

**Sonja Stibi**

**Between the artistic and the social.**  
Community Music und Outreach  
in der Musikvermittlung

2020

OPUS der Universität Augsburg

Angenommen als Masterarbeit im Studiengang „Musikvermittlung - Musik im Kontext“  
zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Arts“  
an der Anton-Bruckner-Privatuniversität Linz, im Oktober 2019.

Betreut durch:

Univ. Prof. Dr. Constanze Wimmer, Univ.Doz. Dr. M.A. Hans Georg Nicklaus

# Inhaltsverzeichnis

<b>ABSTRACT</b>	<b>5</b>
<b>EINLEITUNG</b>	<b>6</b>
<b>1 COMMUNITY MUSIC: ANNÄHERUNG AN EINE MUSIKALISCHE PRAXIS</b>	<b>9</b>
1.1 GRUNDPRINZIPIEN UND SCHLÜSSELBEGRIFFE	10
1.1.1 COMMUNITY MUSIC – EIN AKT DER GASTFREUNDSCHAFT	10
1.1.2 LEBENSLANGES LERNEN UND PERSÖNLICHE WEITERENTWICKLUNG	11
1.1.3 DIVERSITÄT UND GESTALTUNG ZWISCHENMENSCHLICHER BEZIEHUNGEN	11
1.1.4 MUSIKALISCHE PARTIZIPATION	12
1.1.5 SOZIALE GERECHTIGKEIT	12
1.2 ARBEITSFELDER UND FORMATE	13
1.3 INHALTE, GENRES UND REPERTOIRE	14
1.4 METHODISCHE ASPEKTE	15
1.4.1 LEHR- UND LERNMODI IN COMMUNITY MUSIC AKTIVITÄTEN	15
1.4.2 DAS ROLLENVERSTÄNDNIS VON COMMUNITY MUSICIANS	16
1.5 ZUSAMMENFASSUNG	18
<b>2 ZUR HISTORISCHEN ENTWICKLUNG VON COMMUNITY MUSIC</b>	<b>20</b>
2.1 DIE ENTWICKLUNG VON COMMUNITY MUSIC IN GROSSBRITANNIEN	20
2.1.1 COMMUNITY MUSIC IM KONTEXT DER COMMUNITY ARTS BEWEGUNG	20
2.1.1.1 Einstellungen zu Kunst	21
2.1.1.2 Kulturelle Demokratie	24
2.1.1.3 Entwicklung der Community Arts	25
2.1.2 ANTRIEBSFAKTOREN FÜR COMMUNITY MUSIC	26
2.1.2.1 Musiker*innen und Komponist*innen in Residence – Die 1970er Jahre	27
2.1.2.2 Musik-Animateure – Die 1980er Jahre	28
2.1.2.3 Musik-Kollektive und Punkrock	29
2.1.2.4 Der Stellenwert öffentlicher Subventionen	30
2.1.3 MEILENSTEINE DER ENTWICKLUNG	31
2.2 HISTORISCHE ENTWICKLUNG IN DEUTSCHLAND	33
2.2.1 MUSIK IN DER SOZIALEN KULTURARBEIT UND SOZIOKULTUR	33
2.2.2 COMMUNITY MUSIC UND MUSIKPÄDAGOGIK	36
2.2.2.1 Schnittfelder	36
2.2.2.2 Die Historizität der Musikerziehung als Herausforderung	38
2.2.2.3 Unterschiede: Community Music und Musikpädagogik im Vergleich	40
2.2.3 STATIONEN DER COMMUNITY MUSIC ENTWICKLUNG IN DEUTSCHLAND	42
2.2.4 COMMUNITY MUSIC IN DER TERTIÄREN BILDUNG	43
2.3 Highbrow & Low Brow: Eine Verortung von Community Music heute	44
2.3.1 COMMUNITY MUSIC IM SPIEGEL VON HOCH- UND MASSENKULTUR	45
2.3.2 COMMUNITY MUSIC IM SPIEGEL VON KULTURELLER TEILHABE	47
<b>3 OUTREACH UND COMMUNITY MUSIC ALS PROGRAMMINITIAIVE VON MUSIKVERMITTLUNG</b>	<b>49</b>
3.1 MUSIKVERMITTLUNG – EIN KURZER GESCHICHTLICHER ABRISSE	49
3.2 HOCHKULTUR IM SPIEGEL KULTURELLER TEILHABE	52
3.2.1 DEFINITIONEN VON OUTREACH	52
3.2.2 BEGRÜNDUNGSMUSTER UND ZIELE VON OUTREACH-PROGRAMMEN	53

3.2.2.1	Audience Development	54
3.2.2.2	Begegnung „auf Augenhöhe“ und Identifikation mit der Kulturinstitution	54
3.2.2.3	Niederschwelliger Zugang zu Kunst und Kultur	55
3.2.3	OUTREACH IM SPANNUNGSFELD VON TEILHABE UND TEILNAHME	57
3.2.3.1	Diskurse zur Teilhabe an Musikkultur	57
3.2.3.2	Terminologische Annäherung	58
3.2.3.3	Dabeisein oder Mitgestalten: Teilhabe als musikalische Praxis	59
3.2.4	ZUSAMMENFASSUNG	61
<b>4</b>	<b>FORMATE IM SCHNITTFELD VON AUFFÜHRUNG UND PARTIZIPATION</b>	<b>62</b>
<b>4.1</b>	<b>UNGEWÖHNLICHE ORTE: OUTREACH ALS KONZERTFORMAT</b>	<b>62</b>
4.1.1	SCHULKONZERTE ON TOUR	62
4.1.2	STADTTEILKONZERTE	62
4.1.3	SING ALONG-KONZERTE UND MITSPIEL-AKTIONEN	63
<b>4.2</b>	<b>PARTIZIPATIVE OUTREACH-FORMATE</b>	<b>65</b>
4.2.1	MOBILE SPIELSTÄTTE: DER MUSIKWAGEN DES LUZERNER SINFONIEORCHESTERS	65
4.2.2	DAS „IMPULS“-STADTTEILPROJEKT DES GEWANDHAUS ZU LEIPZIG	66
4.2.3	„MOVING ORCHESTRA“ DER HAMBURGER SYMPHONIKER	67
<b>4.3</b>	<b>COMMUNITY-BASED OUTREACH: COMMUNITY-MUSIC-AKTIVITÄTEN VOR ORT</b>	<b>67</b>
4.3.1	COMMUNITY ORCHESTER DER MÜNCHNER PHILHARMONIKER	67
4.3.2	RSNO ENGAGE: COMMUNITY-AKTIVITÄTEN DES ROYAL SCOTTISH NATIONAL ORCHESTRA	68
<b>4.4</b>	<b>PERFORMATIVE COMMUNITY-FORMATE</b>	<b>69</b>
4.4.1	WAS BLEIBT... BRIDGING ARTS	69
4.4.2	„ZUKUNFTSLABOR“: DIE STADTTEIL-OPER DER DEUTSCHEN KAMMERPHILHARMONIE BREMEN	71
4.4.3	„ORFEO & MAJNUN“: EIN EU-WEITES INTERKULTURELLES COMMUNITY-PROJEKT	74
<b>4.5</b>	<b>PARTIZIPATION IN KONZERTORGANISATION UND KULTURMANAGEMENT</b>	<b>74</b>
<b>4.6</b>	<b>CHANCEN UND HÜRDEN VON OUTREACH-FORMATEN IM KONTEXT VON MUSIKVERMITTLUNG</b>	<b>76</b>
<b>5</b>	<b>KRITISCH-KONSTRUKTIVE BESTANDSAUFNAHME</b>	<b>78</b>
<b>5.1</b>	<b>OUTREACH ALS STRATEGISCHES DIVERSITY-MANAGEMENT?</b>	<b>78</b>
<b>5.2</b>	<b>INBETWEEN: OUTREACH ZWISCHEN PARTIZIPATION UND PERFORMANCE</b>	<b>79</b>
<b>5.3</b>	<b>VERMITTLUNG VON ODER VERMITTLUNG ZWISCHEN...? EINE SONDIERUNG</b>	<b>81</b>
<b>6</b>	<b>NEUE SPIELRÄUME FÜR PARTIZIPATION: ZUKUNFTSPERSPEKTIVEN DER MUSIKVERMITTLUNG</b>	<b>86</b>
<b>6.1</b>	<b>PARTIZIPATIONSGRADE UND BETEILIGUNGSFORMATE</b>	<b>86</b>
<b>6.2</b>	<b>ZUKUNFTSMUSIK: OUTREACH ALS CHANGE-MANAGEMENT</b>	<b>90</b>
<b>6.3</b>	<b>MUSIKVERMITTLUNG QUO VADIS?</b>	<b>92</b>
6.3.1	WHAT IF...?	92
6.3.2	MÖGLICHKEITSRÄUME AUF HOCHSCHULEBENE	94
<b>6.4</b>	<b>WENDEMANÖVER? EIN NACHWORT</b>	<b>96</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>98</b>
	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>103</b>

## **Abstract**

Community Music und Outreach gewinnen in der Musikvermittlung angesichts kulturpolitischer Forderungen nach kultureller Teilhabe stetig an Bedeutung. Während die Ansätze im angloamerikanischen Raum seit jeher einen festen Bestandteil der Musikvermittlung von Orchestern und Konzerthäusern bilden, wird im deutschsprachigen Raum damit weitgehend Neuland betreten. Die Publikation befasst sich daher mit der Frage, welche Perspektiven und daraus resultierenden Anforderungen sich für die Ausrichtung an Outreach und die Einbindung von Community Music in die institutionelle Musikvermittlung im Konzertbetrieb ergeben. Ausgehend von der Darstellung der Prinzipien und historischen Entwicklung von Community Music in Großbritannien und Deutschland werden Begründungsmuster für Outreach vorgestellt und im Spannungsfeld von Teilhabe und Teilnahme beleuchtet. An die Beschreibung ausgewählter deutschsprachiger Outreach-Formate knüpft – orientiert am Partizipationsverständnis, den Grundprinzipien von Community Music und einer Sondierung des Vermittlungsbegriffs – eine kritisch-konstruktive Bestandsaufnahme der bestehenden Praxis an. Auf der Suche nach Zukunftsperspektiven der Musikvermittlung werden schließlich Möglichkeitsräume für Partizipation sowie Outreach als Change-Management unter Bezug auf das Konzept der Artistic Citizenship beschrieben.

# Einleitung

*„Musikvermittlung ermöglicht, dass eine bestimmte Musik in einem bestimmten Kontext überhaupt funktionieren kann.“*

Barbara Balba Weber (2018: 47)

Mit welchen Strategien könnte es gelingen, ein vielschichtiges Publikum für Orchester, Konzert- und Opernhäuser zu gewinnen? Wie können Orchester, Konzert- und Opernhäuser für die Gesellschaft, für möglichst viele Menschen relevant werden und welchen Wandel müssen diese Institutionen dafür vollziehen?

Auf der Suche nach Antworten geraten zwei Ansätze ins Blickfeld, die seit einiger Zeit als neue Programminitiativen in der Musikvermittlung auftauchen: Community Music und Outreach. Beide Begriffe stehen in enger Verbindung miteinander, denn Community-basierte Projekte und Programmformate bilden eine spezifische Form von Outreach im Sinne der aufsuchenden Kulturarbeit.

Während sowohl Community Music als auch Outreach im angloamerikanischen Raum von jeher einen Grundbestandteil der Musikvermittlung von Orchestern, Konzerthäusern und Musiktheater bilden und dort seit Jahrzehnten fest verankert sind, finden sich bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts kaum Community-Music oder Outreach-Formate im Programm deutschsprachiger Musikvermittlungsangebote und Education-Abteilungen der Orchester und Konzerthäuser. Community-Music scheint in ihren Grundsätzen und Prinzipien auf den ersten Blick zunächst wenig vereinbar mit klassischen Musikvermittlungsformaten wie dem Einführungsvortrag oder dem moderierten Familien- bzw. Schüler\*innenkonzert, die eher rezipierend ausgerichtet sind und daher weniger partizipative Anteile beinhalten. Mit seinen innovativen Aktivitäten, wie z. B. die partizipativen und experimentellen (Pre-Concert-)Workshops, setzte das Ensemble Resonanz ab 1980 wegweisende Impulse, die auch an anderen Orten neue partizipative Formate und Aufführungskonzepte hervorbrachten.

Mit Outreach – mitunter auch als Community Building bezeichnet – und Community-Music wird innerhalb der institutionellen Musikvermittlung in den deutschsprachigen Ländern trotzdem noch weitgehend Neuland betreten. Darauf verweist zudem der noch junge fachwissenschaftliche Diskurs, der erst im Entstehen ist. So sind im Kontext von Musikvermittlung bislang noch kaum Publikationen zu finden, die sich mit dieser Thematik auseinandersetzen oder spezifische Fragestellungen gar forschend untersuchen. Demgegenüber zeigen die derzeit vorhandenen praktischen Beispiele, allen voran die Nominierungen für den 13. Junge Ohren Preis 2018 des Netzwerk Junge Ohren, dass der Bereich Musikvermittlung und soziales Engagement immer mehr an Bedeutung gewinnt und sich stetig erweitert.

Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Text mit der *Frage, welche Perspektiven und daraus resultierende Anforderungen sich für die Ausrichtung an Outreach und die Einbindung von Community Music in die institutionelle Musikvermittlung im Konzertbetrieb ergeben*. Gleichzeitig wird danach gefragt, welche Praxis-Beispiele für Outreach-Formate und Community Music im deutschsprachigen Konzertbetrieb bereits existieren. Da Community Music eine ganz spezifische Form einer aktiven sozialen Intervention zwischen einem/einer Leiter\*in und Teilnehmenden darstellt, um gemeinschaftliches Musizieren in Gruppen zu initiieren (vgl. Higgins 2012: 3), gehen damit

auch Fragen zur (musik-)kulturellen Teilhabe, zu Partizipation, zu sozialer Inklusion und zum Vermittlungsbegriff im Kontext von Musikvermittlung einher.

Darauf basierend, dass die Entwicklung von Community Music maßgeblich von Großbritannien ausging, folgt zunächst die Auseinandersetzung mit Community Music. Mit dem Ziel, das Konzept Community Music zu umreißen, werden in *Kapitel 1* Grundprinzipien und Schlüsselbegriffe als auch Arbeitsfelder und zentrale Merkmale von Community Music Aktivitäten dargestellt.

*Kapitel 2* befasst sich mit der historischen Entwicklung in Großbritannien (Kap. 2.1) und Deutschland<sup>1</sup> (Kap. 2.2) und der Schilderung zentraler Stationen und Meilensteine (vgl. Kap. 2.1.3 bzw. 2.2.3). Da Community Music vor allem aus der britischen Community Arts Bewegung hervorging, zugleich aber auch durch musikalische Entwicklungen in den 1970er und 1980er Jahre und ebenso durch die britische Kulturpolitik der 1990er beeinflusst wurde, wird auf diese Aspekte in Kap. 2.1 detaillierter eingegangen. Deutschland kann zwar nicht direkt auf eine Geschichte der Community Music zurückblicken, wohl aber auf entsprechende Aktivitäten in der Sozialen Arbeit und Soziokultur (Kap. 2.1.1). Gegenwärtig ist zudem ein Diskurs um Schnittfelder von Community Music und Musikpädagogik im Gange, der u. a. die Möglichkeiten und Schwierigkeiten der Transferierbarkeit des Konzepts berührt (Kap. 2.2.2). Das Kapitel mündet in den Versuch, eine Verortung der Community Music im Spiegel von Hoch- und Massenkultur und vor dem Hintergrund kultureller Teilhabe vorzunehmen (Kap. 2.3).

Die Darstellung des Outreach-Ansatzes in der Musikvermittlung bildet den Gegenstand von *Kapitel 3*. In diesem Zusammenhang werden zum einen zentrale Begründungsmuster wie Audience Development, der niederschwellige Zugang auf Augenhöhe und für Outreach als Programminitiative der institutionellen Musikvermittlung vorgestellt. Zum anderen wird Outreach aus der Perspektive aktueller Diskurse zur kulturellen Teilhabe und der Teilhabe an Musikkultur beleuchtet und dabei Formen der (musikalischen) Partizipation einander gegenübergestellt.

Outreach bildet bereits eine Form musikvermittlerischer Praxis in der Konzertlandschaft. *Kapitel 4* zielt daher darauf, Formen, Ausrichtungen sowie Zielsetzungen aktueller Formate in Form einer Bestandsaufnahme zu erläutern. Grundsätzlich können hier fünf Ausrichtungen unterschieden werden, die jeweils unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten beinhalten: Konzertformate, partizipative Mitmach-Formate, Community-basierte Angebote, performative Community-Formate sowie kuratorische Formen.

Der Fokus liegt auf Angeboten aus dem deutschsprachigen Raum. Wenngleich versucht wurde, möglichst exemplarisch aktuell relevante Beispiele aufzugreifen, erhebt die Darstellung nicht den Anspruch darauf, ein vollständig repräsentatives Bild zeichnen zu können.

Basierend auf den in Kapitel 1 und 2 zu Community Music sowie den in Kapitel 3 und 4 zu Outreach dargelegten Aspekten folgt in *Kapitel 5* eine kritisch-konstruktive Bestandsaufnahme. Die in der Musikvermittlung gegenwärtig bestehende Outreach- und Community-Praxis wird vor dem Hintergrund der kulturpolitischen Bestrebungen nach Teilhabe an Musikkultur und entsprechenden Partizipationsmöglichkeiten als auch daraus resultierenden Anforderungen beleuchtet. Bestandteil der Diskussion bildet daher auch die Frage, inwiefern Grundprinzipien der Community Music auf die jeweiligen Outreach-Formate zutreffen. Dies mündet abschließend in eine kritische

---

<sup>1</sup> Angesichts der Literaturlage als auch des in Österreich noch kaum vorhandenen Diskurses wurde eine Fokussierung auf Deutschland vorgenommen.

Sondierung des Vermittlungsbegriffs unter Bezugnahme auf den Paralleldiskurs in der Kunstvermittlung mit der Zielsetzung, neue Ausrichtungen anzubahnen.

Das *Schlusskapitel 6* sucht nach Zukunftsperspektiven der Musikvermittlung. Noch stellen Outreach und Community Music nicht mehr als eine – zugegebenermaßen immer populärer werdende – Programminitiative dar. Wie aber wäre es, dies als institutionelle Grundhaltung zu verstehen, die die Gesamtausrichtung eines Orchesters, Konzerthauses oder Musiktheaters prägt? Orientiert an den in Kunstvermittlung und Museumsarbeit aufbrechenden neuen Spielräumen für Partizipation werden im Sinne einer „Zukunftsmusik“ neue Beteiligungsformate beschrieben und die sich daraus ergebenden notwendigen Veränderungen für Kulturinstitutionen dargelegt. Davon ausgehend werden u. a. Möglichkeitsräume auf Hochschulebene unter Bezugnahme auf das Konzept der Artistic Citizenship (vgl. Elliot, Silverman & Bowman 2016) thematisiert.

Die von Rogoff (2012), Sternfeld (2012b) und Kolb (2015) geschilderten Wendemanöver beim Segeln im Kontext von Kulturvermittlung bilden Anknüpfungspunkte, um im Nachwort in Kap. 6.4 auf der Suche nach dem richtigen oder vielmehr einem möglichen Kurs in der Musikvermittlung abschließend über Wenden, turns und shifts zu philosophieren.



# 1 Community Music: Annäherung an eine musikalische Praxis

Gemeinsames Musikmachen in einer Samba-Band, in einem Rockmobil, im Jamtruck, in einem Gefängnischor, im Seniorenheim, in der Jugendgruppe mit selbst gebauten Müll-Instrumenten, in der Flüchtlingsunterkunft oder im bunt gemischten Stadtteil-Orchester: Freude an der Musik, an der gemeinsamen musikalischen Erfahrung und sich als Teil einer Gemeinschaft erfahren – dies alles umfasst der Begriff Community Music. Mit der Idee, jedem Menschen Zugang zu Musik und zum Musikmachen zu ermöglichen, ist Community Music in jüngster Zeit zu einem der international erfolgreichsten Konzepte geworden (vgl. Kertz-Welzel 2014: 10). Seit fast 20 Jahren hat es einen festen Platz in der angloamerikanischen Musikpädagogik und erobert mittlerweile auch den deutschsprachigen Raum.

„Als ein Fachgebiet, das weltweit Praxis, Pädagogik und Forschung vereint, wird Community Music langsam erwachsen“, stellt Higgins fest. So zeigen neue wissenschaftliche Diskurse und praktische Kontexte, „dass das Fachgebiet immer mehr an Bedeutung gewinnt und sich kontinuierlich erweitert und diversifiziert.“ (Higgins 2017: 45). Darauf verweist auch die zunehmende Professionalisierung des Fachgebietes durch entsprechende Studiengänge.

Higgins unterscheidet beim Begriff Community Music grundsätzlich drei Perspektiven bzw. Formen (Higgins 2012: 3), deren Grenzen durchaus fließend sein können.

- (1) *“music of a community”*: Musik einer Gemeinschaft als Identität stiftendes oder rituelles Phänomen.
- (2) *“communal music making”*: Gemeinsames Musizieren in bestimmten sozialräumlichen Kontexten, das Menschen durch Aufführung und Partizipation verbindet.
- (3) *“an active intervention between a leader or facilitator and participants”*: Musik als soziale Intervention jenseits formaler Lernsituationen, um gemeinsames Musizieren in Gruppen durch eine\*n Facilitator oder eine\*n Leiter\*in zu initiieren.

Für die Entwicklung des Fachgebiets als auch für den hier vorliegenden Text ist vor allem die dritte Facette einer aktiven sozialen Intervention durch Musik von Bedeutung, die sich im angelsächsischen Raum am stärksten durchgesetzt hat und an der Idee von Community Music als einer Musik für alle anknüpft (vgl. de Banffy-Hall & Hill 2017: 1).

Angesichts der großen Vielfalt und einer breit gefächerten Praxis von Community Music weltweit wie sie vor allem das International Journal of Community Music dokumentiert, wird hier auf eine Definition verzichtet (vgl. Hill 2017: 18), denn *„activities named community music are just too diverse, complex, multifaceted, and contextual to be captured in one universal statement of meaning.“* (Higgins 2012: 3)

Kennzeichnend sind allerdings verbindende Grundprinzipien und Ideale, ebenso können übergreifende Zielsetzungen, Arbeitsfelder und Formate als auch charakteristische methodische Aspekte beschrieben werden.

## 1.1 Grundprinzipien und Schlüsselbegriffe

Community Music zeichnet sich durch bestimmte Grundprinzipien aus, die zugleich als übergeordnete Zielsetzungen beschrieben werden können. Sie haben ihren Ursprung in der historischen Entwicklung von Community Music in Großbritannien, die meist in soziale Bewegungen eingebunden war.

Populär wurde Community Music vor allem aufgrund seiner Ideale von Inklusion, Partizipation und Vielfalt. Als übergreifendes Konzept zeichnet sich Community Music durch eine extreme Bandbreite der Teilnehmenden aus. Jede\*r ist willkommen unabhängig von Vorkenntnissen, Fähigkeiten und Begabungen. Orientiert am Ziel kultureller Teilhabe soll jedem Menschen unabhängig von Altersstufe, finanziellen Möglichkeiten, ethnischem und kulturellem Hintergrund, sozialer Situation, politischer oder religiöser Überzeugung der Zugang zu Musik und sozialen Gemeinschaften ermöglicht werden (vgl. Veblen 2007: 2).

Statt Perfektion und Leistung stehen Spaß, Teilhabe und Gemeinschaftserleben, das Erleben von Selbstwirksamkeit als Teil eines Ensembles sowie musikalische wie persönliche Weiterentwicklung im Vordergrund (vgl. Kertz-Welzel 2014: 10). Diversität, informelles Lernen, Stärkung von Gemeinschaften, interkulturelle Begegnungen und sozialpolitische Aspekte sind weitere Spezifika des Konzepts, die im Folgenden erläutert werden.

### 1.1.1 Community Music – ein Akt der Gastfreundschaft

Community Music mit ihrer unbedingten Offenheit für alle Menschen orientiert sich nach Higgins ganz wesentlich am Konzept der Gastfreundschaft – „hospitality“<sup>2</sup> – als „*konzeptioneller Dreh- und Angelpunkt*“ (Higgins 2017: 58): „*Community Music als ein Akt der Gastfreundschaft ist eine offene Einladung, die mittels eines Aufrufs des Willkommen-Seins ausgesprochen wird.*“ (ebd. 57). Insbesondere letzteres sieht Higgins als essentiell für Community Music an. Die einladende Geste wird zur „*preparation for the incoming of the potential participant, generating a porous, permeable, open-ended affirmation of and for those who wish to experience creative music making.*“ (Higgins 2012: 137). Ein prinzipielles, bedingungsloses „*Ja* zum Gast“ ohne Vorbehalte und die Wertschätzung jedes und jeder Teilnehmenden in einer positiven Lernumgebung durchdringt die Praxis von Community Music und „*kann zugleich als kultureller und sozialer Imperativ für den Aufbau von Beziehungen verstanden werden, der dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit Rechnung trägt.*“ (Higgins 2017: 58)

Gastfreundschaft umfasst zudem nicht nur den Aufruf, mitzumachen, sondern vielmehr den „*Aufruf, miteinander zu arbeiten*“ (ebd. 54), Teil einer Gemeinschaft zu werden und sich zugehörig zu fühlen. Hierarchische Denkweisen sind demzufolge von vornherein ausgeschlossen. Das gemeinsame Handeln orientiert sich an demokratischen Umgangsformen und der Anerkennung der Gleichheit aller Menschen jenseits vorgefasster Begrenzungen und Bedingungen (vgl. Higgins 2007: 284).

---

<sup>2</sup> Higgins begründet dies unter Bezugnahme auf den etymologischen Ursprung des Wortes „hospitality“ in verschiedenen Sprachen wie dem Lateinischen *hospitalitas* (Gastfreundschaft), *hostis* (Gastgeber) sowie *hospitare* (beherbergen) und dem französischen *hospitalité* (Gastfreundlichkeit). Zugleich hebt er Paradoxien heraus, die das Wort „hospitality“ im Englischen beinhaltet: *host* (Gastgeber, Wirt, Anbieter), *to host* (aufnehmen, beherbergen, bewirten) und *hostile* (feindselig, ablehnend). Im Spannungsfeld dieser Wortbedeutungen ist Community Music angesiedelt (vgl. Higgins 2012: 138).

„*This type of hospitality suggests unconditionality, a welcome without reservation, without previous calculation, and, in the context of community music, an unlimited display of reception toward a potential music participant.*“ (Higgins 2012: 139)

Zugleich weist Higgins darauf hin, dass das Bedingungslose dieser Gastfreundschaft ein Konzept ist, das in gewisser Weise unerreichbar bleibt, da es „*immer verflochten [ist] mit dem, was Bedingungen hat*“ (Higgins 2017: 55). Insofern ist Bedingungslosigkeit „*nicht vollkommen unabhängig und absolut*“ (ebd.). Vielmehr geht es ihm um die Offenheit von Community Musicians für diese Denkweise, als philosophische Position und humanistisches Grundethos, „*um allgemein akzeptierte Ideen und Konzepte zu überdenken und zu transformieren*“ (ebd. 55). Idealerweise können so „*poetische Räume des Zuhörens und des Dialogs*“ (ebd. 58) eröffnet werden, die effektives und sinnstiftendes Musikmachen ermöglichen.

### **1.1.2 Lebenslanges Lernen und persönliche Weiterentwicklung**

Community Music Programme akzentuieren lebenslanges Lernen und Zugänglichkeit von Musik für jedermann. Dabei stehen kulturelle und soziale Teilhabe, das soziale und persönliche Wohlbefinden der Teilnehmenden und die persönliche Weiterentwicklung gleichberechtigt neben musikalischen Bildungszielen (vgl. de Banffy-Hall & Hill 2017: 1; vgl. Higgins 2012: 5). Gesundheit, Wohlbefinden und Kultur werden als ineinander wirkend und sich wechselseitig beeinflussend aufgefasst (vgl. McKay & Higgins 2012: 97). Durch Musik und Musikmachen sollen neue sinnstiftende Erfahrungen und das Erleben von Gemeinschaft möglich werden. Dadurch sollen sowohl Individuen in ihrer Selbstwirksamkeit und persönlichen Kreativität gestärkt, als auch Gemeinschaften gefestigt werden (vgl. Higgins 2012: 5; vgl. de Banffy-Hall & Hill 2017: 6). McKay & Higgins schlussfolgern aus ihrer Literaturübersicht daher, dass „*the development of community music activity as identity, catharsis and celebration has been significant.*“ (McKay & Higham 2012: 97)

### **1.1.3 Diversität und Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen**

„*Unterschiedlichkeit zu feiern ist ein Wesensmerkmal von Community Music*“ schreibt Higgins (2017: 47) und akzentuiert somit Diversität als Ausgangspunkt wie Grundprinzip. Die Kraft der Musik wird genutzt „*to bring people together, and to nurture both individual and collective identity.*“ (Veblen 2007: 2) Das britische Community-Music-Netzwerk ‘Soundsense’ formuliert dies folgendermaßen: „*Community music breaks down barriers between people and cultures. It enables people to take part in social activities that builds confidence, skills and breaks down loneliness and isolation.*“ (Soundsense 2019)<sup>3</sup> Die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen durch Inklusion und Partizipation basierend auf dem Ethos der Gastfreundschaft sieht auch Higgins als wichtiges Anliegen von Community Music – „*sowohl in Hinsicht auf das Verhältnis von Individuen zur Gruppe als auch in Hinsicht auf die weiter reichenden Verbindungen zwischen den Menschen innerhalb einer Community*“ (Higgins 2012: 58).

Indem Verbindungen zwischen Menschen unterschiedlichster Art initiiert und nachhaltige Rahmenbedingungen für Interaktion geschaffen werden, in der sich jede\*r den eigenen Fähigkeiten entsprechend entfalten kann, verfolgen Community Musicians das Ziel, auch im Sinne sozialen

---

<sup>3</sup> <https://www.soundsense.org/about-community-music> (19.1.2019)

und interkulturellen Lernens „*engagierte Gemeinschaften und neue Wissenszusammenhänge entstehen zu lassen*“ (ebd.). Community Music versteht sich daher auch als Bekenntnis zu einer „*community without unity, a chance to say 'yes' without discrimination against any potential music participant.*“ (Higgins 2012: 142)

#### 1.1.4 Musikalische Partizipation

Community Music zielt zudem auf die (Re-)Musikalisierung der Gesellschaft. Das Musikmachen soll als „*ein natürlicher Teil des individuellen und gesellschaftlichen Lebens*“ (Kertz-Welzel 2014: 10) wiederentdeckt und wiederbelebt werden. Ausgangspunkt bildet die Tatsache, dass das Musikmachen eine anthropologische Konstante, also einen elementaren und fundamentalen Aspekt menschlichen Lebens und menschlicher Kultur darstellt (vgl. Blacking 1974)<sup>4</sup>. Geleitet von dieser anthropologischen Sichtweise und der Vorstellung, dass jeder Mensch das Recht besitzt, seine eigene Musik zu machen bzw. aktiv an Musik teilzuhaben (vgl. Higgins 2017: 53; vgl. Cohen 2014: 9)), sehen es Community Musicians als ihre Aufgabe, „*Gelegenheiten für aktive musikalische Partizipation zu schaffen*“ (ebd. 47). Denn erst, wenn „*alle Menschen, die wollen, gemeinsam Musik machen, wird musikalisch Teilhabegerechtigkeit verwirklicht*“, stellt Kertz-Welzel (2014: 10) fest.

Inklusives und partizipatives Musikmachen zu initiieren, es insbesondere (sozial) benachteiligten Menschen zu ermöglichen, dabei ein aktiver Teil des kulturellen Lebens einer Gemeinschaft zu werden und ihnen Gehör zu verschaffen, verstehen Community Musicians als Auftrag und als Ausdruck kultureller Demokratie (vgl. ebd. 46). Kulturelle Teilhabegerechtigkeit steht demzufolge gegen elitäre Distinktion. Vor diesem Hintergrund fordert Higgins dazu auf, musikalischen Ausdruck als „*Schmelztiegel von Sozialem Wandel, kulturellem Kapital, Emanzipation und Ermächtigung*“ zu betrachten und zu nutzen (ebd.).

#### 1.1.5 Soziale Gerechtigkeit

Die Zielsetzungen von Community Music gehen indes über musikalische Teilhabe hinaus. Ausgangspunkt bildet die Überzeugung, dass Musik als menschliches Grundrecht und Grundbedürfnis soziale Gemeinschaften formt und festigt (vgl. de Banffy-Hall & Hill 2017: 3). Vor dem Hintergrund der historischen Entwicklung von Community Music als Teil der britischen Community Arts-Bewegung sollen Menschen im Sinne des Empowerments aktiviert, durch gemeinsames Musikmachen und bürgerschaftliches Engagement gesellschaftliche Veränderungen und sozialer Wandel initiiert werden.

Maßgebend dafür waren die Initiativen der Community Artists während der 1960er und 1970er Jahre, deren Hauptfokus darauf lag, durch künstlerische Aktivitäten einen „*impact upon the community*“ zu erzeugen (Higgins 2012: 31) oder – wie es Soundsense formuliert – „*community Musicians share a passion for music as a tool for change.*“<sup>5</sup> So kann die altersübergreifende Besetzung in Ensembles beispielsweise ein Schritt zur intergenerativen Verständigung sein. Konzerte oder musikalische Aktionen in bestimmten Stadtteilen können auf soziale Zustände aufmerksam

---

<sup>4</sup> Eine ähnliche Sichtweise vertritt der Musiksoziologe Christopher Small (1996).

<sup>5</sup> <https://www.soundsense.org/about-community-music> (19.1.2019)

machen und dazu beitragen, Ungleichheiten zu überwinden. Musik bzw. Kunst erhält auf diese Weise eine politische Dimension und trägt dazu bei „[to] empower participants to become agents“ (ISME 2016: 1 zit. n. Coffman 2017: 117)<sup>6</sup> (vgl. Kap. 2.

## 1.2 Arbeitsfelder und Formate

### Informelle Kontexte

Community Music umfasst nach Higgins vor allem informelle Kontexte des Musikmachens als *“an approach to active music making and musical knowing outside of formal teaching and learning situations”* (2012: 4).<sup>7</sup> Die Community Music Praxis ist eine Freizeitaktivität und entstand zumindest teilweise als Gegenentwurf und Alternative zu formellen, institutionalisierten musikalischen Bildungsangeboten (vgl. Yerichuk 2014: 139f.). Dementsprechend ist hier kein klar abgegrenztes Arbeitsfeld zu finden. Vielmehr findet Community Music *intersektoral* statt zwischen verschiedenen Gruppen, kulturellen Kontexten und Milieus, Institutionen und professionellen Disziplinen. In Deutschland sind Aktivitäten in Praxisfeldern kultureller Bildung, in der sozialen Arbeit und Soziokultur, in Musiktherapie und Gemeinwesen als auch in der Musikverein- und Musikschullandschaft, in Bereichen des Laienmusizierens, der Volksmusik oder auch allgemeinbildenden Schulen sowie entsprechenden Schnittstellen angesiedelt und bedienen ganz unterschiedliche Zielgruppen (vgl. de Banffy-Hall & Hill 2017: 3; vgl. de Banffy-Hall 2017a: 28). Dennoch existieren nicht nur in England und Nordamerika informelles und formelles Musikmachen nebeneinander und werden oftmals auch in unterschiedlicher Weise miteinander verknüpft (vgl. Veblen 2007: 2).

### Kontextspezifische Formate

Community Music umfasst eine Vielzahl möglicher Kontexte und musikalischer Situationen (vgl. Higgins 2017: 47; vgl. Veblen et al. 2013). Ob Jugendzentrum, Altenheim, Kulturzentrum, Behindertenwerkstätte, Gefängnis, Krankenhaus, Flüchtlingsheim oder andere Orte – gerade dem sozial-räumlichen Kontext schreibt Higgins besondere Bedeutung zu. Er definiert diesen als *„Dreh- und Angelpunkt für das Musikmachen“* (Higgins 2017: 47), für Dialog und kritisches Hinterfragen sozialer Gegebenheiten, da sich musikalische Aktivitäten und sozial-räumlicher Kontext wechselseitig beeinflussen.

*„Community music is always shaped and defined by particular social settings“*, bemerkt auch Veblen (2007: 2). Projekte und Konzepte können somit nicht ohne weiteres in einen anderen Kontext transferiert werden, denn *„the meaning of the work is situated within the locality and through the development of community relationships seeks to draw upon local skills and local sites.“*

---

<sup>6</sup> Aus dem Leitbild der Community Music Activity Commission (CMA) der International Society for Music Education (ISME 2016).

<sup>7</sup> Higgins differenziert (1) den formellen Sektor der Schulen, Universitäten, Colleges und gesetzlich verankerte Bestimmungen, (2) den nonformellen Sektor der gesetzlich verankerten musikalischen Fördermaßnahmen geleitet von Erwachsenen und (3) den informellen Sektor, der Aktivitäten junger Menschen ohne Supervision von Erwachsenen umfasst, wie Bands, private Ensembles u. a. (Higgins 2012: 149)

(Higgins 2012: 31f.) Im Feld der Performance Art ist dafür auch der Begriff „site-specific work“, der mit standortspezifisch übersetzt werden kann, gebräuchlich (vgl. ebd. 30).<sup>8</sup>

Jedes Community Music-Programm wird folglich individuell und kontextspezifisch ausgerichtet. Fünf Faktoren bestimmen dabei dessen Spezifik (vgl. Veblen 2007: 2):

- (1) Die Musikformen/-arten und des Musikmachens in einem Community Music-Programm
- (2) Die Intentionen der Leitenden und Teilnehmenden
- (3) Die Charakteristika der Teilnehmenden
- (4) Die Beziehung von Lehr-Lern-Zielen, Wissen und Strategien
- (5) Das Zusammenspiel von informellen und formellen sozialerzieherischen-soziokulturellen Kontexten

Der sozial-räumliche Kontext als Scharnier, das die musikalischen Angebote bestimmt und charakterisiert – dieser Aspekt erlangt gerade in Anbetracht der Outreach-Initiativen deutscher Orchester und Konzerthäuser besondere Bedeutung (vgl. Kap. 4).

### Community-Begriff

Dennoch ist es nicht allein der geographische Raum, durch den eine Gemeinschaft (community) charakterisiert wird, denn verschiedene Communities finden sich nicht nur an bestimmten Orten, sondern ebenso im Internet und in sozialen Medien. Verbindendes Element sind dabei gemeinsame Interessen, Erfahrungen oder Hintergründe: „*a ,community‘ doesn't have to be a geographical one. It can be a group of people who share common interests, experiences or backgrounds.*“ (Soundsense<sup>9</sup>, zit. n. Veblen 2007: 5) Auch diese bilden Zielgruppen für bestimmte Community Music Aktivitäten.

### Der Community Music-Workshop

Schlüsselstrategie der Community Music Praxis bildet für Higgins der Workshop (vgl. Higgins 2012: 144). Als ein Format, das durch seinen Werkstatt-Charakter auch in musikpädagogischen Kontexten Experiment, Kreativität und Gruppenarbeit betont, fungiert der Workshop mit seinen räumlichen und temporalen Rahmenbedingungen als „*means of achieving a democratic space favorable to creative music making*“ (ebd.). Aufgrund seiner offenen Strukturen bietet dieser einen idealen Raum für aktives, kollaboratives Musikmachen: „*Through an openness and focus towards relationships, the workshop can become a touchstone through which diversity, freedom, and tolerance might flow.*“ (ebd. 1)

## 1.3 Inhalte, Genres und Repertoire

Als informelle Lernsituationen mit kontextspezifischem Format sind Community Music Aktivitäten weder an ein Curriculum, noch an objektivierbare Lernziele oder formulierte Kompetenzbereiche gebunden (vgl. Higgins 2012: 31 u. 149; vgl. Veblen 2007: 3). Musikmachen in Community Music umfasst eine Vielzahl von Aktivitäten, die vom gemeinsamen Musizieren,

---

<sup>8</sup> Zur Geschichte der Performance Art siehe Goldberg, R. (1999). *Performance Art. From Futurism to the Present*. (Revised and enlarged edition. Reprinted.). Thames and Hudson.

<sup>9</sup> Veblen nennt als Quelle: <http://www.soundsense.org/scripts/WebObjects.exe/soundSense>. Diese Seite existiert jedoch nicht mehr. Aufgrund seiner Prägnanz wird das Zitat trotzdem als Sekundärzitat verwendet.

Improvisieren, Erfinden, Komponieren, Üben bis hin zur öffentlichen Präsentation reichen (vgl. Veblen 2007: 2). Diversität ist dabei nicht nur hinsichtlich der Teilnehmenden gewünscht, auch bezüglich der Musikauswahl gilt das Prinzip der stilistischen Offenheit und musikkulturellen Vielfalt sowie der prinzipiellen Gleichwertigkeit aller Musikformen. Alle Stile, Genres und Erscheinungsformen von Musik können einbezogen werden. Ein solch breiter Musikbegriff bietet vielfältige Ansatzpunkte für das gemeinsame Musizieren.

Material für das Musizieren bilden elementare Musizierformen, Improvisationsstrukturen, vereinfachte Fassungen von Musik verschiedener Stile und Kulturen, Arrangements von Rock- und Popstücken etc. McKay & Higham (2012) weisen in ihrem Forschungsüberblick nach, dass vor allem improvisierte Musik (Jazz, freie Improvisation), Percussionensembles (Afrikanische Rhythmen, Samba sowie digital orientierte Formen wie elektronische Tanzmusik, Rap, Pop und Rock im Zentrum partizipatorischer Angebote stehen (vgl. McKay & Higham 2012: 95). Im Unterschied zum Laienmusizieren sind traditionelle Formen wie Folkmusik, Blasmusik etc. in der Community Music dagegen eher weniger verbreitet. Welcher Musikstil bevorzugt wird, ist in der Regel abhängig von den Interessen und Möglichkeiten der jeweiligen Gruppe.

Improvisation als eigenständiges Genre bildet für Community Music eine bedeutsame, wenn nicht sogar fundamentale Musikpraxis: „*Yet improvisation remains a significant, even core practice for many community musicians.*“ (ebd. 96). Mitunter wird Community Music aus diesem Grund auch als pädagogische wie musikalische Improvisationspraxis gesehen.

Community Music Aktivitäten werden zudem interdisziplinär in Kooperation mit anderen Kunstformen wie Tanz, Malerei, Bildende Kunst, Theater oder Performance realisiert.

## 1.4 Methodische Aspekte

Da sich die Community Music Praxis zumindest teilweise als Gegenentwurf zu formellen Formen von Musikunterricht entwickelt hat, überrascht es nicht, dass sich Community Musicians häufig von gängigen Unterrichtspraktiken mit festgelegtem Unterrichtsablauf, Zielsetzungen und lehrerzentrierten Anleitungsstrategien distanzieren (vgl. Coffman 2017: 108). Mit seinem Verständnis von Community Music als aktive soziale und musikalische Intervention, deren Schlüsselstrategie im Workshop als Event liegt (vgl. Higgins 2012: 144ff.), legt Higgins die Betonung auf die Elemente Intervention und Facilitation (vgl. ebd. 147ff.).

### 1.4.1 Lehr- und Lernmodi in Community Music Aktivitäten

Community Music Strategien beinhalten eine Vielzahl methodischer Bausteine und Zugänge. Veblen spricht von „*a rich mixture of oral, notational, experimental, conservative, experiential, spiritual, and/or analytical elements*“. Hill betont in Anlehnung an Coffman (2013: 275f.)<sup>10</sup>, dass für Community Music in methodischer Hinsicht jene Elemente typisch sind, die auch das informelle Musiklernen definieren: „*selbstbestimmtes Lernen, Versuch und Irrtum, Gruppenarbeit, Improvisationen, Komposition und Aufführungen als Zielorientierung.*“ (Hill 2017: 19) Stets bilden individuelle Interessen und Möglichkeiten den Ausgangspunkt des Musikmachens. Im Sinne

---

<sup>10</sup> Coffman (2013: 275) nimmt wiederum auf die Untersuchung von Green (2006) zu informellen Lernprozessen in Schulklassen Bezug. Vgl. Green, L. (2006). Popular music education in and for itself, and for “other” music: Current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24: 2, S. 101–18.

eines bottom-up-Prozesses liegt der Fokus auf Aushandlung und Kollaboration (vgl. Higgins 2017: 48). So entscheiden die Beteiligten gemeinsam, „*welche Musik mit welchen Mitteln und zu welchem Ziel gespielt werden soll*“ (de Banffy-Hall 2017b: 1).

An der Popmusik orientiertes Lernen durch Hören und Imitation unter weitgehendem Verzicht auf Notenschrift und die Verwendung von Patterns, also wiederkehrenden Bausteinen als harmonische Grundlage für Improvisation, ermöglichen die Teilhabe aller auf verschiedenen Könnens- und Leistungsniveaus (vgl. Lichtinger 2013). Den „*spirit of improvisation*“ sehen Moser & McKay (2005) als ein für Community Music zentrales Element. Eine grundsätzlich am Spiel und am Prozess orientierte Haltung prägt dabei das gemeinsame Musikmachen, um Exploration, Experiment und Erfinden zu ermutigen (vgl. Higgins 2012: 150).

Higgins beschreibt das Procedere von Improvisations-Workshops folgendermaßen: „*At the beginning of these workshops, improvisation is treated as free: the structures are loose, and the emphasis is on play [...], on participation and/or process rather than performance and/or completed product.*“ (ebd.) Der spielerische Prozess kann zwar durchaus in ein Produkt münden, doch ist „*[...] the interaction and contributions of each individual to the whole [is] more important than a polished performance. Music making in this way is nonhierarchical.*“ (ebd. 151).

Im Sinne eines zunächst einmal ergebnisoffenen Musikmachens wird den Teilnehmenden „*das Besitzrecht an dem entstandenen musikalischen Endprodukt [übertragen], gleichzeitig wird ihre kontinuierliche musikalische Entwicklung gefördert.*“ (Higgins 2017: 53). Dabei gilt es, das Können der Teilnehmenden und deren individuelle Ressourcen entsprechend einzubeziehen und Aushandlungsprozesse wie gruppenspezifische Entwicklungen sensibel zu begleiten.

Im Hinblick auf den Fokus der Zugänglichkeit, auf aktives Musizieren in der Gruppe, auf Improvisation und Komposition in einem ergebnisoffenen Prozess als auch in methodischer Hinsicht lassen sich konzeptionelle Schnittpunkte mit der Elementaren Musikpädagogik (EMP) sowie Verwandtschaften mit Idealen des Laienmusizierens ausmachen (vgl. de Banffy-Hall 2017a: 31f.). Ein solcherart angelegtes Musikmachen ist vom persönlichen wie gemeinschaftlichen gemeinsamen Von- und Miteinander-Lernen geprägt, ein Lernen, das in alle Richtungen weist: „*von dem/der Leiter\*in zu den Teilnehmer\*innen, von den Teilnehmer\*innen zu dem/der Leiter\*in sowie bei den Teilnehmer\*innen untereinander*“ (Higgins 2017: 53)<sup>11</sup> Coffman bezeichnet dies auch als offenes Lernen, welches im Grunde als soziales Lernen zu sehen ist (vgl. Coffman 2017: 117). Dies stellt spezifische Anforderungen an all jene, die Community Music Aktivitäten anleiten.

#### **1.4.2 Das Rollenverständnis von Community Musicians**

Community Musicians schöpfen laut Veblen aus ihrer Expertise „*as a music educator, entrepreneur, fund raiser, therapist, social worker, performer, composer, arranger, music technology expert, ethnomusicologist, dancer, poet, visual artist, story teller, and more.*“ (ebd.).

Neben musikalischem Fachwissen und Können müssen Musik-Animateure auch über eine Vielzahl an weiteren Fähigkeiten verfügen: „*S/he must do more than compose, perform or teach. S/he must act as catalyst, organize, inspire and lobby too – hence ‘music animateur’ and ‘community music worker’.*“ (Joss 2010: 325). Für die Ausübung ihrer Arbeit benötigen sie daher „*the*

---

<sup>11</sup> Higgins bezieht sich hierbei auf folgenden Artikel: Mantie, R., Higgins, L. & Bartleet, B.-L. (2016). Community Music Practice: Intervention Through Facilitation, *The Oxford Handbook of Music and Leisure*. New York: Oxford University Press.



