ausführliche Darstellung der historischen Entwicklung geben Wimmer (2002; 2011) und Schilling-Sandvoß (2015). Dabei waren Kinder und Jugendliche vor allem im 17. Und 18. Jahrhundert von der Teilnahme an Konzertbesuchen mehrheitlich ausgeschlossen – sieht man von der Mitwirkung als reisende musikalische ›Wunderkinder‹ oder ›Zöglinge‹ in Wettbewerben ab: »Children cannot be admitted« (Salmen 1988: 187), hieß es 1789 in einer Londoner Konzertankündigung.

Mit der Entdeckung der Kindheit als einer eigenständigen Lebensphase und unter den pädagogischen Einflüssen von Rousseau, Pestalozzi und Fröbel erfolgte in zwei entscheidenden Schritten zu Beginn des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts eine Hinwendung zum Kind, dessen Vorstellungswelt und musikalischem Empfinden (vgl. Schilling-Sandvoß 2018). In den 1830er Jahren versuchte man in Boston (USA) bereits, durch *Juvenile Concerts* ein junges Publikum für klassische Musik zu interessieren. Das erste dokumentierte Jugendkonzert ist für den 4. Juli 1858 in der Philharmonic Society in Cincinnati belegt (vgl. Salmen 1988: 190; Wimmer 2011: 9). Auf das nachlassende Interesse von Erwachsenen am Konzertrepertoire und den damit einhergehenden Hörer_innen-Schwund im Laufe des 19. Jahrhunderts reagierte man mit speziell auf kindliche Bedürfnisse zugeschnittenen *Young People's Concerts*, die sich später auch in New York, London, Berlin, Wien u.a. durchsetzten und ein bis heute übliches Konzertformat darstellen (vgl. ebd.: 190). Durch Benjamin Brittens *Young Persons's Guide to the Orchestra (1946)* erfuhren sie neuen Aufschwung und wurden dank Leonard Bernstein zwischen 1959 und 1972 zu Meilensteinen der Konzertpädagogik (vgl. Wimmer 2011: 14).

In Großbritannien setzte der Dirigent Adrian Boult in den 1920er Jahren wegweisende Schritte durch vorbereitende Lehrkräftefortbildung in Schulen, Moderation und eine

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

direkte Ansprache der Kinder im Konzert (vgl. ebd.: 13). Ab 1990 übernahm das London Symphony Orchestra mit *LSO Discovery* bis heute eine Vorreiterrolle in der Konzeption verschiedenster Vermittlungsformate für unterschiedliche Dialoggruppen quer durch die Gesellschaft.

In Deutschland und Österreich wurden Kinder erst mit der Wende zum 20. Jahrhundert als eigenes Publikum gesehen. Getragen von reformpädagogischen Ideen initiierte die Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung ab 1898 erste *Volksschülerkonzerte* in Hamburg, dirigiert und moderiert v.a. von Richard Barth, der mit seinen Einführungsvorträgen überregionale Impulse für die weitere Entwicklung von Konzerten für Kinder setzte (vgl. Seippel 2003: 173–176; Wimmer 2011: 10).

In Folge entwickelten sich systematische Überlegungen zur Gestaltung von Kinder- und Jugendkonzerten u.a. durch den Musikpädagogen Felix Oberborbeck (vgl. Oberborbeck 1928). Inspiriert durch Konzerte für junges Publikum in England gaben die Wiener Symphoniker ab 1952 regelmäßige Schulkonzerte unter der Leitung von Hans Swarowsky (vgl. Wimmer 2011: 11).

Ab dem Jahr 1990 wurden u.a. die *Response*-Projekte des Ensemble Modern (→ Schneider: 392), die Gründung des Kölner Büros für Konzertpädagogik[1] und ab dem Jahr 2000 die Initiative *Konzerte für Kinder* der Jeunesses Musicales Deutschland sowie viele andere Initiativen und Impulse zum Anlass für viele Klangkörper, sich mit Musikvermittlung auseinanderzusetzen und neue Konzertformate für unterschiedliche Dialoggruppen zu konzipieren (vgl. Stiller et al. 2002; Voit 2019a).

Status Quo

Das gegenwärtige Angebot an Konzerten für verschiedene Dialoggruppen gestaltet sich äußerst vielfältig und ausdifferenziert nach Altersstufen (→ Schippling/Voit: 181). Je nach Konzertformat und adressierten Publika bilden Interaktion, Mitmachaktion und Moderation oftmals charakteristische Elemente. Der Werkekanon wird zunehmend aufgebrochen und das Repertoire erweitert. Zudem zeigt sich eine steigende Tendenz zu Collagen und performativen, inszenierten Formen.

Konzerte für Kinder (0–12 Jahre) und Familien etwa folgen dabei nach Constanze Wimmer drei unterschiedlichen Grundformen:

- themenbezogene moderierte Konzerte,
- Erzählkonzerte mit narrativem Fokus und Sprecher_in, der/die durch die Geschichte führt,
- performative szenische Konzerte, die verschiedene Kunstformen wie Schauspiel, Tanz, Licht und Bühnenbild verknüpfen (vgl. Wimmer 2011: 16).

Konzeptionelle Neuerungen und Impulse entstehen in jüngster Zeit v.a. im kammermusikalischen Bereich, weil kleinere Ensembles flexibler agieren und individuelle multidisziplinäre Produktionen realisieren können.

1 Vgl. www.konzertpaedagogik.de [14.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Konzerte für die Allerkleinsten, Vorschulkinder und Familien

Diese Formate wenden sich an die Altersgruppe 0–3 plus Betreuungspersonen, oft altersmäßig noch engmaschiger ausdifferenziert als Angebote für 0- bis 1-Jährige, ab 1 Jahr, für 2- bis 3-Jährige und ab 3 Jahren sowie Familien- und Sitzkissenkonzerte für die Altersgruppe 3–6. Exemplarische Video-Einblicke[2] in ihr vielfältiges Programm gibt beispielsweise die Elbphilharmonie unter *Kitakonzerte – Für die kleinen Gäste*. Inszenierte Konzerte wie klingende Märchen, interaktive Erzählkonzerte oder experimentelle Klangreisen mit altersgerechten musikalischen Zugängen und Wahrnehmungsformen sprechen viele Sinne an, integrieren Elemente des Musiktheaters wie Storytelling, Performance, Tanz, außermusikalische Inhalte, Visualisierung, Bühnenbild und Kostüme.[3]

Während Angebote für Babys und Kleinkinder von 0 bis 3 Jahren auf das nonverbale, vielsinnliche Entdecken und Erleben von Musik fokussieren, beinhalten Konzerte für die Altersgruppe 3–6 Jahre vermehrt Mitmachaktionen wie Rhythmus- und Wahrnehmungsspiele, gemeinsames Singen, Tanzen, Basteln und Musizieren.

Konzerte für Grundschulkinder

Musikalische Bildung und der Wunsch, Impulse für die Beschäftigung mit Musik zu setzen, stehen hier gleichberechtigt neben dem Ziel kultureller Teilhabe (→ Voit: 40). Kleine Ensembles präsentieren einerseits mobile Formate wie moderierte oder (halb-)szenische Kammer-, Werkstatt- und Kofferkonzerte in Grundschulklassen und Kitas, integrieren Mitmachelemente zum gemeinsamen Musizieren, Singen, Spielen, Tanzen oder Basteln sowie Instrumentenvorstellungen oder das Kennenlernen bekannter klassischer Werke. Andererseits werden Schulklassen und Kindergruppen in den Konzertsaal geholt.

Konzerte, Probenbesuche und Musiktheaterproduktionen werden i.d.R. durch Begleitmaterialien für Lehrende und Erziehende oder Einführungsworkshops vorbereitet oder vor Ort an Führungen oder Entdeckungs-Ralleys in Konzerthaus und Theater gekoppelt.

Konstatiert Eberwein (1998) in ihrer Studie einen noch sehr überschaubaren und programmatisch ausgerichteten Kanon mit Werken der Programmmusik wie *Peter und der Wolf*, *Karneval der Tiere* etc., so sind Programmspektrum und Repertoire heute insbesondere in der Altersgruppe 0–6 Jahre vielfältiger ausgerichtet (vgl. Voit 2019a: 116) und beziehen – je nach Institution in unterschiedlichem Ausmaß – Werke verschiedener Stilrichtungen wie Klassik, Avantgarde, Jazz, Volksmusik, Worldmusic, Pop u.a. mit ein.[4]

2 Vgl. www.elbphilharmonie.de/de/schule-und-kita/kitakonzerte [14.07.2023].

3 Schon 1914 wiesen die *Märchenspiele* im Wiener Konzerthaus eine andere Dramaturgie auf und integrierten Elemente wie Geschichten, Lichtbilder, Kostüme, vgl.: www.konzerthaus.at/datenbanksuche [14.07.2023].

4 Dies zeigt u.a. die Musikauswahl im Konzertangebot der Elbphilharmonie im Bereich Kind und Familie, das Format *Jazz in Concert* für Schulklassen an der Alten Oper Frankfurt, die Kinderkonzertprogramme des Ensembles Die Schurken oder die Ensemble-Auswahl der Sitzkissenkonzerte in der Bremer Glocke.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Konzerte für Jugendliche

Jugendkonzerte haben vielfältige Ausrichtungen. Charakteristisch sind moderierte Konzerte mit interaktiven Einführungen und Vorbereitungs-Workshops sowie die dialogische Begegnung mit Musiker_innen bei Gesprächskonzerten und Backstage-Formaten wie z.B. *music4u* am Wiener Konzerthaus. Manche Konzertreihen richten sich eher an ein klassik-affines junges Publikum bis hin zu Jungstudierenden, z.B. die Reihe *Echtzeit* des Symphonieorchesters des Bayerischen Rundfunks als moderierte Orchesterprobe mit einer von Schüler_innen für Schüler_innen selbst entwickelten Konzertmoderation. Bei *Mittendrin-* und *Im Klang*-Konzerten (Wiener Symphoniker u.a.) sitzt das Publikum direkt im Orchester sehr nahe an den Musiker_innen. Crossover-Formate wie z.B. *tonhalleLATE* des Tonhalle Orchester Zürich, *Klassik im Club* oder *DISCO* in der Elbphilharmonie akzentuieren hingegen die Fusion verschiedener Musikstile und -kulturen bzw. greifen – wie in *Game Symphony* im Bremer Konzerthaus Die Glocke oder *Circling Realities* in der Elbphilharmonie – digitale Lebenswelten und Hörgewohnheiten programmatisch auf.

Eine spezifische Form bilden die Lehrlingskonzerte der Philharmonie Salzburg für Jugendliche in Ausbildung zwischen 15 und 18 Jahren, die teilweise auch von diesen mitgestaltet werden.[5] Mittlerweile werden auch Personen aus der Jugendkultur als Influencer_innen eingebunden, wie im Konzept der Schülermanager_innen beim Beethovenfest Bonn, der Tonhalle Zürich und bei der Publikumsakademie von TONALi.[6] Hier übernehmen Schüler_innen die Rolle von Kulturmanager_innen und konzipieren neue Formen wie z.B. *TOZdiscover* an der Tonhalle Zürich oder *SymFusion* und *das Geheimkonzert* beim Beethovenfest Bonn, die mitunter verschiedene Musikgenres (Klassik mit Pop oder House u.a.) miteinander verbinden.

Neben Formaten, die einen produktionsorientierten Umgang mit Musik akzentuieren wie z.B. *Response-* und Kompositionsprojekte (→ Schneider: 389), zielen längerfristig angelegte partizipative Formate für und mit Schulklassen wie Stadtteilopern u.a. auf kulturelle Teilhabe und eine soziale und nachhaltige Ausrichtung von Musikvermittlung.

Konzerte für (junge) Erwachsene

Angebote für (junge) Erwachsene umfassen neben Formaten für Jugendliche auch die Fusion von klassischen Werken mit lebensweltlichen Interessen der Dialoggruppe oder anderen Musikgenres wie Hip-Hop, Clubbing etc. (s.o.). Das *Detect Classic Festival*[7] und vergleichbare Uni-Konzerte locken Erstsemester z.B. durch eine Verbindung von klassischem Orchesterkonzert mit anschließendem Elektro-Clubbing im Foyer.

Lange blieb das klassische Konzertformat unangetastet, doch mittlerweile existieren auch vielfältige Angebote für Erwachsene, die über den herkömmlichen Rahmen hinausgehen: *2 x hören*, eine moderierte Konzertreihe, die ursprünglich im Körberforum Ham-

5 Lehrlinge als Publikum hatte in den 1920er und 1930er Jahren schon Oberborbeck bei seinen Jugendkonzerten im Blick (vgl. Wimmer 2011: 10).

6 Vgl. www.tonhalle-orchester.ch/jung/schuelermanager; www.tonali.de/akademie/publikumsakademie; www.beethovenfest.de/de/magazin/schulermanagement-2022/8 [14.07.2023].

7 Vgl. www.detectclassicfestival.de/idee [14.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

burg entwickelt und vielerorts übernommen wurde, setzt ein Gespräch des Moderators bzw. der Moderatorin mit den Ausführenden zwischen zwei Aufführungen desselben Stücks mit dem Ziel, das Hören zu verändern. Durch die dialogische Anlage entsteht ein interaktives Setting, welches das sinnlich-emotionale Erfahren eines Werks und den analytischen Zugang, vor allem aber die Performativität des Ereignisses in der Konzeption des Formats mitdenkt.

Neben anderen Formen moderierter Gesprächskonzerte, die Musiker_innen ins Gespräch einbinden und auf unterhaltsame Weise Einblicke und Hintergrundwissen vermitteln, gibt es kurze Mittags- oder Feierabend-Konzerte mit anschließendem Konzertausklang an der Bar, Probenbesuche oder Pre-Concert-Talks. Konzerte wie *Im Klang*[8] und *Mittendrin*[9] in analoger wie digitaler Form[10], bei denen das Publikum mitten im Orchester Platz nehmen kann, ermöglichen ein immersives Konzerterleben. Mitmach-Formate wie *Symphonic Mob* oder *Response*-Projekte u.a. akzentuieren das eigene Musizieren für Laienmusiker_innen.

Neue Konzertsettings dekonstruieren das klassische Konzertformat, rücken die Kontextualisierung musikalischer Werke ins Zentrum, betreiben musikalisches Storytelling und dramaturgische Inszenierung oder arbeiten mit variablen Raumkonzepten, unterschiedlichen Hörperspektiven wie z.B. Konzerten im Liegen, Wandelkonzerten oder partizipativer Beteiligung bei der Stückauswahl (vgl. Wimmer 2021b: 130f.).

Konzerte für bestimmte Communitys

Angesichts einer zunehmend von Diversität geprägten Gesellschaft werden seit einiger Zeit auch bislang eher unterrepräsentierte Gesellschaftsgruppen in den Blick genommen. Programm, Form und Setting der Konzerte orientieren sich an den besonderen Bedürfnissen, Interessen und Lebenssituationen der jeweiligen Gesellschaftsgruppe. Charakteristisch sind Mitsing-/Mitspielsituationen sowie Zeit für Gespräch und Austausch. Als Best-Practice-Beispiel kann das London Symphony Orchestra mit seinem umfassenden Gesamtkonzept dienen. Das Spektrum umfasst u.a.

- Konzerte für Schwangere und Stillende,
- Stationskonzerte in Krankenhaus, Hospiz, Senioren- und Pflegeheim,
- Konzerte für Menschen mit Demenz (→ Koch: 437; vgl. auch Koch/Reuschenbach 2021a),
- Konzerte für Teilnehmende an Deutschkursen von Volkshochschulen,
- Konzerte für und mit Geflüchtete(n) oder Menschen mit Migrationshintergrund,

8 *Im Klang* ist eine Konzertreihe für Schulen der Wiener Symphoniker: www.wienersymphoniker.at/de/open-symphony/archiv/schulkonzerte/im-klang-symphonische-taenze [14.07.2023].

9 Am Konzerthaus Berlin heißt das Format *Mittendrin*: www.konzerthaus.de/de/mittendrin [14.07.2023].

10 Vgl. das Interaktive VR-Konzert im 360°-Modus der Augsburger Philharmoniker: www.staatstheater-augsburg.de/bilder_einer_ausstellung [14.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

- Konzerte für Gehörlose und Menschen mit eingeschränktem Hörvermögen,
- Konzerte für Menschen mit und ohne Behinderung.[11]

Das Luzerner Sinfonieorchester setzt einen eigenen Inklusionsschwerpunkt und entwickelt neben den o.g. Angeboten auch Konzerte gemeinsam mit und für blinde und sehbehinderte Menschen oder mit und für Menschen mit Hörbehinderung.[12] Allerdings handelt es sich bei solchen Angeboten bislang meist um Initiativen einzelner Orchester.

Fazit

Konzerte für bestimmte Dialoggruppen haben im Hinblick auf Altersstruktur, Setting, Repertoire, Ansprache des Publikums und Art der Konzertgestaltung eine große Ausdifferenzierung erfahren, die sich auf der Suche nach zeitgemäßen musikalischen Kommunikationsräumen weiter fortschreibt. Zwei Transformations-Impulse sind dabei prägend: Da ist das Bestreben, Audience Development (→ Mandel: 353) in Community Engagement (→ Stibi: 197) zu überführen, um sich gemeinsam *mit* Akteur_innen aus den jeweiligen Bereichen auf offene Prozesse mit (noch) unbekannten Gesellschaftsgruppen einzulassen wie z.B. die *Beethovenfest Inside*-Konzerte[13], die oben genannten Inklusionsprojekte des Luzerner Sinfonieorchesters, die *MusiKativ*-Konzerte mit Community-Music-Gruppen an der Kölner Philharmonie[14], die Opernlabor-Projekte der Jungen Oper an der Wiener Staatsoper, die Stadtteilarbeit des Klavierfestival Ruhr[15] oder *Love est.2023* der Elbphilharmonie Hamburg[16], die oftmals die Grenze vom Konzert zum partizipativen Community-Projekt überschreiten. Dies ist wiederum eng verbunden mit der Suche nach einer Transformation des Konzerts selbst »als Neudefinition der Beziehung zwischen Publikum und Ausführenden« (Wimmer 2021b: 133).

11 Vgl. www.cultureinclusive.ch/fr/outils/articles/expertise-einholen-fuer-mehr-inklusion-254.html [14.07.2023].

12 Vgl. www.sinfonieorchester.ch/de/barrierefreiheit/ [14.07.2023].

13 Hervorzuheben sind die *Dunkelkonzerte*, entwickelt von jungen blinden und sehbehinderten Menschen und dem Vision String Quartett, oder die von Jugendlichen aus einem Jugendzentrum und Frauen eines Nachbarschaftszentrums entwickelten *Stadtteilkonzerte*: www.beethovenfest.de/de/mitmachen/schuelermanagement [14.07.2023].

14 Vgl. www.koelner-philharmonie.de/de/Stadtteilprojekt [14.07.2023].

15 Vgl. www.klavierfestival.de/education/stadtteilarbeit-bochum [14.07.2023].

16 Vgl. www.elbphilharmonie.de/de/mitmachen/love-est-2023-wie-wir-lieben/937 [14.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Inszenierte Konzerte

Annekatrin Klein

Jedes Konzert stellt per se eine Aufführung eines sozio-kulturellen Rituals beziehungsweise eine ›Cultural Performance‹ dar (vgl. Brüstle 2013: 9) und bedient sich damit vielfältiger, teils lang tradierter Inszenierungsstrategien.[1] Inszenierung wird hier als ein intentionaler Prozess der Gestaltung, Erprobung und Ordnung ausgewählter Stoffe, Materialien, Handlungen in Raum und Zeit verstanden, der im performativen Akt der Aufführung als gegenwärtiges Ereignis zur Erscheinung gebracht und von Rezipient_innen wahrgenommen werden kann. Die Inszenierung zielt also immer auf eine Wirkung und ist ohne die Wahrnehmung eines Publikums nicht denkbar (vgl. Sting 2013: 1f.). So lenken etwa die Architektur des Konzertsaals, die Sitzordnung der Zuhörenden, die Beleuchtung des Konzertpodiums und der formalisierte Auftritt der beteiligten Musiker_innen die Aufmerksamkeit in einer bestimmten Weise auf das musikalische Geschehen.

In Abgrenzung davon befasst sich dieser Artikel mit Konzertformen der jüngeren Vergangenheit, die den konventionellen Rahmen der Konzertinszenierung verlassen respektive deren Grenzen weit überschreiten: Durch den Einsatz theatraler Mittel wird die aufgeführte Musik semantisch neu kontextualisiert, und/oder es werden bestimmte musikalische oder außermusikalische Aspekte performativ hervorgehoben. Beobachten lässt sich ebenso, dass die Aufmerksamkeit auf den (körperlichen) Akt des Musizierens selbst verstärkt bzw. die ritualisierten Vorgänge und Interaktionen einer Konzertaufführung mit szenischen Mitteln reflektiert werden. Der Aktualisierungsprozess, den jede Darbietung eines musikalischen Werkes zwangsläufig mit sich bringt (vgl. Brüstle 2013: 9), geht in diesen Konzertformen also über die musikalischen Parameter hinaus und nimmt die gesamte Aufführungssituation in den Blick. Die Grenzen zu Formen des zeitgenössischen Musiktheaters sind dabei fließend.

Die Entwicklung solcher Formate vollzieht sich im Zuge eines Paradigmenwechsels, der sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts in allen Künsten beobachten lässt. Performativität wird dabei quer durch die Disziplinen zu einem Schlüsselbegriff:

1 Folkert Uhde prägte den Begriff des ›Konzertdesigns‹, der sich an den Grundsatz des amerikanischen Architekten Louis Sullivan ›Form follows function‹ anlehnt. Die Inszenierung eines Konzerts richtet sich laut Uhde also immer auch danach, welche Funktion ein Konzert über das Hören hinaus noch haben kann (vgl. Uhde o.J.).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> »Eine Bildende Kunst, die sich […] immer stärker theatralisiert und sich der Aktion und dem Ereignis zuwendet, sowie die zunehmende Inszenierung und Ästhetisierung von gesellschaftlichen Ereignissen […] deuten darauf hin, dass das von der jüngeren Kultur- und Theaterwissenschaft als *performative turn* bezeichnete Phänomen die Grenzen zwischen den Künsten ins Wanken gebracht hat.« (Pfeiffer 2013: 3)

Solche künstlerischen Perspektiven prägen auch das Musikschaffen der letzten Jahrzehnte und inspirieren zahlreiche Komponist_innen (wie John Cage, Mauricio Kagel, Dieter Schnebel, Heiner Goebbels, Georges Aperghis, Ruedi Häusermann, Leo Dick, Carola Bauckholt, Jennifer Walshe, Simon Stehen-Andersen u.a.), die Musik beziehungsweise den Akt des Musizierens von vornherein theatral zu denken und das szenische Geschehen (Geste, Bewegung, Lichtdesign, Video) als Teil ihres Werks aufzufassen und komponierend zu gestalten. Umschrieben wird diese Richtung u.a. mit den Begriffen ›Sichtbare Musik‹, ›Instrumentales Theater‹ (vgl. Brüstle 2013: 58 u. 123), ›Composed Theatre‹ (vgl. Rebstock/Roesner 2012: 9–12) oder auch ›New Discipline‹ (vgl. Walshe 2016: 3).

Auch Konzertinszenierungen, die ein musikalisches Repertoire interpretieren, das nicht in diesen Formenkreis gehört, wo also der oder die Komponist_in eine solche Lesart nicht intendiert hat, sind vor dem Hintergrund dieser künstlerischen und kulturgeschichtlichen Phänomene zu denken und einzuordnen. Es lassen sich hier gewisse Parallelen zu vergleichbaren Entwicklungen im Sprechtheater der jüngeren Vergangenheit ziehen: Die Interpretation und Kontextualisierung durch die inszenierenden Künstler_innen erhalten gegenüber einer streng werkgetreuen, allein den vermuteten Absichten der Komponist_innen folgenden Darbietung stärkeres Gewicht.

Wie und mit welchen Mitteln entsteht nun aus Musik Theater, oder – allgemeiner – eine szenische Form? Dafür ist zunächst zu definieren, welches Verständnis von Theater hier zugrunde gelegt wird. Für John Cage ist Theater eine Kunstform, die Auge und Ohr gleichermaßen anspricht. So kann für ihn prinzipiell auch eine Alltagssituation als Theater gelesen werden (vgl. Kirby/Schechner 1965: 50). Im Unterschied dazu lässt sich der traditionelle Theaterbegriff nach Fischer-Lichte wie folgt beschreiben: »Theater, reduziert auf seine minimalen Voraussetzungen, bedarf […] einer Person A, welche X präsentiert, während S zuschaut.« (1998:16) Zwischen diesen Eckpfeilern bewegen sich theatralisierte, inszenierte Konzertformen der jüngeren Vergangenheit bis in die Gegenwart:

> »Für ein ›Theater der Musik‹ bedeutet dies in erster Linie, die eigenen Zeichen, die Zeichen des kulturellen Systems ›Musik‹ als theatralische Zeichen zu verstehen, das heißt eine Distanzierung zu diesem System zu errichten. [Es kann] auf dem Konzertpodium als Nachahmung und Erzählung von der Musik, von ihrer Entstehung und ihren Rahmenbedingungen verstanden werden.« (Fischer-Lichte 1998: 122f.)

In einer weniger selbstreferentiellen Lesart wird durch die Inszenierung »das ästhetische Potential des Ausgangsstoffes und die Intention des Gestalters transformiert […] in und durch die Materialität und das Zeichensystem des Theaters« (Sting 2013: 2). Diese Materialität des Theaters wird aus der Körperlichkeit und den Stimmen der Akteur_innen, aus Bewegung (der Mitwirkenden, der Schallquellen und/oder des Publikums), so-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wie verbaler und nonverbaler Interaktion in Raum und Zeit gebildet. Dazu gehören weiterhin der (Bühnen-)Raum, Licht, Ton, Video, Kostüm und Maske sowie die musikalische und szenische Dramaturgie (vgl. ebd.).

Es leuchtet ein, dass inszenierte Konzertformen für das Feld der Musikvermittlung von Interesse sind: Künstler_innen wie Veranstalter_innen experimentieren in den letzten Jahrzehnten nicht zuletzt angesichts sinkender Besucher_innen-Zahlen mit neuen Aufführungskonzepten, um auf veränderte Rezeptionsgewohnheiten und Bedürfnisse des Publikums zu reagieren. In diesem Kontext sind in der jüngeren Vergangenheit insbesondere viele inszenierte Konzerte für Kinder als die potentiellen Konzerthörer_innen von morgen entstanden – im Bewusstsein dafür, dass diese zumindest bis ins Grundschulalter klassischer Musik gegenüber noch aufgeschlossen und unvoreingenommen gegenüberstehen (vgl. Gembris/Schellberg 2007: 71) und durch das Format der Familienkonzerte zugleich auch die Eltern als erwachsene Hörer_innen adressiert werden können.

Listen to the silence

Die in Antwerpen ansässige Zonzo-Compagnie unter der künstlerischen Leitung des Musiktheaterregisseurs Wouter van Looy[2] produziert seit 2002 inszenierte Konzerte für Kinder und Jugendliche. Zu den Projekten der Gruppe gehört eine Portraitreihe über verschiedene Komponist_innen. Anlässlich des einhundertsten Geburtstags von John Cage im Jahr 2012 brachte sie 2011 das Stück *Listen to the silence – eine Reise mit John Cage* für Menschen ab 6 heraus[3]. Diese Produktion soll hier aus zwei Gründen eingehender besprochen werden: Zum einen steht sie als Best-Practice-Beispiel für die o.g. inszenierten Konzerte für Kinder. Zum anderen setzt sie sich künstlerisch mit einem Komponisten auseinander, der selbst als einer der ersten Konzertsituationen theatralisiert hat (vgl. Brüstle 2013: 57). Der Name Cage, zu Deutsch ›Käfig‹, wird bei van Looy buchstäblich Programm: Das Publikum betritt den durch eine weiße Stoffwand zweigeteilten Aufführungsraum. Auf welcher Seite man seinen Platz findet, entscheidet darüber, welche Hälfte des Stücks man im Folgenden zu sehen bekommt, was die Rezeption der Performance stark beeinflusst. Schon hier spielt der Zufall, ein für Cage relevantes Prinzip seiner Versuchsanordnungen, eine tragende Rolle. Akustisch verweist beim Einlass die sich aus einer Vielzahl tickender Metronome ergebende Polyrhythmik auf Cages aleatorische Kompositionstechniken.

Die zwei Performer, ein Pianist und ein Darsteller, dessen Kostüm vage an Cages Lebenspartner, den Tänzer und Choreographen Merce Cunningham, erinnert, agieren vorerst in je einer Hälfte. Cage und Cunningham behandelten Musik und Tanz in ihrer Zusammenarbeit als unabhängige Zeitkünste (vgl. Schröder 2011: 51–72), auch darauf spielt die räumliche Spaltung an. Optisch verbunden sind die zwei Teile zu Beginn nur durch Videos und Schattenspiele, die phasenweise beidseits sichtbar auf die Zwischen-

2 Vgl. www.zonzocompagnie.be/en/zonzo-compagnie [02.04.2023].

3 Vgl. www.youtube.com/watch?v=KDo6ccFoRcI [02.04.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wand projiziert werden, bevor der Darsteller später eine Tür in der Wand für das Hin- und Herwechseln nutzt.

Dass dem Publikum über weite Strecken der Aufführung Teile des sparsam beleuchteten Geschehens visuell verborgen bleiben, hat noch einen weiteren, sehr wesentlichen Effekt: Es intensiviert das Zuhören. Das Ohr lauscht und die Phantasie imaginiert dazu die Klangquellen. Dabei kommen sowohl live erzeugte Alltagsgeräusche als auch Feldaufnahmen zum Einsatz. Beide waren für den Klangforscher Cage von größtem musikalischen Interesse und finden sich in seinen Werken wieder.[4] Dazwischen erklingen immer wieder Cages lyrische Originalkompositionen für Klavier, u.a. *Round* aus *Three Easy Pieces* und *In a Landscape*. Der Flügel selbst wird im Laufe des Konzerts unter Mithilfe des Publikums präpariert. Darsteller und Pianist weisen die beteiligten Kinder diskret und nonverbal an, mit Tischtennisbällen auf den Saiten improvisierend ins musikalische Geschehen einzugreifen.

Das Finale der Aufführung leitet eine psychedelisch anmutende Videoanimation mit bunten Pilzen ein, die auf die weitreichenden mykologischen Kenntnisse des Künstlers anspielt, untermalt von einer Soundcollage mit teils historischen Sprach- und Musikfetzen. An diesem Höhepunkt hebt sich schließlich die Zwischenwand, und das Publikum beider Hälften sitzt sich gegenüber.

Als Reminiszenz an Cages *Radio Music* entsteht gegen Ende gemeinsam mit dem jungen Publikum eine kleine Live-Performance aus rauschenden, sich drehenden Transistorradios im Dialog mit dem Pianisten, bevor die Aufführung mit einer Komposition für Toypiano poetisch schließt.

Beispielhaft an dieser Arbeit der Zonzo Compagnie ist, wie die Inszenierung wesentliche Prinzipien von Cages künstlerischem Schaffen auf Form und Inhalt anwendet (vgl. Verspeeten 2011: 1f.) und mit dem reichhaltigen historisch-biographischen Kontext phantasie- und bedeutungsvoll spielt. Man kann, aber muss ihn nicht entschlüsseln, um mit dieser Performance tief in die Klangkunst und kreative Gedankenwelt von Cage einzutauchen. Es gibt eine suggestive Ebene, die sich auch einem Kind intuitiv und ohne Vorwissen erschließt und es in den Bann zu ziehen vermag.

Les Adieux – ein szenisches Konzert

Das Projekt *Les Adieux*[5] (Konzept, Violine und Leitung: Patricia Kopatchinskaja) widmet sich der ökologischen Krise unserer Zeit: Kopatchinskaja nimmt mit dem Mahler Chamber Orchestra in ihrem multimedialen Konzert (UA Mai 2022) Abschied von der durch den Menschen irreversibel geschädigten Natur, sie zelebriert eine Totenfeier, »ein Begräbnis von uns allen« (Kopatchinskaja im Trailer zu *Les Adieux*: 00:00:43)[6].

4 So zeigt Cages berühmtes Stück *4'33''* ja gerade, dass es Stille im Sinne einer Abwesenheit von Klang oder Geräusch gar nicht gibt. Indem wir der Stille genau zuhören, entdecken wir, wie akustisch reich gefüllt sie in Wahrheit ist und dass sie auch als Musik gelesen werden kann. Darauf verweist der Titel der Performance.

5 Vgl. www.elbphilharmonie.de/de/mediathek/patricia-kopatchinskaja-mahler-chamber-orchestra/730 [27.07.2023].

6 Vgl. www.youtube.com/watch?v=rfXiKS5zUBs [22.08.2022].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Das Konzert entfaltet nicht nur durch seine musikalischen Qualitäten Relevanz, sondern auch, weil es das gespielte Repertoire in einen aktuellen Kontext stellt: Musik kommentiert Welt, Welt kommentiert Musik. Es gibt radikale Schnitte, improvisatorische Eingriffe in die Partitur und quasifilmische Überblendungen zugunsten des Big Picture, kein sauberes, textgetreues Zu-Ende-Spielen aller Werke. Dramaturgie und Inszenierung brechen also mit dem konstitutiven Merkmal des bürgerlichen Konzertsaals – Musikhören allein um der Musik willen. Es ist wichtig zu erwähnen, dass dieses Projekt nicht Produkt von innovativen, aber kleinen Außenseiter-Festivals ist, sondern auf den großen Bühnen stattgefunden hat.[7] Neue Aufführungskonzepte finden, so zeigt sich, inzwischen eigene Plätze im klassischen Konzertbetrieb:

Auf dem Bühnenboden ascheartige, schwarze Fetzen, über dem Orchester eine weiße Stoffinstallation, die im späteren Verlauf auch als Videoprojektionsfläche dient. Die Musiker_innen, im Stehen und mit erhöhter körperlicher Präsenz, spielen ohne Dirigat, geleitet von Kopatchinskaja am ersten Pult. Das Konzert beginnt mit Beethovens *Pastorale*, doch die heile Welt der naiven Naturbetrachtung des frühen 19. Jahrhunderts ist passé. Schon im zweiten Satz (*Andante molto moto – Szene am Bach*) ereignen sich Störungen: Die Musik wird, als wäre sie Teil einer TV-Show, durch Werbespots für bekannte Mineralwassermarken unterbrochen. Den Reklametext konterkarieren auf mehreren Bildschirmen dokumentarische Filmaufnahmen von zugemüllten Flüssen, Stränden und Meeren. Wir zappen zurück in Beethovens Sinfonie. Auf dem Stoffgebilde erscheinen zur Orchestermusik Landschaftsdarstellungen, die im laufenden Wasser zu zerfließen scheinen: Die Natur wird zerstört und mit ihr auch unsere kulturellen Errungenschaften. Je weiter das Konzert voranschreitet, desto stärker bestimmt die menschliche Naturzerstörung auch das klangliche Geschehen. Im dritten Satz suggerieren uns die prominent gesetzten Hörner und der Titel (*Allegro – Lustiges Zusammensein der Landleute*) bei Beethoven unbeschwertes Jagdtreiben. Mitschnitte von Rodungen im Amazonasgebiet und Motorsägen überlagern jedoch immer wieder das klassische Orchester und setzen einen drastischen Kontrapunkt zur musikalischen Heiterkeit. Die Instrumentalist_innen gehen nun selbst in die dynamischen Extreme, dehnen und stauchen Tempi mit rhetorischer Expressivität. Zu Beginn des vierten Satzes, *Allegro – Gewitter und Sturm*, greift das Ensemble in den Text der Partitur ein und fügt geräuschhafte Improvisationen hinzu, die die bedrohliche Wirkung steigern. Wir sehen katastrophische TV-Bilder jüngerer Extremwetterereignisse – Tornados, Fluten, Brände. Die Naturdarstellungen auf der oberen Leinwand sind nicht mehr zu erkennen, sondern zu chaotischen Farbflecken zerflossen. Das Happy End des 5. Satzes (*Hirtengesänge – Frohe und dankbare Gefühle nach dem Sturm*) verweigert Kopatchinskaja ihrem Publikum: Die *Pastorale* bricht ab. Stattdessen erklingt der *Marche funebre* aus Beethovens *Eroica*. Zur Trauermusik zieht über den Musiker_innen, weiß auf schwarzem Grund, wie Röntgenbilder oder Fotonegative, ein Zug der aussterbenden und ausgestorbenen Arten vorüber, angeführt vom Menschen. Dabei schreiten nicht nur die in der Natur existierenden Tiere ins Jenseits, sondern auch mythologische Fabelwesen, will heißen: Mit uns allen stirbt auch unser kulturelles Gedächtnis.

7 Es handelt sich um eine Koproduktion der Stiftung Berliner Philharmoniker mit der Elbphilharmonie Hamburg, den Ludwigsburger Schlossfestspielen und dem Mahler Chamber Orchestra.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Es folgt, interpretiert von Kopatchinskaja am Klavier, das Thema von Robert Schumanns *Geistervariationen*, seinem letzten Werk vor Einweisung in die Psychiatrie.[8] Das melodisch abwärts gerichtete Thema taucht ähnlich im II. Satz von Schumanns letztem Orchesterwerk, dem *Violinkonzert* auf, der sich in *Les Adieux* unmittelbar anschließt. Kopatchinskaja spielt die Solostimme mit fahlem, vibratoarmem Klang zur Projektion einer allmählich verwelkenden Blume. Vor der Überleitung in den lebhaften Schlusssatz erstirbt die Musik und wird abgelöst von der *Passacaglia*, dem III. Satz aus Schostakowitschs *I. Violinkonzert*. Auch diese Komposition steht für existentielle Verlusterfahrung und individuelles Ohnmachtsempfinden.[9] In der großen Schlusskadenz der Violine, fast ein eigenständiger Satz, ist die »Angst einer ganzen Epoche« (Feuchtner 2002: 151) hörbar. Direkt in diesen Höhepunkt hinein klingt ein Ausschnitt von Nonos Tonbandkomposition zu *Die Ermittlung*[10], die die Massenvernichtung in den Feueröfen von Auschwitz und die Leugnungen der Täter verhandelt. Währenddessen senkt sich der weiße Stoff über das gesamte Orchester und verbirgt es wie ein Leichentuch oder ein Trauerschleier. Das düstere Schlussfanal des Konzerts setzt ein Carnyxbläser: Die nach oben gebogene, keltische Bronzetrompete mit Tierkopf ruft durch ihre seltsam kehligen, archaischen Laute Assoziationen zu den sieben Posaunen aus der Johannes-Offenbarung oder dem Stöhnen Sterbender hervor und entlässt das Publikum ohne jedweden mildernden Lichtblick zurück in den Alltag.

Die kalkulierte Zumutung dieser Konzertinszenierung ist nicht nur wegen des kompromisslos expressiven Spiels der beteiligten Interpret_innen bemerkenswert: Durch die gewählten theatralen und musikdramaturgischen Mittel werden sowohl die interpretierten Werke als auch die Form der Aufführung selbst einem umfassenden Aktualisierungsprozess unterworfen, wie einleitend beschrieben. Kopatchinskaja untersucht insbesondere Beethovens *Pastorale* auf ihre Bedeutung für uns Heutige und schreibt ihr durch die kontextuelle Einbettung eine neue Semantik zu.

8 Während er das Werk 1854 komponierte, unternahm er einen gescheiterten Suizidversuch.

9 Schostakowitsch verlor im Jahr der Werkvollendung 1948 alle seine Lehrämter durch einen Beschluss des ZK der KPdSU wegen seiner angeblich ›volksfremden‹, formalistischen Ästhetik. Nur noch wenige seiner Kompositionen wurden aufgeführt; er musste in der Provinz als Pianist auftreten (vgl. Gojowy 1983). Das Passacaglia-Ostinato wandelt das sog. Gewalt-Motiv ab, das bei Schostakowitsch auch in anderen Werken wie bspw. seiner Oper *Lady Macbeth von Mzensk* auftaucht und mit institutionalisierter Brutalität und Willkür assoziiert wird (vgl. Rundfunk-Sinfonieorchester Berlin 2022: 3).

10 Bühnenmusik zu *Die Ermittlung. Oratorium in 11 Gesängen*, eine Komposition, die zu Peter Weiss' dokumentarischem Theaterstück anlässlich der Frankfurter Auschwitzprozesse 1965 entstand.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musik kuratieren

Wiebke Rademacher

Der Begriff des ›Kuratierens‹ (Lateinisch *curare*: Sorge tragen, sich kümmern) hat in den letzten dreißig Jahren enorm an Popularität gewonnen und wird längst nicht mehr nur im Bereich der bildenden Kunst verwendet, sondern beispielsweise auch im Bereich der Mode oder Kulinarik. Auch Musikdramaturg_innen, künstlerische Leiter_innen von Festivals und Konzerthäusern oder Musikvermittler_innen sprechen immer häufiger von sich als ›Kurator_innen‹.[1] Vielfach ist der Gebrauch des Begriffs als inflationär kritisiert worden, vor allem aus Sorge davor, dass er zum hohlen, leeren Modebegriff verkommen könnte (vgl. Gumbrecht 2012b; Güntner 2014). Die Debatte um den Terminus ist für die Musikvermittlung dennoch hilfreich, da sie dazu einlädt, darüber zu reflektieren, welche Entscheidungen Konzertgestalter_innen eigentlich treffen und auf Grundlage welcher Prämissen sie es tun. Denn die hinter dem Begriff der ›Kuration‹ stehende Tätigkeit ist im Kern eine vermittelnde: nämlich »Dinge auszuwählen, um sie raumbezogen […] zu präsentieren und dadurch in Konstellationen zusammentreffen zu lassen oder in Narrationen einzubinden« (Tietenberg 2021: 12).

Kurator_innen der bildenden Kunst sind für Musikvermittler_innen nicht nur inspirierend, wenn es um Kontext und narrative Ansätze geht, sondern vor allem, was die implizite Haltung, das Selbstverständnis betrifft:

> »Kuratorischem Handeln kommt in zunehmendem Maße eine relevante gesellschaftliche Funktion zu. Es kann Zivilgesellschaften stärken und stellt zugleich modellhaft bürgerliches Selbstverständnis in Demokratien auf die Probe, indem es dazu beiträgt, den gesellschaftlichen Dissens als Gegebenheit, ja Notwendigkeit akzeptieren zu lernen. Kuratorisches Handeln lenkt nicht nur die Aufmerksamkeit auf Kunst, auf Ordnungen des Wissens, auf Gesellschaftskritik und auf die Wirksamkeit von Bildungsinstrumenten. Kuratorisches Handeln erzeugt auch Öffentlichkeiten. Es bringt temporäre und heterogene Produktions- und Rezeptionsgemeinschaften hervor, die sich mit ergebnisoffenem Ausgang über ästhetische Vorlieben, erwünschte Tradierungen, multidirektionale Formen der Erinnerung, gesellschaftspolitische Ziele und als angemessen betrachtete Lebensweisen verständigen müssen.« (Tietenberg 2021: 157)

1 Vgl. die zahlreichen Beispiele im Radiofeature von Florian Neuner: *Das kuratorische Prinzip. Vom Siegeszug des Diskursiven in der Neuen Musik* (Deutschlandradio Kultur 2017).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zugespitzter formuliert hilft der Begriff zu akzentuieren, *dass* Entscheidungen bewusst getroffen werden können (und sollten) und Konzerten ähnlich wie Ausstellungen bestenfalls eine Idee und ein Konzept zugrunde liegen sollte. Blättert man durch die Programmhefte von Konzerthäusern und Festivals, fällt auf, dass Programmgestalter_innen im Klassikbetrieb ihren eigenen Entscheidungsspielraum häufig sehr gering bemessen. So werden aus dem schier unerschöpflichen Pool unterschiedlicher musikalischer Werke erstaunlich häufig die gleichen Stücke der immer gleichen Komponisten (nur selten Komponistinnen) gewählt. Es sind die ›großen Meister‹, die schon bei der Entstehung des bürgerlichen Konzerts im 19. Jahrhundert im Zentrum standen.[2] Die regelmäßig von der Plattform bachtrack.com durchgeführte statistische Erhebung legt nahe, dass sich daran seit Jahren nur wenig ändert: 2019 wurden rund 35.000 Konzerte, Opern und Tanzveranstaltungen weltweit ausgewertet, bei denen Ludwig van Beethoven, der in über 13 % der Konzerte gespielt wurde, Mozart, Bach, Brahms und Schubert die meistgespielten Komponisten waren (vgl. Bachtrack 2019).[3] Diese Fokussierung auf den Kanon weißer europäischer Kunstmusik steht spätestens seit den 1980er Jahren (vgl. Pietschmann 2013: 13) in der Kritik, was an der Programmgestaltung der großen Häuser jedoch nichts grundlegend verändert hat.[4]

Nicht nur was das musikalische Programm, sondern auch was das Konzertformat betrifft, gibt es eine recht starke Gleichförmigkeit:

> »Fräcke auf der Bühne, das mehr oder weniger wohlgewandete Publikum hört höflich zu, blättert im Programmheft und hört zweimal 45 Minuten Musik plus Zugabe. Applaus, Verbeugung, Musik, Applaus, Verbeugung, Musik, Applaus, Verbeugung, Blumen, Tiefgarage.« (Uhde 2018: 122)

Löst man sich von diesen Konventionen und ungeschriebenen Gesetzen, haben kuratorisch denkende Musikvermittler_innen plötzlich einen großen Entscheidungsspielraum.

Doch was bedeutet Kuratieren dann konkret auf den Musikbetrieb bezogen? Neben den Fragen zum Konzertsetting und -konzept insgesamt ist die vielleicht sichtbarste Entscheidung, die Kurator_innen treffen, die über das Programm – hier bewusst im doppelten Wortsinne gemeint, also einerseits über die Werkauswahl, andererseits über eine etwaige thematische Klammer. Wie Museumskurator_innen können auch sie sich aus der bestehenden Sammlung des Hauses bedienen (dem gängigen Repertoire), Aufträge an lebende Künstler_innen vergeben (Kompositions-/Arrangementaufträge) oder spannende Bestände und Produktionen anderer Häuser oder Klangkörper entleihen (Gastspiele), um sie dann in eine sinnfällige Reihenfolge und Anordnung zu bringen.

---

2 Zur Verzahnung von bürgerlicher Ideologie und Musik vgl. Hentschel (2006), zur Entstehungsgeschichte des bürgerlichen Konzerts Tröndle (2012).

3 Die Statistik basiert auf den Veranstaltungen, die 2018 auf der Plattform gelistet waren. Sie erhebt keinen wissenschaftlichen Anspruch, bildet aufgrund des Datensatzes jedoch deutlich eine Tendenz ab.

4 Zur Kanonkritik allgemein vgl. Dingle (2019) sowie die Beiträge in Pietschmann/Wald-Fuhrmann (2013), zu langfristigen Kontinuitäten vgl. Rademacher (2023: 19–25).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mit der Wahl der Werke beziehen Kurator_innen bewusst oder unbewusst immer auch Stellung zu kulturpolitischen Fragen. Sie können beispielsweise versuchen, im klassischen Konzertbetrieb bisher eher unterrepräsentierte Gruppen einzubeziehen. Die Donaueschinger Musiktage initiierten zu ihrem 100-jährigen Jubiläum 2021 beispielsweise die Reihe *Donaueschingen global*, um Musik in außereuropäischen Kontexten zu beleuchten.[5] Joosten Ellée setzte 2022 in seiner ersten Festivalausgabe als künstlerischer Leiter von PODIUM Esslingen Musik von 35 Komponistinnen, aber nur von 10 Komponisten auf seine Programme. Damit reagierte er auch auf die Tatsache, dass noch immer nur sehr wenig Musik von Frauen gespielt wird. In den Programmen der 129 öffentlich finanzierten Orchester in Deutschland lag der Prozentsatz von Stücken von Komponistinnen in der Saison 2019/20 laut einer Studie beispielsweise nur bei 1,9 % (vgl. Panlasigui 2021: 12).

Auch die Musik noch lebender Komponist_innen ist in den Konzertprogrammen seit Mitte des 19. Jahrhunderts unterrepräsentiert (vgl. Weber 2015: 68–71). Schon seit Beginn des 20. Jahrhunderts wurde von Programmgestalter_innen gefordert, daran etwas zu ändern, um »die Lebenden und Kämpfenden zu unterstützen« (Ehlers 1904: 114) und einen fruchtbaren Boden für die Erneuerung des Musiklebens zu bieten. Diese Position wird auch in der Debatte um Musikkuration immer wieder stark gemacht. Jörn Peter Hiekel meint beispielsweise, dass »die Einbeziehung von Gegenwartsmusik […] der Königsweg« sei, um »sich dem üblichen Einerlei des Musikbetriebs zu entwinden« (2018: 22).

Kurator_innen agieren bei der Frage, ob sie alte oder neue Musik, Stücke von Frauen oder Männern, europäischen oder außereuropäischen Komponist_innen aufs Programm setzen, jedoch nicht nur aus einer kulturpolitischen, sondern auch und vor allem aus einer künstlerischen Motivation heraus. Als »Anwälte der Ideen« (Baur 2021) versuchen sie ihre Konzepte aus der Musik heraus zu entwickeln. Sie befragen Stücke auf ihre Relevanz im Heute und setzen sie durch die Kontextualisierung mit anderen Werken oder anderen Kunstformen in einen neuen Zusammenhang.

Dafür kann es fruchtbar sein, den Konzerten eine zusätzliche inhaltliche Klammer zu geben. Diese kann nah an der Musik oder außermusikalisch, für das Programm konstituierend oder nur assoziative Inspiration sein. Auf der Plattform betterconcerts.org haben die Initiator_innen vom Forum für zeitgemäße Konzertkultur eine ganze Reihe innovativer Konzertprogramme zusammengestellt, die sich mit einer Filterfunktion nach ihrem inhaltlichen Schwerpunkt clustern lassen und so die Vielfalt möglicher Zugänge zu einem Thema illustrieren.

Viele der dort gelisteten Formate zeichnen sich nicht nur durch eine besondere Programmauswahl und Themensetzung, sondern auch durch ein unkonventionelles Format oder eine ungewöhnliche Besetzung aus. Der Kulturmanager, Konzertgestalter und Mitgründer des Radialsystems in Berlin, Folkert Uhde, war und ist wichtiger Treiber bei der Entwicklung solch neuer Formate. Er prägte den Begriff des ›Konzertdesigns‹ – noch ein neuer Begriff, der einen inneren Transformationsprozess der Szene flankiert –, um das Bewusstsein dafür zu stärken, dass außermusikalische Faktoren das Konzerterlebnis

5 Vgl. www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/musik_und_klang/detail/donaueschingen_global.html [21.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ebenfalls signifikant prägen. Und auch hier können Kurator_innen durch bewusste Entscheidungen die Voraussetzungen dafür schaffen, dass Musik eine intensive Wirkung entfalten kann.

Dabei versucht Uhde nicht das gängige bürgerliche Konzertformat durch ein neues, anderes Format zu ersetzen. Er schlägt vielmehr vor, bei jedem Konzert aufs Neue die Parameter Raum, Architektur, Publikumsanordnung, Dramaturgie, Licht und Kontext als variable Faktoren zu begreifen und zu gestalten, um einen »›optimalen‹ Wirkungs- und Resonanzraum für Musik« (Uhde 2018: 124) zu finden. Kurator_innen, die sich auch als Konzertdesigner_innen verstehen, gestalten demnach weit mehr als nur das musikalische Programm. Der Annahme folgend, dass Johann Sebastian Bachs *Goldberg-Variationen* eine andere Wirkung entfalten, wenn sie im Dunkeln, bei einem Glas Whisky, in einer Kirche oder unmittelbar nach einem Techno-Track gehört werden, versuchen sie das Konzerterlebnis des Publikums durch ihre kuratorischen Entscheidungen bewusst zu gestalten.[6]

Auch Steven Walter, seit 2022 Intendant des Internationalen Beethovenfests Bonn, begreift sich selbst als Kurator:

> »Es geht darum, aus dem Füllhorn des musikalisch Möglichen sinnvolle und sinnliche Programme zu entwickeln, in künstlerischen Abläufen und Formaten zu denken und ein musikalisches Storytelling zu betreiben, das die Werke kontextualisiert und inszeniert. Musik muss als wirkliche Zeitkunst betrachtet werden, die – sofern sie Kunst sein darf – im Moment neu erlebt werden kann. Ansonsten verbleiben wir ›Cover-Bands‹ des 19. Jahrhunderts, die bis auf die Kleiderordnung eine Zeit repräsentieren, die nicht unsere ist.« (Walter 2018: 404)

Für Walter ist es also besonders wichtig, ob es gelingt, der Musik durch ihre Kontextualisierung eine Relevanz in der Gegenwart zu verleihen, um so beim Publikum sinnstiftende Diskurse und Ideen anzustoßen sowie Menschen zu erreichen, die sich sonst nicht für Konzerte interessieren würden.

Wird abschließend der Versuch unternommen, übergeordnete Qualitätskriterien kuratorischer Arbeit zu formulieren, könnten drei Parameter genannt werden: Zunächst die *Originalität*: Sticht das Programm aus der Fülle des Konzertangebots durch einen besonderen Zugriff heraus? Gibt es eine spezifische Handschrift der Kuratierenden? Ermöglicht das Konzert eine neue Sicht auf bekannte Werke oder erschließt es, andersherum, neues und bisher unbekanntes Repertoire? Hinzu kommt, zweitens, das Kriterium der *Konsistenz*: Ist der thematische Rahmen stringent durchgeführt? Erscheinen alle Werke inhaltlich zwingend oder haben einzelne Stücke aus pragmatischen Gründen Einzug in die Programme erhalten, die nun eher den Fluss stören? Ist der Titel des Konzerts nur hohle Phrase und Label, ohne sich im Programm oder Konzertdesign widerzuspiegeln? Und schließlich, drittens, die Frage nach der *Relevanz*. Für welche Menschen könnte dieses Konzert neue Erfahrungen und Musikerlebnisse bereitstellen?

---

6 Für eine unkonventionelle Konzertinszenierung der *Goldberg-Variationen* vgl.: www.nytimes.com/2015/12/09/arts/music/review-in-goldberg-marina-abramovic-and-igor-levit-blend-classical-music-and-performance-art.html [16.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ob diese drei Ziele erreicht werden, hängt maßgeblich davon ab, wie gut es Kurator_innen gelingt, zwischen den unterschiedlichen Interessengruppen zu vermitteln, wie gut sie die »Managementpraxis der Konfliktbewältigung und Verwaltung« (Farnsworth 2018: 26) beherrschen. Denn weder die künstlerischen noch die kontextuellen Entscheidungen können im luftleeren Raum getroffen werden. Sie haben finanzielle und organisatorische Implikationen für die Veranstalter_innen, müssen auf die Musiker_innen Rücksicht nehmen und die akustischen und räumlichen Gegebenheiten sowie die Perspektive potentieller Publika mitdenken. Musikvermittler_innen, die sich als Kurator_innen verstehen, agieren daher immer auch als Vermittler_innen nach außen und innen, sind »Schnittstelle zwischen Künstler, Institution und Publikum« (Huber 2002: 226). Vor allem sind sie Anwält_innen der Musik und der vielfältigen Wirkungen, die sie in Menschen hervorrufen kann.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Konzertbegleitende Formate

Johannes Voit

Henry Wadsworth Longfellows häufig zitierte Feststellung aus dem Jahr 1835 »Music is the universal language of mankind« (1893: 197) lässt vermuten, dass Musik sich aus sich selbst erschließt und keiner weiteren Vermittlungsbemühungen bedarf. Tatsächlich deuten empirische Forschungsergebnisse darauf hin, dass einige Eigenschaften von Musik – u.a. in Bezug auf ihre emotionale Wirkung – auch kulturübergreifend ähnlich wahrgenommen werden (vgl. Harwood 1976; Fritz et al. 2009; Egermann et al. 2015). Auch kommt sie in allen Kulturen vor und ist dort jeweils in ähnliche soziale Kontexte eingebunden – etwa in Verbindung mit »infant care, healing, dance, and love« (Mehr et al. 2019: 1) –, wobei sich in Liedern für die jeweiligen Kontexte interessanterweise kulturübergreifend Ähnlichkeiten in Bezug auf musikalische Parameter nachweisen lassen (vgl. ebd.).

Gleichwohl sind gewisse Aspekte der Musikwahrnehmung und insbesondere musikalische Präferenzen – etwa die Bevorzugung konsonanter Klänge gegenüber dissonanten – in hohem Maße abhängig von der kulturellen Prägung (vgl. McDermott et al. 2016). Dies gilt auch für die Wahrnehmungsfähigkeit musikalischer Strukturen, so sind die mikrotonalen Abstufungen in der indischen Musik oder die »unerreichte Vielfalt an melodischen Geschlechtern« und der »feinfühlige […] Umgang mit Intonation« (Guttstadt 2020: o.S.) in den klassischen Musikstilen des Nahen Ostens für an westlicher Musik geschulte Ohren wohl nicht ohne Weiteres vollumfänglich wahrnehmbar. Darüber hinaus ist festzustellen, dass »sich die Bedeutung, die Musikstücken zugeschrieben wird, nicht gänzlich aus sich selbst heraus, sondern nur unter Berücksichtigung der kontextuellen Bedingungen ihrer Hervorbringung« (Voit 2020: 124) erschließt. Denn Musik stellt, wie John Dewey und andere Vertreter_innen des Amerikanischen Pragmatismus betont haben, eine menschliche Aktivität dar, die in bestimmte gesellschaftliche Kontexte eingebunden ist und deren Bedeutung erst durch den jeweils Handelnden »im Umgang mit den Dingen und in der sozialen Interaktion mit anderen Menschen« (Jank 2013: 55) konstruiert wird. Während dies in gewisser Weise für alle Künste gilt, die ja stets »eine jeweils eigene Kommunikationsform wähl[en], die sich nicht allen Rezipientinnen und Rezipienten unmittelbar erschließt« (Wimmer 2010a: 22), nimmt die Musik in dieser Hinsicht doch eine Sonderstellung ein, da sie nicht in materieller Form existiert, sondern überhaupt

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

erst durch das Zusammenspiel verschiedener Vermittler (u.a. Interpret_innen, Instrumente, Medien) zum Erscheinen zu gelangen vermag (vgl. Hennion 2015: 1).

Nun ist die »Klassik im allgemeinen Sinn« (miz 2017: o.S.), die einen Großteil des heute in Konzerthäusern gespielten Repertoires ausmacht (vgl. ebd.), allerdings der oben genannten anthropologischen Funktionen weitgehend enthoben und wird in der Regel nicht in sozialen Kontexten rezipiert, in denen sich ihre Bedeutungsebenen unmittelbar und voraussetzungslos vermitteln. Ihr Ort ist der neutrale Konzertsaal, in dem sie als ›absolute Musik‹ im Sinne Eduard Hanslicks erscheint, die »sich allein durch sich selbst begründet«, unabhängig »von allem, was jenseits der Töne liegt, von einer kirchlichen oder gesellschaftlichen Funktion, von der prosaischen Wirklichkeit« (Seidel 2016: o.S.). Bedenkt man zudem, dass im Falle historischer Musik »Verstehenshorizonte, Rezeptionsweisen und ästhetische Vorlieben sich zwischen dem Zeitpunkt der Komposition und dem der Rezeption […] signifikant gewandelt haben« (→ Sachsse: 278), so wird die Sinnhaftigkeit von konzertbegleitenden Vermittlungsformaten unmittelbar deutlich.

Anfänge und heutige Situation

Die in der Anfangsphase des bürgerlichen Konzertwesens im späten 18. Jahrhundert verbreitete Ansicht, dass das Hören von Musik auch ein intellektuelles Vergnügen sei, das »theoretische Kenntnisse, ›gereinigten‹[1] […] Geschmack und ästhetische Erfahrung, kurz: musikalische Bildung« (Sponheuer 1996: 34) voraussetze, schlug sich in der zu dieser Zeit üblichen Einteilung des Publikums in »Kenner und Liebhaber« (→ Voit: 67) nieder. Schon damals war es üblich, dem Publikum konzertbegleitende Erläuterungen – u.a. gedruckt in Programmheften – an die Hand zu geben, um »im Kontext von Aufklärung und ›Volksbildung‹ […] ›notwendige Beihülfe‹[2] für die Verwandlung von Liebhabern in Kenner zu geben« (Heister 2016: o.S.), wobei laut Johann Georg Sulzer als Kenner nur zu gelten habe, »welcher die Werke der Kunst nach ihrem innerlichen Werth zu beurtheilen, und die verschiedenen Grade ihrer Vollkommenheit zu schätzen im Stand ist« (zit.n. Sponheuer 1996: 34).

Zum heutigen Repertoire der Konzertpädagogik[3] zählen neben den klassischen Vermittlungsformaten wie Programmheften und Konzerteinführungen sowie ihren digitalen Weiterentwicklungen in Form von Podcasts[4] und Apps[5], die primär auf die Vermittlung *von* musikbezogenen Kenntnissen und Fertigkeiten (also die Weitergabe von Wissen) abzielen, auch partizipativ angelegte Formate (→ Wild: 243), die eine Vermittlung

1 Das Binnenzitat stammt von Johann Georg Sulzer (1793: 5).

2 Binnenzitat zit.n. Walter Salmen (1988: 80).

3 Der Begriff der Konzertpädagogik umfasst alle konzertbezogenen Vermittlungsangebote (Konzerte für bestimmte Dialoggruppen sowie konzertbegleitende Live-Formate und Medien).

4 Vgl. die Podcasts der Dresdner Philharmonie: www.dresdnerphilharmonie.de/de/mediathek/podcasts/?page=1&type=%2522PODCAST%2522 [05.05.2023].

5 Vgl. die App *Discover Szymanowski* der Philharmonie Luxembourg zu einem Konzertzyklus des London Symphony Orchestra: www.kultur-konzepte.eu/projekte/8-iphone-app-discover-szymanowski [05.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zwischen einer Musik und der Lebensrealität der jeweiligen Dialoggruppe (also das Herstellen von Beziehungen) zum Ziel haben (vgl. Hüttmann 2009: 61). Dabei tritt der bzw. die Vermittler_in nicht (ausschließlich) als Dozent_in auf, sondern schlüpft in die Rolle »eines Initiators oder Begleiters, eines Vorbilds oder auch eines facilitators« (Mautner-Obst 2018: 342). Die Rolle der Teilnehmer_innen hingegen beschränkt sich nicht darauf, »informiert [zu] werden« (Wimmer 2010a: 23); vielmehr sind sie zum »Mitreden, Mitentscheiden, Mitgestalten, Selbst Gestalten« (ebd.) aufgefordert. Als wegweisend in dieser Hinsicht kann das Format *Response* gelten, das von Musiker_innen der London Sinfonietta und des Ensemble Modern 1988 erstmals in Deutschland durchgeführt wurde und bei dem Schüler_innen durch das Komponieren eigener Musikstücke in Anlehnung an ein Referenzwerk Zugänge zu anspruchsvollen Werken der Neuen Musik eröffnet wurden. Insbesondere für die Musikvermittlungsszene in Deutschland hat sich dieses Format als äußerst einflussreich erwiesen; so haben sich *Response*-Projekte zum einen »als fester Bestandteil des Vermittlungsportfolios von Konzertveranstaltern und Ensembles etabliert, zum anderen bezieht sich ein großer Teil der aktuellen konzertbegleitenden Workshop-Formate im Bereich Neue Musik mehr oder weniger explizit auf Ideen, die auf das Format *Response* zurückzuführen sind« (Voit 2018c).

