

Artikel erschienen in:

Anja Bossen; Christin Tellisch (Hrsg.)

Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung.

Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik ; 8

2020 – 208 S.

ISBN 978-3-86956-491-3

DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-47049>



Empfohlene Zitation:

Anja Bossen: Zwischen politischem Anspruch und Realität: „Musik für alle“ als Beitrag zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und Stabilisierung der Demokratie, In: Anja Bossen; Christin Tellisch (Hrsg.): Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung (Potsdamer Schriftenreihe zur Musikpädagogik ; 8), Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2020, S. 23–55.
DOI <https://doi.org/10.25932/publishup-48764>

Soweit nicht anders gekennzeichnet ist dieses Werk unter einem Creative Commons Lizenzvertrag lizenziert: Namensnennung 4.0. Dies gilt nicht für zitierte Inhalte anderer Autoren:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Zwischen politischem Anspruch und Realität: „Musik für alle“ als Beitrag zu gesellschaftlichem Zusammenhalt und Stabilisierung der Demokratie

Anja Bossen

1 Aufträge der Musikpädagogik in der (neo)liberalen Demokratie

In ihrer gesamten historischen Entwicklung können die vom Staat finanzierte wissenschaftliche und praktische Musikpädagogik¹ auf verschiedene staatliche Aufträge zurückblicken, die durch alle Epochen in verschiedenen Staatssystemen unterschiedlich ausfielen – von sozialpädagogischen, sozialen und politischen Aufgaben, bis hin zu Missbrauch und Manipulation.² Mit der Musik als Teilbereich der schönen Künste sind vor allem seit dem 19. Jahrhundert große gesellschaftspolitische Hoffnungen verbunden: die Verbindung des Individuums mit der Gesellschaft, der Umgang mit Musik als Einübung in Freiheit und persönlichkeitsbildende Wirkungen zur Formung von Subjekten, d. h. die Hoffnung auf eine erzieherische Funktion (Fuchs 2017). Bis heute sind diese Hoffnungen und Funktionszuschreibungen mit der Musik und ihrer Vermittlungswissenschaft, der Musikpädagogik, verbunden und dienen maßgeblich als gesellschaftliche Legitimation für deren öffentliche Finanzierung. In der liberal-demokratisch verfassten Bundesrepublik Deutschland wird momentan vor dem Hintergrund des Auseinanderdriftens der Gesellschaft,

¹ Der Begriff „wissenschaftliche“ bzw. „praktische“ Musikpädagogik wird hier im Sinne des Bamberger Fachstrukturmodells verwendet (Hörmann/Weidel 2016).

² Vgl. hierzu Abel-Struth (2005, S. 39 ff.).

der Erosion der liberalen Demokratie und der Zunahme von Rechtspopulismus und Rechtsterrorismus vor allem der praktischen Musikpädagogik in ihren vielfältigen Formaten und Formen des Musizierens eine immer stärkere gesellschaftsverbindende Rolle zugewiesen. In allen Bundesländern wird staatlicherseits eine immer noch weiter steigende Flut von Musikprojekten in demokratiestabilisierender Absicht implementiert.³ Doch die liberal-demokratisch verfassten Gesellschaften in Europa unterliegen seit den 1990er Jahren einem gesellschaftlichen Wandel, in dessen Verlauf sich Paradigmen und Werte auch innerhalb der Staatsform Demokratie massiv verändert haben. Mit der ersten groß angelegten Studie zu außermusikalischen Effekten musikalischer Betätigung von Hans-Günther Bastian (2000) und infolge weiterer empirischer positiver Befunde zu gesellschaftlich erwünschten Effekten⁴ geht seitdem auch ein Wandel der Aufträge, die von der Politik an die schulische und außerschulische Musikpädagogik gestellt werden, einher.

Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen schlagen sich immer auch in den Bildungsplänen staatlicher Bildungsakteure nieder. So wurden die bildungspolitischen Ansprüche an den Musikunterricht im Zuge einer Überarbeitung der Rahmenlehrpläne in den letzten Jahren erheblich erweitert und auf außermusikalische Aufträge ausgedehnt. Im für alle Fächer verbindlichen fachübergreifenden Teil B des Berliner und Brandenburgischen Rahmenlehrplans für Klasse 1–10, der zum Schuljahr 2017/2018 eingeführt wurde, stellt Demokratiebildung einen von mehreren gesellschaftlich relevanten Bereichen dar, zu denen nun auch das Fach Musik beitragen soll: „Demokratiebildung im Unterricht und im Rahmen der Schulkultur findet im Kontext eigener und gemeinsamer Erfahrungen statt. Dabei werden die Fähigkeiten entwickelt, verantwortlich an gesellschaftlichen und politischen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen teilzunehmen, eigene Intentionen zu verhandeln, unterschiedliche Interessen auszuhalten und in Konflikten demokratische Lösungen zu finden. Die Anerkennung anderer, die Überzeugung von eigener Wirksamkeit, der Respekt vor demokratischen Normen, Regeln und Gesetzen sowie Verantwortungsbereitschaft sind grundlegende Aspekte des so-

3 Vgl. hierzu den Hinweis auf die Diskussion um eine mögliche stärkere Funktionalisierung und Legitimierung der Kulturellen Bildung zum Zweck der Vermittlung von Normen und politischen Ideen bei Keuchel (2017).

4 Vgl. hierzu den in der Einleitung angeführten Studienüberblick zu Transfereffekten von Gembris (2015).

zialen und demokratischen Handelns“ (RLP Berlin-Brandenburg, Teil B, S. 26). Demokratiebildung nimmt hier – neben Sprach- und Medienbildung – einen zentralen Stellenwert ein und fungiert bei genauer Betrachtung als Oberkategorie zu allen anderen fachübergreifenden Kompetenzbereichen des Rahmenlehrplans.⁵

Im musikbezogenen Teil des Rahmenlehrplans (Teil C) lassen sich darüber hinaus Einflüsse verschiedener musikdidaktischer Konzeptionen finden, die ebenfalls emanzipatorische und partizipative Prinzipien fokussieren und deren Zielsetzungen in Richtung der Bildung mündiger Subjekte weisen, wie sie eine liberale Demokratie benötigt. Hier sind in erster Linie die Konzeptionen der *Polyästhetischen Erziehung* (Roscher 1976), der *Erfahrungserschließenden Musikerziehung* (Nykrin 1978) und der *Kommunikativen Musikdidaktik* (Orgass 1996) zu nennen.

Auch in der außerschulischen musikalischen Bildung wird der Fokus zunehmend auf demokratiebildende und gesellschaftsstabilisierende Potenziale des Umgangs mit Musik gelegt. Seit etwa 2000, als im Nachgang der PISA-Studien die nach wie vor ungleich verteilten Bildungschancen und deren Abhängigkeit von der familiären Herkunft mehrfach aufgedeckt wurden, gelangte u. a. auch eine musikalische Teilhabe *für alle* als Teil gesellschaftlicher Partizipation ins Zentrum bildungspolitischer Bemühungen. Der Zugang zur außerschulischen musikalischen Bildung, der bis dahin vor allem von Angehörigen bildungsnaher Schichten genutzt wurde, soll seitdem nunmehr Kindern und Jugendlichen aus *allen* sozialen Schichten offenstehen. Die Umsetzung von mehr Chancengerechtigkeit soll jedoch neuerdings auch der zunehmenden kulturellen und sozialen Spaltung der Gesellschaft Einhalt gebieten, die sich seit der Ablösung der Sozialen Marktwirtschaft durch den Neoliberalismus und des damit verbundenen Rückzugs des Staates aus dem öffentlichen Raum deutlich verschärft hat. Zur Verminderung der zunehmenden sozialen Ungleichheit soll nun auch die Musikpädagogik einen Beitrag leisten. Zu diesem Zweck werden staatlich finanzierte oder zumindest staatlicherseits unterstützte privat finanzierte (v. a. durch private Stiftungen) musikpädagogische Projekte in rasch steigender Zahl implementiert, die speziell auf sozial, finanziell und kulturell unterprivilegierte Bevöl-

5 Hier sind insbesondere die Interkulturelle Bildung, Europabildung, Kulturelle Bildung, die Anerkennung von Diversity sowie die Gleichberechtigung der Geschlechter zu nennen, die jeweils Teilbereiche von Demokratiebildung abbilden.

kerungsschichten zielen. Diese Projekte sollen dazu beitragen, auch diesen Schichten eine musikalische Betätigung bzw. musikalische (Selbst)bildung zu ermöglichen und damit ihre Chancen auf ein gelingendes Leben in der Gesellschaft zu erhöhen. Der musikalischen Praxis als Teil kultureller Bildung wird hierbei die Funktion eines sozialen Kitts (Keuchel 2019) zugeschrieben.

Im Zuge der Bedrohung der liberalen Demokratie durch zunehmenden Rechtspopulismus, Rechtsterrorismus und islamistischen Terror, die Aufladung von öffentlichen Diskussionen und Diskursen mit Emotionen statt mit Fakten und Argumenten, werden aktuell über die beabsichtigte Chancengerechtigkeit hinaus auch die potenziellen Wirkungen musikalischer Betätigung für das Erzeugen von Verhaltensweisen ins Feld geführt, die gesellschaftlich als positiv gelten und die für eine stabile Demokratie als unentbehrlich betrachtet werden. Erwünschte Transferwirkungen durch Musik werden von zahlreichen Akteuren der musikalischen Bildung sowie von politischen Entscheidungsträgern häufig als Legitimation angeführt (vgl. Haas u. a. 2019, S. 138), was in erheblichem Maß dem Umstand geschuldet sein dürfte, dass inzwischen für sämtliche öffentlich finanzierten Bereiche des Lebens eine permanente, nachweisbare Nützlichkeits-erwartung als Teil der neoliberalen Paradigmen herrscht. Häufig werden im Zusammenhang mit den Nützlichkeitswirkungen von Musik z. B. die Einübung von Toleranz, eine Verbesserung des Sozialverhaltens, Teamfähigkeit, Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Disziplin) oder die Steigerung der Intelligenz bzw. die Steigerung schulischer Leistungen angeführt. Einige dieser Verhaltensweisen bzw. Persönlichkeitsmerkmale gehören nach Himmelmann (o. J., S. 2) zu den individuellen Verhaltensanforderungen an Individuen in einer freiheitlich-demokratisch verfassten Gesellschaft, wobei Himmelmann noch Wertschätzung und Gewaltverzicht hinzufügt. Ungeachtet der teils recht widersprüchlichen Forschungslage zu den Transfereffekten musikalischer Betätigung und des Musicklernens⁶, bleibt unbestritten, dass sich Musik auf die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen auswirken *kann*, Selbsterfahrung ermöglicht, gemeinschafts-