*combination of musical, facilitatory, administrative, and communication skills as keys to the knowledge domains*” (Higgins 2012: 47). David Price, Direktor für Lehre am Liverpool Institute for Performing Arts, vergleicht Community Musicians mit einem Schweizer Taschenmesser, „*uniquely specialized precisely because it can do most things*” (Cole 2011a: 84).

Community Music Aktivitäten werden keineswegs ausschließlich von Musiker\*innen oder Musikpädagog\*innen offeriert; das berufliche Spektrum der Anleitenden ist ebenso breit wie die Arbeitsfelder und Formate von Community Music selbst. Neben der Bezeichnung Community Musician haben sich auch Bezeichnungen wie „CM worker“ oder auch CM Facilitator etabliert. Seltener sind die Bezeichnungen CM Pädagog\*in oder CM Trainer\*in (vgl. Veblen 2007: 2). In Anlehnung an Higgins (2012), der maßgeblich für die theoretische Fundierung der Community Music verantwortlich zeichnet, wird hier der Begriff „Music Facilitator“ im Sinne von Vermittler\*in und Prozessbegleiter\*in verwendet und bewusst in seiner geschlechtsneutralen englischen Form belassen, da der Begriff des/der Musikvermittler\*in im deutschsprachigen Raum meist eng mit musikalischen Bildungsangeboten im Rahmen des klassischen Konzertbetriebs verknüpft ist.

Higgins leitet Facilitator vom französischen Wort „*facile*“ ab, was mit einfach, leicht, aber auch einprägsam und leicht zu merken übersetzt werden kann sowie von „*faciliter*“ (einfacher machen, erleichtern).<sup>12</sup> Dementsprechend versteht er *facilitation* als Weg, um einen offenen (musikalischen) Dialog zwischen verschiedenen Individuen mit unterschiedlichen Perspektiven zu befördern (vgl. Higgins 2012: 147 sowie 2017: 51).

Facilitators agieren weniger als Lehrpersonen und Experten im Sinne eines top-down-Ansatzes, sondern vorwiegend unterstützend, begleitend, anleitend, moderierend und mentorierend als Lernpartner\*innen. Obgleich sie natürlich über entsprechende Instruktionsfähigkeiten, pädagogische und methodische Fähigkeiten und Kenntnisse verfügen müssen, ist ihre Rolle flexibel oder – wie es Veblen formuliert – „*typically adaptable or ,elastic‘. In addition to his or her duties as an ,instructor‘, the CM worker usually takes on many other roles – prompter, mentor, facilitator, catalyst, coach, director [...]*” (Veblen 2007: 2).

Fachliche Kompetenzen und musikalisches Handwerkszeug in den kreativen Bereichen des Musikmachens – also in Improvisation, Komposition, Arrangement – sowie musikalischem Gehör und Notation sind unabdingbar. Expertise ist allerdings weit über das Fachliche hinaus gefordert. Hogan beschreibt eine\*n Facilitator als „*self-reflective, process-person who has a variety of human, process, technical skills and knowledge, together with a variety of experiences to assist groups of people to journey together to reach their goals*” (Hogan 2002: 57, zit. n. Higgins 2012: 147). Community Music basiert auf Partnerschaften „*in which any ‘professional’ input is biased toward ‘enabling’ rather than ‘leading’.*” (Higgins 2012: 53) Dennoch geben Facilitators mitnichten die Verantwortung für „*music leadership*“ ab. Sie geben Startpunkte vor, bieten Orientierung und konkrete Unterstützung bei der musikalischen Realisierung, bleiben aber im Sinne der Prozessorientierung stets offen für Unerwartetes, das aus der (musikalischen) Interaktion der Beteiligten entsteht (vgl. ebd.). Es gilt, die Balance zu halten zwischen guter Vorbereitung und der Bereitschaft zu leiten einerseits und guter Vorbereitung und der Bereitschaft zur Zurücknahme andererseits (vgl. ebd. 148).

Aus diesem Rollenverständnis resultiert eine flexible Rollenverteilung, welche „*fluidity of knowledge, expertise, and roles, with individuals participating in various ways from observer, to*

---

<sup>12</sup> Vgl. <https://defr.dict.cc/?s=facile> (8.1.2019)

*participant, to creator, to leader*“ ermöglicht (ebd. 3). Auf diese Weise übernehmen die Teilnehmenden nicht nur Verantwortung für ihr eigenes Lernen, sondern ebenso für den musikalischen und sozialen Gruppenprozess. Zugleich übernimmt die Gruppe Verantwortung für den und die Einzelne. Profis und Teilnehmende werden so zu „*co-producers of every conceivable cultural form of expression*“ (Hill 2016: 14)

Higgins geht in seiner Beschreibung von Facilitation weit über das oben genannte hinaus und beschreibt präzise ein Bündel an weiteren Kompetenzen, Fähigkeiten sowie persönlichen Eigenschaften „*in Bezug auf Werte, Überzeugungen und ethische Verpflichtungen, die sich an den Rechten, Ressourcen und Möglichkeiten der Teilnehmer\*innen orientieren*“ (2017: 58), die er auch als „Werkzeug“ versteht (vgl. ebd. 52f.). Die Herausforderung besteht darin, für die jeweilige Aufgabe das passendste der verfügbaren Werkzeuge zu wählen. Vor diesem Hintergrund betrachtet er Facilitation als „*eine ‚Kunst‘, egal ob sie in einem künstlerischen Kontext stattfindet oder nicht.*“ (2017: 52)<sup>13</sup>

## 1.5 Zusammenfassung

Community Music zeichnet sich durch eine Vielfalt an Erscheinungsformen und Kontexten aus und ist als ein flexibles, adaptierbares Konzept immer in Entwicklung begriffen. Ausgangspunkt für eine Arbeitsdefinition bildet daher die Beschreibung gemeinsamer Werte und des Arbeitsfeldes (vgl. Higgins 2012: 53). Dafür soll das Statement der Mitglieder von Soundsense herangezogen werden, da es eine gute Orientierung bietet, was Community Music ausmacht:

- „*Community music involves musicians from any musical discipline working with groups of people to enable them to develop active and creative participation in music.*“
- *Community music is concerned with putting equal opportunities into practice.*
- *Community music can happen in all types of community, whether based on place, institution, interest, age or gender group, and reflects the context in which it takes place.*“ (Macdonald 1995: 29 zit. n. Higgins 2012: 53f.)

Darüber hinaus können folgende Grundprinzipien von Community Music festgehalten werden:

- Community Music betrachtet Musizieren als menschliches Grundrecht und ermöglicht davon ausgehend Teilhabe aller und Zugänglichkeit von Musik für alle Menschen.
- Community Music ist ein Akt der Gastfreundschaft, der Einladung und des bedingungslosen Willkommens aller, die Musik machen wollen.
- Community Music versteht Musik als integralen Bestandteil sozialen Lebens, die die Kraft hat, Menschen zu mobilisieren, soziale Belange zu artikulieren, sowie Veränderungsprozesse durch Musik zu initiieren.
- Community Music schafft Möglichkeiten der (interkulturellen) Begegnung, des sozialen Austauschs und kreativ-gestalterischer Gruppenprozesse.
- Community Music ist immer kontextspezifisch, wird durch den sozial-räumlichen Kontext geformt und definiert.
- Community Music orientiert sich am Prinzip der Diversität, sowohl hinsichtlich ihrer Teilnehmenden als auch hinsichtlich musikalischer Stile und Erscheinungsformen.

---

<sup>13</sup> Zum Aspekt der Facilitation als Kunst siehe auch Higgins, L. & Campbell, P. (2010). *Free to be Musical: Group Improvisation in Music*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, S. 9

- Das gemeinsame Miteinander ist vom Gedanken der Gleichheit aller, von demokratischen Umgangsformen und Aushandlungsprozessen geleitet.
- Community Musicians sind Facilitators mit vielfältigen fachlichen, persönlichen und pädagogischen Fähigkeiten, die sie anleitend, unterstützend und moderierend in den Dienst des Musikmachens stellen.
- Selbstbestimmtes Lernen und vielfältige methodische Arbeitsweisen, die sich an den Ressourcen und Fähigkeiten jedes/jeder Einzelnen orientieren, prägen den Arbeitsprozess.

Mit diesen Grundprinzipien sind zugleich Rahmenkategorien und Bedingungen benannt, die Community Music Aktivitäten prägen und als Maßstab herangezogen werden können.

## 2 Zur historischen Entwicklung von Community Music

*“Historical perspectives of community music are important because the character of community music is formed in its past.”*  
(Higgins 2012: 175)

Die Geschichte der Community Music begann bereits im frühen 20. Jahrhundert und konzentrierte sich zunächst auf den angloamerikanischen Raum. Community Music war dabei von Anfang an häufig in soziale Bewegungen und reformpädagogische Projekte eingebunden. Eine Übersicht dazu gibt Higgins (2012: 42-54). Dieser unterscheidet neben der britischen zudem drei weitere „noticeable community music histories“ (ebd. 24): die Wurzeln in den USA, die Entwicklung von Community Music Schools in Skandinavien sowie die Kontextualisierung der Community Music in Australien. Hauptsächlich wurzelt Community Music jedoch in Großbritannien. Die britische Perspektive bildet aus diesem Grund den Ansatzpunkt dieser Publikation, denn „there is compelling evidence to suggest that mining the British experience will provide the strongest context through which the current international field can be situated.“ (ebd.)

Mit einem Fokus auf Großbritannien und Deutschland<sup>14</sup> zeichnet das folgende Kapitel die Entwicklungslinien der Geschichte von Community Music nach. Aus der Koppelung von staatlichen Kulturförderprogrammen und sozialer Arbeit sind zentrale Impulse entstanden, die für die Entwicklung partizipativer Spielräume in Orchestern und Konzerthäusern fruchtbar gemacht werden können.

### 2.1 Die Entwicklung von Community Music in Großbritannien

Die Entstehung von Community Music in Großbritannien ist untrennbar mit sozialpolitischem Aktionismus verknüpft. Entwicklungsschübe sind vor allem in den 1970er Jahren als auch in den 1990er Jahren unter New Labour zu verzeichnen. Zu dieser Zeit wurden kulturelle und künstlerische Community-basierte Aktivitäten als Mittel zur Bewältigung des Strukturwandels gesehen und infolgedessen umfangreiche staatliche Kulturförderprogramme aufgelegt, um gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit durch Kultur zu befördern.

Welche Bedingungen haben dabei der Community Music zur Blüte verholfen? Dieser Frage wird im Folgenden nachgegangen.

#### 2.1.1. Community Music im Kontext der Community Arts Bewegung

Der interventionistische Ansatz der Community Music steht in enger Verbindung mit sozialpolitischem Aktivismus und kulturellen Umbrüchen in den 1960er Jahren, insbesondere mit der Blütezeit der britischen Community Arts Bewegung<sup>15</sup>, die sich während der späten 1960er und 1970er Jahre als Gegenkultur in den westlichen Industrienationen etablierte (vgl. Higgins 2017:

---

<sup>14</sup> Über die Entwicklung der Community Music in Österreich ist aktuell keine Literatur zu finden. Zentrale Publikationen, Tagungen als auch Meilensteine in der Entwicklung konzentrieren sich bisher auf Deutschland.

<sup>15</sup> Eine Übersicht über zentrale Publikationen der verschiedenen Jahrzehnte zu Community Arts findet sich unter <https://arestlessart.com/resources/community-art-in-britain> (23.1.2019)

25 u. 48). In einer Zeit des Strukturwandels, der mit enormen sozialen Umbrüchen sowie entsprechendem Aktivismus<sup>16</sup> einher ging, gelangten die Erfahrungen normaler Menschen durch und mit Kunstschaffen zunehmend ins Blickfeld.

Mit Community Music, Community Dance, Community Video, Community Drama und Community Theater begannen sich vielfältige künstlerische Ansätze innerhalb der Community Arts Bewegung und rund um das Feld der sog. „*community cultural development*“<sup>17</sup> – der kulturellen Entwicklung von Gemeinschaften und Stadtteilen – zu entwickeln (vgl. Higgins 2012: 42). Im Vordergrund stand dabei die Idee, freien Zugang zu Kunst, individuelles Können und kollektive kulturelle Kapazitäten mit positivem sozialem Wandel zu verknüpfen (vgl. Goldbard 2006: 20). Als Teilbereich der Community Arts Bewegung zielte Community Music darauf, Menschen einerseits für aktives Musizieren und persönliche Entwicklung, andererseits für bürgerschaftliches Engagement und politische Interessensvertretung zu aktivieren (vgl. Higgins 2017: 48).

### 2.1.1.1 Einstellungen zu Kunst

Die Community Arts Bewegung verstand sich als kritischer Gegenentwurf zur Hochkultur, zur etablierten Kunstwelt und als Erwiderung auf eine kapitalistische Gesellschaft. Die Bewegung wurzelt in sozialistischen und marxistischen Theorien, dem Wunsch nach neuen Sozialstrukturen und einer neuen klassenlosen Politik, in der die Idee der Gemeinschaft zentral ist (vgl. Higgins 2012: 26 u. 40).

Die Bezeichnung Community Arts wurde verwendet, „*to describe a complex, unstable and contested practice developed by young artists and theatre makers seeking to reinvigorate an art world they saw as bourgeois at best and repressive at worst.*“ (Matarasso 2013: 215)

Allein durch ihr Anliegen, allen Menschen den Zugang zu Kunst und Kultur zu ermöglichen, durch die Proklamation von Inklusion in sozialer wie musikkultureller und stilistischer Hinsicht kam ihre Gegenposition zu den Regeln herkömmlicher Kulturinstitutionen zum Ausdruck: „*As a form of activism located within the politics of the New Left, community music can be initially seen as a protest against the dominant culture’s articulation of music’s nature and purpose.*“ (Higgins 2012: 42) Das gesamte System des etablierten Kunstbetriebs, seine Maßstäbe und Normen als auch seine Legitimation zur Beurteilung künstlerischer Qualitäten wurden in Frage gestellt. Community Artists waren insofern gleichermaßen innovativ wie provokant und radikal. Wer hatte

---

<sup>16</sup> Dieser umfasste ebenso selbstorganisierte emanzipatorische Gegenbewegungen wie den Antimaterialismus, die Nonkonformität, die Frauenbewegung, die Schwulen- & Lesbenbewegung, Black Consciousness, die Friedensbewegung u. a.

<sup>17</sup> Der Terminus „community cultural development“ ist im angloamerikanischen Raum ein stehendes Konzept mit einer bestimmten sozial- und kulturpolitischen Geschichte. Er wird vor allem in den USA und Australien als Pendant zu Community Arts verwendet und steht in engem Zusammenhang mit dem Konzept Kultureller Demokratie (vgl. Higgins 2012: 37-40). Der Begriff „community cultural development“ wurde als Abgrenzung von den künstlerischen Tätigkeiten von Amateuren in einer Community eingeführt, „*because it encapsulates the salient characteristics of the work*“ (Goldbard 2006: 21). Die Formulierung kann so ohne weiteres nicht ins Deutsche übersetzt werden und lässt ein deutschsprachiges Äquivalent vermissen. Parallelen bestehen jedoch zur Sozialen Kulturarbeit bzw. Soziokultur und Stadtteilkulturarbeit sowie Initiativen im Kontext von „Kultur für Alle“ (vgl. Kap. 2.2.1) und dem heutigen Begriff der Kulturellen Bildung (vgl. Hill 2017: 21-23).

Eine ausführliche Auseinandersetzung aus US-amerikanischer Perspektive bietet Goldbard (2006). Darin werden u. a. die Grundprinzipien und Leitlinien von „community cultural development“ beschrieben (S. 43) und eine Abgrenzung der Begrifflichkeiten community arts, community-based arts sowie community cultural development vorgenommen (S. 21).

überhaupt zu beurteilen, was als künstlerisch wertvoll gelten konnte, und was nicht? Diese weitreichende Frage evozierte eine heftige Debatte, da sich der etablierte Kunstbetriebs mit einem Mal gefordert sah, seine eigene Autorität als Kunst-Sachverständiger zu verteidigen (vgl. Matarasso 2019: 20).<sup>18</sup>

Als zunächst lose Gruppierung von Künstler\*innen mit ganz unterschiedlichen Ausdrucksformen, Hintergründen, Ausbildungen und Wirkungsbereichen waren Community Artists in ihren politischen wie künstlerischen Ansichten sehr heterogen. Sie verband allerdings die Überzeugung, dass jeder Mensch Kunst hervorbringen kann, sofern er oder sie über die entsprechenden Ressourcen und Unterstützung verfügt. Durch Erziehung eine allgemeine Wertschätzung der Hochkultur des Establishments – also einer Kultur der Wenigen und Reichen – in allen gesellschaftlichen Schichten zu erzeugen, erschien dagegen unpassend. Community Artists waren zudem tendenziell weniger daran interessiert, individuelle Techniken und Karrieren auszubauen. Stattdessen postulierten sie die Neubestimmung der Rolle von Künstler\*innen, die Entmystifizierung des Künstlertums und die Überwindung der Polaritäten von Hochkultur und Populärkultur, kurz: der Kategorisierung von Kunst in E und U. Vehement kritisiert wurden ebenfalls die bislang unstrittigen staatlichen Zuwendungen an Orchester und Opernhäuser auf Kosten anderer lokaler Musikformen.

Im Unterschied zu „artists in the community“ verstanden sich Community Artists vielmehr als „conscious facilitators or art leaders“ (Higgins 2012: 29), die danach strebten, Menschen dabei zu unterstützen, ihre eigene Kunst hervorzubringen. Eine Kunst, die in den individuellen Erfahrungen der Menschen und ihrer Werte gründet und auf fairem Zugang zu den Ressourcen kreativer Produktion beruht. Kunst sollte kollaborativ genutzt, mit und für diverse Communities eingesetzt werden, und zwar in einer auch die Massenkultur wertschätzenden Art und Weise. Kennzeichnend war nach Cole daher eine partizipative Herangehensweise, welche Interaktion und Prozessorientierung in den Vordergrund stellte (vgl. Cole 2011a: 80). Statt auf die Demokratisierung von Kunst setzten Community Artists also auf Kulturelle Demokratie (vgl. Matarasso 2019). Dies kann zugleich als Bekenntnis zu den Werten und der Ethik der Arbeiterklasse aufgefasst werden (vgl. Higgins 2012: 30).

Higgins (2012) stellt in diesem Zusammenhang die modernen Sichtweisen auf (Hoch-)kunst dem postmodernen Verständnis von Kunst, welches für Community Artists/Musicians prägend war, als Polaritäten gegenüber:<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Die Debatte drehte sich vor allem um den Aspekt der künstlerischen Qualität der Community Art Praxis. Darin enthalten ist zugleich der Diskurs, ob es sich bei Community Artists um „Künstler\*innen“ im eigentlichen Sinn handelt und ob die Praxis des „community cultural development“ als Kunst aufgefasst werden kann oder nicht (vgl. Goldbard 2006: 59; vgl. Matarasso 2019: 159).

<sup>19</sup> Diese Gegenüberstellung weitet Coffman (2013) auf Musikpädagogik und Community Music aus, indem er die Attribute des „modern“ als Merkmale von Musikpädagogik und Musikerziehung definiert, die postmodernen Aspekte hingegen als Charakteristika von Community Music versteht (S. 274). Bezüglich der Polaritäten von Partizipation versus Rezeption merkt Coffman jedoch zu Recht kritisch an, „that music educators typically advocate the perspective of participation as much as their community musician counterparts.“ (ebd.)

Modern	Postmodern
Artist	People
Purpose	Play
Form (closed)	Antiform (open)
Product	Process
Individual	Community
Aesthetic	Extra-aesthetic
Consumption	Participation
Cultural idealism	Cultural democracy
Authorship	Coauthorship
Formal education	Informal/nonformal education

Abb. 1: Gegenüberstellung moderner und postmoderner Perspektiven auf Kunst (aus: Higgins 2012: 31)

Aus dieser postmodernen Perspektive heraus ist auch das Selbstverständnis der Community Arts zu sehen: „*Community Arts is a way of working, not a particular art form.*“ (ebd. 35).<sup>20</sup> Der Kunst wird damit ein besonderes Potenzial zuerkannt. Sie gilt nicht nur als gesellschaftlich erwünscht, sondern als gesellschaftlich notwendig, denn sie hat „*the power to transform communities and to change the lives of people.*“ (Webster 1997: 69 zit. n. Higgins 2012: 32) Diese Überzeugung bildet für Webster die wichtigste Komponente jeglicher Community Arts Aktivität. Im Idealfall geht diese mit sozialem Wandel Hand in Hand: „*Community Arts is, if nothing else, about change, and about using the Arts to achieve change.*“ (ebd. zit. n. Higgins 2007: 284)<sup>21</sup>

Ähnlich sieht das auch Brooks (1988):

“*Community Arts is ... an Arts activity defined by its methods of work and aims, rather than by its art form. It is an Art practice in which artists and communities work in creative partnership in order to articulate, engage and address the needs, experience and aspirations of those communities, and which has as its final aim the creation of a culture of equality.*“ (S. 7 zit. n. Higgins 2012: 36)<sup>22</sup>

Charakteristisch für Community Artists ist folglich weniger die Verwendung bestimmter Techniken als vielmehr die Einstellung, dass ihre künstlerischen Aktivitäten eine bestimmte Wirkung, einen Impact auf das Leben einer Gesellschaft oder Community haben sollten: „*Without exception, they recognize an obligation to deploy their gifts in service of larger social aims as well as individual awareness and transformation.*“ (Goldbard 2006: 58). Darin unterscheiden sich Community Artists ganz wesentlich von Künstler\*innen im herkömmlichen Kunstbetrieb. Mit Blick auf das soziale Transformationspotenzial von Kunst werden sie zu Künstler\*innen ebenbürtigen „*agents of transformation*“ (ebd. 58-60), „*and need[s] to be seen as equal in legitimacy to those who occupy the mainstream art world*“ (Higgins 2012: 40).

Wenngleich die verschiedenen Strömungen innerhalb der Community Art Bewegung im Kern eine gemeinsame politische und soziokulturelle Orientierung eint, bemängeln etliche Autor\*innen das Fehlen einer einheitlichen Philosophie und einer für alle übergreifenden Definition (vgl. Higgins 2012: 36; vgl. Kelly 1984; vgl. Braden 1978). Dies aufgreifend bietet Webster fünf Merkmale an, um Community Arts Aktivitäten zu charakterisieren: Empowerment, Partizipation, Zugang, Qualität und Mitbeteiligung (vgl. Higgins 2012: 37).

<sup>20</sup> Eine Übersicht über den Kontext und zentrale Themen der Community Arts gibt Matarasso (1997).

<sup>21</sup> Die Primärquelle war leider nicht zugänglich: Webster, M. (Hg.). (2004/1997). *Finding Voices, Making Choices. Creativity for social change*. Bramcote, Nottingham, U.K.: Educational Heretics Press.

<sup>22</sup> Brooks, R. (1988). *Wanted! Community Artists*. Calouste Gulbenkian Foundation.

### 2.1.1.2 Kulturelle Demokratie

Die Community Arts Bewegung wurde wesentlich beeinflusst durch die internationale Kulturpolitik. Eines der bedeutsamsten Konzepte der Nachkriegszeit für den internationalen Diskurs über Kultur war und ist die Idee der Kulturellen Demokratie (vgl. Goldbard 2006: 127), „*a paramount in the work of community musicians*“ (Higgins 2012: 168).

Dem gingen in den 1960er Jahren Maßnahmen zur Demokratisierung der Hochkultur voraus. Mit großen Maßnahmen zur Umverteilung kultureller Ressourcen wie der Subventionierung von Eintrittskarten, der Förderung von Konzertbesuchen für Schulklassen, der Veranstaltung von Kunstausstellungen in Gemeindezentren oder der Inszenierung großer Blockbuster-Ausstellungen in Museen mit entsprechender Werbung versuchte man, die Hochkultur für die Massen zu öffnen und dauerhaft neue Publikumsschichten zu erschließen. Diese Bemühungen können jedoch als weitgehend gescheitert angesehen werden. Infolgedessen setzten Kulturminister ab Anfang der 1970er Jahre auf Kulturelle Demokratie (vgl. ebd. 128). Diese beruht auf der Ablehnung kultureller Hierarchien und auf der Wertschätzung der kulturellen Pluralität und Diversität einer Gesellschaft:<sup>23</sup>

*„Cultural democracy offers a different paradigm, a system of support for the cultures of our diverse communities that is respectful and celebratory, that gives voice to the many who have been historically excluded from the public domain, and that makes no claims of superiority or special status. It assumes a fundamental acceptance of difference.“* (Graves 2005: 17).

Der Begriff ergänzt jenen der sozialen Demokratie, welcher den freien Zugang zu Erziehung und Bildung in den Mittelpunkt stellt. In diesem Sinn steht der Terminus Kulturelle Demokratie für eine egalitäre und pluralistische Gesellschaft und den demokratischen Zugang zu allen kulturellen Erscheinungsformen einer Gesellschaft.<sup>24</sup> Als Konzept wurde Kulturelle Demokratie zum Lösungswort des kulturpolitischen Diskurses bis Mitte der 1980er Jahre als auch zur Handlungsleitlinie europäischer Politik (vgl. Higgins 2012: 33; vgl. Graves 2005: 10).

Kulturelle Demokratie und das darin innewohnende „Recht auf Kultur“ geht im Kern jedoch über den offenen Zugang hinaus, denn „*any genuine democracy must allow its people to create culture rather than having culture made for them*“ (Higgins 2012: 34). Es geht also um das Recht, selbst Kunst zu machen (vgl. Jeffers & Moriarty 2017), um aktive Partizipation (vgl. Matarasso 2019: 74). Kulturelle Demokratie basiert darauf, dass jede Kunst Werte zum Ausdruck bringt und somit auch jeder das Recht hat, seine Werte künstlerisch auszudrücken. Dies ist aber keinesfalls zu verstehen als „alles ist Kunst“ (vgl. ebd.). Basierend auf Artikel 27 der UN-Menschenrechtskonvention bietet Matarasso (2019) eine vorläufige Definition an:

*„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.“* (S. 77)

Die Wahrnehmung dieses Rechts ist für Matarasso allerdings an die Bedingung geknüpft, dass das entsprechende Vermögen, die notwendigen Fähigkeiten überhaupt vorhanden sind. Bürger ohne

---

<sup>23</sup> Eine der Protagonistinnen für Kulturelle Demokratie war die US-Amerikanerin Rachel Davis DuBois, deren Engagement zur Gründung eines Referats für Interkulturelle Erziehung führte.

<sup>24</sup> Formen und Ursachen kultureller Exklusion beschreibt Matarasso (2019: 75f.).



Zugang zu Wissen, Training, räumlichen und zeitlichen Möglichkeiten sowie finanziellen Ressourcen wird dieses Recht daher von vornherein abgesprochen (vgl. ebd.)

Vor diesem Hintergrund ist Kulturelle Demokratie für Higgins (2012) im Wesentlichen eine „*doctrine of empowerment, a polemical call for practical action and political intervention. As a touchstone, it is still an important idea for contemporary community music analysis [...]*.” (S. 35) Bis heute hat das Konzept wenig an Aktualität eingebüßt – im Gegenteil: Die Forderung nach Kultureller Demokratie als einer Form nicht-repressiver Kulturpolitik, scheint angesichts wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Veränderungen aktueller denn je:<sup>25</sup>

*“Cultural democracy is not perfect or all-wise, but it may be the least oppressive form of cultural policy. It is the defining goal of community art because, despite its weaknesses, it aspires to empower all citizens to protect their human rights by participating in cultural life.”* (Matarasso 2019: 78)

### 2.1.1.3 Entwicklung der Community Arts

Die Community Arts Bewegung war ein von Grund auf visionäres politisches Projekt, mit dem vor allem Linksgerichtete sympathisierten. Was als Bewegung in einer losen Gruppierung neben anderen Bewegungen begann, wurde zunehmend organisierter. Anfang der 1970er Jahre wurde die Association for Community Artists (ACA) gegründet, um einen fachlichen Diskurs herbeizuführen und öffentliche Förderungen durch den Arts Council zu ermöglichen (vgl. Higgins 2012: 26f.). Damit gingen allerdings auch Probleme einher, insbesondere die Abhängigkeit von öffentlicher Bezuschussung und die Ausrichtung der inhaltlichen Arbeit an entsprechenden Vorgaben der Subventionsgeber (vgl. ebd. 27).

Außerdem bewirkte die Errichtung von Kulturzentren eine deutliche Stimulation der Community Arts Aktivitäten. Kulturzentren wurden zu Treffpunkten für Kommunikation und erhielten eine zentrale Rolle in der Entwicklung des soziokulturellen Lebens eines Stadtteils. Orientiert am Leitbild Kultureller Demokratie und der Offenheit für die Vielfalt kultureller Ausdrucksformen erweiterten die Community Arts das Spektrum erwerbstätiger Community Artists enorm. Ab Mitte der 1980er Jahre wurden in England von diversen Kunststiftungen daher entsprechende Trainingsprogramme aufgelegt, um künftige Community Artists oder „community arts development worker“ auszubilden – so die seit damals gebräuchliche Berufsbezeichnung in England (vgl. ebd. 28).

Durch den politischen Wechsel zur konservativen Thatcher-Regierung begann sich jedoch ein Wandel abzuzeichnen. Mit der Übernahme der Verwaltung der Londoner County Hall durch die Labour-Partei im Mai 1981 fiel die Entscheidung, mehr Kulturelle Demokratie zu wagen und entsprechend zu initiieren. Dies hatte entsprechende kulturpolitische Auswirkungen: Indem die generelle Partizipation der Bürger in allen Kunstformen angestrebt wurde, wurden die bislang dominanten Konzepte von Hochkultur kritisch herausgefordert (vgl. ebd. 29). Zugleich führte dies zu einer Entpolitisierung der bisher politisch motivierten und kollektivistischen Community Arts Aktionen und zu individuell-fokussierten Kunstförderprogrammen, die bis heute mit öffentlichen Geldern finanziert werden. Community Art-Projekte waren ab diesem Zeitpunkt auch

---

<sup>25</sup> Siehe dazu das Manifest des im September 2017 in England gegründeten Movement for Cultural Democracy, das im Januar 2019 als Manifesto V 2.0 in einer aktualisierten Version publiziert wurde und sich – wie die Initiatoren betonen – in kontinuierlicher Entwicklung befindet. <http://www.culturaldemocracy.uk/> bzw. <http://colouringinculture.org/manifesto-v-2> (6.2.2019).

kulturpolitisch gefragt und erfreuten sich entsprechender Förderung, beispielsweise durch den Greater London Council (GLC), der bis zu seiner Abschaffung 1986 sogar über ein Community Arts Subcommittee verfügte. Subventioniert wurden ganz offenkundig populäre Events wie z. B. Rock Against Racism u. a. Die Umverteilung finanzieller Mittel erfolgte allerdings zulasten der Exzellenzzentren wie beispielsweise der English National Opera und dem London Festival Ballet und wurde verständlicherweise nicht von allen gleichermaßen favorisiert (vgl. Cole 2011a: 82).

Seit den 1990er Jahren wurde die Bezeichnung Community Arts durch den scheinbar weniger verfänglichen Begriff „Partizipative Kunst“ (participatory art) ersetzt. Ebenso ist der äquivalente Begriff „community-based art“ gebräuchlich (vgl. Matarasso 2013: 215).<sup>26</sup> Wenngleich die Radikalität der Community Arts Bewegung heute nicht mehr in gleicher Weise besteht, deren Grundideen und Leitlinien sind gerade im Hinblick auf kulturelle Teilhabe nach wie vor gültig und bedeutsam. Matarasso (2013) konstatiert daher: „*But the trend of the past 40 years has been from radicalism to remedialism.*“ (S. 216)

### 2.1.2 Antriebsfaktoren für Community Music

Als ein Strang der Community Arts steht auch Community Music in enger Verbindung zu deren Prinzipien und Leitlinien. Weil sich Bürgertum und Eliten mit Kunstmusik identifizierten, wirkte das Konzerthaus damals als Ort sozialer Distinktion mit begrenzten Zugangsmöglichkeiten. Soziale Schichtenbildung und gesellschaftliche Hierarchisierung entstanden daher nicht nur in sozialökonomischer Hinsicht, sondern ebenso im Feld der Kunst. Die vermeintliche Überlegenheit von Kunstmusik gegenüber anderen Musikformen spiegelte sich in den Musik-Lehrplänen wider und wurde wiederum durch diese verstärkt.

Parallel dazu waren in den frühen 1970ern Entwicklungen in der Musikszene sowie pädagogische Neuerungen zu beobachten, die andere Zugänge zu Erziehung, Pädagogik und Community-Arbeit<sup>27</sup> ermöglichten (vgl. Veblen 2007: 4).

Bei der Nachzeichnung der komplexen Geschichte von Community Music in Großbritannien orientiert sich Higgins (2012: 43) an fünf Aspekten, die ihm als Antriebsfaktoren zentral erscheinen:

- (1) Musiker\*innen in Residence
- (2) Musik-Animateure
- (3) Musik-Kollektive und Punkrock
- (4) Gründung einer nationalen Entwicklungsbehörde
- (5) Definitionen

Den Aspekten (1) bis (3) wird im Folgenden nachgegangen. Die weiteren finden in Kap. 2.1.4 Eingang.

---

<sup>26</sup> Zum historischen und politischen Kontext dieser Umbenennung und dem ideologischen Wandel während der Thatcher-Regierung ab 1979 siehe Matarasso 2013: 216ff.

<sup>27</sup> Da sich der Community-Begriff sowohl auf Stadtteile und Gemeinden, als auch auf die spezifischen Gemeinschaften in spezifischen Institutionen wie Kultur- und Jugendzentren, in Altenheimen, Behindertenwerkstätten, Kindergärten, Krankenhäusern, Sozialstationen etc. bezieht, wird hier der Terminus „Community“ als stehender Begriff beibehalten. Zum Community-Begriff aus etymologischer Perspektive sowie im Hinblick auf Community Music siehe Higgins (2012: 134-143).

### 2.1.2.1 Musiker\*innen und Komponist\*innen in Residence<sup>28</sup> – Die 1970er Jahre

„[...] *community music's beginnings stem from the experimental music education ideas for the 1960s*“ betont Higgins (2012: 44). Aus der Auseinandersetzung mit der zeitgenössischen musikalischen Avantgarde entwickelten sich vielfältige neue Ansätze, die Gruppenimprovisation und Prozessorientierung, Klangexperimente und einen forschenden, spielerischen Umgang mit Klang und Geräusch in den Mittelpunkt stellten und so kreative Spielräume für das Erfinden und Gestalten von Musik schufen (vgl. Stibi 2014: 112). Komponist\*innen mit musikpädagogischem Impetus und Auftrag wie John Paynter, Peter Aston, George Self, Murray Schafer u. a.<sup>29</sup> sorgten für eine Neuausrichtung des schulischen Musikunterrichts, indem sie den Unterricht im Klassenzimmer in einen Workshop mit Raum für kreative Gruppenarbeit, Experiment, Exploration und Abenteuer verwandelten. Dies führte auch zu einer Veränderung der Lehrerrolle.

Cole (2011a) betrachtet dies als zentralen Einfluss auf Community Music: „*The effect of group work in music education was profound, opening a new world of artistic communality that many commentators felt to have been missing in European culture.*“ (S. 82) Higgins (2012) zieht Parallelen zwischen neuen Ansätzen zum Musizieren und Charakteristika von Community Music: „*This radical approach to teaching placed emphasis on creativity, expression, spontaneity, and cooperation – attributes synonymous to what I think of as community music.*“ (S. 44).

Aus manchen Ansätzen partizipativen und experimentellen Musizierens gingen künstlerische Performance-Projekte hervor, wie beispielsweise das von Cornelius Cardew 1969 gegründete ‚Scratch Orchestra‘, das sich unter dem Motto ‚join in‘ bewusst an Menschen wendete, die über keine besondere musikalische Ausbildung verfügten und mit dem Stück „The Great Learning“ Impulse setzte.<sup>30</sup> Daran schlossen sich Folgeprojekte an wie „Tale of Tiger“ (1992) unter der Leitung von Ben Higham u. a. (vgl. Higgins 2012: 43).

Feststellen lässt sich darüber hinaus ein wachsendes Interesse am Laienmusizieren. Die Zahl junger Menschen, die ein Musikinstrument erlernten und den Wunsch hatten, in Bands, Orchestern, Chören und anderen Ensembles miteinander zu musizieren stieg kontinuierlich (vgl. Joss 2010: 322). Dies führte zu bedeutsamen Konsequenzen: die Entstehung und kommerzielle Vermarktung neuer Musikstile und Formen von Jugend-Subkulturen westlicher Industrienationen. So lassen sich Parallelen ausmachen zwischen der Entstehung der Community Arts und dem Zuwachs von Pop, Rock und Weltmusik. Der konventionellen Beziehung zwischen aktiven Musiker\*innen und passivem Publikum standen nun neue Musizierformen gegenüber, welche von der Community Music aufgegriffen wurden: „*The community music developed in the 1970s as a way to*

---

<sup>28</sup> In Großbritannien waren dies tatsächlich ausschließlich männliche Musiker und Komponisten, im deutschsprachigen Raum allerdings auch um Musikerinnen wie Gertrud Meyer-Denkman, Lilli Friedemann u.a..

<sup>29</sup> In der Roten Reihe der Universaledition Wien erschienen in den 1970er Jahren vielfältige Publikationen, die eine Fülle an Ideen zum experimentellen Umgang mit Klangmaterial beinhalten und zum kreativen Gestalten im Musikunterricht aufrufen. Eine Auswahl deutschsprachiger Veröffentlichungen gibt Stibi (2014: 113). Exemplarisch zu nennen sind hier:

Self, G. (1971): *Neue Klangwelten für die Jugend (New Sound Worlds for the Young)*. Wien: Universal Edition, Rote Reihe 1.

Schafer, R.M. (1971): *Schöpferisches Musizieren*. Wien: Universal Edition, Rote Reihe 35.

Paynter, J./Aston, P. (1972). *Klang und Ausdruck: Modelle einer schöpferischen Schulmusikpraxis. (Sound and Silence. Classroom Projects in Creative Music. (1970)*. Wien: Universal Edition, Rote Reihe 52.

<sup>30</sup> „The Great Learning“ ist zu hören unter <https://www.youtube.com/watch?v=2k1m1ITcljM> (6.2.2019)

*acknowledge and support a whole range of musical activities that reflected both music for youth subcultures and the musics of immigrant cultures*” (Higgins 2012: 43). Neben der westlichen klassischen Musik wird die Musiklandschaft seitdem durch traditionelle Musikstile wie Folk, Alte Musik, klassische indische Musik und traditionelle afrikanische Musik ebenso wie durch Jazz ,Blues, Rock, Pop, Soul, Reggae usw. bereichert (vgl. Joss 2010: 322).

Die zunehmende Verfügbarkeit leistbarer Instrumente wie Gitarren und Trommeln ermöglichte einen leichteren Zugang zum Musizieren und eröffnete Partizipationsmöglichkeiten. In diesem Zusammenhang entstanden diverse Projekte im Schnittfeld von Community Music und Musikindustrie wie z. B. die Band im Moorland Gefängnis, Core Arts für Menschen mit gesundheitlichen Problemen u. a. (vgl. ebd.).

Auch kulturanthropologische Fragen der Zeit – wie der wachsende Diskurs über den Zusammenhang von Musik und Kultur – inspirierten viele Community Musicians. Maßgebliche Impulse setzte John Blacking mit seinem Standardwerk „*How Musical Is Man?*“ (1974), das auch Christopher Small – eine Schlüsselfigur für Community Musicians in den 1980er Jahren – tief beeinflusste. Mit seinem Werk „*Music, Society, Education*“ (1996/1977) lieferte Small eine theoretische Grundlage für die fachwissenschaftliche Fundierung und Begründung der Community Music als auch für die Forderung nach Gestaltungsalternativen in Musikpädagogik und aktivem Musizieren unter der Idee des „musicking“ (vgl. ebd. 45).<sup>31</sup> Dies, der Ruf nach Veränderung im Feld der Musikerziehung, neue Impulse wie „composer-in-residence“-Programme und eine Welle an Beiträgen zu kreativem Musizieren in Gruppen (s.o.) wirkten als Motor für die Entwicklung von Community Music.

### **2.1.2.2 Musik-Animateure – Die 1980er Jahre**

Aufgrund einiger bedeutsamer Ereignisse, die die Entwicklung von Community Music vorantrieben, gilt 1984 als ein Schlüsseljahr - für Community Music und für Musikvermittlung gleichermaßen. Neben der Einstellung von Gillian Moore als Education Officer und erste hauptamtliche Musikvermittlerin bei der Londoner Sinfonietta und der Einrichtung der Community Music Activity Commission (CMA) (vgl. Kap. 2.1.2) war zudem die Gründung der Music Education Working Party (MEWP) durch den Arts Council of Great Britain relevant. Mit dieser politischen Entscheidung war ein Wendepunkt gesetzt. Es öffnete sich ein Raum, „*through which to actively enable and support music participation beyond the school classroom walls*“ (ebd. 47). Ein neues Berufsfeldes – das des „music animateur“<sup>32</sup> – war begründet. Damit verbunden war die Aufgabe, flexible Zugänge zum Musikmachen zu schaffen. Stellen für Musik-Animateure<sup>33</sup>

---

<sup>31</sup> In seinem Grundlagenwerk, das 1977 erstmals veröffentlicht wurde, entwirft Small die Idee des „musicking“ (*to musick sth.* = etwas vertonen), basierend auf dem Verständnis von Musik als Handlung, Tätigkeit und soziale Aktivität. Dabei analysiert er die damalige Musikwelt als auch, wie Menschen durch musikalische Konventionen geprägt werden. Davon ausgehend widmet er sich einer kritischen Betrachtung der Strukturen, Inhalte und Formen formaler Musikerziehung, die zu diesem Zeitpunkt vorwiegend auf die Welt der klassischen Musik fokussiert ist. Vor diesem Hintergrund sieht Small die musikalischen Aktivitäten anderer Kulturen und kulturelle Diversität als Bereicherung und Lernmöglichkeit, um westliche Musiziertraditionen und Musikerziehung zu verändern (vgl. Small 1996: 1-6).

<sup>32</sup> Diese Bezeichnung führte zu nicht unbeträchtlichen semantischen Missverständnissen. So wurden die Music Animateure mitunter irrtümlich als Amateure bezeichnet und deren Arbeit mit Animation in Verbindung gebracht.

<sup>33</sup> Richard McNicol, einer der „Urväter“ von Musikvermittlung, nannte sich „Music Animateur“ und war in dieser Position von 1993 bis 2006 beim London Symphony Orchestra tätig. Dort entwickelte, dirigierte und moderierte er unzählige Veranstaltungen und Education-Projekte und brachte ab 2002 gemeinsam mit Simon Rattle die Education-Initiative „Zukunft@BPhil“ der Berliner Philharmoniker auf den Weg.

wurden an in der Regel an Kunstzentren, pädagogischen Einrichtungen als auch Orchestern eingerichtet, wobei letztere eher die Bezeichnung „*music outreach*“ oder „*music development workers for orchestras or opera companies*“ verwendeten (ebd.).

In diesem Zusammenhang gewannen vor allem improvisatorische Ansätze an Bedeutung, die breitere Teilhabe ermöglichten, insbesondere für jene Gruppierungen, die normalerweise nicht in den Genuss professioneller musikalischer Unterweisung kamen. John Stevens, Gründungsmitglied von Community Music Ltd. ist an dieser Stelle als ein Pionier zu nennen, der wesentlich von Freejazz-Pionier und Improvisationsmusiker Derek Bailey beeinflusst wurde. Ausgehend von der Auffassung, dass Improvisation die Basis jedes Instrumentallernens ist, entwickelte Stevens mit „*Search and Reflect. A Music Workshop Handbook*“ (1985) seinen eigenen Ansatz improvisatorischen Musizierens, der auf die Musik-Animateure der 1980er und frühen 1990er Jahre enormen Einfluss hatte (vgl. ebd. 47-48). Seine Idee von Musik als sozialer Handlung auf die Rolle und Aufgabe von Musiker\*innen übertragend schrieb Small im Vorwort zu Stevens Buch:

*„What is it that makes a musician important? Is it in the creation of compositions for performance in concert halls and opera houses for the delectation of those who like, and can afford, to frequent such places? Is it in holding halls full of such people enthralled with performances of past masterpieces? Or is it in using his or her gifts, skills and experiences to awaken and to guide the dormant musicality of those whose music has been taken from them?“ (S. iv zit. n. Higgins 2012: 48f.)*

In den 1980er und frühen 1990er Jahren lässt sich dank des Netzwerks von Musik-Animateuren ein großer Zuwachs und Entwicklung an partizipativen musikalischen Aktivitäten verzeichnen. Gleichzeitig vollzog sich ein Wandel vom allgemeinen Community Musician hin zu Musik-Animator\*innen, deren Aufgabenbereich und Berufsbezeichnung spezifische Aspekte der jeweiligen Arbeitskontexte und Communities als auch ein Bekenntnis zu bestimmten Musikstilen und Musizierformen widerspiegeln, wie beispielsweise der Jazz Animateur, der Gamelan Animateur etc. Mit Beginn der 1990er Jahre führten unzureichende finanzielle Förderungen und inadäquate administrative Unterstützung allerdings zunehmend zum Rückgang solcher Stellen (vgl. ebd. 49).

### **2.1.2.3 Musik-Kollektive und Punkrock**

Die sozialen und wirtschaftlichen Probleme der 1970er wirkten in Großbritannien zugleich als Katalysator für die Entstehung der Punk-Kultur – für Higgins ein weiterer Schlüsselfaktor für die Entwicklung von Community Music (vgl. ebd. 50). Punk entstand als Ausdruck der Frustration, als Ausdruck der Ablehnung des Establishments, als Reaktion auf die Ära der Rocklegenden und den musikalischen Mainstream<sup>34</sup> sowie als Gegenpol zur kapitalistischen und an Perfektionismus ausgerichteten Musikindustrie. Die Subkultur, die besonders in London breite Ausmaße annahm, solidarisierte sich mit der Anti-Nazi-Bewegung und Rock-against-Racism. Charakteristisch war daher eine von Grund auf rebellische Haltung und Nonkonformismus. Weil Musik nicht in ästhetischen Kategorien gedacht, sondern stattdessen als partizipatives Geschehen und politisches Ausdrucksmittel verstanden wurde, wurde Punk zum Identifikationsmedium und Vehikel für die Artikulation und Subversion sozialer Strukturen.

---

<sup>34</sup> Den Mainstream-Rock dieser Zeit dominierten Pink Floyd, Genesis, Led Zeppelin, Grateful Dead, Yes u.a.

Das Anarchische, Aufständische, Unvollkommene, Dreckige, Spröde, Hässliche, Kaputte, Radikale, Exzessive, Chaotische und Unvermittelte war Programm – sowohl in der Musik als auch in der eigenen Lebensweise, in Kleidung, Frisur, Auftreten etc. (vgl. Almquist 1977).

Virtuosität und Starallüren in der Musik waren verpönt. Stattdessen wurden bewusst eine „Probiers mal“-Haltung und Dilettantismus zelebriert, wie folgende Abbildung (Abb. 2) in einer 1976er Ausgabe des Fanzines „Sideburns“ verdeutlicht, dass irrtümlicherweise dem Fanzine „Sniffin‘ Glue“ zugeschrieben wurde (Savage 1992: 280f.).

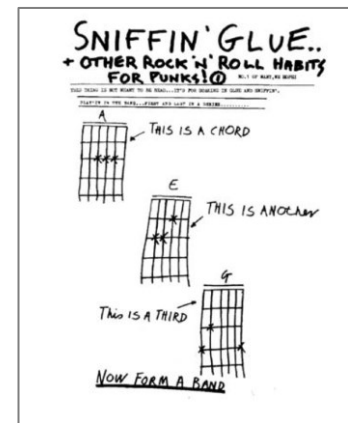


Abb. 2: This is a chord (von: Pinterest)<sup>35</sup>

Auf der Suche nach Musik-Kooperativen und in ihrer Kritik an traditionellen Sichtweisen auf musikalische Professionalität, Zusammenspiel und Publikum gingen Community Musicians und Punks nicht selten eine ideologische Allianz ein und fanden sich teilweise in Musik-Kooperativen und Bands zusammen (vgl. Higgins 2012: 51).

#### 2.1.2.4 Der Stellenwert öffentlicher Subventionen

Die Entwicklung von Community Music wäre ohne die Gewährung öffentlicher Fördermittel ab den 1980er Jahren kaum zu denken. McKay & Higham (2012) beschreiben diese als eine „*essential if sometimes uneasy relation*“ (S. 97).