Heute verfügen die meisten Veranstalter klassischer Konzerte über ein vielfältiges, nach Dialoggruppen differenziertes Angebot an konzertbegleitenden Vermittlungsaktivitäten, das in der Regel mediale Formate (Programmhefte, Podcasts, Apps, Ausstellungen etc.) und im Vorfeld des Konzertbesuchs stattfindende Live-Formate (Konzerteinführungen, Workshops) umfasst. Das Alter stellt dabei das zentrale soziodemographische Merkmal für die Ausdifferenzierung der Dialoggruppen dar (→ Schippling/Voit: 179). Dabei ist festzustellen, dass konzertbegleitende Veranstaltungen häufig nur für Kinder im Grundschulalter, Jugendliche und Erwachsene angeboten werden, während für Babys und Kleinkinder sowie Kinder im Kindergartenalter der Fokus in der Regel auf der Gestaltung spezieller Kinderkonzerte liegt, die »durch die Länge, die Dramaturgie und Musikauswahl, die Gestaltung der Räumlichkeit sowie die Einbeziehung narrativer, szenischer, erklärender und/oder interaktiver Elemente« (Voit 2019a: 115) dem kindlichen Bedürfnis, »die musikalische Materie mit allen Sinnen vertiefend erleben und kommunizieren zu können« (Stiller 2008: 96), eher zu entsprechen vermögen. Bisweilen findet auch eine Verschränkung von Konzert- und konzertbegleitenden Formaten statt, so etwa im Falle des vom Büro für Konzertpädagogik entwickelten interaktiven Kinderkonzertformats *Plingpolyplü Fantastiko*, das von 2016 bis 2019 in Schulen, Bürgerzentren, Theatern und Konzerthäusern für Kinder im Vor- und Grundschulalter angeboten wurde. Je nach Kontext wurden im Vorfeld bis zu zweitägige Kompositionsworkshops durchgeführt, bei denen die Kinder, ausgehend von Klangexperimenten, selbst musikalische Strukturen und/oder kleine Stücke entwickelten, die einen integralen Bestandteil des anschließenden Konzerts darstellten.[6]

6 Vgl. www.konzertpaedagogik.de/projekt1 [05.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Dimensionen der Erfahrung im Umgang mit Musik

Eine Musikvermittlerin, die nicht nur über Musik informieren möchte, sondern an der Herstellung von Beziehungen zwischen den Werken eines Konzertprogramms und der jeweiligen Dialoggruppe interessiert ist, kommt nicht umhin sich zu fragen, auf welchen Ebenen eine Anknüpfung an die Lebensrealität der Hörer_innen gelingen kann. In seinem Konzept der *didaktischen Interpretation* wählt Christoph Richter den in diesem Zusammenhang hilfreichen »Schlüsselbegriff« (2014a: 56) der ›Erfahrung‹, der »außer (kognitiver) Erkenntnis« u.a. auch die »körperlich-motorischen und die emotional-affektiven Weisen und Möglichkeiten« (ebd.: 56) der Auseinandersetzung miteinschließt. Richter unterscheidet vier Erfahrungsdimensionen im Umgang mit Musik, die auch in konzertpädagogischen Kontexten Anwendung finden können:

a) Erfahrungen, »die sich auf die Machart einer Musik, also auf das musikalische Material und ihre Gestaltung richten«,
b) Erfahrungen, »die über alle Einzelheiten hinaus Einsichten über das allgemeine Wesen (das Sein) der Musik freisetzen«,[7]
c) Erfahrungen, »die zum Selbstverstehen beitragen, also zu Möglichkeiten, die eigene Person das eigene Fühlen und Denken, die Körperlichkeit zu entdecken und in Handlungen umzusetzen«,
d) Erfahrungen, »die zum ›Weltverstehen‹ beitragen können (etwa in philosophischer, anthropologischer, psychologischer, geschichtlicher, gesellschaftlicher Art)« (Richter 2014a: 57).

Je nachdem, welche Erfahrungsdimension in das Zentrum eines Vermittlungskonzepts gerückt wird, bieten sich freilich jeweils unterschiedliche Formen der Auseinandersetzung mit einem Musikstück an. So dürfte etwa die Konzerteinführung *Rhino-Kids* des Konzerthauses Dortmund, bei der Kinder »musikalische Motive und Schlüsselstellen des jeweiligen Konzertprogramms kennenlernen, Instrumente aus der Nähe erleben und selbst aktiv werden können«[8], wohl in erster Linie die erste, auf die Machart eines konkret zu vermittelnden Musikstücks gerichtete Erfahrungsebene im Blick haben. Das Projekt *Musikdetektive* der Kölner Philharmonie hingegen, bei dem Grundschulkinder »eine Entdeckungsreise in eine neue klangliche Welt« unternehmen und »auf spielerische Weise den Reichtum der Klangfarben ihrer unmittelbaren Umgebung […] erkunden und

7 Richters Terminologie ist Ausdruck eines ontologischen Verständnisses, das er unter Bezugnahme auf Heideggers ontologische Hermeneutik als »Grund und Fundament für dialogisches Verstehen, für Verstehen in Beziehungen und als Beziehungen« (Richter 2014: 35) charakterisiert. Gemeint ist hier also nicht etwa ein vermeintlich objektives Verständnis von Musik, sondern ein »lebendiges Verstehen« (ebd.: 36) als »unabschließbarer und Veränderungen unterworfener, lebenslanger Prozess« (ebd.: 51), in dem jeder das Recht »auf seine eigene Interpretation, auf sein eigenes Verstehen« (ebd.: 52) hat und der die »kritische Dekonstruktion des angeblich schon Verstandenen« (ebd.: 36) miteinschließt.

8 Vgl. www.konzerthaus-dortmund.de/de/mitmachen/fuer-kids-und-familien/rhino-kids [05.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ihr Gehör für ungewohnte Klänge […] sensibilisieren«[9], zielt eher auf »allgemein-musikalische Erfahrungen« (Richter 1976: 39) im Sinne der zweiten Dimension. Erfahrungen, die zum Selbstverstehen beitragen, spielen vor allem dann eine Rolle, wenn die Teilnehmer_innen selbst gestaltend tätig werden, sei es komponierend wie in *Response*-Projekten[10], tanzend wie bei dem wegweisenden Projekt *Rhythm Is It!* der Berliner Philharmoniker oder zeichnend wie bei dem Projekt *Zukunftsmusik* des Ernst Krenek Instituts[11]. Das Crossover-Projekt *Speak!* von Concerto Köln (2014/15)[12], bei dem Mozarts *Requiem* in seinem historischen, philosophischen und theologischen Kontext beleuchtet und auf aktuelle Bezüge befragt wurde, ehe es als Ausgangspunkt für die eigene künstlerische Gestaltung in Form von Raps diente, sei hier beispielhaft als ein Projekt genannt, das auch Erfahrungen ermöglichen kann, die zum Weltverstehen beitragen.

Vermittlung der sozial-kulturellen Praxis des Konzerts

Neben dem jeweiligen Konzertprogramm kann auch die Praxis des klassischen Konzerts selbst Gegenstand konzertbegleitender Vermittlungsaktivitäten sein. Hintergrund ist die Beobachtung, dass auf Menschen, »die mit den Abläufen klassischer Konzerte (noch) nicht vertraut sind«, die Rituale des klassischen Konzertbetriebs »besonders befremdlich wirken« (Voit 2018d: 5) können. So berichteten Schüler_innen im Rahmen einer empirischen Studie im Anschluss an einen Konzertbesuch von »perturbierenden Situationen« (Bernhofer 2017: 157), die jedoch insbesondere bei Jugendlichen ohne Vorerfahrungen mit klassischen Konzerten nur selten im Zusammenhang mit der dargebotenen Musik standen, sondern viel häufiger kulturell-normative oder soziale Aspekte des Konzertbesuchs betrafen (vgl. ebd.: 157).

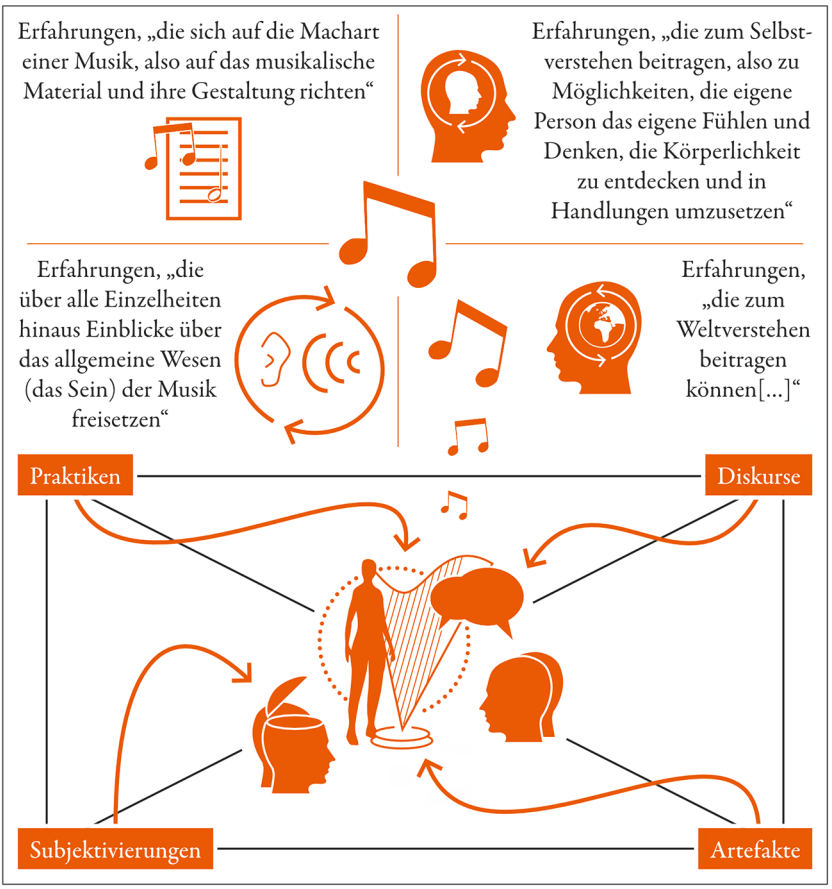
Bei dem Versuch, das klassische Konzert als soziales Phänomen in seiner kulturellen Logik zu fassen, erweist sich Reckwitz' Systematisierung der vier Phänomenbereiche »Praktiken, Diskurse, Artefakte und Subjektivierungen« (2016: 34), die er in Form eines praxeologischen Quadrats der Kulturanalyse visualisiert hat (vgl. ebd.), als hilfreich. So zeichnet sich die Praxis des klassischen Konzerts durch eine Vielzahl spezifischer *Praktiken* im Sinne einer »typisierte[n] Form des Sich-Verhaltens« (ebd.: 35) aus, die durch implizite Wissensordnungen ermöglicht und reguliert werden und in den Körpern material verankert sind. Vom Einlass des Publikums und Stimmen des Orchesters über das Pausengespräch bei Sekt und Canapés bis zum Schlussapplaus folgt ein Konzertbesuch ritualisierten Verhaltensformen, die regelmäßige Konzertgänger_innen kennen und sich in einem Prozess der *Subjektivierung* quasi einverleibt haben, was es ihnen ermöglicht, sich durch eine angemessene körperliche Haltung (still und aufrecht sitzend, an den richtigen Stellen hustend und klatschend) als Konzerthörer_innen zu produzieren (vgl. ebd.: 38). Auch an den musikbezogenen *Diskursen* »als Zirkulationsorten von (extrakorporalen) Wissensordnungen« (ebd.: 37) kann nur teilhaben, wer gelernt hat, über Musik

9 Vgl. www.koelner-philharmonie.de/de/musikdetektive [07.05.2023].
10 Vgl. www.hfmdk-frankfurt.de/thema/response [05.05.2023].
11 Vgl. www.krenek.at/musikvermittlung#aop-39 [05.05.2023].
12 Vgl. www.concerto-koeln.de/speak.html [05.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zu sprechen und wer verstanden hat, in welcher Weise die *Artefakte* (Instrumente, Taktstock, Programmheft etc.) »in soziale Praktiken eingebunden sind« (ebd.: 38).

Die folgende Grafik führt das praxeologischen Quadrat von Andreas Reckwitz mit den vier Erfahrungsdimensionen von Christoph Richter zusammen:



Zu den konzertbegleitenden Angeboten, die die sieben Siegel dieser eigentümlichen Praxis des klassischen Konzerts für Neulinge aufbrechen möchten, zählen unter anderem Backstage-Besuche bzw. Führungen, Probenbesuche und Instrumentenworkshops mit Orchestermusiker_innen. Ein Format, das diese Ansätze kombiniert, ist *der musikalische Führerschein* der Rheinischen Philharmonie, bei dem Viertklässler_innen »Schritt für Schritt an die Welt des klassischen Orchesters herangeführt«[13] werden sollen. Dabei lernen sie die Praktiken der Orchesterprobe sowie die Orchesterinstrumente kennen, tre-

13 Vgl. www.rheinische-philharmonie.de/srp/ENTDECKEN/MUSIKVERMITTLUNG/Musikalischer_Fuehrerschein.php [05.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ten mit den Musiker_innen in einen Diskurs und erfahren sich selbst in der Rolle von Konzertbesucher_innen und Aufführenden im Konzertsaal.

Generell ist zu konstatieren, dass Musikvermittlungsangebote, die auf eine Einführung in die bestehende sozial-kulturelle Praxis des klassischen Konzerts abzielen, in erster Linie affirmative und reproduktive Funktionen erfüllen (→ Müller-Brozović: 259; vgl. auch Mörsch 2012), da »das durch die Institutionen und Vermittler_innen eingeschriebene und weiter getragene Verständnis von Kultur und Bildung zumeist nicht thematisiert oder hinterfragt wird« (→ Stoffers: 108). Aus machtkritischer Perspektive (vgl. ebd.) kann dies durchaus kritisch gesehen werden, da der Fokus offensichtlich eher auf der Gewinnung neuer Zielgruppen liegt als auf dem Initiieren wechselseitiger Austausch- und Lernprozesse, die eine Dialoggruppe auf Augenhöhe adressiert und das Risiko eingeht, »sich selbst aufs Spiel zu setzen« (Mörsch 2018: o.S.). Eine Ausnahme stellt in dieser Hinsicht das Format *Schülermanager* dar, das 2009 vom Beethovenfest Bonn ins Leben gerufen wurde und seit 2014 auch an der Tonhalle Zürich angeboten wird.[14] Die teilnehmenden Jugendlichen erhalten intensive Einblicke in den Kulturbetrieb und übernehmen, unterstützt von Mitarbeiter_innen der Institution, die Organisation eines Konzerts, wobei »von der Vermarktung über die Künstlerbetreuung bis zum Rahmenprogramm […] alles in der Hand der Jugendlichen«[15] liegt. Auch hier wird die Dialoggruppe mit der Praxis des klassischen Konzerts vertraut gemacht, allerdings birgt die Einladung junger Menschen in den ›Maschinenraum‹ einer Kulturinstitution auch eine Chance für Veränderung, da sie etablierte Prozesse hinterfragen und neue Perspektiven einbringen. Ob die Jugendlichen aber tatsächlich als Impulsgeber_innen für die Entwicklung innovativer Formate und die Initiierung von Organisationsentwicklungsprozessen oder aber lediglich als Praktikant_innen im Bereich Kulturmanagement adressiert werden, hängt freilich von der Offenheit und Veränderungsbereitschaft der jeweils einladenden Institution ab.

14 vgl. www.tonhalle-orchester.ch/jung/schuelermanager [05.05.2023].

15 vgl. www.deutsche-bank-stiftung.de/project/schuelermanager [05.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kompositionsprojekte

Hans Schneider

Mit dem kurzen, aber wundervollen und vielsagenden Satz »Ich bin keine Musiziererin« reagierte eine 15-jährige Schülerin auf die Ankündigung, dass mit ihrer Klasse in den nächsten zwei Monaten ein Kompositionsprojekt im Rahmen des Musikunterrichts durchgeführt werden sollte und sie dabei von einem Komponisten Unterstützung erhalten würden. Hinter dieser Aussage versteckt sich eine Haltung, die bei vielen Schüler_innen zu finden ist: Sie spielen kein Instrument und können nicht komponieren – dies schon gar nicht. Trotzdem oder gerade deshalb gibt es schon seit längerer Zeit Versuche, mit Schüler_innen (jeder Alters- und Schulstufe bzw. auch mit Musikschulgruppen) Kompositionsprojekte durchzuführen. Darunter sind Projekte zu verstehen, in denen Komponist_innen engagiert werden[1], um über einen gewissen Zeitraum mit einer Schüler_innen-Gruppe oder einer ganzen Klasse Musikstücke zu komponieren und im Anschluss zu präsentieren. Dabei werden sie auch unterstützt von den beteiligten Lehrer_innen der Gruppe.

Komponieren im Rahmen von Kompositionsprojekten

Der Begriff ›Komponieren‹ beinhaltet äußerst Vielfältiges, und deshalb findet sich dafür auch keine einzelne konkrete Definition. Bei Dankmar Venus findet sich in seiner Systematisierung von fünf *Verhaltensweisen gegenüber Musik* die Bezeichnung ›Produktion von Musik‹, wobei diese über die Reproduktion von bereits vorhandener Musik hinausgeht (vgl. 1969: 21). Ulrike Kranefeld und Johannes Voit sprechen in ihrer Einleitung zum Sammelband *Musikunterricht im Modus des Musik-Erfindens* von vielfältigen Aspekten des ›Musik-Erfindens‹ im schulischen Kontext, das alle Formen des generativen Musikschaffens – und damit neben Songwriting, Arrangieren, Interpretieren etc. auch das Komponieren

1 Das Engagement von Komponist_innen und das Auslagern in Projekte geschieht vor allem deshalb, weil das Musik-Erfinden – vor allem was die Neue Musik betrifft – in der Ausbildung der Musiklehrer_innen meist gar nicht vorkommt. Leider muss auch konstatiert werden, dass Lehrer_innen viel zu wenig Neue Musik hören und sich damit auseinandersetzen – was unabdingbar ist für die Unterstützung der Schüler_innen bei Kompositionsaufgaben.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und Improvisieren – umfasst (vgl. 2020: 8). Im Gegensatz zur Improvisation, bei der »Erfindung, klangliche Realisierung und Wahrnehmung von Musik zeitlich untrennbar zusammenfallen« (Krämer 2018: 319), wird beim Komponieren von reproduzierbaren Musikstücken »unter Anleitung und innerhalb eines fest abgesteckten Rahmens teilweise improvisatorisches Handeln der Beteiligten möglich« (ebd.: 320). Im Kontext von Kompositionsprojekten umfasst der Begriff nach Matthias Schlothfeldt mehrere Tätigkeiten wie Musik erfinden, gestalten, proben, aufführen, erfahren, reflektieren und je nach Situation noch weitere Vorbereitungsarbeiten wie Klangfindung, -wahrnehmung und -erkundung (vgl. 2018: 328f.). Anders gefasst findet man den Begriff bei Schneider/Stangl:

> »Es geht dabei […] um Möglichkeiten, mit den Schülern als Hörende Klang wahrzunehmen, Klänge selbst zu produzieren und zu organisieren, neue Materialien und Spielweisen zu integrieren und damit eigene Stücke zu erfinden und zu gestalten.« (Schneider/Stangl 2005: 91)

Stefan Roszak unterteilt Kompositionsarbeit mit Gruppen in fünf Abschnitte: Exploration/Imagination/Improvisation/Notation/Präsentation und leitet daraus folgende Definition ab:

> »[Es handelt] sich beim Komponieren – ganz im Sinne der Wortbedeutung des lat. Begriffs *componere* – schlichtweg um ein formal gestaltendes Zusammenstellen und zeitliches In-Beziehung-Setzen von Klängen und Geräuschen sowie dessen (schriftliche oder technische) Fixierung, […] womit Musik auch außerhalb ihrer flüchtigen Klanggestalt formbar, konservierbar und damit auch reproduzierbar wird.« (Roszak 2014: 4)

In Kurzform sollen hier noch weitere Punkte ausgeführt werden, die für Kompositionsprojekte von Bedeutung sind. Nach Ursula Brandstätter erfordert »experimentelles Erfinden und Gestalten von Musik eine experimentelle Didaktik« (2019: o.S.), d.h. es kann nicht nach vorgegebenen Rezepten unterrichtet werden, sondern jede Klasse und jede Herangehensweise erfordern entsprechende Aufgabenstellungen und unterschiedliche soziale Arbeitsformen. Es kommt zu komplexen Lernsituationen, da die Rollenverteilung im Gegensatz zum normalen Unterricht eine ganz andere ist: Nicht nur innerhalb der Teams muss immer wieder entschieden werden, wer leitet, sondern auch in den Klein- und Großgruppen können und müssen einzelne Schüler_innen Leitungsrollen übernehmen; und das heißt, dass sie verantwortlich sind für das Gelingen. Diese prozessorientierte Arbeitsform mit nicht festgelegtem Endergebnis verlangt von allen Teilnehmer_innen eine Offenheit gegenüber freien Arbeitsformen und -phasen. Hier die Balance zu finden zwischen Struktur und Freiheit ist eine zentrale Herausforderung. Auch die Lehrer_innen und Künstler_innen müssen sich auf eine ihnen meist unvertraute Rolle einlassen, auf eine Teamarbeit, die sowohl im realen praktischen Arbeiten als auch in den Reflexionsphasen gefordert ist. Diese Art des Arbeitens sollte als Chance und nicht als Hindernis gesehen werden. Im besten Fall hat dies Auswirkungen ganz allgemein auf das Lehren und Lernen im schulischen bzw. musikschulischen Kontext und auch auf das Zusammenarbeiten der Künstler_innen in deren eigenen Kontexten. Auch bei Vin-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ko Globokar findet man schon 1973 in seinem Werk *Individuum – Collectivum* wesentliche Hinweise, die von zentraler Bedeutung für das Komponieren in und mit Gruppen sind: »Zum Komponieren gehört die Utopie. […] Vertrauen wir dem Erfindungsgeist jedes Einzelnen, akzeptieren wir den Zufall, schreiben wir weniger vor als notwendig oder schreiben wir das Unmögliche vor.« (1973 et al.: o.S.)

Es geht letztlich nicht nur darum, in der Gruppe Musikstücke im klassischen Sinn zu komponieren und diese zu präsentieren, sondern den Teilnehmer_innen für sie ungewohnte bzw. neue ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Dafür notwendig ist das Erhalten bzw. Schaffen von ›Offenohrigkeit‹[2] bei den Schüler_innen für ein neues Hören, auch von vertrauten Musiken. Es geht »zunächst darum, eine fremde Klangwelt zugänglicher zu machen, […] die Ausbildung allzu eingefahrener Hörgewohnheiten zu verhindern und die Ohren offen zu halten« (Voit 2011: 75). Der dafür erforderliche Akt der kreativen und methodisch offenen Herangehens- und Umgangsweisen in Kompositionsprojekten ist nach Christopher Wallbaum »besonders geeignet […], um Schüler und Schülerinnen ästhetische Erfahrungen machen zu lassen« (Wallbaum 2009: 9). Außerdem wird nach Hans Schneider durch das Zusammenspiel, »diese bewusst initiierte Kommunikationsstruktur« von teilnehmenden Schüler_innen, Lehrer_innen und Komponist_innen eine »vielschichtigere […] Ebene der Reflexion« ermöglicht, die auch »Diskussion und ästhetischen Streit« (2000: 88) fördert. Dieser bewusst initiierte ästhetische Streit ist nach Rolle und Wallbaum (2011) unabdingbar für eine Auseinandersetzung mit Kunst, egal ob mit vorhandener, selbst entworfener oder selbst realisierter.

Historischer Abriss

Erste Ansätze, sich im Unterricht mit zeitgenössischer Musik zu beschäftigen und zeitgemäße Vermittlungsformen in schulischen Einrichtungen auszuprobieren, darunter auch das Komponieren, finden sich schon im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Zu nennen ist hier die Reformpädagogin Eugenie Schwarzwald, die für den Unterricht an ihren Schwarzwäldischen Anstalten (1901–1938) namhafte Künstler – leider waren keine Künstlerinnen dabei – der damaligen Zeit zu gewinnen versuchte: u.a. Adolf Loos, Oskar Kokoschka, Alexander Zemlinsky, Egon Wellesz und Arnold Schönberg. Ähnliches gilt für die Schule am Meer, gegründet 1924. Hier ließ der Pianist Eduard Zuckmayer die Schüler_innen für sie neue Musik erfinden, gestalten und realisieren. Mit der Machtübernahme Hitlers wurde all diesen Reformbestrebungen ein unfreiwilliges Ende gesetzt (vgl. Gruhn 1993: 189–192). Gegen Ende der 1960er Jahre sind zwei Entwicklungen zu erwähnen: Auf der einen Seite verknüpften die Vertreter_innen der auditiven Wahrnehmungserziehung mit dem Einbeziehen der Avantgardemusik der 50er und 60er Jahre (z.B. von John Cage) die Hoffnung, dass mit »Experimenten [im Sinne der Neuen Musik] vielleicht

2 Der Begriff ›Offenohrigkeit‹ (Open-Earedness) wurde von David Hargreaves in den 1980er Jahren geprägt und verweist auf die Unbefangenheit, Neugier und Offenheit von Kindern gegenüber ungewöhnlichen und unbekannten Musikstilen. Diese Thematik findet sich seit 2010 in der deutschen Musikpsychologie und auch in der Musikpädagogik, vgl. Louven & Ritter (2012).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sogar die allgemeine Stagnation in der Musikpädagogik« (Gruhn 1993: 152) beendet werden könnte. Äußeres Zeichen dafür waren vor allem die Bücher der sogenannten *Roten Reihe* der Universal Edition Wien (u.a. von Roman Haubenstock-Ramati, Anesthis Logothetis, R. Murray Schafer, Gertrud Meyer-Denkmann, John Paynter und Peter Aston). Auf der anderen Seite gab es in London eine Entwicklung außerhalb des schulischen Bereichs. Im Londoner Scratch Orchestra spielten neben professionellen Musiker_innen auch Lai_innen, die für- und miteinander komponierten und experimentierten. Dessen Mitbegründer, Cornelius Cardew, interessierte sich vor allem für das kreative Potential von Lai_innen, für ihre Neugierde und Spontaneität sowie ihre aufgrund des Verzichts auf erlernte Rollen viel freiere Auffassung von Musik (vgl. Ehrler 1998: 55).

Den nächsten und langfristig folgenreichsten Schritt, den vom Mitgestalten zum eigenständigen Komponieren und Gestalten von Musik mit Schulklassen und Lai_innen-Gruppen, setzte vor allem die London Sinfonietta seit 1982 mit Projekten unter den Namen *Create and Discover* und *Response*. Unter der Leitung von Richard McNicol wurden die ersten großen Kompositionsprojekte in Deutschland (*Response* ab 1988) und Österreich (*Klangnetze* ab 1993) implementiert. Im Unterschied zur Arbeit bei *Response*-Projekten (vgl. Voit: 2018b) und deren üblichen Ausrichtung auf ein Referenzwerk aus der Vielfalt der Musik des 20. Jahrhunderts wurden die Rahmenbedingungen nach dem ersten Projektdurchgang bei *Klangnetze* vor allem dadurch verändert, dass neben Instrumentalist_innen auch Komponist_innen in die Arbeit mit den Schüler_innen integriert wurden. Diese haben die Ausrichtung auf ein Referenzwerk abgelehnt – ihnen ging es darum, ihre eigenen Ideen und aktuellen Vorstellungen von Komponieren einzubringen.

In den folgenden Jahren und angeregt durch *Response* und *Klangnetze* entstanden mehrere Projekte, die sich manchmal mehr, manchmal weniger von diesen Pilotprojekten unterschieden, aber jeweils über mehrere Jahre hinweg durchgeführt wurden. Es sind dies u.a. *Klangserve (vgl.* Pädagogische Hochschule Solothurn/Kanton Solothurn 2006), *QuerKlang* (vgl. Wehmeyer/Wiehe 2019), *Klangradar* (vgl. Friedrich 2016), *KOMPÄD* (vgl. Dartsch et al. O.J.) und *Campus Neue Musik* (vgl. Handschick et al. 2022). Nicht erwähnt sind hier Projekte, die sich in Anlehnung an *Response* an vorhandenen Musikstücken orientieren und davon ausgehend Kompositions- und Musikvermittlungsprojekte durchführen sowie Projekte, die nur einmalig oder an Musikschulen stattgefunden haben.

Ausgewählte Projekte

Die unten angeführten Projekte sind nach ihrer zeitlichen Entstehung angeordnet. Die meisten sind einander sowohl inhaltlich als auch strukturell ähnlich, manche unterscheiden sich vor allem in organisatorischer Hinsicht voneinander, z.B. die Vorbereitungsphase und die Teamzusammensetzung betreffend.

Klangnetze wurde in den Jahren 1993–2001 in sechs von neun Bundesländern in Österreich durchgeführt (vgl. Schneider et al. 2000). Die Organisation lag in den Händen des österreichischen Kulturservice, einer Institution des Ministeriums für Unterricht und Kunst. Zwei Besonderheiten sind zu erwähnen: Erstens wurde eine organisatorische, pädagogische und künstlerische Leitung implementiert, die für die Durchführung,

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

die inhaltliche Weiterentwicklung und für die Betreuung sowohl der Lehrer_innen wie auch der Künstler_innen verantwortlich war. Und zweitens sollte ein *Klangnetze*-Team aus einem/r Lehrer_in und zwei Künstler_innen (im Idealfall ein_e Instrumentalist_in und ein_e Komponist_in) zusammengesetzt sein. Für die Präsentation der von den einzelnen Schulklassen erfundenen und gestalteten Musikstücke gab es eine Zusammenarbeit mit verschiedenen kulturellen Institutionen wie z.B. dem Wiener Konzerthaus.

Im Lauf der acht Jahre, in denen *Klangnetze* in Österreich durchgeführt wurde, hat sich ein spezieller Projektablauf herausgebildet. Es beginnt mit einem verpflichtenden dreitägigen Einführungsseminar für die teilnehmenden Lehrer_innen und Künstler_innen. Die Teilnehmer_innen lernen sich kennen, erproben Teamarbeit und machen Erfahrungen in und mit der Gruppe, indem sie gemeinsam künstlerisch-ästhetische Aktionen durchführen, Unterricht für Schulklassen vorbereiten, durchführen, reflektieren, Probleme erkennen, diskutieren und alternative Lösungen suchen. Sie lernen unterschiedliche Vermittlungskonzepte kennen und bilden am Ende des Seminars Teams für die zukünftige Arbeit. Den Lehrer_innen wird das Seminar als Weiterbildung angerechnet. Es folgt die konkrete Projektdurchführung mit den Klassen der beteiligten Lehrpersonen. Im Normalfall arbeiten ein_e Lehrer_in und zwei Künstler_innen zusammen. Von allen Beteiligten wird erwartet, dass sie das Projekt als Team planen und durchführen. Das Stundenausmaß beträgt bis zu 20 Stunden inklusive eventueller Generalprobe und Aufführung. Die Stunden werden geblockt (Zweier-, Dreier- und Vierer-Blöcke sind möglich) und meist in einem Zeitraum von drei Monaten durchgeführt. In speziellen Fällen sind aber auch andere Varianten möglich, wie z.B. alle Stunden innerhalb einer Projektwoche oder als Teil einer Kreativwoche. Die Abschlussveranstaltungen sind nicht verpflichtend – dies würde zu sehr einem ergebnisorientierten Arbeiten entsprechen und nicht einem prozessorientierten. Es werden aber immer Gelegenheiten zur Präsentation der Ergebnisse geboten: Das Spektrum an Aufführungen reicht von Schulaufführungen (Elternabend bis großes Schulevent) über Präsentationen in kleineren Kulturinstitutionen bis zu Aufführungen in einem größeren Rahmen. Diese werden von der Projektleitung organisiert. Dabei sind Kooperationen mit Konzertveranstaltern anzustreben. Neben der Reflexion der eigenen jeweiligen Stunden der einzelnen Teams finden sowohl während der Projektdurchführung als auch nach Abschluss der Projekte Reflexionsveranstaltungen mit allen Teilnehmer_innen statt.

1999/2000 wurde vom Komponisten Burkhard Friedrich *Klangradar 3000 – Experimentelle Klanggestaltung und Komponieren im Musikunterricht* in Hamburg ins Leben gerufen. Dieses Projekt ist seit 2014 im Netzwerk Junge Ohren e.V. unter Friedrichs Leitung beheimatet.

Im Vorfeld des Europäischen Musikmonats in Basel wurde das Projekt *Klangserve* in Anlehnung an das Projekt *Klangnetze* an ca. 30 Schulen, mehreren Kindergärten und einem Seniorenheim durchgeführt. Einzelne Gruppen präsentierten im Vorfeld von Konzerten des Europäischen Musikmonats im November 2001 ihre Ergebnisse. Eine Fortsetzung fand *Klangserve* im Kanton Solothurn in den Jahren 2004/05 und 2009 mit jeweils 10 Schulklassen.

Das Projekt *QuerKlang* wurde im Studienjahr 2003/04 an der Universität der Künste in Zusammenarbeit mit K&K kultkom und dem Festival MaerzMusik in Berlin ins Leben gerufen. Im Unterschied zu allen anderen Projekten sind bei *QuerKlang* Kompo-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sitons- und Schulmusikstudierende mit im Team, d.h. hier arbeiten eine Lehrperson, ein_e Komponist_in und 1–2 Studierende in einem Team und betreuen eine Klasse. Den Studierenden wird die Teilnahme als Seminar angerechnet. Aufführungen finden jeweils im Kontext von MaerzMusik statt.

KOMPÄD war ein Kooperationsprojekt zwischen der Universität zu Köln und der Jeunesses Musicales Deutschland und setzte sich zum Ziel, eine pädagogische Weiterbildung für Komponist_innen zu entwickeln und einen Austausch von Lehrenden im Bereich der Kompositionspädagogik zu ermöglichen. Gleichzeitig wurden hier erstmals die Entwicklung und die Durchführung des Projekts wissenschaftlich begleitet u.a. mit einem Symposium und einer Begleitevaluation. Hier haben weder gemeinsame Reflexionsrunden noch gemeinsame Präsentationen stattgefunden.

Das Forschungsprojekt *Campus Neue Musik* wurde vom Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (INMM) von 2018 bis 2021 in sechs Mittelstufenklassen mit deren Lehrer_innen und jeweils einer künstlerisch arbeitenden Persönlichkeit durchgeführt. Die Projekte wurden empirisch begleitet, wobei Aspekte des Künstlerischen und Bedingungen, die für künstlerische Situationen und Prozesse von Bedeutung sind, im Fokus der Untersuchungen standen. Im Unterschied zu den anderen Projekten gab es hier keine gemeinsame Vorbereitungsphase für die Zweier-Teams, keine Reflexionsrunden und auch keine gemeinsamen Präsentationen.

Qualitätskriterien

Nicht nur bei den erwähnten größeren Kompositionsprojekten, sondern auch bei kleineren Kompositions- und Musikgestaltungsaufgaben stellt sich immer wieder die Frage nach den Qualitäten der Ergebnisse. Dies ist eine vielfältige und die ästhetischen Kriterien betreffend äußerst diffizile Frage. Julia Wieneke ist ihr in ihrer Dissertation anhand von Gesprächen mit Expert_innen nachgegangen, und zwar entlang des Postulats »Ermöglichung kreativen Komponierens« (2016: 287). Folgende Qualitätsfaktoren haben sich dabei herauskristallisiert: die Rahmenbedingungen, die Prozesse und die Zusammenarbeit der Teamer_innen (vgl. ebd.). Hinweise auf musikalisch-ästhetische Kriterien finden sich in der ausführlichen und aus den verschiedensten Kompositionspraxen abgeleiteten Auflistung leider nur vereinzelt. So sollen die Ergebnisse »kommentier[t]« und »ästhetisch […] diskutier[t]« werden und es ist Aufgabe der Künstler_innen »ihre Erfahrungen und Kompetenzen in die Verfeinerung der Komposition« (ebd.: 316) einfließen zu lassen. Da innerhalb der Prozesse öfters Offenheit und Freiheiten dominieren, besteht die Gefahr, dass sowohl in der Auswahl des Materials als auch in dessen Strukturierung und musikalischer Realisation die Gruppen manchmal mit zu einfachen Lösungen zufrieden sind. Um dies zu verhindern und mehr als eine sogenannte ›Schul-Musik‹[3] entstehen zu lassen, sollen die Komponist_innen die Schüler_innen mit zusätz-

3 Christine Stöger in einer Fishbowl-Diskussion am 05.03.2022 in Leipzig. Der Begriff ›Schul-Musik‹ wird hier von Stöger etwas anders verwendet als der von Christopher Wallbaum erstmals eingeführte Begriff ›Neue SchulMusik‹ (vgl. Wallbaum 2005). Im Gegensatz zu Wallbaum, der diesen Begriff sympathisierend und ausgehend von einer reflektierten ästhetischen Praxis verwendet,

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

lichen Aufgabenstellungen, mit Vorschlägen zu anderer Strukturierung, mit Beispielen aus existierender Musik, mit neuen bzw. anderen Spieltechniken und mit intensiverem Spiel herausfordern.

Aufgrund der vielen und unterschiedlichen Kompositionsprojekte, die in letzter Zeit sehr oft auch wissenschaftlich begleitet wurden, ist zu hoffen, dass das Komponieren im Klassenverband verstärkt in die schulische Praxis Eingang findet. Dazu wäre es auch noch wünschenswert, dass eine Einführung in diese ästhetische Praxis vermehrt in der Ausbildung der Lehrer_innen vorkommt. Auch für die Ausbildung von Musikvermittler_innen, die in unterschiedlichen Rollen in solche Projekte eingebunden sein können (z.B. als Projektleiter_in, Teamer_in), würde dies eine sinnvolle Ergänzung darstellen.

verweist Stöger auf eine Praxis, in der allein das aktive Tun schon für eine erfolgreiche Unterrichtssituation ausreicht – und dies oft ohne besonderen musikalisch-künstlerischen Anspruch. Und gerade in dieser Situation, in der professionelle Künstler_innen mit Schüler_innen arbeiten, sollten diese ihre Kenntnisse und Denkweisen einbringen, nicht als Anweisung, sondern als alternative Möglichkeit.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Deconstructing Community & Vermittlung

Elisabeth Bernroitner & Gordana Crnko

Die Brunnenpassage ist ein dezentraler Kunstort am Wiener Brunnenmarkt. Sie wurde 2007 gegründet und erreicht mit über 400 Veranstaltungen jährlich mehr als 30.000 Besucher_innen. Im Rahmen der künstlerischen und kuratorischen Arbeitspraxis entwickelt die Brunnenpassage diskriminierungskritische künstlerische Produktionen sowie transkulturelle Partizipationsangebote, bei denen Mitgestaltung nicht nur möglich, sondern auch ausdrücklich erwünscht ist. Die Produktionen entstehen in Ko-Kreation zwischen Künstler_innen, Kurator_innen und Mitwirkenden und ermöglichen Begegnung auf Augenhöhe. Das transdisziplinäre Programm in der ehemaligen Markthalle reicht von Theater und Tanz über Musikformate bis hin zu Ausstellungen und Film (vgl. Bernroitner/Pilić 2022: 364f.).

Neben der Assoziation mit dem Bereich der Vermittlung wird die Brunnenpassage aufgrund ihrer transkulturellen Arbeitsweise und ihrem dichten Beziehungsnetzwerk oft auch mit dem Bereich der Community-Projekte in Verbindung gebracht. Den Begriff ›Community‹ verwendet das Team der Brunnenpassage selbst jedoch wenig. Anstatt von unverrückbaren Gruppenzugehörigkeiten sind für die Brunnenpassage hybride (vgl. Foroutan 2013: 85f.) sowie fluide (vgl. Heimgartner 2020: 111f.) Identitätskonzepte und, wenn überhaupt, ›Communitys of Interest‹ bzw. ›Communitys of Practice‹ die Grundlage der Arbeit. Während Communitys of Interest sich vor allem über das verbindende Interesse an einem Thema bzw. dem gemeinsamen Kunstschaffen – jedoch ohne einen verbindlichen oder fix vorgegebenen strukturellen Rahmen – definieren, zeichnen sich Communitys of Practice durch wiederkehrende Treffen sowie ein gemeinsames Repertoire an Ressourcen (z.B. Routinen, Artefakte, Vokabular) aus (vgl. Wenger 1998).

Über die Jahre hinweg sind durch die partizipativen Arbeitsformen der Brunnenpassage dichte Beziehungsnetzwerke entstanden, welche oftmals als Grund für Kooperationsanfragen genannt werden. Die Brunnenpassage versteht ihre Rolle jedoch nicht als die einer Vermittlungsagentur, deren Aufgabe es ist, neue Publika für das bestehende Kulturangebot zu generieren. Vielmehr liegt das Interesse in der Mitentwicklung neuer Formate, die auch für bislang im Kunst- und Kultursektor unterrepräsentierte Personengruppen inhaltlich interessant und bedeutsam sind. Auch innerhalb der Musikangebote der Brunnenpassage wird der Schwerpunkt auf interdisziplinäre und transkulturelle Projekte gelegt, zumeist an den Schnittstellen zwischen zeitgenössischen und tra-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ditionellen Aufführungspraxen. Das Ziel ist es, neue, spannende Ästhetiken entstehen zu lassen und einen niederschwelligen Einstieg für alle Teilnehmer_innen zu schaffen. Vorerfahrungen und musikalische Kenntnisse sind keine Bedingungen für die Teilnahme. Die Gesangsprojekte der Brunnenpassage basieren auf unterschiedlichen Verbindlichkeitsgraden und sind ein gutes Beispiel für das aktivierende Angebot vor Ort. So ist *Stimm Workshops* ein wöchentlich stattfindendes, offenes und unverbindliches Format, während die Teilnahme an einem der Chöre einen höheren Verbindlichkeitsgrad hat (vgl. Crnko 2021: 192f.).

Ein anderes Beispiel für die aufsuchende Dialoggruppen-Arbeit ist das Projekt *Stadtlabor – Musik findet Stadt*, das 2019 gemeinsam mit dem Wiener Konzerthaus umgesetzt wurde. Die Bevölkerung in zwei Wiener Außenbezirken wurde im Rahmen von temporären künstlerisch-urbanen Interventionen auf einer mobilen Bühne sowie in zwei begehbaren, transparenten Kuppeln zum Mitmachen eingeladen. Transkulturelle altersübergreifende Workshop-Formate, Konzerte und Open-Air-Events fanden mehrmals pro Woche statt.

Kooperationen mit anderen Kulturinstitutionen in Wien sind für die Arbeit der Brunnenpassage im Sinne eines gegenseitigen Brückenschlags interessant. Im Rahmen dieser Kooperationen begegnet die Brunnenpassage dem Begriff ›Vermittlung‹ relativ häufig. Dabei ist es unwesentlich, ob es sich um ein Museum, ein Theater oder ein Konzerthaus beziehungsweise um die Kunst-, Theater- oder Musikvermittlung handelt. Die langjährige Erfahrung der Brunnenpassage zeigt, dass Kooperationsprojekte innerhalb dieser Institutionen immer wieder als Community-Projekte in den jeweiligen Vermittlungs-Abteilungen verortet werden. Diese Unschärfen in der Deutung der transkulturellen Arbeitspraxen der Brunnenpassage sollen im Folgenden näher betrachtet werden.

Wer vermittelt?

Wer sind die Rezipient_innen und wer die Expert_innen im Prozess des Vermittelns? Wer vermittelt und wem wird vermittelt? Und wer entscheidet, wie diese Positionen besetzt werden?

Das Projekt *Lernen macht Schule – Kinderchor*[1] ist ein Beispiel dafür, wie Wissenshierarchien aufgelöst werden und die Rollen der Expert_innen je nach Situation und anstehenden Herausforderungen wechseln können. Der Kinderchor setzt sich aus 20 bis 30 Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren sowie aus 6 bis 10 Musikbuddys zusammen. Diese sind Studierende der Wirtschaftsuniversität Wien, die gemeinsam mit den Kindern singen und kleinere Organisations- und Betreuungsaufgaben übernehmen. Das Ziel des Projekts, über das gemeinsame Singen hinaus, ist eine Bereicherung der Erfahrungswelten beider Gruppen durch Austausch und Begegnung. Alle Teilnehmer_innen werden als Expert_innen angesehen und angesprochen, trotz unterschiedlicher musikalischer Vorerfahrungen und Lebensbiografien. So übernehmen Kinder das Unterrichten der Grup-

1 Der Grundstein für dieses Projekt wurde in *Lernen macht Schulen* gelegt, einer Initiative, die sich seit 2010 für die gleichen Chancen auf Bildung für Kinder aus allen Bevölkerungsgruppen stark macht.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

pe beim Lernen der Liedertexte in ihren Erstsprachen, die Stücke werden von allen Teilnehmenden vorgeschlagen und in einem gemeinsamen Prozess ausgesucht, die Musikbuddys haben die Verantwortung, wenn es um die Gestaltung der Pausen geht. Die Kommunikation fließt in alle Richtungen gleichermaßen, dabei soll ein offener, hierarchieentspannter Raum entstehen.

Was wird vermittelt?

Neben der Frage nach dem ›Wer‹, ist auch die Frage der Inhalte grundlegend. Für welche Bevölkerungsgruppen sind die ›zu vermittelnden‹ Inhalte tatsächlich relevant? Wie viel haben sie mit den Lebensrealitäten der Menschen zu tun? Wie verbunden sind sie mit Geschmack und Tradition? Letztlich wirft die Frage nach dem Inhalt erneut auch jene nach Entscheidungsgewalten auf.

Die Brunnenpassage betrachtet den Zugang zu Kunst und Kultur für alle Bevölkerungsgruppen als eine Notwendigkeit, mehr noch, als ein Grundrecht aller Menschen. »Jeder hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich an den Künsten zu erfreuen und am wissenschaftlichen Fortschritt und dessen Errungenschaften teilzuhaben« (Vereinte Nationen 1948: 6), fordert die Menschenrechtscharta der Vereinten Nationen in Artikel 27. Dies bedeutet aber nicht nur leistbare Eintrittskarten (z.B. Pay-as-you-can, gestaffelte Ticketpreise, kostenlosen Eintritt über den *Hunger auf Kunst und Kultur*-Pass) und insgesamt weniger Zugangshürden für bisher unterrepräsentierte Bevölkerungsgruppen – es bedeutet vor allem ein diskriminierungssensibles Kuratieren. Menschen wollen mitbedacht und repräsentiert werden, sie wollen ihre Lebensrealitäten auf den Bühnen abgebildet sehen.

Warum Vermittlung?

Ist die Vermittlung ein Werkzeug zur Untermauerung oder Überwindung sozialer Distinktion? Geht es um die Akquise neuer Publika? Oder werden damit sogar etablierte Herrschaftsverhältnisse erhalten und reproduziert?

Die Frage nach dem ›Warum‹ sollte grundsätzlich zu Beginn einer Format- oder Projektentwicklung gestellt werden. Für die Brunnenpassage geht es im Rahmen der partizipativen Angebote prioritär um die persönliche Ermächtigung und das Wachstum der Teilnehmenden. Wissen zur Verfügung zu stellen und die Expertisen der einzelnen Akteur_innen anzuerkennen, Möglichkeiten aufzuzeigen, Werkzeuge und Codes zugänglich zu machen, sind Grundvoraussetzungen dafür. Als ArtSocialSpace mit einem Pay-as-you-can-Prinzip ist die Brunnenpassage hier in einer anderen Ausgangsposition als Institutionen, die auf Ticketeinnahmen angewiesen sind. Diese Einnahmen tragen aber auch zur Position dieser Häuser als mächtige Orte der Kunst bei (vgl. Pilić 2016). So befinden sie sich in der Tat in einem Interessenskonflikt zwischen der Notwendigkeit einer Öffnung einerseits und wirtschaftlichem Druck sowie der damit verbundenen Frage des Machterhalts andererseits.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wie vermitteln?

Wie erreichen die Kulturinstitutionen Teilnehmer_innen für ihre Vermittlungsformate? Welche Methoden werden in der künstlerischen Arbeit angewendet? Wie wichtig ist die hohe künstlerische Qualität bei Projekten, die der Vermittlung zugeordnet werden?

Für die Brunnenpassage ist es inhaltlich sowie kulturpolitisch bedeutsam, wer an den angebotenen Projekten und Formaten teilnimmt. So gibt es Formate, die für eine ganz konkret definierte Dialoggruppe konzipiert sind, bei anderen Projekten wird die Teilnehmer_innen-Gruppe bewusst heterogen zusammengesetzt. In allen Projekten wird lange vor dem Projektstart eine Strategie entwickelt, um die angedachten Teilnehmer_innen zu erreichen. Die Kommunikation findet dialoggruppen-gerecht zumeist in mehreren Sprachen statt.

Eine weitere wichtige Komponente ist das aktive Mitmachen der Teilnehmenden: vom Mitsingen, Mitspielen, Jammen und der aktiven Teilnahme bei Formatpräsentationen und Auftritten bis hin zu Ko-Kreation und Mitwirkung bei Projektgestaltung und Entscheidungsprozessen. In der Brunnenpassage wird Begegnung initiiert beziehungsweise ›kuratiert‹, indem Projekte in ihrem Kern so konzipiert werden, dass sie von Anfang an Themen in den Blick rücken, die sich an den Interessen der Teilnehmenden orientieren, Flexibilität in Hinblick auf ihre Bedürfnisse erlauben und darauf bedacht sind, dass Projektteilnehmende nicht instrumentalisiert werden. Bei allen diesen Parametern geht es darum, einen diversitätsorientierten Raum zu schaffen, der zugleich einladend und offen, aber auch geschützt ist, einen Raum, in dem gemeinsames Kunstschaffen auf Augenhöhe möglich ist.

Zukunftsmusik

Das Anliegen der Brunnenpassage ist es, die wertschätzende Einbindung von Menschen, die ansonsten wenig Repräsentation in öffentlichen Institutionen erfahren, sicherzustellen und ihre Involvierung auf möglichst allen Ebenen des künstlerischen Schaffens anzustoßen. Die Brunnenpassage sieht den gesellschaftlichen Veränderungsbedarf primär im Bereich der Organisations- und Produktionsstrukturen von Kulturinstitutionen. Viele Kunst- und Kulturinstitutionen sehen Audience Development (→ Mandel: 353; → Petri-Preis: 251) als die gewünschte Folge von Vermittlung. Ernstgemeinte Diversifizierungsbemühungen müssen aber auf der Haltungsebene sowie im Bereich des Personals und des Programms einer Institution ansetzen. Nur so können die kulturellen und künstlerischen Angebote für ein breiteres Publikum interessant werden. Dies führt zu der Forderung, die zumeist vorhandene Trennung von Vermittlung und Kunst zu überdenken, und die Vermittlung vielmehr als inhärenten Bestandteil eines diskriminierungssensiblen Kuratierens zu verstehen. Hauptanliegen der Brunnenpassage ist dabei, eine Veränderung im kulturpolitischen aber auch gesamtgesellschaftlichen Sinne zu inspirieren und zu begleiten, durch das Initiieren diskriminierungssensibler Reflexionsprozesse, das Hinterfragen gängiger Kuratierungspraxen und die (Mit-)Gestaltung transkultureller Produktionen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung in freiheitsentziehenden Kontexten

Annette Ziegenmeyer

Innerhalb der vielen Orte, an denen Musikvermittlung stattfindet, stellen Hafteinrichtungen Orte des extremen gesellschaftlichen Ausschlusses dar, an denen Musikangebote (als freiwillig zu besuchende Angebote im Freizeitbereich) in unterschiedlicher Art und Dimension stattfinden (vgl. Ziegenmeyer/Mühlinghaus 2021). Angefangen beim Zugang, der nur über eine »sogenannte Torwache, eine Pforte mit Schleusenfunktion« (Endres/Breuer 2021: 18) möglich ist, über die Sicherheitskontrolle, Ausweispflicht und Abgabe aller Gegenstände bis hin zum Durchqueren vieler langer Gänge und verschlossener Türen (vgl. ebd.): Interessierte Musikvermittler_innen müssen Zeit mitbringen sowie den Willen, die eigene Komfortzone zu verlassen. Ferner erfordert der Zugang zu geschlossenen Institutionen wie Gefängnissen eine gründliche Vorbereitung und Auseinandersetzung mit den Spezifika des Kontexts (vgl. Endres/Breuer 2021). Hat man diese Anfangshürden aber überwunden, wird man in vielerlei Hinsicht mehr als entschädigt, denn die hier gemachten Erfahrungen hinterlassen bei allen Beteiligten Spuren, die bestenfalls sozial-transformatorisch 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 (vgl. Ziegenmeyer 2023).

Forschungsstand

Der Themenbereich ›Musik im Strafvollzug‹ wurde in der deutschsprachigen musikpädagogischen Forschung bislang nur von wenigen Autor_innen in den Blick genommen, erfreut sich aber in den vergangenen Jahren einer zunehmenden Beliebtheit und Sichtbarkeit. In erster Linie existieren einzelne einführende und grundlegende Texte (z.B. Hartogh/Wickel 2019b; Grosse/Wickel 2018; Wickel 2018; Hartogh 2007), thematisch ausgerichtete Einzelbeiträge (z.B. Ziegenmeyer 2020a u. 2021; Koch/Kolisius 2021; Zaiser 2021) und Projektbeschreibungen (z.B. Brüning 2019; Ziegenmeyer 2019 u. 2020b) sowie eine Publikation, die den derzeitigen Stand von Forschung und Praxis in den Blick nimmt (Bánffy-Hall et al. 2021). Schließlich ist der Themenbereich auch Gegenstand von Qualifikationsarbeiten in der Musikpädagogik und der Sozialen Arbeit (z.B. Bürger 2016;

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Banowski 2020; Stark 2021) sowie angrenzender künstlerischer Disziplinen wie z.B. der Theaterpädagogik (z.B. Leonhardt 2017; Deu 2018; Wißner 2018).

Rahmenbedingungen von Projekten im Strafvollzug

Die Arbeit in einem bestimmten sozialen Kontext verlangt von Musikvermittler_innen stets eine besondere Sensibilität, Offenheit und Flexibilität sowie Einfühlungsvermögen in die Bedarfe der Adressat_innen und die besonderen Bedingungen der jeweiligen Orte. Dies gilt in besonderem Maße für den geschlossenen Kontext des Strafvollzugs, in dem – je nach Größe der Einrichtung – straffällig gewordene Menschen untergebracht sind, »die für längere Zeit von der übrigen Gesellschaft abgeschnitten sind und miteinander ein abgeschlossenes, formal reglementiertes Leben führen« (Goffmann 2020: 11).

Um ein potentielles Musikvermittlungsangebot überhaupt an diese Dialoggruppe zu kommunizieren und dieses dann auch durchzuführen, ist einiges an Vorbereitung und Unterstützung seitens der Hafteinrichtungen notwendig: Jede einzelne Veranstaltung bedeutet, dass die teilnehmenden inhaftierten Personen zu spezifischen Zeitpunkten gleichzeitig von ihren Hafträumen abgeholt und dann auch wieder zurückgebracht werden müssen. Anleitende Musikvermittler_innen sollten sich frühzeitig mit dem Personal vor Ort absprechen und im Idealfall eine interessierte Person als Kooperationspartner_in direkt in das Projekt mit einbinden (diese übernimmt dann z.B. die Logistik, Zuführung etc.).

Die Strafvollzugsgesetzgebung der einzelnen deutschen Bundesländer[1] sieht im Vollzug der Freiheitsstrafe einerseits die Befähigung der Gefangenen, »künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen« (§ 2 LstVollzG) sowie andererseits den »Schutz der Allgemeinheit vor weiteren Straftaten« (§ 5 LstVollzG SH) vor. Zur Erreichung dieser Vollzugsziele sollen neben Arbeit, Ausbildung und Behandlungsmaßnahmen auch Angebote im Freizeitbereich beitragen. Die Justizvollzugsanstalten sind diesbezüglich dazu angehalten, zur Ausgestaltung der Freizeit insbesondere auch »Angebote zur kulturellen Betätigung und Bildungsangebote« anzubieten und die Gefangenen zur »Teilnahme und Mitwirkung an Angeboten der Freizeitgestaltung zu motivieren und anzuleiten« (§ 71 LstVollzG SH).

Neben Konzerten, die überwiegend von externen Künstler_innen in den Hafteinrichtungen gegeben werden, erfüllen insbesondere Angebote, in denen die Inhaftierten selbst zu künstlerischen Akteur_innen werden (vgl. Grosse/Wickel 2018: 149), eine besondere Funktion: Sie bieten einen Raum, in dem sich die straffällig gewordenen Menschen als selbstwirksam und selbstbestimmt erleben können (vgl. ebd.: 436f.). Außerdem können vor allem resozialisierungsfördernde Aspekte (z.B. soziale Umgangsformen) eingeübt und Perspektiven einer sinnvollen Freizeitbeschäftigung nach der Haftentlassung erfahren werden (vgl. die Verbindung zwischen Straffälligkeit und Freizeitverhalten bei Bierschwale et al. 1995: 88f. und Bukowski/Nickolai 2018: 115).

1 Vgl. exemplarisch die Ländergesetzgebung von Schleswig-Holstein in LStVollzG SH: www.schleswig-holstein.de/DE/fachinhalte/J/justizvollzug/Downloads/landesstrafvollzugsgesetz.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [02.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Handlungsleitende Perspektiven

Das Praxisfeld der Musikvermittlung im Kontext des Strafvollzugs weist Prinzipien aus der Community Music (→ Kertz-Welzel: 315) und der Sozialen Arbeit auf. So kann Musik als »ein wichtiges Gestaltungselement sozialer Räume« (Sauer 2018: 749) in der Sozialen Arbeit bewusst als Medium eingesetzt werden (vgl. ebd.: 750), genauso wie Community Music im Rahmen von Sozialer Arbeit »mit musikalischen Ausdrucksformen als kreativen Möglichkeiten des Umgangs mit unterschiedlichen Lebenswelten« (ebd.) arbeitet.

Der Schwerpunkt in der Community Music liegt hierbei auf »inklusiver musikalischer Partizipation« (Higgins 2017: 46; vgl. auch die fünf Schlüsselbegriffe von Lee Higgins: ›Menschen‹, ›soziale Orte‹, ›Partizipation‹, ›Inklusion‹ und ›Vielfalt‹). Es geht darum, »Menschen zu befähigen, mithilfe musikalischer Mittel eine Form des Selbstausdrucks zu finden und angemessene Formen des sozialen Umgangs zu entwickeln« (ebd.: 48). Dieser Fokus findet sich ebenso im Selbstverständnis der Sozialen Arbeit wieder, die Menschen dahingehend befähigen und ermutigen will, »dass sie die Herausforderungen des Lebens bewältigen und das Wohlergehen verbessern« (Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V.: o.J.[2]).

Dieser doppelte Blick in die Soziale Arbeit und in die Community Music hilft, handlungsleitende Perspektiven für die Musikvermittlung im Strafvollzug zu entwickeln. So sollen im Folgenden drei zentrale Perspektiven aus der Sozialen Arbeit, die sich auch in der Community Music wiederfinden (vgl. hierzu z.B. die oben genannten Schlüsselbegriffe von Higgins), als Leitlinien genommen werden, um Besonderheiten, Rahmenbedingungen und methodische Ansprüche der Ausgestaltung von Musikvermittlungsprojekten zu verdeutlichen: Adressat_innen-Bezug, Lebensweltbezug und Empowerment.

Adressat_innen-Bezug

Ein Großteil der Inhaftierten bringt biografische Belastungen und Problemlagen mit und ist oftmals in schwierigen Familienverhältnissen und in einem randständigen Milieu aufgewachsen. Gerade wegen dieser oft erheblichen sozialisationsbedingten Defizite (z.B. Aufbau eines negativen Selbstbilds, mangelnde Strukturierung des Alltags, oftmals von Gewalt geprägte Vorbilder) ist es von zentraler Bedeutung, Menschen in Haft als mündige Subjekte wahrzunehmen, die über eigene Ressourcen verfügen. Endres und Breuer plädieren daher für »eine Haltung, die die Inhaftierten als Menschen sieht, die Förderung und Zuwendung brauchen können, und zugleich nicht ausblendet, dass sie wegen schwerer Straftaten verurteilt worden sind« (Endres/Breuer 2021: 17).

Ausgehend davon, dass Menschen über Möglichkeiten verfügen, die eigenen Anliegen oder Notlagen zu erkennen und schließlich zu bewältigen, stehen die individuellen Ressourcen, die hierfür aktiviert werden müssen, im Fokus des Anspruches der Sozialen Arbeit (vgl. hierzu Wendt 2021: 31). Dieser klar auf Adressat_innen und ihre jeweiligen

2 Die ausführliche Definition findet sich auf der Website des Deutschen Berufsverbands für Soziale Arbeit e.V., vgl.: www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html [03.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Ressourcen ausgerichtete Ansatz findet sich auch in den zuvor genannten Schlüsselbegriffen von Community Music nach Higgins wieder: »Menschen, soziale Orte, Partizipation, Inklusion und Vielfalt« (Higgins 2017: 46). So bilden die teilnehmenden Menschen mit ihren individuellen Ressourcen in ihrer Vielfalt den Kompass, nach dem sich die Musikpraxis ausrichten sollte.

Vor diesem Hintergrund erfordert die Ausgestaltung von Musikangeboten im Strafvollzug ein hohes Maß an Offenheit für und Akzeptanz von anderen Vorstellungen (z.B. in Bezug auf die individuelle Lebensgestaltung und die eigenen Werte) sowie die Bereitschaft, mit den Adressat_innen eine Kommunikation auf Augenhöhe zu finden. Der damit einhergehende ressourcenorientierte und wertschätzende Blick auf das, was die teilnehmenden Menschen mitbringen (an Fähigkeiten, Geschichten, Erfahrungen) stellt somit einen Schlüsselfaktor dar, mit dem Potentiale erkannt und mindestens in der Zeit eines Musikprojekts genutzt werden können. Konkret bedeutet dies, dass Musikvermittler_innen ihr eigenes musikbezogenes Wissen an geeigneten Stellen zurückstellen und vielmehr auch auf das Expert_innen-Wissen der straffällig gewordenen Menschen (in Bezug auf musikalische Praxen, in denen sie selbst nicht Expert_innen sind) zurückgreifen sollten. So haben straffällig gewordene Jugendliche oftmals eine hohe Affinität zum Musikgenre des Hip-Hop, der als informell geprägte Musikpraxis eine geeignete Möglichkeit bietet, sich auszudrücken und Geschichten zu erzählen – »eigene Lebensgeschichten, Lebensträume oder gar die Erschaffung von fiktiven Charakteren, die als indirekte Projektionsfläche der eigenen Emotionen dienen können« (Ehlers 2021: 241). Laut Ehlers schafft es Hip-Hop, »insbesondere bei der Zielgruppe junger straffällig gewordener Männer, Verarbeitungsprozesse intrinsisch zu motivieren« (ebd.). So ist es nicht verwunderlich, dass nicht wenige Menschen dieser Zielgruppe Erfahrung und Können im kreativen und improvisatorischen Umgang mit Worten und Rhythmen aufweisen, der die musikalische Gestaltungsarbeit in der Gruppe sehr bereichern kann. Die Aufgabe von Musikvermittler_innen besteht nun darin, eine flexibel auszugestaltende Struktur vorzugeben (strukturierte Offenheit), in der die vielfältigen Fähigkeiten und Ideen der Teilnehmenden genug Raum finden und die wie ein Kompass wirkt und in der Ausgestaltung flexibel modelliert werden kann.

Orientierung an der Lebenswelt

Neben dem Blick auf die Adressat_innen bildet die Lebensweltorientierung (→ Schippling/Voit: 219)[3] eine weitere zentrale Perspektive der Sozialen Arbeit (z.B. Thiersch 2014). Der Bezug zum Individuum, zu seinem sozialen Umfeld sowie zu den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. Wendt 2021: 38) ist insbesondere bei der musikpädagogischen Gestaltungsarbeit im Strafvollzug von besonderer Bedeutung und sollte das Handeln von der Planung über die Durchführung bis hin zur Evaluation leiten.

