pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

McGregor, Judith

Musikvermittlung in der Instrumentalpädagogik. Kollektives Selbstverständnis und transformative Positionierung von Lehrenden

Bielefeld : transcript 2026, 222 S. - (Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis; 9)

Quellenangabe/ Reference:
McGregor, Judith: Musikvermittlung in der Instrumentalpädagogik. Kollektives Selbstverständnis und transformative Positionierung von Lehrenden. Bielefeld : transcript 2026, 222 S. - (Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363571 - DOI: 10.25656/01:36357; 10.14361/9783839478622

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363571
https://doi.org/10.25656/01:36357

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Forum Musikvermittlung — Perspektiven aus Forschung und Praxis

Judith McGregor

MUSIKVERMITTLUNG IN DER INSTRUMENTAL-PÄDAGOGIK

Kollektives Selbstverständnis und transformative Positionierung von Lehrenden

[transcript]

Judith McGregor
Musikvermittlung in der Instrumentalpädagogik

Editorial

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

Judith McGregor studierte Instrumentalpädagogik (Bratsche) an der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien sowie Musikvermittlung an der Anton Bruckner Privatuniversität in Linz und promovierte an der mdw. Als Instrumentalpädagogin und Musikvermittlerin verbindet sie Lehr- und Forschungstätigkeit an der mdw.

Judith McGregor

Musikvermittlung in der Instrumentalpädagogik

Kollektives Selbstverständnis und transformative Positionierung von Lehrenden

[transcript]

Gefördert aus den Mitteln des Open-Access-Publikationsfonds der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien.

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

Dieses Werk ist unter der Creative-Commons-Lizenz BY-NC-ND 4.0 lizenziert. Für die ausformulierten Lizenzbedingungen besuchen Sie bitte die URL https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

2026 © Judith McGregor

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlagkonzept: Maria Arndt
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839478622
Print-ISBN: 978-3-8376-8260-1 | PDF-ISBN: 978-3-8394-7862-2
Buchreihen-ISSN: 2750-5235 | Buchreihen-eISSN: 2750-7114

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgeber:innen 7

Vorwort 9

1 Einleitung 11
1.1 Erkenntnisinteresse und Ziel der Studie 15
1.2 Aufbau der Arbeit 20
1.3 Danksagung 22

2 Theoretische Auseinandersetzung 25
2.1 Musikvermittlung 25
2.1.1 Zum Begriff der Musikvermittlung 25
2.1.2 Einblicke in ein diversifiziertes Feld 30
2.2 Schauplätze musikvermittelnder Praxen und daraus abgeleitete Topoi 40
2.3 Drei zentrale Topoi der Musikvermittlung 51
2.3.1 Musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen 51
2.3.2 Kulturelle Partizipation ermöglichen 64
2.3.3 Musikvermittlung als beziehungsstiftender Kommunikationsprozess 78
2.4 Zwischenresümee und weiterführende Überlegungen 95
2.5 Verwandte Tendenzen in der Instrumentalpädagogik 96
2.6 Überleitung zum empirischen Teil anhand von Neuwegs Konzept der »Lehrerwissensforschung« 105

3 Empirische Studie 109
3.1 Ein Selbstverständnis basierend auf Überzeugungen 109
3.1.1 Was sind Überzeugungen von Lehrenden? 109
3.1.2 Wie wirken Überzeugungen auf pädagogisches Handeln? 112
3.1.3 Wie können Überzeugungen verändert werden? 113
3.1.4 Zwischenresümee 118
3.2 Persönliche Situiertheit der Forscherin 119

3.3 Gütekriterien ... 121
3.3.1 Gegenstandsangemessenheit ... 122
3.3.2 Empirische Sättigung ... 123
3.3.3 Theoretische Durchdringung ... 124
3.3.4 Textuelle Performanz ... 125
3.3.5 Originalität ... 126
3.4 Methodologie und Forschungsdesign ... 127
3.4.1 Die dokumentarische Methode ... 127
3.4.2 Gruppendiskussionsverfahren ... 130
3.5 Darstellung der Datenerhebung und Datenauswertung ... 133
3.5.1 Datenerhebung ... 133
3.5.2 Datenauswertung ... 139
3.6 Forschungsergebnisse ... 152
3.6.1 Theoretisches Modell (VAVT-Modell) zur Darstellung des Tertium Comparationis ... 153
3.6.2 Basistypik ... 157
3.6.3 Darstellung der Typologie ... 158
3.6.4 Typik I – Musikerleben um seiner selbst willen ... 159
3.6.5 Typik II – Musikerleben als Recht für alle ... 171
3.6.6 Zusammenfassung ... 184
3.7 Systematisierung des instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses auf Basis rekonstruierter Überzeugungen ... 184
3.7.1 Rekonstruierte instrumentalpädagogische Überzeugungen im Kontext der Bezugssysteme Selbst, Lehr-Lern-Kontext, Bildungssystem und Gesellschaft ... 185
3.7.2 Zusammenfassung ... 196

4 Ergebnisdiskussion
Instrumentalpädagogisches Selbstverständnis zwischen institutionellen Rahmenbedingungen, Positionspapieren und gelebter Praxis ... 197

5 Resümee und Ausblick ... 209

6 Literaturverzeichnis ... 213

Abbildungsverzeichnis ... 223

Tabellenverzeichnis ... 225

Vorwort der Reihenherausgeber:innen

Musikvermittlung ist ein Praxisfeld, das unterschiedliche Berufsgruppen zusammenführt: Kunst, Dramaturgie, Kulturmanagement und oft auch Musikpädagogik. Gerade die Kombination aus Musikpädagogik und Musikvermittlung eröffnet Portfolio-Karrieren, die interessante Blickwechsel ermöglichen: Instrumentalpädagog:innen bringen spezifisches Musikvermittlungs-Knowhow in ihren Alltag an der Musikschule und Musikvermittler:innen nutzen ihr musikpädagogisches Handwerkszeug, um in Kulturinstitutionen Teilhabe für divers zusammengesetzte Gruppen zu ermöglichen. Die sich daraus ergebenden Implikationen für das Berufsbild sind bislang allerdings weitgehend unerforscht.

Judith McGregor reagiert mit ihrer Dissertation auf dieses Desiderat. Sie erforscht, wie Musikvermittlung das instrumentalpädagogische Selbstverständnis an Musikschulen verändert. Dabei nutzt sie die dokumentarische Methode, um kollektive Orientierungen von Instrumentalpädagog:innen herauszufiltern. Ihre Ergebnisse zeigen, wie zentral das Musikerleben an sich für musikvermittelnde Instrumentalpädagog:innen ist, wobei sich zwei unterschiedliche Typen herauskristallisieren: das Musikerleben um seiner selbst willen und das Musikerleben als Recht für alle. Beide Typen können sich in musikvermittelnden Berufen an Kulturinstitutionen gut entfalten, die das Erleben von Musik für alle in den Vordergrund rücken. An Musikschulen zeigen sich jedoch Probleme, wenn einheitliche Standards statt künstlerischer Flexibilität gefordert werden und ein allzu verschultes System die kreativen Gestaltungsräume von Schüler:innen und Lehrer:innen einschränkt.

McGregor arbeitet die transformative Energie von Musikvermittlung an Musikschulen heraus und veranschaulicht ihre Forschungsergebnisse anhand unterschiedlicher Praxisbeispiele, die einen Bogen von Kultur- zu Bildungsinstitutionen schlagen. Damit macht sie sowohl Musikvermittler:innen als auch Instrumentalpädagog:innen Mut, die verändernde Kraft von Musikvermittlung zu nutzen, um das individuelle Musikerleben von Musikschüler:innen und/oder dem Publikum in vielfältigen Ansätzen zu fördern.

Johannes Voit und Constanze Wimmer

Vorwort

Der durchaus überraschende Ausgangspunkt von Judith McGregors Studie ist ihre Erfahrung, dass sich in Lehrgängen und Masterstudien zu Musikvermittlung/Community Music recht viele Musikschullehrende finden: Diesen geht es natürlich zunächst darum, Handlungsweisen der Musikvermittlung kennenzulernen, die auf Resonanzen zwischen Menschen und Musik zielen, die Teilhabe aller in das Zentrum stellen und tiefgehende ästhetische Erfahrungen ermöglichen, und auf dieser Grundlage neue Handlungsfelder zu erobern und traditionelle Institutionen des Musikbetriebs zu verändern. Zu ergänzen wäre, dass es auch den *home institutions* dieser Klientel guttäte, wenn sie dadurch ein relevanter Faktor des regionalen Musiklebens würden, indem sie als Musikschulen nach neuen konzertanten Wegen in Hinsicht von Format, Niedrigschwelligkeit oder Resonanz suchten!

Aber auf Basis von Gruppendiskussionen, die mit den Werkzeugen der Dokumentarischen Methode subtil ausgewertet werden, kann McGregor auch herausarbeiten, dass die Befassung mit der Disziplin Musikvermittlung für die Beteiligten Selbstbegegnung, Selbstreflexion und Selbstkritik bedeutet: Man besinnt sich auf die ursprünglichen Motivationen, den Beruf zu ergreifen, und vergewissert sich der Wurzeln des professionellen Selbstverständnisses, indem ein »Musikerleben um seiner selbst willen« sowie das »Musikerleben als Recht für alle« neu in den Fokus kommen. Und je deutlicher sich das abzeichnet, desto kritischer wird der Blick auf die Verschulungstendenzen in der Institution Musikschule. Insofern zeigt sich in McGregors Studie, dass die transformativen Impulse, die von der Musikvermittlung ausgehen, nicht nur geeignet sind, dass Musikschullehrende »back to the roots« gelangen, sondern auch die Musikschule daran zu erinnern, dass sie eine Schule sui generis, eine offene, in stetiger Veränderung befindliche und einem weiten Begriff von Lernen verpflichtete Schule eigener Art sein kann, die sich zwar historisch durch Ähnlichkeiten mit dem Pflichtschulwesen legitimiert hat, die jedoch nichts daran hindert, sich von dessen Regeln und Prozeduren zu befreien und – nach Andreas Doerne – tatsächlich ein »Musizierlernhaus der Zukunft« zu werden.

Peter Röbke

1 Einleitung

Meine erste faktische Begegnung mit Musikvermittlung erfolgte im Rahmen meiner Tätigkeit als Instrumentalpädagogin an einer Musikschule. Seit mehr als 25 Jahren unterrichte ich Geige und Bratsche an einer Musikschule in Niederösterreich, wobei ein wesentlicher Aspekt meines Unterrichts von jeher darin besteht, meinen Schüler:innen Ensemble- und Orchestererfahrungen zu ermöglichen. Diese Ausrichtung hat viel mit meinem eigenen musikalischen Werdegang zu tun, der entscheidend durch das gemeinsame Musizieren in Ensembles geprägt ist.

Im Zuge meiner Unterrichtstätigkeit gründete ich ein Musikschulorchester, in dem wir ausschließlich klassische Werke spielten, mitunter auch Bearbeitungen für Jugendorchester, wenn die Originale zu anspruchsvoll waren. Meine Begeisterung für klassische Musik motivierte mich, nach Wegen zu suchen, diesen Funken auch auf meine Schüler:innen überspringen zu lassen. Außerdem wollte ich die Konzerte des Musikschulorchesters einem breiteren Publikum zugänglich machen, denn die Jugendlichen im Alter von zwölf bis 17 Jahren spielten auf einem beeindruckenden Niveau. So wurden im Laufe der Jahre zahlreiche interdisziplinäre und partizipative Musikvermittlungsprojekte realisiert, in deren Mittelpunkt jeweils ein bestimmtes Musikwerk stand, das wir für unser Publikum – aber auch für uns selbst – auf vielfältige Weise erfahrbar machen wollten. Wir arbeiteten mit musikschulexternen Künstler:innen zusammen, luden Schulklassen aus Pflichtschulen ein, sich aktiv am Projekt zu beteiligen, und bespielten sowohl konventionelle als auch unkonventionelle Aufführungsorte. Unser Publikum wuchs, wir veranstalteten regelmäßig Schulkonzerte für mehrere hundert Schüler:innen aus der Region und eroberten uns mit der Zeit einen festen Platz in der regionalen Kulturszene. Die musizierenden Jugendlichen lernten dabei nicht nur neue Stücke kennen, mit der Zeit wurde deutlich, wie involviert sie in die Vermittlungsarbeit waren: sie identifizierten sich mit dem Ensemble ebenso wie mit den jeweiligen Projektkonzeptionen, brachten eigene Ideen ein und waren Teil eines größeren Anliegens – nämlich Menschen mit Musik in Berührung zu bringen (vgl. McGregor 2024: 250–252).

So wuchs mit der Zeit mein Wunsch nach neuen Anregungen für kreative Vermittlungsansätze – in erster Linie für meine Orchesterarbeit an der Musikschule – und ich entschloss mich dazu, das Musikvermittlungsstudium an der Anton

Bruckner Privatuniversität Linz zu absolvieren. Zu meiner Überraschung hatten einige meiner Studienkolleg:innen ebenfalls einen instrumentalpädagogischen[1] Background. Durch die vertiefte Auseinandersetzung mit Musikvermittlung stieß ich auf neue Möglichkeiten und lernte konkrete Spiel- und Vermittlungsideen kennen. Die Auseinandersetzung mit dieser damals noch recht jungen Disziplin rückte aber auch Themen in meinen Fokus, die Fragen aufwarfen. Fragen, die mein instrumentalpädagogisches Handeln betrafen und mich anstifteten, meine methodisch-didaktischen Entscheidungen im Kontext dieses Handelns zu überdenken: Wie definiere ich den Erfolg einer Musikschullaufbahn, und welche langfristigen Ziele sollten im Instrumentalunterricht angestrebt werden, um lebenslanges Musizieren zu fördern? Wie kann ich von Beginn an das Künstlerische, das Ästhetische im Unterricht betonen und den Schüler:innen Raum für ein lebendiges Musikerlebnis ermöglichen? Und *was* möchte ich eigentlich *wem* vermitteln?

In meiner Euphorie, die die Begegnung mit Musikvermittlung zweifellos auslöste, sah ich mich aber auch mit kritischen Stimmen aus der instrumentalpädagogischen Community konfrontiert und traf auf Kolleg:innen, die den Hype um dieses sich neu etablierende Feld nicht nachvollziehen konnten. Musik zu vermitteln sei doch an sich die Kernaufgabe der Instrumentalpädagogik und somit ein Ziel, das Instrumentalpädagog:innen grundsätzlich verfolgen. Dass Musik zu vermitteln tatsächlich eine Kernaufgabe der Instrumentalpädagogik ist, fand auch meine Zustimmung. Aber ich bezweifelte, dass Instrumentalpädagog:innen tatsächlich auch immer dieser Kernaufgabe folgen (können). Die Skepsis so mancher Kolleg:innen führte zu einem gewissen Rechtfertigungsdruck, der wiederum den Wunsch aufkommen ließ, sich differenzierter mit dieser Thematik auseinanderzusetzen. Denn zum einen konnte ich manche der Musikvermittlung entgegengebrachten Vorbehalte aus Sicht der Instrumentalpädagog:innen nachvollziehen, zum anderen erfuhr ich die eigene Auseinandersetzung mit Musikvermittlung – insbesondere auch im Hinblick auf mein instrumentalpädagogisches Handeln – als bereichernd. Zudem konnte ich beobachten, dass die Musikvermittlung in instrumentalpädagogischen und musikschulischen Kontexten mehr und mehr an Bedeutung gewinnt:[2]

- Der Universitätslehrgang »Musikvermittlung – Musik im Kontext«[3] an der Anton Bruckner Privatuniversität Linz stößt seit Beginn des Lehrgangs im Jahr

1 Der Begriff »instrumentalpädagogisch« bzw. »Instrumentalpädagogik« umfasst stets auch den Begriff »gesangspädagogisch« bzw. »Gesangspädagogik«.

2 Meine Beobachtungen beziehen sich vor allem auf das österreichische Praxisfeld.

3 Ab Herbst 2026 wird der Universitätslehrgang in ein künstlerisch-wissenschaftliches Masterstudium überführt.

2009 auf reges Interesse bei Instrumentalpädagog:innen. Ca. 50 %[4] der Studierenden haben einen instrumentalpädagogischen Hintergrund.

- Seit einigen Jahren werden Musikvermittlungslehrveranstaltungen zunehmend in die Curricula instrumentalpädagogischer Studiengänge integriert. Diese Lehrveranstaltungen sind – je nach Ausbildungsinstitution – verpflichtend zu absolvieren oder können optional, im Rahmen individuell gewählter Schwerpunkte, belegt werden.[5]
- Die Fort- und Weiterbildungsangebote der österreichischen Musikschulwerke beziehungsweise Landesdachverbände wurden in den vergangenen Jahren erweitert. Es werden beispielsweise Seminare zu Kreativitätsförderung, zu kreativer Gestaltung von Konzerten und Klassenabenden, zu Community Music oder zu Moderationstechniken angeboten.
- Seit 2021 wird im Rahmen des größten österreichischen Jugendmusikwettbewerbs prima la musica die Wertungskategorie »Ensemble kreativ« angeboten. Mit der Konzeption dieser neuen Kategorie wurde ein klares Zeichen für kreative Vermittlungsideen von Ensembles gesetzt, und damit auch eine Plattform geschaffen, das innovative Potenzial der Ensembleleiter:innen sichtbar(er) zu machen. Der Ausschreibungspräambel ist zu entnehmen: »In der Kategorie Ensemble kreativ werden Musiker/innen dazu aufgefordert, zu einem Thema des Jahres ein kreatives Konzertprogramm zu entwickeln und dieses unter möglicher Einbeziehung verschiedener Künste umzusetzen.« (Musik der Jugend 2023: 14)[6]
- Instrumentalpädagog:innen vereinen häufig mehrere berufliche Identitäten[7] und sind in verschiedenen künstlerischen sowie pädagogischen Berufsfeldern[8]

---

4 Dieser Prozentsatz wurde mir am 12. April 2023 in einem E-Mail vom Studiendekanat für musikpädagogische Studien der ABPU Linz übermittelt.

5 Ich beziehe mich hier auf Curricula österreichischer Musikuniversitäten.

6 Die Teilnahme an der Wertungskategorie »Ensemble kreativ« erfordert ein schriftliches Programmkonzept, in dem die Umsetzung des jeweiligen Jahresthemas beschrieben werden soll.

7 Diese Beobachtung knüpft an Bergs Argumentation zu »Tendenzen der Auflösung eines einheitlichen Berufsbilds« (Berg 2018: 55–56) und Smildes Forschung zu »Portfolio-Karrieren« (Smilde 2009; vgl. auch Smilde 2017: 6) an.

8 Die mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien bietet seit dem Studienjahr 2023/24 ein neues künstlerisch-wissenschaftliches Masterstudium mit dem Titel »Contemporary Arts Practice« (CAP) an. Im Rahmen dieses Studiums kann eines von vier Profilen, darunter auch ein Musikvermittlungs-/Community Music-Profil, gewählt werden. Der Webseite ist zu entnehmen: »Ziel des künstlerisch-wissenschaftlichen Masterstudiums CAP ist eine zeitgemäß fundierte künstlerische Qualifizierung für Kunstschaffende, um in einem sich wandelnden Berufsfeld zu Beginn des 21. Jahrhunderts kompetent, innovativ und professionell handeln zu können.« Der neue CAP-Master richtet sich auch an Bachelor Absolvent:innen

tätig. Die Durchlässigkeit dieser Felder prägt die individuelle Praxis maßgeblich. Ein solches Berufsfeld ist auch die Musikvermittlung, innerhalb dessen vielfältige künstlerische und künstlerisch-pädagogische Projekte entstehen. In diesem Zusammenhang agieren Instrumentalpädagog:innen als Projektinitiator:innen, Konzeptentwickler:innen, Dramaturg:innen und Musiker:innen, wodurch sie individuelle Künstler:innen- und Vermittler:innen-Identitäten[9] ausbilden.

Aufgrund der geschilderten persönlichen Erfahrungen, der beobachteten zunehmenden Bedeutung von Musikvermittlung im instrumentalpädagogischen und musikschulischen Kontext sowie des Wunsches, sich intensiver mit dieser Thematik auseinanderzusetzen, entwickelte sich ein Forschungsvorhaben, dessen Erkenntnisinteresse und Zielsetzung im Folgenden näher erläutert werden.

---

der Instrumental(Gesangs)pädagogik (IGP). Vgl.: https://www.mdw.ac.at/ar_center/de/master-contemporary-arts-practice-cap-2_de/ [28.2.2026].

9 Seit 2016 haben IGP-Master-Studierende an der mdw die Möglichkeit, das sogenannte »Projektstudium« zu absolvieren. Diese Master-Variante richtet sich speziell an Studierende, die schon im Berufsfeld tätig sind und im Rahmen dessen interessante, ungewöhnliche und innovative Projekte (künstlerische, pädagogische oder künstlerisch-pädagogische Projekte) verfolgen. Im Zentrum dieses Masterstudiums steht ein Projekt und dessen wissenschaftliche Verortung im Fachbereich. Das Projektstudium wurde im Anschluss an eine 2014 von der mdw in Auftrag gegebenen Studie entwickelt, bei der Fragen zu Berufsfeldern von Absolvent:innen und Übergänge vom Studium in das beziehungsweise in die Berufsfeld(er) im Zentrum standen. Weiters wurde nachgefragt, inwieweit das Studium für das Berufsfeld relevante Kompetenzen ausreichend vermittelt oder inwieweit die Universität ihre Angebote adaptieren muss, um zielgerichteter auf die berufliche Praxis vorzubereiten. Befragt wurden Studienabgänger:innen (mit oder ohne Abschluss) der Fachrichtungen Instrumentalstudium/Gesang, IGP (BA und MA) und Musikerziehung, die die mdw zwischen 2003 und 2008 verlassen haben. Während die Studie gezeigt hat, dass der überwiegende Teil der Befragten eine »Portfolio-Karriere« hat (musikbezogene bzw. musiknahe selbständige und unselbständige Arbeit) und es im Bereich von »Vermittlung von Spieltechnik und Interpretationsfähigkeit« eine hohe Zufriedenheit mit dem Studium gab, zeigten vor allem die Bereiche der praxisrelevanten organisatorischen Kompetenzen (»Personal Skills«) und der »Kreativität und Innovationsfähigkeit« mangelnde Zufriedenheit und die Notwendigkeit für curriculare Veränderungen. Die Konzeption des IGP-Master-Projektstudiums lässt sich auf folgende Überlegungen der Studienautoren zurückführen, inwieweit curriculare Adaptierungen »zu Veränderungen in den Studien motivieren könnten, bei denen die reflektierte und begleitete Selbsttätigkeit von Studierenden in Projekten, im ›Ernstfall‹ des künstlerischen und musikpädagogischen Lebens, weit mehr Berücksichtigung finden könnte als bisher.« (Röbke und Smudits 2014: 7, unveröffentlichte Studie)

1.1 Erkenntnisinteresse und Ziel der Studie

Wie bereits in der Einleitung dargelegt, lässt sich eine zunehmende Bedeutung der Musikvermittlung in instrumentalpädagogischen und musikschulischen Kontexten beobachten. Diese Entwicklung wirft die Frage auf, welche Rolle die Musikvermittlung für die Instrumentalpädagogik spielt, inwieweit die beiden Disziplinen miteinander verbunden sind und welche Gemeinsamkeiten und Schnittmengen sich herausarbeiten lassen. Des Weiteren richtet sich mein Interesse primär an jene Instrumentalpädagog:innen, die sich sowohl im Bereich der Instrumentalpädagogik als auch im Bereich der Musikvermittlung verorten. Mein Erkenntnisinteresse gilt demnach der Verbindung dieser beiden Bereiche, insbesondere der Frage, wie diese Verknüpfung das pädagogische Handeln derjenigen beeinflusst, die sich beiden Bereichen zuordnen.

Es konnte festgestellt werden, dass zu dieser Thematik bislang keine spezifischen Forschungsarbeiten vorliegen. Obgleich zahlreiche instrumentalpädagogische Diskurse[10] existieren, die sich mit instrumentalpädagogischem Handeln, instrumentaldidaktischen und künstlerisch-didaktischen Orientierungen sowie Zieldimensionen im Kontext des Instrumentalunterrichts befassen, fehlen derzeit Forschungsarbeiten, die aus der Perspektive der Instrumentalpädagogik explizit die Musikvermittlung und ihren Einfluss auf instrumentalpädagogisches Handeln thematisieren.

Richtet man den Blick auf das Feld der Musikvermittlung, zeigt sich, dass auch hier bislang keine Studien zu diesem spezifischen Erkenntnisinteresse vorliegen. Die wesentlichen Publikationen der letzten Jahre konzentrieren sich überwiegend auf eine Standortbestimmung dieses ursprünglich praxisorientierten Bereichs, widmen sich in erster Linie grundlegenden Fragen und sind häufig im Kontext der Konzertgestaltung entstanden (Vergleiche dazu folgende Auswahl: Wimmer 2010a, 2010b; Schneider et al. 2011; Rüdiger 2014; Stiller 2014; Müller-Brozović 2023a).

Bianka Wüstehubes Aufsatz »Musikvermittlung im Kontext Musikschule« (Wüstehube 2014), erschienen in Rüdigers Sammelband »Musikvermittlung – wozu?« (Rüdiger 2014), gehört zu den wenigen Publikationen, die sich mit der Verbindung von Instrumentalpädagogik und Musikvermittlung beschäftigen. Wüstehube widmet sich in ihrem Beitrag dem Format des Klassen-/Vortragsabends und zeigt auf, wie Vorspielformate zu künstlerisch-ästhetischen Erfahrungsräumen werden können. Daraus entwickelt sie künstlerisch-didaktische Orientierungen für den Instrumentalunterricht.

Mit dem im Jahr 2023 erschienenen Handbuch Musikvermittlung (Petri-Preis und Voit 2023b) entstand ein umfassendes Grundlagenwerk, das auch Überschneidungen mit angrenzenden Praxisfeldern beleuchtet. Im Kontext der vorliegenden

10 In Abschnitt 2.5 werden einige dieser Diskurse dargelegt.

Arbeit sind insbesondere die Beiträge von Wolfgang Lessing sowie Andreas Bernhofer und Peter Mall zu erwähnen, da sie die Überschneidungen zur Instrumentalpädagogik (Lessing 2023b) sowie zur Musikpädagogik (Bernhofer und Mall 2023) thematisieren.

Einige Forschungsarbeiten aus dem Musikvermittlungsbereich setzen sich gezielt mit den Akteur:innen dieses Feldes auseinander. In diesem Zusammenhang sind vor allem die Dissertationen von Peter Mall (Mall 2016) und Axel Petri-Preis (Petri-Preis 2022) hervorzuheben. Malls Forschungsarbeit verortet sich an der Schnittstelle von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung und er untersucht die Zusammenarbeit zwischen allgemeinen Schulen und Orchestern in Musikvermittlungsprojekten. Er entwickelt Argumente für eine engere Kooperation und Integration von schulischen und außerschulischen Lernfeldern und analysiert die Auswirkungen von Musikvermittlungsprojekten auf das musikalische Selbstkonzept und die Motivation von Schüler:innen sowie die Gelingensbedingungen für die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Musiker:innen. Petri-Preis' Forschungsarbeit richtet den Fokus auf Musiker:innen, die auch im Bereich der Musikvermittlung tätig sind. Im Rahmen einer empirischen Studie werden unterschiedliche Musikvermittlungs-Lernwege von Musiker:innen identifiziert. Dies ermöglicht Rückschlüsse auf das Erlernen praxisrelevanten Wissens, aber auch auf die individuellen Haltungen der Musiker:innen sowie auf die strukturellen Arbeitsbedingungen in kulturellen Institutionen.

Das bestehende Forschungsdesiderat motivierte mich dazu, mein Forschungsvorhaben weiter zu konkretisieren.

Im ersten Teil der vorliegenden Arbeit erfolgt eine theoretische Untersuchung der Verbindung zwischen Musikvermittlung und Instrumentalpädagogik. Im Rahmen dessen werden sowohl Parallelen als auch mögliche Überschneidungen der beiden Disziplinen erörtert. Um diesem Erkenntnisinteresse nachzugehen, ist es zunächst erforderlich, zentrale Anliegen zu differenzieren, die musikvermittelnde Praxen prägen. Diese Überlegung mündet in folgende Forschungsfrage:

- Welche zentralen Anliegen lassen sich aus unterschiedlichen musikvermittelnden Formaten ableiten, und wie prägen diese die Praxis der Musikvermittlung?

Im weiteren Verlauf wird der Fokus auf die Instrumentalpädagogik gerichtet. Auf Basis der abgeleiteten Anliegen, welche im Rahmen dieser Arbeit als »Topoi« bezeichnet werden, erfolgt eine Untersuchung von Gemeinsamkeiten und Überschneidungen der beiden Disziplinen. Die folgende Forschungsfrage dient als Leitfrage für die nachfolgende theoretische Untersuchung:

- Inwiefern lassen sich Parallelen zwischen Musikvermittlung und Instrumentalpädagogik erkennen, und wie können aktuelle Fachdiskurse der Instrumentalpädagogik im Hinblick auf die Topoi der Musikvermittlung interpretiert werden?

Im zweiten Teil der Arbeit erfolgt eine Fokussierung auf Instrumentalpädagog:innen, die sich in der Instrumentalpädagogik und der Musikvermittlung verorten. Das Erkenntnisinteresse gilt dem praxisbezogenen Wissen, also dem berufsbezogenen Alltagswissen dieser Pädagog:innen. Die Rekonstruktion dieses Praxiswissens könnte Aufschluss darüber geben, inwiefern die Auseinandersetzung mit Musikvermittlung die berufliche Praxis beeinflusst hat. Zudem könnte die Rekonstruktion Aussagen darüber zulassen, welche Relevanz dies für die Instrumentalpädagogik angesichts der zunehmenden Bedeutung von Musikvermittlung im musikpädagogischen Kontext besitzt.

Praxiswissen basiert nicht allein auf berufsbezogenen Kompetenzen, sondern wird auch maßgeblich durch persönliche Prägungen beeinflusst (vgl. McGregor 2024: 249–250). Dazu zählen die musikalische Sozialisation, die individuelle Profilierung sowie die Zugehörigkeit zu sogenannten »Communities of Practice« (Wenger-Trayner 2008) und deren Werten. In diesem Sinne kann auch die Musikvermittlung mit ihren Akteur:innen als Praxisgemeinschaft bezeichnet werden, die durch spezifische Werte und Überzeugungen geprägt ist.

Aus diesen Überlegungen leitet sich das Erkenntnisinteresse ab, inwiefern die Auseinandersetzung mit der Musikvermittlung die Praxis von Instrumentalpädagog:innen beeinflusst, die sich auch der Musikvermittlungscommunity zugehörig fühlen, und wie sich diese duale Verortung auf ihr pädagogisches Handeln auswirkt.

Mein Nachdenken über mögliche Forschungsfragen in diesem Kontext wurde maßgeblich durch Lessings Aufsatz *Von Kernen und Rändern* (Lessing 2018) inspiriert. In diesem Text reflektiert der Autor über den »Ort der Instrumentalpädagogik« und untersucht vor dem Hintergrund gewisser »Aufweichungstendenzen« (Lessing 2018: 28) zwischen Instrumentalpädagogik und Schulmusik die spezifischen Alleinstellungsmerkmale der Instrumentalpädagogik. Infolge dieser Aufweichungstendenzen lässt sich das Selbstverständnis der Instrumentalpädagogik Lessing zufolge nicht länger im Sinne Leo Kestenbergs auf einen klar definierten Mittelpunkt reduzieren, den Kestenberg als »professionelle Expertenleistung als fixen Orientierungspunkt der pädagogischen Arbeit« (ebd.) beschreibt. Lessing entwickelt stattdessen ein Modell aus »Kernen und Rändern«. Die Musikvermittlung stellt darin – neben Interkulturalität, App-Musik, Inklusion, Elementarer Musikpädagogik und Instrumentalunterricht für Erwachsene – eines jener neuen Aufgabenfelder dar und bildet Lessing zufolge einen dieser »Ränder« der Instrumentalpädagogik. Der Autor identifiziert die neuen Aufgabenfelder als Konsequenz

einer sogenannten »offenen Musikschule«[11] sowie einer »kulturellen Praxis, die ›für alle‹ bestimmt ist« (ebd.: 22).

Die Lektüre des Artikels führte zu der Frage, ob es überhaupt einen eindeutig definierten »Ort der Instrumentalpädagogik« – einen »Kern« – geben kann. Wäre es nicht angemessener, nach unterschiedlichen »inneren Orten« der Instrumentalpädagogik und der Instrumentalpädagog:innen zu suchen und eine Art Landkarte mit mehreren Orten zu entwerfen, um den vielfältigen neuen Aufgabenbereichen und der Vielfalt von Instrumentalpädagog:innen sowie instrumentalpädagogischen Praxisvollzügen gerecht zu werden? Die zentrale Textstelle für die Entwicklung meiner Forschungsfragen zur empirischen Untersuchung befindet sich in der Passage, in der Lessing die Frage aufwirft,

> »ob und inwieweit sie [Anmerkung der Verfasserin: die Instrumentalpädagogik] über eigene, nur ihr zugängliche Merkmale verfügt – und zwar über Merkmale, die die Arbeit an den Rändern ebenso zu umfassen imstande sind wie auch ihren ehemaligen Kern (die professionelle Expertenleistung als fixen Orientierungspunkt der pädagogischen Arbeit) sowie schließlich auch die Verbindung zwischen diesem Kern und den Rändern.« (Ebd.: 28)

Das Erkenntnisinteresse, das mich von da an begleitete, kreiste um die Frage, welches instrumentalpädagogische Selbstverständnis sich beschreiben ließe, wenn der Kern mit einem der Ränder verschmelzen würde und genau diese Verbindung das spezifische Selbstverständnis prägt. Denn Doerne zufolge basiert das »pädagogische Selbstverständnis eines jeden Unterrichtenden« auf allgemeinen Bildungszielen, die »in der Zielhierarchie an erster Stelle [stehen]« und »das Handeln des Lehrers im Unterricht grundlegend bestimmen.« Er konstatiert, in diesem Selbstverständnis findet sich »die Antwort auf die grundlegende Frage nach dem Sinn des eigenen Tuns«, es ist das »Gravitationszentrum pädagogischer Anstrengungen« (Doerne 2010: 115).

Die zuvor dargelegten Überlegungen führten daher zur Präzisierung weiterer Forschungsfragen:

- Wie kann das instrumentalpädagogische Selbstverständnis von Instrumentalpädagog:innen beschrieben werden, die sich in der Instrumentalpädagogik *und* Musikvermittlung verortet sehen?

11 In diesem Kontext verweist Lessing auf das Leitbild des Verbands deutscher Musikschulen (VdM), in dem die Idee der »offenen Musikschule« verankert ist. Vgl.: https://www.musikschulen.de/medien/doks/Positionen_Erklaerungen/leitbild_vdm-musikschulen.pdf [28.2.2026].

Ein professionelles, berufsbezogenes Selbstverständnis – das »Gravitationszentrum pädagogischer Anstrengungen« – lässt sich als komplexes Konstrukt beschreiben, das sich aus verschiedenen Dimensionen zusammensetzt. Es umfasst neben Wissen insbesondere auch Werte und Überzeugungen, welche den pädagogischen Ansatz, die Handlungspraxis, aber auch das Professionsverständnis und die Wahrnehmung des Berufsfeldes im Allgemeinen prägen (siehe dazu Abschnitt 3.1). Das Selbstverständnis manifestiert sich als dynamisches Wechselspiel zwischen der Handlungspraxis und den dieser zugrunde liegenden inneren Werten. Beide Dimensionen sind als untrennbar miteinander verbunden und sich gegenseitig bedingend zu betrachten. Ein umfassendes instrumentalpädagogisches Selbstverständnis kann folglich nur adäquat erfasst werden, wenn sowohl Handlungsorientierungen als auch Faktoren der inneren Haltung Berücksichtigung finden. Die dargelegte Schlussfolgerung führte folglich zu zwei weiteren Forschungsfragen:

- Welche kollektiven Handlungsorientierungen lassen sich rekonstruieren?
- Welche innere Haltung lässt sich explizieren und welche Faktoren beschreiben diese Haltung?

Im Rahmen der empirischen Studie konnte festgestellt werden, dass eine spezifische Thematik für die Beantwortung dieser Forschungsfragen von entscheidender Bedeutung ist. In der Konsequenz wurden die Forschungsfragen daher um eine weitere zentrale Frage erweitert, um den Erkenntnissen aus den ersten Datenauswertungen Rechnung zu tragen:

- Auf welche Faktoren ist das Interesse der Instrumentalpädagog:innen an Musikvermittlung zurückzuführen?

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, das instrumentalpädagogische Selbstverständnis und das berufsbezogene Handeln jener Pädagog:innen zu erforschen, die Musikvermittlung mittlerweile als integralen Bestandteil ihres Tuns verstehen, und ein vertieftes Verständnis der zugrunde liegenden Prozesse und Dynamiken zu entwickeln. Dies erfolgt auf der Grundlage der in den Forschungsfragen und dem darin verorteten Erkenntnisinteresse formulierten Zielsetzung.

Des Weiteren sollen Potenziale und Möglichkeiten aufgezeigt werden, die aus dem Zusammenwirken beider Bereiche – der Instrumentalpädagogik und der Musikvermittlung – resultieren können. Ein weiterer Fokus der Arbeit liegt auf der Untersuchung der zunehmenden Relevanz von Musikvermittlung im instrumentalpädagogischen und musikschulischen Kontext. In diesem Zusammenhang wird es von Interesse sein, welche Schlussfolgerungen sich aus dieser Entwicklung für

den instrumentalpädagogischen Fachdiskurs sowie für die Praxis, aber auch für die zukünftige Ausrichtung von Musikschulen ziehen lassen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Meine Studie gliedert sich in zwei Abschnitte, die jeweils einen spezifischen Forschungsansatz verfolgen.

Im ersten Teil (Kapitel 2) werden mögliche Parallelen von Musikvermittlung und Instrumentalpädagogik untersucht. Zu diesem Zweck erfolgt zunächst eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Bereich der Musikvermittlung (Abschnitt 2.1), im Anschluss daran wird eine Brücke zur Instrumentalpädagogik geschlagen (Abschnitt 2.5).

Abschnitt 2.1.1 stellt einige theoretische Ansätze vor, die zur Klärung und Einordnung der Begriffe »Vermitteln« im Allgemeinen und »Musikvermittlung« im Besonderen beitragen sollen. Dieser Abschnitt beleuchtet zudem die Schwierigkeiten einer eindeutigen Definition des Begriffs der Musikvermittlung sowie der Subsumtion des heterogenen Feldes der Musikvermittlung unter einem gemeinsamen Überbegriff. In Abschnitt 2.1.2 wird die Entwicklung des vielfältigen Feldes der Musikvermittlung kurz skizziert. Dabei wird aufgezeigt, dass Musikvermittlung eine interdisziplinäre Schnittmenge darstellt, die in unterschiedlichen Bezugssystemen verankert ist und in der eine heterogene Gruppe von Akteur:innen mit einer Vielzahl von musikvermittelnden Praxen agiert. Zudem wird die Bedeutungszunahme der Musikvermittlung in kulturellen Kontexten thematisiert. Gleichzeitig werden auch einige kritische Positionen erörtert, die Ziele und Ansätze der Musikvermittlung hinterfragen.

Um dem Erkenntnisinteresse hinsichtlich des Selbstverständnisses von Instrumentalpädagog:innen, die sich sowohl in der Instrumentalpädagogik als auch in der Musikvermittlung verorten, nachzugehen und zentrale Anliegen musikvermittelnder Praxen fassen zu können, ist zunächst zu klären, was eine Verortung im Bereich der Musikvermittlung bedeutet. In diesem Zusammenhang ist von Interesse, welche Zielsetzungen musikvermittelndes Handeln verfolgt und ob sich gemeinsame Prinzipien identifizieren lassen, die unterschiedliche musikvermittelnde Praxen miteinander verbinden. Auf Grundlage dieser Überlegungen erfolgt in Abschnitt 2.2 eine Darstellung verschiedener Schauplätze musikvermittelnder Praxen, aus denen Topoi abgeleitet werden, welche die zentralen Intentionen dieser Praxen prägen. Diese Topoi werden in Abschnitt 2.3 einerseits theoretisch fundiert und teilweise unter Einbeziehung theoretischer Modelle näher erläutert, andererseits wird ihre praxisbezogene Anschlussfähigkeit im Kontext der zuvor beschriebenen Schauplätze verdeutlicht.

Die Auseinandersetzung mit den Topoi führt dazu, in weiterer Folge den Blick auf jene Praxen innerhalb der Instrumentalpädagogik (Abschnitt 2.5) zu lenken, die vergleichbare Zielsetzungen verfolgen wie jene, die im Rahmen der Ausdifferenzierung der Topoi identifiziert wurden.

Um den weiteren Forschungsfragen nachgehen zu können, wurde zusätzlich eine empirische Studie durchgeführt, die im zweiten Teil (Kapitel 3) der Arbeit ausführlich dargestellt wird.

Zunächst wird in Abschnitt 3.1 ein theoretischer Referenzrahmen eingeführt, der für die Einordnung des Begriffs »Selbstverständnis« von Bedeutung ist. Das zu rekonstruierende Selbstverständnis wird als ein System von »Lehrerüberzeugungen« (»teacher beliefs«) konzeptualisiert (Kunter und Pohlmann 2015: 267), das in den Abschnitten 3.1.1, 3.1.2 und 3.1.3 hinsichtlich Grundlage, Wirkung und Veränderungsmöglichkeiten näher erläutert wird. In Abschnitt 3.7 werden die rekonstruierten Überzeugungen der Studienteilnehmer:innen in Anlehnung an diese theoretische Konzeption systematisch aufbereitet.

In Abschnitt 3.2 thematisiere ich meine persönliche Situiertheit als Forscherin. Aus der Praxis der Instrumentalpädagogik und der Musikvermittlung kommend ist mir das zu beforschende Feld seit vielen Jahren vertraut. Dies macht es erforderlich, meine disziplinäre Zugehörigkeit und meine fachbezogenen Wissensbestände im Kontext der Forschungstätigkeit einer kontinuierlichen Selbstreflexion zu unterziehen. Um die Qualität der vorliegenden Forschung zu unterstreichen und auch die Glaubwürdigkeit des Forschungsprozesses sowie der Ergebnisse zu stärken, werden in Abschnitt 3.3 Jörg Strübings Gütekriterien qualitativer Forschung ausführlich dargelegt. Sie bilden auch die Grundlage für die durchgeführte Forschungsarbeit.

Die Abschnitte 3.4 und 3.5 widmen sich dem methodologischen Vorgehen und dem Forschungsdesign sowie der Datenerhebung und -auswertung. Es wird erläutert, welche Gründe zur Wahl der dokumentarischen Methode und der Durchführung von Gruppendiskussionen führten. Darüber hinaus werden die Überlegungen zum Samplingverfahren dargelegt und die einzelnen Schritte der Datenauswertung sowohl theoretisch als auch anhand ausgewählter Textpassagen aus dem Datenmaterial detailliert beschrieben.

Das Kernstück der empirischen Studie bildet der Abschnitt 3.6, in dem die rekonstruierte Typologie präsentiert und anhand des empirischen Materials erläutert wird. Aus der dargestellten Rekonstruktion lassen sich das instrumentalpädagogische Selbstverständnis der Teilnehmenden der Gruppendiskussionen, ihre kollektiven Handlungsorientierungen sowie die Kernelemente der zugrundeliegenden inneren Haltung erschließen. Wie bereits erwähnt, werden diese Erkenntnisse auch als System von Überzeugungen im Kontext verschiedener Bezugssysteme präsentiert (Abschnitt 3.7).

In Kapitel 4 erfolgt eine Zusammenführung der Ergebnisse der empirischen Studie und der Erkenntnisse des ersten Teils sowie eine Diskussion hinsichtlich der

übergeordneten Forschungsfragen. Die zuvor präsentierten Resultate geben Anlass zu weiteren Überlegungen, offenen Fragen und Problemstellungen, welche in Kapitel 5 zusammengefasst werden. Die Aufarbeitung der Ergebnisse zielt darauf ab, einen weiteren wissenschaftlichen Diskurs anzuregen.

1.3 Danksagung

Der Weg von der Praxis in die Forschung war für mich als Bratschistin, Instrumentalpädagogin und Musikvermittlerin eine spannende und herausfordernde Erfahrung. Dieses neue Feld zu betreten, hat mich nicht nur beruflich, sondern auch persönlich enorm bereichert, wofür ich tiefen Dank empfinde. Diese Arbeit wäre jedoch ohne die Unterstützung vieler wunderbarer Menschen nicht möglich gewesen.

Mein herzlicher Dank gilt zunächst den Instrumentalpädagog:innen, die sich bereit erklärten, an den Gruppendiskussionen teilzunehmen. Ihre Offenheit und die wertvollen Einblicke in ihre Erfahrungen haben wesentlich dazu beigetragen, Erkenntnisse über das zu beforschende Feld zu gewinnen und den eigenen Blickwinkel zu erweitern.

Besonders danken möchte ich meinem Betreuer, em. Prof. Dr. Peter Röbke, der mich in vielen Gesprächen inspiriert und ermutigt hat. Seine einzigartige fachliche und menschliche Unterstützung während der gesamten Arbeit war für mich von unschätzbarem Wert. Mein Dank gilt ebenfalls Prof.in Dr.in Constanze Wimmer, der ich die ersten affizierenden Momente mit Musikvermittlung verdanke und die mich in erhellenden Gesprächen stets dazu anregte, neue Perspektiven einzunehmen. Ein besonderer Dank geht auch an Dr.in Rineke Smilde, die meine ersten Forschungsideen maßgeblich unterstützte und mir half, mein Vorhaben an der mdw zu verwirklichen. Ein großer Dank gilt auch meinen Institutsleiter:innen Prof.in Dr.in Eveline Christof und Prof. Axel Petri-Preis PhD für ihre fachliche Unterstützung und ihre wertvollen Anregungen. Unsere Gespräche in den letzten Jahren habe ich nicht nur fachlich, sondern auch menschlich als sehr bereichernd erlebt. Prof.in Irena Müller-Brozović PhD danke ich herzlich für den inspirierenden Austausch, der mich insbesondere in den Anfängen meines Projekts gestärkt und motiviert hat. Mein Dank richtet sich auch an meine Kolleg:innen der mdw aus dem Fachbereich Instrumental(Gesangs)pädagogik, vor allem Prof. Dr. Michael Göllner. Die wertschätzende und motivierende Atmosphäre in unserem Team hat die Arbeit an meiner Studie erheblich erleichtert.

Den Kolleg:innen des Doktorand:innen-Kreises des Instituts für musikpädagogische Forschung und Praxis (mdw) danke ich für die vielen konstruktiven Gespräche, den offenen Austausch und die zwischenmenschlichen Begegnungen, die mich in den vergangenen Jahren begleitet und berührt haben. Ebenso möchte ich der For-

schungsgruppe der Dokumentarischen Methode für die zahlreichen wertvollen Impulse danken.

Mein allergrößter Dank gilt meiner Familie für ihr unermüdliches Verständnis und ihre großartige Unterstützung. Besonders danke ich meinen beiden wunderbaren Töchtern Lara und Coco, die mich in den vergangenen Jahren stets bestärkt, ermutigt und mit viel Geduld und Toleranz mein begrenztes Zeitbudget akzeptiert haben. In tiefer Liebe ist diese Arbeit euch gewidmet.

2 Theoretische Auseinandersetzung

2.1 Musikvermittlung

»Musikvermittlung hat Hochkonjunktur«, schreibt Rebekka Hüttmann (Hüttmann: 2009: 9) und bringt damit zum Ausdruck, mit welcher Präsenz und Dynamik sich Musikvermittlung in der kulturellen Landschaft[1] verbreitet hat und diese mittlerweile auch entscheidend prägt. Eingebettet zwischen Musikpädagogik, künstlerischer Praxis und Kulturmanagement – Constanze Wimmer verortet Musikvermittlung zwischen »künstlerischer und pädagogischer Orientierung« (Wimmer 2023b: 211–212) – hat Musikvermittlung einen festen Platz im Kulturbetrieb eingenommen und sich als eigenständige Disziplin etabliert.

2.1.1 Zum Begriff der Musikvermittlung

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

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

1 Ich beziehe mich auf den deutschsprachigen Raum.

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

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

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

Ein weiterer Aspekt, den Stiller aufgreift, beruht auf sprachwissenschaftlichen Überlegungen[2] und thematisiert den prozesshaften Charakter der Vermittlung: »Die zentrale Bedeutung des Prozesshaften für Konzepte von ›Vermittlung‹ zeigt sich darin, dass ihnen nicht nur eine Zielrichtung implementiert ist, sondern auch der Weg, der bis zum Erreichen dieses Zieles beschritten wird.« (Ebd.: 34)

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

Eine »Vermittlung im Sinne von *dafür sorgen, dass jemand etwas erhält, wonach er sucht*« bedarf einer umfangreichen Kenntnis über die Bedürfnisse der jeweiligen Dialoggruppe[3], um dem, wonach gesucht wird, bei der Konzeption des Vermitt-

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

Ergänzend zu den hier dargelegten Ansätzen, die sich vor allem mit dem Wortteil »Vermittlung« auseinandersetzen, verweist Petri-Preis darauf, dass das »Kompositum ›Musikvermittlung‹ im musikdidaktischen und musikpädagogischen Kontext bis zur Jahrtausendwende lediglich vereinzelt und unsystematisch verwendet und erst durch Ernst Klaus Schneider[6] nachhaltig in den Diskurs eingeführt« wurde (Petri-Preis 2023a: 34).

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

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

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

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

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

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

2.1.2 Einblicke in ein diversifiziertes Feld

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

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

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

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

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

Blickt man über den deutschsprachigen Raum hinaus, so stößt man auf Leonard Bernstein (1918–1990), einen der ersten Musikvermittler, der mit dem New York Philharmonic Orchestra von 1958 bis 1972 dreiundfünfzig Konzerte für ein junges Publikum initiierte und bekannte Orchesterwerke des klassischen Musikgenres jungen Menschen ›vermittelte‹. Die in der Carnegie Hall beheimatete Konzertserie »Young People's Concerts«, bei der Bernstein als Dirigent, Pianist und Moderator mit großem pädagogischen Geschick und vermittlerischem ›Herzblut‹ agierte, wurde auch im Fernsehen[10] übertragen und erreichte in den USA ein Millionenpublikum. Bernstein gilt als Pionier in diesem Bereich und als leidenschaftlicher Musikvermittler der ersten Stunden (vgl. Bernstein 1993).

Waren die Anfänge der Musikvermittlung im deutschsprachigen Raum in den 1990er Jahren vor allem im Bereich von moderierten Kinder- und Jugendkonzerten verortet (vgl. Wimmer 2023b: 212), so lässt sich »[s]eit nunmehr zwanzig Jahren […] ein kontinuierliches Wachstum der Angebote im Bereich Musikvermittlung […] beobachten.« (Voit 2023b: 72) Der »Umbrella-Term Musikvermittlung« (Wimmer 2023b: 211) umfasst eine Vielzahl von partizipativen Konzertformaten, Einführungsworkshops, sogenannten Outreach- und Response-Projekten[11], Initiativen für Lehrlinge, Senior:innen, Strafgefangene oder Flüchtlinge. Diese Angebote orientieren sich an den Bedürfnissen und der Lebenswelt unterschiedlicher Dialoggruppen und streben danach, Zugänge zu kulturellen Angeboten zu ermöglichen (vgl. Schippling und Voit 2023).

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

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

10 Die vollständige Sammlung aller 53 »Young People's Concerts« ist auf der Plattform Youtube abrufbar. Vgl.: https://www.youtube.com/watch?v=U6JsfDIo4TA&list=PLUoHyYmOgH8Xno6fDThwLDh95igfZpurQ [28.2.2026].

