

Nina Stoffers

# KULTURELLE TEILHABE DURCH MUSIK?

Transkulturelle Kinder- und Jugendbildung  
im Spannungsfeld von Empowerment und Othering

**Aus:**

*Nina Stoffers*

## **Kulturelle Teilhabe durch Musik?**

### **Transkulturelle Kinder- und Jugendbildung im Spannungsfeld von Empowerment und Othering**

Dezember 2019, 356 S., kart., Dispersionsbindung

39,99 € (DE), 978-3-8376-4849-2

E-Book:

PDF: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4849-6

Das Ziel kultureller Teilhabe wird in wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Kontexten immer wichtiger – mit entsprechenden Hoffnungen verbunden ist dabei insbesondere die Förderung von benachteiligten Gruppen. Dem Diskurs inhärent ist jedoch, dass dieses Ziel in sein Gegenteil verkehrt werden und zu einer *inkludierenden Exklusion* führen kann.

Nina Stoffers zeigt, wie ein Spannungsverhältnis entsteht durch intendierte Strategien des Empowerments, die durchzogen werden von exotisierenden Othering-Prozessen. In transkulturellen Musikprojekten für Kinder und Jugendliche ist dies herausfordernd, weil sie sich selbst als diversitätssensible und rassismuskritische Praxis begreifen.

**Nina Stoffers**, geb. 1978, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. Zudem ist sie Projektleiterin für »Connect – Kunst im Prozess« in Sachsen, einem Modellprojekt zur inklusiven Öffnung von Kultureinrichtungen. Die Kulturwissenschaftlerin und Médiatrice Culturelle promovierte an der HU Berlin. Sie lehrt und forscht zu Fragen der (Musik-)Vermittlung, der kulturellen und machtkritischen Repräsentation und Teilhabe sowie des »Sprechens Über« vor dem Hintergrund verschiedener Diversitätsdimensionen.

Weiteren Informationen und Bestellung unter:  
[www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4849-2](http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-4849-2)

© 2019 transcript Verlag, Bielefeld

# Inhalt

---

## **Teil I: Einleitung** | 13

1. Forschungshorizont | 13
2. Forschungsperspektive | 15
3. Aufbau | 16

## **Teil II: Theoretische Grundlagen** | 21

1. Kulturelle Bildung | 22
  - 1.1 Kulturelle Bildung als Theorie-, Praxis- und Forschungsfeld | 22
  - 1.2 Kinder- und Jugendbildung | 26
    - 1.2.1 Strukturen | 27
    - 1.2.2 Kontext: TeilHabeNichtse | 31
    - 1.2.3 Kontext: Musik und Teilhabe | 34
2. Bedeutungsvarianten des Kulturbegriffs | 36
  - 2.1 Der normative Kulturbegriff | 38
  - 2.2 Der differenzierungstheoretische Kulturbegriff | 39
  - 2.3 Der ethnisch-holistische oder totalitätsorientierte Kulturbegriff | 40
  - 2.4 Der bedeutungsorientierte Kulturbegriff | 43
3. Transkulturalität | 44
  - 3.1 Abgrenzung zu Multi- und Interkulturalität | 45
  - 3.2 Transkulturalität: Ein Konzept, eingebracht von Welsch | 46
  - 3.3 Kritik an Welschs Konzept | 49
  - 3.4 Trotz aller Kritik: Transkulturalität als Analyseinstrument | 54
4. Kulturelle Teilhabe | 56
  - 4.1 Teilhabe: Ein populärer Begriff und seine Definitionen | 57
  - 4.2 Bildungs- und kulturpolitisches Paradigma: Integration | 64
  - 4.3 Bildungs- und kulturpolitisches Paradigma: Inklusion | 67