⁶ Vgl. hierzu z. B. den von Clausen und Dreßler (2018) herausgegebenen AMPF-Band „Soziale Aspekte des Musicklernens“ oder die Zusammenfassung des Forschungsstandes zu Transfereffekten durch Musik von Gembris (2015).

bildende Potenziale birgt und Identität stiftet (vgl. Wingert 2019, S. 53), gerade auch im Sinne demokratischer Grundwerte – allerdings, wie die Geschichte zeigt, u. U. aber auch gegen diese Werte.⁷

Die Überzeugung von positiven Wirkungen musikalischer Praxen als Beitrag zu einem selbstbestimmten und friedlichen Zusammenleben, wie es in westlichen liberalen Demokratien angestrebt und zum Erhalt dieser Demokratie unerlässlich ist, beruht seit dem 19. Jahrhundert maßgeblich auf Friedrich Schillers Utopie über die Ästhetische Erziehung des Menschen, der zufolge Menschen vor allem dann „vernünftig“ und friedlich zusammenleben können, wenn sie mit ihren eigenen Emotionen und den Emotionen anderer im Reinen und in der Lage sind, damit „gut“ umzugehen (Berghahn 2000). Der Weg zum „Vernunftstaat“, indem die von Natur aus ungezähmten Emotionen in Einklang mit dem Verstand stehen, führt für Schiller über die Auseinandersetzung mit den schönen Künsten, wobei allerdings bei Schiller selbst das Theater im Mittelpunkt steht und nicht die Musik. Die Schärfung der Sinne durch ästhetische Wahrnehmung, die Reflexion der von Kunst ausgelösten Emotionen und letztlich die Selbsterziehung und freiwillige Entscheidung zu moralischem Verhalten und damit zur Vernunft werden seit dem 19. Jahrhundert aber auch der Musik zugesprochen. Darin wird ein demokratiebildendes Potenzial gesehen, das nun bewusst dazu genutzt werden soll, die (aus sehr unterschiedlichen Gründen) auseinanderdriftende Gesellschaft zusammenzuhalten und die Folgen zunehmender Individualisierungstendenzen und Partikularinteressen zu mildern.⁸ So beschreibt Oliver Scheytt als Präsident der Kulturpolitischen Gesellschaft das Potenzial der Künste für die Demokratie u. a. folgendermaßen:

„Die Künste haben das Potenzial, kulturelle Aushandlungsprozesse spielerisch und konfliktfrei zu ermöglichen. [...] In den Künsten lassen sich auch Widersprüche und gegensätzliche Interessen

7 Erinnert sei hier beispielsweise an den Missbrauch des Singens für politische Zwecke durch das NS-Regime oder in der DDR.

8 Vgl. hierzu das *Modell Gesellschaftspolitischer Sequenzen* von Gielen und Lijster, nach dem die durch Kunst ausgelösten Wahrnehmungen und Emotionen in politisches Handeln münden und dadurch demokratiestabilisierend wirken können. Das Modell folgt dabei den Schritten „Grundemotion“, „(Selbst)Erkenntnis“, „Kommunikative Verständigung“, „Entprivatisierung (Gang in die Öffentlichkeit)“ und „(Selbst)Organisation“ (Gielen/Lijster 2017, zit. nach Matarasso 2018, S. 321 ff.).

reflektieren und spielerisch ‚verhandeln‘, um mentale Blockaden aufzuweichen“ (Erklärung der Kulturpolitischen Gesellschaft zum 9. Kulturpolitischen Bundeskongress 2017).

2 Potenziale der Musikpädagogik als Beitrag zur Demokratiebildung

Die Schillersche Utopie von der Ästhetischen Erziehung durch die Künste ist aktuell auch deshalb von besonderem Interesse, da sich im Umgang mit Emotionen enorme gesellschaftliche Probleme und ein immenses Konfliktpotenzial abzeichnen. Dies lässt sich an einem sich verändernden Kommunikationsverhalten (auch an Schulen) festmachen, das sich in Form verbaler Gewalt, Hass und Häme und auch in der Zunahme von körperlichen Übergriffen oder (Cyber)Mobbing manifestiert.⁹ Unter den gegebenen Lebensumständen ist es offenbar für immer mehr Menschen unmöglich, im Schillerschen Sinn mit den eigenen Emotionen und denen anderer gut umzugehen und mit sich im Reinen zu sein. Frustration und Unzufriedenheit mit den herrschenden Lebensverhältnissen scheinen sich vermehrt Bahn zu brechen, trotz aller schulischen Bemühungen um Demokratiebildung und der damit verbundenen Beachtung der Einhaltung von Kommunikationsregeln durch die Lehrenden. In den derzeitigen öffentlichen Kommunikationsstrukturen schlägt sich teils ein immenser Empathie- und Sensibilitätsverlust nieder.¹⁰ Ohne Empathie und Sensibilität ist jedoch ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben nicht möglich. Empathie bezeichnet dabei die Fähigkeit und Bereitschaft, Empfindungen, Emotionen, Gedanken, Motive und Persönlichkeitsmerkmale einer anderen Person zu erkennen, zu verstehen und nachzuempfinden.¹¹ Sie ist eine unabdingbare Voraussetzung für solidarisches Handeln (Bundesverband Mobile Beratung e. V. 2019, S. 24) sowie für Fairness und Toleranz, d. h. für grundlegende moralische Werte, die zugleich auch demokratische Werte darstellen. Die Grundlage für

⁹ Vgl. zum Cybermobbing z. B. Gabler (2013, S. 18): Cyber-Mobbing in sozialen Netzwerken; vgl. zur Zunahme von körperlicher und verbaler Gewalt Weißmann (2017, S. 42 ff.).

¹⁰ Vgl. dazu Warnke (2019); Sternberg (2018).

¹¹ Wikipedia, Artikel Empathie. Online verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Empathie> (Letzter Zugriff am 14. 04. 2020).

Empathie sind die Fähigkeit zur Wahrnehmung von eigenen Emotionen und den Emotionen anderer und deren Reflexion. Ohne diese Fähigkeiten ist auch kein Perspektivenwechsel möglich. Diese Feststellung führt wiederum zu Schillers Idee der Ästhetischen Erziehung des Menschen durch Wahrnehmungsschulung anhand der Künste.

Inwiefern Musik implizit zu einer guten Kommunikation als Teil von Demokratiebildung beitragen kann, wird insbesondere in den Beiträgen von Ulrike Liedtke und Vinzenz Jander in diesem Band näher ausgeführt und daher hier nicht vertiefend dargestellt. Die Musikdidaktik befasst sich seit etwa 2008 jedoch auch mit der Vermittlung von Argumentationskompetenz im schulischen Musikunterricht. Hierbei sind insbesondere die Ansätze der Ästhetischen Argumentationskompetenz von Rolle (2008; 2013), des Ästhetischen Streits von Rolle und Wallbaum (2011) sowie der Argumentationstiefe von Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013) zu nennen. Auch, wenn diese musikdidaktischen Ansätze nicht explizit im Kontext von Demokratiebildung stehen, stellt das Argumentieren mit seinen Sprachhandlungsmustern *sich Positionieren, Begründen, Konzedieren* und *Modalisieren* (Feilke 2015) eine der wichtigsten demokratierelevanten kommunikativen Kompetenzen dar, zu denen auch das gegenseitige respektvolle Zuhören gehört. Ein Musikunterricht, der den Ästhetischen Streit und die Ästhetische Argumentation beim Sprechen über Musik einbezieht und sich darüber hinaus nicht mit oberflächlichen Argumentationen begnügt, leistet einen erheblichen Beitrag zu demokratischen Aushandlungsprozessen in einer von gegensätzlichen Interessen geprägten Gesellschaft, da die in der ästhetischen Argumentation erworbenen Kompetenzen auch auf außermusikalische Diskussionsinhalte transferiert werden können.

Dass der Umgang mit Musik spannungsregulierend, beglückend und gesundheitsfördernd sein kann, ist nicht nur naheliegend, sondern mittlerweile auch empirisch belegt.¹² Hierin liegen erhebliche Potenziale der Musikpädagogik, die zu einem guten Zusammenleben durch Glück, Gesundheit und Lebenszufriedenheit beitragen können. Für das gute Zusammenleben in der liberalen Demokratie sind aber auch sog. Schlüsselkompetenzen relevant, die in engem Zusammenhang mit demokratischen Grundwerten stehen. Zu diesen Kompetenzen gehören laut OECD:¹³

¹² Vgl. z. B. Blank/Adamek (2010); Kreutz (2014); Bernatzky/Kreutz (2015).

¹³ www.oecd.org/pisa/35693281.pdf (Letzter Zugriff am 14. 04. 2020).

- Kooperationsfähigkeit,
- die Fähigkeit, gute und tragfähige Beziehungen zu anderen Menschen zu unterhalten,
- die Fähigkeit zur friedlichen Konfliktlösung,
- die Fähigkeit, Lebenspläne und persönliche Projekte zu gestalten und zu realisieren.

Voraussetzungen hierfür sind die Fähigkeit zur gewaltfreien Kommunikation, Anstrengungsbereitschaft, Teamfähigkeit, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die sämtlich in der musikalischen Interaktion, aber auch durch die mit einer musikalischen Betätigung verbundene Zielorientierung (beispielsweise gelungene Interpretation eines Werkes, Aufführung, Aufnahme, Wettbewerb) erworben werden können. Konzentrationsfähigkeit, Zielorientierung und Durchhaltevermögen, Verantwortungsübernahme, Problemlösefähigkeit, Teamfähigkeit und Kreativität, die sich als Persönlichkeitseigenschaften in musikalischer Praxis ausbilden, sind zweifellos Schlüsselkompetenzen, die zum Erfolg von Individuen in einer Leistungsgesellschaft beitragen und damit zu einem starken Selbstwertgefühl führen können.