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

Für Wimmer basiert diese »Bedeutungszunahme« auch auf dem »Educational Turn der Kultureinrichtungen«, der sich »in Form von Partnerschaften zwischen Bildung und Kultur« zeigt und bei Kultureinrichtungen sowie bei Künstler:innen eine »neue Verantwortung« (Wimmer 2014: 76) ausgelöst und ein Engagement auch für (musikalische) Bildungsprozesse hervorgebracht hat. Mit ausdifferenzierten Formaten und einer Erweiterung des musikalischen Repertoires[13] soll dieser viel zitierte Zugang zu kulturellen Angeboten vielen Menschen ermöglicht werden.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Der deutsche Musikjournalist Holger Noltze nimmt eine kritische Position gegenüber musikvermittelnden Praxen ein und attestiert vielen dieser Praxen einen oberflächlichen Umgang mit den zu vermittelnden Musikstücken. Musikvermittelnde Akteur:innen, so Noltze, müssen imstande sein, die Komplexität der Werke zu erfassen. Er kritisiert, dass zu viele musikvermittelnde Praxen einen adäquaten Umgang mit genau dieser Komplexität vermissen lassen. Diesen Vermittlungsformaten liegt seiner Ansicht nach vor allem eine »Reduktion von Komplexität« (Noltze 2010: 20) zugrunde, indem Musikwerke[15] derart vermittelt werden, dass eine vermeintliche Einfachheit vorgetäuscht wird, um Menschen einen möglichst niederschwelligen Zugang zu ermöglichen. Die Musikvermittlung, so lautet seine Kritik, läuft dabei Gefahr, durch die »allfällige[n] Methoden der Vereinfachung den zu vermittelnden Gegenstand notorisch [zu] verfehlen.« (Ebd.: 74) Er argumentiert, dass Vereinfachung keine Antwort auf die Komplexität und Vielschichtigkeit von Kunst und demzufolge auch keine adäquate Vermittlungsmethode sein kann. Darüber hinaus wird dem Publikum auch verschwiegen, dass »Anstrengungen vonnöten« sind (ebd.: 14), will man sich mit Kunst auseinandersetzen und dieser auch gerecht werden. Ein eher unpopulärer Ansatz, den Kulturinstitutionen auch schlecht vermarkten können, so der Autor. Gibt sich die Musikvermittlung aber diesen Vereinfachungstendenzen hin und suggeriert damit »schnelle Befriedigung durch leichte Verständlichkeit«, dann riskiert sie, vor allem der »Existenzfrage der Systeme« (ebd.: 223 u. 139) und nicht der Kunst, also dem eigentlichen Vermittlungsgegenstand, zu dienen. Für Noltze ist es daher unabdingbar, dass musikvermittelnde Akteur:innen die Komplexität der zu vermittelnden Musik zu erfassen imstande sind und über eine »Schlüsselgröße« verfügen, die seiner Auffassung nach »in keinem Studiengang der Welt erlernbar ist: Persönlichkeit, Überzeugungskraft durch Authentizität.« (Ebd.: 203) Ohne diese »Schlüsselgröße« könne eine der Musik gerecht werdende Vermittlung nicht stattfinden. Demzufolge brauche es Akteur:innen, die nach künstlerischen Vermittlungswegen suchen und diese auch zu entwickeln imstande sind.

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

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

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

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

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

Unter »Musikvermittlung in und mit Bildungseinrichtungen« werden sämtliche Angebote und Formate subsumiert, die sich an Kindergärten und Schulen[17] richten (vgl. Wimmer 2023b: 214–215; Bernhofer und Mall 2023). Diese Angebote umfassen diverse Workshopformate als Vorbereitung für Proben- oder Konzertbesuche. Dabei besuchen Musiker:innen und Musikvermittler:innen Bildungseinrichtungen, stellen ihre Instrumente vor und setzen sich gemeinsam mit den Schüler:innen mit einem bestimmten Werk sowie mit dem Beruf der Orchestermusiker:innen auseinander. In Bildungseinrichtungen werden zudem auch partizipative Projekte, darunter sogenannte Response-Projekte, durchgeführt. Bei diesen werden Künstler:innen, Musikvermittler:innen, Schüler:innen und Lehrende Teil eines künstlerischen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

18 Siehe dazu auch Abschnitt 2.3.2.2.

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

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

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

In diesem Kontext ist auch das 2016 gegründete Forum Musikvermittlung[20] hervorzuheben, ein Netzwerk im deutschsprachigen Raum bestehend aus Lehrenden, Forschenden und Praktiker:innen, das den fachlichen Diskurs und eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen fachinternen Prämissen und Perspektiven sowie die Grundlagenforschung vorantreibt. Hüttmann wies 2009 zurecht auf ein »Theoriedefizit« hin und betont, dass dieser »Mangel an wissenschaftlicher Reflexion dessen, was Vermittlung bedeutet, was sie leisten kann und sollte« (Hüttmann 2009: 9) behoben werden muss, so sich der Fachbereich als künstlerische Praxis, vor allem aber auch als Wissenschaft weiterentwickeln und professionalisieren möchte.

Auch die von Johannes Voit und Constanze Wimmer herausgegebene Reihe[21], in der auch dieser Band erschienen ist, möchte »praxisbezogene und wissenschaftliche Diskurse zusammenführen und den unterschiedlichen Akteur*innen aus Wissenschaft und Praxis eine Plattform bieten […], um aktuelle Positionen zu diskutieren«, und treibt die fachliche Weiterentwicklung sowie kritische Reflexion mit dem eigenen Fachbereich und mit angrenzenden Disziplinen voran. Die Reihe umfasst aktuell neun Publikationen, darunter auch das im Jahr 2023 erschienene *Handbuch Musikvermittlung* (Petri-Preis und Voit 2023b), das als »zentrale Ressource für die universitäre Lehre« und als »Grundlage für die Verständigung zwischen Lehrenden,

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

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

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

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

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

2.2 Schauplätze musikvermittelnder Praxen und daraus abgeleitete Topoi

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

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

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

Schauplatz 1 Das von der Hamburger Körber-Stiftung entwickelte Format »2× hören«[24] stellt ein Kammermusikwerk[25] in den Mittelpunkt des jeweiligen Konzerts und lädt das Publikum zu einem besonderen Konzert- und Hörerlebnis ein.

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Schauplatz 3 Im Rahmen eines mehrwöchigen Musikvermittlungsprojekts[28] beschäftigten sich Schüler:innen einer Neuen Wiener Mittelschule mit Richard Strauss' *Don Quijote*. Die Schüler:innen verfügten über keine Vorerfahrungen mit dem Werk sowie dem Komponisten und waren grundsätzlich mit klassischer Musik wenig bis kaum vertraut. Angeleitet von drei Musikvermittler:innen und einem kleinen Ensemble der Wiener Symphoniker kreierten die Schüler:innen ihre eigene Version von *Don Quijote*. Die Handlung wurde dabei in die Gegenwart transferiert. Don Quijote und sein Diener Sancho Pansa wurden zu den Protagonisten eines Computerspiels und mit jedem ihrer Abenteuer erreichten sie ein neues Level im Spiel. Im Laufe des Projekts lernten die Schüler:innen unterschiedliche Orchesterinstrumente, deren Spielweise und Klangspektrum sowie einzelne Passagen der Originalmusik kennen. Die Jugendlichen erarbeiteten in Improvisationsworkshops gemeinsam mit den Musikvermittler:innen und Musiker:innen diverse Klangcollagen und instrumentale Zwischenspiele für ihre *Don Quijote*-Version. Im Werkunterricht wurden Handpuppen und ein Bühnenbild angefertigt, die Schüler:innen schrieben ein Drehbuch und die Geschichte wurde szenisch umgesetzt. Am Ende des mehrwöchigen Prozesses fand eine öffentliche Aufführung statt. Schauspielszenen, Erzählsequenzen, von den Schüler:innen improvisierte Klangcollagen und von den Musiker:innen gespielte Passagen aus Strauss' Originalwerk wurden zu einem stimmigen Gesamtwerk verbunden. Am Tag danach besuchten die Schüler:innen eine Generalprobe des Orchesters und erlebten das Werk in der originalen Fassung.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Obgleich die hier dargestellten Schauplätze Unterschiede aufweisen, lassen sich doch gemeinsame Intentionen der Projekte ausmachen: Musikvermittelnde Praxen möchten musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen und dafür entsprechende Räume öffnen (vgl. Voit 2023a: 38–39). Diese Räume, ob analog oder digital, im Kontext von Kultur-, Bildungsinstitutionen oder sozialen Einrichtungen, sollen Zugänge »zu künstlerischen Ereignissen, die Erweiterung eigener künstlerischer Ausdrucksmöglichkeiten, die Stärkung der kulturellen Kompetenz und die Förderung der Partizipation« (Wimmer 2010b: 8) begünstigen. Musikvermittelnde Praxen richten sich an unterschiedliche Dialoggruppen[31], und Akteur:innen der Musikvermittlung entwickeln diverse Teilhabemöglichkeiten (vgl. Voit 2023a: 40–41), die sich an den jeweiligen Gruppen orientieren und »ein Beziehungsgeflecht zwischen der Musik, den Musiker_innen, ihrem Publikum und Teilnehmer_innen partizipativer Projekte« (Wimmer 2023a: 55) entstehen lassen. Müller-Brozović spricht von resonanzaffinen Musikbeziehungen[32], die Reflexionsprozesse anstoßen, Perspektiven verändern und folglich Transformationsprozesse bei allen Beteiligten auslösen können (vgl. Müller-Brozović 2023a: 221–294). Musikvermittelnde Formate streben eine Begegnung auf Augenhöhe an. Diese Formate möchten »dialogische Prozess[e]« (Wild 2023: 243) begünstigen, die eine gemeinsame Sprache der Beteiligten bedingen. Akteur:innen der Musikvermittlung suchen dementsprechend nach Wegen, um diese Sprache zu entwickeln und fungieren in diesem Kontext als Interface,

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

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

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

Im Fall des Konzertformats »2× hören« soll mit der spezifischen Konzeptidee ein besonderes Hörerlebnis evoziert werden. Das Werkstattgespräch als dramaturgisches Herzstück des Konzertformats lässt Musiker:innen, Publikum und Musikvermittler:in an Geschichten teilhaben. Das Publikum lauscht den Ausführungen der musikvermittelnden Person sowie den Erzählungen und persönlichen Schilderungen der Musiker:innen und erlebt das Werk, aber auch die Interpret:innen[33], aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Musiker:innen öffnen ein Stück weit ihre ›innere Welt‹ und gewähren den Zuhörenden Einblicke in ihre eigenen Erfahrungen mit dem jeweiligen Werk. Sie verlassen ihren gewohnten Platz am Instrument und zeigen sich ihrer Zuhörerschaft unmittelbar und persönlich. Für Stiller sind es gerade die Kommunikationsprozesse in Konzertsettings[34], die intensives Musikerleben begünstigen und vertiefen (vgl. Stiller 2008: 45–59).

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

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

---

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

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

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

Es wird deutlich, dass die

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

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

35 Vgl. Video »2× hören« – Konzert »Keine Angst vor Nikolai Kapustin«, Konzertmitschnitt auf YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=TgTMN6V4wUE&list=PL21YiU8i5e4GkE6opZfY3eE3hY-7ZdCT0 [28.2.2026].

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

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

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

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

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

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

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

Musikvermittelnde Praxen zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie

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

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

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

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

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

> »Sowohl bei der Response-Methode als auch bei den Klangnetzen[38] arbeiten Künstler_innen und Pädagog_innen Hand in Hand, gemeinsam beginnen sie den Prozess und teilen ihre Aufgaben im Verlauf des Projekts in wechselseitiger Absprache auf. Auf diese Weise fließen die jeweiligen Stärken der Zugänge ineinander und sind im besten Fall kaum mehr als unterschiedlich zu erkennen.« (Wimmer 2023b: 214)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Musikvermittelnde Praxen möchten musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen und Räume öffnen, die diese Erfahrungen begünstigen.
2. Musikvermittelnde Praxen sind partizipative Praxen und möchten kulturelle Teilhabe[41] ermöglichen.
3. Musikvermittelnde Praxen sind beziehungsstiftende Praxen.

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

2.3 Drei zentrale Topoi der Musikvermittlung

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

2.3.1 Musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglichen

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

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

2.3.1.1 Der Erfahrungsbegriff (Dewey)

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

Anders verhält es sich laut Dewey, wenn wir

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.1.2 Ästhetische Erfahrung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ästhetische Wahrnehmungen sind für Seel nicht »einzig und allein auf einen Sinn beschränkt« (Seel 2019: 58), es sind Wahrnehmungen mit synästhetischem[43] Charakter. Seel konstatiert,

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

»Forderungen nach Nachhaltigkeit« unterschiedliche Absichten[44] zugrunde liegen, sind damit dennoch Bestrebungen nach Neuorientierungen und Transformationen bestehender Orientierungen verbunden.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

und Gelingensbedingungen[45] in konzeptionellen Überlegungen dementsprechend zu berücksichtigen und umzusetzen, erscheint ein utopischer Gedanke. Denn wie auch schon in Abschnitt 2.1.2 dargelegt, resultieren viele musikvermittelnde Initiativen und Bemühungen im Kulturbereich auch aus dem dringenden Bedürfnis, bestehende Publikumsschichten zu halten und neue dazuzugewinnen. Dass diese Bemühungen nicht immer primär das Ziel verfolgen (können), ästhetische Erfahrungen – losgelöst von kulturpolitischen und strategischen Absichten – zu ermöglichen, und somit auch musikvermittelnde Akteur:innen häufig nicht »frei von einer primären Bindung an äußere Aufgaben, Funktionen und Ziele« agieren können, erklärt sich von selbst.

2.3.2 Kulturelle Partizipation ermöglichen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2.1 Der Partizipationsbegriff

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

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

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

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

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

2.3.2.2 Partizipation an musikbezogenen Praxen im Kontext von Gerechtigkeitstheorien

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

> »Alle Kinder und Erwachsenen haben das Recht, sich in aller Freiheit musikalisch auszudrücken.
> Alle Kinder und Erwachsenen haben das Recht, musikalische Ausdrucksformen und Fähigkeiten zu erlernen.
> Alle Kinder und Erwachsenen haben das Recht auf Zugang zu musikalischen Aktivitäten: zur Teilnahme, zum Hören, zum musikalischen Schaffen und zur Information.« (ÖMR 2017: 6)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Um die hier dargelegten Überlegungen zu vertiefen, wird im Folgenden ein Modell von Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner vorgestellt. Obgleich dieses Modell im musikpädagogischen Kontext verortet ist und sich mit der Partizipation von Kindern und Jugendlichen an musikbezogenen Praxen befasst, erachte ich es als anregende Orientierung für die Auseinandersetzung mit dem zweiten Topos und demzufolge auch für musikvermittelnde Praxen als anschlussfähig. Die von den Autor:innen ausdifferenzierten begünstigenden Faktoren für Partizipationsmöglichkeiten sollten meiner Ansicht nach nicht nur altersunabhängig betrachtet werden, sondern auch über musikpädagogische Handlungsfelder hinaus von Relevanz sein. Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner entwickelten ein Modell[48] zur Erforschung kultureller Partizipation, womit Wirkungen und lang-

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

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

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

---

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

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

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

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

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

bedeutsam erachteten Lebensführung (Handlungs- und Entscheidungsspielraum) ab.

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

Abbildung 1: Allgemeines Teilhabemodell nach Bartelheimer (eigene Darstellung)

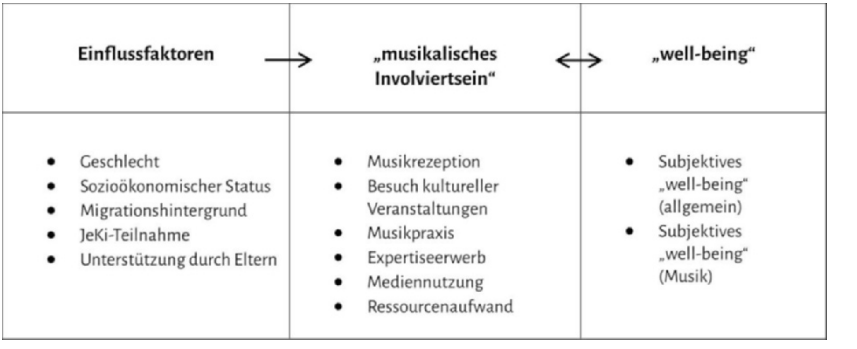


Vgl. Bartelheimer 2008: 22

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

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

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



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

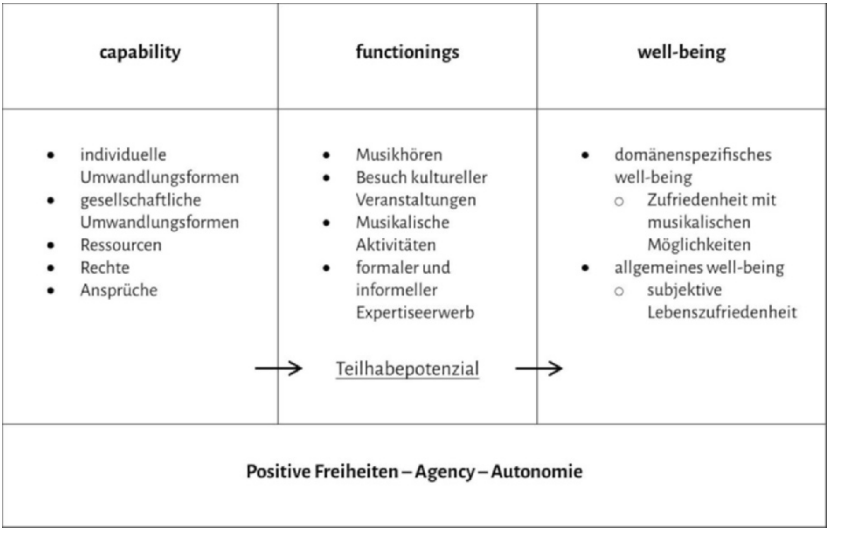
Musikalisches Involviertsein kann sich demzufolge in sämtlichen aktiven und passiven, produktiven und rezeptiven Umgangsformen mit Musik zeigen und ist von soziokulturellen, soziodemographischen und sozioökonomischen Einflussfaktoren abhängig. Es steht außerdem in wechselseitiger Beziehung zum allgemeinen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

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

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

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

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



Vgl. Krupp-Schleußner 2016: 8

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.3 Musikvermittlung als beziehungsstiftender Kommunikationsprozess

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.3.1 Resonanztheorie im Kontext von Musikbeziehungen (Rosa)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

52 Siehe dazu auch S. 37–39.

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.3.2 Resonanzbeziehungen und Resonanzräume

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.3.3 Das Modell einer Resonanzaffinen Musikvermittlung (Müller Brozović)

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

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

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

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

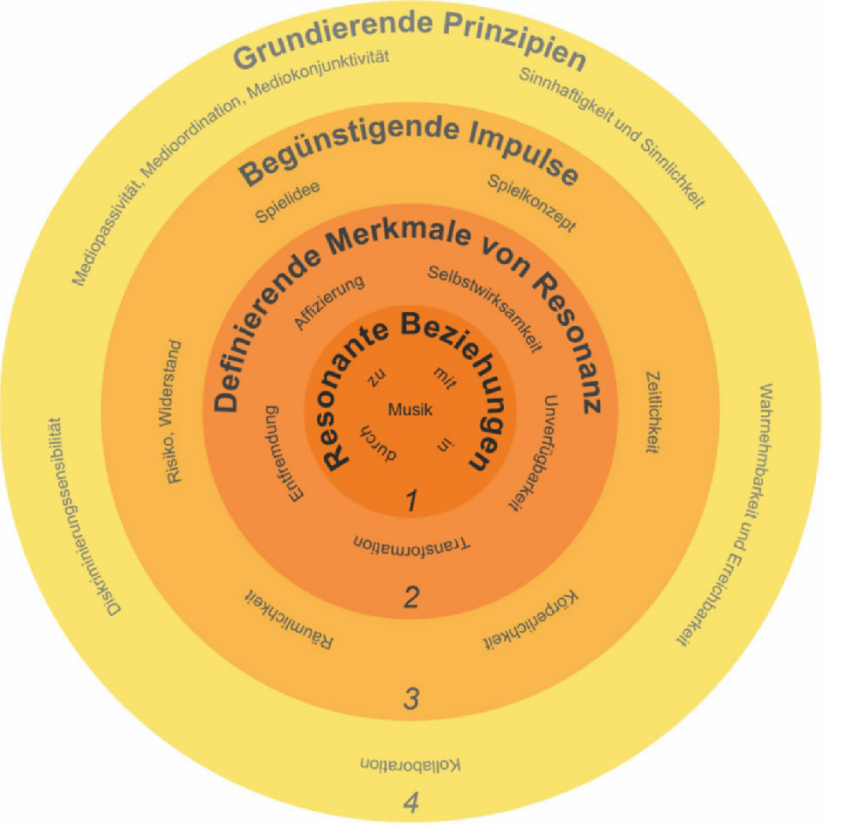
Die innere Scheibe bildet die vier Dimensionen resonanter Beziehungen ab, die von der Autorin unter Bezugnahme auf Rosas Resonanzachsen im Kontext von Konzertsituationen interpretiert werden.

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

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

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

Abbildung 4: Drehscheibe als dynamisches Modell der Resonanzaffinen Musikvermittlung



Müller-Brozović 2023a: 303

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.4 Zwischenresümee und weiterführende Überlegungen

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

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

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

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

2.5 Verwandte Tendenzen in der Instrumentalpädagogik

Innerhalb der Instrumentalpädagogik lassen sich in den letzten zwei Dekaden Tendenzen und Diskurse ausmachen, die, abseits von einer reinen instrumentalen oder vokalen Handwerkslehre, ganzheitliche Vermittlungsformen sowie Möglichkeiten des ästhetischen Erlebens in der Instrumentalstunde thematisieren. Einige dieser Ansätze[56] werden in diesem Abschnitt vorgestellt und zu den im ersten Teil dieser Arbeit ausdifferenzierten Topoi in Beziehung gesetzt. Im Folgenden soll weniger auf spezielle Unterrichtsformate eingegangen werden, sondern vielmehr eine instrumentalpädagogische Herangehensweise beschrieben werden, welche die Relevanz ästhetischen Erlebens und musikalischen Involviertseins als wesentliche Zieldimension instrumentalpädagogischen Handelns begreift.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> »die instrumentalpädagogischen Lernwelten[57] (also nicht nur den Unterricht) so zu gestalten, dass von Anfang an eine erfüllte musikalische Praxis winkt, dass mächtige innere Antriebe wirken können und dass der Wunsch nach sozialer Zugehörigkeit zur Befriedigung drängt, dann wirkt etwas aus der Tiefe des Seelischen, da wirkt etwas aus der musikalischen Situation selbst heraus, also vom Inneren des Unterrichts her, und schließlich etwas von außen, von einem musikalischen Umfeld her.« (Ebd.: 94)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

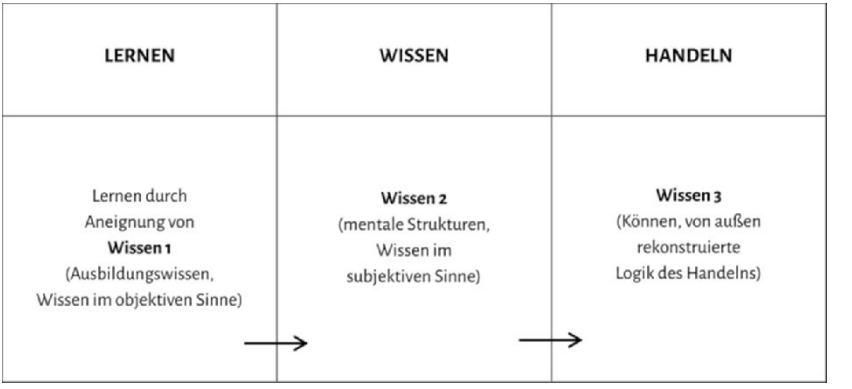
Um das im zweiten Teil der Arbeit in den Fokus gerückte praxisbezogene Wissen von Instrumentalpädagog:innen theoretisch zu fassen und begrifflich zu differenzieren, bietet sich das Konzept der »Lehrerwissensforschung« von Georg Hans Neuweg an.

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

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

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

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



Vgl. Neuweg 2014: 585

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Empirische Studie

3.1 Ein Selbstverständnis basierend auf Überzeugungen

Ein zentrales Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt in der Rekonstruktion eines instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses von Instrumentalpädagog:innen, die sich auch in der Musikvermittlung verorten. Wurden im ersten Teil der Arbeit theoriebasierte Konzepte ausdifferenziert und instrumentalpädagogischen Ansätzen gegenübergestellt, soll im Zuge der empirischen Studie rekonstruiert werden, welches instrumentalpädagogische Selbstverständnis die Handlungsorientierungen jener Instrumentalpädagog:innen prägt, die sich auch als Musikvermittler:innen verstehen. In diesem Zusammenhang ist zunächst zu klären, wie der Begriff »Selbstverständnis« in dieser Studie verstanden wird und auf welcher theoretischen Grundlage die vorliegende Auseinandersetzung erfolgt.

Für den Begriff »Selbstverständnis« werden häufig Synonyme wie Identität, Selbstbild oder individuelle Wertvorstellungen verwendet. Das Selbstverständnis, das im Rahmen dieser Studie rekonstruiert wird, wird vor dem Hintergrund der bildungswissenschaftlich verorteten Theorie der »Lehrerüberzeugungen« konzeptualisiert. In Anbetracht des Ziels dieser Studie, pädagogische Handlungsorientierungen von Instrumentalpädagog:innen zu rekonstruieren, die auf spezifischen Auffassungen zur persönlichen und beruflichen Identität, zur Bildungsinstitution Musikschule, aber auch zu gesellschaftspolitischen Themen beruhen, erweist sich diese theoretische Kontextualisierung für die vorliegende Arbeit als sinnvoll.

Die folgende Theorie wird daher zunächst näher erläutert und fungiert in weiterer Folge als theoretische Rahmung im Kontext der Ergebnisdarstellung der empirischen Studie, die in Abschnitt 3.7 erfolgt.

3.1.1 Was sind Überzeugungen von Lehrenden?

Unter dem Begriff »Lehrerüberzeugungen« (»teacher beliefs«) sind »Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente« (Kunter und Pohlmann 2015: 267) zu verstehen. Annett Wilde und Mareike Kunter konstatieren, dass diese »Mei-

nungen bei der Gestaltung von Unterricht und anderen Aspekten der Berufsausübung eine große Rolle« (Wilde und Kunter 2016: 300) spielen. Eine »reflektierte Auseinandersetzung« mit den eigenen Überzeugungen ist ein wesentliches Kriterium pädagogischer Professionalität und zählt neben fachspezifischem Wissen, »motivationale[n] Orientierungen und Selbstregulation« (ebd.: 301) zu den entscheidenden Faktoren des Handelns von Lehrenden. Bezugnehmend auf Helen Fives und Michelle M. Buehl definieren Wilde und Kunter vier Merkmale, die Überzeugungen von Lehrenden charakterisieren.

> »(1) Überzeugungen hängen eng mit *Wissen* zusammen, eine Abgrenzung der beiden Konzepte ist häufig nicht einfach. […] Überzeugungen und Wissen beeinflussen das Unterrichtshandeln von Lehrkräften.
> (2) Einzelne konkrete Überzeugungen sind in ein *System von Überzeugungen* eingebunden. Sie können sowohl auf einen spezifischen Kontext bezogen oder generalisiert sein. Sie werden jedoch von spezifischen Kontexten aktiviert. Verschiedene Überzeugungen einer Lehrkraft können so auch widersprüchlich sein.
> (3) Überzeugungen von Lehrkräften können sowohl *explizit* als auch *implizit* sein. Explizit heißt, dass sich die Lehrkraft ihrer Überzeugung bewusst ist, bei impliziten Überzeugungen ist das nicht der Fall.
> (4) Generell geht man von einer hohen *Stabilität* aus. […] Typisch ist, dass alte, tief verankerte Überzeugungen eher stabil und schwer zu ändern sind, während neu erworbene, isolierte Überzeugungen dynamischer sind und sich leichter verändern lassen.« (Fives und Buehl 2012, zit.n. Wilde und Kunter 2016: 300–301, Herv. i. O.)

Überzeugungen und Wissen sind eng miteinander verwoben und beeinflussen maßgeblich die pädagogische Handlungspraxis von Lehrenden. Einzelne Überzeugungen, die sowohl bewusst (explizit) als auch unbewusst (implizit) sein können, sind Teil eines Systems und können auch widersprüchlich zueinanderstehen.

Überzeugungen sind tendenziell eher stabil, es kann zwischen sogenannten »*intuitiven*« (Patrick und Pintrich 2001, zit.n. Wilde und Kunter 2016: 308, Herv. i. O.) und »*professionellen*« (Kunter 2013; Richardson 1996, zit.n. Wilde und Kunter 2016: 308, Herv. i. O.) unterschieden werden. Während intuitive Überzeugungen schon sehr früh entstehen, vor allem auf persönlichen Erfahrungen beruhen und »sehr stabil und schwer zu verändern sind« (Pajares 1992, zit.n. Wilde und Kunter 2016: 308), basieren professionelle Überzeugungen auf Wissenschaft und Reflexion. Überzeugungen der Lehrenden können verschiedene Ebenen des berufsbezogenen Handelns und des Umfelds betreffen. Kunter und Pohlmann nehmen eine Gliederung in vier Bezugssysteme vor.

Tabelle 1: Inhalte von Überzeugungen gegliedert in verschiedene Bezugssysteme nach Kunter und Pohlmann (eigene Darstellung)

Bezugssystem	**Inhalte**	**Beispiele für untersuchte Konstrukte**
Selbst	Vorstellungen zur eigenen Identität Überzeugungen über eigene Fähigkeiten	Eigenes Rollenverständnis Selbstwirksamkeitsüberzeugungen
Lehr-Lern-Kontext	Überzeugungen über Lehren und Lernen, das Fach, einzelne Schüler:innen	Lerntheoretische Überzeugungen Epistemologische Überzeugungen über das eigene Fach Erwartungen an Schüler:innen Attributionen für Schüler:innenleistungen
Bildungssystem	Bildungspolitische Themen, Standards, Reformen	Einstellung zu konkreten Reformen Einstellung zu Standards Einstellung zu Inklusion
Gesellschaft	Kulturelle Normen und Werte, die Bildung und Schule betreffen, Einstellungen zu Kindheit und Jugend	Normative Erziehungsstile Moralvorstellungen

Vgl. Wilde und Kunter 2016: 302

Überzeugungen können sich auf die eigene Identität oder das Rollenverständnis beziehen, indem sich Lehrende beispielsweise eher als »Wissensvermittler, Erzieher oder Mediator für Lernprozesse« (Wilde und Kunter 2016: 302) sehen. Überzeugungen können auch den direkten Lehr-Lern-Kontext betreffen und so etwa den »Einsatz bestimmter Methoden« (ebd.) oder eine Präferenz für bestimmte Lerntheorien begründen. Darüber hinaus beziehen sich Überzeugungen auch auf allgemeine bildungs- und gesellschaftspolitische Themen und liegen den »kulturelle[n] Normen und Werte[n]« (ebd.: 304) von Lehrenden zugrunde. Kunter und Pohlmann schreiben zum Zusammenhang von Überzeugungen und Handlungen:

> »Überzeugungen von Lehrkräften können eine bedeutsame Rolle für ihr Handeln spielen. Welche Meinung eine Lehrkraft über einen bestimmten Schüler, eine bestimmte Methode oder inhaltliche Zielsetzung hat, kann auf unterschiedliche Weise ihr Verhalten in der jeweiligen Situation bestimmen.« (Kunter und Pohlmann 2015: 268)

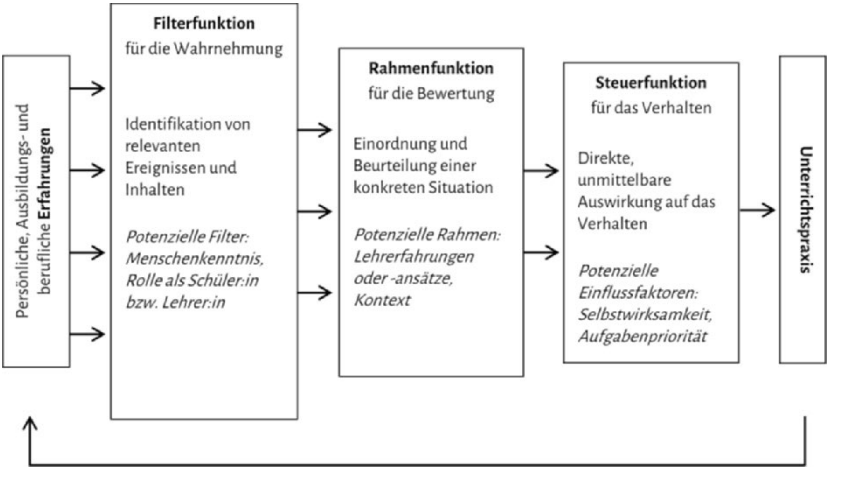
Die Erkenntnis, dass Überzeugungen von Lehrenden maßgeblich »ihr Verhalten in der jeweiligen Situation bestimmen« und somit einen entscheidenden Einfluss auf ihre pädagogische Handlungspraxis haben, ist für das Forschungsinteresse dieser Studie von Bedeutung.

3.1.2 Wie wirken Überzeugungen auf pädagogisches Handeln?

Um Auswirkungen von Überzeugungen von Lehrenden auf das unmittelbare Handeln zu erläutern, greifen Wilde und Kunter in ihrem Aufsatz auf eine Darstellung von Fives und Buehl zurück.

Überzeugungen können ihnen zufolge drei wesentliche Funktionen übernehmen. Sie können filtern, indem sie »bestimmen, wie Ereignisse und Erfahrungen wahrgenommen und interpretiert werden und wie mit neuen Informationen umgegangen wird«, sie können die »Einordnung und Bewertung von konkreten Unterrichtssituationen« rahmen und »direkt das Verhalten der Lehrkraft im Unterricht [steuern].« (Wilde und Kunter 2016: 304–305)

Abbildung 6: Funktionen von Überzeugungen nach Fives und Buehl (eigene Darstellung)



Vgl. Wilde und Kunter 2016: 304

Wilde und Kunter beschreiben, dass in einigen Studien ein Zusammenhang, also eine unmittelbare (Aus-)Wirkung von Überzeugungen auf pädagogisches Handeln gezeigt werden konnte. In manchen Studien hingegen konnten die Autorinnen eine Kausalität nicht explizit nachweisen. Sie führen dies auf verschiedene Ursachen zurück, wobei sie insbesondere die Schwierigkeit der empirischen Messbar-

keit betonen. An dieser Stelle soll eine dieser Ursachen Erwähnung finden, die für die vorliegende Studie relevant ist. Wilde und Kunter beziehen sich dabei auf die »Theorie des geplanten Verhaltens« (Ajzen 2012, zit.n. Wilde und Kunter 2016: 305), die bestimmte Einflussfaktoren definiert, die dazu führen können, dass sich Überzeugungen in konkretem Verhalten manifestieren. Diese Theorie besagt,

> »dass vor einem Verhalten die Absicht (*Intention*) steht, dieses Verhalten auszuführen. Ob eine Intention entsteht, hängt von zwei Faktoren ab: (1) einer positiven Überzeugung zum Verhalten und (2) dem, was wichtige *Bezugspersonen* von dem Verhalten denken und wie wichtig es ist, diesen Erwartungen zu entsprechen. Aber selbst bei einer positiven Intention muss es nicht zwangsläufig zum Verhalten kommen. Denn auf den Zusammenhang zwischen Intention und Verhalten wirkt noch die *wahrgenommene Kontrolle*, d.h., inwiefern sich jemand in der Lage sieht, das Verhalten auszuführen.« (Wilde und Kunter 2016: 305–307, Herv. i. O.)

Gemäß dieser Theorie könnte es sein, dass Überzeugungen sich nicht in pädagogischen Handlungen zeigen, wenn »wichtige Bezugspersonen« aus dem beruflichen Umfeld diesen Überzeugungen skeptisch gegenüberstehen oder diese sogar ablehnen. Wilde und Kunter beschreiben in diesem Zusammenhang einige Fallbeispiele aus dem allgemeinen Bildungsbereich, deren Kernaussagen auch in den Musikschulkontext übertragbar sind (vgl. ebd.: 306–307).

So ist es beispielsweise denkbar, dass Instrumentalpädagog:innen nicht ihren Überzeugungen folgen, wenn Musikschulleiter:innen oder andere »wichtige Bezugspersonen« eine pädagogische Richtung vorgeben, die im Widerspruch zu ihren Überzeugungen steht. Eine derartige Situation könnte sogar dazu führen, dass Pädagog:innen ihre Überzeugungen verleugnen, um ihren Arbeitsplatz nicht zu gefährden. Instrumentalpädagog:innen könnten auch dann entgegen ihren Überzeugungen handeln, wenn sie der Meinung sind, dass ihnen die nötige Expertise fehlt, um ihre Überzeugungen in entsprechende pädagogische Handlungen umzusetzen.

Kunter und Pohlmann weisen auf ein Phänomen hin, das sie als »Praxisschock« bezeichnen, der auftritt, wenn Lehrende »starken Überzeugungskonflikten« (Kunter und Pohlmann 2015: 268) ausgesetzt sind, weil sich ihre berufliche Realität nicht oder nur unzureichend mit ihren Überzeugungen deckt. Diese Konflikte können zu enormer beruflicher Belastung und Frustration führen.

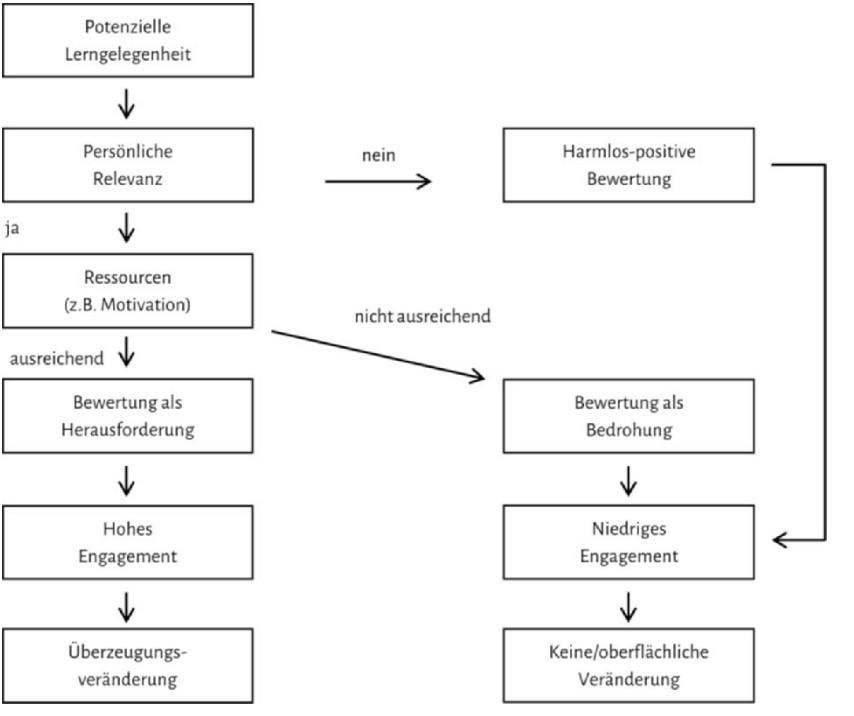
3.1.3 Wie können Überzeugungen verändert werden?

Damit sich Überzeugungen verändern können, benötigt es ein hohes »*kognitive[s] Engagement*« (Wilde und Kunter 2016: 309, Herv. i. O.).

> »Bei hohem kognitivem Engagement findet eine tiefe, kognitiv aufwändige Verarbeitung statt, man setzt sich intensiv mit den Informationen auseinander. Überzeugungen, die auf diesem Weg entstehen, sind differenziert, über einen längeren Zeitraum stabil und hängen stärker mit dem Verhalten zusammen.« (Ebd.)

»Hohes kognitives Engagement« braucht wiederum begünstigende Faktoren, damit es tatsächlich zu Überzeugungsveränderungen kommen kann. In diesem Zusammenhang stellen Wilde und Kunter das *›kognitiv-affektive Modell der Überzeugungsveränderung‹* (Gregoire 2003, zit.n. Wilde und Kunter 2016: 309, Herv. i. O.) vor, entlang dessen mögliche Veränderungswege von Überzeugungen veranschaulicht werden können. Anhand dreier Fallbeispiele aus dem allgemeinen Bildungsbereich beschreiben sie Prozesse, die zu einer nachhaltigen, einer eher oberflächlichen oder keiner Veränderung führen können.

Abbildung 7: Das kognitiv-affektive Modell der Überzeugungsveränderung von Gregoire (eigene Darstellung)



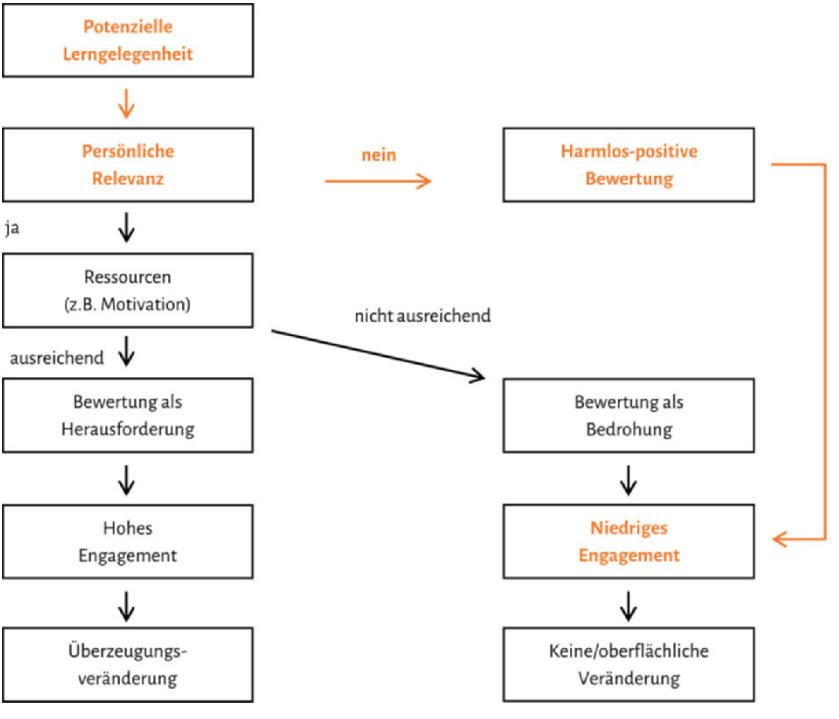
Vgl. Wilde und Kunter 2016: 310

Für die vorliegende Arbeit wurden diese Fallbeispiele (vgl. Wilde und Kunter 2016: 310–311) als fiktive Szenarien in den instrumentalpädagogischen Kontext übertragen und sollen hier drei mögliche Wege von Überzeugungsveränderungen von Instrumentalpädagog:innen aufzeigen, die im Modell jeweils farblich hervorgehoben werden.

Drei Instrumentalpädagog:innen nehmen an einer Fortbildung (»potenzielle Lerngelegenheit«) zum Thema »Gestaltung von Klassenabenden an Musikschulen« teil.

Lehrperson 1: Die Lehrperson nimmt zwar an der Fortbildung teil, die möglicherweise auch seitens der Schulleitung angeordnet wurde, erachtet die Inhalte aber als wenig bis nicht relevant für ihre pädagogische Handlungspraxis, auch wenn sie diese nicht grundsätzlich ablehnt. Die Lehrperson ist mit der Gestaltung ihrer Klassenabende durchaus zufrieden und sieht keinen großen Veränderungsbedarf. Die persönliche Relevanz des Fortbildungsinhaltes ist demnach nicht gegeben. In diesem Fall kommt es zu keiner oder nur einer oberflächlichen Überzeugungsveränderung.

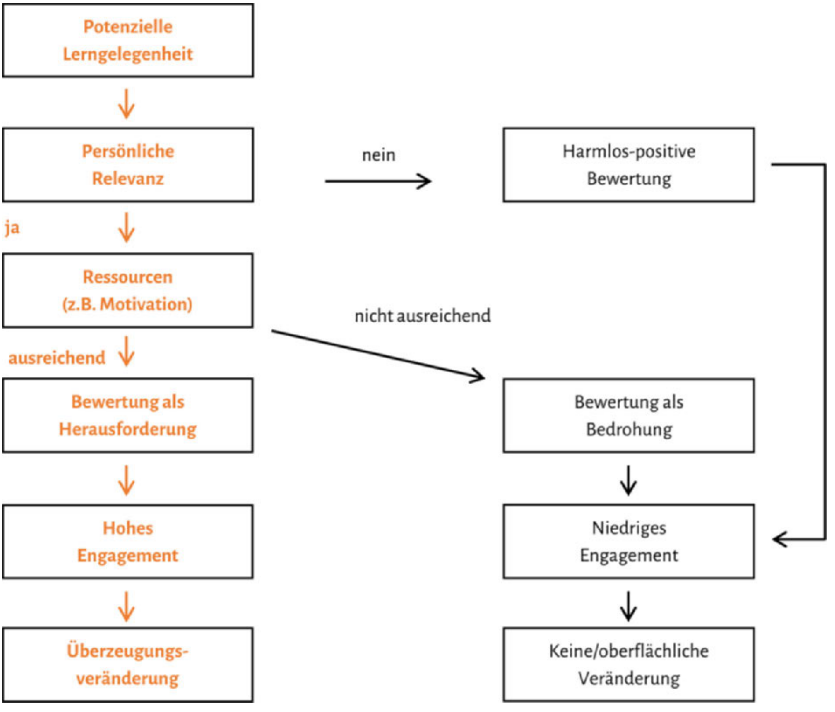
Abbildung 8: Überzeugungsveränderung Variante 1 (eigene Darstellung)



> »Es besteht keine persönliche Relevanz […]. Es besteht jedoch eine grundsätzliche Akzeptanz der Botschaft, sie wird harmlos-positiv bewertet. Das kognitive Engagement bei der Verarbeitung der Fortbildungsinhalte ist gering und die Wahrnehmung neuer Informationen wird durch bereits vorhandene Überzeugungen gefiltert. Die Veränderung der Überzeugungen ist nur oberflächlich.« (Ebd.: 310)

Lehrperson 2: Die Lehrperson nimmt an der Fortbildung teil, weil sie deren Thema grundsätzlich interessiert. Sie möchte die Gestaltung ihrer bisherigen Klassenabende verändern und erhofft sich durch die Fortbildung neue Ideen und Inputs. Die persönliche Relevanz des Fortbildungsinhaltes ist demnach gegeben. Die Lehrperson ist motiviert, sich mit neuen Inhalten auseinanderzusetzen und hat dafür auch ausreichend zeitliche und persönliche Ressourcen. Sie freut sich darauf, die neuen Ideen, die sie in der Fortbildung kennengelernt hat, in ihre bisherige Handlungspraxis zu integrieren und sieht sich positiv gefordert. Die Lehrperson entwickelt ein hohes Engagement und es kommt zu einer vertieften Auseinandersetzung mit den neuen Gestaltungsprinzipien für Klassenabende. In diesem Fall kommt es zu Veränderungen von Überzeugungen.

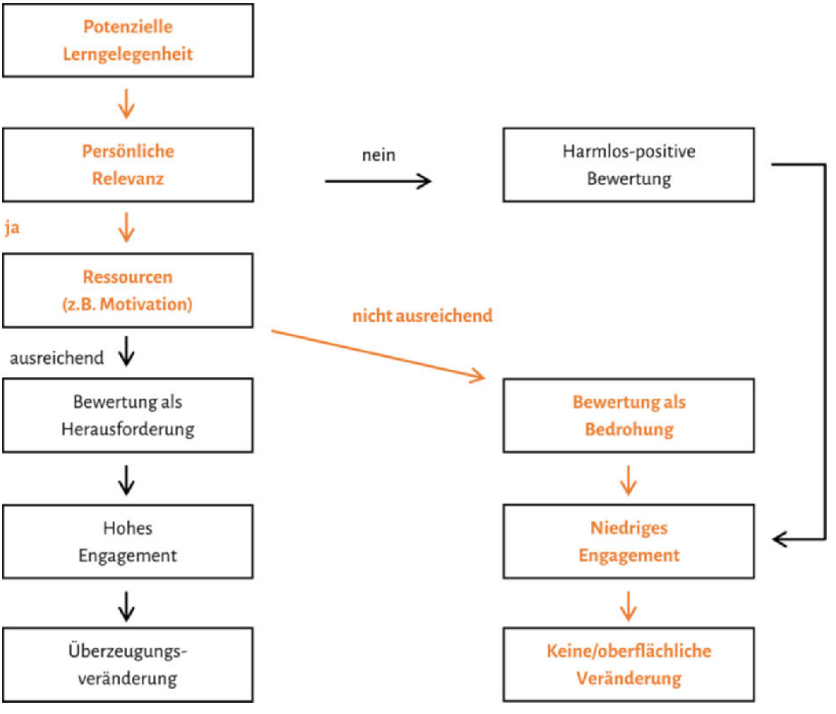
Abbildung 9: Überzeugungsveränderung Variante 2 (eigene Darstellung)



> »Es besteht eine hohe persönliche Relevanz, weil sie [die Lehrperson] direkt vom Thema betroffen ist. […] Sind genügend Ressourcen vorhanden (z.B. hohe Selbstwirksamkeitserwartung, Zeit zur Auseinandersetzung mit der Fortbildung), wird die Botschaft als Herausforderung erlebt. Das kognitive Engagement ist hoch und es kommt zu einer Differenzierung und Veränderung von Überzeugungen.« (Ebd.: 311)

Lehrperson 3: Auch diese Lehrperson nimmt an der Fortbildung teil, weil sie deren Thema grundsätzlich interessiert und sie sich neue Ideen für die Gestaltung ihrer Klassenabende erhofft. Die persönliche Relevanz des Fortbildungsinhaltes ist demnach ebenfalls gegeben. Im Zuge der Fortbildung stellt die Lehrperson allerdings fest, dass eine Veränderung ihrer bisherigen Klassenabendgestaltung zu aufwändig und zu ressourcenintensiv für sie ist. Darüber hinaus empfindet sie die Fortbildungsinhalte gewissermaßen auch als »Bedrohung« ihrer bisherigen Klassenabend-Praxis, die ihre altbewährten Gestaltungsprinzipien infrage stellen. Demzufolge entwickelt die Lehrperson kein hohes Engagement und es kommt zu keiner oder lediglich zu einer oberflächlichen Überzeugungsveränderung.

Abbildung 10: Überzeugungsveränderung Variante 3 (eigene Darstellung)



> »[D]ie persönliche Relevanz [ist] hoch. Allerdings fehlen ihr [der Lehrperson] die Ressourcen (geringe Selbstwirksamkeitserwartung, fehlende Zeit), so dass […] sie die Situation als Bedrohung wahrnimmt. Sie versucht zu vermeiden, sich mit den neuen Informationen auseinanderzusetzen, das kognitive Engagement ist niedrig. Falls es zu einer Veränderung von Überzeugungen kommt, ist diese nur oberflächlich.« (Ebd.)

Dieses Modell zeigt unterschiedliche Einflussfaktoren, die Überzeugungsveränderungen begünstigen oder hemmen. Wilde und Kunter beschreiben die Voraussetzungen für Veränderungen von Überzeugungen anhand folgender Kriterien: »Nur wenn die Veränderungsbotschaft auf hohe persönliche Relevanz trifft, Ressourcen vorhanden sind und die Situation als Herausforderung erlebt wird, kann es zu einer tiefgreifenden und stabilen Veränderung von Überzeugungen kommen.« (Ebd.)