Die Einwerbung und Nutzung entsprechender Subventionen war oftmals eine Haupteinnahmequelle für Community Music Organisationen. So gab es während der wirtschaftlich schlechten Jahre zwischen 1979 und 1989 verstärkte staatliche Förderungen über Subvention und Ausbildungsunterstützung wie beispielsweise die Community-Programme der Thatcher-Regierung als auch das Art Council Music Animator Programm (vgl. Matarasso 1997: 76; vgl. McKay 2005: 61). Community Music war in den 1980er Jahren vielfach Nutznießer solcher Initiativen (vgl. McKay & Higgins 2012: 97). Auch Partnerschaften zwischen English Regional Arts Associations und lokalen Gremien trugen zu einer Vernetzung von Profis und Laien, zur Einrichtung von Animator-Stellen, Musikkoooperativen, Composer-in-residence-Programme, Workshop-Reihen u. a. bei und führte im Feld der Community Music zu „*exiting connections between the artistic and the social*“ (Joss 2010: 323).

Bereits Mitte der 1990er Jahre war Community Music jedoch wieder randständig, unterfinanziert und fragil (vgl. Matarasso 2019: 158). Erst unter New Labour und der Ministerpräsidentenschaft von Tony Blair ab 1997, als die Idee von Kultur als Mittel für sozialen Wandel wiederbelebt wurde und im Zuge des New Deal eine kulturbasierte Sozialpolitik sowie soziale Inklusionsprojekte ermöglichte, waren wieder staatliche Zuschüsse möglich (vgl. McKay & Higgins 2012: 97). Insbesondere die *Social Exclusion Unit* (1999) des Department of Culture, Media and Sport hob den neu erkannten zentralen Stellenwert der Künste hervor. Diese galten ab da nicht mehr als

<sup>35</sup> <https://www.pinterest.de/pin/28217935143684473/?lp=true> (5.2.2019)

Die Illustration der drei Akkorde wird häufig dem Fanzine „Sniffing Glue“ zugeschrieben, entstammt aber eigentlich der ersten Ausgabe des Magazins „Sideburns“ (No.1, Januar 1977). Vgl. <https://punkgirlidiaries.com/2018/01/09/this-is-a-chord/> (5.2.2019)

„Add-on“ im Rahmen von urbanen Erneuerungsinitiativen, sondern wurden als fundamental für Stadtteilentwicklung und lokale Bürgerbeteiligung erachtet (vgl. McKay 2005: 6)

Die Einrichtung von *Youth Music* 1998 führte endgültig dazu, dass ästhetische Exzellenz und sozialer Benefit als nahezu unvereinbare Zielsetzungen betrachtet wurden. Die „Music Manifestos“<sup>36</sup>, die ab 2004 zur Verbesserung der Musikerziehung eingerichtet wurden, bewirkten, dass Community Music Aktivitäten auch im herkömmlichen musikpädagogischen Bildungssektor Fuß fassen konnten (vgl. McKay & Higham 2012: 98).

Price betrachtet den Willen der Labour-Regierung „to establish a dialogue with artists, educators and social scientists in addressing [...] ‘social exclusion’“ (Price 2002 zit. n. McKay 2005: 6)<sup>37</sup> als zentralen und entscheidenden Faktor für die Entwicklung von Community Music. Die Umwidmung staatlicher Lotteriegewinne für künstlerische Zwecke machte es möglich, diese sozial- und kulturpolitischen Ideen umzusetzen. Zudem verdreifachten sich die Zuschüsse des Arts Council England zwischen 1997 und 2010 (vgl. Matarasso 2019: 158)

Diese Steigerung öffentlicher Ausgaben war einerseits spezifisch für Großbritannien, andererseits ließ sich weltweit ein „cultural turn“ und der Trend zu einer neuen, aufstrebenden, postmodernen Gesellschaft beobachten, deren Leben, Freizeitbeschäftigungen und Identität auffallend mit Kunst verbunden waren (vgl. ebd. 159). Dies zeigte sich nicht zuletzt in neuen, kultigen und symbolischen Bauwerken wie dem Guggenheim Museum in Bilbao (1997). Die Kulturorientierung der Labour-Regierung, die in nicht unerheblichem Maße auf der Betonung der wirtschaftlichen Werte der Künste basierte, betrachtet Matarasso (1997) allerdings durchaus kritisch<sup>38</sup>: „*The arts were good because they made money.*“ (S. 2)

### 2.1.3 Meilensteine der Entwicklung

Nachdem in den 1960ern und 1970ern durch die Community Arts Bewegung der Boden bereitet wurde, begannen sich Community Musicians ab Mitte der 1980er zu organisieren und ihr Anliegen zu artikulieren. Dementsprechend sind ab den 1980er Jahren zahlreiche Stationen zu nennen, die als Knotenpunkte in der Entwicklung von Community Music und für die Etablierung derselben als eigenständiger Fachbereich gelten können.

Ein erster „milestone“ war die Gründung der *ISME Community Music Activity Commission (CMA)* im Jahr 1982 innerhalb der International Society for Music Education (ISME), die ab da

---

<sup>36</sup> Siehe [www.musicmanifesto.co.uk](http://www.musicmanifesto.co.uk) (12.2.2019)

Music Manifesto Report no. 1. (2005). London. <http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1-84478-533-5%20PDF1.pdf> (12.2.2019)

Making every child’s music matter. Music Manifesto Report no. 2: A consultation for action. (2006). London. [http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Music\\_Manifesto\\_Report2.pdf](http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/Music_Manifesto_Report2.pdf) (12.2.2019)

<sup>37</sup> Die genannte Quelle ist leider nicht mehr verfügbar, wird bei McKay folgendermaßen angegeben:

Price, D. (2002). „*A quiet revolution*“: an overview of current community music initiatives in the UK. Paper given at International Society of Music Education’s Community Music Activity seminar, Rotterdam Conservatory of Music and Dance, August 2002. Proceedings published: [www.cdime-network.com/cma/conference/021230175048483221](http://www.cdime-network.com/cma/conference/021230175048483221) (19.1.2004).

<sup>38</sup> Er sieht darin u. a. die Problematik, dass die Orientierung an eigenen Werten der öffentlichen Subventionspolitik unterworfen wurde: „*In truth, the arts sector has already compromised its principles by embracing an economic case for public funding.*“ (Matarasso 1997: 2)

regelmäßig tagte und 1988 ihre erste eigenständige Tagung durchführte und somit Community Music als akademische Disziplin begründete (vgl. Yerichuk 2014: 139; vgl. Cohen 2014: 9).

Die ersten Community- bzw. Outreach-Aktivitäten von Orchestern und Konzerthäusern liegen über 30 Jahre zurück. Sie beginnen 1984, als die Londoner Sinfonietta als erstesritisches Orchester einen *Orchestra Education Manager* einstellt.

Von zentraler Bedeutung für Austausch, Diskurs und Netzwerkbildung war Großbritanniens erstes landesweites Community Music Event „Making Connections“, das 1989 in Manchester vom regionalen Arts Council North West Arts veranstaltet wurde. 130 Delegierte aus allen musikalischen Tätigkeitsbereichen trafen sich, um sich über die Vielfalt und Diversität der Community Music Praxis auszutauschen und über gemeinsame Definitionen, Werte und Grundprinzipien zu diskutieren. Dieses Ereignis trug maßgeblich zur Verstärkung des nationalen Profils von Community Music bei (vgl. Higgins 2012: 51). Es gipfelte in dem Vorschlag, eine nationale Vereinigung für Community Music einzurichten und führte noch im selben Jahr zur Gründung des Netzwerks *Sound Sense*<sup>39</sup>, das sich selbst als „national community music association“ versteht (ebd. 52).

Somit war die erste Organisation ins Leben gerufen, die Community Musicians seitdem auf nationaler Ebene unterstützt, Austausch, Netzwerkbildung und Lobbyarbeit vorantreibt, Fortbildungen bereitstellt, sich um Qualitätsmanagement im Bereich Community Music kümmert und zudem das vierteljährlich erscheinende Journal „Sounding Board“ herausgibt. Die Aktivitäten von Sound Sense stellen einen wesentlichen Beitrag zur Professionalisierung des Fachbereichs und zur Etablierung eines qualifizierten Berufsfeldes dar (vgl. Higgins 2012: 52; vgl. de Banffy-Hall & Hill 2017: 2).

Nachdem Community Musicians durch die Entwicklungen Ende der 1980er Jahre ihre öffentliche Stimme gefunden hatten, wurden in den nachfolgenden Jahren Forderungen nach stärkerer Organisiertheit, Netzwerken und definitorischer Klarheit laut (vgl. Higgins 2012: 53). „*More of a consciously exercised, defined, recognized and known activity*“ forderte insbesondere Irene Macdonald (Macdonald 1994: 24 zit. n. Higgins 2012: 53).<sup>40</sup> Dies mündet schließlich in die Formulierung von Grundprinzipien, die Community Music Aktivitäten prägen (vgl. Higgins 2012: 53f.).

2006 wurde die erste Ausgabe des *International Journal of Community Music (IJCM)*<sup>41</sup> als internationales Sprachrohr für den wissenschaftlichen Fachdiskurs veröffentlicht.

Unter der Leitung von Lee Higgins entstand 2015 das *International Centre of Community Music (ICCM)* an der York St John University in Nordengland als globales Forum zur Förderung von Forschung und Wissenschaft, Lehre, professioneller Praxis und Pädagogik.<sup>42</sup>

Schließlich erschien 2018 in der renommierten Oxford-Reihe das erste *Oxford Handbook of Community Music*, das alle zentralen Texte und Autor\*innen des Fachbereichs versammelt.

---

<sup>39</sup> <https://www.soundsense.org/about-sound-sense> (6.2.2019)

<sup>40</sup> Vgl. Macdonald, I. (1994): Comment. In: *Sounding Board* (Spring), S. 24.

<sup>41</sup> Sämtliche Aufsätze und Jahrgänge sind online recherchierbar unter <https://openmusiclibrary.org/journal/international-journal-of-community-music/> (17.1.2019)

<sup>42</sup> Siehe <https://www.yorks.ac.uk/iccm/> (17.1.2019)



## 2.2 Historische Entwicklung in Deutschland

Auch in Deutschland gibt es zahlreiche Aktivitäten, Projekte und Praxisformen, die sich mit dem Terminus Community Music assoziieren oder beschreiben lassen. Und dennoch: „*Das musikpädagogische Konzept Community Music fehlt*“ stellt Kertz-Welzel bereits 2013 fest. Mittlerweile trifft dies nicht mehr in dieser Form zu. Dennoch kann von einer Entwicklungsgeschichte wie sie vergleichsweise für Großbritannien beschrieben wird, nicht die Rede sein, denn Community Music „*is still largely unknown, both as a term and as a concept of practice*“ (de Banffy-Hall 2016: 99).

Die Verbindung künstlerischer Ausdrucksformen mit dem Community-Gedanken wurde erstmals durch den Film „Rhythm is it“ populär – das Education-Projekt bzw. Community-Dance-Projekt der Berliner Philharmoniker in Zusammenarbeit mit dem Choreographen Royston Maldoom, der mit 250 Kindern aus 25 Nationen von Berliner Schulen im Jahr 2003/04 eine Choreographie zu Igor Strawinskys „Le Sacre du Printemps“ erarbeitete und dessen Entwicklung in einer Filmdokumentation begleitet wurde. Dies löste eine Welle an Tanzprojekten an Schulen aus und führte zu einer bundesweiten Aufmerksamkeit für künstlerische Community-Projekte.

Eine Community Music-ähnliche Praxis existiert trotzdem seit über 25 Jahren, vor allem im Kontext von Musik in der Sozialen Arbeit; wenngleich diese nicht dezidiert als Community-Arts-Projekte bezeichnet wurden (vgl. Hill 2017: 20; vgl. Kertz-Welzel 2013: 264). Die folgenden Kapitel widmen sich daher einer Skizzierung jener Arbeitskontexte, in denen eine Community Music vergleichbare Praxis in Deutschland stattfindet.

### 2.2.1 Musik in der Sozialen Kulturarbeit und Soziokultur

Dem „Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit“ folgend, bestehen folgende Aktionsfelder für Musik im Kontext Sozialer Arbeit: Musik in der Elementarerziehung, in der Jugendarbeit, in der Arbeit mit Mädchen, in der Altenarbeit, in der Behindertenarbeit, in der Schulsozialarbeit, in der Heimerziehung, in der Interkulturellen Arbeit, in der stadtteilorientierten Sozialen Kulturarbeit, in der Suchtprävention und Drogenarbeit sowie im Strafvollzug (Hartogh & Wickel 2004a: 8-9). Musik sehen die beiden Autoren dabei als Mittel, um sozialpädagogische Prozesse anzustoßen (vgl. Hartogh & Wickel 2004b: 444).

Nach Hill (2017: 21-23) korrespondieren vor allem folgende Bereiche sozialer Arbeit mit Community Music: Soziale Kulturarbeit bzw. Soziokultur, Gemeinwesenarbeit, Kulturelle Bildung und Musiktherapie.

Als Protestbewegung gegen die etablierte Hochkultur entwickelten sich ausgehend von der 68-Bewegung auch in Deutschland in den 1970er und 1980er Jahren Protestbewegungen (wie die Antikriegs-, Friedens- und Frauenbewegung u. a.), die sowohl von Aktivist\*innen als auch von Künstler\*innen und kulturinteressierten Menschen getragen wurden. Gesucht wurden Freiräume für die Entwicklung einer Kultur von unten, unabhängig von staatlicher Einflussnahme und geprägt von Selbstverwaltung mit demokratischen Entscheidungsstrukturen. Soziokultur wurde als „Bürgerrecht auf Kultur“ (vgl. Glaser & Stahl 1983)<sup>43</sup> verstanden und in diesem Zusammenhang die „Demokratisierung des Ästhetischen“ gefordert (vgl. Hill 2013: 3).

---

<sup>43</sup> Vgl. Glaser, H. & Stahl, K. H. (1983). *Bürgerrecht Kultur*. Frankfurt am Main, Wien: Ullstein

Soziale Kulturarbeit bezeichnet zivilgesellschaftliche Initiativen oder Organisationen, die in Stadtteilen, Kulturzentren, Freien Initiativen u. a. künstlerische Projekte durchführen, welche zwischen angeleiteten Gruppen und selbstgesteuertem, informellen Lernen oszillieren (vgl. ebd.).

Ab den 1980er Jahren war die Soziokultur ein Segment rot-grüner Kulturpolitik zur Förderung der kulturellen Partizipation aller sozialen Schichten in der Hoffnung auf einen Strukturwandel in ehemaligen Industriezentren (vgl. Hill 2017: 21). Die mit dem Ende des Wirtschaftswunders und der Vollbeschäftigung einhergehenden Probleme wie Massenarbeitslosigkeit, Arbeitsmigration und Energiekrisen verschärften den sozialen Wandel. Soziokultur war in dieser Situation eine Möglichkeit, um durch künstlerische und kulturelle Aktivitäten selbstbestimmtes Handeln zu ermöglichen und soziale Integration sowie die Verbesserung der Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen zu befördern.

Symbol für diese „neue Kulturpolitik“ und dezentrale Kulturarbeit wurde das Buch „Kultur für alle“ (1979) von Hilmar Hoffmann, damaliger Kulturdezernent in Frankfurt am Main und Pionier der Kulturellen Bildung. So sollten Kunst und Kultur „als Soziokultur Ausdruck einer Kultur von allen werden“ (Reinwand-Weiss 2017: 254) oder wie es Hoffmann ausdrückt: „eine Kultur für alle und durch alle“ (Hoffmann 1981: 15). Ähnlich formuliert es die Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e.V.:

*„Soziokultur, das ist kurz gesagt ‚Kultur von allen für alle‘ (H. Glaser). Der Wortteil ‚Sozio‘ verweist darauf, dass Kultur und Kunst eng mit der Gesellschaft – dem Sozium – verknüpft werden. Soziokultur wirkt in viele Bereiche, die nicht im engeren Sinn zum Kulturbereich gehören, wie Kinder- und Jugendarbeit, Bildung, Soziales, Siedlungsentwicklung und Umwelt.“ (Bundesvereinigung Soziokultureller Zentren e.V.)<sup>44</sup>*

Im Zuge dessen entwickelte sich zudem ein erweiterter Kunstbegriff, wie er z. B. von Joseph Beuys<sup>45</sup> vertreten wurde, der einen radikalen Versuch unternahm, Kunst in den Dienst der Gesellschaft zu stellen.

Musikalische Bildung, ästhetisch-kulturelle Erziehung und kulturpädagogische Aktion wurden daher fester Bestandteil sozialer Kultur- und Bildungsarbeit (vgl. Thole 2001: 1099 in Hill 2013).<sup>46</sup> Die Koppelung von Musik mit sozialpolitischen Aktionen ist eng verbunden mit der Figur Günter Pleiner. Als Bildungsreferent der *Landesarbeitsgemeinschaft Soziale Brennpunkte e.V.* in Hessen arbeitete er in den frühen 1980er Jahren im Gießener Stadtteil Marienhütte mit Migrant\*innen und Menschen aus prekären Verhältnissen, um deren Lebensbedingungen zu verbessern. Mit einer Band machten sie durch Straßenmusik an den Wochenenden in der Innenstadt regelmäßig auf ihre Lebenssituation aufmerksam. Die Koppelung von bürgerschaftlichem Engagement und musikalischem Auftritt im Sinne eines Empowerments erzeugte politischen Druck und bewirkte die Durchführung eines umfangreichen Sanierungsprogramms (vgl. Hill 2017: 22; vgl. de Banffy-Hall & Hill 2017: 4).

Weitere Akzente setzte Pleiner mit seiner Idee der „rollenden Musikschule“, d. h. mit Musikmobilen wie dem Rockmobil, dem Hiphop-Mobil und dem Jamliner, die unter dem Slogan „Macht

---

<sup>44</sup> Siehe <http://www.soziokultur.de/bsz/soziokultur> (18.3.2019)

<sup>45</sup> Beuys sieht jeden Menschen als einen Künstler und Kreativität nicht auf jene beschränkt, die die Künste ausüben. Zugleich steht für ihn gesellschaftspolitisches Engagement in engem Zusammenhang mit der Kunst. (Vgl. Harlan, V./Rappmann, R./Schata, P. (1984): *Soziale Plastik. Materialien zu Joseph Beuys*. Achberg: Achberger S. 39 u. 32.

<sup>46</sup> Thole, W. (2001). Kulturarbeit. In: Otto, H.U. /Thiersch, H. (Hg.): *Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik*. 2. völlig überarb. Auflage. Neuwied: Luchterhand, S. 1098-1109.

eure Musik!“ Jugendlichen ermöglichten, ihre bevorzugte Musik in einem nonformalen Setting spielen zu lernen (vgl. Hill 2014: 1; vgl. Pleiner 2004; vgl. Pleiner & Hill 1999).<sup>47</sup> Obgleich Pleiner damals noch kein theoretisches Konzept von Community Music hatte, lassen sich Hill zufolge die Grundprinzipien und Kriterien von Community Music Aktivitäten in seiner Arbeit klar wiederfinden (vgl. Hill 2016: 11).

Musik in der Soziokultur kann im weitesten Sinne als lebensweltbezogene, ressourcenorientierte „interdisziplinäre, intergenerationelle, kontextspezifische kulturelle Aktivität, die Teilnehmer\*innen ermächtigt und Partizipation stärkt“ definiert werden (de Banffy-Hall 2017: 37; vgl. Hill 2004: 83); eine Definition, die eindeutig Parallelen zu den Leitlinien von Community Music aufweist. Selbstbestimmtes Musizieren, die Unterstützung von Gruppenbildung und der direkte Bezug zur sozialen Umgebung durch entsprechende Veranstaltungen vor Ort in Stadtteilen, Ausbildungsstätten und Jugendzentren haben in diesem Kontext einen wichtigen Stellenwert. Neben formalen und institutionalisierten Angeboten in den verschiedenen Bereichen sozialer Arbeit (s. o.) gibt es ein breites Feld an Workshops und anderen Musikangeboten in non-formalen und informellen Bildungskontexten, die vor allem populäre Musik und deren Aneignungsformen nutzen und zugleich non-formale und informelle Bildungskontexte schaffen, in denen die Inhalte wesentlich von den Teilnehmenden mitbestimmt werden können (vgl. Hill 2014, 2004). Musikalische Ziele werden mit anderen Zielsetzungen, insbesondere sozialen, verknüpft und Musik als Medium für den Aufbau sozialer Bindungen, für Empowerment, für therapeutische Zwecke oder interkulturellen Austausch genutzt (vgl. Hill 2017: 16).

Nicht selten wird in diesem Zusammenhang auch die Frage nach der Funktionalisierung von Musik gestellt. Musik ist aber weit mehr als nur ein Mittel, um sozialpädagogische Ziele zu erreichen. Vielmehr kommt ihr die Bedeutung zu, ein wichtiges „Medium für sozialintegrative Prozesse im alltagskulturellen Kontext“ zu sein (Hill 2004: 83). In jedem Fall stehen Musik als auch Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit in besonderer Weise in dem Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik (vgl. Hill 2013: 5).

Indem der zuvor dominante, elitäre und bildungsbürgerliche Kulturbegriff auf den Kopf gestellt und Kultur als öffentliches Vermögen und Ausdruck alltäglichen Lebens verstanden wurde, führte die Soziokultur zu einem breiteren Kulturbegriff. Zugleich provozierte dies einen Kampf um die Verteilung öffentlicher Ressourcen und kultureller Budgets, die vor allem etablierte Kulturinstitutionen in Sorge um ihren Anspruch auf Exklusivität versetzten.

Die Soziokultur erreichte in den 1990er Jahren einen Boom, hat aber seitdem nur noch eine marginale Rolle in der Sozialen Arbeit. Insbesondere seit der auf die Krise öffentlicher Haushalte folgenden Standardisierung von Prozessen durch Projektanträge, Qualitätsmanagement und Kostenkontrolle stand die Finanzierung derselben von Projekten sozialer Kulturarbeit immer öfter in Frage (vgl. Hill 2013: 3). Zugleich entwickelte sich im Prozess der Ökonomisierung, Professionalisierung und Ausdifferenzierung der sozialen Kulturarbeit die Kulturelle Bildung als eines von vielen Arbeitsfeldern (vgl. ebd. 4)

---

<sup>47</sup> Dazu ausführlicher:

Pleiner, G. (2004). Musikmobile, Rock- und Hip-Hop-Mobile, Soundtracks, Jamliner. In T. Hartogh & H.H. Wickel (Hg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. (S. 197–210). Weinheim, München: Beltz Juventa.

Pleiner, G. & Hill, B. (Hg.) (1999). *Musikmobile, Kulturarbeit und Populäre Musik: Pädagogische Theorie und musikalische Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.

Die Entwicklung der Soziokultur in Deutschland fand in etwa zur gleichen Zeit statt wie die Entwicklung der Community Arts bzw. der Community Music in Großbritannien. Viele der Werte und Ziele, die der Musik in der Soziokultur zugeschrieben werden, spiegeln jene von Community Music wider (vgl. de Banffy-Hall 2017: 37). Für Hill (2010) bestehen klare Parallelen in der Entwicklung der Soziokultur in Deutschland und dem Entwicklungsverlauf internationaler Community Music sowie Überschneidungen in deren Zielsetzungen.<sup>48</sup>

## 2.2.2 Community Music und Musikpädagogik

### 2.2.2.1 Schnittfelder

Die deutsche Musikpädagogik fokussiert die Didaktik des Lehrens und Lernens von Musik im Kontext formaler und institutionalisierter Bildung (vgl. Dartsch 2014).<sup>49</sup> Kraemer (2004: 51) unterscheidet hinsichtlich der Ausbildungsgänge sechs Fachrichtungen von Musikpädagogik: die Instrumental- und Vokalpädagogik nach „Meister-Schüler-Art“ (1), die vorschulische (elementare) Musikerziehung (2), die schulische Musikpädagogik (3), Musikpädagogik in der Heil- und Sonderpädagogik (4), Jugendhilfe, Sozialarbeit und außerschulische, außerfamiliäre Jugendarbeit als Aufgabenfelder von Sozialpädagogik (5) und Erwachsenenpädagogik (6). Auch die außerschulische Musikerziehung findet vorwiegend an Institutionen wie Musikschulen oder Musikvereinen statt.

Ausgehend von einer eingehenden Betrachtung musikpädagogischer Arbeitsbereiche beschreibt de Banffy-Hall (2017a: 28ff.) Praxisfelder und Kontexte als Schnittfelder von Musikpädagogik und Community Music (vgl. Abb. 3), macht aber zugleich darauf aufmerksam, „dass Community Music bisher nicht nur innerhalb der Musikpädagogik in Deutschland einen vergleichsweise wenig entwickelten Bereich darstellt.“ (ebd.).

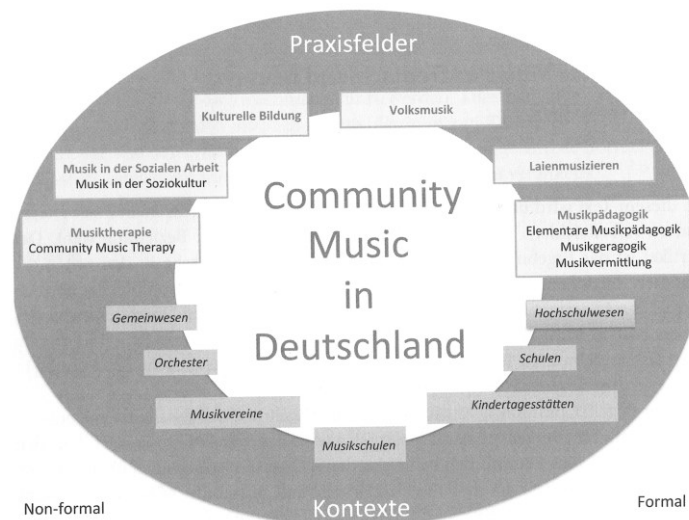


Abb. 3: Community Music in Deutschland (aus: de Banffy-Hall 2017a: 28)

<sup>48</sup> Österreich durchlief eine ähnliche kulturpolitische Entwicklung wie Deutschland. Die Unterschiede der sog. „Autonomen Kulturarbeit“ sowie die Ausrichtung an einer „Kultur von allen“ beschreibt Wimmer (2010: 55ff.). Community Music-ähnliche Aktivitäten fanden daher hauptsächlich in der freien Szene sowie im Rahmen der Kulturinitiativenbewegung statt.

<sup>49</sup> Dies machen bei Dartsch (2014) vor allem die Titel und Inhalte der Kapitel 5 (Zielgruppen und Unterrichtsformen) und Kapitel 6 (Institutionen) deutlich.

Bezugnehmend auf Kraemers Einteilung in Fachbereiche sieht de Banffy-Hall (2017a: 29) folgende Überlappungen mit Community Music: im Bereich Elementarer Musikpädagogik (2), mit Heil- und Sonderpädagogik (4), mit Musik im Kontext sozialer Arbeit (5) als auch mit Erwachsenenpädagogik (6). In der grundsätzlichen Abgrenzung musikpädagogischer Arbeits- und Forschungsfelder wie Musikschule oder Schule und dem daraus entstehenden Mangel an Austausch sieht sie eine Erklärung dafür, warum „*das Konzept des Community Musicians nicht in die klaren Kategorien der allgemeinen Auffassungen von Musikpädagogik in Deutschland passt.*“ (ebd. 30). De Banffy-Hall (2017a) konstatiert eine (fragwürdige) „*Dominanz von historisch etablierten und institutionalisierten Kategorien musikalischer Bildung, sowohl im Denken als auch in der Ausbildung und im Studium*“ (ebd.) und kritisiert daher zu Recht, dass Community Music im Kontext der musikpädagogischen Hochschulausbildung bislang noch keinen (angemessenen) Raum erhält. Obgleich einige Autoren die Relevanz kontextspezifischer Musikpädagogik betonen (vgl. Busch 2015, vgl. Mahlert 2015)<sup>50</sup>, wird in der Ausbildung von Musiker\*innen und Musikpädagog\*innen noch immer das Paradigma einer institutionalisierten Musikpädagogik aufrechterhalten (vgl. ebd.). Ausnahmen hiervon bilden einzelne Module, der erste deutsche Master-Studiengang „*Inklusive Musikpädagogik/Community Music*“ an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt<sup>51</sup>, der seit dem Studienjahr 2017/18 angeboten wird, sowie das an die schulmusikalische Ausbildung angedockte Munich Community Music Center<sup>52</sup> an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

De Banffy-Hall (2017a) erkennt zwar „*Charakteristika, Arbeitskontexte und Prozesse, in denen Community-Music-Aktivitäten stattfinden*“ (S. 38), legt in ihrer Analyse den Fokus hingegen weniger auf die Untersuchung von Gemeinsamkeiten als auf die Beschreibung von Unterschieden zwischen den musikpädagogischen Praxisfeldern und Community Music, die sie vor allem am Aspekt der Institutionalisierung festmacht.

So habe *Elementare Musikpädagogik* zwar Schnittpunkte im Hinblick auf Zugänglichkeit, aktives Musizieren in der Gruppe, Improvisation und Komposition, arbeite aber anleitungszentriert und ohne Orientierung an soziopolitischer Entwicklung als auch zu wenig kontextbasiert (vgl. ebd. 32). *Musikvermittlung* als umfassende Bezeichnung für musikalische Bildungsangebote im Kontext kultureller Institutionen legt nach Ansicht von de Banffy-Hall den Fokus auf Bildungsprogramme, Audience Development, die Vermittlung *von* festgelegten musikalischen Inhalten und die Wertschätzung klassischer musikalischer Werke und verzichte als solche ebenso auf die Berücksichtigung des sozialräumlichen Kontext und die Bedürfnisse und Ziele der Teilnehmenden (vgl. ebd. 33). Größere Gemeinsamkeiten bestehen für die Autorin mit der *Volksmusik*, die sich keineswegs nur mit traditionellen Musikformen befasse, sondern orientiert am gemeinschaftlichen Musikmachen und wurzelnd im Laienmusizieren die Förderung der Musik aller Bürger\*innen anstrebe. Volksmusik kann – so de Banffy-Hall – im Sinne von Higgins (2012: 3)

---

<sup>50</sup> De Banffy-Hall bezieht sich hier auf folgende Beiträge:

Mahlert, U. (2015). Musikunterricht im Spannungsfeld zwischen Schule und Musikschule. In: Schmidt, S. (Hg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen - Einblicke - Visionen*. Augsburg: Wißner, S. 51-68.

Busch, T. (2015). Von Kooperationen zu einer sozialräumlich orientierten musikalischen Bildungslandschaft. Was kann das bedeuten? (Forum Musikpädagogik). In S. Schmid (Hg.), *Musik unterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen - Einblicke - Visionen*. Augsburg: Wißner, S. 1-12.

<sup>51</sup> <https://www.ku.de/ppf/musik/musikpaedagogik/studium-und-lehre/ma-cm/> (15.2.2019)

<sup>52</sup> [https://www.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/mcmc\\_deutsch/index.html](https://www.musikpaedagogik.uni-muenchen.de/mcmc_deutsch/index.html) (13.3.2019)

„als ‚Musik einer bestimmten Community‘ und als ‚gemeinschaftliches Musikmachen‘ bezeichnet werden.“ (ebd. 34). Auch das *Laienmusizieren* sieht de Banffy-Hall nicht als Äquivalent an. Es umfasse zwar das nicht professionelle aktive Musizieren, an dem in Deutschland um die sieben Millionen Menschen beteiligt sind, sei aber trotz der Idee der Musik für jeden mit institutionalisiertem Lernen und mit den Werten professionellen Musizierens eng verknüpft und spiegle als solches die Werte von Community Music nicht wider (vgl. ebd.)

Der Begriff der *Kulturellen Bildung* umfasst grundsätzlich alle Altersstufen und Kunstformen sowie ausgehend vom Prinzip des „*learning in and through the arts*“ (UNESCO 2006: 6) verschiedenste Kulturprojekte im Kontext formaler, non-formaler oder informeller Bildung. Als solches bestünde hier theoretisch ein Arbeitsfeld für Community Musicians. De Banffy-Hall bemängelt hier aber erneut die institutionalisierten Formen musikalischer Arbeit an Musikschulen, die Education-Projekte von Orchester etc. (vgl. ebd. 35)

Große Schnittmengen sieht sie allerdings zwischen *Community Music Therapy* und Community Music. Während die konventionelle Musiktherapie in der Regel auf einer medizinisch-psychotherapeutischen Ebene angelegt und im klinischen Kontext verortet ist, um mittels Musik nicht-musikalisches Handeln heilend zu verändern, hat die Community Music Therapy eine größere Nähe zum soziokulturellen Umfeld der Beteiligten mit dem Ziel, Veränderungen in einer Community zu befördern (vgl. ebd. 37f.).

De Banffy-Hall kommt trotzdem zu dem Schluss „*dass die Grenzen zwischen den Disziplinen trotz der bestehenden deutlichen Unterschiede verwischt sind.*“ (ebd.) Genau darin liegt für sie die Chance für die Etablierung einer Community Music Praxis, denn als „Grenzgänger“ (vgl. Higgins 2006) „*bewegt sich der Community Musician innerhalb und außerhalb von und zwischen den oben beschriebenen Bereichen*“ (ebd.).

Wenngleich de Banffy-Hall mit ihrer kritischen Betrachtung einen spannenden Beitrag leistet, der die grundsätzlichen Unterschiede zwischen der britischen Community Music Praxis und der deutschen Musikpädagogik-Landschaft verdeutlicht und durchaus auf Probleme des „System Musikpädagogik“ aufmerksam macht – die von ihr mehrfach betonte Unvereinbarkeit von institutionalisiertem Musikmachen in musikpädagogischen Kontexten mit der informellen Community Music Praxis scheint mir eine doch etwas zu eng gefasste Doktrin. Diese ermöglicht es kaum, ressourcenorientiert bestehende Praxen und künftige Anknüpfungspunkte von Community Music auszumachen und schließt fast kategorisch auch eine mögliche Vereinbarkeit von Musikvermittlungsangeboten mit Community Music aus. Kritisch anzumerken bleibt zudem, dass Community-basierte Musikvermittlungsprojekte in der Community-Music Literatur als auch von de Banffy-Hall gänzlich unberücksichtigt bleiben und so deren Bedeutung verkannt wird.

Aufgrund der grundsätzlich anderen Historizität der Musikerziehung in Deutschland müssen hier jedoch andere Blickwinkel eingenommen und neue Ansätze im bestehenden System gefunden werden. Die britische Szene mag dafür weniger Maßstab, als vielmehr stimulierender Impuls für eine Neuausrichtung sein.

#### **2.2.2.2 Die Historizität der Musikerziehung als Herausforderung**

Kertz-Welzel (2013: 267) sieht vor allem die Historizität der Musikerziehung und des Musikmachens als Herausforderung für die Verbreitung einer Community Music Praxis in Deutschland und die Übernahme des Begriffs. Die wörtliche Übersetzung „Gemeinschaftsmusik“ weckt Assoziationen zu musikpädagogischen Bestrebungen Anfang des 20. Jahrhunderts. Der Komponist Paul

Hindemith (1895-1963) verwendete die Bezeichnung *Gemeinschaftsmusik*, der Musikerzieher Fritz Jöde (1887-1970) hingegen den Begriff *pädagogische Musik* im Sinne einer *Musik für alle* im Kontext der Jugendmusikbewegung in der Reformpädagogik, um der Entfremdung zwischen Fachmusiker und Nicht-Musiker entgegen zu wirken und neue Musikerlebnisse – ein „Wir-Erlebnis“ – sowie eine neue Musikkultur zu erreichen (vgl. Ehrenforth 2005: 408ff.). Jödes Forderung nach einem Musikunterricht, der „vom Kinde aus“ gedacht, geplant und durchgeführt wird und darauf zielte, das „Schöpferische“ im Kind zu entdecken und zu fördern, kann als Geburtsstunde des handlungsorientierten Musikunterrichts eingeordnet werden (vgl. ebd. 415).

Der Begriff der Gemeinschaftsmusik wurde vom NS-Regime jedoch korrumpiert und unter dem Begriff *Musische Erziehung* für die Manipulation und parteipolitische Indoktrination junger Menschen durch Musik missbraucht.<sup>53</sup> (vgl. ebd. 427ff.; vgl. Gruhn 2003: 273ff.)

Die Idealisierung einer gemeinschaftsbildenden Musik und das scheinbar unbefangene, rückwärts-gewandte Aufgreifen des Prinzips des Musischen nach dem zweiten Weltkrieg unter dem Leitmotiv der „Musischen Bildung“ wurde in erster Linie von Theodor W. Adorno kritisiert, der ab den 1950er Jahren für die Musikerziehung in Deutschland prägend wurde (vgl. Ehrenforth 2005: 484; vgl. Gruhn 2003: 285ff.). In seinen „Thesen gegen die musikpädagogische Musik“ (1954) und in seiner „Kritik des Musikanten“ (1956) entfaltet er relativ abschätzig seine Kritik an der gesellschaftlichen und ästhetischen Ideologie der musikalischen Jugendbewegung, an der Idee der Spielmusik und dem Primat des Musizierens im Musikunterricht: „*Der Begriff des Musikanten aber meint insgeheim bereits den Vorrang des Musizierens über die Musik; daß einer fidelt soll wichtiger sein, als was er spielt.*“ (Adorno 1956: 75) Dementsprechend fordert er den Vorrang des musikalischen Kunstwerks und des bewussten, strukturellen Musikhörens vor dem Musikmachen, das Adorno vielfach als unreflektiertes Tun beschreibt (vgl. Gruhn 2003: 296f.). Insbesondere die Neue Musik sieht Adorno als Symbol einer entfremdeten Gesellschaft und daher als musikpädagogisch besonders geeignet (vgl. Ehrenforth 2005: 485). Er bewirkt damit eine Abkehr vom in den 1950er Jahren wieder aufgegriffenen Konzept der Musischen Erziehung und eine Ausrichtung der Musikpädagogik am musikalischen Kunstwerk und dessen ästhetischem Wert als zentrale Kategorie (vgl. Hering 2015: 29; vgl. Adorno 1957: 118)

In diesem spezifisch deutschen Diskurs, speziell in der Diskussion um die Ziele von Musikerziehung im Spannungsfeld von ästhetischer Bildung und Anwendungsbezug erkennt Kertz-Welzel (2013) einen „*impact on the acceptance of community music in Germany*“ (S. 267), denn „*from a more scholarly perspective, community music is facing serious critique by German music education scholars who still hold on to aesthetic education*“ (S. 268). Vorwürfe betreffen den naiven Glauben in die heilende Kraft des gemeinschaftlichen Musizierens, die Überbetonung der sozialen Funktion gegenüber der musikerzieherischen, die mangelnde Wertschätzung der Bedeutung ästhetischer Bildung, den Mangel an theoretischer Fundierung, an klaren Zielsetzungen und die zu geringe Aufmerksamkeit auf systematische Anleitung und Fähigkeitserwerb (vgl. ebd.). Aus deutscher Perspektive – konstatiert Kertz-Welzel – „*community music also seems to be just a new version of the old ‚music for all‘ or ‚pedagogical music‘ which has been criticized intensively*“ (ebd.).

---

<sup>53</sup> Dies beinhaltete auch die Zwangsüberführung sämtlicher musikalischer Ensembles wie Instrumentenchöre, Blaskapellen etc. als „Spielscharen“ oder „Bannmusikzug der HJ“ in die Hitlerjugend (vgl. Ehrenforth 2005: 428).

### 2.2.2.3 Unterschiede: Community Music und Musikpädagogik im Vergleich

Musikpädagogik ist in Deutschland mit hohem Prestige behaftet. So stellt Musikpädagogik insbesondere im schulischen Kontext einen grundlegenden Bestandteil der Allgemeinbildung im Bereich Kunst und Kultur dar. Musizierprozesse im Rahmen von Schulorchestern, Schulchören, Bigbands u. a. sind in der Regel mit entsprechenden künstlerischen Ambitionen verbunden. Leistungsorientierung, Begabten- und Exzellenzförderung gehen oftmals damit einher. Hill (2017) bemerkt:

*„In der Tradition eines romantischen Kultur- und Kunstverständnisses ist Begabung die Voraussetzung, um einen Kunst- und Kulturbetrieb auf hohem Niveau aufrechtzuerhalten. Um das Prestige der musikalischen Hochkultur in Deutschland aufrechtzuerhalten, dienen musikpädagogische Aktivitäten hauptsächlich der Talentförderung, die einer weltweit einmaligen Struktur an öffentlich geförderten Orchestern auf hohem Niveau den Nachwuchs zuführt. [...] Musikalische Qualität ist demnach der entscheidende Maßstab [...]. Leistungsorientierung und Selektion bestimmen den Schul- und Musikschulalltag.“* (S. 16).

Diese Kritik am System ist sicherlich nicht unberechtigt, dennoch lässt Hill damit außer Acht, dass sich insbesondere in den Grund- und Hauptschulen die musikpädagogischen Zugänge z. B. durch das Konzept des Aufbauenden Musikunterrichts oder künstlerische Projektarbeit deutlich verändert haben und das gemeinsame Musizieren wie das Klassenmusizieren und das musikbezogene Handeln der Schüler\*innen durchaus einen wichtigen Platz gefunden haben. Sich musikalisch auszudrücken, Musik für sich selbst und mit anderen zusammen sinnvoll zu nutzen sowie Musik aus dem eigenen Kulturkreis und der Vielfalt der Musik der Welt zu verstehen werden als Hauptziele eines Aufbauenden Musikunterrichts genannt.<sup>54</sup>

Außen vor bleibt in Hills Beitrag zudem, dass allmählich auch von Musikschulen und Musikvereinen soziale Kontexte und niedrigschwellige Zugänge sowie Musizierungsangebote für Jugendliche oder Erwachsene als Alternativen entdeckt werden. Zu nennen ist an dieser Stelle der „jamtruck“, ein Projekt der Folkwang Musikschule Essen, welcher ein kostenloses, informelles, niederschwelliges und dezentrales Musikangebot für Jugendliche von 12-18 Jahren und junge Erwachsene mit außerunterrichtlichen offenen Lernsituationen bereitstellt, die sonst kaum Zugang zu einer musikalischen Ausbildung hätten.<sup>55</sup> Im Sinne der Community Music steht hier besonders der soziale Aspekt in der musikalischen Arbeit im Zentrum (vgl. Zanke & Pittelkau 2017). Darauf geht Hill allerdings an anderer Stelle ein (vgl. Hill 2014).

Dennoch sind Projekte wie der „jamtruck“ nicht die Regel. Ein Vergleich der Grundsätze von Community Music mit musikpädagogischen Angeboten zeigt, dass sich Community Music von

---

<sup>54</sup> <http://www.aufbauender-musikunterricht.de> (14.3.2019).

Vgl. Jank, W. (Hg.) (2005). *Musik-Didaktik*. Berlin, besonders S. 69–127.

Vgl. Jank, W. & Schmidt-Oberländer, G. (2008). Aufbauender Musikunterricht. Grundlagen – Konzeption – Praxis. In H. Bäßler & O. Nimczik (Hg.): *Stimme(n). Kongressbericht 26. Bundesschulmusikwoche Würzburg 2006*. (S. 335-351). Mainz u.a.

<sup>55</sup> Beim „jamtruck“ handelt es sich um einen gut ausgestatteten, graffitibunten LKW mit Band-Proberaum, Instrumenten und Equipment sowie professionellem Tonstudio, der vormittags Schulen und nachmittags Jugendzentren in Essen anfährt. Begleitet von zwei meist männlichen Musikpädagogen erarbeiten Gruppen in wöchentlichen Proben über einen Zeitraum von sechs Monaten ein eigenes Musikstück, das auch in Studioqualität aufgenommen und als mp3 auf der projekteigenen Website veröffentlicht wird. Das Projekt wurde von 2008 bis Juli 2017 von der Folkwang Musikschule Essen betrieben und vollumfänglich von der Stiftung Mercator finanziert (vgl. Zanke & Pittelkau 2017: 171).



formeller Musikpraxis nicht nur hinsichtlich ihres Settings und ihres Lernprozesses unterscheidet, sondern auch andere Zielsetzungen verfolgt, bei denen soziale Ziele gleichbestimmt neben musikalischen stehen. In seinem Vergleich von Community Music und Musikpädagogik<sup>56</sup> unterstreicht Coffman (2013), dass „*Community music activity aligns more with the idea of play and is not primarily reinforced by the Performance-Amateur-Public social system*” (S. 275). Beide unterscheiden sich vor allem darin, *wie* Musik gemacht wird:

„*How participants make music clearly differentiates typical community music practice from typical music education practice.*” (ebd.)

Der Spaßfaktor eines spielerischen gemeinschaftlichen Musizierens steht für Coffman und Hill im Widerspruch zum etablierten System künstlerischer Exzellenz (vgl. Hill 2016: 8)

	Participant	Views music as:	Is reinforced:
Music education	Professional	Work	In a Performer-Amateur-Public (P-A-P) social system
	Apprentice		
	Amateur	'serious leisure'	
	Hobbyist		
Community music	Recreationist	Play	Idiosyncratically; not reinforced primarily by a socio-musical system
	Dabbler		

Abb. 4: Partizipationsbeteiligung an musikpädagogischen und Community Music Angeboten (aus: Coffman 2013: 275)

Angesichts des gegenwärtigen Fachdiskurses und der musikpädagogischen Landschaft in Deutschland kann festgestellt werden, dass sowohl Community Music als auch der Diskurs diesbezüglich noch relativ unterentwickelt ist. Die Community Music-Idee wird stattdessen weitaus intensiver im Bereich der sozialen Kulturarbeit realisiert. Die Verbreitung der Pop- und Rockmusik, die erst später einen Weg in die Musikpädagogik fand, hat einen nicht unbeträchtlichen Anteil daran (vgl. Hill 2016: 11). Hill kommt vor diesem Hintergrund zum Schluss dass „*developments in national Soziokultur and international community music were running a similar course and pursuing similar goals*” (ebd. 7). Fest steht zudem, dass Musik als Teil der Community Arts viele Jahre ausschließlich als Praxisfeld in Erscheinung trat, theoretische und konzeptionelle Arbeiten hingegen anfangs kaum vorhanden waren. Auch heute ist der Diskurs stark dominiert von Topoi der (wissenschaftlichen) Musikpädagogik sowie unterrichtsmethodischen Fragestellungen, die informelle Lernformen nur marginal berücksichtigen (vgl. Hill 2016: 8).<sup>57</sup> Community Music ist in dieser Hinsicht „*something of a sensation in the world of music pedagogy today*” (ebd.).

Ausgehend von der Frage, wo und wie Community Music im deutschen Musikpädagogik-System einen Platz finden kann, beschreibt Kertz-Welzel terminologische „Verwandte“ zu Community Music, d. h. Musikvermittlung, Musikpädagogik und Soziale Arbeit, Informelles und außerschulisches Musiklernen, Projektunterricht, Konzertpädagogik, die jeweils bestimmte Schnittmengen mit Community Music aufweisen: „*All these terms can help facilitate introducing community music in Germany.*” (ebd.)

<sup>56</sup> Coffmans Vergleich basiert auf der Partizipations-Theorie von Stebbins (1992) und dem Ansatz musikalischer Partizipation von Gates (1991):

Vgl. Stebbins, R. A. (1992). *Amateurs, Professionals, and Serious Leisure*. Montreal and Kingston, CA: McGill-Queen's University Press.

Vgl. Gates, J. T. (1991). *Music participation: Theory, research, and policy*. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 109, S. 1–35.

<sup>57</sup> Eine Ausnahme hiervon bildet der Band: Ardila-Mantilla, N. & Rübke, P. (2015). *Vom wilden Lernen: Musizieren lernen - auch außerhalb von Schule und Unterricht*. Mainz u.a.: Schott Music.

### 2.2.3 Stationen der Community Music Entwicklung in Deutschland

Etliche Autor\*innen und Musiker\*innen sehen in Community Music ein auch für Deutschland gewinnbringendes Konzept. Beim Transfer dieses angloamerikanischen Konzepts in ein anderes Land können allerdings diverse Schwierigkeiten entstehen. „*Internationalizing and localizing*“ bildet nach Kertz-Welzel (2013) den Schlüssel für eine erfolgreiche Adaption: „*This means: adapting an international concept as a framework and connecting it with concepts and activities that are going on in one or more countries.*“ (S. 269) Dies will Kertz-Welzel in drei Schritten erreichen (vgl. ebd.):

- (1) Projekte, Musik-Aktivitäten und Organisationen, die international zu Community Music gerechnet würden, als solche identifizieren.
- (2) Wissenschaftliche und theoretische Fundierung des Community Music Begriffs und Aufbau eines Netzwerks lokaler, regionaler und bundesweiter Community Music Organisationen.
- (3) Anbindung deutscher Community Music an die internationale Szene.

