



Burkhard Hill,  
Alicia de Banffy-Hall (Hrsg.)

# Community Music

Beiträge zur Theorie und Praxis  
aus internationaler und  
deutscher Perspektive

WAXMANN



Burkhard Hill,  
Alicia de Banffy-Hall (Hrsg.)

# Community Music

Beiträge zur Theorie und Praxis  
aus internationaler und deutscher Perspektive



Waxmann 2017  
Münster • New York

Dieses Projekt wurde gefördert vom Kulturreferat der Landeshauptstadt München

Dieses Projekt wird gefördert von der



Landeshauptstadt  
München  
**Kulturreferat**

Übersetzung der folgenden Texte: Nuka Matthies

- „Die Vermittlung von „basic skills“ für Community Musicians – ein Praxisbeispiel“ von Jess Abrams
- „Die wachsende Interkulturalisierung und Internationalisierung von Community Music – Einblicke aus dem asiatisch-pazifischen Raum“ von Brydie-Leigh Bartleet
- „Wir singen von Rechten, die wir nicht haben – Dissens und Dialog in der Community Music“ von Dave Camlin
- „Pädagogik, Andragogik und Heutagogik – Perspektiven für die Community-Music-Arbeit mit Erwachsenen“ von Don D. Coffman
- „Mit inhaltlichen Gegensätzen umgehen lernen – Community Music kommt an die Hochschulen“ von Lee Willingham

Übersetzung des folgenden Textes: Burkhard Hill und Nuka Matthies

- „Community Music verstehen – Theorie und Praxis“ von Lee Higgins

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

Print-ISBN 978-3-8309-3456-1

E-Book-ISBN 978-3-8309-8456-6

© Waxmann Verlag GmbH, 2017  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena (Farbgestaltung: © colorso613/fotolia.com)

Titelbild: © Kitty von Korff

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

*Alicia de Banffy-Hall und Burkhard Hill*

Warum Community Music in Deutschland?

Warum München als Pilotprojekt? ..... 7

*Burkhard Hill*

Community Music in Deutschland

Müssen wir das Rad neu erfinden? ..... 13

*Alicia de Banffy-Hall*

Community Music in Deutschland heute – eine Verortung ..... 27

*Lee Higgins*

Community Music verstehen – Theorie und Praxis ..... 45

*Brydie-Leigh Bartleet*

Die wachsende Interkulturalisierung und Internationalisierung  
von Community Music

Einblicke aus dem asiatisch-pazifischen Raum ..... 63

*Lee Willingham*

Mit inhaltlichen Gegensätzen umgehen lernen

Community Music kommt an die Hochschulen ..... 73

*Jess Abrams*

Die Vermittlung von „basic skills“ für Community Musicians –  
ein Praxisbeispiel ..... 87

*Eric Sons*

Macht und sozial-ästhetische Offenheit

Theoretische Bausteine für die Analyse musikalischer Praktiken ..... 95

*Don D. Coffman*

Pädagogik, Andragogik und Heutagogik

Perspektiven für die Community-Music-Arbeit mit Erwachsenen ..... 107

*Wolfgang Mastnak*

Community Music Therapy (CoMT) im Prä- und Perinatalbereich ..... 125

<i>Dave Camlin</i>	
Wir singen von Rechten, die wir nicht haben	
Dissens und Dialog in der Community Music .....	137

## **Perspektiven der Münchner Community Music Aktionsforschungsgruppe**

<i>Alicia de Banffy-Hall</i>	
Einleitung .....	149
<i>Alicia de Banffy-Hall</i>	
Interview mit Wolfi Schlick	
(geführt am 14.05.2016 von Alicia de Banffy-Hall) .....	150
<i>Simone Siwek</i>	
Der andere Blickwinkel	
Community Music bei den Münchner Philharmonikern .....	152
<i>Michael Reithmeier</i>	
Community Music in der Musikausbildung .....	155
<i>Tom Biburger</i>	
Community Arts	
Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Praxisforschungsgruppe .....	157
<i>Kitty von Korff</i>	
„Gib Jedem eine Chance, Musik zu machen!“	
Community Music als Bestandteil Kultureller Bildung in München .....	161
<i>Matthias Fischer</i>	
Über Community Music und die Vision eines Populärmusik-Beauftragten ..	164
<i>Kitty von Korff und Matthias Fischer</i>	
1. 2. 3. Connect .....	167
<i>Burkhard Hill</i>	
Gelingende Impulse für die Netzwerkarbeit .....	169
<i>Julia Zanke und André Pittelkau</i>	
„jamtruck“ – Macht Eure Musik! .....	171
<i>Marion Haak-Schulenburg</i>	
Vom Outsider zum Insider	
Fallbeispiel eines gelungenen Community-Music-Projektes in Palästina .....	179
Glossar .....	189
Autorinnen und Autoren .....	191