3.1.4 Zwischenresümee

Der Begriff »Lehrerüberzeugungen« bezieht sich auf Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene mit einer bewertenden Komponente. Überzeugungen spielen eine zentrale Rolle bei der Gestaltung von Unterricht und prägen pädagogisches Handeln. Sie erfüllen unterschiedliche Funktionen, indem sie die Wahrnehmung und Interpretation von Ereignissen und Erfahrungen filtern sowie konkrete Unterrichtssituationen beeinflussen. Darüber hinaus lenken sie gezielt das pädagogische Handeln der Lehrenden.

Einzelne Überzeugungen, sowohl implizite als auch explizite, sind in ein System von Überzeugungen eingebunden und können kontextabhängig durchaus widersprüchlich zueinander sein. Überzeugungen von Lehrenden wird eine hohe Stabilität zugeschrieben, da sie mitunter schon früh entstehen und demnach tief in der jeweiligen Persönlichkeit verankert sind. Dennoch können Überzeugungen verändert werden, was jedoch eine hohe persönliche Relevanz der Veränderungsbotschaft voraussetzt und ausreichend Ressourcen sowie hohes kognitives Engagement erfordert.

Im Kontext der hier dargestellten Theorie von Überzeugungen ist das zu rekonstruierende instrumentalpädagogische Selbstverständnis als System von Überzeugungen zu verstehen, das als Filter, als Rahmen und als Steuerung fungiert, und die instrumentalpädagogischen Handlungsorientierungen dementsprechend beeinflusst. Im Zuge der Rekonstruktion dieses Systems wird der Fokus auch auf Überzeugungsveränderungen zu richten sein, die im Zuge der Begegnung mit Musikvermittlung stattgefunden haben.

Bevor methodologische Überlegungen, das Forschungsdesign, die einzelnen Schritte der Datenerhebung und -auswertung und vor allem die Forschungsergebnisse dargestellt werden, ist es notwendig, meine persönliche Situiertheit

und den Umgang mit der eigenen disziplinären Zugehörigkeit im Rahmen dieser Forschungsarbeit darzulegen und anschließend auf allgemeine Gütekriterien empirisch-qualitativer Studien Bezug zu nehmen.

3.2 Persönliche Situiertheit der Forscherin

Als Instrumentalpädagogin, Bratschistin und Musikvermittlerin ist mir das untersuchte Feld aus langjähriger Berufserfahrung bekannt. Die Nähe zum Feld sowie die über Jahre hinweg beobachteten berufsbezogenen Entwicklungen haben das Bedürfnis für das vorliegende Forschungsvorhaben geweckt. Die Vertrautheit mit dem Forschungsgegenstand erfordert eine bewusste Auseinandersetzung mit den Risiken, die in der disziplinären Zugehörigkeit bestehen, aber auch mit den Chancen, die sich speziell daraus ergeben können.

Breuer et al. sprechen in diesem Zusammenhang von einer sogenannten »*Herzblut*-Komponente«.[1] Die Autor:innen beschreiben damit das besondere »*Anliegen*« oder »*Engagement*« von Forschenden, das diese mit ihrem jeweiligen Vorhaben verbindet, das nicht nur wissenschaftlich ergründet werden soll, sondern auch persönlich »*berühren*« (Breuer et al. 2019: 91, Herv. i. O.). Probleme, die den Forschungsprozess beeinträchtigen, können auftreten, wenn die persönlichen Verbundenheiten von Forschenden zum Untersuchungsgegenstand den Blick »verengen oder einschränken« (ebd.). Es wird aber auch betont, dass »diese Problematik als Erkenntnis-Chance zu begreifen« (ebd.: 84) ist und sich daraus »geschärfte *Sensibilität*, *Spürsamkeit* und *Differenzierungsvermögen* bezüglich problemrelevanter Aspekte ergeben [können], die eine produktive Rolle für die Erkenntnisgewinnung spielen.« (Ebd.: 91, Herv. i. O.)

Ein derartiges Involviertsein, wie es hier geschildert wird – eine »Herzblut-Komponente« – liegt auch dieser Studie zugrunde. Die disziplinäre Zugehörigkeit soll eine »geschärfte Sensibilität, Spürsamkeit und [ein] Differenzierungsvermögen« fördern und dadurch eine »produktive Rolle für die Erkenntnisgewinnung« ermöglichen.

Um Forschungsergebnisse allerdings nicht durch zu viel ›Herzblut‹ zu trüben oder gar zu verzerren, ist es von hohem Belang, sich dieser speziellen Forscher:innen-Perspektive bewusst zu sein. Für Breuer et al. ist die permanente Selbstreflexion im Forschungsprozess das »methodologische Komplement zu den subjektseitigen Voraussetzungen« (ebd.: 111). Das erfordert ein konsequentes Zurücktreten und Distanzieren von Forschungserkenntnissen und Handlungspraktiken. Diese »*Dezentrierung*« soll dazu beitragen, eine »Beobachterposition« (ebd.: 113, Herv. i. O.)

1 Obgleich Breuer et al. sich auf R/GTM-Arbeiten (Reflexive Grounded Theory Method) beziehen, sind ihre Positionen von grundlegender Relevanz für qualitative Forschungsprozesse.

einzunehmen und von diesem Standort aus neue Erkenntnisse zu gewinnen oder bestehende kritisch zu hinterfragen. Die Autor:innen heben in diesem Kontext fünf selbstreflexive Instrumente hervor, die den Forschungsprozess unterstützen und rahmen sollen:

- »das Forschungstagebuch,
- die Explikation der eigenen Präkonzepte,
- das Schreiben selbstreflexiver Memos,
- den selbstreflexiven Austausch in der Kooperation mit den Mitforschenden[2],
- den Austausch in geeigneten unterstützenden Gruppen-Kontexten: Interpretationsgruppen, Forschungswerkstätten, Kolloquiums-Veranstaltungen und Supervision.« (Ebd.: 122)

Darauf bezugnehmend soll nun der Umgang mit selbstreflexiven Maßnahmen im Rahmen dieses Forschungsprozesses geschildert werden.

Das Führen eines analogen Forschungstagebuchs erwies sich von Beginn an als inspirierendes und hilfreiches Tool, das den gesamten Forschungsprozess begleitet hat. Darin wurden nicht nur erste Überlegungen hinsichtlich Erkenntnisinteresse und möglicher Forschungsfragen verschriftlicht, auch Entwürfe unterschiedlicher Forschungsdesigns, Literaturhinweise sowie allgemeine Fragen und kritische Gedanken rund um das Vorhaben fanden ihren Weg in dieses Buch. Im Verlauf des Dissertationsprojekts wurden mehrere Forschungstagebücher angelegt und thematisch gegliedert, um eine übersichtlichere Struktur zu gewährleisten.

Die der Studie zugrundeliegenden Präkonzepte werden ausführlich in den Abschnitten 2.3, 2.5, 3.6, 3.7 und in Kapitel 4 verhandelt.

Im Zuge des Forschungsvorhabens wurde ein individueller Umgang mit dem Verfassen selbstreflexiver Memos entwickelt. Zu Beginn wurden noch zahlreiche analoge Memos in Form kleiner Notizen verfasst. Diese wurden im Laufe der Forschungstätigkeit durch kurze selbstverfasste Audioaufnahmen ergänzt. Als besonders zielführend erwies sich auch das Arbeiten mit einem Whiteboard, auf dem viele abduktiv auftretende Gedankensplitter, zum Teil auch als graphische Skizzen, festgehalten wurden. Diese Skizzen, Gedankensplitter und Mindmaps wurden datiert und als Fotoprotokolle archiviert, um jederzeit den Arbeitsprozess und den Projektfortschritt nachlesen und nachverfolgen zu können.

Die Teilnahme an Forschungs- und Interpretationsgruppen der dokumentarischen Methode erwies sich von hoher Relevanz für den Projektverlauf. Im Rahmen eines Methodenworkshops formierten sich zwei Interpretationsgruppen mit Forschenden aus Deutschland und der Schweiz, die sich seither regelmäßig online tref-

2 Die vorliegende Studie wurde ausschließlich von mir durchgeführt, weshalb es keine Kooperation mit Mitforschenden gab.

fen und die Möglichkeit bieten, gemeinsam Datenmaterial zu interpretieren. Eine der Gruppen besteht zudem aus Forschenden, die mit der Software DokuMet QDA (siehe Abschnitt 3.5.2.2) arbeiten. Die Forschenden sind in verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen tätig, was einen möglichst objektiven Interpretationszugang gewährleisten soll, da das Material mit fachfremden ›Brillen‹ betrachtet wird. Diese Gruppen ermöglichen einen intensiven Austausch über Methodologie und Interpretationspraxis und dienen zudem als eine Art Lehr- und Lernwerkstatt.

Neben den methodisch verorteten Interpretationsgruppen fand auch ein regelmäßiger Austausch über das Forschungsprojekt im Rahmen von Fachkolloquien mit Kolleg:innen aus dem eigenen Wissenschaftsbereich statt.

3.3 Gütekriterien

Um die Intersubjektivität von Forschungsergebnissen sicherzustellen, die Glaubwürdigkeit des Forschungsprozesses zu stärken und damit die Relevanz der Erkenntnisse zu unterstreichen, sind Gütekriterien erforderlich. Diese Kriterien sollen Forschende dazu anhalten, ihren Arbeitsprozess transparent und in hohem Maße reflexiv zu gestalten.

Strübing definiert fünf Gütekriterien, die qualitativ-empirischen Studien als Grundlage dienen können, ungeachtet dessen, welcher methodologischen Ausrichtung sie zuzuordnen sind (vgl. Strübing 2018: 204–217). Die Gütekriterien basieren auf allgemeinen Merkmalen qualitativer Forschung, die den »identifikatorischen Kern eines gemeinsamen Verständnisses« (ebd.: 21) von qualitativ-empirischen Arbeiten ausmachen und hier kurz erläutert werden sollen. Diese Merkmale werden mit dem »*Prinzip der Gegenstandsangemessenheit*«, dem »*Prinzip der Offenheit*«, dem »*Prinzip von Forschung als Kommunikation*«, dem »*Prinzip der Prozesshaftigkeit*« und dem »*Prinzip der Reflexivität*« definiert (vgl. ebd.: 21–25, Herv. i. O.).

Mit dem »Prinzip der Gegenstandsangemessenheit« ist eine »Anpassung des Forschungsdesigns und der Methoden der Datengewinnung und -analyse an die spezifischen Gegebenheiten des jeweiligen Forschungsfelds vor dem Hintergrund der jeweils interessierenden Forschungsfrage« (ebd.: 22) gemeint. Das »Prinzip der Offenheit« beschreibt eine »initiale Öffnung des Forschungsprozesses gegenüber dem im empirischen Feld vorhandenen Wissen.« (Ebd.) Demzufolge ist beispielsweise auch eine Veränderung oder Anpassung der Forschungsfragen im Laufe eines qualitativen Forschungsprozesses möglich, »weil wir a priori noch nicht genau wissen können, wie unser Forschungsgegenstand beschaffen ist« (ebd.: 23).[3] Mit

3 Auch in der vorliegenden Arbeit wurde die Forschungsfrage – Auf welche Faktoren ist das Interesse der Instrumentalpädagog:innen an Musikvermittlung zurückzuführen? – erst im Zuge der ersten Datenauswertungsschritte konkretisiert.

dem »Prinzip von Forschung als Kommunikation« ist die Absicht verbunden, »unseren Kontakt mit dem Forschungsfeld konsequent als sozialen Prozess der Kommunikation und Interaktion [zu] verstehen.« (Ebd.) Interviewpersonen werden als »orientierungs-, deutungs- und theoriemächtige Subjekte« (Schütze 1978: 118, zit.n. Strübing 2018: 23) verstanden und die Prozesse der Datengewinnung sind als »eher alltagsähnliche Situationen des Gesprächs« konzipiert, um an jenes Wissen zu gelangen, das »immer auch die Motive, Reflexionen, Hintergrundkonstruktionen der handelnden Menschen betrifft, die sich uns nur in kommunikativen Prozessen erschließen können.« (Strübing 2018: 23) Das »Prinzip der Prozesshaftigkeit« meint, dass »[a]uch der Gegenstand qualitativ-interpretativer Forschung als ein prozessual hergestellter verstanden« wird. Das bedeutet, die Wirklichkeiten, die Realitäten, die wir beforschen, werden »von sozialen Akteuren fortwährend hervorgebracht, erhalten und modifiziert.« (Ebd.: 24) Mit dem letzten Prinzip, dem »Prinzip der Reflexivität«, ist verbunden, dass »kein Objekt und keine Äußerung aus sich selbst heraus eine Bedeutung hat« (ebd.). Erst durch einen »reziproken Verweisungszusammenhang von Objekt, Äußerung und Kontext« kann eine Bedeutung entstehen. Diese Reflexivität zeigt sich auch im »Verhältnis von Forschungsfrage und Forschungsgegenstand« und jedes Erkenntnisinteresse »richtet […] die Daten zu, beeinflusst mithin, was die Daten uns bedeuten.« (Ebd.) Und letztlich existiert »Reflexivität auch im Sinne einer gemeinsamen Teilhabe von Forscher und erforschtem Feld an der Sozialwelt«, denn »sozialwissenschaftliches Wissen schlägt sich in gesellschaftlichem Wissensvorrat nieder und tritt uns in den Daten wieder entgegen.« (Ebd.: 25)

Auf Basis dieser allgemeinen Merkmale qualitativer Forschung definiert Strübing Gütekriterien, die als Prozesse »interne[r] Selbstevaluationen« (ebd.: 204) den gesamten Forschungsprozess begleiten und Forschende unterstützen, eine kritische und reflexive Haltung im Kontext ihrer eigenen Forschung zu entwickeln sowie diese auch allgemeinen Qualitätskriterien zu unterziehen. »Diese internen, auf Selbststeuerung ausgerichteten Güteprüfungen sind integraler Teil iterativ-zyklisch prozessierender Forschung und treten sowohl als inkorporierte Forschungshaltungen als auch als kommunikative Praktiken auf.« (Ebd.) Strübing unterscheidet dabei die Gütekriterien Gegenstandsangemessenheit, empirische Sättigung, theoretische Durchdringung, textuelle Performanz und Originalität, die im Folgenden näher erläutert werden.

3.3.1 Gegenstandsangemessenheit

Strübing zufolge ist das Kriterium der Gegenstandsangemessenheit umfassender zu verstehen, als dass »Untersuchungsmethoden [lediglich] ihrem Gegenstand angemessen sein sollen« (Strübing 2018: 207). Gegenstandsangemessenheit braucht »*vielfältige Passungsverhältnisse*« (ebd.: 207–208, Herv. i. O.), indem Methoden, Fallauswahl, Datentypen, theoretische Annahmen und Erkenntnisinteresse aufeinan-

der abgestimmt werden und geeignete Passungen für das jeweilige Forschungsprojekt gefunden werden müssen. Das verlangt nach »*fortgesetzte[n] Justierungsprozesse[n]*« (ebd.: 208, Herv. i. O.) in Form permanenter Reflexion der Forschungsarbeit sowie Adaptierungen hinsichtlich vorab entwickelter Forschungsdesigns, Fallauswahl, Forschungsfragen und theoretischer Konzepte.

Strübing hebt in diesem Zusammenhang die »Anpassung des methodischen Repertoires an den sich konstituierenden Gegenstand« hervor. In qualitativen Forschungsprojekten sei ein »Anschmiegen der Methoden an einen Gegenstand *in the making*« bedeutender als durch die »Korrektheit der Methodenanwendung« dem Gegenstand nicht mehr gerecht werden zu können, was zu einem »*reduzierten Methodenbegriff*« führt, der aus einem »geöffneten [methodischen] Verständnis« (ebd., Herv. i. O.) resultiert. Methoden sind nicht als standardisierte Werkzeuge zu verstehen, denen sich der jeweilige Gegenstand anpassen muss. Der Gegenstand ist das zentrale Element des Forschungsvorhabens, der »seine je spezifische methodische Strenge« hervorbringt. Das führt dazu, dass »das Methodische immer wieder neu aus dem Gegenstandsbezug entwickelt werden muss.« (Ebd.)

Den »reduzierten Methodenbegriff« ergänzt ein »*starke[r] Empiriebegriff*« (ebd., Herv. i. O.), der in qualitativen Forschungsprojekten hohe Bedeutsamkeit erlangt. In Abgrenzung zu standardisierten Verfahren, die Strübing zufolge »spezifische Anforderungen empirischer Gegenstände schnell hinter methodischen Rigorismen zurücktreten« lassen, zeichnet qualitative Studien ein »emphatische[s] Verhältnis zum Empirischen« (ebd.) aus. Die besonders intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand, das ›Eintauchen in das Feld‹, ermöglicht ein »Mehr an Qualität, weil die soziale Praxis oft mehr weiß und innovativer ist als die theoretische Vorstellungskraft« (ebd.: 209).

3.3.2 Empirische Sättigung

Mit dem Gütekriterium der empirischen Sättigung wird der Fokus auf die »empirische Durchdringung des Forschungsgegenstandes« und die »Verankerung der Interpretationen im Datenmaterial« (Strübing 2018: 209) gerichtet. Strübing definiert drei Ebenen empirischer Sättigung: »(1) Durch die Erschließung des Feldes und den Rapport zum Feld, (2) durch Vielfalt und Breite des Samples, (3) durch die Intensität, mit der Daten gewonnen und analysiert werden.« (Ebd.)

Die Erschließung des Feldes ist ein Prozess, der sich über den gesamten Forschungszeitraum erstreckt. In diesem Kontext ist es unabdingbar, zwischen Forschenden und Beforschten »ein Vertrauensverhältnis zu etablieren«, das Forschenden Einblicke in die »Hinterbühnen der Interaktion« ermöglicht, um Daten im Kontext dieser »Hinterbühnen« zu interpretieren: »[W]elche Auskunft das Feld über sich zu geben bereit ist«, hängt maßgeblich davon ab, wie sich Forschende in dieses Feld einfinden können. Sie sind aufgefordert, »eine reflexive Orientierung an den Tag

[zu] legen, sich also analytisch ›neben‹ die zwischen ihnen und dem Feld ablaufenden Prozesse [zu] stellen.« (Ebd.)

Eine empirische Sättigung erfolgt auch durch die Vielfalt und Breite des Samplings. Forschende müssen »Auswahlentscheidungen« (ebd.) treffen, die sich an spezifischen Kriterien orientieren, um die Vielfalt und Breite des zu generierenden Materials abzubilden. Jede dieser Entscheidungen hat eine direkte Konsequenz für die Datengewinnung und Datenauswertung. Gutes und brauchbares Datenmaterial misst sich nicht an der Fülle. Strübing schreibt dazu: »Ein gutes Datenkorpus ist weniger eine Frage der schieren Menge als vielmehr der Systematik der Auswahl mit Blick auf die sich entwickelnde Fragestellung.« (Ebd.: 210) Er verweist in diesem Zusammenhang auf die Samplingtheorie der Grounded Theory als eine »hilfreiche qualitätssichernde Maßnahme«, die eine »erforderliche Differenziertheit und Variation« (ebd.) gewährleistet.

Strübing konstatiert, empirische Sättigung hänge auch mit einer »angemessenen Intensität« (ebd.) im Kontext der Datenerzeugung und Analyse zusammen. Es bestehe eine hohe »Intensitätsanforderung« an Forschende, die Datengewinnung mit Bedacht und entsprechend methodologischer Kriterien zu gestalten. Werden Datenerhebungsvorgänge mangelhaft durchgeführt, ist »auch analytisch dann nicht mehr viel zu holen« (ebd.). Eine intensive Datenanalyse erfordert einen kritisch distanzierten, aber doch auch sehr empathischen Umgang mit dem Material. Erst wenn zu erwarten ist, dass sich Erkenntnisse erschöpft haben, dass »wir also im aktuellen Material nichts relevantes Neues mehr finden« (ebd.), kann von einer empirischen, im Vokabular der Grounded Theory von einer »theoretischen Sättigung« gesprochen werden.

Die empirische Sättigung, so Strübing, hängt nicht von der Größe der Studie ab. Vielmehr orientiert sie sich an einem umfassenden und dichten Material, das selbst bei sehr kleinen Forschungsprojekten generiert werden kann.

3.3.3 Theoretische Durchdringung

Die in der Sozialforschung geläufigen »dichotomen Begriffspaare«, wie »Theorie/Empirie« oder »Theorie/Methode«, suggerieren, dass es eine »empiriefreie Theorie, theoriefreie Methoden und vortheoretische Empirie« gäbe (Strübing 2018: 211). Um Prozesse anzustoßen, die diese suggerierte Kluft nicht weiter aufreißen, sondern Dichotomien aufweichen, braucht es Forschungspraktiken, die »Theorie, Empirie und Methoden miteinander verbinden« (ebd.).

Mit dem Gütekriterium der theoretischen Durchdringung wird dieser Prozess der wechselseitigen Verschränkung von Theorie, Empirie und Methodologie in den Fokus gerückt. »[G]egenstandsangemessene, empirisch gesättigte Forschung [ist] ebenso auf Theorie angewiesen, wie sie auf Theorie(-fortschritt) zielt. Damit ist theoretische Durchdringung ein zur empirischen Sättigung komplementäres Kri-

terium.« (Ebd.) Theoretische und methodologische Perspektiven sowie empirische Erkenntnisse bedingen einander, und ihre Verflechtung bildet den Rahmen des Forschungsprozesses.

Strübing hebt hervor, dass standardisierte Verfahren häufig einen starken Theoriebezug haben und eine gewisse Ignoranz gegenüber der Empirie erkennen lassen. Methoden und theoretische Verortungen überlagern mitunter den Gegenstand der Studie und das eigentliche Erkenntnisinteresse. Dieser Überhang an Theorie in standardisierten Verfahren erklärt womöglich auch die »latent theoriekritische[n] Positionen« (ebd.), die in Abgrenzung dazu qualitativer Forschung zugeschrieben werden.

Das Wesentliche besteht darin, die »produktive Leistung der Theorie« zu nützen und Erkenntnisse aus der Empirie mit theoretischen Diskursen zu verknüpfen. Strübing tritt dafür ein, in qualitativer Forschung

> »statt der dichotom strukturierten Entscheidung zwischen entweder deduktiv oder induktiv verfahrender Forschung eine abduktive Forschungshaltung (Reichertz 2003) [zu] entwickeln, in der induktive, abduktive und deduktive Modi des Schließens den Prozess abwechselnd und ineinandergreifend strukturieren und so jene iterativen Zyklen konstituieren, ohne die qualitative Forschung nicht gelingen kann.« (Ebd.: 212)

Theoretische Perspektiven können Forschende dahingehend unterstützen, in das Feld *hineinzufinden*, indem sie Entscheidungen, die im Kontext der empirischen Studie zu treffen sind, begründen und dazu beitragen, den Untersuchungsgegenstand besser zu verstehen. Theorie kann aber auch dazu beitragen, aus einer Studie *hinauszufinden*, indem der Untersuchungsgegenstand mit schon bestehenden theoretischen Perspektiven kontextualisiert und anschlussfähig gemacht wird, und sich somit auch dessen Relevanz für den Fachdiskurs erhöht (vgl. ebd.).

3.3.4 Textuelle Performanz

Mit dem Gütekriterium der textuellen Performanz rückt Strübing die Bedeutung der Textgestaltung in den Mittelpunkt qualitativer Forschung. Forschungsarbeiten sind nicht als Zusammenfassungen der Ergebnisse zu verstehen, vielmehr sollen sie eine Verbindung von Leserschaft und untersuchtem Feld herstellen. »Die Kompetenz, Leser gut zu führen, sie in Forschung hineinzuziehen und von den Ergebnissen zu überzeugen, lässt sich mit dem Kriterium der *textuellen Performanz* fassen.« (Strübing 2018: 213, Herv. i. O.)

Forschende sind in ihrer Rolle als Autor:innen dafür verantwortlich, ihre Forschungsergebnisse Leser:innen zugänglich zu machen und sie verständlich aufzubereiten. Die Textdarstellung ermöglicht eine »soziale Interaktion« (ebd.)

zwischen Forschenden und Leserschaft. Dabei gilt es, die »Logik der Forschung« (Popper 1994/1935, zit.n. Strübing 2018: 213), die »Logik der Darstellung« (Bude 1989: 527, zit.n. Strübing 2018: 213) und die »logic of generating scientific belief« (Reichertz 1992: 333, zit.n. Strübing 2018: 213) zu berücksichtigen.

Forschungsberichte, Dissertationen und Projektdarstellungen sollen einem dramaturgischen Spannungsbogen folgen, der, vergleichbar mit dem Aufbau eines faszinierenden Buchs oder der Dramaturgie einer Oper, Leser:innen durch die einzelnen Phasen und Kapitel begleitet und führt. Forschungsfragen und -erkenntnisse werden darlegt und kontextualisiert. Die Leser:innenschaft wird auf eine Entdeckungsreise mitgenommen, die mit der Beantwortung der Forschungsfragen enden kann, oder plausibel dargelegt hat, weshalb Fragen unbeantwortet bleiben. Im besten Fall gelingt es, Leser:innen zu affizieren und ihnen zu ermöglichen, den Forschungsprozess aus ihrer Perspektive mitzuerleben.

Strübing weist in diesem Kontext auf zwei Schwierigkeiten hin: Zum einen müssen Forschende, als Expert:innen für das untersuchte Feld und für die fachspezifische Leserschaft, Texte so gestalten, dass ein »kognitive[r] Nachvollzug analytischer Perspektiven« entstehen kann. Dabei gilt es, die »Logik des Feldes« so darzustellen, dass die Erwartungen des eigenen Fachbereichs und der Fachkolleg:innen erfüllt werden. Zum anderen müssen Texte »die Zustimmungsbereitschaft anonymer Publika mobilisier[en]«. Leser:innen sind »*hidden observers*« (Strübing 2018: 213, Herv. i. O.), deren Interesse geweckt und Zustimmung erreicht werden soll, ohne, dass sie direkt angesprochen werden können.

Ob eine Forschungsarbeit unter dem Aspekt der textuellen Performanz als gelungen erachtet werden kann, zeigt sich erst nach einer Veröffentlichung und der Einbettung in den Fachdiskurs sowie einer entsprechenden Resonanz darauf.

3.3.5 Originalität

Strübing definiert mit Originalität das fünfte Gütekriterium, das gewährleisten soll, dass Forschungsarbeiten einen »Erkenntnisfortschritt […] erzielen« (Strübing 2018: 214), der für den Fachdiskurs relevant ist und darüber hinaus als »Ausgangspunkt für Anschlussforschung« fungieren kann.

Dabei gilt es, die Gefahr der »Unterschreitung« bestehender Wissensbestände zu vermeiden. Strübing gliedert Wissensbestände in »Alltagswissen«, »professionelles Wissen« oder »*Sachwissen des Feldes*« und den jeweiligen »*Stand der Forschung*« (ebd., Herv. i. O.). Forschende treffen im Untersuchungsfeld sowohl auf das Alltagswissen von Personen wie auch auf deren Sachwissen. Alltagswissen muss »in adäquater Weise in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit der Sache aufgegriffen werden« und soll reflektiert und analytisch in die Forschung miteinfließen. Um professionelles Wissen nicht zu unterschreiten ist es notwendig, sich mit dem Sachwissen des Feldes vertraut zu machen und »dieses Wissen für ihre Theoriebildungs-

prozesse heran[zu]ziehen.« (Ebd.) Vor allem aber sind forschende Personen dazu angehalten, ihr wissenschaftliches Wissen nicht dem feldspezifischen Sachwissen überzuordnen oder das professionelle Wissen der untersuchten Personen gar nicht zu thematisieren.

Darüber hinaus ist eine umfassende Kenntnis der relevanten Forschungsarbeiten aus dem eigenen Fachbereich und der aktuelle Stand der Forschung notwendig. Erst dann ist es möglich, »die eigene Arbeit als innovativen Beitrag im Fachdiskurs zu positionieren, an andere Forschungen anzuschließen und selbst Anschlüsse für weitere Forschung zu schaffen.« (Ebd.)

Strübing konstatiert, dass die »Originalität« einer Forschungsarbeit nicht zur Gänze gesichert werden kann. Dennoch wird unter der Prämisse, die drei Wissensebenen nicht zu unterschreiten, eine wesentliche Voraussetzung dafür geschaffen.

3.4 Methodologie und Forschungsdesign

Eine zentrale Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit widmet sich der Rekonstruktion eines instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses (System von Überzeugungen) von Pädagog:innen, die sich sowohl in der Instrumentalpädagogik wie auch in der Musikvermittlung verortet sehen. Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf die Handlungspraxis jener Pädagog:innen und den dieser Praxis zugrunde liegenden Überzeugungen.

Diese Studie verfolgt nicht das Ziel, individuellen Überzeugungen von Pädagog:innen nachzuspüren, vielmehr sollen Einblicke in kollektive Überzeugungen und den daraus resultierenden Handlungsorientierungen einer ausgewählten Gruppe ermöglicht werden. Dieses Bestreben führte zur Entscheidung, die vorliegende Studie mit der dokumentarischen Methode der Interpretation und mit Gruppendiskussionen durchzuführen.

3.4.1 Die dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode der Interpretation geht auf Karl Mannheim (1892–1947) zurück und wurde von ihm als Alternative zur naturwissenschaftlichen Logik des Erkenntnisgewinns entwickelt. Mannheim wandte sich damit »gegen die Übertragung einer naturwissenschaftlichen Methodologie auf humanwissenschaftliche Fächer« und begründete mit der »Entwicklung der Wissenssoziologie eine alternative Erkenntnislogik« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 277). Unter Ralf Bohnsack wurde die dokumentarische Methode zu einem »forschungspraktisch und methodologisch fundierten Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung entwickelt«, mit dem Ziel, Orientierungen und Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen zu rekonstruieren, die »Aufschluss über die Hand-

lungsorientierungen [geben], die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und somit Zugang zur Handlungspraxis [eröffnen].« (Nohl 2017: 4)

Bohnsack führte in den 1980er Jahren gemeinsam mit Werner Mangold Jugendstudien durch, die »auf der Grundlage formalsoziologischer und metatheoretischer Überlegungen die Erfahrungsbildung der Jugendlichen selbst und deren Rekonstruktion« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 278) ins Zentrum rückten. Diese Studien konnten an Mangolds Erkenntnisse über die zentrale »Bedeutung der Peergroup in der Jugendphase« (ebd.) anschließen, die er in den 1960er Jahren im Rahmen von Untersuchungen mit Jugendgruppen erlangte. Die von Mangold beschriebenen »Integrationsphänomene«, wie etwa »gemeinsame Satzkonstruktionen und komplexe Sinnproduktion durch Personen, die einander zuvor nie gesehen hatten.« (ebd.), konnten nun im Kontext von Mannheims Theorie des »konjunktiven Erfahrungsraumes« (Mannheim 1980: 216, zit.n. Przyborski 2004: 23; vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 283; Nohl 2017: 6–7) theoretisch verortet werden. Der von Mannheim beschriebene konjunktive Erfahrungsraum hebt die Bedeutung der »Ebene des Kollektiven« hervor, die »durch gemeinsame bzw. strukturidentische *Erfahrungen* gestiftet wird.« (Loos und Schäffer 2001: 28, Herv. i. O.) In Mangolds Studien wurde diese »Ebene des Kollektiven« genau dann erreicht, wenn sich die Gruppendiskussionen ›zuspitzten‹ und die Teilnehmenden »im Diskurs aufgingen, wenn sie also *gemeinsame Zentren der Erfahrung aktualisierten*« (ebd., Herv. i. O.). Dieser konjunktive Erfahrungsraum »verbindet die Menschen quasi von innen, auf der Basis gemeinsamer Erfahrungshintergründe miteinander« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 278) und ermöglicht Rückschlüsse auf kollektive Orientierungen und Handlungspraktiken.

Um diese Orientierungen rekonstruieren zu können, unterscheidet die dokumentarische Methode zwischen zwei Wissensformen: »der im Erleben verankerten Herstellung von Wirklichkeit, dem handlungspraktischen Wissen einerseits, und kommunikativ generalisiertem Wissen, das uns in der Regel in begrifflich explizierter Form zur Verfügung steht, andererseits.« (Ebd.: 281)

Die entscheidende zu rekonstruierende Wissensebene ist die des »atheoretischen« oder »konjunktiven« Wissens (Mannheim 1964: 100, zit.n. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 285), die dem »handlungspraktischen Wissen« und somit unserem »habituellen Handeln« (Bohnsack et al. 1995: 11, zit.n. Nohl 2017: 6) zugrunde liegt. Nohl schreibt dazu,

> »[w]enn man einen Knoten knüpft, Fahrrad fährt, wissenschaftlich diskutiert oder das Telefon benutzt, gebraucht man eine Form des Wissens, die Karl Mannheim ›*atheoretisches Wissen*‹ (1980: 73) nennt. ›Atheoretisch‹ ist dieses Wissen, weil wir in unserer Handlungspraxis darüber verfügen, ohne dass wir es alltagstheoretisch auf den Punkt bringen und explizieren müssten. Wir wissen intuitiv aus unse-

rer Erfahrung, wie man Knoten knüpft, diskutiert, telefoniert und Fahrrad fährt.« (Nohl 2017: 6, Herv. i. O.)

Przyborski und Wohlrab-Sahr sprechen in diesem Zusammenhang von einem »stillschweigende[n] Wissen«, das »grundlegend kollektiv konzipiert« ist (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 281 u. 283) und Menschen miteinander verbindet, da es auf gemeinsamen Erfahrungen und gleicher Handlungspraxis basiert. Demgegenüber steht das »kommunikativ generalisierte Wissen«, das in allgemeinen Wissensbeständen explizit zum Ausdruck gebracht und konkret formuliert wird.

Das Spezifische der dokumentarischen Methode liegt in der Differenzierung dieser beiden Wissensformen und ihren von Mannheim zugeordneten Sinnebenen, nämlich der Ebene des »immanenten« und der Ebene des »dokumentarischen Sinngehalt[s]« (ebd.: 283–284). Der immanente Sinngehalt kommt dann zum Tragen, wenn Menschen ihre Erfahrungen schildern und diese auf ihren wörtlichen und expliziten Sinngehalt überprüft werden können. Er gibt prioritär Auskunft darüber, *was* gesagt wird.

»Immanente Sinngehalte lassen sich unabhängig von ihrem Entstehungszusammenhang auf ihre Richtigkeit überprüfen. Ein philosophisches System lässt sich u.a. aus einem anderen philosophischen System heraus verstehen und aus dieser Perspektive auf seine Richtigkeit und Gültigkeit beurteilen. Wenn man ein philosophisches System aus sich selbst heraus kritisiert, seine innere Widersprüchlichkeit oder Widerspruchsfreiheit herausarbeitet, versteht man es immanent.« (vgl. Mannheim 1980: 85ff., zit.n. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 283)

Der dokumentarische Sinngehalt hingegen gibt Aufschluss darüber, *wie* gewisse Textpassagen konstruiert beziehungsweise in welchem »Orientierungsrahmen« sie verortet sind. Die »geschilderte Erfahrung [wird] als Dokument einer Orientierung rekonstruiert« (Nohl 2017: 4) und der »modus operandi« (Bohnsack 2014: 61, zit.n. Nohl 2017: 4) der Schilderung ermöglicht Erkenntnisse darüber, in welchem Rahmen ein bestimmtes Thema oder ein Problemaufriss bearbeitet wird.

»Der dokumentarische Sinngehalt bzw. Dokumentsinn dagegen nimmt den soziokulturellen Entstehungszusammenhang bzw. das, was sich davon manifestiert hat, in den Blick. Das wäre zum Beispiel die Frage der Genese eines philosophischen Systems aus ›seiner Zeit heraus‹. Auch die Frage, unter welchen biographischen und historischen Bedingungen ein Kunstwerk entstanden ist, stellt auf den Dokumentsinn ab. […] Das heißt, wir fangen – durchaus auch im Alltag – an, uns mit dem Dokumentsinn zu beschäftigen, wenn ein Phänomen nicht mehr situationsimmanent verstanden werden kann.« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 284)

Die Theorie des konjunktiven Erfahrungsraums als »grundlegende[s] Element der Mannheim'schen Handlungs- und Kommunikationstheorie« (ebd.: 285) sowie die Unterscheidung zweier Wissensformen und Sinngehalte bilden die theoretischen Eckpfeiler der dokumentarischen Methode. Im Folgenden sollen lediglich die wesentlichen Auswertungsschritte dieser Methode dargelegt werden. Eine detailliertere Darstellung aller Auswertungsschritte erfolgt in Abschnitt 3.5.2.1.

Die zwei wesentlichen Interpretationsschritte der Methode beruhen auf der Differenzierung des immanenten und dokumentarischen Sinngehalts. Den immanenten Sinngehalt fokussierend wird bei der »formulierenden Interpretation« (vgl. Loos und Schäffer 2001: 61–62; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 293–294; Nohl 2017: 5) »eine zusammenfassende (Re-)Formulierung des immanenten, des kommunikativ-generalisierten oder – alltagssprachlich ausgedrückt – des allgemein verständlichen Sinngehalts [erstellt]. Die Frage, die die Interpretin dabei zu beantworten sucht, lautet: Was wird gesagt?« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 293)

Den dokumentarischen Sinngehalt fokussierend steht bei der »reflektierenden Interpretation« (vgl. Loos und Schäffer 2001: 63–64; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 295–302; Nohl 2017: 5) die »konjunktive« Wissensebene im Vordergrund. Textpassagen werden analysiert, um zu rekonstruieren, »*wie* etwas gesagt wird«, und Erkenntnisse darüber zu gewinnen, was sich darin »über den dahinter stehenden konjunktiven Erfahrungsraum, die kollektive Handlungspraxis, *dokumentiert*.« (Loos und Schäffer 2001: 63, Herv. i. O.)

Im weiteren Interpretationsprozess werden kollektive Orientierungsrahmen gesucht, die zunächst im Rahmen fallinterner und fallexterner »komparativer Sequenzanalyse[n]« (ebd.: 71–72; vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 302–305; Nohl 2017: 7–8) verdichtet und anschließend definiert werden.

Die sogenannte Typenbildung markiert den finalen Auswertungsschritt der dokumentarischen Methode, wobei es sich hierbei

> »nicht um eine Typisierung der Ergebnisse im Sinne einer Zusammenfassung und Kategorisierung von Aussagen und deren Interpretation [handelt], sondern sie richtet sich nach den der komparativen Analyse zugrundeliegenden Dimensionen des existentiellen Hintergrundes […], aus denen heraus sich die einzelnen Fälle, repräsentiert jeweils durch die verschiedenen Gruppen, erklären.« (Loos und Schäffer 2001: 71–72)

3.4.2 Gruppendiskussionsverfahren

Wie Loos und Schäffer betonen, können Gruppendiskussionsverfahren dazu dienen, dass »kollektive Orientierungen […] sozusagen in statu nascendi herausgearbeitet bzw. an der kollektiven Bearbeitung von individuellen Orientierungen deren Einbettung in kollektive Zusammenhänge und evtl. Widerständigkeiten aufgezeigt

werden.« (Loos und Schäffer 2001: 11) Im Gegensatz zu Gruppeninterviews, die »*zeitökonomische Varianten der Einzelbefragung*« (ebd.: 12, Herv. i. O.) darstellen und den Austausch innerhalb der Gruppe nicht forcieren, wollen Gruppendiskussionen dezidiert eine Interaktion unter den Beteiligten hervorrufen. Die Gruppe als solche wird als Objekt der Datenerhebung verstanden. Dem Zusammenspiel der einzelnen Diskussionsteilnehmer:innen, dem jeweiligen Diskursverlauf und der speziellen Dynamik jeder Gruppe werden im Zuge der Datengewinnung, vor allem aber der Datenauswertung, aus methodologischer Sicht eine hohe Bedeutsamkeit zugesprochen.

Um Zugang zu kollektiven Orientierungen, zu kollektiven Handlungspraktiken und atheoretischem Wissen einer bestimmten Gruppe zu erlangen, wird mit sogenannten »Realgruppen« gearbeitet (vgl. ebd.: 43–48; vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 95–96).

> »Bei Realgruppen, also solchen Gruppen, die auch jenseits der Erhebungssituation bestehen, kann man nun davon ausgehen, daß diese über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen, denn diese ist ja eine der, wenn nicht sogar *die* Gemeinsamkeit, die die Gruppe zusammenhält, oder auf deren Grundlage sie sich konstituiert hat.« (Loos und Schäffer 2001: 44, Herv. i. O.)

Auch Personen, die »über strukturidentische sozialisationsgeschichtliche Hintergründe verfügen (z.B. denselben Beruf ausüben)« (ebd.: 13) können als Realgruppe verstanden werden und müssen darüber hinaus weder befreundet sein noch gemeinsam das Studium absolviert haben oder in demselben Kollegium arbeiten. Der konjunktive Erfahrungsraum – beispielsweise der gleiche Beruf – ist die gemeinsame Schnittmenge auf Basis derer sich ein Gespräch entfalten kann. Die Vertrautheit der Gruppe und der gemeinsame Erfahrungsraum der Teilnehmenden sollen zu einer möglichst ungezwungenen Gesprächsatmosphäre beitragen, sodass sich natürliche »Lebendigkeit« und »Selbstläufigkeit« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 95) während der Diskussion einstellen können, oder die Diskussion »*sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ›normalen‹ Gespräch annähern [kann]*.« (Loos und Schäffer 2001: 13, Herv. i. O.)

Während der Gruppendiskussionen wird nicht nur »diskutiert«, sondern auch »erzählt«, »erinnert« und »ergänzt« (ebd.). Im Idealfall entsteht ein reger Austausch, zu dem die Gesprächsleitung – im Regelfall ist sie mit der forschenden Person ident – lediglich den Anstoß in Form eines ersten Impulses gibt.

Bei allem Bestreben, einer Gruppendiskussion zur »Selbstläufigkeit« und natürlichem Gesprächsverlauf zu verhelfen, muss Forschenden dennoch bewusst sein, dass es sich hierbei um eine künstlich initiierte Gesprächssituation handelt. Das Gespräch ist nicht zufällig entstanden, sondern wurde einer bestimmten Motivation folgend bewusst herbeigeführt. Die Teilnehmenden haben im Vorfeld Kennt-

nis über das geplante Gespräch, meist auch über die Notwendigkeit einer Tonaufzeichnung, und – wenn auch nur vage – über das mit dem Gespräch verbundene Forschungsvorhaben. Demzufolge ist eine Orientierung der Diskussionsleitung an Konzeptions- und Durchführungsprinzipien von erheblicher Bedeutung, um einen weitgehend natürlichen Verlauf der Diskussion und ein In-den-Hintergrund-Treten der Diskussionsleitung zu ermöglichen.

Nach der Einstiegsphase – einem natürlichen »warming up« (ebd.: 49) –, die für die Diskussionsteilnehmer:innen eine Möglichkeit des informellen Austausches bietet, werden zunächst organisatorische und technische Rahmenbedingungen für den Ablauf des Gesprächs geklärt. Danach erst eröffnet die interviewende Person die Gruppendiskussion und führt die Gruppe mit einem »Eingangsstimulus« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 97) inhaltlich in das Gespräch hinein. Dieser meist als »Eingangsfrage« formulierte Anfangsimpuls soll einen »allgemeinen thematischen Rahmen« (Loos und Schäffer 2001: 50) vorgeben und eine Erzählaufforderung an die Gruppe enthalten.

Ein grundlegendes Prinzip ist die weitgehende Zurückhaltung der Diskussionsleitung bei gleichzeitiger expliziter Verantwortungsübernahme für eine angenehme und einladende Atmosphäre. Bohnsack formuliert in diesem Zusammenhang verschiedene »reflexive Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen« (Bohnsack 2003a: 207, zit.n. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 97; vgl. Loos und Schäffer 2001: 52–54), die hier kurz dargestellt werden sollen.

Diskussionsleitende Personen wenden sich mit ihren Aussagen und Fragen grundsätzlich an alle Beteiligten. Die »*gesamte Gruppe* [ist] *Adressatin der Forscherintervention*.« (Loos und Schäffer 2001: 53, Herv. i. O.) Das Kollektiv soll angesprochen werden beziehungsweise sich angesprochen fühlen. Einzelpersonen werden nur dann dezidiert angesprochen, wenn es beispielsweise akustische Verständnisprobleme gibt und die Diskussionsleitung deshalb nachfragen muss.

Während der Diskussion beschränkt sich die Diskussionsleitung weitgehend auf »immanente Nachfragen« (ebd.: 52). Vor allem zu Beginn eines Gesprächs ist dies von wesentlicher Bedeutung und soll gewährleisten, dass sich Forschende auf »*von der Gruppe eingeführte Themen* beziehen« (ebd., Herv. i. O.) und nicht eigene Themenschwerpunkte vorgeben. Diskussionsleiter:innen sind dazu angehalten, erst dann eine »*Phase der exmanenten Nachfragen*« (ebd.: 54, Herv. i. O.) zu eröffnen, wenn sich das »*immanente Potential* der Gruppe erschöpft hat« (ebd.: 53, Herv. i. O.). Meist führt das zu einem inhaltlichen Stillstand, der darauf hindeutet, dass die Gesprächsteilnehmer:innen von sich aus zu einem Schlusspunkt für das jeweilige Thema gekommen sind. In dieser Phase ist es für Forschende durchaus möglich, eigene Themen anzusprechen, die Relevanz für das Erkenntnisinteresse haben und von den Teilnehmenden noch nicht explizit behandelt wurden. Auch in diesem Kontext gilt, »Interventionen immer an die ganze Gruppe« (Przyborski und Wohl-

rab-Sahr 2014: 97) zu richten und Fragen vage und unpräzise zu formulieren, dass sie vor allem »detaillierte Erzählungen und Beschreibungen evozieren.« (Ebd.: 99)

Nach der Gruppendiskussion wird ein Kurzprotokoll verfasst, um technische Daten, aber auch grundsätzliche Eindrücke zum Gesprächsverlauf und selbstreflexive Gedanken zur eigenen Diskussionsleitung festzuhalten, die für den weiteren Forschungsverlauf relevant erscheinen. Anschließend wird das Audiomaterial transkribiert und die Auswertung kann beginnen.

Wie zu Beginn dieses Abschnitts erwähnt, erweist sich das Gruppendiskussionsverfahren als geeignetes Datenerhebungsinstrument, um kollektive Orientierungen und deren Genese zu erfassen. In diesem Kontext ist vor allem die »*Rekonstruktion der Diskursorganisation*«[4] im anschließenden Datenauswertungsverfahren von zentraler Bedeutung, die »die Entstehung und Entwicklung eines Themas« ebenso ermöglicht wie auch »deren kollektive Rahmung, also seine Einbettung in einen umfassenden Sinnzusammenhang« (Loos und Schäffer 2001: 38, Herv. i. O.). Der gemeinsame konjunktive Erfahrungsraum der Diskutant:innen ermöglicht es, durch Schilderungen, Beschreibungen und Erzählungen, Zugang zu deren »stillschweigendem« Wissen zu erhalten und Erkenntnisse über die kollektive Handlungspraxis zu gewinnen.

3.5 Darstellung der Datenerhebung und Datenauswertung

In diesem Abschnitt werden nun die einzelnen Schritte der Datenerhebung und Datenauswertung erläutert.

3.5.1 Datenerhebung

3.5.1.1 Sampling

Um allgemeine Aussagen hinsichtlich des Untersuchungsgegenstands treffen zu können, müssen die ausgewählten Fälle das Forschungsfeld bestmöglich repräsentieren (siehe dazu auch S. 123/124). Die Auswahl des Samplings spielt demnach eine bedeutende Rolle für die Validität der Ergebnisse (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 177–180).

Der zu untersuchende Sachverhalt eint die ausgewählten Personen. Die Abstrahierung einzelner Fälle soll ermöglichen, »allgemeinere, d.h. theoretische bzw. für die Theoriebildung relevante Aussagen [zu] treffen« (ebd.: 179) sowie »die Strukturiertheit des Phänomens und das Spektrum seiner Ausprägungen zu erfassen.« (Ebd.: 180)

4 Siehe dazu Abschnitt 3.5.2.1.

In der vorliegenden Studie wurde das Verfahren des »Theoretical Sampling« mit dem »Sampling nach bestimmten, vorab festgelegten Kriterien« kombiniert (vgl. ebd.: 181–182). Die Verwendung unterschiedlicher Samplingverfahren ist möglich und entsprechend dem Untersuchungsgegenstand auch sinnvoll. Unterschiedliche Verfahren »schließen einander in der praktischen Forschungsarbeit keinesfalls aus, sondern können sich gut ergänzen« (ebd.: 185), weshalb diese Vorgehensweise auch für diese Studie gewählt wurde.

Das Verfahren des »Theoretical Sampling« wurde »im Rahmen der GT [Grounded Theory] entwickelt, ist aber nicht auf diesen Forschungsstil beschränkt. Es eignet sich für alle qualitativ-interpretativen und rekonstruktiven Verfahren« (Strübing 2018: 131). Dieses Auswahlverfahren beruht darauf, dass die Fälle nicht schon im Voraus festgelegt werden, sondern sich erst im Laufe der Untersuchung herauskristallisieren. Datenerhebung und Datenanalyse stehen in einem wechselseitigen Prozess. Breuer et al. sprechen in diesem Zusammenhang von »*forschungsprozess-begleitend[en]*« Auswahlentscheidungen, die »konsekutiv in Abstimmung mit dem jeweiligen Stand der Erkenntnis- und Theorieentwicklung« (Breuer et al. 2019: 156, Herv. i. O.) getroffen werden. Erste Auswertungsergebnisse und Hypothesen entscheiden über die weitere Fallauswahl, hierbei bestimmt das Prinzip der minimalen und maximalen Kontrastierung die Auswahl.

> »Während die minimale Kontrastierung die Tauglichkeit entwickelter Hypothesen und Theorien genauer prüft, geht es bei der maximalen Kontrastierung darum, die Varianz im Untersuchungsfeld auszuloten, bis man letztlich auf keine neuen Erkenntnisse […] mehr stößt.« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 181–182)

Die Samplingstrategie, Fälle nach »bestimmten, vorab festgelegten Kriterien« auszuwählen, grenzt die Auswahlmöglichkeiten prinzipiell ein. Die vorab festgelegten Kriterien ermöglichen, dass »das Sampling damit [mit der Festlegung der Kriterien] beginnen [kann], ehe die im Feld festgestellten Kontraste selbst die weitere Auswahl steuern.« (Ebd.: 185)

Die Entscheidung darüber, wann der Prozess der Datenerhebung beendet werden kann, begründet sich im Prinzip der »theoretischen Sättigung«, das Strübing folgendermaßen beschreibt: »Wenn das fortgesetzte Einbeziehen weiterer homogener Fälle keine zusätzlichen Eigenschaften mehr erbringt, dann gilt dieser Theoretisierungsschritt als gesättigt und ein gleichartiges Fortfahren würde keinen zusätzlichen Erkenntnisgewinn erbringen.« (Strübing 2018: 128)

In Rahmen dieser Studie wurden drei Gruppendiskussionen mit insgesamt sechzehn verschiedenen Personen durchgeführt. An den ersten beiden Gruppendiskussionen nahmen jeweils sechs unterschiedliche Personen teil, an der dritten Gruppendiskussion vier weitere Personen. Die ersten beiden Gruppendiskussionen fanden im Abstand von vier Wochen statt, die dritte vier Monate später. In

der Zeitspanne zwischen zweiter und dritter Erhebungssituation wurden erste Auswertungsschritte und weitere »*Kontrastierungs*-Überlegungen« (Breuer et al. 2019: 156, Herv. i. O.) als Grundlage für die Zusammensetzung der dritten Gruppe durchgeführt. Im Sinne von Breuer et al. wurde nach weiteren

> »Variationen und Kontraste[n] […] gesucht, die das Wissen über Merkmale des Untersuchungsfeldes auf dem Hintergrund des bisherigen Bildes vom Gegenstand (voraussichtlich) erweitern, präzisieren und anreichern, absichern und verdichten oder auch infrage stellen können.« (Ebd.)

In Konsequenz des zuvor dargelegten Prinzips wurden für die dritte Gruppendiskussion vorwiegend jüngere Diskussionsteilnehmer:innen ausgewählt, die aufgrund ihres Alters und ihres vergleichsweisen kurzen Zeitraums im Berufsleben sowie ihrer noch nicht lange zurückliegenden Ausbildung näher an ihren Ausbildungserfahrungen standen als der Großteil der Teilnehmer:innen der ersten beiden Gruppendiskussionen.

