Musikschulkongress

19.-21. Mai 2017

Kultur- und Kongresszentrum
Liederhalle Stuttgart

Mensch • Netz • Musik
Musikschule mittendrin!

Annäherungen

Wie man sich im Sozialraum mit musikpädagogischen Konzepten für benachteiligte Kinder und Jugendliche Gehör verschaffen kann

Referent: Prof. Dr. Dierk Zaiser

F 5, Sonntag, 21. Mai 2017

© VdM, Bonn

VdM
Verband deutscher Musikschulen

Prof. Dr. Dierk Zaiser
Musik und Bewegung / Rhythmik, Staatliche Hochschule für Musik Trossingen

Annäherungen. Wie man sich im Sozialraum mit musikpädagogischen Konzepten für benachteiligte Kinder und Jugendliche Gehör verschaffen kann.

Vortrag vom 21.05.2017 beim Musikschulkongress in Stuttgart.

FOLIE 1

Sehr geehrte Damen und Herren,

Annäherungen lautet der Titel dieses Forums, das einen Beitrag genau dazu leisten soll – zur Annäherung von und an Menschen, gleicher und vor allem unterschiedlicher Herkunft in einem musikpädagogischen Kontext. Mit welchen inhaltlichen, strukturellen, künstlerischen und pädagogischen Konzepten können sich bürgerlich organisierte Musikschulen benachteiligten Kindern und Jugendlichen mit schwierigsten biographischen Hintergründen annähern? Welche Perspektiven müssen dafür eingenommen werden? Welche Wege müssen beschritten werden, um sich anzunähern?

FOLIE 2 (Nähe räumlich)

- Nähe ist eine räumliche Dimension, geometrisch, mathematisch und klanglich, Raumobjekte und Raumsubjekte

FOLIE 3 (Nähe sozial)

- Nähe umfasst eine soziale Dimension, die gesellschaftliche Zugehörigkeit des einzelnen, familiäre, kulturelle und jugendkulturelle Bindungen, die institutionelle Vernetzung

FOLIE 4 (Nähe emotional)

- Nähe kann auch als emotionale Dimension begriffen werden – wir sprechen von nahegehen wenn uns ein Ereignis emotional besonders berührt, von nahestehen wenn wir uns einer Person emotional besonders verbunden fühlen

Die drei Dimensionen räumlicher, sozialer und emotionaler Nähe gilt es zu beachten, wenn man sich mit musikpädagogischen Angeboten jenen jungen Menschen annähert, denen Teilhabechancen an musikalisch-kultureller Bildung häufig verwehrt bleiben (vgl. Zaiser 2014).

FOLIE 5 (Teilhabechancen!?)

So weisen die Bildungsberichte des BMBF von 2014 und 2016 nach, dass junge Menschen aus bildungsnahen Elternhäusern im Vergleich zu jungen Menschen aus bildungsfernen Elternhäusern deutlich häufiger ein Instrument spielen oder im Chor singen. Besonders groß ist die soziale Selektivität beim Besuch organisierter Angebote der Musikschulen, was sich bereits im frühen Kindesalter abzeichnet und sich bei den Fünftklässlern festigt. Im Armuts- und Reichtumsbericht 2013 steht zu lesen, dass nur 10 % der Kinder und Jugendlichen aus der untersten Schicht mit kulturell-musischen Aktivitäten an eine Institution gebunden sind (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013, S.106).

Die Beforschung der Freiwilligenarbeit zeichnet ein insgesamt noch gravierenderes Bild. Die Bereitschaft zum freiwilligen/ehrenamtlichen Engagement ist in höchstem Maße bildungsabhängig. So haben nur 6,5% der Jugendleiter-Card JuleiCa einen Hauptschulabschluss, beim freiwilligen Engagement handelt es sich in starkem Maße um ein Mittelschichtsphänomen (BW 2015 19% HS, 5% mit Sonderschulabschluss oder ohne Abschluss!). Neben diesen bildungsbezogenen Differenzen zeigt sich auch, dass unter den Juleica-Besitzer/-innen kaum Personen mit Migrationshintergrund vertreten sind. Nur 2,7% dieser Gruppe sind nicht in Deutschland geboren und nur bei 1,9% ist Deutsch nicht die Familiensprache. Menschen mit Migrationshintergrund sind hier immer noch deutlich unterrepräsentiert.

Kohortenvergleichende Analysen des Sozioökonomischen Panels SOEP deuten zunächst an, dass Jugend zunehmend durch qualifikationsbezogene Aktivitäten auch jenseits von Schule und Berufsausbildung geprägt ist und dass die Jugendlichen selbst ihre institutionalisierten musikalischen, ehrenamtlichen und sportlichen Aktivitäten als hochgradig sinnstiftend erleben. Zugleich wird jedoch auch in diesen Befunden ein starker Zusammenhang zwischen dem Bildungsmilieu der Jugendlichen sowie dem sozialen Status der Herkunftsfamilie einerseits und der Nutzung bildungsorientierter Freizeitaktivitäten andererseits dokumentiert. Alle erhobenen Daten bestätigen, dass bei der non-formalen wie bei der formalen Bildung die intergenerationale Reproduktion von Bildungsungleichheit und Teilhaberisiken weitestgehend erhalten, die so genannte soziale Mobilität wird verhindert. Hierauf verweist insbesondere auch eine Follow Up-Studie zur Armuts- und Reichtumsberichterstattung 2015.