Vor diesem Hintergrund lassen sich folgende Stationen als Meilensteine deutscher Community Music ausmachen, in denen die Stadt München eine Pilotfunktion erhält:

Erste Akzente wurden im Februar 2013 gesetzt: Mit der Unterstützung von Lee Higgins fand an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) eine erste Tagung zu Community Music statt, die zur Gründung des *Munich Community Music Center (MCMC)* führte. Diese Einrichtung versteht sich als Zentrum zur Verbindung von Forschung, Ausbildung und Praxis sowie Netzwerkbildung an der LMU, um Community Music in Deutschland und Bayern als Praxis- und Forschungsfeld zu etablieren, auszubauen und mit der Schulmusikausbildung zu vernetzen.

Mit der *Münchner Community Music Aktionsforschungsgruppe* (2013-2016) rief Alicia de Banffy-Hall im Rahmen ihres Promotionsprojekts ein lokales Netzwerk zentraler Akteur\*innen aus unterschiedlichen Musikszenen ins Leben, die einen regelmäßigen Austausch und Diskurs begannen und sich mit dem Begriff und lokalen Ausprägungen von Community Music befassten (vgl. de Banffy-Hall 2016). Durch den Kontakt mit Burkhard Hill wurden dadurch Querverbindungen zu den Praxisfeldern von Musik in der Sozialen Arbeit hergestellt.

Dies mündete 2015 in die internationale Fachtagung „Community Music in Theorie und Praxis“ in München, die von der Hochschule München in Kooperation mit dem Kulturreferat der Landeshauptstadt München, dem Bezirk Oberbayern, den Münchner Philharmonikern und der Hochschule für Musik und Theater München geplant wurde. Sie fand an drei Orten, der Hochschule München, dem „Munich Center of Community Arts – Mucca“ und im städtischen Kulturzentrum Gasteig mit 150 Teilnehmenden statt.

Die Tagungsdokumentation wurde als Buch mit dem Titel „Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive“ (2017) veröffentlicht. Sie stellt die erste gebündelte deutschsprachige Veröffentlichung über Community Music dar und versammelt zentrale Beiträge von Higgins, Coffman und Willingham u. a., die teilweise erstmals aus dem Englischen ins Deutsche übersetzt wurden.

Nach den Education- und Tanzprojekten der Berliner Philharmoniker in mehreren Stadtteilen Berlins ab 2003 und den Community-Projekten der Bremer Kammerphilharmonie ab 2007 etablierten auch die *Münchner Philharmoniker* ab 2015 im Rahmen ihres Education-Programms „Spielfeld

Klassik“ Community Music Projekte<sup>58</sup>, bei denen sich Musiker\*innen in eine Community hinein begeben, um mit den Menschen dort gemeinsam Musikprojekte zu entwickeln. Erstmals wird hier der Community-Begriff dezidiert verwendet: Das regelmäßig stattfindende *Community Orchester* unter der Leitung von Wolfi Schlick (vgl. Kap. 4.3.1) bietet für alle Interessierte die Möglichkeit zum gemeinsamen Musizieren. Teilnehmende sind Menschen aus verschiedenen Ländern, Generationen und mit unterschiedlichen musikalischen Fähigkeiten. Ausgangspunkt für diese Community Music Initiative war die Aktionsforschungsgruppe in München um de Banffy-Hall (vgl. Siwek 2017: 154).

Die genannten Stationen belegen, dass wichtige Impulse von Alicia de Banffy-Hall ausgingen, die dieses Konzept in Großbritannien studiert und als Community Musician vielfach praktisch erprobt hat. Vor allem für den Raum München kann sie daher neben anderen Personen als Protagonistin und Wegbereiterin für Community Music in Deutschland ab 2013 gelten.

## 2.2.4 Community Music in der tertiären Bildung

Auch auf universitärer Ebene lassen sich erste Entwicklungen ausmachen: Als erste deutsche Hochschule verankert die Hochschule München ein Community Music-Modul im Studium der Sozialen Arbeit. Andere Studiengänge ziehen nach wie z.B. die Universität Hildesheim mit dem Center for World Music, welches einen Community Service – Musik für alle anbietet, „um die musikalische Vielfalt vor Ort aufzugreifen und wertzuschätzen.“<sup>59</sup> Nicht nur bundesweit, sondern im deutschen Sprachraum einzigartig ist der berufsbegleitende Studiengang „musik.welt – Kulturelle Diversität in der musikalischen Bildung“, der Musik als Medium der Vermittlung und internationale Sprache begreift, an Community Music-Prinzipien andockt und auch geflüchteten Menschen einen Zugang zu Bildung und Ausbildung eröffnen möchte.<sup>60</sup>

2016 wurde in der Winterschool der Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK) in Kooperation mit der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften (ZHAW) erstmals eine Weiterbildung in Community Music angeboten (vgl. Danuser & Vlecken 2017). Weitere Akzente werden durch die Arbeitsgruppe „Crossing Boundaries Musically“ mit Projekten wie „Internationalization@home“ gesetzt.<sup>61</sup>

Orientiert an den internationalen Tendenzen setzt die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt 2017 mit der Einführung des ersten deutschsprachigen Master „Inklusive Musikpädagogik/Community Music“ als Weiterbildungsstudium in Voll- und Teilzeit ein zentrales Signal.<sup>62</sup>

Auch die Katholische Stiftungshochschule München, Campus Benediktbeuern, legt im Studienjahr 2018/19 einen neuen inhaltlichen Schwerpunkt mit einer Ringvorlesung „Community Music

---

<sup>58</sup> <https://www.spiel-feld-klassik.de/projekte/community-music.html> (13.3.2019)

<sup>59</sup> <https://www.uni-hildesheim.de/center-for-world-music/community-service/uebersicht/> (13.3.2019)

<sup>60</sup> <https://www.uni-hildesheim.de/center-for-world-music/studium-und-lehre/musikwelt/> (13.3.2019)

<sup>61</sup> <https://www.zhdk.ch/departemente/dmu/international-musik-3159/ueber-das-projekt-3164> (13.3.2019)

<sup>62</sup> <https://www.ku.de/ppf/musik/musikpaedagogik/studium-und-lehre/ma-cm/y> (13.3.2019)

& Media“<sup>63</sup> und ergänzt das Lehrangebot in der Musikpädagogischen Zusatzausbildung MUZA (im BA Soziale Arbeit und BA Religionspädagogik) um entsprechende Veranstaltungen.<sup>64</sup>

Anhand dieser Beispiele lässt sich also eine Neuorientierung beobachten, durch die Community Music allmählich einen Weg in die Ausbildung von an Hochschulen und Universitäten findet. Trotz alledem ist das Konzept insbesondere in musikpädagogischen oder künstlerischen Studiengängen noch längst keine Selbstverständlichkeit, sondern vielmehr die besondere Ausnahme.

### 2.3 Highbrow & low brow: Eine Verortung von Community Music heute

„Die Felder der Musikpädagogik, der soziokulturellen Arbeit, der Sozialen Arbeit, der Kulturellen Bildung und der Musiktherapie unterhalten eigene Fachdiskurse und Kommunikationsmedien, die nicht miteinander verknüpft sind.“ (Hill 2017: 24)

Obgleich in den eben genannten Fachbereichen Community Music Aktivitäten stattfinden, wurden diese bislang aufgrund der disziplinären Trennung weder dezidiert als solche noch als gemeinsame Schnittmenge wahrgenommen und somit auch nicht fachübergreifend diskutiert (vgl. ebd.). Hill registriert angesichts der wachsenden Verbreitung von Community Music in Deutschland in jüngerer Zeit allerdings eine Tendenz zum interdisziplinären Diskurs und empfiehlt: „*In this context, reference to the international discussion could be helpful and provide another argument for leaving one’s own domain and engaging in other discourses.*“ (vgl. Hill 2016: 15).

Die Community Music Tagung 2015 in München war ein erster Schritt, hier Diskursgrenzen zu überwinden und interdisziplinäre Verbindungen zwischen Musikpädagogik, Sozialer Arbeit, Musiktherapie und Musikethnologie anzubahnen (vgl. Hill 2017: 24).

Einen niederschweligen, partizipativen Ansatz einer „Musik für alle“ und eines Miteinanders auf Augenhöhe verfolgend, sieht sich Community Music – besonders in Deutschland vor dem Hintergrund seines bildungsbürgerlichen Kunst- und Kulturbetriebs einerseits und der Geschichte der Musikerziehung und den mit dem Konzept der ästhetischen Bildung verbundenen Ansprüchen andererseits – mitunter Vorurteilen und Vorwürfen gegenüber. Diese umfassen z. B. die Befürchtung einer Wiederaufnahme der Jödeschen Gemeinschaftsmusik, den Vorwurf der Überschätzung des Musik-Amateurs, von Improvisation und informellem Lernen etc. (vgl. Kap. 2.2.2). Gleichzeitig gilt es, den Anforderungen einer durch Globalisierung, Migration, Digitalisierung veränderten und sozial auseinanderdriftenden Gesellschaft zu begegnen und entsprechende Akzente zu setzen. Diese betreffen nicht nur kultur- und bildungspolitische Entscheidungen, sondern auch die Entwicklung zeitgemäßer Musizierformate, Ausbildungsstrukturen und Unterrichtsformen, die kulturelle Teilhabe, Inklusion, Diversität, Transkulturalität und Digitalisierung auf neuartige und praktikable Weise berücksichtigen.

Das folgende Schlusskapitel versucht daher, eine Verortung der Community Music im Spannungsfeld zwischen *highbrow* und *lowbrow* vorzunehmen. Diese dient wiederum als Ausgangspunkt für die Darstellung und Einschätzung der Outreach-Ansätze im Konzert- und Musiktheaterbetrieb.

---

<sup>63</sup> <https://www.kloster-benediktbeuern.de/Aktuelles/Aktuelle-Nachrichten/Semester-Auftaktveranstaltung-Community-Music-Media-an-der-KSH-Campus-Benediktbeuern> (13.3.2019)

<sup>64</sup> <https://www.ksh-muenchen.de/hochschule/campus-benediktbeuern/fakultaeten-benediktbeuern/fakultaet-soziale-arbeit-benediktbeuern/zusatzqualifikationen-benediktbeuern/muza/>; Vgl. <http://aliciadebanffyhall.blogspot.com> (13.3.2019)

### 2.3.1 Community Music im Spiegel von Hoch- und Massenkultur

Während sich im deutschsprachigen Raum die Begriffe Hochkultur und Massenkultur etabliert haben, ist im angloamerikanischen Raum die Unterscheidung zwischen *highbrow* („hohe Augenbraue“) und *lowbrow* („niedrige Augenbraue“) üblich. Im Unterschied zu den deutschen Bezeichnungen versucht man, hierdurch eine inhaltliche Bewertung zu vermeiden und eher eine Haltung zu charakterisieren.<sup>65</sup> Innerhalb der Kulturosoziologie geht die Unterscheidung von *highbrow*, *middlebrow* und *lowbrow* auf Peterson (1997)<sup>66</sup> zurück, der damit verschiedene Ausprägungen von Geschmack beschreibt. Bourdieu verwendet dafür die Begriffe legitimer, mittlerer und populärer Geschmack (vgl. Bourdieu 1991: 36ff.).

Ob *highbrow* oder Hochkultur – mit beiden Begriffen sind bestimmte Konnotationen verbunden wie intellektuell, klassische Musik, Literatur, Poesie, Arthouse Filme, künstlerisch „hochwertig“ etc. – kurz: Künstlerische Werke und kulturelle Verhaltensweisen, deren Wertschätzung und Würdigung ganz im Sinne von Pierre Bourdieu bestimmte Kenntnisse, Wissen und Bildung voraussetzen.<sup>67</sup>

Bildungsbürgerliche Ressentiments gegen die Populär- bzw. Massenkultur haben eine lange Tradition. Im 19. Jahrhundert war der Konzertsaal der Ort sozialer Distinktion und diente der gesellschaftlichen Selbstvergewisserung (vgl. Wimmer 2018a: 204). Im 20. Jahrhundert wurde dies von Adorno erneut aufgegriffen. Seine Kritik der Trivial- und Massenkultur (vgl. Adorno 1969: 26ff.) hatte die Abwertung populärer und unterhaltender Musikformen zur Folge. Dies beeinflusste nicht nur die Auswahl von Inhalten im Bildungsbereich, sondern verstärkte weiter die Aufspaltung in Hoch- und Populärkultur (vgl. de Banffy-Hall & Hill 2017: 2).<sup>68</sup>

Mit dem Siegeszug der sich ab den 1950er Jahren durch die Massenmedien flutartig verbreitenden Popkultur und deren Definitionsmacht wurde eine solche Unterteilung allerdings immer mehr in Frage gestellt. Der Beginn einer modernen, kommerziellen und massenmedial verbreiteten Populärkultur in Westeuropa wird von der Forschung aber bereits um die Mitte des 19. Jahrhunderts angesetzt (vgl. Maase 2015: 2). Spätestens die 1968er-Bewegung führte zu einer gesellschaftlichen Anerkennung weiter Teile der Popkultur, auch und gerade bei den Kindern der Bildungsbürger und Eliten. Durch seinen Nonkonformismus, durch alternative Musizierformen, seine zeitgemäße Sprache und sein politisches Engagement forderte Pop den traditionellen Kanon der Hochkultur heraus (vgl. Maase 2015: 4).

---

<sup>65</sup> Dieser bildhafte Ausdruck entstammt der Phrenologie, einer Pseudowissenschaft, die davon ausging, dass sich anhand der Schädelform auf bestimmte geistig-seelische Veranlagungen schließen lasse. Vgl. <https://www.duden.de> (21.3.2019). Will Irvin publizierte dazu 1902 einen entsprechenden Artikel in „The Sun“.

<sup>66</sup> Vgl. Peterson, R. A. (1997). The rise and fall of *highbrow* snobbery as a status marker. *Poetics*, 25(2–3), 75–92.

<sup>67</sup> Bourdieu unternimmt seine Klassenanalyse nicht anhand der ungleichen Verteilung von dinglichem und finanziellem Kapital, sondern setzt beim "symbolischem Kapital" an. Dieses entsteht aus kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital und somit aus kulturellem Wissen, aus dinglichem Reichtum und sozialen Beziehungen. Zu den Mechanismen der Ungleichheit zählt Bourdieu vor allem den Habitus als auch kulturelle Kompetenz, das er als das Vermögen, ästhetische Symbole und Ereignisse mittels erworbener kultureller Codes zu verstehen, definiert: „*Von Bedeutung und Interesse ist Kunst einzig für den, der die kulturelle Kompetenz, d. h. den angemessenen Code besitzt [...] Wem der entsprechende Code fehlt, der fühlt sich angesichts dieses scheinbaren Chaos an Tönen und Rhythmen, Farben und Zeilen ohne Vers und Verstand nur mehr überwältigt und ,verschlungen‘*“ (Bourdieu 1991: 19)

<sup>68</sup> Maase differenziert dies weiter aus. So gab es zweierlei Formen von Populärkultur: die „*legitime ,gute Unterhaltung‘*“ und die „*verachtete und bekämpfte Popkultur‘*“ (Maase 2015: 2), auch als Schund, Kitsch, Massenkultur und heute als Unterschichtskultur bezeichnet.

Community Music hat dies im Zuge der Community Arts Bewegung ganz bewusst aufgegriffen und Pop-Rock-Musik bereits von Anfang an als Kernelement gemeinsamen Musizierens und einer Musik für alle verstanden. Wie aber verträgt sich dies mit dem kulturellen Auftrag von Konzert- und Opernhäusern? Gerade an deren Education-Abteilungen scheint sich die Aufspaltung in Hoch- und Populärkultur noch vielerorts fortzuschreiben. Dies liegt u.a. im Selbstverständnis der betreffenden Institutionen begründet, die ihren Auftrag unter anderem im Bewahren und Erhalten des Hochkulturkanons sehen. Mit Maase (2015) lässt sich daher fragen: „*Der Mainstream der Populärkultur: Feld oder Feind Kultureller Bildung?*“

Für Bourdieu hängt das Handeln eines Akteurs von dessen sozialer Position ab. Aus dieser Perspektive heraus gibt es keine persönlichen Vorlieben, sie sind vielmehr bestimmt durch die Position im sozialen Raum. Dem Geschmack kommt dabei ein hoher Stellenwert zu:

„*Geschmack klassifiziert – nicht zuletzt den, der die Klassifikationen vornimmt. Die sozialen Subjekte, Klassifizierende, die sich durch ihre Klassifizierungen selbst klassifizieren, unterscheiden sich voneinander durch die Unterschiede, die sie zwischen schön und hässlich, fein und vulgär machen und in denen sich ihre Position in den objektiven Klassifizierungen ausdrückt oder verrät.*“ (Bourdieu 1991: 25)

An Bourdieu anknüpfend sei daher provokant gefragt: Können Institutionen des etablierten Kunst- und Kulturbetriebs – allen voran Konzert- und Opernhäuser – also „nicht aus ihrer Haut“ und müssen oder sollen – einerseits aus ihrem kulturellen Auftrag heraus oder auch um den eigenen sozialen Status zu wahren – daher die Dichotomie von Hoch- und Populärkultur als Distinktionsmerkmal aufrechterhalten? Ist Öffnung zum Populären – wie sie Maase (2015) für die Kulturelle Bildung fordert – auch für Musikvermittlungsangebote im Kontext klassischer Hochkultur möglich, notwendig oder eher noch ein „no go“? Was gilt hier noch bzw. schon als gesellschaftsfähig? Die zunehmende Erosion der Diskrepanz von Hoch- und Populärkultur äußert sich u. a. auch darin, dass Musikgeschmack und soziale Zugehörigkeit nicht mehr zwangsläufig Hand in Hand gehen?<sup>69</sup> Stattdessen gilt Offenheit für Diversität und der grenzüberschreitende Geschmack, „*verstanden als flexibler und kompetenter Umgang mit unterschiedlichen Ästhetiken [...] als wertvolle Ressource, [...], als eine Form von kulturellem Kapital, das sich durch seine ertragreiche Konvertierbarkeit in soziales Kapital auszeichnet.*“ (Parzer 2016: 146f.)<sup>70</sup>

Den gesellschaftlichen Stellenwert des Pop im 21. Jahrhundert in den Blick nehmend hat Hecken (2012)<sup>71</sup> mit dem Begriff des „Avant-Pop“ als einer Kultur, die als wertvoll oder hoch eingestuft

---

<sup>69</sup> Vgl. dazu die Untersuchungen von Peterson und seinen Kollegen, die nachweisen, dass der Zusammenhang einer hohen sozialen Stellung und elitärer Musikgeschmack an Gültigkeit eingebüßt hat, da Personen aus oberen Schichten nicht nur klassische Musik mögen, sondern einen breit gefächerten Musikgeschmack aufweisen. Die Autoren bezeichnen solche Personen daher als „Omnivores“ (lat. alles verschlingend“). Im Unterschied dazu sind „Univores“ Personen aus sozial unteren Schichten, die lediglich ein Genre favorisieren (vgl. Parzer 2016: 140).

Peterson, R. A. & Simkus, A. (1992). How Musical Tastes Mark Occupational Status Groups. In: M. Lamont & M. Fournier (Hg.), *Cultivating Differences: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality* (S. 152–186). Chicago, London: University of Chicago Press.

Peterson, R. A. & Kern, R. M. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review*, Vol. 61 (No. 5), 900–907.

<sup>70</sup> Parzer (2016) hinterfragt diese Aussage allerdings kritisch unter dem Motto „*Allesfresserei als neue Form sozialer Distinktion – Bourdieu revisitée?*“ (ebd. 146).

<sup>71</sup> Vgl. Hecken, T. (2012). Avant-Pop als bedeutende zeitgenössische kulturelle Richtung. In: *Pop-Zeitschrift*, <http://www.pop-zeitschrift.de/2012/09/08/avant-pop-als-bedeutende-zeitgenossische-kulturelle-richtung-von-thomas-hecken/> (8.9.2012).

wird (vgl. Maase 2015: 5f.), eindrucksvoll herausgearbeitet. Bestimmte Erscheinungsformen des Pop wurden damit als neue Formen einer bildungsbürgerlichen Hochkunst aufgewertet und als popmoderne Variante neben einer traditionellen Hochkultur nicht nur anerkannt, sondern gleichsam als „Bildungskultur der Postmoderne“ etabliert (vgl. ebd.). Maase erkennt daran anknüpfend eine neue kulturelle Dreiteilung: „*Das Dreiebenenmodell aus Hochkulturkanon, ‚guter Unterhaltung‘ und ‚trivialer Massenkultur‘*“ hat sich aufgelöst bzw. transformiert. Unterhalb der „*legitimen und legitimierenden ‚anspruchsvollen‘ Kultur*“ als ein Neben- und Ineinander des tradierten Kanons und der anerkannten Popkultur besteht der „*akzeptierte Strom der Mainstream-Unterhaltung und -vergnügung*“ und auf der untersten Ebene die „*neue Massenkultur‘ der ‚neuen Unterschichten‘*“ (Maase 2015: 6).

Insbesondere letztere gilt unter „Gebildeten“ noch immer als anspruchslos; Mainstream wird abgewertet und sozial ausgegrenzt, obgleich zig Millionen Menschen solche Angebote lieben und diese für sie die eine Hauptquelle ästhetischer Erfahrung darstellen (vgl. ebd. 8). Verlangt ist – so Maase – aber vielmehr: Statt „*Abwendung vom Mainstream und Hinwendung zur ernsthaften Kunst*“ gilt es „*sich einlassen auf die ästhetischen Regeln und Voraussetzungen des Mainstreams und überlegen, wie auf dieser Basis das Projekt ‚mehr – vielfältigere, reizvollere, anregendere – Kultur für alle‘ voranzubringen ist.*“ (ebd.)

Welche Rolle kann, darf oder sollen Community Music und Outreach in diesem Spannungsfeld spielen? Können und sollen solche stilistisch offenen Musikangebote in den Musikvermittlungsprogrammen von Ensembles und Orchestern, an Konzert- und Opernhäusern, die durchaus einem bestimmten kulturellen Kanon verpflichtet sind, überhaupt einen Platz finden?

Dieser Frage wird in den Kapiteln 5 anhand von Beispielen aus der Praxis sowie in Kapitel 6 anhand einer kritischen Bestandsaufnahme nachgegangen.

### **2.3.2 Community Music im Spiegel von kultureller Teilhabe**

Indem in Community Music Ensembles Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft, sowie „*Behinderte und Nicht-Behinderte zusammenspielen, sich ältere und jüngere Menschen treffen, wird ein Ideal von Inklusion und Teilhabe praktiziert, das gesamtgesellschaftlich erst noch Realität werden muss. [...] Musikmachen im Sinne von Community Music hat gesellschaftliche Relevanz*“, formuliert Kertz-Welzel (2014: 12) gleichermaßen idealistisch wie hoffnungsvoll das soziale und inklusive Potenzial von Community Music.

Doch wie verhält sich dieser Wunsch zu den Ergebnissen der 2017 erschienenen Bertelsmann-Studie „Jugend und Musik“? Deren Umfrage macht deutlich, dass „*musikalische Praxen [...] auch für Jugendliche sozial nur in ungleicher Weise zugänglich [sind]*.“ (Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner 2017: 20). So ist das (frühzeitige und langfristige) aktive Musizieren noch immer zu großen Teilen abhängig vom finanziellen Einkommen und Bildungsabschlüssen der Eltern, von Herkunftskulturen bzw. Migrationshintergrund als auch von der besuchten Schulform: „*Die Tatsache jedenfalls, dass auf jeden Hauptschüler mit bezahltem Musikunterricht knapp neun Gymnasiasten kommen, die bezahlten Musikunterricht erhalten, dokumentiert ein strukturelles Problem.*“ (ebd.). Möglicherweise könnten Community Music Angebote, die das Feld formeller und institutioneller Musikausbildung für externe Musikinteressierte öffnen und damit auch Gelegenheiten für informelles Musikmachen ohne verbindlichen Unterrichtsvertrag oder Pflichtunterricht ermöglichen, hier ansetzen. Dies vertreten auch Lehmann-Wermser & Krupp-

Schleußner (2017): „Die bisherige Maxime, sozial gezielte Programme zu gestalten, ist angesichts der sozialen Disparitäten sinnvoll.“ (ebd. 22)

Daraus lässt sich nicht nur für Schulen und Musikschulen, sondern mindestens ebenso für den mit erheblichen öffentlichen Mitteln finanzierten Konzertbetrieb der kulturpolitische Auftrag ableiten, Musik(vermittlungs-)angebote zu entwickeln, die

- soziale wie kulturelle Teilhabe gleichermaßen anstreben,
- entsprechend finanziell wie inhaltlich gestaltet sind, d. h.
- *inbetween* als Übergangsangebot zwischen formellem und informellem Musikmachen angesiedelt sind,
- die Vielfalt musikalischer Praxen in stilistischer Hinsicht als Ausgangspunkt nehmen.

Kurz: Der klassische Musikbetrieb ist gefordert, sich wortwörtlich heraus aus dem Elfenbeinturm hinein in die Gesellschaft, hinein in die Soziokultur zu bewegen und Outreach zu betreiben, indem Musiker\*innen und Musikvermittler\*innen angestammte Orte verlassen und sich in andere Räume, Orte, Strukturen und Formate begeben mit vertrauten Musizierformen, Traditionen und Repertoire im Gepäck, aber mit Offenohrigkeit und Neugier für die musikalischen Praxen und Rezeptionsweisen außerhalb des eigenen Raumes.

Community Music kann in diesem Zusammenhang ein dafür hilfreiches Konzept sein. Orientiert am Leitbild kultureller Teilhabe und Demokratie zielt sie auf die Überwindung der Polaritäten, wie sie Higgins mit seinen Gegensatzpaaren der Perspektiven auf Kunst aus moderner und post-moderner Perspektive beschreibt (vgl. Higgins 2012: 31; siehe Abb. 1 in Kap 3.1.1.1). Community Music beabsichtigt eine Aufhebung der kategorischen Trennung von Hoch- und Populärkultur, von Musiker\*innen-Nichtmusiker\*innen, Produkt-Prozess, Fähigkeiten-Fertigkeiten, Individuum-Gemeinschaft, formelle und informelle Musiziersituationen, Gruppenleitung-Facilitation, musikalischen und sozialen Ziele sowie Konsum-Partizipation (vgl. Higgins 2012: 40).

Als „Grenzgänger“ zwischen den Domänen findet sie ihren Platz zudem genau in den Schnittfeldern von Musikpädagogik, Sozialer Arbeit, Musikvermittlung, Musiktherapie, Populärer Musik und Volksmusik, überschreitet Begrenzungen des Musikmachens in den jeweiligen Feldern, ermöglicht Outreach und hat somit das grundsätzlich Potenzial, den sozialen wie kulturellen Herausforderungen der Zeit zu begegnen (vgl. de Banffy-Hall 2017: 39).



### 3 Outreach und Community Music als Programminitiative von Musikvermittlung

#### 3.1 Musikvermittlung – ein kurzer geschichtlicher Abriss

Musikvermittlung hat sich als Begriff für Angebote und Aktivitäten musikalischer Bildung etabliert, die zumeist an kulturelle Institutionen wie Orchester, Konzert- und Opernhäuser angebunden sind. Beginnend mit speziellen Werken für Kinder und Jugendliche wie Sergej Prokofjews „Peter und der Wolf“ (1936) oder Benjamins Britten „Young Person’s Guide to the Orchestra“ (1945) uvm. sowie modierten Konzerten für Schüler\*innen beim City of Birmingham Orchestra unter der Leitung von Sir Adrian Boult (in den 1920er Jahren) und Leonard Bernsteins Reihe „Young People’s Concerts“ (ab 1958) mit den New Yorker Philharmonikern, bildet Musikvermittlung in Form sogenannter „Education-Abteilungen“ mittlerweile einen festen Bestandteil des Konzertbetriebs. Die Formate sind vielfältig und umfassen insgesamt sämtliche Altersstufen von den Kindergartenkindern und Familien, über Kinder- und Jugendreihen bis hin zu Angeboten für Erwachsene, für Menschen mit Migrationshintergrund und Menschen mit Behinderung, wenngleich nicht jedes Haus jede Zielgruppe gleichermaßen bedient.

Viele Jahre lang orientierten sich Education-Abteilungen und deren Musikvermittlungs-Programme aufgrund eines überalterten Konzertpublikums vorwiegend am Audience Development, also daran, neue Publikumsschichten zu erschließen. Mit unterschiedlichen Formaten und Angeboten für verschiedene Altersgruppen und Interessen versuchte man, Menschen in den Konzertsaal zu locken, Interesse und Begeisterung für klassische Musik zu wecken als auch Grundkenntnisse über Musik und über die Gepflogenheiten und Rituale des Konzertbetriebs weiterzugeben.

„Die Etablierung eines Wissenskanons im Konzertsaal“ (Wimmer 2018a: 198) hat eine lange Geschichte, die bis ins 19. Jahrhundert zurück reicht und in der Kanonisierung des bürgerlichen Konzertwesens als auch der sozialen Distinktion im Konzertsaal wurzeln. Da Konzert und Oper lange Zeit nur dem Adel und Bildungsbürgertum zugänglich waren, war die Rezeption klassischer Musik an eine entsprechende Werkkenntnis und bestimmtes Wissen gebunden (vgl. ebd.).

Mit der Reformpädagogik und Jugendmusikbewegung bilden sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts zwei kulturpolitische Lager: den am aristokratischen Kunstverständnis orientierten Anhänger\*innen, die eine bildungsbürgerliche Position vertraten, standen jene gegenüber, die aus einem demokratischen Verständnis heraus eine Kunst für das Volk bzw. einer „Kunst für alle“ vertraten. Doch auch diese betrachteten die Fähigkeit zum Verstehen von Musik als von Bildungsprozessen abhängig (vgl. ebd. 198f.).

So entstanden in Deutschland erste Volkskonzerte und Konzertzyklen für Schüler\*innen in Verbindung mit kurzen Einführungen, um Menschen an klassische Musik heranzuführen. Parallel dazu entwickelten sich in Großbritannien spezielle Schulkonzerte in Großbritannien durch Sir Adrian Boult mit dem City of Birmingham Orchestra, durch Leonhard Bernstein mit den New Yorker Philharmonikern sowie entsprechende musikpädagogische Ansätze in den 1970er Jahren, die inspiriert von der Neuen Musik der Avantgarde Prozesse des Hörens und des Musikerfindens auf experimentelle Weise in die Klassenzimmer brachten (vgl. Kap. 2.1.2.1).

Diese prägten auch Musikvermittlungs-Ansätze, da so auf niederschwellige Weise gestalterische Zugänge zu komplexer zeitgenössischer Musik geschaffen werden konnten. Erstmals wurde ein solcher Ansatz vom Ensemble Modern in den 1980er Jahren aufgegriffen, das mit seinem Projekt

„Response“ ein inzwischen weit verbreitetes Modell eines „Pre-Concert-Workshops“ entwickelte, das in Österreich ab 1992 von KLANGnetze<sup>72</sup> und Querklang aufgegriffen und weiterentwickelt wurde. Elemente aus dem Werk bilden dabei den Ausgangspunkt für das eigene Musikerfinden der Workshop-Teilnehmenden, die so dem im Konzert erklingenden Referenzwerk gegenübergestellt werden (vgl. Wimmer 2018a: 201).

Workshop-Formate vor und nach dem Konzert zur Vorbereitung oder Vertiefung, Einführungsvorträge, interaktive Momente zum Mitmachen im Konzert, 2x Hören im Dialog mit den Interpreten eines Stücks, Flash-Mobs, Mitspiel- oder Mitsingkonzerte, das Publikum mitten im Orchestern sitzend, moderierte und szenische Konzerte bis hin zu interdisziplinären Inszenierungen bzw. Performances, die Musik, Tanz, Theater und Storytelling verweben – die Palette an musikvermittelnden Methoden und Formaten ist so vielfältig wie heterogen (vgl. ebd. 201-203). Soweit könnte man eigentlich ganz zufrieden sein mit der Entwicklung. Und doch gibt es ausreichend Anlass, nachzudenken.

Einerseits sind da Studienergebnisse zu Kulturnutzung, kulturellen Interessen sowie Einstellungen zu Kultur und Kunst in Deutschland wie die des Eurobarometer Befragungen zum Thema Kultur (2013). Eine Metastudie verschiedener deutscher (Nicht-)Besucherstudien zeigt, dass der Anteil der regelmäßigen Besucher\*innen von klassischen Kulturangeboten in Deutschland zwischen 5 und 15% liegt, der Anteil der Gelegenheitsbesucher\*innen zwischen 35 und 45% (vgl. Renz 2016: 131). Dies bedeutet, dass etwa die Hälfte der Bevölkerung überhaupt keine Kulturveranstaltungen besucht und auch kein Interesse daran zeigt. Renz zeigt in seiner Befragung, dass dies einerseits mit vom kulturellen Angebot ausgehenden objektbedingten Barrieren zusammenhängt als auch auf subjektive Barrieren wie mangelnde Zeit, fehlendes Interesse etc. zurückgeführt wird (vgl. Renz 2016: 139-161). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt das 9. KulturBarometer mit 2000 Befragten: So besuchten in der Spielzeit 2010/11 nur 44% der deutschen Bevölkerung mindestens einmal jährlich ein klassisches Konzert oder eine Musiktheateraufführung (vgl. Deutsche Orchestervereinigung & Zentrum für Kulturnutzerforschung 2011:1). Das Publikum ist allerdings vorwiegend weiblich (vgl. ebd. 4), die Besucherzahlen beim mittleren und jüngeren Publikum tendenziell sogar rückläufig (vgl. ebd. 2). Der Anteil jener Menschen, die mehr als drei Mal jährlich ein Konzert besuchen liegt bei klassischen Konzerten bei 3% und bei Pop-, Rock- oder Jazzkonzerten bei 4% (vgl. ebd. 5).

Andere Ergebnisse zeigen Studien aus der Kulturnutzerforschung wie das 2004 und 2010/11 vom Zentrum für Kulturforschung (ZfKf) erstellte „Jugend-KulturBarometer“ (Keuchel & Laruc 2012; Keuchel & Wiesand 2006), die u. a. die Wahrnehmung musikkultureller Angebote sowie Kulturinteressen Jugendlicher erhoben. So gelang es im Zeitvergleich von 2010 gegenüber der Erhebung 2004 zwar, den Nichtkulturbesucheranteil unter den 14- bis 24-jährigen um fünf Prozentpunkte von 17% auf 13% zu verringern und über schulische Angebote mehr Personen aus bildungsfernen Schichten zu erreichen, die zuvor noch nie ein kulturelles Angebot besucht hatten. Allerdings gehen vermehrte Kulturaktivitäten nicht gleichzeitig mit einem Interessenszuwachs einher (vgl. Keuchel 2014: 3f.).

---

<sup>72</sup> Vgl. Schneider, H. (1997). Das Projekt „Klangnetze“ – ein (musikpädagogischer) Weg zu eigener Musik. Oder: Neue Musik aus der Schule. In K.-H. Blomann & F. Sielecki (Hg.), *Hören - Eine vernachlässigte Kunst?* (S. 159–168). Hofheim: Wolke.

Vgl. Schneider, H., Bösze, C. & Stangl, B. (2000). (Hg.): *Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden*. Saarbrücken: Pfau.

Nachdenklich stimmt wiederum die Studie „Jugend und Musik“ zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland. Die Ergebnisse verweisen auf die hohe Korrelation zwischen kulturellen bzw. musikalischen Aktivitäten und dem Bildungsstand der Eltern sowie auf eine Selektivität entsprechend dem sozioökonomischen Status der Eltern. Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund sowie niedrigem Haushaltseinkommen spielen seltener ein Instrument und besuchen seltener kulturelle Veranstaltungen. Ebenso relevant sind die Bildungsabschlüsse der Eltern (vgl. Lehmann-Wermser & Krupp-Schleußner 2017). Herkunftsunterschiede wirken sich nicht nur auf Formen, sondern ebenso auf die Art und Weise, Intensität und Beständigkeit musikalischer Betätigung aus. Musikalische Praxen sind offensichtlich auch für Jugendliche sozial nicht in gleicher Weise zugänglich (vgl. ebd. 20). Weitere Projekte zur musikpädagogischen Teilhabeforschung stellt Krupp-Schleußner (2016: 46ff.) dar.

Allen Studienergebnissen gemeinsam ist der bildungsspezifische Faktor. Konzert- und Kulturbesucher\*innen haben in der Regel eine hohe Schulbildung. Je niedriger der Bildungsgrad, um so seltener werden Kulturveranstaltungen besucht oder eigene musikalische Betätigungen verfolgt. Von „Kultur für alle“ (vgl. Hoffmann 1981) und Chancengleichheit in der kulturellen bzw. musikalischen Bildung kann also rein statistisch zumindest noch keine Rede sein.

Auch Musikvermittlungsangebote bleiben trotz der oben beschriebenen Programmviefalt noch immer einem bestimmten Publikum vorbehalten, das zumindest teilweise die Teilnahme an solchen hochkulturellen Formaten als Bestandteil guter Bildung begreift (vgl. Krupp-Schleußner 2016: 19), diese aber in jedem Fall aus unterschiedlichen Gründen für sich als persönlich wertvoll, wichtig und bereichernd erachtet. Im 9. KulturBarometer geben nur 33% der Bevölkerung an, schon wenigsten einmal ein Vermittlungsangebot einer Kultureinrichtung wie eine Sonderführung, einen Workshop, eine Konzerteinführung o.ä. besucht zu haben (vgl. Deutsche Orchestervereinigung & Zentrum für Kulturnutzerforschung 2011: 6f.). Doch nur 6% haben ein Bildungsangebot eines Orchesters und 4% das eines oder mehrerer Musiktheater besucht (vgl. ebd. 8). Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass 94-96% der Befragten bislang laut eigener Angaben nicht zum Publikum von Musikvermittlungsangeboten gehören!<sup>73</sup>

Wie verhalten sich diese Ergebnisse zu jener Forderung, die bildungs- und kulturpolitisch gleichermaßen Hochkonjunktur wie gesellschaftliche Relevanz hat: dem Recht auf kulturelle Teilhabe? In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass Studien zur Untersuchung kultureller Teilhabe oder zur Kulturnutzung häufig auf Hochkultur bezogen sind und damit auf der Folie der Arbeiten Bourdieu (1991) erfolgen. Andere Formen musikalischer Betätigung werden weniger thematisiert und dadurch „die reale Komplexität der Teilhabe an Musikkultur unter Umständen übermäßig vereinfacht“ (Krupp-Schleußner 2016: 61).<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> Gleichzeitig wurde von den Befragten als Hauptaufgabe, die Orchester und Musiktheater für die Gesellschaft aufgrund ihrer öffentlichen Förderung leisten sollten, die Nachwuchsarbeit genannt, um Kinder und Jugendliche für Musik zu begeistern. Vermittlungsangebote für gesellschaftliche Randgruppen halten dagegen nur 15% der befragten Bevölkerung für eine Hauptaufgabe (vgl. ebd. 9).

<sup>74</sup> Bemerkenswert ist zudem, dass der Begriff „Kultur“ insbesondere im Jugend-KulturBarometer häufig gleichgesetzt wird mit den Künsten, mit Hochkultur und klassischen Kulturangeboten. Eigene kulturelle und künstlerische Praxen wie Graffiti, Streetdance oder Poetry Slam etc. werden von 14-24-jährigen aber häufig gar nicht als solche wahrgenommen und bezeichnet (vgl. Keuchel 2014: 6).

## 3.2 Hochkultur im Spiegel kultureller Teilhabe

Der demographische Wandel als auch die enormen Migrationsbewegungen führten zu enormen gesellschaftlichen Veränderungen, die an Kulturinstitutionen, insbesondere an Kultur- bzw. Musikvermittlungsangebote besondere Herausforderungen stellen. Vor dem Hintergrund der Forderungen nach kultureller Teilhabe und kultureller Bildung sind alle etablierten Kulturinstitutionen gefordert, sich nicht nur an ein distinguiertes Bildungsbürgertum zu richten, sondern sich im Sinne einer „Kultur für alle“ zu öffnen und mehr in der Mitte der Gesellschaft zu positionieren, wenn sie und ihre Angebote für die Menschen relevant sein wollen.

Bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts finden sich allerdings kaum Community-Music-Formate im Programm deutschsprachiger Musikvermittlungsangebote. Community-Music scheint in ihren Grundsätzen und Prinzipien zunächst wenig vereinbar mit jenem Musikvermittlungskonzept, das ausgehend von einem normativen Kulturbegriff häufig den Gedanken des „Vermitteln von...“ in den Mittelpunkt rückt, also die Vermittlung von klassischer Musik, von Begeisterung für klassische Musik und den Konzertbetrieb, von Grundkenntnissen zum Werk, zum/zur Komponist\*in, zu Instrumenten und Spielweisen oder Kompositionsideen etc. Wo haben da lebenslanges Lernen, Diversität, musikalische Partizipation und soziale Gerechtigkeit ihren Platz? Wie können in den Feldern der Musikvermittlung kulturelle Demokratie, demokratisches Aushandeln der Inhalte und Ziele, soziopolitische Aktion und Empowerment im Sinne der Community Music realisiert werden? Um ein neues, bislang von der klassischen Musik und ihren Institutionen distanzierendes und ein diverseres Publikum zu erreichen, das die kulturelle und gesellschaftliche Vielfalt der Bevölkerung widerspiegelt, bedarf es einer aktiven, zielgerichteten Ansprache der Menschen mit neuen Formaten und Konzepten. Vor dem Hintergrund kulturpolitischer Forderungen nach kultureller Teilhabe bzw. Partizipation kommen diese seit der Jahrtausendwende verstärkt in einer Outreach-Strategie zum Ausdruck.

### 3.2.1 Definitionen von Outreach

Outreach kann in mehrfacher Weise verstanden werden. Als Verb *to outreach* (engl.) bedeutet es erreichen, übertreffen, hinausreichen über. Als Nomen versteht man unter *outreach* die Reichweite als auch das Zugänglichmachen von Informationen oder Angeboten an Personen, die potentiell ausgeschlossen sein könnten, also als Konzept gegen Benachteiligung und soziale Ausgrenzung (vgl. ebd. 3). Schließlich kann Outreach nach Scharf & Wunderlich (2014) auch als „*bestimmte Organisationskultur im Umgang mit neuen, bisher ausgeschlossenen Besuchergruppen [...] sowie als Initiierungstool von Chance-Management-Prozessen*“ beschrieben werden (ebd. 5). Vor dem Hintergrund dieser mehrfachen Begriffsbedeutungen schlagen die Autorinnen daher folgende Definitionsmatrix von Outreach vor:

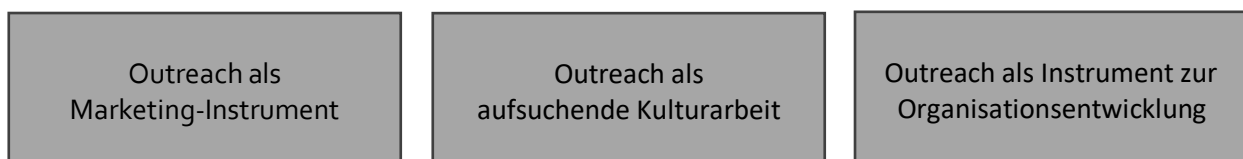


Abb. 5: Definitionsmatrix von Outreach (nach Scharf & Wunderlich 2014: 5)

Outreach hat seinen Ursprung in den USA und wird in vielen Gesellschaftsbereichen wie im Sozial-, Bildungs- und Wirtschaftssektor eingesetzt. Im Zentrum steht die Bemühung, *„Informationen oder Dienstleistungen für Personen zugänglich zu machen, die aus verschiedenen Gründen bisher nicht erreicht werden.“* (Heisig, Scharf & Wunderlich 2019<sup>75</sup>). Im Kontext von Kunst und Kultur steht Outreach für Programmformate und Projekte von Kulturinstitutionen, die an Bevölkerungsgruppen gerichtet sind, welche von sich aus keine Kulturinstitutionen aufsuchen oder aus verschiedenen Gründen keinen Zugang dazu haben: *„[...] it is about reaching out into communities, of networking and working in partnerships.“* (Sargent 2004: 7)

Bevor der Begriff im Kontext von Musikvermittlung verwendet wurde, hat sich Outreach in zahlreichen Museen weltweit etabliert (vgl. Scharf & Wunderlich 2014; vgl. Heisig et al. 2019). Das American Museum of National History verwendete bereits 1903 als erste Institution eine mobile Ausstellung für Schulen (vgl. ebd.). In Deutschland etablierte sich Outreach als aufsuchende Kulturarbeit und als systematisch sowie strategisch entwickelter Ansatz erst ab 2008 (vgl. Scharf & Wunderlich 2014: 6).

Im Kontext von Musikvermittlung an Konzerthäusern und Orchestern ist Outreach allerdings ein noch recht junger und sich erst in der Entwicklung befindender Ansatz, der erst ab ca. 2010 auszumachen ist. Unter dem Motto „raus aus dem Elfenbeinturm“ begeben sich Musiker\*innen heraus aus dem Konzerthaus, Musiktheater oder Orchester, um andere Orte aufzusuchen wie den Stadtteil, das Gemeindezentrum, das Krankenhaus, Seniorenheim, Gefängnis oder heilpädagogische Zentrum etc. Es handelt sich also um eine Form aufsuchender Kulturarbeit, mit dem Ziel, ein diverseres, nicht-traditionelles Publikum anzusprechen und zu beteiligen.

Zur Beschreibung der Zielsetzungen solcher Outreach-Formate wird nicht selten auf den Community-Begriff bzw. auf „Community Engagement“ bzw. „Community Building“ zurückgegriffen. Mitunter führt ein Outreach-Format auch den Community Begriff im Titel (vgl. Kap. 4). Heisig et al. (2019) sehen das Aufsuchen anderer Veranstaltungsorte hingegen nicht als bestimmendes Merkmal an, sondern vielmehr die Konzeption von Formaten für ein nichttraditionelles Publikum (vgl. ebd.).

### **3.2.2 Begründungsmuster und Ziele von Outreach-Programmen**

Bei dieser noch relativ jungen Form der (Musik-)vermittlungslarbeit stellt sich zwangsläufig die Frage nach der Notwendigkeit und Relevanz. Warum sollen Konzerthäuser und Orchester ihre Angebote überhaupt erweitern und über ihren bisherigen Rahmen hinausdenken? Was macht es erforderlich, die eigenen Wände zu verlassen und sich auf unbekanntes und womöglich unsicheres Terrain zu begeben? Ein zentraler Grund ist bereits unmittelbar in der Definition von Outreach zu finden: Es ist notwendig, wichtig und erforderlich, manchen Menschen in der Gesellschaft Zugang zu bestimmten Angeboten zu verschaffen, die für deren Leben Bedeutung haben könnten. Es gilt, mehr Menschen zu erreichen, als jene, die von sich aus den Weg in den Konzertsaal oder die Oper finden. Im eigenen Interesse müssen Kulturinstitutionen hier Brücken bauen, Zugangsbarrieren abbauen, Hemmschwellen verringern und sich verändern, wenn sie für die Menschen und deren Leben relevant und für eine diverse Gesellschaft repräsentativ sein wollen. Es ist schlicht eine Frage der Haltung, welche Rolle und Bedeutung eine Institution für eine (Stadt-)Gesellschaft haben möchte, welche Ausrichtung eine Kulturinstitution hat und welche Anstrengungen sie

---

<sup>75</sup> Siehe <https://www.museum-outreach.de/was-ist-outreach/> (2. Mai 2019)

unternimmt, um sich in und mit den Menschen zu vernetzen. Sargent (2004), die die Gründe für Outreach dargestellt hat, hebt genau dieses Selbstverständnis von Outreach hervor: *„reaching out enables organisations to touch the lives of a greater number of people – the people who form the audience, the users, the learners and potential employees.“* (S. 7) Vor diesem Hintergrund sind mit Outreach eine ganze Reihe an Intentionen, Hoffnungen, Wünschen und Erwartungen verbunden. Zentrale Begründungsmuster werden im Folgenden vorgestellt.