Die vorab festgelegten Kriterien für die Auswahl der Diskussionsteilnehmer:innen waren:

- Instrumental-/Gesangspädagogisches Studium
- Musikvermittlungsstudium und/oder langjährige berufliche Erfahrung im Bereich Musikvermittlung
- Instrumental-/Gesangspädagogische Tätigkeit im institutionellen Rahmen einer Musikschule

Kontrastierungskriterien hinsichtlich Fallauswahl waren:

- Alter
- Geschlecht
- Unterrichtsfächer
- Unterrichtsformen
- Größe und Lage der Musikschule

Aus den vorab festgelegten Kriterien und den Kontrastierungskriterien ergab sich folgende Auswahl an Diskussionsteilnehmer:innen.

An den Gruppendiskussionen nahmen elf Frauen und fünf Männer im Alter von 26 bis 62 Jahren teil. Obgleich eine ausgewogenere Geschlechterparität unter den Diskussionsteilnehmer:innen angestrebt wurde, konnte sie nicht vollständig erreicht werden. Dies spiegelt die derzeitige Geschlechterverteilung im Praxisfeld der Instrumentalpädagogik, insbesondere im Bereich der Musikvermittlung, wider. Hinsichtlich der Größe und Lage der Musikschulen wurden jeweils drei Kategorien

definiert: kleine, mittlere und große Musikschulen, urbanes Umfeld, ›Speckgürtel‹ und ländliches Umfeld. Die Unterrichtsfächer der Teilnehmer:innen (Einzelunterricht und Ergänzungsfächer) deckten ein breites Spektrum des allgemeinen Fächerkanons ab.

Tabelle 2: Sampling für empirische Studie

Kontrastierungskriterien	**Auswahl**
Alter	16 Personen zwischen 26 und 62 Jahren
Geschlecht	11 Frauen (davon 4 Leiterinnen) 5 Männer (davon 3 Leiter)
Größe der Musikschule (3 Kategorien gemäß Schüler:innenzahl und Größe des Kollegiums)	groß: 5 mittel: 6 klein: 5
Lage der Musikschule (3 Kategorien)	urban: 4 ›Speckgürtel‹: 5 ländlich: 7
Unterrichtsfächer (Instrumental-/Gesangsunterricht und Ergänzungsfächer)	Instrumentalfächer: Querflöte, Violoncello, Trompete, Flügelhorn, Waldhorn, Tenorhorn, Posaune, Tuba, Akkordeon, Steirische Harmonika, Violine, Kontrabass, Klavier, Blockflöte, E-Gitarre, Harfe, Elementare Musikpädagogik Ergänzungsfächer: Musikkunde, Bläserkammermusik, Streicherkammermusik, gemischte Ensembles, Chor, Streicherklasse, Orchester, Kreatives Musikgestalten, Musikwerkstatt, Elementare Musiziergruppen, Komposition

Insgesamt nahmen sieben Musikschulleiter:innen sowie neun Lehrende teil, deren Verantwortungsbereich auch Aufgaben der Öffentlichkeitsarbeit und des Veranstaltungsmanagements umfasst.

3.5.1.2 Ablauf der Datenerhebung

Die drei Gruppendiskussionen wurden in einer Zeitspanne von sechs Monaten durchgeführt. Aufgrund der COVID-19-Pandemie fanden die ersten beiden Diskussionen online statt und wurden nicht nur akustisch, sondern auch mittels Bildschirmaufnahme visuell aufgezeichnet. Diese Entscheidung wurde bewusst getroffen, um bei der Datenauswertung, im speziellen beim Interpretationsschritt

der reflektierenden Interpretation, im Zweifelsfall auf Bildmaterial zugreifen zu können. In den online durchgeführten Gruppendiskussionen hat sich gezeigt, dass das Gesprächsverhalten der Teilnehmenden durch das digitale Setting beeinflusst wurde. Die Interviewpartner:innen aktivierten phasenweise die Funktion der Stummschaltung und deaktivierten diese lediglich für ihre Wortmeldungen. Das führte dazu, dass in einigen Abschnitten Validierungen von Aussagen durch Kopfnicken erfolgten und nicht unmittelbar akustisch nachvollziehbar waren.

Die Online-Gruppendiskussionen wurden mit dem Videokonferenzdienst Zoom durchgeführt und mit dessen Aufzeichnungsfunktion aufgenommen. Zur zusätzlichen Absicherung wurden beide Diskussionen mit einem Aufnahmegerät der Marke Zoom Q2n-4K aufgezeichnet. Die in Präsenz durchgeführte Gruppendiskussion wurde mit selbigem Gerät aufgenommen. Auch bei dieser Gruppendiskussion wurde eine Back-up-Audioaufnahme mit dem Handy erstellt. Die Dauer der einzelnen Gruppendiskussionen betrug jeweils zwischen 70 und 80 Minuten.

Als Vorbereitung auf die Erhebungssituationen wurde in Anlehnung an Przyborski/Wohlrab-Sahr und Loos/Schäffer ein Leitfaden erstellt (vgl. Loos und Schäffer 2001: 48–55; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 67–74), der sich an Bohnsacks »reflexiven Prinzipien der Initiierung und Leitung von Gruppendiskussionen«[5] orientierte und folgende Phasen enthielt:

1. Natürliches »Warm-up«
2. Eröffnungsphase
3. Während der Gruppendiskussion
4. Nach der Gruppendiskussion

In der ersten Phase, dem natürlichen »Warm-up«, soll die Gruppe die Möglichkeit des informellen Austauschs, des ungezwungenen Plauderns und des Sich-Kennenlernens erhalten, sofern die Interviewten nicht ohnehin miteinander vertraut sind. In der Planung der Gruppendiskussionen war es nicht abzuschätzen, wie sich diese Phase im Onlineformat gestalten würde und wie viel Zeit dafür einzuplanen wäre. Es zeigte sich, dass in beiden Online-Gruppendiskussionen durch das nacheinander Eintreten in den digitalen Besprechungsraum und durch individuell zu klärende Probleme mit technischen Einstellungen ungezwungene bilaterale Gespräche unter den Teilnehmer:innen entstanden, die zu einer lockeren und entspannten Atmosphäre beitrugen. Die »Warm-up«-Phase der dritten Diskussionsrunde, die in Präsenz stattfand, gestaltete sich ebenfalls ungezwungen. Die Interviewpartner:innen orientierten sich im Raum, nahmen frei gewählte Sitzplätze ein und führten Small-Talk-Gespräche. Da sich die Interviewpartner:innen in allen Erhebungssituationen

5 Eine ausführliche Darstellung dieser Prinzipien ist dem Abschnitt 3.4.2 zu entnehmen.

zum überwiegenden Teil kannten, war von Beginn an eine vertraute Gesprächsatmosphäre wahrzunehmen.

In der anschließenden »Eröffnungsphase« erfolgte eine Skizzierung des Forschungsprojekts. Es wurde darauf hingewiesen, dass im Anschluss an die Diskussion die Möglichkeit bestand, weiterführende Fragen zu dem Forschungsvorhaben zu stellen. So sollte sichergestellt werden, dass sich die Teilnehmer:innen unvoreingenommen und ohne Beeinflussung durch Hintergrundinformationen auf die Diskussion einlassen konnten. Zunächst wurde der Ablauf der Diskussion erläutert und auf meine Position als überwiegend passive Zuhörerin hingewiesen. Weiters wurde die Bedeutung forschungsethischer Prinzipien in der Verwendung der Transkripte hervorgehoben. Nach dem verbalen Einverständnis[6] aller Interviewpartner:innen wurden die Aufnahmegeräte gestartet und folgender Anfangsimpuls formuliert:

> Die Musikvermittlung ist mittlerweile auch im Musikschulbereich angekommen. Wenn ihr da mal an eure Arbeit in der Musikschule denkt: Wann würdet ihr von Musikvermittlung sprechen? Fallen euch diesbezüglich spezielle Situationen, konkrete Momente, Ereignisse ein? Was habt ihr für Erfahrungen gemacht?

Bei allen Gruppendiskussionen gestaltete sich der Anfang zunächst etwas holprig und eine natürliche Selbstläufigkeit stellte sich erst im weiteren Verlauf ein. Während der Diskussion wurde zunächst nur immanent nachgefragt und hierbei lediglich auf Themen Bezug genommen, die schon zuvor von der Gruppe behandelt wurden. Bei den online abgehaltenen Gruppendiskussionen wurden die Interviewpartner:innen aufgrund schlechter Internetverbindung immer wieder aufgefordert, ihre Wortmeldungen zu wiederholen.

In der Vorbereitung für die Diskussionen wurden vorab Themenbereiche festgelegt, die gegen Ende der jeweiligen Gesprächsrunde – in der Phase des exmanenten Nachfragens – explizit angesprochen werden sollten, da sie für das Erkenntnisinteresse relevant erschienen. Da in allen Gruppendiskussionen diese Themen ohnedies relativ ausführlich von den Teilnehmer:innen behandelt wurden, fiel diese Phase kürzer aus als geplant.

Das Ende der jeweiligen Gruppendiskussion wurde nicht explizit initiiert. Bei allen drei Erhebungssituationen stellte sich nach einer gewissen Zeit ein Gefühl der Sättigung ein. Danach wurden die Aufnahmegeräte abgestellt und die Diskussionen für beendet erklärt. Nach den Diskussionen wurden Fragebögen mit Angaben zu persönlichen Daten an die Teilnehmer:innen ausgeteilt beziehungsweise per Mail verschickt.

---

6 Schriftliche Einverständniserklärungen der Diskussionsteilnehmer:innen für die Verwendung des Materials im Rahmen dieser Studie wurden ebenfalls eingeholt.

Im Anschluss an die Gruppendiskussionen wurden Beobachtungsprotokolle verfasst, die Skizzen der Mikrophonpositionierung und der Positionen der Teilnehmer:innen sowie Screenshots und Vermerke zu Netzwerkproblemen bei den Online-Diskussionen enthielten. Weiters wurden persönliche Eindrücke zum grundsätzlichen Gesprächsverlauf und zu besonders markanten Passagen festgehalten.

3.5.2 Datenauswertung

In diesem Abschnitt werden die einzelnen Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode sowohl theoretisch als auch anhand ausgewählter Passagen der vorliegenden Studie dargestellt. Die Datenauswertung dieser Studie erfolgte mit Unterstützung der Software DokuMet QDA, die im anschließenden Abschnitt dargestellt wird.

3.5.2.1 Schritte der Datenauswertung

Der erste Arbeitsschritt der dokumentarischen Methode besteht darin, einen sogenannten thematischen Verlauf zu erstellen (vgl. Loos und Schäffer 2001: 61; Przyborski 2004: 50–53; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 292–293). Die Tonaufnahme wird abgehört und gegliedert, um einen Überblick über behandelte Themen zu erhalten. Weiters wird auch vermerkt, welche Passagen (bei Gruppendiskussionen) beispielsweise eine besonders hohe interaktive Dichte aufweisen oder an welchen Stellen die Diskussionsteilnehmer:innen neue Themen eröffnen beziehungsweise das Gespräch eine unvorhersehbare Wende genommen hat. Diese Kriterien sind dafür entscheidend, welche Textpassagen für die nachfolgende Transkription ausgewählt werden. Przyborski schreibt dazu:

> »Unterscheiden sich Passagen formal vom Rest des Diskurses, so ist dies in der Regel ein Hinweis auf fokussierte Stellen im Gespräch. Bei Gruppendiskussionen spricht Bohnsack (z.B. 2001, zusammen mit Schäffer: 334) in diesem Zusammenhang von ›Fokussierungsmetaphern‹. Sie weisen ›eine hohe interaktive und metaphorische Dichte‹ in Relation zu anderen Passagen derselben Gruppendiskussion auf.« (Przyborski 2004: 52)

Auch »größere Pausen beim Sprecherwechsel« oder ein »Wechsel einer der bevorzugten Textsorte« (ebd.), beispielsweise zwischen Erzählung, Beschreibung oder Argumentation, können Indizien auf besonders relevante Passagen sein. Inhaltliche Kriterien für die Auswahl bestimmter Textpassagen sind an das Erkenntnisinteresse, die Forschungsfrage(n) und auch an solche Fragen geknüpft, »die sich erst im Zuge der Auswertungen ergeben.« (Ebd.: 53)

Nach der Erstellung des thematischen Verlaufs wird das Transkript verfasst, anhand dessen die weiteren Auswertungsschritte erfolgen. Dafür ist eine genaue und differenzierte Verschriftlichung des Audiomaterials unabdingbar (vgl. Loos und Schäffer 2001: 55–58; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 162–170; Strübing 2018: 117–120). Für Loos und Schäffer ist die »Transkription […] in diesem Sinne also bereits Interpretation!« (Loos und Schäffer 2001: 55) Ein Transkript soll das gesprochene Wort so exakt wie möglich wiedergeben, um daraus nicht nur den wörtlichen Sinngehalt entnehmen zu können, sondern auch »lautliche Phänomene« wie etwa »gleichzeitiges Sprechen oder parasprachliche Phänomene wie Lachen und dialektale Färbungen« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 167) abzubilden.

Welches Transkriptionssystem letztendlich verwendet wird, wie detailliert die Verschriftlichung sein muss, orientiert sich am Erkenntnisinteresse der jeweiligen Forschungsarbeit und an der methodologischen Ausrichtung. Da die dokumentarische Methode mit der erkenntnisleitenden Differenzierung zweier Sinnebenen arbeitet und vor allem die Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehalts – *wie* etwas gesagt wird – von wesentlicher Bedeutung im Erkenntnisprozess ist, wird bei dokumentarischen Forschungsprojekten üblicherweise mit einer sehr detailgenauen Transkriptionsmethode vorgegangen. Das TiQ Transkriptionssystem (Talk in Qualitative Social Research) wurde im Zusammenhang mit Gruppendiskussionen und der dokumentarischen Methode entwickelt und gilt in vielen dokumentarischen Forschungsprojekten als ›Standard‹. Das System verwendet eine Vielzahl von Zeichen, welche nicht nur sprachliche Überlappungen und Sprechpausen kennzeichnen, sondern auch Dehnungen von Lauten, Lachen in unterschiedlicher Länge sowie sprachliche dynamische Abstufungen darstellen (vgl. ebd.: 167–170):

- └: Beginn einer Überlappung
- ┘: Ende einer Überlappung
- (.): Pause bis zu einer Sekunde
- (2): Anzahl der Sekunden einer Sprecher:innenpause
- Betontes wird unterstrichen
- Lauter Gesagtes wird fett geschrieben
- °leises° Sprechen wird mit ° markiert
- - kennzeichnet Abbruch eines Wortes, z.B.: lei-
- = markiert Wortverschleifungen, z.B.: ham=ma
- : markiert die Dehnung von Vokalen, die Häufigkeit entspricht der Länge der Dehnung, z.B.: »nei::n«
- Bei Unsicherheit bezüglich des genauen Wortlautes, wird das Wort in Klammern gesetzt, z.B.: (doch)
- (): unverständliche Äußerung
- @nein@ z.B. lachend gesprochenes »nein«
- @(.)@: kurzes Auflachen

- @(3)@: 3 Sekunden Lachen
- //mhm//: Hörersignal der/des Diskussionsleiters:in

Die Teilnehmer:innen der Diskussionen werden anonymisiert, hierbei gilt folgende Regelung: »f« für feminin, »m« für maskulin. Zusätzlich erhalten alle Diskutant:innen einen alphabetisch zugewiesenen Großbuchstaben. Der folgende Transkriptausschnitt[7] zeigt eine mit TiQ transkribierte Passage.

Tabelle 3: Transkriptausschnitt zur Veranschaulichung des TiQ Transkriptionssystems

Zeile	Transkriptpassage
825	**Bf:** Und ma-, man kann unter dem Begriff so viel andere Sachen verstehen, Wenn man
826	nicht weiß, was gemeint ist. Oder?
827	**Ef:** Genau.
828	**Bf:** Ich find schon.
829	**Ef:** Genau.
830	**Bf:** Auch wenn man jetzt jemanden, der mit Musik gar nichts zu tun hat sagt, ja, ich
831	hab da diesen Musikvermittlungslehrgang gemacht, ähm, (.) dann äh, kennen die
832	sich überhaupt nicht aus, was das sein k:önnte. So. Ach so ja. Ah ja, ist das nicht wie Musiklehrer oder so.
833	**Ef:** Oder vermittelt ihr Musiker, das gibt es auch.
834	**Bf: Ja**. @(.)@ Agentur, genau, ja=ja. Also es ist schon (.) auch die Problematik, dass der
835	Begriff so vie::les sein kann, wenn man ihn nicht besser kennt.
836	**Ef:** Drum ist einfach wichtig, dass man eben so zusammenhält, wie du das gesagt hast.
837	@(.)@ Um diese-, um diese Begrifflichkeit zu schärfen. //mhm// Weil, einen anderen
838	Begriff werden wir in-, nicht irgendwie jetzt einführen. Da ist genug diskutiert worden
839	in den letzten 20 Jahren drüber. Ähm. Sondern eher umgekehrt, dass man den B-,
840	Begriff besetzt. //mhm// Dass man sagt, das ist=s, und das umfasst=s. //mhm// Ja.

Im nächsten Schritt der Auswertung erfolgt die Erstellung einer sogenannten formulierenden Interpretation. Die transkribierten Textpassagen werden zunächst einer »thematischen Feingliederung« (Loos und Schäffer 2001: 61) unterzogen. Zu Beginn wird das Thema der Passage definiert, anschließend werden Oberthemen und Unterthemen bestimmt. Die wesentliche Funktion der formulierenden Interpretation ist es, den »immanenten, […] generalisierenden, sozusagen allgemein verständlichen Sinngehalt« (Przyborski 2004: 53) einer Passage zusammenfassend zu (re-)formulieren. Der Inhalt der Passage (*was* wird gesagt) wird in eine neutrale Sprache übersetzt. Wörtliche Zitate werden verwendet, wenn diese beispielsweise relevant für ein umfassenderes Kontextwissen sind oder spezielle Redewendungen

7 Der Ausschnitt stammt aus der dritten Gruppendiskussion.

verwendet werden sollen, die nicht paraphrasierbar oder allgemein formulierbar sind (vgl. ebd.: 55).

Die nachfolgende exemplarische formulierende Interpretation stammt aus einem Textabschnitt, in dem eine Interviewperson darüber spricht, in welchen Bereichen der Musikschularbeit die Musikvermittlung eine Rolle spielt.

Originaltranskript

78 **Ef:** Ich denke also äh, Klassenabendgestaltung, Vortragsabendgestaltung ist sicher
79 **zentrales**, äh, (.) zentrales, zentrale Schnittmenge zur Musikvermittlung. Und (.) da
80 gibts wirklich unzählige Möglichkeiten. Es ist eigentlich (.) da gibts noch so viel mehr.
81 Und es gibt aber nach wie vor so diese traditionelle Einstellung auch und dieses
82 traditionelle Ranking, und so weiter. (.) und wenn man bede:nkt, dass im KOMU-
83 Lehrplan, das hab ich mir irgendwann mal rausgesucht drinnen stee:ht, dass jee:der
84 Schüler, jeder Schülerin, ich glaa:ube, es ist einmal jährlich, ich bin mir nicht ganz
85 sicher. Ähm, so ein ganzheitliches Projekt erleben sollte. So a ganzheitliche
86 Projekterfahrung machen sollt. Da klingelts eigentlich schon.

Formulierende Interpretation

78–86 OT: Gestaltung von Klassenabenden

78–80 UT: Klassenabendgestaltung als zentrale Schnittmenge von Instrumentalpädagogik und Musikvermittlung

Die Klassenabendgestaltung ist die »zentrale Schnittmenge« von Instrumentalpädagogik und Musikvermittlung. In diesem Kontext gibt es eine Vielzahl von Gestaltungsmöglichkeiten.

81–82 UT: Traditionelle Klassenabende

Es existiert »nach wie vor« eine eher »traditionell« geprägte pädagogische Einstellung und demzufolge werden Klassenabende »nach wie vor« traditionell gestaltet. Der Leistung am Instrument entsprechend, zeigen traditionelle Klassenabende ein »Ranking« innerhalb der Schüler:innen auf.

82–86 UT: Ganzheitliche Projekterfahrung als Empfehlung der KOM

Im KOMU-Lehrplan sind »ganzheitliche Projekterfahrungen« beschrieben, die Schüler:innen einmal pro Jahr erleben sollten. Dieser KOMU-Empfehlung, so ist es Efs Äußerung »da klingelts eigentlich schon« zu entnehmen, wird vielerorts nicht entsprochen.

Auf die formulierende Interpretation folgt die reflektierende Interpretation, deren Ziel es ist, den dokumentarischen Sinngehalt zu rekonstruieren.

> »Erst im Arbeitsschritt der *Reflektierenden Interpretation* ist die Analyseeinstellung auf das gerichtet, was sich in dem, *wie* etwas gesagt wird, über den dahinter stehenden [sic!] konjunktiven Erfahrungsraum, die kollektive Handlungspraxis, *dokumentiert*. […] *Dokumentarisch* ist diese Form der Interpretation, weil ich die Frage nach dem *Wie* einer Äußerung nicht nur auf diese *eine* Äußerung beziehe, sondern als Dokument für ein Grundmuster ansehe, das in ähnlicher Form auch andere Äußerungen präformiert.« (Loos und Schäffer 2001: 63, Herv. i. O.)

Mit diesem Interpretationsschritt sollen nicht nur fallinterne kollektive Orientierungen und Handlungspraxen expliziert werden, der Fokus liegt auf fallübergreifenden Erkenntnissen, die mittels komparativer Sequenzanalyse und fallexterner Vergleiche abgesichert werden. Kollektive »Sinnmuster sind in die Handlungen eingelassen und begrifflich-theoretisch nicht gefasst« (Przyborski 2004: 55) und werden demzufolge durch sequenzielle Diskursanalysen der Gruppendiskussionen rekonstruiert. Die einzelnen Redebeiträge der Diskussionsteilnehmer:innen werden streng sequenziell analysiert, aufeinander bezogen und unter anderem als Bestätigungen, Ergänzungen, Validierungen, Oppositionen kategorisiert. Dieser Analyseschritt ermöglicht den Zugang zu einer »Gruppenmeinung«, die das »Produkt kollektiver Interaktionen« (Loos und Schäffer 2001: 65) darstellt.

Das »Begriffsinventar zur Diskursanalyse« (vgl. ebd.: 67–70; Przyborski 2004: 61–76; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 299–301) ist sehr umfangreich, weshalb an dieser Stelle nur die wesentlichsten Begriffe detailliert ausgeführt werden.

Unter einer Proposition versteht man eine »Stellungnahme zu einem Thema, in der eine Orientierung zum Ausdruck gebracht wird.« (Loos und Schäffer 2001: 67) Propositionen beziehungsweise Äußerungen mit propositionalem Gehalt sind häufig dort anzutreffen, wo ein neues Thema eröffnet wird. Propositionen sind nicht an der »Form der Äußerung« (ebd.) zu erkennen. Sie können als Meinungsäußerung, aber auch im Rahmen einer Erzählung oder als Frage auftreten.

Unter einer Elaboration wird jede Form der »Aus- oder Weiterbearbeitung einer Orientierung« (Przyborski 2004: 69) bezeichnet. Eine Elaboration kann als Erzählung, als argumentative Weiterführung der Proposition, als Auflistung von Beispielen oder auch als Differenzierung der Proposition gestaltet sein, indem die vorangegangene Proposition eingeschränkt oder ergänzt wird. In jedem Fall jedoch wirft eine Elaboration keine neue Orientierung auf, sondern bezieht sich vertiefend, illustrierend oder argumentativ auf die vorherige Äußerung mit propositionalem Gehalt. Diese Textstellen werden dementsprechend kategorisiert: »Elaboration in Form einer Exemplifizierung«, »Elaboration in Form einer Differenzierung« oder »argumentative Elaboration einer Proposition«. Elaborationen können sich oftmals

über längere Gesprächsabschnitte erstrecken, sie können sich in »mehrere in sich geschlossene (wie z.B. eine Erzählung) Interaktionszüge gliedern« (ebd.).

Eine Validierung ist eine inhaltliche Bestätigung, eine Zustimmung zu einer Orientierung und unterscheidet sich insofern von einer Ratifizierung, als diese lediglich als Zeichen dessen zu verstehen ist, dass eine Aussage auf der inhaltlichen Ebene verstanden wurde, aber nicht zwingend auch validiert wird.

Unter einer Antithese versteht man eine Äußerung, die sich »verneinend« auf die vorangegangene Proposition bezieht »und/oder ein[en] gegenläufige[n] Horizont« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 299) erkennen lässt. Davon zu unterscheiden ist die sogenannte Opposition, die sich nicht, wie die Antithese, verneinend auf die vorherige Proposition bezieht, sondern eine neue Orientierung ins Spiel bringt, die mit der vorherigen »unvereinbar« (Przyborski 2004: 72) ist. Von einer Konklusion wird dann gesprochen, wenn ein Thema beendet wird. Bei der »echten« Konklusion kommt die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem Thema insofern zu einem Schluss, als auch eine kollektive Orientierung erkennbar ist. Anders hingegen verhält es sich bei der »rituellen« Konklusion (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 300), die bewusst einen Themenwechsel beabsichtigt. Loos und Schäffer sprechen hier von »nicht überbrückbare[n] *Rahmeninkongruenzen*« (Loos und Schäffer 2001: 69, Herv. i. O.) der Gruppe, die eine kollektive Orientierung unmöglich machen, weshalb Themen bewusst ohne Konsens abgeschlossen werden.

In dem nachfolgenden Beispiel einer reflektierenden Interpretation beginnt die Diskussionsteilnehmerin (Ef) mit einer »echten« Konklusion und fasst den vorangegangenen Abschnitt zusammen, der eine kollektive Orientierung hervorgebracht hat. Auch längere Redebeiträge einzelner Personen können mit Begriffen der Diskursanalyse analysiert werden.

Originaltranskript

78 **Ef:** Ich denke also äh, Klassenabendgestaltung, Vortragsabendgestaltung ist sicher
79 **zentrales**, äh, (.) zentrales, zentrale Schnittmenge zur Musikvermittlung. Und (.) da
80 gibts wirklich unzählige Möglichkeiten. Es ist eigentlich (.) da gibts noch so viel mehr.
81 Und es gibt aber nach wie vor so diese traditionelle Einstellung auch und dieses
82 traditionelle Ranking, und so weiter. (.) und wenn man bede:nkt, dass im KOMU-
83 Lehrplan, das hab ich mir irgendwann mal rausgesucht drinnen stee:ht, dass jee:der
84 Schüler, jeder Schülerin, ich glaa:ube, es ist einmal jährlich, ich bin mir nicht ganz

85 sicher. Ähm, so ein ganzheitliches Projekt erleben sollte. So a ganzheitliche
86 Projekterfahrung machen sollt. Da klingelts eigentlich schon.

Reflektierende Interpretation

78–80: Konklusion

Ef bringt dieses Thema zu einem Abschluss und formuliert nochmals die geteilte kollektive Orientierung der Gruppe: Die Klassenabendgestaltung, die Konzertgestaltung in der Musikschule ist der Bereich, bei dem es eine große Überschneidung mit Musikvermittlung gibt. Die mehrmalige Verwendung des Begriffs »zentral« unterstreicht zudem diese Position. Mit dem Begriff »sicher« macht Ef deutlich, dass es keinen Zweifel an dieser Position gibt. Ef betont zudem noch die »unzähligen Möglichkeiten«, die es in diesem Kontext gibt, und darüber hinaus »gibts noch so viel mehr«, was hier nicht näher ausgeführt wird. In dieser Aussage wird deut-lich, dass die Musikvermittlung weit mehr zu bieten hat als eine Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten für Musikschulkonzerte und Klassenabende.

81–82: Bewertung[8] mit propositionalem Gehalt

Ef bringt an dieser Stelle ein neues Thema in die Diskussion ein und öffnet damit auch einen Kritikraum: Obwohl es eine große Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten für Konzerte/Klassenabende gibt, finden dennoch – »nach wie vor« – sehr traditionelle Klassenabende statt. Mit der Formulierung »es gibt aber nach wie vor so diese traditionelle Einstellung« beschreibt Ef jene Pädagog:innen, die »nach wie vor« diese »Einstellung« haben und die zuvor hervorgehobene Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten in Konzerten/Klassenabenden nicht einsetzen. In der Aussage »nach wie vor« dokumentiert sich, dass Ef an sich einen Wandel, eine Veränderung in diesem Kontext wahrgenommen hat, der aber manche Pädagog:innen nicht erreicht hat. In dieser »traditionellen Einstellung«, die diesen Pädagog:innen zugeschrieben wird, zeigt sich Ef zufolge auch die Art und Weise, wie Klassenabende gestaltet werden, nämlich indem ein leistungsbezogenes »Ranking« innerhalb der Schüler:innen verdeutlicht wird. Die schlechtesten Schüler:innen spielen zuerst, die besten zum Schluss. Hier wird deutlich, dass Ef das Leistungsdenken in der traditionellen pädagogischen Haltung verortet sieht. Und obwohl es mittlerweile andere Gestaltungsmöglichkeiten und Ideen für Klassenabende gibt, werden dennoch »nach wie vor« leistungsorientierte Konzerte veranstaltet. Mit der Bemerkung »und so weiter« deutet Ef an, dass es in diesem Kontext noch weitere Herangehensweisen gibt, die dieser pädagogischen Haltung entsprechen.

8 In der vorliegenden Studie wurde mit der Software DokuMet QDA (siehe Abschnitt 3.5.2.2) gearbeitet, die auch den Diskursbegriff »Bewertung« verwendet.

82–86: (Anschluss)Proposition

Ef öffnet einen weiteren Kritikraum: Die Empfehlung der KOMU nach einem jährlich stattfindenden ganzheitlichen Projekt für Schüler:innen wird nicht erfüllt. Mit der Erwähnung des offiziellen, bundesweit geltenden KOMU-Lehrplans, untermauert Ef die Gewichtung ihrer Proposition. Die Vorgabe bzw. Empfehlung einer ganzheitlichen Projekterfahrung für Schüler:innen hat eine anerkannte bundesweite Stelle, nämlich die Konferenz Österreichischer Musikschulwerke, formuliert. Trotzdem ist man in den Musikschulen weit entfernt von dieser Empfehlung und Ef sieht die Pflicht, denen Lehrende nachkommen müssten, nicht erfüllt. Hier dokumentiert sich, dass eine ganzheitliche Projekterfahrung nicht als ‚add-on', sondern als Auftrag einer offiziellen Stelle zu verstehen ist. Mit der Bemerkung »da klingelts eigentlich schon« bringt Ef ihr diesbezügliches Unverständnis zum Ausdruck. Ef zufolge müssten hier schon längst die ›Alarmglocken läuten‹, um auf dieses Versäumnis, auf die Kluft, die sich zwischen Theorie/Vision und Praxis, zwischen Lehrplan und Musikschulrealität, auftut, hinzuweisen.

Entlang des »Begriffsinventars« wird eine umfangreiche Diskursanalyse durchgeführt, um einerseits geteilte kollektive Orientierungen und andererseits sogenannte »homologe Sinnstrukturen« – immer wieder identifizierbare »Sinnmuster« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 302) – explizieren zu können. In diesem Zusammenhang hebt Przyborski die Bedeutung des »Dreischritt[s] als diskursive Einheit« (Przyborski 2004: 59) hervor, den es mindestens bedarf, um von einem geteilten Orientierungsgehalt der Diskussionsteilnehmer:innen sprechen zu können. Demzufolge braucht es zumindest eine Einheit bestehend aus Proposition, Validierung und Konklusion, um eine Orientierung als kollektive Orientierung der Gruppe identifizieren zu können. Schäffer plädiert dafür, bereits während des Arbeitsschrittes der reflektierenden Interpretation »abduktive Blitze« (Reichertz 2013: 111ff., zit.n. Schäffer 2020a: 66) in den Forschungsprozess zu integrieren, da sie für den abschließenden Interpretationsschritt der Typenbildenden Interpretation (vgl. Schäffer 2020a: 71–80) von großer Bedeutung sind.

> »Methodisch ist hierauf mit einer verstärkten Explikation der abduktiven Phase der Typenentdeckung bei der Reflektierenden Interpretation zu reagieren (und der diesem Prozess direkt vorausgehenden und nachfolgenden Phasen). Die forschungspraktische Erfahrung zeigt, dass in der sequenziellen Abarbeitung im Rahmen der Reflektierenden Interpretation an empirischem Material die Perspektive auf abduktive Typenentdeckung oft zugunsten einer ›kleinteiligen‹ Perspektive auf fallrekonstruktive Aspekte aus dem Blick gerät. Um hier nicht im Material zu ›versinken‹ und vor allen Dingen keine ›abduktiven Blitze‹ wieder zu vergessen, sollte schon während der Reflektierenden Interpretation das Augen-

merk auf der Rekonstruktion von sinn- und soziogenetischen Aspekten[9] (»SiAs« und »SoAs«) gelegt werden.« (Ebd.: 76)

Bei der Interpretation von Gruppendiskussionen gilt es, den Fokus vor allem auf diejenigen Passagen zu richten, »die sich durch eine hohe metaphorische und interaktive Dichte auszeichnen.« (Loos und Schäffer 2001: 70) Diese »Fokussierungsmetaphern« (vgl. Loos und Schäffer 2001: 70–71; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 293) sind meist ein Indiz dafür, dass die Gruppe hier *das* zentrale Thema oder eine der zentralen Problemstellungen behandelt. Oftmals unterscheiden sich diese Passagen von anderen Textstellen, in dem sie »rasche Sprecherwechsel«, »größere Pausen beim Sprecherwechsel«, einen »Wechsel der bevorzugten Textsorte« oder eine »besonders lange und ausführliche Behandlung eines Themas« (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 293) zeigen.

Der Vorgang der »komparativen Sequenzanalysen« durchläuft den gesamten Forschungsprozess. Dabei werden »thematisch ähnliche Passagen« miteinander verglichen, um explizierte kollektive Orientierungsrahmen fallintern und fallextern zu überprüfen, weiter auszudifferenzieren und zu abstrahieren, um letztendlich eine »Basistypik« als Grundlage des Typenbildungsprozesses rekonstruieren zu können (vgl. ebd.: 302–303).

Um Passagen allerdings miteinander vergleichen zu können, ist es notwendig, zunächst ein sogenanntes Tertium Comparationis – das gemeinsame Dritte – zu identifizieren. Strübing spricht in diesem Zusammenhang vom Tertium Comparationis als »archimedische[r] Punkt, der dem Vergleich Richtung und Perspektive gibt« (Strübing 2018: 168–169). In einem weiteren Abstrahierungsschritt wird das Tertium Comparationis, das gemeinsame Thema, zu einer »Orientierungsfigur«, anhand derer vergleichbare Sinnstrukturen in weiteren Textpassagen rekonstruiert werden (vgl. Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014: 302–305).

Der Typenbildungsprozess stellt den finalen und zentralen Interpretationsschritt der dokumentarischen Methode dar. Dieser Auswertungsschritt ist nicht als »Typisierung der Ergebnisse im Sinne einer Zusammenfassung und Kategorisierung von Aussagen und deren Interpretation« (Loos und Schäffer 2001: 71) zu verstehen. Vielmehr wird dabei das Ziel verfolgt, Bezüge zwischen den einzelnen kollektiven Orientierungen herzustellen und Übereinstimmungen wie auch Unterschiede herauszuarbeiten. »Der Kontrast in der Gemeinsamkeit ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken und ist zugleich die Klammer, die eine ganze Typologie zusammenhält.« (Bohnsack 2003b: 143, zit.n. Strübing 2018: 168)

9 Für eine ausführlichere Erläuterung der »abduktiven Blitze« in Form sogenannter »Aspekte« siehe Abschnitt 3.5.2.2.

In seinem Artikel zur »Typenbildende[n] Interpretation« (Schäffer 2020a) spricht sich Schäffer dafür aus, den Typenbildungsprozess als bewussten »dritten Schritt« der dokumentarischen Methode durchzuführen, der einer »stärkeren Sichtbarkeit im Sinne eines Grundprinzips qualitativ-rekonstruktiver Forschung, dem des ›methodisch kontrollierten Fremdverstehen[s]‹ (Schütze et al. 1973) ausgesetzt wird.« (Ebd.: 71) Seine Überlegungen beruhen auf einer »intensiven *Reflexion des handlungspraktischen Typenbildungsprozesses*« (ebd.: 68, Herv. i. O.), der sich als komplexer und schwieriger Arbeitsschritt für viele Forschende darstellt. Die Absicht verfolgend, eine klare methodische Handhabung dieses Interpretationsschrittes zu entwickeln, zugunsten einer »besseren intersubjektiven Nachvollziehbarkeit«, plädiert Schäffer für folgende dreiteilige Vorgehensweise: Schon während der komparativen Sequenzanalyse und der reflektierenden Interpretation, im Zuge derer Forschende sogenannte »abduktive Blitze« erleben, werden erste Hypothesen über kollektive Orientierungen formuliert, die durch entsprechende Textstellen im Material rekonstruiert werden können. In weiterer Folge werden diese ersten Hypothesen durch fallinterne und fallübergreifende Vergleiche weiter abgesichert und abstrahiert. Schäffer bezeichnet diesen Schritt als »*Als-ob-Deduktion*«, bei der nicht

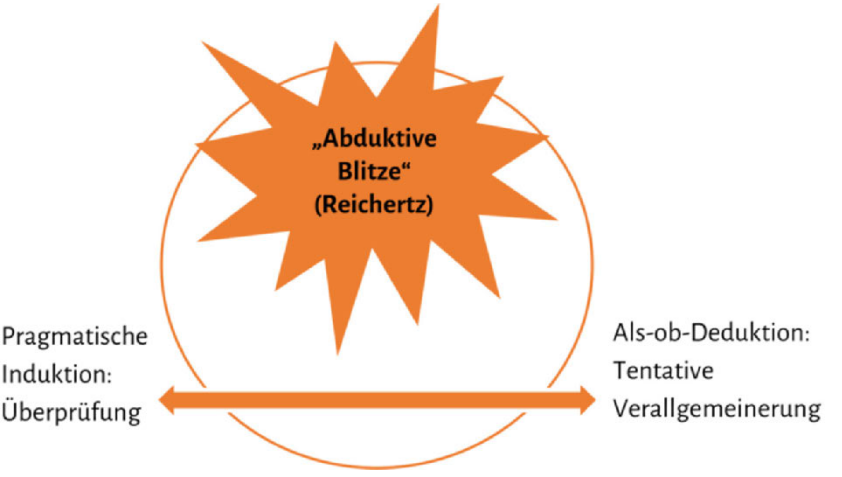
> »von einer allgemeinen Theorie ausgegangen wird, von der aus dann auf den Einzelfall geschlossen wird, sondern ›nur‹ von einer aus der Auseinandersetzung mit dem Material und unter Einbezug neu orchestrierter, vorgängiger Theoriefragmente erzeugten Aussage.« (Ebd.: 73, Herv. i. O.)

Im dritten induktiven Schritt wird im Material – wiederum fallintern und fallextern – überprüft, ob sich die »Als-ob-Hypothese bewährt« oder ob es zu neuen Abduktionen kommt, die zu weiteren Hypothesenbildungen im Sinne einer »Als-ob-Deduktion« (ebd.: 74) führen.

Für Schäffer ist die Typenbildende Interpretation ein dynamischer Prozess, in dem sich »abduktive Blitze«, »Als-ob-Deduktionen« und »Pragmatische Induktionen« wechselseitig ergänzen und fortlaufend empirisch untermauert werden (siehe dazu auch Strübings Aussage zur abduktiven Forschungshaltung auf S. 125).

Der Ansatz der Typenbildenden Interpretation nach Schäffer findet seine praktische Umsetzung in der Software DokuMet QDA, die im nachfolgenden Abschnitt vorgestellt wird. Die Datenauswertung der vorliegenden Studie wurde größtenteils mit dieser Software durchgeführt.

Abbildung 11: Typenbildende Interpretation nach Schäffer (eigene Darstellung)



Vgl. Schäffer 2020b: 26

3.5.2.2 DokuMet QDA

Die Entscheidung, die vorliegende Arbeit mit der dokumentarischen Methode der Interpretation durchzuführen, wurde aufgrund des Erkenntnisinteresses an kollektiven Orientierungen und an der Rekonstruktion eines kollektiven instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses einer spezifischen Gruppe getroffen. Eine intensive Auseinandersetzung mit der dokumentarischen Methode fand über Fachpublikationen, Vorträge und Teilnahmen an Methodenwerkstätten statt. Im Rahmen einer dieser Methodenwerkstätten wurde die Software DokuMet QDA[10] vorgestellt, für die das »ces-centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung«[11] regelmäßig Schulungen anbietet. Die Teilnahme an einem dieser Workshops, der eine Einführung in die Grundkenntnisse der Software wie auch deren Erprobung an Datenmaterial umfasste, führte zur Entscheidung, im Rahmen dieser Studie mit DokuMet QDA zu arbeiten.

10 Die im Rahmen dieser Studie verwendete Version der Software DokuMet QDA entsprach dem Entwicklungsstand zum Zeitpunkt der Datenauswertung und verfügte noch nicht über KI-gestützte Analysefunktionen. Alle softwaregestützten Analyseschritte wurden mit dieser Version durchgeführt. DokuMet QDA wird in dieser Form nicht mehr angeboten; die Software wurde durch die KI-basierte Erweiterung »Karl AI« ersetzt. Informationen zum Funktionsumfang finden sich auf der Webseite des Anbieters. Vgl.: https://dokumet.de/ [28.2.2026].

11 Das ces – centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung ist eine Einrichtung zur Methodenvermittlung und Forschung im Bereich qualitativer Sozialforschung. Vgl.: https://www.ces-forschung.de/ [28.2.2026].

Die Software erleichtert den Forschungsprozess hinsichtlich Datenspeicherung und systematischer Ergebnisdarstellung, zeichnet sich aber besonders durch ihre Anwendbarkeit als Lehrmethode aus. Gerade forschende Noviz:innen werden dabei unterstützt, methodische Sicherheit zu erlangen, da DokuMet QDA sowohl über »Methoden«- wie auch »Interpretationswissen« verfügt. Schäffer et al. schreiben dazu,

> »[i]n QDA-Softwareentwicklungsprozessen wird Methodenwissen im weiten- und Interpretationswissen im engeren Sinne in die Logik dessen ›übersetzt‹, was innerhalb des Programmierens von Maschinen und der Gestaltung des grafischen Interfaces möglich ist. Neben den Strukturierungsnotwendigkeiten bietet QDA-Software in ihrem fertigen Zustand aber auch ein Strukturierungs*potential* für neuartige Praxen des Interpretierens, die mit der herkömmlich verwendeten Metapher ›Software als Werkzeug‹ nur unzureichend gefasst werden.« (Schäffer et al. 2020c: 167, Herv. i. O.)

Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit erwies sich DokuMet QDA dahingehend als wertvolle Unterstützung und trug dazu bei, einen sicheren Umgang mit der Methode zu erlangen.[12] Vor allem die auf implementierten »Vorgangsketten« (ebd.: 170) basierende ›Architektur‹ der Software leitet Forschende von einem Auswertungsschritt zum nächsten und gewährleistet so das sequenzielle Vorgehen im Forschungsprozess. Die in Abschnitt 3.5.2.1 ausführlich dargestellten Auswertungsschritte – thematischer Verlauf, formulierende und reflektierende Interpretation – sind in DokuMet QDA vorab angelegt und können ausschließlich nacheinander durchgeführt werden.

Die Praktikabilität der Software zeigt sich auch daran, dass beim Anklicken eines Ober- oder Unterthemas sowohl die verknüpfte Textstelle im Originaltranskript wie auch die formulierende Interpretation aufscheint. Diese Funktion erweist sich vor allem bei der komparativen Sequenzanalyse als nützlich, da es dadurch möglich ist, mit nur wenigen Klicks sämtliche Textstellen (fallintern und fallextern) zu finden, in denen ähnliche Themen verhandelt werden.

Eine weitere hilfreiche Funktion von DokuMet QDA ist das bereits angelegte Begriffsinventar[13] (Proposition, Validierung, Konklusion, Argumentation u.v.m.), welches für die Diskursanalyse von Gruppendiskussionen verwendet wird.

Eine für den Forschungsprozess besonders konstruktive Unterstützung ist die Möglichkeit der frühzeitigen Vergabe sogenannter »Aspekte«. Dieser Arbeitsschritt erfolgt schon während der reflektierenden Interpretation und soll Forschende dabei

12 Der regelmäßige Austausch mit anderen Forschenden zur Methode und zu DokuMet QDA im Rahmen von Forschungsgruppen trug ebenfalls zum stetigen Kompetenzerwerb bei.

13 Für die Auswertung von Interviews hat DokuMet QDA die Funktion der Textsortentrennung mit angelegtem Begriffsinventar implementiert.

unterstützen, »nicht im Material zu ›versinken‹ und vor allen Dingen keine ›abduktiven Blitze‹ zu vergessen« (Schäffer 2020a: 76). Mit »Aspekten« sind »erste kleine Verdichtungen mit direktem Bezug auf Stellen im empirischen Material zu verstehen, von denen der/die Interpretierende annimmt, dass sie Typisches zum Ausdruck bringen.« (Ebd.) Diese Aspekte (sinn-, soziogenetisch, Memo-theoretisch) bilden die Grundlage für den abschließenden und entscheidenden Auswertungsschritt, den Typenbildungsprozess. Schäffer konstatiert, dass dieser finale Schritt in der Forschungspraxis der dokumentarischen Methode mitunter »tendenziell unexpliziert« bleibt. Abduktionen wird in dokumentarischen Forschungsprozessen zwar Relevanz zuerkannt, »allerdings ohne näher zu beschreiben, wie die Abduktionen so ›verwertet‹ werden können, dass sie den Kern für eine Typisierung im sinn- oder soziogenetischen Sinne abgeben.« (Schäffer 2020a: 72–73, zit.n. Schäffer et al. 2020c: 176) »Die Idee, einen explizierbaren Arbeitsschritt der Typenbildenden Interpretation zu etablieren, entstand aufgrund dieser Leerstelle beim Prozedere der Dokumentarischen Methode, die erst bei der softwaretechnischen Rekonstruktion der Methodologie auffiel.« (Schäffer et al. 2020c: 176) Mit der frühzeitigen Aspektvergabe im Forschungsprozess soll diese Lücke geschlossen werden. Demzufolge kann der Typenbildungsprozess mit direkten Bezügen zum empirischen Material »transparenter und besser intersubjektiv nachvollziehbar« gestaltet werden, um jener Interpretationspraxis entgegenzuwirken, die »sich bislang im Besonderen auf der Ebene des impliziten Interpretationswissens vollzog.« (Ebd.)

Werden also bereits während der reflektierenden Interpretation Hypothesen über abduktiv auftretendes Typisches aufgestellt, können sogenannte sinn- oder soziogenetische Aspekte beziehungsweise Memo-theoretische Aspekte vergeben werden. Für jeden Aspekt wird ein Oberbegriff gewählt, der anschließend sogenannten Vergleichsdimensionen zugeordnet wird. Diese kristallisieren sich zum einen im Auswertungsprozess heraus und werden zum anderen von den Forschenden je nach Erkenntnisinteresse festgelegt.

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden folgende Vergleichsdimensionen festgelegt:

- Handlungsorientierungen
- Haltung
- Qualitätskriterien im Kontext musikvermittelnden Handelns
- Verständnis von Musikschule

Forschende haben zudem die Möglichkeit, eine Beschreibung des Aspekts zu verfassen. Diese Funktion ist insbesondere für fallinterne und fallübergreifende Sequenzanalysen sowie für die Typenbildende Interpretation von Belang. Die Software kann nicht nur sämtliche Aspekte eines Forschungsprojekts anzeigen, sondern

diese auch nach Vergleichsdimensionen filtern und mit den entsprechenden Textstellen im empirischen Material verknüpfen.

Der sogenannte »Typengenerator« ermöglicht es Forschenden, einerseits einen Gesamtüberblick über sämtliche Aspekte zu behalten und andererseits die Typenbildung strukturiert und »besser intersubjektiv nachvollziehbar« vorzunehmen. Dafür werden zunächst ähnliche Aspekte (fallübergreifend) von einer oder mehreren Vergleichsdimensionen herausgefiltert und zu sogenannten Einzeltypen, diese in weiterer Folge zu Typiken, und ähnliche Typiken wiederum zu Typologien verdichtet.

Schäffer betont, dass der Vorgang der Typenbildenden Interpretation mit dem dreistufigen Verdichtungsprozess (Einzeltypen–Typiken–Typologien) »im Wesentlichen auch auf der *Kunst des Zusammenfassens*« basiert. Dafür erweist sich, so Schäffer, die Explikation und frühzeitige Vergabe von Aspekten als hilfreich und hat »mit der Fähigkeit zu tun, abduktiv appräsentiertes, manchmal noch vages Wissen zu explizieren, Wesentliches von Unwesentlichem zu trennen und das Wesentliche kurz und prägnant auf den Punkt zu bringen.« (Schäffer 2020a: 85, Herv. i. O.) Die Software DokuMet QDA unterstützt diesen Prozess der permanenten Verdichtung und Reduktion des Materials und ermöglicht zudem eine »intersubjektive Überprüfbarkeit« (ebd.: 86).

Vor diesem Hintergrund bestärkte mich die Arbeit mit DokuMet QDA darin, den Datenauswertungsprozess softwaregestützt umzusetzen. Die regelmäßigen Treffen der DokuMet QDA-Community, die als Inspirationsquelle und Korrektiv dienten, waren für meine Entscheidung ebenfalls von Bedeutung.

3.6 Forschungsergebnisse

In diesem Abschnitt werden nun die Forschungsergebnisse im Detail dargelegt.

Die drei Gruppendiskussionen wurden ausführlichen Diskursanalysen sowie fallinternen und fallexternen komparativen Sequenzanalysen unterzogen. Ziel dieser Analysen war es, homologe Sinnmuster zu identifizieren, von den einzelnen Fällen zu abstrahieren und auf diese Weise kollektive Orientierungsrahmen zu rekonstruieren, die schlussendlich zur Typenbildung geführt haben. Die hier vorgestellten finalen Forschungsergebnisse zeigen kollektive Orientierungen und Handlungsorientierungen der untersuchten Gruppen und werden anhand besonders aussagekräftiger Textpassagen dargestellt und erläutert.

Zunächst wird ein theoretisches Modell vorgestellt, welches im Rahmen dieser Studie als Tertium Comparationis fungiert hat und entlang dessen die Basistypik und zwei Typiken rekonstruiert wurden.