FOLIE 6 (Bildungspolitische Lösungen - JeKI)

Untersuchungen belegen leider das bisher weitgehende Scheitern von Annäherungsversuchen, die von den Umworbenen häufig nicht einmal zur Kenntnis genommen geschweige denn genutzt werden. In den Fördermaßnahmen zur kulturellen Bildung wird die Zielgruppe sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher in den Vordergrund gerückt. Das Förderprogramm„„Jedem Kind ein Instrument - JeKi“, wurde im Ruhrgebiet anlässlich der Ernennung zur Kulturhauptstadt Europas im Jahr 2010 mit dem Anspruch initiiert, „eine integrative Förderung der Kinder über soziale Grenzen hinweg“ (Kulturstiftung des Bundes 2013) zu bewirken, Grundschulen in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf zunächst bevorzugt einzubeziehen und Kinder aus bildungsfernen oder finanzschwachen Familien gezielt für eine Teilnahme zu gewinnen (Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein Westfalen 2013). Inzwischen wurde das Projekt auf das ganze Land Nordrhein-Westfalen, auf Hamburg, Hessen, Sachsen, Thüringen, Bayern und Mecklenburg-Vorpommern ausgedehnt und ein umfangreiches Begleitforschungsprogramm entwickelt (vgl. www.jeki-forschungsprogramme.de). Aus diesem geht hervor, dass für eine weitere Programmteilnahme über das erste kostenfreie Jahr hinaus, folgende Gründe bedeutend sind:

- das musikalische Selbstkonzept der Schüler in Bezug auf ihr Musizieren
- die von den Eltern eingeschätzte Relevanz der Programmteilnahme für die kindliche Entwicklung, auch im Hinblick auf die Programmgebühren
- ob ein Kind außerhalb von JeKi ein weiteres Instrument erlernt (Busch & Kranefeld 2012, S.147).

In Zahlen ausgedrückt bedeutet das einen Teilnahmerückgang von 100% in der ersten auf 35% in der vierten Klasse (Busch & Kranefeld 2013, S.46). In einer differenzierteren Betrachtung ermitteln die Forscher nachfolgend, dass Kinder aus der untersten Elterneinkommensgruppe und aus Haushalten mit schwächer ausgeprägter kultureller Praxis an der Schwelle zur dritten Klasse wesentlich seltener ihre JeKi-Teilnahme fortsetzen. Weitere, etwas schwächer ausgeprägte Risiken bilden demnach der Migrationshintergrund, der höchste Bildungsabschluss und die kulturelle Partizipation der Eltern. Eine Teilnahmefortsetzung wird laut den Verfassern demnach „nicht von Schüler-, sondern von Elternmerkmalen bestimmt…“ (Busch & Kranefeld 2012, S.157) - ein weiterer trauriger Beleg für die intergenerationale Reproduktion von Bildungsbenachteiligung.

Die ökonomischen Voraussetzungen sollen in Nordrhein-Westfalen die Teilnahme an JeKi nicht verhindern, deshalb werden Empfänger von staatlichen Transferleistungen und

Geschwisterkinder von einer Teilnahmegebühr befreit. Finanzielle Entlastungen auf Antragsstellung führen aber offensichtlich genauso wenig zu einer ausgeglichenen Teilnahmebilanz zwischen Kindern aus einkommensschwachen und einkommensstarken Familien wie beispielsweise Beitragsermäßigungen an Musikschulen (Engels & Thielebein 2011, S.49f.; Görtz 2002, S.229; von Gutzeit 1994, S.51) oder Bildungsgutscheine.

FOLIE 7 (BL - Bildungs- und Teilhabepaket)
In einer telefonischen Repräsentativbefragung von 2300 leistungsberechtigten Haushalten gaben im Jahr 2012 57% an, Leistungen aus dem Bildungs- und Teilhabepaket während der Implementationsphase beantragt zu haben, während dies im Umkehrschluss 43% überwiegend aus Unkenntnis nicht taten (Apel & Engels 2012, S.6). Als weitere Hemmnisse für die Nichtinanspruchnahme werden eine mangelnde Bedarfs- und Angebotskompatibilität sowie ein Migrationshintergrund und die geringe Qualifikation der Eltern genannt (ebd. S.7). Besonders auffällig ist die geringe Inanspruchnahme einer finanziellen Unterstützung bei der so genannten sozialen Teilhabe bspw. einer Vereinsmitgliedschaft. Gerade einmal 2,5 % beantragen den monatlichen Beitragszuschuss von zehn Euro für musikalische Unterrichts- und Projektgebühren. Eine initiierende Wirkung für die Neuaufnahme derartiger Aktivitäten ist gar nur in sehr wenigen Einzelfällen festgestellt worden (ebd. S.10). Für eine sozial ausgewogenere Teilhabe an kultureller Bildung taugt das Bildungs- und Teilhabepaket offensichtlich nicht.