Die potentiellen Teilnehmenden von Musikangeboten im Gefängnis sind Mitglieder einer ›Zwangscommunity auf Zeit‹, in der ihnen im Freizeitbereich Angebote gemacht

3 Lebensweltorientierung stellt auch im musikdidaktischen Diskurs eine leitende Perspektive dar (vgl. Ehrenforth 1993; Jakoby 1993; Schneider 1993).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

werden. Eine freiwillige Entscheidung zur Teilnahme an einem Projekt kann vielfältige Gründe haben und muss nicht unbedingt auf ein musikbezogenes Interesse zurückgehen (z.B. Ablenkung von dem eintönigen Haftalltag, Wunsch nach sozialen Kontakten). In Anlehnung an die von Hüttmann (2009) herausgearbeiteten Modi der Musikvermittlung in Form erstens der Vermittlung *von* Wissen und Können und zweitens der Vermittlung *zwischen* Mensch und Musik wird daher mit hoher Wahrscheinlichkeit eher der zweite Modus und mit ihm eine Beziehungsstiftung und Ermöglichung gemeinsamer ästhetischer Erfahrungen im Fokus von Projekten der Musikvermittlung im Strafvollzug stehen (vgl. auch Hartogh/Wickel 2019b: 456f.). Auch die Tatsache, dass Musikangebote nicht losgelöst vom Vollzugsziel konzipiert werden sollen, ist hier zu berücksichtigen: So geht es in der gemeinsamen Gestaltungsarbeit immer auch um Transfer im Sinne eines Probehandelns (Förderung vor allem resozialisierungsfördernder Aspekte wie z.B. soziale Umgangsformen).

Lebensweltbezug bedeutet aber auch der Blick auf die Phase nach der Haft im Sinne der Frage nach Anschlussfähigkeit: Welche Aspekte können wie später aufgegriffen, genutzt und weitergeführt werden? Bildet der Übergang aus der Haft in die Freiheit sicher eine der zentralen Herausforderungen für die Betroffenen, so sind diesbezüglich einige Überlegungen bei der Planung von Musikangeboten hilfreich: Welche Ziele sollen durch die musikbezogene Arbeit erreicht werden und wie können die teilnehmenden inhaftierten Menschen davon auch in ihrem Leben in Freiheit profitieren? Inwieweit gibt es etwa im Bereich des Übergangsmanagements der Strafvollzugsanstalt hier Strukturen und/oder Bezugspersonen, die als Unterstützer_innen helfen könnten (z.B. wenn es darum geht, eine in Haft begonnene musikalische Aktivität weiterzuführen)?

Im Sinne der Nachhaltigkeit bekommt auch die Frage nach der Integration des familiären Umfelds der inhaftierten Personen in solchen Musikprojekten eine besondere Bedeutung. So können Familienmitglieder auf vielfältige Art und Weise in die künstlerische und pädagogische Arbeit eingebunden werden: zum einen durch die Eröffnung von Auftrittsmöglichkeiten (z.B. im Rahmen von Gottesdiensten in den Justizvollzugsanstalten), zum anderen durch Musikangebote in den Hafteinrichtungen, in denen auch Außenstehende mitwirken können (z.B. Chor aus inhaftierten Menschen, Besucher_innen und Mitarbeiter_innen), sowie durch die Einbindung der Familien an unterschiedlichen Punkten des künstlerischen Prozesses.[4]

Empowerment

›Empowerment‹ stellt eine zentrale Leitlinie in der Sozialen Arbeit dar. Beschrieben werden hiermit

4 Ein Beispiel stellt hier das Projekt *Let it out!* dar, das vor Kurzem unter der Leitung von Paulo Lameiro und in Kooperation mit der Fondation EME in einem luxemburgischen Gefängnis durchgeführt wurde. Die Familien wurden hier aktiv in die künstlerische Arbeit einbezogen, wie auf den entstandenen Musikprodukten in Form zweier Videoclips zu sehen ist, vgl.: www.fondation-eme.lu/de/projects/138 [02.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

> »mutmachende Prozesse der Selbstbemächtigung, in denen Menschen in Situationen des Mangels, der Benachteiligung oder der gesellschaftlichen Ausgrenzung beginnen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, in denen sie sich ihrer Fähigkeiten bewußt werden, eigene Kräfte entwickeln und ihre individuellen und kollektiven Ressourcen zu einer selbstbestimmten Lebensführung nutzen lernen.« (Herriger 2020: 20)

Vor dem Hintergrund, dass straffällig gewordene Menschen in einer Haftanstalt ein erhöhtes Risiko an kritischen Lebensereignissen vor und während der Inhaftierung aufweisen (vgl. Dahle et al. 2020: 3 u. 9), ist es wichtig, zu diesen Negativ- und Defiziterfahrungen einen stärkenorientierten Kontrapunkt zu setzen. In dem stark fremdbestimmten Kontext Strafvollzug sollten Musikangebote daher so gestaltet werden, dass die teilnehmenden Gefangenen ihre eigenen Ressourcen erkennen und sich als selbstwirksam erleben, um idealerweise in ihrem Alltag auf diese Erfahrungen und erworbenen Kompetenzen zurückgreifen zu können. Hierfür müssen Räume für aktive Partizipation geöffnet werden, in denen die Inhaftierten selbstständig mitentscheiden und agieren können. Um dies sicherzustellen, muss die anleitende Person in der Lage sein, »offene musikalische Dialoge zwischen unterschiedlichen Personen mit unterschiedlichen Perspektiven anzuregen« (Higgins 2017: 51) und in der Moderation »kontinuierlich die Reaktionen von Einzelpersonen sowie von Gruppen in ihrer Gesamtheit ›lesen‹« (ebd.: 52) zu können. Mit dem Ziel, sowohl die einzelnen Mitglieder der Gruppe als auch die Gruppe als Ganzes zu fördern und zu stärken, muss sie Prozesse steuern können, ohne direkt anzuleiten. Dies bedeutet, dass sie stets die Balance zwischen Klarheit in Bezug auf Anweisungen und Informationen sowie Offenheit und Flexibilität für Impulse und Bedarfe der Gruppe finden muss. Um diesen Spagat hinzubekommen, benötigt man nicht nur eine gute Vorbereitung, sondern auch ein breites Portfolio an Strategien, Methoden und Ideen, um die Planung unter Berücksichtigung der Dynamik in der Gruppe sinnvoll und mit Blick auf die einzelnen Teilnehmenden zu modellieren.

Durch die aktive Begegnung und Auseinandersetzung mit Musik im Strafvollzug werden Räume geöffnet, 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. Gleichzeitig bieten sich hier Fenster, um unhörbare Stimmen in der Gesellschaft hörbar zu machen und Menschen in ihrer Handlungsfähigkeit zu stärken (vgl. Chaker/Petri-Preis 2022c).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Interreligiöse Musikprojekte

Bernhard König

Deutschland ist ein multireligiöses Land. Religiöse Heterogenität ist binnen weniger Jahrzehnte so sehr zum gesellschaftlichen Normalfall geworden, dass sich weder aus der nominellen Religionszugehörigkeit noch aus geographischer oder familiärer Herkunft auf individuelle Glaubensüberzeugungen schließen lässt: *Die* Paderbornerin ist nicht automatisch katholisch, *der* Nachfahre arabischer Großeltern nicht zwangsläufig Muslim. Und selbst wenn sie es auf dem Papier sind, sagt dies noch lange nichts darüber aus, ob und an was sie glauben und wie sie diesen Glauben praktizieren.[1] Wer mit Gruppen musiziert, die als religiös neutral gelten, wird es deshalb faktisch fast immer mit einer gemischt-religiösen Besetzung zu tun haben – in Kindergärten, Schulen, Betrieben und in wachsendem Maß auch in Altenheimen. Dabei lassen sich drei grundlegend unterschiedliche Arten des Umgangs mit dieser gegebenen Multireligiosität unterscheiden.

Alltägliche, überwundene und inszenierte Interreligiosität

In vielen Kontexten und Anlässen sind die Herkunftsreligionen oder Glaubensüberzeugungen der Mitwirkenden schlicht unerheblich oder sollen es zumindest sein. Dennoch können religiöse Unterschiede auch hier eine unbeabsichtigte Relevanz erhalten. So kann beispielsweise die Nichtbeachtung religiös bedingter Partizipationshürden bei einzelnen Mitwirkenden zu Scham, Irritation oder Kränkungen führen, die von der

1 In den 1990er Jahren waren evangelische und römisch-katholische Christ_innen hierzulande die beiden größten Konfessionen. Seither ist ihr Anteil stark gesunken, sodass heute die Konfessionslosen die mit Abstand größte Gruppe darstellen. Gleichzeitig ist die Zahl der Muslim_innen und der sonstigen Religionen leicht gestiegen (vgl. fowid 2008 u. 2022). Hinter diesen nominellen Religionszugehörigkeiten können sich allerdings sehr unterschiedliche Grade der Religiosität verbergen. So wird einerseits geschätzt, dass nur noch sechs Prozent der deutschen Bevölkerung als praktizierende Gläubige angesehen werden können und regelmäßig eine Kirche, Moschee, Synagoge oder einen anderen religiösen Gemeinschaftsort besuchen (vgl. fowid 2022). Andererseits wächst – gerade auch unter den nominell Nichtkonfessionellen – der Anteil derer, die sich als spirituell bezeichnen und unterschiedliche Arten von individualisierten ›Patchwork-Religionen‹ praktizieren (vgl. Streib/Hood 2011).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mehrheit unbemerkt oder unverstanden bleiben. Umgekehrt kann eine Berücksichtigung religiöser Vielfalt neue Formate und bereichernde Erfahrungen ermöglichen, ohne dass Religion deshalb ausdrücklich zum Thema werden müsste. Es kann also durchaus auch dann sinnvoll und hilfreich sein, sich um religionssensible Praktiken und ein interreligiöses Handwerkszeug zu bemühen, wenn die eigene Vermittlungsarbeit weit von religiösen Inhalten oder Institutionen entfernt ist.

Mitunter wird religiöse Vielfalt ganz bewusst thematisiert, um sie im gleichen Atemzug symbolisch überwinden zu können. So nutzt beispielsweise Daniel Barenboims West-Eastern Divan Orchestra die Vielfalt seiner Akteur_innen, um deren individuelle Glaubensüberzeugungen im gemeinsamen Musizieren verschwinden zu lassen und auf diese Weise das Narrativ von der Universalität und weltanschaulichen Überlegenheit mitteleuropäischer Musiktraditionen zu stärken. Eine andere Form der symbolischen Aufhebung und Überwindung religiöser Grenzen wird in verschiedenen mystischen und esoterischen Kontexten praktiziert. Hier werden Gesangspraktiken unterschiedlichster Provenienz als Medium der Meditation und als frei kombinierbare Ausdrucksformen einer weltumspannenden oder kosmischen Spiritualität verstanden.[2]

Eine dritte, deutlich strengere Lesart lässt den Begriff der ›Interreligiosität‹ nur für solche Ensembles oder Musikprojekte gelten, in denen sich Vertreter_innen unterschiedlicher normativer Glaubensüberzeugungen begegnen, die sich ausdrücklich darauf geeinigt haben, diese Verschiedenheit nach innen und außen zu repräsentieren, sie offensiv zu thematisieren und mit den Mitteln der Musik kenntlich zu machen. Viele Prinzipien und Qualitätsmerkmale, die im Rahmen solcher *explizit* interreligiösen Projekte entwickelt wurden, lassen sich auf die alltägliche religiöse Vielfalt übertragen und können dort helfen, konstruktiv mit entsprechenden Hürden und Konflikten umzugehen. Interreligiöse Musikprojekte werden damit zu einer wertvollen Wissensquelle in einem wichtigen Praxisfeld, zu dem es bislang (zumindest im deutschsprachigen Raum) nur sehr wenig erfahrungsbasierte Forschung und Lehre gibt.[3]

Dramaturgische Strategien interreligiöser Musikprojekte

Interreligiöse Musikprojekte im o.g. strengen Sinn zeichnen sich dadurch aus, dass sie ausdrücklich *nicht* das Ziel einer maximalen Partizipation oder eines umfassenden Miteinanders anstreben. Ihr Ausgangspunkt ist vielmehr die Annahme, dass unreflektierte Partizipationserwartungen bei den Mitwirkenden zu massiven Wertekonflikten führen können, weil sie durch den religiösen Kontext leicht als übergriffig oder missionarisch wahrgenommen werden können. In der Regel sorgen diese Projekte deshalb für Trennschärfe und eröffnen klare Optionen der Nicht-Partizipation. Religiöse Grenzen

2 Ein prominenter Protagonist dieses Ansatzes war in den 1980er Jahren Joachim-Ernst Berendt (vgl. Berendt 1985).

3 Zwar hat der Trimum e.V. seit 2013 mehrfach projektweise mit verschiedenen Hochschulen und Universitäten kooperiert (vgl. Trimum 2022), doch ein dauerhaftes Studienangebot für die Theorie und Praxis einer interreligiös-musikalischen Begegnungsarbeit sucht man im deutschen Sprachraum bislang vergeblich.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

werden deutlich markiert, die Unvereinbarkeit wird als Normalfall betrachtet. Insbesondere dort, wo Gesänge und Lieder zum Medium religiöser Bekenntnisse oder zu einem zentralen rituellen Gestaltungsmittel werden, wird das religionsübergreifende Miteinander entweder ganz vermieden oder mit großer Behutsamkeit umgesetzt. Zu schweigen, während die anderen singen, ist im interreligiösen Kontext stets eine legitime Option und gilt als Zeichen gegenseitigen Respektes: Niemand soll etwas singen müssen, das er oder sie nicht glauben kann (vgl. König 2016).

Für die Umsetzung dieses Grundprinzips haben sich unterschiedliche dramaturgische Strategien bewährt. Die am häufigsten angewendete ist in der Theologie als *Modell Assisi* bekannt (vgl. Riedl 1998). Sie geht auf das von Papst Johannes Paul II. initiierte erste Weltgebetstreffen von 1986 zurück, das vom Prinzip einer strikten Selbstrepräsentation ausging und interreligiöse Begegnung als eine Abfolge exklusiver Einzelbeiträge inszenierte. Viele interreligiöse Konzerte, Gottesdienste, Friedensgebete und Festivals folgen diesem bewährten Prinzip.

Einen anderen Ansatz verfolgen interreligiöse Chöre wie der Choir Pontamina (Sarajevo), der Shalom Chor Berlin oder der Interreligiöse Chor Frankfurt. Hier wird das interreligiöse Miteinander als Kernbotschaft inszeniert, ohne dabei den Anspruch des gegenseitigen Respekts und die Annahme einer partiellen Unvereinbarkeit aufzugeben. In der Regel werden die Konzertprogramme dieser Chöre von vornherein so konzipiert, dass problematische Inhalte, die aus Sicht einer Religion unzumutbar wären, vermieden werden. Das Programm wird vorab theologisch geprüft, um dann gemeinsam von allen gesungen werden zu können. Die Einordnung und religiöse Trennschärfe während der Aufführung wird durch ein erläuterndes Programmheft oder eine rahmende Moderation hergestellt.[4]

Einen wiederum anderen Weg hat die Initiative Trimum eingeschlagen, die in ihren interreligiösen Projekten sowohl das Verbindende als auch das Unvereinbare betont.[5] Abgrenzung und Nicht-Partizipation werden als musikalische und dramaturgische Gestaltungsaufgaben verstanden, deren künstlerische Umsetzungen in dialogischen Prozessen ausgehandelt werden. In Workshops, Konzerten, Andachten, Stadtteilprojekten sowie in einem interreligiösen Liederbuch dient Musik der Darstellung und Gestaltung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Mindestens ebenso wichtig wie die Resultate sind dabei die interdisziplinären und mitunter recht kontroversen Entstehungs- und Aushandlungsprozesse, die von den Akteur_innen als Erfahrungsorte eines kollektiven interreligiösen Lernens verstanden werden.[6]

Die Genese der hier genannten Modelle führt zu unterschiedlichen Stärken und Schwächen. Das *Modell Assisi* geht von einer religiösen Definitionshoheit der Theologien und ihrer (meist männlichen) Würdenträger aus. Es wird von Gläubigen aller Weltreligionen akzeptiert, ignoriert aber die Zwischentöne real gelebter interreligiöser Praxis.

4 Eine ausführliche Beschreibung der Arbeitsweise des Pontamina-Chores findet sich bei Markovic (2016). Zur Praxis des Interreligiösen Chores Frankfurt vgl. Strübel/Kessler (2019).

5 Der Verfasser dieses Beitrags war Initiator und ist einer der Projektleiter von Trimum.

6 Vgl. hierzu etwa die Video-Dokumentationen entsprechender Arbeitsprozesse: www.youtube.com/watch?v=1wFFmezNu74 u. www.youtube.com/watch?v=0IZOvAe2hRA [07.05.2023] sowie das genannte Liederbuch (Strübel 2017).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Interreligiöse Chöre sind häufig von der Ästhetik christlicher Kirchenmusik und jüdischer Synagogalmusik geprägt. Sie erzielen dadurch ein hohes Maß an musikalischer Homogenität, stoßen aber an ihre Grenzen, sobald es um eine normative Andersartigkeit auf ästhetischer Ebene geht. Der fluide Ansatz von Trimum entstand aus einer Verknüpfung musikvermittelnder Praxis und unterschiedlicher religiöser Musiktraditionen mit den Leitlinien der komparativen Theologie[7]. Er bringt vielgestaltigere und flexiblere Ergebnisse hervor als die beiden anderen Ansätze, bleibt aber genau dadurch institutionell und ästhetisch heimatlos.

Differenz gestalten

Trotz ihrer Unterschiede müssen diese Strategien einander nicht ausschließen und sollten auch nicht als statisch verstanden werden. Je alltäglicher und selbstverständlicher interreligiöse Praxis insgesamt wird, umso vielfältiger und schillernder werden ihre Formen. Multireligiöses Nebeneinander, interreligiöse Begegnung und transkulturelles Miteinander entwickeln sich immer mehr zu Experimentierfeldern mit fließenden Übergängen. Die Vorarbeiten entsprechender Spezialprojekte bilden einen reichen Erfahrungsfundus, aus dem man schöpfen, den man weiterentwickeln und zu gegebener Zeit hinter sich lassen kann.

Lernen lässt sich aus diesen Projekten vielleicht vor allem eines: Es gehört zur neuen Normalität einer weltoffenen, diversitätssensiblen und multireligiösen Gesellschaft, dass hin und wieder schwer vereinbare ästhetische oder religiöse Wertvorstellungen aufeinanderprallen. Anstatt solche Wertekonflikte zu ignorieren oder zu versuchen, sie glattzubügeln, kann es lohnend sein, gerade hier genauer hinzuschauen. Oft verbergen sich an diesen normativen Bruchstellen Chancen für ein besseres gegenseitiges Verständnis und reizvolle Herausforderungen für neue Forschungsfragen, pädagogische Arbeitsweisen und künstlerische Ansätze. Wie fruchtbar ein solches Sich-Einlassen auf das Unvereinbare sein kann, sei abschließend an drei Beispielen illustriert.

2005 musste das interreligiöse Festival Musica Sacra International sein jahrelang erfolgreich praktiziertes Veranstaltungskonzept aufgeben. Der Grund: Eine öffentlich ausgetragene Kontroverse führte dazu, dass die bis dahin übliche Durchführung der multireligiösen Konzerte in katholischen Kirchenräumen vom zuständigen Bistum verboten wurde. Das zunächst sehr unerfreuliche Verbot wurde zum Anstoß für neue Kooperationen. Ein Teil der Konzerte wurde in eine benachbarte Moschee und Synagoge verlegt; ein örtlicher türkisch-islamischer Kulturverein konnte als dauerhafter Partner gewonnen werden. Einige Jahre später untersuchte die Theologin Verena Grüter, ausgehend von diesem Konflikt, das Spannungsverhältnis zwischen der Nutzung religiöser Räume als musikalische Aufführungsorte und unterschiedlichen »Theologien des Raumes« (Grüter 2017: 218f.).

Bei Trimum war es anfangs vor allem die schwer überwindbare Kluft zwischen unterschiedlichen Musikauffassungen, die für Unsicherheiten sorgte. Während sich die jü-

7 Vgl. hierzu das deutschsprachige Standardwerk zur komparativen Theologie (Stosch 2012) sowie das Gespräch zwischen dessen Autor und dem Verfasser dieses Beitrags (Stosch/König 2016).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dischen, christlichen und konfessionslosen Mitwirkenden in musikalischer Hinsicht relativ leicht verständigen konnten, schien die Distanz zum Islam auf musikalisch-ästhetischer Ebene zunächst sehr groß zu sein. Vor allem die besondere Rolle der Koranrezitation machte den Planer_innen zu schaffen. Einerseits deutete vieles darauf hin, dass es theologisch nicht zu rechtfertigen wäre, Koranrezitationen wie Musikstücke zu behandeln und in Konzertprogramme einzubauen. Andererseits wäre es ein großer Verlust gewesen, ausgerechnet auf diese schönste und ehrwürdigste Manifestation islamischer Spiritualität zu verzichten. Das ästhetische Dilemma wurde zum Ausgangspunkt intensiver künstlerisch-theologischer Diskurse, die dann letztlich zur Entwicklung neuer Veranstaltungsformate führten.[8]

Eine weitere religiös begründete Wertedifferenz, die nicht nur in interreligiösen Musikprojekten, sondern beispielsweise auch in der Schulkultur oder in musikalischen Stadtteilprojekten für Irritationen und Konflikte sorgen kann, ist die Frage nach dem Singen von Frauen in öffentlichen Bühnensituationen und geschlechtergemischten Gruppen. Hier können sowohl orthodoxe Jüdinnen und Juden als auch manche traditionell orientierte Muslim_innen an verinnerlichte normative Grenzen stoßen, die dazu führen können, dass ein öffentliches Singen als schambesetzter Tabubruch empfunden wird.[9] Dass sich auch hier respektvolle Lösungen finden lassen, zeigt das Reutlinger Projekt *Fugato*. Hier wurden die Beiträge derjenigen Frauen, die sich nicht auf der Bühne exponieren wollten, per Tonband eingespielt und mit Live-Musik begleitet. Die Sprecherinnen der eingespielten Texte waren bei der Uraufführung mit ihren Familien anwesend und zeigten sich anschließend tief gerührt.[10]

Keines dieser Beispiele sollte als übertragbare und jederzeit anwendbare Best-Practice-Methode verstanden werden. Es gibt in diesem hochgradig dynamischen und wandelbaren Praxisfeld kein verallgemeinerbares Regelwerk. Stattdessen sollte bei Musikprojekten in interreligiösen Konstellationen vor allem eines beherzigt werden: Es hilft, einander zuzuhören, wertschätzend mit Differenzen umzugehen und die Rahmenbedingungen der musikalischen Zusammenarbeit immer wieder neu auszuhandeln.

8 Vgl. hierzu exemplarisch Karimi/König (2016) und Trimum (2017). Zur ästhetischen Sonderstellung der Koranrezitation vgl. auch Kermani (2007: 171–232).

9 Vgl. etwa zum geschlechtergemischten Singen im orthodoxen Judentum Traub/König (2016) sowie zum Singen im Islam Işık/König (2022).

10 Vgl. hierzu die Videodokumentation des Konzertes: www.youtube.com/watch?v=rwe4y2L09no [07.05.2023]. Der Autor dieses Textes war künstlerischer Projektleiter von *Fugato*.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlung in Radiosendungen und audiovisuellen Medien

Hans Georg Nicklaus

»One must never forget the mood of one's audience.«
(Abbot 1941: 262)

Mit der Erfindung technischer Übertragungs- und Speichermedien entstand die Möglichkeit, Distanzen zu überwinden, um Klang aus der Ferne zu empfangen oder in die Ferne zu verschicken. Die gegenüber dem direkten Klang eines Instruments oder einer Stimme eingeschränkte Tonqualität wurde kompensiert durch die Möglichkeit, an Ereignissen teilzuhaben, die an fernen Orten stattfinden, sinnlich teilzunehmen durch fern-hören oder etwas später fern-sehen, bzw. – in umgekehrter Richtung – Hörende in der Ferne zu erreichen, ohne bei ihnen zu sein.[1] Diese Aura der Überwindung großer Distanzen betrifft die Geschichte der Übertragungstechnik mehr als die der Speichermedien, wenngleich beide zusammenhängen. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts steigert sich die Verfügbarkeit des Klangs durch Speichermedien derart, dass die Faszination der Überwindung von Distanzen fast verschwindet, nur mehr in vereinzelten Live-Übertragungen weiterlebt, und von einer anderen Faszination verdrängt wird: der einer Allgegenwart und totalen Verfügbarkeit von Klang und Musik, an jedem Ort, bei jeder Gelegenheit, mobil, privat abrufbar, im digitalen Feld sogar gestalt- und veränderbar.

1 Ein besonders prägnantes Beispiel dafür ist die in den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts in Deutschland verbreitete und beliebte *Oper am Telefon* – öffentliche Abhörstationen von Opern, die live übertragen wurden: »Auf der Pariser Weltausstellung von 1881 war der Raum, in dem eine telefonische Opernübertragung aus dem großen Bühnenhaus der Stadt organisiert war, die Hauptattraktion« (Göttert 1989: 413). »So richtete die Joseph Berliner Telephon-Fabrik, Hannover, auf der internationalen Elektrizitätsausstellung 1882 in München eine Opernübertragung aus dem königlichen Hoftheater zum Glaspalast ein, wo 20 Zuhörer die Aufführung über Hörschläuche verfolgten« (Elste 2007: 148).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Radio und …

Der Begriff Musikvermittlung ist im Zusammenhang sogenannter ›Musiksendungen‹ in den traditionellen Medien Radio und Fernsehen nicht gebräuchlich. Auch in Internet-Formaten, die Videos, Workshops, Lectures, E-Learning, CD- und Konzert-Promotion präsentieren, oder auf Webseiten einzelner Künstler_innen, Ensembles und Orchester – inzwischen teilweise mit Social-Media-Funktionen – wird der Begriff ›Musikvermittlung‹ kaum genutzt. Das aktuelle Lehrbuch *Musikjournalismus* fügt in der neuen, ergänzten Ausgabe (vgl. Overbeck 2022) den Aspekt ›Musikvermittlung‹ explizit hinzu durch Kapitel von Kerstin Unseld (Musikjournalismus und Musikvermittlung: 71–84) und Michael Schmidt (Multimediale Musikvermittlung in der Digitalkultur: 457–462).

Kerstin Unseld verweist hier auf zahlreiche gemeinsame Handlungsfelder zwischen Musikvermittlung und Musikjournalismus, die ähnliche Skills erfordern. In TV-Formaten würden musikvermittelnde Effekte fast ausschließlich über bekannte und beliebte Persönlichkeiten erreicht, wofür Leonard Bernsteins berühmte Reihe *Young People's Concerts* von 1958–1972 ein Paradebeispiel sei, das bis heute Referenzcharakter habe. Im Radio gelinge Musikvermittlung oftmals mit Hörspieltechniken und dem Know-how von Kinder- bzw. Jugendradio, so Unseld (vgl. 2022: 73). Aus dem WDR nennt sie das Beispiel der Zeichentrickfigur ›Die Maus‹, die bei Vor- und Grundschulkindern eine bekannte Identifikationsfigur aus dem Fernsehen sei (*Sendung mit der Maus*, ein Erfolgsformat seit 1971). Sie begleitet und präsentiert »unter dem Motto ›Entdecke mit der Maus die Welt der Musik!‹ Kinderkonzerte der WDR-Klangkörper« (Unseld 2022: 73). Bemerkenswert ist, dass der WDR dieses Format, das auch für die Bewerbung der Schul- und Kinderkonzerte des WDR genutzt wird, mit ›WDR Musikvermittlung‹ überschreibt.[2] Versammelt werden unter diesem Titel alle Audio-Angebote und Konzertformate (als Ankündigung oder filmische Mitschnitte von vergangenen Konzerten), die das ›normale‹ Format der Radiosendung oder des Konzertes verlassen: moderierte oder inszenierte Konzerte sowie unter der Rubrik ›Familie‹ bzw. ›Schule‹ Filme, Podcasts und Konzerte, die Musik für Kinder und Jugendliche präsentieren oder diskutieren. Hier findet sich neben der erwähnten Maus auch die Figur des ›Dackl‹ (*Dackl im Konzert*), der Live-Konzerte begleitet, kommentiert oder in eigenen Sendungsformaten zum Raten, Basteln oder Musizieren animiert.

Gerade bei musikvermittelnden Initiativen von Radiosendern verschwimmen die Grenzen zwischen der klassischen Radiosendung und internetbasierten Audio- und Videoformaten wie Podcasts, Kurzfilmen, Interviews, Animationsfilmen, gefilmte Konzertausschnitten etc. Noch breiter wird das Feld im Social-Media-Bereich. Radiosender im deutschsprachigen Raum bieten zunehmend Podcasts an, die manchmal mit einzelnen Radiosendungen identisch sind (und nun als Download angeboten werden), manchmal aber auch in eigenen Serien speziell als Podcast zu Themen quer durch Gesellschaft, Politik und auch Musik angeboten werden. Der BR hat hier zum Beispiel ein besonders umfangreiches Angebot, sortiert in verschiedene Kategorien wie Bildung, Sport, Wissen, aber auch Jugend, Kultur und Musik. In letzterer finden sich Formate

2 Vgl. www1.wdr.de/orchester-und-chor/wdrmusikvermittlung/schule/mauskonzerte-schule/index.html [25.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

wie *Klassik aktuell*, *Klassik für Klugscheißer* oder *Kosmos Musik*, in denen nach dem Modell von themenspezifischen Radiosendungen (Radiokollegs), mit einem/einer Moderator_in und vielen O-Tönen von Fachleuten oder Betroffenen sowie Musikausschnitten in möglichst einfacher Sprache – manchmal auch speziell für Jugendliche –, Themen der Musik vorgestellt werden.[3] Eine besondere Aktion, die man als typisches Beispiel für radiospezifische Musikvermittlung bezeichnen kann und die über die übliche musikvermittelnde Musiksendung hinausgeht, gelang BR Klassik im Beethovenjahr 2020. Der Sender stellte Beethovens neun Symphonien als Selfies vor (vgl. Berger 2020: o.S.): neun Selbstporträts der Symphonien, die sich selbst als sprechende Person vorstellen, die Position im Schaffen Beethovens bzw. in der Geschichte und musikalische Eigenschaften wie persönliche Charaktereigenschaften beschreiben. Auf musikalische Passagen wird wie auf Teilaspekte der eigenen Persönlichkeit verwiesen: »Ich bin ja noch jung, erst opus 36… Ich bin halt manchmal etwas eigensinnig, aber ich mache auch gerne mal einen Scherz! Hören Sie mal…« (Berger 2020: o.S.) – und der entsprechende Musikausschnitt folgt. Diktion und Redeweise sind die eines Hörspiels:

> »Wo ist denn jetzt …? Wo habe ich denn das Seiten-…? Haben Sie mein Seitenthema gesehen? Na, dann geht es halt ohne. Was? Irgendwie höre ich in letzter Zeit so schlecht. Hoffentlich hat mich der Beethoven nicht angesteckt! Naja, wird schon wieder.« (Berger 2020: o.S.)

Vor allem bei den Kinderprogrammen verschränken die Sender Radio, Podcast und Fernsehen. Der Bayerische Rundfunk bietet unter BR Kinder Hörspiele, Podcasts und Filme. BR Klassik präsentiert unter dem Titel *Klassik für Kinder* etliche auf verschiedenen Plattformen abrufbare Lego-Animations- oder Zeichentrickfilme, in denen in jeweils ca. fünf Minuten berühmte Opern präsentiert werden.[4] Libretto und Musik werden für junge Zuhörer_innen arrangiert, Situationen und Sprache entsprechend angepasst – wenn etwa Hänsel und Gretel im Wald »keinen Plan haben, wo sie sind. Das Übliche halt, wenn man ohne Navi unterwegs ist« (Hirl 2015: 00:02:30).

So kunstvoll und originell solche Produktionen auch sind: Musikvermittelnde Formate dieser Art stehen immer vor der Frage, wie sehr sie zur Beschäftigung mit der jeweiligen Musik anregen und über sich hinaus eine Beziehung zur Musik stiften, oder ob vielmehr das kulinarisch aufbereitete mediale Ereignis im Zentrum steht und dort auch bleibt. Das heißt: Kinder (wie auch Erwachsene) sind begeistert, gefesselt, fiebern vielleicht auf die nächste Folge, werden aber möglicherweise nicht aktiv, andere musikalische Begegnungen und Erfahrungen zu suchen, die unabhängig vom Medium und jeweiligen Format eines Radiopodcasts oder YouTube-Videos existieren. Das Interesse der Medien, ihre Kund_innen (Hörer_innen, Zuschauer_innen) mit ausgefeilten mediendramaturgischen Methoden zu binden (vgl. Mikunda 2005), bedeutet auch im Falle von Musikthemen nicht unbedingt, die Aufmerksamkeit dabei auf die Musik zu richten. Dennoch ist anzunehmen, dass die Beschäftigung mit Themen der Musik über akusti-

3 Vgl. www.br.de/mediathek/podcast/kategorie/musik [25.05.2023].

4 Vgl. www.youtube.com/playlist?list=PLOc4GLinUjUgSWPxdGCSYGlZ7UMxX4OdL [25.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sche oder audiovisuelle Medien unter günstigen Umständen zu einem selbstständigen Interesse an Musik führen kann, oder zumindest gute Bedingungen dafür schafft.

Zahlreiche Projekte neueren Datums überschreiten die Grenzen der Medien Radio und Internet und schaffen Verbindungen zwischen großen Rundfunkanstalten und musikpädagogischen oder bildungspolitischen Initiativen. Hier fungiert Musikvermittlung wie eine Brücke zwischen musikpädagogischen Anliegen und musikjournalistischen Realisierungen. Zahlreiche Sender liefern Unterrichtsmaterial für Schulklassen gekoppelt an Konzerte, Radiosendungen oder Podcasts. Der oben erwähnte *Dackl im Konzert* der WDR Musikvermittlung bietet Konzerte mit vor- und nachbereitenden Unterrichtsmaterialien.[5] Die Homepage von Radio Ö1 des ORF verfügt über eine eigene Mediathek für Kinder unter dem Titel ›Ö1 macht Schule‹, die unter anderem auch die Rubriken Musikerziehung und Tanz enthält. Gemeinsam mit dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung wird hier Wissen journalistisch für die Schule aufbereitet. Allerdings handelt es sich dabei meistens um ausgewählte Sendungen aus dem täglichen Ö1- Programm.[6]

Auch multimediale oder trimediale Aktionen sind bewährte Formate bei der Verbindung von Rundfunkanstalten und Schulbildung. *Planet Schule* des WDR und SWR bietet Filme und Lesematerialien. Musikthemen finden sich hier nur vereinzelt; Kerstin Unseld nennt *Nie wieder keine Ahnung! Klassische Musik* des SWR und WDR (im Rahmen von *Planet Schule*) oder ein Zusammenwirken von trimedialer und konzertanter Musikvermittlung in der ARD bei der deutsch- und türkischsprachigen Sendung *Kelebek im Konzert – Kelebek Konserede* (vgl. Unseld 2022: 77).

Zahlreiche Publikationen haben vor allem in den vergangenen 20 Jahren Rolle und Effekt von Musik im Radio analysiert: Dabei geht es um die sozio-politische Wirkung des Radios allgemein (vgl. Crisell 1994) oder speziell von Musik im Radio (vgl. Abbot 1941; Crisell 2003; Mitchell 2005; Rumpf 2007; Stoller 2018; Michelsen et al. 2019; Mildorf/Verhulst 2020). Grundsätzlich lassen sich zwei verschiedene Ansätze gegenüberstellen: Musik im Radio, sowie natürlich Radio überhaupt, wird als Abbild und Reaktion von Ästhetik, Geschmack, Trends und Moden gesellschaftlicher Gruppen verstanden; oder das Medium Radio lenkt, verstärkt oder erzeugt gesellschaftspolitische und ästhetische Trends.

Den zuletzt genannten, eher konstruktivistischen Ansatz verfolgt das von u.a. Morten Michelsen 2019 herausgegebene Buch *Music Radio. Building Communities, Mediating Genres*, das großteils auf ein langjähriges Forschungsprojekt in Dänemark zurückgeht (*RAMUND, Radio and Music in Denmark,* 2013–18). In der Einleitung führen Mads Krogh und Morten Michelsen aus, wie Musik im Radio Communitys stärken und manchmal auch konstituieren kann. Am offensichtlichsten sind Strategien von Nation-Building durch explizit an die Nation gerichtete Programme (z.B. BBC Radio Scotland: *Good morning Scotland*; ORF/Ö1: *Guten Morgen Österreich*). Darüber hinaus konzentrieren sich die Autor_innen aber vor allem auf Strategien, in denen Radioprogramme durch bestimmte Musik-Genres Communitys bilden, eventuell auch Communitys von Min-

5 Vgl. www1.wdr.de/orchester-und-chor/wdrmusikvermittlung/schule/dackl-konzerte-schule/index.html [28.05.2023].

6 Vgl. www.oe1.orf.at/schule/musikerziehung_tanz [26.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

derheiten (ästhetischen, die sich etwa über bestimmte Geschmacksideale definieren, oder ethnischen, die auf sozio-kulturelle Gemeinsamkeiten Bezug nehmen).

Dieser hier nur grob angedeutete Aspekt, dass Musik durch bestimmte mediale Formate Gemeinschaften erzeugen kann, ist für Musikvermittlung auf zweierlei Weise interessant: entweder um diese Wirkung für soziale oder gesellschaftspolitische Anliegen zu nutzen, oder um bestehende festgefahrene Genre-Communitys durch neue Perspektiven zu irritieren (etwa durch das gezielte Mischen bestimmter Genres).

Die Kunst des Musikhörens

Den deskriptiven Analysen zu Musik im Radio stehen zahlreiche normative Diskussionen gegenüber. Sie stehen fast immer im Spannungsfeld zwischen bildungspolitischen und serviceorientierten Ansätzen, die miteinander schwer vereinbar sind. Die Kunst des Musikhörens wurde in den Musikwissenschaften, in ästhetischen oder soziologischen Debatten und in der klassichen Konzertpraxis schon im 19. Jahrhundert fast immer von der Musik aus gedacht. Seien es die im 19. Jahrhundert aufkommenden Praktiken eines »guided listening« (Thorau 2019: 207–227) oder eines gelehrten »listening through reading« (Botstein 1992) oder Adornos sehr normativ formulierte »Hörtypen« (1975: 13): Stets wird das Musikhören von einer von der Musik ausgehenden Anforderung an den bzw. die Hörer_in diskutiert. Das Hören muss der Musik angepasst sein – keinesfalls umgekehrt.[7] Im Laufe der Geschichte des Radios und mit der Verbreitung von Übertragungs- und Speichermedien wechselt dieser Diskurs in eine eher serviceorientierte Richtung: Man sucht nicht nach dem idealen Hörenden, sondern nach der idealen Musik für bestimmte Hörsituationen (Situationen des Alltags oder – in breiterem Kontext – Situationen des Lebens).

Dieser neue und völlig gegensätzliche Blickwinkel der Suche nach der richtigen Musik für bestimmte Hörsituationen beschäftigt Gestalter_innen von Musik in Übertragungsmedien. Schon 1937 stellt Waldo Abbot in seinem *Handbook of Broadcasting* ganz einfache, praxisorientierte Überlegungen zur richtigen Gestaltung eines Radioprogramms an. Er fragt, welches Radioprogramm für welches Publikum zu welcher Zeit im Tagesablauf der Hörer_innen angemessen ist. Der radioerfahrene damalige Professor of Broadcasting der Universität Michigan versteht Radioprogramme samt ihrer Musik als eine Art Spiegelbild von Geschmack und Alltagsgewohnheiten einer bestimmten Gesellschaft. Bezogen auf die US-amerikanische Gesellschaft und Radiokultur entwirft er einen sogenannten *Radio Day* (vgl. Abbot 1941: 258–268), ein Programmschema angepasst an den Tagesablauf der amerikanischen Bevölkerung. Da Musik im Radio der 1930er Jahre in aller Regel aus Übertragungen von Liveaufnahmen bestand, konzentriert sich Abbot beim Thema Musik vor allem auf Aspekte des Liverecording, insbesondere der Mikrophonierung. Auch wenn Musik ein wichtiger Bestandteil des Radioprogramms war, beziehen sich seine Gestaltungsempfehlungen vor allem auf Information und Hörspiel. Selbst im Zusammenhang der von Abbot vielfach sogenannten »educational

7 Die Diskussionen um das ›ideale‹ Hören werden auch in der jüngeren Musikwissenschaft noch geführt, vgl. Gratzer (1997) und Aringer et al. (2017).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

programs« (1941: 98 u. 117), wie etwa Radioprogramme für Schulklassen oder Kontexte der Kulturellen Bildung im literarischen Bereich durch gezielten Einsatz von Radio-Hörspielen, spielt Musik in seinen Ausführungen keine Rolle. Das musikalische Ereignis im Radio bestand in der Übertragung, der Sendung (im wörtlichen Sinne) von Musik in Lokale, Bars und vor allem private Haushalte. Musik war noch kein eigenständiges Thema, d.h. Gegenstand von Kommentaren, Analysen, Meinungen etc. Darum beschränkten sich die Moderationen hauptsächlich auf Ankündigungen und zielten nicht auf eine bestimmte Vermittlung von Musik. Aber Abbot betont, dass Musik alleine die Radiohörer_innen nicht fesselt; sie muss durch Worte unterbrochen werden:

> »All programs over the air are made up of music or talk; there are no other fundamentals than these from which to draw. […] Music by itself for a long period is not advisable; it is much better to have the music interrupted by short skits or dialogues or monologues.« (Abbot 1941: 268)

Dennoch gibt es in Abbots Empfehlungen zumindest einen musikvermittelnden Aspekt, der durch die Frage ins Spiel kommt, welche Musik für welche Hörsituation geeignet ist:

> »The type of music played on an afternoon program should usually be different from that on the evening program. One must never forget the mood of one's audience. While piano music is not the most popular of musical programs, short piano programs of 15 minutes are often well received. If the artist is a noted concert pianist, the public will listen to an entire program of his over the air, but these occasions are rare.« (Abbot 1941: 269)

Auch wenn heutige Musikvermittler_innen Abbots Frage anders angehen und beantworten würden, die Frage nach der richtigen Musik – statt nach dem/der idealen Hörer_in – eröffnet Überlegungen, wie Musik gezielt platziert werden kann und soll. Die Ziele dieser Platzierung sowie der Kombination von Musik mit Worten (vgl. Abbot 1941: 261) müssen dabei nicht immer in einer Optimierung der Hörer_innen-Quote liegen, sondern können auch auf bildungspolitische Aspekte oder Audience Development (→ Mandel: 353) gerichtet sein. Solche Überlegungen wurden allerdings erst ca. zwei Jahrzehnte nach Abbots Handbuch für das Radio relevant, als Musik nicht mehr oder immer weniger das Ereignis einer Liveübertragung war.

Musikmedien – Musiksendungen

Die Vielfalt und das Ausmaß der Musikdistribution durch Übertragungs- und Speichermedien hat sich in den vergangenen drei Jahrzehnten enorm gesteigert. Das betrifft reine Audio-Ereignisse wie – vor allem im Popbereich und zunehmend auch in anderen Musikstilen – die Kombination von Audio und Video (vgl. Schramm et al. 2017: 65–82; Holzbach 2019). Neben dem Aufkommen des Musikvideos als eigenständigem Genre der Popmusik (verbreitet durch Fernsehsender wie MTV seit 1981 oder Viva 1993) und den traditionellen Fernsehübertragungen von Konzerten oder Opernaufführungen – Visiten-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

karte vieler meist staatlicher Medien für die Erfüllung ihres Bildungsauftrages – ist das visuelle Ereignis von Musikaufführungen aller Art spätestens mit dem Start von YouTube 2006 allgegenwärtig. Daneben etablieren sich zunehmend Internetformate, die als Opern- oder Konzertführer für meist jüngeres oder nicht in der Klassik sozialisiertes Publikum gedacht sind – oftmals in Zusammenarbeit mit großen Opern- oder Konzerthäusern oder auch Rundfunkanstalten.[8] Für Musikvermittlung eröffnet sich von der Konzerteinführung bis zur künstlerischen Neuschöpfung alter Werke, von der analytischen bis zur spielerischen Gestaltung hier eine Vielzahl von Tätigkeitsfeldern. Allerdings ist dabei der enorme Einfluss des jeweiligen Mediums auf das Erlebnis, das Verstehen und die Wahrnehmung der Rezipierenden nicht zu unterschätzen. Ist es das mobile Handy, der weniger mobile Computerbildschirm, das meist stationäre Fernsehbild, ist es ein Tonträger, ein Download oder ein Livestream – jedes Mal verändert sich die Wirkung, nach McLuhans Theorie: die Botschaft. Marshall McLuhans vielzitierter Slogan »The media is the message« (McLuhan 1964: 7) besagt ja nicht, dass die Inhalte austauschbar wären, sondern dass die Wirkung der Botschaft vom medialen Ereignis ausgeht. Dass die oben erwähnte *Oper am Telefon* eine höchst unzureichende Hörsituation darstellt, zumal – abgesehen vom Akustischen – jegliches Bühnenbild fehlt, war nicht Gegenstand von Debatten, Kritik oder Zweifel. Die Übertragung vom anderen Ort war das Entscheidende. Dass Musik heute hochwertig und komplex auf dem Handy herumgetragen werden kann – samt Informationen, Austausch und eventuell Interaktionen – macht Musik gegenüber dem Konzertbesuch zu einem ganz anderen Ereignis: privater, verfügbarer, näher, vielleicht variantenreicher, vielleicht respektloser. Diese Situation kann Musikvermittlung nutzen, hier muss sie ansetzen, sofern es ihr darum geht, die Wirkung von Musik auf die heutigen Hörer_innen zu beobachten, zu intensivieren, zu modifizieren oder überhaupt zu ermöglichen (vgl. Unseld 2016; Müller-Brozovic/Weber 2022a).

Nachdem die Möglichkeiten, Musik auf Tonträgern zu speichern und zunehmend auch qualitativ hochwertig abzuspielen, die Musik-Liveübertragung in den Hintergrund gedrängt hatten[9], vermehrten sich in den USA (vgl. Mitchell 2005), in der britischen BBC (vgl. Stoller 2018) sowie in deutschsprachigen Sendern in jenen Musik-Genres, die nicht unmittelbar dem aktuellen Pop angehörten, zunehmend genrespezifische Programme (symphonische Musik, Klaviermusik, Jazz). Wenig später (ca. ab den 60er/70er Jahren des 20. Jahrhunderts) entstanden sodann die bis heute verbreiteten Mischprogramme, die teilweise auch die Grenzen zwischen Klassik und Pop, Jazz und Weltmusik aufheben. Dies steht im Zusammenhang mit der sogenannten ›Magazinierung‹ der Radioprogramme ab den 60er Jahren. Peter Overbeck nennt die Einführung des Magazins als Vereinigung von bisher getrennten Themen wie »Politik, Zeitgeschehen, Kultur, Sport, Buntes

8 Auf eine Auswahl an Links wird hier verzichtet, da das Feld der Online-Musikführer-Formate so riesig und disparat ist, dass jede Auswahl beliebig und auch sehr schnell veraltet wäre. Für die Kombination von Radio und digitalen bzw. Online-Formaten sei auf Barbara Gysis Artikel zu Radio SRF 2 Kultur verwiesen (vgl. Gysi 2022) und beispielhaft auf die zahlreichen Kurz-Videos des Radioprogramms BR Klassik, unter denen sich etliche Operneinführungen in Form von Kurz-Cartoons (*Opern-Crashkurs*) finden: www.youtube.com/channel/UCnH4Ws1RXRQ-KyhR95T5KnA/videos; www.br-klassik.de/themen/oper/lego-oper-100.html [27.05.2023].

9 Die Klangqualität der Schallplatte konnte erst 1948/49 mit der Einführung der aus PVC gefertigten LP mit 45 Minuten Spieldauer mit den Radioübertragungen konkurrieren (vgl. Elste 2007: 148).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

und Musik« (Overbeck 2022: 182) als eine der wesentlichen Neuerungen im »Kulturradio« (ebd.) ab den 60er Jahren. Grundlage sei ein »erweiterter Kulturbegriff« (Overbeck 2022: 180 u. 184) gewesen, demzufolge Kultur nun alles Mögliche sein konnte, da der Hochkulturgedanke mit seiner Fokussierung auf einen Kanon großer Werke weitgehend abgeschafft war.

Endlos wäre die Reihe der Beispiele und Formate von moderierten Radio-Musiksendungen: von Fred Childs *Performance Today* in den USA[10] (vgl. Nicklaus 2016), den Musikanalysen zur zeitgenössischen Musik, wie sie in Deutschland in Spezialsendungen zahlreicher Radiostationen seit den 1940er/50er Jahren zu finden sind[11], bis hin zur Vielfalt moderierter Musiksendungen, die historische, analytische, zeitkritische oder auch *keine* Themenschwerpunkte haben, wie die 1980 gegründete Erfolgssendung *Pasticcio* des Radioprogrammes von Ö1, die im Titel bereits den Verzicht auf ein zentrales Thema anzeigt. Je größer das Themengemisch (Magazinierung) bzw. je mehr Musiksendungen auf thematische Schwerpunkte verzichten, desto bedeutender wird der/die Moderator_in, seine/ihre Stimme und Sprache, als verbindendes Element, das den Charakter einer Sendung prägt und den Hörenden die Frage beantwortet: Wieso höre ich jetzt gerade *diese* Musik, *diese* Interpretation oder *diesen* Ausschnitt (vgl. Treiber 2007: 307)?

Es gibt kein Grundrezept für Musikmoderationen: Sie sollen nicht belehrend, aber kenntnisreich, nicht (gegenüber der Musik) zu dominant, aber inspirierend, nicht selbstverliebt, aber sympathisch sein. Die Techniken, die man braucht, um die entsprechenden Wirkungen zu erreichen, sind immer wieder sachkundig beschrieben worden (vgl. Hermann et al. 2002; Richter 2022); aber es sind immer nur Möglichkeiten, selten wirkliche Regeln, die hier gegeben werden können, denn die angemessene Moderation hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab: Typ, Stimme, Sprache des Moderierenden, Sendungsformat, Sender/Publikum, Tageszeit, Land/Region, Musikgenre u.v.m.

Zu den exemplarisch genannten Radioformaten gesellen sich seit einigen Jahren ganz neue Ansätze der Gestaltung, in denen die Hörer_innen nicht mehr nur Adressat_innen sind (auch wenn sie aufgefordert werden, sich einen Lieblingssong zu wünschen), sondern zu künstlerischen Akteur_innen werden. Bei diesen ressourcenorientierten (d.h. die Kenntnisse und Fähigkeiten der Hörenden integrierenden) Radioformaten werden Hörer_innen eingeladen, zu komponieren oder bestehende Musik zu bearbeiten bzw. neu zu gestalten. Die Aktion *Uncaged Cage* etwa hat die Ö1-Hörer_innen in Österreich 2012 dazu aufgefordert, im Sinne Cages »eine Aktion mit großer Disziplin durchzuführen«[12] und das Ergebnis als Audiofile an den Sender zu schicken bzw. auch in einer Live-Performance im ORF-Funkhaus zu präsentieren. Ein Jahr später wurden die Ö1-Hörer_innen im Wagner-Jubiläumsjahr 2013 mit großem Erfolg dazu eingeladen, den *Ritt der Walküren* neu zu vertonen.[13] Die Aktion *WAGner DICH!*

10 Angeblich eines der meistgehörten Klassik-Programme weltweit, vgl.: www.yourclassical.org/performance-today [28.05.2023].

11 Z.B. im WDR *Musik der Zeit* (seit 1951), eng verbunden mit dem Studio für elektronische Musik des WDR; im BR *Musica viva* (seit 1945), anfänglich gemeinsam mit dem Komponisten Karl Amadeus Hartmann; im NDR *das neue werk* (seit 1951); für Österreich ist die Sendung *Zeit-Ton* im Programm von Radio Ö1 zu nennen (seit 1993).

12 Vgl. https://oe1.orf.at/artikel/322715/Uncage-Cage-LIVE-im-Wiener-Funkhaus [29.05.2023].

13 Vgl. www.oe1.orf.at/artikel/329233/WAGner-DICH [29.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mobilisierte Wagnerfans ebenso wie Wagner-Kritiker_innen und führte zu zahlreichen künstlerischen Auseinandersetzungen mit dem Schaffen und der Person Wagners. Diese partizipativen Radioformate sind Beispiele einer künstlerischen Musikvermittlung (vgl. Weber 2018), die im Falle von *WAGner DICH!* zu einer kreativen Auseinandersetzung mit der Wagner-Faszination sowie Wagner-Aversionen geführt hat.[14]

Formate dieser Art sind außerhalb der Musik – etwa beim Hörspiel oder bei Sendungen zu Themen aus Gesellschaft, Natur, Politik, Kultur, in denen Hörer_innen eingeladen werden, ihr Wissen und Können zu präsentieren – länger schon erfolgreich und verbreitet. Einfachere Versionen partizipativer Formate (als jene, in denen das Publikum künstlerisch aktiv werden muss) sind im Bereich von Musiksendungen sehr beliebt und relativ verbreitet, wie das Publikums-Voting oder Ratespiele bzgl. Komponist_in oder Interpret_in. Während bei Rätseln zu Musikstück, Komponist_in, Interpret_in etc. ein Richtig oder Falsch am Ende verkündet wird (in Fred Childs *Performance Today* muss man etwa ein berühmtes Stück Musik wiedererkennen, das in ein anderes Genre transformiert wurde), ermöglichen z.B. Bewertungen zu Interpretationen oder schlicht Meinungsaustausch, wie er auf Plattformen und im Social-Media-Bereich auch von Rundfunkanstalten bereits praktiziert wird, eine individuellere Aktivität des Publikums. Entgegen der weitverbreiteten Annahme, dass Musik im Radio eher ein Hintergrundereignis sei, erreichen Aktionen, die nach der Meinung sowie auch nach dem musikalischen Urteil des Publikums fragen, ein erstaunlich großes Feedback.[15]

Die Fusion von Radio und Internet (vgl. Bartolomey 2020) sowie den inzwischen weit verbreiteten verschiedenen Podcast-Formaten (vgl. Bartolomey 2015) verbreitert auch das Aktionsfeld der internetbasierten Musikvermittlung (→ Nell: 427). Das gleiche gilt für Social-Media-Aktivitäten. Im Bereich der Klassik nutzen große Orchester oder Konzerthäuser zwar zögerlich, aber zunehmend auch diese Möglichkeiten der Interaktion, allerdings eher für Zwecke des Marketings als der Musikvermittlung.[16] Rundfunkanstalten oder Radioprogramme nutzen hingegen (wie oben geschildert) zunehmend internetbasierte audiovisuelle Formate auch für Zwecke der Musikvermittlung, unabhängig von einer Bewerbung des eigenen Programms.

Verlor die Musiksendung im Sinne der Übertragung eines musikalischen Ereignisses vom einen zum anderen Ort schon durch die Speichermedien im Laufe des 20. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung, wird sie mit der Einführung des Internets und der damit einhergehenden Vernetzung nahezu unbedeutend: Alles ist mit allem verbunden, alles ist immer und überall abrufbar. Aber auch hier – wie in den Radioprogrammen

14 Für Details zu dieser und weiteren partizipativen Aktionen in Ö1 sowie allgemein den Ansätzen einer ressourcenorientierten Musikvermittlung vgl. Müller-Brozovic/Nicklaus (2021).

15 Beim Live-Voting zur besten Aufnahme nach vier oder fünf anonym vorgespielten Interpretationen desselben Stücks melden sich in der Ö1-Livesendung *Ausgewählt* innerhalb von acht Minuten bis zu 120 Hörer_innen per E-Mail. Ca. die Hälfte davon fügen ihrer Stimmabgabe noch einen Kommentar bei, der erklärt, was an der favorisierten Interpretation so besonders gelungen sei.

16 Auf konkrete Internetverweise zu diesem Thema sei hier verzichtet, da die jeweiligen Publikationen im schnelllebigen Social-Media-Kosmos schon nach kurzer Zeit veraltet sind. Stattdessen sei auf die Kanäle großer Orchester verwiesen, wie vor allem der Berliner Philharmoniker, des London Symphony Orchestra und der New York Philharmonic, die alle auf Facebook, Instagram und X aktiv sind.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

der Musikmagazine bzw. in gestalteten Musikprogrammen – geht es um Selektion, d.h. die Auswahl von Informationen und ihre Zusammenstellung. Es sind nicht einfach Ansammlungen von Daten, wie in einem Archiv durchnummeriert, allenfalls in Bereiche geordnet, sondern es sind kleine Sinnzusammenhänge, die durch Radiosendungen, Dokumentationen, Fernsehübertragungen, Podcasts, YouTube-Videos oder Streaming-Programme erzeugt werden. Diese Zusammenhänge, die wesentlich mit dem jeweiligen Medium zusammenhängen (d.h. mit der Hörsituation, mit dem Raum, in dem gehört wird), sind wesentlicher Bestandteil des Hörerlebnisses. Auch wenn die Wahrnehmung und Wirkung der ›puren‹ Musik, gleichsam aus ihrer inneren Gestalt heraus, ein Ideal der Musikästhetik vieler vor allem deutschsprachiger Philosophen war (von Hegel über Schopenhauer bis Adorno) und darum das Hörideal lange Zeit dem Erfassen ihres ›Wesens‹ nacheiferte, macht Musik im Kosmos akustischer und audiovisueller Medien besonders deutlich, wie abhängig ihre Wirkung von Kontext und Medium ist. Damit eröffnet sich auch ein Feld für Musikvermittlung. Musik in verschiedene Kontexte zu stellen, was auch bedeuten kann, sie in verschiedenen audiovisuellen Medien zu platzieren, nimmt maßgeblich Einfluss auf ihre Wirkung. Diese kann Musikvermittlung versuchen zu steuern (durch Lenken der Aufmerksamkeit, durch Medien, die ein bestimmtes Publikum erreichen, durch zusätzliche Kenntnisse oder Erfahrungsräume, die individuelle Zugänge eröffnen etc.). Sie kann diese Auswirkung des Kontextes und Mediums aber auch in Formaten der Partizipation sich selbst überlassen – wenn zum Beispiel Menschen für das Radio Wagners *Ritt der Walküren* neu vertonen oder arrangieren (wie in der oben erwähnten Aktion *WAGner DICH!* im Radioprogramm von Ö1).

Sobald Musikvermittlung selbst in Verbindung tritt mit bestimmten Musikmedien (sei es Radio, Internet, Podcasts oder Videos), entsteht eine Art kreativer Abhängigkeit vom jeweiligen Medium: Die oben erwähnten Selfies des Bayerischen Rundfunks zu den Symphonien Beethovens sind genuine (nicht übertragbare) Produkte in Form eines Audiofiles bzw. Podcasts auf dem Computer oder Handy (Medien, mit denen wir gewöhnlich alleine sind) und wirken wie ein Hörbuch oder eine vertrauliche Botschaft in einem fiktiven Dialog zwischen Hörer_in und den Symphonien. Musikvermittlung sollte also Radio oder Internet nicht einfach nutzen (im naiven Sinne von Gebrauch), sie muss eigene Formate dafür erfinden.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Partizipative Musiktheaterprojekte

Tamara Schmidt

Vor dem Hintergrund des Social Turns in den Künsten und des Performative Turns in der jüngeren Kultur- und Theaterwissenschaft rückt zunehmend die gesellschaftliche Relevanz von Konzert und Musiktheater in den Fokus. Dies äußert sich u.a. »in partizipativen Konzert- und Workshopformaten sowie innovativen Konzertdramaturgien und Festivalkonzeptionen« (Wimmer/Voit 2022: 11). Partizipation gilt heute als »Grundausstattung« (Braun/Witt 2017: 15) und zentrales Handlungsprinzip von Kultureller Bildung und Vermittlung (→ Wild: 243), wenngleich der Begriff differente Bedeutungen und Zuschreibungen erfährt (vgl. z.B. Kup 2019; Krupp-Schleußner/Lehmann-Wermser 2018; Zirfas 2017).

Handlungsfelder

Partizipative Musiktheaterprojekte mit Lai_innen[1] werden vielfach von Vermittlungsabteilungen oder jungen Sparten an Theatern initiiert und finden in unterschiedlichen Rahmungen statt: als integraler Bestandteil des Programms, als drittmittelfinanziertes Add-On oder als institutionalisierte Form, z.B. im Rahmen einer Bürgerbühne. Daneben arbeiten auch freie Theater (z.B. Neuköllner Oper) und Kollektive (z.B. Community Oper Freiburg), Festivals (z.B. Salzburger Festspiele) und Akademien (z.B. Bundesakademie für Junges Musiktheater Rheinsberg) in diesem Feld.

Musiktheater mit partizipativem Anspruch ist aber keineswegs nur ein Phänomen der sogenannten ›Hochkultur‹, sondern Bestandteil weiterer Handlungsfelder. So findet es z.B. in Bildungskontexten statt, etwa als Schulmusical, Kita-Weihnachtsmärchen, Musikschulprojekt oder Community-Aktion von Stadtteilzentren. Auch in der Lai_innen-Chorszene spielt die Gattung eine wichtige Rolle, insbesondere in religiösen Kontexten, z.B. als Krippenspiel, Bibelmusical oder bei Passionsfestspielen. Projekte werden vielfach als Kooperationen zwischen Kultur-, Sozial- oder Bildungsinstitutionen und an

1 Der Begriff ›Laie‹ wird in einigen Feldern kontrovers diskutiert. Hier und im Folgenden wird er in Anlehnung an die Theaterpraxis genutzt und ist in keiner Weise abwertend gemeint.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Alltagsorten umgesetzt. So gründete sich das *Kinderopernhaus Berlin* als Projekt der Caritas, die *Stadtteilopern Bremen* und *Leipzig* arbeiten mit ca. 600 Schüler_innen und Pädagog_innen von Gesamtschulen sozial herausfordernder Stadtteile, die Junge Deutsche Oper realisiert Projekte in Geflüchtetenunterkünften, und das Projekt *Dorf macht Oper* wird durch die Zusammenarbeit aller Bewohner_innen eines Brandenburger Dorfes innerhalb der lokalen ländlichen Strukturen realisiert.

Motivationen zur Teilnahme beruhen häufig auf sozialen Aspekten, woraus die Verantwortung der Projektleitenden resultiert, ihre eigenen (institutionellen) Motivationen transparent zu kommunizieren, um nicht ungewollt Machtpositionen zu affirmieren (→ Stoffers: 107; vgl. auch Rollig/Sturm 2002: 15). Akteur_innen arbeiten oft in multiprofessionellen Teams zusammen, um den verschiedenen künstlerischen, sozialen und organisatorischen Anforderungen gerecht werden zu können. Es besteht allerdings ein Bedarf an Professionalisierung und Vernetzung der Handlungsfelder (vgl. Plank-Baldauf/Schmidt 2023).

Die Zielsetzungen und Erwartungen an die Projekte sind so unterschiedlich wie ihre Rahmenbedingungen und reichen von sozialen (z.B. Vergemeinschaftung, Inklusion), über gesellschaftspolitische (z.B. Teilhabe, kulturelle Diversität), bis hin zu kulturpolitischen Zielen (z.B. Öffnung der Institutionen, Selbsterhalt), Erwartungen an Bildungseffekte (z.B. ästhetische Erfahrungen, demokratisches Handeln) oder künstlerischen Motivationen (z.B. neue musikalische Formen, Weiterentwicklung der Gattung).