3.6.1 Theoretisches Modell (VAVT-Modell) zur Darstellung des Tertium Comparationis

Wie in Abschnitt 3.5.2.1 erläutert, ist das Herausfiltern eines fallübergreifenden gemeinsamen Themas ein wesentlicher Interpretationsschritt im Zuge der Datenauswertung, auf dessen Grundlage erst kollektive Orientierungsrahmen definiert werden können. Dieses Tertium Comparationis kann anhand sogenannter Fokussierungsmetaphern identifiziert werden. Damit sind Passagen gemeint,

> »die sich durch eine hohe metaphorische und interaktive Dichte auszeichnen. […] An diesen Fokussierungsmetaphern kann dann sozusagen das zentrale ›Problem‹ der jeweiligen Gruppe, das Zentrum ihrer Aufmerksamkeit abgelesen werden. Metaphorisch sind diese Passagen dann häufig eben deshalb, weil sie auf aktuelle Handlungs- und Orientierungsprobleme der Gruppe hinweisen, die – weil noch nicht ›gelöst‹ – nicht auf einen eindeutigen Begriff gebracht werden können.« (Loos und Schäffer 2001: 70)

In den Gruppendiskussionen der vorliegenden Studie wurde in den jeweiligen Eingangsphasen zunächst über verschiedene Musikvermittlungsformate und -settings im instrumentalpädagogischen Kontext sowie über Qualitätskriterien von Musikvermittlungsprojekten gesprochen. In allen drei Erhebungssituationen konnte festgestellt werden, dass sich die Intensität des Gesprächsverlaufs genau an den Stellen steigerte, als die Erzählungen über persönliche Erfahrungen mit Musikvermittlungsprojekten im Kontext der Musikschule in den Hintergrund traten und die Teilnehmer:innen über strukturelle Bedingungen an Musikschulen sprachen. In diesen Textpassagen, die mitunter eine hohe Emotionalität der Redebeiträge zeigten, wurde eine zunehmende Verschulung der Musikschulen thematisiert und Kritik am gegenwärtigen Musikschulsystem[14] geäußert. Die Interviewpersonen nehmen das Schulsystem überwiegend ergebnisorientiert wahr und erleben einen Leistungsdruck, der sich sowohl an Lehrende als auch an Lernende richtet. In diesen Abschnitten wurde jedoch nicht nur über diese Beobachtungen gesprochen, sondern zeitgleich auch die Relevanz und Rolle von Musikvermittlung im Kontext der Verschulung verhandelt. Bereits während der ersten Auswertungsschritte gab es Hinweise darauf, dass diese beiden Themen – die Unzufriedenheit mit der zunehmenden Verschulung und die Relevanz der Musikvermittlung – in einem Zusammenhang stehen, der für die Identifikation des Tertium Comparationis relevant sein könnte. Eine plausible Identifizierung konnte jedoch noch nicht vorgenommen werden.

14 Die Diskussionsteilnehmer:innen unterrichten an Musikschulen in Österreich und Deutschland.

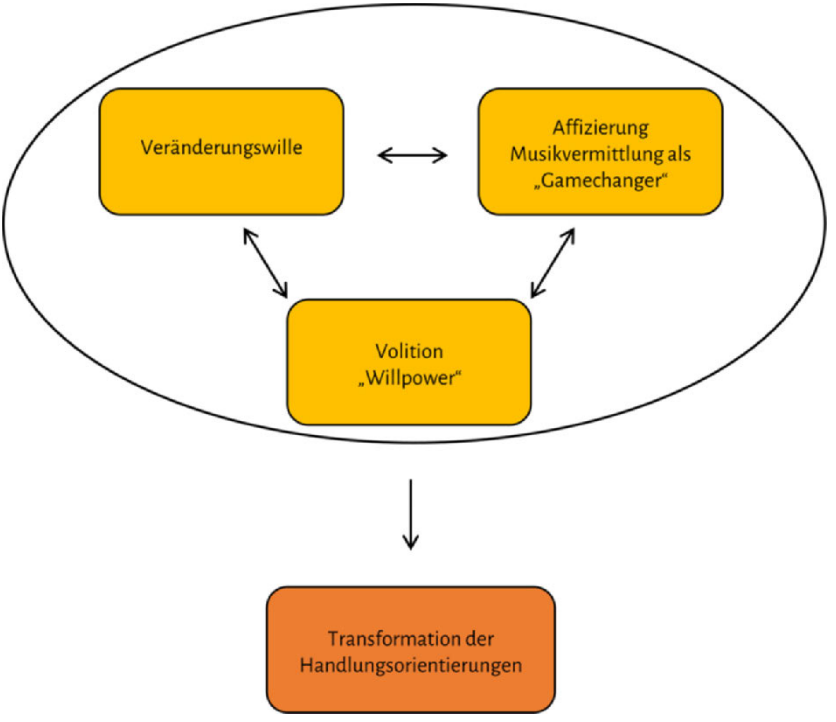
In dieser Phase des Nachdenkens und Suchens nach einem schlüssigen Tertium Comparationis stieß ich auf Schäffers Aufsatz *Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation* (Schäffer 2020b), in dem er seine Suche nach dem gemeinsamen Dritten in einem Forschungsprojekt beschreibt und schließlich sein Tertium Comparationis als Prozess identifizieren kann. Er schildert, wie sich beim wiederholten Blick auf das Datenmaterial plötzlich eine »Prozesstypenhypothese herauszuschälen« (ebd.: 32) begann und er in der Folge ein »Ablaufschema für die Beschreibung des Prozesses« (ebd. : 31) entwarf. In allen Erhebungssituationen konnten homologe Sinnstrukturen rekonstruiert werden, die diesem Ablaufschema folgten. Schäffer entwickelte folglich ein theoretisches Modell als Tertium Comparationis zur Veranschaulichung dieses Strukturprozesses und konnte entlang dieses Modells einzelne Typiken rekonstruieren.

Bei der Lektüre dieses Artikels begann ich – im Sinne eines »abduktiven Blitzes« – Zusammenhänge in meinem Material zu verstehen und auch eine prozesshafte Struktur als das gemeinsame Dritte zu erkennen. Denn in allen drei Gruppendiskussionen wurden zwar vergleichbare Themen verhandelt, auffällig war aber vor allem deren prozessuale Verknüpfung. Dem Ansatz Schäffers folgend, konnte auch ich in der vorliegenden Studie eine Analogie von Prozessen in allen Erhebungssituationen feststellen, die einen kausalen Zusammenhang zwischen den oben beschriebenen Themenbereichen – der Kritik an der zunehmenden Verschulung und der Relevanz von Musikvermittlung – aufzeigen.

Im Zuge der fallinternen und fallexternen Sequenzanalysen kristallisierten sich homologe Sinnstrukturen, also wiederkehrende Sinnmuster heraus, die einem Ablaufschema folgen. Die Analogie dieses Prozesses wurde als Tertium Comparationis identifiziert. Zur besseren Veranschaulichung entwickelte ich ein theoretisches Modell in Form eines Prozessablaufschemas – das VAVT-Modell, dessen Akronym aus vier Kategorien gebildet ist –, anhand dessen zwei Typiken rekonstruiert werden konnten. Dieses Modell verdeutlicht, dass drei Kategorien in einem dynamischen Wechselspiel miteinander verknüpft sind und gemeinsam zu einer vierten Kategorie führen.

- **Veränderungswille:** Bezeichnet das Bewusstsein einer unbefriedigenden Handlungspraxis, das den Antrieb zur Suche nach neuen Impulsen gibt. Voraussetzung für den Veränderungswillen ist ein reflexiver Umgang mit der eigenen Handlungsorientierung im Kontext berufsbedingter Rahmenbedingungen.
- **Affizierung/Musikvermittlung als »Gamechanger«:** Die Begegnung mit Musikvermittlung bewirkt eine tiefgreifende Affizierung und eröffnet neue Perspektiven. Musikvermittlung inspiriert zu unkonventionellen Denkansätzen, fungiert als »Gamechanger« und lenkt die Aufmerksamkeit auf spezifische Ziele und Handlungsstrategien.

Abbildung 12: Theoretisches Modell als Tertium Comparationis (VAVT-Modell)



- **Volition**[15] **(»Willpower«):** Die gesetzten Ziele werden angestrebt, verfolgt und umgesetzt, auch wenn Hindernisse oder Herausforderungen auftreten. Die Relevanz der Ziele ist handlungsleitend.
- **Transformation der Handlungsorientierungen:** Veränderungswille, Affizierung und Volition führen zu einer Veränderung der Handlungspraxis. Dieser Prozess wird von hoch affektiven Zielen geleitet, die für den instrumentalpädagogischen Kontext als bedeutsam erachtet werden.

15 Unter dem Begriff »Volition« wird das erfolgreiche »Streben nach Zielen« verstanden. Der Fokus liegt dabei auf der Regulierung der »handelnde[n] Umsetzung einer bereits gesetzten Zielintention.« Volition bezieht sich demzufolge auf »Prozesse und Phänomene, die mit der konkreten Realisierung von Zielen im Handeln zu tun haben.« Volitionales Handeln beschreibt die Entwicklung von Strategien, um Ziele auch tatsächlich zu erreichen und zeichnet sich durch »beharrliches Verfolgen des Ziels und durch Anstrengungssteigerung bei Auftreten von Schwierigkeiten« aus (Achtziger und Gollwitzer 2005: 280).

Im empirischen Material hat sich gezeigt, dass das Ablaufschema des VAVT-Modells sowohl im Bereich »Veränderungswille« als auch im Bereich »Affizierung« seinen Ausgang nehmen kann.

Tabelle 4: Ablaufschema 1 (VAVT-Modell)

Veränderungswille	Nimmt das Ablaufschema seinen Ausgangspunkt im Bereich »Veränderungswille«, so löst die Reflexion der eigenen Handlungspraxis das Bedürfnis nach Veränderung aus. Im Zuge dessen kommt es zur Affizierung durch Musikvermittlung und in der Folge zur Transformation von Handlungsorientierungen, die auf verdichteten und hoch affektiven Zielen basieren.
Affizierung	
Volition	
Transformation der Handlungsorientierungen	

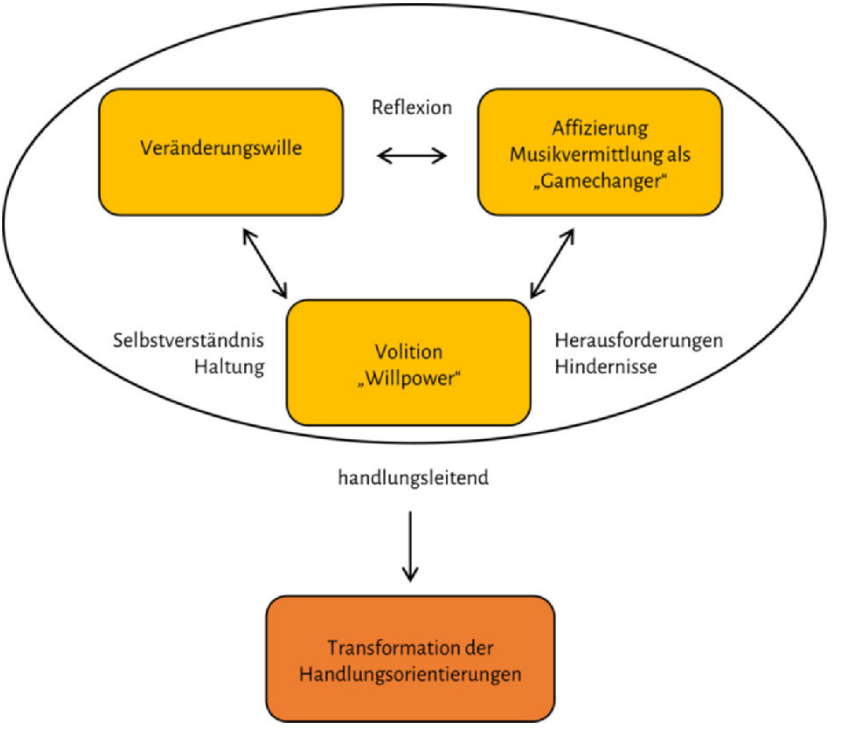
Tabelle 5: Ablaufschema 2 (VAVT-Modell)

Affizierung	Findet zu Beginn des Ablaufschemas eine Affizierung mit Musikvermittlung statt, wird ein Reflexionsprozess in Gang gesetzt, der zu einem Bedürfnis nach Veränderung und in der Folge zur Transformation von Handlungsorientierungen führt, die auf verdichteten und hoch affektiven Zielen basieren.
Veränderungswille	
Volition	
Transformation der Handlungsorientierungen	

Unabhängig davon, ob die Affizierung durch Musikvermittlung den Wunsch nach Veränderung auslöst oder der Wunsch nach Veränderung die Suche nach neuen Inputs antreibt und in eine Affizierung mit Musikvermittlung mündet, wird hier ein dynamischer Prozess beschrieben, der handlungsleitend ist und zur Transformation von Handlungsorientierungen führt. Dabei sind mitunter Hindernisse und Widerstände zu überwinden, deren Überwindung von einer tiefen Überzeugung der Sinnhaftigkeit spezifischer Handlungsorientierungen geprägt ist. Dieses Handeln ist Ausdruck eines instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses, welches von tiefer Überzeugung, Willensstärke und Umsetzungskraft geprägt ist.

Es lässt sich feststellen, dass auch die im Rahmen dieser Untersuchung befragten Personen durch die Begegnung mit Musikvermittlung im Sinne Deweys Erfahrungen gemacht haben, welche die Instrumentalpädagog:innen in ihrem Handeln und Denken nachhaltig beeinflusst haben. Der von Dewey beschriebene transformative Prozess, bei dem eine Kraft für Veränderungen und neue Orientierungen freigesetzt wird, lässt sich auch hier beobachten.

Abbildung 13: Erweitertes theoretisches Modell (VAVT-Modell)



Entlang dieses Modells konnten nun eine Basistypik und zwei Typiken rekonstruiert werden, »in denen Unterschiede im Gemeinsamen herausgearbeitet werden konnten« (Schäffer 2020b: 32). Die Typiken werden in den Abschnitten 3.6.4 und 3.6.5 ausführlich dargestellt und mit Textpassagen aus den Gruppendiskussionen belegt.

3.6.2 Basistypik

Die entlang des theoretischen Modells rekonstruierte Basistypik positioniert Musikerleben als zentrales Element des instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses. Intensives Musikerleben zu ermöglichen, wird als *die* zentrale Aufgabe der Instrumentalpädagogik angesehen. In der folgenden Tabelle ist die Basistypik dargestellt, welche die Unterschiede in den einzelnen Kategorien des VAVT-Modells verdeutlicht. Die Kategorien (Veränderungswille, Affizierung, Volition, Transformation der Handlungsorientierung) folgen einer bestimmten Handlungslogik und stehen in einem kausalen Zusammenhang.

3.6.3 Darstellung der Typologie

Abbildung 14: Darstellung der Typologie

Tertium Comparationis	**Typologie** **Musikerleben als zentrales Element des instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses**	
	TYPIK I **Musikerleben um seiner selbst willen**	**TYPIK II** **Musikerleben als Recht für alle**
Veränderungswille	• Stagnation der eigenen instrumentalpädagogischen Praxis durch institutionelle Rahmenbedingungen • Suche nach neuen kreativen Inputs	• Eingeschränkte Öffnung der Musikschulen • Commitment zu breitem musikalischen Bildungsauftrag
Affizierung Musikvermittlung als „Gamechanger"	• Musikvermittlung als kreativer Stimulus und Inspiration für kreatives und innovatives Handeln	• Musikvermittlung als „Think Tank" und Methodenwerkstatt für musikalische Breitenarbeit und inklusives Handeln
Volition Verdichtete, hochaffektive Zielsetzungen	• Musikerleben um seiner selbst willen • Ermöglichung ästhetischer und bedeutsamer Erfahrungen mit Musik	• Musikerleben als Recht für alle • Chancengleichheit und Fairnesskodex bei der Ermöglichung musikalischer Erfahrungen
Transformation der Handlungsorientierungen	• Verlassen des (instrumentalpädagogischen) Standardrepertoires • Ergebnisoffenheit und Flexibilität • Interdisziplinarität	• Inklusive Handlungsorientierung • Handlungspraxis mit sozialer Verantwortung

Der folgende Abschnitt widmet sich einer ausführlichen Darstellung der beiden Typiken, gestützt durch Textstellen aus der empirischen Studie. Die Kategorien Veränderungswille, Affizierung und Volition werden hier zusammengefasst, da sie einen dynamischen Zyklus beschreiben, einander bedingen und in direktem Zusammenhang stehen.

3.6.4 Typik I – Musikerleben um seiner selbst willen

3.6.4.1 »Und dann ist eben die Lust gekommen, noch Musikvermittlung zu studieren.« (Veränderungswille) – »Musikvermittlung hat mir wieder diese Buntheit von Musikschule gegeben.« (Affizierung) – »Dieser Moment des Musizierens ist einfach ein unglaublich wichtiger und schöner Moment.« (Volition)

In den Gruppendiskussionen reflektieren die Interviewpersonen ihre Unterrichtspraxis und schildern ihre ersten Begegnungen mit Musikvermittlung. Viele berichten von einer Stagnation ihrer eigenen instrumentalpädagogischen Praxis und von ihrer Unzufriedenheit mit der »08/15-Lehre« (GD3/IP3, 99)[16].

Die Diskussionsteilnehmer:innen äußern den Wunsch nach Veränderung und nach neuen Impulsen für ihr Unterrichtshandeln und ihre darüberhinausgehende instrumentalpädagogische Praxis. Sie erzählen, dass sie »schon immer ein bisschen mee:hr machen wollten« (GD2/IP2, 132), »nicht immer im selben Muster unterrichten«, sondern sich »etwas anderes überlegen« (GD1/IP6, 827–828) wollten. Diese Aussagen verdeutlichen eine Handlungsorientierung, die auf Innovation und persönliche Weiterentwicklung abzielt, anstatt sich mit der gewohnten Praxis zufriedenzugeben. »Und dann ist eben die Lust gekommen, da noch Musikvermittlung zu studieren.« (GD2/IP4, 763–764)

Der Wunsch nach Veränderung wird häufig im Kontext der strukturellen Rahmenbedingungen von Musikschulen geäußert, die als zu unflexibel und teilweise als Barrieren erlebt werden. Zudem wird eine zunehmende Verschulung der Unterrichtspraxis beobachtet. Die Pädagog:innen sehen sich durch viele Regeln und starken Erfolgsdruck eingeschränkt und beklagen den Mangel an Freiraum für kreatives Arbeiten. In diesem Kontext zeigt sich ein kollektiver Orientierungsrahmen, der von Einschränkung und Frustration durch die Regeln des Schulsystems und den hohen Leistungsdruck geprägt ist. Kreatives pädagogisches und künstlerisches Handeln kann in einem starren, stark reglementierten System nur begrenzt stattfinden. Die Interviewten beschreiben die Hemmnisse für kreatives Handeln exemplarisch:

> »Manchmal-, habe ich so (.) das Gefühl, dass ich zugleich, äh, durch die-, dieses ganze Prüü:fungssystem in der Schule, und es gibt so viele Regelungen, die

16 GD = Gruppendiskussion, IP = Interviewpartner:in

> man i:rgendwie einhalten muss, (.) dass ich da z-, zum Teil kreativ gehemmt bin.//mhm//Weil das schon sehr straff ist.« (GD2/IP4, 757–760)

Sie betonen die Notwendigkeit von Freiräumen, die durch hohe Leistungserwartungen und schulische Strukturen häufig erschwert werden. Metaphern wie »Enge« (GD1/IP5, 326), »in diesem System gefangen sein« (GD2/IP3, 768) oder »Starrheit« (GD3/IP3, 238) veranschaulichen den wahrgenommenen Handlungsdruck und die begrenzten Möglichkeiten, eigenständiges kreatives Handeln zu entfalten.

Ein weiterer kollektiver Orientierungsrahmen zeigt, dass musikalische Bildung als dynamischer, lebendiger Prozess verstanden wird, der die kreative Entfaltung der Lernenden ermöglichen soll. Dieser Rahmen kollidiert häufig mit der als starr wahrgenommenen Realität der Musikschulen. Für die Diskussionsteilnehmer:innen ist es jedoch eine Kernaufgabe von Musikschulen und ein Anspruch an ihr eigenes Handeln, die kreative und künstlerische Entfaltung von Schüler:innen zu begünstigen. Dies erfordert eine offene Haltung und flexiblere Unterrichtssettings. Gleichzeitig werden Verschulung, Erfolgsdruck und die mancherorts verpflichtenden Leistungsnachweise[17] als Hindernisse beschrieben, die diese Kernaufgabe erschweren.

Die Begegnung mit Musikvermittlung fungiert als »Weckruf« (GD2/IP5, 655), der Reflexions- und Veränderungsprozesse in der eigenen pädagogischen Praxis in Gang gesetzt hat. Ausschlaggebend für die Beschäftigung mit Musikvermittlung war sowohl das Interesse an persönlicher Weiterentwicklung als auch das Bedürfnis, die eigene Kreativität innerhalb der instrumentalpädagogischen Praxis wiederzubeleben und einer drohenden Stagnation – »ich versumpfe da sonst« (GD3/IP2, 93) – zu entgehen. In den Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass die Interviewpersonen einen Wandel ihres pädagogischen Handelns als notwendig erachten, wenn die bestehende Situation als unbefriedigend wahrgenommen wird. Die Interviewten zeigen damit Neugierde, Offenheit für Neues und eine grundlegende Bereitschaft, gewohnte Handlungsweisen zu erweitern. Sie berichten von konkreten Vermittlungsideen, -konzepten und -formaten, die durch die Beschäftigung mit Musikvermittlung kennengelernt wurden und neue Perspektiven eröffnet haben.

Die Aussage, dass Musikvermittlung »so-, so diese Buu:ntheit, die Möglichkeit der Buu:ntheit von Musikschule gegeben« (GD2/IP2, 779–780) habe, verdeutlicht, dass die Interviewten diese Erfahrung als Wiedergewinnung von Vielfalt und

17 An vielen österreichischen Musikschulen werden Übertrittsprüfungen durchgeführt. Sie markieren laut Lehrplan und Prüfungsordnungen den Wechsel von einer Ausbildungsstufe (Elementarstufe, Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe) zur nächsten. Vgl. dazu auch die fachspezifischen Anmerkungen im KOMU-Lehrplan: https://www.komu.at/content/komu-lehrplan-fachspezifischer-teil [28.2.2026].

Handlungsspielraum wahrnehmen. Damit wird implizit auf eine zuvor erlebte Einschränkung dieser Vielfalt im institutionalisierten Alltag verwiesen. Die Metapher der »Buntheit« bezieht sich auf die praktische Ausgestaltung pädagogischen Handelns und verweist auf ein Verständnis von Musikschule als Raum, der idealerweise durch Lebendigkeit, Vielfalt und kreative Freiräume gekennzeichnet ist. Die Äußerung lässt einen kollektiven Orientierungsrahmen erkennen, dem zufolge institutionelle Strukturen und standardisierte Abläufe als potenziell begrenzend erlebt werden, während Musikvermittlung als Impulsgeber wirkt, der diese Grenzen erweitert und neue Möglichkeiten eröffnet.

In diesem Zusammenhang wird eine gemeinsame Orientierung deutlich, die zwischen institutionellen Anforderungen und dem Anspruch an kreative Offenheit oszilliert. Musikvermittlung erscheint in den Erzählungen der Diskussionsteilnehmer:innen als ein bedeutsamer Impuls, der den Blick für zentrale Aspekte des pädagogischen Handelns erneut schärft und zusätzliche Handlungsspielräume erschließt. Sie wird damit als ein Element beschrieben, das die eigene Unterrichtspraxis revitalisiert und die Bedeutung ästhetischer und kreativer Prozesse wieder stärker in den Vordergrund rückt.

Die Erfahrungen mit Musikvermittlung werden als intensiv, erfüllend, spannend, lustvoll und als »Horizonterweiterung« (GD3/IP3, 584) geschildert. Die Begegnung mit Musikvermittlung erscheint somit als Prozess des Entdeckens und Erforschens, der die eigenen persönlichen wie auch professionellen Horizonte erweitert und neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigt. Die Diskussionsteilnehmer:innen beschreiben musikvermittelnde Handlungsorientierungen als explorativ, offen und prozessorientiert und betrachten diese als grundlegendes Merkmal der Musikvermittlung.

Die theoretische Bezugnahme auf Dewey, Peez und Brandstätter verdeutlicht, dass die Pädagog:innen selbst einen ästhetischen Erfahrungsprozess durchlaufen haben. Der anfängliche Impuls – ein affizierender Moment beziehungsweise in diesem Kontext womöglich eine Phase affizierender Begegnungen – evoziert eine offene, neugierige und selbstreflexive Haltung. Peez beschreibt dies als »Interesse am Durchbrechen [der] Wahrnehmungsgewohnheiten« (Peez 2008: 9), während Brandstätter von einer »Differenzerfahrung« spricht, die das transformative Potenzial hat, »traditionelle Wahrnehmungs- und Denkweisen« (Brandstätter 2012: 177) aufzubrechen und neue Wege einzuschlagen. Diese theoretischen Perspektiven unterstützen die im empirischen Material deutlich werdende affizierende Wirkung der Musikvermittlung.

Auch die von Voit beschriebene Zieldimension von Musikvermittlung wird in diesem Zusammenhang sichtbar. Musikvermittlung möchte Haltungen von Musiker:innen und Kulturinstitutionen verändern, den Blick sowohl nach innen wie auch nach außen richten. Die Erkenntnisse der vorliegenden Studie legen nahe, dass die Begegnung mit Musikvermittlung tatsächlich zu einer Modifikation der Haltungen

und Überzeugungen der Diskussionsteilnehmer:innen geführt hat. Die Auseinandersetzung mit musikvermittelnden Inhalten hat Reflexionsprozesse ausgelöst, die sowohl das pädagogische Selbstverständnis als auch das Verständnis von Musikschule beeinflusst haben.

Die berufliche und persönliche Entwicklung, die durch Musikvermittlung angestoßen wurde, wird als dynamischer, anregender und relevanter Prozess beschrieben. Weiterbildung und Wissenserweiterung erscheinen als Schlüssel zur Verbesserung der eigenen Handlungspraxis. Die Handlungsorientierungen der Pädagog:innen sind dabei auf Selbstbestimmung, Zielorientierung, Professionalität und Kompetenzentwicklung ausgerichtet. Diese Orientierungen sind implizit in den Erzählungen und Beschreibungen der Pädagog:innen enthalten und dokumentieren sich in der Entscheidung für ein Musikvermittlungsstudium oder eine anderweitige intensive Beschäftigung mit diesem Fachbereich. Der Wunsch nach Veränderung wird aktiv verfolgt, wie die Aussage verdeutlicht: »[d]ieses Bedürfnis nach Veränderung, aber nur i-, ich allein (.) aus mi:r hätte es irgendwie nicht ganz so geklappt« (GD2/IP5, 655–657). Die Pädagog:innen zeigen damit ein hohes Maß an kognitivem Engagement, das – wie bereits in Abschnitt 3.1.3 dargestellt – zur Veränderung von Überzeugungen beitragen kann.

Ein weiterer Orientierungsrahmen verweist darauf, dass musikvermittelndes Handeln Expertise und fachspezifisches Wissen erfordert. Explizites Wissen wird als Mittel zur Verbesserung der Handlungspraxis und zur Effizienzsteigerung betrachtet. Das Studium eröffne »halt einfach viel mehr Möglichkeiten […], als wenn man einfach in so 'nem Nebel fischt« (GD3/IP3, 102–103).

Musikvermittlung wird von den Interviewpartner:innen als kreativer Stimulus und inspirierender Ideenpool wahrgenommen, der ihre instrumentalpädagogischen Handlungsorientierungen bereichert und verändert hat. Die Intensität und der Aufwand, der mit musikvermittelndem Handeln verbunden ist, wird überwiegend nicht als Hindernis oder Belastung, sondern als bereichernd erlebt. Diese positive Emotionalität, die in den Erzählungen mitschwingt, verweist auf einen tief verankerten emotionalen Orientierungsrahmen, in dem Musikvermittlung im Kontext instrumentalpädagogischen Handelns primär nicht als zusätzliche Arbeit, sondern als Quelle von Freude und Erfüllung wahrgenommen wird.[18]

In den Gruppendiskussionen wird erörtert, inwiefern die Begegnung mit Musikvermittlung dazu beigetragen hat, das eigene instrumentalpädagogische Handeln zu reflektieren und sich mit grundlegenden Fragen nach Zielsetzungen in diesem Kontext zu beschäftigen. In diesem Zusammenhang lässt sich ein kollektiver Orientierungsrahmen rekonstruieren, der durch die Erfahrung geprägt ist, dass die

18 Die hier beschriebene positive Emotionalität in Bezug auf Musikvermittlung lässt sich auch in Typik II erkennen.

Beschäftigung mit Musikvermittlung den Blick der Pädagog:innen auf zentrale Zielsetzungen fokussiert und Zielvorstellungen verdichtet, die im Musikschulalltag oftmals in den Hintergrund treten. Sie erachten es als bedeutend, Musikerleben »wieder irgendwie mehr im-, im-, ins Zentrum vom-, vom Wertebild oder so von den Personen zu verankern.« (GD3/IP3, 545–547) Authentische und bedeutsame musikalische Erfahrungen zu begünstigen, stellt für sie das zentrale Ziel ihres instrumentalpädagogischen Handelns dar. Zugleich heben sie hervor, dass es »ganz wichtig [ist], dass man Raum für Musik wieder schafft, äh, zu dem (.) bewussten Zuhören und Musik erleben.« (GD2/IP3, 501–502)

Die Diskussionsteilnehmer:innen streben primär die Ermöglichung eines Zugangs zur Musik sowie intensiver Musikerlebnisse ihrer Schüler:innen an. Die Förderung instrumentaler Fähigkeiten und Fertigkeiten wird als notwendig erachtet, jedoch nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel, um Musik in ihrer Eigenständigkeit und Tiefe – um ihrer selbst willen – erfahrbar zu machen. Musikerleben wird als ein umfassender und vielseitiger Prozess konzeptualisiert, der sowohl produktive als auch rezeptive Umgangsweisen miteinschließt. »[…] dass es was wirklich (.) wahnsinnig Schönes ist, sich Musik zu widmen, oder d-, dem Erleben von Musik, oder se:lber auszuüben« (GD3/IP3, 548–549).

Der »Moment des Musizierens« wird als »u:nglaublich wichtige[r] und schöne[r] Moment, den man, (.) ich sage mal so, im (.) Zentrum hat« (GD2/IP1, 523–525) hervorgehoben. Die unmittelbare Präsenz und Intensität dieses Moments – die »Unmittelbarkeit des Musikmachens« (GD2/IP1, 522) – wird als ein zentraler Wert musikalischer Bildung verstanden.

Auch Röbke, Doerne und Mahlert unterstreichen den Wert dieser besonderen Momente im Rahmen des Unterrichtsgeschehens. Röbke spricht von Musiziermomenten, Mahlert bezeichnet diese Erfahrungen als Glücksmomente, sodass der Unterricht zu ästhetischen Erfahrungsräumen werden kann. Doerne definiert diesen Moment als einen »*Es spielt*-Zustand«, in dem die Präsenz im Musizieren zu ihrer vollen Entfaltung gelangen kann (siehe Abschnitt 2.5).

Die in diesem Kontext verwendeten Metaphern – etwa die Musik und das Musizieren im Zentrum zu »verankern« (GD3/IP3, 547), zum »Wesentlichen« (GD2/IP1, 531) hinzuführen, den Moment des erfüllenden Musizierens im »Zentrum« (GD2/IP1, 525) zu verorten oder den Anspruch zu formulieren, dass »der Funke überspringt« (GD2/IP3, 502) – machen eine gemeinsame Orientierung deutlich: Bedeutsame und ästhetisch gehaltvolle Erfahrungen mit Musik gelten als zentrale Zielsetzung des instrumentalpädagogischen Handelns.

Die Interviewten berichten von besonderen Erlebnissen im Unterricht oder bei Klassenabenden, die einen »bleibenden Eindruck« (GD3/IP1, 460) hinterlassen und »dii:rekt ins Herz und Hirn von Kindern gehen« (GD1/IP3, 131). Diese Formulierung verdeutlicht, dass die musikalischen Erfahrungen sowohl emotionale Resonanz (»Herz«) als auch kognitive Verarbeitung (»Hirn«) auslösen. Aus Sicht

der Pädagog:innen wirken die Erlebnisse daher ganzheitlich, sie sprechen die Kinder affektiv und intellektuell zugleich an und entfalten damit eine tiefgreifende Wirkung. Die Metapher lässt erkennen, dass die Ermöglichung solcher Erfahrungen nicht nur als pädagogisches Ziel, sondern als leitendes Motiv ihres Handelns verstanden wird, das sowohl die affektive Beteiligung als auch die bewusste Auseinandersetzung der Schüler:innen mit Musik einschließt.

Auch Deweys Konzeption ästhetischer Erfahrungsprozesse – »*Das* war ein Erlebnis!« – spiegelt sich in den Erzählungen der Interviewten wider, die ähnliche Formulierungen wie »Funken überspringen lassen«, »elektrisierend« und »magisch« verwenden. Bei Mahlert finden sich Metaphern in ähnlicher Weise, die auf musikalische Glücksmomente verweisen, einen »elektrischen Funken [erzeugen]« und »Erfüllung [bringen]« (Mahlert 2016: 68).

Brandstätters Merkmal der »Selbstbezüglichkeit« ästhetischer Erfahrungen wird hier evident, da musikalische Erlebnisse als um ihrer selbst willen bedeutsam beschrieben werden und »frei von einer primären Bindung an äußere Aufgaben, Funktionen und Ziele« (Brandstätter 2012: 175) stattfinden. Die interviewten Pädagog:innen empfinden gerade extern vorgegebene Anforderungen und Erwartungen im schulischen Alltag als hinderlich, um sich auf diese zentrale Zieldimension konzentrieren zu können.

Ein Musikerleben um seiner selbst willen ermöglicht – so die Überzeugung der Pädagog:innen – nicht nur tiefe Erfahrungen mit dem ästhetischen Material Musik, sondern auch eine Selbstbegegnung. Die Metapher vom »musikalischen Ich füttern« (GD2/IP6, 723) verweist auf die persönliche Bedeutung des Musikerlebens – die tiefe Verbindung zwischen Mensch und Musik. Diese Aussagen lassen auf eine tiefgreifende Wertschätzung und ein Verständnis von Musik als etwas Nährendes und Lebensspendendes schließen, das zu einer Lebenszufriedenheit – zu einem »well-being« – führen kann.

Dieser Orientierungsrahmen erlaubt es, eine Verbindung zu Müller-Brozovićs Musikbeziehungen herzustellen, insbesondere zu den von ihr definierten Beziehungen *in* Musik und zur »musikalischen Selbstbeziehung«. In diesem Kontext verwendet sie den Begriff der »existenziellen Erfahrung von Musik«, die aus »bedeutsamen Erlebnissen hervor[geht], die sich in Praktiken unmittelbar ergeben.« (Müller-Brozović 2023a: 257) Müller-Brozović betont die hohe Emotionalität dieser Musikerfahrungen, die weder ein Verstehen noch eine Kontextualisierung in explizite Wissensbestände voraussetzen. Ein vergleichbarer Ansatz wird ersichtlich, wenn die Pädagog:innen von der Ermöglichung intensiver Musikerlebnisse berichten.

> »Aber es ist nicht nur, diese Fertigkeit, ein Stück (.) zu spielen. Sondern eben auch-, (.) Dinge einfach nur zu erfahren und man muss es nicht immer nur benennen und

(.) manchmal ist es einfach (.) ein Erfa:hren. Und vielleicht auch nicht einordnen können.« (GD3/IP1, 742–745)

Die Diskussionsteilnehmer:innen betonen, dass intensive Musikerfahrungen spezifische räumliche und zeitliche Bedingungen erfordern. Sie verweisen auf die »Unmittelbarkeit des Musikmachens« (GD2/IP1, 522) – zu dem »Wesentliche[n], wirklich zu dem Wesentlichen, w-, was Musik machen heißt, wieder hin[zu]führen« (GD2/IP1, 530–531) – sowie auf die Notwendigkeit, »die Ruhe, die Zeit, den geschützten Raa:um zu haben, um das auch zu machen« (GD2/IP1, 531–532). Hier manifestiert sich eine klare Handlungsorientierung, die auf die Gestaltung begünstigender Rahmenbedingungen abzielt. Peez' Aspekt des »Versunkensein und emotionalen Involviertsein im Augenblick« sowie Seels »Modus des Verweilens« – und damit der Fokus auf die »Besinnung auf Gegenwart«, auf ein »basales Motiv aller ästhetischen Anschauung« (Seel 2019: 62) – unterstreichen diese Perspektive.

Die Interviewten betonen, dass Musikschulen als Räume gestaltet werden sollten, die ästhetische Erfahrungen tatsächlich ermöglichen. Sie bestätigen implizit Mahlerts Gedanken, dem »Glück im Musizieren den Boden zu bereiten«, sowie das Verständnis von Röbke, Aigner-Monarth und Ardila-Mantilla, dass ein Wechselspiel zwischen Struktur und Offenheit für eine gelungene Lernumgebung entscheidend ist (vgl. Ardila-Mantilla und Aigner-Monarth 2016: 38–39; Röbke 2018: 89). Die Balance zwischen strukturierten und offenen Elementen wird als zentral für die Förderung musikalischer Erfahrungen gesehen.

Gleichzeitig benennen die Pädagog:innen Herausforderungen, die diese Zielsetzung erschweren, etwa institutionelle Regelungen oder Leistungs- und Erwartungsdruck. Auch gesamtgesellschaftliche Veränderungen werden angesprochen, die an Musikschulen evident werden. Die interviewten Pädagog:innen zeigen jedoch eine ausgeprägte Bereitschaft, sich diesen Herausforderungen aktiv zu stellen. Dies erfolgt aus einer intrinsisch motivierten Haltung heraus, die von einer grundsätzlichen Freude über ihre Tätigkeit geprägt ist. Die kollektiven Handlungsorientierungen lassen auf ein starkes Engagement zur Schaffung optimaler Bedingungen für das Erleben von Musik schließen. Die Auseinandersetzung mit Musikvermittlung hat sich gemäß den Aussagen der Interviewpersonen positiv auf ihre instrumentalpädagogische Tätigkeit ausgewirkt, die sie seither als erfüllender erleben.

Insgesamt lässt sich eine kollektive Orientierung an Werten und handlungsleitenden Orientierungen wie Kreativität, Innovationsbereitschaft und hohem persönlichen Engagement im Kontext musikalischer Bildung erkennen. Die gemeinsame Handlungsorientierung der Pädagog:innen zielt darauf ab, durch kreative und innovative Ansätze Bedingungen zu schaffen, die intensive musikalische Erfahrungen ermöglichen und die zentrale Zielperspektive ihres pädagogischen Handelns – ein Musikerleben um seiner selbst willen – realisierbar zu machen.

3.6.4.2 »Es ist sozusagen diese Offenheit, sich auf einen Prozess einzulassen, dessen Ausgang vielleicht auch unklar ist.« (Transformation der Handlungsorientierung)

Die Pädagog:innen betrachten es als ihre vorrangige Aufgabe, ihren Schüler:innen ein intensives Musikerleben zu ermöglichen. Dieses Bestreben geht über die Vermittlung instrumentaler Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus, den Schüler:innen soll eine vertiefte Auseinandersetzung mit Musik und der Aufbau einer emotionalen Verbindung zu ihr ermöglicht werden. Die »Freude an der Auseinandersetzung mit Musik« (GD3/IP3, 747) stellt für die Interviewten einen zentralen Aspekt dar und erfordert »einfach=ne ne Freude, ne Bereitschaft, ne Offenheit, sich mit Musik wirklich auf=nem-, verschiedenen Ebenen von Intensität auseinanderzusetzen« (GD3/IP3, 750–751).

Die Beschäftigung mit Musikvermittlung hat bei den Pädagog:innen nachhaltige Veränderungen angestoßen. Sie wurden dazu angeregt, gewohnte pädagogische Praktiken zu reflektieren und neue, mitunter unkonventionelle Umgangsweisen mit Musik für die instrumentalpädagogische Praxis zu erproben. Die Lehrenden berichten von einer Erweiterung ihres Handlungsrepertoires und von zahlreichen neu gewonnenen Gestaltungsmöglichkeiten. Die entdeckende und erforschende Herangehensweise, die mit musikvermittelndem Handeln assoziiert wird, hat sie zu einem »differenzierte[n] Blick« und einer »vielschichtigen Annäherung an ein musikalisches The:ma« (GD3/IP4, 199–200) befähigt. Sie verbinden mit Musikvermittlung einen explorativen Zugang, der zunehmend in ihre eigene Handlungsorientierung integriert wird.

In den Schilderungen der Pädagog:innen lässt sich eine Handlungsorientierung erkennen, die auf ein Ringen um Freiraum im Kontext ihrer instrumentalpädagogischen Tätigkeit an Musikschulen verweist. Der Freiraum, für den in den Diskussionen Metaphern wie »Buntheit« (GD2/IP2, 780) oder »Ausweg aus der Enge« (GD1/IP6, 523) verwendet werden, wurde von den Pädagog:innen zum Teil durch die Musikvermittlung erlangt. Diese wird als Möglichkeit verstanden, sich zumindest teilweise von den strukturellen Einschränkungen des schulischen Alltags zu lösen. Die Interviewten richten ihr Handeln darauf aus, trotz institutioneller Begrenzungen Räume für kreatives Arbeiten zu schaffen und zu erhalten.

Die Begegnung mit Musikvermittlung habe den Pädagog:innen einen »Schubser« (GD3/IP3, 920) gegeben. In ihren Aussagen wird ein Prozess der Veränderung sichtbar, der mit persönlicher Entwicklung, Bereitschaft zur Selbstreflexion und einer Neuausrichtung ihrer Handlungsorientierung verknüpft ist. Die Diskussionsteilnehmer:innen berichten, dass sie durch das Studium und die damit verbundene Selbsterfahrung neue kreative und gestalterische Möglichkeiten für sich entdeckt haben. Dies habe sie »vielfältiger« und »mutiger« (GD3/IP2, 913–914) werden lassen und sie darin bestärkt, neue Wege auszuprobieren. Dabei wird die Relevanz des Experimentierens mit innovativen Konzepten sowie des Lernens aus Fehlern betont.

Diese Orientierung ist gekennzeichnet durch eine positive Haltung gegenüber Risiken und Fehlern, welche als Chancen für persönliches Wachstum und Lernen wahrgenommen werden. Dies zeigt sich in Aussagen wie »[i]ch hab das Gefühl, ich trau mich mehr, (.) Dinge auszuprobieren« (GD3/IP3, 911) oder »[d]ass man es dann einfach mal macht. Ah, vielleicht geht=s schief oder so. Und versucht daraus zu lernen und es das nächste Mal besser zu machen.« (GD3/IP3, 921–922)

Die Interviewten beschreiben eine Vielzahl möglicher Aspekte, die in instrumentalpädagogisches Handeln einfließen können, und erläutern, dass es darum gehe, »andere Aspekte da und da einzubringen und zu schauen, was dabei herauskommt« (GD2/IP3, 233–234). Ziel ist es, dass die Schüler:innen »mit einem ga:nz anderen Horizont rausgehen aus dieser Unterrichtsstunde« (GD1/IP6, 155–156). Deutlich wird ein multiperspektivischer Unterrichtsansatz, der darauf abzielt, Lernende zu einer erweiterten Wahrnehmung anzuregen und ein vertieftes Musikerleben zu begünstigen.

Die Musikvermittlung hat die Interviewpersonen angeregt, »eben sich was [zu] überlegen, w-, was quasi nicht ganz konform ist« (GD2/IP1, 229) und das »Standardrepertoire auch zu verlassen, und a:uch zu überraschen« (GD2/IP1, 233) – »wenn ich mir etwas überleg-, wenn das eine andere Ebene kriegt« (GD1/IP3, 118–119). Die Pädagog:innen zeigen Offenheit gegenüber Neuem und Unbekanntem sowie die Bereitschaft, tradierte Vorgehensweisen zu hinterfragen. Dabei werden einerseits bestehende Traditionen und Normen im Kontext instrumentalpädagogischen Handelns anerkannt – »also wir haben ja Modelle, und das kann auch passen« (GD2/IP1, 230–231) –, andererseits besteht der Wunsch, diese zu erweitern und zu überschreiten. Wiederholt wird Neugierde als treibende Kraft genannt: »Was immer po:sitiv ist, ist Neugierde. Also einfach (.) immer wieder Neues ausprobieren.« (GD1/IP3, 837–838) »Es ist immer wieder spannend, etwas Neues kennenzulernen.« (GD1/IP6, 829–830) Ziel ist es, »eine Stimmung [zu] schaffen, wo v-, viel (.) Überraschung sein darf.« (GD2/IP3, 680)

Insgesamt zeigt sich eine kollektive Orientierung, die durch Offenheit und Neugierde gekennzeichnet ist. Eine ergebnisoffene Haltung bildet die Voraussetzung dafür, unbekannte Wege einzuschlagen. Diese Haltung scheint sich nicht nur auf die eigene Unterrichtspraxis, sondern auch auf die Selbstwahrnehmung der Diskussionsteilnehmer:innen als Pädagog:innen auszuwirken. Eine grundlegende Bereitschaft, etablierte Muster in Frage zu stellen und neue Wege zu beschreiten, manifestiert sich bereits in den Orientierungen, welche den Bereich von Veränderungswille, Affizierung und Volition rahmen. Die Interviewpartner:innen haben sich aus eigener Motivation heraus für eine Beschäftigung mit Musikvermittlung entschieden und sind offen und bereit dazu, ihre Handlungspraxis zu reflektieren und auch kritisch zu hinterfragen.

In diesem Kontext lässt sich eine weitere Orientierung ableiten, die Lernen an sich – das Lernen der Pädagog:innen und das Lernen ihrer Schüler:innen – als le-

bendigen und anregenden Prozess begreift, der mit Dynamik, Offenheit, Flexibilität und Experimentierfreude verbunden ist. Die ergebnisoffene und experimentierfreudige Handlungspraxis impliziert die Bereitschaft, »sich auf-, auf einen Prozess einzulassen, dessen Ausgang vielleicht auch u:nklar ist.« (GD1/IP2, 865–866) Diese Haltung ist ihrer Auffassung nach unabdingbar, um Raum für Musik, »Raum für, äh, Vertiefung« (GD3/IP3, 33) zu ermöglichen.

Im weiteren Verlauf beschreiben die Interviewten ein Unterrichtsverständnis, das auf einer interdisziplinären und ganzheitlichen Auseinandersetzung mit Musik basiert. Die interviewten Personen sprechen über ihre Erfahrungen mit interdisziplinären Aspekten und exemplifizieren konkrete Situationen aus dem Unterricht. Sie berichten von der Einbindung von Geschichten, visuellen Bildern oder Schauspiel, um unterschiedliche Zugänge zu Musikstücken zu eröffnen.

> »Das ist ja so:o herrlich beim Instrumentalunterricht, wenn da-, das noch eine andere Ebene kriegt. Und ich glaube, das ist immer lustig, wenn man dann (.) weg von den Tasten geht und entweder zeichnet oder schauspielert oder Texte hinzufügt. @(.)@ Oder selber textet zu einer Phrase von Mozart und dann kriegt das eine Vertie:fung.« (GD1/IP3, 305–308)

Ebenso wird betont, dass Instrumentalpädagog:innen – »sponta:n, aus pädagogischer, aus kreativer Begabung heraus, die Dinge dann mitgestalte[n]« –, sodass

> »aus einem tristen Klassenzimmer ganze Geda:nkenopernwelten entstehen. Und das ist das (.) was jetzt unabhängig vom Format ist. Das kann nämlich auch im Einzelunterricht ganz genau so passieren. Also ich spreche von Qualität, von Begeisterung, von Liebe der Leute zur Sache [zur Musik]. (.) Und dann finden diese Sachen statt, die wir auch wollen. Und gerade in diesem Bereich, wird es dann künstlerisch.« (GD1/IP4, 179–184)

Kreative und interdisziplinäre Zugänge, so die Pädagog:innen, hinterlassen bleibende Eindrücke und können vor allem im Rahmen von Klassenabenden oder Musikschulkonzerten nachhaltige Erlebnisse erzeugen.

> »Spannende, lustvoll konzipierte Klassenabende können zu Erlebnisstunden werden, wo die Kinder dann noch jahrelang da-, davon erzählen und das ist genau das, was das [Musikerleben] fördert und was wi:rklich prägt. Und dass man da extre:m viel Spielraum hat, wie man das gestalten und angehen kann. (.) Wenn-, wenn was ein Erlebnis ist, weil=s aufregend ist, weil=s anders ist, weil=s spannend ist, ähm, dann (2) hat das einen bleibenden Eindruck. Weil das sind dann die Momente, von denen die Kinder zwei, drei Jahre später immer noch reden. Weil sie sich dran erinnern können, weil sie so mitgelebt haben. Oder dass so, äh, besonders emp-

funden haben. Also sind **schon** prägende (.) Erlebnisse einfach auch dann.« (GD3/IP1, 451–460)

Das emotionale Engagement (»Begeisterung«, »Liebe zur Sache«) sowie die kreative Kompetenz von Pädagog:innen, beispielsweise einen Unterrichtsraum in einen Raum für ästhetische Erfahrungen zu transformieren, werden als zentrale Faktoren der Handlungsorientierung beschrieben. In diesem Kontext lässt sich eine Verbindung zu Dartsch herstellen, der mit Blick auf das pädagogische Handeln von Lehrenden von der »Verfeinerung und Vertiefung ihres Tuns« spricht, die eine auf bestimmten Werten basierende Haltung erfordert. Diese Werte, Dartsch definiert sie als »pädagogische Tugenden«, zeichnen sich auch durch Liebe, durch »Liebe zur Sache«, aus. Erst durch sie ist es möglich, dass Menschen beim Musizieren mit dem Künstlerischen und Ästhetischen in Berührung kommen.

Die Interviewpartner:innen nehmen sich als kreative Gestalter:innen wahr, die »spontan, aus pädagogischer, aus kreativer Begabung heraus, die Dinge dann mitgestalten«. In einer kreativen und flexiblen Handlungsorientierung, die unabhängig vom konkreten Unterrichtsformat ist, wird der Schlüssel zur Schaffung einer inspirierenden Lernumgebung gesehen. Auch wird das Ziel des instrumentalpädagogischen Handelns klar definiert: Schüler:innen sollen Erfahrungen machen können, die sie emotional berühren und einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen. Dies impliziert, dass der Fokus nicht allein auf der Vermittlung von Fähigkeiten und Wissen liegt, sondern auch die Förderung ästhetischen Empfindens und künstlerischer Ausdrucksweisen umfasst. Diese Handlungsorientierung impliziert ein ganzheitliches Bildungsverständnis, das weit über rein instrumentale Lernziele hinausgeht, didaktische Flexibilität sowie Offenheit erfordert und sich in den Ansätzen von Röbke, Mahlert und Lessing wiederfindet.

Musiklernen und Musikerleben werden als Erlebnisse verstanden, die durch kreative und sinnliche, mitunter auch überraschende Zugänge intensiviert werden können. Die kollektive Orientierung manifestiert sich in der Überzeugung, dass Musiklernen und Musikerleben »aufregend«, »anders« und »spannend« sein sollte. Diese Charakteristika lassen auf eine proaktive Praxis schließen, in deren Rahmen Lehrende dazu angehalten sind – so die kollektive Orientierung der Pädagog:innen –, innovative Herangehensweisen zu entwickeln, um das Interesse der Lernenden zu wecken. Sie sind der Überzeugung, dass Unterricht so gestaltet werden sollte, dass die Schüler:innen positive emotionale Erfahrungen mit Musik machen können und der Unterricht für sie zu einem Erlebnis wird.

Die Schaffung von Räumen für intensive Musikerfahrungen wird als zentrale Aufgabe von Musikschulen betrachtet, wie die Diskussionsteilnehmer:innen übereinstimmend feststellen. Dafür seien flexiblere Rahmenbedingungen sowie größerer Handlungsspielraum notwendig. Die Auseinandersetzung mit Musikvermittlung hat zu einer Schärfung des Blicks in diesem Kontext geführt und zu einer Über-

zeugungsänderung beigetragen. Die als relevant erachtete Flexibilität kann im beruflichen Alltag unzureichend umgesetzt werden, was mitunter zu Frustration und Überzeugungskonflikten führt. (Siehe dazu auch die Ausführungen von Kunter und Pohlmann in Abschnitt 3.1.2 zum Phänomen des »Praxisschocks«.)

Die interviewten Personen berichten, dass insbesondere Musikvermittlungsprojekte, die häufig außerhalb des regulären Musikschulalltags stattfinden, als »Inseln« wahrgenommen werden – als zeitlich und organisatorisch abgegrenzte Räume, in denen andere Bedingungen gelten und Freiräume möglich werden. Auf diesen »Inseln« könne dem Bedürfnis nach Flexibilität und Experimentierlust weitgehend nachgegangen werden (»wenn man ab und zu solche Inseln hat«, GD3/IP3, 351).