### **3.2.2.1 Audience Development**

Ein langjähriges bewährtes Argument für Musikvermittlungsangebote und insofern auch für Outreach-Formate ist das des Audience Development. Durch neuartige Formate, andere Werbeformen, die Nutzung von Social Media und neuartige Konzertsorte soll ein neues bzw. größeres und diverseres Publikum gewonnen werden. Als strategische Kombination von Kulturnutzerforschung, Marketing, PR und Kulturvermittlung (vgl. Mandel 2017: 3; vgl. Renz 2016: 53) verfolgt Audience Development primär eine quantitative Steigerung der Publikumszahlen sowie eine Ausweitung des Besucherspektrums im Hinblick auf Alter, soziale Milieus und kulturelle Zugehörigkeit (vgl. Müller-Brozovic 2017: 22). In diesem Kontext fungieren Outreach-Formate vorwiegend als Marketing-Instrument, um auf die jeweilige Kulturinstitution aufmerksam zu machen, oder als „indirekte Kulturvermittlung“ (vgl. Scharf & Wunderlich 2014: 2), wenn *„Kulturveranstaltungen ,outreach‘ an öffentlichen oder touristisch attraktiven Orten gezeigt werden“* (Mandel 2014a: 5).

Audience Development ist in Deutschland seit gut zehn Jahren im Gange, ausgelöst durch ein nachlassendes Interesse an klassischen Kulturangeboten bei jüngeren Generationen und durch den Wandel kultureller Interessen, der u. a. in Zusammenhang steht mit dem wachsenden Anteil an Migrant\*innen in der Bevölkerung und rückläufiger Enkulturation im Feld der Hochkultur. Das verstärkte kulturpolitische Interesse an kultureller Teilhabe und Bildung schlug und schlägt sich auch im Auftrag öffentlich finanzierter Kulturinstitutionen nieder, die sich damit auseinandersetzen müssen, wie sie neben dem bisherigen Publikum auch andere Bevölkerungsgruppen, insbesondere Kinder und Jugendliche mit niedrigem formalen Bildungsniveau erreichen können (vgl. Mandel 2017: 2).

Neben der quantitativen Steigerung von Besucherzahlen kann Audience Development somit genauso *„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“* (ebd. 3). Der Outreach-Gedanke scheint hier ein vielversprechender Ansatz zu sein, um neue Formate zu entwickeln und ein anderes Publikum zu erreichen. Im Gegensatz zu Outreach geht es bei Audience Development aber weniger um die Öffnung einer Institution, sondern eher um Adressierung einer „Noch-Nicht-Zuhörerschaft“. (vgl. Scharf & Wunderlich 2014: 6).

### **3.2.2.2 Begegnung „auf Augenhöhe“ und Identifikation mit der Kulturinstitution**

Outreach verfolgt im Unterschied zu Audience Development das Ziel, die Reichweite einer Kulturinstitution und ihrer Bildungsangebote zu erhöhen, selbst wenn dadurch keine Steigerung der Besucherzahlen erreicht wird (vgl. Scharf & Wunderlich 2014: 7). Durch mobile Angebote vor Ort sollen nicht konzertaffine Zielgruppen erreicht werden, die üblicherweise nicht den Weg ins

Konzert oder Musiktheater finden. Partizipative Formate zielen auf eine offene Begegnung auf gemeinsame Musizierprozesse, die aus Aushandlungsprozessen hervorgehen und durch persönlichen Austausch und Dialog geprägt sind (vgl. de Banffy-Hall & Hill 2017: 5).

In diesem Zusammenhang wird vielfach der Begriff „Augenhöhe“ gebraucht, den Turbo Pascal in seinem Gespräch über „*Man muss Augenhöhe herstellen, aber man darf nicht genau wissen, wie*“ (S. 120) folgendermaßen zu fassen versucht: „*Augenhöhe beschreibt nicht etwas Strukturelles, nicht die politische Struktur, in der man arbeitet, sondern eher die Haltung, dass man respektvoll miteinander umgeht und sich wertschätzt.*“ (Pascal 2017: 117).

Der Begriff „Augenhöhe“ wird dabei als Metapher verwendet, um Bestrebungen und Ansprüche zu beschreiben, eine gleichberechtigte Interaktionssituation zu schaffen, die auf kollaborativen Wissensaustausch und eine kooperative Zusammenarbeit sowie offene Reflexions- und Handlungsräume zielen. Diesem Anspruch stehen strukturelle Hierarchien innerhalb einer Institution als auch die Rolle von Musikvermittler\*innen und Musiker\*innen in Outreach-Projekten als leitende und koordinierende Personen gegenüber.<sup>76</sup>

### 3.2.2.3 Niederschwelliger Zugang zu Kunst und Kultur

Was niederschwellige Kulturvermittlung bedeutet, wer sie mit welchen Zielen, Strategien und Methoden betreibt, bildet einen zentralen Topos in der Kunstvermittlung, der einerseits zwischen Kunstmissionierung und der Moderation kultureller Beteiligung oszilliert und gleichzeitig Barrieren und Vermittlungsangebote im Kontext klassischer Einrichtungen der Hochkultur in den Blick nimmt (vgl. Mandel 2014).

Niederschwellige Zugänge wollen Barrieren zu bestimmten Kunst- und Kulturformen abbauen und Schwellen senken. Damit verbunden ist eine Reihe von Zielsetzungen, deren Spannbreite weit gefasst ist: Verständnis und Wertschätzung für den bestehenden Kunst- und Kulturkanon zu schaffen gehört gleichermaßen dazu wie das Bestreben, diesen Kanon kritisch zu hinterfragen und bislang unterrepräsentierte gesellschaftliche Gruppen dazu zu ermutigen, eigene kulturelle Interessen und Kompetenzen einzubringen (vgl. Mandel 2014: 5).

Ausgehend von einem Wandel kultureller Interessen und der zunehmenden Diversifizierung der Besucherschaft von traditionellen Kulturangeboten verfolgen Outreach-Formate selbstredend einen niederschweligen Zugang zu Kunst und Kultur, um den Anteil der Bürger mit niedrigerem Bildungsabschluss sowie verschiedener sozialer und kultureller Milieus am Publikum zu steigern. Niederschwelligkeit wird dabei in zweifacher Hinsicht angestrebt. Zuvorderst steht der Aspekt der Zugänglichkeit im Sinne von *access*, denn Musik soll im vertrauten Lebensumfeld der Menschen erfahrbar werden. Dies wird möglich z. B. durch mobile Angebote und die Wahl eines Konzertortes im Kiez, im Viertel, im Gemeindebezirk, der ohne die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel und somit auch ohne zusätzliche Fahrtkosten erreicht werden kann. Indem der gewohnte Raum der Hochkultur verlassen, die Menschen vor Ort aufgesucht und zugleich ein Ambiente geschaffen wird, welches beispielsweise auf eine Kleiderordnung verzichtet, werden bestimmte Schwellen, die beispielsweise von einem Konzertbesuch abhalten, gezielt vermieden.

---

<sup>76</sup> Vgl. beispielsweise die Projektberichte in: Schwerpunkt Wissenschaft und Kunst, Universität Salzburg in Kooperation mit der Universität Mozarteum, Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturelle Produktion (Hg.). (2018). *OPEN UP! Ein- und Ausschlüsse in Kunst und Kultur.p/art/icipate - Kultur aktiv gestalten*. (Band 9). Salzburg. [https://www.p-art-icipate.net/wp-content/uploads/2018/11/OPEN-UP\\_10\\_2018.pdf](https://www.p-art-icipate.net/wp-content/uploads/2018/11/OPEN-UP_10_2018.pdf) (29.11.2018)

Zugänglichkeit bezieht sich zudem auf Finanzierbarkeit und ein möglichst kostengünstiges Angebot durch entsprechend niedrige Eintrittspreise oder gar freien Eintritt.

Niederschwelligkeit und Zugänglichkeit gehen in zweiter Hinsicht auch mit leichteren Einstiegen in komplexe Themen einher, um in Inhalten und Präsentationsweisen auf die Interessen und Bedürfnisse unterschiedlicher Personengruppen eingehen zu können. Insbesondere bei den Stadtteil-Konzerten zeigt sich dies in Form einer veränderten Programmgestaltung, welche sich sowohl in der Programmbeschreibung als auch in der Auswahl der Musikstücke widerspiegelt.<sup>77</sup> An anderer Stelle sind dies Formate, Inhalte und spezielle Aktionsmöglichkeiten, die sich an den spezifischen Interessen der jeweiligen Zielgruppen orientieren und Anknüpfungspunkte zu deren Leben aufweisen.

Trotzdem geht es nicht darum, dass „eine Seite der anderen in quasi missionarischer Absicht etwas ‚Hohes‘ zugänglich macht“ (Mandel 2014: 2). Niederschwelligkeit ist daher keinesfalls gleichbedeutend mit Trivialisierung oder gar Banalisierung, obgleich dieser Diskurs durchaus geführt wird, indem kulturelle Herrschaftsansprüche und künstlerische Dogmen bezogen auf die Qualität der Künste und Kunstautonomie gegen Angebote kultureller Bildung ausgespielt werden (vgl. Mandel 2018: 14; vgl. Ullrich 2015; vgl. Förster 2015).<sup>78</sup>

Im Feld der Sozialen Arbeit gilt Niederschwelligkeit als ein wichtiges Qualitätsmerkmal für die durchdachte Konzeption von Einrichtungen, Handlungskonzepte oder Arbeitsformen, um die Inanspruchnahme von Einrichtungen zu verbessern und Ausschluss von Klienten zu vermindern (vgl. Arnold & Höllmüller 2017: 9). An diesem Verständnis wollen Outreach-Formate anknüpfen. Im Sinne der Vermeidung von Exklusion und der Verringerung von Ausschluss-Mechanismen an Kulturinstitutionen kann insofern auf Mandel (2018) verwiesen werden, die fordert, „Popularität und Zugänglichkeit von Programmen als Qualitätsmerkmal und nicht als Manko zu begreifen“ (S. 22). Trotzdem stellt sich an dieser Stelle die Frage danach, wie kurzweilig und unterhaltsam bzw. anstrengend und fordernd niederschwellige Vermittlung sein darf und sein soll, um kulturelle Bildungsprozesse und ästhetische Erfahrungen überhaupt erst in Gang setzen zu können (vgl. Mandel 2014: 11; vgl. Dewey 1988).

---

<sup>77</sup> Die Grätzl-Konzerte der Wiener Symphoniker setzen dabei auf ein populäres Programm. So gibt es „am 31. Mai ein vom Sehnsuchtsland Italien inspiriertes, so temperamentvoll wie sonnenverliebt Programm mit Werken von u. a. Rossini, Verdi und J. Strauss zu hören.“ <https://www.wienersymphoniker.at/de/news/2019/1/graetzl-konzerte-2019> (2.5.2019)

2018 hatten sie ein „mitreißend-beschwingtes Programm, das mit den schönsten Melodien der Strauss-Dynastie, Jacques Offenbachs und Wolfgang Amadeus Mozarts zu einer Reise durch eine Stadt einlädt, in der die Musik sprichwörtlich in der Luft liegt“ im Gepäck. <https://www.wienersymphoniker.at/de/news/2018/1/start-der-graetzl-konzerte-wien> (2.5.2019)

<sup>78</sup> Vgl. dazu den Diskurs um die „Banalisierung von Kunst“ im Zuge von Vermittlungsprozessen zwischen Ullrich und Förster:

Ullrich, W. (2015). Stoppt die Banalisierung! *DIE ZEIT*, (Nr. 13). <https://www.zeit.de/2015/13/kunst-vermittlung-museum> (8.5.2019)

Förster, L.-K. (2015, April 16). *Wem gehört die Kunst? Blog Klassik Stiftung Weimar*. <https://blog.klassik-stiftung.de/banalisierung-der-kunst/> (8.5.2019)



### 3.2.3 Outreach im Spannungsfeld von Teilhabe und Teilnahme

Outreach versteht sich als ein Konzept gegen Benachteiligung und soziale Ausgrenzung. Es zielt auf das Erreichen potenzieller Besucher\*innen, auf die Erhöhung von Zugangschancen und die Ermöglichung eines Zugangs zu kultureller Bildung für eine möglichst große Gruppe der Gesellschaft im Sinne sozialer und kultureller Inklusion sowie kultureller Teilhabe.

Mit Präsentationsformaten, die mobil, „draußen“ an öffentlichen Orten und meist umsonst angeboten werden, können Menschen in ihrem Alltag auch zufällig erreicht werden. Während attraktive Veranstaltungsorte einen Besuchsanreiz für breite und vielfältigere Besuchergruppen schaffen, ermöglicht die Wahl von Lokationen im Stadtteil oder öffentlichen Einrichtungen, Menschen in ihrer gewohnten Umgebung anzutreffen und musikkulturelle Angebote in den normalen Alltag einzubetten.

Als Hüter von Kunst und Kultur, die zugleich durch beträchtliche Steuermittel finanziert werden und infolgedessen auch einen entsprechenden kulturellen Bildungsauftrag erfüllen sollen, haben Konzerthäuser und Orchester die Aufgabe „*to represent the fullest possible picture of who we are and how we came to be.*“ (Sargent 2004: 7) Outreach stellt in diesem Zusammenhang nicht nur eine Möglichkeit, sondern vielmehr eine zentrale Notwendigkeit und zukunftsweisende Methode in der Bildungs- und Vermittlungsarbeit dar: „*Outreach can enable a deeper exploration of our cultural diversity, helping us to better understand and celebrate our differences.*“ (ebd.)

Inwiefern dadurch kulturelle Teilhabe bzw. Partizipation und soziale Inklusion tatsächlich gewährleistet werden, ist wiederum eine andere, nicht leicht zu beantwortende Frage, der in Kapitel 5 nachgegangen wird. „*Outreach ohne Partizipation ist kein Outreach!*“ postulieren nämlich Scharf & Wunderlich (2014: 7) und werfen damit zugleich eine zentrale Frage nach dem Partizipationsverständnis in Outreach-Projekten auf. Partizipation hat Hochkonjunktur. Zugleich existieren ziemlich unterschiedliche Auffassungen, was unter Partizipation genau zu verstehen ist und demzufolge auch sehr unterschiedliche Outreach-Formate, die u. a. aufgrund ihres Partizipationsgrades als auch im Hinblick auf ihre Anbindung an Prinzipien der Community Music unterschieden werden können. Bevor Partizipationsgrade und -möglichkeiten im Kontext von Musikvermittlung beleuchtet werden, soll aber zunächst eine Annäherung an den Begriff der Partizipation bzw. der kulturellen Teilhabe versucht werden.

#### 3.2.3.1 Diskurse zur Teilhabe an Musikkultur

Kulturelle Teilhabe ist zu einem international gut begründeten Leitbegriff geworden. Auch in Deutschland und Österreich erfahren kulturelle Teilhabe und kulturelle Bildung einen zentralen Stellenwert und entsprechende Förderung. Dabei wird kultureller Bildung eine Schlüsselfunktion für die Ermöglichung kultureller Teilhabe zugewiesen (vgl. Fuchs 2014: 6; vgl. Krupp-Schleußner 2016: 10). Insbesondere die Ergebnisse der ersten PISA-Studie bewirkten enorme öffentliche Fördermaßnahmen, um kulturelle Teilhabe und Bildung zu verbessern. In diesem Kontext wurden diverse Programme musikalischer Bildung aufgelegt.<sup>79</sup> Auch die Outreach-Bestrebungen der Musikvermittlung orientieren sich zumindest in Teilen an der Idee der musikalischen Teilhabegerechtigkeit.

---

<sup>79</sup> Dazu gehören z. B. Musikförderprogramme wie JeKi – Jedem Kind ein Instrument, JeKits – Jedem Kind Instrumente, Tanzen Singen, JeKi-Sti – Jedem Kind seine Stimme, Kinder zum Olymp u. a.

Im Diskurs um Teilhabegerechtigkeit ist kulturelle Teilhabe „*Teil eines viel umfassenderen Diskurses zu Teilhabe insgesamt*“ (Lehmann-Wermser, Jessel-Campos & Krupp-Schleußner 2014: 98 zit. n. Krupp-Schleußner 2016: 23). Sie geht Hand in Hand mit anderen Formen von Teilhabe wie soziale, ökonomische und politische Teilhabe sowie Teilhabe an Bildung, die alle eng miteinander verflochten sind (vgl. Fuchs 2013/12: 4). Teilhabe wird hierbei als Gegenstück zur Exklusion gedacht und ist unmittelbar mit dem Inklusionsgedanken verbunden (vgl. ebd.). Die gesellschaftliche Relevanz kultureller Teilhabe zeigt sich u. a. darin, dass sie von der Unesco als Menschenrecht anerkannt ist (vgl. UNESCO 2006). Daraus lässt sich zugleich die Forderung nach Teilhabegerechtigkeit ableiten – ein zentrales Ziel kultureller Bildung (vgl. UNESCO 2006: 3).

Auch Krupp-Schleußner (2016) setzt sich im Zuge ihrer Forschungen zur Teilhabe an Musikkultur mit dem Begriff auseinander und identifiziert darüber hinaus folgende Diskurse zur kulturellen Teilhabe (S. 19-24):

- Kulturelle Teilhabe als Menschenrecht auf „*Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben*“ der Gesellschaft (UNESCO 2006: 3).
- Kulturelle Teilhabe als Teil einer guten Bildung
- Teilhabe als Teilnahme an der klassischen Hochkultur
- Die Wirkung kultureller Bildung und künstlerischer Betätigung

Angesichts der Diversität kultureller Praktiken und Kunstformen kann noch ein weiterer Diskurs benannt werden: die Offenheit für und Förderung von kultureller Vielfalt (vgl. UNESCO 2006: 6f.) Das Spektrum zeigt: die Diskurse um kulturelle Teilhabe sind keineswegs einheitlich, sondern schließen recht unterschiedliche Facetten und Perspektiven ein. Was Teilhabe an Musikkultur in diesem Kontext für Musikvermittlung und insbesondere Outreach-Projekte bedeuten kann, soll daher im Rahmen der folgenden Annäherung dargelegt werden.

### 3.2.3.2 Terminologische Annäherung

Vom lateinischen Substantiv *participatio* abgeleitet, das sich aus *pars* (Teil) und *capere* (fangen, ergreifen, sich aneignen, nehmen) bedeutet, kann Partizipation mit Beteiligung, Einbeziehung, Teilhabe, Teilnahme, aber auch mit Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung übersetzt werden (vgl. Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache 2019, vgl. Duden 2019). Partizipation wird dabei als Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Formen von Beteiligung und Teilhabe verwendet, deren Funktion, Umfang und Begründung sehr verschieden sein kann.

Während im angloamerikanischen Sprachraum der Begriff *participation* verwendet wird, sind im deutschen Sprachgebrauch sowohl *Partizipation* als auch *Teilhabe* gebräuchlich, die häufig sogar synonym verwendet werden. Wenngleich Partizipation als lateinisches Äquivalent des deutschen Teilhabebegriffs gelten kann, gehen mit beiden Begriffen doch unterschiedliche Kontexte und Bedeutungsebenen einher (vgl. Krupp-Schleußner 2016: 38).

Nach Schwanenflügel & Walther (2013/12) zielt Partizipation „*auf das Vermittlungsverhältnis und Vermittlungshandeln zwischen Individuum, Gemeinschaft und Gesellschaft*“, wobei dies nicht gleichbedeutend ist mit der Vermittlung ästhetischer Praktiken, sondern vielmehr auf die politische Vermittlung von Interessen. Von Partizipation ist eher im Kontext aktiver oder politischer Mitbestimmung die Rede. Teilhabe wird hingegen eher im Zusammenhang mit Teilhabe an Kultur, Verringerung sozialer Ausgrenzung und Ungerechtigkeit – also in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen – verwendet (vgl. Krupp-Schleußner 2016: 38). Teilhabe dient

zunehmend auch als Übersetzung und Äquivalent zu Inklusion, und wird vor allem dann ins Feld geführt, wenn der Inklusionsbegriff über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hinausweist (vgl. Renz 2016: 37). Schnittfelder entstehen allerdings, wenn von Kultureller Bildung die Rede ist, die auf kulturelle Teilhabe zielt. So sind gerade im Feld Kultureller Bildung zahlreiche Publikationen zu finden, die beide Begriffe gleichermaßen und nahezu synonym verwenden.<sup>80</sup>

### 3.2.3.3 Dabeisein oder Mitgestalten: Teilhabe als musikalische Praxis

Teilhabe an Kultur kann unterschiedliche Reichweiten haben und viele Facetten annehmen. Vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs ist Teilhabe allerdings keineswegs auf die Teilnahme an hochkulturellen Angeboten beschränkt, wenngleich dies im aktuellen kultursoziologischen Diskurs häufig gleichgesetzt wird (vgl. Krupp-Schleußner 2016: 20), sondern vielmehr integraler Bestandteil von Lebensqualität, wie bereits von der UNESCO formuliert:

*„Cultural participation is thus not limited to the consumption of products that belong to the so-called ‘elite’ culture but is part of daily life and contributes strongly to the quality of life of a given community.“ (UNESCO-UIS, 2006: 30 sowie UNESCO 2012: 17)*

Kulturelle Teilhabe bezieht sich folglich auf verschiedenste Formen kultureller Praxen. Krupp-Schleußner (2016) identifiziert allerdings Unschärfen in Bezug auf den Begriff ‚Teilhabe‘ und plädiert für eine Unterscheidung zwischen Teilhabe und Teilnahme, die sich wesentlich dadurch unterscheiden, welche weitergehenden Ansprüche als auch welche spezifischen musikalisch-kulturellen Praxen mit Teilhabe verbunden sind (vgl. ebd. 32ff.).

Partizipation kann rezeptiv sein oder kreativ-produktiv. Sie umfasst die Teilhabe als Besucher\*in kultureller Veranstaltungen, die aktive künstlerisch-kulturelle Teilnahme als Amateur\*in, als Semiprofi oder Profi, kann in formalen, non-formalen und informellen Kontexten erfolgen und reicht bis hin zur Mitbestimmung interessierter Bürger\*innen über kulturpolitische Förderziele (vgl. Mandel 2017: 2; vgl. UNESCO 2012: 19). In den „Guidelines of Measuring Cultural Participation“ (2006: 6) unterscheidet die UNESCO ganz klar zwischen drei Formen kultureller Teilhabe:

- attending/receiving
- performance/production by amateurs
- interaction,

wobei letztere auf Interaktivität durch Nutzung neuer Technologien bezogen ist. Teilhabe im Sinne aktiver, körperlich-tätiger Teilnahme und persönlicher Involviertheit unterscheidet sich insofern deutlich von attendance als Rezeption bzw. passive Anwesenheit und noch deutlicher von einer optionalen Teilhabe als bloße Möglichkeit, kulturelle Angebote als Rezipient\*in zu nutzen. Selbst die Teilnahme an einer Aktivität stellt allerdings nicht automatisch eine wirkliche Teilhabe dar, denkt man z.B. an Schüler\*innen, die ein Schulkonzert oder einen Workshop besuchen müssen, dies aber eigentlich gar nicht wollen (vgl. Krupp-Schleußner 2016: 33). Für Renz (2016: 35)

---

<sup>80</sup> Die synonyme Begriffsverwendung zeigt sich z.B. in folgenden Publikationen:

Piontek, A. (2017). Museum und Partizipation: Theorie und Praxis kooperativer Ausstellungsprojekte und Beteiligungsangebote. Bielefeld: transcript

Schneider, W. & Eitzeroth, A. (Hg.). (2017). Partizipation als Programm: Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche. Bielefeld: transcript

Gesser, S., Handschin, M., Jannelli, A. & Lichtensteiger, S. (Hg.). (2012). Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen. Bielefeld: transcript.

impliziert Partizipation daher mehr, als Dabeisein und Zuhören und bietet folglich eine Plattform für unterschiedliche Handlungsspielräume und individuelle Aneignungsprozesse (vgl. Kap. 5.2). Eine Unterscheidung in aktive und passive Teilhabe greift allerdings zu kurz, denn der Modus der Teilnahme – ob aktiv musikalisch-handelnd als Produzent\*in oder Interpret\*in oder zuhörend als Rezipient\*in – „sagt nicht unbedingt etwas über die Qualität oder Intensität der Teilnahme aus“ (Weber 2018: 70). Ein allen Formen gemeinsames Kriterium ist vielmehr das des bewussten Vollzugs (vgl. Krupp-Schleußner 2016: 33):

„[...] it is crucial to acknowledge that cultural participation is a conscious act. [...] The element of awareness has gained importance in the past few years, with the diffusion of new forms of ‘unintentional’ consumption fostered by new technologies.“ (UNESCO 2012: 18)

Daran anschließend zitiert die UNESCO in derselben Publikation, im „Framework for Cultural Statistics Handbook No.2“ ausgehend vom Kriterium der Bewusstheit fünf Modi kultureller Teilhabe (vgl. UNESCO 2012: 19f.).<sup>81</sup> Brown hat diese im Rahmen einer „Values Study“ (2004) als Maßstab für die Erforschung kultureller Teilhabe formuliert. Je höher der Grad an kreativer Kontrolle, desto stärker ist die Involviertheit einer Person und desto höher ihr Grad an Verantwortung.

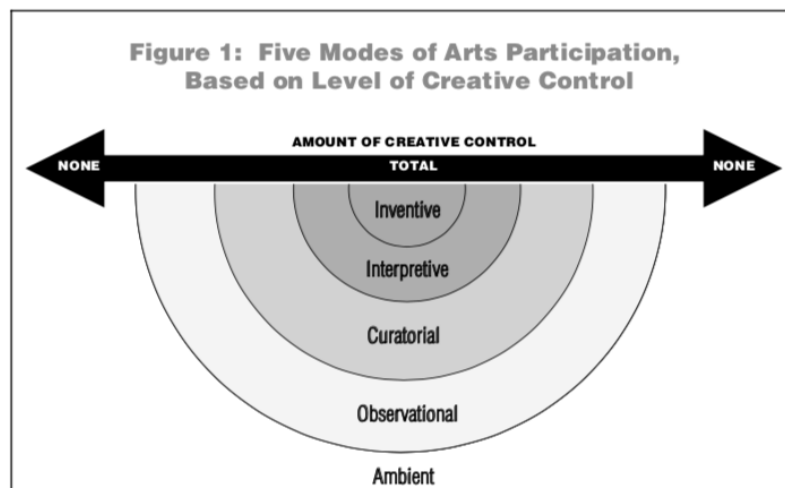


Abb. 6: Fünf Modi kultureller Teilhabe nach Brown (aus: Connecticut Commission on Culture and Tourism 2004: 11)

Brown charakterisiert die einzelnen Modi folgendermaßen:

1. „Inventive Arts Participation engages the mind, body and spirit in an act of artistic creation that is unique and idiosyncratic, regardless of skill level.
2. Interpretive Arts Participation is a creative act of self-expression that brings alive and adds value to pre-existing works of art, either individually or collaboratively.
3. Curatorial Arts Participation is the creative act of purposefully selecting, organizing and collecting art to the satisfaction of one’s own artistic sensibility.
4. Observational Arts Participation encompasses arts experiences that an individual selects or consents to, motivated by some expectation of value.
5. Ambient Arts Participation involves experiencing art, consciously or subconsciously, that is not purposefully selected – art that “happens to you.” (Connecticut Commission on Culture and Tourism 2004: 12)

<sup>81</sup> Diesen Gedanken entnehme ich dankenswerterweise Krupp-Schleußner (2016: 34f.).

Die Modi umfassen also beiläufige und zufällige Erfahrungen im ambient mode bis hin zu eigenständigen künstlerischen Aktionen im inventive mode. Alle Modi kultureller Teilhabe sind unabhängig von Kunstform, Disziplin, Genre, kulturellem Kontext und Fähig- und Fertigkeiten (vgl. ebd.).

### **3.2.4 Zusammenfassung**

Die Ansprüche und Begründungsansätze, die mit Outreach und Community-basierter Arbeit in der Musikvermittlung verknüpft sind, können also – das zeigen die vorangegangenen Darstellungen – auf mehreren Ebenen konkretisiert werden. Vor dem Hintergrund der kulturpolitischen Forderung nach Teilhabe an Musikkultur, aus Gründen des Audience Development, der Begegnung auf Augenhöhe als auch als niederschwelliger Zugang zu Hochkultur stellt Outreach eine Programminitiative dar, die aus dem Bereich der Museumsarbeit übernommen und für die Arbeit an Konzerthäusern, Orchestern und Musiktheatern fruchtbar gemacht wird.

Die bescheidene bis kaum vorhandene Literaturlage zu dieser Thematik im Feld der Musikvermittlung zeigt zugleich, dass es sich hierbei um noch relativ junge Bestrebungen handelt, die zwar einen Praxisansatz darstellen, aber im wissenschaftlichen Musikvermittlungs-Diskurs erst Fuß fassen müssen.

## 4 Formate im Schnittfeld von Aufführung und Partizipation

Ogleich Outreach-Projekte noch eine verhältnismäßig junge Form in der Musikvermittlung darstellen, weisen die vorfindlichen Projekte und Formate insgesamt bereits ein recht breites Spektrum auf. Je nach Format steht dabei eher die Aufführung als Präsentation oder auch die aktive gestaltende Partizipation im Zentrum. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit gibt das folgende Kapitel eine Übersicht über bekannte und wichtige Outreach-Projekte im Kontext von Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum.

### 4.1 Ungewöhnliche Orte: Outreach als Konzertformat

Kern aller Musikvermittlung sind nach wie vor diverse Konzertformate, die Interaktion und Partizipation in unterschiedlicher Weise und Intensität ermöglichen. Outreach und Community-Arbeit sind daher vor allem durch das Aufsuchen neuer, teils ungewöhnlicher Orte charakterisiert.

#### 4.1.1 Schulkonzerte on tour

Das älteste und bekannteste Outreach-Format sind die so genannten Schulkonzerte on tour, bei denen Musiker\*innen der jeweiligen Orchester direkt zu ihrem jungen Publikum kommen für ein Gastkonzert in die Turnhallen und Aulas der Schulen. Outreach wird in diesem Zusammenhang verstanden als ein Konzert oder Veranstaltungsformat außerhalb des üblichen Konzertraums, das häufig an vorbereitende Workshops, Instrumentenvorstellungen und Musiker\*innengespräche gekoppelt ist. Bis auf die ungewöhnlichen Orte sind hier wenig Unterschiede zum Schul- oder Kinderkonzert, die auch direkt in den Konzerträumen der jeweiligen Institutionen angeboten werden, festzustellen. Konzertmoderation, eine Hauptfigur, die durchs Konzert führt, interaktive Elemente mit Mitmachaktionen sind selbstverständlich integriert. Da solche Angebote nahezu an jedem Konzerthaus, Musiktheater und Orchester bestehen, werden hier keine speziellen Beispiele angeführt.

#### 4.1.2 Stadtteilkonzerte

Mit dem Ziel, traditionelle Spielstätten zu verlassen, um für ein neues oder anderes Publikum an neuen, ja teils ungewöhnlichen Konzertorten zu spielen, entwickelten etliche Orchester ein neues Format. Pioniere der Stadtteilarbeit sind die Bremer Kammerphilharmonie (vgl. Kap. 4.4.2) als auch die Veedelkonzerte der Kölner Philharmonie. Mit weit über 60 Konzerten pro Saison bietet das Orchester in zahlreichen Bürgerzentren der Stadt unterschiedliche Konzertangebote für verschiedene Altersgruppen in der unmittelbaren Nachbarschaft.<sup>82</sup> Auch bei „BoSy vor Ort“ kommt das Orchester – die Bochumer Symphoniker – zu seinen Zuhörern.

Stadtteilkonzerte – ein Outreach-Klassiker – hat mittlerweile jedes größere Orchester im Programm. Dies zeigt eine einfache Internetrecherche.

---

<sup>82</sup> <https://www.koelner-philharmonie.de/de/philharmonie-veedel> (11.6.2019)

Beispiele für Österreich sind die so genannten „Grätzlkonzerte“<sup>83</sup> der Wiener Symphoniker in den Wiener Gemeindebezirken, die erstmals 2018 veranstaltet wurden und 2019 fortgeführt werden. Auch die Wiener Symphoniker kommen „vor die Haustür“ und gastieren an Orten wie dem Kulturzentrum Reaktor in Hernals, im Festsaal Simmering, in der Ankerbrotfabrik in Favoriten, im Liesinger F23 oder auch im Haupthof des MuseumsQuartiers in Wien mit moderierten Konzerten, mit Konzerten für Familien und Schulklassen.

Kennzeichnend für dieses Outreach-Format ist u. a. eine ungezwungene Atmosphäre ohne vorgeschriebenen Kleiderkodex, der auch vom Orchester praktiziert wird, indem auf den üblichen Frack oder das Sakko verzichtet und im weißen Hemd gespielt wird.<sup>84</sup> Darüber hinaus wird bewusst ein Programm an bekannten klassischen Melodien zusammengestellt, eine Art „Populärkanon“ der klassischen Musik, welches durch entsprechende Moderation begleitet wird.<sup>85</sup>

Ähnliche Angebote hat das Wiener Konzerthaus im Programm. Unter dem Motto „Wiener Konzerthaus trifft SOHO in Ottakring“ konnten im Juni 2018 1500 Besucher\*innen das Abschlusskonzert des Kunst- und Kulturfestivals (SOHO in Ottakring) mit Percussionist Martin Grubinger hören, an welches zugleich ein Percussion-Workshop mit dem Musiker angedockt war, in welchem Teile des Konzertprogramms mit Kindern und Jugendlichen aus ganz Wien erarbeitet wurden. Die strategische Partnerschaft des Wiener Konzerthauses mit der Brunnenpassage, einer einstigen Markthalle, ist Symbol der Bestrebungen, „um möglichst vielen Menschen dieser Stadt kulturelle Teilhabe zu ermöglichen“, so Intendant Matthias Naske (2017). Er sieht dies als „Schlüssel für die Weiterentwicklung einer offenen, demokratischen, pluralistischen Gesellschaft, die die Herausforderungen der Zeit zu meistern weiß“ (ebd.).<sup>86</sup>

#### 4.1.3 Sing Along-Konzerte und Mitspiel-Aktionen

##### Sing-Along-Konzerte

An die Idee anknüpfend, dass sich Kunstwerke primär durch eigenes Musizieren erschließen, wird bei Mitspiel- bzw. Mitsing-Angeboten der Kreis der Mitwirkenden bewusst für Laien geöffnet und ein Werk oder mehrere Musikstücke gemeinsam realisiert.

Ein beliebtes Mitmach-Format sind „Sing Along“-Konzerte für Erwachsene und/oder Familien. In Kooperation mit dem Kulturzentrum Brunnenpassage<sup>87</sup> bietet das Wiener Konzerthaus dieses

---

<sup>83</sup> Grätzl ist die Wiener Bezeichnung für Wohnbezirke, Quartiere oder Gemeindebezirke. In Deutschland ist dafür u.a. das Wort „Kiez“ gebräuchlich.

<sup>84</sup> Vgl. die Äußerung eines Konzertbesuchers im Youtube-Video

[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=137&v=vAGakxM7bOc](https://www.youtube.com/watch?time_continue=137&v=vAGakxM7bOc) (26.3.2019).

<sup>85</sup> <https://www.wienersymphoniker.at/de/news/2019/1/graetzl-konzerte-mai-2019> und

<https://www.wienersymphoniker.at/de/news/2018/1/start-der-graetzl-konzerte-wien> (26.3.2019)

<sup>86</sup> <https://konzerthaus.at/news/entryid/457/Strategische-Partnerschaft-mit-der-Brunnenpassage> (26.3.2019)

<sup>87</sup> Die seit 2007 bestehende Brunnenpassage versteht sich als Labor transkultureller Kunst und lernender Raum. In der ehemaligen Markthalle finden über 400 Veranstaltungen pro Jahr statt. Das Programm ist interdisziplinär ausgerichtet und basiert u.a. auf Kooperationen mit den Kulturinstitutionen der Stadt Wien. Die Heterogenität und Diversität der Gesellschaft wird in Ko-Produktionen zwischen professionellen Kunstschaffenden und der Zivilgesellschaft zum Ausgangspunkt des künstlerischen Schaffens. Orientiert daran, neue ästhetische Räume und künstlerische Praxen für möglichst breite Teile der Bevölkerung zu entwickeln, werden künstlerische Qualität und gesellschaftliche Zielsetzungen miteinander verbunden. Vgl. <https://www.brunnenpassage.at/ueber-uns/> (11.6.2019)

Format abwechselnd in Mozart-Saal und Brunnenpassage an, und lädt ein, aktiv mit der eigenen Stimme mitzugestalten.<sup>88</sup> Da die Konzerte nicht nur im eigenen Haus, sondern am Veranstaltungsort einer Partnerinstitution angeboten werden, werden diese auch als Outreach im weiteren Sinne aufgefasst.

Das Royal Scottish National Orchestra in Glasgow bietet unter dem Label „*Come & Sing in the Choir*“ ein ähnliches Format an. Für den „Singing Day“ wird ein spezielles Werk angekündigt, wie beispielsweise aktuell das Requiem von Giuseppe Verdi.<sup>89</sup> Wer Lust hat, mitzusingen, meldet sich an und erhält die Noten. Das Angebot umfasst eine gemeinsame Probe und ein anschließendes Konzert, bei dem der Chor im Zuschauerraum sitzt, d.h. das Publikum gleichzeitig zum Mitwirkenden wird.

„Seid umschlungen, Millionen“:

Partizipatives Chorprojekt des Tonkünstler-Orchesters Niederösterreich

Ein partizipatives Chorprojekt wird vom Tonkünstler-Orchester Niederösterreich im Rahmen seines Musikvermittlungsprogramms „Tonspiele“ realisiert. Am Chorprojekt „Seid umschlungen, Millionen“ sind 500 Sänger\*innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz beteiligt. Anlässlich des Beethovenjahres wird am 10. Mai 2020 im Musikverein im Finale von Beethoven's Neunter Sinfonie das „Ode an die Freude“ gesungen.

Bereits im Februar 2016 wurde das gleichnamige Projekt auf Schloss Grafenegg und im April 2018 im Festspielhaus St. Pölten ebenfalls mit jeweils 500 Mitwirkenden von zehn Chören und zwei Projektchören aus den Regionen um Wien, St. Pölten und Grafenegg unter der Leitung von Chefdirigent Yutaka Sado aufgeführt<sup>90</sup>, der dieses partizipatorische Projekt einmal jährlich in Japan mit bis zu 10.000 Chorsänger\*innen in einem Stadion realisiert. Seit 1983 organisiert der private Hörfunk- und Fernsehsender Mainichi Broadcasting System (MBS) in Japan Aufführungen von Beethovens's 9. Sinfonie jeweils am ersten Dezember-Wochenende mit 10.000 beteiligten Chorsänger\*innen in der Ōsaka-jō Hall in Osaka. Das Projekt wird seit 1999 von Yutaka Sado geleitet, der es nun in kleinerer Form in Wien und Niederösterreich realisiert.<sup>91</sup>

Bei den Tonkünstlern wurde das Projekt über die Tonspiele ausgeschrieben, bewerben konnten sich verschiedene Erwachsenen-Chöre, die das Werk dann in einer fünfmonatigen Probenzeit einstudierten.<sup>92</sup> Beteiligt war u. a. blinde Sänger\*innen des Braille Chors Wien.

Dirigent Yutaka Sado macht dieses Projekt, damit sich die Musiker\*innen des Orchesters, die Leute von Grafenegg und die Wiener Chorsänger\*innen gegenseitig kennen lernen und in eine engere Beziehung finden: „*500 people, we don't know. But this is music. So we don't know each other. We think different things. With one music, we can feel as one.*“ (Sado 2016)<sup>93</sup> Dies versucht er ganz unmittelbar durch seine Arbeitsweise, seine Übungen mit dem Chor und seine Art mit den

---

<sup>88</sup> Vgl. <https://konzerthaus.at/Musikvermittlung/Erwachsene/Mitmachen> (26.3.2019)

<sup>89</sup> <https://www.rsno.org.uk/singing-day/> (26.3.2019)

<sup>90</sup> Vgl. <https://www.tonkuenstler.at/de/tickets/351-seid-umschlungen-millionen-1> (27.3.2019)

<sup>91</sup> Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=ajBLB7rIulo> (28.3.2019)

<sup>92</sup> Vgl. <https://noe.orf.at/news/stories/2757027/> (28.3.2019)

<sup>93</sup> Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=LGZlXjKcP8o> (28.3.2019)



Mitwirkenden umzugehen, umzusetzen. Das Musikvermittlungsprojekt wurde von der Europäischen Union gefördert, von einem Filmteam begleitet und mit einem Video dokumentiert.

25 der österreichischen Mitwirkenden durften das Tonkünstler-Orchester für die Aufführung mit 10.000 Chorsänger\*innen, den Tonkünstlern und Sados Orchester aus Yogo im Dezember 2016 in Osaka nach Japan begleiten.<sup>94</sup>

## 4.2 Partizipative Outreach-Formate

Partizipation durch aktive Teilhabe und gemeinsames Musizieren in einem offenen Angebot in einer Community oder einem bestimmten Ort steht im Mittelpunkt der partizipativen Community-Outreach-Formate. Auffallend ist, dass diese nicht mehr als „Outreach“ bezeichnet werden, sondern hier vielmehr (und zu Recht) das Attribut „community“, gepaart mit „soziales Engagement“, „Inklusion“ oder „Teilhabe“ mit im Titel führen.

### 4.2.1 Mobile Spielstätte: Der Musikwagen des Luzerner Sinfonieorchesters

Eine ganzheitlich inklusive Haltung – dafür steht das Luzerner Sinfonieorchester, das unter der Maxime „Verbindendes fördern – Vielfalt beachten“ für alle Menschen mit und ohne Behinderung, auf dem Land und in der Stadt Zugänge schaffen und Teilhabe an Kultur ermöglichen möchte. Soziales Engagement sehen sie als erfüllt, wenn Musiker\*innen und junge Menschen entsprechende Angebote für die unterschiedlichsten Bedürfnisse zuschneiden.

Um Menschen mit Demenzerkrankung, deren Angehörigen und Pflegepersonen auch ein Hörerlebnis zu ermöglichen, bietet das Luzerner Sinfonieorchester im Ein- bis Zweimonats-Rhythmus zudem einstündige Lunchkonzerte zur Mittagszeit an, die mit einer Einführung und einer Mittagsverpflegung verbunden sind. Um auch weniger und nicht mobile Personen in Alten- und Pflegeheimen oder Krankenhäusern zu erreichen, besuchen die Musiker\*innen als Kammerensemble die jeweilige Institution im Rahmen der so genannten „Stationskonzerte“, zu denen auch ein öffentliches Publikum kommen kann. Mehrere moderierte Konzerte in halbstündiger Folge auf allen Stationen lassen Musik hautnah erleben und ermöglichen vertiefende Kontakte.<sup>95</sup> Auch für blinde Menschen und Menschen mit Sehbehinderung gibt es ein eigenes Pilotprojekt. Dieses umfasst eine intensive Konzertbegleitung vor, während und nach dem Konzert, wie z. B. die Abholung am Bahnhof, Informationen zum Konzertprogramm vor dem Konzert und Erläuterungen der Ereignisse im Konzertsaal zwischen den Musikstücken.

Für sein inklusives Konzept wurde das Orchester als erster Klangkörper der Schweiz bereits in der Saison 2016/17 mit dem Label „Kultur inklusiv“ in den Bereichen Vermittlung und Konzerte ausgezeichnet. Im Herbst 2018 folgte die Auszeichnung mit dem 13. Junge Ohren Preis in der Kategorie Programm für das inklusive Programm „Musikvermittlung & Soziales Engagement“.

Mit dem „Musikwagen“, einer mobilen Spielstätte, und durch die Vernetzung mit Partnerorganisationen aus Bildung, Kultur und Sozialwesen erweitert es seinen Wirkungskreis auf die gesamte Zentralschweiz und erreicht dadurch über 10.000 Menschen in Stadt und Land pro Jahr. Davon

---

<sup>94</sup> Vgl. Dokumentation der Reise: <https://www.youtube.com/watch?v=ajBLB7rflulo> (28.3.2019)

<sup>95</sup> <https://sinfonieorchester.ch/de/musikvermittlung/inklusion-soziales-engagement/> (26.3.2019)

ausgehend, dass üblicherweise das Publikum dem Orchester im Konzertsaal zuhört, wird der Gedanke umgedreht. So macht sich das Orchester auf den Weg, „um seinerseits dem Publikum zuzuhören und das Hören gemeinsam zu vertiefen.“<sup>96</sup> Dazu kommt der Musikwagen, der Werkstatt, mobile Bühne und Klangmuseum auf vier Rädern vereint, für einen kurzen Workshop bis zu zwei Wochen an einen bestimmten Ort oder eine Institution. Das können Musikschulen, Schulen, Asylzentren oder soziale Institutionen aber auch Marktplätze, Wochenmärkte u. a. sein. „Der Musikwagen ist in erster Linie ein Raum, ein Raum, der Platz bietet für Ideen. Die Idee ist nicht, dass wir mit Geigen kommen oder mit Klarinetten, sondern dass dort Platz ist für das, was vor Ort eigentlich schon existiert. Also, dass die Kinder mit dem kommen können, was sie in sich schon längst tragen.“, so beschreibt die Johanna Ludwig, die Leiterin des Musikwagens die Grundidee (Ludwig im Clip „Musikwagen – Der Film“; 2:50 min) (ebd.). In Projekten experimentieren Kinder und Jugendliche unter der Anleitung von Musikpädagog\*innen und Musikvermittler\*innen mit Klängen und unterschiedlichen Materialien, werden selbst musikalisch aktiv, erfinden eigene Musikstücke oder lernen Werke aus dem Orchesterrepertoire kennen. Den Abschluss bilden gemeinsame Konzerte auf der Wagenbühne.

„Ein Orchester macht Soziales Engagement zum Programm“, so begründete die Jury des 13. Junge Ohren Preis ihre Entscheidung.<sup>97</sup> Denn durch das inklusive Konzept werden nicht nur Land- und Stadtbevölkerung gleichermaßen erreicht, sondern gleichermaßen Menschen mit und ohne Beeinträchtigung als auch sozial benachteiligte Gruppen zur Begegnung mit Musik eingeladen. Das Outreach-Angebot Musikwagen knüpft dabei an Modelle aus der Sozialen Arbeit an wie dem Jamtruck, dem Rockmobil u. a.

#### 4.2.2 Das „IMPULS“-Stadtteilprojekt des Gewandhaus zu Leipzig

Um mit klassischer Musik auch jene Menschen zu erreichen, die sonst wenig Zugang haben, initiierte das Leipziger Gewandhausorchester im Rahmen seines Musikvermittlungsprogramms das IMPULS Stadtteilprojekt im Leipziger Osten mit kostenfreien Konzerten und Musikangeboten für alle Bewohner des Stadtteils, unabhängig von Alter, Vorkenntnissen und Herkunft. Dies wird ermöglicht durch eine spielzeitumfassende Kooperation mit Institutionen und Vereinen vor Ort.

Das Projekt zielt nicht nur darauf, in Projekten, Workshops und Konzerten Interesse für klassische Musik und ihre Instrumente zu wecken, sondern auch auf „*Brücken zwischen Mensch und Mensch, [...] zwischen den verschiedenen Stadtteilen sowie interessierten Leipzigern untereinander*“, auf gegenseitige Inspiration und Impulse.<sup>98</sup> Daher ist das Orchester mit all seinen Formaten zu Gast in den Stadtteilen, wie z.B. mit „Two play to play“, einem Balkonkonzert, einem Zwergenkonzert für Kinder, Reingehört! oder der Musikplauderei.<sup>99</sup>

Musiker\*innen kommen mit ihren Instrumenten in verschiedene Einrichtungen wie Schulen, Kindergärten, Seniorenheime etc. und spielen ein Taschenkonzert. In Musikwerkstätten können Schüler\*innen selbst musikalisch aktiv werden, ausprobieren, experimentieren und neue

---

<sup>96</sup> <https://sinfonieorchester.ch/de/musikvermittlung/musikwagen-2/ueber-den-musikwagen> (26.3.2019)

<sup>97</sup> Siehe Pressemitteilung des 13. JungeOhrenPreis 2018: <http://www.jungeohrenpreis.de/> (26.3.2019)

<sup>98</sup> <https://www.gewandhausorchester.de/hoehepunkte-201819/stadtteilprojekt/> (27.3.2019)

<sup>99</sup> Vgl. [https://issuu.com/gewandhausorchester/docs/flyer\\_impuls\\_ebook](https://issuu.com/gewandhausorchester/docs/flyer_impuls_ebook) (27.3.2019)

Erfahrungen mit Musik sammeln.<sup>100</sup> Diese umfassen im Rahmen des Stadtteilprojekts ein Kompositionsprojekt für die Jahrgangsstufe 8-12, bei dem die Komposition zusammen mit Gewandhausmusiker\*innen im Rahmen eines Erlebniskonzertes live aufgeführt wird. Weiters kann das Projekt Instrumentenbau ausgehend vom Baustoff Holz für Schulklassen oder Jugendgruppen gebucht werden, dessen Instrumente dann ebenso im Konzert zum Einsatz kommen. Schüler\*innen der Jahrgangsstufe 6-12 sind zudem zu einem Literaturwettbewerb eingeladen. Die verschiedenen Angebote der Musikwerkstatt können als Projektwoche oder über eine längere Projektlaufzeit für verschiedene Klassenstufen gebucht werden. Die kreativen Workshop-Ergebnisse kommen dann in der Einrichtung oder im Gewandhaus zur Aufführung. In der Spielzeit 2017/18 wurde beim Stadtteilprojekt der Stadtteil Grünau bespielt, aktuell der Stadtteil Rabet. Abschluss der einjährigen Zusammenarbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bildet ein gemeinsames Erlebniskonzert im Juni 2019. Das IMPULS Stadtteilprojekt war 2018 nominiert für den 13. Junge Ohren Preis.