## **Warum Community Music in Deutschland?**

### **Warum München als Pilotprojekt?**

Bis zum Beginn der 2010er Jahre war das Thema Community Music in Deutschland weitgehend unbekannt oder höchstens in einzelnen Beiträgen der Musikpädagogik oder Sozialen Arbeit am Rande erwähnt worden. Zwar existierten bereits entsprechende Projekte und Praxisformen, jedoch fanden sie insgesamt wenig Beachtung und verfügten auch über kein gemeinsames ‚Label‘. Alexandra Kertz-Welzel machte aus schulmusikpädagogischer Perspektive auf diesen Umstand im *International Journal of Community Music* aufmerksam (Kertz-Welzel 2013). Im Februar 2013 fand mit Unterstützung von Lee Higgins eine erste Tagung zu Community Music an der LMU München statt und führte dort zur Gründung des Munich Community Music Center mit dem Schwerpunkt Lehrer\*innenausbildung für allgemeinbildende Schulen. Doch bewirkte dieser Impuls zunächst noch wenig in der deutschsprachigen Musikpädagogik und auch kaum über die Schulmusik hinaus. Ein anschließendes Aktionsforschungsprojekt, das von Alicia de Banffy-Hall an der Hochschule für Musik und Theater München als Promotionsarbeit 2013 begonnen wurde, zeigte, dass es noch weiterer Impulse bedarf, um das Thema über die Hochschulen hinaus in der Praxis stärker zu verankern (de Banffy-Hall 2015). In einer Kooperation mit der Hochschule München, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften, wurden Querverbindungen zu den Praxisfeldern und Diskursen der Sozialen Arbeit hergestellt, die thematisch sehr ähnlich gelagert sind (vgl. Hill 2004, 2013, 2016). Auf Initiative von Alicia de Banffy-Hall entstand parallel dazu die Münchner Community Music Aktionsforschungsgruppe (de Banffy-Hall 2016), in der weitere Partner zu dem sich ausweitenden Netzwerk hinzustießen: der Populärmusikbeauftragte des Bezirks Oberbayern, die Münchner Philharmoniker, das Institut für angewandte Kulturelle Bildung, sowie die Musiker Michael Reithmeier (Freies Musikzentrum München) und Wolfgang Schlick (Express Brass Band) aus verschiedenen freien Musikprojekten im künstlerischen Bereich. Auch wurde das ganze Projekt von Beginn an durch Kitty von Korff vom Kulturreferat der Landeshauptstadt München, Abteilung 3/Kulturelle Bildung, begleitet und nachhaltig unterstützt, da in der Münchner Kulturlandschaft bisher wenig musikalische Aktivitäten sichtbar waren, die dem Thema Community Music hätten zugeordnet werden können. Durch die Impulse der Aktionsforschungsgruppe entstanden entsprechende Praxisprojekte bei den Münchner Philharmonikern im Education-Programm „Spielfeld Klassik“, bei dem „Institut für angewandte Kulturelle Bildung“ sowie der Münchner „Express Brass Band“. Die Hochschule München

führte als erste deutsche Hochschule ein Community-Music-Modul im Studium der Sozialen Arbeit ein. Zudem förderte das Kulturreferat verschiedene Fortbildungswerkshops von erfahrenen Community Musicians aus England, um den Münchner Akteuren Methoden und Erfahrungen nahezubringen. Grundlage für dieses Engagement ist, dass die Landeshauptstadt München ihren Bürger\*innen musikalische Kultur alltagsnah und niedrigschwellig zugänglich machen möchte. So werden diverse Kultureinrichtungen und Aktivitäten in den Stadtteilen sowie inner- und außerhalb von Schulen gefördert. Inklusion, Diversitätsbewusstsein, Partizipation sowie interkultureller Austausch stehen hier in besonderem Fokus um Mitbestimmung und Mitgestaltung zu erhöhen und eine gesellschaftliche Teilhabe durch Kulturelle Bildung herzustellen.

Anfang des Jahres 2014 entstand in der Aktionsforschungsgruppe die Idee, eine zweite Fachtagung zum Thema Community Music auszurichten, die sich dieses Mal einerseits an die Münchner Fachöffentlichkeit richten sollte, um das Thema Community Music bekannt zu machen und Methoden und Perspektiven zu stärken. Andererseits sollte sie auch nationale und internationale Vertreter\*innen von Theorie und Praxis ansprechen, um die wachsende Bedeutung des Themas zu präsentieren und eine internationale Vernetzung der Fachkräfte vor Ort zu ermöglichen. Als günstiger Umstand stellte sich zusätzlich heraus, dass die Münchner Philharmoniker im Herbst 2015 die Amtseinführung ihres neuen Chefdirigenten Valeri Gergijev mit einem mehrtägigen Festival planten, in das auch die neu entwickelten Community Music Projekte der Münchner Philharmoniker mit Aufführungen integriert werden konnten. Insofern entstand der Plan, die Fachtagung Community Music und das Festival der Münchner Philharmoniker miteinander zu verbinden. So sollte ein innovativer Beitrag für die Weiterentwicklung der Münchner Kulturlandschaft entstehen und die internationale Anschlussfähigkeit des Themas Community Music in München herausgestellt werden. Insofern wurden renommierte Referent\*innen aus dem Ausland eingeladen, ein internationales Publikum angesprochen und mit lokalen Fachkräften und Projekten die Verbindung zur Münchner Szene hergestellt. Die Tagung wurde also von der Hochschule München in Kooperation mit dem Kulturreferat der LH München, dem Bezirk Oberbayern, den Münchner Philharmonikern und der Hochschule für Musik und Theater München geplant.

Aus dem Plan wurde vom 12. bis 14. November 2015 Realität. Die internationale Fachtagung „Community Music in Theorie und Praxis“ fand an drei Orten, der Hochschule München, dem inzwischen gegründeten „Munich Center of Community Arts – Mucca“ und im städtischen Kulturzentrum Gasteig mit 150 Teilnehmer\*innen und einem umfangreichen Programm an wissenschaftlichen Vorträgen, Seminaren und praktischen Workshops statt. Die Qualität der Beiträge ließ schon im Verlauf der Tagung die Idee entstehen, eine Tagungsdokumentation zu erstellen, die einerseits als Impuls für die weitere Entwicklung von Community-Music-Aktivitäten in München dienen könnte, andererseits auch den Mangel an deutschsprachiger Literatur zum