Die Handlungsorientierungen der Pädagog:innen verdeutlichen das Ziel, Räume für ästhetische Erfahrungen, oder – wie Müller-Brozović es formuliert – Gelegenheiten für resonanzaffine Musikerlebnisse gestalten zu wollen. Damit sich eine »Aufmerksamkeit für Ereignisse und Szenen, die Gefallen und Interesse wecken« ereignen kann, ein »Versunkensein und emotionales Involviertsein im Augenblick« tatsächlich stattfinden und »Spannung und Überraschung« als Anregung der Fantasie wirken können, wie es Peez beschreibt, ist ein begünstigender Rahmen erforderlich. Solche Rahmenbedingungen ermöglichen einen intensiven Prozess der Wahrnehmung. Die Art und Weise, wie die Pädagog:innen in den Gruppendiskussionen über Unterrichtszenen oder Konzerte sprechen und reflektieren, »was die ästhetische Aufmerksamkeit zwingend erregte«, um mit Peez zu sprechen, wird erkennbar, dass sie über besondere ästhetische Ereignisse erzählen und – davon angetrieben – diese Momente ihren Schüler:innen ermöglichen wollen. Die Interviewpartner:innen betonen die Unverfügbarkeit solcher Ereignisse – ein Aspekt, den auch Müller-Brozović, Röbke und Mahlert hervorheben.

Die Pädagog:innen beschreiben Offenheit, Flexibilität, multiperspektivische Zugänge und überraschende Momente, die durch das Verlassen des Standardrepertoires entstehen. Damit skizzieren sie ein Setting, das an die Schnittstelle von Mediopassivität, Mediokonjunktivität und Medioordination anschließt. Diese Schnittstelle ist nach Müller-Brozović durch eine besonders hohe Resonanzfähigkeit gekennzeichnet und zeigt sich dort, wo Strukturiertheit auf »genügend Spielraum« trifft, wo sich »grundsätzlich verbindlich[e] und doch frei[e]« Beziehungen entwickeln und »gleichzeitig aktiv und passiv« (Müller-Brozović 2023a: 112) agiert werden kann.

3.6.5 Typik II – Musikerleben als Recht für alle

3.6.5.1 »Musikschule sollte so ein Raum sein für alle, Musik erlebbar zu machen.« (Veränderungswille) – »Da ist für mich das musikvermittlerische Handwerkszeug wesentlich.« (Affizierung) – »Es ist ein menschliches Grundbedürfnis, dazugehören zu wollen.« (Volition)

Die Diskussionsteilnehmer:innen thematisieren den Zugang zu Musikschulen und musikbezogene Partizipationsmöglichkeiten. Sie kritisieren, dass der Zugang zu Musikschulen nicht immer niederschwellig genug ist, um allen Menschen musikalische Bildung und musikalische Begegnungsräume zu eröffnen. Das öffentliche Musikschulsystem wird als »schon sehr straff« (GD2/IP4, 759–760) beschrieben. Die Pädagog:innen thematisieren auch ökonomische Hürden, etwa steigende Schulgeldbeiträge, die für manche Familien schwer leistbar sind. Die Gewährleistung des Rechts auf kulturelle Teilhabe, welches »ja, äh, auch ein verbrieftes Recht [ist], also von Kindern das Recht auf (.) kulturelle und künstlerische Teilhabe und auch Bildung und so« (GD1/IP1, 463–464), wird durch die bestehenden Strukturen nur unzureichend umgesetzt und die Interviewpersonen heben hervor, »dass diese Teilhabe eben nicht gegeben ist […] und dass da viele Lücken sind, a-, auch im Musikschulbereich.« (GD1/IP1, 465–467)

Die Aussagen der Pädagog:innen verweisen auf die musikbezogenen Grundrechte und das Recht auf musikalische Bildung sowie Partizipationsmöglichkeiten (siehe dazu Abschnitt 2.3.2.2). Sie bestätigen implizit damit auch Mandels Argument, dass »[a]ktuell ein erheblicher Teil der Bevölkerung[19] von den Bildungs- und Integrationswirkungen ausgeschlossen ist, die von der Beschäftigung mit öffentlich bereitgestellten Kulturangeboten ausgehen können.« (Mandel 2016: 36) Mandel hebt in diesem Zusammenhang auch die »soziale Spaltung der Gesellschaft« hervor, die durch diese »kulturelle Spaltung weiter verfestigt« (ebd.) wird.

Die Diskussionsteilnehmer:innen zeigen ein Bewusstsein für soziale Ungleichheiten, verweisen auf »Lücken« im Musikschulbereich und berichten, dass sich manche Bevölkerungsgruppen von den Angeboten der Musikschulen gar nicht angesprochen fühlen.[20] Mandel betont in diesem Zusammenhang, dass ein »chancengerechte[r] Zugang für alle gesellschaftlichen Gruppen zu öffentlich bereitgestellten Gütern« Voraussetzung für »individuelle, kulturelle Bildungsprozesse« (ebd.) ist.

---

19 Mandels Aussagen beziehen sich zwar auf Zahlen aus Deutschland, es ist aber davon auszugehen, dass eine ähnliche Situation auch in Österreich vorherrscht.

20 Siehe dazu auch die Ausführungen auf S. 77, dass Ungleichheiten bei Zugangsmöglichkeiten zu musikalischer Bildung existieren und sich viele Menschen beispielsweise von den Angeboten öffentlich geförderter Kultureinrichtungen auch nicht angesprochen fühlen.

Die Interviewpersonen betonen, dass Musikschulen sich insbesondere für bisher wenig erreichte Gruppen öffnen sollten. Aus ihrer Sicht sollten Musikschulen sowohl niederschwelligere Zugänge als auch flexiblere und weniger exkludierende Angebote für eine breiter gedachte Zielgruppe bereitstellen.

Die Interviewpartner:innen thematisieren in diesem Zusammenhang auch eine zunehmende Verschulung und damit verbundene Leistungsnachweise in Form von Prüfungen, welche in manchen österreichischen Musikschulen verpflichtend durchgeführt werden, und erachten »diese Vorgaben« als »immer se:hr schwierig« (GD2/IP1, 784–785). Die Pädagog:innen berichten, dass von Musikschulen auch erwartet wird, als »Kaderschmiede (2) also für gewisse Orchester und Vereine oder, oder auch dann Studium« (GD2/IP1, 790–791) zu fungieren. Sie zeigen durchaus Verständnis für diese Situation und betonen, dass Prüfungen für manche Schüleri:nnen einen »Motivationsanker« (GD2/IP1, 786) darstellen können. Leistungsnachweise werden nicht grundsätzlich negativ bewertet, jedoch wird kritisiert, dass in einigen Schulen unzureichend differenziert wird. Prüfungen können für Schüler:innen sehr belastend sein und ein hohes Stresslevel erzeugen: »[W]eil ich muss das und das und das, und dann muss die Tonleiter noch auswendig spielen. (.) Und die fü:rchten sich alle vor der Prüfung« (GD2/IP4, 765–767).

Die Interviewten sprechen sich daher für mehr Flexibilität aus, sodass man als Schüler:in keinen »Beeinträchtigungs-Marker« (GD2/IP1, 792) haben muss, um den Prüfungen zu entkommen. Der Begriff »Beeinträchtigungs-Marker« fungiert als Metapher für starre, institutionalisierte Kategorien, die Schüler:innen zur Dokumentation ihrer Leistungsfähigkeit oder vermeintlicher Defizite zugeschrieben werden. Er symbolisiert eine hierarchische Bewertung, die den Zugang zu flexiblen Lernmöglichkeiten einschränkt und zugleich Druck sowie Stigmatisierung erzeugt. Damit verdeutlicht die Metapher die Spannung zwischen formalen Anforderungen der Institution und dem inklusiven Anspruch der Pädagog:innen, individuelle Potenziale zu fördern, sowie ihren Wunsch nach Gleichbehandlung, Anerkennung persönlicher Fähigkeiten und einer Entlastung von institutionell erzeugten Druckmechanismen.

Die Diskussionsteilnehmer:innen konstatieren, dass die »Ermöglichung für alle, diese (.) Musikräume zur Verfügung zu stellen« (GD1/IP3, 676–678) zunehmend in den Hintergrund tritt. Musikschulen sollten ihrer Überzeugung nach allen Menschen – auch jenen, die nicht in ein leistungs- und ergebnisorientiertes Schema passen – als »so ein Rau:m […], um Musik erlebbar zu machen« (GD2/IP1, 787–788) dienen.

Sie berichten, dass sie eine verstärkte Fokussierung auf Leistungsaspekte beobachten, die dem Ziel einer inklusiven Musikschule entgegensteht, in der alle Menschen unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund und ihren persönlichen (Vor-)Erfahrungen das Recht auf kulturelle und künstlerische Partizipation und Bildung haben sollten. Die Wahrnehmung der Pädagog:innen von Musikschu-

len kollidiert mit ihrem Verständnis von Musikschulen als inkludierendem, zugänglichen Raum für musikalische Erfahrung und es kommt zu einem Wertekonflikt.

Für die Pädagog:innen ist Musikschule derzeit nur bedingt ein »Ort für alle, wo Musik stattfinden kann« (GD2/IP1, 791–792). Ihrer kollektiven Orientierung zufolge reagieren Musikschulen bislang nur unzureichend auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen, eine zunehmend diversifizierte Bevölkerung sowie sich wandelnde Bedürfnisse. Sie sehen die Musikschulen gefordert, sich aus ihrer traditionellen ›Ecke‹ herauszubewegen, um Menschen in einer sich verändernden Gesellschaft zu erreichen: »Wenn man Musikschulen öffnen will muss man rausgehen aus den vier Wänden« (GD1/IP3, 517). In diesem Kontext fällt auch der Begriff »Elfenbeinturm« (GD1/IP2, 649) – eine Metapher, die für Isolation und Abgeschiedenheit, oft verbunden mit einer gewissen Überheblichkeit gegenüber der ›realen Welt‹ steht. Angebote der Musikschulen sowie das Verhalten einzelner Lehrkräfte werden mancherorts als zu elitär, als zu stark exkludierend, wahrgenommen, was den pädagogischen Anspruch einer inklusiven Musikschule unterläuft.

Dahinter verbirgt sich zudem eine Kritik an der Musikschulpraxis, die nach wie vor sehr traditionellen Stilen, Genres und musikalischen Praktiken verpflichtet ist, und den von Vogt beschriebenen »Kulturimperialismus« erkennen lässt (siehe dazu auch Abschnitt 2.3.2.2). Vogt thematisiert in diesem Kontext vorherrschende kulturelle Praktiken, Musiken und Genres in musikpädagogischen Praxisfeldern und beschreibt benachteiligende Kriterien, die sich aus »ungerechtfertigte[n] Herrschaftsverhältnisse[n] in einer Gesellschaft […] in bestimmten Formen des Kulturimperialismus manifestieren« (Vogt 2013: 15).

Die Interviewten beschreiben auch eine Verschiebung in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von musikalischer Bildung: »Weil dieses bildungsbürgerliche Ding, jedes Kind lernt einfach ein Instrument, es gehört einfach zur Etikette, dass man das macht, das fällt weg« (GD1/IP2, 633–635)[21]. Diese Entwicklung führt ihrer Auffassung nach dazu, dass musikalische Bildung nicht mehr als integraler Bestandteil der allgemeinen Bildung betrachtet wird. Während sie früher als erwartete Norm galt, wird sie heute als optional betrachtet.

Die Diskussionsteilnehmer:innen sehen die Rolle der Musikschule in veränderten Kontexten neu definiert und halten eine Erweiterung der Angebote sowie der pädagogischen Handlungsorientierungen für erforderlich.

»Und das ist eine Frage der Ausrichtung. Also wir, wir definieren uns als Bildungseinrichtung für die Stadt. Und wir **müssen** reagieren. Und es müssen auch die Kollegen reagieren. Also d-, diese ursprüngliche Form des Instrumentalunterrichts (.) das ist nur ein Teil.« (GD1/IP4, 665–669)

21 Mandel weist darauf hin, dass auch Konzertbesuche bei Bevölkerungsgruppen »mit höherer Bildung nicht mehr selbstverständlich zum Lebensstil wie in der Vergangenheit bei den traditionellen bildungsbürgerlichen Kreisen [gehören]« (Mandel 2016: 27).

Es zeigt sich eine Bereitschaft zur Veränderung und Erweiterung des berufsbezogenen Handelns. Musikschullehrende müssen nach Auffassung der Pädagog:innen »wesentlich mehr mittlerweile abdecken« (GD1/IP2, 639), wofür vielfältige Vermittlungskompetenzen unabdingbar sind. Für die Gesprächspartner:innen setzt dies ein hohes Maß an Eigeninitiative und ein kritischer und reflektierter Umgang mit den eigenen Handlungsorientierungen voraus – »also wenn man da etwas ändern will, dann muss man selbständig tätig werden.« (GD1/IP5, 735–736)

Die Auseinandersetzung mit Musikvermittlung hat bei den Interviewpartner:innen in diesem Zusammenhang nicht nur Denkprozesse angeregt und zu einer Sensibilisierung für ungleiche Zugangsmöglichkeiten geführt, sondern auch praxistaugliche Formate aufgezeigt, um »Kontakt zu neuen Zielgruppen« zu knüpfen und zu »zeigen, was wir sind und was man profitieren kann von unseren Möglichkeiten, die wir, äh, haben« (GD2/IP1, 39–40). Dabei haben die Pädagog:innen ein praxisrelevantes »musikvermittlerisches Handwerkszeugs« (GD1/IP4, 230) erworben, das ihr instrumentalpädagogisches Handeln bereichert. »Das ist ein wichtiges Werkzeug, ja, ja, für diese Entwicklung.« (GD2/IP5, 249–250)

Für Wimmer stellt die Frage, wie man »mit Gruppen der Milieus, die von sich aus nicht am Geschehen im Kulturbetrieb teilnehmen, in Kontakt kommen« (Wimmer 2023a: 56) kann, einen wesentlichen Aspekt musikvermittelnder Handlungsorientierung dar, der sich auch in den Schilderungen der Interviewpersonen wiederfindet. Musikvermittlung gilt für die Pädagog:innen als unverzichtbarer und zentraler Bestandteil der Musikschule mit einer Schlüsselrolle für deren Weiterentwicklung.

Die Veränderungen in der Gesellschaft und die daraus resultierenden neuen Anforderungen an Musikschulen und ihre Lehrkräfte werden von den Interviewpartner:innen als zentrale Ursache dafür gesehen, »warum Musikvermittlung so nötig geworden ist« (GD1/IP2, 632–633). Sie beschreiben die gesamtgesellschaftlichen Veränderungen als »ganz große Wurzel dessen, warum diese (.) diese Disziplin einfach so wichtig geworden ist« (GD1/IP2, 641–642).

Die Pädagog:innen betonen, dass auch strukturelle Veränderungen notwendig sind, wenn Musikschulen sich mehr öffnen und musikalischer Bildung für alle Menschen gerecht werden wollen. Die gegenwärtige Situation an Musikschulen lässt nach ihrer Einschätzung zu begrenzte Handlungsspielräume zu. Insbesondere die Starrheit des Schulsystems und die Inflexibilität, Ressourcen bedarfsorientiert einzusetzen, werden hervorgehoben.

> »Wir haben unsere Wartelisten und wie viele fallen da raus (2) und dann haben wir viel Einzelunterricht und w-wenig Kapazitäten eben zu reagieren auch. Es gibt gesellschaftliche Veränderungen und das Schulsystem ist da halt (.) ein bissl starrer.//mhm//Aber wir haben da fixe Stunden, und, äh, ich weiß es nicht, vielleicht kommt es mir auch nur so vor, es ist manchmal katastrophal, dass man nicht reagieren kann, dass man nicht einfach sagt, okay (.) ich habe da

> jetzt zehn Projektstunden und die kann ich jetzt mal mehr in Orchesterarbeit stecken und dann stecke ich sie wieder (.) weiß ich nicht, in Volksschularbeit, oder schau. (2)//mhm//Also diese Kapazitäten sind sicher nicht da, um in der breiten Bevölkerung, äh, im Breiten mehr auch machen zu können.« (GD2/IP1, 812–821)

In dieser Aussage dokumentiert sich eine deutliche Spannung zwischen pädagogischem Anspruch und institutioneller Realität. Es wird ein Arbeitskontext beschrieben, dessen strukturelle Logik auf festen Stundenplänen, Einzelunterricht und begrenzten Ressourcen beruht, indem die Pädagog:innen gleichzeitig auf gesellschaftliche Entwicklungen reagieren, neue Formate erproben und unterschiedliche Zielgruppen erreichen möchten. Dass dies aufgrund systemischer Vorgaben kaum möglich ist, führt zu einem Gefühl des Nicht-reaktionsfähig-Seins, das als »katastrophal« bezeichnet wird, und macht sichtbar, wie stark die erlebten Einschränkungen emotional besetzt sind.

Diese Aussagen verdeutlichen eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch, Musikschule als flexible Bildungseinrichtung für alle zu gestalten, und den bestehenden organisatorischen Strukturen, die von den Lehrkräften als hinderlich für eine gerechte Teilhabe erlebt werden.

Gleichzeitig ist der Orientierungsrahmen deutlich normativ: Bildung – und damit auch musikalische Bildung – wird als Recht für alle verstanden, dem Musikschulen verpflichtet sein sollten. Die Forderung nach struktureller Flexibilisierung ist damit Ausdruck eines pädagogischen Selbstverständnisses, das Gleichheit der Zugangschancen ins Zentrum rückt.

Die Begegnung mit Musikvermittlung und die damit verbundene Auseinandersetzung mit Fragen zu Partizipation und sozialer Gerechtigkeit im kulturellen Kontext hat zur Stärkung ihrer Rolle als Instrumentalpädagog:innen beigetragen. Sie sprechen davon, dass es

> »eben nicht nur drauf ankommt, dass du (.) was weiß ich, ein Dvořák-Konzert spielen kannst, und das auch vielleicht zei:gen kannst, sondern dass es, äh, da noch vie:l mehr gibt, was wi:chtig ist. Also nicht nur was möglich ist, sondern was tatsächlich wi:chtig ist für die Leute, die da in die Musikschule kommen.« (GD2/IP2, 752–755)

Instrumentalpädagogische Tätigkeit wird damit als mehrdimensionaler Prozess verstanden, der über rein musikbezogene Inhalte hinausgeht und eine Vielzahl von relevanten Aspekten für die Schüler:innen und Lehrkräfte einschließt.

Es zeigt sich ein Bewusstsein der Lehrenden dafür, dass ihr Unterricht und ihre Musizierangebote für die Schüler:innen weit mehr bedeuten als die Vermittlung musik- und instrumentenbezogener Fertigkeiten und Fähigkeiten. Sie ermöglichen Erfahrungen, die »tatsächlich wichtig [sind] für die Leute«, wodurch Musik eine

persönliche Relevanz gewinnt und Lebenswirklichkeiten berührt. Diesem Ansatz begegnet man auch bei Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner, die Musikpädagogik – demzufolge auch kulturelle Bildungseinrichtungen wie Musikschulen – in der Pflicht sehen, Kinder und Jugendliche[22] mit unterschiedlichen musikbezogenen Praktiken und Teilhabeformen in Kontakt zu bringen und sie »dazu zu befähigen, zunehmend kompetent und informiert Entscheidungen über eigene Wohlfahrtsoptionen und damit verbundene Teilhabeformen zu treffen.« (Siehe dazu auch S. 73)

Die Schaffung geeigneter Angebote in Musikschulen, die Musik für alle Bevölkerungsgruppen erfahrbar machen, wird von den Pädagog:innen als gesellschaftlicher und bildungspolitischer Auftrag verstanden, dem sie sich verpflichtend fühlen und der ihre pädagogische Grundhaltung – ihre Überzeugung – widerspiegelt.

Die Auseinandersetzung mit Musikvermittlung hat grundlegende Fragen zur Angebotsgestaltung und zum Selbstverständnis von Musikschulen aufgeworfen. Musikvermittlung wird – nach Voit und Müller-Brozović – als Instrument gesellschaftlicher Reflexion und struktureller Veränderung verstanden: Musiker:innen und Kulturinstitutionen sollen ihre »gesellschaftliche Haltung« (Voit 2023a: 41) hinterfragen und im Sinne des »Mitgestalten[s] von Gesellschaft« (Müller-Brozović 2023: 259, zit.n. Voit 2023a: 41) bestehende Strukturen, Angebote und ›Räume‹ überdenken.

Die Begegnung mit Musikvermittlung hat bei den Pädagog:innen eine Reflexion ihrer Rolle als Instrumentalpädagog:innen sowie eine Neubewertung ihrer Sichtweise auf Musikschulen angestoßen, teilweise verbunden mit einer Änderung dieser Sichtweise. Die von Voit beschriebenen Initiativen und Bemühungen, die sich zwar vorrangig auf Kulturinstitutionen wie beispielsweise Konzerthäuser beziehen – »nicht nur das ohnehin kulturaffine Bildungsbürgertum anzusprechen, sondern sich gezielt Menschen mit eingeschränktem Zugang zu (öffentlich geförderter) Kunst und Kultur zu öffnen« und »aus einem Gefühl gesellschaftlicher Verantwortung heraus« zu handeln (siehe dazu S. 76) –, spiegeln sich deutlich in den Aussagen der Interviewpersonen wider.

Die Haltung der Instrumentalpädagog:innen entspricht dabei weitgehend dem Konzept der »Artistic citizens«. Wie bereits in Abschnitt 2.1.2 erläutert, sind es laut Wimmer insbesondere Musikvermittler:innen, die ein neues Verständnis von Partizipation fördern und eine gesellschaftliche Verantwortung im kulturellen Kontext übernehmen wollen (vgl. Wimmer 2023b: 216). »Artistic citizens are committed to engaging in artistic actions in ways that can bring people together, enhance communal well-being, and contribute substantially to human thriving.« (Elliott et al. 2016b: 7) Elliot et al. betonen, dass »Artistic citizens« mit ihren Bemühungen und Initiativen in erster Linie jene Zieldimension – »*the primary intent*« – verfolgen: »*[M]aking*

22 Da sich Lehmann-Wermsers und Krupp-Schleußners Aussagen auf die JeKi-Begleitforschungsprojekte beziehen, sprechen sie nur von Kindern und Jugendlichen.

positive differences in people's lives.« (Ebd., Herv. i. O.) Lessing überträgt diesen Ansatz auf den instrumentalpädagogischen Kontext; eine vertiefte Auseinandersetzung mit seinen Überlegungen erfolgt in Abschnitt 3.7.1.

Für die Pädagog:innen sollen Musikschulen Orte »für alle, der Vielfalt, des Miteinander, der sozialen Begegnung« (GD1/IP4, 229–230) sein. Musik wird als universelles Instrument sozialer Interaktion und Integration verstanden, das Menschen unabhängig von Herkunft oder Alter zusammenbringt und Barrieren überwindet. Diese Orientierung steht mit Mandels Ansatz in Verbindung: »Kulturangebote [sollen] Begegnungen zwischen Menschen verschiedener sozialer und auch ethnischer Herkunft ermöglichen« und als »Chance« für »gesellschaftliche Integration und kulturelle Identitätsstiftung durch gemeinsames Erleben von Kunst und Kultur« (Mandel 2016: 36) begriffen werden.

Die Interviewpersonen betonen, »dass eigentlich Musikschule so ein Raum sein sollte für a:lle, Musik zu erleben (2) erlebbar zu machen« (GD2/IP1, 787–788). Musikschulen tragen demnach die Verantwortung, einen »potenziellen Raum von Möglichkeiten« (siehe dazu S. 74) zu schaffen, der Partizipation ermöglicht, soziale Interaktionen mit Musik fördert und Musikerleben erweitert. In diesem Orientierungsrahmen beschreiben die Pädagog:innen ›Räume‹, in denen Beziehungen *mit* Musik entstehen können. Müller-Brozović spricht hier von der horizontalen Resonanzachse und der sozialen Interaktion mit Musik (siehe Abschnitt 2.3.3.2). Auch sie hebt das Potenzial sozialer Interaktionen mit Musik hervor und beschreibt – wie Small – Musik als soziale Praxis, die »auch immer Beziehungen stiftet.« (Müller-Brozović 2023a: 244)

Die Pädagog:innen sind nicht nur davon überzeugt, dass jeder Mensch ein Recht auf musikalische Bildung hat, sondern auch Potenzial für musikalische Entwicklung mitbringt: »[D]ass jedes Kind, jeder Mensch auch ein Re:cht darauf [auf musikalische Bildung] hat. (.) Aber dass es da auch irgendwie Begabung hat.« (GD1/IP3, 850–852) Diese Überzeugung ist so grundsätzlich, dass sie von einem »Glauben« sprechen: »[D]ass man wirklich daran glaubt, dass Musik einfach notwendig ist beziehungsweise, äh, die auch erreichen kann (.) die eben sonst kei:nen Zugang haben. Ja, das ist so.« (GD1/IP3, 847–849)

Sie sind der Auffassung, dass der Glaube an die Musikalität jedes Menschen eine andere Haltung gegenüber Personen mit sich bringt, die eine bestimmte musikalische Begabung als Voraussetzung für eine Teilhabe an Musikschulangeboten sehen. Daraus ergibt sich eine kollektive Orientierung auf Inklusion und Zugänglichkeit.

Musik wird als notwendig und wertvoll erachtet – »wichtig ist, sich Musik zu widmen« (GD3/IP3, 548) –, wobei intensive persönliche Beteiligung als zentrale Voraussetzung für Musikerleben gilt. Dies zeigt die tief verwurzelte Bedeutsamkeit von Musikerleben für die Lehrenden und ihr persönliches Engagement. Musik und Musikerleben werden als integrale Aspekte des menschlichen Lebens betrachtet – »to

take part in a music act is of central importance to our very humanness«, um erneut Small zu zitieren.

Musikschulen kommt nach Ansicht der Pädagog:innen eine zentrale Aufgabe zu: die Wahrnehmung und Wertschätzung von Musik in der Gesellschaft zu stärken sowie die Bedeutung des aktiven und passiven Musikerlebens zu fördern. Diese Orientierung steht nahe bei Smalls Überlegungen: Musikpädagogik soll soziale Kontexte schaffen, in denen informelle wie formelle musikalische Interaktionen »real development« sowie »musicalizing of the society as a whole« (Small 1998: 208) ermöglichen – weniger durch die Ausbildung hochqualifizierter Musiker:innen, sondern durch Anregung vielfältiger musikalischer Praxisgemeinschaften.

Die Interviewpartner:innen begreifen Musikschulen dementsprechend nicht nur als Institutionen zur Vermittlung musik- und instrumentenbezogener Kompetenzen, sondern als ›Räume‹ sozialer Gemeinschaftsbildung, in denen Menschen aller Altersgruppen für ihre persönliche Entwicklung bedeutsame Erfahrungen machen. Diese Ansicht korrespondiert mit Schwanenflügel und Walter, die partizipative Prozesse als begünstigend für Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen sehen und Bildung als »Prozess der Identitätsentwicklung« beschreiben (siehe dazu auch S. 67), der zugleich Bedingung und Ergebnis von Partizipation ist. Ähnlich verstehen Dietrich et al. Bildung als Fundament der Partizipationsfähigkeit (vgl. Dietrich et al. 2013: 85). Mandel sieht »in der Förderung der Bildung im Allgemeinen und der kulturellen Bildung im Besonderen« den Schlüssel für »eine stärkere Beteiligung der breiten Bevölkerung am öffentlichen Kulturleben« (Mandel 2016: 44).

Die Pädagog:innen unterstreichen die Bedeutung der Musikschule als Ort sozialer Interaktion. Sie betrachten die Musikschule als eine Gemeinschaft, in der das Erlernen eines Instruments und gemeinsames Musizieren ein intensiviertes Musikerleben ermöglichen und starke musikalische sowie soziale Bindungen schaffen. Musikschule wird als Raum sozialer Begegnung und gemeinsamen Musizierens konstruiert, in dem musikalische Teilhabe nicht exklusiv bleibt, sondern soziale Verbundenheit und kulturelle Teilhabe fördert.

Dieser Orientierungsrahmen zeigt sich insbesondere durch die wiederholte Verwendung der Begriffe »Gemeinschaft«, »Teilhabe« und »Partizipation«. Partizipation wird als »wesentlicher Faktor« (GD2/IP1, 460) für musikalisches Lernen hervorgehoben und als elementarer Bestandteil musikalischer Lernprozesse verstanden. Die Befragten betonen die Teilhabe an einem »großen Ganzen« als zentrale »Grundmotivation« (GD2/IP1, 462) für das Musizieren und den Musikschulbesuch.

Diese wiederkehrenden Bezugnahmen auf Gemeinschaft verweisen auf eine Orientierung, die über den Unterrichtsraum hinausreicht und soziale Zusammenhänge als tragende Strukturen musikalischer Bildung begreift. Die Pädagog:innen handeln im Sinne eines »Community Engagement« (vgl. Petri-Preis 2023b: 254–255): Musikschulen ermöglichen Begegnungen und stellen Beziehungen zwischen verschiedenen Menschen her. Mandel formuliert ähnlich, »[o]wohl Kunst

und Kultur einerseits Mittel sozialer Distinktion und Abgrenzung sind«[23] – auch die Pädagog:innen äußern exkludierende Wahrnehmungen in musikschulischen Kontexten –, »wird ihnen andererseits das Potenzial zugesprochen, Gemeinschaften zu stiften über soziale Grenzen hinweg« (Mandel 2016: 36). Die Pädagog:innen konzipieren Musikschule als Sozialraum, in dem musikalische Praxis und gemeinschaftliches Erleben untrennbar verknüpft sind.

Die Pädagog:innen erachten »Dazugehören« (GD1/IP2, 527) und das Bedürfnis nach Zugehörigkeit als »menschliches Grundbedürfnis« (GD1/IP2, 526). Sie beschreiben unterschiedliche »Anknüpfungspunkte« (GD1/IP2, 528), die über das reine Erlernen eines Instruments hinausgehen und den Schüler:innen musikalische sowie zwischenmenschliche Erfahrungen ermöglichen. Partizipation wird nicht nur als Teilnahme, sondern als Voraussetzung für die Entstehung und Vertiefung sozialer Bindungen verstanden. Die Stärke und Nachhaltigkeit von Beziehungen in musikalischen Praxisgemeinschaften hängen davon ab, ob Menschen sich eingebunden und zugehörig erleben.

Diese Orientierung – Zugehörigkeit und Partizipation als menschliches Grundbedürfnis zu betrachten – knüpft an Smalls Theorie an. Small beschreibt musikalische Praxis als einen grundlegenden sozialen Vollzug, der dem Bedürfnis entspricht, an kulturellen Bedeutungsprozessen mitzuwirken. Wenn er »Musicking« mit dem Akt des Sprechens vergleicht, verweist er darauf, dass musikalische Teilhabe ebenso elementar für menschliche Selbst- und Weltbezüge ist wie kommunikative Prozesse. Die Lehrenden verstehen Musikschule nicht nur als musikalischen Lernraum, sondern als Resonanzraum sozialer Zugehörigkeit, in dem Bindung, Identifikation und Beziehungserfahrungen ermöglicht werden (siehe dazu auch Abschnitt 2.3.2.2).

Auch Röbke betont, dass Instrumentalpädagog:innen den Lernenden den Zugang »in die soziale Welt des Musizierens« (siehe dazu S. 99) eröffnen sollen. Er hebt die Bedeutung musikalischer Praxisgemeinschaften für Schüler:innen und Lehrende hervor: Die Zugehörigkeit der Instrumentalpädagog:innen zu solchen musikalischen Praxisgemeinschaften erfüllt einerseits für Schüler:innen eine Vorbildwirkung und stellt andererseits für Lehrende eine wesentliche Antriebskraft dar.

Röbkes Ansatz findet sich implizit auch in den Aussagen der Diskussionsteilnehmer:innen wieder, die die Relevanz und den Wert ihrer eigenen Rolle als Pädagog:innen betonen, Menschen an individuelles Musikerleben und an das Musikerleben in der Gemeinschaft heranzuführen. Ihre Überzeugungen basieren in hohem Maße auf persönlichen Erfahrungen in musikalischen Gemeinschaften: »Dieses Teilhaben-Können. Das wollen wir ja als Musiker auch, warum sind wir denn Musiker.« (GD2/IP1, 460–461)

23 Siehe dazu auch Hornbergers Ausführungen auf S. 77.

Die interviewten Personen unterstreichen immer wieder die Bedeutung des sozialen Aspekts im Musiklernen. Formulierungen wie »ein anderer Bezug zur Musikschule und zum Instrument« (GD3/IP1, 174–175) zeigen, dass musikalische Entwicklung für sie untrennbar mit Austausch und Interaktion verbunden ist. Entsprechend wird der Kontakt der Schüler:innen untereinander sowie die Pflege sozialer Beziehungen über das Musizieren als grundlegender Bestandteil musikschulischer Arbeit bewertet. »Ja, der soziale (.) Aspekt ist natürlich nicht zu unterschätzen im Musikschulkontext. Das ist (.) finde ich schon noch ein wesentlicher Bestandteil. Oder warum Musikschule soo: viel Sinn macht.« (GD3/IP1, 167–169)

Die Musikschule wird nicht allein als Bildungs- und Kulturinstitution verstanden, sondern als soziale Gemeinschaft, in der Interaktion und Kooperation maßgeblich zur Entstehung und Stabilisierung musikalischer Praxisgemeinschaften beitragen. Diese sozialen Prozesse fördern nach Auffassung der Befragten nicht nur das gemeinschaftliche Musizieren, sondern stärken zugleich die Bindung der Lernenden zur Musik und ihrem Instrument.

3.6.5.2 »Ich sehe, dass die Teilhabe durch mein pädagogisches Tun, durch mein kreatives Tun ermöglicht wird.« (Transformation der Handlungsorientierung)

Die Öffnung der Musikschulen für neue, mitunter auch marginalisierte Gruppen sowie das damit einhergehende Anliegen, Chancengleichheit für alle Menschen im Kontext musikalischer Bildung herzustellen, bilden für die Interviewten ein zentrales Element ihrer Handlungsorientierung. Teilhabe an musikalischen Gemeinschaften wird als menschliches Grundbedürfnis verstanden und allen Menschen als grundlegendes Recht zugesprochen. Vor dem Hintergrund wahrgenommener gesamtgesellschaftlicher Veränderungen erkennen die Pädagog:innen die Notwendigkeit einer veränderten Handlungspraxis im instrumentalpädagogischen Kontext, die eine erweiterte gesellschaftliche Verantwortung im Bereich des Musiklernens sichtbar macht und sich explizit an alle Menschen richtet.

Die Pädagog:innen sprechen von wichtigen Impulsen, die die Begegnung mit Musikvermittlung mit sich gebracht hat, und von »musikvermittlerischen Elementen« (GD1/IP4, 234), die als wesentlich erachtet werden, um neue Zielgruppen anzusprechen und das Handeln weniger exkludierend auszurichten. »Da gebietet sich das musikvermittlerische Handwerkszeug von alleine, sonst kommt man ja überhaupt nicht weiter (.) und natürlich sind dann die musikvermittlerischen Elemente wesentlich.« (GD1/IP4, 230–234) Das Musikvermittlungsstudium, so die Interviewpartner:innen, hat nicht nur praktische Inputs in Form von Spielideen und methodischen Anregungen vermittelt, sondern »die Augen auch geöffnet« (GD2/IP3, 165) und dazu beigetragen, »das große Ganze im Blick« (GD2/IP3, 166) zu haben.

Die Interviewpersonen sehen es als notwendig an, sich stärker mit unterschiedlichen Zielgruppen und ihren spezifischen Bedürfnissen und Voraussetzungen auseinanderzusetzen, was aus ihrer Sicht eine Anpassung und Erweiterung der instrumentalpädagogischen Handlungsorientierung erfordert.

Die Diskussionsteilnehmer:innen sprechen von einer notwendigen und unabdingbaren Flexibilität, um sich auf verschiedene Zielgruppen einstellen zu können. »[D]as sehe ich auch als meinen Auftrag« (GD1/IP1, 809–810) – die Schüler:innen dort abzuholen, wo sie stehen, und sie auf ihrem individuellen Weg zu begleiten. Das Verständnis von Lehren und Lernen basiert auf einer Orientierung, welche die Betonung auf Flexibilität und Anpassungsfähigkeit legt und sich in einer grundsätzlichen Offenheit gegenüber unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen und deren Lernwege ausdrückt. Die Aussagen der Pädagog:innen drücken eine pädagogische Haltung aus, die auf individuelle Förderung und Begleitung abzielt, anstatt einem Standardrepertoire zu folgen. Die Rolle der Lehrenden wird in diesem Verständnis weniger als instruierend, sondern vielmehr als unterstützend und begleitend bestimmt. Die hier sichtbar werdende pädagogische Haltung deutet auf einen – um mit Müller-Brozović zu sprechen – »wechselseitige[n] Prozess der Beteiligung und Verwicklung« von Lehrenden und Schüler:innen hin, bei dem eine sogenannte »Responseresonanz« (siehe dazu auch S. 80) entstehen kann.

Gleichzeitig wird eine Spannung deutlich: Die Bereitschaft, sich auf individuelle Lernwege und Bedürfnisse der Schüler:innen beziehungsweise unterschiedlicher Zielgruppen einzulassen und dabei möglicherweise unkonventionelle Wege zu gehen, kann in Konflikt mit leistungs- und ergebnisorientierten Vorgaben des Schulsystems geraten. Die Interviewten verorten ihr pädagogisches Handeln daher in einem Spannungsfeld zwischen einem stärker prozess- und zielgruppenorientierten Vorgehen einerseits und institutionellen Anforderungen andererseits. Die daraus entstehende Handlungsorientierung ist auf eine Balance dieser beiden Pole ausgerichtet.

Die Pädagog:innen beschreiben ihre Bemühungen, kulturelle Partizipation für Gruppen zu ermöglichen, die sich bislang von Musikschulangeboten nicht angesprochen fühlen. In ihren Ausführungen betonen sie wiederholt die Bedeutung von Musik als Mittel sozialer Integration und als Ausdruck gemeinschaftlicher Verbundenheit. Sie sind der Ansicht, dass Musikschulen und Lehrende ihre Angebote und Handlungsorientierungen anpassen müssen, um einer pädagogischen Praxis gerecht zu werden, die sich an alle Menschen richtet. Es zeigt sich ein kollektiver Orientierungsrahmen, der Musik als soziale und integrative Praxis versteht und der davon ausgeht, dass musikalische Erfahrungen verbindende, inklusionsfördernde Wirkungen entfalten können.

Diese Handlungsorientierung zeigt sich in ihrem Bemühen um Teilhabemöglichkeiten in unterschiedlichen musikalischen Praxisgemeinschaften. Die Interviewpartner:innen schildern einige ihrer Initiativen: Sie erzählen von »Paten-

kindern in der Musikschule« (GD1/IP3, 487), von einem »Demenzchor« (GD1/IP4, 584) oder von »Erstbegegnungen mit Kindern, die zum Teil erst seit zwei Wochen im Land sind« (GD1/IP4, 232–233). In diesen Erzählungen wird deutlich, dass sie Partizipationsangebote nicht nur initiieren, sondern auch deren Wirkung beobachten. Fragen wie »[w]as ist vor Ort passiert? Was ist musikvermittlerisch, was ist pädagogisch passiert?« (GD1/IP3, 588–589) verweisen auf ein reflektiertes Interesse an der Qualität der Interaktionen und den emotionalen Reaktionen der Beteiligten.

Diese Aufmerksamkeit richtet sich – im Sinne des von Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner beschriebenen »aktiven Beteiligt- und emotionalen Eingebundenseins« (siehe dazu S. 73f.) – auf Formen musikalischen Involviertseins, die als zentrale Voraussetzung für Integrationsprozesse und gemeinschaftsbildende Erfahrungen verstanden werden.

In den Erzählungen der Interviewpersonen zeigt sich zudem eine pädagogische Grundhaltung, die dem Ansatz des »Community Engagement« nahe ist. Sie verweist auf ein Verständnis von musikalischer Bildungsarbeit, das darauf abzielt, durch die verbindende Wirkung von Musik Austauschprozesse zwischen unterschiedlichen Personen und sozialen Gruppen anzustoßen und zu unterstützen. Damit tritt eine Handlungsorientierung hervor, die Musik bewusst als sozial wirksames Medium versteht – als Mittel zur sozialen Integration, zur Bildung von Gemeinschaften beziehungsweise zur Teilhabe an Gemeinschaften sowie als Brücke zwischen verschiedenen Kulturen. Es manifestiert sich eine kollektive Orientierung, die Musik nicht primär als ästhetisches Objekt, sondern als gesellschaftlich wirksame Ressource betrachtet, als universelles Medium, das Menschen unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund oder ihren musikalischen Voraussetzungen verbinden kann.

In diesem Kontext betonen die Pädagog:innen die Notwendigkeit, aktiv auf die jeweilige Zielgruppe zuzugehen – »man [muss] rausgehen aus den vier Wänden« (GD1/IP3, 517) – und sich auf ihre Bedürfnisse einzustellen. Sie beschreiben sich selbst als Menschen, die in der Lage sind, Brücken zu bauen und »Beziehungen zu stiften« (GD3/IP2, 746). Sie betonen, dass die permanente Frage nach dem Gegenüber wesentlich ist – »also dieses, klar, dieses bewusste sich was Überlegen, um eine bestimmte Zielgruppe mit der Musik in Verbindung oder weiterzubringen, ist ein recht wesentlicher Aspekt.« (GD2/IP1, 208–210) Damit wird eine Grundhaltung sichtbar, die das pädagogische Handeln konsequent an den Lebenslagen und Voraussetzungen der Adressat:innen ausrichtet.

Hier zeigt sich die reflexive Praxis der Instrumentalpädagog:innen, bei der sie ihre Methoden und Ansätze hinterfragen und bewerten. Die ständige Reflexion und Anpassung der pädagogischen Handlungspraxis werden als zentrale Bestandteile der pädagogischen Arbeit verstanden. Es tritt eine Handlungsorientierung hervor, die auf proaktive Öffnung, kontinuierliche Selbstjustierung und situative Responsivität abzielt. Sie betont Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an Veränderungen,

um die Relevanz musikschulischer Arbeit in einer sich wandelnden Gesellschaft zu sichern. In diesem Zusammenhang sprechen die Diskussionsteilnehmer:innen eine Reihe von konkreten Beispielen für solche integrativen Praktiken an, wie beispielsweise Musikvermittlungskonzerte in und mit Volksschulen, Konzerte in sozialen Einrichtungen oder spezielle Angebote für geflüchtete Menschen. Diese Beispiele illustrieren, wie die Pädagog:innen ihre Arbeit in unterschiedlichen sozialen Räumen verorten und wie sie versuchen, neue Wege einzuschlagen und ihre Handlungspraxis weiterzuentwickeln, damit verschiedene Zielgruppen angesprochen werden.

In den Aussagen der Pädagog:innen wird eine Verbindung zwischen ihrem persönlichen Engagement und der Schaffung von Möglichkeiten zur Teilhabe erkennbar. »Ich sehe in der Teilhabe (.), dass die Teilhabe durch mein-, Tun, durch mein pädagogisches Tun, durch mein kreatives, durch mein musikvermittlerisches Tun (.) ermöglicht wird.« (GD1/IP4, 564–567) In dieser Aussage dokumentiert sich ein Selbstverständnis, in dem pädagogisches Handeln nicht lediglich als Vermittlung musikalischer Inhalte verstanden wird, sondern als aktiver Herstellungsprozess von Teilhabestrukturen. Sichtbar wird eine starke subjektive Bedeutungszuschreibung, die die eigene Rolle als Ermöglicher:in sozialer und gesellschaftlicher Beteiligung hervorhebt. Teilhabe erscheint nicht als selbstverständlich gegebene, sondern als durch bewusst gestaltetes pädagogisches, kreatives und musikvermittelndes Handeln erzeugte Möglichkeit. Zugleich verweist die Aussage auf eine ausgeprägte Verantwortungsübernahme, die über einen engen Bildungsbegriff hinausreicht und ein erweitertes professionelles Selbstverständnis sichtbar macht: Musikvermittlung wird als sozial wirksame Praxis konzipiert, mit der Zugänge geschaffen, Barrieren abgebaut und Beteiligungsprozesse initiiert werden können.

Musik ist für die Interviewpartner:innen auch ein Werkzeug, das gesellschaftliche und soziale Teilhabe eröffnet. Sie wird nicht nur als künstlerische Praxis, sondern auch als soziales Instrument verstanden. In diesem Zusammenhang erwähnen die Diskussionsteilnehmer:innen auch, dass sie mit der Musikvermittlung »ein suu:per Instrument für Öffentlichkeitsarbeit« (GD2/IP5, 346) kennengelernt haben, das als strategisches Mittel genutzt werden kann, um neue Zielgruppen zu erreichen und Verbindungen zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen herzustellen. Diese Perspektive zeigt, dass Musikvermittlung aus Sicht der Pädagog:innen nicht allein pädagogische Wirksamkeit entfaltet, sondern zugleich institutionelle Öffnungsprozesse unterstützt und damit eine Schnittstelle zwischen Bildungsauftrag, sozialer Verantwortung und institutioneller Relevanz markiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Pädagog:innen ihre instrumentalpädagogische Handlungspraxis als eine Praxis verstehen, die über die reine instrumenten- und musikbezogene Vermittlung deutlich hinausreicht und eine gesamtgesellschaftliche Funktion erfüllt. Diese erweiterte Ausrichtung manifestiert sich insbesondere in der wiederkehrenden Hervorhebung sozialer Dimensionen wie Partizipation, Integration und dem Bestreben, neue Bevölkerungsgruppen zu

erreichen. Damit wird ein professionsbezogenes Selbstverständnis sichtbar, das musikpädagogisches Handeln nicht nur als ästhetisch-künstlerische Arbeit, sondern als Beitrag zu sozialer Öffnung, Inklusion und gemeinschaftlicher Teilhabe versteht.

3.6.6 Zusammenfassung

Anhand der rekonstruierten Typiken und ihrer jeweiligen Handlungslogik ist es nun möglich, dem Erkenntnisinteresse näher zu kommen und ein instrumentalpädagogisches Selbstverständnis – ein System von Überzeugungen – zu beschreiben.

Die Musikvermittlung hat bei den Pädagog:innen sozusagen ein Vakuum gefüllt, eine nachhaltige Affizierung ausgelöst und neue Perspektiven im Kontext ihrer instrumentalpädagogischen Handlungspraxis eröffnet. Die Musikvermittlung fungiert als Ideenpool, als Impulsgeberin und als Experimentierwerkstatt und prägt die Handlungsorientierungen beider Typiken, die auf unterschiedlichen, wenngleich auch nahe beieinander liegenden hochaffektiven Zielsetzungen basieren.

Der Kern des instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses liegt in der Bedeutsamkeit des Musikerlebens. Während in Typik I das Musikerleben um seiner selbst willen im Fokus steht und die Sinnhaftigkeit im Erleben in der jeweiligen künstlerischen und ästhetischen Erfahrung liegt, zeigt sich in Typik II eine weitere Sinndimension: Musikerleben soll Partizipation an kulturellen Prozessen und sozialen Gemeinschaften ermöglichen. Verortet sich der Sinn des Musikerlebens in Typik I also in der Selbstbezüglichkeit des Musikerlebens, so liegt der Sinn in Typik II darin, Musikerleben vor allem als Recht für alle Menschen und demzufolge als gesellschaftliches sowie soziales Anliegen zu begreifen, womit Handlungsabsichten in den Fokus gerückt werden, die über das unmittelbare Musikerleben hinausreichen.

3.7 Systematisierung des instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses auf Basis rekonstruierter Überzeugungen

Wie in Abschnitt 3.1 dargelegt, basiert der im Rahmen dieser Studie verwendete Begriff »Selbstverständnis« auf der Theorie von »Lehrerüberzeugungen«. Die im vorherigen Abschnitt beschriebenen rekonstruierten kollektiven Überzeugungen der Instrumentalpädagog:innen geben demnach Einblicke in ihre »Vorstellungen und Annahmen […] über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse mit einer bewertenden Komponente« (Kunter und Pohlmann 2015: 267). Sie beeinflussen die methodisch-didaktischen Entscheidungen und prägen maßgeblich die Lehrphilosophie sowie die Handlungspraxis. Die Überzeugungen manifestieren sich im professionellen Rollenverständnis sowie in der Auffassung von Musikschule. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Überzeugungen eine entscheidende Rol-

le bei der »Gestaltung von Unterricht und anderen Aspekten der Berufsausübung« (Wilde und Kunter 2016: 300) spielen.

Während die bisherigen Ergebnisdarstellungen primär daten- und fallnah angelegt waren, verfolgt dieser Abschnitt das Ziel, die rekonstruierten Überzeugungen systematisch im Lichte der theoretischen Konzeption von Lehrerüberzeugungen zu ordnen.

3.7.1 Rekonstruierte instrumentalpädagogische Überzeugungen im Kontext der Bezugssysteme Selbst, Lehr-Lern-Kontext, Bildungssystem und Gesellschaft

In Abschnitt 3.1.1 wurden »Lehrerüberzeugungen« im Kontext der Bezugssysteme Selbst, Lehr-Lern-Kontext, Bildungssystem und Gesellschaft verortet. In Anlehnung daran werden im Folgenden die rekonstruierten Überzeugungen der interviewten Instrumentalpädagog:innen komprimiert dargestellt und mit den theoretischen Referenzrahmen des ersten Teils in Beziehung gesetzt.

Die rekonstruierten Überzeugungen zeigen sowohl Übereinstimmungen mit jenen instrumentalpädagogischen ›Mainstream‹-Tendenzen des deutschsprachigen Raums, die in Abschnitt 2.5 dargelegt wurden, als auch mit den im ersten Teil der Arbeit ausdifferenzierten Topoi der Musikvermittlung. Während die Gemeinsamkeiten der beiden Disziplinen zunächst auf theoretischer Ebene dargelegt wurden, lassen sie sich auch anhand der Forschungsergebnisse der empirischen Studie in den rekonstruierten Zieldimensionen, Handlungsorientierungen und Faktoren der inneren Haltung der Diskussionsteilnehmer:innen nachweisen.

Tabelle 6: Überzeugungen der Instrumentalpädagog:innen im Kontext der Bezugssysteme Selbst, Lehr-Lern-Kontext, Bildungssystem und Gesellschaft

Bezugssystem Selbst
· Pädagog:innen sehen sich als Begleiter:innen, Vermittler:innen, Musizierpartner:innen, Ermöglicher:innen · Hohes Maß an Experimentierfreude und Offenheit für neue pädagogische Praxen und Vermittlungsansätze · Hoher Stellenwert von lebenslangem Lernen · Hohe Reflexionsbereitschaft · Anpassung des instrumentalpädagogischen Rollenbildes an gesellschaftliche Veränderungen · Hohe Relevanz von »Artistic Citizenship«

Bezugssystem Lehr-Lern-Kontext

- Musikerleben als zentrale Zieldimension der instrumentalpädagogischen Handlungspraxis
- Hohe Relevanz des Künstlerischen im Unterricht
- Hohe Relevanz des sozialen Aspekts im Kontext von Musiklernen
- Hohe Relevanz von nachhaltiger musikalischer Bildung (Teilhabemöglichkeiten)
- Hohe Relevanz von partnerschaftlicher und anti-hierarchischer Schüler:in-Lehrer:in-Beziehung (Lernen und Musizieren auf Augenhöhe)
- Prozesshaftigkeit statt Ergebnisorientierung
- Konstruktivistisches Lernverständnis
- Starke Zielgruppenorientierung
- Hohe Relevanz interdisziplinärer Vermittlungsmethoden und musikvermittelnder Expertise für den instrumentalpädagogischen Bereich
- Hohe Relevanz von Teamarbeit im Kollegium
- Heterogenität des Kollegiums als ideale Lehr-Lernumgebung im Kontext eines breiten musikalischen Bildungsverständnisses
- Notwendigkeit vielfältiger pädagogischer Konzepte und Vermittlungskompetenzen aufgrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungen (Gegenwartsanpassung)

Bezugssystem Bildungssystem (Musikschule)

- Musikschule als Ort des künstlerischen *und* sozialen Miteinanders und als Bildungs- *und* Kulturinstitution mit sozialer, bildungs- und kulturpolitischer Verantwortung
- Notwendigkeit von flexible(re)n Strukturen als Grundvoraussetzung für kreatives pädagogisches und künstlerisches Handeln
- Gewährleistung von Chancengleichheit und Fairness als Pflicht der Musikschulen (Verschulung schafft Ausgrenzung)
- Problematik von Leistungsnachweisen im Kontext musikalischer/künstlerischer Bildung
- Anpassung von Musikschulangeboten an gesamtgesellschaftlichen Wandel

Bezugssystem Gesellschaft

- Grundrecht für alle Menschen auf musikalische Bildung und kulturelle Partizipation
- Partizipation als menschliches Grundbedürfnis
- Ermöglichung und Förderung von Zugehörigkeit durch Partizipation

Die interviewten Personen definieren ihre Rolle primär als die von Begleiter:innen, Vermittler:innen, Musizierpartner:innen und Ermöglicher:innen. Ihr Bestreben ist die Schaffung eines (Unterrichts-)Raums für besondere Musikerfahrungen. Diese Auffassung von Unterricht manifestiert sich auch in der Definition der Rolle von Lehrenden und Lernenden.