### 4.2.3 „MovING Orchestra“ der Hamburger Symphoniker

Mit der Intention, seine traditionelle Spielstätte zu verlassen und Konzerte direkt in der Community vor Ort oder bei Privatpersonen zu Hause zu veranstalten, entwickelten die Symphoniker Hamburg ihr „MovING Orchestra“.<sup>101</sup> Dabei setzen sich die Symphoniker buchstäblich in Bewegung und gehen mit dem ganzen Orchester oder aber mit unterschiedlichen Ensembles in verschiedenen Besetzungen und Spielstärken direkt zu den Menschen, in soziale Einrichtungen oder auch Privaträume, um so neue Begegnungsmöglichkeiten zu schaffen. Im persönlichen Dialog und Austausch wird gemeinsam mit den Menschen vor Ort ein eigenes individuelles Konzertprogramm und -format entwickelt, um Identifikation mit den Symphonikern Hamburg und der Laeiszhalle anzubahnen.

So lässt die Konzertreihe „MovING living room – Symphoniker zu Besuch“ beispielsweise kleine Konzerte in Wohnzimmeratmosphäre entstehen. Beim interkulturellen Partizipationsprojekt „MovING Music – Musik bewegt“, das in Randbezirken sowie in sozialen und kulturellen Brennpunkten und Lebensräumen von Hamburg stattfindet, steht das musikalische Miteinander und Mitmachen für Alle im Vordergrund. Ziel ist es, *„sowohl demographisch als auch geographisch die gesamte Hansestadt abzubilden – und mit ihr in Dialog zu treten. So wird das Gemeinwesen auch in der Fläche musikalisiert, die Stadt singt, spielt und denkt mit den Symphonikern Hamburg.“*<sup>102</sup>

## 4.3 Community-based Outreach: Community-Music-Aktivitäten vor Ort

### 4.3.1 Community Orchester der Münchner Philharmoniker

Das Education-Programm „Spielfeld Klassik“ der Münchner Philharmoniker zielt darauf, Begeisterung für Musik zu wecken, Schlüsselerlebnisse zu schaffen und Hemmschwellen abzubauen.

---

<sup>100</sup> Vgl. <https://www.gewandhausorchester.de/orchester/musik-entdecken/erwachsenen/stadtteilprojekt-gruenau/> (27.3.2019)

<sup>101</sup> Vgl. <https://www.symphonikerhamburg.de/education/moving-living-room-151/> (3.5.2019)

<sup>102</sup> <https://www.symphonikerhamburg.de/thinking-orchestra/> (3.5.2019)

Orientiert an dem Bedürfnis, aktuellen gesellschaftlichen und sozialen Entwicklungen Rechnung zu tragen und eine stärkere Vernetzung mit der Stadtgesellschaft zu erlangen, wurde nach einem Programm gesucht, das generationsübergreifend angelegt ist und eine möglichst breite Gruppe erreicht, ein Programm „Nur für Alle“ (vgl. Siwek 2017: 152).

*„Die Münchner Philharmoniker suchen aktiv nach Wegen, wie gesellschaftliche Themen und sozialer Wandel Einfluss in ihre Arbeit finden und in authentische, nachhaltige Bildungs- und Vermittlungsarbeit münden. Community Music ändert unseren Blickwinkel – und das ist gut so!“*

schreibt Intendant Paul Müller über Community Music auf der Website von „Spielfeld Klassik“.<sup>103</sup> Impulse aus der Aktionsforschungsgruppe Community Music in München aufgreifend wurde so Community Music als Programminitiative der Musikvermittlung etabliert und gemeinsam mit Alicia de Banffy-Hall ab 2015 erste Pilotprojekte entwickelt. Neben einem Community-Music-Workshop in der Grundschule initiierte das Orchester das Jugendprojekt „INBETWEEN – Eine Collage über das Erwachsenwerden“ in Kooperation mit dem Schauspielhaus München.

Hervorzuheben ist besonders das Community-Music-Orchester, das als „Orchester für alle“ mit einem „Join In“-Format Begegnungsräume zwischen Generationen, Kulturen, Nationen, Musikstilen und verschiedenen Menschen öffnet. Einmal wöchentlich haben Interessierte Gelegenheit, gemeinsam Musik zu machen, die Welt der Klänge und Geräusche zu erkunden und sich als Teil eines Klangkörpers zu erleben, ohne dass musikalische Vorbildung erforderlich wäre. Das Angebot wird von Mitgliedern der Express Brass Band und der Münchner Philharmoniker geleitet.

Schnell wurde deutlich, *„dass die praktische Umsetzung der Community-Music-Prinzipien bei allen Beteiligten große Offenheit und eine Portion Mut erfordert“* (ebd.). Denn das Orchester muss sein vertrautes Terrain verlassen und eine ungewohnte Perspektive einnehmen. Eine vorbehaltlose Begegnung „auf Augenhöhe“ erfordert zudem von den Musiker\*innen, ihre Haltung des Profis, der Laien etwas zeigt und erklärt, abzulegen und sich offen auf neue Berührungspunkte einzulassen. Erst dann kann Neues im Dazwischen, in der Begegnung, entstehen. *„Im besten Fall“*, so Siwek, *„strahlen Educationprojekte und -initiativen immer in beide Richtungen, also auf die Teilnehmer\*innen und das Orchester selbst aus.“* (ebd. 153)

#### **4.3.2 RSNO Engage: Community-Aktivitäten des Royal Scottish National Orchestra**

Das Programm „RSNO Engage“ bildet seit vielen Jahren ein Kernelement des Royal Scottish National Orchestra mit dem Ziel, *„connecting the Orchestra, its music and musicians with the people of Scotland“*.<sup>104</sup> Die regelmäßig stattfindende *“Out-and-About-Week”* führt das Orchester in verschiedene Communities und Landesregionen, die hinsichtlich des musikalischen Angebots eher benachteiligt sind. Musiker\*innen des RSNO gehen in Kliniken, Gemeindehäuser, Jugendzentren, Pflegeheime, Hospize oder Werkstätten, um gemeinsam mit den Menschen vor Ort zu musizieren, Workshops zu halten und Konzerte zu spielen.<sup>105</sup>

---

<sup>103</sup> <https://www.spielfeld-klassik.de/projekte/community-music.html> (26.3.2019)

<sup>104</sup> <https://www.rsno.org.uk/engage/> (26.3.2019)

<sup>105</sup> Vgl. <https://www.classicfm.com/artists/royal-scottish-national-orchestra/rsno-news/rsno-out-and-about-dumfries/> (26.3.2019)

Ursula Heidegger – Geigerin im RSNO – berichtete zudem von Projekten wie dem Musizieren mit Familien im Kinderhospiz, von der Arbeit mit jungen Menschen im Gesundheitswesen als auch von einem „Sport-Tag mit Musik“.<sup>106</sup> Natürlich darf hier auch ein *RSNO Community Orchestra* nicht fehlen. Dieses findet als intergeneratives, interkulturelles Angebot für alle Spiel- und Fähigkeitsstufen vom Anfänger bis zum Profi einmal monatlich Sonntag nachmittags statt.<sup>107</sup>

## 4.4 Performative Community-Formate

### 4.4.1 Was bleibt... Bridging Arts

Was bleibt... (Bridging Arts Nürnberg)

Was unter dem Namen „Internationales Kammermusikfestival Nürnberg“ einst begann, hat sich in den letzten Jahren kontinuierlich weiterentwickelt. Vor dem Hintergrund einer sich verändernden Gesellschaft und deren Diversität zielt das Projekt *Bridging Arts* mit seiner künstlerischen Politik „*Mit Kunst Brücken bauen und dadurch Kultur gemeinsam leben*“ auf Teilhabe an Kunst und Kultur, indem sie „*den Menschen in der Region die Möglichkeit [zu] geben, aktiv das kulturelle Leben mitzugestalten*“.<sup>108</sup> Neben Konzerten an speziellen Orten, innovativen Musiktheater- und Tanzproduktionen und besonderen Formaten wie „eine gute halbe Stunde“, einem moderierten Mittagskonzert bei freiem Eintritt oder „...nah dran“ mit Konzerten in privaten Räumen bilden nachhaltige kulturelle Bildungsangebote und interdisziplinäre, künstlerische Projekte im Sinne einer Community-Art einen ständigen Bestandteil des künstlerischen Angebots für Jugendliche.

Seit 2014 hat die Nürnberger Organisation zudem einen Standort in Salzburg und mit diesem 2018 gemeinsam das Projekt „Was bleibt... oder die Geschichte eines Rattenfängers“, eine Community Oper von Matthew King, in Nürnberg und Salzburg auf die Bühne gebracht. Ausgehend vom Stoff des Rattenfängers behandelt das Stück Themen wie Angsterzeugung und Ausgrenzung, die mit den Kindern und Darstellern ausgehend von verschiedenen Fragen bearbeitet wurden, wie „*Was bleibt, wenn man einer Stadt, einer Gesellschaft ihre Kinder nimmt und sie damit ihrer Zukunft beraubt? Was bleibt, wenn man das vermeintlich Schlechte, Andere – also die Ratten – vollkommen aus der Gesellschaft eliminiert? Was bleibt, wenn Menschen sich nicht an ihre Vereinbarungen und moralischen Grundsätze halten?*“ (Notizen der Regisseurin Nina Kühner)<sup>109</sup>

In verschiedenen unabhängigen Einzelprojekten wurde in Nürnberg der Frage „Was bleibt...“ aus unterschiedlichen Perspektiven nachgegangen, die schließlich zu einem Gesamtprojekt zusammengefügt wurden. Im Sinne der Kernidee einer inklusiven Community-Oper suchte jedes der Projekte nach Beteiligung, um gerade bislang noch unbekannte Akteure zur künstlerischen, kreativen und ergebnisoffenen Partizipation zu motivieren, denn „*Das Wesen einer Community-Oper*

---

<sup>106</sup> Ohne Quelle. Mündlicher Bericht und eigene Notizen im Rahmen des Community Music Seminars im Universitätslehrgang „Musikvermittlung – Musik im Kontext“ an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz am 8.12.2018.

<sup>107</sup> Vgl. <https://www.rsno.org.uk/engage/community-orchestra/> (26.3.2019)

<sup>108</sup> <http://www.bridgingarts.de/> (27.3.2019)

<sup>109</sup> <http://www.bridgingarts.de/kulturelle-bildung/#1541508095555-7ace9420-db4d> (27.3.2019)

*liegt in einem gemeinsamen künstlerischen Arbeiten möglichst vieler Menschen aus unterschiedlichen Lebenssituationen“ (Projektkonzeption 2017: 7).<sup>110</sup>*

Das Nürnberger Gesamtprojekt war in vier Teilprojekte untergliedert: Die Community Oper, Interviews zum Thema ‚Was bleibt in meiner Stadt?‘, Künstlerische Projektarbeit zu ‚ökonomischer Minimalismus/Postwachstumsökonomie‘ sowie eine Kommunikation der Ergebnisse aller Projekte. Die Projekte wurden jeweils von einer bzw. einem regionalen oder internationalen Künstler\*in oder einem Team verantwortet, die mit Jugendlichen in Grund-, Mittel- und Realschulen etc. arbeiteten. Auch Menschen mit Mehrfachbehinderungen waren beteiligt.

Die Community Oper selbst war erst teilweise fertig komponiert und wurde gemeinsam mit den Schüler\*innen in engem Bezug zur eigenen Stadt fertig gestellt. Mit Laien und Kunstschaaffenden wurde eine professionelle Musiktheaterproduktion erarbeitet, die von Nebenprojekten begleitet und im Juli 2018 zur Aufführung kam. Die Begleitprojekte erfolgten mit Jugendlichen an Nürnberger Schulen und setzten sich mit folgenden Fragen auseinander (siehe Website): Was bleibt... in meiner Stadt? Was bleibt... von mir? Was bleibt... radical minimal?

Entstanden ist ein Community-Projekt, das sowohl eine professionelle Musiktheaterproduktion als auch künstlerisch-forschende Begleitprojekte beinhaltet, die von einer großen Zahl an Mitwirkenden gestaltet wurden. Deren diskursive und künstlerische Auseinandersetzung mit verschiedenen Fragestellungen eröffnete eine innovative und zukunftsweisende kulturelle Wirklichkeit für das Leben in ihrer Stadt.

#### Was bleibt... (Bridging Arts Salzburg)

Die Kunstinitiative *Bridging Arts – Lernen durch Kunst* gründete sich 2014 auch in Salzburg auf Initiative der Opernsängerin Frances Pappas (Kanada) und dem Schauspieler Gero Nievelstein (Deutschland), welche die künstlerische Leitung innehaben. Der Verein möchte Kunstschaaffende fördern, die mit und durch ihre künstlerische Arbeit den Austausch mit Menschen aus ihrem Umfeld suchen und diese im Sinne der Community Art in den künstlerischen Prozess einbeziehen. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf jungen Menschen, die Erfahrungen machen sollen, in ihrer alltäglichen Umgebung akzeptiert und einbezogen zu sein, und durch die Teilhabe an Kunstprojekten die Gesellschaft aktiv und reflektiert mitgestalten zu können. Auf diese Weise versucht Bridging Arts einen Beitrag zu einer freien und offenen Gesellschaft zu leisten.<sup>111</sup>

Im Vordergrund steht die Förderung von zeitgenössischen, innovativen Musik- und Theaterproduktionen als auch interdisziplinäre Projekte, die stets vom Gedanken der Community Art getragen sind, *„um Menschen mit unterschiedlichsten Biografien eine aktive Teilhabe am kulturellen Leben zu ermöglichen“* (Kurzbeschreibung „Was bleibt...“).<sup>112</sup> Bridging Arts arbeitet nicht kommerziell, sondern wird überwiegend durch Spenden und Projektförderung finanziert. Bereits ab 2015 wurde regelmäßig eine Produktion pro Jahr auf die Beine gestellt. 2016 erhielt die Initiative den Landespreis für kulturelle Bildung des Bundeslandes Salzburg.

Im Salzburger Projekt „Was bleibt...“ waren 2018 ca. 180 Laien und professionelle Kunstschaaffende und Multiplikatoren aus Salzburg Stadt und Land an der Realisierung der zeitgenössischen

---

<sup>110</sup> Projektkonzeption „Was bleibt...“ (2018) unter <http://www.bridgingarts.de/kulturelle-bildung/#1541508095555-7ace9420-db4d> (27.3.2019).

<sup>111</sup> Vgl. <http://lernen-durch-kunst.at/> (27.3.2019)

<sup>112</sup> Vgl. <http://at.bridgingarts.info/was-bleibt/> (27.3.2019)

Community-Oper beteiligt.<sup>113</sup> Mit Menschen unterschiedlicher Generationen und aus unterschiedlichen Lebenssituationen wurde in einem einjährigen künstlerischen Prozess von Sommer 2017 bis Sommer 2018 die Sage des Rattenfängers für das heutige Salzburg neu entdeckt. Jane Deluzio, stellvertretende Leiterin des kanadischen „Council of Ontario Drama and Dance Educators“ begleitete das Projekt. Auch hier wurde mit der noch nicht fertig gestellten Version der Oper gearbeitet, die gemeinsam mit jungen Musiker\*innen kompositorisch ergänzt und mit neuen Textelementen versehen wurde. In Verbindung mit lancierenden Begleitprojekten an Schulen und interdisziplinären Unterrichtsprogrammen, die inhaltliche Fragen der Oper vertieften, wurde so noch ein intensiverer Bezug zur Lebenssituation der Menschen in Salzburg hergestellt.

Das Projekt begann mit einer Fortbildung für Lehrende und Kunstschaffende, die als Multiplikatoren beteiligt waren. Vorbereitende, unterrichtsbegleitende Workshops zu „Drama and Education in Action“, thematische Peripherieprojekte, ein Programm am Kooperationschwerpunkt Wissenschaft und Kunst der Paris-Lodron-Universität und der Universität Mozarteum als auch Kompositionsworkshops mit dem Komponisten an verschiedenen Schulen setzten im Herbst/Winter 2017 fort. Im Frühjahr 2018 begann dann die musikalische Einstudierung, szenische Proben an Schulen und Partnerinstitutionen sowie weitere Begleitprojekte mit dem Museum der Moderne. Dies mündete im Sommer 2018 in gemeinsame Proben und die Premiere Ende Juni im republic Salzburg. Beide Projekte in Salzburg und Nürnberg waren nominiert für den 13. Junge Ohren Preis 2018.

#### **4.4.2 „Zukunftslabor“: Die Stadtteil-Oper der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen**

„*Outreach ist, wenn ein ganzer Stadtteil eine Oper macht*“ – so lautet der Titel eines Blogbeitrags von Ivana Scharf (2015). Seit den Anfängen in den 1980er Jahren bildet die Vermittlungsarbeit einen wichtigen Aspekt bei der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen, einem jungen, selbstverwalteten Ensemble, das erst 1992 von Frankfurt am Main nach Bremen übersiedelte.

Das Projekt Stadtteil-Oper ist ein fester und zentraler Bestandteil des dortigen *Zukunftslabors* (vgl. Bishop, Fink & Schmitt 2016). Seit über zehn Jahren bilden der Brennpunkt-Stadtteil Osterholz-Tenever, die dortige Gesamtschule Bremen-Ost als Partnerschule und größte Schule Bremens (GSO) mit 1.300 Schüler\*innen sowie das Orchester die Keimzelle des Zukunftslabors. Ausgehend davon, dass Musikvermittlung zuallererst als Beziehungsarbeit verstanden wird, treffen dort die multinationalen Bewohner des Stadtteils, Orchestermusiker\*innen sowie Schüler\*innen, Lehrende und Eltern in unterschiedlichen Projekten aufeinander. „*Potenziale entfalten durch Musik*“ ist Motivation dieser Zusammenarbeit, d. h. in einem sozial benachteiligten Stadtteil, der nicht nur von Hochhäusern und großen Kinderreichtum, sondern ebenso von großer Kinderarmut und Bildungsbenachteiligung geprägt ist, mit dem Ziel, „*individuelles Wachstum und Selbstbewusstsein mittels Musik zu fördern*“.<sup>114</sup>

Sehr besonders und ungewöhnlich ist allerdings die seit 2007 bestehende Wohngemeinschaft von Kammerphilharmonie und Schule, da der Orchesterprobenraum und die Schulräume gemeinsam unter einem Dach sind und in Teilen eine gemeinsame Infrastruktur nutzen (vgl. Fink 2015). Musiker\*innen, Lehrkräfte und Schüler\*innen teilen sprichwörtlich einen gemeinsamen Raum,

---

<sup>113</sup> Vgl. <http://at.bridgingarts.info/was-bleibt/> (27.3.2019)

<sup>114</sup> <https://www.kammerphilharmonie.com/zukunft-gestalten/zukunftslabor/> (27.3.2019)

begegnen sich in den Pausen und in der Mensa, so dass beide als gleichberechtigte Partner in großer Vertrautheit zusammenarbeiten und die Kooperation nach 10 Jahren zum Normalzustand geworden ist, „so dass die Lebenswelt von uns Musikern zur Lebenswelt der Schüler dazugehört“ (Cellist Stefan Schrader<sup>115</sup>). Musiker\*innen gehen in die Klassen, tauschen sich mit Schüler\*innen aus, die wiederum in die Proben kommen und erleben, wie sich die Musiker\*innen vorbereiten. Indem beide Lebenswelten miteinander verschmelzen, wird kulturelle Teilhabe nicht nur als einmaliges Leuchtturmprojekt realisiert, sondern als ständige, kontinuierliche und nachhaltige Aufgabe aufgefasst, die einen Grundbestandteil des Alltags und der alltäglichen Aufgaben von Schüler\*innen, Lehrkräften und Orchestermusiker\*innen darstellt.

Das ‚Zukunftslabor‘ wurde 2007 mit dem Zukunftsaward für die beste soziale Innovation ausgezeichnet als auch 2009 vom Staatsminister für Kultur zum Modellprojekt ernannt.

Drei performative Projekte ragen besonders heraus: Der Club 443 Hz, Melodie des Lebens und vor allem die Stadtteil-Oper.<sup>116</sup> Im *Club 443 Hz* wird experimentiert und musiziert. Schüler\*innen und Lehrende musizieren mit dem Orchester, mit Gästen aus dem Stadtteil und aus aller Welt, überwinden Genre-Grenzen und bringen nicht nur musikalische Präsentationen, sondern auch szenische Projekte zur Aufführung. Im Format *Melodie des Lebens* fassen Schüler\*innen ihr Lebensgefühl in eigene Songs mit der Unterstützung eines Komponisten oder einer Komponistin und Pianist\*innen, die dann begleitet von der Bremer Kammerphilharmonie gemeinsam auf die Bühne gebracht werden.

Die *Stadtteil-Oper* hat sich mittlerweile als konsequente Form eines partizipativen Musiktheaters – „Eines für alle“ – etabliert und wird 2019 in Bremen bereits zum achten Mal in einem Opernzelt auf dem „Grünen Hügel“ mitten in Osterholz-Tenevers realisiert.<sup>117</sup> Sinnstiftendes Motto dieses seit 2009 eingerichteten Formats ist „Du hast immer eine Wahl!“. Ausgehend davon, dass in dem Stadtteil Menschen aus ca. 90 unterschiedlichen Nationen leben, bringt die Stadtteil-Oper „*unterschiedlichste Menschen zusammen, lässt sie mitgestalten und nimmt bewusst Impulse einer multikulturellen Lebenswelt auf*“.<sup>118</sup>

Gegenstand der Oper sind für die Bewohner relevante Länder- und Themenschwerpunkte, die sich auch in der Wahl der Musik aus dem jeweiligen Land widerspiegelt. Handlungsverlauf, Musik als auch die Hauptrollen entwickeln sich entsprechend der jeweiligen Potenziale, Interessen und Talente der Hauptakteur\*innen, die der Oper ihr eigenes „Gesicht“ geben, so dass genreübergreifend ein neues Ganzes entsteht (vgl. Fink 2015). Schüler\*innen der Gesamtschule Bremen-Ost stehen gemeinsam mit professionellen Opernsänger\*innen auf der Bühne, begleitet von der Kammerphilharmonie. Die Stadtteil-Oper bildet einen wesentlichen Aspekt des Schulalltags der Gesamtschule,

---

<sup>115</sup> Stefan Schrader im Video: [https://www.youtube.com/watch?v=47bums\\_S7BE&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=47bums_S7BE&feature=youtu.be), 5:13 min, (27.3.2019)

<sup>116</sup> <https://www.kammerphilharmonie.com/zukunft-gestalten/zukunftslabor/> (27.3.2019)

<sup>117</sup> Das Opernprojekt 2019 unter der Regie von Alexander Radulescu hat diesmal keine musikalische oder literarische Vorlage, sondern wird gemeinsam mit den Schüler\*innen entwickelt. Ihre persönlichen Geschichten und französische Musik des Impressionismus von Ravel, Debussy, Satie, Poulenc, Messiaen etc. sind Ausgangspunkt für einen vielfältigen Musiktheaterabend mit märchenhaften Szenen, der das in der orientalischen Kultur fest verankerte Geschichtenerzählen sowie Geschichten aus dem diesjährigen Literaturschwerpunkt Tunesien aufgreift. Vgl. <http://stadtteiloper-bremen.de/> (27.3.2019)

<sup>118</sup> <https://www.kammerphilharmonie.com/erleben/formate/stadtteil-oper/> (27.3.2019)



die die Vorbereitung solcher Großprojekte auch in die Unterrichtszeit verlagert und ins Curriculum der Ganztageschule integriert.<sup>119</sup> Beteiligt sind Bläser- und Streicherklassen, Bigband, Schulorchester, Schulchor, Leistungskurse Musik, die Musik- und Kunstlehrer, verschiedene Arbeitsgruppen als auch Eltern, Familien, Freunde und diverse Vereine, Lokale und Initiativen, Senioreneinrichtungen, Religionsgemeinschaften.<sup>120</sup>

Im Grunde ist der gesamte Stadtteil in das Projekt involviert, da auch Kostüme und Bühnenbild von vielen freiwilligen Helfern in der Bevölkerung in Eigenregie hergestellt werden und ein solches Großprojekt auch eine entsprechende Infrastruktur, Versorgung, Logistik, Technik und ein Rahmenprogramm benötigt (vgl. Fink 2015). Bis zu 600 Menschen arbeiten dabei monatelang unter professioneller Anleitung zusammen, bringen sich kunsthandwerklich, kulinarisch, logistisch, technisch und musikalisch ein und sind auf diese Weise mit dem Projekt in hoher Weise identifiziert. Umgekehrt öffnen sich auch die an der Oper beteiligten Künstler\*innen den neuen Einflüssen.

*„Das ist so ein bisschen Teil des Erfolgsgeheimnisses hier, dass mit einer Absichtslosigkeit Beziehung kultiviert wird. [...] Man begegnet sich, und was daraus entsteht, wird wertgeschätzt und weiterentwickelt“*, beschreibt der Geschäftsführer der Kammerphilharmonie Albert Schmitt das Grundprinzip der Partnerschaft (vgl. Youtube-Video, 10:25 min). Geschäftsführung wie Orchestermusiker\*innen fühlen sich in einer Verantwortung für die aktuelle und künftige Gestaltung der Gesellschaft. Dementsprechend sehen sie ihren Bildungs- und Kulturauftrag nicht auf ein bildungsbürgerliches Publikum begrenzt, sondern vielmehr darin, zum Leben der jungen Generationen zu gehören. Sie möchten Möglichkeiten für Lebensführung, Haltung zur eigenen Arbeit und Gestaltungsmöglichkeiten aufzeigen, die anregend sein können für die Gestaltung einer zukünftigen Gesellschaft.<sup>121</sup>

*„Das Bewusstsein über die Einbettung in einen größeren sozialen Kontext, das eine wechselseitige Lernerfahrung von Orchester und Stadtteil ermöglicht, ist damit in der Organisation fest verankert“* (Bishop 2015: 5). Dafür wurde die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen vielfach ausgezeichnet: 2011 mit dem Friedenspreis in der Kategorie „Beispielhafte Initiative“, 2016 mit dem Deutschen Engagementpreis in der Kategorie „Grenzen überwinden“, mit dem Würth-Preis der Jeunesse Musicales Deutschland sowie 2018 mit dem Deutschen Schulpreis.

#### Nachfolgeprojekte der „Stadtteil-Oper“

Aufgrund des großen Erfolgs und Modellcharakters gibt es inzwischen etliche Nachfolgeprojekte einer Stadtteil-Oper, u. a. ein Projekt in Frankfurt-Sossenheim mit der Henri-Dunant-Schule sowie Profis aus den Bereichen Musik und Schauspiel, das im Jahr 2018 realisiert wurde.

---

<sup>119</sup> So äußert sich der Schulleiter Hans-Martin Utz im Video der Berthelsmann-Stiftung über die Kooperation von Schule und Orchester: [https://www.youtube.com/watch?v=47bums\\_S7BE&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=47bums_S7BE&feature=youtu.be) (27.3.2019, 1:45 min)

<sup>120</sup> Siehe Bericht im ZDF 2011 über „Polski Blues“: [https://www.youtube.com/watch?v=C9vESnky\\_fM](https://www.youtube.com/watch?v=C9vESnky_fM) (27.3.2019)

<sup>121</sup> Vgl. Äußerungen im Film [https://www.youtube.com/watch?v=47bums\\_S7BE&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=47bums_S7BE&feature=youtu.be) (27.3.2019, ab 10:30 min)

#### 4.4.3 „Orfeo & Majnun“: Ein EU-weites interkulturelles Community-Projekt

Partizipative, performative Formate finden immer mehr Anklang. Am Wiener Konzerthaus wird derzeit mit „Orfeo & Majnun“ ein großes EU-gefördertes, inklusives, interkulturelles und multilinguales Community Projekt gestaltet.<sup>122</sup> Im Zentrum steht eine Musiktheaterproduktion, bei der Laien und professionelle Musiker\*innen gemeinsam auf der Bühne stehen.

„Orfeo & Majnun“ verbindet den griechischen Mythos von Orpheus und Eurydike mit der orientalischen Liebesgeschichte von Leila und Majnun aus dem 7. Jahrhundert und somit auch klassische europäische Musizierformen und Instrumente mit jenen der orientalischen Kultur. An dem seit 2017 laufenden Projekt<sup>123</sup> sind über 3000 Mitwirkende beteiligt, es wurde in sieben europäischen Ländern durchgeführt: Belgien, Frankreich, Malta, Österreich, Portugal, Polen und Niederlande. 2019 wurde es in Österreich am Wiener Konzerthaus in Kooperation mit der Brunnenpassage und ‚Basis.Kultur.Wien‘ umgesetzt. Zu „Love, Loss and Longing“ – Themen, die beide Geschichten miteinander verbinden, wurde das Projekt über Monate von künstlerischen Community-Workshops in verschiedenen Genres und Ausdrucksformen (Chor, Tanz, Musik, Poetry Slam, Virtual Reality, Film, Pantomime u. a.) begleitet. Mit den Teilnehmenden wurden dort performative und kreative künstlerische Aktionen unter der Patenschaft von Künstler\*innen erarbeitet. Abschluss bildete die Österreich-Premiere der Oper am 10. Juni 2019 im Wiener Konzerthaus verbunden mit einem Parcours – dem Finale der künstlerischen Workshops, die im Rahmen des StraßenKunstFest der Brunnenpassage auf mehreren Bühnen als Gesamtkunstwerk performt wurden.<sup>124</sup>

#### 4.5 Partizipation in Konzertorganisation und Kulturmanagement

Bislang noch kaum vorhanden sind Formate jenseits der aktiven musikalischen Partizipation, die Menschen strukturell an der Veranstaltungsorganisation und künstlerischen Programmplanung, also im Aufgabenbereich Kulturmanagement beteiligen. Erste Schritte wurden hierzu mit der Idee der Schülermanager ab 2009 beim Beethoven-Fest Bonn<sup>125</sup>, ab 2015 beim Tonhalle-Orchester Zürich<sup>126</sup> und dem RSO Takeover beim Royal Scottish National Orchestra in Glasgow<sup>127</sup> gesetzt. Dabei übernehmen Schüler\*innen zentrale Aufgaben im Kulturmanagement, in Organisation, Marketing, Fundraising, Öffentlichkeitsarbeit und Orchesterbüro. Ihre Aufgabe ist es, ein Konzert in der Institution bzw. im Festival selbst zu organisieren und alle dazu erforderlichen organisatorischen Aufgaben so selbstständig als möglich durchzuführen.

---

<sup>122</sup> Vgl. <https://www.orfeoandmajnun.eu/orfeo-and-majnun/#project> (26.3.2019)

<sup>123</sup> Das Projekt lief über mehrere Jahre. Es begann im November 2017 in Brüssel, ging weiter nach Aix-en-Provence und Santa Maria da Feira sowie Valletta, Krakau und Rotterdam. Abgeschlossen wurde es von Ende 2018 bis Juni 2019 in Wien. Vgl. <https://www.orfeoandmajnun.eu/calendar/> (26.3.2019)

<sup>124</sup> Vgl. <https://konzerthaus.at/konzert/eventid/57287> sowie <https://konzerthaus.at/Content/Musikvermittlung/Orfeo-Majnun> und <https://www.orfeoandmajnun.eu/> (26.3.2019)

<sup>125</sup> Vgl. <https://www.facebook.com/schuelermanagerbeethovenfest/>; <https://www.schuelermanager-beethovenfest.de/de/>; <https://www.deutsche-bank-stiftung.de/project/schuelermanager> (28.3.2019)

<sup>126</sup> Vgl. <https://www.tonhalle-maag.ch/media/dokumente/pdfs/taetigkeitsfelder-schuelermanager/> (28.3.2019)

<sup>127</sup> <https://www.rsno.org.uk/engage/takeover/> (26.3.2019)

Dieses Format stellt im engen Sinne kein Outreach dar, da die von den Schülermanagern entwickelten Konzerte bislang vorwiegend in der Institution selbst stattfinden. Es lässt sich jedoch ein „Outreach-Effekt“ im Sinne einer vergrößerten Reichweite verzeichnen, da die Schülermanager selbst als Botschafter wirken und – auch durch ihr digitales Nutzungsverhalten – eine breitere Community in ihrer Altersgruppe erreichen. Wählen sie dabei noch ein Format, das den Interessen Gleichaltriger entgegenkommt, Veranstaltungsformen aus dem Alltag der Jugendlichen aufgreift und integriert, gewährt dies eine neue Sicht auf Altbewährtes aus dem klassischen Kontext als auch auf kulturelle Praxen aus der Jugendkultur.<sup>128</sup>

#### Tonali Publikumsakademie Hamburg: Schüler\*innen organisieren Klassik

Tatsächlichen Outreach als aufsuchende Kulturarbeit in Schulen und Stadtteilzentren betreibt die Tonali Publikumsakademie in Hamburg mit ihrem Format „Schüler\*innen organisieren Klassik“, das unter dem Motto „Klassik in deinem Kiez“ 2017 und 2018 in den Stadtteilkulturzentren und Bürgerhäusern der Stadt Hamburg ausgetragen wurde.<sup>129</sup>

Die Akademie vereint zwei Säulen unter ihrem Dach: die Publikumsakademie und die Bühnenakademie. Im Rahmen der Publikumsakademie sind seit 2012 Schülermanager in den Wettbewerb „TuttiContest“ mit jungen Spitzen-Interpreten einbezogen. Im Rahmen der an den Wettbewerb angedockten Bühnenakademie lernen 12 Künstler\*innen pro Jahr, sich zum Wohle der Gesellschaft einzusetzen, mit Schulen zu kooperieren und gemeinsam mit Schülermanagern der Publikumsakademie ein Konzert vor Ort in den Stadtteilen zu veranstalten. Gezielt sollen durch die Verbindung von Publikums- und Bühnenakademie authentische und nachhaltige Begegnungen zwischen Schüler\*innen, Publikum und Musiker\*innen initiiert werden.

Die Tonali-Publikumsakademie wird seit einigen Jahren in insgesamt neun Ländern<sup>130</sup> durchgeführt und beteiligt pro Jahr ca. 500 Schülermanager. Hamburger Schulen können sich mit Mittel- und Oberstufenklassen ganzjährig als Partnerschulen für die Publikumsakademie im Folgejahr bewerben. An den 12 TuttiContest-Partnerschulen gründen sich dann sog. Klassikteams, die bei einer Gruppengröße von fünf Schüler\*innen beginnen, aber auch eine gesamte Klasse umfassen können. Das Projekt startet im März mit einem Auftaktworkshop für Schülermanager und Lehrende, um Grundkenntnisse im Kulturmanagement zu vermitteln und den jeweiligen Schulen Patenmusiker\*innen zuzuteilen. Die Schülermanager dieser Klassikteams dürfen und sollen dann ihr Wissen in den Bereichen Management, Organisation und Durchführung eines klassischen Konzertes im öffentlichen Kulturleben anwenden. Dazu werden im zweiten Schritt Schulkonzerte in den Schulen für Schüler\*innen mit den 12 Tonali-Teilnehmenden (also dem/der jeweilige/n Patenmusiker\*in der Schuler) organisiert.

In einem dritten Schritt findet ein Sitzplatzwettbewerb unter allen teilnehmenden Schulgemeinschaften statt. Diejenige Schule, die sowohl im Tonali-Finale im Großen Saal der Elbphilharmonie als auch im Tonali-Festival „Klassik in deinem Kiez“ am meisten Sitzplätze besetzt, erhält ein

---

<sup>128</sup> Vgl. den Crossover-Abend „TOZdiscover“ 2016 in der Tonhalle Zürich: <https://www.tonhalle-orchester.ch/entdecken/toz.jung/> (26.3.2019). Ungewöhnlich war auch das Projekt „Music: Eyes – SymFusion“ beim Beethovenfest Bonn 2018: Vgl. „Schülermanager: Beethovens 5. als 3D-Konzert“; Beitrag in der ARD-Mediathek, <https://www.ard-mediathek.de/ard/player/Y3JpZDovL3dkci5kZS9CZWl0cmFnLTAYOTMwMTQ1LTc4ZmItNGUyZi1hNTdhLTg1NWWEyMzkyNjM3OA/> (28.3.2019)

<sup>129</sup> Vgl. <https://www.tonali.de/wettbewerbe/hoeren/kiezfestival/> (28.3.2019)

<sup>130</sup> Die Tonali-Publikumsakademie wird in Deutschland, Dänemark, Niederlande, Schweiz, Österreich, Italien, Polen, Griechenland, USA, Russland und China veranstaltet (vgl. Broschüre S. 15)

exklusives Tonali-Abo, mit dem die Schüler\*innen der Schule für ein Jahr alle Tonalisten-Konzerte im Tonali-Saal kostenlos besuchen können. Aus jedem Schülermanager-Team werden anschließend zwei Personen als mündige Hörer in die 24-köpfige Schülerjury gewählt, die für die Vorrunde B des Tonali-Instrumentalwettbewerbs um die „kreativsten Musiker\*innen“ verantwortlich ist. Schließlich kommen die Schülermanager-Teams in einem Festivalworkshop zusammen, wo sie spezifisches Wissen für die Festivalorganisation „Klassik in deinem Kiez“ erwerben.

Als letzten Schritt entwickeln, planen und organisieren die Schülermanager gemeinsam mit Tonali-Musiker\*innen und den teilnehmenden Kulturstätten sowie in enger Zusammenarbeit mit den Ansprechpartnern der jeweiligen Häuser neuartige Konzertformate in 12 verschiedenen Stadtteilen Hamburgs.<sup>131</sup> Durch die Partnerinstitutionen werden einerseits bestehende Klassik-Profile gestärkt, andererseits kann ein neues, jüngeres Publikum angesprochen werden und das Konzert für die Einrichtung im Stadtteil ein möglicher Einstieg in ein neues Veranstaltungsformat sein.

Tonali versteht sich dabei als Schnittstelle zwischen Musiker\*innen, Schulen und Kulturzentren der verschiedenen Quartiere, und unterstützt zugleich mit seinen eigenen professionellen Veranstaltungsinstrumenten. Teilhabe definiert Tonali dahingehend, dass Räume und Ohren geöffnet und die Jugend motiviert werden soll, „*Verantwortung für ein Kulturleben zu übernehmen, das sie aktiv mitgestalten kann.*“ (Broschüre Tonali Publikumsakademie S. 11).<sup>132</sup> Dafür erhielt Tonali 2017 den Echo-Klassik.

#### **4.6 Chancen und Hürden von Outreach-Formaten im Kontext von Musikvermittlung**

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Projekte und Formate lassen sich abschließend folgende Merkmale und Chancen von Outreach im Kontext von Musikvermittlung beschreiben:

- Aufsuchende Kulturarbeit, d. h. Verlassen der eigenen Institution zugunsten des persönlichen vor Ort Seins und Aufsuchen neuer Räume und Einrichtungen (off-site)
- Einsatz mobiler Programme, Ensembles und Spielstätten
- Community-basierte Aktivitäten in den Stadtteilen
- Zugänglichmachen von Musikvermittlungs- oder Konzertformaten an Personen, die potentiell ausgeschlossen sein könnten, weil sie die Angebote im Konzerthaus aus unterschiedlichen Gründen nicht wahrnehmen können.
- Konzept gegen Benachteiligung und soziale Ausgrenzung
- Zugänglichkeit durch Konzeption von speziellen (niederschweligen) Formaten für ein nichttraditionelles Publikum
- Ansprache eines diversen Publikums, als auch bildungsferner bzw. hochkulturferner Milieus im Sinne kultureller Teilhabe
- Partizipationsmöglichkeiten, die weit über die Rezeption hinausgehen, d. h. Teilhabe und Mitgestaltung in unterschiedlichen Graden ermöglichen.
- Ansatz für eine Verbindung von künstlerischem und sozialem Engagement

---

<sup>131</sup> Vgl. <https://www.tonali.de/wettbewerbe/hoeren/publikumsakademie/> sowie <https://www.tonali.de/kiezfestival/> (28.3.2019)

<sup>132</sup> Vgl. <https://www.tonali.de/wettbewerbe/hoeren/publikumsakademie/> (28.3.2019)

Diese Merkmale erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und treffen teilweise auch auf andere Musikvermittlungsformate zu. Entscheidender Unterschied zwischen Musikvermittlungsangeboten generell und Outreach ist aber vor allem jener der aufsuchenden Kulturarbeit. Erst die Bewegung heraus aus dem Konzertsaal hin zu den Menschen vor Ort ermöglicht es, bestimmte Menschen, bestimmte Milieus und Communities zu erreichen und so tatsächlich ein diverses Publikum anzusprechen. Alle Outreach-Formate bis auf die Stadtteilkonzerte gehen zudem stets mit aktiver Teilhabe durch Mitmachen und künstlerisches Mitgestalten einher und sind bewusst niederschwellig konzipiert. Im Idealfall befindet sich Outreach somit tatsächlich im Schnittfeld „*between the artistic and the social*“.

Wo Chancen beschrieben werden, liegen meist auch Grenzen bzw. Hürden, die trotz aller positiven Orientierung nicht gänzlich außer Acht gelassen werden können. Outreach steht und fällt wie alle Vermittlungsarbeit mit der zur Verfügung stehenden Finanzierung und den entsprechenden Rahmenbedingungen sowie personellen und räumlichen Ressourcen. Eine künstlerische Intendanz und Geschäftsführung, die Outreach nicht als Anhängsel, sondern als zentrale Aufgabe versteht; verlässliche Kooperationspartner; Musiker\*innen, die bereit sind, sich auf offene unvorhersehbare Situationen einzulassen und neugierig sind auf die Menschen, denen sie begegnen; Räume und eine Ausstattung, die gemeinsame Musizier- und Gestaltungsprozesse zulassen u. a. sind zentrale Faktoren, die zum Gelingen oder Mislingen wesentlich beitragen.

Nicht zu unterschätzen ist der hohe zeitliche und personelle Aufwand bei Outreach-Projekten, da die Besuche vor Ort auch entsprechend konzipiert, inhaltlich vor- und nachbereitet sowie organisatorisch betreut werden müssen. Hierbei können durchaus inhaltliche oder organisatorische Einschränkungen entstehen, die sich wiederum auf das Gesamtprojekt auswirken.

Auch beim Aspekt der Nachhaltigkeit gibt es etliche Unwägbarkeiten. Inwiefern und unter welchen Voraussetzungen ein Outreach-Projekt nachhaltige Wirkung zeigt, gilt es im Rahmen von Evaluationen und Forschungsprojekten kritisch zu beleuchten. Nachhaltigkeit ist dabei aus zwei Perspektiven zu überprüfen, denn sie bezieht sich nicht nur auf die adressierten Zielgruppen, sondern ebenso auf den Impact, den Outreach auf eine Institution und die daran beteiligten Menschen hat.

## 5 Kritisch-konstruktive Bestandsaufnahme

Ausgehend von den in Kapitel 5 dargelegten Formaten folgt nun eine kritisch-konstruktive Bestandsaufnahme. Vor dem Hintergrund der Diskurse um kulturelle Teilhabe, um Teilhabe an Musikkultur und um Partizipationsmöglichkeiten wird das Spannungsfeld beleuchtet, in dem sich aktuelle Outreach-Formate bewegen. Inwiefern werden im Sinne einer *lowbrow*-Haltung in Outreach-Formaten die Ressourcen der Beteiligten aktiv genutzt und wann geht es mehr darum, bildungsbürgerliche „Defizite“ à la *highbrow* auszugleichen?

In diesem Zusammenhang wird ebenso gefragt, inwiefern die Grundprinzipien der Community Music auf die Outreach-Formate von Orchestern und Konzerthäusern zutreffen und zugleich der Vermittlungsbegriff einer kritischen Diskussion unterzogen.

### 5.1 Outreach als strategisches Diversity-Management?

Die Tatsache, dass Outreach im Kultur- und Bildungskontext immer öfter anzutreffen ist und sich bei manchen Orchestern und Konzerthäusern als wichtiges Format der Musikvermittlung etabliert hat, verweist auf seine kulturpolitische und gesellschaftliche Bedeutung. Während große Museen vor allem im angloamerikanischen Raum teilweise bereits über Outreach Manager, Outreach Kuratoren und sogar Outreach-Abteilungen verfügen (vgl. Scharf 2014a), ist dies im Musiksektor im deutschsprachigen Raum noch nicht anzutreffen. Im Spannungsfeld von Partizipation und sozialer Inklusion bildet Outreach ein strategisches Instrument mit unterschiedlichen Funktionen und Potenzialen:

- Als Marketing-Instrument für eine diversere Besucherschaft im Sinne des Audience Development
- Für aufsuchende Kulturarbeit im Rahmen von Community-Projekten
- Als Instrument zur Organisationsentwicklung hin zu neuen Formen kultureller Teilhabe im Sinne von Artistic Citizenship (vgl. Heisig 2016, vgl. Scharf, Wunderlich & Heisig 2017)

Wird Outreach als Initiierungstool für Change-Managementprozesse aufgefasst, hat es das Potenzial, einen systematischen Prozess in Gang zu setzen,

*„bei dem die Kulturinstitution abteilungsübergreifend strategische Maßnahmen plant, durchführt und evaluiert, um Gesellschaftsgruppen einzubeziehen, die aus unterschiedlichen Gründen nicht aus eigenen Stücken das Kulturangebot wahrnehmen. Dieser Prozess bewirkt eine Veränderung in der Haltung der Institution, ihrer Programmgestaltung und Kommunikation. Ziel ist eine diversere, die Gesellschaft widerspiegelnde Besucherschaft.“*  
(Heisig, Scharf & Wunderlich 2014)

Eine solche Perspektive definiert die Rolle einer Kulturinstitution neu, so dass Partizipation, Involvement und soziale Inklusion zu grundlegenden Aufgaben und Anliegen werden. Dies setzt allerdings ein bestimmtes Vermittlungsverständnis und die Etablierung unterschiedlicher Partizipationsgrade als integralen Bestandteil der Programmpolitik voraus.

Bislang sind es noch recht wenige Projekte und Formate, die Outreach ebenso als Instrument zur Organisationsentwicklung nutzen und Community-basierte Arbeit als institutionelle Grundhaltung verstehen. Eine Erklärung hierfür liegt vermutlich in der Sache selbst: Outreach als Instrument zur

Organisationsentwicklung hat systematische Veränderungsprozesse zwangsläufig zur Folge und definiert die Rolle einer Kulturinstitution neu. Auf diesen Aspekt wird in Kap. 6 eingegangen. Gemäß der Definitionsmatrix von Outreach nach Scharf & Wunderlich (2014) ist Outreach im Kontext von Musikvermittlung gegenwärtig vor allem als Marketing-Instrument und als aufsuchende Kulturarbeit anzutreffen, die kulturelle Teilhabe in unterschiedlicher Form ermöglichen möchte.

Heisig et al. nehmen nach Sichtung weltweiter Outreachbeispiele im Museumskontext eine Kategorisierung vor, indem sie zwischen School Outreach, Community Outreach und Digital Outreach unterscheiden.<sup>133</sup> School Outreach bezieht sich dabei auf das Aufsuchen des schulischen Raums als neuen Möglichkeitsraum für künstlerisch-kulturelle Aktivität. Community Outreach wendet sich an unterschiedliche Communities innerhalb des Stadtraums oder des Umgebungsraumes einer Kulturinstitution. Digital Outreach ist an alle Mitglieder einer Gesellschaft gerichtet, jedoch im Feld der Musikvermittlung noch vergleichsweise wenig anzutreffen. Virtuelle Räume und interaktive Plattformen von Konzerthäusern und Orchestern<sup>134</sup> haben im Jahr 2020 durch die Corona-Krise allerdings einen besonderen Aufschwung erfahren.<sup>135</sup>

Diese Kategorisierung in den Blick nehmend kann festgestellt werden, dass sich bestehende Outreach-Formate vorwiegend an School und Community Outreach orientieren und dieses in der Regel auch entsprechend im Titel führen. Vor diesem Hintergrund sind Outreach-Initiativen in der Musikvermittlung durchaus auch als strategische Maßnahme für ein diverseres Publikum zu verstehen.