Arbeitsweisen und Ästhetiken

Im Zuge des Performative Turns ist das Interesse der Künste – insbesondere des Theaters – am Alltäglichen gestiegen. Dieser »Einbruch des Realen« (Lehmann 2008: 170) eröffnet andere künstlerische Perspektiven als die Konventionen des klassischen Theaters: So ermöglichen Ausdrucks- und Arbeitsformen des Performativen u.a., die Subjektivität von Lai_innen einzubeziehen sowie »künstlerisch anspruchsvolle Ergebnisse auch ohne perfekt ausgebildetes Handwerkzeug zu erzielen« (Pfeiffer 2012: 214).

Auch Musiktheaterprojekte mit Lai_innen orientieren sich häufig an performativen Elementen und postdramatischen Erzählformen: Der geschlossene Werkbegriff wird zugunsten offener Dramaturgien und überlagerter Erzählstränge aufgebrochen und neue (z.B. digitale) Räume werden mit ihren spezifischen Ästhetiken bespielt. Statt narrativer Handlungsstrukturen wird z.B. die Ereignishaftigkeit von Klang (vgl. Gaudet 2019: 82–85) oder die Wirkung des Körpers und der Stimme im Raum inszeniert. Da die beteiligten Lai_innen als »Experten des Alltags« (Dreyse/Malzacher 2007: 8) betrachtet werden, dienen ihre ästhetischen Ausdrucksweisen und ihre subjektiven Perspektiven auf die Welt als künstlerisches Material.

Die Arbeitsweisen von partizipativen Stückentwicklungen zeichnen sich oft durch ihren ergebnisoffenen und experimentellen Charakter, durch künstlerische Forschungsansätze und das einkalkulierte Risiko des (produktiven) Scheiterns aus. Statt im klassischen Dreischritt (Libretto, Komposition, Inszenierung) entsteht Musiktheater in gemeinsamer Autor_innenschaft. Häufig werden Ansätze aus der Theaterpädagogik (z.B.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

biografische, dokumentarische, rechercheorientierte) sowie aus der Kompositions- und Improvisationsdidaktik angewendet.

Machtverhältnisse

Da Partizipation in asymmetrischen Machtverhältnissen stattfindet, »stellt sich [v.a.] die Frage, […] wer in der Position ist, Partizipation zu erlauben, und wer die Verantwortung für deren Wirkungen trägt« (Mörsch 2012: 88). Unter diesem Gesichtspunkt verliert Partizipation ihr Potential als normative Methode oder »naives Mitbestimmungsparadigma« (Ziese 2010: 77). Untersucht man hingegen wirkende Machtverhältnisse, wird der Begriff selbst zum Diskussionsgegenstand und »Reflexionsanlass« (Fuchs 2017b: 43) für die Vermittlung.

Der kritische Reflexionsbedarf verstärkt sich, wenn Partizipation im Kontext von Musiktheater stattfindet. Durch ihre transdisziplinäre Beschaffenheit und Größe ist die Gattung auf komplexe und etablierte Produktionsstrukturen angewiesen und insbesondere der Opernkanon rekurriert auf einen Werkbegriff, der ein künstlerisches Ideal mit hochspezialisierten Akteur_innen erfordert. Die institutionelle Anbindung von partizipativen Musiktheaterprojekten ermöglicht daher einerseits die Realisierung dieser komplexen Kunstform, andererseits kann der Apparat eines Opernbetriebs partizipativen Arbeitsformen auch entgegenstehen (vgl. Schaback 2019: 19). Es zeigt sich, dass sich Machtverhältnisse in flexiblen Arbeitsprozessen experimenteller Musiktheaterformen leichter dekonstruieren oder umverteilen lassen (vgl. Plank-Baldauf/Schmidt 2023).

Ein Musiktheater- und Vermittlungsverständnis als soziale Praxis (→ Chaker: 45; vgl. auch Campos 2015; Wimmer/Voit 2022: 11) macht in diesem Spannungsverhältnis zahlreiche Ein- und Ausschlussmechanismen sichtbar (→ Stoffers: 107; vgl. auch Bourdieu 1982).

Beteiligungsgrade und -dimensionen

Eine zentrale Frage des kritischen Partizipationsdiskurses fokussiert das Maß der Beteiligung. Carmen Mörsch formuliert fünf Beteiligungsgrade[2] (2012), von denen die letzten (partizipativ, kollaborativ, reklamierend) grundlegende Prämissen bezüglich der Entscheidungsmacht der Beteiligten haben, was »auch auf Inhalte und Strukturen der Kulturvermittlung und der an ihr beteiligten Institutionen selbst« (ebd.: 85) zurückwirke. Je nach Grad könne die Beteiligung affirmativ, reproduktiv, dekonstruktiv, reformativ oder transformativ wirken (vgl. ebd.: 112–118). Im Folgenden werden anhand einzelner Projektbeispiele ausgewählte Beteiligungsgrade sowie mögliche Wirkungsweisen beleuchtet.

2 Mörschs Modell fand in der Musikvermittlung bereits Anwendung, z.B. im *Kompass Musikvermittlung* (vgl. Kulturvermittlung Schweiz/Netzwerk Junge Ohren 2015). Weitere an die Musikvermittlung anschlussfähige Differenzierungsmodelle finden sich z.B. bei Seitz (2015) oder Köhler (2017).

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Neben »›klassischen‹ Partizipationsprojekten, bei denen [Lai_innen] als Bewegungschor/Chor am musikalisch-theatralen Geschehen beteiligt werden« (Plank-Baldauf 2019: 8) – z.B. *Gegen die Wand* von Ludger Vollmer, *Momo* von Matthias Heep –, wirken Lai_innen bereits bei der Konzeption, Stückentwicklung oder strukturellen Rahmung verantwortlich mit: So wird in der *App-Oper Unterwelt* (Staatsoper Hannover) Glucks *Orpheus und Eurydike* mit zeitgenössischen Musiken und Texten überschrieben, die aus der biografischen Auseinandersetzung der circa 80 beteiligten Jugendlichen mit dem Stoff und mit Hilfe einer Kompositions-App entstanden sind. Durch die *partizipative* Einbindung während der Stückentwicklung, das gemeinsame Bühnenagieren von Opernsänger_innen und Lai_innen, Musik des Staatsorchesters und App-Musik bekommen jugendliche Stimmen eine Öffentlichkeit, und das tradierte Opernwerk wird inhaltlich um Aspekte von Jugendkultur erweitert. Die Projektstruktur, der Arbeitsprozess und die künstlerischen Formen – also das ›Wie‹ – entsprechen denen des Repertoire-Betriebs und werden von professionellen Akteur_innen verantwortet. Auch in kleineren Projekten mit Werkstattcharakter und Prozessorientierung gestalten Lai_innen mit eigenen Mitteln musikalisch-theatrale Situationen (z.B. *Projekt Quillo* von Ensemble Quillo). Der Handlungsrahmen wird von Vermittler_innen vorgegeben, indem die Teilnehmenden die Möglichkeit »zur eigenständigen Gestaltung […], zum Umarbeiten von Inhalten und Formen oder auch der Handlungsregeln selbst« (Mörsch 2012: 88) haben.

Kollaborative Arbeitsweisen finden sich häufig z.B. in *Spielclubs* mit heterogenen Gruppen an Theatern. Die Musik, die (digitalen) Räume, »der Rahmen, die Thematik und die Methoden […] [werden] gemeinsam mit den Beteiligten entwickelt« (Mörsch 2012: 89). Oft münden sie in offene Aufführungsformate, die Musiktheater mit neuen ästhetischen Impulsen befragen (z.B. *Mephisto* der Jungen Oper Hannover, *Inferno* von Glanz&Krawall, *This is what you get…* der *jungen oper wien*). Musiktheater konstituiert sich so im gemeinsamen Entdecken, Erforschen und Teilen als wechselseitiger Austauschprozess aller Beteiligten, »der sich in der sozialen Interaktion vollzieht« (Plank-Baldauf/Schmidt 2023: 24). Dadurch können Lai_innen Räume gestalten, die im klassischen Betrieb für andere vorgesehen sind: Es kommt zu einer »Teilgabe« (Fuchs 2017b: 45) im Sinne einer Verschiebung von Handlungsmacht und Gestaltungsspielraum.

Der *reklamierende* Beteiligungsgrad meint laut Mörsch die aktive Einforderung von Beteiligung durch Interessensgruppen. So sind Jugendliche z.B. Teil der *Augenblick Mal!*-Festivaljury, Düsseldorfer Kinder nutzten ihr Mitspracherecht am Opernneubau, und die migrantisch geprägte Community der Jungen Deutschen Oper forderte die Umsetzung eines eigenen Projektformats: Mit *Common Sound* entstand ein transkulturelles Festival, bei dem Lai_innen nicht nur Gastgebende waren, sondern professionelle Künstler_innen die verantwortliche Kuratierung an sie übertragen hatten.

Kritisch-partizipative Ansprüche haben das Potential, klassische Professionsverständnisse durchlässig werden zu lassen: Akteur_innen stellen ihre Kunstform, etablierte Arbeitsprozesse und eigene Deutungshoheiten zur Disposition und werden selbst Involvierte der Projekte. Das transformative Potential von partizipativem Musiktheater kann über den Projektrahmen und die Beteiligten hinauswirken, wenn neue Haltungen und Positionen auch außerhalb der Projekte – z.B. in der jeweiligen Institution – sicht- und hörbar werden können.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Betwixt and Between – Musikvermittlung und Digitalität

Alexander von Nell

»Wir sind hier alle lost – und vielleicht ist das gar nicht so schlecht« (Kulturpolitische Gesellschaft 2022: 01:13:27) analysiert der Festivalmacher Dan Thy Nguyen die *Krise des Allgemeinen* auf dem gleichnamigen Panel des Kulturpolitischen Jahreskongresses 2022. Schon 1882 gerät Richard Wagners Titelheld Parsifal auf seiner Suche nach dem heiligen Gral ins Schleudern und gesteht »Ich schreite kaum/doch wähn ich mich schon weit«, woraufhin ihm der Weise Gurnemanz erklärt: »Du siehst mein Sohn/zum Raum wird hier die Zeit« (Wagner 1950: 24). Das krisenhafte Erlebnis von Welt, die Ungewissheit einer als herausfordernd empfundenen Gegenwart und die Befragung der Grenzen zwischen Raum und Zeit sind dem Produktions- und Rezeptionsprozess kulturellen – auch musikalischen – Schaffens eingeschrieben. Eine der prägenden Krisenerfahrungen der aktuellen Gegenwart ist die pandemische Situation der letzten Jahre, in welcher der Kulturbetrieb durch Lockdowns und Kontaktbeschränkungen zwischenzeitlich sein ureigenes Spielfeld verlor und bis heute mit den Folgen konfrontiert ist. Gleichzeitig wurde diese Situation zu einer nie da gewesenen Initialzündung für die Kreation, konzeptionelle Setzung und Realisation digitaler Formate und Techniken im Musikleben.

Digitalität lässt sich für den Kulturbereich mehrdimensional beschreiben und umfasst neben Konzeption und Realisierungen mindestens eine sammelnde (Archivierung), eine kommunikative (Marketing) und eine administrative Dimension (Organisation und Planung). Carsten Brosda organisiert eCulture in drei Bereiche:

1) Digitale Möglichkeiten, Kulturangebote zur Verfügung zu stellen,
2) kommunikative Möglichkeiten,
3) digitale Techniken als Teil von Kulturproduktion (vgl. Brosda 2021: 18).

Im Folgenden konzentriert sich dieser Text auf die Möglichkeiten digitaler Kreation und Vermittlung von Musik, die – im Gegensatz zu Methoden des digitalen Marketings – vor der Corona-Pandemie kaum erprobt oder erforscht wurden.

In der Annäherung an digitale Phänomene und im Bemühen um Orientierung liegt es auch in Hinblick auf Digitalisierungsprozesse nahe, in gut eingeübte binäre Logiken zu verfallen und damit ideologisch aufgeladene Grundsatzdebatten weiterzuschreiben, wie es etwa der Vorsitzende des Deutschen Kulturrats Olaf Zimmermann in seinem

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kommentar *Vinyl* in der Zeitschrift *Kultur und Politik* exemplarisch vorführt: »Denn zu der digitalen Welt gehört, nicht nur als Gegengewicht, sondern als Übergewicht die analoge Welt.« (Zimmermann 2022: 1) Das hier so hartnäckig in dichotomischen Grenzen postulierte Paar analog/digital ließe sich wunderbar einfügen in eine beliebige Reihe vordergründig eindeutiger Binaritäten, die sich, über gut/schlecht, Kreation/Konsum, E-Musik/U-Musik, mittelbar/unmittelbar usw. unendlich fortsetzen ließe. Allen genannten Gegensatzpaaren ist aber gemein, dass die Dichotomie bei eingehender Betrachtung nur schwer haltbar ist, zumal spätestens die postmoderne Theoriebildung dafür gesorgt hat, diese klaren Zuschreibungen durch offenere, veränderungsfreudigere Modelle abzulösen. Zweifellos kann digitaler Kulturproduktion eine gewisse Mittelbarkeit innewohnen, etwa wenn ein live gespieltes Konzert auf dem heimischen Computer gestreamt wird. Aber mit der zu Beginn der Kontaktbeschränkung exzessiv – und mit unterschiedlichem Erfolg – genutzten Streamingtechnik ist der Kosmos der Digitalität lange nicht ausgeschritten.

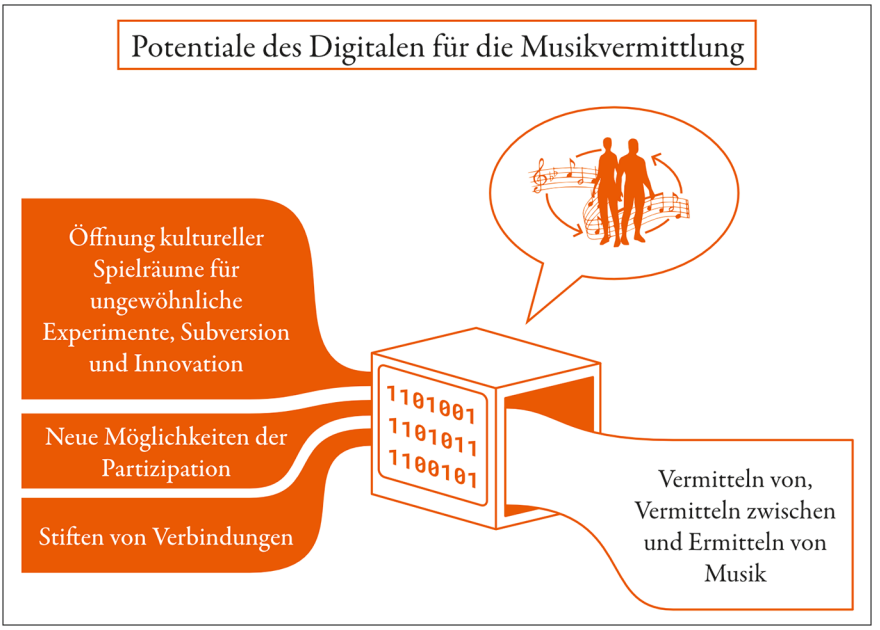
Die duale Logik hilft daher nur scheinbar weiter, wenn die Bedeutung, die Rolle und das Potential von Digitalität im Kontext von Musik und Musikvermittlung beschrieben und beurteilt werden sollen. Einerseits ist der Stand der Entwicklung auf technischer, künstlerischer sowie konzeptioneller Ebene weiterhin unübersichtlich und uneinheitlich, obwohl digitale Möglichkeiten schon mehrere Jahrzehnte zur Verfügung stehen und pandemiebedingte Kontakteinschränkungen und Lockdowns den Digitalisierungsprozess beschleunigten. Andererseits käme eine solche Einengung reichlich antiquiert daher und würde den vielfältigen Anwendungsfeldern und Spielarten digitaler Anwendungs- und Ausdrucksformen in einem postdigitalen Kulturverständnis keinesfalls gerecht (→ Unterberg: 293). Für die Ästhetik elektronischer Musik hat der Komponist Kim Cascone bereits zu Beginn des 21. Jahrhunderts das post-digitale Zeitalter ausgerufen, in dem Komponist_innen digitale Tools auf ihre Fähigkeit untersuchen, musikalisches Material zu generieren: »Today's digital technology enables artists to explore new territories for content by capturing and examining the area beyond the boundary of ›normal‹ functions and uses of software.« (2000: 14f.) Der Kulturwissenschaftler Felix Stalder nimmt mit seiner Definition von Digitalität ebenfalls bewusst einen nicht-dualen Weg. Für ihn verweist dieser Begriff auf »historisch neue Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure« (Stalder 2016: 18). Digitalität wird somit als Möglichkeit der Kommunikation verstanden und dient keineswegs als Ersatz für die analoge Welt und ihre spezifischen Qualitäten.

Wenn man die Kulturvermittlung als den »Handlungsraum, in dem alternative ästhetische Praktiken möglich werden« (Niederberger 2020) definiert, dann wird deutlich, welche zentrale Rolle die Musikvermittlung im Aneignungsprozess digitaler Möglichkeiten für das klassische Musikleben einnimmt. Auch deswegen, da in der Musikvermittlung schon ganz traditionell ›out of the Box‹ des traditionellen Konzertformats konzeptioniert und gehandelt wird.

Für das Musikleben erschließt Digitalität einen faszinierenden ›liminalen Raum‹, einen ›Zwischenort‹, in dem Grenzen vorübergehend aufgehoben sind und Rollenzuschreibungen unklar werden (vgl. Turner 1964: 4). In diesem Raum »betwixt and between« (ebd.) öffnet Digitalität fast zwangsläufig kulturelle Spielräume für ungewöhn-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

liche Experimente, Subversion und Innovation, die in das Musikleben eingespeist werden können und als Elemente und Phänomene zukünftig mitschwingen – selbst wenn bewusst auf sie verzichtet wird.



Der 2021 – mitten in der Pandemie – ausgelobte 15. *Junge Ohren Preis* richtete sich explizit an digitale und hybride Projekte künstlerischer Musikvermittlung mit dem Ziel, den vielfältigen Suchbewegungen der Akteur_innen Raum zu geben. Um das ›Dazwischen‹ des aktuellen Stands zu betonen, gaben die Ausschreibungsunterlagen keine harten Bewertungskriterien vor, sondern formulierten Fragen, die sich den digitalen Erkundungs- und Entwicklungsprozessen der Akteur_innen unter den Aspekten des Künstlerischen, der Teilhabe, der Innovation und des nachhaltigen Transfers annäherten.[1]

Als ein solcher Zwischenort ist Digitalität prädestiniert dafür, Verbindungen zu stiften und damit Möglichkeiten der Partizipation neu zu erkunden. Dabei erfolgt ein Schwellenübergang von Situationen des *Vermittelns von* oder *Vermittelns zwischen*, hin zu einem *Ermitteln von Musik*, wie Irena Müller-Brozović und Hans-Georg Nicklaus in ihrem Beitrag zu digitaler Musikvermittlung unter Bezug auf Hüttmann und Schneider analysieren (vgl. 2021: 20). In diesem Verständnis wird die Rolle der Vermittelnden neu konnotiert: Situationen, in denen eine kundige Instanz Lai_innen in ihr Wissen einweiht oder großzügig daran teilhaben lässt, werden abgelöst von Möglichkeiten, sich etwas aktiv anzueignen, sich selbst zu ermächtigen kulturelle Erlebnisse zu gestalten. Welche Ängste dieser Paradigmenwechsel zugleich in unterschiedlichen Bereichen des Kulturbetriebs auszulösen vermag, ist leicht nachzuvollziehen. Denn er führt weit über das hinaus, was der ehemalige Stabschef für Kommunikation und Digitalisierung der

1 Vgl. www.jungeohrenpreis.de/ausschreibung/#kriterien [23.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Beauftragten für Kultur und Medien der Bundesregierung, Robin Mishra, als Möglichkeiten der digitalen Vermittlung definiert: »dass die Digitalisierung der Schlüssel dazu ist, bisherige Zielgruppen zu binden und neue (vor allem jüngere!) zu erschließen« (2021: 52). Jenseits dieser funktionalen Perspektive nahm der 15. *Junge Ohren Preis* Digitalität in ihrer Eigenheit als »Form der Kommunikation und keinesfalls einen Ersatz für etwas« (Ritter 2022: 15) in den Blick.

So wird es möglich, die historische Kunst der Komposition weiterzuschreiben und eine neue, partizipative Form des Musikmachens zu kreieren, wie die Preisträger_innen des 15. *Junge Ohren Preises* Zafraan Ensemble und LOUDsoft exemplarisch mit ihrem Projekt *SCHRUMPF Like Tears in Rain*[2] zeigen. In diesem Konzertformat wird das Publikum selbst zu einem schöpferischen Teil des musikalischen Geschehens. Über ein Tablet verändern die Besucher_innen verschiedene musikalische Parameter der Komposition von Yoav Pasovsky und nehmen so in Echtzeit Einfluss auf das Hörerlebnis. Im Zusammenspiel von Publikum, Technologie und Musiker_innen entsteht so immer wieder aufs Neue ein unwiederholbares Konzert. Das Zafraan Ensemble und LOUDsoft erkennen mit diesem Projekt die Gleichzeitigkeit digitaler und analoger Lebenswelten an und kreieren ein neues, intuitives und barrierearmes Miteinander von Profis und Lai_innen. Vermittlung wird somit zu einem (subversiven) Aushandlungsraum künstlerischer und gesellschaftlicher Aneignungsprozesse, durch den sich letztlich auch das Ritual Konzert verändern wird.

Digitalität bietet aber auch die Möglichkeit, zusätzliche Räume zu öffnen und unterschiedliche Perspektiven und Realitäten abzubilden, die im analogen Konzertleben mit multiplen Barrieren verstellt sind. Solche neuen Orte fördern nicht etwa die Vereinsamung am Bildschirm und bestätigten somit das Vorurteil der Mittelbarkeit digitalen Kunsterlebens, wie es etwa Brosda identifiziert (vgl. 2021: 17) oder der Geschäftsführer des Deutschen Kulturrats Olaf Zimmermann anprangert (vgl. 2022: 1), vielmehr schaffen sie Gelegenheit für gemeinsame Teilhabe und Partizipation. Im Projekt *Things Fall Apart – Diggin' Opera II* des Festspielhauses Baden-Baden[3] gemeinsam mit dem Kollektiv CyberRäuber gelingt genau das: Im Mittelpunkt stand die Frage, wie ein Musiktheater der Zukunft aussehen kann. 14- bis 16-jährige Schüler_innen aus Deutschland und Irland gestalteten als Künstler_innen und Forscher_innen mit digitalen Mitteln eine Opernproduktion und entwarfen ihr eigenes virtuelles Festspielhaus. Die Jugendlichen nutzten die virtuelle Realität, um über Grenzen hinweg künstlerisch und partizipativ zu arbeiten. Die daraus entstandene Oper zeigte auf Basis des Gedichts *The Second Coming* von William Butler Yeats einen Querschnitt durch die Lebensrealitäten und Ästhetiken der Jugendlichen und eröffnete den Beteiligten neue Lern- und Reflexionsräume. Die genannten Projekte zeigen exemplarisch, dass durch Digitalität transdisziplinäre Allianzen entstehen können, die die Produktion neuartiger Artefakte befördern und gleichberechtigte schöpferische Interaktion von Menschen ermöglichen.

Digitale Mittel erweitern das musikalische Handlungsspektrum aber nicht nur in den virtuellen Raum, sondern wirken auch zurück, mitunter ganz haptisch: So nehmen

2 Vgl. www.zafraanensemble.com/news/like-tears-in-rain-interaktives-konzert [24.05.2023].

3 Vgl. www.festspielhaus.de/magazin/diggin-opera-ii-projektblog [24.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

auf der *Orchesterbox* des Konzerthauses Berlin nach dem Vorbild der *Toniebox*[4] bis zu 16 Figuren als realitätsgetreue Miniaturen der echten Musiker_innen des Konzerthausorchesters Platz und spielen Claude Debussys *Children's Corner*. Ob dabei ein einzelnes Instrument, eine Stimmgruppe oder das ganze Ensemble erklingt, bestimmen die Nutzer_innen selbst, indem sie die entsprechenden Figuren auf die Box stellen. Digitalität schafft für die Musikvermittlung ein Spielfeld, das Austausch und Dialog einfordert und das Prinzip der Augenhöhe in verschiedensten Konstellationen ermöglicht. In Anerkennung der Logik des Digitalen trägt sie die Chance in sich, Vermittlung als Mitgestaltung zu verstehen.

Digitale Strategien der Musikvermittlung legen auch das hohe Transformationspotential musikvermittelnder Kompetenz für den Musikbetrieb in seiner Gesamtheit offen. Besonders durch Förderprogramme im Rahmen von *Neustart Kultur*[5] in Deutschland, aber auch durch Produktionspreise wie den *Let's Get Digital!*-Preis[6] der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien sind weitere exemplarische Projekte entstanden, die digitale Musikvermittlung auf unterschiedliche Weise ausloten. So hat das Projekt *oper.digital*[7] mit unterschiedlichen Tools für die Partizipation eines digitalen Publikums in virtuellen Konzerten experimentiert oder Livedaten aus Fitnesstrackern des Publikums in die künstlerische Gestaltung einer Veranstaltung integriert. Im Rahmen des Projekts *digital.dthg*[8] entstand 2021 die hybrid-reale Performance *Spatial Encounters*, in der sich das bekannte Kräfteverhältnis verschiedener Akteur_innen (Publikum, Choreograph_in, Musiker_in etc.) auflöst und ein ko-kreatives, gleichzeitig ephemeres Kunstwerk entsteht.

Als Ritual aus dem 19. Jahrhundert konserviert, steht die Zukunftsfähigkeit des Konzerts nicht erst seit der Pandemie zur Disposition. Musikvermittelnde Experimente mit Digitalität haben dabei geholfen, die Starre der Lockdowns und den aufgezwungenen physischen Abstand zu überwinden, aber zugleich deutlich gemacht, dass im etablierten Konzertgeschehen Möglichkeiten zur Partizipation und Teilhabe weiter schmerzlich unterrepräsentiert sind. Daher formulieren Müller-Brozović und Nicklaus einen strategischen Anspruch der Musikvermittlung zur Mitsprache und Mitgestaltung auf Leitungsebene:

> »Denn auch bei hauseigenen Transformationsprojekten liegt der Erfolg im Prinzip des Dialogs und der Partizipation: Wer selbst transformieren und nicht transformiert werden will, hört sich um, hört anderen zu und greift neue Ideen auf.« (Müller-Brozovic/Nicklaus 2021: 20)

4 Die Toniebox ist eine Hörspielbox, welche die auf den Tonies gespeicherten Audioinhalte dann wiedergibt, wenn Figuren (die sog. Tonies) auf die Box gestellt werden, vgl. www.konzerthaus.de/de/orchesterbox [24.05.2023].

5 Vgl. www.bundesregierung.de/breg-de/bundesregierung/bundeskanzleramt/staatsministerin-fuer-kultur-und-medien/kultur/neustart-kultur-1772990 [30.05.2023].

6 Vgl. www.mdw.ac.at/letsgetdigital [30.05.2023].

7 Vgl. www.oper.digital [30.05.2023].

8 Vgl. www.digital.dthg.de [30.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Die Aneignung der Digitalität durch die Musikvermittlung und die daraus folgende Kultivierung für das Musikleben kann einen grundlegenden Change-Prozess in den Institutionen anstoßen. Indem die Deutungshoheit über das musikalisch Erlebbare durch Digitalität genauso neu gedacht und umverteilt wird wie die institutionellen Machtstrukturen auf ihre Funktionsfähigkeit befragt werden, kann ein fundamentaler Beitrag zur Gesellschaftsorientierung und Zeitgenoss_innenenschaft klassischer Musik entstehen, der ein inklusives Musikverständnis am Puls der Gesellschaft ermöglicht.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schreiben über Musik

Christiane Tewinkel

In theoretischer Hinsicht wird das Thema ›Schreiben über Musik‹ für gewöhnlich im Umfeld der systematischen Musikwissenschaft und der intermedial interessierten Literaturwissenschaft verhandelt (vgl. Gess/Honold 2017). Inwiefern, lautet etwa die Frage, sind Musik und Sprache beziehungsweise Musik und Literatur miteinander verwandt? Unter welchen Bedingungen lassen sich Klangeindrücke verbalisieren? Erste Antworten zielen darauf ab, dass beide, Musik und Sprache, über eine akustische Dimension verfügen, weil beide gehört werden können, dass beide der Zeit bedürfen, um sich zu entfalten, dass beide aus Strukturen bestehen, die sich in je kleinere unterteilen lassen, dies alles ganz abgesehen von analysebezogenen Überlegungen wie der, dass das Vokabular der musikalischen Formenlehre von jenem der Syntaxanalyse zehrt (vgl. Floros 2008). Aus der Perspektive der historischen Musik- und Sprachwissenschaft wäre dem die beispielsweise von Jean-Jacques Rousseau vorgebrachte Annahme hinzuzufügen, dass Musik und Sprache auf einen gemeinsamen Ursprung zurückzuführen sind (vgl. Berger 2004). Sprache, dies gibt unterdessen Christian Thorau unter Verweis auf eine Bemerkung Eduard Hanslicks zu bedenken, kann »das Eigentliche, Spezifische der Musik nicht erreichen« (Thorau 2012: 14), daher sei jede Beschreibung von Musik Metapher.

Während solche Diskussionen innerhalb der wissenschaftlichen Fachgemeinschaften stattfinden und vordringlich auf die Analyse musikbezogener Texte oder intermedialer Konstellationen wie Lied und Oper gerichtet sind, sodass Perspektiven der Musikvermittlung auf zweierlei Weise ausgeblendet bleiben, setzen sich gerade Beiträge zu Geschichte und Gegenwart der Musikkritik mit praktischen Aspekten der Thematik auseinander. Sie tun dies beispielsweise dort, wo sie Bildbereiche von Metaphern in der Musikkritik des frühen 19. Jahrhunderts untersuchen (vgl. Stumpf 1996) oder Empfehlungen zur Berufspraxis aussprechen (vgl. Overbeck 2022), wie überhaupt der Musikjournalismus gerade in seiner Erscheinungsform als Musikkritik ein potentiell breites Lesepublikum in den Blick nimmt und damit am Aufgabenspektrum der Musikvermittlung zumindest beteiligt ist. Inwiefern und in welchem Ausmaß dies geschieht, ist jedoch kaum zu sagen, weil Rezensionen einerseits auf je konkrete Herausforderungen im Alltag des Musiklebens zu reagieren haben und das Verfassen von Texten andererseits große Freiheiten gewährt, Umstände, die dazu führen, dass planmäßige Anleitungen zum (kriti-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schen) Schreiben über Musik selbst in einschlägigen Handbüchern nicht gegeben werden.

Texte über Musik, die ausdrücklich in den Dienst der Musikvermittlung gestellt sind, vermeiden es im Idealfall, über Vokabular und inhaltliche Schwerpunktsetzung soziale Ausschlussmechanismen zu duplizieren und damit Distinktion zu betreiben (vgl. Tewinkel 2016 u. 2021). Umgekehrt gesagt: Je deutlicher man sich beim Schreiben für ein größeres Publikum – beim Vorbericht zu einem Konzert, der Rezension, dem Programmhefttext, dem Eintrag in einen Konzertführer oder dem einführenden Buch – auf musikalische Lesefähigkeit und ein breit angelegtes Tatsachenwissen über Musik verlässt, desto schneller wird der Mangel an Vorwissen für die Lesenden zum Problem. Bereits der Gebrauch bestimmter Vokabeln (›Stretta‹, ›Durchführung‹) oder Konzepte (›Musica Reservata‹, ›Gesamtkunstwerk‹) kann zum Ausschluss von Lesenden führen, selbst unauffällige Wendungen können Herablassung signalisieren. Wenn der Theaterkritiker Alfred Kerr 1928 »mit blasierter Bildung [hinstreut]«, was zu dem englischen Theaterautor John Gay zu wissen wäre – »Er schrieb unter anderem. Und noch Fabeln. Diese, wie man weiß, erschienen sogar 1727 und 1738. Kurz bevor ihn bekanntlich die Herzogin von Queensberry herbergte. Dann starb er ja mit siebenundvierzig Jahren.« (Kerr 1985: 419) – parodiert er die Strategie, mit sprachlichen Mitteln eine Gemeinschaft zu konstruieren, die Unwissende ausschließt. Hanns-Werner Heister hat in solchem Zusammenhang und mit Blick auf das Rezensionswesen von der »Prätension der bürgerlichen Musikkritik« gesprochen, also der Annahme, dass »jeder (der Kritiker eingeschlossen) das Werk sowieso schon kenne« (1983: 424), Andrea Becker in grundsätzlicher Weise daran erinnert, dass Sprache »Mittel der sozialen Selbstdarstellung [ist], durch das soziale Zugehörigkeiten symbolisiert werden« (2001: 81).

Wichtige weitere Anregungen erwachsen der Thematik aus der Sprachphilosophie und der Wissensgeschichte (vgl. Abel 2004). Einen ersten Fingerzeig liefert die Unterscheidung zwischen dem Phänomen des *Knowing that* beispielsweise in der Ausprägung als Tatsachenwissen und jenem des *Knowing how* als Handlungswissen oder prozeduralem Wissen. Parallel existieren Wissensformen, die, obzwar nicht immer klar voneinander abzutrennen, für musikbezogene Situationen ebenfalls relevant werden: Das alltägliche Wissen, das uns beim Kauf einer Eintrittskarte oder dem Auffinden unseres Sitzplatzes anleitet; das implizite Wissen, das sich mit der Kenntnis der Konzertetikette einstellt; das moralische Wissen, das uns dabei unterstützt, individuelle Konstellationen auf der Bühne einzuschätzen. Über alles das kann geschrieben werden. Wer zum Beispiel Sir Simon Rattle am Pult der Berliner Philharmoniker und den etwas älteren Daniel Barenboim am Flügel mit einer gemeinsamen Aufführung des *1. Klavierkonzerts* von Johannes Brahms erlebt, wird nicht nur sprachlich darstellbares Tatsachenwissen ausbreiten können, etwa zur Entstehungsgeschichte der Komposition, der Anlage der Sätze mit ihren jeweiligen Themen, der Gattung Klavierkonzert oder Solokonzert überhaupt, sondern auch spieltechnisch fordernde Passagen für den Pianisten thematisieren wollen, ferner die Frage, wie angesichts der Prominenz beider Musiker und ihrer gemeinsamen Geschichte, die nicht zuletzt die Geschichte ihrer Orchester im einstmals geteilten Berlin betrifft, über jene Stellen zu denken ist, in denen Ensemble und Solist in einen geradezu aggressiven Zweikampf eintreten.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Der Blick auf ein solches Beispiel zeigt, dass Texte über Musik in der Regel auf bestimmte Formen des Wissens konzentriert sind. Selbstverständlich bleibt es beim Schreiben über diese eine Aufführung denkbar, einzelne Wissensformen auch weiterhin zu begünstigen, beispielsweise das Tatsachenwissen über die Genese des Werkes in den Mittelpunkt zu stellen und das Publikum damit auf ein Werk einzustimmen, das exemplarisch für die Kompositionsgeschichte des späteren 19. Jahrhunderts steht. Doch ignoriert ein solches, schon in der guidonischen Unterscheidung zwischen ›Musicus‹ und ›Cantor‹ als »Bildungsmusiker und Praktiker« (Smits van Waesberghe 1969: 20) angelegtes Vereinzeln von Wissensbeständen bereits die Tatsache, dass der Umgang mit Musik, ob wir sie hören oder selbst realisieren, stets von verkörpertem Wissen begleitet wird. Es ist nicht einzusehen, warum beispielsweise die manuellen Herausforderungen, vor die die Solopartie des Klavierkonzerts stellt, im Wortsinne unbeschrieben bleiben, mehr noch, weshalb Themen und Probleme ausgeblendet bleiben sollen, die außerhalb des Konzertsaales verortet zu sein scheinen, gleichwohl eng auf das Geschehen innerhalb dieses Saales bezogen werden können.

Schreiben über Musik darf, ja soll erfindungsreich sein. Niemand hindert Schreibende daran, in ihren Texten Klanglandschaften nachzustellen, mit musikalischen Formen wie dem Rondo, der Sonate und dem Strophenlied zu experimentieren, Anleihen bei Formaten wie dem Brief, der Werbeanzeige oder dem Tagebuch zu nehmen oder jene knappen Umfänge zu erproben, an die uns die sozialen Medien gewöhnt haben, selbst wenn dies dem Ansinnen widersprechen mag, einen komplexen Gegenstand mit einem angemessen langen Text zu würdigen. Wenn im Folgenden nun Empfehlungen für das Schreiben über Musik ausgesprochen werden, so geschieht das im Wissen um diese unendliche, nicht systematisch abbildbare Freiheit beim Verfassen von Texten. Es ist bei all dem nicht negativ zu veranschlagen, dass Eigengesetzlichkeiten eines Textes wie Rhythmus oder formale Rundung sich gegen solche der je erläuterten Komposition durchsetzen können, der ästhetische Wert eines Textgebildes den des je gemeinten musikalischen Werks übertreffen kann.

Wichtig ist erstens, sich darüber klarzuwerden, dass weder Länge noch Detailtreue oder Argumentationshöhe eines Textes mit der Ansprache an eine wissende oder aber nicht wissende Leserschaft zusammenhängen. Unterschiede sind oft nur gradueller Natur, Fachtexte können kurz und schlicht gehalten, vermittelnde Texte lang und anspruchsvoll sein. Im Übrigen ist Lesbarkeit essentiell, um auch innerhalb einer wissenschaftlichen Fachgemeinschaft wahrgenommen zu werden (vgl. Groebner 2012). Verwandte Verhältnisse lassen sich dort beobachten, wo sich an leicht zugängliche Musik lange Abhandlungen knüpfen, umgekehrt vielfach erforschte und kommentierte Werke in Aufführungskontexten mit wenig hohem Sozialprestige nicht von Erläuterungen begleitet werden.

Eine zweite Empfehlung besteht darin, das Spektrum der gewohnten Wissensformen zu erweitern und aus der Menge des Wissbaren je treffliche Inhalte auszuwählen. Nicht nur, wer Wissen über Musik generiert, sondern auch, wer es für andere aufbereitet, verfügt dabei über eine Fülle an Möglichkeiten und Gestaltungsräumen. Jedes der hunderttausenden Programmheftexemplare, die jährlich bei Konzerten der deutschen Berufsorchester ausgegeben werden, schreibt in positiver wie negativer Weise mit an dem Bild, das die Öffentlichkeit von Musik hat. Zu der Überlegung, welche Inhalte sich

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

für welches Lesepublikum eignen und wie darstellen lassen, gesellt sich für die Schreibenden dabei die Entscheidung darüber, welche Rolle subjektive Herangehensweisen – in der Vorstellung des späten 19. Jahrhunderts das ›Gefühlsverstehen‹ – im Dialog mit objektiven Aussagen etwa zu Form und Kontext einer Komposition übernehmen sollen.

Damit deutet sich ein dritter Aspekt an, der für das Schreiben über Musik von Bedeutung ist und zugleich der Reflexion über eigene Intentionen in besonderem Maße bedarf, nämlich die Personalisierung als gängige Strategie der Popularisierung von Wissen, die auch in anderen Bereichen der Wissen(schaft)svermittlung begegnet. Leicht lassen sich in Texten Werke oder Kompositionswege über biographische Aspekte erläutern – Élisabeth-Claude Jacquet de La Guerre tritt seit dem Kindesalter als Cembalistin auf, Arnold Schönberg berichtet von »vielen erfolglosen Versuchen in einem Zeitraum von annähernd zwölf Jahren«, in denen er »den Grund zu einem neuen musikalischen Konstruktionsverfahren« (Schönberg 1995: 109) legte –, und selbstverständlich ist es auch möglich, mit der eigenen musikalischen Bildungsbiographie sichtbar zu werden. Nicht selten kommt es bei einem solchen Vorgehen zu Beschwichtigungsgebärden in der Form von Anmerkungen zu ungenügendem musikbezogenen Wissen, sei es das eigene oder das der anderen. Der Musiktheater-Regisseur Axel Ranisch erinnert sich etwa an die Sozialisation seiner Eltern: »Leider rechnete niemand mit dem überschaubaren musikalischen Talent meines Vaters […]. So wurde er Sportler.« (Striesow/Ranisch 2020: 10) Eine solche scheinbare Geringstellung ist eine verbreitete Strategie für das Erzeugen von Komik. Sie darf beim Schreiben über Musik durch lebensweltliche Verweise und offene Assoziationen, überhaupt eine Metaphorik komplementiert werden, die auf ganz ungewöhnliche Bildbereiche zugreift. Neben der Beschwörung des Numinosums Musik, die ihrerseits auf eine lange, ehrwürdige literarische Tradition zurückgeht, zählen solche Vorgehensweisen zu den in musikvermittelnder Hinsicht besonders erfolgreichen Strategien des Schreibens über Musik.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikvermittlungsangebote für Menschen mit Demenz

Kai Koch

Die im Titel des Beitrags angesprochene Dialoggruppe ›Menschen mit Demenz‹ kann, obwohl Demenz zunächst eine medizinische Diagnose ist, auch als musikgeragogische Zielgruppe aufgefasst werden, da die Krankheit überwiegend altersassoziiert ist. Daher kann mit Blick auf die Heterogenität der Dialoggruppe auch eine kalendarische Altereinteilung, wie beispielsweise die Systematik des Demografieportals des Bundes (vgl. Demografieportal 2023), zu deren Beschreibung genutzt werden (alte Menschen über 65 Jahre, im Vergleich zu hochaltrigen Menschen im Alter von über 80 Jahren). Allerdings wird an dieser starren Einteilung bereits die Problematik deutlich, dass es sich um eine eigentlich sehr heterogene soziale Gruppe handelt – insbesondere auch mit Blick auf unterschiedliche Stadien und Formen einer Demenzerkrankung, sofern man überhaupt von Erkrankung sprechen mag (vgl. Gronemeyer: 2013). Mit Verweis auf Bubolz-Lutz et al. (2022: 33) kann daher auch eine Differenzierung nach sozialen Alterskategorien für die musikvermittelnde Perspektive hilfreich sein, bei der zwischen dem dritten Lebensalter (aktiver Lebensstil), dem vierten Lebensalter (Grenzen und Rückzug) und dem fünften Lebensalter (Autonomieverlust) unterschieden wird, auch wenn die Begrifflichkeiten vielleicht weniger gängig sind. Ebenfalls mitzudenken sind dabei u.a. teilweise altersassoziierte Perspektiven (vgl. Grosse/Wickel 2018: 148) wie Barrierefreiheit, ein weiter Inklusionsbegriff hinsichtlich einer Benachteiligung (vgl. Fuchs 2022: 61–63) oder eben die besonderen Aspekte der in diesem Beitrag fokussierten Dialoggruppe ›Menschen mit Demenz (und deren Angehörige)‹. Diese als (neue) Dialoggruppe (→ Schippling/Voit: 179) in den Blick zu nehmen, kommt dem Potential der Musikvermittlung nach, »gesellschaftliche Impulse in der Stadt oder Region zu setzen, [um] neue Publikumsgruppen zu erschließen« (Wimmer 2014: 78) sowie dem generellen Kulturauftrag und dem Anspruch zur Schaffung inklusiver Formate.

Mit ebensolchen Herausforderungen beschäftigt sich das interdisziplinäre Praxis- und Forschungsfeld der Musikgeragogik (vgl. Hartogh 2005: 187), das sich nicht nur als Musikpädagogik im weiteren Sinne oder Schnittstelle zur Geragogik versteht, sondern bewusst Anknüpfungspunkte zur Sozialen Arbeit, Community Music (→ Kertz-Welzel: 315), der Elementaren Musikpädagogik (→ Stiller: 319) oder auch der Heilpädagogik schafft (vgl. Hartogh 2016). Es versteht sich dabei nicht etwa als eine Form musikalischer ›Späterziehung‹ – gerade mit Blick auf Menschen mit Demenz –, sondern bemüht

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

sich um Teilhabe und Bildungsprozesse in einer Art Ermöglichungsdidaktik (vgl. Grosse/Wickel 2018: 147). Die der Musik zugeschriebenen und in Studien nachgewiesenen positiven Effekte für Menschen im höheren Alter wie salutogenetische Wirkungen, kognitive Aktivierung, Resilienzförderung u.v.a.m. (vgl. Hartogh 2018: 295–300) sind zwar ein wichtiger Teilaspekt dieser Disziplin, aber nicht der ausschließliche Grund zur Legitimation musikgeragogischer Vermittlungsangebote. Denn bereits der Beitrag zur Lebensqualität, das Recht auf kulturelle Teilhabe (vgl. Fung/Lehmberg 2016) und die Ermöglichung eines ›erfolgreichen Alterns‹[1] (vgl. u.a. Rowe/Kahn 1997) machen die musikgeragogischen Ansätze zu einer wichtigen Perspektive, die die Musikvermittlung bereichern könnte. Grundsätze der Musikvermittlung lassen sich zwar auf den musikgeragogischen Kontext übertragen, einige Aspekte müssen allerdings angepasst und ausdifferenziert werden (vgl. Leliwa 2022: 39), z.B. mit Blick auf besondere Rahmenbedingungen für Menschen mit Demenz. Insofern können Musikgeragog_innen[2] durch ihr interdisziplinäres Kompetenzprofil bereichernde Expertise im Kontext der Musikvermittlung für die entsprechenden Dialoggruppen oder bezüglich generationenverbindender Settings einbringen (vgl. Koch 2022: 25) oder auch an der Schnittstelle zwischen den Musikschaffenden, der Dialoggruppe und beteiligten Institutionen vermittelnd agieren (vgl. ebd.: 26).

Da sich die Musikvermittlung darum bemüht, »(neue) Strategien zu finden, um Konzerte mit traditionellen oder ungewöhnlichen Inhalten so zu konzipieren und zu präsentieren, dass sich verführerische Einladung, erhellende Information, animierende Ansprache und künstlerische Darbietung zu einem Ganzen vereinigen« (Gutzeit 2014: 23), sind die musikgeragogischen Erkenntnisse mit Blick auf die Besonderheiten der Dialoggruppe unerlässlich, auch um »neue Formen attraktiver Musikdarbietung zu entwickeln« (ebd.: 22).

Musikgeragogik und Musikvermittlung haben in vielen Formaten und Handlungsfeldern Schnittmengen (→ Mayr: 325). Auch hinsichtlich der vielfältigen Ausdifferenzierung innerhalb der Musikgeragogik mit Vermittlungscharakter kann auf andere Veröffentlichungen verwiesen werden, z.B. interkulturelle Angebote (vgl. Elgün/Remes 2020) oder intermediale Kulturvermittlung (vgl. Klimpel 2020; Wendering-Ruh 2020). Ausgespart werden in diesem Beitrag außerdem diverse Angebote für Menschen im dritten und vierten Lebensalter, die nur partiell musikvermittelnde Ziele verfolgen (z.B. projektierte Chorangebote für Senior_innen, Orgel- bzw. musikalische Bildungsreisen für Senior_innen u.v.a.m.). Stattdessen soll nun im Folgenden der Fokus auf den Bereich der Formate für Menschen mit Demenz (und deren Angehörige) an Opern- und Konzerthäusern sowie in Einrichtungen der Altenhilfe gesetzt werden. Diese Fokussierung

1 Der Begriff ›erfolgreiches Altern‹ (Baltes/Baltes 1989) wird als Erhalt der subjektiv empfundenen Lebenszufriedenheit definiert, obwohl ältere Menschen eine Vielzahl (meist defizitärer) Veränderungen erleben, z.B. soziale Veränderungen oder die Einschränkungen motorischer oder kognitiver Fähigkeit. ›Erfolgreich‹ meint in diesem Sinn kein Erreichen von Zielen oder einer Leistung, sondern eine Zufriedenheit und ein Aufrechterhalten des Wohlbefindens (vgl. Kleiber et al. 2008).

2 In Deutschland gibt es einige Weiterbildungsangebote, deren erfolgreicher Abschluss zur Mitgliedschaft in der Deutschen Gesellschaft für Musikgeragogik e.V. (DGfMG) berechtigt, z.B. an der FH Münster oder vom Verband Bayrischer Sing- und Musikschulen e.V. (VBSM), vgl.: www.dg-musikgeragogik.de/fort-und-weiterbildungen.html [10.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

ist auch insofern sinnvoll, als in diesem Bereich bereits bestehende Expertisen interdisziplinär gebündelt wurden (vgl. Koch/Reuschenbach 2021a; Leliwa 2019), insbesondere mit Blick auf den Bereich des klassischen Musiklebens (vgl. Chaker/Petri-Preis 2022b: 15) und bezogen auf musikgeragogische Angebote für Menschen mit Demenz (vgl. Nebauer 2013). Eine grobe Gliederung der Musikvermittlungsformate in spezielle Konzertformate (→ Stibi: 361), konzertbegleitende Angebote (→ Voit: 381) und weitere Vermittlungsaktivitäten (vgl. Voit 2019a: 15) spiegelt sich analog auch in musikgeragogischen Formaten für Menschen mit Demenz (und deren Angehörige) wider.

Vermittlungsformate für Menschen mit Demenz an Opern- und Konzerthäusern

Im Jahr 2012 reagierte das Pilotprojekt *Auf Flügeln der Musik* innovativ auf den auch im kulturellen Sektor spürbaren Einfluss des demographischen Wandels und die zunehmende Zahl an Menschen mit Demenz (vgl. Koch/Reuschenbach 2021b: 36). Bis dahin gab es für die Dialoggruppe im Konzertbereich – im Vergleich zu bspw. bereits etablierten Führungen für Menschen mit Demenz in Museen – noch »erheblichen Nachholbedarf« (Nebauer 2013: 3). *Auf Flügeln der Musik* wurde im multiprofessionellen Team und gemeinsam mit diversen Altenrichtungen und beratenden Institutionen »konzipiert, praktisch erprobt und evaluiert« (Leliwa 2013: 40); 2014 wurde das Vorhaben mit dem *BKM-Preis Kulturelle Bildung* ausgezeichnet.

Mittlerweile gibt es an vielen Opern- und Konzerthäusern[3] exklusive (als solche Formate betitelte oder gekennzeichnete) oder inklusiv gestaltete Angebote für Menschen mit Demenz (und deren Angehörige), deren Spektrum von Probenbesuchen bis hin zu begleitenden Veranstaltungen und Musikangeboten im Veranstaltungsgebäude selbst oder auch Vermittlungsangeboten in kooperierenden Einrichtungen der Altenhilfe reicht (z.B. Konzerte auf Fluren oder in Gemeinschaftsräumen von Wohnstationen).

Bei der Musikvermittlungsarbeit mit der Dialoggruppe ›Menschen mit Demenz (und deren Angehörige)‹ haben neben den musikgeragogischen Zielsetzungen auch in besonderer Weise verschiedene Rahmenbedingungen bzw. praxiserprobte Ideen einen erheblichen Einfluss auf die Konzeption und das Gelingen solcher Veranstaltungen (vgl. Reuschenbach 2021; Koch/Reuschenbach 2021b):

- Zusammenarbeit mit Expert_innen verschiedener Bereiche (Musikgeragogik, Musikvermittlung, Demenz, Pflege etc.) bei der Planung und Durchführung,
- ggf. vorbereitende Workshops für Mitwirkende,
- ggf. Zusammenarbeit mit festen Partnern, z.B. nahegelegenen Einrichtungen,

3 Auch weitere Einrichtungen und Institutionen bieten mittlerweile Musivermittlungsangebote für Menschen mit Demenz (und deren Angehörige) an, weil musikalische Angebote als Kernaufgabe der Ermöglichung kultureller Teilhabe verstanden werden können bzw. die Dialoggruppe neu erschlossen wurde, z.B. Altenservicezentren u.ä. (vgl. Krampitz 2022), gemeinnützige Vereine (vgl. Bohlen und Halbach/Grosse 2022), Stiftungen, kirchliche Verbände u.v.a.m.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

- Überdenken bzw. Erweiterung von Finanzierungsmodellen (z.B. Stiftungen einbeziehen),
- Flexibilität hinsichtlich der Platz- und Kartenvergabe, z.B. um die Tagesform berücksichtigen zu können,
- guter Personalschlüssel, z.B. für Information am Konzerttag und Begleitung,
- mögliches Rahmenprogramm (Vor-/Nachbereitungsangebote, Austauschforen),
- passender Konzertort, bauliche Aspekte, Barrierefreiheit, Erreichbarkeit, Parksituation, Akustik, Beleuchtung, Reizpotential (z.B. Bühnenbild, Kostüme o. ä.),
- Zeitfenster (Dauer und Zeit), Terminplanung und Berücksichtigung der Bedürfnisse der Begleitpersonen,
- Einbindung von Werbepartnern und -kanälen mit ausreichendem Planungsvorlauf,
- Programmgestaltung, empathische Moderation (keine Infantilisierung), Interaktion, vertrauenerweckende Atmosphäre, Lebensweltorientierung, Neues und Bekanntes,
- Evaluation und Nachbereitung zur Weiterentwicklung der Formate,
- ggf. Einbringen intergenerativer Perspektiven (Jung trifft Alt),
- keine Scheu vor dem Umgang mit neuen Dialoggruppen im Bereich Kultur und Demenz, Mut zu innovativen Programmen.

Exemplarisch für weitere musikgeragogische Vermittlungsprojekte für Menschen mit Demenz und deren Angehörige im Konzertbereich soll nun auf einige recht kontrastierende Beispiele hingewiesen werden, die an anderer Stelle ausführlich beschrieben wurden:

- *Ferne Klänge* – eine Konzertreihe der Elbphilharmonie Hamburg (→ Schippling/Voit: 183; vgl. auch Päßler 2021),
- *Unvergesslich* – Mozartfest Würzburg (vgl. Rawe/Lickert 2022),
- Kirchenkonzerte mit Konzerteinführungen (vgl. Paganetti 2022),
- Interaktives und partizipatives Musiktheater des Ensembles Opera Mobile für Menschen in Alteneinrichtungen (vgl. Delius 2022),
- Generationenverbindende Musikvermittlung unter dem Titel *Oper für Jung und Alt* der Oper Köln (vgl. Rohde 2022),
- *We love Rock* – Rockkonzerte in Alteneinrichtungen (vgl. Söhnchen/Vincke 2022),
- Singer-Songwriting-Projekt von Beatie Wolfe, Stiftung Music for Dementia (UK).[4]

Vermittlungsformate für Menschen mit Demenz in Einrichtungen der Altenhilfe

Auch in einigen Einrichtungen der Altenhilfe gibt es mittlerweile für Bewohner_innen mit demenziellen Veränderungen Vermittlungsangebote, die partiell auch für Externe

4 Auf der Homepage der Stiftung sind weitere Informationen zu den Projekten nachzulesen, vgl.: www.musicfordementia.org.uk [20.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

geöffnet werden, sofern es die Räumlichkeiten zulassen und keine situativen Restriktionen oder Kontaktbeschränkungen greifen wie in der COVID-19-Pandemie (vgl. Kricheldorff 2021: 4).

Häufig werden musikgeragogische Vermittlungsangebote in diesem Kontext nicht bloß moderiert, sondern mit weiteren Methoden und Gestaltungselementen angereichert, um vielfältige Anknüpfungspunkte zu schaffen bzw. die Dialoggruppe in ihrer Situation aktiv einzubeziehen. So sind beispielsweise Mitsing- und Bewegungsangebote oder das Stiften von Gesprächsanlässen in der Gruppe, z.B. durch Materialien oder den Einbezug von Texten und Gedichten (vgl. z.B. Eiring 2017), keine Seltenheit in musikgeragogischen Settings, u.a. mit dem möglichen Ziel musikalischer Biografieorientierung[5] (vgl. Hartogh 2018: 302). Die Kompetenz der Musiker_innen oder des Sozialen Dienstes als Veranstaltungsorganisation bzw. -begleitung kann dabei den Vermittlungsprozess bereichern (vgl. Schneider 2001).

Ein besonderes Beispiel für Musikvermittlung in Einrichtungen der Altenhilfe ist eine Residenz in Erlangen. Diese verfügt über einen eigenen Konzertsaal mit ca. 360 Plätzen und bietet daher außergewöhnliche Ausgangsbedingungen. Sowohl dort als auch in der Kapelle eines Krankenhauses (mit ca. 100 Sitzplätzen) in derselben Stadt finden mehrmals pro Monat moderierte Konzertangebote unterschiedlicher Stilistik für Bewohner_innen und Externe statt, »die mittels digitaler Medientechnik in Appartements, stationäre Pflege und ins Internet gestreamt werden« (Bachmann i.V.) und damit in anderen (regionalen) Einrichtungen mitverfolgt werden können. Zum Erfolg dieses Formats trägt sicherlich der berufliche Hintergrund des Einrichtungsleiters bei, der als professioneller Kulturmanager tätig war.

Ein ebenfalls interessantes digitales Musikvermittlungsprojekt für Bewohner_innen der Seniorenresidenz Wohnstift am Rathsberg stellte Wolfgang Pfeiffer 2021 im Rahmen der Online-Tagung *Kulturgeragogische Veranstaltungen in Zeiten von Corona* an der Universität Vechta vor. Es richtete sich partiell auch an Menschen mit Demenz, die aufgrund der Rahmenbedingungen ihres Umfelds nur selten an externen Veranstaltungen in Konzert- oder Opernhäusern teilnehmen können. Daher wurden zunächst in einer Art digitaler Werkeinführung mit Hörbeispielen (z.B. wichtige Themen oder Melodien, ggf. zum Mitsingen) in virtuellen Veranstaltungen Einblicke in Richard Wagners Oper *Der fliegende Holländer* vermittelt: »Schließlich werden verschiedene Inszenierungen verglichen und die unterschiedlichen Interpretationen diskutiert. Nach dieser umfassenden Interpretation wird die gesamte Oper zum virtuellen Opernbesuch angeboten.« (Pfeiffer 2021: 29) Wichtig seien dabei qualitativ hochwertige Ton- und Videobeispiele ohne Latenz-Probleme sowie eine stabile Internetverbindung und die Vorbereitung der technischen Ausstattung gewesen (vgl. ebd.).

5 Musikalische Biografieorientierung kann als musikgeragogischer Ansatz der Biografiearbeit verstanden werden. Mithilfe der Musik kann in bewusster Weise (vgl. Hölzle/Jansen 2009) an biografische Ressourcen angeknüpft werden, um somit zu aktivieren, an vorhandene Fähigkeiten anzuschließen, Identität zu stiften und schließlich Kommunikation und Reflexion zu fördern.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Abschließende Gedanken

Ca. 20 Jahre nach dem Start des Pilotprojekts *Auf Flügeln der Musik* hat sich die Angebotsvielfalt für Menschen mit Demenz im Konzertbereich bereits enorm vergrößert, was sehr begrüßenswert ist. Wichtig wäre aber nun weiterhin, dass inklusive Formate zu einer Selbstverständlichkeit bei Programmplanungen werden und das bisherige Angebotsspektrum – auch hinsichtlich des zu fördernden Generationendialogs – systematisch erweitert wird. Hierzu bedarf es auch einer festen Etablierung musikgeragogischer Perspektiven in der professionellen Ausbildung, gelebter Interdisziplinarität in der Musikvermittlung, begleitender Forschung oder Evaluation und einer grundsätzlichen Offenheit für die Dialoggruppe ›Menschen mit Demenz‹.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Anhang

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Literaturverzeichnis

Abbot, Waldo (1941): *Handbook of Broadcasting. How to Broadcast Effectively*, 2. Aufl., New York/London: McGraw-Hill Book Company.

Adam, Anja (2022): Das Foyer Public des Theater Basel, in: Irena Müller-Brozovic/Barbara Balba Weber (Hg.), *Das Konzertpublikum der Zukunft. Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verortungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft,* Bielefeld: transcript, S. 205–216.

Adorno, Theodor W. (1975): *Einleitung in die Musiksoziologie*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Theodor W. (2003): Kritik des Musikanten, in: Theodor W. Adorno, *Gesammelte Schriften* (hg. von Frank Tiedemann), Bd. 14, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 67–107.

Aicher, Linda (2006): *Kinderkonzerte als Mittel zur Distinktion. Soziologische Betrachtung von Kinderkonzerten in Wien anhand von Pierre Bourdieus kultursoziologischem Ansatz*, Wien: Forschungsbereich Wirtschaft und Kultur, WU Vienna University of Economics and Business.

Albert, Christine/Lagerstein, Eva-Maria (1981): *Die Oper als soziale Tatsache. Erfahrungen mit einem interdisziplinären Unterrichtsprojekt in der Sekundarstufe II*, Stuttgart: J.B. Metzler.

Alkemeyer, Thomas (2017): Praktiken und Praxis. Zur Relationalität von Ordnungs- und Selbst-Bildung in Vollzügen, in: Gabriele Klein/Hanna Katharina Göbel (Hg.), *Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag*, Bielefeld: transcript, S. 141–165.

Alkemeyer, Thomas/Brümmer, Kristina/Kodalle, Rea/Pille, Thomas (2009): Einleitung. Zur Emergenz von Ordnungen in sozialen Praktiken, in: Thomas Alkemeyer/Kristina Brümmer/Rea Kodalle/Thomas Pille (Hg.), *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*, Bielefeld: transcript, S. 7–20.

Alkemeyer, Thomas/Buschmann, Nikolaus/Michaeler, Matthias (2015): Routine – Kontingenz – Reflexivität. Warum Praxistheorien nicht ohne ein Konzept der Subjektivierung auskommen, in: Stephan Lessenich (Hg.), *Routinen der Krise – Krise der Routinen. Verhandlungen des 37. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, S. 1–12, [online] https://publikationen.soziologie.de/index.php/kongressband_2014/article/view/17 [18.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Allianz der Freien Künste (2018): Die Freien Künste – was zu tun ist! Positionspapier der Allianz der Freien Künste, [online] https://www.freo.online/wp-content/uploads/2018/05/Positionspapier_Allianz_der_Freien_K%C3%BCnste_Final_013_April_2018.pdf [31.08.2023].

Allwardt, Ingrid (2017): Musikvermittlung – Ein Überblick über Ziele, Angebotsformate, Strukturen und statistische Erhebungen, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/musikvermittlung-ueberblick-ueber-ziele-angebotsformate-strukturen-statistische-erhebungen [28.07.2023].

ALMS – Arbeitsgemeinschaft der Leitenden musikpädagogischer Studiengänge (o.J.): Musikpädagogik studieren, [online] https://www.alms-musik.de/seite/548242/musikp%C3%A4dagogik-studieren.html [28.07.2023].

Alt, Michael (1973): *Didaktik der Musik*, 3. Aufl., Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Altenmüller, Eckart (2018): *Vom Neandertal in die Philharmonie. Warum der Mensch ohne Musik nicht leben kann,* Berlin: Springer.

Ammon, Sabine (2009): *Wissen verstehen. Perspektiven einer prozessualen Theorie der Erkenntnis*, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Annoff, Michael (2021): Sich die Krone aufsetzen. Wer darf Diversität in deutschen Kulturinstitutionen managen? [Kurzversion], in: *Kulturpolitische Mitteilungen*, Nr. 172, 1/2021, S. 67–69.

Annoff, Michael (o.J.): Sich die Krone aufsetzen. Wer darf Diversität in deutschen Kulturinstitutionen managen? [Langversion], [online] https://www.kupoge.de/kumi/pdf/172/Sich_die_Krone_aufsetzen_Annoff_SR_ma.pdf [28.07.2023].

Appen, Ralf von/Dunkel, Mario (Hg.) (2019): *(Dis-)Orienting Sounds – Machtkritische Perspektiven auf populäre Musik*, Bielefeld: transcript.