In solchen Teilhabe-Konstrukten wird völlig unterschätzt, dass eine zudem zu geringe finanzielle Unterstützung alleine nicht ausreicht, um diejenigen Kinder und Jugendliche zu erreichen, die von ihrem sozialen Umfeld keine adäquate Unterstützung zur Initiierung und Aufrecherhaltung von Bildungs- und Freizeitkarrieren erhalten und deshalb außen vor bleiben. „Bei der sozialen Inklusion bzw. Exklusion geht es also nicht nur um materielle Teilhabe, sondern auch um Partizipation und Zugehörigkeit“ (Mogge-Grotjahn 2012, S.17), kulturelle Bildung funktioniert als Ausgrenzungsmittel genauso wie als Distinktionsmerkmal (Josties 2013, S.360).

FOLIE 8 (BL - Kulturtickets)
Die wohlgemeinte Einführung von Kulturtickets wie dem Berlin-Pass, der Ludwigsburg Card oder der Stuttgart Bonuscard + Kultur, die sozial Benachteiligten durch die Ermäßigung oder den Erlass von Teilnahmegebühren und Eintrittspreisen Teilhabe ermöglichen soll, kann

daher nur als eine auf Zugangsmöglichkeiten reduzierte Form von Verteilungsgerechtigkeit gewertet werden (Knopp 2009, S.145f.). So glaubt man zwar der mit qualitativen und quantitativen Daten operierenden Untersuchung über die Nutzung der Stuttgarter Bonuscard + Kultur entnehmen zu können, dass die Vergünstigungen zu echter kultureller Teilhabe sozial benachteiligter Bevölkerungsgruppen führt (Wegner 2011). Wenn man sich aber die Details und die Zahlen genauer anschaut, fällt auf,

- dass die qualitativen Daten aufgrund des geringen Fragebogenrücklaufs von unter 6% und des hohen Anteils an gebildeten jungen Frauen selektiv und kaum repräsentativ erscheinen,
- dass sich das größte Drei-Sparten-Haus der Welt, das Staatstheater Stuttgart, gar nicht an der Aktion beteiligt,
- dass die im Jahr 2011 ausgegebenen 3.500 Karten bezogen auf eine Armutsgefährdungsquote in Stuttgart von 15,1% bzw. ca. 87.000 Einwohnern (Seils & Meyer 2012) eine Inanspruchnahme von gerade einmal 4% ergeben, wobei anzunehmende Mehrfachnutzungen der Karte von einer Person noch nicht einmal berücksichtigt wurden.

Solche Initiativen hätten aussagekräftigere Untersuchungssettings insbesondere in Bezug auf die Gründe für die Nichtinanspruchnahme des Angebots verdient, denn nur so lassen sich kulturelle Teilhabe-Theorien und –Konzepte weiterentwickeln und empirisch untermauern.

FOLIE 9 (BL – Ganztagesschulen)

Beziehungen zwischen Hochkultur und bildungsbenachteiligten Kindern und Jugendlichen gibt es vor allem in schulischen Kontexten. Ganztagesschulen bieten konzeptionelle Möglichkeiten, Kinder und Jugendliche unmittelbarer anzusprechen und verlässlicher zu binden. Im 15. Kinder- und Jugendbericht 2017 wurde immerhin festgestellt, „dass die Ganztagsschulen mit ihren Angeboten Jugendlichen aus ressourcenärmeren Haushalten Möglichkeiten eröffnen, die sie ansonsten in außerschulischen Angeboten der Vereine oder der Kunst- und Musikschulen nicht wahrnehmen“ (Bundesministerium 2017, S.348). In den aktuellen Forschungsberichten zum Ganztagesschulbetrieb wird allerdings mangelnde Teilhabegerechtigkeit kritisiert, die sich an der Kostenpflichtigkeit, den Angebotsstrukturen und der Verbreitung insbesondere an den weiterführenden Schulen unterhalb des Gymnasiums festmacht (vgl. StEG 2013, S.80/81).

FOLIE 10 (BL - Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung)
Die Stärkung von lokalen Bündnissen zwischen Schulen, sozialräumlichen Partnern und Akteuren kultureller Bildung durch ein Förderprogramm wie „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“ (BMBF 2013) sind ein wichtiger Schritt, um sich institutionell anzunähern. Weiterhin bleibt aber unabdingbar, echte zeitliche Ressourcen, fachliche Kompetenzen, strukturelle Verlässlichkeiten und angemessene Entlohung **unbefristet** bereitzustellen. Doch konzentrieren wir uns zunächst auf Annäherung in der gegenwärtigen Praxis.

FOLIE 11 (Annäherung an Zielgruppen)
Die Eröffnung und Aufrechterhaltung von Zugängen sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher muss als ein aktiver Prozess der Veranstalter begriffen werden. Strukturen und Angebotsformen müssen sich an den Bedürfnissen und Lebenswelten der bisher nicht zugangsfähigen Zielgruppen orientieren. Um ausgegrenzte, sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche für Projekte kultureller Bildung zu interessieren und zur Mitwirkung zu bewegen, braucht es, noch abseits jeglicher inhaltlicher und methodischer Gesichtspunkte, ein ganzes Bündel an Maßnahmen.