Ein weiterer wesentlicher Faktor für Lebenszufriedenheit ist öffentliche Anerkennung durch öffentliche Präsentationen oder Musikwettbewerbe. So verweist Groß (2018, S. 195) auf die Bedeutung von Selbstwahrnehmung der eigenen Kompetenzen (instrumentales Können, Verantwortungsübernahme, Rücksichtnahme auf Schwächere, Toleranz) durch gemeinsames Musizieren bei öffentlichen Präsentationen. Dies trägt insgesamt zu einem stabilen Selbstwert- und Selbstwirksamkeitsgefühl bei, das wiederum essenziell für eine demokratisch verfasste Gesellschaft ist:

„Selbstwertgefühl und das Gefühl der Selbstwirksamkeit stehen in einem wechselseitigen Zusammenhang zu Beteiligungsmotivationen und Beteiligungskompetenzen. Soziale Teilhabe und politische Beteiligung stiften sozialen Zusammenhalt und stärken die Identifikation mit der Demokratie.“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2019, S. 11)

Die Steigerung des Selbstwertgefühls durch öffentliche Anerkennung stellt außerdem einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit dar, da der gesellschaftliche Erfolg höherer sozialer Schichten offenbar zu einem nicht

geringen Teil auf ihr höheres Selbstbewusstsein gegenüber niedrigeren Schichten zurückzuführen ist (Belmi u. a. 2019). Mit Blick auf die Konkurrenz bei Musikwettbewerben ist allerdings zu bedenken, dass Wettbewerbe auch zahlreiche Verlierer produzieren. Daher sind, soweit dies im Hinblick auf Musik möglich ist, möglichst objektive und transparente Bewertungskriterien und eine faire Behandlung notwendig, damit die Steigerung des Selbstwertgefühls der Gewinner nicht auf Kosten des Selbstwertgefühls der Verlierer geht.¹⁴ Wer selbstbewusst ist, ist eher in der Lage, ein selbstbestimmtes, mündiges Leben zu führen, denn selbstbewusst und mündig zu sein, bedeutet auch, von außen herangetragene gesellschaftliche Anforderungen zu hinterfragen, sich ihnen widersetzen zu können und sie nicht unwidersprochen zu erfüllen. Und wer ein selbstbestimmtes Leben führt und mit diesem Leben überwiegend zufrieden ist, hat letztlich auch weniger Grund, extremistischen Strömungen zu folgen.

Zugleich handelt es sich bei den oben angeführten Schlüsselkompetenzen aber auch um Eigenschaften, die aus wirtschaftlicher Perspektive von enormer Bedeutung sind. Denn gefragt sind im derzeitigen Wirtschaftssystem vor allem Selbstoptimierung, Disziplin, Pünktlichkeit, Kreativität und die Bereitschaft zu höchster Flexibilität. Genau hierzu können durch Musik entwickelte Schlüsselkompetenzen beitragen. Sie können allerdings auch selbstschädigend wirken, und zwar dann, wenn die eigenen psychischen oder physischen Grenzen aufgrund beruflicher Überforderung und stetiger Arbeitsverdichtung, (Selbst)ausbeutung und vermeintlicher Alternativlosigkeit überschritten werden. So beschreibt Welzer (2016, S. 52 f.) mit Bezug zu Foucaults Begriff der Disziplinargesellschaft, dass Machtverhältnisse heutzutage gerade viel mehr in der inneren, psychischen Struktur von Individuen wirksam werden, als von außen auf das Individuum einzuwirken. Demnach nistet sich Macht als Disziplin und selbst auferlegte Pflicht im Inneren ein (Welzer 2016, S. 49). Aus kapitalistischer Perspektive nicht gefragt hingegen sind Selbstbestimmung, das Hinterfragen von Selbstoptimierung und (Selbst)ausbeutung oder Kritik an weiteren neoliberalen Paradigmen. Doch kann der Umgang mit Musik infolge des ihr immanenten künstlerischen „Eigensinns“ dazu genauso beitragen (Fuchs 2017, S. 106). Vor diesem Hintergrund wäre, wie Fuchs anmerkt, also zu klären, ob Kinder und Jugendliche durch Musikpädago-

14 Vgl. zu den psychosozialen Wirkungen von Musikwettbewerben Irion (2014).

gik zu „starken“ Subjekten im Sinne der Affirmation oder der Infragestellung der herrschenden Verhältnisse gebildet werden sollen. Da Fuchs das „starke“ Subjekt als eines definiert, „das sich mit ungerechten Verhältnissen eben nicht abfindet“ (ebd., S. 108), liegt die Antwort auf der Hand. Weiter heißt es bei Fuchs:

„Voraussetzung dafür ist eine sensible Wachheit und Wahrnehmungsfähigkeit, ganz so, wie sie in einer ästhetischen Praxis entstehen kann.“ (ebd.)

So liegen die Wirkungsmöglichkeiten der Musikpädagogik gleichsam paradox zwischen Affirmation und Infragestellung der bestehenden Verhältnisse. Doch warum finanziert dann der Staat Projekte wie *Kultur macht stark*, wenn zu befürchten steht, dass daraus Subjekte hervorgehen, die die von ihm geschaffenen Rahmenbedingungen für die bestehenden Lebensverhältnisse kritisch hinterfragen? Bei genauerer Betrachtung liegt jedoch beides im staatlichen Interesse: einerseits die Affirmation als Fortbestehen der vom Staat geschaffenen Verhältnisse; so dient Kultur- und Bildungspolitik immer auch der Stabilisierung eben dieser Verhältnisse (ebd., S. 96). Andererseits erfordert aber auch die Aufdeckung gesellschaftlicher Missstände selbstbewusste, starke Subjekte. Ein wesentliches Interesse des Staates an Kunst besteht gerade darin, dass sie in der Lage ist, der Gesellschaft einen Spiegel vorzuhalten. Dies macht sie für die Gesellschaft unverzichtbar, da hierdurch wesentliche Diskurse und in Folge dieser Diskurse positive gesellschaftliche Veränderungen angestoßen werden. Das staatliche Interesse an diesem Potenzial ist auch maßgeblich für die im Grundgesetz verankerte Garantie der Kunstfreiheit und stellt eine wesentliche Legitimation für die öffentliche Förderung von Kunst und Kultur dar. Gerade angesichts des beklagten Demokratieverfalls braucht der liberal-demokratische Staat zu seiner Selbsterhaltung selbstbewusste, starke Subjekte nötiger denn je, denn nur starke Subjekte sind in der Lage, sich den aktuellen antidemokratischen Tendenzen entschieden entgegenzustellen und für den Erhalt der liberalen Demokratie einzutreten.

3 Im Fokus des Staates: Musikpädagogik für „benachteiligte“ Kinder und Jugendliche

Musikpädagogische Angebote werden heutzutage nicht mehr vorrangig um der Selbstverwirklichung und musikalischen Bildung derjenigen willen implementiert, die sich für diese Angebote von sich aus interessieren und zusätzlich über das dafür nötige ökonomische Kapital verfügen, wie es bis etwa bis zum Ende des 20. Jahrhunderts der Fall war. Vielmehr wurden und werden mittlerweile unüberschaubar viele zusätzliche musikpädagogische Angebote implementiert,¹⁵ die sich *gezielt* an bestimmte Gruppen richten, um bestimmte, gesellschaftlich nützliche Wirkungen herbeizuführen bzw. um gesellschaftliche Fehlentwicklungen auszugleichen. Dass die positiven Wirkungen musikalischer Tätigkeit nunmehr *allen* zugutekommen sollen, vor allem aber denjenigen, die zuvor keinen Zugang dazu hatten (dies sind z. Zt. allen voran sog. „bildungsferne“ Kinder und Jugendliche und Migranten sowie auch die Bevölkerung in ländlichen Räumen), wird als relevanter Beitrag zur Erhaltung der derzeitigen gesellschaftlichen Strukturen und der liberalen Demokratie erachtet. In den letzten Jahren zeichnete sich mit jeder Wahl deutlicher ab, dass vor allem sozioökonomisch, bildungsmäßig und kulturell abgehängte Bevölkerungsschichten ihr Recht auf demokratische Mitbestimmung nicht mehr wahrnahmen und den Wahlen fern blieben. Daher wurden im politischen Diskurs mehr Anstrengungen zur Integration gesellschaftlicher „Randgruppen“ angemahnt. Dabei wird der Kulturellen Bildung eine bedeutende Rolle zugesprochen: Auch bildungsferne Kinder und Jugendliche bzw. Kinder und Jugendliche aus mittellosen Elternhäusern, die sich keinerlei musikalische Betätigung außerhalb des schulischen Musikunterrichts leisten können, sollen nun partizipieren. Zahllose Musikprojekte richten sich mittlerweile gezielt an diese Gruppe bzw. auch an Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, wobei Migrationshintergrund und

¹⁵ Zwischen 2013 und 2017 beteiligten sich z. B. allein am vom BMBF geförderten Projekt *Kultur macht stark* 200 Musikschulen mit mehr als 1 200 Bündnispartnern, die über 1 200 musikpädagogische Bildungsmaßnahmen für rund 40 000 Kinder und Jugendliche durchführten; das Projekt wird bis mind. 2022 fortgesetzt. Siehe <https://www.musikschulen.de/aktuelles/news/index.html?newsid=2450> (Letzter Zugriff am 06. 04. 2020). Die euphemistische Umschreibung von Armut und struktureller Benachteiligung wird im musikpädagogischen Diskurs durchaus auch kritisch gesehen (vgl. hierzu z. B. Hornberger 2017, S. 31).

Armut teils miteinander einhergehen.¹⁶ An die Künste und damit auch an die Musikpädagogik werden somit immense sozialpolitische Erwartungen geknüpft. Diesen Erwartungen liegen jedoch nach der hier vertretenen Auffassung einige Denkfehler zugrunde, die verhindern, dass die erhofften Wirkungen überhaupt eintreten bzw. dass *nachhaltige* Wirkungen erzielt werden und dass der Umgang mit Musik seine demokratiebildenden Potenziale voll entfalten kann.

Dass bisherige außerschulische Musikprojekte trotz teils erheblicher Dauer ihrer Existenz (z. B. existiert das Projekt *Jeki* bereits seit 2005, das vom BMBF geförderte Projekt *Kultur macht stark* seit 2013) nicht substantiell zur Chancengerechtigkeit bildungsferner Kinder und Jugendlicher beigetragen haben, zeigt aktuell die Shell-Jugendstudie aus dem Jahr 2019. Noch immer, wie bereits im Jugendkulturbarometer aus dem Jahr 2006 evident wurde, hängt die Kulturnutzung vorwiegend vom Bildungsgrad ab. Olaf Zimmermann und Gabriele Schulz, die Geschäftsführenden des Deutschen Kulturrats, resümieren ebenfalls, dass Projekte wie *Kultur macht stark*, die sich gezielt an Kinder und Jugendliche mit geringer formaler Bildung richten, bisher „noch keinen nachhaltigen statistischen Effekt“ zu entfalten scheinen (Zimmermann/Schulz 2019). Die potenziellen Ursachen ausbleibender Erfolge werden allerdings noch kaum diskutiert. Vor allem sozialwissenschaftliche Erkenntnisse scheinen bisher in die Überlegungen über die Ursachen des ausbleibenden Erfolgs sowie in die Konzeption von Musikprojekten „für Bildungsferne“ nur unzureichend einzufließen. Dies soll an dieser Stelle erfolgen, mit dem Ziel, Veränderungsansätze aufzuzeigen, die die Wahrscheinlichkeit für einen Erfolg musikpädagogischer Maßnahmen erhöhen.