Aqra, Veronika/Huber, Laila/Smodics, Elke/Zobl, Elke (2016): Intervenieren – Forschen – Vermitteln. Künstlerisch-edukative Projekte in der Kooperation Universität – Schule. Reflexionen zum Projekt »Making Art – Taking Part!«, [online] https://www.p-art-icipate.net/intervenieren-forschen-vermitteln/?pdf=5150 [24.05.2023].

Archer, Margaret S. (2005): Structure, Culture and Agency, in: Mark D. Jacobs/Nancy Weiss Hanrahan (Hg.), *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture,* Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, S. 17–34.

ARD (2020a): Staatsvertrag zur Modernisierung der Medienordnung in Deutschland (Medienstaatsvertrag), [online] http://www.ard.de/ard/die-ard/Medienstaatsvertrag-100.pdf [04.05.2023].

ARD (2020b): Verwendung des Rundfunkbeitrags, [online] https://www.ard.de/die-ard/wie-sie-beitragen/Verwendung-des-Rundfunkbeitrags-100 [06.05.2023].

Ardila-Mantilla, Natalia/Röbke, Peter (Hg.) (2009): *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*, Mainz: Schott Music.

Ardila-Mantilla, Natalia (2016): *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie zur Musikschularbeit in Österreich*, Münster: LIT.

Ardila-Mantilla, Natalia/Busch, Thomas/Göllner, Michael (2018): Musiklernen als sozialer Prozess. Drei theoretische Perspektiven, in: Wilfried Gruhn/Peter Röbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 178–203.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Aringer, Klaus/Praßl, Franz Karl/Revers, Peter/Utz, Christian (2017): *Geschichte und Gegenwart des musikalischen Hörens: Diskurse – Geschichte(n) – Poetiken*, Freiburg: Rombach.

Arts Council England (2017): Audience development and marketing, and Grants for the Arts, [online] https://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Audience_development_and_marketing_and_Grants_for_the_Arts_June2017.docx [28.07.2023].

Ascenso, Sarah (2016): Finding meaning in music: The impact of community engagement for professional musicians, [online] https://www.musicmasters.org.uk/wp-content/uploads/2018/04/Finding-Meaning-in-Music-an-LMM-RCM-research-project-2016.pdf [28.07.2023].

ASSITEJ (o.J.) : ASSITEJ Manifest, [online] http ://www.jungespublikum.de/wp-content/uploads/2022/09/ASSITEJ-Manifest-Deutsch.pdf [27.07.2023].

Asztalos, Bence/Konkol, Gabriela Karin (2022): Concert Visits and National Curricula, in: Andreas Bernhofer/Peter Mall/Sabina Vidulin (Hg.), *Schools@Concerts: Tuning up for the Music Experience*, Rum/Innsbruck: Helbling, S. 221–226.

Audience Agency (2022): Cultural Participation Monitor, [online] http://www.theaudienceagency.org/evidence/covid-19-cultural-participation-monitor/recent-key-insights [28.07.2023].

Autonome Provinz Bozen-Südtirol/ASTAT – Landesinstitut für Statistik (2016): Jugendstudie. Werthaltungen, Lebensformen und Lebensentwürfe der Südtiroler Jugend, [online] https://www.astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationen-info.asp?news_action=4&news_article_id=599014 [28.07.2023].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*, Bielefeld: Bertelsmann.

Bachmann, Jürgen (i.V.): Kultur- und Musikmanagement in Seniorenresidenzen, in: Kai Koch/Bernd Reuschenbach (Hg.), *Gestaltung musikalischer Angebote für Menschen in Einrichtungen der Altenhilfe*, Stuttgart: Kohlhammer.

Bachmann-Medick, Doris (2006): *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Bachmann-Medick, Doris (2016): *Cultural turns. New orientations in the study of culture*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Bachtin, Michail (1969): *Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur. Aus dem Russischen übersetzt und mit einem Nachwort von Alexander Kaempfe*, München: Hanser.

Bachtrack (2019): Classical Music in 2019. The Year in Statistics, [online] https://www.cdn.bachtrack.com/files/158146-DE%20Bachtrack%20Klassik-Statistik%202019.pdf [28.07.2023].

Badiou, Alain (2006): *Das Jahrhundert*, Zürich/Berlin: diaphanes.

Baltes, Paul B./Baltes, Margret M. (1989): Erfolgreiches Altern: mehr Jahre und mehr Leben, in: Margret M. Baltes/Martin Kohli/Klaus Sames (Hg.), *Erfolgreiches Altern: Bedingungen und Variationen*, Bern: Huber, S. 5–10.

Bamford, Anne (2010): *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*, Münster: Waxmann.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Banffy-Hall, Alicia de (2017): Community Music in Deutschland heute – eine Verortung, in: Burkhard Hill/Alicia de Banffy-Hall (Hg.), *Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*, Münster: Waxmann, S. 27–44.

Bánffy-Hall, Alicia de (2019): *The development of community music in Munich*, Münster: Waxmann.

Banffy-Hall, Alicia de/Hill, Burkhard (2017): Community Music: Eine Einführung, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/community-music-einfuehrung [18.05.2023].

Bánffy-Hall, Alicia de/Eberhard, Daniel Mark/Ziegenmeyer, Annette (Hg.) (2021): *Musik im Strafvollzug. Perspektiven aus Forschung und Praxis*, Münster: Waxmann.

Banowski, Klara (2020): *Resozialisierung durch Musik im deutschen Jugendstrafvollzug. Eine dokumentarische Analyse auf Basis eines explorativen Gesprächs und Experteninterviews*, Bachelor-Arbeit im Studiengang Soziale Arbeit an der Hochschule Magdeburg-Stendal.

Barker, Martin (2006): I have seen the future and it is not here yet…; or, on being ambitious for audience research, in: *The Communication Review*, Jg. 9, Nr. 2, S. 123–141.

Barth, Dorothee (2013): »In Deutschland wirst du zum Türken gemacht!« oder: »Die ich rief, die Geister, werd' ich nun nicht los«, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 57, S. 50–57.

Bartleet, Brydie-Leigh/Higgins, Lee (Hg.) (2018): *The Oxford Handbook of Community Music*, New York: Oxford University Press.

Bastian, Hans Günther (2000): *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen* (unter Mitarbeit von Adam Kormann, Roland Hafen und Martin Koch), Mainz: Schott.

Bastian, Hans Günther (2007): *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*, Mainz: Schott.

Baudrillard, Jean (2018): *Warum ist nicht alles schon verschwunden?*, 3. Aufl., Berlin: Matthes & Seitz.

Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baur, Detlev (2021): Anwälte der Ideen. Chefdramaturgin Kerstin Grübmeyer und Schauspielintendant Christian Holzhauer vom Nationaltheater Mannheim über die neue Rolle von Dramaturginnen und Dramaturgen, in: *Die deutsche Bühne*, Jg. 2021, Nr. 2, S. 38–41.

BBSR – Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (o.J.): Laufende Raumbeobachtung – Raumabgrenzungen. Raumtypen 2010, [online] http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/forschung/raumbeobachtung/Raumabgrenzungen/deutschland/gemeinden/Raumtypen2010_vbg/Raumtypen2010_LageSied.html?nn=2544954 [28.07.2023].

bdfm – Bundesverband der Freien Musikschulen (o.J.): Unser Engagement für eine gute Musikausbildung, [online] https://www.freie-musikschulen.de/bundesverband-der-freien-musikschulen [10.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Becker, Andrea (2001): *Populärmedizinische Vermittlungstexte. Studien zur Geschichte und Gegenwart fachexterner Vermittlungsvarietäten*, Tübingen: Niemeyer.

Becker, Karina/Binner, Kristina/Decieux, Fabienne (Hg.) (2020): *Gespannte Arbeits- und Geschlechterverhältnisse im Marktkapitalismus*, Wiesbaden: Springer.

Beidinger, Werner/Dartsch, Michael (2020): Aktivierungskette, in: Michael Dartsch/Claudia Meyer/Barbara Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik*, Bd. 1: Lexikon, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 5–8.

Bender, Saskia/Kolleck, Nina/Lambrecht, Meike/Heinrich, Martin (2019): Kulturelle Bildungsnetzwerke in ländlichen Räumen. Das Verbundprojekt »Passungsverhältnisse Kultureller Bildungsnetzwerke und Kultur(en) in ländlichen Räumen im Kontext sozialer Teilhabe« (PaKKT), in: Martin Heinrich/Gabi Klewin (Hg.), *Praxisforschung und Transfer. WE_OS Jahrbuch – Jahresbericht & Forschungs- und Entwicklungsplan der Wissenschaftlichen Einrichtung Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld*, Bielefeld: Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, S. 65–81.

Bender, Saskia/Rennebach, Nils (2022): Handlungsmacht und Handlungsverantwortung. Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/handlungsmacht-handlungsverantwortung-kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen [27.07.2023].

Bender, Saskia/Kolleck, Nina/Le, Thi Huyen Trang/Rennebach, Nils (2023): Kulturelle Bildungsnetzwerke als Aushandlung zwischen Region, Kultur und Kultureller Bildung, in: Nina Kolleck/Luise Fischer (Hg.): *Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Transfer, Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen Wissenschaft und Praxis*, Leverkusen: Barbara Budrich, S. 254–270.

Benjamin, Walter (1980): *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, in: Walter Benjamin, *Gesammelte Schriften (hg. von Rolf Tiedemann/Hermann Schweppenhäuser)*, Bd. I, Teil 2, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 431–469.

Bennett, Andy/Woodward, Ian (2014): Festival Spaces, Identity, Experience and Belongig, in: Andy Bennett/Jodie Taylor/Ian Woodward (Hg.), *The Festivalization of Culture*, Farnham: Ashgate, S. 11–25.

Bennett, Andy (2004): Consolidating the music scenes perspective, in: *Poetics. Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts*, Nr. 32, S. 223–234.

Bennett, Dawn (2016): *Understanding the Classical Music Profession. The Past, the Present and Strategies for the Future*, New York: Routledge.

Berendt, Joachim Ernst (1985): *Nada Brahma. Die Welt ist Klang*, Frankfurt a.M.: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Berg, Ivo I./Lindmaier, Hannah/Röbke, Peter (2020): Einleitung, in: Ivo I. Berg/Hannah Lindmaier/Peter Röbke (Hg.), *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute*, Münster: Waxmann, S. 7–14.

Berg, Jenny (2017): Das letzte Radio-Orchester der Schweiz, [online] https://www.srf.ch/kultur/musik/osi-in-lugano-das-letzte-radio-orchester-der-schweiz [27.07.2023].

Berger, Christian (2004): Einleitung, in: Christian Berger (Hg.), *Musik jenseits der Grenze der Sprache*, Freiburg: Rombach, S. 7–24.

Berger, Christian (2020): Geschichte der EMP in der Schweiz, in: Michael Dartsch/Claudia Meyer/Barbara Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik*, Bd. 1: Lexikon, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 152–160.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Berger, Jens (2020): 'ne neue Tapete. Beethoven-Symphonien-Selfie #2, [online] https://www.br-klassik.de/themen/beethoven-bewegt/beethoven-symphonien-selfie-2-jansons-brso-100.html [25.05.2023].

Berger, Lutz (2021): *Chöre als Sing-Dienstleister: Wie Gesangvereine und Amateurchöre zukunftssicher werden!*, Trier: Fidelio.

Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1994): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie,* Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch.

Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hg.) (o.J): *Vermittlung* im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS), [online] https://www.dwds.de/wb/Vermittlung [08.05.2023].

Bernhofer, Andreas (2015): »…wie wenn man ins Kino geht, nur für die Ohren …«. Eine empirische Studie zu den Konzerterlebnissen von Jugendlichen, Dissertation, Universität Mozarteum Salzburg.

Bernhofer, Andreas (2017): (Erst-)Begegnungen mit klassischer Musik. Schülerinnen und Schüler im Konzert, in: Martin Losert (Hg.), *Quellen des Musizierens. Das wechselseitige Verhältnis von Musik und Pädagogik*, Mainz: Schott Music, S. 153–163.

Bernhofer, Andreas/Oebelsberger, Monika (2017): Klasse Konzert – Kooperation konkret: Schulmusiker und Konzertveranstalter im Dialog, in: *Zeitschrift Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 74, S. 58–59.

Bernhofer, Andreas (2020): Schulische Musikvermittlung. Oder: Was die schulische Musikpädagogik von der Musikvermittlung lernen kann… und umgekehrt, in: Katarzyna Grebosz-Haring/Simone Heilgendorf/Martin Losert (Hg.), *Vermittlung zeitgenössischer Musik*, Mainz: Schott, S. 143–156.

Bernhofer, Andreas/Mall, Peter/Vidulin, Sabina (Hg.) (2022): *Schools@Concerts: Tuning up for the Music Experience*, Rum/Innsbruck: Helbling.

Bernroitner, Elisabeth/Pilić, Ivana (2022): Diskriminierungskritische Kulturpolitik und ihre Praxis, in: Michael Wimmer (Hg.), *Für eine neue Agenda der Kulturpolitik*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 364–377.

Bernstein, Leonard (2005): *Young People's Concerts*, Newark: Amadeus Press.

Bertelsmann Stiftung (2017): Jugend und Musik. Die Ergebnisse der Studie im Überblick, [online] https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Musikalische_Bildung/MuBi_Kurzbericht_Studie_Jugend-und-Musik_final_2017.pdf [28.07.2023].

Bertram, Georg W. (2016): *Kunst. Eine philosophische Einführung*, 2. Aufl., Stuttgart: Reclam.

Betzler, Diana/Haselbach, Dieter/Kobler-Ringler, Nadja (2021): *Eiszeit? Studie zum Musikleben vor und in der Corona-Zeit*, Berlin: Deutscher Musikrat.

Bhambra, Gurminder K./Gebrial, Dalia/Nişancıoğlu, Kerem (Hg.) (2018): *Decolonising the university*, Chicago: Pluto Press.

Bierschwale, Peter/Detmer, Bernd/Köhler, Wolfgang (1995): Freizeitgestaltung im niedersächsischen Justizvollzug. 10 Punkte für ein ›Projekt Freizeit‹, in: *Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe*, Jg. 13, Nr. 2, S. 83–92.

Binas-Preisendörfer, Susanne/Unseld, Melanie (Hg.) (2012): *Transkulturalität und Musikvermittlung. Möglichkeiten und Herausforderungen in Forschung, Kulturpolitik und musikpädagogischer Praxis*, Frankfurt a.M./Bern: Peter Lang.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bischof, Philippe (2021): Transformieren statt transformiert werden: Chancen für den Kultursektor, [online] https://www.kupoge.de/blog/2021/01/29/transformieren-statt-transformiert-werden-chancen-fuer-den-kultursektor [27.07.2023].

Bischoff, Stefan (2014): Musikvereine im demografischen Wandel. Zwischen Tradition und Moderne. Ergebnisse einer Untersuchung für die Bundesvereinigung Deutscher Orchesterverbände, in: *Musikforum*, Jg. 12, Nr. 2, S. 58–61.

Bishop, Claire (2012): *Artificial Hells. Participatory Art and the politics of spectatorship*, London: Verso.

Bishop, Esther (2015): Was macht den Pionier zum Pionier? Die Differenzierung von organisationalem Wandel und Innovation am Beispiel der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/was-macht-den-pionier-zum-pionier-differenzierung-organisationalem-wandel-innovation [28.07.2023].

BKJ – Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (2021): Definition: Kulturelle Bildung, [online] https://www.bkj.de/grundlagen/was-ist-kulturelle-bildung/definition [28.07.2023].

Blacking, John (1970): *How musical is man?*, Seattle: Seattle University Press.

Blaich, Anna/Grädler, Felix/Mohr, Henning/Seibold, Hannes (2023) (Hg.): *Kultur:Wandel – Impulse für eine zukunftsweisende Kulturpraxis*, Bielefeld: transcript.

Blaschitz, Edith (2021): Kampf gegen »Schmutz und Schund«. Medienrezeption in Österreich (1945–1965), in: Edith Blaschitz/Martin Seibt (Hg.), *Medienbildung in Österreich. Historische und Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis*, Wien/Berlin/Münster: Springer, S. 136–147.

Blaukopf, Kurt (1955): Musik, in: Wilhelm Bernsdorf/Friedrich Bülow (Hg.): *Wörterbuch der Soziologie*, Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 342–346.

Blaukopf, Kurt (1972): Symphonie, Konzertwesen, Publikum. Einführung, in: Ursula von Rauchhaupt (Hg.), *Die Welt der Symphonie*, Hamburg: Polydor, S. 9–16.

Blaukopf, Kurt (1982): *Musik im Wandel der Gesellschaft. Grundzüge der Musiksoziologie*, München: Piper.

Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (2009): *Lokale Bildungslandschaften – Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blumenreich, Ulrike (2012): Das Studium der Kulturvermittlung an Hochschulen in Deutschland, in: Hildegard Bockhorst/Vanessa-Isabelle Reinwand/Wolfgang Zacharias (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: kopead, S. 849–854.

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Österreich (2022a): Reformpaket der hochschulischen Weiterbildung, [online] http://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Lehrg%C3%A4nge/Reformpaket_Weiterbildung.html [27.07.2023].

BMBWF – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Österreich (2022b): Österreichische akademische Grade, [online] https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Anerkennung/Akademische-Grade.html [27.07.2023].

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): 12. Kinder- Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, [online] http://www.bmfsf

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

j.de/resource/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf [27.07.2023].

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für ab 2026 beschlossen, [online] http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/rechtsanspruch-auf-ganztagsbetreuung-fuer-ab-2026-beschlossen-178826 [27.07.2023].

BMSGPK – Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (2021): Ethik- und Berufsrichtlinie. Richtlinie des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz für Musiktherapeutinnen und Musiktherapeuten, [online] https://www.sozialministerium.at/Themen/Gesundheit/Medizin-und-Gesundheitsberufe/Berufe-A-bis-Z/Musiktherapeutin,-Musiktherapeut.html [27.07.2023].

Bock, Karin/Meier, Stefan/Süß, Gunter (2015): Hiphop als Phänomen kulturellen Wandels, in: Karin Bock/Stefan Meier/Gunter Süß (Hg.), *HipHop meets Academia*, Bielefeld: transcript, S. 313–324.

Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hg.) (2012): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: kopaed.

Boeskov, Kim (2019): *Music and social transformation. Exploring ambiguous musical practice in a Palestinian refugee camp*, Oslo: NMH-Publications.

Boger, Mai-Anh/Castro Varela, María do Mar (2020): Spielarten epistemischer Gewalt. Über die ontologische Vulnerabilität minoritärer Kunst, in: Ulaş Aktaş (Hg.), *Vulnerabilität. Pädagogisch-ästhetische Beiträge zu Korporalität, Sozialität und Politik*, Bielefeld: transcript, S. 23–43.

Bohlen und Halbach von, Desiree/Grosse, Christine (2021): »Musik im Kopf – Konzerte für Menschen mit und ohne Demenz« (Desideria Care e.V. München), in: Kai Koch/Bernd Reuschenbach (Hg.), *Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführung, Erfahrungen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 85–92.

Bollenbeck, Georg (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt a.M.: Insel.

Bollo, Alessandro/Da Milano, Cristina/Gariboldi, Alessandra/Torch, Chris (2017): *Final Report. Study on Audience Development – How to place audiences at the centre of cultural organisations*, Luxemburg: European Commision.

Bonß, Wolfgang/Dimbath, Oliver/Maurer, Andrea/Nieder, Ludwig/Pelizäus-Hoffmeister, Helga/Schmid, Michael (2020): *Handlungstheorie. Eine Einführung*, 2. Aufl., Bielefeld: transcript.

Bons, Vera/Borchert, Johanna/Buchborn, Thade/Lessing, Wolfgang (2022): Wie verorten Mitglieder von Musikvereinen ihre Arbeit in Abgrenzung zur Praxis von Musikschulen? Eine dokumentarische Studie zu Musikvereinen im ländlichen Raum, in: Nina Kolleck/Martin Büdel/Jenny Nolting (Hg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 349–367.

Booth, Eric (2009): *The Music Teaching Artist's Bible. Becoming a Virtuoso Educator*, New York: Oxford University Press.

Borchard, Beatrix/Bauer, Bettina (2016): Musik und Gender. Vermittlungsprojekte an weiterführenden Schulen. Grundlagen, Fragestellungen, Beispiele, in: Beatrix Bor-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

chard/Regina Back/Elisabeth Treydte (Hg.), *Musik(vermittlung) und Gender(forschung) im Internet: Perspektiven einer anderen Musikgeschichtsschreibung*, Hildesheim: Olms, S. 215–237.

Borchert, Johanna/Deister, Franka Luise (2022): Wer macht was? Rollenverständnisse bei multiprofessioneller Zusammenarbeit in der Kulturellen Bildung am Beispiel von Musikunterricht, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/wer-macht-was-rollenverstaendnisse-multiprofessioneller-zusammenarbeit-kulturellen-bildung [27.07.2023].

Born, Georgina (2011): Music and the materialization of identities, in: *Journal of Material Culture*, Jg. 16, Nr. 4, S. 376–388.

Born, Georgina (2012): Music and the social, in: Martin Clayton (Hg.), *The cultural study of music*, New York: Routledge, S. 261–274.

Born, Georgina (2020): The Audience and Radical Democracy, in: *Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik*, Nr. 25, S. 51–59.

Borwick, Doug (2012): *Building Communities not Audiences. The Future of the Arts in the United States*, Winston-Salem: ArtsEngaged.

Borwick, Doug (2015): *Engage Now! A Guide To Making The Arts Indispensable*, Winston-Salem: ArtsEngaged.

Borwick, Doug (2018): Community Engagement: What You Need To Know, in: *Engaging Matters. An artsjournal blog, Engagement Essentials*, [online] https://www.artsengaged.com/engagement-essentials [27.07.2023].

Borwick, Doug (2021): Community Engagement: Becoming Indispensable. Keynote im Rahmen der Online-Tagung Rethinking Classical Music Practice an der Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien am 25.11.2021, [online] http://www.youtube.com/watch?v=ugt-D48bPLI&list=PLdTQnTHx71AlPcFUHMLVC6T4Wzn9XXiWn&index=4&t=7s [27.07.2023].

Botstein, Leon (1992): Listening Through Reading: Musical Literacy and the Concert Audience, in: *19th Century Music*, Jg. 16, Nr. 2, S. 129–145.

Bottomley, Andrew J. (2015): Podcasting: A Decade in the Life of a »New« Audio Medium: Introduction, in: *Journal of Radio & Audio Media*, Jg. 22, Nr. 2, S. 164–169.

Bottomley, Andrew J. (2020): *Sound Streams: A Cultural History of Radio-Internet Convergence*, Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bourdieu, Pierre (1982): *Die verborgenen Mechanismen der Macht*, Hamburg: VSA.

Bourdieu, Pierre (1993): Über Ursprung und Entwicklung der Arten der Musikliebhaber, in: Pierre Bourdieu, *Soziologische Fragen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 147–152.

Bourdieu, Pierre (1996): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bourriaud, Nicolas (1998): *Relational Aesthetics*, Dijon: Les presses du reel.

Bowen, Heather E./Daniels, Margaret J. (2005): Does the Music Matter? Motivations for Attending a Music Festival, in: *Event Management*, Nr. 9, S. 155–164.

Bowman, Wayne E. (2016): Artistry, Ethics, and Citizenship in Artistic Citizenship, in: David J. Elliott/Marissa Silverman/Wayne D. Bowman (Hg.), *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*, New York: Oxford University Press, S. 59–80.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Brandstätter, Ursula (2001): So & Anders. Beispiele und Überlegungen zur Erweiterung des Berufsfeldes »Musikvermittlung«, in: Ortwin Nimczik (Hg.), *Musik. Vermittlung. Leben. Festschrift Ernst Klaus Schneider*, Essen: Die Blaue Eule, S. 63–71.

Brandstätter, Ursula (2004): Querklang. Differenzen als ästhetisches und pädagogisches Potential, in: *Positionen. Beiträge zur Neuen Musik*, Jg. 26, Nr. 61, S. 2–7.

Brandstätter, Ursula (2008): *Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper*, Köln: Böhlau.

Brandstätter, Ursula (2011): Experimentelle Musik braucht experimentelle Didaktik. Das Projekt »QuerKlang« an der Universität der Künste Berlin, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 51, S. 12–16.

Brandstätter, Ursula (2013a): Ästhetische Erfahrung, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/aesthetische-erfahrung [25.07.2023].

Brandstätter, Ursula (2013b): *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*, Köln: Böhlau.

Braun, Tom/Witt, Kirsten (2017): (Wie) Macht kulturelle Bildung die Gesellschaft jugendgerechter?, in: Tom Braun/Kirsten Witt (Hg.), *Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?*, München: kopaed, S. 15–19.

Breel, Astrid (2015): Audience Agency in Participatory Performance: a Methodology for Examining Aesthetic Experience, in: *Participations*, Nr. 12, S. 368–387.

Brenk, Markus (2008). Musikvermittlung/Konzertpädagogik im Kontext einer Musikhochschule am Beispiel der Hochschule für Musik Detmold. Porträt sowie einige didaktische und professionstheoretische Anmerkungen, in: Martin Pfeffer/Christian Rolle/Jürgen Vogt (Hg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Münster: LIT, S. 34–56.

Breuer, Sabine Gabriele (2006): Der Jugend-Opernclub »Rheingold« in Düsseldorf, in: Susanne Keuchel/Andreas Johannes Wiesand (Hg.), *Das 1. Jugend-KulturBarometer*, Bonn: ARCult Media.

Brinkmann, Rainer O./Kosuch, Markus/Stroh, Wolfgang Martin (2022): *Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater*, 3. Aufl., Handorf: Lugert.

Brosda, Carsten (2020): *Die Kunst der Demokratie, Die Bedeutung der Kultur für eine offene Gesellschaft*, Hamburg: Hoffmann und Campe.

Brosda, Carsten (2021): Rückkopplung nach vorne, in: Hans-Jörg Czech/Kareen Kümpel/Rita Müller (Hg.), *Transformation. Strategien zur Digitalisierung im Kulturbereich*, Bielefeld: transcript, S. 16–23.

Brown, Alan S./Novak-Leonard, Jennifer L./Gilbride, Shelly (2011): Getting In On the Act. How arts groups are creating opportunities, [online] https://www.folio.iupui.edu/bitstream/handle/10244/950/Getting-in-on-the-act-2011OCT19.pdf?sequence=1 [08.05.2023].

Brümmer, Kristina (2009): Praktische Intelligenz – Überlegungen zu einer interdisziplinären Systematisierung, in: Thomas Alkemeyer/Kristina Brümmer/Rea Kodalle/Thomas Pille (Hg.), *Ordnung in Bewegung. Choreographien des Sozialen. Körper in Sport, Tanz, Arbeit und Bildung*, Bielefeld: transcript, S. 21–49.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Brüning, Anna-Sophie (2019): Musikalische Interventionen im Jugendgefängnis, in: *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, Nr. 2, S. 170–173.

Bruschke, Markus (2013): Image abstauben, Konzertleben gestalten. Musikvermittlung als Gegenwartsaufgabe und Zukunftschance im Musikverein, [online] https://www.nmz.de/artikel/image-abstauben-konzertleben-gestalten [04.05.2023].

Brüstle, Christa (2013): *Konzert-Szenen. Bewegung, Performance, Medien. Musik zwischen performativer Expansion und medialer Integration 1950–2000*, Stuttgart: Franz Steiner.

Bubolz-Lutz, Elisabeth/Engler, Stefanie/Kricheldorff, Cornelia/Schramek, Renate (2022): *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*, 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

Bugiel, Lukas (2015): Wenn man von der Krise spricht … Diskursanalytische Untersuchung zur »Krise des Konzerts« in Musik- und musikpädagogischen Zeitschriften, in: Alexander J. Cvetko/Constanze Rora (Hg.), *Konzertpädagogik*, Aachen: Shaker, S. 59–79.

Bugiel, Lukas (2021): *Musikalische Bildung als Transformationsprozess. Zur Grundlegung einer Theorie*, Bielefeld: transcript.

Bukowski, Annette/Nickolai, Werner (2018): *Soziale Arbeit in der Straffälligenhilfe*, Stuttgart: Kohlhammer.

Bull, Anna (2019): *Class, control and classical music*, New York: Oxford University Press.

Bundesamt für Kultur (2020): *Taschenstatistik Kultur in der Schweiz 2020*, Bern: Bundesamt für Kultur.

Bundesverband Deutscher Stiftungen (2021): Zahlen, Daten und Fakten, [online] http://www.stiftungen.org/fileadmin/stiftungen_org/Verband/Was_wir_tun/Publikationen/Zahlen-Daten-Fakten-zum-deutschen-Stiftungswesen.pdf [27.07.2023].

Bundesverband Deutscher Stiftungen (o.J.): Was ist eine Stiftung?, [online] https://www.stiftungen.org/stiftungen/basiswissen-stiftungen/was-ist-eine-stiftung.html [27.07.2023].

Bundesverband Soziokultur (2019): *Was braucht's? Soziokulturelle Zentren in Zahlen 2019*, Berlin: Kulturpolitische Gesellschaft.

Bundesverband Soziokultur (o.J.): Geschichte, [online] https://www.soziokultur.de/soziokultur/geschichte [16.05.2023].

Bürger, Lara (2016): With a little help from my friends. Musikalische Freizeitgestaltung im Strafvollzug, Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien, Universität Kassel.

Burland, Karen/Pitts, Stephanie (2014): *Coughing and Clapping: Investigating Audience Experience*, Farnham, UK: Ashgate.

Burstein, Fabian (2022): *Eroberung des Elfenbeinturms – Streitschrift für eine bessere Kultur*, Wien: Edition Atelier.

Campos, Samuel (2015): Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte. Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung, in: Anne Niessen/Jens Knigge (Hg.), *Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung*, Münster: Waxmann, S. 111–123.

Campos, Samuel (2019): Praktiken und Subjektivierung im Musikunterricht: Zur musikpädagogischen Relevanz praktiken- und subjekttheoretischer Ansätze, Wiesbaden: Springer.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Campus Neue Musik: Handschick, Matthias/De Fazio, Gianna/Lessing, Wolfgang (2022): Das Künstlerische als Situation. Zur Methodik des Forschungsprojekts »Campus Neue Musik«, in: Wolfgang Lessing/Karolin Schmitt-Weidmann (Hg.), *Verflechtungen. Musik und Sprache in der Gegenwart*, Mainz: Schott, S. 89–113.

Capitani, François de (2005): Festspiel. Historisches Lexikon der Schweiz, [online] https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/011212/2005-11-28/ [22.05.2023].

Carlowitz, Hans Carl von (2009): *Sylvicultura Oeconomica: hausswirthliche Nachricht und Naturmäßige Anweisung zur Wilden Baum-Zucht,* Repr., 2. Aufl., Remagen-Oberwinter: Kessel.

Caroccia, Antonio (Hg.) (2020): *La critica e la divulgazione musicale in Italia. Atti della Giornata di studi: Milano, Teatro alla Scala, 25 settembre 2018*, Vicchio: LoGisma.

Cascone, Kim (2000): The Aesthetics of Failure: »Post-Digital« Tendencies in Contemporary Computer Music, in: *Computer Music Journal*, Jg. 24, Nr. 4, S. 12–18.

Casino-Gesellschaft Basel (Hg.) (2020): *Stadt Casino Basel. Gesellschaft, Musik und Kultur*, Basel: Reinhardt.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (Hg.) (2005): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, Bielefeld: transcript.

Castro Varela, María do Mar/Haghighat, Leila (Hg.) (2023): *Double bind postkolonial. Kritische Perspektiven auf Kunst und Kulturelle Bildung*, Bielefeld: transcript.

Chaker, Sarah (2014): *Schwarzmetall und Todesblei. Über den Umgang mit Musik in den Black- und Death Metal-Szenen Deutschlands*, Berlin: Archiv der Jugendkulturen Verlag KG.

Chaker, Sarah (2022): Hear – Taste – See: UISGE BEATHA – Waters of Life. Towards the Innovative Potential of Synaesthetic Experiences for Musikvermittlung, in: Sarah Chaker/Axel Petri-Preis (Hg.), *Tuning up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript, S. 169–178.

Chaker, Sarah/Gruber, Matthias/Petri-Preis, Axel (2019): Musikvermittlung – einige Anmerkungen zum Begriff und neue empirische Daten aus dem Berufsfeld. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der Tagung des Forum Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten 2019 (Hochschule der Künste Bern, 22.11.2019).

Chaker, Sarah/Petri-Preis, Axel (2019): Professionalization in the Field of Music Mediation (Musikvermittlung). Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der Tagung »isa science« (mdw-Universität für Musik und darstellende Kunst Wien).

Chaker, Sarah/Petri-Preis, Axel (2020): Professional Musicians as Educators. Activities, challenges, motivations. Unveröffentlichter Vortrag im Rahmen der Tagung »Creative identities in transition« (Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, 27.-29.02. 2020).

Chaker, Sarah/Petri-Preis, Axel (Hg.) (2022a): *Tuning up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript.

Chaker, Sarah/Petri-Preis, Axel (2022b): Musikvermittlung and Its Innovative Potential, in: Sarah Chaker/Axel Petri-Preis (Hg.), *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript, S. 11–38.

Chaker, Sarah/Petri-Preis, Axel (2022c): Turning Social. Zum sozial-transformativen Potential von Musikvermittlung. Call for Papers für die Tagung am 15./16. Juni 2023 an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, [online] https://www.mdw.ac.at/turningsocial [02.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Christakis, Nicholas (2020): *Apollo's Arrow: The Profound and Enduring Impact of Coronavirus on the Way We Live*, New York: Little, Brown Spark.

Christmann, Bernhard (2018): Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung, in: Wolfgang Jütte/Matthias Rohs (Hg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–16.

Clarke, Adele E. (1991): Social worlds/arenas theory as organizational theory, in: David Maines (Hg.), *Social Organization and Social Process. Essays in honor of Anselm Strauss*, New York: Aldine de Gruyter, S. 119–158.

Clarke, Adele E. (2012): Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn, Wiesbaden: Springer.

Clausen, Bernd (2003): *Das Fremde als Grenze. Fremde Musik im Diskurs des 18. Jahrhunderts und der gegenwärtigen Musikpädagogik*, Augsburg: Wißner.

Clifford, James/George E. Marcus (Hg.) (1986): *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley: University of California Press.

Connecticut Commission on Culture and Tourism (Hg.) (2004): *The Values Study. Rediscovering the Meaning and Value of Arts Participation*, Hartford, CT: o.V.

Conrad, Daniel (2011): 65 Jahre »Jeunesses musicales Luxembourg«, Luxemburger Wort, [online] https://www.wort.lu/de/mywort/schuettringen/news/65-jahre-jeunesses-musicales-luxembourg-58fe2cf9a5e74263e13b7859 [27.07.2023].

Cramer, Florian (2014): What is ›Post-digital‹?, in: *APRJA – A Peer-Reviewed Journal About Post-Digital Research*, Jg. 3, Nr. 1, [online] https://www.aprja.net//issue/view/8400/893 [03.05.2023].

Cramer, Florian (2015): What is ›Post-digital‹?, in: David Berry/Michael Dieter (Hg.), *Postdigital Aesthetics. Art, Computation and Design,* New York: Springer, S. 12–26.

Cramer, Florian (2016). Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von »Postdigital«, »Post-Internet« und »Post-Media«, in: Franz Thalmair (Hg.), *Postdigital 1: Allgegenwart und Unsichtbarkeit eines Phänomens,* Köln: BusinessVillage, S. 55–67.

Creech, Andrea/Varvarigou, Maria/Hallam, Susan (2020): *Contexts for Music Learning and Participation. Developing and Sustaining Musical Possible Selves*, Cham: Palgrave Macmillan.

Crisell, Andrew (1994): *Understanding Radio*, 2. Aufl., London: Routledge.

Crisell, Andrew (Hg.) (2003): *More than a music box. Radio Cultures and Communities in a Multi-Media World*, New York/Oxford: Berghahn Books.

Crnko, Gordana (2021): Gesangsprojekte in der Brunnenpassage, in: Ivana Pilić/Anne Wiederhold-Daryanavard (Hg.), *Kunstpraxis in der Migrationsgesellschaft – Transkulturelle Handlungsstrategien am Beispiel der Brunnenpassage Wien*, Bielefeld: transcript, S. 192–212.

Cvetko, Alexander J./Rora, Constanze (Hg.) (2015): *Konzertpädagogik*, Aachen: Shaker.

Czejkowska, Agnieszka (2016): Kunstpädagogik, in: Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, 1. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz, S. 403–417.

Dahle, Klaus-Peter/Greve, Werner/Hosser, Daniela/Bliesener, Thomas (2020): Das Gefängnis als Entwicklungsraum. Ein Plädoyer für eine erweiterte Perspektive auf den Justivollzug, in: *Forensische Psychiatrie, Psychologie, Kriminologie,* Jg. 14, Nr. 1, S. 3–21, [online] https://www.link.springer.com/article/10.1007/s11757-019-00569-w [03.05.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (Hg.) (2019): *Die Praxis der Popmusik. Soziologische Perspektiven*, Wiesbaden: Springer.

Danuser, Hermann (1991): Zur Interdependenz von Interpretation und Rezeption in der Musik, in: Hermann Danuser/Friedhelm Krummacher (Hg.), *Rezeptionsästhetik und Rezeptionsgeschichte in der Musikwissenschaft*, Lilienthal: Laaber, S. 165–178.

Dartsch, Michael (2018): Außerschulische musikalische Bildung, überarb. Fassung 2022, [online] https://www.miz.org/de/beitraege/ausserschulische-musikalische-bildung [25.05.2023].

Dartsch, Michael (2021): Lernen allerorten – Öffentliche Musikschulen, [online] https://www.miz.org/de/beitraege/lernen-allerorten-oeffentliche-musikschulen [25.05.2023].

Dartsch, Michael/Konrad, Sigrid/Rolle, Christian (Hg.) (2012): *Neues hören und sehen … und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*, Regensburg: ConBrio.

Dartsch, Michael/Rolle, Christian/Schlothfeldt, Matthias/Vandré, Philipp/Weber, Julia (o.J.): KOMPÄD. Handreichungen zur Kompositionspädagogik, [online] https://www.kompaed.de [19.05.2023].

Dätsch, Christiane (Hg.) (2018): *Kulturelle Übersetzer. Kunst und Kulturmanagement im transkulturellen Kontext*, Bielefeld: transcript.

Deister, Franka Luise (2019): *Ergänzende Angebote für den regulären Musikunterricht. Eine qualitative Fallstudie über Kooperationen von Grundschulen und Kultureinrichtungen in Bozen im Fachbereich Musik*, Laureatsarbeit im Fach Musikologie, Freie Universität Bozen.

Delanty, Gerard (2018): *Community*, 3. Aufl., London: Routledge.

Delitz, Heike (2019): Gemeinschaft und Gesellschaft, in: Werner Nell/Marc Weiland (Hg.), *Dorf. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 326–337.

Delius, Bettina (2021): Treffpunkt Musiktheater – »Eine Reise nach Italien« (Kleines Musiktheater Niedersachsen e.V. Hannover), in: Kai Koch/Bernd Reuschenbach (Hg.), *Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführung, Erfahrungen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 104–110.

Demografieportal (2023). Ältere Bevölkerung, [online] https://www.demografie-portal.de/DE/Fakten/aeltere-bevoelkerung.html?nn=676784 [27.07.2023].

Deppisch, Larissa (2019): *»Wo sich Menschen auf dem Land abgehängt fühlen, hat der Populismus freie Bahn« – eine Analyse des populär-medialen Diskurses zu der Bedeutung von Infrastrukturverfall, Abstiegsangst und rechten (extremistischen) Werten für den Zuspruch zum Rechtspopulismus*, Braunschweig: Thünen.

Deu, Anja Lily (2018): *Gefängnistheater. Theater zwischen Freizeitbeschäftigung, Kunstprojekt, Persönlichkeitsförderung und Resozialisierung*, Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Mueller.

Deutsche Orchesterstiftung (o.J.): Preis Innovation, [online] https://www.orchesterstiftung.de/projekte/preis-innovation [28.07.2023].

dpa – Deutsche Presse-Agentur (2017): Orchestervereinigung sieht »Trendwende bei der Klassik«, [online] https://www.nmz.de/kiz/nachrichten/orchestervereinigung-sieht-trendwende-bei-der-klassik [28.07.2023].

Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (1983): *Schlussbericht der von der UNESCO vom 26. Juli bis 6. August 1982 in Mexiko-Stadt veranstalteten internationalen Weltkonferenz über Kulturpolitik*, München: K. G. Saur.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit e.V. (o.J.): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit, [online] https://www.dbsh.de/profession/definition-der-sozialen-arbeit/deutsche-fassung.html [28.07.2023].

Deutscher Bundestag (1990): Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage Kulturelle Bildung, [online] https://dserver.bundestag.de/btd/11/076/1107670.pdf [28.07.2023].

Deutscher Kulturrat e.V. (Hg.) (1994): *Konzeption Kulturelle Bildung. Analysen und Perspektiven*, Essen: o.V.

Deutscher Musikrat (Hg.) (2012): Musikalische Bildung für alle. Ein Thema in 16 Variationen, [online] https://www.musikrat.de/fileadmin/files/DMR_Musikpolitik/Musikalische_Bildung/DMR_Grundsatzpapier_Musikalische_Bildung.pdf [29.07.2023].

Deutscher Städte- und Gemeindebund (2021): Kultur vor Ort: Standortvorteil und Impulsgeber, Identitäts- und Wirtschaftsfaktor, [online] https://www.dstgb.de/publikationen/positionspapiere/kulturpolitik/pp-kulturpolitik.pdf?cid=gyg [29.07.2023].

Deutscher Städtetag (2007): Aachener Erklärung des deutschen Städtetags anlässlich des Kongresses »Bildung in der Stadt« am 22./23. November 2007, [online] http://www.staedtetag.de/files/dst/docs/Dezernat-3/Archiv/aachener-erklaerung-2007.pdf [06.05.2023].

DiMaggio, Paul (1992): *Race, ethnicity, and participation in the arts. Patterns of participation by Hispanics, Whites, and African-Americans in selected activities from the 1982 and 1985 surveys of public participation in the arts*, Washington D.C.: Seven Locks Press.

Dingle, Christopher Philip (2019): *The Cambridge history of music criticism*, Cambridge: Cambridge University Press.

Doerne, Andreas (2011): »Wir brauchen eine Revolution! Zur Zukunft von Musikschulen in einer ›Bildungsrepublik Deutschland‹«, in: *üben & musizieren*, Jg. 28, Nr. 4, S. 14–18.

Doerne, Andreas (2019): *Musikschule neu erfinden. Ideen für ein Musizierlernhaus der Zukunft*, Mainz: Schott.

DOV – Deutsche Orchestervereinigung (2018): No-Billag-Initiative gefährdet vielfältige Kultur- und Medienlandschaft, [online] https://www.uni-sono.org/presse_meldungen/no-billag-initiative-gefaehrdet-vielfaeltige-kultur-und-medienlandschaft [27.07.2023].

DOV – Deutsche Orchestervereinigung/ZfKf – Zentrum für Kulturforschung (2011): Präsentation des 9. KulturBarometers, [online] https://www.yumpu.com/de/document/read/4873402/prasentation-des-9-kulturbarometers-mizorg [27.07.2023].

Drews, Katja (2018): Ländlicher Kulturtourismus – »Dritte Orte« für (raum)produktive Transformation und partizipative Begegnung, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/laendlicher-kulturtourismus-dritte-orte-raumproduktive-transformation-partizipative [30.07.2023].

Dreysse, Miriam/Malzacher, Florian (2007): Vorwort, in: Miriam Dreysse/Florian Malzacher (Hg.), *Experten des Alltags. Das Theater von Rimini Protokoll*, Berlin: Alexander, S. 9–11.

Dudenredaktion (o.J.): *Nachhaltigkeit* auf Duden online, [online] https://www.duden.de/node/100643/revision/486061 [27.07.2023].

Dummert, Renate (2002): Mit dem Körper hören. Die Bedeutung der Bewegung für die Musikvermittlung, in: Barbara Stiller/Constanze Wimmer/Ernst K. Schneider (Hg.),

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben, Regensburg: ConBrio, S. 133–142.

Durkheim, Émile (2016): *The elementary forms of religious life*, London: Routledge.

Dussel, Enrique (1998): Beyond eurocentrism. The world-system and the limits of modernity, in: Fredric Jameson/Masao Miyoshi (Hg.), *The cultures of globalization*, Durham, N.C.: Duke University Press, S. 3–31.

Eberhard, Daniel Mark/Kraemer, Rudolf-Dieter (Hg.) (2013): *Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung. Versuch einer gründlichen Dokumentation*, Augsburg: Wißner.

Eberwein, Anke (1998): *Konzertpädagogik. Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche*, Hildesheim: Hildesheimer Universitätsschriften.

Eco, Umberto (2019): *Das offene Kunstwerk*, 14. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Educult/Netzwerk Junge Ohren (Hg.) (2020): Arbeitsbedingungen für Musikvermittler*innen im Deutschsprachigen Raum, [online] https://www.jungeohren.de/wp-content/uploads/2020/05/NJO_MV_Umfrage2020-1.pdf [12.07.2023].

Egermann, Hauke/Fernando, Nathalie/Chuen, Lorraine/McAdams, Stephen (2015): Music induces universal emotion-related psychophysiological responses: Comparing Canadian listeners to Congolese Pygmies, in: *Frontiers in Psychology*, Jg. 5, Artikel 1341, [online] https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01341/full [27.07.2023].

Ehlers, David Kwaku (2021): JAIL!BEAT. Hip Hop über die Grenzen der Gefangenenschaft hinaus – Community Music im Jugendstrafvollzug, in: Alicia de Bánffy-Hall/Daniel Mark Eberhard/Annette Ziegenmeyer (Hg.), *Musik im Strafvollzug. Perspektiven aus Forschung und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 237–248.

Ehlers, Paul (1904): Zur Konzertreform, in: *Die Musik. Illustrierte Halbmonatsschrift*, Jg. 3, Nr. 2, S. 103–114.

Ehrenforth, Karl Heinrich (1971): *Verstehen und Auslegen. Die hermeneutischen Grundlagen einer Lehre von der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt a.M./Berlin/München: Diesterweg.

Ehrenforth, Karl Heinrich (1978): Musikdidaktik, in: Walter Gieseler (Hg.), *Kritische Stichwörter zum Musikunterricht*, München: Fink, S. 192–198.

Ehrenforth, Karl Heinrich (1993): Musik als Leben. Zu einer lebensweltlich orientierten ästhetischen Hermeneutik, in: *Musik & Bildung*, Jg. 6, Nr. 25, S. 14–19.

Ehrenforth, Karl Heinrich (2010): *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*, Mainz: Schott.

Ehrenforth, Karl Heinrich (2014): *Hinhören. Zuhören. Durchhören. Musik als Einladung zum Dialog*, Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung.

Ehrler, Hanno (1998): Radikale Demokratie. Das Londoner »Scratch-Orchestra«, in: *MusikTexte*, Nr. 75, S. 52–57.

Eilinghoff, Dirk/Meyn, Christian/Timmer, Carsten (2008): *Ratgeber Stiften*, Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Eiring, Ulrike (2017): *Aktivieren mit Dingen des Alltags, Sprichwörtern und Musik. Praxismodelle für die Begleitung hochbetagter und demenzerkrankten Menschen*, Mainz: Schott.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Elgün, Melisa/Renes, Britta (2020): Interkulturelles Musizieren mit älteren türkischen Migrantinnen und Migranten, in: Hans Hermann Wickel/Theo Hartogh (Hg.), *Musikgeragogik in der Praxis. Alteneinrichtungen und Pflegeheime,* Münster: Waxmann, S. 149–158.

Elliott, David J./Silverman, Marissa/Bowman, Wayne D. (Hg.) (2016): *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*, New York: Oxford University Press.

Elste, Martin (2007): *Klangspeicherung und Klangübertragung*, in: Helga de la Motte-Haber/Hans Neuhoff (Hg.), Musiksoziologie, Lilienthal: Laaber, S. 146–159.

Endres, Johann/Breuer, Maike (2021): Wie funktioniert das Gefängnis? Was Sie über den Strafvollzug wissen sollten, wenn Sie dort tätig werden sollten, in: Alicia de Bánffy-Hall/Daniel Mark Eberhard/Annette Ziegenmeyer (Hg.), *Musik im Strafvollzug. Perspektiven aus Forschung und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 17–36.

England, Paula/Browne, Irene (1992): Trends in Women's Economic Status, in: *Sociological Perspectives*, Jg. 35, Nr. 1, S. 17–51.

Ermert, Karl (2016): Kulturarbeit in Kinder- und Jugendchören und die Migrationsgesellschaft. Ein Thema und ein Projekt, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/kulturarbeit-kinder-jugendchoeren-migrationsgesellschaft-thema-projekt [27.07.2023].

Erwe, Hans-Joachim (2015): »Alles, was ich tue, ist auf die eine oder andere Weise Lehren« – Leonard Bernstein als Musikpädagoge, in: Alexander J. Cvetko/Constanze Rora (Hg.), *Konzertpädagogik*, Aachen: Shaker, S. 35–47.

Fadke, Catriona/Schmidt, Hannah/de Marco, Juri/Schmitzer, Viola (2022): #freeAudience. Gedanken zu einer neuen Interaktion zwischen Orchester und Publikum am Beispiel des Stegreiforchesters, in: Irena Müller-Brozovic/Barbara Balba Weber (Hg.), *Das Konzertpublikum der Zukunft. Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verortungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft*, Bielefeld: transcript, S. 77–91.

Fandrych, Christian/Thurmair, Maria (2016): Audioguides. Die Inszenierung von Kunst im Hörtext, in: Heiko Hausendorf/Marcus Müller (Hg.), *Handbuch Sprache in der Kunstkommunikation*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 380–400.

Farnsworth, Brandon (2018): Kuratieren als Vermittlungspraxis. Geschichte, Probleme und Möglichkeiten, in: *Neue Zeitschrift für Musik*, Jg. 179, Nr. 5, S. 25–27.

Feldhoff, Silke (2011): *Zwischen Spiel und Politik: Partizipation als Strategie und Praxis in der bildenden Kunst*, Berlin: Universität der Künste Berlin.

Feuchtner, Bernd (2002): *Dimitri Schostakowitsch. »Und Kunst geknebelt von der groben Macht«. Künstlerische Identität und staatliche Repression*, Kassel: Bärenreiter.

Fischer-Lichte, Erika (1998): *Semiotik des Theaters 1. Das System des theatralischen Zeichens*, Tübingen: Gunter Narr.

Flender, Reinhard (Hg.) (2007): *Freie Ensembles für Neue Musik in Deutschland. Eine Studie des Instituts für kulturelle Innovationsforschung an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg*, Mainz: Schott.

Floridi, Luciano (2017): Die Mangroven-Gesellschaft. Die Infosphäre mit künstlichen Akteuren teilen, in: Philipp Otto/Eike Gröf (Hg.), *3Th1CS – Die Ethik der digitalen Zeit,* Berlin: iRights.Media, S. 18–28.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Floros, Constantin (2008): *Hören und verstehen. Die Sprache der Musik und ihre Deutung*, Mainz: Schott.

Foroutan, Naika (2013): Hybride Identitäten. Normalisierung, Konfliktfaktor und Ressource in postmigrantischen Gesellschaften, in: Heinz Ulrich Brinkmann/Haci-Halil Uslucan (Hg.), *Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland*, Wiesbaden: Springer, S. 85–99.

Forum Musik Festivals (2020): Bewältigung der Krise und Zukunftssicherung, [online] https://www.forum-musik-festivals.de/wp-content/uploads/2020/06/20200422-Positionspapier-Forum-Musik-Festivals-2020.pdf [27.07.2023].

fowid – Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (2008): Religionszugehörigkeit Deutschland 1950–2005, [online] https://www.fowid.de/sites/default/files/download/religionszugehoerigkeit_bevoelkerung_1950-2005.pdf [27.07.2023].

fowid – Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (2022): Religionszugehörigkeiten 2021, [online] https://www.fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2021 [27.07.2023].

Franck, Remy (1992): Das Musikerleben ist hart und wir wollen unsere Schüler nicht belügen. Ein Besuch im Musikkonservatorium der Stadt Luxemburg, in: *Pizzicato*, Jg. 1, Nr. 9, S. 4–7.

Franck, Remy (2013a): Jeunesses Musicales: Das Ende aus meiner Sicht, der Sicht eines Insiders!, in: *Pizzicato*, [online] https://www.pizzicato.lu/jeunesses-musicales-das-ende-aus-meiner-sicht-aus-der-sicht-eines-insiders [22.07.2023].

Franck, Remy (2013b): Luxemburger ›Jeunesses Musicales‹ aufgelöst, in: *Pizzicato*, [online] https://www.pizzicato.lu/luxemburger-jeunesses-musicales-aufgelost [22.05.2023].

Frei, Marco (2013a): Funkpotenzial. Musikvermittlung bei den Landesrundfunkanstalten der ARD, in: *Das Orchester*, Nr. 13, S. 13–15.

Frei, Marco (2013b): Ungenutzte Potentiale? Dies scheint manchmal ein Problem zu sein bei der ARD auch in Fragen der Musikvermittlung, in: *Das Orchester*, Nr. 13, S. 25–27.

Frei, Marco (2013c): Kooperieren wie beim Tatort, in: *Das Orchester*, Nr. 13, S. 16–17.

FREO – Freie Ensembles und Orchester in Deutschland (2018): »Es sind sehr, sehr viele FREO in dieser Landschaft«. Die Interessenvertretung FREO – Freie Ensembles und Orchester in Deutschland stellt sich und seine Agenda vor, [online] https://www.freo.online/wp-content/uploads/2018/06/PM_Kick-Off-FREO_18-06-26.pdf [27.07.2023].

FREO – Freie Ensembles und Orchester in Deutschland e.V. (o.J.): Mission Statement mit ergänzenden Informationen, [online] https://www.freo.online/wp-content/uploads/2021/09/2021-09-22_Mission-Statement_FREO_mit-Zusatz.pdf [27.07.2023].

Freytag, Tim/Jahnke, Holger/Kramer, Caroline (2014): *Bildung und Region: Eine Expertise aus bildungsgeographischer Perspektive (NEPS Working Paper No. 47)*, Bamberg: Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel.

Fricke, Heike (2022): Musikermuseen und Musikinstrumentensammlungen, in: Deutscher Musikrat (Hg.), *Musikleben in Deutschland*, Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum, [online] https://www.miz.org/sites/default/files/einfuehrungstexte_pdf/08_MedienRecherche/fricke_heike.pdf [24.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Fridrich, Michaela (2022): *Musik neu vermitteln. Ein Plädoyer*, München: edition text+kritik.

Friedrich, Burkhard (2012): Klangradar 3000. Komponieren und Neue Musik in der Musikvermittlung, in: Michael Dartsch/Sigrid Konrad/Christian Rolle (Hg.), *Neues hören und sehen … und vermitteln. Pädagogische Modelle und Reflexionen zur neuen Musik*, Regensburg: ConBrio, S. 104–107.

Friedrich, Burkhard (2016): *Klangwelten des 21. Jahrhunderts in der Musikalischen Bildung – Kompositionspädagogik in Theorie und Praxis*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Fritsch, Gerhard/Breicha, Otto (1967): *Aufforderung zum Misstrauen – Literatur, Bildende Kunst, Musik in Österreich nach 1945*, Salzburg: Jugend und Volk.

Fritz, Thomas/Jentschke, Sebastian/Gosselin, Nathalie/Sammler, Daniela/Peretz, Isabelle/Turner, Robert/Friederici, Angela D./Koelsch, Stefan (2009): Universal Recognition of Three Basic Emotions in Music, in: *Current Biology*, Jg. 19, Nr. 7, S. 573–576, [online] https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0960982209008136?via%3Dihub [13.07.2023].

Frumkin, Peter/von Schurbein, Georg (2022): *Strategische Philanthropie*, Wiesbaden: Springer Gabler.

Fuchs, Max (2017a): Multiprofessionalität. Warum unterschiedliche Professionen in der Kulturellen Bildung Sinn machen, in: Michael Heber/Mona Jas (Hg.), *Fokus: Kunst- und Kulturschaffende* in Bildungseinrichtungen! Debatten um Rahmenbedingungen, Potenziale und Kompetenzen für kulturelle Bildungsprojekte*, München: kopaed, S. 27–35.

Fuchs, Max (2017b): Partizipation als Reflexionsanlass, in: Tom Braun/Kirsten Witt (Hg.), *Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?*, München: kopaed, S. 43–55.

Fuchs, Mechthild (2022): Kulturelle Bildung und Inklusion – Theoretische und konzeptionelle Hinweise, in: Heinrich Klingmann/Katharina Schilling-Sandvoß (Hg.), *Musikunterricht und Inklusion. Grundlagen, Themen- und Handlungsfelder*, Innsbruck: Helbling, S. 61–76.

Fung, Victor C./Lehmberg, Lisa J. (2016): *Music for Life: Music Participation and Quality of Life of Senior Citizens*, New York, NY: Oxford University Press.

Gabielsson, Alf (2011): *Strong Experiences with Music. Music is much more than just music*, Oxford: Oxford University Press.

Gaertner, Max (2020): *Was geht App? Neue Medien im Instrumentalunterricht*, üben & musizieren spezial, Mainz: Schott.

Gartiser, Peter (2021): The transforming Orchestra. »The Times They Are a-Changing« (Bob Dylan), in: Gerald Mertens (Hg.), *The (fr)agile Orchestra. Empowerment Strategies for Orchestras*, Mainz: Schott Music, S. 121–128.

Gaudet, Johannes (2019): Experimentieren und Komponieren mit Klanggestalten im musiktheatralen Kontext mit Kindern und Jugendlichen, in: Christiane Plank-Baldauf (Hg.), *Praxishandbuch Musiktheater für junges Publikum. Konzepte – Entwicklungen – Herausforderungen*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 82–100.

Gaupp, Lisa (2016): *Die exotisierte Stadt. Kulturpolitik und Musikvermittlung im postmigrantischen Prozess*, Hildesheim/Zürich: Olms.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gaupp, Lisa (2020): The ›West‹ versus ›the rest‹? Festival curators as gatekeepers for sociocultural diversity, in: Victoria Durrer/Raphaela Henze (Hg.), *Managing culture. Exchange in a Global World*, Hampshire, UK/New York: Palgrave Macmillan, S. 127–153.

Gaupp, Lisa (2021a): Decolonizing Otherness Through a Transcultural Lens: Conclusion, in: Lisa Gaupp/Giulia Pelillo-Hestermeyer (Hg.), *Diversity and Otherness. Transcultural Insights into Norms, Practices, Negotiations*, Warsaw: De Gruyter, S. 336–355.

Gaupp, Lisa (2021b): Epistemologies of Diversity and Otherness, in: Lisa Gaupp/Giulia Pelillo-Hestermeyer (Hg.), *Diversity and Otherness. Transcultural Insights into Norms, Practices, Negotiations*, Warsaw: De Gruyter, S. 13–61.

Gaupp, Lisa (2021c): How to Curate Diversity and Otherness in Global Performance Art, in: Lisa Gaupp/Giulia Pelillo-Hestermeyer (Hg.), *Diversity and Otherness. Transcultural Insights into Norms, Practices, Negotiations*, Warsaw: De Gruyter, S. 289–320.

Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*, New York: Basic Book Publishers.

Gehlen, Dirk von (2012): *Mashup. Lob der Kopie,* Berlin: Suhrkamp.

Gembris, Heiner (2002): *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung*, 2. Aufl., Augsburg: Wißner.

Gembris, Heiner/Schellberg, Gabriele (2007): Die Offenohrigkeit und ihr Verschwinden bei Kindern im Grundschulalter, in: Wolfgang Auhagen/Claudia Bullerjahn/Holger Höge (Hg.), *Musikpsychologie. Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie*, Göttingen: Hogrefe, S. 71–92.

Gembris, Heiner/Menze, Jonathan (2018): Zwischen Publikumsschwund und Publikumsentwicklung. Perspektiven für Musikerberuf, Musikpädagogik und Kulturpolitik, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert-Studies*, Bielefeld: transcript, S. 306–331.

Gerards, Marion/Frieters-Reermann, Norbert (2022): Kulturelle Bildung: macht- und rassismuskritisch befragt. Von der Diskursforschung zur Handlungsverantwortung, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-macht-rassismuskritisch-befragt-diskursforschung-zur [27.07.2023].

Germann, Sabine (2006): *Zukunftsmodell Konzertpädagogik*, Saarbrücken: Pfau.

Gess, Nicola/Honold, Alexander (Hg.) (2017): *Handbuch Literatur & Musik*, Berlin/Boston: De Gruyter .

Geuen, Heinz/Orgass, Stefan (2007): *Partizipation – Relevanz – Kontinuität. Musikalische Bildung und Kompetenzentwicklung in musikdidaktischer Perspektive*, Aachen: Shaker.

Giddens, Anthony (1984): *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*, Cambridge: Polity Press.

Ginkel, Kai (2017): *Noise. Klang zwischen Musik und Lärm. Zu einer Praxeologie des Auditiven*, Bielefeld: transcript.

Glaser, Hermann/Stahl Karl H. (1983): *Bürgerrecht Kultur*, Frankfurt a.M.: Ullstein.

Globokar, Vinko (1979): *Individuum – Collectivum*, Saarbrücken: Pfau.

Goffmann, Erving (2020): *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gojowy, Detlev (1983): *Schostakowitsch mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Gompertz, Will (2016): *Denken wie ein Künstler. Wie Sie Ihr Leben kreativer machen*, Köln: DuMont.

Göring, Michael (2009): *Unternehmen Stiftung*, München: Carl Hanser.

Göttert, Karl-Heinz (1998): *Geschichte der Stimme*, München: Fink.

Gratzer, Wolfgang (1997): Motive einer Geschichte des Musikhörens, in: Wolfgang Gratzer (Hg.), *Perspektiven einer Geschichte des abendländischen Musikhörens*, Lilienthal: Laaber.

Grebosz-Haring, Katarzyna/Heilgendorff, Simone/Losert, Martin (Hg.) (2020): *Vermittlung zeitgenössischer Musik. Mediating Contemporary Music*, Mainz: Schott.

Groebner, Valentin (2012): *Wissenschaftssprache: eine Gebrauchsanweisung*, Konstanz: Konstanz University Press.

Gronemeyer, Reimer (2013): *Demenz ist keine Krankheit*, München: Pattloch.

Gross, Jonathan (2013): Concert Going in Everyday Life: An ethnography of still and silent listening at the BBC Proms, Dissertation, University of London, [online] https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.685336 [27.07.2023].

Grosse, Thomas/Wickel, Hans Hermann (2018): Musik in sozialen Arbeitsfeldern, in: Michael Dartsch/Jens Knigge/Anne Niessen/Friedrich Platz/Christine Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, Münster: Waxman [UTB], S. 142–151.

Großberger, Veronika/Voit, Johannes (2014): *György Ligeti – Atmosphères*. Materialien zur Musikvermittlung, Wien: Universal Edition.

Grube, Thomas/Sánchez Lansch, Enrique (2004): *Rhythm Is It!* [DVD], Berlin: Boomtown Media.

Gruhn, Wilfried (1986): Die Vermittlung von Musik in Kinder- und Jugendkonzerten. Grundlagen, Erfahrungen und Konzepte in kulturanthropologischer Sicht, in: *Österreichische Musikzeitschrift*, Jg. 41, Nr. 7/8, S. 345–69.

Gruhn, Wilfried (1988): Musik für Kinder – Kinder für Musik. Was bedeuten Kinderkonzerte für Kinder?, in: *Musik & Bildung*, Jg. 20, Nr. 3, S. 180–185.

Gruhn, Wilfried (1993): *Geschichte der Musikerziehung*, Hofheim: Wolke.