FOLIE 12 (Eltern)
Viele Eltern aus bildungsbenachteiligten Verhältnissen stufen kulturelle Bildung für die kindliche Entwicklung als gering ein, was von den Untersuchungsergebnissen des JeKi-Projekts bestätigt wird. Die Vermutung liegt nahe, dass künstlerische Kompetenzen weder in deren eigenen Bildungsbiografie noch in der ihrer Kinder in einem wertschätzenden Kontext von Bildung und Entwicklung betrachtet werden. Wo existentielle Notlagen den Alltag bestimmen, fehlen ökonomische, kulturelle und soziale Voraussetzungen und Freiräume, um sich mit den Kunstprodukten der Hochkultur auseinanderzusetzen. Künstlerische Erfahrungs- und Entfaltungsräume sollten aber nicht jenen bildungsbürgerlichen Milieus vorbehalten bleiben, die sich für deren Entwicklung und Pflege bisher aus einer privilegierten Situation heraus verantwortlich zeigen, sondern gerade auch den sogenannten bildungsfernen Schichten verfügbar gemacht werden. Das Bürgertum braucht sich vor solchen Umverteilungsprozessen nicht zu fürchten, die Erben der bürgerlichen Bildungskultur sollen nicht enterbt werden, sondern alle sollen erben können“ (Kuhlmann 2012, S .361). Im Bildungsbürgertum ist die kulturelle Bildung und deren Vermittlung tradiert und etabliert, „die (legitime) Aneineignung von Kunst und Kultur vollzieht sich frühzeitig ´im Schoß einer kultivierten Familie´ und den gesellschaftlich privilegierten Instanzen“ (Knopp 2009, S.141). Für Migranten spielen

kulturelle Werte in der Sozialisation vielfach ebenfalls eine große Rolle (Zaiser 2011, S.133), basieren allerdings auf herkunftsbezogenen Aspekten der Ursprungskultur und Subkulturen und sind nicht ohne weiteres kompatibel. Bei Familien aus bildungsbenachteiligten Milieus bestehen häufig Vermittlungsbedarf und Vermittlungspotential dergestalt, dass Zusammenhänge zwischen Kultur, Bildung und Entwicklung erst einmal erkannt und wertgeschätzt sowie Anbindungen an ethnische Kulturtraditionen, aber auch an medial vermittelbare Vorbilder ermöglicht werden.

Nach wie vor wird in außerschulischen Kulturprojekten meist noch zu wenig in die Elternarbeit investiert. „El Sistema“, Venezuelas musikalisches Sozialprojekt, widmet sich in beispielloser Intensität einer kostenfreien musikalischen Bildung für Kinder und Jugendliche aus allen vorstellbaren Milieus sozialer Benachteiligung (Erkelenz 2010, S.10f.). Dort hat man die Bedeutung von Kontaktnahmen zu den Eltern offensichtlich erkannt. Projektmitarbeiter vermitteln „den Eltern die Wichtigkeit der pünktlichen und regelmäßigen Teilnahme an der Gemeinschaft und erklären ihnen die Struktur und den Aufbau…sowie den Gewinn, den Kinder, Jugendliche und Eltern aus dieser Schulung erfahren. Zudem erklären sie ihnen die Wichtigkeit der emotionalen Unterstützung…“ (Elstner 2011, S.32f.).

FOLIE 13 (Komunikationsmethoden)
Mit den Familien und den Peers wird auf unterschiedlichen Ebenen Kontakt aufgenommen und gepflegt. Besuche von Freunden und Familienmitgliedern der Teilnehmer im Proberaum werden spontan und formell initiiert. Sie werden unaufdringlich aber direkt in sprachliche und künstlerische Kommunikationsprozesse verwickelt und womöglich partiell in die künstlerische Praxis integriert. Beispiele für solche familiären Einbindungen: DENIS Vater hat in Proben mitgetrommelt und hat uns als Fahrer bei einem Auftritt unterstützt; zwei von Denis Geschwistern sind Mitglieder bei der Nachwuchsgruppe LITTLE BEATSTOMPER, alle anderen Geschwister besuchen uns sporadisch im Probenraum und begleiten uns bei Auftritten; für einen besonderen Auftritt hat er uns seine Cousine als Sängerin vermittelt. Die künstlerisch-pädagogischen Leiter besuchen die Familien andersherum auch zuhause, suchen Strassen- und Szenentreffs auf, sprechen mit bekannten und bisher unbekannten Peers, stellen Kontakte über Streetworker und andere Gatekeeper her, geraten bei öffentlichen Auftritten im Gemeinwesen ins Gespräch. Performances an ausgewählten Orten im öffentlichen Raum sorgen für Irritation, Aufmerksamkeit und Kommunikation im Gemeinwesen.