## 5.2 Inbetween: Outreach zwischen Partizipation und Performance

Die Darstellung der Praxis zeigt: Outreach ist nicht gleich Outreach. So umfassen Outreach-Formate eine große Bandbreite an unterschiedlichen Formen: Sie beinhalten aufsuchende Angebote wie Stadtteilkonzerte, Mitmach- bzw. Mitsingkonzerte, Musikmobile und ein dialogischer Orchestertag aber auch partizipative Angebote wie Community Orchester und performative Community Projekte wie die Stadtteiloper. Intensivere Partizipationsmöglichkeiten durch Mitarbeit und Gestaltung in Kulturmanagement und -organisation bietet das Konzept der Schülermanager, welches allerdings umgekehrt gedacht ist und junge Menschen in die Organisation hineinholzt, die mit ihren eigenen Konzertangeboten wiederum einen entsprechenden Outreach bewirken können.

### Outreach & Community Music

Inwiefern aber werden die Grundprinzipien von Community Music in Outreach-Formaten erfüllt? Kann Outreach als Community-basierte Musikvermittlung verstanden werden?

---

<sup>133</sup> Vgl. <https://www.museum-outreach.de/outreachansetze/> (2.5.2019)

<sup>134</sup> Digitale Outreachformate sind Internetangebote wie beispielsweise die Digital Concert Hall der Berliner Philharmoniker, Youtube-Channels mit Clips wie z.B. „#klangberlins“ vom Konzerthaus Berlin, Virtual-Reality Anwendungen wie das „Virtuelle Konzerthaus“ oder Augmented-Reality Anwendungen wie „Das virtuelle Quartett“ des Konzerthaus Berlin (<https://www.konzerthaus.de/de/virtuelles-konzerthaus>), die Drone, mit der man virtuell durch die Elbphilharmonie fliegen kann; die Livestreams, Podcasts und die Video Library der Wigmore Hall London, digitale Mitmach-Aktivitäten diverser Orchester und Konzerthäuser auf Facebook u. a.

<sup>135</sup> Diese können hier jedoch auch aus inhaltlichen Gründen und dem Zeitpunkt der Erstellung des Manuskripts nicht weiter dargestellt werden.

- Da Outreach-Formate in der Regel entweder offen an alle interessierten Menschen gerichtet sind, oder aber spezifisch für oder mit einer Community wie z. B. einem Stadtteil oder einer sozialen Institution konzipiert sind, ist der Aspekt der *community-Orientierung* weitgehend gegeben. Der Begriff ‚community‘ muss hier allerdings in einem weiteren Sinne verstanden werden und impliziert bei bestimmten Formaten sowohl eine Gruppe von Personen innerhalb einer bestimmten Institution wie Schulen, Krankenhäuser, Seniorenheime o.ä. als auch umfassender eine bestimmte Interessensgemeinschaft. Relativ selten sind Formate, die sich an eine bestimmte Stadtteilgesellschaft eines Viertels wenden.
- *Lebenslanges Lernen, persönliche Weiterentwicklung* und die *Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen* sind Grundprinzipien der Community Music, die im Kontext von Outreach-Formaten nicht zwingend als Argument ins Feld geführt werden. Trotzdem lassen sich bei einzelnen Formaten, insbesondere bei Community-basierten Projekten natürlich solche Effekte beobachten.
- Wie verhält es sich hinsichtlich der musikalischen *Partizipationsmöglichkeiten*? Welche Partizipationsgrade werden bedient, welche weniger? Die in Kapitel 5 beschriebenen Outreach-Formate vor der Folie der Community Music Prinzipien und der Modi kultureller Teilhabe (vgl. UNESCO 2012: 19f.) in den Blick nehmend, kann festgestellt werden, dass das Auslegungsspektrum von Partizipation relativ breit ist, da je nach Format unterschiedliche Grade an Partizipation und Modi kultureller Teilhabe angestrebt werden.

Jedes der oben beschriebenen Outreach-Formate befindet sich in einer dialogischen kreativen Spannung zwischen den beiden Polen von Aufführung und Partizipation und hat eine spezifische soziale Wirkung (vgl. Camlin 2017: 144), wobei zwar Aufführungen ohne unmittelbare Partizipation – mit Ausnahme des Zuhörens oder Zuschauens – möglich sind, partizipative Formate hingegen auf öffentliche Präsentationen zielen können, aber nicht müssen.

Auffallend ist, dass jene dezidiert als Outreach bezeichneten Formate eher ästhetisch-aufführend konzipiert sind und somit in erster Linie rezeptive Partizipationsmöglichkeiten bereitstellen. Wengleich hier über entsprechende Konzertprogramme bewusst populäre klassische Musikstücke gewählt werden, um Zugänge auf Augenhöhe zu schaffen, sind diese eher *highbrow*-artig konzipiert. Stadtteilkonzerte oder Konzerte in diversen Communities und sozialen Einrichtungen haben tendenziell eher *attendance*- bzw. Konsum-Charakter und bedienen somit eher den *ambient* und *observational mode* (vgl. Kap. 3.2.3.3; vgl. Connecticut Commission on Culture and Tourism 2004: 12).

Partizipative Angebote, die im Kontext von Kulturvermittlung und Kultureller Bildung ebenso unter Outreach subsummiert werden wie z.B. das Community Orchester, der Luzerner Musikwagen, RSNO Engage u.a. verfolgen im Gegenzug dazu meist einen anderen Ansatz. Sie sind praxial-partizipativ, community-basiert und diversitätsorientiert angelegt und stellen aktive Mitwirkung und Mitgestaltung in musikalischer, kreativer oder organisierender Form ins Zentrum. Formate wie das der Schülermanager, der Stadtteiler und Bridging Arts befinden sich wiederum genau dazwischen, indem aus praxial-partizipativen Angeboten ästhetisch-performative Projekte hervorgehen.

Die Mehrheit der Outreach-Formate setzt dabei auf eine aktiv-handelnde Involviertheit, die je nach Projekt zwischen kuratorischem und schöpferischem Modus angesiedelt ist, also von der Reproduktion und Interpretation bestehender Kompositionen wie bei Sing-Along-Konzerten, Mitspiel-



konzerten und großen Chorprojekten im *interpretative mode* über verschiedene Formen kreativer Produktion wie bei Musikmobilen und Stadtteilopern (*inventive mode*) bis hin zu konzeptionell-kuratorischer Partizipation in der Konzertorganisation wie bei den Schülermanagerformaten reicht. Letzt genannte eröffnen eine spezifische Dimension von Partizipation, auf die in Kapitel 7 eingegangen wird.

- *Soziale Gerechtigkeit* ist eine Zielsetzung, die Outreach-Projekte bisher nicht für sich in Anspruch genommen haben. Während Empowerment und Selbstermächtigung als auch politischer Aktivismus mit der Geschichte der Community Music eng verbunden sind, spielt dieser Aspekt momentan weder für die Musikvermittlung noch für die Programmpolitik an Orchestern und Konzerthäusern eine Rolle.
- Zuletzt bilden auch die *Lehr- und Lernmodi* sowie die *Inhalte* und *Methoden* ein wesentliches Kriterium, um Outreach-Projekte auf ihren Community Music-Charakter zu befragen. Community Music definiert sich vor allem über informelle *Settings*, Outreach-Formate umfassen gleichermaßen informelle wie formelle Settings: Man denke an Community Orchester, Musikmobil und Stadtteilkonzerte (community outreach) als auch an Schulworkshops, Schülermanagerformate etc. (school outreach).

Community Music ist wesentlich vom Mit- und Voneinander lernen geprägt, von ergebnisoffenen und demokratischen Prozessen und vom gemeinschaftlichen Musikmachen mit flexibler Rollenverteilung und Musiker\*innen, die als Facilitators agieren (vgl. Kap. 1.4.1; vgl. Kap. 1.4.2). Gleichzeitig orientiert sich die Musikauswahl am Prinzip der stilistischen Offenheit und der musikkulturellen Vielfalt.

Wie verhält sich dies bei Outreach-Projekten? Wer vermittelt wem was aus welchem Grund und mit welchem Ziel? Mit welchen Mitteln und Methoden? Die Beantwortung dieser Fragen kommt an einer Diskussion des Vermittlungsbegriffs nicht vorbei.

### 5.3 Vermittlung von oder Vermittlung zwischen...? Eine Sondierung

Eng verbunden mit dem Partizipationsverständnis ist jeweils der zugrundeliegende Vermittlungsansatz. Kulturelle Teilhabe wird von großen Orchestern und Konzerthäusern nicht selten dahin gehend ausgelegt, auch weniger privilegierten Menschen Zugang zu Hochkultur zu ermöglichen (vgl. Wimmer 2018a: 211). Klassische Musikvermittlungsformate wie Kinder- und Familienkonzerte, Pre-Concert-Workshops, Konzerteinführungen, Gesprächskonzerte, Dialogformate etc. sind – Outreach-Projekte ausgenommen – hinsichtlich ihres Partizipationsverständnisses tendenziell allerdings noch überwiegend am top-down-Prinzip orientiert. Musikvermittler\*innen einer Institution planen und organisieren gemeinsam mit Musiker\*innen entsprechende Veranstaltungen, in denen oftmals die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten zu einem Musikstück, dessen Kontext, Thema und musikalischer Elemente im Zentrum steht.

Bewusst und unbewusst wird hier der Begriff der kategorialen Bildung von Klafki (1964) bedient: eine Erschließung der klassischen oder neuen Musik für den Menschen, aufbereitet durch vielfältige Musikvermittlungsansätze und -methoden (materialer Aspekt) und eine Erschließung der Menschen für die (klassische bzw. neue) Musik im Sinne einer Persönlichkeitsbildung und kulturellen Bildung (formaler Aspekt). Traditionelle Musikvermittlung stellt also die Vermittlung *von* etwas in den Mittelpunkt, mit statischen bzw. komplementären Positionen von Vermittler\*innen

und Teilnehmenden, und befindet sich insofern nahe bei der Musikpädagogik (vgl. Hüttmann 2009: 31).

In diesem Zusammenhang ist zu fragen, von wessen Interessen aus und in welche Richtung man Vermittlung überhaupt denken soll (vgl. Mandel 2016: 134): Von der Musik und ihren spezifischen Qualitäten aus? Vom Orchester, Konzerthaus oder Musiktheater aus als wertvoller, zu erhaltender Ort der Musik? Von potentiellen Besucher\*innen aus, denen Möglichkeiten zur Teilhabe an Musikkultur verschafft werden sollen? Oder ausgehend von anderen kulturellen Akteur\*innen, die herkömmliche Formen und Inhalte in Frage stellen?<sup>136</sup>

Carmen Mörsch (2009) unterscheidet für den Vermittlungsbegriff vier unterschiedliche Ausprägungen bzw. Diskurse. Kunstvermittlung bewegt sich für sie im Schnittfeld von Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. Der häufigste und dominanteste Ansatz ist der *affirmative*. Kunst als spezialisierte Domäne soll in Form der Kunsterklärung durch autorisierte Expert\*innen der Institution in Vorträgen, Katalogen, speziellen Veranstaltungen und Medien einem interessierten Fachpublikum dargebracht und Wissen übermittelt werden (vgl. ebd. 9).

Der *reproduktive Diskurs* zielt auf die Heranbildung des Publikums von morgen und darauf, Menschen, die den Weg nicht selbst ins Konzert finden, durch Schwellenabbau und vielfältige Formate wie Workshops für Schulklassen, Fortbildungen für Lehrende, Kinder- und Familienprogramm oder eventorientierte Veranstaltungen mit hohem Zulauf an Kunst bzw. Musik heranzuführen. Auch hier übernehmen Kunstvermittler\*innen eine Schlüsselposition (vgl. ebd. 10). Der *affirmative* als auch der *reproduktive* Ansatz bestehen eher in einer serviceorientierten Wissensvermittlung.

Deutlich seltener ist dagegen der *dekonstruktive Diskurs* zu finden. Hier hat Kunstvermittlung eine kritische Funktion, die darauf zielt, die Autorität einer Institution, „*die Kunst und auch die Bildungs- und Kanonisierungsprozesse, die in diesem Kontext stattfinden, gemeinsam mit dem Publikum kritisch zu hinterfragen.*“ (ebd.). Institutionen der Hochkultur werden dabei „*in ihrer gesellschaftlich zurichtenden und disziplinierenden Dimension als Distinktions-, Exklusions- und Wahrheitsmaschinen begriffen.*“ (ebd.) Kunstvermittlung dieser Art fühlt sich dem Anspruch verpflichtet, methodisch wie strukturell „von Kunst aus“ gedacht zu sein und somit dezidiert künstlerische Merkmale aufzuweisen. Sie beansprucht „*eine grundsätzliche Offenheit für eine kritische Aneignung von und Arbeit mit Kunst und ihren Institutionen*“ (ebd. 13) und zielt auf die Entwicklung von Kritik-, Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit durch ein Probehandeln, das künstlerische Verfahrensweisen nutzt, aber im geschützten Raum stattfindet.

Bislang noch selten zu finden ist der *transformative Diskurs*. Kunstvermittlung wird hier eine Schlüsselposition zugewiesen, um die Funktion einer Institution zu erweitern und sie als Mitgestalterin der Gesellschaft zu verorten. Basierend auf einer selbstreflexiven Sichtweise, die auch Institutionen der Hochkultur als veränderbare Organisationen begreift, zielt der *transformative* Diskurs daher nicht primär auf die Heranführung hochkulturferner Gruppen an eine Institution und eine Kunstform, sondern umgekehrt auf die Heranführung der Institutionen und ihrer Mitglieder an ihr lokales Umfeld. Im *transformativen* Ansatz verbinden sich zweierlei Zielsetzungen: Die Förderung von Kritik- und Gestaltungsfähigkeit einerseits und die Veränderung der Institutionen

---

<sup>136</sup> Vgl. hierzu auch den Beitrag von Henschel, A. (2016). Die Brücke als Riss. Reproduktive und transformative Momente von Kunstvermittlung. In B. Mandel (Hg.), *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung: Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens* (S. 141–153). Bielefeld: transcript.

selbst andererseits. Damit wird zugleich das enge, elitäre Konzept von Expert\*innenwissen, das traditionelle Deutungsmonopol, die künstlerische Autorität einer Institution als auch deren Bildungsabsichten selbst auf den Kopf gestellt (vgl. ebd. 10f.) und ein neues Spannungsverhältnis ermöglicht, „*das dynamischer ist als die traditionelle Hierarchisierung von Kunst und Vermittlung*“ (ebd. 14). Mörsch sieht diese vier Diskurse weder hierarchisch noch streng historisch-chronologisch, sondern vielmehr eng miteinander vernetzt und einander überlappend (vgl. ebd. 11). Mit der vorgenommenen Unterscheidung möchte sie einen Orientierungsrahmen für die Praxis der Kunstvermittlung geben, der ebenso an Outreach-Projekte heranzutragen ist.

### Vermittlung zwischen...

Auch Outreach-Formate sind teilweise entlang des affirmativen und reproduktiven Diskurses angelegt – wie beispielsweise Stadtteilkonzerte, Schulkonzerte oder Mitmachkonzerte – oder aber die Vermittlung *zwischen...*, also zwischen Musik, einer Institution bzw. einem Klangkörper und (einem) Menschen in den Mittelpunkt stellen. Geht es um die Vermittlung *zwischen* und somit auch um einen dekonstruierenden oder sogar transformativen Ansatz, braucht es ein anderes Setting, andere Inhalte und Methoden und einen auf Wechselseitigkeit beruhenden Bildungsprozess, der Lernprozesse auf beiden Seiten ermöglicht. Statt Kunstmissionierung steht die Moderation kollaborativer kultureller Beteiligung im Vordergrund (vgl. Mandel 2016). Im ‚dazwischen‘ kann ein neuer Raum entstehen, ein offener Raum für Begegnung, für Austauschprozesse, Erlebnisse und Erfahrungen, die beide Seiten gleichermaßen ergreifen und verändern.

Orientiert an einer demokratischen Idee von Partizipation und einem transformatorischen Vermittlungsbegriff plädiert Sternfeld (2012a) dafür, „*Kunstvermittlung als Möglichkeitsraum zu begreifen*“, ja den Ort der Hochkultur „*als Raum der Repräsentation zu verlassen und ihn als postrepräsentativen öffentlichen Raum zu begreifen*“ (S. 124). In diesem Möglichkeitsraum kann etwas geschehen, das zuvor nicht definiert wurde, bei dem offen ist, was es sein wird und wer darin agiert und das auf beiden Seiten Veränderung bewirkt.

Ein solches Vermittlungsverständnis ist weder highbrow noch lowbrow, sondern vielmehr *no brow* und *open-minded*, ganz im Sinne der Community Music. Es geht Hand in Hand mit echter Partizipation im Sinne der Ermöglichung gegenseitiger Teilhabe an den individuellen Ausdrucksmöglichkeiten und der kulturellen Praxis des anderen. Kennzeichen einer solchen Vermittlung *zwischen* ist allerdings, dass hierarchische Strukturen aufgelöst werden und sich beide „Parteien“, also Musiker\*innen und Musikvermittler\*innen auf der einen Seite und deren Adressaten auf der anderen gegenseitig Handlungsspielräume zugestehen und gegenseitige Aushandlungsprozesse ermöglichen (vgl. Piontek 2017: 2). Sich auf Augenhöhe zu begegnen, bedeutet, sich gegenseitig als Produzent von Kunst und Kultur zu verstehen und Begegnungsräume für divergente kulturelle Praxen zu schaffen, in denen sich beide Seiten verändern (vgl. Kap. 1.1.4).

Der demographische Wandel als auch die enormen Migrationsbewegungen führten und führen zu enormen gesellschaftlichen Veränderungen, die vor allem an Community-basierte Outreach-Projekte besondere Herausforderungen stellen. Denn es gilt, der Inhomogenität von Gesellschaft und Kultur und der Diversität kultureller Praktiken Rechnung zu tragen. Dafür bedarf es einer besonderen Sensibilität seitens der Musiker\*innen und Musikvermittler\*innen,

„*damit gemeinsame Projekte nicht zu einer versteckten Missionierung von bildungsfernen Schichten werden, sondern zu einem Aushandlungsprozess auf Augenhöhe, der die hybriden Kulturen aller Beteiligten im Auge behält*“ (Wimmer 2018a: 206).

Community-basierte Musikvermittlungsformate und Outreach-Projekte müssen sich daran orientieren „*wie Musik als kulturelle Praxis verwendet wird, wie von Kindern und Jugendlichen [als auch von allen anderen Beteiligten und den sog. „Zielgruppen“, A.d.V.] Sinnstrukturen konstruiert werden.*“ (Lehmann-Wermser & Jessel-Campos 2013: 134 zit. n. Krupp-Schleußner 2016: 30). Angebracht scheint also eine Verlagerung der Perspektive, die die vielfältigen Umgangsweisen mit Musik sowie Seh- und Hörgewohnheiten in einer pluralistischen Gesellschaft nicht außen vorlässt. Der Fokus muss auf den individuellen Sinn und Bedeutungsgehalt von Handlungsweisen gerichtet sein statt auf Objektivierung (vgl. ebd. 30).

Der im deutschsprachigen Raum vielfach dominierende (Hoch-)Kulturbegriff und die damit einhergehende traditionelle Trennung von E- und U-Kultur bilden dabei eine nicht zu unterschätzende Hemmschwelle (vgl. Mandel 2016: 136). Soll wirklich eine „Vermittlung zwischen...“ stattfinden, beispielsweise zwischen Musiker\*innen aus dem klassischen Konzertbetrieb und den kulturellen Praktiken der verschiedenen (Sub-)kulturen oder Milieus einer Community, müssen sich beide mit ihren (musik-)kulturellen Prägungen und Präferenzen im Gepäck aufeinander zubewegen, damit ein dritter Raum im „dazwischen“ entstehen kann, indem man mit- und voneinander Neues und vielleicht sogar Gemeinsames entdeckt. Zu dieser Auffassung kommt auch Weber (2018): „*Wenn sie [Musikakteure, A.d.V.] mit anderen Menschen in einen musikalischen Prozess treten, lassen sie gemeinsam etwas Drittes entstehen: alle Beteiligten verändern sich, und die Separation in Musikproduktion und Musikvermittlung entfällt.*“ (S. 71)

Dafür braucht es womöglich weniger eine durch Musikvermittler\*innen initiierte Missionierung vermeintlich bildungsferner Personen zur Hochkultur als vielmehr Neugier und Offenheit der „gebildeten“ Musiker\*innen und Kulturvermittler\*innen auf die kulturellen Praxen und Präferenzen der jeweiligen Communities und Milieus – kurz: eine an Community Music orientierte Haltung. Das setzt die Bereitschaft voraus, die Bereitschaft, das eigene Musikverständnis zu hinterfragen und Wertzuschreibungen gegenüber diversen ästhetischen und kulturellen Praxen zu reflektieren. Zugleich impliziert dies eine Öffnung des normativen Kulturbegriffs hin zu einem Kulturbegriff, der „*offener ist und verschiedenste Inhalte und Praktiken zulässt*“ (Krupp-Schleußner 2016: 29) und somit auch Formen und Praxen der Alltagskultur, zu Inszenierungs- und Handlungspraktiken des Mainstream in Musikvermittlungsprojekte integriert und diese nicht als „Subkultur“ betrachtet.<sup>137</sup> Oder wie es Weber (2018) formuliert:

*„Musiker und Musikerinnen mit einer vermittlerischen Haltung begeben sich immer wieder in künstlerische Prozesse mit Amateuren, um dadurch andere Ästhetiken kennen zu*

---

<sup>137</sup> Maase (2015) geht dabei noch deutlich weiter. Er fordert ein Sich-Einlassen kultureller Bildung auf die ästhetischen Regeln des Mainstreams und der Populärkultur: „*Ein erster Schritt dahin wäre wohl, dass wir ‚ExpertInnen‘ darauf verzichten, den eigenen Geschmack für allgemein verbindlich zu halten, und vielmehr (beispielsweise) jugendliche Fans und Szenemitglieder ‚als kulturelle ExpertInnen ansehen und entsprechend behandeln‘ (Schmidt 2012:821). Dann nämlich könnte die Tatsache ins Gewicht fallen, dass die Mehrheit unserer MitbürgerInnen ihre ästhetischen Erfahrungen im Wesentlichen mit Mainstream-Material macht – mit Helene Fischer und Daily Soaps, Discopop und Gangstarap, Sitcoms und Actionkino, lokalem Popmusikradio und Liebesromanen im Taschenheft, Computerspielen, Youtubeformaten und Bildern aus dem Postershop (und auch, ja, mit Mozart in der Werbung, Eichendorff im Blog und Schubert im Blockbuster-Soundtrack). Dieses Publikum empfindet den Hunger nach Schönheit nicht weniger stark als Opernabonnenten, Vernissagebesucher und Spex-Leser. Es greift allerdings nach einem anderen Repertoire, um ästhetisches Vergnügen und sinnliche Erkenntnis zu erleben.*“ (S. 8)

Eine Wende hin zur Alltagskultur ist auch für die Musikvermittlung relevant, gingen daraus doch neue Konzepte und Formate hervor, die Alltagskulturen, Massenkulturen, Subkulturen, populäre Kulturen und deren musikalisch-kulturelle Praxen nicht außen vor lassen, sondern im Sinne kultureller Teilhabe auf neuartige Weise mit tradierten Praxen der klassischen Hochkultur zu einem Neuen verschmelzen. Dieser Aspekt wäre an anderer Stelle ausführlicher zu diskutieren.

*lernen. Dafür werfen sie gelegentlich auch Normen wie Hierarchie und Autorenschaft über den Haufen und akzeptieren, dass Resultat und Dauer solcher gemeinsamen Abenteuer nicht genau vorausgesagt werden können.“ (S. 68)*

Eine Vermittlung zwischen – Mörsch bezeichnet dies eher als kritische Kunstvermittlung –

*„nimmt die an der Vermittlungssituation Beteiligten mit deren spezifischem Wissen ernst. Sie berücksichtigt die konstruktivistische Verfasstheit von Lernprozessen genauso wie die potentielle Produktivität von Sprach- und Verstehenslücken.“ (Mörsch 2009: 20).*

Ein solches Vermittlungsverständnis unterscheidet sich dann auch in der Praxis ganz wesentlich von einer zu konsumierenden Dienstleistung, sondern setzt auf das kreative und produktive Potenzial der Kontroverse (vgl. ebd. 21) und des „dritten Raumes“ im „dazwischen“, in welchem die klaren Grenzen von Hierarchien und Autorenschaft verschwimmen. Vermittlungsprojekte solcher Art sind dann nicht nur community-based, sondern können tatsächlich als Community Music gelten (vgl. Kap. 1).<sup>138</sup>

Outreach-Projekte, die in besonderem Maße den Anspruch auf kulturelle Teilhabe und Partizipation, auf eine Begegnung auf Augenhöhe für sich reklamieren oder eine Community-Ausrichtung ins Feld führen, müssen sich daher ebenso an den beschriebenen Maßstäben bemessen lassen und sind aufgefordert, den jeweils zugrundeliegenden Vermittlungsansatz und Partizipationsbegriff sowie die damit verbundenen Zuschreibungen kritisch zu hinterfragen.

---

<sup>138</sup> In dieser Weise versteht Sean Gregory auch die Aktivitäten bei „Guildhall Connect“ (vgl. Kap. 6.3.2). Teilhabe an Musik erfolgt hier durch das eigene kreative Musikerfinden: *„We are also interested in the outcome as well as the process. We believe that this process produces very new and exciting music which combines many musical languages and styles, emerges from the young people's own ideas, and has sounds, melodies, rhythms, textures that you've never heard before. It is the collection of the 'voice' of young people.“* (Gregory in Futako, No. 2)

## 6 Neue Spielräume für Partizipation: Zukunftsperspektiven der Musikvermittlung

„*Outreach ohne Partizipation ist kein Outreach*“, postulieren Scharf & Wunderlich (2014: 7). Der partizipatorische Imperativ wird aber keineswegs nur für Outreach-Projekte geltend gemacht, sondern stellt gegenwärtig einen prinzipiellen Topos und Trend in der Kunstvermittlung dar (vgl. Gesser, Handschin, Jannelli & Lichtensteiger 2012; vgl. Sternfeld 2012a: 120).<sup>139</sup>

In der Praxis der Musikvermittlung gibt es allerdings sehr unterschiedliche Auffassungen davon, welche Formen und Ausmaße Partizipation annehmen kann. Dies wurde oben bereits thematisiert (vgl. Kap. 5.2). Im museologischen Kontext hat sich in den letzten Jahren allerdings eine spezifische Auffassung von Partizipation entwickelt, die über die bisher genannten deutlich hinausgeht (vgl. Piontek 2018) und insofern Partizipation und Outreach als Instrumente der Organisationsentwicklung miteinander verknüpft. Im Folgenden werden daher verschiedene neue Partizipationsgrade und Beteiligungsformate zur Teilhabe an Musik beleuchtet und davon ausgehend mögliche Zukunftsperspektiven für den Konzertbetrieb formuliert.

### 6.1 Partizipationsgrade und Beteiligungsformate

Aus der kulturpolitischen Forderung „Kunst bzw. Kultur für alle!“, die nicht nur auf Hoffmann, sondern bereits auf Schiller zurückgeführt werden kann, wurde nicht nur das Bestreben, 'für alle' da zu sein, sondern unter dem Label der Partizipation inzwischen die Orientierung an einer Kunst mit allen (vgl. Sternfeld 2012a: 120).

Weber (2018: 70) unterscheidet vier Formen von Beteiligungsgraden an Musikvermittlungsprojekten: rezeptiv (zuhörend), interaktiv (teilweise handelnd), partizipativ (aktiv mitmachend) und kollaborativ (gleichberechtigt einbezogen). Jeder Beteiligungsgrad hat seine eigene Qualität und Bedeutung. Reziprok zum Beteiligungsgrad verhält sich das Ausmaß der Steuerung der Akteure (vgl. ebd.). Bei Formaten, die Zielgruppen einerseits zuhörend, andererseits mitmachend und aktiv teilnehmend – d. h. musikalisch handelnd – einbeziehen, meint Partizipation aber eigentlich Interaktion: „*Alle sollen den Eindruck haben sich zu beteiligen, ohne dass diese Beteiligung irgendeinen Einfluss nehmen kann.*“ (Sternfeld 2012a: 121). Partizipation meint hier zwar durchaus aktives Mitmachen, allerdings unter Beibehaltung herrschender Machtstrukturen und Hierarchien und damit häufig ohne tatsächliche Entscheidungskompetenz, wie sie bei kollaborativen Formen der Fall wäre. Scharf & Wunderlich (2014) sehen dies nicht als wirkliche Partizipation, sondern vielmehr als eine „*Illusion der Beteiligung ohne wirklichen Einfluss*“ (S. 8).

Ein solch enges Verständnis von Partizipation scheint mir für die musikvermittlerische Praxis allerdings wenig hilfreich. Partizipation kann unterschiedliche Formen und Intensitäten von Beteiligung beinhalten und umfasst daher ein Spektrum an Handlungsweisen, die auch verschiedene Grade an Einflussnahme aufweisen können.

---

<sup>139</sup> Vgl. die Tagung „Der partizipatorische Imperativ“, Museum für zeitgenössische Kunst Zagreb, 13.-15. Mai 2010. [http://www.susannebosch.de/fileadmin/user\\_upload/home/Tagung\\_03\\_05\\_2010\\_DE.rtf.pdf](http://www.susannebosch.de/fileadmin/user_upload/home/Tagung_03_05_2010_DE.rtf.pdf) (16.5.2019), sowie die dazu erschienene Veröffentlichung: Jedermann, K. & Leko, K. (2011). The Participatory Imperative. Art Mediation, The Art of Mediation. *Zivot Umjetnosti*, 88, 6–19. Den Hinweis verdanke ich Sternfeld (2012a: 119).

In Kapitel 4.2.3 wurden bereits unterschiedliche Formen kultureller Teilhabe als musikalische Praxis erörtert. Der Fokus soll daher nun auf partizipative und kollaborative Beteiligung an konzeptionellen und organisatorischen Aspekten gerichtet werden, die Auswirkungen auf eine Institution als Ganzes haben können.

Beteiligungsformate umfassen die Ausarbeitung und Ausführung innerhalb eines bereits ausgearbeiteten Konzeptes, die Zuarbeit für ein bestimmtes Projekt, nachhaltige Mitarbeit mit Einfluss auf das Projektergebnis als auch eine Zusammenarbeit, die auf einer gleichberechtigten, symmetrischen Partnerschaft von Anfang an beruht (vgl. Piontek 2017: 6-8).

Simon beschreibt für das partizipative Museum verschiedene Stufen der Intensität von Partizipation, die jeweils unterschiedliche Steuerungsgrade und Teilhabe an Entscheidungsprozessen umfassen. Diese Klassifizierung kann als Orientierung für die Musikvermittlungsprojekte im Allgemeinen und Outreach-Formate im Besonderen dienen (vgl. Simon 2010: 190)<sup>140</sup>:

- *Contribution* umfasst die Mitarbeit der Besucherschaft an einem Projekt, indem Ideen getestet und inhaltliche Aspekte in Foren diskutiert als auch persönliche Geschichten, Aktionen, Objekte oder Ausstellungsstücke etc. eingebracht werden; der Ablauf wird jedoch von der Institution selbst bestimmt (vgl. Simon 2010: Chapter 6)
- *Collaboration* steht für die Zusammenarbeit zwischen der Institution und ihren Besucher\*innen als aktive Partner, die einen wesentlichen Beitrag zum Inhalt des Projekts beitragen. Auch hier liegt die Projektleitung bei der Institution (vgl. ebd. Chapter 7).
- *Co-Creation* impliziert die Mitbestimmung und Umsetzung durch das Publikum als gleichberechtigter Partner, das von Anfang an an der Gesamtkonzeption und Entwicklung des Projekts mitwirkt. (vgl. ebd. Chapter 8)
- *Hosting* meint das Zur-Verfügung-Stellen räumlicher oder anderer Ressourcen der Institution für ein extern entwickeltes Projekt (vgl. ebd. Chapter 9).

Die vorfindlichen Outreach-Projekte sind – wie auch bislang noch andere Musikvermittlungsformate – vorwiegend im Schnittfeld von Contribution und Collaboration angesiedelt. Je nach Format werden die Zielgruppen in unterschiedlicher Weise an der Mitgestaltung und Umsetzung beteiligt. Da die Formate aber in der Regel von Konzerthäusern bzw. Orchestern selbst konzipiert werden, sind die hierarchischen Strukturen bzw. Machtverhältnisse von vornherein gesetzt und das Ausmaß der Beteiligung an grundlegenden Entscheidungsprozessen über Ziele, Umfang, Inhalt und Form eines Projekts begrenzt.

Ein wirklich ko-kreatives Format ist vor allem das der Schülermanager, welches kuratorische Teilhabe ermöglicht. Die Projektentwicklung liegt hier eigenständig in der Hand der Beteiligten, gleichzeitig werden entsprechende finanzielle, räumliche und personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt. Dieses Format ist gewissermaßen als 3-D angelegt, denn es geht über den zweidimensionalen Austauschprozess zwischen Institution und den Partizipierenden hinaus, indem hier noch eine dritte Partei berücksichtigt wird: nämlich die künftigen Rezipient\*innen dieses Partizipationsprodukts (vgl. Piontek 2018: 4).

Will Musikvermittlung respektive der Konzertbetrieb kulturelle Teilhabe konsequent umsetzen, läge eine Chance im erweiterten Partizipationsverständnis, welches – ergänzend zu etablierten Veranstaltungsformen – im Dialog mit externen Personen über bottom-up-Prozesse neue Formate

---

<sup>140</sup> Vgl. Online Ressource des Buches, <http://www.participatorymuseum.org/read/> (16.5.2019).

und Konzepte für andere, bislang vernachlässigte Zielgruppen entstehen lässt. Diese für die Museumsarbeit entwickelten Möglichkeiten bergen das Potenzial, Gegenwarts- und Zukunftsbezüge in Orchester, Musiktheater und Konzerthäuser einzubringen und so als Institution für möglichst breite Teile der Gesellschaft attraktiv zu werden (vgl. Piontek 2017: 3).

Konsequente Partizipation erfordert allerdings „eine kommunikative, neugierige und einladende Haltung, die alle Bereiche von der Konzert-Planung, der Dramaturgie, dem Kartenbüro, den Vermittlungsangeboten und der medialen Aufbereitung im Internet erfasst“ (Wimmer 2018: 210). Zugleich geht damit allerdings eine Abkehr vom Hauptziel des Audience Development, ein Hinterfragen der Alltagsroutinen einher:

*„Ernsthafte Partizipation setzt [...] ein aufrichtiges Interesse am Gegenüber, Offenheit und ‚Lernbereitschaft‘, die Akzeptanz nicht-wissenschaftlicher Erkenntnisformen (wie z.B. persönliche Erfahrung und Alltagsexpertise) sowie die Bereitschaft zur Machtabgabe und zur selbst- und institutionskritischen Reflexion voraus.“ (Piontek 2017: 2)*

Ausgehend von bestehenden Partizipationsmodellen beschreibt Piontek in ihrem Dimensionenmodell acht Dimensionen von Partizipation, die in unterschiedlichem Maße kombiniert, sowie Einflussnahme ermöglichen können: Beteiligung, Akteure, Ausstellungsgegenstand – bezogen auf Musikvermittlung wäre dies das musikalische Werk bzw. Thema – Raum, Zeit und Prozess, Kommunikation und Interaktion, Zielsetzungen sowie Selbstverständnis (Piontek 2017b: 183-258).

Partizipation innovativ, demokratisch und als bottom-up-Prozess aufgefasst, würde dann allerdings über das musikalische Mitmachen weit hinaus gehen, sondern konsequenterweise auch die Einflussnahme auf die künstlerische Programmplanung und inhaltliche Ausrichtung umfassen und könnte sogar bis hin zur Mitsprache an der Verteilung der Finanzen als auch bis hin zum „Mitvermitteln“, zur Beteiligung an der Musikvermittlung als Keyworker selbst reichen. Die im Museumskontext entwickelten partizipativen Ansätze und Beteiligungsformate können hier als Vorbild und Inspiration herangezogen werden (vgl. Piontek 2017a, vgl. Simon 2010). Zugleich liefert der dortige Diskurs, insbesondere Pionteks (2017b) Aufarbeitung zur Theorie und Praxis kooperativer Projekte und Beteiligungsangebote im Museum wertvolle Impulse für die Musikvermittlung.

Für Mörsch ist wirkliche Partizipation nur in einer transformativen Kunstvermittlung realisierbar. Aus einer gleichermaßen kritischen wie künstlerischen Haltung heraus zielt diese auf die Transformation der Institutionen selbst

*„in einen Ort für Artikulation und Repräsentationen [...], die gerade auch von denen hergestellt werden, die explizit nicht zum Machtzentrum des Kunstsystems gehören. Damit verbunden verknüpft sie die Institutionen mit deren Außen, ihren lokalen und geopolitischen Kontexten.“ (Mörsch 2009: 21)*

Ähnlich lautet Simons Vision einer partizipativen Kulturinstitution als einer Institution, die nicht für, sondern erst gemeinsam mit den Besucher\*innen entsteht (vgl. Piontek 2017b: 103) und damit einen Gegenentwurf zur traditionellen Rolle einer Stätte der Hochkultur liefert:

*“I define a participatory cultural institution as a place where visitors can create, share, and connect with each other around content. [...] Rather than delivering the same content to everyone, a participatory institution collects and shares diverse, personalized, and changing content co-produced with visitors. [...] It showcases the diverse creations and opinions of non-experts. People use the institution as meeting grounds for dialogue around the content presented. Instead of being “about” something or “for” someone, participatory institutions are created and managed “with” visitors.” (Simon 2010: Preface, ii-iii)*



Partizipation ist dann „als Prozess angelegt, der Raum für ergebnisoffene Handlungsspielräume lässt, sodass das Agieren aller Teilnehmenden ‚echte‘ und dauerhafte Veränderungen bewirkt.“ (Piontek 2018: 3) Beide Seiten müssen dabei das Risiko eines vielschichtigen Prozesses mit offenem Ausgang eingehen (vgl. Piontek 2017: 4).

Dies – und das darf ebenso wenig unterschlagen werden – bedeutet natürlich auch, sich mit allen Folgefragen und Problemen auseinanderzusetzen, die offene Prozesse mit sich bringen (vgl. Sternfeld 2012a: 125). Zugleich stehen allen Partizipationspotenzialen und -bemühungen natürlich auch Beharrungskräfte der traditionellen Institutionen gegenüber, die sich aus Angst vor Macht- bzw. Autoritätsverlust und Veränderung Innovationen verweigern (vgl. Mandel 2017: 22). Welche Konsequenzen sich aus einer stringent umgesetzten Teilhabeorientierung nämlich für eine Kulturinstitution und ihre Strukturen ergeben, bringt Sternfeld prägnant auf den Punkt:

*„Es kann nicht ausreichen, bloß mitzumachen: Die Herstellung von Sichtbarkeit – sichtbar zu sein oder auch was sagen zu dürfen – kann einfach nicht genügen. Vielmehr geht es darum, in eine Auseinandersetzung über die Bedingungen der Definitionsmacht einzutreten. Ein Perspektivenwechsel, der einen Unterschied macht, zielt auf die gesamten Spielregeln und nicht bloß auf die Möglichkeit mitzuspielen: auf die Definitionsmacht über das Sichtbare. Dabei geht es darum, in das umkämpfte Terrain dessen, was als sichtbar und sagbar gilt, einzutreten. Und das ist eben ein Kampf um Hegemonie, um Macht, um Umverteilung und auch um Enteignung der bestehenden Machtverhältnisse im Feld der Sichtbarkeit. Was also auf dem Spiel steht, sind die Spielregeln selbst.“ (Sternfeld 2012a: 123)*

Zusammenfassend kann resümiert werden, dass – ob Outreach-Format und Community-Building oder konventionelles Musikvermittlungsangebot – grundsätzlich zu hinterfragen ist, was genau sich hinter dem Attribut ‚partizipativ‘ verbirgt und welche weitergehenden Ansprüche damit verbunden sind. Die beschriebenen Partizipationsgrade und Beteiligungsformate lassen sich nicht pauschal als besser oder schlechter einstufen. Nicht das Ausmaß der Beteiligung macht ein Format an sich wertvoller oder wertloser, sondern vielmehr, ob es gut gemacht ist und „ob es die individuelle ‚Beteiligungspräferenz‘ trifft.“ (Piontek 2017: 8)

Gleichzeitig gilt es, Partizipation trotz oder gerade wegen der Hochkonjunktur und schillernden Popularität des Begriffs in ihrer tatsächlichen Wirkung nicht zu überschätzen, denn mit der Beteiligung allein ist noch nicht zwingend ein Erfolgsversprechen verknüpft.<sup>141</sup> Trotz bzw. gerade wegen aller positiv zugeschriebenen Effekte bedarf es einer sorgfältigen und kritischen Prüfung der herrschenden Rahmenbedingungen, institutionellen Möglichkeiten, gewählten Methoden sowie den individuellen Voraussetzungen aufseiten derjenigen, die beteiligt werden sollen und wollen.

---

<sup>141</sup> Piontek sieht die normative Aufladung des Partizipations-Begriffs durchaus kritisch (vgl. Piontek 2017b: 15f.).

## 6.2 Zukunftsmusik: Outreach als Change-Management



Abb. 7: Outreachmatrix (nach Scharf 2014b)

Outreach ist weit mehr als nur eine Programminitiative oder Marketingstrategie in der Hoffnung auf erhöhte Aufmerksamkeit und bessere Auslastungszahlen. Es integriert Elemente von Audience Development, Partizipation und sozialer Inklusion. Im Unterschied zur Adressierung des klassischen Audience Development fokussiert Outreach das Involvieren, die aktive Teilnahme von Menschen, die über die reine Rezeption weit hinausgeht.

Partizipation im Kontext von Outreach kann für beide Seiten einen Mehrwert bieten und geht somit über die Funktion eines Bildungsinstrumentes hinaus. Durch Impulse von außen, von Externen erhalten Mitarbeiter\*innen einer Institution die Chance, eigene Sichtweisen zu hinterfragen und so eingefahrene Denkmuster und Alltagsroutinen zu durchbrechen (vgl. Piontek 2018: 5). Piontek sieht Synergieeffekte zudem darin, dass Teilnehmende als Keyworker\*innen und Multiplikator\*innen wesentlich tiefer in eine Community wirken können, als dies Musikvermittlerinnen vermögen (vgl. Piontek 2018: 5). Entsteht durch aktive Partizipation persönliche Bindung und Identifikation bei Teilnehmenden mit ‚ihrem‘ Orchester oder Konzerthaus, bewirkt dies nicht zuletzt einen positiven Imagewandel und auf diese Weise möglicherweise auch einen Schwellenabbau für andere Mitglieder der Community.

Outreach, Partizipation und Community Arbeit ernst genommen beinhalten somit eine entscheidende Erweiterung des traditionellen Musikvermittlungsansatzes. Wird Teilhabe im Sinne Mörschs als transformative Kunstvermittlung realisiert, hat Outreach das Potenzial, das Verhältnis zwischen Orchester bzw. Konzerthaus und nicht hochkulturaffinen Menschen grundlegend zu verändern und kann insofern dazu beitragen, die gesellschaftliche Rolle von Orchestern, Konzerthäusern und Musiktheatern grundlegend neu zu definieren.

Was Scharf & Wunderlich (2014) für das Museum beschreiben, kann in gleicher Weise für Konzerthäuser, Orchester und Musiktheater gelten: „*Outreach ist eine Intervention aus dem System [...] heraus in dieses hineinwirkend und damit das System irritierend.*“ (ebd. 9).

Die Autorinnen sehen in Outreach daher ein zentrales Instrument, um Change-Management-Prozesse im Sinne der Organisationsentwicklung anzustoßen. Will eine Institution Mitgestalterin der Gesellschaft und in allen Tätigkeitsbereichen diverser, inklusiver und partizipativer werden, impliziert dies einerseits den Abbau von Schwellen, die von einem Konzert- oder Musiktheaterbesuch abhalten, andererseits den Ansatz, in Kooperation mit verschiedenen sozialräumlichen Partnern und Milieus gesellschaftliche Probleme über künstlerisch-partizipative Formate anzugehen (vgl. Scharf & Wunderlich 2014: 7). Ernst gemeinte Partizipation bedeutet dann ebenso, eigene kulturelle Wertmaßstäbe und Hierarchien zu hinterfragen, Beteiligung auch auf der operativ-konzeptionellen und organisatorischen Ebene zu ermöglichen, nämlich auf der Ebene der Programmgestaltung, Kuratierung, Musikvermittlung etc., und damit interne Strukturen und den systeminternen modus operandi durchlässiger zu machen. Vermittlung vor dem

Hintergrund von Outreach sozial-integrativ und partizipativ verstanden wäre dann bewusst als wechselseitiger Lernprozess angelegt, bei dem Kulturinstitutionen und ihre Akteure von neuem Publikum und neuen künstlerischen Akteuer\*innen lernen, *wenn sie relevante, partizipative Kulturorte werden wollen, in denen sich Menschen unterschiedlicher Gruppierungen und Herkunft in ihren Interessen wiederfinden und wohlfühlen*“ (Mandel 2016: 135).

Scharf (2014b) benennt in ihrem Blog „Museen & Outreach“ zehn Schritte zu einer Outreach-Kultur, die gleichermaßen auf Orchester, Konzerthäuser und Musiktheater übertragen werden können:

1. *„Klares Bekenntnis der Führungsebene*
2. *Outreach-Management auf hoher Führungsebene etablieren*
3. *Bestandsaufnahme und Definition von Zielen*
4. *Einbeziehung aller [Museums-]Abteilungen und relevanten Stakeholder*
5. *Schaffen von Organisationsstrukturen*
6. *Finanzierung bereitstellen*
7. *Etablierung von Kommunikationsbeziehungen nach Innen und Außen*
8. *Outreach als integralen Bestandteil der [Museums-]Arbeit verstehen*
9. *Zielerreichung und Qualität messen*
10. *Transparent kommunizieren.*“

Outreach im Spannungsfeld von sozialer Inklusion und kultureller Partizipation ernsthaft umzusetzen, bedeutet daher eine strategische Neuausrichtung der Organisation, neue Vernetzungsstrategien sowie neue Ebenen der Kommunikation und der gesellschaftlichen Verantwortung. Dies hat Auswirkungen auf das eigene Selbstverständnis und Leitbild, auf die bestehenden Konzepte von Exzellenz, Qualität und den bestehenden (normativen) Kulturbegriff, auf die Programmpolitik, auf interne Strukturen und Kommunikation und das Verständnis von Cultural Leadership. Kurz: Outreach ist ein konsequenter Change-Management Prozess zur Organisationsentwicklung mit dem Ziel, mitten in der Gesellschaft zu wirken, statt am Rand und nur für ein distinguiertes Bildungsbürgertum.