Bei den meisten Musikprojekten für bildungsferne Kinder und Jugendliche, unabhängig davon, ob sie von staatlichen Institutionen oder privaten Stiftungen in Kooperation mit staatlichen Akteuren durchgeführt werden, geht es vorrangig um die Nutzung von Musikpraxen, die dem Bereich der Hochkultur zuzuordnen sind. Möglicherweise geht die Idee, bildungsferne Milieus für die Formen der in den Projekten angebotenen Musikpraxis zu begeistern, jedoch aufgrund des Abgrenzungsbestrebens jener bildungsfernen Milieus von anderen Milieus nicht auf.¹⁷

¹⁶ Zugleich existieren an nahezu allen öffentlichen Musikschulen seit Jahrzehnten lange Wartelisten.

¹⁷ Vgl. hierzu insbesondere Bourdieu (1987).

Im Zuge der Besetzung von Spitzenämtern in Wirtschaft, Staat, Parteien und Medien durch bessergestellte (kosmopolitische) Eliten (Merkel 2018), bestimmen diese, was unter „Musik für alle“ zu verstehen sei. Doch diejenigen, für die die Angebote gedacht sind, verweigern in weiten Teilen die Annahme dieser Angebote. Gesellschaftlicher Zusammenhalt und dauerhafte musikalische Teilhabe wird also so nicht befördert. Obwohl die Art des Musikangebots nur *ein* Faktor ist, der die Annahme oder Ablehnung eines Angebotes beeinflusst,¹⁸ ist er nicht unerheblich, denn Musikpraxen dienen der Identitätsbildung. Diese vollzieht sich aber gerade auch durch eine bewusste Abgrenzung zu anderen Milieus:

„Die verschiedenen Musiken und Musikkulturen innerhalb der Milieus selbst sind [...] eher Motor der Abgrenzung und Distinktion: Die Erzählung vom Verbindenden der Musik stimmt nur insoweit, als sie tatsächlich die jeweiligen Gruppen oder Milieus binnenstabilisiert und über die Abgrenzung nach Außen das Innen stärkt.“
(Merkt 2019, S. 254)

Auch künftig werden also nur wenige bildungsferne Kinder und Jugendliche hochkulturell geprägte Einrichtungen besuchen, wenn dies in ihrer sozialen Umwelt nicht opportun ist; daran ändern auch kostenlose Angebote und niedrighschwellige Zugänge nicht viel. Bereits 2002 konstatiert W. M. Stroh Hilmar Hoffmanns Konzept einer „Kultur für alle“, das die „gute Musik“ des Bildungsbürgertums den bürgerlichen Eliten zu entreißen und zu „demokratisieren“ gedachte:

„Dieser (allgemeine) Standpunkt hat vor allem im Kontext der Gesamtschul-Diskussion dazu geführt, dass es als Fortschritt betrachtet wurde, wenn Beethoven vor Grund-, Haupt-, Real- und Gymnasialschülerinnen gleichermaßen erklang. Sehr zum Leidwesen der Betroffenen, die mit derart Demokratie wenig anfangen konnten.“
(Stroh 2002, S. 4)

¹⁸ Lehmann-Wermser (2019, S. 279 f.) weist in einem Überblick über die Befunde mehrerer Studien auf weitere Faktoren hin, zu denen u. a. das verfügbare Einkommen, die Bedeutung von Musik im Elternhaus, die intergenerationelle Weitergabe von kulturellem Kapital oder ein Migrationshintergrund zählen.

Die im Elternhaus und im sozialen Umfeld der Peers stattfindende musikalische Sozialisation ist vermutlich so prägend, dass zudem eine lediglich punktuelle Teilnahme an einem hochkulturellen musikalischen Angebot, zusammen mit ein bis maximal zwei Stunden Musikunterricht pro Woche, dem ererbten kulturellen Habitus kaum etwas entgegenzusetzen haben. Merkt (2019) sieht eine – womöglich sogar die einzige – Möglichkeit, dies zu verändern, in der Ganztagschule:

„Armut und Beeinträchtigung als Teilhabebarriere sind nur die eine Seite der Medaille. Die andere Seite ist die tatsächliche oder vielleicht auch ‚nur‘ empfundene Irrelevanz der Angebote für bestimmte Milieus [...]. Was also muss sich ändern, um Teilhabebarrrieren abzubauen? Der Gegenstand der Teilhabe, also die Kultur, oder die Kulturrezipierenden? Auch wenn die Schule nicht alles retten kann – die inklusive Ganztagschule hätte durchaus die Möglichkeit, durch Kulturerfahrung im Sinne von kultureller Praxis und durch Kulturreflexion Grundlagen für ein weiterführendes Interesse zu legen. Die Entwicklung partizipativer Ansätze kultureller Gestaltung wäre hierbei nicht nur hilfreich, sondern die Voraussetzung.“ (Merkt 2019, S. 285)

Im Sinn partizipativer Ansätze plädiert auch Henze (2018) für eine Kultur mit allen statt Kultur für alle und für Langfristigkeit statt Kurzlebigkeit:

„Der Fokus auf relativ kurzfristige Projekte mit klar definierten und messbaren Zielen, wie es in der Kulturförderung allenthalben Usus ist, ist nicht geeignet, um das Vertrauen zu schaffen, das viele Menschen und insbesondere solche, die mit einigen Kunstformen noch kaum in Berührung gekommen sind, benötigen, um sich entsprechend einzubringen.“ (Henze 2018, S. 338)

Schule hat u. a. den Auftrag, Kindern und Jugendlichen kompensatorische musikalische Angebote zu machen, die sie von zu Hause nicht erhalten. Allerdings durchlaufen die Kinder bereits vor Schuleintritt eine musikalische Sozialisation und kommen schon mit einem bestimmten kulturellen Kapital ausgestattet in die Schule. Besteht also die politisch beabsichtigte Chancengerechtigkeit auf musikalischem Gebiet darin, dass *alle* die Chance ergreifen, sich hochkulturellen Musikpraxen zuzuwenden

und hochkulturelle Institutionen zu nutzen, hieße dies, ein Konzept zu entwickeln und Strukturen zu schaffen, die bereits in der Kita ansetzen und Kinder von frühester Kindheit an mit hochkulturellen Musikpraxen vertraut machen. Dies wäre im Sinne Merckts in der Ganztagschule fortzuführen, wobei auch berücksichtigt werden müsste, dass es sich zumindest für Kinder aus mittellosen Elternhäusern um kostenfreie Angebote handelt. Das Angebot müsste ferner für eine bestimmte Zeitspanne (ca. ein Jahr bei einem wöchentlichen Turnus) verpflichtend sein¹⁹. Denn für oder gegen eine bestimmte Musikpraxis, die in das eigene Leben integriert werden soll oder nicht, kann sich nur entscheiden, wer sie zuvor kennengelernt hat.²⁰ Um dies auszuprobieren, braucht es mehr Zeit als ein kurzes Projekt. Es wäre also eine aufeinander aufbauende Konzeption notwendig, die Kindern von frühester Kindheit bis zum Schulabschluss die Möglichkeit bietet, sich mit denjenigen musikalischen Gegenständen und Musikpraxen, die zum Repertoire hochkultureller Einrichtungen zählen, langfristig auseinanderzusetzen.

Die politisch ständig geforderte Erschließung neuer, insbesondere bildungsferner Zielgruppen kann somit nicht losgelöst von sozialwissenschaftlichen Überlegungen allein den hochkulturellen Einrichtungen zugeschoben werden,²¹ die zudem mit diesem Anspruch eventuell sogar dem Zwang ausgeliefert werden, ihre Existenzberechtigung durch den Grad der Erreichung dieses im Grunde unerreichbaren Ziels nachzuweisen. Die Teilnahme von bildungsfernen Kindern und Jugendlichen an einem Projekt einer hochkulturellen Institution garantiert zudem in keiner Weise, dass die ehemaligen Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer auch als Erwachsene das reguläre Angebot der anbietenden Einrichtung nutzen und damit den kulturellen Habitus anderer sozialer Gruppen (d. h. der „Bildungsnahen“) übernehmen. Das Zuschieben sozialpolitischer bzw. bildungspolitischer Aufgaben an hochkulturelle Einrichtungen, die bis vor ca. zwanzig Jahren nichts anderem als dem Erhalt des kulturellen Erbes (was auch immer darunter zu verstehen ist) und dem Genuss oder

19 Dies wird als angemessene Zeitspanne für Erfahrungen mit einer bestimmten Musikpraxis betrachtet, die eine ausreichende Entscheidungsgrundlage für oder gegen eine Musikpraxis bilden.

20 Vgl. hierzu für den schulischen Musikunterricht das Orientierungs-Kompetenz-Modell von Hans Jünger (2019).

21 Hieraus leitet sich im Zusammenhang mit zahlreichen neuen kulturellen Formaten der Begriff der *Soziokulturalisierung des Kulturbetriebes* ab (vgl. Sievers 2019a, S. 49).

der Selbstbildung der an hochkulturellen Programmen von sich aus interessierter Bevölkerungsteile diente, wird als isolierte Maßnahme also nicht dazu führen, dass bildungsferne Kinder und Jugendliche sich dauerhaft an eine solche Institution binden (z. B. als Abonnenten von klassischen Sinfoniekonzerten oder als regelmäßige Opernbesucher).

Zu fragen ist in diesem Zusammenhang allerdings auch, weshalb staatlicherseits so großer Wert darauf gelegt wird, bildungsferne Kinder und Jugendlichen an *bestimmten* Formen von Kultur zu beteiligen, die offenbar als hochwertiger angesehen werden als diejenigen Formen kultureller Praxis, die diese bildungsfernen Kinder und Jugendlichen von sich aus bereits ausüben, z. B. rappen, Musik hören, sich auf Youtube inszenieren. Staatliche Institutionen werden nur dann mit Geld zur Förderung der Chancengerechtigkeit ausgestattet, wenn ihre Ideen den Vorstellungen der Geldgeber entsprechen. Die Geldgeber aber sind i. d. R. nicht in der Unterschicht anzutreffen und erhalten so die Macht, über die Art der Chancengerechtigkeit nach ihren eigenen Vorstellungen zu bestimmen. „Wertvoll“ ist offenbar dabei das, was innerhalb des eigenen Habitus der Förderer als wertvoll erachtet wird. Maedler formuliert entsprechend zu „gängigen“ Angeboten an untere soziale Schichten, die ihnen von höheren Schichten gemacht werden:

„Eine Auseinandersetzung mit der Lebenswelt des Nicht-Publikums findet nicht statt, zu stark ist die Orientierung am eigenen Werte- und Rezeptionskanon“ (Maedler 2008, S. 105).²²

Doch auch untere soziale Schichten hören oder machen Musik und besuchen Konzerte, die allerdings i. d. R. nicht von staatlichen Institutionen veranstaltet werden (z. B. Rock- und Popkonzerte). Um also auch bildungsfernen Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu musikalischer Teilhabe zu ermöglichen, könnten mehr Fördergelder auch in Musikpraxen fließen, die bildungsferne Schichten bevorzugen, bis hin zu mehr Zuschüssen für Rock- und Popveranstaltungen. Denn auch Konzerte von Rock- und Popbands stiften Gemeinschaft und bewirken positive Emotionen bei den Rezipienten, auch wenn damit kein explizites aufklärerisches Potenzial verbunden ist. Schließlich sind auch klassische Sinfoniekon-

²² Vgl. zur Defizitorientierung und paternalistischen Grundhaltung von Entscheidungsträgern in der kulturellen Bildung auch Maedler 2017, S. 51 ff.

zerte keineswegs immer mit einem aufklärerischen Potenzial verbunden, sondern dienen oft nichts anderem als der Unterhaltung, der Entspannung und dem Herausgehobensein aus dem Alltäglichen.