## **Teil III: Methodik** | 71

1. Das Forschungsfeld und seine Erschließung | 72
2. Standortgebundenheit, methodisch kontrolliertes Fremdverstehen und ethische Forschungshaltung | 75
3. Erhebungsmethoden | 77
  - 3.1 Teilnehmende Beobachtung | 77
  - 3.2 Offene Leitfadenterviews | 78
  - 3.3 Dokumentensammlung | 80
4. Erhebung und Sampling | 81
  - 4.1 Materialkorpus | 81
  - 4.2 Sampling | 81

5. Auswertungsmethoden | 82
  - 5.1 Grounded Theory | 84
  - 5.2 Dichte Beschreibung | 86
6. Darstellung der Daten | 88

#### **Teil IV: Transkulturelle Musikprojekte | 91**

- A. *Heimat re-invented* (Köln) | 93
  - Steckbrief | 93
  - Übersicht der Szenen von *Heimat re-invented* | 96
  1. Selbst- und Fremdbild: (Re-)Präsentationen in Antrag, Homepage, Evaluation und Presse | 98
  2. Zur Relevanz der Dramaturgie: Wer hält die Fäden in der Hand? | 116
  3. Was wird aufgeführt und wer steht auf der Bühne? Zur Auswahl des Repertoires und der Teilnehmenden | 130
  4. Kostüme und Requisiten | 141
  5. Wer arbeitet wie? Die Arbeitsweisen der künstlerischen Dozentinnen | 151
    - 5.1 Rezeptiv-reproduzierende Arbeitsweise | 154
    - 5.2 Aktiv-produzierende Arbeitsweise | 158
  6. Für wen ist das Projekt? Erwartungen und Ziele aus künstlerischen und pädagogischen Perspektiven | 166
  7. Titel und Rahmen | 181
  8. Exkurs: Der Umgang mit Klischees und Stereotypen | 190
- B. *Philharmonischer Verein der Sinti und Roma* (Frankfurt/Main) | 198
  - Steckbrief | 198
  1. Titel und Rahmen | 200
  2. Auswahl des Repertoires und der Teilnehmenden | 204
  3. Selbst- und Fremdbild | 215
- C. *Zukunftsmusik* (Berlin) | 225
  - Steckbrief | 225
  1. Titel und Rahmen | 227
  2. Auswahl des Repertoires und der Teilnehmenden | 233
  3. Selbst- und Fremdbild | 241

#### **Teil V: Im Spannungsfeld von Empowerment und Othering | 255**

1. Sichtbarkeit | 257
  - 1.1 Titel und Rahmen | 258
  - 1.2 Auswahl des Repertoires und der Teilnehmenden | 260
  - 1.3 Selbst- und Fremdbild | 265

2. Kompetenzorientierung | 267
  - 2.1 Titel und Rahmen | 267
  - 2.2 Auswahl des Repertoires und der Teilnehmenden | 270
  - 2.3 Selbst- und Fremdbild | 271
3. Zuschreibungen | 274
  - 3.1 Stereotype, Essentialisierungen und Kulturalisierungen | 274
  - 3.2 Der Umgang mit Zuschreibungen in den Projekten | 276
4. Musik als Mittel zum Zweck? | 280
  - 4.1 Haltungen in drei Variationen | 284
5. Schlüsselkategorie: Das Spannungsfeld von Empowerment und Othering | 286
  - 5.1 Schlüsselbegriff: Empowerment | 288
  - 5.2 Schlüsselbegriff: Othering | 290
  - 5.3 Das Spannungsfeld von Empowerment und Othering | 291

## **Teil VI: Fazit und Ausblick** | 295

Inkludierende Exklusion | 301

Ausblick | 304

## **Teil VII: Anhang** | 307

Materialauflistung und Abkürzungsverzeichnis | 307

1. Allgemein | 307
2. Projekt A: *Heimat re-invented* (Köln) | 307
  - 2.1 Materialien | 307
  - 2.2 Auflistung der geführten Interviews | 308
3. Projekt B: *Philharmonischer Verein der Sinti und Roma* (Frankfurt/Main) | 311
  - 3.1 Materialien | 311
  - 3.2 Auflistung der geführten Interviews | 311
  - 3.3 Abkürzungen Presseberichterstattung | 311
  - 3.4 Übersicht Konzertprogramme und Presseberichterstattung | 312
4. Projekt C: *Zukunftsmusik* (Berlin) | 330
  - 4.1 Materialien | 330
  - 4.2 Auflistung der geführten Interviews | 330