Kulturvermittlung Schweiz/Netzwerk Junge Ohren (2015) (Hg.): Kompass Musikvermittlung, [online] https://www.kompass.kultur-vermittlung.ch/kompass [27.07.2023].

Grüter, Verena (2017): *Klang – Raum – Religion. Ästhetische Dimensionen interreligiöser Begegnungen am Beispiel des Festivals Musica Sacra International*, Zürich: Theologischer Verlag.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2004): *Diesseits der Hermeneutik. Über die Produktion von Präsenz*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2012a): *Präsenz*, Berlin: Suhrkamp.

Gumbrecht, Hans Ulrich (2012b): Was am »Kuratieren« nervt, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, [online] https://www.blogs.faz.net/digital/2012/08/03/warum-kuratieren-nervt-80 [21.07.2023].

Gumz, Heike/Rohde, Julia/Thole, Werner (2019): Bildungslandschaften und kulturelle Bildung. Jugendliche Gestaltungen des Alltags als Herausforderung für ganztägige Bildungsangebote, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/bildungslandschaften-kulturelle-bildung [27.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Güntner, Joachim (2014): Heute schon kuratiert?, in: *Neue Zürcher Zeitung*, [online] https://www.nzz.ch/feuilleton/heute-schon-kuratiert-ld.1024651?reduced=true [21.07.2023].

Gutiérrez Rodriguez, Encarnación/Boatcă, Manuela/Costa, Sérgio (Hg.) (2016): *Decolonizing European sociology. Transdisciplinary approaches*, London: Routledge.

Guttstadt, Tayfun (2020): Mit anderen Ohren hören, [online] https://www.zeit.de/2020/31/nahoestliche-musik-folklore-westen/komplettansicht [27.07.2023].

Gutzeit, Reinhart von (2014): Musikvermittlung – was ist das nun wirklich?, in: Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott, S. 19–36.

Gysi, Barbara (2022): Musik im Kulturradio am Beispiel von »Radio SFR 2 Kultur«, in: Peter Overbeck (Hg.), *Musikjournalismus. Radio – Fernsehen – Print – Online,* Wiesbaden: Springer, S. 187–192.

Hadley, Steven (2021): *Audience Development and Cultural Policy. New Directions in Cultural Policy Research*, London: Palgrave Macmillan.

Haghighat, Leila (2017): Kultur zwischen Freiheit, Macht und Beherrschung. Die Bedeutung des Hegemoniebegriffs für die Kulturelle Bildung, in: Anja Schütze/Jens Maedler (Hg.), *weiße Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung*, München: kopaed, S. 95–102.

Hall, Stuart (1999): Cultural Studies. Zwei Paradigmen, in: Roger Bromley/Udo Göttlich/Carsten Winter (Hg.), *Cultural studies: Grundlagentexte zur Einführung*, Lüneburg: zu Klampen, S. 113–138.

Hamann, Thomas (2005): Cultural Dynamics – Zur langfristigen Existenzsicherung von Kulturorchestern in Deutschland und der Schweiz, Dissertation, Universität St. Gallen.

Hametner, Stephan (2006): *Musik als Anstiftung*, Heidelberg: Carl Auer Systeme.

Hanslick, Eduard (1854): *Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Aesthetik der Tonkunst*, Leipzig: Rudolph Weigel.

Hartogh, Theo (2005): *Musikgeragogik – ein bildungstheoretischer Entwurf. Musikalische Altenbildung im Schnittfeld von Musikpädagogik und Geragogik*, Augsburg: Wißner.

Hartogh, Theo (2007): Musikprojekte mit jungen Straftätern, in: Burkhard Hill/Elke Josties (Hg.), *Jugend, Musik und Soziale Arbeit. Anregungen für die sozialpädagogische Praxis*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 107–120.

Hartogh, Theo (2016): Music geragogy, elemental music pedagogy and community music – didactic approaches for making music in old age, in: *International Journal of Community Music,* Jg. 9, Nr. 1, S. 35–48.

Hartogh, Theo (2018): Musikalisches Lernen im dritten und vierten Lebensalter, in: Wilfried Gruhn/Peter Röbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 292–312.

Hartogh, Theo/Wickel, Hans Hermann (Hg.) (2019a): *Musikgeragogik in der Praxis. Musikinstitutionen und freie Szene*, Münster: Waxmann.

Hartogh, Theo/Wickel, Hans Hermann (Hg.) (2019b): *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*, Weinheim: Juventa Beltz.

Hartogh, Theo/Wickel, Hans Hermann (Hg.) (2020): *Musikgeragogik in der Praxis. Alteneinrichtungen und Pflegeheime*, Münster: Waxmann.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Harvey, Lee/Green, Diana (2010): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze, in: Andreas Helmke/Walter Hornstein/Ewald Terhart (Hg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–39.

Harwood, Dane L. (1976): Universals in Music: A Perspective from Cognitive Psychology, in: *Ethnomusicology*, Jg. 20, Nr. 3, S. 521–533, [online] https://www.jstor.org/stable/851047?seq=1#metadata_info_tab_contents [27.07.2023].

Heidegger, Martin (2012): *Der Ursprung des Kunstwerkes*, 1. Aufl., Frankfurt a.M.: Klostermann.

Heimgartner, Stephanie (2020): Fluide Identitäten, in: *Kulturwissenschaftliche Zeitschrift*, Jg. 5, Nr. 1, S. 111–118.

Heister, Hanns-Werner (1983): *Das Konzert. Theorie einer Kulturform*, Bd. 2, Wilhelmshaven/Locarno/Amsterdam: Heinrichshofen.

Heister, Hans-Werner (2016): Konzertwesen in: Laurenz Lütteken (Hg.), *MGG Online*, [online] https://www.mgg-online.com/article?id=mgg15591&v=1.0&rs=mgg15591 [27.07.2023].

Helmholz, Brigitta (1996): *Musikdidaktische Konzeptionen in Deutschland nach 1945*, Essen: Die Blaue Eule.

Henning, Heike/Koch, Kai (Hg.) (2022): *Vielfalt. Musikgeragogik und interkulturelles Musizieren*, Münster: Waxmann.

Hennion, Antoine (2015): *The Passion for Music: A Sociology of Mediation*, London: Taylor & Francis Ltd.

Henschel, Alexander (2016): Die Brücke als Riss, in: Birgit Mandel (Hg.), *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung*, Bielefeld: transcript, S. 141–154.

Henschel, Alexander (2020): *Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff*, Wien: Zaglossus.

Hentschel, Frank (2006): *Bürgerliche Ideologie und Musik. Politik der Musikgeschichtsschreibung in Deutschland 1776–1871*, Frankfurt a.M./New York: campus.

Hermann, Inge/Krol, Reinhard/Bauer, Gabi (2002): *Das Moderationshandbuch. Souverän vor Mikro & Kamera*, Tübingen/Basel: Francke.

Herriger, Norbert (2020): *Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*, 6. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

Hessisches Kultusministerium (Hg.) (2011): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Gymnasium*, Wiesbaden: o.V.

Heß, Frauke (2003): »Verstehen« – ein musikpädagogischer Mythos, in: Matthias Kruse/Reinhard Schneider: *Musikpädagogik als Aufgabe*. Festschrift zum 65. Geburtstag von Siegmund Helms, Kassel: Gustav Bosse, S. 119–135.

Heß, Frauke/Oberhaus, Lars/Rolle, Christian (Hg.) (2018): *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive*. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik, Bd. 8, Berlin: LIT.

Hesmondhalgh, David (2013): *Why Music Matters*, Chichester: Wiley Blackwell.

Hess, Juliet (2015): Decolonizing music education: Moving beyond tokenism, in: *International Journal of Music Education*, Jg. 33, Nr. 3, S. 336–347.

Heye, Andreas/Stiller, Barbara/Voit, Johannes (2023): Forschungsbedingungen und Promotionsmöglichkeiten im Bereich Musikvermittlung an deutschsprachigen Hoch-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

schulen und Universitäten 2021, [online] https://www.forum-musikvermittlung.eu/informationen/ [23.07.2023].

Hick, Thierry (2013): Die »Jeunesses musicales du Luxembourg« hören auf, in: *Luxemburger Wort*, [online] https://www.wort.lu/de/kultur/die-jeunesses-musicales-du-luxembourg-hoeren-auf-50f04237e4b034d98bfcd8e5 [22.07.2023].

Hiekel, Jörn Peter (2018): Warum kuratieren? Über die Notwendigkeit dramaturgischer Gestaltung im Musikbetrieb, in: *Neue Zeitschrift für Musik*, Jg. 179, Nr. 5, S. 22–24.

Higgins, Lee (2012): *Community Music. In Theory and in Practice*, New York: Oxford University Press.

Higgins, Lee (2017): Community Music verstehen – Theorie und Praxis, in: Burkhard Hill/Alicia de Banffy-Hall (Hg.), *Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*, Münster: Waxmann, S. 45–61.

Higgins, Lee/Campbell, Patricia Shehan (2010): *Free to be musical*, Lanham: Rowman & Littlefield.

Higgins, Lee/Willingham, Lee (2017): *Engaging in Community Music. An Introduction*, New York: Routledge.

Hill, Burkhard/Banffy-Hall, Alicia de (Hg.) (2017): *Community Music*, Münster: Waxmann.

Hillebrandt, Frank (2009): Praxistheorie, in: Georg Kneer/Markus Schroer (Hg.), *Handbuch Soziologische Theorien*, Wiesbaden: Springer VS, S. 369–394.

Hirl, Alexander (2015): Lego-Oper: Hänsel und Gretel, [online] https://www.ardmediathek.de/video/klassische-musik-fuer-kinder/humperdinck-haensel-und-gretel-mit-lego/ard/Y3JpZDovL3N3ci5kZS9hZXgvbzE4MTAzNjY [27.07.2023].

Hirsch, Markus (2016): Zur Diskussion gestellt: Ereignisse im Musikunterricht?, in: Markus Hirsch (Hg.), *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen*, Münster: Waxmann, S. 33–50.

Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns, in: Karl H. Hörning/Julia Reuter (Hg.), *Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis*, Bielefeld: transcript, S. 73–91.

Hirschauer, Stefan (2021): Un/Doing Differences. The Contingency of Social Affiliations, in: Lisa Gaupp/Giulia Pelillo-Hestermeyer (Hg.), *Diversity and otherness. Transcultural insights into Norms, Practices, Negotiations*, Warsaw: De Gruyter, S. 62–95.

Hirte, Gabriele (2011): *Akzeptanz, Bedarf und Auswirkungen von Kinderkonzertbesuchen im Musikunterricht der Grundschule*, Essen: Die Blaue Eule.

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2021): Neue Möglichkeiten schaffen und nutzen: Empfehlungen zur wissenschaftlichen Weiterbildung, [online] https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/neue-moeglichkeiten-schaffen-und-nutzen-empfehlungen-zur-wissenschaftlichen-weiterbildung [27.07.2023].

Hoffmann, Hilmar (1979): *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle,* Frankfurt a.M.: Fischer.

Holm, Friederike (2009): *Musikvermittlung für Erwachsene. Chancen und Grenzen für das Konzertwesen der Zukunft*, Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Holzbach, Ariane (2019): MTV and the Remediation of FM Radio, in: Morten Michelsen/Mads Krogh/Steen Kaargard Nielsen/Iben Have (Hg.), *Music Radio. Building Communities, Mediating Genres*, New York/London: Bloomsbury Academic, S. 273–290.

Hölzle, Christina/Jansen, Irma (Hg.) (2009): *Ressourcenorientierte Biografiearbeit. Grundlagen – Zielgruppen – Ressourcen*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Hornberger, Barbara (2015): Einschließen, ausschließen. Eine Skizze zur Vermittlung populärer Musik vor dem Hintergrund von Honneths Konzept von Anerkennung, in: Michael Ahlers (Hg.), *Popmusik-Vermittlung. Zwischen Schule, Universität und Beruf*, Berlin/Münster: LIT, S. 257–275.

Hornberger, Barbara (2020): Was wir uns ein-bilden. Musikpädagogik aus der Perspektive der Cultural Studies, in: Ivo I. Berg/Hannah Lindmaier/Peter Röbke (Hg.), *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute*, Münster: Waxmann, S. 47–68.

Hoyer, Johannes (2016): Mozart im Museum? Überlegungen zu Musik(er)-Museen und -Ausstellungen, in: Johannes Hoyer/Constanze Wimmer (Hg.), *Musikvermittlung in Museen. Reflexionen, Konzepte und Impulse*, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 9–30.

Hoyer, Johannes/Wimmer, Constanze (Hg.) (2016): *Musikvermittlung in Museen. Reflexionen, Konzepte und Impulse*, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling.

Huber, Hans Dieter (2002): Künstler als Kuratoren – Kuratoren als Künstler? in: Hans Dieter Huber/Hubert Locher/Karin Schulte (Hg.), *Die Kunst des Ausstellens. Beiträge, Statements, Diskussionen*, Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, S. 224–228.

Hübner, Kerstin/Braun, Tom (2021): Gretchenfrage oder Herkulesaufgabe? Ergebnisse des Praxisforschungsprojektes »Lokale Bildungslandschaften im empirischen Blick«, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/gretchenfrage-oder-herkulesaufgabe-ergebnisse-des-praxisforschungsprojektes-lokale [27.07.2023].

Hübner, Kerstin/Kelb, Viola/Schönfeld, Franziska/Ullrich, Sabine (Hg.) (2017): *Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse*, München: kopaed.

Hüttmann, Rebekka (2009): *Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien*, Augsburg: Wißner.

Icaza, Rosalba/Vázquez, Rolando (2018): Diversity or Decolonisation? Researching Diversity at the University of Amsterdam, in: Gurminder K. Bhambra/Dalia Gebrial/Kerem Nişancıoğlu (Hg.), *Decolonising the university*, Chicago: Pluto Press, S. 108–128.

Ilien, Albert/Jeggle, Utz (1978): *Leben auf dem Dorf. Zur Sozialgeschichte des Dorfes und zur Sozialpsychologie seiner Bewohner*, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Institut für Jugendkulturforschung/tfactory (2022): Digitale Jugendkultur 2022: Kommunikation mit jungen Zielgruppen, Wien/Hamburg: o.V.

Işık, Tuba (2016): Warum Muslime gerne singen!, in: Cordula Heupts/Tuba Işık/Bernhard König (Hg.), *Singen als interreligiöse Begegnung. Musik für Juden, Christen und Muslime*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 175–191.

Işık, Tuba/König, Bernhard (2022): Islam in Deutschland: Welche Musik brauchen wir?, [online] https://www.trimum.de [27.07.2023].

Ismaiel-Wendt, Johannes (2007): Herbert Grönemeyers Platzverweise: Über Verortung und Aneignung von Musikkultur im WM-Deutschland, in: Kien Nghi Ha/Nicola Lauré al-Samarai/Sheila Mysorekar (Hg.), *re/visionen: Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, Münster: Unrast, S. 209–219.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Jäger, Andreas (2012): *Musikschulen in Kooperationen mit allgemeinbildenden Schulen. Wandel des Berufsbildes Musikschullehrer am Beispiel des Unterrichtsmodells »Stark durch Musik«*, Augsburg: Wißner.

Jakoby, Richard (1993): Lebenswelten, in: *Musik & Bildung*, Nr. 6, S. 1.

Jank, Werner (1989): Konstitutionsprobleme aktueller musikdidaktischer Konzepte. Musikpädagogik zwischen materialen und formalen Bildungstheorien, in: Christa Nauck-Börner (Hg.), *Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft*, Lilienthal: Laaber, S. 37–68.

Jank, Werner (Hg.) (2013): *Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*, 5. Aufl., Berlin: Cornelsen.

Jebe, Frank (2019): *Kulturelle Bildung durch Künstlerinnen und Künstler in der Schule. Eine empirische Untersuchung zu den künstlerischen Angeboten im offenen Ganztagsbereich von Grundschulen*, Oberhausen: ATHENA.

Jeunesses Musicales du Grand-Duché de Luxembourg (JML) (1991) : Editorial. Une revue musicale et culturelle, in : *Pizzicato*, Jg. 1, Nr. 0, S. 1.

Jeunesses Musicales du Grand-Duché de Luxembourg (JML) (Hg.) (2002): *Das Orchester und die Orchesterinstrumente*, 7. Aufl., Luxembourg: JML.

Johnson, Gill/Glinkowski, Paul/Pfrommer, Pam/Stewart, Sue/Fenn, Clare/Skelton, Adrienne/Joy, Alan (2004): *New audiences for the arts: The new audiences programme 1998–2003*, London: Arts Council England.

Jörissen, Benjamin (2016): »Digitale Bildung« und die Genealogie digitaler Kultur: Historiographische Skizzen, in: *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, Nr. 25, S. 26–40.

Jörissen, Benjamin/Unterberg, Lisa (2018): Digital Cultural Education. The capability of Cultural Education facing digital transformation, in: Benjamin Jörissen/Lisa Unterberg/Leopold Klepacki/Juliane Engel/Victoria Flasche/Tanja Klepacki (Hg.), *Spectra of transformation. Arts education research and cultural dynamics*, Münster: Waxmann, S. 31–37.

Jörissen, Benjamin/Unterberg, Lisa (2021): Algorithm trouble oder das Unbehagen in einer Kultur der Algorithmen. Postdigitale Kunstpraktiken, Kulturelle Bildung und Widerständigkeit, in: Judith Ackermann/Benjamin Egger (Hg.), *Transdisziplinäre Begegnungen zwischen postdigitaler Kunst und Kultureller Bildung. Perspektiven aus Wissenschaft, Kunst und Vermittlung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 29–42.

Josties, Elke (2010): Kann Musik wirklich Brücken bauen? In: *Musikforum. Über Grenzen hinaus. Wege in transkulturelle Welten*, Nr. 1, S. 31–35.

Josties, Elke/Gerards, Marion (2020): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit mit Musik in der (Welt-)Migrationsgesellschaft, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/diversitaetsbewusste-soziale-arbeit-musik-welt-migrationsgesellschaft [27.07.2023].

Jullien, François (2017): *Es gibt keine kulturelle Identität*, Berlin: Suhrkamp.

Jungmann, Irmgard (2008): *Sozialgeschichte der klassischen Musik. Bildungsbürgerliche Musikanschauung im 19. und 20. Jahrhundert*, Stuttgart: J.B. Metzler.

Jütte, Wolfgang/Lobe, Claudia (Hg.) (2019): Stichwort: Formate der Hochschulweiterbildung, in: *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (ZHWB)*, Nr. 1, S. 7–10, [online] https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb [27.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kade, Jochen (1997): Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen, in: Dieter Lenzen/Niklas Luhmann (Hg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 30–70.

Kaiser, Hermann J. (1981): Musikvermittlung als Vermittlung sinnlicher Erkenntnis, in: Klaus E. Behne (Hg.), *Musikalische Sozialisation*, Lilienthal: Laaber.

Karimi, Milad/König, Bernhard (2016): Musik als Medium von Sehnsucht, in: Cordula Heupts/Tuba Işık/Bernhard König (Hg.), *Singen als interreligiöse Begegnung. Musik für Juden, Christen und Muslime*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 203–210.

Kawashima, Nobuko (2006): Audience Development and Social Inclusion in Britain. Tensions, contradictions and paradoxes in policy and their implications for cultural management, in: *International Journal of Cultural* Policy, Jg. 12, Nr. 1, S. 55–72.

Kenny, Ailbhe (2016): *Communities of Musical Practice,* New York: Routledge.

Kermani, Navid (2007): *Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran*, München: C.H.Beck.

Kerr, Alfred (1985): *Mit Schleuder und Harfe. Theaterkritiken aus drei Jahrzehnten* (hg. von Hugo Fetting), München: dtv.

Kertz-Welzel, Alexandra (2007): Community Music: Der internationale Diskurs über außerschulische Musikvermittlung, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 33, S. 44–48.

Kertz-Welzel, Alexandra (2013): Munich Community Music Center, [online] https://www.communitymusic.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/index.html [29.07.2023].

Kertz-Welzel, Alexandra (2014): Community Music. Ein internationales Konzept erobert Deutschland, in: *üben & musizieren*, Jg. 31, Nr. 2, S. 10–12.

Kertz-Welzel, Alexandra (2016): Daring to question: a Philosophical Critique of Community Music, in: *Philosophy of Music Education Review,* Jg. 24, Nr. 2, S. 113–130.

Kertz-Welzel, Alexandra (2018): Community Music, oder: die Faszination des Nicht-Lernens, in: Wilfried Gruhn/Peter Röbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 358–378.

Kertz-Welzel, Alexandra (2020a): Community Music und die gesellschaftliche Relevanz von Musikpädagogik, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 87, S. 6–10.

Kertz-Welzel, Alexandra (2020b): On hating classical music in music education, in: Alexis Kallio (Hg.), *Difference and division in music education*, Abington: Routledge, S. 79–92.

Kestenberg, Leo (2021): *Musikerziehung und Musikpflege, Leipzig 1921* (hg. von Wilfried Gruhn), Baden-Baden: Rombach Wissenschaft.

Keuchel, Susanne/Weil, Benjamin (2010): *Lernorte oder Kulturtempel. Infrastrukturerhebung: Bildungsangebote in klassischen Kultureinrichtungen*, Köln: ARCult Media.

Keuchel, Susanne/Larue, Dominic (2012): *Das 2. Jugend-KulturBarometer – »Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab…«*, Köln: ARCult Media.

Keuchel, Susanne (2014): Quo Vadis- Empirische Analyse von kommunalen Gesamtkonzepten für kulturelle Bildung, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/quo-vadis-empirische-analyse-kommunalen-gesamtkonzepten-kulturelle-bildung [27.07.2023].

Kilbourne, Barbara/England, Paula/Farkas, George/Beron, Kurt/Weir, Dorothea (1994): Returns to Skill, Compensating Differentials, and Gender Bias: Effects of Occupational Characteristics on the Wages of White Women and Men, in: *American Journal of Sociology*, Jg. 100, Nr. 3, S. 689–719.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kirby, Michael/Schechner, Richard (1965): An interview with John Cage, in: *Tulane Drama Review*, Jg. 10, Nr. 2, S. 50–72.

Kirchberg, Volker (2007): Cultural consumption analysis. Beyond structure and agency, in: *Cultural sociology*, Jg. 1, Nr. 1, S. 115–135.

Kirchberg, Volker (2014): Annäherung an die Konzertstätte. Eine Typologie der (Un-)Gewöhnlichkeit, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert. Neue Aufführungskonzerte für eine klassische Form*, 2. erw. Aufl., Bielefeld: transcript, S. 183–200.

Kleiber, Douglas/McGuire, Francis A./Aybar-Damali, Begum/Norman, William (2008): Having More by Doing Less: The Paradox of Leisure Constraints in Later Life, in: *Journal of Leisure Research*, Jg. 40, Nr. 3, S. 343–359, [online] https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00222216.2008.11950144 [27.07.2023].

Klein, Armin (2011): *Kulturmarketing. Das Marketing-Konzept für Kulturbetriebe*, 3. Aufl., München: dtv.

Klein, Tobias Robert/Porath, Erik (Hg.) (2012): *Figuren des Ausdrucks. Formation einer Wissenskategorie zwischen 1700 und 1850*, München: Fink.

Klepacki, Leopold/Klepacki, Tanja (2018): Processes of Cultural Tradition and Transformation from an Educational Science Perspective, in: Benjamin Jörissen/Lisa Unterberg/Leopold Klepacki/Juliane Engel/Victoria Flasche/Tanja Klepacki (Hg.), *Spectra of transformation. Arts education research and cultural dynamics*, Münster: Waxmann, S. 11–18.

Klimpel, Martina (2020): Kommunikationspuppen in der musikalischen Betreuung im Pflegeheim, in: Hans Hermann Wickel/Theo Hartogh (Hg.), *Musikgeragogik in der Praxis. Alteneinrichtungen und Pflegeheime,* Münster: Waxmann, S. 123–130.

Klose, Peter (2018): Musik als Praxis. Ein anderer Weg, Musikunterricht und Bläserklassen zu denken, in: Ilka Siedenburg/Georg Harbig (Hg.), *Kreatives Musizieren in der Bläserklasse. Wege zum Improvisieren und Komponieren zwischen Jazz und experimentellen Klängen*, Münster: readbox publishing, S. 9–29.

Knaus, Herwig/Peschl, Wolf/Rehorska, Walter/Winter, Christine (2013): Kompetenzen in Musik. Ein aufbauendes musikpädagogisches Konzept von der Volksschule bis zur kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung, *Musik-Erziehung Spezial*, Jg. 66, Nr. 3, Krems: AGMÖ.

Knava, Irene (2019): *Audiencing Diversity 4.0. Transformation im digitalen Wandel gestalten und Wirkkraft durch Vielfalt verstärken*, Wien: Facultas.

Knoblich, Tobias J. (2002): Das Prinzip Soziokultur, [online] http://www.bpb.de/apuz/26396/das-prinzip-soziokultur-geschichte-und-perspektiven [27.07.2023].

Koch, Kai (2021). Musikgeragogische Grundlagen, in: Kai Koch/Bernd Reuschenbach (Hg.), *Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführung, Erfahrungen,* Stuttgart: Kohlhammer, S. 24–27.

Koch, Kai/Kolisius, Lara (2021): Herausforderungen bei der Chorarbeit im Strafvollzug, in: Alicia de Bánffy-Hall/Daniel Mark Eberhard/Annette Ziegenmeyer (Hg.), *Musik im Strafvollzug. Perspektiven aus Forschung und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 183–193.

Koch, Kai/Reuschenbach, Bernd (Hg.) (2021a): *Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführung, Erfahrungen*, Stuttgart: Kohlhammer.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Koch, Kai/Reuschenbach, Bernd (2021b): Konzertformate für Menschen mit Demenz und deren Angehörige, in: Kai Koch/Bernd Reuschenbach (Hg.), *Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführung, Erfahrungen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 36–51.

Kolland, Franz/Bünner, Anita/Müllegger, Julia/Gallistl, Vera (Hg.) (2023): *Bildung in der nachberuflichen Lebensphase. Ein Handbuch*, Stuttgart: Kohlhammer.

Kolleck, Nina/Büdel, Martin (2020): Kulturelle Bildung in ländlichen Räumen: Vorstellung der Forschungsvorhaben der BMBF-Förderrichtlinie, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-laendlichen-raeumen-vorstellung-forschungsvorhaben-bmbf [20.07.2023].

Kolleck, Nina/Büdel, Martin/Nolting, Jenny (2022): Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Befunde, Methoden, Theorien und Konzepte, in: Nina Kolleck/Martin Büdel/Jenny Nolting (Hg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 9–22.

Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*, Stuttgart: Kohlhammer.

Komische Oper Berlin (Hg.) (2014): *Selam Opera! Interkultur im Kulturbetrieb*, Leipzig: Henschel.

Komische Oper Berlin (Hg.) (2018): *Oper Jung! Musiktheater für Kinder zwischen Bühne und Bildung*, Leipzig: Henschel.

KOMU – Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2022): Website, [online] https://www.komu.at [10.05.2023].

König, Bernhard (2016): Miteinander singen – wovon?, in: Cordula Heupts/Tuba Işık/Bernhard König (Hg.), *Singen als interreligiöse Begegnung. Musik für Juden, Christen und Muslime*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 57–63.

König, Bernhard (2019): Heterogenität als ästhetische Zumutung. Überlegungen zu einer inklusiven musikalischen Fachdidaktik, [online] https://www.schraege-musik.de/dateien/Datei/i/4n0kla11/datei1.pdf [27.07.2023].

Konjetzky, Klaus (2010): Literarisches Staccato mit Gustav Mahler, in: Renate Ulm (Hg.), *Gustav Mahlers Symphonien*, 5. Aufl., Kassel: Bärenreiter, S. 11–22.

Kosuch, Martin (2005): Szenische Interpretation von Musiktheater. Von einem Konzept des handlungsorientierten Unterrichts zu einem Konzept der allgemeinen Opernpädagogik, Dissertation, Universität Oldenburg), [online] https://www.oops.uni-oldenburg.de/129 [27.07.2023].

Kountidou, Elena/Thoma, Annette (2019): Digitale Musikvermittlung: Das virtuelle Konzerthaus Berlin, in: Lorenz Pöllmann/Clara Herrmann (Hg.), *Der digitale Kulturbetrieb. Strategien, Handlungsfelder und Best Practices des digitalen Kulturmanagements*, Wiesbaden: Springer, S. 347–366.

Körber Stiftung (2022): The Art of Music Education, [online] https://www.koerber-stiftung.de/projekte/the-art-of-music-education [10.05.2023].

Krampitz, Ria (2021): »Wo Musik erklingt, da lass dich nieder« – Konzerte für Menschen mit Demenz (Speyer), in: Kai Koch/Bernd Reuschenbach (Hg.), *Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführung, Erfahrungen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 92–97.

Krause, Lena (2018): Kontinuierlicher Dialog zwischen Freier Szene und Politik. Die Arbeit der Allianz der Freien Künste, [online] https://www.freo.online/wp-content/uploads/2018/05/AFK_Politik-und-Kultur.pdf [27.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Krause, Martina (2007): Kulturkonstruktion durch Bedeutungskonstruktion? Perspektiven für einen Musikunterricht als Ort der Konstituierung von Kultur, in: Norbert Schläbitz (Hg.), *Interkulturalität als Gegenstand der Musikpädagogik*, Essen: Die Blaue Eule, S. 53–68.

Krause, Martina (2008): *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*, Hildesheim: Olms.

Krause-Benz, Martina (2016): Zur Bildungsrelevanz eines ereignisreichen Musikunterrichts, in: Markus Hirsch (2016), *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen*, Münster: Waxmann, S. 69–86.

Krause-Benz, Martina (2019). Handlungsorientierung – zwischen Praktizismus und Performativität, in: Andreas Lehmann-Wermser (Hg.), *Musikdidaktische Konzeptionen. Ein Studienbuch*, 2. unveränd. Aufl., Augsburg: Wißner, S. 83–95.

Krause-Benz, Martina (2020): Das Hermeneutik-Verständnis bei Karl-Heinrich Ehrenforth und Christoph Richter (mit einem Exkurs zur Gadamer-Rezeption), in: Bernd Clausen/Alexander J. Cvetko/Stefan Hörmann/Martina Krause-Benz/Silke Kruse-Weber (Hg.), *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Mythos Hermeneutik*, Münster: Waxmann, S. 255–277.

Kravagna, Christian (1999): Arbeit an der Gemeinschaft. Modelle partizipatorischer Praxis, in: *transversal texts*, [online] https://www.transversal.at/transversal/1204/kravagna/de [23.07.2023].

Kreis, Georg (2011): Nation. Historisches Lexikon der Schweiz, [online] https://www.hls-dhs-dss.ch/de/articles/017437/2011-04-26 [27.07.2023].

Kreuzer, Stefanie (2014): Einleitung, in: Stefanie Kreuzer (Hg.), *Experimente in den Künsten*, Bielefeld: transcript, S. 7–16.

Kricheldorff, Cornelia (2021): Kulturelle Teilhabe? Chancen und Grenzen, in: Kai Koch (Hg.), *Tagungsdokumentation – Kulturgeragogische Angebote in Zeiten von Corona*, S. 4–7, [online] https://www.osf.io/nwrpv [27.07.2023].

Krönig, Franz Kasper (2021): Politisch verordnet? Musikpädagogisches Engagement in Zeiten der Educational Governance, in: Ivo I. Berg/Hannah Lindmaier/Peter Röbke (Hg.), *Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute*, Münster: Waxmann, S. 17–34.

Krupp-Schleußner, Valerie/Lehmann-Wermser, Andreas (2018): Teilhabe, in: Michael Dartsch/Jens Knigge/Anne Niessen/Friedrich Platz/Christine Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, Münster: Waxman [UTB], S. 215–220.

Kugler, Michael (2022): Orff-Schulwerk. Elementare Musik- und Tanzpädagogik, [online] https://www.orff.de/de/orff-schulwerkr [27.07.2023].

Kuhn, Thomas S. (1978): Die grundlegende Spannung: Tradition und Neuerung in der wissenschaftlichen Forschung, in: Lorenz Krüger (Hg.), *Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 308–326.

Kulturpolitische Gesellschaft (2022): Forum 11: Was heißt hier: Wir? Positionen zur Krise des Allgemeinen, [online] https://www.youtube.com/watch?v=zfCz77_zYGs [23.07.2023].

Kulturstiftung der Länder (2022): TUSCH- Theater und Schule, [online] https://www.kulturstiftung.de/tusch-theater-und-schule [27.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kultusministerkonferenz (Hg.) (2022): Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2021 – 2035, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_233_Bericht_LEB_LEA_2021.pdf [27.07.2023].

Kup, Johannes (2019): *Das Theater der Teilhabe. Zum Diskurs um Partizipation in der zeitgenössischen Theaterpädagogik*, Uckerland/Milow: Schibri.

Lamparter, Wolfram/Büscher, Christoph/Stoll, Rolf W. (2009): *Der Schrei. Ein Musikprojekt mit Jugendlichen und dem SWR Sinfonieorchester Baden-Baden und Freiburg*, Mainz: Schott.

Langthaler, Ernst (2019): Sozial- und kulturwissenschaftliche Konstruktionen des Dörflichen, in: Werner Nell/Marc Weiland (Hg.), *Dorf. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 296–303.

Lave, Jean/Wenger, Etienne (2008): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, 18. Aufl., Cambridge: Cambridge University Press.

Lavigne, Sam (2016): Slow Hot Computer, [online] https://www.lav.io/projects/slow-hot-computer [27.07.2023].

Laycock, Joylon (2005): *A Changing Role for the Composer in Society. A Study of the Historical Background and Current Methodologies of Creative Music-Making*, Oxford: Peter Lang.

Lehmann, Hans-Thies (2008): *Postdramatisches Theater,* Frankfurt a.M.: Verlag der Autoren.

Leipprand, Eva (2013): Kultur, Bildung und Nachhaltige Entwicklung, [online] https://www.kubi-online.de/node/3465 [24.07.2023].

Leliwa, Elisabeth von (2014): »Auf Flügeln der Musik«. Konzertprogramme für Menschen mit Demenz und ihre Angehörigen, in: *üben & musizieren,* Jg. 31, Nr. 3, S. 40.

Leliwa, Elisabeth von (2019): »Auf Flügeln der Musik«. Konzerte für Menschen mit Demenz als Mehrwert für Musikschaffende und Musikinstitutionen, in: Hans Hermann Wickel/Theo Hartogh (Hg.), *Musikgeragogik in der Praxis. Musikinstitutionen und freie Szene*, Münster: Waxmann, S. 189–194.

Leliwa, Elisabeth von (2021): Ein Land voller Musik: Das klassische Konzertleben und seine Institutionen in Deutschland, in: Kai Koch/Bernd Reuschenbach (Hg.), *Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführung, Erfahrungen,* Stuttgart: Kohlhammer, S. 27–35.

Lemmermann, Heinz (1977): *Musikunterricht. Hinweise – Bemerkungen – Erfahrungen – Anregungen*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lena, Jennifer C. (2019): *Entitled. Discriminating Tastes and the Expansion of the Arts*, Princeton: Princeton University Press.

Leonhardt, Mona (2017): *Mehr Bühne für Resozialisierung. Gefängnistheater als Resozialisierungsmaßnahme im Strafvollzug*, Berlin: LIT.

Lessing, Wolfgang (2012): »An der Schwelle – Vermittlung zwischen Kunst und Erziehung«, in: Michael Dartsch/Sigrid Konrad/Christian Rolle (Hg.), *Neues hören und sehen … und vermitteln: pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*, Regensburg: ConBrio, S. 197–211.

Lessing, Wolfgang (2016): Vermittlung, in: Jörn Peter Hiekel/Christian Utz (Hg.), *Lexikon Neue Musik*, Stuttgart: J.B. Metzler und Kassel: Bärenreiter, S. 597–599.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Lessing, Wolfgang (2018): Praxen oder Praxis? Überlegungen zum Verhältnis zwischen Schulmusik und Instrumentalpädagogik, in: Johannes Voit (Hg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen,* Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9, Hamburg: Hildegard-Junker, S. 47–58.

Lessing, Wolfgang/Stöger, Christine (2018): Lehrende in musikpädagogischen Arbeitsfeldern, Michael Dartsch/Jens Knigge/Anne Niessen/Friedrich Platz/Christine Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, Münster: Waxman [UTB], S. 132–142.

Liebau, Eckart (2010): Der Wow-Faktor. Warum künstlerische Bildung nötig ist, in: Anne Bamford (2010), *Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung*, Münster: Waxmann, S. 11–19.

Liebau, Eckart (2015): Kulturelle Bildung für alle und von allen? Über Teilhabe an und Zugänge zur Kulturellen Bildung, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-alle-allen-ueber-teilhabe-zugaenge-zur-kulturellen-bildung [27.07.2023].

Liepsch, Elisa/Warner, Julian/Pees, Matthias (Hg.) (2018): *Allianzen. Kritische Praxis an weißen Institutionen*, Bielefeld: transcript.

Liffers, Lutz (2019): Teilhabe in der superdiversen Gesellschaft, in: Nationaler Kulturdialog (Hg.), *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch*, Zürich: Seismo, S. 87–94.

Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (2020): Integration – Kritik einer Disziplinierungspraxis, in: Gert Pickel/Oliver Decker/Steffen Kailitz/Antje Röder/Julia Schulze Wessel (Hg.), *Handbuch Integration*, Wiesbaden: Springer VS.

Liz Mohn Kultur- und Musikstiftung (o.J.), [online] https://www.kultur-und-musikstiftung.de/de/startseite [27.07.2023].

Loer, Thomas (2007): *Die Region. Eine Begriffsbestimmung am Fall des Ruhrgebiets*, Stuttgart: Lucius & Lucius.

Longfellow, Henry Wadsworth (1893): *Outre-Mer. A Pilgrimage beyond the sea*, Cambridge: The Riverside Press.

Louven, Christoph/Ritter, Aileen (2012): Hargreaves' »Offenohrigkeit« – Ein neues, softwarebasiertes Forschungsdesign, in: Jens Knigge/Anne Niessen (Hg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen*, Essen: Die Blaue Eule, S. 275–299.

Lüdke, Markus (2011): Konzertleben gestalten. Zwischen Kunst, Handwerk und Vermittlung, in: Ernst Klaus Schneider/Barbara Stiller/Constanze Wimmer (Hg.), *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder*, Regensburg: ConBrio, S. 57–82.

Luft, Stefan (2012): Einwanderer mit besonderen Integrationsproblemen: Daten, Fakten und Perspektiven, in: Michael Matzner (Hg.), *Handbuch Migration und Bildung*, 1. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz, S. 38–56.

Luhmann, Niklas (1995): *Die Kunst der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.

Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2012): *Theory of society*, Stanford: Stanford University Press.

Lyotard, Jean-François (1996): *Postmoderne für Kinder: Briefe aus den Jahren 1982–1985*, 2. Aufl., Wien: Passagen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Maedler, Jens (2008): Mittendrin statt nur dabei – Anforderungen an Angebote, in: Jens Maedler (Hg.), *TeilHabeNichtse*, München: kopaed, S. 102–112.

Mahlert, Ulrich (2009): Fremdgehen? Informelles Lernen und »klassischer« Instrumental-/Vokalunterricht, in: Natalia Ardila-Mantilla/Peter Röbke (Hg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*, Mainz: Schott Music, S. 45–60.

Mak, Peter (2009): Formal, non-formal and informal learning in music. A conceptual analysis, in: Natalia Ardila-Mantilla/Peter Röbke (Hg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*, Mainz: Schott Music, S. 31–44.

Mall, Peter (2016): *Schule und Orchester. Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit*, Augsburg: Wißner.

Mall, Peter/Schwarz, Ralf-Olivier (2018): Musikvermittlung aus soziologischer Perspektive, in: Johannes Voit (Hg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen*, Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9, Hamburg: Hildegard-Junker, S. 18–30.

Mandel, Birgit (Hg.) (2005a): *Kulturvermittlung – zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*, Bielefeld: transcript.

Mandel, Birgit (2005b): Kulturvermittlung. Zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing, in: Birgit Mandel (Hg.), *Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*, Bielefeld: transcript, S. 12–21.

Mandel, Birgit (2008): *Audience Development, Kulturmanagement, kulturelle Bildung. Konzeptionen und Handlungsfelder der Kulturvermittlung*, München: kopaed.

Mandel, Birgit (2011): Audience Development, in: Verena Lewinski-Reuter/Stefan Lüddemann (Hg.), *Glossar Kulturmanagement*, Wiesbaden: Springer, S. 9–14.

Mandel, Birgit (2012): *PR für Kunst und Kultur. Handbuch für Theorie und Praxis*, 3. Aufl., Bielefeld: transcript.

Mandel, Birgit (2013a): Kulturvermittlung, Kulturmanagement und Audience Development als Strategien für Kulturelle Bildung, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/kulturvermittlung-kulturmanagement-audience-development-strategien-kulturelle-bildung [27.07.2023].

Mandel, Birgit (2013b) : *Interkulturelles Audience Development. Zukunftsstrategien für öffentlich geförderte Kulturinstitutionen*, Bielefeld: transcript.

Mandel, Birgit (2016a). Audience Development, kulturelle Bildung, Kulturentwicklungsplanung, Community Building. Konzepte zur Reduzierung der sozialen Selektivität des öffentlich geförderten Kulturangebots, in: Birgit Mandel (Hg.), *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung: Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens*, Bielefeld: transcript, S. 19–49.

Mandel, Birgit (Hg.) (2016b): *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens*, Bielefeld: transcript.

Mandel, Birgit (2021): Legitimität der Stadt-, Staats- und Landestheater im Strukturwandel der Kulturnachfrage, in: Birgit Mandel/Charlotte Burghardt/Maria Nesemann (Hg.), *Das (un)verzichtbare Theater? Strukturwandel der Kulturnachfrage als Auslöser von Anpassungs- und Innovationsprozessen an öffentlich getragenen Theatern in Deutschland*, Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim, S. 6–32.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mandel, Birgit (2022): Transformationen klassischer Kultureinrichtungen. Zur strategischen Bedeutung der Kulturvermittlung, in: *Kulturpolitische Mitteilungen*, Jg. 43, Nr. 179 (IV), S. 87–89.

Mandel, Birgit/Schmidt, Ann-Kathrin (2022): Von der Publikumsbindung zur Gemeinschaftsbildung. Analyse und Vergleich der Audience Development Strategien von Gastspiel- und Amateurtheatern in peripheren ländlichen Räumen, in: Nina Kolleck/Martin Büdel/Jenny Nolting (Hg.), *Forschung zu kultureller Bildung in ländlichen Räumen. Methoden, Theorien und erste Befunde*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 298–314.

Markovic, Ivo (2016): »Unser Ziel sollte die Umkehr sein«. Der Pontamina-Chor in Sarajevo, in: Cordula Heupts/Tuba Işık/Bernhard König (Hg.), *Singen als interreligiöse Begegnung. Musik für Juden, Christen und Muslime*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 39–42.

Martínez, Matías (Hg.) (2017): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart: J.B. Metzler.

Maset, Pierangelo (1994): Die Kunstpädagogik, das Fremde und die Differenz, in: Günter Olias (Hg.), *Musiklernen: Aneignung des Unbekannten*, Essen: Die Blaue Eule, S. 110–121.

Mast, Christine/Milliken, Catherine (2007): *Zukunft@BPhil. Die Education-Projekte der Berliner Philharmoniker*, Mainz: Schott.

Matarasso, François (2019): *A Restless Art. How participation won, and why it matters*, Lisbon/London: Calouste Gulbenkian Foundation.

Mautner, Hendrikje (2007): Musikvermittlung – Zwischen Bildung und Marketing, in: *Musikforum*, Jg. 5, Nr. 2, S. 13–15.

Mautner-Obst, Hendrikje (2018): Musikvermittlung, in: Wilfried Gruhn/Peter Röbke (Hg.), *Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen*, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 335–357.

Mayer, Tobias Emanuel (2017): *Der Bernstein-Effekt – Klassikstars als Musikvermittler für Jugendliche. Eine exemplarische Untersuchung*, Mainz: Schott.

Mayr, Monika (2010): Rhythmik – Pädagogik trifft Geragogik. Einblicke in ein Generationenprojekt von Monika Mayr, [online] https://www.rhythmik.ch/Fachzeitschrift/Nr-18-Blickwinkel-Ein-neues-Arbeitsgebiet-die-Rhythmikgeragogik-Seniorenrhythmik [27.07.2023].

Mayr, Monika (2016): Rhythmik in der Geragogik – ein Berufsfeld der Zukunft, in: Angelika Hauser-Dellefant/Eleonore Witoszynskyj (Hg.), *Leben ist Bewegung ist Musik. Entwicklungen und Konzepte der Wiener Rhythmik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien*, Wiesbaden: Reichert, S. 172–177.

Mayr, Monika (Hg.) (2023): *Musik und Bewegung mit älteren Menschen. Einblick in die Rhythmikgeragogik*, Wiesbaden: Reichert.

Mbembe, Achille Joseph (2016): Decolonizing the university. New directions, in: *Arts and Humanities in Higher Education*, Jg. 15, Nr. 1, S. 29–45.

McDermott, Josh H./Schultz, Alan F./Undurraga, Eduardo A./Godoy, Ricardo A. (2016): Indifference to dissonance in native Amazonians reveals cultural variation in music perception, in: *Nature London*, Jg. 535, Nr. 7613, S. 547–550, [online]: https://www.mcdermottlab.mit.edu/papers/McDermott_etal_2016_consonance.pdf [27.07.2023].

McLuhan, Marshall (1964): *Understanding Media. The Extensions of Man*, London/New York: McGrew-Hill.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik, in: Franz Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311–328.

Mecheril, Paul (2014): Kritik als Leitlinie (migrations)pädagogischer Forschung, in: Albert Ziegler/Elisabeth Zwick (Hg.), *Theoretische Perspektiven der modernen Pädagogik*, Münster: LIT, S. 159–173.

Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (Bd. 1), Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–53.

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): *Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz.

Mehr, Samuel A. et al. (2019): University and diversity in human song, in: *Science*, Jg. 366, Nr. 6468, S. 1–17, [online] https://www.science.org/doi/10.1126/science.aax0868 [24.05.2023].

Meidel, Eva (2002): *Der Aspekt der Schülerorientierung in Konzeptionen der Musikdidaktik seit 1945*, Frankfurt a.M.: Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Mertens, Gerald (2008): Am Anfang war die Musik. Bedeutung des öffentlich-rechtlichen Rundfunks für die deutsche Orchester- und Musikkultur, in: *Das Orchester*, Nr. 11, S. 26–33.

Mertens, Gerald (2012): Konzerthäuser und Orchester als Orte Kultureller Bildung, in: Hildegard Bockhorst/Vanessa-Isabelle Reinwand/Wolfgang Zacharias (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: kopaed, S. 553–556.

Mertens, Gerald (2013): Konzerthäuser und Orchester als Orte Kultureller Bildung, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/konzerthaeuser-orchester-orte-kultureller-bildung [25.05.2023].

Mertens, Gerald (2019): Orchester, Rundfunkensembles und Opernchöre, in: Deutscher Musikrat (Hg.), *Musikleben in Deutschland*, Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum, S. 188–217.

Meyer, Claudia/Stiller, Barbara (2020a): Geschichte der EMP in Deutschland von 1990 bis 2020, in: Michael Dartsch/Claudia Meyer/Barbara Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik*, Bd. 2: Handbuch, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 81–126.

Meyer, Claudia/Stiller, Barbara (2020b): Geschichte der EMP in der Schweiz, in: Michael Dartsch/Claudia Meyer/Barbara Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik*, Bd. 1: Lexikon, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 143–151.

Michelsen, Morten/Krogh, Mads/Nielsen, Steen Kaargard/Have, Iben (Hg.) (2019): *Music Radio. Building Communities, Mediating Genres*, New York/London: Bloomsbury Academic.

Micossé-Aikins, Sandrine/Sharifi, Bahareh (2017): Kulturinstitutionen ohne Grenzen? Annäherungen an einen diskriminierungskritischen Kulturbereich, in: Anja Schütze/Jens Maedler (Hg.), *weiße Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung*, München: kopaed, S. 13–19.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Mikunda, Christian (2005): *Der verbotene Ort oder Die inszenierte Verführung*, 2. Aufl., München: Redline.

Mildorf, Jarmila/Verhulst, Pim (2020): *Radio Art and Music. Culture, Aesthetics, Politics*, London: Rowman & Littlefield.

Mishra, Robin (2021): Spielbein und Standbein, in: Hans-Jörg Czech/Kareen Kümpel/Rita Müller (Hg.), *Transformation. Strategien zur Digitalisierung im Kulturbereich*, Bielefeld: transcript, S. 48–54.

Mitchell, Jack W. (2005): *Listener Supported: The Culture and History of Public Radio*, Westport: Praeger.

miz – Deutsches Musikinformationszentrum (2017): Veranstaltungen der Konzerthäuser nach Musikrichtungen und Genres, [online] https://www.miz.org/de/statistiken/veranstaltungen-der-konzerthaeuser-nach-musikrichtungen-und-genres?term=Konzertprogramme&filter%5Bresource%5D%5B0%5D=Statistik&position=1 [27.07.2023].

miz – Deutsches Musikinformationszentrum (2019): Konzertstatistik, [online] https://www.miz.org/downloads/statistik/78/78_Veranstaltungen_oeffentlich_finanzierter_Orchester.pdf [22.07.2023].

miz – Deutsches Musikinformationszentrum (2022a): Bevorzugte Musikrichtungen nach Altersgruppen, [online] https://miz.org/de/statistiken/bevorzugte-musikrichtungen-nach-altersgruppen?term=bevorzugte%20musikrichtungen%20nach%20altersgruppen&position=0 [28.05.2023].

miz – Deutsches Musikinformationszentrum (2022b): Musikfinanzierung, [online] https://www.miz.org/de/beitraege/musikfinanzierung [27.07.2023].

miz – Deutsches Musikinformationszentrum (o.J.): Institutionen des Musiklebens in Deutschland, [online] https://www.miz.org/de/institutionen-uebersicht [27.07.2023].

MKW NRW – Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (2022): JeKits- jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen, [online] https://www.mkw.nrw/kultur/foerderungen/jekits-jedem-kind-instrumente-tanzen-singen [27.07.2023].

Mohr, Henning (2023): Zeit für Transformation(en). Notwendige Paradigmenwechsel in der Kulturpolitik, in: Svenja Reiner/Simon Sievers/Henning Mohr (Hg.), *Systemkritik! Essays für eine Kulturpolitik der Transformation*, Bielefeld: transcript, S. 23–27.

Mollenhauer, Klaus (1990): Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 36, Nr. 4, S. 481–494.

Möller, Hans-Jürgen (1971): *Geschichte und Gegenwart musiktherapeutischer Konzeptionen*, Stuttgart: J. Fink.

Mönig, Marc (2019): Musikunterricht zwischen Anstrengung und Leichtigkeit. Gedanken zur »Vermittlung von Musik« aus konstruktivistischer Perspektive, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 81, S. 50–54.

Morison, Bradley G./Dalgleish, Julie Gordon (1992): *Waiting in the Wings: A larger audience for the arts and how to develop it*, New York: ACA Books.

Mörsch, Carmen (2009): Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation, in: Carmen Mörsch/Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), *Kunstver-*

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

mittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12, Zürich: Diaphanes, S. 9–33, [online] https://www.diaphanes.net/titel/am-kreuzungspunkt-von-vier-diskursen-594 [27.07.2023].

Mörsch, Carmen (2011): Watch this Space! – Position beziehen in der Kulturvermittlung, in: Mira Sack/Anton Rey/Stefan Schöbi (Hg.), *Theater Vermittlung Schule. subTexte 05*, Zürich: Institute for the Performing Arts and Film.

Mörsch, Carmen (2012): Zeit für Vermittlung, [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_0_gesamte_Publikation.pdf [25.07.2023].

Mörsch, Carmen (2018): Refugees sind keine Zielgruppe, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/refugees-sind-keine-zielgruppe [27.07.2023].

Möslinger, Johanna/Sticklies, Pascal (2011): Audience Development im Konzerthaus am Beispiel der Philharmonie Luxemburg, in: Ernst Klaus Schneider/Barbara Stiller/Constanze Wimmer (Hg.), *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder*, Regensburg: ConBrio, S. 211–220.

Movahedi, Mahroo (2020): A Reminiscence of Stillness, in: Thomas Gartmann/Christian Pauli (Hg.), *Arts in Context – Kunst, Forschung, Gesellschaft*, Bielefeld: transcript, S. 114–117.

Müller-Brozovic, Irena (2017): Musikvermittlung, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/musikvermittlung [27.07.2023].

Müller-Brozovic, Irena (2019): Resonanzaffine Musikvermittlung, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 81, S. 4–10.

Müller-Brozović, Irena (2021): Resonanzaffine Musikvermittlung in Konzertsituationen, Dissertation, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

Müller-Brozovic, Irena (2022): Resonanzaffine Public Relations. Für eine Publikumsresonanz als interaktive und transformative Beziehungsform, in: Irena Müller-Brozovic/Barbara Balba Weber (Hg.), *Das Konzertpublikum der Zukunft. Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verortungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft*, Bielefeld: transcript, S. 43–66.

Müller-Brozović, Irena (i.V.): *Das Konzert als Resonanzraum. Resonanzaffine Musikvermittlung durch intensives Erleben und Involviertsein*, Bielefeld: transcript.

Müller-Brozovic, Irena/Nicklaus, Hans Georg (2021): Selbstmachen statt Mitmachen. Musikvermittlung 2.0 als Chance der Partizipation, in: *nmz*, Jg. 70, Nr. 3, [online] https://www.nmz.de/artikel/selbstmachen-statt-mitmachen [03.05.2023].

Müller-Brozovic, Irena/Weber, Barbara Balba (Hg.) (2022a): *Das Konzertpublikum der Zukunft. Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verortungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft*, Bielefeld: transcript.

Müller-Brozovic, Irena/Weber, Barbara Balba (2022b): Einleitung, in: Irena Müller-Brozovic/Barbara Balba Weber (Hg.), *Das Konzertpublikum der Zukunft. Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verortungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft*, Bielefeld: transcript, S. 13–17.

Müller, Alexander K. (2018): Forbidden Tones: A concert with Refugees, [online] https://www.youtube.com/watch?v=rwe4y2L09no [27.07.2023].

Müller, Silvia (2022): *Kompetenzen von Lehrenden im Studienfach Elementare Musikpädagogik*, Münster: Waxmann.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Müller, Sven Oliver (2014): *Das Publikum macht die Musik. Musikleben in Berlin, London und Wien im 19. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Museumsbund Österreich/ICOM Österreich (2012): Museum selbstbewusst, [online] https://www.museumsbund.at/pdfs/MuseumSelbstbewusst.pdf [28.07.2023].

Nancy, Jean-Luc (1988): *Die undarstellbare Gemeinschaft*, Stuttgart: Edition Patricia Schwarz.

Nassehi, Armin (2019): *Muster: Theorie der digitalen Gesellschaft*, München: C.H. Beck.

Nationaler Kulturdialog (Hg.) (2019): *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch*, Zürich: Seismo.

Nationaler Kulturdialog (Hg.) (2021): Förderung kultureller Teilhabe. Ein Leitfaden für Förderstellen, [online] https://www.newsd.admin.ch/newsd/message/attachments/68162.pdf [27.07.2023].

Näumann, Klaus/Reimers, Astrid (2019): Dorf-Musiken, in: Werner Nell/Marc Weiland (Hg.), *Dorf. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 266–275.

Nebauer, Flavia (2013): »*Auf Flügeln der Musik«. Ein Pilotprojekt zur Kulturteilhabe von Menschen mit Demenz durch neue Ansätze der Musikvermittlung. Projektdokumentation*, Remscheid: Institut für Bildung und Kultur e.V. (IBK).

Nebhuth, Ralf/Stroh, Wolfgang Martin (1990): Szenische Interpretation von Opern – Wieder eine neue Operndidaktik?, in: *Musik & Bildung*, Jg. 22, Nr. 1, S. 16–21.

Neckel, Sighard/Besedovsky, Natalia/Boddenberg, Moritz/Hasenfratz, Martina/Pritz, Sarah Miriam/Wiegand, Timo (2018): *Die Gesellschaft der Nachhaltigkeit. Umrisse eines Forschungsprogramms*, Bielefeld: transcript.

Negroponte, Nicholas (1998): Beyond Digital, [online] https://www.wired.com/1998/12/negroponte-55 [27.07.2023].

Netzwerk Junge Ohren (2019): Satzung des Vereins »Netzwerk Junge Ohren e.V.« vom 7. Mai 2007 in der von der Mitgliederversammlung am 20. September 2019 beschlossenen Neufassung, [online] https://www.jungeohren.de/wp-content/uploads/2019/09/190920-Satzung-Netzwerk-Junge-Ohren-e.V.-final.pdf [27.07.2023].

Netzwerk Junge Ohren (o.J.): Ausschreibungsstart: Junge Ohren Preis #15, [online] https://www.jungeohren.de/meldungen/ausschreibungsstart-junge-ohren-preis-15 [29.07.2023].

Nicklaus, Hans Georg (2016): Musik moderieren. Musikvermittlung im Radio, in: *ÖMZ. Österreichische Musikzeitschrift*, Jg. 71, Nr. 2, S. 34–41.

Niederberger, Shusha (2020): Digitale Gegenwart vermitteln, [online] https://www.theaterteducatorstalk.net/?interview=shusha-niederberger-digitale-gegenwart-vermitteln [27.07.2023].

Niegot, Adrian (2016): *Geltung und Gehalt. Geschichtlicher Gehalt von Musik als didaktische Kategorie, oder: Wie Musikgeschichte durch Unterricht zur Geltung kommen kann*, Hildesheim: Olms.

Nimczik, Ortwin (2017): Ausverkauf musikalischer Bildung an Schulen? Zur Situation des Musikunterrichts heute, in: *SchulVerwaltung NRW. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, Nr. 7–8, S. 210–212.

Nolte, Eckhard (2017): Hans Georg Nägelis Konzept einer »wahren Tonkunstbildung« und dessen grundlegende Theoreme, in: Schweizerische musikforschende Gesellschaft (Hg.), *Schweizer Jahrbuch für Musikwissenschaft 2014/15*, Jg. 34/35, Bern: Peter Lang, S. 69–87.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Noltze, Holger (2010): *Die Leichtigkeitslüge: Über Musik, Medien und Komplexität*, Hamburg: Edition Körber.

Noltze, Holger (2020): *World Wide Wunderkammer. Ästhetische Erfahrung in der digitalen Revolution*, Hamburg: Edition Körber.

Nooska-Roos, Annette/Lewanter, Doris (2016): Lehren und Lernen im Museum, in: Markus Walz (Hg.), *Handbuch Museum. Geschichte – Aufgaben – Perspektiven*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 282–286.

Nykrin, Rudolf (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder*, Regensburg: Gustav Bosse.

Oberborbeck, Felix (1928): Jugendkonzerte, in: *Allgemeine Musikzeitung*, Nr. 36, S. 933–935.

Oberhaus, Lars (2017): Quälende Qualia. Argumente gegen die Reduktion sinnlicher Erfahrungen auf körperliche Zustände, in: Lars Oberhaus/Christoph Stange (Hg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*, Bielefeld: transcript, S. 165–185.

Oberschmidt, Jürgen (2015): Facetten der Kooperation zwischen allgemein bildenden Schulen und Musikschulen, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/facetten-kooperation-zwischen-allgemein-bildenden-schulen-musikschulen [27.07.2023].

Oestreicher, Jean-Pierre (1992): Les Jeunesses Musicales du Luxembourg travaillent à la base. Près de trente concerts pour les jeunes. Reportage, in: *Pizzicato*, Jg. 1, Nr. 10, S. 8–12.

Orgass, Stefan (2007): *Musikalische Bildung in europäischer Perspektive: Entwurf einer kommunikativen Musikdidaktik*, Hildesheim: Olms.

Orgass, Stefan (2014): Überlegungen zur wissenschaftlichen Musikpädagogik als System. Fokussierung der Forschungsansätze und Ermöglichung eines kritisch-emanzipatorischen Residuums, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 63, S. 27–34.

Ostrop, Anne-Kathrin (2019), Musiktheatervermittlung in der europäischen Geschichte und Gegenwart, in: Christiane Plank-Baldauf (Hg.), *Praxishandbuch Musiktheater für junges Publikum. Konzepte – Entwicklungen – Herausforderungen*, Stuttgart: Bärenreiter.

Overbeck, Peter (Hg.) (2022): *Musikjournalismus: Radio – Fernsehen – Print – Online*, Wiesbaden: Springer.

Paganetti, Sabine (2021): Kirchenkonzerte für Menschen mit Demenz und deren pflegende Angehörige (Neuwied), in: Kai Koch/Bernd Reuschenbach (Hg.), *Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführung, Erfahrungen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 97–103.

Panlasigui, Melissa (2021): *Women in High-Visibility Roles in German Berufsorchester*, München: musica femina münchen/Archiv Frau und Musik-Sonderveröffentlichung.

Pannes, Matthias (2013): Musizieren ist Sprache der Persönlichkeit – Ein Weg zur Musik durch die Musikschule, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/musizieren-sprache-persoenlichkeit-weg-zur-musik-durch-musikschule [27.07.2023].

Pädagogische Hochschule Solothurn/Kanton Solothurn (Hg.) (2006): *KlangServe im Kanton Solothurn: ein Projekt des kantonalen Kuratoriums für Kulturförderung und der Pädagogischen Hochschule Solothurn 2004/2005*, Zuchwil: Pink Bild & Ton.

Päßler, Anastasia (2021): Ferne Klänge – eine Konzertreihe der Elbphilharmonie für Menschen mit Demenz und ihre Angehörigen, in: Kai Koch/Bernd Reuschenbauch (Hg.),

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführungen, Erfahrungen, Stuttgart: Kohlhammer, S. 52–57.

Peters, Peter/van de Werff, Ties/Benschop, Ruth/Eve, Imogen (2022): Artful Innovation. Learning from Experiments with Audiences in Symphonic Music Practice, in: Sarah Chaker/Axel Petri-Preis (Hg.), *Tuning up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript, S. 179–198.

Peterson, Richard A. (1992): Understanding audience segmentation. From elite and mass to omnivore and univore, in: *Poetics*, Jg. 21, Nr. 4, S. 243–258.

Petri-Preis, Axel (2019): Musikvermittlung. Ein musikpädagogischer Streitbegriff, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 84, S. 5–10.

Petri-Preis, Axel (2022a): *Musikvermittlung lernen. Analysen und Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung von Musiker_innen*, Bielefeld: transcript.

Petri-Preis, Axel (2022b): The Big Bang of Musikvermittlung. On the Emergence of a New Social World and Its Future Innovative Potential, in: Sarah Chaker/Axel Petri-Preis (Hg.), *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript, S. 47–69.

Petri-Preis, Axel (2022c): Musikvermittlung und Community Music als Motoren von Inklusion im klassischen Konzertleben, in: Beate Hennenberg/Peter Röbke (Hg.), *Inklusives Musizieren. Praxis, Pädagogik, Ästhetik – am Beispiel der All Stars Inclusive Band Wien*, Münster: Waxmann, S. 349–362.

Petri-Preis, Axel (2022d): Im fruchtbaren Zwischen. Zum Gemeinsamen von Musikvermittlung und Community Music, in: *üben & musizieren*, Jg. 40, Nr. 5, S. 16–20.

Pfadenhauer, Michaela (2013): Ereignis – Erlebnis – Event, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/ereignis-erlebnis-event [27.07.2023].

Pfeiffer, Malte (2012): Performativität und Kulturelle Bildung, in: Hildegard Bockhorst/Vanessa-Isabelle Reinwand/Wolfgang Zacharias (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: kopaed, S. 211–216.

Pfeiffer, Malte (2013): Performativität und Kulturelle Bildung, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung [27.07.2023].