> »Es ist sozusagen immer die Frage, was ist das Bedürfnis meines Gegenübers (.) Und diese Offenheit, mich darauf einzulassen, was auch viel mit Respekt zu tun hat. (.) Eben nicht, dass ich etwas glau:be und das hinüberschicke. @(.)@ Sondern, dass ich versuche zu spüren, was möchte denn mein Gegenüber? Wo will der hin? Wohin kann ich den beglei:ten?« (GD1/IP2, 855–859)

Eine partnerschaftliche und anti-hierarchische Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zielt darauf ab, ein Lernen und Erleben von Musik auf Augenhöhe zu ermöglichen und ästhetische, beziehungsstiftende Momente zu begünstigen. Diese Überzeugung findet sich beispielsweise auch bei Mahlert, der die Bedeutung der Beziehungsqualität in musikalischen Lernprozessen – beim Musizieren in Unterrichtssituationen schlechthin – hervorhebt und die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrenden und Lernenden als wesentliches Kriterium für gelingende Musikerfahrungen definiert (vgl. Mahlert 2016: 71).

Die Überzeugung, Lehrende und Lernende als Partner:innen auf Augenhöhe zu verstehen, findet sich auch bei Lessing wieder, der eine »symmetrische Lehrer-Schüler-Beziehung« postuliert, wenngleich er darauf hinweist, dass Unterrichtssituationen jedoch immer einer gewissen Symmetrieantinomie unterliegen (vgl. Lessing 2016: 78). Er betont die Notwendigkeit, die durch den »Kompetenzvorsprung« der Lehrenden existierende Asymmetrie aufzulösen, damit Pädagog:innen sich »partnerschaftlich mit dem Schüler auf einen Weg ins Offene [begeben können], dessen genauen Verlauf [sie] ebenso wenig vorher kenn[en]« (ebd.: 78). Auch Ardila-Mantilla/Aigner-Monarth postulieren, dass Schüler:innen und Lehrende in Musiziersituationen auf Augenhöhe sind und sich als gleichwertige Musizierpartner:innen verstehen. Gemeinsam tauchen sie in die Musik ein und die Grenzen zwischen den verschiedenen Rollen verschwimmen. Die Autorinnen sprechen von einem Oszillieren zwischen verschiedenen Phasen im Unterrichtsgeschehen, welche sich durch unterschiedliche Gewichtungen sowie stärker beziehungsweise weniger stark ausgeprägte didaktische und methodische Entscheidungen auszeichnen (vgl. Ardila-Mantilla und Aigner-Monarth 2016: 38–44). Ein Unterrichtsgeschehen, in dem die Grenzen der Rollen von Lehrenden und Lernenden fließend sind, kann nur dann entstehen, wenn eine auf Partnerschaftlichkeit beruhende Haltung – eine Überzeugung – vorhanden ist.

So wie die hier exemplarisch dargelegten instrumentalpädagogischen Ansätze zielt auch die Musikvermittlung auf dialogische Prozesse ab und ist bestrebt, zwischen den Beteiligten zu vermitteln, und – im Sinne eines Findens einer gemeinsamen Sprache – zu begleiten und zu ermöglichen. Stiller und Hüttmann heben diese partnerschaftliche Haltung auch für musikvermittelnde Praxen hervor, in denen sich Akteur:innen, die sich in diesen Praxen verorten, als Mittelspersonen verstehen, zwischen unterschiedlichen Positionen vermitteln und diese zueinanderbringen wollen (siehe dazu Abschnitt 2.1.1).

Um als Lehrende:r zu begleiten und zu ermöglichen, ist neben einem Verständnis für Partnerschaftlichkeit auch eine grundsätzliche Offenheit – eine Voraussetzungsoffenheit – für verschiedene Wege in Unterrichtssituationen erforderlich. Lessing schreibt von einem »Weg ins Offene«, der sich durch einen unbekannten Ausgang kennzeichnet, und konturiert damit eine Überzeugung, die sich auch im Rahmen dieser Studie als wesentliches Element der pädagogischen Grundhaltung der Interviewpartner:innen rekonstruieren ließ, die von den Pädagog:innen etwa so ausgedrückt wurde, dass

> »das bedeutet, (2) ich muss mich zunächst einmal darauf einlassen. Und vielleicht will der Schüler woa:nders hin. Und ich gehe vielleicht kurz einmal selber in die Unsicherheit und weiß nicht, wo es uns hinführt. (.) Es ist sozusagen diese Offenheit, sich auf einen Prozess einzulassen, dessen Ausgang vielleicht auch unklar ist.« (GD1/IP2, 862–866)

Die Diskussionsteilnehmer:innen betonen die Notwendigkeit sowie ihre Überzeugung für individuelle und ergebnisoffene Wege. Dies bedingt ein hohes Maß an Flexibilität und Offenheit sowie Expertise hinsichtlich Vermittlungsideen und Unterrichtsgestaltung, damit sich jene musikalischen Praxisvollzüge – Momente des intensiven Musikerlebens – ereignen können, und zwar in jeder Unterrichtsstunde und nicht nur in von langer Hand geplanten Projekten. Ebenso betont Müller-Brozović in ihren Ausführungen zu resonanzbegünstigenden Rahmenbedingungen – wenngleich sie sich dabei auf Konzertsituationen bezieht – die Bedeutung von Flexibilität, Offenheit und Experimentierfreude.

Dies verdeutlicht, dass dieser Haltung zugewandte Musikvermittler:innen – und ich behaupte, das trifft auch für die interviewten Instrumentalpädagog:innen zu – Räume begünstigend gestalten wollen, sodass sich besondere Erfahrungen mit Musik ereignen können. Vor allem wenn Unterrichtssituationen als Räume verstanden werden, die zwar von didaktisch/methodischen Entscheidungen der Lehrpersonen geprägt sind, aber dennoch ein im Sinne Müller-Brozovićs »mediopassives Agieren innerhalb eines mediokonjunktiven und medioordinativen Settings ermöglichen« (siehe dazu S. 88), können Unterrichtssettings begünstigend gestaltet werden und zu einer offenen ›musikalischen Begegnungszone‹ werden. Diese Überzeugung findet sich auch in Röbkes »Unverfügbarkeits«-Überlegungen. Intensives Musikerleben, so Röbke, ist grundsätzlich unverfügbar und demnach auch nicht planbar. Diese Momente können sich allerdings in für sie begünstigenden Räumen besser, womöglich auch häufiger, ereignen. Die Fähigkeit, diese Momente zu erspähen, zuzulassen, ja sogar zu fördern, erfordert eine grundsätzliche Offenheit – eine Voraussetzungsoffenheit – für jede Instrumentalstunde und ihren ›Ausgang‹ (vgl. Röbke 2016: 58–60). Eine didaktisch/methodische Überfrachtung oder eine unverrückbare Planung sind demgegenüber kontraproduktiv.

Diese offene, prozessorientierte Haltung basiert auf einem konstruktivistischen Lernverständnis und ermöglicht es, den Lernenden den erforderlichen Raum zum Entdecken, Erforschen und Erleben zu bieten. Röbke zufolge setzt Mahlerts Methodenbuch *Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumentalunterricht* (Mahlert 2011b) genau an dieser Orientierung an und kann als Kompendium methodischer »Vorschläge im Sinne einer konstruktivistischen Ermöglichungsdidaktik« (Röbke 2016: 49) verstanden werden.

Die Relevanz des Künstlerischen wird von den Interviewpersonen besonders stark hervorgehoben, wofür nicht nur in dafür ausgewählten Settings – wie beispielsweise in Konzerten und Klassenabenden –, sondern auch in Instrumentalstunden Möglichkeiten geschaffen werden sollen, sodass »aus dem tristen Klassenzimmer ganze Geda:nkenopernwelten entstehen« (GD1/IP4, 179) können. Diese Überzeugung findet sich sowohl in den Ausführungen von Röbke, Mahlert, Doerne, Lessing und Dartsch (siehe dazu Abschnitt 2.5), in denen die Autoren von ästhetischen – von transzendenten – Zuständen beim Musizieren und Musikerleben oder von besonderen Glücksmomenten sprechen, als auch im Kontext des ersten und dritten Topos der Musikvermittlung (siehe dazu Abschnitt 2.3.1 und 2.3.3). Musikerleben – zum einen um seiner selbst willen, zum anderen als grundlegendes Menschenrecht, das Zugehörigkeit durch Partizipationsmöglichkeiten fördert – wird von den Instrumentalpädagog:innen als *die* zentrale Zieldimension ihrer Handlungsorientierung beschrieben. In diesem Zusammenhang erlangen sowohl künstlerisch-ästhetische als auch soziale Aspekte Relevanz für die Interviewten im Kontext ihres Handelns. Musikalische Erfahrungen in Gemeinschaften zu fördern wird als wesentlicher Faktor, als handlungsleitendes Kriterium verstanden. Die Bedeutung sozialer Aspekte des Musiklernens heben auch Ardila-Mantilla et al. hervor, wobei vor allem auf ihre Ausführungen zur Relevanz von Communities of Practice hinzuweisen ist (vgl. Ardila-Mantilla et al. 2018: 185–192).

Die hohe Reflexionsbereitschaft stellt für die Interviewpersonen eine weitere kollektive Überzeugung dar, die insbesondere auch deshalb hervorzuheben ist, da sie weitere Überzeugungen nach sich zieht. Die ausgeprägte Reflexionsbereitschaft und -fähigkeit haben dazu beigetragen, eine kritische und selbstkritische Haltung zu entwickeln, die sich auf die eigene Handlungspraxis, das Professionsverständnis, das Berufsfeld im Allgemeinen sowie auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen erstreckt und zudem auch Veränderungsprozesse angestoßen hat. Auch Dartsch betont die Relevanz von Reflexion und Selbstreflexion im Kontext künstlerischen und pädagogischen Handelns (siehe dazu Abschnitt 2.5).

Obgleich Reflexion im pädagogischen Handeln als grundlegendes Qualitäts- und Professionalisierungskriterium[24] erachtet wird, das Lern- und Entwicklungsprozesse für Lernende und Lehrende fördert und vor allem Lehrende dabei unterstützt, methodisch-didaktische Entscheidungen zu hinterfragen, anzupassen und umzusetzen, ist im Zusammenhang mit dieser Studie hervorzuheben, dass die durch die Begegnung mit Musikvermittlung erfolgte Reflexion insbesondere dazu beigetragen hat, die Zieldimensionen des instrumentalpädagogischen Handelns zu hinterfragen und sich der gesamtgesellschaftlichen Relevanz als Instrumentalpädagog:in und Ermöglicher:in musikbezogener Erfahrungen bewusst zu werden. Die Reflexion, die bei den Interviewpersonen im Zuge der Begegnung – der Affizierung – mit Musikvermittlung stattgefunden hat, lässt sich mit der von Voit beschriebenen Zieldimension von Musikvermittlung in Beziehung setzen. Laut Voit verfolgt Musikvermittlung das Ziel, »die gesellschaftliche Haltung von Kulturinstitutionen und das künstlerische Selbstverständnis der in diesen Institutionen tätigen Musiker_innen« (Voit 2023a: 41) zu verändern. Zwar bezieht sich Voits Aussage auf Kulturinstitutionen wie Konzerthäuser, Musiktheaterbetriebe und dergleichen, dennoch hat die Studie aufgezeigt, dass die durch die Musikvermittlung ausgelöste Reflexion die Instrumentalpädagog:innen in ein intensives Nachdenken über ihre Handlungspraxis, über strukturelle Rahmenbedingungen an Musikschulen und über ihr grundsätzliches Verständnis von Musikschulen angeregt hat. Dies resultierte in einer expliziten Bewusstmachung ihrer Überzeugungen, mitunter auch in einer Überzeugungsveränderung, vor allem aber auch in einer kritischen Haltung gegenüber Musikschulen im Allgemeinen. In der Konsequenz sind Transformationsprozesse der Instrumentalpädagog:innen zu beobachten.

Diese Veränderungsprozesse betreffen – wie bereits im Rahmen der Darstellung der Typiken erläutert wurde – zum einen die eigenen kreativen Handlungsmöglichkeiten und ›Spielideen‹ der Pädagog:innen. Die Interviewten geben an, dass sie durch die Begegnung mit Musikvermittlung affiziert und inspiriert wurden, neue kreative und künstlerische, vor allem auch interdisziplinäre Zugänge in ihr Unterrichtshandeln zu integrieren. Dadurch wollen sie ein intensiveres, sinnlicheres und unmittelbareres Musikerleben ermöglichen. Zum anderen beziehen sich die Veränderungsprozesse der befragten Pädagog:innen auf ihre Überzeugungen in Bezug auf die gesellschaftliche Verpflichtung von Musikschulen als Bildungs- und Kulturinstitutionen und in Bezug auf musikalische (Bildungs-)Angebote im Allgemeinen. Die befragten Interviewpersonen thematisieren die Chancenungleichheit von Menschen sowie die Ausgrenzung gewisser Bevölkerungsgruppen von musikalischen Bildungs- und Partizipationsangeboten der Musikschulen. Sie erachten

24 Zu Reflexion und Unterrichtsbeobachtung von Instrumentalunterricht siehe beispielsweise auch Busch/Metzgers Beitrag in *Grundwissen Instrumentalpädagogik* (Busch und Metzger 2016) und die Publikation *Reflect!* (Kruse-Weber 2023).

in diesem Zusammenhang ein Umdenken von Pädagog:innen, vor allem aber von leitenden Personen, Musikschulerhalter:innen und Trägerschaften als erforderlich und nehmen eine kritische Perspektive in Bezug auf bestehende Strukturen ein. Die in diesem Zusammenhang rekonstruierten kollektiven Orientierungen der Interviewten wurden in der Darstellung der Überzeugungen als »Hohe Relevanz von Artistic Citizenship« zusammengefasst.

Bereits im Jahr 2018 macht Wimmer in einem Beitrag über unterschiedliche Perspektiven von Teilhabe auf die Theorie des Artistic Citizenship von Elliot/Silverman/Bowman (Elliott et al. 2016a) aufmerksam, die, so Wimmer, Kunst nicht als »Selbstzweck«, sondern auch als Möglichkeit versteht, Menschen, vor allem marginalisierte Bevölkerungsgruppen, gesellschaftlich zu integrieren und zu ermächtigen (vgl. Wimmer 2018: 88; siehe dazu auch Abschnitt 2.1.2). Wimmer führt weiter aus, dass Künstler:innen im Sinne des Artistic Citizenship als »Mitglieder der Gesellschaft [verstanden werden], die mit besonderen Fähigkeiten und Begabungen ausgestattet sind und gerade deshalb in der Lage sind, integrativ und verändernd wirksam zu werden.« (Ebd.) In diesem Kontext schreibt sie musikvermittelnden Praxen und ihren Akteur:innen eine bedeutende Rolle zu, neue Wege im Kulturgeschehen zu finden und »verändernd wirksam zu werden«. Im Rahmen dieser Studie manifestierte sich auch bei den Interviewpartner:innen ein Veränderungswille – die Kraft, verändernd wirksam zu werden.

Lessing greift das Konzept des Artistic Citizenship ebenso auf und publizierte im Jahr 2023 einen Artikel (Lessing 2023a), in dem er die Anschlussfähigkeit dieser Theorie für den musikpädagogischen Bereich einer kritischen Betrachtung unterzieht. Lessings Argumentation wird für die vorliegende Studie als besonders relevant erachtet und daher hier ausführlich dargestellt, da sie Anknüpfungspunkte zu den vier Bezugssystemen – Selbst, Lehr-Lern-Kontext, Bildungssystem, Gesellschaft – aufzeigt und eine instrumentalpädagogische Grundhaltung konturiert, die sich in den Überzeugungen der Interviewten widerspiegelt. In seinen Ausführungen modifiziert beziehungsweise erweitert Lessing die Theorie von Elliot et al., indem er sich zum einen auf Hannah Arendts Ausführungen zum menschlichen Handeln bezieht. Handeln wird Arendt zufolge als »Akt des Hervorbringens [beschrieben], durch den zwischen Menschen ein sozial gegründeter Raum von Beziehungen entsteht« (Lessing 2023a: 39). Zum anderen bezieht sich Lessing auf die Raumsoziologie von Martina Löw (Löw 2001). Löw entwickelt einen relationalen Raumbegriff, der Raum als etwas begreift, das »aus dem Zusammenspiel von Dingen und Handeln hervorgeht« (Lessing 2023a: 40). Den Ansatz, dass jeder Raum als »Ergebnis menschlichen Tuns« (Löw 2001, zit.n. Lessing 2023a: 39) verstanden werden kann und Räume »durch Handeln aufgebrochen und neu definiert werden« (Lessing 2023a: 39) können, integriert Lessing in das Konzept des Artistic Citizenship und überträgt das von ihm erweiterte Konzept auf das instrumentalpädagogische Praxisfeld. Er möchte damit zeigen, dass »[i]m Aufstören eben dieser

räumlichen Institutionalisierungen durch künstlerisches Handeln« wesentliche Merkmale von Artistic Citizenship liegen, die auch für die Instrumentalpädagogik von großer Relevanz sein könnten. Voraussetzung dafür ist jedoch, so Lessing, die »musikalische Praxis als ein raumkonstituierendes Element zu verstehen, das in der Lage ist, bestehende Raumfigurationen zu verändern.« Musikalische Praxen können gemäß Lessing dann nicht nur soziale Beziehungen, sondern auch Raumfigurationen modifizieren und einen »Ansatzpunkt für Veränderungsprozesse« darstellen, »die über das innermusikalische Beziehungsgefüge hinausgehen.« (Ebd.: 40) Zur Veranschaulichung seiner Überlegungen präsentiert Lessing eine fiktive Fallskizze.[25] Er beschreibt, wie ein kleiner, beengter Unterrichtsraum samt der sich darin befindlichen Gegenstände und eine in diesem Raum agierende Lehrperson »Handlungslogiken« schaffen, »die direkt das Unterrichtsgeschehen affizieren« und eine bestimmte Atmosphäre kreieren, die »verschiedene Machtkonstellationen zum Ausdruck« (ebd.: 41) bringt. Lessing zeigt auf, wie sich die Handlungslogiken und die »mentalen Karten in den Köpfen der Beteiligten« (ebd.: 44) durch Veränderungen der Strukturen und der räumlichen Gegebenheiten verändern können. Dazu beschreibt er die Handlungspraxis einer frei erfundenen Instrumentalpädagogin, die mit kreativen Ideen den kleinen, beengten Unterrichtsraum, die vorgegebenen 30-minütigen Unterrichtseinheiten sowie weitere zusätzliche ungünstige Rahmenbedingungen durchbricht und sich daraus ein weit verzweigtes Netz aus neuen Handlungslogiken entspinnen kann. Die Lehrperson dehnt die ihr vorgegebenen Grenzen aus, um flexibler handeln zu können. Dies regt wiederum die Schüler:innen an und inspiriert sie, sich weit über das normale Maß in das Musikschulleben zu involvieren und sich aktiv und auf neue, selbstbestimmte Weise einzubringen. Darüber hinaus entstehen Kooperationen und Kollaborationen mit anderen Instrumentalklassen, Lehrkräften sowie allgemeinbildenden Schulen. Es lässt sich eine Entwicklung hin zu einer neuen Handlungslogik beobachten. Obgleich die Handlungspraxis inhaltlich als erfüllend wahrgenommen wird, lassen sich bei der Lehrperson jedoch auch Anzeichen einer Überlastung und Erschöpfung beobachten.

Lessing demonstriert anhand dieser Fallskizze, dass modifizierte Strukturen stets auch Transformationen der Handlungsmöglichkeiten nach sich ziehen können. Wenngleich sich seine Darstellungen primär auf die »Gestaltung organisatorisch-struktureller und dinglich-räumlicher Aspekte« konzentrieren, lassen sich gleichzeitig »veränderte musikalische Praxisvollzüge« (ebd.) beobachten.

> »Indem die Schüler:innen die Erfahrung machten, aktiv in die Gestaltung einer für alle guten Praxis einbezogen zu werden, konnten neue musikalische Erfahrungsräume entstehen, die wesentlich stärker auf Selbstbestimmtheit und Eigenstän-

25 Für eine ausführlichere Darstellung dieser Fallskizze siehe Lessing 2023a: 41–44.

> digkeit gründeten. Das Aufbrechen und Verändern innerer und äußerer räumlicher Hierarchien ermöglichte ein musikalisches Handeln, in dem sich nach Arendt das *Wer* der Akteur:innen zeigte (und nicht primär das messbare *Was*). Diese musikalischen Erfahrungen riefen nun aber ihrerseits nach immer weiter gehenden organisatorisch-strukturellen Umgestaltungen, die sehr schnell über den Sozialraum Musikschule hinausreichten. Das Beispiel sollte zeigen, dass räumlich-strukturelle Veränderungen einerseits ein anderes Musizieren ermöglichen können. Zugleich aber kann dieses Musizieren dann wieder zu Reaktionen führen, die neue Räume konstituieren und dann auch andere Lebensbereiche betreffen.« (Ebd.: 44–45, Herv. i. O.)

In Lessings Fallskizze werden dialogische Prozesse beschrieben, die zu einer vertieften Verbindung und intensiven Einbindung, insbesondere seitens der Schüler:innen, geführt haben. Die Hervorhebung des »Wer« anstelle des in pädagogischen Kontexten häufig vorherrschenden »Was« betont zudem die soziale, die zwischenmenschliche Komponente. Diese ist maßgeblich dafür, dass sich musikalische Praxen auch außerhalb des »Sozialraums Musikschule« anbahnen können und »andere Lebensbereiche« sowie demzufolge auch andere Menschen erreicht werden. Lessing postuliert ferner, dass ein in diesem Sinne verstandenes Aufbrechen und Verändern von bestehenden Strukturen und Rahmenbedingungen »immer wieder [als] neue Reaktionen auf immer wieder neue Ausgangslagen zu verstehen« (ebd.: 45) sind. Er beschreibt eine Pädagogin, die experimentierfreudig, intrinsisch motiviert und mutig ist, »die sich traut, den Flur anders als bisher zu nutzen, und ihre ganze Energie daran setzt, aus den als eng empfundenen zeitlichen Arrangements des Musikschulalltags auszubrechen« (ebd.).

Die für mich wohl entscheidende Aussage Lessings findet sich in der Beschreibung einer Unzufriedenheit und Frustration der Pädagog:innen, die lediglich eine ›herkömmliche‹ Musikschularbeit verrichten und dies nicht akzeptieren wollen. Aus diesem Grund brechen sie aus den bestehenden Strukturen aus.

> »Die Lehrer:innen begnügen sich nicht damit, einfach einen vorgesehenen Spielraum auszuschöpfen und damit einen Status Quo von Musikschularbeit zu bedienen. Ihr Handeln hat etwas mit permanenten Grenzüberschreitungen zu tun. Dieses Rütteln an vorgegebenen konventionalisierten Raum-Arrangements scheint mir ein zentrales Kennzeichen von AC [Artistic Citizenship] zu sein. Artistic Citizens bewegen sich nie nur innerhalb der ihnen zugewiesenen Grenzen, sondern verändern durch ihre künstlerische bzw. künstlerisch-pädagogische Arbeit Räume, einerlei ob das Gestalten von Veränderungen institutionell nun erwünscht ist oder nicht.« (Ebd.: 46)

Diese Haltung lässt sich auch in den Aussagen der interviewten Personen beobachten. Die Interviewpersonen äußern ihre Unzufriedenheit mit bestehenden Vorga-

ben und Rahmenbedingungen, die als zu unflexibel wahrgenommen werden sowie zu wenig Spielraum lassen und durch feste Strukturen gekennzeichnet sind. Sie berichten auch von eigenen »Grenzüberschreitungen« und sind auf der Suche nach Wegen, um diese Einschränkungen zu überwinden und neue Räume zu schaffen. Die Tatsache, dass ihre ›Rüttelversuche‹ von leitenden Personen und Kolleg:innen nicht immer unterstützt werden – an manchen Schulen wird diesbezüglich sogar eine Restriktivität wahrgenommen – und die Möglichkeiten dieser »Grenzüberschreitungen« maßgeblich von jenen Leitungspersonen abhängig sind, wird in den Gruppendiskussionen ebenso thematisiert. Dies zeigt sich in Aussagen, in denen erzählt wird, »[a]ber man muss auch⌋ Glück haben mit der Leitung.

Und irgendwie machen dürfen« (GD3/IP2, 214), oder »es hängt wirklich auch irgendwie davon ab, wie das Team geleitet wird. Ob man da gewisse Flexibilität dann auch bekommt.« (GD3/IP3, 217–219) In Lessings Text wird außerdem deutlich, dass die Lehrer:innen einen Veränderungswunsch hegen und bereit sind, etwaige Hindernisse zu überwinden, auch wenn dies mit erheblichen Anstrengungen verbunden ist. Lessing hebt in diesem Kontext hervor, dass allerdings eine derartige Handlungspraxis, die mit großem Aufwand und Anstrengungen verbunden ist, das Risiko einer chronischen Überlastung birgt (vgl. Lessing 2023: 46). Auch die Diskussionsteilnehmer:innen berichten von Belastungen, die aus diesem Spannungsfeld zwischen eigenen pädagogisch-künstlerischen Zielvorstellungen und den institutionell vorgegebenen organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen der Musikschule resultieren. Sie sprechen über einen »Megaorganisationsaufwand. Den-, der sich aber auf jeden Fall lohnt« (GD3/IP3, 261–262), bei dem man aber auch das Risiko der »Selbstausbeutung« oder »Ausbeutung quasi von Arbeit« (GD2/IP5, 662–663) auf sich nimmt.

Möglicherweise ist diese Handlungspraxis, so Lessing, auch mit Misserfolgen verbunden. Dieses Argument spiegelt sich ebenfalls als kollektive Orientierung im Datenmaterial wider, indem über nicht geglückte »Grenzüberschreitungen« und gescheiterte Vorhaben berichtet wird. »Bin aber ein bisschen öfter auf die Nase geflogen, @natürlich@, wenn man neue Dinge ausprobiert, da funktioniert halt nicht alles, so wie man es sich vorstellt.« (GD3/IP2, 915–917)

Lessing betont diesbezüglich die Relevanz von Teamarbeit und kollaborativen Arbeitsweisen, indem er die »Rolle von Verbündeten« (Lessing 2023: 46) hervorhebt. Auch die Interviewten betrachten sich als Teamplayer:innen und erachten die Zusammenarbeit mit Kolleg:innen sowie die Heterogenität eines Kollegiums als großes Potenzial für Musikschulen. Allerdings wird konstatiert, dass eine tatsächliche Zusammenarbeit zu selten stattfindet. »Man ist ja oft nicht ein Tea:m. Oder so mit anderen Gleichgesinnten, sondern (.) oft dann doch (.) einzeln unterwegs.« (GD3/IP1, 714–715) Die Interviewpersonen sprechen darüber, Veränderungsprozesse alleine, also nicht in Kollaboration mit Kolleg:innen, bewältigen zu müssen und sehen diesen Umstand als problematisch und auch belastend. Sie sind der Überzeu-

gung, dass eine interdisziplinäre und sogar interinstitutionelle Zusammenarbeit nicht nur vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten für die Schüler:innen eröffnen würde, sondern auch den kollegialen Austausch innerhalb eines Teams begünstigen und strukturelle Entwicklungen verbessern könnte.

Wie hier dargelegt, lassen sich verwandte Tendenzen zwischen Lessings Ansatz und der rekonstruierten Typologie, vor allem der Typik II, bei der eine starke gesellschaftspolitische Haltung der Pädagog:innen erkennbar wird, ausmachen. Besonders deutlich wird dies in Lessings Aussage, wonach das Handeln von Lehrpersonen, die im Sinne von Artistic Citizens handeln,

> »in einem eminenten Sinne als politisch verstanden [wird]. Nicht nur, dass es reale Auswirkungen für die kommunale Bildungslandschaft hat. Kaum weniger bedeutsam ist die Tatsache, dass die Änderungen an den räumlichen Figurationen von Leitgedanken wie Partizipation, selbstbestimmtem Lernen und Ermöglichung von Teilhabe getragen sind, deren große politische Brisanz unbestritten sein dürfte.« (Lessing 2023a: 47)

Es wird ersichtlich, dass Lehrpersonen, die sich in diesem Sinne engagieren und sich ihrer gesellschaftspolitischen Verantwortung als Künstler:innen und Pädagog:innen bewusst sind, Transformationen anstreben und vorantreiben wollen, die von Leitgedanken – man könnte auch sagen, von hochaffektiven, verdichteten Zieldimensionen – wie »Partizipation, selbstbestimmtem Lernen und Ermöglichung von Teilhabe« getragen sind. Diese Lehrpersonen erachten es als ihre Pflicht, aber auch als die Pflicht der Musikschulen, Räume dementsprechend aufzubrechen, zu verändern und Grenzen zu überschreiten, um gute musikalische Praxen für Schüler:innen *und* Lehrende zu ermöglichen sowie Schüler:innen auch dahingehend zu inspirieren, im Sinne von Artistic Citizens neue musikalische und soziale Räume zu erschließen. Lessing nimmt an, die Idee von Artistic Citizenship könnte im instrumentalpädagogischen Kontext

> »den Blick für Handlungsmöglichkeiten schärfen, mit denen sich die relationalen Raumtopologien, wo auch immer, mit den Mitteln der Kunst verändern lassen – und hiervon ausgehend auch für die strukturellen Maßnahmen, die getroffen werden müssten, um dieses Potenzial zur Entfaltung zu bringen.« (Ebd.: 47–48)

Er betont, dass das Konzept von Artistic Citizenship dazu beitragen kann, Instrumentalpädagog:innen dahingehend zu sensibilisieren, ihr Bewusstsein für die transformative Kraft der Kunst zu schärfen, und dass Musik in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten eingesetzt werden kann, um Transformationsprozesse zu initiieren oder zu unterstützen. Durch künstlerische Aktivitäten können sowohl Beziehungen zwischen Menschen als auch gesellschaftliche Strukturen verändert

und neue Formen des Zusammenlebens kreiert werden. Lessing betont zudem die Notwendigkeit struktureller Veränderungen, um das Potenzial in der Praxis zu entfalten. Lessings Ansatz weist deutliche Kongruenzen mit den rekonstruierten Überzeugungen der Interviewpartner:innen auf.

Die einzelnen Überzeugungen der interviewten Pädagog:innen, die durch das Datenmaterial explizit wurden, basieren auf einer inneren Grundhaltung und lassen sich in ihrer Gesamtheit als instrumentalpädagogisches Selbstverständnis beschreiben. Das rekonstruierte Selbstverständnis wird in Kapitel 4 erneut aufgegriffen und im Kontext der übergeordneten Fragestellungen und des Erkenntnisinteresses abschließend erörtert.

3.7.2 Zusammenfassung

Im vorherigen Abschnitt wurde das rekonstruierte instrumentalpädagogische Selbstverständnis der Interviewpersonen auf Basis der Theorie von »Lehrerüberzeugungen« dargestellt. Diese Darstellung erfolgte unter Einbeziehung verschiedener Bezugssysteme, um aufzuzeigen, wie Überzeugungen das Unterrichtshandeln, das Professionsverständnis und das musikalische Bildungsverständnis prägen – insbesondere im Kontext gesamtgesellschaftlicher Perspektiven. Überzeugungen wirken dabei als orientierende Deutungs- und Handlungsrahmen, die Wahrnehmung, Entscheidungsprozesse und professionelles Handeln maßgeblich beeinflussen.

Eine reflektierte Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen stellt ein grundlegendes Kriterium pädagogischer Professionalität dar. Dabei können die eigenen Überzeugungen sowohl auf impliziter als auch auf expliziter Ebene zum Ausdruck kommen. Sie sind in ein System von Überzeugungen eingebunden, welches auch widersprüchliche Überzeugungen enthalten kann. In diesem Kontext fungieren die eigenen Überzeugungen als eine Art innerer Kompass, der das Handeln einer Person in einer bestimmten Situation leitet, und dabei zentrale Bezugs- und Orientierungspunkte nicht aus den Augen verliert.

4 Ergebnisdiskussion

Instrumentalpädagogisches Selbstverständnis zwischen institutionellen Rahmenbedingungen, Positionspapieren und gelebter Praxis

Die vorliegende Arbeit untersucht das instrumentalpädagogische Selbstverständnis von Pädagog:innen – ein System von Überzeugungen –, die sich sowohl in der Instrumentalpädagogik als auch in der Musikvermittlung verorten. Des Weiteren wurde der Frage nachgegangen, welche Faktoren die Handlungsorientierungen und Haltungen, die dem Selbstverständnis zugrunde liegen, rahmen.

In einem ersten Schritt wurden exemplarisch ausgewählte Schauplätze musikvermittelnder Praxen beschrieben und daraus Topoi der Musikvermittlung abgeleitet. In einem weiteren Schritt wurden einige theoretische Diskurse der Instrumentalpädagogik dargestellt, die – richtet man den Blick auf jene Diskurse, die eine lebendige und erfüllende Musizierpraxis als zentrales Anliegen verfolgen – ähnliche, zum Teil sogar identische Zielsetzungen wie die zuvor identifizierten Topoi aufweisen. Die Musikvermittlung und die Instrumentalpädagogik[1] eint – dies kann nach dem ersten Teil dieser Arbeit festgestellt werden – das Bestreben, besondere, ästhetische Erfahrungen mit Musik zu ermöglichen sowie Möglichkeiten des Partizipierens zu schaffen und in diesem Kontext auch eine gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Die genannten Zieldimensionen implizieren, dass ästhetisches Erleben und Partizipation Beziehungen generieren – sowohl zur Musik selbst als auch zwischen den Beteiligten und zum eigenen Selbst. In diesem Kontext verfolgen sowohl die Musikvermittlung als auch die Instrumentalpädagogik Aspekte der sozialen, kulturellen sowie bildungsorientierten Nachhaltigkeit.

Im zweiten Teil der Arbeit wurden im Rahmen einer empirischen Studie Gruppendiskussionen mit Instrumentalpädagog:innen durchgeführt, deren primäres

1 An dieser Stelle sei nochmals darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Arbeit auf instrumentalpädagogische Fachdiskurse und Praxen im deutschsprachigen Raum Bezug genommen wurde.

Praxisfeld die Musikschule ist und die sich mit Musikvermittlung und musikvermittelnden Praxen im Kontext der Musikschule und zum Teil auch darüber hinaus auseinandersetzen. Ziel der Studie war die Rekonstruktion des instrumentalpädagogischen Selbstverständnisses dieser Personengruppe.

Im Rahmen der Datenauswertung kristallisierte sich die Frage nach dem Ursprung des Interesses von Instrumentalpädagog:innen an Musikvermittlung als von zentraler Bedeutung heraus. Die Ergebnisse der Studie haben aufgezeigt, dass Instrumentalpädagog:innen mit den bestehenden Rahmenbedingungen an Musikschulen sowie mit ihrer eigenen beruflichen Praxis unzufrieden sind und den Wunsch nach neuen Impulsen und Ideen hegen. Die Diskussionsteilnehmer:innen äußerten Kritik an der von ihnen beobachteten zunehmenden Verschulung und den damit verbundenen Leistungsnachweisen, an strukturellen Barrieren, die flexibles Handeln verunmöglichen, und an einer zu wenig inkludierenden und zu stark exkludierenden Zielgruppenorientierung, die gewisse Bevölkerungsgruppen nach wie vor von Musikschulen ausschließt. Es zeigte sich, dass das von den Pädagog:innen gezeichnete Bild von Musikschulen teilweise im deutlichen Widerspruch zu ihren Überzeugungen steht und mitunter mit ihrem Verständnis von Musikschulen inkompatibel ist. Diese Diskrepanz führt zu inneren Konflikten und steht in einem kausalen Zusammenhang mit dem Interesse der Pädagog:innen an Musikvermittlung sowie dem von ihnen geäußerten Wunsch nach Veränderung.

Die Beschäftigung mit Musikvermittlung hat bei den Pädagog:innen zu einer Reflexion des eigenen Handelns sowie des Berufsfeldes im Allgemeinen geführt. In diesem Kontext wurde seitens der Interviewpersonen die Akademisierung der Musikvermittlung sowie die damit einhergehende Sichtbarmachung und Explizitheit bestimmter Themen hervorgehoben.

Die Begegnung mit Musikvermittlung wurde von einigen Interviewten als »Weckruf« bezeichnet. Die dadurch erfolgte Schärfung und klarere Konturierung ihrer Überzeugungen führte dazu, dass sich die Pädagog:innen in kritischer Weise mit dem Berufsfeld, der eigenen pädagogischen Handlungspraxis sowie Aspekten musikalischer Bildung im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen auseinandersetzten. Zudem wurde nach Wegen gesucht, um diverse schulische Barrieren zu überwinden und sich mit einem System zu arrangieren, das mitunter im Widerspruch zur persönlichen inneren Haltung steht. Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass »die Veränderungsbotschaft auf hohe persönliche Relevanz« (siehe dazu Abschnitt 3.1.3) getroffen ist und es demzufolge auch zu einer expliziten Bewusstmachung der eigenen Überzeugungen und zu Überzeugungsveränderungen gekommen ist.

Die rekonstruierten Typiken sowie die Darstellung der Überzeugungen im Kontext verschiedener Bezugssysteme, aus denen sich sowohl handlungsleitende als auch haltungsbezogene Faktoren ableiten lassen, verdeutlichen das instrumentalpädagogische Selbstverständnis der Interviewpersonen. Dieses Selbstverständnis

fungiert als ihr innerer, richtungsweisender Kompass. Es umfasst ihr Verständnis von pädagogischem Handeln und ihrem professionellen Rollenbild, ihre Vorstellungen und Erwartungen an Musikschulen sowie ihre Ansichten zu deren Verantwortung für ein gesellschaftliches (musikalisches) Miteinander im kulturellen und sozialen Kontext.

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen, dass das Selbstverständnis der Interviewten die Zieldimensionen sowie die zugrundeliegenden Faktoren der Handlungsorientierung und inneren Haltung widerspiegelt, die sowohl musikvermittelnde als auch instrumentalpädagogische Praxen verfolgen. Die Rekonstruktion dieses Selbstverständnisses lässt den Schluss zu, dass es im Wesentlichen jenem Selbstverständnis der Instrumentalpädagogik entspricht, das eine lebendige und erfüllende Musizierpraxis für Schüler:innen anstrebt. Die Studie hat zudem gezeigt, dass trotz divergierender Praxisfelder eine hohe Affinität zwischen den beiden Disziplinen besteht, die nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern auch in ihren Praxisvollzügen deutlich wird.

Dass die Begegnung mit Musikvermittlung, trotz der inhaltlichen Nähe zur ursprünglichen Profession, nämlich der Instrumentalpädagogik, die Pädagog:innen inspiriert und ihnen neue Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt hat – die Interviewpartner:innen sprechen davon, dass die Musikvermittlung ein Vakuum gefüllt hat –, regt allerdings zum weiteren Nachdenken an.

Eine mögliche Erklärung hierfür könnte die »Differenz-These« (Neuweg 2014) liefern. Wie in Abschnitt 2.6 dargelegt, wird in der Lehrerwissensforschung zwischen drei Wissensformen unterschieden – dem expliziten Professionswissen, dem Wissen im subjektiven Sinne und der Logik des Handelns, der sogenannten »Weisheit der Praxis«. Die Differenz-These besagt, dass in der Praxis häufig »praktisches und wissenschaftliches Wissen ›nebeneinander‹ stehen« (Neuweg 2014: 595). Neuweg schreibt über eine »erhebliche[n] Ernüchterung hinsichtlich der Möglichkeiten, Lehrerkognitionen, Lehrerhandeln und damit Unterrichtspraxis durch wissenschaftliche Ausbildung unmittelbar zu beeinflussen.« (Ebd.: 596) Er führt weiter aus, dass zahlreiche Thesen existieren, welche die »Unterschiede zwischen Ausbildungswissen und Handlungswissen« (ebd.) erklären. Im Folgenden soll eine These näher ausgeführt werden, da sie für die Erkenntnisse dieser Studie als relevant erachtet wird.

Die These des »träge[n] Wissen[s]« (ebd.) beschreibt das Phänomen,

> »dass potenziell handlungsrelevantes und in aufwändigen Ausbildungen erworbenes Wissen nicht angewandt wird. […] Explizites Professionswissen erreicht die Praxis, wenn überhaupt, nicht nur aufgrund deren institutioneller Widerständigkeit nur gebrochen, sondern vermutlich auch, weil es die handlungssteuernden kognitiven Strukturen der Absolventen nicht wirkungsvoll genug beeinflusst.« (Ebd.: 596–597)

Es besteht also die Möglichkeit, dass Instrumentalpädagog:innen während ihrer Ausbildung zwar theoretisches Professionswissen erwerben, dieses Wissen jedoch aufgrund fehlender praktischer Relevanz im Berufsalltag nicht umsetzen, da es ihre »handlungssteuernden kognitiven Strukturen« nicht oder nur unzureichend beeinflusst. Lässt sich hier eine Kluft zwischen Ausbildung und beruflichem ›Ernstfall‹ erkennen? Das in der Begegnung mit Musikvermittlung erworbene Wissen wird als Inspirationsquelle für die Praxis anerkannt, jedoch nicht mit dem im Rahmen der instrumentalpädagogischen Ausbildung erworbenen Wissen verknüpft.

Ein weiterer Erklärungsansatz könnte in den »institutionelle[n] Widerständen« liegen, die in den Praxisfeldern – beispielsweise an Musikschulen – auftreten und die Umsetzung des Professionswissens zusätzlich beeinträchtigen. Diese Widerstände resultieren in einer nur »gebrochenen« Umsetzung des Professionswissens in der Praxis, da diese offenbar in einer Weise gestaltet ist, welche die Anwendung dieses Wissens erschwert oder sogar unmöglich macht.

Auch bei Doerne findet sich eine Perspektive, die für die vorliegende Arbeit zentral ist. Er beschreibt, dass die Anforderungen und Routinen des pädagogischen Alltags dazu beitragen können, dass übergeordnete Bildungsziele – sowohl allgemeine als auch musikbezogene – im Unterricht zunehmend in den Hintergrund treten. Der Fokus verschiebt sich dabei auf kurzfristige, funktionale Anforderungen, während grundlegende Fragen nach Sinn, Zielrichtung und Bildungsanspruch des Unterrichts in den Hintergrund rücken. Diese Problematik bringt Doerne zum Ausdruck, wenn er feststellt, dass »übergeordnete Bildungsziele dem in den konkreten Herausforderungen des pädagogischen Alltags gefangenen Lehrer aus den Augen [geraten]« und die »Besinnung erfordernde Frage nach dem Wohin und Wozu in einer seltsamen Mischung aus Routine und Geschäftigkeit untergeht« (Doerne 2010: 115–116). Die Auseinandersetzung mit übergeordneten Bildungszielen ist zwar ein wesentlicher Bestandteil instrumentalpädagogischer Ausbildung, findet im professionellen Alltag jedoch – wie auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen – häufig zu wenig Raum. Damit verweist Doernes Analyse auf ein Spannungsfeld, das für das Verständnis der hier rekonstruierten instrumentalpädagogischen Überzeugungen von Bedeutung ist.

Im Rahmen der Gruppendiskussionen konnte eine intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen »institutionellen Widerständen« beobachtet werden. Aus den Schilderungen der Interviewten geht hervor, dass der berufliche Alltag den eigentlichen Fokus auf das Wesentliche, nämlich das Musizieren und das Musikerleben, überschattet. Daher war es erforderlich, eine neue Inspirationsquelle zu finden und die eigene Handlungspraxis zu erweitern, um den Blick wieder für das Wesentliche zu schärfen, institutionelle Barrieren zu überwinden oder Wege zu einem konstruktiven Umgang mit diesen Barrieren zu entwickeln.

Es stellt sich daher die Frage, welche Ursachen dafür verantwortlich sind, dass sich an Musikschulen Strukturen und Praktiken entwickelt haben, die das grund-

legende Verständnis der Instrumentalpädagogik nicht vollständig widerspiegeln oder eine Handlungspraxis erschweren, die diesem Selbstverständnis verpflichtet ist, auch wenn dies selbstverständlich nicht auf alle Musikschulen zutrifft. Denn eine Analyse verschiedener Positionspapiere und Handreichungen der österreichischen und deutschen Musikschuldachverbände zeigt, dass darin Leitlinien und Handlungsempfehlungen formuliert werden, die zwar eine hohe Übereinstimmung mit dem hier beschriebenen Selbstverständnis aufweisen, zugleich jedoch eine Diskrepanz zu den von den Interviewten geschilderten institutionellen Rahmenbedingungen der Praxis erkennen lassen.

Richtet man den Blick beispielsweise auf den gesamtösterreichischen Rahmenlehrplan der Konferenz der österreichischen Musikschulwerke[2] (kurz: KOMU), welcher in der vorliegenden Version im Jahr 2007 erschien, sticht der Untertitel des pädagogisch-didaktisch-psychologischen Teils des Lehrplans – »Visionärer Wegweiser« – ins Auge. Als visionärer Wegweiser, der sich an alle im Praxisfeld Musikschule tätigen Personen richtet, soll dieser Lehrplan Orientierungshilfe und Handlungsempfehlung sein. Dabei ist es sein Anspruch, visionär, also vorausschauend und mit Weitblick, die Entwicklungen der Musikschulen zu begleiten. Diese Vision wird bereits im Vorwort ersichtlich, in dem der Lehrplan als »visionäre[s] Bild« bezeichnet wird, das aufzeigen soll, »wohin sich Musikschulen in 10 Jahren entwickelt haben werden« (KOMU 2007: 5). Im Weiteren wird darauf verwiesen, dass »[e]s an uns allen [liegt], das im Visionären Wegweiser gezeichnete Bild der Musikschulen Wirklichkeit werden zu lassen.« (Ebd.: 6)

Bei genauerer Lektüre dieses Lehrplans lassen sich viele Aspekte identifizieren, die sowohl im instrumentalpädagogischen Fachdiskurs als auch in den Überzeugungen der Interviewpersonen zum Ausdruck kommen. Musikschulen werden als »Orte der kulturellen Begegnung für Kinder und Jugendliche« definiert, wobei diese Definition auch auf »kulturelle Bildungsräume für Erwachsene« ausgeweitet wird, die den »gesellschaftlichen Entwicklungen entsprechend« (ebd.: 10) entstehen können. Musikschulen bekennen sich dazu, für »Menschen in jedem Lebensalter offen zu stehen« sowie »allen Schichten der Bevölkerung die Möglichkeit vertiefter musikalischer Bildung« zu gewährleisten und demzufolge »den Auftrag zur Breitenwirkung« (ebd.) zu erfüllen.

»Neugierde und Offenheit« werden als »unabdingbare Qualitäten« (ebd.: 11) im Kontext des Musiklernens genannt. Partnerschaftliche Beziehungen zwischen Lehrenden und Schüler:innen, die auf einer respektvollen sowie wertschätzenden Atmosphäre beruhen und in der Lehrende auch die Rolle von »BegleiterInnen und BeraterInnen« (ebd.: 25) übernehmen, werden als ebenso bedeutsam hervorgehoben wie das Potenzial von Teamarbeit innerhalb eines Kollegiums (vgl. ebd.: 12).

2 Vgl. den gesamtösterreichischen Rahmenlehrplan der KOMU: https://www.komu.at/content/komu-lehrplan-allgemein-2007 [28.2.2026].

Musikschulen sollen »sensibel und flexibel auf den gesellschaftlichen Wandel und Veränderungen in der Bildungslandschaft« (ebd.: 13) reagieren und zu musikalisch-ästhetischer wie auch zu allgemeiner Persönlichkeitsbildung beitragen (vgl. ebd.: 16). Es wird hervorgehoben, dass Musikschulen die Teilnahme an Musikkulturen ermöglichen sollen, wodurch auch »soziale Bindekräfte entwickel[t]« (ebd.: 17) werden, die ein musikalisches Erleben in der Gemeinschaft intensivieren und über den Sozialraum Musikschule hinausreichen. Auch die Akzeptanz kultureller Vielfalt, welche durch gesellschaftliche Veränderungen bedingt ist, wird thematisiert.

Die Intention von Musikschulen ist dem Rahmenlehrplan zufolge, den Grundstein für eine »lebenslange innige Beziehung zur Musik« (ebd.: 18) zu legen, wobei sich diese »innige Beziehung« in sämtlichen produktiven als auch rezeptiven Formen des Musikerlebens manifestieren kann. Es wird betont, dass alle Schüler:innen »Musik als einen Raum erleben [sollten], in dem es um Persönliches geht, als ein Medium, mit dem Eigenes mitgeteilt werden kann, als einen subjektiv bedeutsamen Bereich jenseits des Alltäglichen.« (Ebd.: 20) In diesem Kontext wird die Relevanz individueller Lernwege betont sowie eine Handlungsorientierung prolongiert, welche die Vermittlung der instrumentenspezifischen Technik »als Mittel zum Zweck« (ebd.) versteht, welche stets dem eigentlichen Ziel, dem Musikerleben, dienen soll.

Der Rahmenlehrplan weist auch auf die Funktion von Strukturplänen sowie auf eine Einteilung in Leistungsstufen hin, welche der Orientierung und Qualitätssicherung dienen sollen. Dabei wird jedoch nie das Bestreben vernachlässigt, der Heterogenität der Lernenden und den damit einhergehenden unterschiedlichen Zielsetzungen und Voraussetzungen gerecht zu werden. Des Weiteren beinhaltet der Lehrplan eine Positionierung zu Leistungsbeurteilungen, Prüfungen und Wettbewerben. Unter bestimmten Gegebenheiten werden diese als sinnvoll erachtet, wobei jedoch stets ein hoher pädagogischer Anspruch gewährleistet sein muss. Auch in diesem Kontext wird ersichtlich, dass die individuellen Voraussetzungen, Ziele und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden über dem Anspruch stehen, Leistungsnachweise für alle obligatorisch durchzuführen (vgl. ebd.: 30–31).

In Bezug auf öffentliche Konzertformate nimmt der Lehrplan eine klare Haltung ein und erachtet sowohl regelmäßige Klassenabende – die als »künstlerische Ernstfälle« immer auch dem Anspruch gerecht werden sollten, das »Publikum künstlerisch zu überzeugen« – als auch größere Projekte als relevant. Aufgrund des erheblichen organisatorischen Aufwands, der mit der Planung und Umsetzung großer Projektvorhaben einhergeht, betont der Lehrplan ausdrücklich die Notwendigkeit der »Rückendeckung durch die Institution und deren Leitung« (ebd.: 31).