der vorbehaltlosen Gastlichkeit (unconditional hospitality), das einen Wertehorizont für die Beziehungsgestaltung, für die Kooperation der Teilnehmenden und für die Verwirklichung von Inklusion in der Community Music vorgibt. *Brydie-Leigh Bartleet* widmet ihren Beitrag der gebotenen Sensibilität von Community Musicians gegenüber den Teilnehmenden mit ihren sozialen und kulturellen Wurzeln bzw. Traditionen am Beispiel eines Projektes mit den „First Peoples“ im australischen Outback. *Lee Willingham* zeigt mögliche Paradoxien auf, die bei der akademischen Vermittlung von Community-Music-Tugenden in der Hochschulausbildung entstehen können, wenn der in sozialen Bewegungen entwickelte Anspruch auf Selbstbestimmung Eingang in pädagogisch angeleitete Projekte findet. *Jess Abrams* dokumentiert ihre langjährigen Erfahrungen in einschlägigen Weiterbildungskursen und gibt zahlreiche Hinweise für die praktische Vermittlung von „Skills“. *Eric Sons* hebt im Rückgriff auf kritische Theorien einige Aspekte subtiler Machtentfaltung in vordergründig partizipativ angelegten Kontexten hervor und warnt vor falschen Selbstgewisheiten auch in Community-Music-Projekten. *Don Coffman* überträgt einen Vorschlag aus der Erwachsenenbildung, die bisherige Andragogik im Sinne einer zeitgemäßen Heutagogik zu überwinden und die Rollen der Teilnehmenden grundsätzlich neu zu definieren und schließt damit an internationale erziehungswissenschaftliche Theoriedebatten an. *Wolfgang Mastnak* zeigt an der pränatalen Therapie von werdenden Müttern zur Reduzierung von Stress während der Schwangerschaft exemplarisch, wie der Community Gedanke in Form von selbstorganisierten musikalischen Entspannungsritualen in der Musiktherapie seinen Platz findet. *Dave Camlin* argumentiert für eine Normalisierung der Selbstdarstellung von Community Music, die noch immer dazu neige, sich über Abgrenzungen zu definieren und damit in die Falle der Selbststigmatisierung laufe. Das Buch schließt mit ausgewählten Praxisprojekten. Aus dem Netzwerk *Munich Community Music Action Research Group* schildern die Teilnehmer\*innen aus ihrer Perspektive die Impulse und die Vernetzungsarbeit, die seither stattfanden: *Tom Biburger* vom Munich Center of Community Arts (MUC-CA), *Simone Siwek* von den Münchner Philharmonikern für das Bildungsprojekt Spielfeld Klassik, *Wolfgang Schlick* von der Express Brass Band, *Michael Reithmeier* vom Freien Musikzentrum, *Burkhard Hill* von der Hochschule München, *Matthias Fischer* als Populärmusikbeauftragter des Bezirks Oberbayern, *Kitty von Korff* vom Kulturreferat der LH München. *Alicia de Banffy-Hall* als Impulsgeberin von der Hochschule für Musik und Theater München schildert eigene Zugänge und Erfahrungen mit Community-Music-Projekten und dem Entwicklungsprozess der Aktionsforschungsgruppe in München. Anschließend folgt ein Projektbericht von *Julia Zanke* und *André Pittelkau* über den „jamtruck“ der Essener Folkwang Musikschule, durch den Musikanfänger in weitgehend selbst organisierten Bands ihre eigene Musik zu spielen lernen. *Marion Haak-Schulenburg* berichtet abschließend aus dem Musiker-Ohne-Grenzen-Projekt in Palästina und von der Überwindung sozialer und politischer Grenzen.

Dass wir als Herausgebende mit diesem Buch Neuland betreten, war spätestens zu merken, als die Mehrzahl der eingereichten Beiträge aus der Tagungssprache Englisch ins Deutsche übersetzt werden mussten. Für die erste deutschsprachige Textsammlung zum Thema Community Music waren Entscheidungen zu treffen, wie englische Fachbegriffe übersetzt werden sollten, oder ob sie in der englischen Version beibehalten werden sollten. Die mit Übersetzungen möglicherweise einhergehenden Verschiebungen inhaltlicher Nuancen konnten wir in enger Kooperation mit der Übersetzerin Nuka Matthies diskutieren und weitgehend ausräumen. In diesem Kontext entstand auch das Glossar für die ‚schwierigen‘ Fälle, die eine längere Umschreibung erfordert hätten. Nuka Matthies übersetzte ansonsten die Texte von Jess Abrams, Brydie-Leigh Bartleet, Dave Camlin, Don Coffman und Lee Willingham. Sie lieferte zudem mit der Übersetzung der Vortragsmanuskripte von Alicia de Banffy-Hall und Burkhard Hill die Vorlagen für anschließend durch die Autor\*in nochmals vorgenommene Überarbeitungen. Der Beitrag von Lee Higgins wurde von Nuka Matthies mit Ergänzungen durch Burkhard Hill übersetzt.

Wir haben uns in diesem Buch für eine geschlechterneutrale Schreibweise durch die Wortergänzung \*innen entschieden. Das Bemühen um Geschlechtergerechtigkeit und mehr noch, der wertschätzende Umgang mit Diversität, gehören zum Wertehorizont von Community Music. Insofern soll die Schreibweise alle männlichen, weiblichen und transgender Identitäten einbeziehen und symbolisieren. Für den Übersetzungsprozess stellte dies dann eine weitere Herausforderung dar: Sofern Begriffe im englischen Original belassen wurden, kam die männliche Form dann zur Anwendung, wenn, wie z. B. beim Begriff „Community Musician“, die weibliche Form „eine Community Musician“ wie ein Schreibfehler hätte wirken können. Bei der Umsetzung einer geschlechterneutralen Sprache treten ungeahnte Probleme auf und wir stehen damit (gesellschaftlich) tatsächlich noch sehr am Anfang.