Es wäre also zur Herstellung einer ernst gemeinten kulturellen Teilhabe *für alle* zu durchdenken, wie diese unter Berücksichtigung einer Wahlfreiheit auch für bildungsferne Kinder und Jugendliche aussehen könnte, die auch deren (Sub)Kulturen umfassen. Warum hochkulturelle Angebote von *allen* genutzt werden sollen, wenn gerade in der bewussten Nicht-Nutzung ein soziales Abgrenzungsmerkmal bestimmter Gruppen gegenüber anderen Gruppen liegt, erschließt sich nicht. Damit ist nicht gemeint, dass Angehörige verschiedener sozialer Schichten nicht jeweils andere, für sie ungewohnte Musikpraxen kennenlernen sollten. Warum allerdings dann bildungsnahe Gymnasiasten nicht auch Volksmusik und Schlager kennenlernen sollen, ist kaum nachvollziehbar. Das gegenseitige Kennenlernen der Musikpraxen verschiedener sozialer Schichten vollzieht sich also nur in eine Richtung: von unten nach oben, aber nicht umgekehrt.

Denkbar als Ursache für den ausbleibenden Erfolg von bisherigen Musikprojekten im Hinblick auf die anschließende Nutzung hochkultureller Einrichtungen ist aber ebenso, dass die bildungsfernen Schichten schlichtweg nicht über das zur Kulturnutzung notwendige ökonomische Kapital verfügen, nachdem sie aus einem eigens für sie konzipierten, kostenfreien Projekt ausgeschieden sind. Wenn Kinder oder Jugendliche nach einem Projekt ihr Leihinstrument wieder abgeben müssen und keinen weiteren Unterricht erhalten (sei es, weil die Eltern die Gebühren nicht aufbringen können oder die Warteliste aufgrund struktureller Unterfinanzierung von Musikschulen zu lang ist), wenn der Eintritt für Veranstaltungen hochkultureller Institutionen für bedürftige Menschen nicht kostenfrei ist, aber auch, wenn niemand aus dem Umfeld bildungsferner Kinder und Jugendlicher dafür sorgt, dass diese irgendwie zu einer Institution hin- und zurückgelangen oder sie während eines Angebots begleitet, können durch Musik weder persönlichkeitsbildende noch andere demokratiefördernde Potenziale entwickelt werden. Daran ändert auch das sog. Bildungs- und Teilhabepaket der Bundesregierung nichts, da der Betrag von derzeit 15 € pro Monat nicht ansatzweise ausreicht, um davon Instrumental-, Vokal- oder Tanzunterricht zu finanzieren – unabhängig davon, ob an einer privaten oder öffentlich geförderten musikpädagogischen Einrichtung. Und selbst im Fall kompletter Kostenfreiheit ist das Problem des häuslichen Desinteresses damit noch nicht gelöst. Die vorherigen „Teilhabenichtse“

(Maedler 2008) sind also nach dem Ausscheiden aus einem – meist schulisch organisierten – Projekt meist wiederum ebensolche.

Auch eine Integration von nach Deutschland zugewanderten Kindern und Jugendlichen vollzieht sich nicht allein dadurch, dass Musikprojekte für diese veranstaltet werden, sofern keine weiterführenden Strukturen geschaffen werden, in die die Teilnehmenden eingebunden werden. Dass auch aus Sicht von kulturellen Migrantenvereinigungen mehr kulturelle Bildung an Schulen und ein früheres Heranführen an Kunst und Kultur wichtige Faktoren für mehr Offenheit und Verständnis in der Gesellschaft sein können, geht aus einer Studie von Keuchel und Larue (2011) hervor, in deren Rahmen 57 Kölner Migranten(kultur)vereine befragt wurden. Es existieren bereits zahlreiche durch Migranten(kultur)vereine selbst organisierte kulturelle Angebote, auch im Bereich der Musik. Diese Vereine könnten mehr eingebunden werden statt die Zahl der Angebote für Migranten stetig zu erhöhen. Dazu müssten nach Ansicht der Befragten folgende Punkte umgesetzt werden:

- Eine Verbesserung der Förderpraxis,
- Eine Einbindung von Einwanderer-Communities in interkulturelle Konzepte,
- eine intensiviertere kulturpolitische Kommunikation nach innen und außen,
- Vermittlungsarbeit für alle Bevölkerungsgruppen,
- Eine „Durchmischung“ des Publikums mit und ohne Migrationshintergrund,
- „Mixprogramme“ von Kunst aus verschiedenen Herkunftsländern. (Merkt 2019, S. 153)

Sinnvoll scheint es also, zunächst auf die bereits bestehenden Strukturen zurückzugreifen, diese auszubauen und Migrantinnen und Migranten mehr an Entscheidungsprozessen, wann wo welche musikpädagogischen Maßnahmen etabliert werden, zu beteiligen, statt über ihre Köpfe hinweg paternalistisch etwas „für“ sie zu implementieren.

Dass nicht nur die Musik bzw. die Musikpraxis, um die es jeweils geht, eine wichtige Rolle für den Erfolg im Sinne von Demokratiebildung spielt, sondern auch die konkrete methodisch-didaktische Ausgestaltung eines musikpädagogischen Angebotes von großer Bedeutung ist, wird anhand eines Berichts von Merkt (2019, S. 2019 ff.) über ein Hip-Hop-Projekt deutlich. Für dieses Projekt, das im Rahmen des regulären

schulischen Musikunterrichts durchgeführt wurde, wurden außerschulische Expertinnen engagiert, die den sprachlichen „Code“ der Schülerinnen und Schüler sprachen. Der 45-Minuten-Takt wurde teils aufgelöst und die Lernenden konnten sich selbst einer von fünf kreativen Arbeitsgruppen (Musik/Gesang, Tanz, Graffiti, Eventmanagement, Homepage-Gestaltung) zuordnen. Damit befand sich das Projekt zwischen Entstehens- und Produktionsbedingungen und dem Erklingen von Musik und bot jedem Schüler bzw. jeder Schülerin die Gelegenheit, Anerkennung auf einem Sachgebiet zu erlangen. Im Bereich kreativer Leistungen, in denen oftmals keine eindeutige Zuordnung von Lösungen zu Kriterien wie „richtig“ oder „falsch“ getroffen werden kann, ist Anerkennung leichter möglich als in Bereichen (wie z. B. dem naturwissenschaftlichen), in dem es klar definierte korrekte Lösungen ohne Möglichkeit zur Abweichung gibt. Durch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Themenwahl, durch die Möglichkeit, sich selbst für eine Arbeitsgruppe zu entscheiden, und durch die Wahl der Sozialform „Gruppenarbeit“ bestand für die Teilnehmenden ein hohes Maß an Partizipationsmöglichkeiten. Einer der an dem Projekt beteiligten Schüler drückt die demokratiebildende Wirkung dann auch direkt aus:

„Nur bei uns im Hip-Hop-Projekt stand auf dem Lehrplan: Spaß haben, was auf die Reihe kriegen, an dem wir wirklich interessiert sind. Und, ich weiß nicht, das war einfach viel geiler [...] Wir haben gelernt zum Beispiel Zusammenhalt; das lernen wir im Unterricht nicht. Wir haben gelernt den Umgang mit anderen Leuten; das lernen wir in der Schule nicht im Unterricht. Und das ist, ich find, das Projekt hat was für's soziale Leben gemacht.“ (Kammler 2012, S. 237, zit. n. Merkt 2019, S. 202)

Dies zeigt, dass auch Projekte von kürzerer Dauer eine demokratiebildende Wirkung entfalten könne, jedoch müssen sie partizipativ angelegt sein.

So deutlich sich das demokratiebildende Potenzial in der o. g. Äußerung des Schülers offenbart, erfordert eine politisch ernst gemeinte Chancengerechtigkeit dennoch erheblich mehr Aufwand als einmalige Kurzzeitmaßnahmen für gesellschaftliche Minderheiten:

„Die einmalige exklusive kulturelle Teilhabe von Jugendlichen an einem kulturellen Projekt führt gewiss zu einer Stärkung personel-

ler Kompetenzen (etwa Ausdrucksfähigkeit, Durchhaltevermögen, Selbstbewusstsein) und wirkt positiv auf den Prozess der Identitätsbildung. Auf die einmalige Teilnahme am Projekt allein bezogen ist die Wirkung jedoch kümmerlich gering. Gelänge es, eine kontinuierliche Teilhabe zumindest zu offerieren, würde diese Entwicklung für den Einzelnen eine sinnliche Bereicherung seiner Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung bedeuten. Dies stellt Kulturinstitutionen vor die Aufgabe, nachhaltige Beziehungen entstehen zu lassen, die durch die Integration in Projekte [...] immer wieder dazu geeignet sind, als Aufheller aus der Alltagstristesse zu fungieren.“ (Maedler 2008, S. 109)

In diesem Zitat von Maedler wird, abgesehen von der Forderung nach längerfristiger Teilhabe, der ästhetischen Betätigung eine sublimierende Funktion als „Aufheller aus der Alltagstristesse“ zugeschrieben. Die Beschäftigung mit Musik kann in der Tat so intensiv, sinnstiftend und beglückend sein, dass die alltägliche Realität mit ihren möglicherweise belastenden Situationen zumindest für den Moment der musikalischen Betätigung ausgeblendet wird. Die politisch-gesellschaftlichen Verhältnisse, die zur Tristesse führen, werden jedoch dadurch nicht hinterfragt. Musik trägt in diesem Sinn dazu bei, negativ empfundene gesellschaftlich bedingte Lebensumstände wie z. B. Arbeitslosigkeit oder die Angst vor einem Arbeitsplatzverlust, Armut, Ausgrenzung oder soziale Abstiegsängste zu ertragen und sich ästhetische Erlebnisräume zu schaffen, in denen diese Umstände und die damit verbundenen negativen Emotionen wenigstens für kurze Zeit in den Hintergrund treten. Selbstverständlich können auch nicht gesellschaftlich verursachte private Lebensumstände (z. B. Krankheit) in den Hintergrund treten. Dies kann zweifellos einen Beitrag zur psychischen Gesundheit darstellen, auch, wenn sich daraus kein Potenzial für gesellschaftliche Veränderungsprozesse ergibt. Dass Musizieren tatsächlich dauerhaft resilient²³ macht und dazu beiträgt, den Alltag leichter oder überhaupt zu bewältigen, muss allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt nach aktuellem Forschungsstand eher verneint werden. So konnte Groß (2018) zwar Wirkungen des Musizierens auf die Wahrnehmung sozialer Ressourcen von Jugendlichen nachweisen: Ju-