## **Teil VIII: Bibliografie** | 331



## Danksagung

---

Prozess oder Produkt – eine gängige Frage in künstlerischen Projekten mit sogenannten benachteiligten Kindern und Jugendlichen, denen eine kulturelle Teilhabe ermöglicht werden soll. Muss es denn eine Entweder-oder-Antwort geben? Sicherlich, in manchen Projekten wird die Tendenz eher in die eine, in anderen eher in die andere Richtung ausschlagen, aber prinzipiell ist ein Sowohl-als-auch sehr wohl möglich.

Die gleiche Frage lässt sich auch für den Prozess einer Promotion stellen, und die Antwort wird sehr viel eindeutiger ausfallen: Das Endprodukt ist wichtiger. Gleichwohl gilt auch hier, dass für die persönliche Entwicklung der Prozess von entscheidender Bedeutung ist, denn was habe ich nicht alles gelernt im Verlauf des (langen) Weges der Doktorarbeit! Der Weg wurde somit ebenfalls zum Ziel – durchaus mit Durststrecken und Abstechern in Seitenwege, aber immer mit dem klaren Ziel vor Augen, dass die gesammelten Erkenntnisse unbedingt an die Öffentlichkeit gebracht werden müssen. Verbunden mit dem Rückblick, der mit der Abgabe des fertigen Produkts einhergeht, möchte ich meinen Dank an viele Wegbegleiter und Weggefährtinnen aussprechen:

Mein erster Dank gilt meinem Doktorvater Sebastian Klotz vom Institut für Musikwissenschaft und Medienwissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin, der die Arbeit von Beginn an unterstützt und mir mit vertrauensvollem Zuspruch und prägnanten Fragen, die mich immer wieder zum Kern meiner Arbeit geführt haben, freie Hand gelassen hat. Darüber hinaus sind mir die beiden Doktorandenkolloquien im schönen Crossen an der Elster in bester Erinnerung, die neben fruchtbaren inhaltlichen Diskussionen auch offenbarten, dass Sebastian Klotz ein echtes Frisbee Talent ist.

Meiner Zweitgutachterin, Elke Josties, Professorin an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin, die ich zunächst nicht über die Wissenschaft kennenlernte und die dann zu einer äußerst wichtigen Bezugsperson wurde, gilt ebenfalls ein sehr großer Dank für ihren höchst engagierten Einsatz. Ohne ihre wertvollen Hinweise auf Schwachstellen, ihre guten Anregungen für meine Suche nach Lösungsmöglichkeiten und die Zeit, die sie immer wieder in Gespräche investierte, hätte die Entscheidung an mancher Weggabelung nicht so fundiert getroffen werden können.

Dem Studienförderwerk der Stiftung der Deutschen Wirtschaft (sdw) bin ich für die großzügige finanzielle Unterstützung und das inhaltliche Förderprogramm zu Dank verpflichtet. Vor allem aber habe ich Menschen kennengelernt, die über den akademischen Tellerrand hinaus und mit unternehmerischem Geist auch eine geisteswissenschaftliche Exotin wie mich mit Neugier und Interesse aufnahmen.

Den zahlreichen Interviewpartnerinnen und allen Beteiligten in den drei untersuchten Projekten in Köln, Frankfurt/Main und Berlin möchte ich einen außerordentlichen Dank aussprechen. Die Arbeit wäre nicht möglich gewesen, hätten nicht zahlreiche Kinder und Jugendliche sowie verschiedene Akteure im Umfeld der Projekte mir erlaubt, einen Einblick in ihre Arbeit und ihren Alltag zu bekommen. Durch sie habe ich nicht nur sehr vieles gelernt, sondern mir wurde bewusst, dass es eine Notwendigkeit gibt, dieses Wissen zu streuen und in die Diskurse einzuspeisen.