Während der Tagung und der anschließenden Entstehungszeit des Buches trat die Problematik der Aufnahme und Integration von Geflüchteten gerade in München massiv in Erscheinung. In diesem Zusammenhang wurden auch mehr und mehr Berichte über Musikprojekte in den Notunterkünften bekannt, weil sie eine Möglichkeit bieten, die Langeweile, Trostlosigkeit und Sprachbarrieren wenigstens kurzzeitig zu überwinden. Was wir bisher darüber wissen zeigt, dass freiwilliges Engagement vieles ermöglicht und teils unbewusst Prinzipien von Community Music befolgt. Andererseits treten aber auch Defizite und fehlende Kompetenzen zutage. Wir haben uns angesichts dessen aber nicht dazu entschieden, dieses Thema nachträglich in das Buch aufzunehmen, obwohl wir wissen, dass ein Teil der Theorie und Praxis von Community Music in Deutschland sich in den nächsten Jahren mit den Herausforderungen von Migration und Zuwanderung auseinandersetzen müssen. Aber erstens war dies zum Zeitpunkt der Tagung noch kein aufgearbeitetes Thema und zweitens helfen „Schnellschüsse“ zur Problemlösung in der Regel recht wenig. Wir sind aber sehr zuversichtlich, dass das bisher verfügbare Wissen zu Theorien,

Methoden, Wertehorizont und guter Praxis von Community Music in diesem Buch und den vorhandenen internationalen Publikationen dazu beitragen wird, angemessene Praxisformen für die gesellschaftlichen Herausforderungen der nächsten Jahre sowohl in München als auch im deutschsprachigen Raum zu entwickeln.

München im Januar 2017

Alicia de Banffy-Hall und Burkhard Hill

## Literatur

- de Banffy-Hall, Alicia (2015): Action Research as a method in researching community music. In Fink, Tobias; Hill, Burkhard; Reinwand-Weiss, Vanessa-Isabelle (Hrsg.): *Forsch! Innovative Forschungsmethoden für die Kulturelle Bildung*. München: Kopaed. S. 133–150.
- de Banffy-Hall, Alicia (2016): Developing community music in Germany: The journey to this journal issue. *International Journal of Community Music*, 9(1): 99–114.
- Hill, Burkhard (2004): Soziale Kulturarbeit und Musik. In Hartogh, Theo; Wickel, Hans Hermann (Hrsg.): *Handbuch Musik in der Sozialen Arbeit*. Weinheim und München: Beltz Juventa. S. 83–102.
- Hill, Burkhard (2013): „Rockmobil“: Eine ethnographische Fallstudie aus der Jugendarbeit. Springer-Verlag.
- Hill, Burkhard (2016): Sociocultural work and community music in Germany. *International Journal of Community Music*, 9 (1): 7–21.
- Kertz-Welzel, Alexandra (2013): Internationalizing and localizing: Shaping community music in Germany. *International Journal of Community Music*, 6 (3): 263–272.

## Community Music in Deutschland

### Müssen wir das Rad neu erfinden?<sup>1</sup>

Vor 25 Jahren, in meiner Zeit als Sozialarbeiter, entdeckte ich das große Potential von Musik in der Arbeit mit Jugendlichen. Obwohl ich kein ausgebildeter Musiklehrer bin – dafür aber ein autodidaktischer Rock-Schlagzeuger – arbeitete ich als Coach mit Jugendlichen, die in einem sozialpädagogischen Projekt Rockmusik spielten. Ich lernte, wie Jugendliche sich das Musikmachen aneigneten, ohne dass ihnen jemand wie ein Lehrer vorschrieb, wie sie *richtig* Gitarre oder Schlagzeug zu spielen hatten.

Die Herausforderung bestand darin, mit Jugendlichen zu arbeiten, die schon eine Reihe von Problemen hatten und aufgrund ihrer Erfahrungen nichts von Sozialarbeitern und ihren üblichen pädagogischen Methoden hielten. Im Stuhlkreis über ihre Probleme zu sprechen lehnten sie ab, indem sie einfach wegingen oder lautstark protestierten. Aber mit ihnen Musik zu machen funktionierte gut, wenn ich mich zunächst auf ihre Bedürfnisse und Interessen einließ: auf ihren Musikgeschmack; ihre teils ungezügelte Energie; ihre Vorstellungen davon, etwas Sinnvolles zu tun; ihre Art, die Beziehungen untereinander zu gestalten; ihren Mangel an Disziplin und positiven Lernerfahrungen. Ich musste ihnen also *auf Augenhöhe* begegnen und sie fördern, ohne zu fordernd zu sein. Außerdem musste ich das Entstehen von Langleblichkeit vermeiden, wenn Einzelne aus der Gruppe mehr Zeit brauchten. Das Ziel bestand darin, ihnen positive Erfahrungen zu vermitteln und Gruppenzusammenhalt zu schaffen. Beides kannten die Teilnehmer aus ihrer Vergangenheit überwiegend nicht. Um dieses Ziel zu erreichen, musste ich mit besonderer Sensibilität die sozialen Prozesse beobachten, steuern und die musikalischen Herausforderungen angemessen gestalten. In diesem Projekt namens „Rockmobil“ stellte ich überdies fest, dass meine beiden für den Schulunterricht qualifizierten Kollegen als Musiklehrer mit diesen Bedingungen nicht zurechtkamen. Ihnen fehlte die gewohnte Struktur, die Rolle des Lehrers, der Disziplin einfordern und Macht ausüben kann, ihnen fehlte der

---

1 Dieser Vortrag wurde zur Eröffnung der internationalen Tagung „Community Music in Theorie und Praxis“ am 12. November 2015 an der Hochschule München gehalten. Er diente dazu, dem zahlreich erschienenen internationalen Publikum einen Einblick in die nationalen Diskurse zu Community Music zu geben. Die einzelnen Themen konnten aufgrund der Zeitvorgabe nur angerissen und überblicksmäßig zusammengestellt werden. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema bieten sich die beiden Texte des Autors „Socio-Cultural Work and Music“ sowie „Musik in der Sozialen Arbeit“ an, die im Literaturverzeichnis zu finden sind.