²³ Unter Resilienz wird die Fähigkeit verstanden, die alltäglichen Alltagsanforderungen erfolgreich zu bewältigen, ohne psychisch krank zu werden (Groß 2018, S. 41).

gendliche, die ein Instrument spielen, fühlen sich demnach innerhalb ihrer Klasse mehr akzeptiert als Jugendliche, die kein Instrument spielen. Diese stärkere soziale Integration wertet Groß als indirekten Beitrag zur psychischen Gesundheit, doch stellt die soziale Integration in Groß' Modell nur *einen* Indikator für psychische Gesundheit dar. Auf die beiden weiteren Indikatoren „personale Ressourcen“ (Persönlichkeitsmerkmale zur erfolgreichen Bewältigung von Alltagsanforderungen) und „familiäre Ressourcen“ (intensiverer Austausch innerhalb der Familie, schulisches Unterstützungsverhalten) ließ sich kein Einfluss des instrumentalen Musizierens nachweisen. Musizieren allein macht also nach derzeitigem Kenntnisstand nicht „stark“ im Sinne besserer Lebensbewältigung trotz schwieriger Lebensumstände („Benachteiligung“). Eine gezielte Bestellung von Transfereffekten durch Musik scheint nicht zu funktionieren (Krönig 2017, S. 102).

4 Fazit und Ausblick

Auch, wenn die Musikpädagogik momentan mit gesellschaftspolitischen Erwartungen überfrachtet wird, verfügt sie, wie oben dargelegt, über Potenziale im Hinblick auf den Umgang mit Komplexität, Pluralismus und Vielfalt die momentan charakteristische Merkmale westlicher Gesellschaften darstellen, und damit im Hinblick auf den Umgang mit Unsicherheiten, mit Andersartigkeit, Uneindeutigkeit und Widerstreit (vgl. Schnurr 2018). Die Musikpädagogik verfügt darüber hinaus über persönlichkeitsbildende Potenziale, durch die demokratierelevante Persönlichkeitseigenschaften entwickelt werden können und kann insofern demokratiestabilisierend wirken. Doch um diese Potenziale zu einer nachhaltigen und bestmöglichen Entfaltung zu bringen, bedarf es eines politischen Umdenkens statt lediglich einer stetigen quantitativen Steigerung einzelner musikpädagogischer Maßnahmen, die noch dazu nicht einmal auf lokaler Ebene in Zusammenhang miteinander stehen.

Zunächst bedarf es der Klärung, was bildungspolitisch unter „Teilhabe“ bzw. „Chancengerechtigkeit“ zu verstehen ist. Soll es darum gehen, dass bildungsferne Menschen den kulturellen Habitus einer kleinen klassiknahen Elite übernehmen, oder eher darum, dass sie eine selbst gewählte musikalische Tätigkeit ausüben können, auch wenn diese nicht im Bereich der Hochkultur angesiedelt ist? Welche Rolle spielt bei der Er-

möglichkeit von Teilhabe der Gedanke, dass Institutionen des klassischen Musikbetriebes sich neue Schichten erschließen sollen und damit der Teilhabegedanke nicht von denen aus gedacht wird, für die sie ermöglicht werden soll, sondern von den Institutionen aus als künftiges Publikum? Bedeutet „Teilhabe“, dass vorrangig Transfereffekte erzeugt werden sollen, oder geht es um fachliche Fertigkeiten oder gar um Entspannung und Vergnügen? Ist staatlich geförderte musikalische Teilhabe auch ohne die Bedingung eines aufklärerischen Potenzials, als Ermöglichung von Vergnügen und Entspannung, denkbar? Müssten also nicht neue Kriterien dafür entwickelt werden, wann etwas als förderungswürdige musikalische „Teilhabe“ einzustufen ist und wann nicht?

Ferner bedarf es kontinuierlicher und selbstbestimmter Angebote für *alle* Menschen, die für diejenigen, die selbst nicht über das notwendige ökonomische Kapital verfügen, kostenfrei sind. Das kulturelle Kapital und die diesem Kapital zugeschriebenen demokratiebildenden Wirkungen können nicht unabhängig vom ökonomischen Kapital betrachtet werden.

Sollen Musikangebote gegenüber dem Einfluss des Elternhauses kompensatorisch wirken, müssen sie die Zeitspanne von der frühen Kindheit bis zum Ende der Schulzeit umfassen, so dass eine in der frühen Kindheit begonnene musikalische Praxis während der Schulzeit, auch nach dem Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule, fortgeführt werden kann. Nur dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass der vom Elternhaus übernommene kulturelle Habitus durchbrochen werden kann. Erfolgt dies so nicht, ist vorhersehbar, dass – analog dazu, dass auch der Einsatz von tausenden Lesepaten und hunderte von Maßnahmen zur Sprach- und Leseförderung in den letzten Jahren so gut wie nicht zu einer Verbesserung der Lesekompetenz (siehe PISA 2019) geführt haben und der Bildungserfolg nach wie vor von der sozialen Herkunft abhängt – sich dies auch weiterhin genauso für kulturelle Bildungsmaßnahmen feststellen lässt. Viel hilft nicht viel, sofern die Maßnahmen nicht in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext gestellt werden, und eine wie auch immer geartete musikalische Betätigung stellt, sofern nicht eine frühe Spezialisierung erfolgt, lediglich einen kleinen Ausschnitt aus der alltäglichen Realität dar. Die Fortführung der in der Kita begonnen Angebote bzw. eine Auswahl an neuen Angeboten mit individuellen Auswahlmöglichkeiten kann – wie von Merkt (2019) vorgeschlagen – in der Ganztagschule erfolgen, alternativ aber auch an einem externen, dafür

besonders ausgestatteten Musiklernort. In diesem Fall muss die Möglichkeit zur Befreiung von der verpflichtenden Anwesenheit im Ganztagsbetrieb garantiert sein.²⁴

Für den schulischen Musikunterricht kann hinsichtlich seiner demokratiebildenden Aufträge konstatiert werden, dass sich, solange er zeitlich bis an den Rand seiner Existenz zurückgedrängt wird, die erwünschten Effekte, vor allem in Gestalt dauerhafter Persönlichkeitseigenschaften, welche auf bildungspolitischer Ebene für eine „gute“ Demokratie als essenziell angesehen werden, auch nur marginal einstellen können.

Aus den vorgeschlagenen Maßnahmen folgt die Forderung, dass es der Entwicklung eines (länderspezifischen) musikpädagogischen Gesamtkonzeptes bedarf, um die Zuständigkeiten einzelner Anbieter zu klären und Ziele der jeweiligen Maßnahmen sinnvoll aufeinander abzustimmen. Zu einem solchen Gesamtkonzept gehört auch die angemessene finanzielle Entlohnung und soziale Absicherung von Musikpädagoginnen – zum einen, um Kontinuität in den Strukturen zu schaffen, zum anderen, um einer Entprofessionalisierung durch Fachkräftemangel entgegenzuwirken,²⁵ doch letztlich gerade auch, weil es im Hinblick auf den demokratischen Wert „Gerechtigkeit“ unhaltbar scheint, dass ausgerechnet diejenigen, die für die musikalische Teilhabe von Menschen in prekären Lebenslagen sorgen sollen, selbst mit expliziter staatlicher Billigung prekär beschäftigt sind und überwiegend am Existenzminimum leben. Obwohl bereits im Bericht der vom Deutschen Bundestag eingesetzten Kulturenquête-Kommission von 2007 ein Einkommen knapp oberhalb der Armutsgrenze, mangelnde soziale Absicherung und vorprogrammierte Altersarmut von Musikpädagoginnen und Musikpädagogen beklagt werden, hat sich auch über zehn Jahre später, in Zeiten zunehmender musikpädagogischer Offensiven, daran nicht das Gerings-te geändert.²⁶

24 Diese Forderung wird seit Langem auch vom Verband der Musikschulen (VdM) erhoben, jedoch sehr unterschiedlich umgesetzt.

25 Bereits jetzt ergreifen z. B. nicht wenige Musikschullehrkräfte die Chance, als Quer- bzw. Seiteneinsteiger an allgemein bildenden Schulen zu arbeiten, da sie hier durch eine Festanstellung sozial abgesichert sind und erheblich mehr verdienen als an Musikschulen.

26 Vgl. hierzu die ver.di-Umfragen zur sozialen Situation und Einkommenssituation von Musikschullehrkräften und Privatmusiklehrkräften von 2008, 2012 und 2017. Online verfügbar unter: <https://musik.verdi.de/musikschulen/umfrage> (Letzter Zugriff am 16. 04. 2020).