Pfeiffer, Wolfgang (2021): Musik verstehen: ein Angebot zur Intensivierung der Musikrezeption, in: Kai Koch (Hg.), *Tagungsdokumentation – Kulturgeragogische Angebote in Zeiten von Corona*, S. 29–30, [online] https://www.osf.io/nwrpv [27.07.2023].

Pickety, Thomas (2022): *Eine kurze Geschichte der Gleichheit*, München: Beck.

Pietschmann, Klaus/Wald-Fuhrmann, Melanie (2013): *Der Kanon der Musik. Theorie und Geschichte. Ein Handbuch*, München: edition text+ kritik.

Pilić, Ivana (2016): Kulturell abgehängt? Warum die Stadt Wien eine demokratische Kulturpolitik braucht. Katalog zum Preis der freien Szene Wiens, [online] https://www.igkulturwien.net/preis-der-freien-szene/preis16/katalogtexte/katalogtext-pilic-kulturell-abgehaengt-warum-die-stadt-wien-eine-demokratische-kulturpolitik-braucht [27.07.2023].

Pilić, Ivana (2021): Diversität und Musik. Für eine Gleichwertigkeit der Stimmen, in: *Best of Magazin*, Nr. 8, S. 9–11.

Pinkert, Ute (2014): *Theaterpädagogik am Theater. Kontexte und Konzepte von Theatervermittlung*, Milow: Schibri.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Plank-Baldauf, Christiane (2017): *Handlungsbegriff und Erzählstrukturen im zeitgenössischen Musiktheater für junges Publikum*, Stuttgart: J.B. Metzler.

Plank-Baldauf, Christiane (2019): Einleitung, in: Christiane Plank-Baldauf (Hg.), *Praxishandbuch Musiktheater für junges Publikum. Konzepte – Entwicklungen – Herausforderungen*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 1–8.

Plank-Baldauf, Christiane/Schmidt, Tamara (2023): Junges Musiktheater – ein Ort der Gesellschaft, in: Christiane Plank-Baldauf/Merle Fahrholz (Hg.), *Positionen. Entwicklungen. Erfahrungen – 10 Jahre Junge Opern Rhein-Ruhr. Dokumentation der Konferenz zum Festival Auf die Ohren, fertig los!*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 1–38.

Poschauko, Thomas/Poschauko, Martin (2018): *Nea Machina – die Kreativmaschine. Next Edition*, Mainz: Verlag Hermann Schmidt.

Rademacher, Wiebke (2018): Komm mir nicht mit Liebe. Kritische Gedanken zum Selbstbild der Musikvermittlungsszene, [online] https://www.van-magazin.de/mag/selbstbild-der-musikvermittlungsszene [27.07.2023].

Rademacher, Wiebke (2023): *Jenseits der Konzertsäle. Klassische Musik für breite Bevölkerungsschichten in Berlin um 1900*, Stuttgart: Franz Steiner.

Rancière, Jaques (2002). *Das Unvernehmen*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Rat für Kulturelle Bildung (2021): Kulturelle Bildung, [online] https://www.rat-kulturelle-bildung.de/diskurspolitik/rat-fuer-kulturelle-bildung/#c338 [27.07.2023].

Rat für Kulturelle Bildung (BKJ) (2022): Auf den Punkt- Kulturort Schule. Bildungspolitische Handreichung, [online] https://www.rat-kulturelle-bildung.de/fileadmin/user_upload/RFKB_jugendpolitische_Handreichung.pdf [27.07.2023].

Rawe, Karin/Wikert, Laura (2021): »Unvergesslich« – ein Konzert für Menschen mit und ohne Demenz (Mozartfest Würzburg), in: Kai Koch/Bernd Reuschenbach (Hg.), *Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführung, Erfahrungen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 79–85.

Rebstock, Matthias (2018): Strategien zur Produktion von Präsenz, II., in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies*, Bielefeld: transcript, S. 149–161.

Reckwitz, Andreas (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, Nr. 4, S. 282–301.

Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der ›Kultur‹. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm, in: Friedrich Jaeger/Burkhard Liebsch/Jörn Rüsen/Jürgen Straub (Hg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften: Themen und Tendenzen* (Bd. 3), Heidelberg: J.B. Metzler, S. 1–20.

Reckwitz, Andreas (2016): *Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie*, Bielefeld: transcript.

Reckwitz, Andreas (2019a): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas (2019b): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*, Berlin: Suhrkamp.

Reckwitz, Andreas/Rosa, Hartmut (2021): *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?*, Berlin: Suhrkamp.

Reh, Sabine/Ricken, Norbert (2012): Das Konzept der Adressierung. Zur Methode einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivation, in: Ingrid Miethe/Hans-Rü-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

diger Müller (Hg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 35–56.

Reimers, Astrid (2019): Amateurmusizieren, in: Deutscher Musikrat (Hg.), *Musikleben in Deutschland*, Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum, S. 160–187.

Reinmann, Gabi (2011): Vermittlungswissenschaft: Eine neue Perspektive für die Didaktik?, [online] https://www.gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/05/forschungsnotiz_2011_09.pdf [27.07.2023].

Rempe, Martin (2019): Die deutsche Orchesterlandschaft. Kulturförderung, Interessenorganisation und Arbeitsbedingungen seit 1900, [online] https://www.freo.online/wp-content/uploads/2022/03/FREO_DieDeutscheOrchesterlandschaft_Web.pdf [27.07.2023].

Renz, Michael/Ries, Johannes/Vierzigmann, Gabriele (2019): Organisationsstrukturen und Ausrichtung wissenschaftlicher Weiterbildungseinrichtungen, [online] https://www.hochschule-und-weiterbildung.net/index.php/zhwb/article/view/1069/3294 [27.07.2023].

Renz, Thomas (2016): *Nicht-Besucher-Forschung. Die Förderung kultureller Teilhabe durch Audience Development*, Bielefeld: transcript.

Renz, Thomas (2022): Milieuzugehörigkeit sticht Migrationshintergrund. Mit neuen Programmen ein diverses Publikum ansprechen, in: Sabine Wolfram (Hg.), *Diversität in der Archäologie: erforschen, ausstellen, vermitteln*, Chemnitz: smac – Staatliches Museum für Archäologie Chemnitz, S. 168–181.

Renz, Thomas/Allmanritter, Vera (2022): *Die Pandemie als Brandbeschleuniger. Strukturelle Veränderungen im Kulturpublikum zwischen 2019 und 2022*, kurz&knapp-Bericht Nr. 3, Berlin: Institut für Kulturelle Teilhabeforschung.

Retzar, Michael (2021): Abbau von sozialen und regionalen Bildungsnachteilen durch Kulturelle Bildung. Teilhabestrategien von Schulen mit kulturellem Schulprofil, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/abbau-sozialen-regionalen-bildungsnachteilen-durch-kulturelle-bildung [27.07.2023].

Reuschenbach, Bernd (2021): Versorgungssysteme für Menschen mit Demenz, in: Kai Koch/Bernd Reuschenbach (Hg.), *Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführung, Erfahrungen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 17–24.

Ribolits, Erich (2011): Wer bitte ist hier bildungsfern? Warum das Offensichtliche zugleich das Falsche ist, in: *HLZ, Zeitschrift der GEW Hessen*, Jg. 64, Nr. 11, [online] https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0202.pdf [27.07.2023].

Riccioni, Ilaria/Somigli, Paolo (2015). *Sociology of music and its cultural implications. Interdisciplinary insights from theoretical debate and field work*, Milano: Franco Angeli.

Richter, Arnd (2022): Musikmoderation, in: Peter Overbeck (Hg.), *Musikjournalismus. Radio – Fernsehen – Print – Online*, Wiesbaden: Springer, S. 193–213.

Richter, Christoph (1976): *Theorie und Praxis der didaktischen Interpretation von Musik*, Frankfurt a.M./Berlin/München: Diesterweg.

Richter, Christoph/Ehrenforth, Karl Heinricht/Mahlert, Ulrich (1997): Musikpädagogik, in: Finscher, Ludwig (Hg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Allgemeine Enzyklopädie der Musik*, Sachteil 6, 2. Aufl., Kassel/Basel/London/New York/Prag: Bärenreiter und Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, Sp. 1440–1534.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Richter, Christoph (2009): Momente der Intensität und Möglichkeiten des intensiven Erlebens im Umgang mit Musik. Zur Bedeutung von Präsenz beim Umgang mit Musik, bei Veranstaltungen der Musikvermittlung und bei der Ausbildung von Musikvermittlern, in: Ernst Klaus Schneider/Christoph Richter (Hg.), *Musikvermittlung – Konzertpädagogik in Detmold. Beiträge zum Symposion »Was lässt uns Zeit vergessen« Präsenzerfahrungen – Chancen der Musikvermittlung*, Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 2, Hamburg: Hildegard-Junker, S. 15–22.

Richter, Christoph (2014a): *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*, 2. Aufl., Augsburg: Wißner.

Richter, Christoph (2014b): Genießen – Erleben – Erkennen – Deuten. Versuch, die Aufgaben und Chancen der »Musikvermittlung« für erwachsene Laien zu bestimmen, in: Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott, 115–124.

Riedl, Gerda (1998): *Modell Assisi. Christliches Gebet und interreligiöser Dialog in heilsgeschichtlichem Kontext*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Rigolli, Alessandro (Hg.) (2005): *La divulgazione musicale in Italia oggi. Atti del convegno, Parma 5 e 6 novembre 2004*, Torino: EDT.

Ritter, Franziska (2022): Übergänge. Neue Wirklichkeiten zwischen virtuellen und realen Räumen, in: *Best of Magazin*, Nr. 9, S. 14–16.

Robertson, Roland (1998): Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit, in: Ulrich Beck (Hg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 192–220.

Röbke, Peter (2009): Lernen in der musikalischen Praxisgemeinschaft. Wie der »formal/informal«-Diskurs überlagert wird, in: Natalia Ardila-Mantilla/Peter Röbke (Hg.), *Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht*, Mainz: Schott Music, S. 159–168.

Röbke, Peter (2017): Didaktische Inkonsistenz. Vom Oszillieren und der Sprunghaftigkeit in einem Unterricht, der der Musik verpflichtet ist, in: Martin Losert (Hg.), *Quellen des Musizierens. Das wechselseitige Verhältnis von Musik und Pädagogik*, Mainz: Schott Music, S. 71–78.

Röbke, Peter (2022): Ohne Furcht und Abhängigkeit – zum Wirklichkeitsbezug und zur politischen Relevanz des inklusiven Musizierens, in: Beate Henneberg/Peter Röbke (Hg.), *Inklusives Musizieren. Praxis, Pädagogik, Ästhetik – am Beispiel der All Stars Inclusive Band Wien*, Münster: Waxmann, S. 47–78.

Roesner, David (2012): Introduction: Composed Theatre in Context, in: Matthias Rebstock/David Roesner (Hg.), *Composed Theatre. Aesthetics, Practices, Processes*, Bristol/Chicago: Intellect Ltd, S. 9–14.

Rohde, Frank (2021): »Oper für Jung und Alt«: Oper und Demenz als Projekt der Oper Köln, in: Kai Koch/Bernd Reuschenbach (Hg.), *Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführung, Erfahrungen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 110–115.

Rolle, Christian (1999): *Musikalisch-ästhetische Bildung: über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse*, Kassel: Bosse.

Rolle, Christian (2011): Wann ist Musik bildungsrelevant? Bildungsstandards und das Technologiedefizit der Musikpädagogik, in: Hans-Ulrich Schäfer-Lembeck (Hg.),

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik, München: Allitera, S. 41–55.

Rolle, Christian/Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik, in: Johannes Kirschenmann/Christoph Richter/Kaspar H. Spinner (Hg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*, München: kopaed, S. 507–535.

Rollig, Stella/Sturm, Eva (2002): Einführung, in: Stella Rolling/Eva Sturm (Hg.), *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum: Art, Education, Cultural Work, Communities,* Wien: Turia & Kant, S. 13–24.

Roner, Miriam (2020): *Autonome Kunst als gesellschaftliche Praxis. Hans Georg Nägelis Theorie der Musik*, Stuttgart: Franz Steiner.

Rora, Constanze (2015): Zur Frage des Lernens im Konzertpädagogischen Projekt, in: Alexander J. Cvetko/Constanze Rora (Hg.), *Konzertpädagogik*, Aachen: Shaker, S. 134–147.

Rora, Constanze (2020): Verstehen in musikalischen Praxissituationen als kulturelle Teilhabe – Hermeneutik in der Musikpädagogik revisited, in: Adrian Niegot/Constanze Rora/Andrea Welte (Hg.), *Gelingendes Leben und Musik*, Düren: Shaker, S. 99–117.

Rora, Constanze (2022): Zur Frage des Verstehens in pädagogisch gerahmten Situationen, in: Christoph Khittl (Hg.), *»In-Musik-sein« – die musikalische Situation nach Günter Anders. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Absicht*, Münster: Waxmann, S. 157–176.

Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*, Berlin: Suhrkamp.

Rosenberg, Donald (2000): *The Cleveland Orchestra Story: »Second to None«*, Cleveland: Gray & Company Publishers.

Rosu, Stefan (2014): *Zukunftsstrategien für Orchester. Kompetenzen und Kräfte mobilisieren*, Wiesbaden: Springer VS.

Roszak, Stefan (2014): Elementares Komponieren. Ein kompositionsdidaktisches Modell zum Erfinden experimenteller Musik, [online] https://www.stefan-roszak.de/images/texte/elementares_komponieren_zaeb_2014.pdf [27.07.2023].

Rothland, Martin (2014): Wer entscheidet sich für den Lehrerberuf? Herkunfts-, Persönlichkeits- und Leistungsmerkmale von Lehramtsstudierenden, in: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Münster: Waxmann, S. 319–348.

Rowe, John W./Kahn Robert L. (1997): Successful aging, in: *The Gerontologist,* Jg. 37, Nr. 4, S. 433–440, [online] https://www.academic.oup.com/gerontologist/article/37/4/433/611033 [27.07.2023].

Rucht, Dieter: Neue Soziale Bewegungen, [online] https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/handwoerterbuch-politisches-system/202077/neue-soziale-bewegungen [27.07.2023].

Rück, Hans (2018): Event, [online] https://www.wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/event-34760/version-258256 [15.05.2023].

Rüdiger, Wolfgang (2004): Das Konzert, letzte Reihe, der Thrill. Skizze zu einer neuen Konzertpädagogik, in: *nmz*, Jg. 53, Nr. 6, S. 29.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Rüdiger, Wolfgang (2006): Vermittlung als Wesen der Musik. Grundsätzliche Gedanken zu einem viel gebrauchten Begriff, in: *üben & musizieren*, Jg. 23, Nr. 6, S. 8–14.

Rüdiger, Wolfgang (Hg.) (2014a): *Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*. Mainz: Schott.

Rüdiger, Wolfgang (2014b): Zum Begriff Musikvermittlung und zu den Beiträgen dieses Bandes, in: Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott, S. 7–17.

Rüdiger, Wolfgang (2016): Schülervorspiele konzipieren, in: Barbara Busch (Hg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 318–324.

Rüdiger, Wolfgang (2020a): Durchlässigkeit. Vermittlung neuer Musik für Erwachsene im Kontext von Konzerten – Teil II, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 85, S. 47–52.

Rüdiger, Wolfgang (2020b): Übergänge zwischen Kunst und Leben, in: Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Lust auf Neues?! Wege der Vermittlung neuer Musik*, Augsburg: Wißner, S. 13–46.

Rüdiger, Wolfgang (2023a): Kommunikative Musikalität – Konzert und Unterricht – Community Music. Hochschulausbildung in gesellschaftlicher Verantwortung, in: Hubert Minkenberg (Hg.), *Listen to your Neigbourhood. Musik als Medium kultureller und Sozialer Arbeit*, Weinheim: Beltz Juventa, S. 50–74.

Rüdiger, Wolfgang (2023b): Künstlerinnen, Pädagogen und Kulturarbeiter. Ein Plädoyer für Community Music in Ausbildung und Musikleben, in: *nmz*, Jg. 72, Nr. 4, [online] https://www.nmz.de/artikel/kuenstlerinnen-paedagogen-und-kulturarbeiter [20.05.2023].

Rumpf, Wolfgang (2007): *Music in the air. AFN, BFBS, Ö3, Radio Luxenburg und die Radiokultur in Deutschland*, Berlin: LIT.

Rundfunk-Sinfonieorchester Berlin (2022): Programmheft vom 27. März 2022, [online] https://www.rsb-online.de/wp-content/uploads/Programmheft_27_Maerz_02.pdf [22.08.2022].

Sachsse, Malte (2014): *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. Und 21. Jahrhundert*, Hildesheim/Zürich/New York: Olms.

Sachsse, Malte (2020): Musik-Erfinden im Zeichen des Kreativitätsdispositivs. Grundzüge einer sozialkritischen Lesart aktueller Begründungsdiskurse, in: Ulrike Kranefeld/Johannes Voit (Hg.), *Musikunterricht im Modus des Musik Erfindens. Fallanalytische Perspektiven*, Münster: Waxmann, S. 11–42.

Sagasser, Gabriele (2014): Kunst in der Grundschule unterrichten, [online] https://www.bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/musisch_kuenstlerischer_bereich/kunst/bk_pdf/Kunst_in_der_Grundschule.pdf [27.07.2023].

Salmen, Walter (1988): *Das Konzert. Eine Kulturgeschichte*, München: Beck.

Sauer, Karin Elinor (2018): Zur Bedeutung von Musik und Community Music als Medien Sozialer Arbeit in der Migrationsgesellschaft, in: Beate Blank/Süleyman Gögercin/Karin Elinor Sauer/Barbara Schramkowski (Hg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft – Eine Einführung*, Wiesbaden: Springer VS, [online] https://www.link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-19540-3_62 [09.05.2023].

Schaal, Richard (2016): Musikfeste und Festspiele, in: Laurenz Lütteken (Hg.), *MGG Online*, [online] https://www.mgg-online.com/mgg/stable/DBPBP [27.07.2023].

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schaarwächter, Jürgen (2007): Musik – Musik – Musik, in: Max-Reger-Institut/Elsa-Reger-Stiftung (Hg.), *Immer Reger. Geschichte und Aufgaben des Max-Reger-Instituts*, Stuttgart: Carus, S. 67–74.

Schaback, Joscha (2019): Kindermusiktheater und gesellschaftlicher Wandel – Ein kulturpolitischer Blick ins deutsche Stadttheater, in: Christiane Plank-Baldauf (Hg.), *Praxishandbuch Musiktheater für junges Publikum. Konzepte – Entwicklungen – Herausforderungen*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 19–34.

Schaback, Joscha (2020): *Kindermusiktheater in Deutschland, Kulturpolitische Rahmenbedingungen und künstlerische Produktion*, Berlin: Theater der Zeit.

Scharf, Henning (2007): *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln: musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*, Aachen: Shaker.

Scharf, Ivana/Wunderlich, Dagmar (2014): Museen und Outreach, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/museen-outreach [27.07.2023].

Scharf, Ivana/Wunderlich, Dagmar/Heisig, Julia (2016): Community Outreach, in: Ivana Scharf/Dagmar Wunderlich/Julia Heisig (Hg.), *Museen und Outreach. Outreach als strategisches Diversity Instrument – das Blog zum Buch*, [online] https://www.museum-outreach.de/community-outreach [27.07.2023].

Scharf, Ivana/Wunderlich, Dagmar/Heisig, Julia (2018): *Museen und Outreach: Outreach als strategisches Diversity-Instrument*, Münster: Waxmann.

Schatt, Peter W. (2020): Zwischen oder auf allen Stühlen? »Musikvermittlung« aus topologischer Sicht, in: Dietrich Helms (Hg.), *Musik in Konfrontation und Vermittlung. Beiträge zur Jahrestagung der Gesellschaft für Musikforschung 2018 in Osnabrück*, Osnabrück: Electronic Publishing Osnabrück, S. 285–291.

Schatt, Peter W. (2021): *Einführung in die Musikpädagogik*, 2. Aufl., Darmstadt: WBG.

Schatzki, Theodore (2016): Praxistheorie als flache Ontologie, in: Hilmar Schäfer (Hg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, S. 29–44.

Schäfer, Franka/Daniel, Anna/Hillebrandt, Frank (Hg.) (2015): Methoden einer Soziologie der Praxis, Bielefeld: transcript.

Schäfer, Hilmar (2016): Einleitung – Grundlagen, Rezeption und Forschungsperspektiven der Praxistheorie, in: Hilmar Schäfer (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld: transcript, S. 9–25.

Schäffler, Philipp/Stange, Christoph/Voit, Johannes/Zöllner-Dressler, Stefan (2021): Musikvermittlung vermitteln – ein Gespräch, in: Christoph Stange/Stefan Zöllner-Dressler (Hg.), *Denkkulturen in der Musiklehrer*innenbildung*, Münster: Waxmann, S. 101–109.

Schieck, Thomas/Zipf, Jonas (2021): *Relevanz, Resilienz, Resonanz*, [online] https://www.kupoge.de/blog/2021/07/07/relevanz-resilienz-resonanz [27.07.2023].

Schilling-Sandvoß, Katharina (2015): Konzertpädagogik aus historischer Perspektive – Ein Rückblick in Hunderterschritten, in: Alexander Cvetko/Constanze Rora (Hg.), *Konzertpädagogik*, Aachen: Shaker, S. 24–34.

Schilling-Sandvoß, Katharina (2018): Zur Kindgemäßheit von Konzerten für Kinder – historische Aspekte, in: *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, Jg. 10, Nr. 1, S. 1–13.

Schleuning, Peter (2000): *Der Bürger erhebt sich. Geschichte der deutschen Musik im 18. Jahrhundert*, Stuttgart: J.B. Metzler.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schlothfeldt, Matthias (2018): Komposition als didaktisches Handlungsfeld, in: Michael Dartsch/Jens Knigge/Anne Niessen/Friedrich Platz/Christine Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, Münster: Waxmann [UTB], S. 326–333.

Schmeling, Astrid (Hg.) (2003): *Musik für eine Stadt. Das Ensemble l'art pour l'art und die Kinderkompositionsklasse Winsen/Luhe – eine Dokumentation*, Saarbrücken: Pfau.

Schmid, Michael (2022): Multimediale Musikvermittlung in der Digitalkultur, in: Peter Overbeck (Hg.), *Musikjournalismus. Radio – Fernsehen – Print – Online*, Wiesbaden: Springer, S. 457–462.

Schmid, Silke (2014): *Dimensionen des Musikerlebens von Kindern: Theoretische und empirische Studie im Rahmen eines Opernvermittlungsprojektes*, Augsburg: Wißner.

Schmid, Silke (2016): Children's Multimodal Dimensions of Music Experience: An Open Framework, in: Oliver Krämer/Isolde Malmberg (Hg.), *Open Ears – Open Minds*, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 105–120.

Schmidt, Leopold/Zschorlich, Paul (1903): Max Reger in Berlin zu Gast, in: *Die Zeit. Nationalsoziale Wochenschrift*, 2. Jg., Bd. 1, Nr. 25, S. 794–795.

Schmidt-Banse, Hans Christian (2011): Wider den grimmigen Belustigungs-Furor: Zu einigen Missverständnissen in der Musikvermittlung, in: *nmz*, Jg. 60, Nr. 3, [online] https://www.nmz.de/artikel/wider-den-grimmigen-belustigungs-furor [27.07.2023].

Schmidt, Michael (2012b): *Polyphonie.vernetzt. Perspektiven mulitmedialer Musikvermittlung. Symposium Perspektiven Multimedialer Musikvermittlung*, Regensburg: ConBrio.

Schmidt, Michael (2014): Wege multimedialer Musikvermittlung, in: Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott, S. 125–135.

Schmidt, Robert (2012): *Soziologie der Praktiken. Konzeptionelle Studien und empirische Analysen*, Berlin: Suhrkamp.

Schmidt, Robin (2020). Post-digitale Bildung, in: Marko Demantowsky/Gerhard Lauer/Robin Schmidt/Berte Wildt (Hg.), *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*, Berlin: De Gruyter, S. 57–70.

Schneider, Ernst Klaus (1993): Lebensweltbezug. Eine Perspektive für den Musikunterricht?, in: *Musik & Bildung*, Jg. 6, S. 5–7.

Schneider, Ernst Klaus (2001): Musikvermittlung: Programmgestaltung, Dramaturgie, Moderation, Organisation von Konzerten. Ein neues Berufsfeld für Musiker, Musikpädagogen oder Musikwissenschaftler und das Ausbildungsmodell der Hochschule für Musik Detmold, in: Hans Günther Bastian (Hg.), *Musikpädagogik studieren – und was dann? Ein Handbuch für Magister über Berufsprofile, Berufsqualifikationen und Berufspraxis*, Augsburg: Wißner, S. 117–126.

Schneider, Ernst Klaus (2009a): Wie aus einem Pilotprojekt ein erfolgreicher Masterstudiengang (Weiterbildung) wurde, in: Christoph Richter (Hg.), *Musikvermittlung – Konzertpädagogik in Detmold. Beiträge zum Symposion »Was lässt uns Zeit vergessen« Präsenzerfahrungen – Chancen der Musikvermittlung*, Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 2, Hamburg: Hildegard-Junker, S. 75–87.

Schneider, Ernst Klaus (2009b): Was lässt uns Zeit vergessen? Präsenzerfahrungen – Chancen der Musikvermittlung in Konzerten. Einführung in das Symposion, in: Ernst Klaus Schneider/Christoph Richter (Hg.), *Musikvermittlung – Konzertpädagogik*

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

in Detmold. Beiträge zum Symposion »Was lässt uns Zeit vergessen« Präsenzerfahrungen – Chancen der Musikvermittlung, Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 2, Hamburg: Hildegard-Junker, S. 10–14.

Schneider, Ernst Klaus (2011): Das Visuelle als Erfahrungsfeld im Konzert, in: Ernst Klaus Schneider/Barbara Stiller/Constanze Wimmer (Hg.), *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder*, Regensburg: ConBrio, S. 117–132.

Schneider, Ernst Klaus/Stiller, Barbara/Wimmer, Constanze (Hg.) (2011a): *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten*, Regensburg: Con Brio.

Schneider, Ernst Klaus/Stiller, Barbara/Wimmer, Constanze (2011b): Vorwort, in: Ernst Klaus Schneider/Barbara Stiller/Constanze Wimmer (Hg.), *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten*, Regensburg, S. 7–8.

Schneider, Ernst Klaus (2014): Kann man Musikvermittlung lernen?, in: Wolfgang Rüdiger, *Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott, S. 37–59.

Schneider, Ernst Klaus (2016): Musikvermittlung und Ereignis. Eine autobiografische Spurensuche, in: Markus Hirsch (2016), *Musik(unterricht) angesichts von Ereignissen*, Münster: Waxmann, S. 87–99.

Schneider, Ernst Klaus (2019): Entwicklung eines 1998 entstandenen Studiengangs. »Musikvermittlung« in Detmold, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 84, S. 10–19.

Schneider, Hans (Hg.) (2012): *Neue Musik vermitteln. Ästhetische und methodische Fragestellungen*, Hildesheim: Olms.

Schneider, Hans (2018): Teamteaching und kooperatives Arbeiten im Kontext von Kompositionsprojekten: Nur Option oder doch unabdingbar?, in: Johannes Voit (Hg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen*, Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9, Hamburg: Hildegard-Junker, S. 131–138.

Schneider, Hans/Bösze, Cordula/Stangl, Burkhard (Hg.) (2000): *Klangnetze: Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*, Saarbrücken: Pfau.

Schneider, Hans/Stangl, Burkhard (2005): Ohne Meisterwerkeinschüchterung: Laien, Schule Kunst, in: Lydia Jeschke/Daniel Ott (Hg.), *Geballte Gegenwart. Experimente Neue Musik Rümlingen*, Basel: Christoph Merian, S. 88–91.

Schneider, Reinhard (1985), Didaktik der Musik, in: Siegmund Hopf/Helmuth Helms/Erich Valentin, *Handbuch der Schulmusik*, Regensburg: Gustav Bosse Verlag, S. 95–106.

Schneidewind, Ruth (2011): *Die Wirklichkeit des Elementaren Musizierens*, Wiesbaden: Reichert.

Schneidewind, Ruth (2020): *Geschichte der EMP in Österreich*, in: Michael Dartsch/Claudia Meyer/Barbara Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik*, Bd. 1: Lexikon, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 161–170.

Schönberg, Arnold (1995): *Stil und Gedanke* (hg. von Ivan Vojtech), Frankfurt a.M.: Fischer.

Schramm, Holger (2009): Musik im Radio, in: Holger Schramm (Hg.), *Handbuch Musik und Medien*, Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft, S. 89–116.

Schramm, Holger (2019): Musik im Rundfunk, in: Deutscher Musikrat (Hg.), *Musikleben in Deutschland*, Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum, S. 536–565.

Schramm, Holger/Spangardt, Benedikt/Ruth, Nicolas (2017): *Medien und Musik*, Berlin: Springer.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Schröder, Julia H. (2011): *Cage & Cunningham Collaboration. In- und Interdependenz von Musik und Tanz*, Hofheim: Wolke.

Schulten, Maria Luise (Hg.) (1993): *Musikvermittlung als Beruf, Essen: Die Blaue Eule.*

Schulze, Gerhard (2009): Die Erfindung des Musik Hörens, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form*, Bielefeld: transcript, S. 45–52.

Schuster, Mark J. (2007): Participation Studies and Cross-National Comparison: Proliferation, Prudence and Possibility, in: *Cultural Trends*, Jg. 16, Nr. 2, S. 99–196.

Schütze, Anja/Maedler, Jens (Hg.) (2017): Vorwort, in: Anja Schütze/Jens Maedler (Hg.), *weiße Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung*, München: kopaed, S. 9–12.

Schwab, Heinrich W. (1971): *Konzert. Öffentliche Musikdarbietung vom 17. bis 19. Jahrhundert*, Leipzig: Deutscher Verlag für Musik.

Schwanse, Ulrike (2003): Familienkonzerte in Kooperation mit Grundschulen – ein Konzept und seine Wirkungen, Dissertation, Universität Paderborn.

Schwanse, Ulrike (2020): *»Wann gehen wir wieder ins Familienkonzert?«: eine empirische Längsschnittstudie über die Erfolgsfaktoren einer langfristigen Kooperation von Konzertveranstalter und Grundschulen*, Berlin Münster: LIT.

Schwarz, Ralf-Olivier (2018): Andere Zeiten, andere Sitten. Das Fremde und das Eigene in Musik- und Geschichtsdidaktik, in: Jan-Peter Koch/Constanze Rora/Katharina Schilling-Sandvoß (Hg.), *Musikkulturen und Lebenswelt*, Aachen: Shaker, S. 154–168.

Seefehlner, Egon (1989): 25. November 1949 – 25. November 1989. 40 Jahre »Jeunesse«, in: Musikalische Jugend Österreichs (Hg.), *40 Jahre Jeunesse*, Wien: Musikalische Jugend Österreichs, S. 12–13.

Seel, Martin (2003): Ereignis. Eine kleine Phänomenologie, in: Nikolaus Müller-Schöll (Hg.), *Ereignis. Eine fundamentale Kategorie der Zeiterfahrung*, Bielefeld: transcript, S. 37–47.

Seel, Martin (2007): *Die Macht des Erscheinens – Texte zur Ästhetik*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Seibert, Christoph/Toelle, Jutta/Wald-Fuhrmann, Melanie (2018): Live und interaktiv: ästhetisches Erleben im Konzert als Gegenstand empirischer Forschung, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies*, Bielefeld: transcript, S. 425–444.

Seidel, Wilhelm (2016): Absolute Musik, in: Laurenz Lütteken (Hg.), *MGG Online*, [online] https://www.mgg-online.com/article?id=mgg15042&v=1.0&rs=id-379c0fcc-7196-bbce-1953-6e8e991213af [27.07.2023].

Seidl, Priska (2022): Von der Main Stage zur Main Stage, [online] http://www.mdw.ac.at/magazin/index.php/2022/02/28/von-der-main-stage-zur-main-stage/?fbclid=IwAR1FfS8GWNZsdUTJVQATDqQ6c8ZHWfjVCUP_3lp36DfNrH5v6HLCTmHuFZQ [27.07.2023].

Seippel, Elisabeth (2003): »Wie dem Volke und den Volksschülern durch die Kunst am besten zu dienen sei.« Richard Barth und die künstlerische musikalische Volksbildung, in: Stefan Hörmann/Bernhard Hofmann/Martin Pfeffer (Hg.), *In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen. Festschrift für Eckhard Nolte zum 60.* Geburtstag, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 173–210.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Seitz, Hanne (2012): Impulsvortrag: Partizipation. Formen der Beteiligung im zeitgenössischen Theater, [online] https://www.was-geht-berlin.de/sites/default/files/hanne_seitz_partizipation_2012.pdf [27.07.2023].

Seitz, Hanne (2015): Modi der Partizipation im Theater: Zuschauer bleiben, Publikum werden, Performer sein…, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/modi-partizipation-theater-zuschauer-bleiben-publikum-werden-performer-sein [27.07.2023].

Senge, Peter M. (2017): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*, 11. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

Sennett, Richard (2002): *The Fall of Public Man*, London: Penguin.

Siebel, Mark (o.J.): Familienähnlichkeit, [online] https://www.spektrum.de/lexikon/philosophie/familienaehnlichkeit/699 [27.07.2023].

Simon, Nina (2010): The Participatory Museum, [online] https://www.participatorymuseum.org/read [27.07.2023].

Simon, Nina (2016): *The Art of Relevance*, Santa Cruz: Museum 2.0.

Sindermann, Frank (2018): Ästhetische Erscheinungen. Gedanken zur museumspädagogischen Vermittlung von Musikinstrumenten, in: Andreas Meyer (Hg.), *Musikausstellungen*, Hildesheim: Olms, S. 127–135.

Small, Christopher (1977): *Music, society, education*, Hanover: Wesleyan University Press.

Small, Christopher (1998): *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*, Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Smilde, Rineke (2018): Community engagement and lifelong learning, in: Brydie-Leigh Bartleet/Lee Higgins (Hg.), *The Oxford Handbook of Community Music*, New York: Oxford University Press, S. 673–691.

Smilde, Rineke (2021): *Journeys of Lifelong Learning in Music – Perspectives of Musicians' Identity and Professional Performance. A Reflective Handbook*, Utrecht: Eburon.

Smilde, Rineke/Heineman, Erik/de Wit, Krista/Dons, Karolien/Alheit, Peter (2019): *If music be the food of love, play on: Meaningful music in healthcare*, Utrecht: Eburon.

Smits van Waesberghe, Joseph (1969): Einleitung, in: Joseph Smits van Waesberghe (Hg.), *Musikerziehung. Lehre und Theorie der Musik im Mittelalter*, Leipzig: Deutscher Verlag für Musik, S. 5–45.

Smyth, Morton (2004): *›Not for the Likes of You‹, Phase two, Final Report, How to reach a broader audience*, Edinburgh: Morton Smyth Limited.

Söhnchen, Manuela/Vincke, Andreas (2021): »We love Rock« – Popularmusik in stationären Einrichtungen, in: Kai Koch/Bernd Reuschenbach (Hg.), *Konzerte für Menschen mit Demenz. Grundlagen, Durchführung, Erfahrungen*, Stuttgart: Kohlhammer, S. 115–123.

Sökefeld, Martin (Hg.) (2004): *Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei*, Bielefeld: transcript.

Sommer, Ulli (2021): *Kulturelle Bildung und Nachhaltigkeit*, [online] https://www.kulturagenda2030.de/bildung [27.07.2023].

Spivak, Gayatri Chakravorty (2007): *Can the Subaltern Speak?*, Wien: Turia + Kant.

Spohn, Anna (2016): Die Idee der Partizipation und der Begriff der Praxis, in: Michael Kauppert/Heidrun Eberl (Hg.), *Ästhetische Praxis*, Wiesbaden: Springer VS, S. 37–54.

Sponheuer, Bernd (1996): Kenner–Liebhaber–Dilettant, in: Ludwig Finscher (Hg.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik*, Sachteil 5, 2. Aufl.,

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Kassel/Basel/London/New York/Prag: Bärenreiter und Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler, Sp. 31–37.

Sponheuer, Inga Marie (2022): *Postkoloniale Spuren in deutschen Institutionen für Musikförderung*, [online] www.diskrit-kubi.net/wp-content/uploads/2022/01/Postkoloniale-Spuren-in-deutschen-Institutionen-fuer-Musikfoerderung.pdf [27.07.2023].

Spychiger, Maria (2018): Lernbegriffe, in: Michael Dartsch/Jens Knigge/Anne Niessen/Friedrich Platz/Christine Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse*, Münster: Waxmann [UTB], S. 159–169.

Stäbler, Marcus (2018): Raus aus dem Elfenbeinturm, rein in die Gesellschaft!, in: *Neue Zürcher Zeitung*, 20.02.2018, [online] https://www.nzz.ch/feuilleton/raus-aus-dem-elfenbeinturm-rein-in-die-gesellschaft-ld.1358890 [27.07.2023].

Stadler, Klaus (Hg.) (1984): *Lust an der Musik. Ein Lesebuch*, Piper: München.

Stäheli, Urs (2000): *Poststrukturalistische Soziologien*, Bielefeld: transcript.

Stalder, Felix (2016): *Kultur der Digitalität*, Berlin: Suhrkamp.

Stampa, Benedikt (2018): Konzerthäuser, [online] https://www.miz.org/de/beitraege/konzerthaeuser?term=österreich&filter%5Btheme%5D%5Bpath%5D=Konzert%20und%20Musiktheater&filter%5Btype_of_institution%5D%5Bpath%5D=Kultureinrichtung&position=7 [27.07.2023].

Stange, Christoph (2017): Denken mit den Beinen, spüren mit dem Kopf, tanzen mit der Seele. Zum Potenzial des Körpers für das Verstehen von Musik, in: Lars Oberhaus/Christoph Stange (Hg.), *Musik und Körper. Interdisziplinäre Dialoge zum körperlichen Erleben und Verstehen von Musik*, Bielefeld: transcript, S. 71–89.

Stange, Christoph (2022) : Pas de deux. Gleichheitsideen als Orientierungspunkte musikpädagogischen Denkens, in: Christoph Stange/Werner Friedrichs/Sven Rößler/Andreas Höftmann/Lukas Barth (Hg.), *Pendelbewegungen. Erkundungen im Spannungsfeld musikalischer und politischer Bildung*, Münster: Waxmann, S. 21–35.

Staples, Ronald (2022). On the Translation of Music. Towards the Relation between Musikvermittlung and Innovation, in: Sarah Chaker/Axel Petri-Preis (Hg.), *Tuning up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript, S. 71–92.

Stark, Anna (2021): *Community Music im bayerischen (Jugend-)Strafvollzug. Ist-Stand, Herausforderungen und Gelingensbedingungen aus Sicht leitender Akteur*innen*, in: Alicia de Bánffy-Hall/Daniel Mark Eberhard/Annette Ziegenmeyer (Hg.), *Musik im Strafvollzug. Perspektiven aus Forschung und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 169–183.

Statistik Austria (2021): *Kulturstatistik 2019*, Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich.

Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2017): *Musikfestivals und Musikfestspiele in Deutschland*, Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt.

Statistisches Bundesamt (2022): Demografischer Wandel, [online] https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/_inhalt.html [27.07.2023].

Steenblock, Volker (2019): Tradition, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie.* Bd. 10: St – T, Sonderausgabe, Darmstadt: wbg Academic, S. 1315–1329.

Stegemann, Thomas (2021): Was ist Musiktherapie? – eine Berufsumschreibung, in: Thomas Stegemann/Elena Fitzthum (Hg.), *Kurzlehrbuch Musiktherapie Teil II. Wiener Ringvorlesung Musiktherapie – Grundlagen und Anwendungsfelder*, Wien: Praesens, S. 1–20.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Stegemann, Thomas/Riedl, Hannah/Evers-Grewe, Beatrix/Körber, Annegret (2021): Musiktherapie in Medizinischen Leitlinien – Eine systematische Literaturrecherche der AWMF-Leitlinien, in: *Musiktherapeutische Umschau,* Nr. 42, Ausgabe 2, S. 109–127.

Steigerwald, Claudia (2019): *Kulturelle Bildung als politisches Programm: zur Entstehung eines Trends in der Kulturförderung*, Bielefeld: transcript.

Stepf, Lisa/Weber, Barbara Balba (2021): Das Konzert ist tot! Oder war das gestern? Ein pandemisches Gespräch, in: Irena Müller-Brozovic/Barbara Balba Weber (Hg.), *Das Konzertpublikum der Zukunft. Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verortungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft,* Bielefeld: transcript, S. 219–224.

Sternfeld, Nora (2012): Um die Spielregeln spielen! Partizipation im post-repräsentativen Museum, [online] https://www.academia.edu/4200578/Um_die_Spielregeln_spielen_Partizipation_im_post-reprasentativen_Museum [27.07.2023].

Stevenson, Nick (2003): *Cultural Citizenship. Cosmopolitan Questions*, Glasgow: Bell & Bain.

Stibi, Sonja (2020a): Between the artistic and the social: Community Music und Outreach in der Musikvermittlung, Masterarbeit, Anton Bruckner Privatuniversität Oberösterreich, [online] https://www.nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:384-opus4-782659 [14.07.2023].

Stibi, Sonja (2020b): Out and about! Neue Hör- und Spielräume im Sinne von Outreach, in: *üben & musizieren*, Nr. 2/2020, S. 6–9.

Stiller, Barbara (1999): Die Kinderkonzerte deutscher Orchester, in: *Das Orchester*, Jg. 47, Nr. 9, S. 22–25.

Stiller, Barbara/Wimmer, Constanze/Schneider, Ernst Klaus (Hg.) (2002): *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder entwickeln, gestalten, erleben*, Regensburg: ConBrio.

Stiller, Barbara (2008): *Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder*, Regensburg: ConBrio.

Stiller, Barbara (2014): Musikvermittlung: Am Anfang war das Modewort. Versuch einer kritischen Chronik, in: Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott, S. 81–98.

Stiller, Barbara (2018): Konzeptionen und zentrale Orientierungen für Instrumentalpädagogik, Elementare Musikpädagogik und Musikvermittlung, in: Michael Dartsch/Jens Knigge/Anne Niessen/Friedrich Platz/Christine Stöger (Hg.), *Handbuch Musikpädagogik. Grundlagen – Forschung – Diskurse,* Münster: Waxmann [UTB], S. 289–294.

Stiller, Barbara (2020a): Musikvermittlung, in: Michael Dartsch/Claudia Meyer/Barbara Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik*, Bd. 1: Lexikon, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 375–380.

Stiller, Barbara (2020b): Musikverständnis/Musikbegriff, in: Michael Dartsch/Claudia Meyer/Barbara Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik*, Bd. 1: Lexikon, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 381–386.

Stiller, Barbara (2020c): Kunstverständnis/Kunstbegriff, in: Michael Dartsch/Claudia Meyer/Barbara Stiller (Hg.), *EMP kompakt. Kompendium der Elementaren Musikpädagogik*, Bd. 1: Lexikon, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S 304–309.

Sting, Wolfgang (2013): Inszenierung, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/inszenierung [27.07.2023].

Stoffers, Nina (2019): *Kulturelle Teilhabe durch Musik? Transkulturelle Kinder- und Jugendbildung im Spannungsfeld von Empowerment und Othering*, Bielefeld: transcript.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Stoller, Tony (2018): *Classical Music Radio in the United Kingdom, 1945–1995*, Cham: Palgrave Macmillan.

Stolz, Hans-Jürgen (2017): Lokale Bildungslandschaften- Theoretische Perspektiven, in: Thomas Olk/Stefanie Schmachtel (Hg.), *Educational Governance in kommunalen Bildungslandschaften*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 100–126.

Stosch, Klaus von (2012): *Komparative Theologie als Wegweiser in der Welt der Religionen*, Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Stosch, Klaus von/König, Bernhard (2016): Gastfreundschaft im Hier und Jetzt, in: Cordula Heupts/Tuba Işık/Bernhard König (Hg.), *Singen als interreligiöse Begegnung. Musik für Juden, Christen und Muslime*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 131–140.

Strachwitz, Rupert Graf (1994): *Stiftungen – nutzen, führen und errichten: ein Handbuch*, Frankfurt/New York: Campus.

Strauss, Anselm L. (1978): A Social World Perspective, in: Norman Denzin (Hg.), *Studies in Symbolic Interaction*, Greenwich, CT: Jai Press, S. 119–128.

Streib, Heinz/Hood, Ralph W. (2011): ›Spirituality‹ as Privatized Experience-Oriented Religion: Empirical and Conceptual Perspectives, [online] https://www.researchgate.net/publication/233852240_Spirituality_as_Privatized_Experience-Oriented_Religion_Empirical_and_Conceptual_Perspectives [27.07.2023].

Striesow, Devid/Ranisch, Axel (2020): *Klassik drastisch. Lippenbekenntnisse zweier Musik-Nerds*, Berlin: Ullstein fünf.

Strübel, Bettina/Kessler, Rainer (2019): Hybride Formen – Das Tehillim-Psalmen-Projekt des Interreligiösen Chors Frankfurt, in: Reinhold Bernhardt/Verena Grüter (Hg.), *Musik in interreligiösen Begegnungen*, Zürich: Theologischer Verlag, S. 41–58.

Strübel, Bettina (Hg.) (2017): *Trimum – Interreligiöses Liederbuch. Gemeinsam singen und feiern*, Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Stumpf, Heike (1996): *»wollet mir jetzt durch die phantastisch verschlungenen Kreuzgänge folgen!« Metaphorisches Sprechen in der Musikkritik der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts*, Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Sturzenhecker, Benedikt (2014): »Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung« – Kritik des Bundesprogramms unter sozialräumlicher und zivilgesellschaftlicher Perspektive, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/kultur-macht-stark-buendnisse-bildung-kritik-des-bundesprogramms-unter-sozialraeumlicher [27.07.2023].

Sulzer, Johann Georg (1793): *Allgemeine Theorie der Schönen Künste*, Bd. 3., 2. Aufl., Leipzig: Waidmannsche Buchhandlung.

Süß, Stefan/Hausmann, Andrea (2012): Diversity und Diversity-Management in Kulturbetrieben, in: Andrea Hausmann/Laura Murzik (Hg.), *Erfolgsfaktor Mitarbeiter*, Wiesbaden: Springer VS, S. 77–93.

Tan, Shzr Ee (2021): Whose decolonisation? Checking for intersectionality, lane-policing and academic privilege from a transnational (Chinese) vantage point, in: *Ethnomusicology Forum*, Jg. 30, Nr. 1, S. 140–162.

Terkessidis, Mark (2015): *Kollaboration*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Terkessidis, Mark (2017): *Nach der Flucht. Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft*, Stuttgart: Reclam.

Terkessidis, Mark (2019): Kulturelle Teil-Gabe. Das Prinzip der Kollaboration, in: Nationaler Kulturdialog (Hg.), *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch*, Zürich: Seismo, S. 79–85.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Tewinkel, Christiane (2016): *Muss ich das Programmheft lesen? Zur populärwissenschaftlichen Darstellung von Musik seit 1945*, Kassel: Bärenreiter.

Thiele, David (2018): Zielgruppen/Dialoggruppen, in: David Thiele (Hg.), *Marketing in der Sozialwirtschaft*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 45–55.

Thiersch, Hans (2014): *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 9. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.

Thoen, Marcia L. (2009): Early Twentieth Century Orchestra Education Outreach in Minneapolis: Young People's Symphony Concert Association and the Repertoire Programmed and Conducted by Emil Oberhoffer 1911–1922, in: *Journal of Historical Research in Music Education*, Jg. XXXI, Nr. 1, S. 48–61.

Thorau, Christian (2012): *Vom Klang zur Metapher. Perspektiven der musikalischen Analyse*, Hildesheim: Olms.

Thorau, Christian (2018): Vom Programmzettel zur Listening-App. Eine kurze Geschichte des geführten Hörens, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies*, Bielefeld: transcript, S. 165–196.

Thorau, Christian/Ziemer, Hansjakob (Hg.) (2019): *The Oxford Handbook of Music Listening in the 19th and 20th Centuries*, New York: Oxford University Press.

Thünen-Institut für ländliche Räume (2022): Der Landatlas: zur Einführung, [online] https://www.landatlas.de [27.07.2023].

Thurn, Hans Peter (1997): Kunst als Beruf, in: Jürgen Gerhards (Hg.), *Soziologie der Kunst. Produzenten, Vermittler und Rezipienten*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 103–124.

Thurn, Tabea (2021): Community Music Therapy, in: Hans-Helmut Decker-Voigt/Eckhard Weymann (Hg.), *Lexikon Musiktherapie*, 3. Aufl., Göttingen: Hogrefe, S. 97–99.

Tietenberg, Annette von (2021): *Was heißt »kuratieren« heute? Potenziale für transnationale Kooperationen*, Stuttgart: ifa.

Toelle, Jutta (2018): Applaus, in: Daniel Morat/Hansjakob Ziemer (Hg.), *Handbuch Sound. Geschichte – Begriffe – Ansätze*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 178–182.

Toelle, Jutta (2022): Just join in? Audience Participation in Classical Contemporary Music Empirical Insights into Theory and Practice, in: Sarah Chaker/Axel Petri-Preis (Hg.), *Tuning up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript, S. 199–214.

Toelle, Jutta/Sloboda, John A. (2019): The audience as artist? The audience's experience of participatory music, in: *Musicae Scientiae* [online] https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1029864919844804 [27.07.2023].

TONALi (2021): BeEnigma 2021. Projektbericht, [online] https://www.tonali.de/wp-content/uploads/PDF/TO21_BE_Projekbericht_small.pdf [27.07.2023].

Traub, Barbara/König, Bernhard (2016): Gesang als Aufbauarbeit: Musik im jüdischen Gemeindealltag, in: Cordula Heupts/Tuba Işık/Bernhard König (Hg.), *Singen als interreligiöse Begegnung. Musik für Juden, Christen und Muslime*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 25–30.

Treiber, Alfred (2007): *Ö1 gehört gehört. Die kommentierte Erfolgsgeschichte eines Radiosenders*, Wien: Böhlau.

Trimum (2022): Grundlagenforschung, [online] https://www.trimum.de [27.07.2023].

Tröndle, Martin (2006): Ein Weg zur Musik. Musikvermittlung: Konzeption eines Studienfaches, in: *üben & musizieren*, Jg. 23, Nr. 6, S. 44–49.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Tröndle, Martin (2009): Von der Ausführungs- zur Aufführungskultur, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert. Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form*, Bielefeld: transcript, S. 21–41.

Tröndle, Martin (Hg.) (2018a): *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies*, Bielefeld: transcript.

Tröndle, Martin (2018b): Eine Konzerttheorie, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies*, Bielefeld: transcript, S. 25–52.

Troßbach, Werner (2019): Geschichtswissenschaft, in: Werner Nell/Marc Weiland (Hg.), *Dorf. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 3–7.

Tsiouladis, Ioannis/Hytönen-Ng, Elina (2016): *Musicians and their Audiences: Performance, Speech and Mediation*, London: Routledge.

Turner, Victor W. (1964): Betwixt and Between. The Liminal Period in Rites de Passage, in: June Helm (Hg.), *Symposium on New Approaches to the Study of Religion. Proceedings of the 1964 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Association*, Seattle: American Ethnological Society, S. 4–20.

Tyradellis, Daniel (2014): *Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern könnten*, Hamburg: Edition Körber, S. 82–106.

Uhde, Folkert (2018): Konzertdesign. Form follows Function, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert-Studies*, Bielefeld: transcript, S. 121–148.

Uhde, Folkert (o.J.): Konzertdesign, [online] https://www.folkertuhdekonzertdesign.de/home/konzertdesign [27.07.2023].

UNESCO-UIS (2006): *Guidelines for Measuring Cultural Participation. Paper submitted by Adolfo Morrone*, Montreal (CA): UNESCO Institute of Statistics, [online] https://www.uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guidelines-for-measuring-cultural-participation-2006-en.pdf [27.07.2023].

Unger-Rudroff, Anna (2020): *Bewegung und Musikverstehen. Leibphänomenologische Perspektiven auf die musikalische Begriffsbildung bei Kindern*, Bielefeld: transcript.

Unseld, Kerstin (2016): *Auf Sendung! Musikvermittlung über das Medium Radio*, Mainz: Schott/Campus.

Unseld, Kerstin (2022): Musikjournalismus und Musikvermittlung, in: Peter Overbeck (Hg.), *Musikjournalismus. Radio – Fernsehen – Print – Online*, Wiesbaden: Springer, S. 71–84.

Unterberg, Lisa (2018): *Qualität in der Kulturellen Bildung. Eine Diskursanalyse*, Weinheim: Beltz.

Unterberg, Lisa (2021): Kulturelle Bildung, in: Birte Heidkamp-Kergel/David Kergel/Sven-Niklas August (Hg.), *Handbuch Interdisziplinäre Bildungsforschung*, Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 242–254.

Vachtchenko, Diana/Petter, Johann/Meis, Johannes (2021): Zukunftsmusik (Ein Projekt der Hero Society Leipzig), [online] https://www.musikschullabor.de/praxislabor/leipzig-neugr%C3%BCndung-musikschule/ [27.07.2023].

Vandré, Philipp/Lang, Benjamin (Hg.) (2011): *Komponieren mit Schülern – Konzepte, Förderung, Ausbildung*, Regensburg: ConBrio.

Vaugelade, Anaïs (2001): *Steinsuppe*, Frankfurt a.M.: Moritz.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hg.) (2016): *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland*, Gutachten, 1. Aufl., Münster: Waxmann.

VdM – Verband deutscher Musikschulen e.V. (2010): Strukturplan, [online] https://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan2009/index.html [27.07.2023].

VdM – Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2012): Modelle guter Praxis. Mehr Chancen durch konstruktive Zusammenarbeit zwischen Schule und Musikschule, [online] https://www.musikschulen.de/kooperationen/allgemeinbildende-schulen/modelleguterpraxis/index.html [27.07.2023].

VdM – Verband deutscher Musikschulen e.V. (2014): Potsdamer Erklärung, [online] https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdamer_erklaerung_inklusionspapier.pdf [27.07.2023].

VdM – Verband deutscher Musikschulen (Hg.) (2020): Kooperationen mit allgemein bildenden Schulen, Kindergärten/Kinderhorten und anderen Partnern, [online] https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten/kooperationen/index.html [27.07.2023].

VdM – Verband deutscher Musikschulen e.V. (2021): Daten aus dem Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland 2021, [online] https://www.musikschulen.de/musikschulen/fakten [15.05.2023].

VdM – Verband deutscher Musikschulen e.V. (2022): Leopold 2021/2022, [online] https://www.musikschulen.de/projekte/leopold [27.07.2023].

Veblen, Kari/Messenger, Stephen J./Silverman, Marissa/Elliott, David J. (Hg.) (2012): *Community music today*, Lanham: Rowman & Littlefield.

Venus, Dankmar (1969): *Unterweisung im Musikhören*, Wilhelmshaven: Florian Noetzel.

Vereinte Nationen (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Artikel 27, [online] https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf [27.07.2023].

Verspeeten, Geert (2011): John Cage on a child's scale. The Sound of a Walking Chair, [online] https://planning.zonzocompagnie.be/files/LTTS/LTTSRecensies/20111031_destandaard_ltts-endoc.pdf [27.07.2023].

VMS – Verband Musikschulen Schweiz (2020): Bericht VMS Statistik 2020, [online] https://www.verband-musikschulen.ch/de/home [27.07.2023].

Vogt, Jürgen (1998): Das Eigene und das Fremde – nur ein Modethema der Musikpädagogik?, in: *AfS-Magazin*, Nr. 5, S. 3–9.

Vogt, Jürgen (2008): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft oder auf dem Holzweg?, in: Martin Pfeffer/Christian Rolle/Jürgen Vogt (Hg.), *Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Sitzungsbericht 2007 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Münster: LIT, S. 6–15.

Vogt, Jürgen/Heß, Frauke/Rolle, Christian (Hg.) (2012): *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Münster: LIT.

Vogt, Jürgen (2013): Musik, in: Tobias Braune-Krickau/Stephan Ellinger/Clara Sperzel (Hg.), *Handbuch Kulturpädagogik für benachteiligte Jugendliche*, Weinheim: Beltz, S. 483–504.

Voit, Johannes (2011): Experimentierfeld Neue Musik: Das Dresdner Education-Projekt »Neue Musik erleben und gestalten«, in: Philipp Vandré/Benjamin Lang (Hg.), *Komponieren mit Schülern. Konzepte – Förderung – Ausbildung*, Regensburg: ConBrio, S. 75–82.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Voit, Johannes (2018a): Schule und Konzertbetrieb als »Blackbox«. Überlegungen zu möglichen Schnittstellen zwischen Musikvermittlung und Musikpädagogik, in: Johannes Voit (Hg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen,* Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9, Hamburg: Hildegard-Junker, S. 7–17.

Voit, Johannes (2018b): Response – Ergebnisse einer Studie über musikalische Bezüge in Kompositionsprojekten an der Schnittstelle von Schule und Konzertbetrieb, in: Johannes Voit (Hg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen*, Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9, Hamburg: Hildegard-Junker, S. 151–165.

Voit, Johannes (2018c): 30 Jahre Response: Historischer Rückblick und Typologie aktueller Erscheinungsformen, in: Michael Dartsch/Christian Rolle/Matthias Schlothfeldt/Philipp Vandré/Julia Weber (Hg.), KOMPÄD. Handreichungen zur Kompositionspädagogik, [online] https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Voit-Response_9.4.18.pdf [30.05.2023].

Voit, Johannes (2018d): Neue Musik für Kinder. Musikalische Praxen und konzertpädagogische Formate, in: *Zeitschrift für Ästhetische Bildung*, Jg. 10, Nr. 1, [online] https://www.zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2021/02/Voit_2_20.1.20.pdf [27.07.2023].

Voit, Johannes (2019a): Musikvermittlung, in: Deutscher Musikrat (Hg.), *Musikleben in Deutschland*, Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum, S. 106–127, [online] https://www.miz.org/de/beitraege/musikvermittlung [27.07.2023].

Voit, Johannes (2019b): Music Communication, in: German Music Council (Hg.), *Musical Life in Germany*, Bonn: German Music Information Centre, S. 108–129, [online] https://www.miz.org/en/articles/music-communication [27.07.2023].

Voit, Johannes (2019c): Komponieren an Schnittstellen. Organisationsstrukturen und Ziele der Akteure in Response-Projekten, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/komponieren-schnittstellen-organisationsstrukturen-ziele-akteure-response-projekten [28.07.2023].

Voit, Johannes (2020): Make Your Own Kind of Music? Komponieren mit Schüler*innen als Beitrag zu einer Pädagogik der Multiliteracies im Musikunterricht, in: Peter Schildhauer/Jochen Sauer/Anne Schröder (Hg.), *Standards – Margins – New Horizons. Teaching Language and Literature in the 21st Century. PraxisForschungLehrer*innenbildung (PFLB)*, Jg. 2, Nr. 4, S. 123–133, [online] https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/287/154 [27.07.2023].

Voit, Johannes/Ochsmann, Almut/Koch, David (2017): Ungelöste Rätsel der Kulturgeschichte: Max Regers verschwundene Sinfonie, eine multimediale Online-Reportage des Max-Reger-Instituts, [online] https://www.davidantoine.pageflow.io/max-reger-1896 [29.07.2023].

Voit, Johannes/Wimmer, Constanze (Hg.) (2021ff.): Schriftenreihe *Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis*, Bielefeld, transcript.

Wagner, Bernd (2002): Nachhaltige Kultur? Aufgaben einer ökologisch orientierten Kulturpolitik, in: *Kulturpolitische Mitteilungen*, Jg. 25, Nr. 97 (II), S. 34–37.

Waldenfels, Bernhard (2001): Lebenswelt als Hörwelt, in: Karl Heinrich Ehrenforth (Hg.), *Musik – unsere Welt als andere*, Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 17–32.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Waldenfels, Bernhard (2016): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*, 5. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Waldenfels, Bernhard (2019): *Erfahrung, die zur Sprache drängt. Studien zur Psychoanalyse und Psychotherapie aus phänomenologischer Sicht*, Berlin: Suhrkamp.

Walker-Kuhne, Donna (2005): *Invitation to the party. Building bridges to the arts, culture and community*, New York: Theatre Communication Group.

Wallbaum, Christopher (2005): Neue SchulMusik: Ästhetische Praxis oder Enkulturation? Die musikdidaktische Beleuchtung einer exemplarischen Problemsituation im Licht pragmatischer Ästhetik, in: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hg.), *Hören und Sehen – Musik audiovisuell. Wahrnehmung im Wandel Produktion – Rezeption – Analyse – Vermittlung*, Mainz: Schott, S. 313–325.

Wallbaum, Christopher (2009): Produktionsdidaktik und ästhetische Erfahrung. Perspektiven zur Erfahrung ästhetischer Erfahrungssituationen, 2. veränd. Aufl., [online] http://www.academia.edu/3079709/Produktionsdidaktik_und_ästhetische_Erfahrung_Diss_Veröffentlicht_als_Produktionsdidaktik_im_Musikunterricht_Perspektiven_zur_Gestaltung_ästhetischer [27.07.2023].

Wallbaum, Christopher (2013): Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch, in: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik (ZfKM)*, S. 20-40, [online] https://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf [27.07.2023].

Wallbaum, Christopher/Rolle, Christian (2018): Konstellationen von Praktiken in der Praxis des Musikunterrichts. Eine praxistheoretische Annäherung, in: Frauke Heß/Lars Oberhaus/Christian Rolle (Hg.), *Zwischen Praxis und Performanz. Zur Theorie musikalischen Handelns in musikpädagogischer Perspektive. Sitzungsbericht 2017 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*, Münster: LIT, S. 75–97.

Walshe, Jennifer (2016): Ein Körper ist kein Klavier. Editorial zur Diskussion über die »Neue Disziplin«, in: *MusikTexte*, Jg. 33, Nr. 149, S. 3–4, [online] https://www.musiktexte.de/WebRoot/Store22/Shops/dc91cfee-4fdc-41fe-82da-0c2b88528c1e/MediaGallery/editorial_149.pdf [27.07.2022].

Walter, Steven (2018): Ein Manifest zur Konzertkultur, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert studies*, Bielefeld: transcript, S. 403–414.

Weber, Barbara Balba (2018): *Entfesselte Klassik. Grenzen öffnen mit künstlerischer Musikvermittlung*, Bern: Stämpfli.

Weber, Barbara Balba (2019): Meine Musik auch für Dich. Teilhabe im Musikbetrieb, in: Nationaler Kulturdialog (Hg.), *Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch*, Zürich: Seismo, S. 212–219.

Weber, Julia (2021): *Stimmigkeit und Dissonanz. Zum Zusammenhang zwischen Überzeugungen von Komponist_innen und ihrem kompositionspädagogischen Handeln*, Münster: Waxmann.

Weber, Loll (1998): *Henri Pensis, ein Dirigent aus Luxemburg (1900–1958)*, Luxembourg: Institut Grand-Ducal Section des Arts et Lettres.

Weber, William (1997): Did People Listen in the 18th Century?, in: *Early Music*, 25, S. 678–691.

Weber, William (2015): Beyond the classics. Welche neue Musik hörte das deutsche Publikum im Jahre 1910?, in: Sven Oliver Müller/Jürgen Osterhammel/Martin Rempe

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

(Hg.), *Kommunikation im Musikleben. Harmonien und Dissonanzen im 20. Jahrhundert*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 68–87.

Wegener, Franziska (2018): Kolonialismus im Kasten. Ein alternativer Museumsguide, in: Christian Dätsch (Hg.), *Kulturelle Übersetzer. Kunst und Kulturmanagement im transkulturellen Kontext*, Bielefeld: transcript, S. 197–198.