Lehrplan und die Möglichkeit, ein auf den 45-Minuten-Rhythmus zugeschnittenes didaktisches Konzept umzusetzen. Sie kamen mit der offenen Situation einfach nicht zurecht und kündigten ihre Jobs schon nach wenigen Wochen. Diese Beobachtung machte mir damals deutlich, dass offene Lernkonzepte eigene Qualifikationen erfordern, die zwischen einer Orientierung am Produkt und am pädagogischen Prozess oszillieren. Auch Community Music braucht solche Fähigkeiten und Kenntnisse, die in der universitären Ausbildung von Musiklehrern offenbar selten vermittelt werden. Daran scheint sich bis heute nicht wesentlich etwas verändert zu haben, folgt man Alexandra Kertz-Welzel und ihrer Beschreibung der musikpädagogischen Ausbildung in Deutschland (Kertz-Welzel 2013).

Andererseits: Die Fähigkeiten von Sozialarbeitern entsprechen zwar meistens den Anforderungen, die in der Gemeinwesenarbeit und Gruppenarbeit bestehen, sicher aber nicht denen der Musikpädagogik. Für ihre musikalische Kompetenz müssen sie selbst sorgen. Das Dilemma besteht zudem in der Komplexität der Aufgabenstellung: Musikmachen in qualitativ ansprechender Form zu vermitteln und dabei individuelle musikalische Aneignungsprozesse sowie die Gruppendynamik oder die Einbindung in ein Gemeinwesen angemessen zu steuern. Diese Komplexität wird meines Wissens bisher in keinem Ausbildungsgang vermittelt. Die Stärken der musikpädagogischen Ausbildung sind bisher zugleich die Schwächen der sozialpädagogischen und umgekehrt.

Sicher hängt diese unbefriedigende Ausbildungssituation damit zusammen, dass mindestens in Deutschland der Begriff Community Music wenig bekannt und in den wissenschaftlichen Diskursen auch kaum verankert ist. Welche Ziele werden damit verfolgt und welche Qualifikationen werden dafür benötigt? Diese Frage kann wohl erst beantwortet werden, wenn der Gegenstand klarer benannt ist. Lee Higgins bezeichnet Community Music unter anderem als „aktive Intervention zwischen musikalischen Anleitern und Teilnehmer\*innen“ (Higgins 2012: 37, übersetzt durch den Autor). Er verweist des Weiteren darauf, dass

- eine Teilnahme an Projekten unabhängig von Fähigkeiten oder „Talent“ ermöglicht wird,
- die Teilnehmer\*innen entweder Gleichgesinnte mit einer gemeinschaftlichen Identität sind oder sich eine solche im Gruppenprozess erarbeiten können,
- diese Aktivitäten insbesondere für Menschen stattfinden, die ansonsten kaum Möglichkeiten hätten, sich künstlerisch zu betätigen (ebda.).

Dies klingt zunächst wie aus einem Programm der Sozialen Arbeit, das die Bildung und Festigung von Gruppen zum Ziel hat. Allerdings sind die – an dieser Stelle nicht erwähnten – Methoden musikalischer Art und nicht sozialpädagogisch. Es gilt nun, im Sinne von Community Music diese musikalischen, gestalterischen, gruppenpädagogischen und gemeinwesenorientierten Dimensionen zusammenzubringen, eine

sensibel prozessorientierte Begleitung von Gruppen mit musikalischen Qualitätsmaßstäben zu verbinden. Ich verstehe die bisherige internationale Diskussion so, dass der Begriff Community Music vor diesem Hintergrund als möglichst offenes Projekt existiert, das entsprechende Ideen und Aktivitäten umschließt und neue in diesem Geiste willkommen heißt, anstatt in einem kleinlichen Prozess die Abgrenzung gegenüber Musikpädagogik, Sozialer Arbeit oder Musiktherapie zu betreiben, um ein neues Feld zu proklamieren und darauf die Urheberrechte zu beanspruchen. Der Community Music Kongress 2015 in München verfolgte dementsprechend das Ziel, in drei Tagen Menschen aus den unterschiedlichsten Ländern, Professionen und Wissenschaftsdisziplinen zusammenzubringen und einen fruchtbaren Austausch über disziplinäre und nationale/kontinentale Grenzen hinweg zu ermöglichen.

## **Warum haben wir in Deutschland all die Jahre nicht über Community Music gesprochen?**

Diese Frage wird zu Recht gestellt. Warum jetzt auf einmal Community Music? Treiben wir wieder einmal eine neue Sau durchs Dorf? Ich möchte diese Fragen nachfolgend in vier Punkten beantworten, die mir besonders wichtig sind.

(1) Musikpädagogik ist in Deutschland eine Angelegenheit von hohem Prestige. Sie kommt in zwei unterschiedlichen Bereichen vor. Der erste Bereich sind allgemeinbildende Schulen, in denen Musikpädagogik einen Teil der Allgemeinbildung im Bereich Kunst und Kultur darstellt. Die Schulen (insbesondere weiterbildende) wählen musikalisch begabte Schüler aus, um sie in Chören, Schulorchestern oder Big Bands besonders zu fördern. Diese Aktivitäten sind immer von künstlerischen Ambitionen geleitet, auch um der jeweiligen Schule ein besonderes Profil zu verleihen. Der Auswahlprozess der Besten erfordert, dass andere Schüler demgegenüber als minder talentiert bezeichnet werden, was die meisten als negative Zuschreibung „unbegabt“ in ihr Selbstbild übernehmen. Musikalische Aktivitäten scheiden fortan aus, weil es ja doch zu nichts führen würde. Der Lehrer hat es ja gesagt.