Dem Verlag transcript danke ich für die freundliche Aufnahme in die Reihe „Kultur und soziale Praxis“. Zudem danke ich den Beteiligten für die Begleitung und für das vertrauensvolle Verständnis, das Cover nicht figurativ, sondern abstrakt gestalten zu lassen.

Über die Covergestaltung selbst bin ich froh und danke der Grafikerin Carolin Herold, dass sie meine Ideen und Assoziationen visuell und mit dem gewissen Extra umsetzte.

Felix Holler danke ich für die Geduld beim Setzen der Druckvorlage.

Für den Weg des Forschungsprozesses war meine Bürogemeinschaft, die sogenannte „Promotionszelle“ (Karen Hemming, Stephanie Garling, Benjamin Schulz, Knut Petzold, Sabine Blumstein) von Beginn an eine große moralische und forschungspragmatische Unterstützung, die ich nicht missen möchte. Auch meinen ehemaligen Arbeitskollegen an der Universität Hildesheim (Wolfgang Schneider, Birgit Mandel, Vanessa Reinwand-Weiss, Tobias Fink, Thomas Renz, Vera Allmanritter, Doreen Götzky, Julia Speckmann, Beate Kegler, Daniel Gad) möchte ich danken, da ich von dort nicht nur besten Zugang zur „Szene“ der kulturellen Bildung hatte, sondern zugleich in anregendem, kollegialem Austausch stand, der der Arbeit entscheidende Impulse gab. Insbesondere sind die gewinnbringenden Gespräche, das gemeinsame Ringen um eine Weiterentwicklung mit Sarah Kuschel zu nennen, der ich herzlich für ihr stets offenes Ohr danke – bis heute.

Mit verschiedenen Personen verbindet mich das Interesse und die kritische Beobachtung der Schnittstellen von Musik, Transkulturalität und Teilhabe: Zu nennen sind Lisa Gaupp, Marion Haak-Schulenburg und Beate Fröhlich sowie Julio Mendivil, Johannes Ismaiel-Wendt, Kiwi Menrath, Stefanie Alisch und Sophie Arenhövel. Über das Cluster *Diversität* des Netzwerk Forschung Kulturelle Bildung bin ich inhaltlich in Auseinandersetzung und verbunden mit Ulaş Aktaş, Nina Simon und Leila Haghighat.



---

Zahlreiche dieser Kolleginnen und Kollegen sind längst gute Freunde geworden – ein persönlicher Gewinn im Verlauf des Promotionsprozesses.

Ich bin glücklich, dass mein alter Freundeskreis mir die Treue gehalten hat. Für die vielen Diskussionen, Bitten um Einschätzungen und Gegenlesen möchte ich insbesondere ganz herzlich danken: Ute Daenschel, Ulrike Rösler, Theresa und Fabian Jacobs. Theda Bader gebührt ein großes Dankeschön für die lange Wegbegleitung, die im Korrekturlesen der finalen Druckfassung ihren Abschluss fand. Auch Maren Ziese, Ariane Wiegner, Vanessa Bremerich, Stefanie Müller-Frank, Saskia Schuppener, Diana Paul und Inga Voigt sind mir stets wichtige Wegbegleiterinnen gewesen.

Schließlich möchte ich die große Unterstützung meiner Familie hervorheben: Meinen Eltern, Sigrun und Helmut Ott, meiner Schwester Ariane und meinem Schwager Sebastian Ott sowie meiner Schwägerin Imme Stoffers gilt der große Dank, dass sie meine zuweilen unverständlichen Fragen und noch nicht ausgereiften Texte mit konstruktiven Rückmeldungen versahen und mich in familiärer Verbundenheit unverdrossen durch Höhen und Tiefen des Forschungsprozesses begleiteten.