Darüber hinaus kann eine kontinuierliche musikalische Chancengerechtigkeit nur dann gesichert werden, wenn der Erhalt von staatlichen musikpädagogischen Institutionen wie Musikschulen Pflichtaufgabe wird und deren Existenz nicht ins Belieben einer Kommune gestellt werden kann. Bereits jetzt reichen die Kapazitäten der öffentlichen Musikschulen aufgrund struktureller Unterfinanzierung noch nicht einmal dafür aus, alle von sich aus interessierten Kinder und Jugendlichen aufzunehmen. So positiv es zu werten ist, mehr Chancengerechtigkeit für unterprivilegierte Kinder und Jugendliche anzustreben, sollte dies nicht zu Lasten bildungsnaher Kinder und Jugendlicher gehen, die *auch* Anspruch auf einen selbst gewählten Zugang zu musikalischer Bildung haben. Durch die strukturelle Unterfinanzierung und die dadurch seit Jahren nicht zu deckende Nachfrage nach Unterricht an Musikschulen geraten jedoch die Chancen der bildungsnahen Schichten aus dem Blickfeld der Politik. Lehmann-Wermser (2019) weist zudem am Beispiel von Internetauftritten der niedersächsischen Musikschulen darauf hin, dass das äußere Erscheinungsbild der Musikschulen für eine weiße Mittelschicht ausgelegt zu sein scheint, Menschen mit Migrationshintergrund und bestimmte Musikpraxen jedoch nicht vorkommen. Obwohl Lehmann-Wermser explizit betont, dass es in seiner Studie nicht um „political correctness“ geht und sich seine Studie nur auf Musikschulen bezieht, können seine Befunde als Hinweis verstanden werden, die Angebotsgestaltung für bestimmte Zielgruppen an öffentlichen Musikinstitutionen zumindest zu hinterfragen.²⁷

Weitere Maßnahmen wären vor dem Hintergrund der Ursachenforschung für bestimmte Evaluationsergebnisse zu konzipieren. Statt ständig neue Modellprojekte zu implementieren,²⁸ die die gesetzten Ziele nicht erreichen, sollten die Ursachen für das Ausbleiben beabsichtigter Wirkungen analysiert und die Fortsetzung von Projekten daran ausgerichtet werden. Der Entwicklung von Projekten sollte mehr Zeit eingeräumt werden, indem ein Projekt mehrere Evaluationszyklen durchläuft und aufgrund der Ergebnisse jeweils notwendige Anpassungen vorgenommen werden. Erweisen sich Projekte als erfolgreich im Sinne der Erreichung der gesetzten Ziele, müssen sie verstetigt und nicht trotz ihres Erfolgs durch neue („innovative“) Projekte verdrängt werden. Der Zwang zur ständigen In-

27 Vgl. zur weißen Dominanz in der Kulturellen Bildung auch Nising/Mörsch 2018.

28 Vgl. hierzu auch die Kritik von Sievers (2019b).

novation (wobei allzu oft unklar bleibt, was genau das Innovative jeweils ist und warum es besser ist als bereits bewährte musikpädagogische Angebote) verhindert, dass sich Bewährtes etablieren kann. Umgekehrt sollten Projekte, die auch nach mehreren Jahren und vorgenommener Anpassungen aufgrund von Evaluationen offensichtlich nicht zur Zielerreichung führen, nicht fortgesetzt werden. Die Förderflut von Projekten verstellt zudem allzu häufig den Blick auf die Förderung von Institutionen und Strukturen. Musikschulen und Musikunterricht werden eben nicht ausgebaut, Ganztagschulen spiegeln in ihren kulturellen Angeboten allzu oft eben nicht den gesellschaftlichen Pluralismus wieder, sondern beschränken sich auf ein oder zwei, meist auch noch kostenpflichtige Angebotsbereiche.

Des Weiteren wäre zu klären, ob musikpädagogische Maßnahmen für voneinander abgegrenzte Gruppen (Migranten, Behinderte, Bildungsferne etc.) implementiert werden sollen oder ob eine Durchmischung von sozialen Milieus und Gruppen gewollt ist, wobei alle der genannten Gruppen bereits in sich heterogen sind. Sollte eine Durchmischung politisch beabsichtigt sein, ist zu bedenken, dass sich an der relativen Undurchlässigkeit sozialer Milieus nichts ändert, wenn Kinder oder Jugendliche aus verschiedenen sozialen Milieus zwar eine kurze Zeit lang in einem Musikprojekt zusammenarbeiten, daraus aber keine sozialen Beziehungen zwischen ihnen entstehen. Differenzerfahrungen können nur dann gemacht werden, wenn man etwas über andere erfährt. So kann sein eigenes soziales Milieu nur verlassen, wer unmittelbar erfährt, dass es auch andere Lebensentwürfe gibt als die im eigenen Milieu üblichen, was Keuchel (2017, S. 48) unter den Begriff der „Lebenswelterweiterung“ fasst. Passt dies nicht, wird spätestens nach dem Ende eines Musikprojektes die soziale Durchmischung durch die jeweiligen Lebensumstände und den jeweiligen kulturellen Habitus wieder aufgehoben, und jeder kehrt in „sein“ Milieu zurück. „Differenzerfahrung“ bedeutet in diesem Zusammenhang auch, dass auch Kinder und Jugendliche, die eher dem hochkulturellen Milieu zuzurechnen sind, Erfahrungen mit ihnen nicht vertrauten Musikpraxen anderer Milieus machen sollten. Ferner können Musikprojekte nur sehr punktuell zu Differenzerfahrungen beitragen, solange unsere Gesellschaft auf ein selektives System in nahezu allen anderen Lebensbereichen setzt, wozu allem voran das Festhalten an verschiedenen Schulformen, aber auch der weitgehende Ausschluss behinderter Menschen vom Arbeitsmarkt (trotz zuvor erfolgter schulischer Inklusion)

sion),²⁹ die Kasernierung alter Menschen in Altersheimen, die Ghettoisierung von Wohnvierteln oder ein Zwei-Klassen-Gesundheitssystem gehören. Menschen verschiedener sozialer Schichten sollen sich quasi in der Oper oder in der Philharmonie begegnen, nicht jedoch in einer „Schule für alle“? Auch lassen sich die Lebensverhältnisse in abgehängten ländlichen Regionen allein durch musikpädagogische Maßnahmen nur zu einem sehr geringen Teil an die Lebensverhältnisse in prosperierenden städtischen Regionen angleichen, wenn dies eine isolierte Maßnahme bleibt und die Angebote schwer erreichbar und nicht kontinuierlich sind.

Musikpädagogik kann ohne Frage einen Beitrag zu einer „guten“ Demokratie leisten, indem sie dazu beiträgt, dass Menschen respektvoll und tolerant miteinander kommunizieren, sich in einer musikalischen Betätigung selbstverwirklichen und dabei Flow-Momente erleben, dass sie selbstbewusst, empathisch, vertrauensvoll, solidarisch und verantwortungsvoll in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit einer Musikpraxis handeln, dass sie lernen, über eine (Selbst)Reflexionsfähigkeit zu verfügen, die auch dazu beitragen kann, eigene Haltungen und Einstellungen zu hinterfragen und zu verändern. Musik kann stark machen und Menschen verbinden. Sie kann aber auch trennen oder zumindest nicht in der Weise „stark“ machen, die als demokratiefördernd zu bezeichnen ist (dies belegen zur Genüge menschenverachtende Gangsta Rap-Texte oder zahllose Konzerte rechtsextremer Gruppen, die der Identitätsbildung dienen). Musikpädagogik kann, je nach Formen und Formaten des Umgangs mit Musik, Inhalten und Methoden, ein aufklärerisches Potenzial bergen oder aber auch nicht. Sie kann vor allem nicht als immer stärker überfrachteter Reparaturbetrieb für gesellschaftlich-politisch verursachte Schäden dienen (vgl. Hornberger 2017, S. 31), und sie *muss* es auch nicht. Menschen aller Altersgruppen, jenseits von sozialpolitisch aufgeladenen Aufträgen, einen für ihr Leben sinnstiftenden Umgang mit Musik zu vermitteln, ist die eigentliche Kernaufgabe der Musikpädagogik, jenseits aller darüber hinaus gehenden Nützlichkeitsersparungen. Collard (2018)

²⁹ Laut Inklusionsbarometer der *Aktion Mensch* stellten 2019 Schwerbehinderte einen Mitarbeiteranteil von lediglich 4,1 % in privaten Unternehmen und von 6,1 % im Öffentlichen Dienst. Nur 74,1 % aller Unternehmen beschäftigten mindestens einen gesetzlich vorgeschriebenen Pflichtarbeitsplatz für Schwerbehinderte, 39,6 % besetzten alle Pflichtarbeitsplätze. Der überwiegende Teil von arbeitenden Schwerbehinderten arbeitet in einer Behindertenwerkstatt und verfügt damit auch nur über marginale eigene Einkünfte. <https://www.aktion-mensch.de/inklusion/arbeit/inklusionsbarometer.html> (Letzter Zugriff am 10. 04. 2020).

äußert sich als einer der wenigen Akteure über die mit der Kulturellen Bildung verbundenen Hoffnungen skeptisch, indem er darauf verweist, dass die Kulturelle Bildung angesichts der momentanen politischen Situation in Europa offenbar „nicht die Versprechen gehalten hat, die wir bezüglich ihres gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, pädagogischen und intellektuellen Nutzens gemacht haben“ (Collard 2017, S. 71).

Um wieder einen stärkeren Zusammenhalt der (noch) liberal-demokratisch verfassten Gesellschaft zu bewirken, bedarf es erheblich mehr und anderer Anstrengungen, als ein Musikprojekt nach dem anderen für jahrelang politisch vernachlässigte gesellschaftliche Gruppen zu implementieren. Die demokratiebildenden Wirkungen der Musikpädagogik können die Auswirkungen sozialer Ungerechtigkeit, mangelnde Transparenz politischer Entscheidungen, fehlende Empathie von Entscheidungsträgern, zunehmende Arbeitsverdichtung und permanente Überforderung, ständiges Bewertetwerden, ausufernde Bürokratie, Gratifikationskrisen, unsichere Perspektiven (z. B. durch drohende Entlassungen oder befristete Arbeitsverhältnisse) und die Folgen des Ausblutens des gesamten öffentlichen Raumes inklusive eines maroden Bildungs-, Verkehrs-, Verwaltungs- und Gesundheitssystems nicht adäquat auffangen, ebenso wenig wie die Zunahme von Störungen der Entwicklung, der Emotionalität und des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen (vgl. Groß 2018). Musikpädagogik allein kann aber weder Menschen, die sich von den herrschenden politischen Eliten enttäuscht abgewandt haben, noch der extrem hohen gesellschaftlichen Stellung des Individuums (Selbstverwirklichung als hoher Wert, individualisierte Lernangebote, personalisierte Konsumangebote und Umwerbung) und des damit einhergehenden Egoismus genug entgegensetzen. Eine musikpädagogische „Behandlung“ von Symptomen reicht nicht. Zur Rettung des gesellschaftlichen Zusammenhaltes bedarf es vor allem anderen eines echten politischen Interesses, tatsächlich „gute“ demokratische Verhältnisse herzustellen, statt kosmetischer musikpädagogischer Operationen, die an den Ursachen des beklagten Auseinanderdriftens der Gesellschaft nicht das Geringste ändern. Dies bringt in aller Deutlichkeit auch der Pianist Igor Levit auf den Punkt: „Musik ist kein Ersatz für politisches Handeln“.³⁰

³⁰ Igor Levit in: Igor Levit: Das Klavier, der Tod und die Politik. Sternstunde Philosophie. Verfügbar unter: <https://www.srf.ch/play/tv/sternstunde-philosophie/video/igor-levit-das-klavier-der-tod-und-die-politik?id=ae745860-ac71-4186-b276-58bf6379df9c>. (Letzter Zugriff am 08. 04. 2020).

Literatur

Abel-Struth, S. (2005): Grundriss der Musikpädagogik. 2. Erg. Aufl. Mainz u. a.: Schott.