FOLIE 14 (Künstler und Kunst)

Professionelle Leiter von Kulturprojekten sollten sich dabei über ihren besonderen Status als Künstler bewusst sein und diesen Status als Chance begreifen, ihre kommunikativen Beziehungen auf einer kulturanthropologischen Ebene zu vertiefen. Denn die Grundlage ihres Da-Seins wird durch die Kunst als ubiquitärer Ausdrucksform menschlichen Lebens legitimiert. Menschen sind „symbolgebrauchende Wesen, die sich mit Hilfe von sprachlichen, bildlichen, klanglichen, gestischen Symbolen ausdrücken und verständigen und für ihre Sinnverständigung auf eben diese Symbole angewiesen sind“ (Liebau 2009, S.50f.). Hier können gemeinsam und schichtübergreifend essentielle Vorstellungen von Weltverständnis diskutiert werden ohne direkt in einen Problematisierungs- oder Legitimationsdruck von Alltagsverhalten zu geraten, gerade weil einen die künstlerische Praxis selbst aus dem Alltag enthebt und sich einer Symbolsprache bedient, die sich nicht an normative Vorgaben von Gesellschaft halten muss und dennoch individuelle und gesellschaftliche Identifikationsprozesse grundiert. Emotionale Ausdrucksgesten und Eindrücke, Handlungs- und Aufnahmebereitschaft stehen in künstlerischen Produktionsprozessen in einem interaktiven Verhältnis und eröffnen den Agierenden und den Rezipienten Themen über ihre Positionierungen, Potentiale und Pläne, die sich auf alle Zeitdimensionen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beziehen können.

FOLIE 15 (Forschung)

Um belastbare Erkenntnisse bezüglich der Frage zu erhalten, was Kulturprojekte tatsächlich zu leisten in der Lage sind, besuchte ich im Rahmen meiner Forschungsarbeiten zunächst siebzehn Kulturprojekte aus den Arbeitsbereichen Musik und Darstellende Künste (Zaiser 2011). Ich führte dabei vor Ort problemzentrierte Leitfrageninterviews mit Veranstaltern und Teilnehmern. Hier in sehr verkürzter Form einige der wesentlichen Befunde aus acht ausgewählten Projekten:

Die Strategien zur Rekrutierung von Teilnehmern hängen bei allen Projekten mit Kontakten zu institutionellen Gatekeepern und mit einer sozialräumlichen Nähe zur entsprechenden Zielgruppe zusammen. Beim Casting des Essener Stadttheaterprojekts wurden die TN bereits im Vorfeld auf künstlerische Kompetenzen geprüft. „…aber die meisten machen halt ihr Abitur oder…gehn arbeiten“, so die Essener Projektteilnehmerin F. Durch solche Auswahlverfahren bleiben offenbar wieder jene ökonomisch, gesellschaftlich und kulturell enteigneten Jugendlichen tendenziell ausgeschlossen. Auch andernorts gehörten die Teilnehmer häufig eher nicht zur besagten Zielgruppe.

FOLIE 16 (Einstiegsphase)

Viele Veranstalter berichten von Entwicklungsverläufen der Jugendlichen weg von diskontinuierlichen und hin zu kontinuierlichen Teilnahmen. Es ist die Rede von Wiedereinsteigern, Mehrfachteilnehmern und Abbrechern mit einem sozusagen passiven Projektinteresse. Aus den Aussagen der Berliner Schaubühnen-Jugendlichen wird deutlich, dass die nachstellende Beharrlichkeit der Leiterin beim Projekteinstieg und bei der Aufrechterhaltung von Teilnahmeverläufen die Beziehungsebene vertiefen konnte. Den meisten sozial benachteiligten Jugendlichen sind außerschulische künstlerische Projektaktivitäten fremd. Sie schildern aus ihren Projekteinstiegszeiten so unterschiedliche Erfahrungen und Gefühle wie - Überraschung und Freude; Widerstand, Abneigung, Ablehnung, Unsicherheit und Scham; Sachlichkeit und Pragmatismus; Faszination, Neugier und Sehnsucht.

FOLIE 17 (Pädagogische Leitbegriffe)

Für die Leiterinnen und Leiter gelten Disziplin und Respekt, Kommunikation und Partizipation, Liebe und Freundschaft, Vertrauen, Klarheit und Sicherheit als pädagogische Leitbegriffe. All dies erleben die randständigen Jugendlichen in ihrem Alltag nur bedingt. Eine der wesentlichen Stärken von künstlerischer Projektarbeit liegt vermutlich gerade darin, dass sie professionelle pädagogische oder therapeutische Distanziertheiten und Grenzen überschreitet. Die künstlerischen Fachkräfte lehnen pädagogisch und sozial begründete Projektkonzeptionen ohnehin meist dezidiert ab, vermutlich auch aus einem Berufsethos heraus, demzufolge man nicht in den Verdacht sozialpädagogischer Vereinnahmung geraten will.

FOLIE 18 (Sozialkompetenzen)

Nach Aussagen der Jugendlichen lassen sich in der Projektpraxis Vorurteile abbauen, Konfliktlösungsstrategien erproben und Streitkultur, Teamfähigkeit, Selbstkontrolle, Beharrlichkeit, Offenheit sowie Interesse am anderen entwickeln. Sehr häufig berichten sie von bereichernden, in dieser Form erstmaligen Begegnungen mit Menschen unterschiedlichster Herkunft, mehrfach gibt es Veränderungen bisheriger Sozialkontakte.

FOLIE 19 (Persönlichkeitsbildung)

Die künstlerische Praxis schafft mit ihren Spaß-, Leistungs- und Erfolgserlebnissen einen Gegenentwurf zu devianten und delinquenten Verhaltensweisen, die sonst für den Kick im Leben der Jugendlichen sorgen. Einige TN sprechen von neuem Mut, wiedergewonnener Geduld und Erlebnisfähigkeit, von einer tiefen inneren Verwurzelung ihrer künstlerischen Aktivität sowie von einer positiven Um- oder Neudeutung ihrer Persönlichkeit. Die Aussagen der Befragten unterstützen Vermutungen, dass in Kulturprojekten erworbene Belastbarkeit, Konzentration und Durchhalte- bzw. Durchsetzungsfähigkeit dann auch im normalen Alltag wirksam wird.