Das größte Glück sind mein Mann Torge und meine beiden Kinder. Beide Mädchen hatten ihre ersten gebundenen Bücher aus der Kita vor mir fertig und haben trotzdem großmütig ausgehalten, dass ich Abend für Abend und viele Wochenenden im Büro verschwand. Mit Geduld und Gleichmut sorgte Torge neben dem seelischen Ausgleich auch für den kulinarischen Genuss und zeigte mir immer wieder, dass es auch ein sinnvolles Leben neben der Promotion gibt.



# Teil I: Einleitung

---

## 1. FORSCHUNGSHORIZONT

Teilhabe ist in aller Munde. Sie scheint in gesellschaftspolitischen wie in wissenschaftlichen Debatten in Deutschland die aktuelle Losung zu sein. Verbunden mit großen Hoffnungen, lässt sich allerdings häufig nur erahnen, was mit Teilhabe konkret gemeint ist. Dabei werden insbesondere der Praxis *kultureller Bildung* große Potentiale zugeschrieben: Sie könne in hohem Maße dazu beitragen, soziale und kognitive Schlüsselkompetenzen zu entwickeln, die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken und bestehende Bildungsungerechtigkeiten auszugleichen – so die landläufige Meinung. Ist kulturelle Bildung demnach ein Allheilmittel? Bedarf es Kunst und Kultur als Kitt und als „Schmiermittel der Integration“ (Terkessidis 2010: 181) für die Lösung gesellschaftlicher Probleme?

Eine *kulturelle* Teilhabe wird vor allem dort gefordert, wo sogenannte benachteiligte Zielgruppen in den Blick genommen werden: Die Künste sollen als ästhetisches Medium zur gesellschaftlichen Integration, zur Teilhabe aller am kulturellen Leben in der Bundesrepublik beitragen (z.B. Deutscher Bundestag 2007: 379). Auch wenn viele Begrifflichkeiten vage bleiben und empirische Zusammenhänge behauptet werden, gewinnt der *Diskurs* um kulturelle Teilhabe zunehmend an Bedeutung und die *Versprechungen des Ästhetischen* (Ehrenspeck 1998), die sich mit kultureller Bildung verknüpfen, verlieren offensichtlich nichts von ihrer Anziehungskraft.

Musik wird in diesem Zusammenhang als besonders förderlich gepriesen und mit hoher Wirkkraft assoziiert. Musikprojekte in Kooperation von schulischen und außerschulischen Trägern nehmen eine Leuchtturmfunktion ein. So erfuhren etwa das Musik- und Tanzprojekt der Berliner Philharmonie *Rhythm Is It!* und das musikpädagogische Grundschulprogramm *Jedem Kind ein Instrument (Jeki)* ein breites Interesse in der Öffentlichkeit wie in der Fachwelt. Zudem finden sich vermehrt Programme, die sich ganz explizit einer *Integration* bzw. einer *Inklusion durch Musik* widmen, wie z.B. die Initiativen von der Liz Mohn Musik- und Kulturstiftung und der Bundesvereinigung deutscher Orchesterverbände oder die inzwischen zweite Förderperiode des

vom Bundesministerium für Wissenschaft und Bildung (BMBF) geförderten Programms „Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung“, z. B. mit „MusikLeben2“ vom Verband deutscher Musikschulen (2018–2022).

Wie kann jedoch das in den Menschenrechten verbrieftete Recht auf Teilhabe eingelöst werden? Führen die gestiegene Aufmerksamkeit, mehr finanzielle Mittel und eine angestrebte flächendeckende „ästhetische Alphabetisierung“ (Mollenhauer 1990) auch automatisch zu mehr kultureller Teilhabe? Es ist zu fragen, ob die Existenz von und die Teilnahme an Projekten kultureller Bildung bereits dem Anspruch einer „Kultur für alle“ (Hoffmann 1981) Rechnung tragen. Führen Projekte kultureller Bildung immer und überall zu einer Teilhabe, sind sie also voraussetzungslos gewinnbringend und haben positive Effekte für alle Beteiligten, wie auch Reinwand/Hill kritisch fragen (Vorwort zu Fink 2012: 9)? Oder finden nicht gerade auch im Bereich *Kultur* Abgrenzungen und Distinktionen statt, durch die Ausschlüsse sowie Benachteiligungen fortgesetzt werden? Können Projekte kultureller Bildung gar mitverantwortlich sein für strukturelle Ausschlüsse?