Wehmeyer, Henning/Wiehe, Kerstin (Hg.) (2019): *QuerBlicke/Schriftstücke. 15 Jahre QuerKlang. Experimentelles Komponieren in der Schule*, Berlin: UdK Berlin.

Weiberg, Anja (2022): Familienähnlichkeit, in: Anja Weiberg/Stefan Majetschak (Hg.), *Wittgenstein-Handbuch*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 235–242.

Weidner, Verena/Rolle, Christian (Hg.) (2019): *Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung – Practices and Discourses from the Perspective of Music Educational Research*, Münster: Waxmann.

Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence. A conceptual clarification, in: Dominique Simone Rychen/Laura Hersch Salganik (Hg.), *Defining and selecting key competencies*, Seattle: Hogrefe/Huber, S. 45–65.

Weitzman, Martin Lawrence (1984): *The Share Economy – Conquering Stagflation*, Cambridge, Massachusetts/London: Harvard University Press.

Welscher, Hartmut (2021): Quadratur des Kreises. Wohin mit den Rundfunkorchestern?, [online] https://www.van-magazin.de/mag/rundfunkorchester [27.07.2023].

Welte, Andrea/Schmidt, Tamara (2015): Kooperative Konzertpädagogik. Chancen und Herausforderungen der Zusammenarbeit zwischen Hochschule, Konzerthaus/Opernhaus und Schule, in: Alexander Cvetko/Constanze Rora (Hg.), *Konzertpädagogik*, Aachen: Shaker, S. 204–222.

Wendering-Ruh, Bettina (2020): »Es waren zwei Königskinder« – musikgeragogische Gruppenarbeit mit Märchen, in: Hans Hermann Wickel/Theo Hartogh (Hg.), *Musikgeragogik in der Praxis. Alteneinrichtungen und Pflegeheime*, Münster: Waxmann, S. 131–137.

Wendt, Peter-Ulrich (2021): *Lehrbuch Methoden der Sozialen Arbeit*, 3. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Wenger, Etienne (1998): *Communities of practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wetzel, Petra (2018): *Soziale Lage der Kunstschaffenden und Kunst- und Kulturvermittler/innen in Österreich. Ein Update der Studie ›Zur sozialen Lage der Künstler und Künstlerinnen in Österreich‹ 2008*, Wien: L&R Sozialforschung.

White, Gareth (2013): *Audience Participation in Theatre. Aesthetics of the Invitation*, Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Wickel, Hans Hermann (2018): *Musik in der Sozialen Arbeit*, Münster: Waxmann.

Wiehe, Kerstin (2012): Querklang ist Wachsen! Reflexionen als Instrument der Qualitätsentwicklung, in: Michael Dartsch/Sigrid Konrad/Christian Rolle (Hg.), *Neues hören und sehen … und vermitteln: pädagogische Modelle und Reflexionen zur Neuen Musik*, Regensburg: ConBrio, S. 143–155.

Wieneke, Julia (2011): Musik vermitteln in Kompositionsprojekten, in: Bernd Clausen (Hg.), *Vergleich in der musikpädagogischen Forschung*, Essen: Die Blaue Eule, S. 261–291.

Wieneke, Julia (2016): *Zeitgenössische Musik vermitteln in Kompositionsprojekten an Schulen*, Hildesheim: Olms.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wild, Cornelia (2017): Eine Brücke aus Musik zwischen Deutschland und Russland, in: *Mozart! Die Seiten der Deutschen Mozartgesellschaft*, 2. Ausgabe, S. 8–9.

Wild, Cornelia (2023): Konzertatmosphäre und Musikvermittlung. Theoretisch-empirische Studie zu Atmosphären neuer Konzertformate und Grundlagen einer atmosphärischen Musikvermittlung, Dissertation, Hochschule für Musik Karlsruhe.

Williams, Raymond (1958): Culture is Ordinary, in: Norman Mackenzie (Hg.), *Convictions*, London: MacGibbon & Kee, S. 74–92.

Williams, Raymond (1977): *Marxism and Literature*, Oxford: Oxford University Press.

Willnauer, Franz (2019): Festspiele und Musikfestivals, in: Deutscher Musikrat (Hg.), *Musikleben in Deutschland*, Bonn: Deutsches Musikinformationszentrum, S. 300–327.

Willuweit, Stefan (2013): Kinderkonzerte. Musikus – Das junge Programm, in: *Clarino. Magazin für Blasmusik*, Jg. 23, Nr. 1, S. 28–31.

Wimmer, Constanze (2002): Historische Aspekte – Gegenwärtige Situation. Konzerte für Kinder haben eine Geschichte, in: Barbara Stiller/Constanze Wimmer/Ernst Klaus Schneider (Hg.): *Spielräume Musikvermittlung. Konzerte für Kinder*, Regensburg: ConBrio, S. 23–35.

Wimmer, Constanze (2005): Konzerte für Kinder als Angebot zur kulturellen Bildung, in: Jürgen Vogt (Hg.), *Musiklernen im Vor- und Grundschulalter*, Essen: Die Blaue Eule, S. 115–125.

Wimmer, Constanze (2010a): *Musikvermittlung im Kontext. Impulse – Strategien – Berufsfelder*, Regensburg: ConBrio.

Wimmer, Constanze (2010b): *Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik*, Salzburg: Stiftung Mozarteum.

Wimmer, Constanze (2011): Konzerte für Kinder gestern & heute. Perspektiven der historischen und aktuellen Praxis in der Musikvermittlung, in: Ernst Klaus Schneider/Barbara Stiller/Constanze Wimmer (Hg.), *Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder*, Regensburg: ConBrio, S. 9–20.

Wimmer, Constanze (2014): Adaptives Aushalten statt normatives Bewerten. Die Praxis der Musikvermittlung ist bunter als ein Schwarz-Weiß-Raster, in: Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Musikvermittlung wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott Music, S. 73–80.

Wimmer, Constanze (2018a): Artistic Citizenship. Wie agieren Musikerinnen und Musiker in der Musikvermittlung? in: Johannes Voit (Hg.), *Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen*, Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft 9, Hamburg: Hildegard-Junker, S. 83–89.

Wimmer, Constanze (2018b): Einen Sehnsuchtsort der Wahrnehmung öffnen. Musikvermittlung im Konzertbetrieb, in: Martin Tröndle (Hg.), *Das Konzert II. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies*, Bielefeld: transcript, S. 197–214.

Wimmer, Constanze (2021a): *Musikvermittler*, in: Martin Lücke (Hg.), *Lexikon der Musikberufe*, Lilienthal: Laaber, S. 458–464.

Wimmer, Constanze (2021b): Musikvermittlung für Erwachsene als kontextuelle Praxis vor und im Konzert, in: Irena Müller-Brozovic/Barbara Balba Weber (Hg.), *Das Konzertpublikum der Zukunft. Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verortungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft*, Bielefeld: transcript, S. 125–137.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wimmer, Constanze (2022): Under a Preservation Order? The Innovative Potential of Musikvermittlung to Renew Concert Life, in: Sarah Chaker/Axel Petri-Preis (Hg.), *Tuning Up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript, S. 97–114.

Wimmer, Constanze/Schmidinger, Helmut (Hg.) (2014–2019): *Listening Lab. Materialien zur Musikvermittlung* (8 Bde.), Wien: Universal Edition.

Wimmer, Constanze/Voit, Johannes (2022): Vorwort, in: Irena Müller-Brozovic/Barbara Balba Weber (Hg.), *Das Konzertpublikum der Zukunft. Forschungsperspektiven, Praxisreflexionen und Verortungen im Spannungsfeld einer sich verändernden Gesellschaft,* Bielefeld: transcript, S. 11.

Wimmer, Michael (2019): Soziokultur im gesellschaftlichen und kulturpolitischen Wandel, in: Ulrike Blumenreich/Franz Kröger/Lotte Pfeiffer/Norbert Sievers/Christine Wingert (Hg.), *Neue Methoden und Formate soziokultureller Projektarbeit*, Bonn: Kulturpolitische Gesellschaft, S. 28–35.

Wimmer, Michael (2020): Das Phantom der Demokratie – Eine kleine Geschichte der österreichischen Kulturpolitik, in: Michael Wimmer (Hg.), *Kann Kultur Politik? – Kann Politik Kultur?*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 122–137.

Wimmer, Michael (Hg.) (2022a): *Für eine neue Agenda der Kulturpolitik*, Berlin/Boston: De Gruyter.

Wimmer, Michael (2022b): Ich bin's, dein*e Nicht-Besucher*in. Nachdenken über hinterfragenswerte Zuschreibungen, in: Michael Wimmer (Hg.), *Für eine neue Agenda der Kulturpolitik*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 222–231.

Wimmer, Michael (2022c): Qualität im Kunstfeld. Eine demokratiepolitische Provokation, in: Michael Wimmer (Hg.), *Für eine neue Agenda der Kulturpolitik*, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 150–158.Wimmer, Michael (2022d): Wir beherrschen das 19. Jahrhundert noch nicht; es beherrscht zum großen Teil uns, in: Michael Wimmer (Hg.), *Für eine neue Agenda der Kulturpolitik,* Berlin/Boston: De Gruyter, S. 170–179.

Wimmer, Michael (2022d): Liberale Bürgerlichkeit, hedonistische Massendemokratie oder antidemokratischer Autoritarismus, [online] https://www.michael-wimmer.at/blog/liberale-buergerlichkeit-hedonistische-massendemokratie-oder-antidemokratischer-autoritarismus [16.05.2023].

Wimmer, Michael (2022e): Heilsalbe oder Stachel im Fleisch des Kulturbetriebs? Warum sich die Kulturpolitik so schwer tut mit Kunst- und Kulturvermittlung, [online] https://www.michael-wimmer.at/blog/heilsalbe-oder-stachel-im-fleisch-des-kulturbetriebs [16.05.2023].

Winker, Gabriele/Degele, Nina (2015): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld: transcript.

Winkler, Christian (2002): *Die Kunst der Stunde – Aktionsräume für Musik: ein Modell zur Vermittlung von Musik aus systemisch-konstruktivistischer Sicht*, Augsburg: Wißner.

Wißkirchen, Hubert (2002): *Wort-Ton-Analyse. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in der Oberstufe*, Kassel: Gustav Bosse.

Wißner, Andres (2018): Gefängnistheater – Diskussion über das mögliche Potenzial von Theaterkunst als Mittel zur Resozialisierung von (jugendlichen) Straftätern, in: *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, Jg. 101, Nr. 5/6, S. 484–496.

Wlazel, Agnieszka (2021): Engaging the audience vs. audience engagement with art, in: *Participtations. Journal of Audience & Reception Studies*, Jg. 18, Nr. 2, S. 374–390.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Wöhry, Nina (2019): 70 Jahre musikalische Jugend Österreichs. Die Jeunesse in Geschichte und Gegenwart, Diplomarbeit, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz.

Wregg, Edith (2016): Komponisten im Museum, in: Johannes Hoyer/Constanze Wimmer (Hg.), *Musikvermittlung in Museen. Reflexionen, Konzepte und Impulse*, Innsbruck/Esslingen/Bern-Belp: Helbling, S. 56–101.

Wullweber, Joscha (2014). Leere Signifikanten, hegemoniale Projekte und internationale Innovations- und Nanotechnologiepolitik, in: Eva Herschinger/Judith Renner (Hg.), *Diskursforschung in den Internationalen Beziehungen*, Baden-Baden: Nomos, S. 270–306.

Wüstehube, Bianka (2005): *Achtung: Auftritt! Ideen zum Klassenvorspiel an der Musikschule*, Mainz: Schott.

Wüstehube, Bianka (2014): Musikvermittlung im Kontext Musikschule, in: Wolfgang Rüdiger (Hg.), *Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, Mainz: Schott, S. 99–113.

Yuval-Davis, Nirah (2011): *The politics of belonging. Intersectional contestations*, Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington D.C.: Sage.

Zacharias, Wolfgang (2005): Kunst und Kultur bilden – und wie?! Spekulationen zur Zukunft des Berufsfeldes Kulturvermittlung/Kulturpädagogik, in: Birgit Mandel (Hg.), *Kulturvermittlung zwischen kultureller Bildung und Kulturmarketing. Eine Profession mit Zukunft*, Bielefeld: transcript, S. 97–108.

Zaiser, Dierk (2021): Selbstermächtigung als Antagonismus einer Pädagogik der Macht im Jugendstrafvollzug – Hinleitung zu einer leiborientierten Musik- und Bewegungsdidaktik, in: Alicia de Bánffy-Hall/Daniel Mark Eberhard/Annette Ziegenmeyer (Hg.), *Musik im Strafvollzug. Perspektiven aus Forschung und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 139–152.

Zembylas, Tasos (2011): Ein Praxisbegriff für die Kunstsoziologie. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript für die Tagung Kunstsoziologie in Mainz 2011.

Zembylas, Tasos (2022): Practical Intelligence and the Limitations of Practitioners. Multiple Forms of Knowledge, and Their Significance in Music and Musikvermittlung, in: Sarah Chaker/Axel Petri-Preis (Hg.), *Tuning up! The Innovative Potential of Musikvermittlung*, Bielefeld: transcript, S. 131–150.

Zembylas, Tasos/Niederauer, Martin (2016): *Praktiken des Komponierens. Soziologische, wissenstheoretische und musikwissenschaftliche Perspektiven*, Wiesbaden: Springer.

Ziegenmeyer, Annette (2019): Musikpädagogisches Handeln im Freizeitbereich des Jugendstrafvollzugs. Perspektiven und Lernpotenziale für eine inklusionsorientierte Musiklehrerbildung, in: *Diskussion Musikpädagogik*, Nr. 82, S. 39–44.

Ziegenmeyer, Annette (2020a): Musik im Strafvollzug – Bedeutung, Vielfalt und Potenziale, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/musik-strafvollzug-bedeutung-vielfalt-potenziale [27.07.2023].

Ziegenmeyer, Annette (2020b): Vollzugsziel und Musik – zielführende Potenziale musikpädagogischen Handelns im Jugendstrafvollzug am Beispiel eines studentischen Lehrob/Lernprojekts, in: *Forum Strafvollzug*, Jg. 70, Nr. 2, S. 135–139.

Ziegenmeyer, Annette (2023): Perspektivwechsel: Transformatives Lernen an außerschulischen Lernorten, in: Bernd Clausen/Gerhard Sammer (Hg.), *Musiklehrer:innenbil-*

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

dung. Der Student Life Cycle im Blick musikpädagogischer Forschung, Münster: Waxmann, S. 319–331.

Ziegenmeyer, Annette/Mühlinghaus, Clara (2021): Musikangebote im Strafvollzug – Relevanz, Vielfalt und Perspektiven vor dem Hintergrund des Vollzugsziels, in: Alicia de Bánffy-Hall/Daniel Mark Eberhard/Annette Ziegenmeyer (Hg.), *Musik im Strafvollzug. Perspektiven aus Forschung und Praxis*, Münster: Waxmann, S. 69–86.

Ziese, Maren (2017): Visionen und Handlungsfelder für eine diskriminierungskritische Kulturszene. Wie konzipieren wir in Zukunft kulturelle Bildungsprojekte?, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/visionen-handlungsfelder-diskriminierungskritische-kulturszene-konzipieren-zukunft [27.07.2023].

Ziese, Maren (2019): *Kuratoren und Besucher. Modelle kuratorischer Praxis in Kunstausstellungen*, Bielefeld: transcript.

Ziese, Maren/Gritschke, Caroline (Hg.) (2016): *Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*, Bielefeld: transcript.

Zimmer, Bettina (2002): Das Konzept der Lebenswelt. Fluchtpunkt oder Verheißung für die Musikpädagogik?, in: Rudolf-Dieter Kraemer (Hg.), *Multimedia als Gegenstand musikpädagogischer Forschung*, Essen: Die Blaue Eule, S. 169–191.

Zimmermann, Olaf (2022): Vinyl, in: *Politik und Kultur. Zeitung des Deutschen Kulturrates*, Jg. 22, Nr. 11, S. 1.

Zimmermann, Olaf/Geißler, Theo (2010): *Kulturlandschaft Deutschland: Die Provinz lebt*, Berlin: Deutscher Kulturrat.

Zingerle, Arnold (2019): Innovation, in: Joachim Ritter/Karlfried Gründer (Hg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 4: I – K, Sonderausgabe, Darmstadt: wbg Academic.

Zinn-Thomas, Sabine (2019): Fremdheit im Dorf, in: Werner Nell/Marc Weiland (Hg.), *Dorf. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 167–174.

Zirfas, Jörg (2015): Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher, [online] https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische [27.07.2023].

Zirfas, Jörg (2017): Kulturelle Bildung und Partizipation. Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher, in: Tom Braun/Kirsten Witt (Hg.), *Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) Macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerechter?*, München: kopaed, S. 23–42.

Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold (2012): Die Geschichte der ästhetischen Bildung, in: Hildegard Bockhorst/Vanessa-Isabelle Reinwand/Wolfgang Zacharias (Hg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: kopaed, S. 68–77.

Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (Hg.) (2009): *Geschichte der ästhethischen Bildung. Antike und Mittelalter,* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Liebau, Eckart (Hg.) (2011): *Geschichte der ästhethischen Bildung. Frühe Neuzeit,* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Lohwasser, Diana (Hg.) (2014): *Geschichte der ästhethischen Bildung. Neuzeit. Aufklärung,* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Lohwasser, Diana/Burghardt, Daniel/Höhne, Thomas (Hg.) (2016): *Geschichte der ästhethischen Bildung. Neuzeit. Klassik und Romantik,* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Autor_innen

Saskia Bender ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. Im Anschluss an ihr Studium der Kulturwissenschaften und der ästhetischen Praxis an der Universität Hildesheim hat sie sich mit einer Arbeit zum Thema Kunst und Schule promoviert. Sie war Stipendiatin des Ev. Studienwerks Villigst e.V. sowie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik der Universität Hildesheim und am Institut für Erziehungswissenschaft der Leibniz Universität Hannover. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen aktuell im Feld der rekonstruktiven Bildungs- und Inklusionsforschung sowie in der der Kulturellen Bildung. Hier war sie u.a. Verbundleiterin eines Projekts zur Kulturellen Bildung in ländlichen Räumen.

Leila Benazzouz studierte Politikwissenschaft, Arabistik und Medien- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Göttingen. Ab 2007 arbeitete sie als Projektmanagerin für die Bertelsmann Stiftung, unter anderem im Programm *Musikalische Bildung*. Seit 2019 ist sie für die Liz Mohn Kultur- und Musikstiftung in Gütersloh tätig und verantwortet das Projekt *Kulturbrücke Cantara*, das sich um gleichberechtigte Chancen zu kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe von Kindern und Jugendlichen bemüht.

Andreas Bernhofer ist Universitätsprofessor für Musikpädagogik/Musikdidaktik am Department für Musikpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg. Dort arbeitet er an der Curricularentwicklung im Bereich des Lehramtsstudiums Musikerziehung/Instrumentalmusikerziehung und koordiniert das Musikvermittlungsangebot für Schulen *MOZ-ART-ZONE*. Er studierte Lehramt Musikerziehung, Instrumentalmusikerziehung und Mathematik sowie Instrumental(Gesangs-)Pädagogik in Salzburg. Seine Forschungsschwerpunkte sind schulische Musikvermittlung, digitale Medien im Musikunterricht, Musikdidaktik und Erhebungsmethoden im Bereich der qualitativen Sozialforschung. In seiner Dissertation beschäftigte er sich mit den Konzerterlebnissen von Jugendlichen im schulischen Kontext.

Elisabeth Bernroitner (she/her) ist künstlerische Co-Leiterin des ArtSocialSpace Brunnenpassage in Wien. Sie ist Kuratorin zeitgenössischer Kunst- und Vermittlungsprojek-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

te mit Fokus Diversität und Diskriminierungskritik, Lektorin an der Kunstuniversität Linz sowie selbstständig im Rahmen von D/Arts (Projektbüro für Diversität und urbanen Dialog) als Trainerin, Beraterin, Autorin und Jurorin zu diskriminierungskritischen Praxen in Kunst und Kultur tätig. 2016 bis 2018 künstlerische und geschäftsführende Leiterin von *PANGEA | Werkstatt der Kulturen der Welt* in Linz, 2016 bis 2019 im Vorstand der IG Kultur Wien. Davor Projektkoordinatorin am Tanzquartier Wien. Studium der Theaterwissenschaft und Kulturanthropologie sowie Visual Culture and Performance Art Practices in Wien und Madrid.

Laura Bezold studierte Musiktherapie an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien sowie Musikpädagogik und Musikwissenschaft an der Universität Würzburg. Sie hat einen Lehrauftrag am Institut für Musiktherapie der mdw inne, wo sie auch als Koordinatorin für das Forschungsprojekt *ProMiMiC – Professional Excellence in Meaningful Music in Healthcare* tätig war. Des Weiteren arbeitet sie als Musiktherapeutin mit Kindern aus dem Autismus-Spektrum im Rahmen des Forschungsprojekts *M4A – Music for Autism* an der Universität Wien.

Magdalena Bork ist an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien als Wissenschaftlerin und Lehrende tätig und leitet dort seit 2016 das *mdw talent lab*, wo sie Projekte und Programme für musikalisch hochbegabte Kinder und Jugendliche gestaltet. Zudem ist sie in professioneller Gesprächsführung und Beratung qualifiziert und als Dozentin für Kommunikation selbstständig tätig. Nach Abschluss ihrer Querflötenstudien an der Hamburger Musikhochschule und an der mdw hat sich Magdalena Bork der Beforschung von Ausbildungsverläufen und dem Tätigkeitsfeld von Musiker_innen gewidmet. Ihre Dissertation zu diesem Thema hat sie 2008 an der mdw summa cum laude abgeschlossen und die Ergebnisse im Buch *Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst* veröffentlicht (Schott, 2010).

Rainer O. Brinkmann hat als Theaterpädagoge und Regisseur (KonzerTheater, Theatercompanie Voland, theater 3 hasen oben) gearbeitet. Seit 1984 beschäftigt er sich mit Vermittlung und Partizipation im Musiktheater, hat umfassend dazu veröffentlicht und das Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater gegründet. Lehrtätigkeiten führten ihn an Hochschulen im In- und Ausland. In zahlreichen Kinder- und Jugendprojekten verankerte er das Thema Oper in der Kulturellen Bildung. 2001–2018 baute er die Vermittlungsarbeit an der Berliner Staatsoper auf und war Dramaturg und Leiter der *Jungen Staatsoper*. Seit 2014 leitet er den Lehrgang Musiktheatervermittlung der Universität Mozarteum. Bei den Salzburger Festspielen war er als Kurator und Dramaturg im Jugendprogramm *jung&jede*r* tätig.

Sarah Chaker studierte Musik in den Massenmedien und Germanistik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und promovierte ebendort im Fach Musik zum Umgang von Black- und Death-Metal-Anhänger_innen mit ihrer Musik. Derzeit arbeitet sie als Assistenzprofessorin am Institut für Musiksoziologie der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Musik im öffentlichen Raum (insbesondere Straßenmusik), Geschichte, Theorien und Methoden der Musiksoziologie, populäre Musiken

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

(insbesondere Metal) und Musikvermittlung gehören zu ihren derzeitigen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten.

Franz Comploi war nach dem Studium an der Universität Mozarteum Salzburg in den Fächern Schulmusik, Klavier-Lehrbefähigung, Orgel Konzertfach und Aufführungspraxis Alter Musik bei Nikolaus Harnoncourt ebendort als Dozent tätig. 2004 wurde er als Professor an die Fakultät für Bildungswissenschaften der Freien Universität Bozen berufen. Er leitet den Masterstudiengang in Musikvermittlung und Philologie der Musik in Kooperation mit der Universität Trient. Außerdem übt er das Amt des Domorganisten am Dom von Brixen aus.

Gordana Crnko arbeitet seit 2011 in der Brunnenpassage als Kuratorin und Leiterin des Musikbereichs. 2013 Mitinitiatorin und seitdem künstlerische Leitung des *StraßenKunstFest* am Brunnenmarkt. Seit 2022 im Vorstand der IG Kultur Wien. Inhaltliche Interessen und Arbeitsschwerpunkte: Schnittstellen zwischen traditionellen und zeitgenössischen Aufführungspraxen, Soziodynamik und Entscheidungsprozesse in heterogenen (Groß-)Gruppen, Diversitätsprozesse in Kulturinstitutionen, Interdisziplinarität.

Franka Luise Deister promovierte an der Freien Universität Bozen zu Angeboten musikalisch-kultureller Bildung an der Schnittstelle von Schulmusik und Musikvermittlung. Zuvor studierte sie Kulturwissenschaften an der Leuphana Universität Lüneburg sowie Musikologie mit Schwerpunkt Musikvermittlung an der Freien Universität Bozen. Von 2020–2023 war sie Promotionsstipendiatin des Cusanuswerks, von dem sie 2021 für ihr Schul- und Forschungsprojekt *Kulturkomplizen* mit einem Schulpreis für innovative pädagogische Netzwerke ausgezeichnet wurde. Derzeit ist sie als freischaffende Musikvermittlerin und als Lehrbeauftragte an der Freien Universität Bozen tätig.

Stefanie Finke-Grimm war viele Jahre als Flötistin verschiedener europäischer Spitzenorchester (u.a. Münchner Rundfunkorchester, Scottish Chamber Orchestra) tätig, bevor sie sich ihrer zweiten großen Leidenschaft, der Lehre, widmete. Seit dem Wintersemester 2018 ist sie Lehrbeauftragte an der Hochschule für Musik Karlsruhe und realisiert in ihren unterschiedlichen Lehrtätigkeiten (u.a. Musikschulleitung, Instrumental- und Ensemblelehrerin an einer Musikschule, Leitung von Bläserklassen) Musikvermittlungsprojekte an Schnittstellen von Kultur- und Bildungseinrichtungen.

Katja Frei leitet das Education-Programm der Berliner Philharmoniker. Sie entwickelt Angebote für alle Altersgruppen im In- und Ausland und initiierte das Forschungsprojekt *Kreativität in der Schwangerschaft*. Ihre beruflichen Stationen führten sie nach dem Instrumentalstudium zuerst ins Orchester. Ab 2010 baute sie das Hamburger Musikprojekt *The Young ClassX* mit auf und schloss zudem 2012 den Master Musikvermittlung/Musikmanagement an der Hochschule für Musik Detmold ab. Von 2015 bis 2020 verantwortete sie das Thema Musikvermittlung im Wiener Konzerthaus und stellte dort den Bereich hinsichtlich der Schwerpunkte Community und Inklusion neu auf. Weitere Tätigkeiten als Dozentin und Referentin führten sie an Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie auf Fachtagungen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Lisa Gaupp ist Professorin für Cultural Institutions Studies an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Sie studierte Kulturwissenschaften sowie interkulturelle und internationale Studien in Lüneburg und Barcelona und promovierte in Musikethnologie an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. An der Leuphana Universität Lüneburg vertrat sie die Professur für Kultursoziologie und wurde in Soziologie der Kultur und der Künste habilitiert. Ihre Forschungen wurden mit zahlreichen Stipendien gefördert, und ihre Publikationen erhielten mehrere Auszeichnungen. Lisa Gaupp lebte in den USA, Guatemala, Haiti und Spanien, war 2009 organisatorische Leiterin des internationalen Joseph-Joachim-Violin-Wettbewerbs der Stiftung Niedersachsen in Hannover und hat drei Kinder.

Bianca Hellberg studierte Schulmusik, Instrumentalpädagogik und Französisch in Frankfurt am Main. Bis 2014 war sie freischaffend als Musikerin, Musikvermittlerin und Instrumentalpädagogin tätig (u.a. als Mitgründerin der Kammerphilharmonie Frankfurt). 2014–2022 arbeitete sie als Orchestra Education & Participation Manager an der Philharmonie Luxembourg und in unterschiedlichen Musikvermittlungsprojekten. Ihre Promotion in Musikpädagogik erlangte sie 2018 mit einer qualitativ-empirischen Studie zum Instrumentallernen in Gruppen. 2021–2022 war sie Lehrbeauftragte an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart. Seit September 2022 unterrichtet sie Musik am Lycée Edward Streichen Clervaux sowie am Deutsch-Luxemburgischen Schengen-Lyzeum Perl und engagiert sich in diversen Kontexten der außerschulischen Musikvermittlung.

Katharina Höhne ist freischaffende Musikjournalistin und Musikvermittlerin. Seit mehr als zehn Jahren arbeitet sie mit Orchestern, Konzerthäusern und Festivals im gesamten deutschsprachigen Raum. Ihre Schwerpunkte sind interdisziplinäre Konzertformate und partizipative (Bildungs-)Projekte für Kinder und Jugendliche an der Schnittstelle zwischen klassischer Musik und Medien. Nach Stationen als Musikvermittlerin und Dramaturgin bei den Rundfunkensembles des WDR (Köln) sowie an der Tonhalle Düsseldorf hat sie derzeit eine Vertretungsprofessur für Musikvermittlung inne und leitet den berufsbegleitenden Masterstudiengang Musikvermittlung/Musikmanagement an der Hochschule für Musik Detmold. Darüber hinaus lehrt sie an der Hochschule für Musik und Tanz Köln.

Andrea Kertz-Welzel ist Universitätsprofessorin und Leiterin des Fachbereichs Musikpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Sie hat zudem eine Gastprofessur an der Inland Norway University of Applied Sciences in Hamar (Norwegen) inne. Von 2002–2005 war sie Gastwissenschaftlerin an der University of Washington in Seattle (USA). Zu ihren Forschungsinteressen zählen internationale Musikpädagogik, Sociology und Philosophy of Music Education, Music Education Policy und Community Music. Sie ist Autorin zahlreicher Publikationen, darunter *Rethinking Music Education and Social Change* (Oxford University Press, 2022). Von 2017–2019 war sie Vorsitzende der International Society for the Philosophy of Music Education.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Annekatrin Klein studierte Klavier und Musikpädagogik. Als Pianistin und Performerin widmet sie sich unterschiedlichen musikszenischen Formen und ist mit Musiktheaterproduktionen regelmäßig auf Festivals und an Spielorten im gesamten deutschsprachigen Raum zu Gast, so in der Elbphilharmonie Hamburg, dem Konzerthaus Berlin, dem Radialsystem Berlin, den Theatern Bielefeld, Oldenburg, Bern und Bonn, am Davos-Festival, bei den Montforter Zwischentönen u.v.a. Sie ist Professorin an der Hochschule für Musik Basel, wo sie den Studiengang Musikpädagogik instrumental/vokal leitet und in den Bereichen Musikpädagogik, Fachdidaktik Klavier sowie Konzertdramaturgie lehrt. Sie war mehrfach Jurorin des internationalen Konzertdramaturgie-Wettbewerbs *Hugo* und 2022 beim *D-bü*-Wettbewerb der deutschen Musikhochschulen.

Kai Koch studierte Schulmusik und Chemie für das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen in Detmold und Paderborn sowie Orgel (M.Mus.) und Chorleitung (M.Mus.) in Münster und Berlin. 2017 promovierte er mit einer Arbeit zur Chorarbeit mit älteren Erwachsenen. Nach einigen Jahren im Schuldienst in Münster und Annweiler war er von 2018 bis 2020 Professor für Musikpädagogik in der Sozialen Arbeit an der Katholischen Stiftungshochschule München. 2020 wurde er als Professor für Musikpädagogik an die Universität Vechta berufen. Schwerpunkte seiner Arbeit sind Methoden des Musikunterrichts, Musikgeragogik und Musik in der Sozialen Arbeit. Er ist Gründer des Netzwerks *Singen im Alter*, Mitglied im Bundesvorstand des BMU e.V. sowie Beisitzer der Deutschen Gesellschaft für Musikgeragogik e.V.

Bernhard König, Komponist, Autor und Interaktionskünstler, studierte Komposition bei Mauricio Kagel. Im Mittelpunkt seiner Arbeit steht die Erforschung, Konzeption und Umsetzung von experimenteller Gebrauchsmusik.

Wolfgang Lessing studierte Violoncello, Schulmusik, Germanistik und Philosophie in Frankfurt am Main und Berlin. 2002 wurde er zum Professor für allgemeine Instrumentaldidaktik an die Musikhochschule Dresden berufen. 2018 wechselte er in gleicher Funktion an die Musikhochschule Freiburg. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten zählen u.a. die sozialen Rahmenbedingungen instrumentalen Lernens sowie die Geschichte der Instrumentalpädagogik. Der Dresdner Hochschule ist er nach wie von verbunden durch einen Lehrauftrag für Violoncello im Masterprogramm Neue Musik.

Johanna Ludwig leitet das Programm Musikvermittlung am Luzerner Sinfonieorchester, das 2018 für seine Diversität mit dem *Junge Ohren Preis* ausgezeichnet wurde. Daneben ist sie Studienleiterin des Weiterbildungsprogramms *CAS Musik vermitteln* der Hochschule Luzern – Musik und im Fachbeirat für das Netzwerk Junge Ohren. Gebürtig aus Berlin, studierte Johanna Ludwig zunächst Instrumentalpädagogik mit Hauptfach Klavier an der Universität der Künste Berlin. Nach mehreren Jahren der Lehr- und Konzerttätigkeit in Berlin und Brandenburg schloss sie das berufsbegleitende Masterstudium Musikvermittlung/Musikmanagement an der Hochschule für Musik Detmold an und entwickelt seitdem Vermittlungsformate und -projekte mit inklusivem Anspruch für alle Generationen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Peter Mall ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule für Musik Trossingen und lehrt darüber hinaus als Musikpädagoge u.a. an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt und der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover. Er studierte Lehramt und Instrumentalpädagogik (Gitarre) in Kassel und Trossingen. Seine Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Freiburg zu kooperativer außerschulischer Projektarbeit schloss er 2015 ab. Forschungsschwerpunkte sind integrative Konzepte musikalischen Lehrens und Lernens in der Instrumentalpädagogik, außerschulische Musikvermittlung sowie qualitative Forschungsmethoden. Peter Mall sammelte internationale Projekterfahrung als Mitarbeiter im EU-Projekt *Sounding Ways into Mathematics* und ist Mitherausgeber der Dokumentation zum europäischen Forschungsprojekt *Schools@Concerts: Tuning up for the music experience*.

Birgit Mandel studierte Kulturpädagogik mit den künstlerischen Schwerpunkten Theater und Bildende Kunst. Sie ist Professorin für Kulturvermittlung und Kulturmanagement an der Universität Hildesheim und leitet dort den Masterstudiengang Kulturvermittlung sowie den Bachelor-Studiengang Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis. In vorangegangenen kulturpraktischen Tätigkeiten war sie u.a. für die Berliner Festspiele, den Berliner Kultursenat sowie das Theater Bar jeder Vernunft im Bereich Öffentlichkeitsarbeit tätig. Sie hat diverse Forschungsprojekte an der Schnittstelle von Kulturvermittlung, Kultureller Bildung, Audience Development, Kulturmanagement und Kulturpolitik sowie Besucherstudien und Bevölkerungsbefragungen durchgeführt und ist Autorin vieler Publikationen im Bereich Kulturvermittlung.

Hendrikje Mautner-Obst studierte Schulmusik, Musikwissenschaft, Germanistik und Philosophie in Hannover. 1999 promovierte sie in Musikwissenschaft mit der Arbeit *Aus Kitsch wird Kunst. Zur Bedeutung Franz Werfels für die deutsche Verdi-Renaissance*. 1999–2006 war sie als Dramaturgin am Nationaltheater Mannheim und an der Oper Frankfurt tätig. 2006 wurde sie auf eine Juniorprofessur für Musikvermittlung an die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Stuttgart berufen. Seit 2012 ist sie Professorin für Kulturvermittlung/Musiksoziologie an der HMDK Stuttgart, seit 2013 Prorektorin für Internationales und Interkulturelle Kommunikation.

Monika Mayr ist seit 2005 Senior Lecturer an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien im Institut Musik- und Bewegungspädagogik/Rhythmik sowie Musikphysiologie. Sie absolvierte weitere Ausbildungen in Musikgeragogik an der Fachhochschule Münster, Rhythmik mit Senioren nach J. Dalcroze in Basel, LIMA (Lebensqualität im Alter) am Katholischen Bildungswerk Wien und Intergenerative Kompetenz im Verein Valeo in Wien. Sie blickt auf eine langjährige Tätigkeit mit Kindern, Erwachsenen und alten Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen zurück. Sie publiziert in Fachzeitschriften und ist Herausgeberin der Publikation *Musik und Bewegung mit älteren Menschen* (Reichert, 2023). In der Forschung beschäftigt sie sich derzeit mit den Chancen und Grenzen intergenerativer Begegnung durch Rhythmik.

Paul Mecheril hat seit Juni 2019 die Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Bielefeld inne. Zuvor war er als Universitätsprofessor an der Universität Innsbruck (2008–2011) sowie an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (2011–2019) tätig. Er promovierte in Psychologie mit einer Arbeit über das sprachliche Geschehen in Psychotherapiegesprächen und hat sich mit einer empirisch-theoretischen Arbeit zum Phänomen der (Mehrfach-)Zugehörigkeiten in der Migrationsgesellschaft in der Erziehungswissenschaft habilitiert. Er beschäftigt sich unter anderem mit methodologischen und methodischen Fragen interpretativer (Forschungs-)Praxis, pädagogischer Professionalität, migrationsgesellschaftlichen Zugehörigkeitsordnungen, Macht und Bildung.

Irena Müller-Brozović ist Professorin für Musikvermittlung an der Anton Bruckner Privatuniversität in Linz sowie Dozentin an der Hochschule der Künste Bern. Sie studierte Instrumentalpädagogik (Klavier) und Schulmusik in Basel, Musikvermittlung/Musikmanagement in Detmold und promovierte an der Universität für Musik und Darstellende Kunst in Wien. Als Musikvermittlerin ist sie international für Orchester und Festivals tätig und erhielt 2007 für ihre Arbeit in interdisziplinären partizipativen Vermittlungsprojekten den *Junge Ohren Preis*. Sie engagiert sich im Vorstand des Dachverbands Kulturvermittlung Schweiz und leitet als Co-Sprecherin das Forum Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten.

Alexander von Nell war nach einem Studium der Musikwissenschaften und Germanistik (Heidelberg, London, Berlin) beim Deutschen Musikrat, als Künstleragent im internationalen Opern- und Konzertbetrieb sowie für das Ensemble Collegium Novum Zürich tätig. Er absolvierte den postgradualen Kulturmanagement-Studiengang der Universität Zürich und ist Mitgründer und Partner des Thinktanks modul33. Als Kulturreferent des Österreichischen Kulturforums Berlin und als Kulturattaché an der Kanadischen Botschaft Berlin setzte er sich für den internationalen Kulturaustausch ein. Seit November 2018 leitet Alexander von Nell den Bereich Consulting des Netzwerk Junge Ohren (NJO) für Fragen des (diversitätsorientierten) Change-Managements. Im Oktober 2019 übernahm er gemeinsam mit Katharina von Radowitz die Geschäftsführung des NJO.

Hans Georg Nicklaus studierte Geige, Philosophie und Musikwissenschaft, habilitierte sich im Fach Kulturwissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin und lehrt als Universitätsdozent an der Anton Bruckner Privatuniversität in Linz Musik- und Kulturgeschichte sowie Musikvermittlung. Er leitet dort zurzeit das Institut für Theorie und Geschichte und ist im Leitungsteam des Universitäts-Lehrgangs Musikvermittlung – Musik im Kontext. Gleichzeitig arbeitet er seit den 90er Jahren regelmäßig als Radioredakteur und Gestalter von Musiksendungen im Programm von Radio Ö1 (ORF). Für seine Radiotätigkeit wurde er zweimal mit dem *Radiopreis der Erwachsenenbildung* ausgezeichnet (u.a. für die partizipative Radio-Aktion *WAGner DICH!*) und 2014 für den *Prix Europa* in der Kategorie *Radio Music* nominiert.

Almut Ochsmann hat Musikwissenschaft, Kunstgeschichte und Französisch in Münster und Berlin studiert, danach Musikjournalismus für Rundfunk und Multimedia in Karlsruhe, sowie berufsbegleitend Bibliotheks- und Informationsmanagement in Stuttgart.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Sie arbeitet als Autorin und Redakteurin für den Südwestrundfunk, das Karlsruher Institut für Technologie und das Max-Reger-Institut in Karlsruhe. Neben Radiosendungen produziert sie Podcasts und multimediale Formate, in denen es oft um musikalische Themen geht. Für das Schulfernsehen des SWR *Planet Schule* hat sie eine Sendereihe für Kinder und Jugendliche über Musik mitkonzipiert.

Anne-Kathrin Ostrop studierte Musikpädagogik, Theologie und Theaterpädagogik in Münster und Berlin. Als Musiktheaterpädagogin etablierte sie 2003 den Bereich *Komische Oper Jung* an der Komischen Oper Berlin. Ihre Workshops richten sich an Kinder, Jugendliche, Studierende, Erwachsene und Senior_innen aller sozioökonomischen Hintergründe, Stadtteile und Schulformen, an Firmenmitarbeiter_innen und Gruppierungen aller Art. Sie moderiert die regelmäßigen Kinder- und Jugendkonzerte auf der Bühne der Komischen Oper Berlin und zeichnet für die Dramaturgie verantwortlich. Sie initiierte und konzipierte das Projekt *Selam Opera*, mit dem sich die Komische Oper Berlin interkulturell öffnet.

Axel Petri-Preis ist Senior Scientist und stellvertretender Leiter am Institut für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren (IMP) der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Zuvor war er als freischaffender Musikvermittler für Institutionen wie Neue Oper Wien, Philharmonie Luxemburg, Festspiele Mecklenburg-Vorpommern oder Tonkünstler-Orchester Niederösterreich tätig. Er ist Mitbegründer und Editor-in-chief des *International Journal of Music Medition (IJMM)*, Co-Sprecher des Forums Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten sowie im Fachbeirat für die Plattform Musikvermittlung Österreich und das Netzwerk Junge Ohren. In seiner Forschung beschäftigt er sich mit der Aus- und Weiterbildung von Musiker_innen, mit dem sozial-transformativen Potential von Musikvermittlung sowie mit diversitätssensibler und machtkritischer Musikvermittlung.

Wiebke Rademacher ist Professorin für Kunst- und Kulturvermittlung und Instrumental- und Gesangspädagogik an der Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien. Lehraufträge führten sie zuvor an die Hochschule für Musik und Tanz Köln, die Robert Schumann Hochschule Düsseldorf sowie an die Universität zu Köln. 2020 wurde sie mit einem Dissertationsprojekt zu Aufführungskontexten von klassischer Musik für breite Bevölkerungsschichten in Berlin um 1900 promoviert. Neben ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit ist sie international als Dramaturgin, Musikvermittlerin, Beraterin und Musikerin aktiv. Von 2014–2021 leitete sie die Education-Abteilung von PODIUM Esslingen und initiierte dort zahlreiche innovative Vermittlungsprojekte u.a. *VISION*, das aufgrund seines Modellcharakters für den Preis für Kulturelle Bildung vom Bundesministerium für Kultur und Medien Deutschland nominiert wurde.

Katharina von Radowitz studierte Diplom-Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt ästhetische Bildung an der Evangelischen Fachhochschule in Bochum sowie Philosophie und Kulturwissenschaften an der Universität Witten/Herdecke. Nach beruflichen Stationen am Theater Krefeld und Mönchengladbach sowie der Philharmonie Essen wechselte sie 2007 nach Berlin, um das neu gegründete Netzwerk Junge Ohren (NJO) mit auf-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

zubauen. Zu ihrem Aufgabenbereich gehörte die Konzeption und Projektleitung für den *Junge Ohren Preis* und weiterer Wettbewerbs- und Konferenzformate. Neben der Koordination der regionalen Arbeitskreise verantwortete sie alle zentralen Kommunikationskanäle des NJO sowie die Redaktion des jährlich erscheinenden *Best of* -Magazins. 2019 wechselte sie in die Geschäftsleitung des NJO.

Peter Röbke war Musikschullehrer und -leiter in Berlin, ist seit 1994 Professor für Instrumental- und Gesangspädagogik (emeritiert 2022), war von 2010 bis 2021 Vorstand des Instituts für musikpädagogische Forschung, Musikdidaktik und Elementares Musizieren und war zudem viele Jahre Vorsitzender der Studienkommission Instrumental(Gesangs)pädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Wichtigste Veröffentlichungen: *Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts*, *Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog* (gemeinsam mit H. Figdor), *Musikschule gibt es nur im Plural* (gemeinsam mit N. Ardila-Mantilla und H. Stekel), *Musiklernen: Bedingungen-Handlungsfelder-Positionen* (hg. gemeinsam mit W. Gruhn) und *Inklusives Musizieren. Praxis, Pädagogik. Ästhetik* (hg. gemeinsam mit B. Hennenberg).

Wolfgang Rüdiger, geb. 1957, ist seit 2001 Professor für künstlerische Instrumental-/Gesangspädagogik an der Robert Schumann Hochschule Düsseldorf. Nach dem Studium der Schulmusik (Klavier und Fagott, Analyse und Komposition bei Nicolaus A. Huber), Philosophie und Pädagogik in Essen absolvierte er ein künstlerisches Aufbaustudium Fagott und ein Promotionsstudium Musikwissenschaft in Freiburg. Von 1977 bis 1998 war er an den Musikschulen Mönchengladbach und Freiburg als Klavier- und Fagottlehrer tätig. 1986–1998 hatte er einen Lehrauftrag an der Hochschule für Musik Freiburg und von 1998–2001 eine Professur an der Hochschule für Künste Bremen inne. Von 1986 bis 2022 leitete er das von ihm mitgegründete Ensemble Aventure, mit dem er international konzertiert und ca. 30 CDs eingespielt hat und als dessen Fagottist er weiterhin tätig ist. Zudem ist er ständiger Mitarbeiter der Zeitschrift *üben & musizieren*, Vorstandsmitglied im INMM Darmstadt und Autor zahlreicher Publikationen zu musikwissenschaftlichen und musikpädagogischen Themen wie Musik und Körper, Ensemble und Improvisation, Interpretation, neue Musik und Musikvermittlung.

Malte Sachsse studierte Lehramt (Musik und Geschichte) sowie Musikpädagogik (Studienrichtung Musiktheorie) in Essen und wurde bei Peter W. Schatt promoviert. Er nahm verschiedene Lehraufträge an der Folkwang Universität der Künste sowie an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien wahr, unterrichtete nach seinem Referendariat zunächst im Schuldienst und ab 2017 als Studienrat im Hochschuldienst an der Technischen Universität Dortmund. Seit April 2022 ist er Professor für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik Detmold. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der systematischen Musikpädagogik und umfassen derzeit vor allem musikpädagogische Aspekte digitaler Transformationsprozesse, Aneignungspraktiken in jugendkulturellen Alltagswelten sowie musikdidaktische Mediendiskurse.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Joshua Schippling beschäftigte sich bereits während seines Musikstudiums für das Lehramt an Grundschulen im Rahmen seiner Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft intensiv mit Fragen der außerschulischen Musikvermittlung. Derzeit entwickelt er auf diesem Gebiet sein Promotionsprojekt an der Universität Bielefeld und arbeitet in diversen Forschungsprojekten der dortigen Musikpädagogischen Forschungsstelle mit. Daneben ist er als Schlagzeuglehrer für Kinder tätig.

Tamara Schmidt studierte Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis und war in leitenden Funktionen an Staatstheatern tätig, zuletzt von 2015 bis 2021 als künstlerische und geschäftsführende Leiterin der Jungen Deutschen Oper, deren Projekte mehrfach ausgezeichnet wurden. Seit 2021 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin und Promovendin an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover und arbeitet freiberuflich als Musikvermittlerin, Dramaturgin und kuratorische Beraterin für Orchester, Festivals und die Freie Szene. Sie ist Mitglied zahlreicher Jurys (z.B. Deutscher Theaterpreis *FAUST*) und Fachbeiräte (z.B. Bundesakademie Junges Musiktheater Rheinsberg), Dozentin an verschiedenen Hochschulen und Akademien sowie Leiterin der Weiterbildung Musiktheatervermittlung an der Hochschule für Musik, Theater und Medien Hannover (Start 2024).

Hans Schneider studierte Musik, Germanistik und Musikwissenschaft in Innsbruck, Berlin und Wien. Danach unterrichtete er mehrere Jahre Musik an verschiedenen Gymnasien und wechselte dann als Universitätsassistent an das Institut für Musikpädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Dort war er u.a. Mitarbeiter am musikdidaktischen Konzept *Die Kunst der Stunde*. Parallel dazu leitete er das Neue-Musik-Vermittlungsprojekt *Klangnetze* in Österreich. 2003 folgte er dem Ruf auf die Professur für Musikpädagogik an die Hochschule für Musik Freiburg. Neben und nach seiner Tätigkeit als Professor gab er Workshops zum Thema Vermittlung neuer Musik an mehreren Hochschulen, in der Lehrer_innen-Weiterbildung und zuletzt als Komponist an einem Wiener Gymnasium.

Für **Christoph Stange** waren schon während der vielen Jahre als Lehrer an Schulen (die meisten davon in Berlin) Musikvermittlungsprojekte – ob nun mit Musiker_innen, Tänzer_innen oder Komponist_innen – Herzensangelegenheiten. Mittlerweile lehrt er als Professor an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und findet dort immer neue Wege, auch Lehramtsstudierenden Musikvermittlung zu vermitteln.

Thomas Stegemann studierte nach einem Gitarren-Studium in den USA in Deutschland Medizin (Dr. med.) und absolvierte berufsbegleitend zur Facharztausbildung zum Kinder- und Jugendpsychiater das Aufbaustudium Musiktherapie an der HfMT Hamburg, wo er anschließend zum Dr. sc. mus. promovierte. Seit 2011 ist er Professor für Musiktherapie und seit 2016 Leiter des Instituts für Musiktherapie an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Derzeit leitet er auch das *ProMiMiC*-Projekt in Wien. Weitere Forschungsschwerpunkte umfassen: Musiktherapie und Neurobiologie, Familien-Musiktherapie sowie Ethik in der Musiktherapie.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Sonja Stibi ist Professorin für Musikvermittlung an der Hochschule für Musik und Theater München. Als Musik- und Tanzpädagogin lehrte sie an Hochschulen und Universitäten in Augsburg, Linz und München sowie in Schule, Tanzstudio, Musikschule und in der Lehrerfortbildung. Von 2011 bis 2017 war sie Professorin für Elementare Musik- und Tanzpädagogik und leitete das Orff-Institut der Universität Mozarteum Salzburg. Musik- und Tanzprojekte mit Jugendlichen führten sie u.a. nach Mexiko, ins Westjordanland, in die Türkei sowie die Slowakei. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Outreach und Community Engagement, digitale Formate in der Musikvermittlung und empirische Unterrichtsforschung in der Musik- und Tanzpädagogik. Aktuell befasst sie sich mit Konzerterlebnissen von Jugendlichen in moderierten Konzerten. Im Oktober 2023 übernahm sie die Funktion der Vizepräsidentin für Lehrentwicklung und Diversität an der Hochschule für Musik und Theater München.

Barbara Stiller ist Professorin für Instrumentalpädagogik, Elementare Musikpädagogik und Musikvermittlung an der Hochschule für Künste Bremen. Sie leitet das Institut für musikalische Bildung in der Kindheit, wo sie zu Themen der musikalisch-kulturellen Bildung und des lebenslangen Lernens in künstlerisch-pädagogischen Kontexten forscht. Als Gastdozentin folgt sie Einladungen zu Vorträgen und Workshops und engagiert sich im deutschsprachigen Raum in Gremien und Jurys. Ihre Studien in EMP, als Instrumentalpädagogin für Violine und in Diplompädagogik/Erziehungswissenschaft absolvierte Barbara Stiller an der Hochschule für Musik und Theater sowie der Universität in Hamburg.

Nina Stoffers ist Kulturwissenschaftlerin und Geschäftsführerin der Landesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung Sachsen e.V. Sie studierte im Doppeldiplom an den Universitäten Hildesheim/Université de Provence und promovierte zum Thema kulturelle Teilhabe im Spannungsfeld von Empowerment und Othering im Fach Musikwissenschaft an der Humboldt-Universität zu Berlin. Von 2013 bis 2017 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Kulturpolitik der Universität Hildesheim; 2017 bis 2021 baute sie an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig ein Mentoring-Programm auf. Parallel dazu war sie Projektleiterin für *Connect* in Sachsen, einem Modellprojekt zur inklusionsorientierten Öffnung von Kultureinrichtungen des Verbands Eucrea e.V.

Christiane Tewinkel ist Professorin für Musikwissenschaft an der Musikhochschule Lübeck. Sie studierte Schulmusik, Germanistik, Anglistik und Musikwissenschaft in Freiburg und an der Harvard University und wurde an der Universität Würzburg promoviert. Parallel zu ihrem wissenschaftlichen Werdegang, der sie unter anderem nach Berlin, Berkeley und Budapest führte, war sie langjährige Autorin der *Frankfurter Allgemeinen* und des *Tagesspiegel*. 2004 erschien ihr Einführungsbuch *Bin ich normal, wenn ich mich im Konzert langweile? Eine musikalische Betriebsanleitung*. Sie hat zum deutschsprachigen Lied geforscht und zum populärwissenschaftlichen Schrifttum seit 1945 und ist derzeit mit den transatlantischen Beziehungen im Musikleben um 1900 befasst.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Jutta Toelle ist Professorin für Angewandte Musikwissenschaft an der Gustav Mahler Privatuniversität für Musik in Klagenfurt. Sie hat in Berlin und Venedig Musikwissenschaft und Geschichte studiert, am Lehrstuhl für Musiksoziologie der Humboldt-Universität zu Berlin promoviert und über die italienische Opernindustrie, die Musik katholischer Missionare in Lateinamerika, das Phänomen Applaus und anderes geforscht. Nach Stationen als Visiting Scholar an der University of Chicago und als Postdoc an der Musikabteilung des Max-Planck-Instituts für Empirische Ästhetik in Frankfurt am Main beschäftigt sie sich derzeit in ihrer Forschung mit allen Aspekten der musikalischen Live-Performance: Es geht also um Musiker_innen, Publikum und das Erlebnis Live-Musik.

Lisa Unterberg promovierte im Anschluss an das Studium der Musikpädagogik und Musikwissenschaft am Lehrstuhl für Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kultur, ästhetische Bildung und Erziehung an der Friedich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, wo Sie anschließend als Postdoc im Vorhaben *Digitalisierung in der Kulturellen Bildung. Ein Metaforschungsprojekt* (2017–2020) tätig war. Seit Oktober 2020 ist sie Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationalen Hochschule Stuttgart und leitete dort das Forschungsvorhaben *Wissenstransfer in der Kulturellen Bildung* (2020–2022). Sie war Leiterin der Education-Abteilung der Duisburger Philharmoniker (2009–2011) sowie des Zukunftslabors der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen (2011–2013) und gehörte zu den Macher_innen des PODIUM Festivals Esslingen (2009–2015).

Johannes Voit ist Professor für Musikpädagogik und Musikvermittlung an der Universität Bielefeld, wo er den interdisziplinären Masterstudiengang Kulturvermittlung leitet. Zuvor war er als freischaffender Musiker und Musikvermittler, als Referent für Musikvermittlung an der Kölner Philharmonie sowie als Juniorprofessor für Musikvermittlung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und dem Max-Reger-Institut tätig. Zahlreiche Konzerthäuser, Festivals und Ensembles beauftragten ihn mit der Konzeption und Durchführung von Vermittlungsprojekten, darunter die Elbphilharmonie Hamburg, das Festspielhaus Baden-Baden und das Festival Acht Brücken | Musik für Köln. Für das Kinderkonzertformat *Plingpolyplü Fantastiko* wurde er 2015 mit dem *Junge Ohren Preis* ausgezeichnet. Er ist Mitbegründer des Forums Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten und langjähriges Mitglied im Büro für Konzertpädagogik e.V. Gemeinsam mit Constanze Wimmer gibt er die Publikationsreihe *Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis* im transcript-Verlag heraus.

Elisabeth Waroschitz studierte Instrumentalgesangspädagogik und Konzertfach Querflöte mit den Schwerpunkten Klavier und Elementare Musikpädagogik in Wien und Triest. Ihr weiterer Ausbildungsweg führte sie nach Linz, wo sie den Masterlehrgang Musik im Kontext absolvierte. Seit 2005 engagiert sie sich als Musikpädagogin für Querflöte und Elementare Musikpädagogik an der Musikschule Sieghartskirchen (NÖ). Freiberuflich konzipiert und moderiert sie als Musikvermittlerin Vorträge, Workshops und Kinder- und Familienkonzerte. Im Mittelpunkt steht dabei die Zusammenarbeit mit Musikvereinen.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

Barbara Balba Weber ist Dozentin im Bereich künstlerische Musikvermittlung, Konzertkontext, Konzertformate und kulturelle Teilhabe. Sie verfügt als ausgebildete Solistin mit jahrelanger Bühnen-Erfahrung über ein profundes Wissen als Musikerin und umfangreiche Kenntnisse zu Dialoggruppen-Spezifika und Akteur_innen klassischer und Neuer Musik. Von und mit ihr entstanden zahlreiche Produktionen für die Bühne – Performances, Auftragswerke und eigene Musik – viele davon unter Einbezug diverser gesellschaftlicher Gruppen. Sie ist Leiterin des Bereichs Music in Context der Hochschule der Künste Bern, Leiterin des interkulturellen Projektes *Kulturdorf für Junge* in Terra Vecchia im Centovalli/Ticino sowie Autorin von Fachliteratur und musikalisch-literarischen Essays.

Doris Weberberger studierte Musikwissenschaft an der Universität Wien und setzte sich u.a. in ihrer Diplomarbeit über Wolfgang Mitterers *Das tapfere Schneiderlein* mit Musikvermittlung in Verbindung mit neuer Musik auseinander. Während des Studiums begann sie ihre journalistische Tätigkeit bei der Österreichischen Musikzeitschrift, in deren Redaktion sie von 2011 bis 2014 mitwirkte. Seit 2012 ist sie bei mica – music austria für neue Musik und für Musikvermittlung zuständig. Als freischaffende Journalistin verfasste sie u.a. Texte für das Wiener Konzerthaus, das Grafenegg Festival und die neue musikzeitung.

Andrea Welte ist Professorin für Musikpädagogik an der Hochschule für Musik, Theater und Medien (HMTM) Hannover. Zuvor war sie als Professorin für Instrumental- und Vokalpädagogik an der Hochschule für Künste Bremen, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität der Künste Berlin und freischaffende Flötistin, Musikpädagogin und Musikvermittlerin tätig. An der HMTM Hannover ist sie u.a. Sprecherin der Studiengänge Künstlerisch-pädagogische Ausbildung (BA und MA), Fachgruppensprecherin, stellvertretende Direktorin des Instituts für musikpädagogische Forschung und Leiterin des Projekts *ImproKultur*. Sie ist Mentorin im Programm *Mentoring:Musikvermittlung* der Niedersächsischen Sparkassenstiftung und des Musiklands Niedersachsen sowie Mitglied im Forum Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten.

Cornelia Wild vertritt die Professur für Musikpädagogik im Bereich Musikvermittlung an der Hochschule für Musik Karlsruhe. Zum Thema *Konzertatmosphäre und Musikvermittlung* promovierte sie dort im Fach Musikpädagogik. Zuvor lehrte sie im Masterstudiengang Musikvermittlung an der Universität Augsburg. Sie studierte Schulmusik mit Hauptfach Klavier sowie den Masterstudiengang Musikvermittlung und qualifizierte sich im Fach Kulturmanagement. Auch absolvierte sie die Graduiertenschule der Uni Augsburg, ist mehrfache Stipendiatin und Mitglied im Forum Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten. Als Musikvermittlerin konzipierte sie zahlreiche Formate in diversen Kontexten für unterschiedliche Dialoggruppen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen auf ästhetischen Atmosphären und neuen Konzertformaten, die sie als multidimensionale Erlebensräume untersucht und in eigenen Konzepten erprobt.

Constanze Wimmer ist Professorin für Musikvermittlung an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Graz. Sie studierte Musikwissenschaft, Publizistik und Kul-

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

turmanagement und promovierte in Musikpädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Sie arbeitete im Konzertwesen und in der Kulturellen Bildung in den Bereichen Musikvermittlung und Audience Engagement. Sie ist Gründungsmitglied der Plattform Musikvermittlung Österreich und des Forums Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten. Gemeinsam mit Johannes Voit gibt sie die Publikationsreihe *Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis* im transcript-Verlag heraus. Im Frühjahr 2020 übernahm sie die Funktion der Vizerektorin für Lehre und Internationales an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Graz.

Michael Wimmer ist Gründer und war bis Ende 2017 Geschäftsführer von EDUCULT. Seit 2018 ist er Direktor dieses Forschungsinstituts. Zuvor war er Geschäftsführer des Österreichischen Kultur-Service (ÖKS). Als Musikerzieher und Politikwissenschafter hat Michael Wimmer umfassende Erfahrungen in der Zusammenarbeit von Kunst, Kultur und Bildung gesammelt. Er ist Dozent an der Universität für angewandte Kunst Wien zu Kulturpolitikforschung sowie Lehrbeauftragter am Institut für Geschichte an der Universität Graz zu Kulturmanagement. Dazu betreibt er eine kulturpolitische Praxis und bietet Serviceleistungen im Bereich Coaching und Beratung an. Er veröffentlicht einen Blog zu aktuellen kulturpolitischen Fragen unter www.michael-wimmer.at/blog.

Edith Wregg bewegt sich beruflich zwischen Malerei (u.a. Gründungsmitglied Lohnzeichnergilde Oberösterreich) und Musik und gibt ihre Erfahrungen als Dozentin an der MUK Privatuniversität der Stadt Wien und als Referentin – u.a. an der Universität Augsburg und der Anton Bruckner Privatuniversität – weiter. Als freischaffende Musikvermittlerin realisiert sie Projekte in der Kunsthalle Wien, bei den Salzburger Pfingstfestspielen, im Kunstmuseum Lentos, dem Anton-Bruckner-Museum Ansfelden sowie dem Mozart-Wohnhaus Salzburg. Sie ist für die Tassila Familienkonzerte tätig, arbeitet mit dem Lugert Verlag zusammen und war Mitautorin des Buchs *Musikvermittlung in Museen – Reflexionen, Konzepte und Impulse* (Helbling, 2016).

Annette Ziegenmeyer ist Professorin für Musikpädagogik an der Musikhochschule Lübeck, wo sie auch das Zentrum für Lehrkräftebildung leitet. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem die Kompositionspädagogik (internationale Perspektive), Community Music und der Themenbereich Musik im Strafvollzug. Neben der aktiven Mitarbeit in Verbänden (BMU) ist sie Mitherausgeberin der Zeitschrift *Diskussion Musikpädagogik*.

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

[transcript]

WISSEN. GEMEINSAM. PUBLIZIEREN.

transcript pflegt ein mehrsprachiges transdisziplinäres Programm mit Schwerpunkt in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Aktuelle Beträge zu Forschungsdebatten werden durch einen Fokus auf Gegenwartsdiagnosen und Zukunftsthemen sowie durch innovative Bildungsmedien ergänzt. Wir ermöglichen eine Veröffentlichung in diesem Programm in modernen digitalen und offenen Publikationsformaten, die passgenau auf die individuellen Bedürfnisse unserer Publikationspartner*innen zugeschnitten werden können.

UNSERE LEISTUNGEN IN KÜRZE

- partnerschaftliche Publikationsmodelle
- Open Access-Publishing
- innovative digitale Formate: HTML, Living Handbooks etc.
- nachhaltiges digitales Publizieren durch XML
- digitale Bildungsmedien
- vielfältige Verknüpfung von Publikationen mit Social Media

Besuchen Sie uns im Internet: www.transcript-verlag.de

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter: www.transcript-verlag.de/vorschau-download

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -

https://doi.org/10.14361/9783839462614 https://www.inlibra.com/de/agb - Open Access -