Die kommunalen Musikschulen fördern als öffentliche Einrichtungen ebenfalls musikalische Talente jeden Alters. Traditionellerweise sehen sie sich zuerst in der Aufgabe der Begabtenförderung vom Kindesalter an. Hier geht es im engeren Sinne um das Erlernen eines Instruments im Einzelunterricht, um die Vermittlung von Kenntnissen in Harmonielehre und im Notenlesen. Erst langsam entdeckten (und entdecken) Musikschulen soziale Kontexte als wichtigen Background ihrer Arbeit und erweitern ihr Repertoire in Richtung auf Gruppenunterricht, Bandcoaching, neue Genres der Popmusik und einen niedrigschwelligeren Zugang für breitere Schichten.

Musikpädagogik fühlt sich hierzulande also überwiegend der Begabtenförderung verpflichtet. Deutschland als Kulturnation (Deutscher Bundestag 2007: 43) mit sei-

ner Geschichte, die reich an berühmten Komponisten, Musikern, Schriftstellern und Philosophen ist, fördert auf diese Weise den begabten Nachwuchs. In der Tradition eines romantischen Kultur- und Kunstverständnisses ist Begabung die Voraussetzung, um einen Kunst- und Kulturbetrieb auf hohem Niveau aufrechtzuerhalten. Um das Prestige der musikalischen Hochkultur in Deutschland aufrechtzuerhalten, dienen musikpädagogische Aktivitäten hauptsächlich der Talentförderung, die einer weltweit einmaligen Struktur an öffentlich geförderten Orchestern auf hohem Niveau den Nachwuchs zuführt.

In diesem System messen Musiklehrer\*innen ihre Leistung oft an der Anzahl erfolgreicher Schüler\*innen, an großartigen Konzerten und Einzelleistungen. Musikalische Qualität ist demnach der entscheidende Maßstab. Prozesse persönlicher oder gesellschaftlicher Entwicklung stehen – wenn überhaupt – an zweiter Stelle. Tatsächlich aber kann sich der musikalische Leistungsdruck bei Misserfolgen negativ auf die persönliche Entwicklung auswirken. Und die gemeinschaftsstiftenden Potenziale von Musik bleiben bei der Einzelförderung generell unentdeckt. Wenn Musiklehrer\*innen aber ihren Unterricht auf andere Ziele ausrichten, zum Beispiel bei Schüler\*innen Begeisterung für Musik durch niedrigschwellige, aktivierende Angebote zu wecken, Selbstvertrauen zu fördern oder Musik als soziales Bindemittel zu nutzen, geraten sie nicht selten unter Druck, weil sie zu wenig öffentlichkeitswirksame musikalische Qualität erzeugen. So werden lieber Schulorchester gefördert als Punkbands oder Rap-Performances. Leistungsorientierung und Selektion bestimmen den Schul- und Musikschulalltag. Die Pflege der Musikkultur fordert ihren Preis, da zu viele als ‚unmusikalisch‘ ausgesondert werden (vgl. Grosse 2016).

(2) Musiklehrer\*in gilt als Job für die Leute mit fehlendem Talent für die Konzertreife. Diese Behauptung ist Vorurteil und Realität zugleich. Angehende Musiker\*innen setzen zunächst in der Regel alles auf ihr Talent und versuchen, ihr Können auf das höchstmögliche Niveau zu bringen. Sie investieren viel Zeit, Energie und Sorgfalt in ihre musikalische Ausbildung. Angestrebt wird eine musikalische Karriere auf der Bühne. Doch der Konkurrenzkampf und die Auslese sind hart, und nicht jeder erreicht seine Ziele. Lehrer\*in zu werden ist dann oft nur die zweitbeste Möglichkeit, eine musikalische Laufbahn einzuschlagen. Selten ist dies ein erklärtes Ziel von Anfang an (vgl. Grosse 2016).

(3) Es gibt kaum einen interdisziplinären Diskurs über außermusikalische Wirkungen von Musik auf persönlicher und sozialer Ebene. Zwar gibt es eine Reihe von Professionen, in denen musikalische Ziele mit solchen anderer Art verknüpft werden, zum Beispiel in der Sozialen Arbeit, in der Musiktherapie, in der Gruppenpädagogik usw. Dann wird Musik als Medium benutzt, um Menschen zusammenzubringen, um Menschen mit emotionalen Belastungen zu therapieren, um einen interkulturellen Austausch zu fördern und so weiter. Jedes Fachgebiet pflegt diesbezüglich einen eigenen Diskurs in eigenen Medien (Fachzeitschriften und andere Publikationen). Die Soziale Arbeit, die Musikpädagogik und die Musiktherapie sind so nicht systematisch



miteinander verbunden und die Diskurse in den anderen Disziplinen werden jeweils nicht zur Kenntnis genommen. Im Ergebnis ist z. B. das Thema „Musikpädagogik“ in der Sozialen Arbeit marginalisiert, ebenso das Thema außerschulische Musikpädagogik (informelles Lernen) in der Musiklehrerbildung oder Musikvermittlung generell in den künstlerisch orientierten Ausbildungen. Interdisziplinäres Denken ist in diesen Bereichen nicht unbedingt verbreitet (Hill 2016).