FOLIE 20 (Anerkennung und Vorbehalte)

Die Jugendlichen suchen und finden projektinterne und -externe Anerkennung. Uneingeschränkt positive Rückmeldungen gibt es von Seiten ihrer *Lehrer*, die notwendige Unterrichtsfreistellungen bewilligen, Vorstellungen besuchen und Interesse an Inhalten und Arbeitsweisen signalisieren. *Freunde* stellen eher kritische Fragen hinsichtlich der Projektinhalte und der Teilnahmemotivation (Was bringt Dir des eigentlich?). Bei *Familienangehörigen* bestehen teilweise Vorbehalte gegenüber Projekten der Hochkultur.

FOLIE 21 (Anforderungen)

Die TN machen deutlich, wie sie in den Probensituationen alltägliche Vertrautheit erleben. Mehrmals wird dafür der Begriff der Familie benutzt. Es ist aber auch von Arbeit die Rede, in der manchmal Belastungsgrenzen überschritten werden. Wenn künstlerisches und interaktives Neuland beschritten wird, impliziert dies immer wieder Konfrontationen mit Unbekanntem und das Überwinden von Hemmungen.

FOLIE 22 (Aufführungen)

Bei allen Projekten stehen das Produkt und dessen Präsentation im Fokus, wobei die Erarbeitungsprozesse gleichwohl im Blick bleiben. Unterschiedliche Präferenzen äußern die TN hinsichtlich der Aufführungssituationen im Vergleich zu den Probensituationen. Die TN berichten von Kollektivgefühlen und sozialer Anteilnahme vor, während und nach den Aufführungen. Der Applaus am Ende einer Vorstellung löst starke positive Emotionen aus,

vermittelt überwältigende Akzeptanz und Bestätigung von außen für das eigene Handeln. Selbstreflexiv werden der Umgang mit Aufregung und Nervosität, der hohe Konzentrationslevel, der Spaß und die Freude am Spiel bis hin zu Flow-Erlebnissen bewusst wahrgenommen und thematisiert.

FOLIE 23 (Resozialisierung)

Hinweise gibt es auch auf resozialisierende Einflüsse im Hinblick auf die Aufnahme einer Ausbildung bzw. einer Erwerbstätigkeit. Vereinzelt gelingt es Jugendlichen, aus ihren Projektaktivitäten berufliche Schwerpunkte zu entwickeln. Ein TN konnte seine Karriere als professioneller Schauspieler bereits festigen.

FOLIE 24 (Interkulturelle Aktivitätszentren)

Im kommunalen Spektrum schaffen räumliche Annäherungen zwischen unterschiedlen Freizeit-, Betreuungs-, Beratungs-, Bildungs- und Kulturangeboten synergetische Zugangsformen. In solchen „Interkulturellen Aktivitätszentren“ können mit einer geschickt entwickelten Gesamtstrategie verschiedene Angebotsformen direkt kommuniziert, koordiniert und vor Ort vermittelt werden. Vereinzelt gibt es in Großbritannien solche Zentren bereits, es bedarf jedoch auch einer entsprechenden konzeptionellen Intention, die den sogenannten bildungsfernen Schichten den „Weg zu Kunstproduktion und –konsum erleichtert“ (Terkessidis 2010, S.217). Wenn man Zugang einmal nicht als Aktivität der Zielgruppe sondern von der anderen Seite aus betrachtet – Einrichtungen gehen auf Zielgruppen zu, ergibt sich eher Zugangsgerechtigkeit statt nur Zugangsmöglichkeit, denn „…Zugangsgerechtigkeit meint…nicht nur formale Bestimmungen von Rechten und Partizipationschancen – so notwendig sie als Leitmaximen und Ansprüche sind. Soziale Gerechtigkeit als Zugangsgerechtigkeit ist ausgelegt als Gestaltungsaufgabe, wie es z.B. im Konzept das Capability Approach (Sen) gefasst wird, nach dem Rechte und Partizipationschancen nur im Zusammenhang von Ressourcen und Fähigkeiten gesehen werden können, die es erlauben sie zu realisieren“ (Thiersch 2009, S.15). Damit sind alle Kapitalressourcen gemeint, mit denen sozial Benachteiligte ausgestattet sind und die ihre Lebenswelten prägen. Es braucht mehr als einen Impuls und potentiell zur Nutzung freigegebene kulturelle Teilhabechancen, wenn man etablierte Alltagsbewältigungsstrategien am unteren Rand der Gesellschaft aufbrechen möchte.

FOLIE 25 (GELD)

Die Schaffung und vor allem die Etablierung entsprechender räumlicher und personeller Infrastrukturen kostet Geld, das zusätzlich und durch Umverteilung innerhalb der Kultur- und Bildungsetats zur Verfügung gestellt werden müsste.