Der Lehrplan weist auch darauf hin, dass Musikschulen »organisatorische Rahmenbedingungen« bieten müssen, welche den Lehrpersonen »pädagogisch begründete Freiheiten in Bezug auf Unterrichtsdauer, -häufigkeit und -form« (ebd.: 28) einräumen, um methodisch-didaktische Entscheidungen flexibel, vor allem aber im

Sinne der individuellen Förderung und einer künstlerischen Unterrichtsgestaltung, treffen zu können.

Auch in der im Jahr 2023 beschlossenen Fassung des Strukturplans des Verbands deutscher Musikschulen (kurz: VdM)[3] findet sich die Aussage, dass Musikschulen »Bildungseinrichtungen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene in einer diversen Gesellschaft« sowie »Orte des Musizierens, der Musikpädagogik und der Musikpflege, Orte der Kunst und der Kultur und Orte für Bildung und Begegnung« sein sollen. In Musikschulen treffen Menschen aus unterschiedlichen Bereichen und sozialen Milieus aufeinander, »lernen voneinander und erleben Vielfalt als Reichtum.« Vielfalt wird als Chance wahrgenommen, die sich auf verschiedenen Ebenen manifestiert: Musikschulen berücksichtigen eine Vielzahl musikalischer Stilrichtungen, Lehr- und Lernmethoden und musikalischer Ausdrucksformen und kooperieren mit anderen Institutionen und Künsten. Die Musikschulen legen den Grundstein für eine lebenslange Auseinandersetzung und Bindung zur Musik und ermöglichen allen Menschen – unter Berücksichtigung der Prinzipien einer »äußere[n] und innere[n] Barrierefreiheit« – die Teilhabe an der Musik. Die Angebote der Musikschulen sind grundsätzlich »zugangsoffen«, und zwar im »räumlichen wie im sozialen Sinne«. Auch der VdM sieht eine musikalische Ausbildung in Stufen vor, wobei eine »regelmäßige Feststellung der Fortschritte« den »individuellen Entwicklungsprozess« aufzeigen soll (VdM: o. S.).

Im Rahmen des Strukturplans findet sich auch eine Erklärung zu Inklusion, aus der hervorgeht, dass Musikschulen »einem weiten Inklusionsverständnis [folgen]«. Musikschulen stehen grundsätzlich allen Menschen offen und der Inklusionsbegriff bezieht sich sowohl auf Menschen mit Behinderungen als auch auf ältere Personen, aber auch auf die Integration unterschiedlicher kultureller Praxen – »[d]ie öffentliche Musikschule ist offen für Musik und musikalische Praxen aller Kulturen.« Dieses Verständnis beinhaltet zudem die Möglichkeit, »Freiräume für besondere Begabungen [zu] eröffnen«. Diese Haltung[4] bringt zum Ausdruck, dass Musikschulen Vielfalt und Heterogenität wertschätzen und respektieren. Zudem wird die verbindende Rolle von Musikschulen betont, die dazu beitragen kann, eine »Basis für Verständnis, Respekt, gegenseitige Wertschätzung und Toleranz, als Gelingensbedingung für gesellschaftliche Integration« zu schaffen (VdM: o. S.).

Aus welchen Gründen kommt es also zu einer derartigen Abweichung zwischen den von den Musikschulträgerschaften vertretenen Positionen und der

3 Vgl. den Strukturplan des VdM: https://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan/index.html [28.2.2026].

4 In diesem Kontext sei auch auf die 2014 veröffentlichte Potsdamer Erklärung verwiesen, in der sich der VdM zu einem Entwicklungsprozess bekennt, Musikschulen einem inklusiven Verständnis folgend auszurichten. Vgl.: https://www.musikschulen.de/medien/doks/vdm/potsdamer_erklaerung_inklusionspapier.pdf [28.2.2026].

Wahrnehmung des tatsächlichen Musikschulalltags durch die Pädagog:innen, insbesondere im Hinblick auf Flexibilität, pädagogische Freiräume und die Offenheit der Handlungspraxis? An dieser Stelle wird der Versuch unternommen, mögliche Erklärungs- und Lösungsansätze für diese Diskrepanz aufzuzeigen, die jedoch weiterer Forschung bedürfen, um zu verlässlichen Aussagen gelangen zu können.

Ein möglicher Erklärungsansatz kann in der fortschreitenden Verschulung der Musikschulen liegen, die darauf abzielt, einheitliche Standards zu etablieren, um dem Anspruch einer Qualitätssicherung gerecht zu werden. Zu den Merkmalen von Verschulung zählen Elemente wie regelmäßige Leistungsüberprüfungen, die Einführung eines musikalischen Ausbildungssystems in Stufen, sowie die Implementierung dafür notwendiger struktureller Maßnahmen. Es besteht daher der dringende Verdacht, dass die genannten Entwicklungen dazu führen, dass die Ermöglichung einer erfüllenden und lebendigen Musizierpraxis, wie sie sowohl im instrumentalpädagogischen Fachdiskurs als auch in den Positionspapieren von KOMU und VdM als Kern instrumentalpädagogischen Handelns erachtet wird, in der Praxis erschwert wird. Denn obgleich sich die Interviewpersonen sehr wohl zu künstlerischen Leistungen bekennen, wie aus den Aussagen der Pädagog:innen ersichtlich wird, erfordert künstlerischer Unterricht situationsbedingten Handlungsspielraum und Flexibilität. Daher sind auch flexible, anpassungsfähige und veränderbare schulische Rahmenbedingungen erforderlich. Ein Übermaß an ›Schule‹ – und dazu zählen auch Leistungsüberprüfungen, vor allem wenn sie nicht optional sind – steht dazu im Widerspruch.

Doerne zufolge nehmen Musikschulen eine besondere Stellung in der Bildungslandschaft ein, die sie grundlegend von Pflichtschulen unterscheidet, und deren charakteristischen »Eigenwert« es zu bewahren gilt.

> »Der Wert unseres Musikschulsystems, nämlich die Einladung an alle Menschen aller Altersstufen und aller Leistungsstufen, in vollkommener Freiwilligkeit ihrer Musizierleidenschaft nachzugehen, ist ein unschätzbar hohes Gut. […] [E]s unterscheidet uns aber auch fundamental vom allgemeinbildenden Schulsystem, das im Grunde auf Selektion und Auslese beruht […]. Diesen Eigenwert sollten sich Musikschulen um keinen Preis der Welt nehmen lassen. Mehr noch: Sie sollten ihn als vorhandene Stärke aktiv pflegen und nach Wegen suchen, ihn auszubauen. Musikschule als einen von Freiwilligkeit getragenen und daher notwendigerweise auch freiheitlichen Raum für musizierbezogene (Selbst-)Bildungsprozesse zu verstehen und zu gestalten, ist doch eine wunderbare, freudestiftende Herausforderung« (Doerne 2016: 23).

Wie viel Schule ist also tatsächlich notwendig und wie wenig Schule ist möglich? Wird nach Wegen gesucht, um diesen »Eigenwert« zu bewahren? Existiert genügend Spielraum, um die jeweils optimalen Strukturen für spezifische Inhalte zu ent-

wickeln, die ja auch immer wieder neu überdacht und definiert werden müssen, oder werden Strukturen geschaffen, denen sich Inhalte unterordnen müssen? Denn auch hier zeigt sich eine Diskrepanz zwischen Überzeugungen und beruflicher Realität, wenn Strukturen über Inhalte entscheiden, anstatt dass Inhalte den Rahmen bestimmen.

In diesem Kontext lässt sich ein dialektischer Prozess erkennen, bei dem eine Spannung zwischen Standardisierung einerseits und instrumentalpädagogischer Flexibilität andererseits deutlich wird. Die Herausforderung besteht darin, diese beiden Dimensionen nicht als Widerspruch, sondern als komplementäre Pole zu verstehen, die bewusst ausgehandelt und ausbalanciert werden müssen.

Für Musikschulen wäre es sinnvoll, dieses Spannungsfeld als Chance zu begreifen und die Institutionen so zu gestalten, dass sie Raum für prozessorientiertes, künstlerisches Handeln lassen – also einen »von Freiwilligkeit getragenen und daher notwendigerweise auch freiheitlichen Raum für musizierbezogene (Selbst-)Bildungsprozesse« – und gleichzeitig Qualitätsstandards sicherstellen. Die Dialektik von Struktur und Freiraum wird damit zu einem strategischen Instrument, um Musikschulen so zu entwickeln, dass sie sowohl ihrem Bildungsauftrag als auch den individuellen Bedürfnissen der Lehrenden und Lernenden gerecht werden.

Die Diskrepanz zwischen strukturellem Rahmen und instrumentalpädagogischem Selbstverständnis weist auf ein Spannungsverhältnis hin, das fortlaufend ausbalanciert werden muss. Ein bewusstes Aushandeln dieser Gegensätze könnte eine Organisationsform hervorbringen, die sowohl den Anforderungen einer musikalischen (Aus-)Bildungsinstitution gerecht wird als auch flexible, künstlerisch-pädagogische Ansätze integriert. Eine organisationsdialektische Perspektive eröffnet damit die Möglichkeit, Wege zu finden, beiden Aspekten gerecht zu werden und die spezifischen Werte der Institution zu betonen – ohne dass einer der beiden Pole den anderen dominiert.

Dabei stellen sich auch Fragen nach Ergebnis- und Prozessorientierung. Schulsysteme sind meist ergebnisorientiert, prozessorientiertes Handeln hingegen – vor allem ohne vorzeigbares Endergebnis – erfährt in unserer Gesellschaft allgemein weniger Wertschätzung. Verschulung und Qualitätsstandards betonen ein ergebnisorientiertes Konzept, wohingegen eine organisationsdialektische Sichtweise zeigen könnte, dass Ergebnis- und Prozessorientierung zwei komplementäre Aspekte sind, die einer Balance bedürfen. Ergebnisorientierung erleichtert eine klare Außendarstellung, da sie eine Legitimation gegenüber Trägerschaften, politisch Verantwortlichen und Fördergeber:innen bietet – insbesondere durch Leistungen wie Wettbewerbserfolge oder die Anzahl durchgeführter Leistungsüberprüfungen. Prozessorientiertes Handeln hingegen kann dazu führen, dass erzielte Ergebnisse wenig greifbar erscheinen oder sogar als ›schwach‹ wahrgenommen werden. Der Prozess selbst kann jedoch auch ohne konkretes Endergebnis als erfüllend, affizie-

rend oder transformierend gelten, wie auch in den Abschnitten 2.3.1.1 und 2.3.1.2 gezeigt wurde.

Dieses Spannungsfeld eröffnet nicht nur Chancen für prozess- und erlebnisorientiertes Lernen, sondern führt zugleich zur Frage, wie diese Balance innerhalb der konkreten institutionellen Strukturen umgesetzt und gestaltet werden kann – und wer diese Balance maßgeblich beeinflusst.

Eine zentrale Rolle nimmt dabei die Schulleitung ein. Die Leitungsentscheidungen prägen wesentlich, wie flexibel und partizipativ musikschulisches Handeln tatsächlich stattfinden kann und in welchem Maß prozessorientiertes Lernen gegenüber ergebnisorientierten Anforderungen Raum erhält. Von entscheidender Bedeutung ist hierbei die Frage, mit welcher inneren Haltung eine Schule geleitet wird: Welches Selbstverständnis beeinflusst das Führungshandeln, welche pädagogischen Überzeugungen prägen das Verständnis der Schulleitung und wird die Musikschule von den sie leitenden Personen eher als Kaderschmiede oder als Institution mit einem breiten musikalischen Bildungsauftrag betrachtet? Inwieweit sind hegemoniale Strukturen erkennbar, und wie wird mit dem Spannungsfeld zwischen institutionellen Vorgaben und pädagogischem Freiraum umgegangen?

In den Erzählungen der Interviewpersonen wurde immer wieder deutlich, dass die leitenden Personen über einen Handlungsspielraum verfügen: »Aber man muss auch⌋ Glück haben mit der Leitung. ⌊ Und irgendwie machen dürfen.« (GD3/IP2, 214) – »[E]s hängt wirklich auch irgendwie davon ab, wie das Team geleitet wird. Ob man da gewisse Flexibilität dann auch bekommt.« (GD3/IP3, 217–219)

Es muss jedoch auch darauf hingewiesen werden, dass Musikschulen – und demzufolge auch die leitenden Personen – einem hohen Erwartungsdruck ausgesetzt sind, der stetig wächst. Die Entscheidungen von Leitungspersonen sowie ihr Führungshandeln müssen gegenüber Trägerschaften, politisch Verantwortlichen und Fördergeber:innen gerechtfertigt werden. Wie viel Handlungsspielraum bleibt den Musikschulleiter:innen angesichts dieser Anforderungen tatsächlich?

Die Umsetzung innovativer Formate hängt stark vom organisationalen Ermöglichungsspielraum ab. Gleichzeitig müssen Musikschulen die Balance zwischen Bildungsauftrag und ökonomischem Druck halten, wodurch sich ein Spannungsfeld zwischen öffentlicher Legitimation und Effizienzdruck ergibt. Hier zeigt sich die Notwendigkeit einer bildungspolitischen Rahmensetzung, die Qualität über Ökonomie stellt.

Die hier dargestellten Erklärungs- und Lösungsansätze zielen darauf ab, mögliche Umgangsformen für die Widersprüche und Diskrepanzen zwischen den instrumentalpädagogischen Überzeugungen und dem realen Musikschulalltag zu identifizieren. Um jedoch valide Aussagen treffen zu können, wären weiterführende Forschungen erforderlich.

Es lässt sich festhalten, dass die beschriebenen Diskrepanzen bei den Interviewpersonen eine Unzufriedenheit ausgelöst haben, die ihr starkes Interesse an Musik-

vermittlung begründet und zu Reflexions- und Transformationsprozessen im Kontext ihres instrumentalpädagogischen Handelns geführt hat.

Auch wenn sich die Musikvermittlung ebenso legitimieren muss und nicht frei von an sie gestellten Erwartungen agieren kann, verfügt sie dennoch über einen Handlungsspielraum, um den Fokus auf den Moment und die unmittelbare Begegnung mit Musik legen zu können. Im Gegensatz dazu sind instrumentalpädagogische Praxen, die in öffentlich geförderten institutionellen Kontexten stattfinden, in ein strukturiertes schulisches System eingebettet und müssen dabei fortlaufend das ›Vorher‹ und ›Nachher‹ über die meist mehrere Jahre andauernde Unterrichtspraxis hinweg berücksichtigen. Dies bringt spezifische Herausforderungen hinsichtlich Planung, Kontinuität und Entwicklungsbegleitung mit sich.

5 Resümee und Ausblick

Die vorliegende Arbeit präsentiert eine Reihe von verwertbaren Erkenntnissen, die als Grundlage für weiterführende Diskussionen dienen können.

Eine zentrale Erkenntnis der Studie besteht darin, dass das rekonstruierte Selbstverständnis derjenigen Pädagog:innen, die sich in der Instrumentalpädagogik und Musikvermittlung verorten, weitgehend jenem instrumentalpädagogischen Selbstverständnis entspricht, das im instrumentalpädagogischen Fachdiskurs sowie in den Positionspapieren der Musikschulverbände formuliert wird. Dieses Selbstverständnis versteht die Ermöglichung erfüllter und erfüllender musikalischer Praxisvollzüge als Kern pädagogischen Handelns.

Besonders erkenntnisreich ist dabei, dass die Auseinandersetzung mit Musikvermittlung für die befragten Pädagog:innen eine reflektierende Funktion einnimmt: Sie trägt dazu bei, dieses Selbstverständnis neu zu entwickeln oder erneut bewusst zu machen, das im beruflichen Alltag an Musikschulen teilweise in den Hintergrund gerückt ist.

Obgleich sich die beiden Disziplinen insbesondere im Hinblick auf ihre eigentlichen Praxisfelder unterscheiden, verfolgen sie doch ein gemeinsames Anliegen: Sie möchten Räume für erfüllte und intensive musikalische Erfahrungen eröffnen und diese Räume allen Menschen zugänglich machen.

Diese Erkenntnis kann dazu anregen, verstärkt Synergien zwischen den beiden Bereichen zu suchen, einander zu bereichern und daraus neue Perspektiven und Chancen zu entwickeln. Die enge Verwandtschaft der beiden Disziplinen könnte eine Grundlage für eine verstärkte interdisziplinäre Zusammenarbeit bilden, die nicht erst im Berufsfeld, sondern bereits im Kontext der Ausbildung wünschenswert wäre. An einigen Universitäten wurden bereits Kooperationen zwischen den Fachbereichen etabliert, die sich in den instrumentalpädagogischen Studienplänen durch teils verpflichtende Musikvermittlungslehrveranstaltungen oder durch frei wählbare Schwerpunkte und Module widerspiegeln. Zudem ist zu beobachten, dass sich auch einzelne Universitätslehrende sowohl in der Musikvermittlung als auch in der Instrumentalpädagogik verorten, was eine stärkere Verzahnung beider Disziplinen bereits während der universitären Ausbildung fördern könnte.

Auch der berufliche Trend von Musiker:innen hin zu sogenannten Patchwork-Karrieren – etwa Instrumentalpädagog:innen, die neben ihrer Tätigkeit an Musikschulen auch projektbezogen und freiberuflich in musikvermittelnden Kontexten tätig sind – verdeutlicht das Potenzial, das in einer verstärkten Zusammenarbeit der beiden Bereiche liegt. Portfoliokarrieren werden zunehmend zum Normalfall. Die Studienergebnisse verweisen dabei auf ein fluides professionelles Selbstverständnis, das gerade durch die Überlappungen der unterschiedlichen beruflichen Felder entsteht und durch das sich Instrumentalpädagogik und Musikvermittlung wechselseitig bereichern.

Die zentrale Erkenntnis der Studie betrifft aber die Gründe für die Relevanz von Musikvermittlung für Instrumentalpädagog:innen und ihre berufliche Praxis. Im Rahmen der Studie wurde eine Diskrepanz zwischen den Überzeugungen der Instrumentalpädagog:innen und ihrem beruflichen Alltag an Musikschulen festgestellt. Die Auseinandersetzung mit Musikvermittlung hat diese Überzeugungen auf vielfältige Weise beeinflusst. Sie rückte Überzeugungen, die im musikschulischen Alltag oft in den Hintergrund geraten waren, wieder stärker in den Vordergrund und führte dazu, dass bisher implizite Überzeugungen explizit wurden.

Darüber hinaus hat die Akademisierung der Musikvermittlung dazu beigetragen, dass bestimmte Themen und Anliegen verstärkt in den Mittelpunkt rücken, was eine intensivere Auseinandersetzung mit diesen Themen zur Folge hatte. Die Begegnung mit Musikvermittlung hat jedoch nicht nur bestehende Überzeugungen verstärkt, explizit gemacht und verändert, sondern auch neue hervorgebracht. In jedem Fall hat diese Begegnung die Instrumentalpädagog:innen affiziert und nachhaltig beeinflusst.

Die Kluft zwischen den Überzeugungen und der beruflichen Realität stellt die zentrale Ursache für das Interesse der Instrumentalpädagog:innen an Musikvermittlung dar. Sie zeigt sich nicht nur zwischen den rekonstruierten Überzeugungen der Interviewpersonen zum Berufsfeld, sondern auch zwischen dem Berufsfeld und dem instrumentalpädagogischen Fachdiskurs, der die Grundlage der instrumentalpädagogischen Ausbildung darstellt und damit die zukünftigen Instrumentalpädagog:innen prägt. Darüber hinaus wird diese Kluft auch zwischen dem Berufsfeld und den Positionspapieren der Dachverbände (KOMU, VdM) sichtbar, die die Entwicklung der Musikschulen maßgeblich mitgestalten sollen. Das in diesen Handreichungen gezeichnete Bild von Musikschulen weicht jedoch teils erheblich von den realen Gegebenheiten ab, die im Rahmen der empirischen Studie geschildert wurden.

Aus den Erkenntnissen der Studie resultieren Fragen danach, in welche Richtung sich Musikschulen zukünftig entwickeln wollen oder müssen. Sollen Musikschulen stärker dem hier rekonstruierten Selbstverständnis entsprechen? Wollen sie Institutionen sein, die Räume für erfüllende Musiziermomente und besondere musikbezogene Erfahrungen ermöglichen? Wie könnten sich Leistungsüberprüfungen

– sofern sie als relevant erachtet werden – und erfüllende Musiziermomente gegenseitig bereichern?

Streben Musikschulen an, tatsächlich für alle Menschen offen zu sein und ihre Angebote so zu gestalten, dass niemand – weder bestimmte Gruppen von Menschen noch spezifische Musiken oder Kulturen – ausgeschlossen wird und mehr Menschen sich angesprochen fühlen? In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, welche Zugangsbarrieren in öffentlich verantworteten Musikschulkulturen bestehen, inwiefern soziale Selektivität zur Exklusion bestimmter gesellschaftlicher Gruppen beiträgt und welche strukturellen Anpassungen notwendig wären, um mehr Zugangsgerechtigkeit zu realisieren.

Sollen Musikschulen Institutionen sein, in denen Lehrende und Schüler:innen als aktive kulturelle Mitgestalter:innen agieren können? Die in der Studie erkennbare Tendenz eines fluiden professionellen Selbstverständnisses – insbesondere bei Lehrpersonen, die in unterschiedlichen musikalischen Handlungsfeldern tätig sind – deutet darauf hin, dass Musikschulen zunehmend als kulturelle Akteurinnen verstanden werden können, die ihre Rolle im Gemeinwesen aktiv ausgestalten. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob Musikschulen verstärkt als Orte demokratischer Mitgestaltung profiliert werden sollen, an denen Lehrende und Lernende gemeinsam kulturelle Ausdrucksformen entwickeln und weitertragen.

Um das reale Bild von Musikschule dem instrumentalpädagogischen Selbstverständnis anzunähern, sind strukturelle Veränderungen notwendig, die eine entsprechende pädagogische Handlungsorientierung ermöglichen.

Universitäten und Ausbildungsinstitutionen haben die Möglichkeit, ein instrumentalpädagogisches Selbstverständnis und eine pädagogische Grundhaltung zu fördern, die erfüllende Musikerfahrungen – sowohl um ihrer selbst willen als auch als soziale Praxis, an der alle Menschen ohne Ausnahme teilhaben können – als Kern des instrumentalpädagogischen Handelns versteht. Es obliegt jedoch der Verantwortung der Musikschulen, des Leitungspersonals sowie der Fördergeber:innen, Lehrkräfte zu unterstützen, die sich diesem Selbstverständnis verpflichtet fühlen, und die notwendige Flexibilität zu gewährleisten, damit sie dies in ihrer pädagogischen Praxis umsetzen können. Hierfür sind Strukturen erforderlich, die genügend Spielraum bieten, damit Lehrende geeignete musikalische Begegnungszonen für ihre Schüler:innen schaffen können.

Gleichzeitig ist eine Bereitschaft für fortlaufende Anpassungen notwendig, da sich auch die Gesellschaft in einem kontinuierlichen Wandlungsprozess befindet, der sich in unterschiedlichen Ausprägungen manifestiert. Festzuhalten ist jedoch, dass Flexibilität und Offenheit nicht mit einer Vernachlässigung traditioneller kultureller Praktiken oder einer Distanzierung von Leistung und Können am Instrument einhergehen. Es geht nicht um ein Entweder-oder, auch nicht um eine Abkehr von kultureller Tradition oder dem Bekenntnis zu guter musikalischer (Aus-)Bildung. Es geht um ein Sowohl-als-auch! Es gilt, den Blick zu erweitern, traditionelle

kulturelle Praktiken im Kontext einer sich stetig wandelnden Gesellschaft neu zu denken, neue Praktiken zu entwickeln und mehr Vielfalt und Diversität innerhalb der Strukturen der Musikschule zuzulassen.

Sofern das Ziel darin besteht, Menschen für musikalische Praxen zu begeistern und ihnen im Idealfall eine lebenslange erfüllende Erfahrung mit Musik zu ermöglichen, sofern Musikschulen zu kulturellen Begegnungsräumen werden sollen, in denen sowohl Traditionen gepflegt als auch neue Wege beschritten werden können, und sofern Musikschulen kulturelle Partizipation in regionalen und überregionalen Kontexten fördern wollen, ist eine kritische Überprüfung der bestehenden Strukturen unabdingbar.

Dabei kann die Musikvermittlung eine wertvolle Inspirationsquelle sein. Die Studie hat das transformative und reflexive Potenzial von Musikvermittlung sichtbar gemacht. Musikvermittlung und ihre Akteur:innen »schlagen die Brücke in die Gesellschaft, nehmen aktuelle, relevante Themen auf und tragen sie in die traditionellen Strukturen der eigenen Institution hinein« (Ludwig 2023: 274), schreibt Ludwig und hebt damit die Kraft von Musikvermittlung hervor, die auch Musikschulen anregen und inspirieren kann. Die Musikvermittlung lebt nicht nur neue Umgangsweisen mit Musik vor, sondern hat auch Prozesse im gesamten Kulturbereich – hier ist vor allem der klassische, westlich tradierte Konzertbereich zu erwähnen – angestoßen. Diese Prozesse haben den traditionsreichen Apparat in Bewegung gebracht und eine kritische Auseinandersetzung mit bestehenden Strukturen, kulturellen Praktiken und Entscheidungsprozessen nach sich gezogen. Das ist eine der zentralen Zieldimensionen der Musikvermittlung. Sie strebt an, die Haltungen von Institutionen und ihren Akteur:innen kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls auch zu verändern – sowohl in Bezug auf nach innen als auch nach außen gerichtete Aspekte. Dies erfordert eine kritische Auseinandersetzung der kulturellen Institutionen und ihrer Akteur:innen hinsichtlich der eigenen Institution, ihrer Zielgruppen, ihrer Außenwahrnehmung und ihrer angestrebten Reichweite. Diese Auseinandersetzung betrifft nicht nur Inhalte und Formate, sondern auch die zugrundeliegenden Strukturen, die angepasst werden müssen, um die Implementierung neuer und modifizierter Inhalte sowie veränderter Handlungspraxen zu ermöglichen.

Diese Überlegungen zeigen auch die Anschlussfähigkeit für Musikschulen. Als musikalische Bildungs- und Kulturinstitutionen stehen sie ebenso in der Verantwortung, ihr Selbstverständnis kontinuierlich zu hinterfragen und sich selbstkritisch mit ihrer eigenen Ausrichtung – nach innen wie nach außen – auseinanderzusetzen, um eine offenere, inkludierendere und zeitgemäßere Ausrichtung zu gewährleisten.

6 Literaturverzeichnis

Achtziger, Anja; Gollwitzer, Peter Michael (2005): Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In: Julia Heckhausen und Heinz Heckhausen (Hg.): Motivation und Handeln. 3. Auflage. Berlin: Springer (Springer-Lehrbuch), S. 277–302.

Allwardt, Ingrid (2017): Musikvermittlung – Ein Überblick über Ziel, Angebotsformate, Strukturen und statistische Erhebungen (Kulturelle Bildung Online). Online verfügbar unter https://doi.org/10.25529/92552.28 [28.2.2026].

Ardila-Mantilla, Natalia (2016): Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, Band 5). Wien: LIT Verlag.

Ardila-Mantilla, Natalia; Aigner-Monarth, Elisabeth (2016): Musizierräume – Lernräume – Spielräume. Künstlerisches und didaktisches Handeln im instrumentalen Gruppenunterricht. In: Natalia Ardila-Mantilla, Peter Röbke, Christine Stöger und Bianka Wüstehube (Hg.): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott, S. 33–44.

Ardila-Mantilla, Natalia; Busch, Thomas; Göllner, Michael (2018): Musiklernen als sozialer Prozess. Drei theoretische Perspektiven. In: Peter Röbke und Wilfried Gruhn (Hg.): Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling, S. 178–203.

Ardila-Mantilla, Natalia; Röbke, Peter; Stöger, Christine; Wüstehube, Bianka (2016): Vorwort. In: Natalia Ardila-Mantilla, Peter Röbke, Christine Stöger und Bianka Wüstehube (Hg.): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott, S. 7–11.

Bánffy-Hall, Alicia de; Hill, Burkhard (2017): Community Music: Eine Einführung (Kulturelle Bildung Online). Online verfügbar unter https://doi.org/10.25529/92552.79 [28.2.2026].

Bartelheimer, Peter (2007): Politik der Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin. Online verfügbar unter https://collections.fes.de/publikationen/content/zoom/611022 [28.2.2026].

Bartelheimer, Peter (2008): Was bedeutet Teilhabe? Risiken und Nebenwirkungen. In: Kulturelle Bildung. Reflexionen – Argumente – Impulse, 2. Jg., Heft 2, S. 21–23.

Berg, Ivo Ignaz (2018): Üben, Musizieren und Kooperieren. Zum Berufsbild und Selbstverständnis von Lehrenden der Instrumentalpädagogik. In: Wolfgang Rüdiger (Hg.): Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven. Mainz: Schott, S. 51–67.

Bernhofer, Andreas; Mall, Peter (2023): Musikpädagogik. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 337–340.

Bernstein, Leonard (1993): Konzert für junge Leute. Die Welt der Musik in fünfzehn Kapiteln. München: Knaus.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 174–180.

Breuer, Franz; Muckel, Petra; Dieris, Barbara; Allmers, Antje (2019): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. 4. Auflage. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.

Busch, Barbara; Metzger, Barbara (2016): Instrumentalunterricht beobachten und bewerten. In: Barbara Busch, Eckart Altenmüller, Michael Dartsch, Hans-Christian Jabusch und Kolja Lessing (Hg.): Grundwissen Instrumentalpädagogik. Ein Wegweiser für Studium und Beruf. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel, S. 338–357.

Chaker, Sarah; Petri-Preis, Axel (2022): Musikvermittlung and Its Innovative Potentials. Terminological, Historical and Sociological Remarks. In: Sarah Chaker und Axel Petri-Preis (Hg.): Tuning up! – Innovative Potentials of Musikvermittlung. Bielefeld: transcript, S. 11–38.

Dartsch, Michael (2019): Didaktik künstlerischen Musizierens. Für Instrumentalunterricht und elementare Musikpraxis. Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.

Dewey, John (2021): Kunst als Erfahrung. 10. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Dietrich, Cornelie; Krinninger, Dominik; Schubert, Volker (2013): Einführung in die Ästhetische Bildung. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Doerne, Andreas (2010): Umfassend musizieren. Grundlagen einer integralen Instrumentalpädagogik. Wiesbaden, Leipzig: Breitkopf & Härtel.

Doerne, Andreas; Gutzeit, Reinhart von; Rademacher, Ulrich (2016): Leistung ohne Druck? Leistungsüberprüfung – ein allgegenwärtiges Phänomen mit Risiken und Nebenwirkungen. In: Üben & Musizieren, Heft 2, S. 18–23.

EDUCULT; Netzwerk Junge Ohren (2020): Arbeitsbedingungen für Musikvermittler*innen im deutschsprachigen Raum. Online verfügbar unter https://educult.at/wp-content/uploads/2018/03/NJO_MV_Umfrage2020-1.pdf [28.2.2026].

Elliott, David J.; Silverman, Marissa; Bowman, Wayne D. (Hg.) (2016a): Artistic Citizenship. Artistry, social responsibility, and ethical praxis. New York: Oxford University Press.

Elliott, David J.; Silverman, Marissa; Bowman, Wayne D. (2016b): Artistic Citizenship. Introduction, Aims, and Overview. In: David J. Elliott, Marissa Silverman

und Wayne D. Bowman (Hg.): Artistic Citizenship. Artistry, social responsibility, and ethical praxis. New York: Oxford University Press, S. 3–21.

Gaupp, Lisa (2023): Othering versus Handlungsmacht? In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 187–191.

Geiger, Steffen (2016): Zur Umsetzung von Partizipation in der musikalischen Bildung. Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Analyse (Kulturelle Bildung Online). Online verfügbar unter https://doi.org/10.25529/92552.455 [28.2.2026].

Hornberger, Barbara (2020): Was wir uns ein-bilden. Musikpädagogik aus der Perspektive der Cultural Studies. In: Hannah Lindmaier, Ivo I. Berg und Peter Röbke (Hg.): Vorzeichenwechsel. Gesellschaftspolitische Dimensionen von Musikpädagogik heute. Münster: Waxmann, S. 47–68.

Hüttmann, Rebekka (2009): Wege der Vermittlung von Musik. Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien. Augsburg: Wißner.

Kermani, Navid (2024): Ein Kontinent, auf dem man sich ohne Pässe bewegt. In: Die Zeit, 2.10.2024, Nr. 42/2024, S. 54–55. Online verfügbar unter https://www.zeit.de/2024/42/orchesterkonzerte-symphonie-klassische-musik-philharmonie [28.2.2026].

Kertz-Welzel, Alexandra (2018): Community Music, oder: die Faszination des Nicht-Lernens. In: Peter Röbke und Wilfried Gruhn (Hg.): Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling, S. 358–378.

Koch, Kai (2023): Musikvermittlungsangebote für Menschen mit Demenz. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 437–442.

KOMU – Konferenz der österreichischen Musikschulwerke (2007): Lehrplan für Musikschulen. Visionärer Wegweiser. Allgemeiner pädagogisch-didaktisch-psychologischer Teil. Online verfügbar unter https://www.komu.at/content/komu-lehrplan-allgemein-2007 [28.2.2026].

Krupp-Schleußner, Valerie (2016): Der Capability Approach in der musikpädagogischen Teilhabeforschung. Empirische Anwendung eines capability-basierten Modells der Teilhabe an Musikkultur. In: Beiträge empirischer Musikpädagogik 7, S. 1–28. Online verfügbar unter https://doi.org/10.62563/bem.v2016140 [28.2.2026]

Kruse-Weber, Silke (2023): Reflect! Ein Beobachtungs- und Reflexionstool für Instrumental- und Gesangslehrende. Münster: Waxmann.

Kunter, Mareike; Pohlmann, Britta (2015): Lehrer. In: Elke Wild und Jens Möller (Hg.): Pädagogische Psychologie. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer (Springer-Lehrbuch), S. 261–281.

Lehmann-Wermser, Andreas; Krupp-Schleußner, Valerie (2014): Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme. In: Bernd Clausen

(Hg.): Teilhabe und Gerechtigkeit. Münster, New York: Waxmann (Musikpädagogische Forschung, 35), S. 21–39.

Lessing, Wolfgang (2016): Paradoxie als Regel. (Musik-)Pädagogische Antinomien im instrumentalen Gruppenunterricht. In: Natalia Ardila-Mantilla, Peter Röbke, Christine Stöger und Bianka Wüstehube (Hg.): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott, S. 77–88.

Lessing, Wolfgang (2018): Von Kernen und Rändern. Überlegungen zum Ort der Instrumentalpädagogik. In: Wolfgang Rüdiger (Hg.): Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven. Mainz: Schott, S. 19–50.

Lessing, Wolfgang (2023a): Artistic Citizenship. Überlegungen zur Grundlegung eines musikpädagogischen Orientierungsbegriffs. In: Üben & Musizieren. research (Sonderausgabe Artistic citizenship), S. 16–53. Online verfügbar unter https://uebenundmusizieren.de/artikel/research_artistic-citizenship_lessing/ [28.2.2026].

Lessing, Wolfgang (2023b): Instrumentalpädagogik. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 333–335.

Lindmaier, Hannah; Röbke, Peter (Hg.) (2024): Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht. Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven. Münster: Waxmann.

Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske und Budrich (Qualitative Sozialforschung, 5).

Löw, Martina (2001): Raumsoziologie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Ludwig, Johanna (2023): Musikvermittlung zwischen Einmaligkeit und Nachhaltigkeit. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 269–276.

Mahlert, Ulrich (2011a): Das Glück des Musizierens erfahren. Glücksfähigkeit als Zielperspektive des Instrumental- und Vokalunterrichts. In: Üben & Musizieren, Heft 1, S. 6–12.

Mahlert, Ulrich (2011b): Wege zum Musizieren. Methoden im Instrumental- und Vokalunterricht. Mainz: Schott.

Mahlert, Ulrich (2016): Glück im Musizieren. Erscheinungsformen, Bedingungen, Ermöglichungen. In: Natalia Ardila-Mantilla, Peter Röbke, Christine Stöger und Bianka Wüstehube (Hg.): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott, S. 65–76.

Mall, Peter (2016): Schule und Orchester. Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit. Augsburg: Wißner.

Mandel, Birgit (2016): Audience Development, kulturelle Bildung, Kulturentwicklungsplanung, Community Building. Konzepte zur Reduzierung der sozia-

len Selektivität des öffentlich geförderten Kulturangebots. In: Birgit Mandel (Hg.): Teilhabeorientierte Kulturvermittlung. Diskurse und Konzepte für eine Neuausrichtung des öffentlich geförderten Kulturlebens. Bielefeld: transcript, S. 19–49.

Mast, Christine; Milliken, Catherine (2008): Zukunft@BPhil. Die Education-Projekte der Berliner Philharmoniker. Unterrichtsmodelle für die Praxis. Mainz: Schott.

Mautner-Obst, Hendrikje (2018): Musikvermittlung. In: Peter Röbke und Wilfried Gruhn (Hg.): Musiklernen. Bedingungen – Handlungsfelder – Positionen. Innsbruck, Esslingen, Bern-Belp: Helbling, S. 335–357.

Mautner-Obst, Hendrikje (2023): Forschung in der Musikvermittlung. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 59–63.

Mayr, Monika (2023): Musikgeragogik. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 325–328.

McGregor, Judith (2024): Ästhetische Erfahrungen und resonante Beziehungen zu Musik. Wie musikvermittlerische Praxis die innere Landkarte von Instrumentalpädagog*innen prägt. In: Hannah Lindmaier und Peter Röbke (Hg.): Instrumentaldidaktik künstlerisch gedacht. Aspekte, Handlungsweisen, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 249–262.

Müller-Brozović, Irena (2017): Musikvermittlung (Kulturelle Bildung Online). Online verfügbar unter https://doi.org/10.25529/92552.351 [28.2.2026].

Müller-Brozović, Irena (2019): Resonanzaffine Musikvermittlung. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 81, S. 4–10.

Müller-Brozović, Irena (2023a): Das Konzert als Resonanzraum. Resonanzaffine Musikvermittlung durch intensives Erleben und Involviertsein. Bielefeld: transcript. Online verfügbar unter https://doi.org/10.14361/9783839467602 [28.2.2026].

Müller-Brozović, Irena (2023b): Musikvermittlung zwischen Affirmation und Transformation. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 259–267.

Musik der Jugend (Hg.) (2023): prima la musica 2023. Ausschreibung. Online verfügbar unter https://musikderjugend.at/fileadmin/daten/prima_la_musica/2023/Ausschreibung_prima_la_musica_2023_Website.pdf [28.2.2026].

Naske, Matthias (2022): The Promotion of Pleasure in Individual Perception. Musikvermittlung as a Key Agenda in Concert Life. In: Sarah Chaker und Axel Petri-Preis (Hg.): Tuning up! – Innovative Potentials of Musikvermittlung. Bielefeld: transcript, S. 115–120.

Neuweg, Georg Hans (2014): Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrerwissen. In: Ewald Terhart,

Hedda Bennewitz und Martin Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2. Auflage. Münster, New York: Waxmann, S. 583–614.

Nicklaus, Hans Georg (2023): Musikvermittlung in Radiosendungen und audiovisuellen Medien. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 413–422.

Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. 5. Auflage. Wiesbaden, Heidelberg: Springer VS.

Noltze, Holger (2010): Die Leichtigkeitslüge. Über Musik, Medien und Komplexität. Hamburg: Körber-Stiftung.

ÖMR – Österreichischer Musikrat (2017): Positionspapier des ÖMR zu musikalischer Bildung. Für eine quantitative und qualitative Absicherung des Musikunterrichts in Österreich. Wien. Online verfügbar unter https://oemr.at/wp-content/uploads/2019/09/Positionspapier_des_OEMR_zur_musikalischen_Bildung_14.09.17-3.pdf [28.2.2026].

Peez, Georg (2008): Zur Bedeutung ästhetischer Erfahrung für Produktion und Rezeption in gegenwärtigen Konzepten der Kunstpädagogik. In: Thomas Greuel und Frauke Heß (Hg.): Musik erfinden – Beiträge zur Unterrichtsforschung (Gesellschaft für Musikpädagogik, Band 22). Düren: Shaker Verlag, S. 7–26. Online verfügbar unter https://www.gmp-vmp.de/media/pdf/Musik_erfinden/Peez.pdf [28.2.2026].

Petri-Preis, Axel (2019): Musikvermittlung. Ein musikpädagogischer Streitbegriff. In: Diskussion Musikpädagogik, Heft 84, S. 5–10.

Petri-Preis, Axel (2022): Musikvermittlung lernen. Analysen und Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung von Musiker_innen. Bielefeld: transcript.

Petri-Preis, Axel (2023a): Musikvermittlung – eine terminologische Spurensuche. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 31–35.

Petri-Preis, Axel (2023b): Musikvermittlung zwischen Publikumsentwicklung und sozialer Verantwortung. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 251–257.

Petri-Preis, Axel (2023c): Wer arbeitet musikvermittelnd. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 95–100.

Petri-Preis, Axel; Voit, Johannes (2023a): Einleitung. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 15–19.

Petri-Preis, Axel; Voit, Johannes (Hg.) (2023b): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript.

Petri-Preis, Axel; Voit, Johannes (2023c): Was ist Musikvermittlung. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 25–30.

Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Rademacher, Wiebke Sophie Elisabeth (2023): Jenseits der Konzertsäle. Dissertation. Universität zu Köln.

Rawls, John (2021): Eine Theorie der Gerechtigkeit. 23. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Richter, Christoph (2018): Musikvermittlung für erwachsene Laien, verstanden als Begegnung mit Musik. In: Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S9/2018, S. 108–117.

Röbke, Peter (2016): Von der Unverfügbarkeit des Musiziermoments. Eine Spurensuche in der Instrumentalpädagogik. In: Natalia Ardila-Mantilla, Peter Röbke, Christine Stöger und Bianka Wüstehube (Hg.): Herzstück Musizieren. Instrumentaler Gruppenunterricht zwischen Planung und Wagnis. Mainz: Schott, S. 45–64.

Röbke, Peter (2018): Didaktik Plus. Ein Versuch über musikalische Vollzüge sowie Antriebe und soziale Kontexte des instrumentalen Lernens. In: Wolfgang Rüdiger (Hg.): Instrumentalpädagogik – wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven. Mainz: Schott, S. 85–97.

Röbke, Peter (2023): Musikvermittlung zwischen strukturiertem und wildem Lernen. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 235–242.

Röbke, Peter; Smudits, Alfred (2014): Musik studieren – und dann? Zur beruflichen Situation von StudienabgängerInnen der mdw – Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Wien: Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Unveröffentlichte Studie.

Rüdiger, Wolfgang (Hg.) (2014): Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes. Mainz: Schott.

Schäffer, Burkhard (2020a): Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In: Jutta Ecarius und Burkhard Schäffer (Hg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. 2. Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 65–88.

Schäffer, Burkhard (2020b): Typologien als Endprodukt von Prozessen Typenbildender Interpretation. In: Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel und Sa-

rah Thomsen (Hg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode, Heft 2–3/2020, Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces), S. 23–48. Online verfügbar unter https://doi.org/10.21241/ssoar.70892 [28.2.2026].

Schäffer, Burkhard; Klinge, Denise; Krämer, Franz (2020c): Softwarevermitteltes Forschen, Lehren und Lernen mit der Dokumentarischen Methode. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung (ZQF), 21. Jg., Heft 2, S. 163–183. Online verfügbar unter https://doi.org/10.3224/zqf.v21i2.02 [28.2.2026].

Schippling, Joshua; Voit, Johannes (2023): Dialoggruppen der Musikvermittlung. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 179–185.

Schneider, Ernst Klaus (2014): Kann man Musikvermittlung lernen? In: Wolfgang Rüdiger (Hg.): Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes. Mainz: Schott, S. 37–58.

Schneider, Ernst Klaus; Stiller, Barbara; Wimmer, Constanze (Hg.) (2011): Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio.

Schneider, Hans; Bösze, Cordula; Stangl, Burkhard (Hg.) (2000): Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden. Saarbrücken: Pfau.

Schnurr, Stefan (2005): Partizipation. In: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1330–1345.

Schwanenflügel, Larissa; Walter, Andreas (2012): Partizipation und Teilhabe. In: Hildegard Bockhorst, Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss und Wolfgang Zacharias (Hg.): Handbuch kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 274–278.

Seel, Martin (2019): Ästhetik des Erscheinens. 6. Auflage. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Seliger, Berthold (2017): Klassikkampf. Ernste Musik, Bildung und Kultur für alle. Berlin: Matthes & Seitz.

Sen, Amartya (2017): Die Idee der Gerechtigkeit. München: dtv.

Small, Christopher (1998): Musicking. The meanings of performing and listening. Hanover, NH: Wesleyan University Press.

Smilde, Rineke (2009): Musicians as lifelong learners. Delft: Eburon.

Smilde, Rineke (2017): Wie ein Chamäleon! Musikerinnen und Musiker müssen sich heute flexibel den unterschiedlichsten Herausforderungen stellen. In: Üben & Musizieren, Heft 2, S. 6–10.

Stange, Christoph (2023): Musikvermittlung zwischen Verstehen und Erleben. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 227–234.

Stibi, Sonja (2023): Community Outreach. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 197–204.

Stiller, Barbara (2008): Erlebnisraum Konzert. Prozesse der Musikvermittlung in Konzerten für Kinder. Regensburg: ConBrio.

Stiller, Barbara (2014): Musikvermittlung. Am Anfang war das Modewort. Versuch einer kritischen Chronik. In: Wolfgang Rüdiger (Hg.): Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes. Mainz: Schott, S. 81–98.

Stiller, Barbara (2023): Ausbildungsmöglichkeiten. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 101–105.

Stoffers, Nina (2023): Machtkritische Perspektiven auf Musikvermittlung. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 107–111.

Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. 2. Auflage. Oldenburg: de Gruyter.

Terkessidis, Mark (2019): Kulturelle Teil-Gabe. Das Prinzip der Kollaboration. In: Nationaler Kulturdialog (Hg.): Kulturelle Teilhabe. Ein Handbuch. Zürich: Seismo Verlag, S. 79–86. Online verfügbar unter https://edudoc.ch/record/205247?ln=de [28.2.2026].

Toelle, Jutta (2023): Audience Engagement. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 193–196.

VdM – Verband deutscher Musikschulen (2023): Strukturplan des VdM. Die öffentliche Musikschule. Konzept, Aufbau und Struktur. Online verfügbar unter https://www.musikschulen.de/musikschulen/strukturplan/index.html [28.2.2026].

Vogt, Jürgen (2013): Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik (ZfKM). Online verfügbar unter https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/zfkm/article/view/1310 [28.2.2026].

Voit, Johannes (Hg.) (2018a): Zusammenspiel? Musikprojekte an der Schnittstelle von Kultur- und Bildungseinrichtungen. Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S9/2018.

Voit, Johannes (2018b): 30 Jahre Response. Historischer Rückblick und Typologie aktueller Erscheinungsformen. In: Michael Dartsch, Christian Rolle, Matthias Schlothfeldt, Philipp Vandré und Julia Weber (Hg.): KOMPÄD. Handreichungen zur Kompositionspädagogik. Online verfügbar unter https://www.kompaed.de/fileadmin/files/Artikel/KOMPAED-Voit-Response_9.4.18.pdf [28.2.2026].

Voit, Johannes (2023a): Begründungsfiguren und -diskurse der Musikvermittlung. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 37–42.

Voit, Johannes (2023b): Geschichte der Musikvermittlung. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 67–73.

Wild, Cornelia (2023): Musikvermittlung zwischen Rezeption und Partizipation. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 243–250.

Wilde, Annett; Kunter, Mareike (2016): Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrer. In: Martin Rothland (Hg.): Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster, New York: Waxmann, S. 299–315.

Wimmer, Constanze (2010a): Exchange – Die Kunst, Musik zu vermitteln. Qualitäten in der Musikvermittlung und Konzertpädagogik. Online verfügbar unter https://miz.org/dokumente/2010_November_Mozarteum_Studie%20Musikvermittlung.pdf [28.2.2026].

Wimmer, Constanze (2010b): Musikvermittlung im Kontext. Impulse – Strategien – Berufsfelder. Regensburg: ConBrio.

Wimmer, Constanze (2011): Konzerte für Kinder gestern & heute. Perspektiven der historischen und aktuellen Praxis in der Musikvermittlung. In: Ernst Klaus Schneider, Barbara Stiller und Constanze Wimmer (Hg.): Hörräume öffnen – Spielräume gestalten. Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio, S. 9–19.

Wimmer, Constanze (2014): Adaptives Aushandeln statt normativem Bewerten. Die Praxis der Musikvermittlung ist bunter als ein Schwarz-Weiß-Raster. In: Wolfgang Rüdiger (Hg.): Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes. Mainz: Schott, S. 73–80.

Wimmer, Constanze (2018): Artistic Citizenship. Wie agieren Musikerinnen und Musiker in der Musikvermittlung? In: Diskussion Musikpädagogik, Sonderheft S9/2018, S. 83–89.

Wimmer, Constanze (2023a): Musikvermittelndes Denken und Handeln. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 55–63.

Wimmer, Constanze (2023b): Musikvermittlung zwischen künstlerischer und pädagogischer Orientierung. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 211–217.

Wimmer, Michael (2012): Kulturelle Bildung und Ungleichheit. Ja – singt, musiziert, tanzt mit den Jugendlichen. Aber hört auf, sie vorab zu diskriminieren. EDUCULT. Online verfügbar unter https://educult.at/wimmers-weekly/kulturelle-bildung-und-ungleichheit/ [28.2.2026].

Wüstehube, Bianka (2014): Musikvermittlung im Kontext Musikschule. In: Wolfgang Rüdiger (Hg.): Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes. Mainz: Schott, S. 99–113.

Ziegenmeyer, Annette (2023): Musikvermittlung in freiheitsentziehenden Kontexten. In: Axel Petri-Preis und Johannes Voit (Hg.): Handbuch Musikvermittlung – Studium, Lehre, Berufspraxis. Bielefeld: transcript, S. 401–406.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Allgemeines Teilhabemodell nach Bartelheimer (eigene Darstellung) 72
Abbildung 2: Modell des musikalischen Involviertseins nach Lehmann-Wermser und Krupp-Schleußner (eigene Darstellung) 73
Abbildung 3: Modell der Teilhabe an Musikkultur nach Krupp-Schleußner (eigene Darstellung) 74
Abbildung 4: Drehscheibe als dynamisches Modell der Resonanzaffinen Musikvermittlung 92
Abbildung 5: Konzepte des »Lehrerwissens« (eigene Darstellung) 107
Abbildung 6: Funktionen von Überzeugungen nach Fives und Buehl (eigene Darstellung) 112
Abbildung 7: Das kognitiv-affektive Modell der Überzeugungsveränderung von Gregoire (eigene Darstellung) 114
Abbildung 8: Überzeugungsveränderung Variante 1 (eigene Darstellung) 115
Abbildung 9: Überzeugungsveränderung Variante 2 (eigene Darstellung) 116
Abbildung 10: Überzeugungsveränderung Variante 3 (eigene Darstellung) 117
Abbildung 11: Typenbildende Interpretation nach Schäffer (eigene Darstellung) 149
Abbildung 12: Theoretisches Modell als Tertium Comparationis (VAVT-Modell) 155
Abbildung 13: Erweitertes theoretisches Modell (VAVT-Modell) 157
Abbildung 14: Darstellung der Typologie 158

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Inhalte von Überzeugungen gegliedert in verschiedene Bezugssysteme nach Kunter und Pohlmann (eigene Darstellung) 111
Tabelle 2: Sampling für empirische Studie 136
Tabelle 3: Transkriptausschnitt zur Veranschaulichung des TiQ Transkriptionssystems 141
Tabelle 4: Ablaufschema 1 (VAVT-Modell) 156
Tabelle 5: Ablaufschema 2 (VAVT-Modell) 156
Tabelle 6: Überzeugungen der Instrumentalpädagog:innen im Kontext der Bezugssysteme Selbst, Lehr-Lern-Kontext, Bildungssystem und Gesellschaft 185