Belmi, P./Neale, M. A./Reiff, D./Ulfe, R. (2019): The social advantage of miscalibrated individuals: The relationship between social class and overconfidence and its implications for class-based inequality. In: Journal of Personality and Social Psychology. <https://doi.org/10.1037/pspi0000187> (Letzter Zugriff am 15. 04. 2019).

Berghahn, K. (Hrsg.) (2000): Friedrich Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen: In einer Reihe von Briefen: Mit den Augustenburger Briefen. Stuttgart: Reclam.

Bernatzky, G./Kreutz, G. (Hrsg.) (2015): Musik und Medizin. Chancen für Therapie, Prävention und Bildung. Wien: Springer VS.

Blank, T./Adamek, K. (2010): Singen in der Kindheit. Ein empirische Studie zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern und das *Canto elementar-Konzept* zum Praxis-Transfer. Münster u. a.: Waxmann.

Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Clausen, B./Dreßler, S. (Hrsg.) (2018): Soziale Aspekte des Musiklernens. Münster/New York: Waxmann. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 39).

Collard, P. (2017): Kulturelle Bildung und die Krise der freiheitlichen Demokratien. In: Keuchel, S./Kelb, V. (Hrsg.): Wertewandlung in der kulturellen Bildung. Bielefeld: Transcript, S. 65–71.

Deutscher Bundestag (Hrsg.): Schlussbericht der Enquête-Kommission „Kultur in Deutschland“. Drucksache 16/7000. <https://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/070/1607000.pdf> (Letzter Zugriff am 16. 02. 2020).

Feilke, H. (2015): Text und Lernen. Perspektivenwechsel in der Schreibforschung. In: Schmölder-Eibinger, S./Thürmann, E. (Hrsg.): Schreiben als Medium des Lernens. Kompetenzentwicklung durch Schreiben im Fachunterricht. Münster: Waxmann. (= Fachdidaktische Forschungen, Bd. 8), S. 47–72.

Fuchs, M. (2017): Politik und Pädagogik. Zur notwendigen Revitalisierung einer spannungsvollen Beziehung. München: Kopaed.

Gabler, H. (2013): Cyber-Mobbing in sozialen Netzwerken. <http://www.philotec.de/data/gabler-cyber-mobbing.pdf> (Letzter Zugriff am 29.04.2020).

Gembris, H. (2015): Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/47_MIKA/Gembris_Expertise_final.pdf (Letzter Zugriff am 12.04.2020).

Gottschalk, T./Lehmann-Wermser, A. (2013): Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In: Komorek, M./Prediger, S. (Hrsg.): Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme. Münster: Waxmann, S. 63–78.

Groß, N. (2018): Macht musizieren resilient? Untersuchung von sozialen, familiären und personalen Ressourcen für die psychische Gesundheit von Jugendlichen. Münster/New York: Waxmann.

Haas, M./Nonte, S./Krieg, M./Stubbe, T. (2019): Unterrichtsqualität in Musikklassen. Befunde aus der quasi-experimentellen Studie ProBiNi. In: Weidner, V./Rolle, C. (Hrsg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Münster/New York: Waxmann. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 40), S. 137–154.

Himmelman, G. (o. J.): Werte-Lernen in der Demokratie. http://schuledemokratie.brandenburg.de/experten/GerhardHimmelman_Werte_Lernen_in_der_Demokratie.pdf. (Letzter Zugriff am 25.03.2020).

Henze, R. (2018): „Kultur mit allen“ statt „Kultur für alle“. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/18. Bielefeld: Transcript, S. 329–339.

Hörmann, S./Meidel, E. (2016): Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In: Clausen, B. u. a.: Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus. Münster/New York: Waxmann, S. 11–68.

Hornberger, B. (2017): Musik – Kultur – Pädagogik. Kulturwissenschaftliche Fragen und Perspektiven. In: Cvetko, A./Rolle, C. (Hrsg.): Musikpädagogik und Kulturwissenschaft. Münster/New York: Waxmann, S. 19–36.

Irion, C. (2014): Musikwettbewerbe: Möglichkeiten und Grenzen musikalischer Begabungsfindung und -förderung am Beispiel von „Jugend musiziert“. Hamburg: disserta Verlag.

Jünger, H. (2019): Das OK-Modell. Tätigkeitsorientierte Musikpädagogik. <http://www.ok-modell-musik.de/ok-konzept.html> (Letzter Zugriff am 10. 04. 2020).

Kammler, T. (2012): Anerkennung und Gewalt an Schulen. Eine evidenzbasierte und theoriegeleitete Interventionsstudie im Praxistest. Wiesbaden: Springer VS.

Keuchel, S. (2017): Zur Entwicklung von Werten seit den 1970er Jahren und ihr Einfluss auf Gesellschaft und Kulturelle Bildung. In: Keuchel, S./Kelb, V. (Hrsg.): Wertewandlung in der Kulturellen Bildung. Bielefeld: Transcript, S. 27–53.

Keuchel, S. (2019): Kulturelle Bildung und gesellschaftlicher Zusammenhalt – Kitt oder Korrektiv? In: Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-gesellschaftlicher-zusammenhalt-kitt-oder-korrektiv> (Letzter Zugriff am 13. 04. 2020).

Keuchel, S./Larue, D. (2011): Kulturwelten in Köln. Eine empirische Analyse des Kulturangebotes mit Fokus auf Internationalität und Interkulturalität. Köln: AR-Cult Media.

Kreutz, G. (2014): Warum Singen glücklich macht. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Krönig, F. K. (2017): Die späte, fragwürdige und wenig aussichtsreiche Ökonomisierungskritik der Kulturellen Bildung. In: Keuchel, S./Kelb, V. (Hrsg.): Wertewandlung in der Kulturellen Bildung. Bielefeld: Transcript, S. 93–108.

Lehmann-Wermser, A. (2019): „Weiße“ Musikpraxen zeigen. Rassistische Strukturen als relevante Kategorie musikpädagogischer Forschung? In: Weidner, V./Rolle, C. (Hrsg.): Praxen und Diskurse aus Sicht musikpädagogischer Forschung. Münster/New York: Waxmann, S. 279–294. (= Musikpädagogische Forschung, Bd. 40).

Maedler, J. (2008): Mittendrin statt nur dabei – Anforderungen an Angebote kultureller Einrichtungen für mehr gelingende kulturelle Teilhabe. In: Maedler, J. (Hrsg.): Teilhabenichtse. Chancengerechtigkeit und kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 102–112. (= Kulturelle Bildung, Bd. 4).

Maedler, J. (2017): Die Teilhabe-Lücke. In: Schütze, A./Maedler, J. (Hrsg.): Weiße Flecken. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung. München: Kopaed, S. 49–57. (= Kulturelle Bildung, Bd. 63).

Matarasso, F. (2018): Spiegelbilder – Kulturelle Zusammenarbeit und Zivilgesellschaft. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/18. Bielefeld: Transcript, S. 315–328.

Merkel, W. (2018): Die populistische Revolte. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/18. Bielefeld: Transcript, S. 63–68.

Merkt, I. (2019): Musik. Vielfalt. Integration. Inklusion. Musikdidaktik für die eine Schule. Regensburg: Con Brio. (= Con Brio Fachbuch, Bd. 19).

Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2019): Demokratiebildung. Schule für Demokratie, Demokratie für Schule. Paderborn: Bonifatius.

Nising, L. P./Mörsch, C. (2018): Statt „Transkulturalität“ und „Diversität“: Diskriminierungskritik und Bekämpfung von strukturellem Rassismus. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/18. Bielefeld: Transcript, S. 139–149.

Nykrin, R. (1978): *Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzepte – Argumente – Bilder*. Regensburg: Bosse.

Orgass, S. (1996): *Kommunikative Musikdidaktik. Ansätze zu ihrer ästhetischen und pädagogischen Begründung sowie zwei praktische Erprobungen*. Augsburg: Wißner. (= Forum Musikpädagogik, Bd. 22).

Rolle, C. (2008): *Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz?* In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): *Leistung im Musikunterricht*. München: Allitera, S. 70–100.

Rolle, C. (2013): *Argumentation skills in the music classroom: A quest for theory*. In: Malmberg, Isolde/de Vugt, A. (Hrsg.): *European perspectives in music education 2. Artistry*. Wien: Helbling, S. 51–64.

Rolle, C./Wallbaum, C. (2011): *Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik*. In: Kirschenmann, J./Richter, C./Spinner, K. H. (Hrsg.): *Reden über Kunst*. München: Kopaed, S. 507–535.

Roscher, W. (Hrsg.) (1976): *Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis*. Köln: Du Mont Schauberg.

Schnurr, A. (2018): *Zwischen Transkulturalität und nationalistischen Fliehkräften*. In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): *Jahrbuch für Kulturpolitik 2017/18*. Bielefeld: Transcript, S. 151–160.

Sievers, N. (2019a): *Soziokultur als Projektarbeit. Theoretische und kulturpolitische Hintergründe*. In: *Kulturpolitische Mitteilungen* (167/IV 2019), S. 48–50.

Sievers, N. (2019b): *Neue Formate und Methoden soziokultureller Projektarbeit*. In: *Kulturpolitische Mitteilungen* (167/IV 2019), S. 41–42.

Sternberg, J. (2018): *„Die AfD ist eine Bedrohung für die Demokratie“*. In: *Frankfurter Rundschau* vom 24. 10. 2018. <https://www.fr.de/politik/eine-bedrohung-demokratie-10969125.html> (Letzter Zugriff am 29. 04. 2020).

Stroh, W. M. (2002): *Entwicklung eines Konzepts kritischer Musikerziehung*. In: *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. <http://www.zfkm.org/02-stroh> (Letzter Zugriff am 29. 04. 2020).

Warnke, L. (2019): „Der Umgangston wird rauer“. In: Westfälische Nachrichten vom 01.07.2019. <https://www.wn.de/Muensterland/Kreis-Coesfeld/Nottuln/3853947-Bedrohungen-und-Beleidigungen-Der-Umgangston-wird-rauer> (Letzter Zugriff am 29.04.2020).

Wingert, C. (2019): Motive, Methoden und Formate. Konzeptionelle Zusammenhänge in der soziokulturellen Projektpraxis. In: Kulturpolitische Mitteilungen (167/IV 2019), S. 51–54.

Weißmann, I. (2017): Jugendgewalt – Konsequenzen für die Prävention an Schulen. Diss. des Fachbereiches der Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen. http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12804/pdf/WeissmannIngrid_2017_04_25.pdf (Letzter Zugriff am 29.04.2020).

Welzer, H. (2016): Die smarte Diktatur. Der Angriff auf unsere Freiheit. Frankfurt a. M.: Fischer.

Zimmermann, O./Schulz, G. (2019): Jugend 2019: Wir sind hier, wir sind laut. In: Politik und Kultur 11/2019, S. 3.