(4) Die deutsche (Musik-)Pädagogik war lange Zeit ein weitgehend selbstreferenzielles System und daher kaum mit internationalen Diskursen verknüpft. Sie basierte auf einer stolzen geisteswissenschaftlichen Tradition und den Erkenntnissen berühmter deutscher Philosophen und Pädagogen des 19. und 20. Jahrhunderts. Ein Blick über die eigenen Grenzen hinweg wurde lange Zeit nicht allein vom nationalen Stolz sondern anschließend auch von zwei Weltkriegen und der Herrschaft der Nationalsozialisten unterbunden. Nach dieser Epoche stand eine völlige Neuorientierung an, sowohl eine Besinnung auf die positive eigene Geschichte wie auch die Aufarbeitung der Bedingungen, die zu Gleichschaltung und Barbarei geführt hatten. Die Fokussierung auf Deutschland blieb bestehen, verbunden mit einem Mangel an Internationalisierung und empirischer Fundierung der Pädagogik. Internationale Einflüsse wurden lange nur zögernd wahrgenommen (Retter 1997). Dies strahlte auch auf die Musikpädagogik aus. Es bedurfte erst einer empirischen Analyse des deutschen Schulsystems durch die PISA-Studie, um die Mängel im deutschen Bildungssystem aufzudecken. Dass Community Music in diesem Zusammenhang zuletzt interessant wurde, liegt auch an der wieder entdeckten Zielsetzung, Schulen als umfassenden Lernort umzugestalten, wo auch informelles Lernen möglich ist, bzw. Schulen gegenüber dem Stadtteil/der Gemeinde zu öffnen und die Lebenswelt der Schüler\*innen stärker einzubeziehen.

## **Warum sprechen wir jetzt über Community Music?**

Die erste PISA-Studie war ein Schock für das deutsche Bildungssystem. Deutsche Schulen schnitten im Vergleich zu anderen Ländern nur mittelmäßig ab. Die empirische Realität widersprach dem Anspruch auf eine Spitzenposition. In allen 16 Bundesländern entstand – unabhängig voneinander – eine Diskussion über die Notwendigkeit grundlegender schulischer Reformen. In der föderalistisch strukturierten Bundesrepublik ist Bildung eine Angelegenheit der Länder. Es gibt also kein einheitliches Bildungssystem, sondern 16 verschiedene Kampagnen, die Schulen zu reformieren. In der Tendenz wurden Konzepte für Ganztagschulen unterschiedlicher Art entwickelt. So hielten kulturelle, künstlerische oder sportliche Aktivitäten Einzug, um den Schulalltag zu bereichern. Im Zuge dessen wurde eine Vielzahl an Tanz-, Theater- und Musikprojekten an Schulen realisiert. Die Bundesvereinigung

Kulturelle Kinder- und Jugendbildung verzeichnete 2009 einen regelrechten Boom entsprechender Aktivitäten (Braun/Fuchs/Kelb 2009: 7).

Auch die Musikpädagogik suchte fortan nach neuen Ideen, da den Schülern offenbar die traditionellen Inhalte des Musikunterrichts nicht gefielen. Laut Kertz-Welzel hatten sie kein besonderes Interesse an Notenkunde, Musiktheorie und westeuropäischer Kunstmusik. Weiterhin schienen Lehrer\*innen bisher oft auch nicht zu wissen, wie man Jugendlichen Musik nahebringen und auf eine spannendere Art und Weise Wissen und Fertigkeiten vermitteln kann. Leichte Zugänge über zeitgemäße Musizierformen, z. B. durch einen Drum Circle, durch eine Samba-Batucada oder eine Trommelgruppe, waren zwar schon längst entwickelt, fanden aber vergleichsweise selten Anwendung. Oft fehlte es nicht nur an Know-how sondern auch an entsprechender Ausstattung (Kertz-Welzel 2013: 265). Damit ist ein Problemhorizont beschrieben, der die Musikpädagogik inner- und außerhalb der allgemeinbildenden Schulen betrifft und dringenden Reformbedarf anzeigt. Folgen wir den Ausführungen von Kathryn Deane und Phil Mullen, dann könnten Community-Music-Projekte für die genannten Probleme eine Lösung darstellen, denn Community Music sorgt für eine zunehmende Aufmerksamkeit gegenüber der Musik, die Jugendliche gerne hören, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenraums (Deane/Mullen 2013: 29). Auch bezieht sie sich auf Formen des informellen Lernens, die den Schüler\*innen mehr Raum zur Partizipation lassen als der herkömmliche Unterricht.

In Deutschland wurde die Verbindung von künstlerischen Ausdrucksformen mit dem Community-Gedanken insbesondere durch den Film „Rhythm is it!“ populär. Er dokumentiert ein Projekt der Berliner Philharmoniker, die im Jahr 2003/2004 mit 250 Kindern aus Berliner Schulen eine tänzerische Aufführung des Musikstücks *Feuervogel* von Igor Strawinsky erarbeiteten. Gezeigt wird die tänzerische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen unter Anleitung eines in Community-Projekten erfahrenen Choreografen innerhalb von wenigen Wochen. Die Jugendlichen erreichen ein erstaunliches tänzerisches Niveau und überzeugen durch Engagement und starke Ausdrucksqualität. Dieses Filmdokument löste einen Boom an Tanzprojekten an Schulen aus und führte insgesamt zu mehr Aufmerksamkeit für Community-Projekte. Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch die wachsende Beachtung von Community Music.

## **Kann Community Music alle Probleme der Musikpädagogik lösen?**

Angesichts der großen Vielfalt von Community Music weltweit, wie sie im International Journal of Community Music dokumentiert ist, findet sich keine alles umfassende Definition. Kennzeichnend ist allerdings ein in höchstem Maße demokratischer Geist, der viele denkbare Möglichkeiten zulässt und davon ausgeht, dass die Arbeits- und Ausdrucksformen jeweils vor Ort von allen Beteiligten gemeinsam entwickelt

werden. Insofern ist Community Music ein musikalisches Partizipationsangebot, das dazu auffordert, kreativ zu werden und für die jeweilige Situation angemessene Wege des Musizierens zu entwickeln. Eine strenge Definition von Community Music würde diese beabsichtigte Vielfalt einschränken. Anstelle von Definitionen finden wir eine Vielzahl von Beschreibungen aus der Praxis, woraus jeweils spezifische konzeptionelle Merkmale abgeleitet werden.