Die Notwendigkeit von Wandel lässt sich aus verschiedenen Perspektiven begründen. Zentral ist aber vor allem die Anschlussfähigkeit an die Gesellschaft. Oder mit den Worten von Max Fuchs: *„Wenn die Künste die Aufgabe haben, der Gesellschaft einen Spiegel vorzuhalten, dann werden die Einrichtungen, in denen diese Künste praktiziert werden, die Veränderungen in der Gesellschaft auch zur Kenntnis nehmen müssen.*“ (Fuchs 2014: 8)

Die Veränderung sozialer Systeme, also auch von Institutionen der Hochkultur, ist aus systemtheoretischer Sicht dann erforderlich, wenn Umweltveränderungen schneller erfolgen, als Lern- und Anpassungsprozesse einer Institution (vgl. Tröndle 2014): 34). Mangelnde Anschlussfähigkeit führt aus dieser Sicht unweigerlich zum Niedergang, *„denn nur neue Verhaltensweisen können neue Anschlüsse bereitstellen.*“ (ebd. 35) Ist also das *„Eingehen auf spezifische Bedürfnisse und kulturelle Erwartungen von repräsentativen Zielgruppen eine Voraussetzung für die Gestaltung von sozialen Räumen“*?<sup>142</sup>

---

<sup>142</sup> Diese Frage bildete das Thema der Podiumsdiskussion zur Rolle kultureller Institutionen für die Gesellschaft, zu Möglichkeiten und Grenzen der gesellschafts- und sozialpolitischen Rollen von Kulturinstitutionen im Rahmen des Symposiums „Kultur & Gesellschaft“ im Wiener Konzerthaus am 13. Mai 2019. Vgl. <https://konzerthaus.at/konzert/eventid/57287> (26.3.2019)

Idealerweise bemüht sich eine Institution um Outreach und Partizipation aber nicht nur, um im Markt zu überleben, sondern aus einem gesellschaftspolitisch motivierten Interesse und Bedürfnis heraus und dem Bemühen, ein institutionelles Re-Branding und Reframing zu erlangen, das die Institution vom elitären Sockel der Hochkultur holt, sie neu positioniert und gesellschaftlich neu verankert. Outreach und Partizipation können in diesem Fall sogar dazu beitragen, dass sich ein Klangkörper, Konzerthaus oder Musiktheater von einer primär repräsentierenden hin zu einer gleichermaßen diskursiven, fragenstellenden Institution entwickelt, an der Kunst, Kultur und Geschichte sowohl traditionell als auch neu verhandelt werden (vgl. Piontek 2018: 6).

Ob und in welcher Ehrlichkeit, Intensität und Konsequenz ein Orchester, Konzerthaus und Musiktheater dies zu seiner Agenda macht, als Chance für die Weiterentwicklung seiner selbst wie auch als Chance für die Weiterentwicklung der Künste begreift, ist letztlich eine Frage der Haltung. Daher soll an dieser Stelle auf Hilmar Hoffmann rekurriert werden, dessen Aussage von 1981 bis heute nichts an Gültigkeit verloren hat „*Worum es allein geht, ist engagiertes Interesse auch für das Aktuelle, das Unerprobte, das Widersprüchliche anstelle des zu bequemen Einrichtens im bewährten Kulturmeublement.*“ (Hoffmann 1981: 11)

## 6.3 Musikvermittlung quo vadis?

### 6.3.1 What if...?

Unter dem Aspekt eines an Teilhabe, Diversität und sozialer Inklusion orientierten öffentlichen Kultursystems scheinen die vorangegangenen Ausführungen politisch korrekt und daher recht plausibel zu sein. Gleichwohl wirft die Diskussion neue Fragen auf: Was bedeutet dies für die Praxis der Musikvermittlung? Wohin soll sie sich bewegen? Wohin bewegen sich Orchester, Konzerthäuser und Musiktheater? Müssen institutionalisierte Normen und Erwartungen an Vermittlung aufgebrochen werden? Welche kulturellen Artefakte machen wir zum Gegenstand von Vermittlung, welchen Musikbegriff haben wir und was bedeutet dies für die Ansprüche an Vermittlung? Lässt sich der künstlerische Kanon der Hochkultur hinterfragen, transformieren und neu definieren? Können und sollen durch partizipative Formate Konventionen der Musikrezeption erweitert und verändert werden? Und was ist, wenn durch die Beteiligten als Ko-Produzent\*innen dann die Grenzen zwischen Kunst und Vermittlung verschwimmen?

Ähnlichen Fragen waren Gegenstand einer Kulturvermittlungstagung „What if? Perspektivenwechsel in der Kulturvermittlung“ vom 24.-26. Januar 2019 in St. Pölten.<sup>143</sup> Will man diese Fragen beantworten, geht es um nicht weniger als um eine grundsätzliche Neuverhandlung von Inhalten, Rezeptionsweisen und Strukturen, aber auch um Utopien, um noch nicht greifbare Möglichkeitsräume.<sup>144</sup>

Um die vielbeschworene Anschlussfähigkeit an die Gesellschaft zu gewährleisten und nachhaltige Community-(Music)-Strategien in der Musikvermittlung zu entwickeln, die eng mit der jeweiligen Institution verzahnt sind, wäre ein erster Schritt die verstärkte Förderung der diversitätsorientierten

---

<sup>143</sup> Vgl. <https://www.musicaustria.at/musikvermittlung/4-internationales-symposium-kulturvermittlung-what-if-perspektivenwechsel-in-der-kulturvermittlung/> (14.2.2019).

<sup>144</sup> Vgl. <https://www.noeku.at/de/kulturvermittlung/symposium/2019/2019> (23.5.2019)

Öffnung von Kultureinrichtungen<sup>145</sup> und die Etablierung des Bereichs Community Music an Orchestern, Konzert- und Opernhäusern, wie es aktuell das Konzerthaus Dortmund als erste Institution im deutschsprachigen Raum vormacht.<sup>146</sup>

Wird Outreach als Schnittstelle von Kunst bzw. Musik, Bildung und sozialen Bewegungen ausgelegt, braucht es auch „Diskurse und Praxen der Vermittlung, die die engen institutionellen Grenzen hin zu gesellschaftlich relevanten Fragen und Kämpfen überschreiten“ (Sternfeld 2012b: 126) und somit einen Gegenentwurf bilden zu traditionellen Vermittlungsansätzen, die vor allem die Kunst ins Zentrum rücken. In dieser Weise versteht beispielsweise die Deutsche Kammerphilharmonie Bremen ihren Auftrag beim ‚Zukunftslabor‘: „Bei der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen wird Musikvermittlung stattdessen als Unterstützung von Stadtentwicklung verstanden; sie unterstützt politische und soziale Initiativen zur Verbesserung der Lebensbedingungen“ (Bishop 2015: 6) und kann so zu einem „Katalysator gesellschaftlicher Entwicklung insgesamt“ werden (Bishop et al. 2016: 175). Musik in ihrer stilistischen Vielfalt ist dabei – ganz im Sinne der Community Music – ein Medium, um sowohl individuelle Entwicklung als auch zwischenmenschliche Beziehungen zu fördern (vgl. ebd. 182).

Diskutierenswert wäre an dieser Stelle Camlins integratives bzw. re-integratives Modell einer „Musik in drei Dimensionen“ (vgl. Camlin 2016).

Der Musiker, Musikpädagoge und Leiter der Abteilung ‚Higher Education & Research“ und des BA Community Music bei Sage Gateshead<sup>147</sup> sieht in der Interdependenz von Musikdarbietung, Partizipation und sozialem Impact ein besonderes Potenzial. Indem die drei Dimensionen von Musik nach außen wirken als auch gleichzeitig wieder nach innen auf Musik und Musiker\*innen zurück, entstehe eine kreative Spannung, in welcher die Gegenpole Produkt-Prozess, Exzellenz-Zugänglichkeit, Amateur-Profi, formell-informell etc. (siehe Beschriftung rote Pfeile) in verschiedenen Formen des Musicking (vgl. Small 2011), der musikalischen Praxis ausbalanciert werden können.

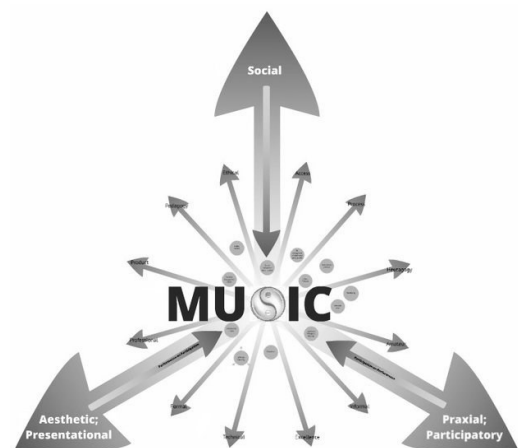


Abb. 8: Musik in drei Dimensionen (aus: Camlin 2016: 88)

Camlin versteht sein Modell auch als eine Orientierung, um sich als Musiker\*in, Musikvermittler\*in oder als Organisation innerhalb der drei Dimensionen zu lokalisieren, Schwerpunkte wie Lücken in der eigenen Praxis auszumachen und kritisch über den Stellenwert der drei Dimensionen für die eigene Berufspraxis zu reflektieren (vgl. ebd. 89).

<sup>145</sup> vgl. die aktuelle Ausschreibung der Kulturstiftung des Bundes „360° - Kulturen für eine neue Stadtgesellschaft“ in Deutschland: [https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/nachhaltigkeit\\_und\\_zukunft/detail/360\\_fonds\\_fuer\\_kulturen\\_der\\_neuen\\_stadtgesellschaft.html](https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/nachhaltigkeit_und_zukunft/detail/360_fonds_fuer_kulturen_der_neuen_stadtgesellschaft.html) (27.5.2019)

<sup>146</sup> Die jüngste Stellenausschreibung des Konzerthaus Dortmund im April 2019 war dezidiert für den Aufbau des Bereichs Community Music vorgesehen: [https://buehnenjobs.de/index.php?article\\_id=11&detail=18769](https://buehnenjobs.de/index.php?article_id=11&detail=18769) (5.4.2019).

<sup>147</sup> Sage Gateshead ist ein Konzerthaus, Musik- und Veranstaltungszentrum in Gateshead, im Nordosten Großbritanniens, das gleichzeitig Fortbildungsangebote für professionelle Künstler (artistic development programmes), eine Musikschule und zahlreiche Community Music Angebote für Menschen allen Alters umfasst. Es ist tief verankert in der dortigen Community und zugleich international ausgerichtet.

An dieser Stelle kommt der Begriff der *Artistic Citizenship* ins Spiel. Dieser gründet in der Überzeugung, dass die Kunst prinzipiell ein zutiefst soziales Phänomen ist, das gesellschaftliche Kohäsion und soziale Bindungen befördert Bedeutung (vgl. Elliott et al. 2016: 2f.). Kunstproduktion und Rezeption stehen in diesem Konzept in enger Verbindung mit dem Alltag, mit dem persönlichen und gemeinschaftlichen Leben (vgl. ebd. 5f.). *Artistic Citizenship* steht für Künstler und Künstlerinnen, die nicht allein um ihre Kunst bemüht sind, sondern auch um ihren gesellschaftlichen Auftrag, um ihre ethische und soziale Verantwortung als Kulturbürger wissen und ihre Kunst selbstbewusst zum Wohle der Gesellschaft in lokalen, regionalen und internationalen Kontexten einsetzen, im Sinne einer sozial verantwortlichen, responsiven und konstruktiven künstlerischen Praxis (vgl. ebd. 14): „*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.*“ (ebd. 8). Hier sind durchaus Parallelen zum Selbstbild der *community artists* in den 1960ern und 1970ern zu erkennen (vgl. Kap. 2.1.1.1).

In der Begegnung mit anderen könnten gerade über Outreach Räume entstehen, die weder ausschließlich von der Darbietung von Musik noch allein vom Aspekt der Partizipation, der Teilhabe an Musikkultur aus gedacht sind, sondern stattdessen den interaktiven, künstlerischen Austausch von cultural und artistic citizens in den Mittelpunkt stellen, der fundamentale Fragen der Zeit aufgreift.<sup>148</sup>

### 6.3.2 Möglichkeitsräume auf Hochschulebene

Um *Artistic Citizenship* eine gelebte und etablierte ethische wie künstlerische Praxis werden zu lassen, oder auch „nur“, um *Community Music* und *Outreach* in einer Institution zu etablieren, braucht es allerdings einen wesentlichen Schritt. Voraussetzung dafür, dass sich Institutionen der musikalischen Hochkultur selbst verändern, sind veränderte Haltungen und Einstellungen der dort wirkenden Menschen selbst. Dies schließt den Kulturbegriff als auch die Rollenverständnisse und Identitäten der dort wirkenden Musikerinnen und Musiker mit ein.

Einstellungen, die über Jahre angeeignet wurden, später in der Berufspraxis grundlegend zu verändern, kann ein mühsames Unterfangen werden. Vielmehr sollte die Bereitschaft zu Horionterweiterung, zur Selbstreflexivität und Veränderung bereits im Studium angebahnt werden, denn die Zementierung tradierter Selbstbilder klassischer Musiker\*innen und einer tradierten Konzertpraxis reicht angesichts der komplex gewordenen Gesellschaft längst nicht mehr aus (vgl. Grün in Weber 2018: 24): „*In the context of Higher Arts Education we need new maps to chart a cultural topography that is far more inclusive and less self-referential.*“ (Renshaw 2010: Chapter 5) Insofern braucht es Musikvermittlungsansätze, *Outreach* und *Community Music*-Aktivitäten als elementaren Bestandteil bereits in der künstlerischen (Hochschul-)Ausbildung von Musiker\*innen. Denn Musiker\*innen verändern sich vor allem dann selbst, wenn

„*sie sich künstlerischen Begegnungen mit fremden Lebenswelten aussetzen. [...] Sie verlassen dafür ihr gewohntes Umfeld und begeben sich mit ihrer Kunst in unbekannte*

---

<sup>148</sup> Diese Perspektive einen Schritt weiterführend, wäre man beim Diskurs einer partizipativen Kunst angelangt, die sich als Schnittfeld von kultureller Demokratie, kultureller Demokratisierung und sozialem Wandel versteht (vgl. Matarasso 2013, 2019; vgl. Kap. 2.1.1.2). Ziele und Indikatoren für eine strategische, integrative und ganzheitliche Kulturplanung, *cultural citizenship* und *community cultural development* sowie eine Evaluation derselben benennt Goldbard (2006: 228ff.).

*Situationen. Diese Erfahrungen verändern ihre Haltung gegenüber anderen Gesellschaftsgruppen und dadurch auch ihr Verhalten als Künstlerin oder Künstler.“ (Weber 2018: 84)*

Ein Beispiel für bestehende Modelle für Community Music und Outreach in der Ausbildung von Musiker\*innen ist „Guildhall Connect“, das seit 2001 an der Guildhall School of Music and Drama in East London unter der Leitung von Sean Gregory besteht. Musiker\*innen werden hier nicht nur auf einem hohen künstlerischen Niveau ausgebildet, sondern auch darin trainiert, gut zu unterrichten, Workshops zu geben und Ideen in Kooperation mit externen Personen aus der Community sowie anderen Künstler\*innen zu realisieren. Die Aktivitäten begannen bereits 1984 mit Peter Renshaw, mit der Übernahme der Departmentleitung durch Sean Gregory wurde das Projekt institutionalisiert und mehrere Jahre von der Regierungsorganisation „Youth Music“ gefördert (vgl. Kap. 2.1.3). ‚Connect‘ zielt auf Outreach, also auf musikalische Aktivitäten der Musiker\*innen außerhalb der Institution, auf ‚making connections‘ zwischen der eigenen Übepaxis, der eigenen Leidenschaft, dem Streben nach Exzellenz und der äußeren Welt (vgl. Gregory im Interview mit Futako (a)<sup>149</sup>): *„We want them to think about ‚How can I use these skills I have? [...] but how do I connect that to the wider world, to society?‘“* (ebd.) Guildhall Connect versteht sich als Laboratorium und Entwicklungsprojekt für kreative und kollaborative Praxis sowie Leadership. Durch verschiedenste Aktivitäten und Musizierungsangebote von Studierenden, Lehrenden und Alumni in formellen wie informellen Kontexten üben sich Studierende in ihrer Rolle als Musiker\*in und *„portfolio practitioner‘ in society“* (Gregory in Renshaw 2010: Chap. 5.1) wird gleichzeitig eine Verbindung zwischen der community und Guildhall initiiert als auch eine neue community aufgebaut: *„a community of music practitioners“*, die sich trotz aller Expertise stets als von- und miteinander lernende Gemeinschaft versteht (Gregory in Futako (a).

Ähnliche Aktivitäten verzeichnet die Royal Academy of Music (RAM) in London mit ihrem seit 2004 bestehenden „Music in Community“-Programm im Rahmen der „Open Academy“. Outreach und Community Music erfolgen hier in zwei Richtungen: Einerseits nach außen durch offene Workshops außerhalb der Academy in der Community, andererseits nach innen durch die Öffnung der Institution selbst für interessierte Laien unterschiedlichen Alters, die an partizipativen offenen Musiziersituationen innerhalb der RAM teilnehmen können. Das „Music in Community“-Programm bildet einen verbindlichen Teil des Curriculums.<sup>150</sup> Es zielt darauf, Studierenden bewusst zu machen, welche Wirkung Musik und musikalisches Können auf Menschen haben können und dass Musiker\*innen auch außerhalb des traditionellen Konzertsaals eine Rolle haben können und sollen. Die Entwicklung von ‚creative music leadership‘ stellt hierbei einen zentralen Bestandteil dar (vgl. West im Interview mit Futako (b)).<sup>151</sup>

Dass Großbritannien hier eine Vorreiterrolle einnimmt, ist auch durch die Geschichte der Community Music und Community Arts-Bewegung zu erklären (vgl. Kap. 2). Bedauerlicherweise sind solche Entwicklungen im deutschsprachigen Raum noch kaum zu verzeichnen. Erfreuliche Ausnahmen bilden die Katholische Universität Eichstätt und die Ludwigs-Maximilian-Universität München, die jeweils Community Music mit der Lehrer\*innenbildung in der Musikpädagogik

---

<sup>149</sup> Sean Gregory im Interview mit Chigusa Futako, <http://www.piano.or.jp/report/02soc/london/english/guildhall01e.html> (23.5.2019).

<sup>150</sup> Vgl. <https://www.ram.ac.uk/study/open-academy/creative-music-leadership> (23.5.2019)

<sup>151</sup> Julian West im Interview mit Chigusa Futako, <http://www.piano.or.jp/report/02soc/london/english/ram-1.html> (23.5.2019)

verknüpfen. Die Hochschule der Künste Bern verankert Musikvermittlung/Music in Context als einen von drei strategischen Studienschwerpunkten quer durch alle Fachbereiche und Studiengänge und vertieft Vermittlungsaspekte dezidiert im künstlerischen MA Music Performance, im MA Specialized Music Performance sowie in allen musikpädagogischen Masterstudiengängen. Auch die Kunstuniversität Graz bietet Kunstvermittlung als Schwerpunkt in der Ausbildung und eigenes Zentrum für Kunstvermittlung an. Trotzdem wirken sich Outreach und Community-Music auf die künstlerische Ausbildung im deutschsprachigen Raum bis jetzt noch zu wenig aus. Neben der Kooperation mit Konzertveranstaltern und Institutionen der Konzertlandschaft braucht es daher ebenso Botschafter aus den Feldern der Community Music, kulturellen Bildung und aus sozialen und politischen Institutionen, um Studierende bereits während des Studiums in entsprechende Praxisprojekte einzubinden, so dass sie sich im Rahmen ihrer künstlerischen und persönlichen Entwicklung ebenso in ihrer Rolle als gesellschaftliche Verantwortung tragende *Artistic citizens* und dem, was für ihren Beruf eine künftig gängige Praxis bilden wird, einfinden können (vgl. Wimmer 2018b: 7).

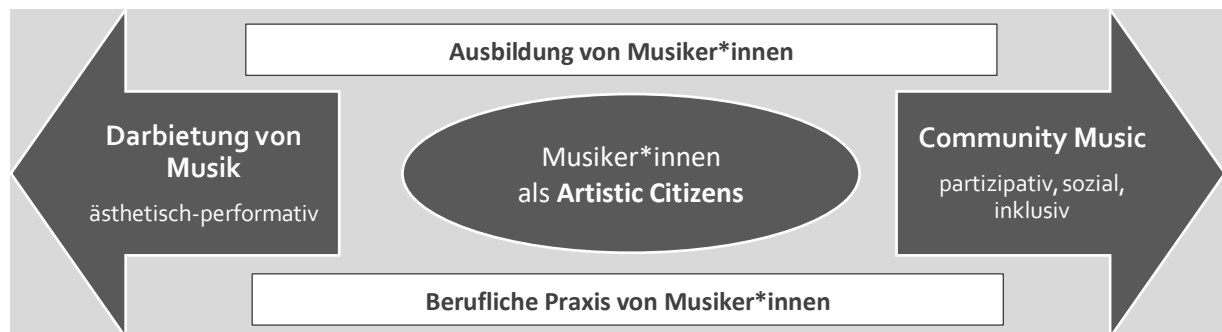


Abb. 9: Ausbildung und berufliche Praxis von Musiker\*innen im Spannungsfeld von Musikdarbietung und partizipativer Musikpraxis (Stibi 2019)

Im Sinne einer künstlerischen wie gesellschaftlich bedeutsamen Weiterentwicklung der Konzertpraxis und des Konzepts der Artistic Citizenship gilt es zeitgemäße und zukunftsorientierte Musizierformate, Ausbildungsstrukturen und Unterrichtsformen im Spiegel von Diversität, Inklusion, Transkulturalität und Digitalisierung zu entwickeln, Kreativität für Projektentwicklung zu fördern und neue Formate in Programmplanung und Konzertdramaturgie zu erproben. Partizipative und künstlerische Musikvermittlung und die Fähigkeit eines Denkens „out of the box“ in Richtung community outreach bilden in diesem Kontext notwendige Kompetenzen der musikalischen Professionalisierung. Als solche sollten Community Music und outreach-orientierte Musikvermittlung kein schmückendes Add-On, sondern ein Essential jeder musikalischen Ausbildung darstellen. Hierfür entsprechende Modelle auf Hochschul- und Universitätsebene zu entwickeln, ist eine weitere Herausforderung, die es anzupacken gilt.

## 6.4 Wendemanöver? Ein Nachwort

Angesichts der vorangegangenen Diskussion um Potenziale von Community Music, von Outreach und Partizipation drängt sich die Frage auf, ob die klassische Musiklandschaft und ihre Institutionen am partizipatorischen Imperativ überhaupt vorbeikommen. Kunst und Kultur sollen heute ja nicht nur ‚für alle‘ da sein, sondern unter dem Leitbegriff der Partizipation vielmehr zur Kunst ‚mit allen‘ werden (vgl. Sternfeld 2012a: 120). „*Muss man sich entscheiden, ob man kulturelle*



*Angebote vermitteln und damit erhalten oder ob man sie hinterfragen und verändern will, oder wie lässt sich beides zusammen bringen?*“ fragt daher Mandel (2016: 135) berechtigterweise. Und wenn ja, braucht es dann eine grundlegende Neuorientierung musikkultureller Institutionen, einen kompletten *turn*, eine 180°-Wende von der modernen hin zur ausschließlich postmodernen Perspektive auf Kunst, wie sie Higgins einander gegenüber gestellt hat (vgl. Higgins 2012: 31, vgl. Abb. 1 in Kap. 2.1.1.)?

Rogoff (2012) erörtert die Figur des *turns* im Zuge des *educational turn* in der kuratorischen Theorie und Praxis, der 2007 mit der documenta 12 aufkam und bezieht diesen auf die Potenzialität von Bildung, von Institutionen der Bildung und der Hochkultur. Sie versteht einen *turn* als Zuwendung zu etwas oder Abwendung von etwas, die uns selbst in Bewegung versetzt:

*„Etwas in uns wird aktiviert, vielleicht sogar aktualisiert, wenn wir uns wenden.“ (S. 45)*  
*„oder sprechen wir von einer aktiven Bewegung, einem generativen Moment, in dem prozessual ein neuer Horizont hervorgebracht wird, der die bisherige Praxis, die den Ausgangspunkt bildete, hinter sich lässt?“ (ebd. 28)*

Mit ihrem Text „Segeln“ reagiert Sternfeld (2012b) auf Rogoff. Sie konstatiert die Hochkonjunktur der Wende<sup>152</sup> und zeigt auf, dass der permanente institutionelle „Change-Imperativ“ allen die ständige Bereitschaft zur Veränderung und Adaption abverlange. Diese lade dazu ein *„Bestehendes gerne zurückzulassen, Deregulierungen und Prekarisierungen zu akzeptieren und jedenfalls ständig beweglich zu sein.“* (Sternfeld 2012b: 124). Sie plädiert stattdessen dafür, sich weder gegen den immer wiederkehrenden Wandel zu stellen und mauernd an Bestehendem festzuhalten, noch sich unreflektiert jeder Veränderung zu ergeben. Stattdessen gelte es, einerseits nach möglichen Kontinuitäten und andererseits nach der *„möglichen Richtung der Veränderung“* (ebd. 127) zu fragen.

Auch Kolb (2015) nimmt das Bild des Segelns und die dabei stattfindenden Wendemanöver auf, verwandelt die Wende jedoch in die Idee der Schiffe, einer besonderen Form der Halse, nämlich der Wendung des Bootes mit dem Heck. Dabei wird die Stellung der Segel verändert, um den Wind besser nutzen zu können, der Kurs selbst aber nicht verlassen.

Daraus lässt sich eine schlüssige Konsequenz für Musikvermittlung im Spiegel von Community Music, Outreach, Kultureller Bildung und Partizipation ableiten: Es braucht den Mut für Offenheit und Veränderung, um neue Räume der Möglichkeiten entstehen zu lassen. Insofern braucht es durchaus die Bereitschaft zum *shift*, allerdings ohne den Kurs aufzugeben, in eine ganz andere Richtung zu steuern und dabei alle bewährten Vermittlungsformate und -wege über Bord zu werfen. Wohl aber den Willen, die Ladung an Bord neu zu sortieren, die Mannschaft zu motivieren und da, wo es nötig ist, den Kurs zu korrigieren. *„Und wenn sich dann etwas bewegt, dann gilt es, den Wind aufzunehmen und zu segeln.“* (Sternfeld 2012b: 127)

---

<sup>152</sup> Turns gab es in der Vergangenheit recht viele: den linguistic turn Ende der 1960er Jahre, den discursive turn in den 1970er Jahren, den pictorial turn in den 1990ern, den iconic bzw. imagic turn ab Mitte der 1990er Jahre, den acoustic, emotional, material, spatial, tacit und natürlich den performative turn, der um die Jahrtausendwende begann und sowohl die Künste, ihre Vermittlung als auch die Pädagogik erfasst hat.

# Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1954). Thesen gegen die „musikpädagogische Musik“. *JM* (S. 111ff.).
- Adorno, T. W. (1956a). Kritik des Musikanten [1956]. *Dissonanzen. Einleitung in die Musiksoziologie*. Frankfurt a.M.
- Adorno, T. W. (1956b). Kritik des Musikanten. *Dissonanzen*. (S. 62–101). Göttingen.
- Adorno, T. W. (1957). Zur Musikpädagogik. *Dissonanzen*. (S. 102–119). Göttingen.
- Adorno, T. W. (1969). *Einleitung in die Musiksoziologie. Zwölf theoretische Vorlesungen*. Hamburg: Rowohlt.
- Almquist, P. (1977). Punk-Rock. *STERN*, (43).
- Arnold, H. & Höllmüller, H. (Hg.). (2017). *Niederschwelligkeit in der Sozialen Arbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. Zugriff am 4.12.2018.
- de Banffy-Hall, A. (2016). Developing community music in Germany: The journey to this journal issue. *International Journal of Community Music*, Vol. 9(1), 99–114.
- de Banffy-Hall, A. (2017). Community Music in Deutschland heute - eine Verortung. In B. Hill & A. de Banffy-Hall (Hg.), *Community Music: Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. (S. 27–43). Münster: Waxmann.
- de Banffy-Hall, A. & Hill, B. (2017a). Community Music: Eine Einführung. *Kulturelle Bildung-Online*. <https://kubi-online.de>.
- de Banffy-Hall, A. & Hill, B. (2017b). Warum Community Music in Deutschland? Warum München als Pilotprojekt. In B. Hill & A. de Banffy-Hall (Hg.), *Community Music: Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. (S. 17–12). Münster: Waxmann.
- Bishop, E. (2015). Was macht den Pionier zum Pionier? Die Differenzierung von organisationalem Wandel und Innovation am Beispiel der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen. *Kulturelle Bildung-Online*. <https://kubi-online.de>.
- Bishop, E., Fink, L. & Schmitt, A. (2016). Das Zukunftslabor - Eine Initiative der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen. Wie Musik Gesellschaft verändert. In B. Mandel (Hg.), *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung: Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens*. (S. 171–185). Bielefeld: transcript.
- Blacking, J. (1974). *How musical is man?* Seattle: Seattle: University of Washington Press. URL: <https://www.fulcrum.org/concern/monographs/ww72bb84h> (22.1.2019)
- Bourdieu, P. (1991). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (4. Auflage.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Camlin, D. (2016). „*Music In Three Dimensions*“. *Doctoral report/Thesis*. Sunderland: University of Sunderland. URL: [https://www.researchgate.net/publication/299545943\\_Music\\_In\\_Three\\_Dimensions](https://www.researchgate.net/publication/299545943_Music_In_Three_Dimensions) (27.5.2019)
- Camlin, D. (2017). Wir singen von Rechten, die wir nicht haben. Dissens und Dialog in der Community Music. In B. Hill & A. de Banffy-Hall (Hg.), *Community Music: Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. (S. 137–147). Münster: Waxmann.
- Coffman, D. (2013). Common ground for community music and music education. *International Journal of Community Music*, Vol. 6(3), 273–280.
- Coffman, D. D. (2017). Pädagogik, Andragogik und Heutagogik. Perspektiven für die Community-Music-Arbeit mit Erwachsenen. In B. Hill & A. de Banffy-Hall (Hg.), *Community Music: Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. (S. 107–123). Münster: Waxmann.
- Cohen, M. L. (Hg.). (2014). *CMA XIV: Listening to the World: Experiencing and Connecting the Knowledge from Community Music. Proceedings from the International Society for Music Education (ISME). 214 Seminar of the Commission for Community Music Activity. 15-18 July 2014, Salvador, Brazil*. International Society for Music Education (ISME). URL: [http://edoc.ku-eichstaett.de/19768/1/CMA\\_XIV\\_Full\\_Proceedings\\_FINAL\\_MC.pdf](http://edoc.ku-eichstaett.de/19768/1/CMA_XIV_Full_Proceedings_FINAL_MC.pdf) (8.10.2018)
- Cole, B. (2011a). Community Music and Higher Education: A Marriage of Convenience. *International Journal of Community Music*, Vol. 4(2), 79–89.
- Connecticut Commission on Culture and Tourism. (2004). *The Values Study. Rediscovering the Meaning and Value of Arts Participation (Report)*. Hartford: Connecticut Commission on Culture and Tourism. URL: <https://www.giarts.org/sites/default/files/values-study-rediscovering-the-meaning-and-value-of-arts-participation.pdf> (17.5.2019)

- Dartsch, M. (2014). *Musik lernen - Musik unterrichten: Eine Einführung in die Musikpädagogik*. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- Deutsche Orchestervereinigung (DOV) & Zentrum für Kulturforschung (ZfKf) (Hg.). (2011). *Präsentation des 9. KulturBarometers 2011*. Berlin. URL: [http://www.miz.org/dokumente/2011\\_KulturBarometer.pdf](http://www.miz.org/dokumente/2011_KulturBarometer.pdf) (17.12.2018)
- Dewey, J. (1988). *Kunst als Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache. (2019). Partizipation. URL: <https://www.dwds.de/wb/Partizipation> (9.5.2019)
- Duden online. (2019). Partizipation. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Partizipation> (9.5.2019)
- Ehrenforth, K. H. (2005). *Geschichte der musikalischen Bildung. Eine Kultur-, Sozial- und Ideengeschichte in 40 Stationen. Von den antiken Hochkulturen bis zur Gegenwart*. Mainz u. a.: Schott.
- Elliott, D. J., Silverman, M. & Bowman, W. D. (Hg.). (2016a). *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility and Ethical Praxis*. Oxford: Oxford University Press.
- Elliott, D. J., Silverman, M. & Bowman, W. D. (Hg.). (2016b). Artistic Citizenship. Introduction, Aims, and Overview. *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility and Ethical Praxis*. (S. 1–28). Oxford: Oxford University Press. URL: <https://www.researchgate.net/publication/315550470> (19.11.2018)
- Fink, L. (2015). Du hast immer eine Wahl! Die Stadtteil-Oper im »Zukunftslabor« der Deutschen Kammerphilharmonie Bremen. Powerpoint-Präsentation, St. Petersburg. URL: [http://www.goethe.de/ins/ru/pet/pro/kubi/PowerPoint\\_Presentation\\_Fink.pdf](http://www.goethe.de/ins/ru/pet/pro/kubi/PowerPoint_Presentation_Fink.pdf) (27.3.2019)
- Fuchs, Max. (2013). Kulturelle Bildung als Menschenrecht? *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)
- Fuchs, M. (2014). Elfenbeinturm oder menschliches Grundrecht? *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)
- Futako, C. Connect with society and people through music education - Guildhall Connect. Interview with Sean Gregory. *PTNA - Piano Teachers National Association of Japan, London Report - Community, People and Music*, (No. 1). URL: <http://www.piano.or.jp/report/02soc/london/english/guildhall01e.html> (25.5.2019)
- Gesser, S., Handschin, M., Jannelli, A. & Lichtensteiger, S. (Hg.). (2012). *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content. Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*. Bielefeld: transcript.
- Goldbard, A. (2006). *New Creative Community: The Art of Cultural Development*. Oakland, CA: New Village Press.
- Green, L. (2006). Popular Music Education in and for Itself, and for „Other“ Music: Current Research in the Classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101–118.
- Gruhn, W. (1993). *Geschichte der Musikerziehung. Eine Kultur- und Sozialgeschichte vom Gesangsunterricht der Aufklärungspädagogik zu ästhetisch-kultureller Bildung*. Hofheim: Wolke.
- Gruhn, W. (2004). Mapping Music Education Research in Germany. *Psychology of Music*, 32(3), 311–321.
- Hartogh, T. & Wickel, H. (Hg.). (2004). *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. Weinheim, München: Juventa.
- Heisig, J. (2016, Dezember 16). Es hat sich viel getan – die neuesten Outreach-Entwicklungen. Blog-Beitrag. *Museen und Outreach*. URL: <https://www.museum-outreach.de/es-hat-sich-viel-getan-die-neuesten-outreach-entwicklungen/> (27.3.2019)
- Heisig, J., Scharf, I. & Wunderlich, D. (2019, Mai 2). Was ist Outreach? – Definitionen. URL: [www.museum-outreach.de/definition/](http://www.museum-outreach.de/definition/) (8.5.2019)
- Hering, C. (2015). *Neue Musik als Thema in der Schule*. Hamburg: Diplomica.
- Higgins, L. (2007). Acts of hospitality: the community in Community Music. *Music Education Research*, Vol. 9(2), 281–292.
- Higgins, L. (2012). *Community music: in theory and in practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- Higgins, L. (2017). Community Music verstehen - Theorie und Praxis. In B. Hill & A. de Banffy-Hall (Hg.), *Community Music: Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. (S. 45–61). Münster: Waxmann.
- Hill, B. (2004). Soziale Kulturarbeit und Musik. In T. Hartogh & H. Wickel (Hg.), *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. (S. 83–102). Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Hill, B. (2013). Kulturelle Bildung in der Sozialen Arbeit. *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)

- Hill, B. (2014). „Jamtruck“ - Mobile Musikangebote in der außerschulischen Kulturellen Bildung. *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)
- Hill, B. (2016). Sociocultural work and community music in Germany. *International Journal of Community Music*, Vol. 9(1), 7–21.
- Hill, B. (2017). Community Music in Deutschland. In B. Hill & A. de Banffy-Hall (Hg.), *Community Music: Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. (S. 13–25). Münster: Waxmann.
- Hoffmann, H. (1981). *Kultur für alle: Perspektiven und Modelle*. (2. aktualisierte und erweiterte Ausgabe.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Hogan, C. (2002). *Understanding Facilitation: Theory and Principles*. London: Kogan Page.
- Hüttmann, R. (2009). *Wege der Vermittlung von Musik: Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien*. Augsburg: Wißner.
- ISME. (2016). Community Music Activity Commission (CMA). URL: <https://www.isme.org/our-work/commissions-forum/community-music-activity-commission-cma> (15.1.2019)
- Joss, T. (2010). Community music development in Great Britain. *International Journal of Community Music*, Vol. 3(3), 312–326.
- Kertz-Welzel, A. (2013). Internationalizing and localizing: Shaping community music in Germany. *International Journal of Community Music*, Vol. 6(3), 263–272.
- Kertz-Welzel, A. (2014). Community Music. Ein internationales Konzept erobert Deutschland. *Musikschule Direkt*, (2), 10–12.
- Keuchel, S. (2014). Kulturelle Interessen der 14- bis 24-Jährigen: Quo Vadis nachhaltige Kulturvermittlung? Aktuelle Ergebnisse aus der Reihe „Jugend-KulturBarometer“. *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Kolb, A. (2016). Vom Konzertsaal auf den Dancefloor - und zurück? *Neue Musikzeitung (NMZ)*, (6).
- Kolb, G. (2015). Let's do the shift: Kunstunterricht im Wandel. (Beitrag 230) (What's Next?). In T. Meyer & G. Kolb (Hg.), *What's Next? Reader*. (Band II). URL: <http://whatsnext.net/230> (23.5.2019)
- Kraemer, R.-D. (2004). *Musikpädagogik - eine Einführung in das Studium*. Augsburg: Wißner.
- Krupp-Schleußner, V. (2016). *Jedem Kind ein Instrument? Teilhabe an Musikkultur vor dem Hintergrund des capability approach*. Münster: Waxmann.
- Lehmann-Wermser, A. & Krupp-Schleußner, V. (2017). *Jugend und Musik. Eine Studie zu den musikalischen Aktivitäten Jugendlicher in Deutschland. Abschlussbericht*. Bertelsmann Stiftung.
- Lichtinger, J. (2013). Gegenentwurf zur Hochkultur. *Neue Musikzeitung (NMZ)*, 62. Jahrgang(4).
- Maase, K. (2015). Der Mainstream der Populärkultur: Feld oder Feind Kultureller Bildung? *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)
- Mandel, B. (2014). „Niedrigschwellige“ Kulturvermittlung öffentlicher Kulturinstitutionen als integrales Konzept zwischen Kunstmissionierung und Moderation kultureller Beteiligungsprozesse. *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)
- Mandel, B. (2016). Sozial integrative Kulturvermittlung öffentlich geförderter Kulturinstitutionen zwischen Kunstmissionierung und Moderation kultureller Beteiligungsprozesse. In B. Mandel (Hg.), *Teilhabeorientierte Kulturvermittlung: Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens* (S. 125–139). Bielefeld: transcript.
- Mandel, B. (2017). Audience Development, Kulturelle Bildung, Kulturentwicklungsplanung, Community Building. Konzepte zur Reduzierung der sozialen Selektivität des öffentlich geförderten Kulturangebots. *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)
- Matarasso, F. (1997). *Use or Ornament? The social impact of participation in the arts*. Comedia. URL: <https://arestlessart.com/home/francois-matarasso/> (24.1.2019)
- Matarasso, F. (2013). „All In This Together“: The Depoliticisation of Community Art in Britain, 1970-2011. In E. van Erven (Hg.), *Community, Art, Power: Essays from International Community Arts Festival (ICAF) 2011* (S. 214–240). Rotterdam. URL: <https://arestlessart.files.wordpress.com/2015/09/2013-all-in-this-together.pdf> (23.1.2019)
- Matarasso, F. (2019). *A Restless Art. How participation won, and why it matters*. Lissabon, London: Calouste Gulbenkian Foundation. URL: <https://arestlessart.com/the-book/download-a-digital-copy/> (23.1.2019)

- McKay, G. (2005). Improvisation and the development of community music in Britain; followed by, the case of More Music in Morecambe. Pre-publication final draft of chapter 3. In P. Moser & G. McKay (Hg.), *Community Music: A Handbook*. (S. 61–75). Lyme Regis, Dorset: Russel House.
- McKay, G. & Higham, B. (2012). Community music: History and current practice, its constructions of „community“, digital turns and future soundings, an Arts and Humanities Research Council research review. *International Journal of Community Music*, Vol. 5(1), 91–103.
- Mörsch, C. (2009). Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation. In C. Mörsch & Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hg.), *Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12*. (S. 9–33). diaphanes.
- Müller-Brozovic, I. (2017). Musikvermittlung. *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)
- Parzer, M. (2016). Musikalische Offenheit und soziale Distinktion. Zum kulturkritischen Potential der Allesfresser-These. In F. Hörner (Hg.), *Kulturkritik und das Populäre in der Musik* (S. 135–150). Waxmann Verlag GmbH.
- Pascal, T. (2017). Man muss sie herstellen, aber man darf nicht genau wissen, wie Ein Selbstgespräch über Augenhöhe im Theater mit Jugendlichen. (Theater). In W. Schneider & A. Eitzeroth (Hg.), *Partizipation als Programm: Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche* (S. 115–120). Bielefeld: transcript.
- Piontek, A. (2017). Partizipative Ansätze in Museen und deren Bildungsarbeit. *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)
- Piontek, A. (2018). Partizipation und Museum: Spannend und spannungsreich zugleich. *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)
- Reinwand-Weiss, V. (2017). Eine Frage des politischen Willens: Bildungspolitik für kulturelle Teilhabe. (Theater). In W. Schneider & A. Eitzeroth (Hg.), *Partizipation als Programm: Wege ins Theater für Kinder und Jugendliche* (S. 253–261). Bielefeld: transcript.
- Renshaw, P. (2010). *Engaged passions: searches for quality in community contexts*. Groningen/The Hague: Eburon.
- Renz, T. (2016). *Nichtbesucherforschung. Die Förderung kultureller Teilhabe durch Audience Development*. Bielefeld: transcript.
- Rogoff, I. (2012). Wenden (schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis). In B. Jaschke & N. Sternfeld (Hg.), *Educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*. (Band 5, S. 27–53). Wien: Turia + Kant.
- Sargent, L. (2004). *Outreach and Partnerships*. (Resource Disability Portfolio: 12 Guides, No. 10), London. URL: [https://www.creaviva-zpk.org/download/pictures/f2/vi9fqj47n7ymk4321c8lxd5beian6q/dis\\_guide10.pdf](https://www.creaviva-zpk.org/download/pictures/f2/vi9fqj47n7ymk4321c8lxd5beian6q/dis_guide10.pdf) (3.5.2019)
- Savage, J. (1992). *England's Dreaming, Revised Edition: Anarchy, Sex Pistols, Punk Rock, and Beyond*. St. Martin's Griffin.
- Scharf, I. (2014a, März 10). Definitionen von Outreach. *Museen und Outreach*. URL: <https://www.museum-outreach.de/definitionen-von-outreach/> (8.5.2019)
- Scharf, I. (2014b, November 2). Museen & Outreach - Eine Frage der Haltung. *Museen und Outreach*. URL: <https://www.museum-outreach.de/museen-outreach-eine-frage-der-haltung/> (9.5.2019)
- Scharf, I. & Wunderlich, D. (2014). Museen und Outreach. *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)
- Scharf, I., Wunderlich, D. & Heisig, J. (2017). Definition. *Museen und Outreach*. URL: <https://www.museum-outreach.de/definition/> (8.5.2019)
- Schwanenflügel, L. von & Walther, A. (2013). Partizipation und Teilhabe. *Kulturelle Bildung-Online*. URL: <https://kubi-online.de> (15.5.2019)
- Simon, N. (2010). *The Participatory Museum. Online Ressource*. Santa Cruz, California: Museum. URL: <http://www.participatorymuseum.org/read/> (5.12.2018)
- Siwek, S. (2017). Der andere Blickwinkel. Community Music bei den Münchner Philharmonikern. In B. Hill & A. de Bánffy-Hall (Hg.), *Community Music: Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. (S. 152–154). Münster: Waxmann.
- Small, C. (1996). *Music, Society, Education*. London: Wesleyan University Press.
- Small, C. (2011). *Musicking: The Meanings of Performing and Listening* (Music Culture). Wesleyan University Press.
- Sternfeld, N. (2012a). Plädoyer. Um die Spielregeln spielen! Partizipation im post-repräsentativen Museum. In S. Gesser, M. Handschin, A. Jannelli & S. Lichtensteiger (Hg.), *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe*

- und User Generated Content. *Neue Anforderungen an kulturhistorische Ausstellungen*. (S. 119–126). Bielefeld: transcript.
- Sternfeld, N. (2012b). Segeln. (schnittpunkt. ausstellungstheorie & praxis). In B. Jaschke & N. Sternfeld (Hg.), *Educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*. (Band 5, S. 117–127). Wien: Turia + Kant.
- Stibi, S. (2014). Anthropologische Grundlagen musikpädagogischer Arbeit. Erfahrungsbereiche in musikalischen Gestaltungsprozessen. In B. Busch (Hg.), *Studentexte zur Musikpädagogik*. (3. verbesserte Auflage., S. 109–120). Augsburg: Wißner.
- Tröndle, M. (2014). Von der Ausführungs- zur Aufführungskultur. (Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement). In M. Tröndle (Hg.), *Das Konzert: Neue Aufführungskonzepte für eine klassische Form* (2. erw. Auflage, S. 21–41). Bielefeld: transcript.
- UNESCO. (2006a). *Leitfaden für kulturelle Bildung*. Lissabon: Unesco-Weltkonferenz.  
[https://www.bkj.de/fileadmin/user\\_upload/documents/politische\\_rahmenbedingungen/02a\\_UNESCO\\_2006\\_Road\\_map\\_for\\_arts\\_education\\_Leitfaden\\_fuer\\_Kulturelle\\_Bildung.pdf](https://www.bkj.de/fileadmin/user_upload/documents/politische_rahmenbedingungen/02a_UNESCO_2006_Road_map_for_arts_education_Leitfaden_fuer_Kulturelle_Bildung.pdf) (15.2.2019).
- UNESCO. (2012). *Measuring Cultural Participation*. Montreal (CA): UNESCO-UIS.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219213> (9.5.2019)
- UNESCO-UIS. (2006). *Guidelines for Measuring Cultural Participation. Paper submitted by Adolfo Morrone*. Montreal (CA): UNESCO Institute of Statistics.  
<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guidelines-for-measuring-cultural-participation-2006-en.pdf> (8.5.2019)
- Veblen, K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music (IJCM)*, Vol. 1(1), 5–21.
- Veblen, K., Messenger, S. J., Silverman, M. & Elliott, D. J. (Hg.). (2013). *Community Music Today*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Weber, B. B. (2018). *Entfesselte Klassik. Grenzen öffnen mit künstlerischer Musikvermittlung*. Bern: Stämpfli.
- Webster, M. (Hg.). (1997). *Finding Voices, Making Choices. Creativity for social change*. Bramcote, Nottingham, U.K.: Educational Heretics Press.
- Wimmer, C. (2010). *Musikvermittlung im Kontext. Impulse-Strategien-Berufsfelder*. (ConBrio Fachbuch) (Band 17). Regensburg: ConBrio.
- Wimmer, C. (2018a). Einen Sehnsuchtsort der Wahrnehmung öffnen. Musikvermittlung im Konzertbetrieb. In M. Tröndle (Hg.), *Das Konzert II: Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies*. (S. 197–214). Bielefeld: transcript.
- Wimmer, C. (2018b, November 8). Becoming Public: Artistic Citizenship and Community Music. Vortrag gehalten auf der AEC Annual Congress and General Assembly 2018: Strengthening Music in Society, 8-10 November 2018, Kunstuniversität Graz. URL: <https://www.aec-music.eu/events/aec-annual-congress-and-general-assembly-2018> (20.2.2019)
- Yerichuk, D. (2014). „Socialized Music“: Historical Formations of Community Music through Social Rationales. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, Vol. 13(1), 126–154.
- Zanke, J. & Pittelkau, A. (2017). „jamtruck“ - Macht Eure Musik! In B. Hill & A. de Bánffy-Hall (Hg.), *Community Music. Beiträge zur Theorie und Praxis aus internationaler und deutscher Perspektive*. (S. 171–178). Münster: Waxmann.

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Gegenüberstellung moderner und postmoderner Perspektiven auf Kunst (aus: Higgins 2012: 31) .....	23
Abb. 2: This is a chord (von: Pinterest).....	30
Abb. 3: Community Music in Deutschland (aus: de Banffy-Hall 2017a: 28).....	36
Abb. 4: Partizipationsbeteiligung an musikpädagogischen und Community Music Angeboten (aus: Coffman 2013: 275) .....	41
Abb. 5: Definitionsmatrix von Outreach (nach Scharf & Wunderlich 2014: 5).....	52
Abb. 6: Fünf Modi kultureller Teilhabe nach Brown (aus: Connecticut Commission on Culture and Tourism 2004: 11) .....	60
Abb. 7: Outreachmatrix (nach Scharf 2014b) .....	90
Abb. 8: Musik in drei Dimensionen (aus: Camlin 2016: 88) .....	93
Abb. 9: Ausbildung und berufliche Praxis von Musiker*innen im Spannungsfeld von Musikdarbietung und partizipativer Musikpraxis (Stibi 2019) .....	96