FOLIE 26 (Subkultur + Hochkultur)

Ein Festhalten an der wertenden Dichotomie von ästhetischer Rezeption und ästhetischem Ausdruck Sub- versus Hochkultur reproduziert soziale Ungleichheit. Der selbstsozialisierende Erwerb „populärkulturellen Kapitals“ über die Aneignung entsprechender Codes findet zwar aus Gründen der Distinktion weiterhin überwiegend in den pädagogikfreien Räumen der entsprechenden Peergroups statt, nicht jedoch deren akkulturativer Austausch. Zur Überwindung der nach wie vor vorhandenen Gräben und zur Schaffung inspirierender Begegnungsformen ist es notwendig, sowohl die ästhetischen Werte als vor allem auch die sozialisatorischen und identitätsbildenden Funktionen der jeweils anderen Kultur, eben auch der Subkultur anzuerkennen sowie entsprechende Kompetenzen zu respektieren und zu fördern. Als Beispiele führe ich gerne die Operninszenierung „Gegen die Wand“ nach dem gleichnamigen Film, Staatstheater Stuttgart - in deutscher und in türkischer Sprache, mit 30 Chor-Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft, klassisch-westlichen und ethnischen Musikinstrumenten, einem Breakdancer und einer Balletttänzerin, die Handlung fokussiert Identitätsproblematiken der heutigen Jugend mit Migrationshintergrund (www.youtube.com/watch?v=JjQtVu5drfo)

- die Musik- und Tanztheaterinszenierung „Die Geschichte vom Soldaten“ nach der gleichnamigen Suite von Igor Strawinsky, Staatliche Hochschule für Musik Trossingen – mit klassischem Orchester und Improvisationsensemble, Beatbox, dem Freestyle-Rapper Borke, Jugendlichen und Darstellern aus dem Fachbereich Music & Movement. Die Inszenierung basiert auf einer zeitgemäßen Aktualisierung und jugendthematischen Interpretation des Ausgangsstoffes und erreicht Jugendliche aller Schularten unabhängig ihrer Bildungsvoraussetzungen (www.youtube.com/watch?v=VKc7XxU9y3M)

- die Tanzperformances „Begegnungen“, Städtische Musikschule Ostfildern und das dortige Jugendhaus – Streetdance und Breakdance treffen auf ein Improvisationsorchester mit klassischen und elektronischen Instrumenten

- Das Musiktheaterprojekt „CrossCulture“, Staatliche Hochschule für Musik Trossingen - Erarbeitung eines multimedialen Musiktheaterstücks zum Thema Computerspiele mit Kindern und Jugendlichen der Erziehungshilfe. Das Projekt wurde dafür von der Bundesrektorenkonferenz der Musikhochschulen mit dem ersten nationalen Musikpädagogikpreis und von der Kulturstiftung der Länder mit dem Förderpreis „Kinder zum Olymp“ ausgezeichnet.

Wenn Projekte in Schnittfeldern von Hoch- und Subkultur prozesshaft mit den Beteiligten künstlerisch innovative Wege beschreiten, entstehen Produkte mit „außergewöhnlicher, künstlerischer Kontur“ (Eberhard 2012, S.167), die eine Projektidentifikation aufgrund der Einzigartigkeit verstärken sowie Anbindungen und Begegnungen unterschiedlicher Herkunftsmilieus erleichtern.

Gerade für die Zielgruppe der sozial benachteiligten Kinder und Jugendlichen braucht es innovative Angebote, die kontinuierlich und langfristig Präsenz zeigen. Nur über langfristige Engagements erhalten solche Projekte die Chance, bei Peers und (jüngeren) Geschwistern fortlaufend für Interesse zu sorgen und Annäherungen zu ermöglich. Dasselbe gilt für die Kontaktnahmen zu den Eltern. Wir benötigen Musikschulen, Sozial- und Musikpädagogen mit den nötigen Kompetenzen, aber vor allem benötigen wir den politischen Willen für die Etablierung erprobter Bildungskonzepte. Gehör verschaffen muss man sich dafür nicht nur im Sozialraum, sondern dort, wo politischer Wille entsteht und umgesetzt wird. Vielen Dank für Ihr Interesse!

Zitierhinweis:

Zaiser, Dierk: Annäherungen. Wie man sich im Sozialraum mit musikpädagogischen Konzepten für benachteiligte Kinder und Jugendliche Gehör verschaffen kann. Unveröffentlichter Vortrag vom 21.05.2017 beim Musikschulkongress in Stuttgart.

Literatur:

Apel, Helmut / Engels, Dietrich: Forschungsprojekt Bildung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im unteren Einkommensbereich. Untersuchung der Implementationsphase des „Bildungs- und Teilhabepakets“ im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Köln / Berlin 2012.

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung: Mit Bildungsbündnissen gegen Bildungsarmut. http://www.bmbf.de/de/15775.php (zuletzt aufgerufen am 02.11.2013)

Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.): Kinder und Jugendbericht. Berlin 2017.

Busch, Thomas / Kranefeld, Ulrike: Teilhabegerechtigkeit oder ungleiche Chancen. Wer verlässt das Programm “Jedem Kind ein Instrument”? In: Greuel, Thomas / Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. Aachen 2012. S.145 – 158.