Häufig geht es dabei um Haltungen von Fachkräften, wie sie mit ihren Teilnehmer\*innen interagieren, wie sie deren Ressourcen entdecken können, welche Methoden geeignet sind, Musik zu vermitteln ohne zu überfordern und wie die Gleichwertigkeit von Prozess und Produkt umgesetzt werden kann. Dazu kommen normative Grundorientierungen, wie z. B. die Gleichberechtigung der Geschlechter und Respekt vor kulturellen Besonderheiten umgesetzt werden können (Higgins 2012: 5). Anstelle von einengenden Definitionen finden sich also eher Anregungen und Grundorientierungen, die dazu anregen eigene Ansätze für den spezifischen soziokulturellen Kontext zu entwickeln und zu reflektieren. Community Musicians müssen „reflective practitioners“ (reflektierende Praktiker) sein. Dieser Begriff geht auf ein Konzept von Donald Schön aus den 1980er Jahren zurück. In ihm wird der Fokus auf „reflection-on-action“, quasi als Reflektion von abgeschlossenen Aktivitäten, und „reflection-in-action“ als Reflektion *im Moment der Handlung* gelegt. Dies ergibt einen sich ergänzenden zyklischen Prozess, in dem Handeln, Reflexion und Handlungssteuerung untrennbar miteinander verbunden sind (Schön 1983: 49). Community Music ist in diesem Geiste ein offenes, reflexives Projekt, das situationsspezifisch und beteiligungsorientiert entwickelt werden muss. Es eignet sich also nicht als vorgefertigtes Rezept für Musiklehrer oder Sozialarbeiter, die Probleme mit Jugendlichen haben. Sondern die Akteure sind selbst gefordert, musikalische (und soziale) Lösungen zu entwickeln. Das erfordert eine besondere Art von Anstrengung und enttäuscht sicherlich all diejenigen, die nach Rezepten suchen und ein solches in der Community Music zu finden glaubten.

## **Welche Fähigkeiten und Kenntnisse müssen gut qualifizierte Community Musicians haben?**

In Anlehnung an Lucy Greens Forschung zu informellen Lernprozessen argumentiert Don Coffman, dass Ausbildungsprogramme im Bereich Community Music diejenigen Elemente besonders hervorheben sollten, die auch das informelle Musiklernen definieren: selbstbestimmtes Lernen, Nachahmen, Versuch und Irrtum, Gruppenarbeit, Improvisationen, Komposition und Aufführungen als Zielorientierung. Die meisten Elemente entstehen ungeplant, ohne externe Vermittlung. Gerade das Lernen in der Gruppe erscheint als besonders effektiv. In solchen Kontexten wird die Rolle eines Vermittlers als *Facilitator* (unterstützender Begleiter) neu definiert

(Coffman 2013: 275). Dahingegen zeigt Thomas Grosse, Rektor der Hochschule für Musik Detmold, auf, dass Musikstudent\*innen in erster Linie auf die künstlerischen Ziele, die ihre Lehrer\*innen ihnen vorgeben, fokussiert sind. Sie ändern diese Perspektive allerdings dann, wenn sie die angestrebte Konzertreihe mit den geforderten musikalischen Leistungen nicht erlangen. Vorher sind musikpädagogische Inhalte nicht von Interesse. Grosse erklärt, dass obligatorische pädagogische und betriebswirtschaftliche Inhalte im Musikstudium helfen würden, mehr Absolvent\*innen arbeitsmarktfähig zu machen (Grosse 2016). Wie er weiter anführt, gibt es deutschlandweit insgesamt nur wenige Lehrveranstaltungen, die als hochqualifizierte Ausbildung im Bereich Community Music bezeichnet werden könnten. In Deutschland umfasst z. B. das Studium der Sozialen Arbeit Lehrveranstaltungen mit Kommunikationsmethoden. Darunter finden sich traditionell auch künstlerische Aktivitäten wie Musik, Theater, Tanz und bildende Kunst, die als Kommunikationsmedien eingesetzt werden. Die Studierenden müssen dazu aber bereits über entsprechende Fähigkeiten und Vorbildungen verfügen, die sie extern erworben haben. Das Studium selbst bietet keinen Musikunterricht und diese Lehrveranstaltungen können nur zeigen, wie man künstlerische Medien in der Praxis einsetzen kann. Allerdings wird besonderer Wert auf einen situationsbezogenen Methodeneinsatz und eine systematische Reflexion der professionellen Arbeit gelegt. Dies geschieht in der Regel in Praktika, die während des Verlaufs an der Hochschule reflektiert werden. Abschließend bleibt festzustellen, dass die für Community Music erforderlichen Fähigkeiten der begleitenden Unterstützung, die ein informelles Lernen fördern, sowie gruppenpädagogische und reflexive Fähigkeiten am ehesten in den Studiengängen der Sozialen Arbeit vermittelt werden. Dort fehlt es aber an der musikalischen Ausbildung, die sich die Studierenden vorher privat organisieren müssen.

## **Mit welchen etablierten Ansätzen korrespondiert Community Music in Deutschland?**

In Deutschland existieren zwar bereits Tanz-, Theater- und Musikprojekte mit einem konkreten Bezug zur sozialen Umgebung. Diese werden üblicherweise allerdings nicht als Community-Arts-Projekte bezeichnet. Einen Anfang machte das Projekt „Rhythm is it“, in dem explizit von Community Dance gesprochen wurde. Hierzulande sind andere Bezeichnungen üblich, z. B. Musik in der Sozialen Arbeit. In der schulischen Musikpädagogik, die oben schon kritisiert wurde, sind Community Projekte nur dort an der Tagesordnung, wo sich einzelne Personen mit ihrer besonderen Qualifikation und Orientierung engagieren. Ansonsten wurden solche Projekte bisher eher in den nachfolgend skizzierten Bereichen realisiert.