Busch, Thomas / Kranefeld, Ulrike: Wer nimmt an JeKi teil und warum? Programmteilnahme und musikalische Selbstkonzepte (Projekt BEGIn, Universität Bielefeld). In: Koordinierungsstelle des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu Jedem Kind ein Instrument (Hg.): Empirische Bildungsforschung zu Jedem Kind ein Instrument. Ergebnisse des BMBF-Forschungsschwerpunkts zu den Aspekten Kooperation, Teilhabe und Teilnahme, Wirkung und Unterrichtsqualität. Bielefeld 2013. S.46-49.

Eberhard, Daniel Mark: Beiträge zur Sozialen Inklusion durch musikpädagogische Projektarbeit im Umgang mit Musik des 20./21.Jahrhunderts. In: In: Greuel, Thomas / Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. Aachen 2012. S.159-172.

Elstner, Elisabeth: Die soziale Kraft der Musik: Reise zu den Jugend- und Kinder-Orchestern von Venezuela. Berlin 2011.

Engels, Dietrich / Thielebein, Christine: Zusammenhang von sozialer Schicht und Teilnahme an Kultur-, Bildungs- und Freizeitangeboten für Kinder und Jugendliche. Köln 2011.

Erkelenz, Elisa: Das venezolanische Jugendorchestersystem "El Sistema" - die Realisierung einer Vision. Norderstedt 2010.

Görtz, Günther: Die gesellschaftliche Relevanz außerschulischer Musikbildung. qualitative Untersuchung zu Entwicklungschancen und -problemen musizierender Jugendlicher im aktuellen gesellschaftlichen Kontext. Frankfurt 2002.

Josties, Elke: Alles nur ein Zufall?! Das Recht auf kulturelle Teilhabe. In: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete. Berlin 9/10.2013. S.358-367.

Knopp, Reinhold: Kultur doch nicht für alle? Kulturelle Teilhabe als Element in der Diskussion über Gerechtigkeit. Brinkmann, Christine / Knopp, Reinhold (Hg.): Gerechtigkeit – auf der Spur gesellschaftlicher Teilhabe. Berlin 2009.

Knopp, Reinhold / Nell, Karin: Kulturstiftung des Bundes: Jedem Kind ein Instrument. http://www.kulturstiftung-des-bundes.de/cms/de/programme/kunst_der_vermittlung/archiv/jedem_kind_ein_instrument_2929_162.html (zuletzt aufgerufen am 16.09.2013).

Kuhlmann, Carola: Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: Huster, Ernst-Ulrich / Boeckh, Jürgen / Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden 2012. S.342-364.

Liebau, Eckart: Kulturelle Bildung als ästhetische Bildung. In: Gabi dan Droste (Hg.): Theater von Anfang an! Bildung, Kunst und frühe Kindheit. Bielefeld 2009. S.45-58.

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein Westfalen: Programmstandards. http://www.jedemkind.de/programm/mediathek/pdf/120326_programmstandards_2011_2012.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.09.2013).

Mogge-Grotjahn, Hildegard: Alter Wein in neuen Schläuchen? Einladung zur Auseinandersetzung mit Theorien sozialer Inklusion. In: Greuel, Thomas / Schilling-Sandvoß, Katharina (Hg.): Soziale Inklusion als künstlerische und musikpädagogische Herausforderung. Aachen 2012. S.13-23.

Seils Eric / Meyer, Daniel: Die Armut steigt und konzentriert sich in den Metropolen. Wirtschafts- und sozialwissenschaftliches Institut der Hans-Böckler-Stiftung WSI Report 08/12. Düsseldorf 2012.

StEG Studie zur Entwicklung von Ganztagesschulen (Hg.): GANZTAGSSCHULE 2012/2013. Deskriptive Befunde einer bundesweiten Befragung. Frankfurt, Dortmund, Gießen, München 2013.

Terkessidis, Mark: Interkultur. Berlin 2010.

Thiersch, Hans: Schwierige Balance: über Grenzen, Gefühle und berufsbiografische Erfahrungen. Weinheim 2009.

von Gutzeit, Reinhart: Musikschulen und gesellschaftlicher Anspruch. In: Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung BKJ e. V. (Hg.): Zukunft Jugendkulturarbeit. Gesellschaftliche Herausforderungen und kulturelle Bildung. Remscheid 1994. S.46-51.

Wegner, Nora: Kultur für alle. Evaluation. http://www.kultur-fuer-alle.net/fileadmin/DATEIEN/UEber_Uns/Evaluation_KULTUR_FUER_ALLE_Stuttgart.pdf (zuletzt aufgerufen am 21.09.2013)

Zaiser, Dierk: Rhythmus und Performance. Kulturprojekte als Chance für sozial benachteiligte und straffällige Jugendliche. München 2011.

Zaiser, Dierk: Wie Kulturprojekte Zugänge ermöglichen, Teilhabe fördern und Asugrenzungen überwinden. In: Fiedler et al. (Hg.): Ausgrenzung hat viele Gesichter. München 2014.

ZITIERHINWEIS:
Zaiser, Dierk: Annäherungen. Wie man sich im Sozialraum mit musikpädagogischen Konzepten für benachteiligte Kinder und Jugendliche Gehör verschaffen kann. Unveröffentlichter Vortrag vom 21.05.2017 beim Musikschul-kongress in Stuttgart.