Es ist zu beobachten, dass Kultur als wichtigste Differenzlinie in transkulturellen Musikprojekten präsentiert wird. Kultur wird häufig zum *Marker* einer (vermeintlich) in sich geschlossenen, kohärenten und klar abgrenzbaren Entität. Ob Kultur sich dabei auf die *schönen Künste* oder auf ein ethnisch-holistisches Verständnis, d. h. auf eine *ethnische Gruppe* mitsamt ihrer als spezifisch erachteten Lebensweise und ihren kulturellen Ausprägungen bezieht, hat Auswirkungen auf die konkrete Teilhabe der Teilnehmenden wie auch auf den Diskurs. Wie gestalten sich folglich die diskursiven und künstlerisch-pädagogischen Prozesse und Praktiken in diesen Projekten? Ist die Differenzlinie Ausdruck einer gewählten, stolzen Selbstbehauptung der eigenen Kultur oder ist sie von homogenisierenden, essentialisierenden oder kulturalisierenden Stereotypen und Zuschreibungen geprägt?

Das binäre Ordnungsschema *Eigen und Fremd* scheint nach wie vor das wichtigste Orientierungsmuster, auch wenn seit der dekonstruktivistischen Wende in den Kulturwissenschaften diese Binarität als überholt gilt (vgl. Ashcroft et al. 1995, Schiffauer 2004). Doch gerade der Begriff Kultur hat in den letzten Jahren wieder zusätzlich an Bedeutung als Differenzlinie zwischen Eigen und Fremd gewonnen (z. B. Kiesel 1996, Sökefeld 2004, Allolio-Näcke et al. 2005, Tschernokoshewa 2009). Zu fragen ist, inwieweit durch diesen Bedeutungszuwachs eine „Kulturalisierung sozialer Probleme“ (Treptow 2010: 46) entsteht: Kultur im Sinne einer ethnischen Verwendung wird als zentrale Erklärung und Rechtfertigung für individuelle Handlungen und Eigenschaften angeführt, sodass soziale Unterschiede und Probleme ausschließlich damit begründet werden.

Diesen Fragen nachzugehen und Ein- und Ausschlussmechanismen zu untersuchen, die sich implizit manifestieren und so das Feld und seine Diskurse durchziehen, ist Aufgabe dieser Arbeit.

## 2. FORSCHUNGSPERSPEKTIVE

Der vorliegenden Arbeit liegt ein interdisziplinäres Forschungsdesign zugrunde, das musiksoziologische, musikethnologische und bildungswissenschaftliche Zugänge zu einer neuen Forschungsperspektive vereint: Es werden exemplarisch Musikprojekte transkultureller Kinder- und Jugendbildung untersucht, die bewusst für Kinder und Jugendliche der ethnischen Gruppe der Roma konzipiert wurden, um ihrer strukturellen Benachteiligung zu begegnen. Für diese Zielgruppe soll durch Musik ein bestimmtes (sozial-)pädagogisches und kulturpolitisches Ziel ermöglicht werden: kulturelle Teilhabe.

Es wird zunächst untersucht, was mit kultureller Teilhabe ganz konkret gemeint ist: Wie wird kulturelle Teilhabe gestaltet und ausgehandelt, wie wird sie konzipiert, begründet und für Förderer argumentativ dargelegt und wie wird sie schließlich umgesetzt, z.B. auf der Bühne oder im Konzertsaal? Zweitens wird untersucht, welche Strategien und Prozesse kulturelle Teilhabe ermöglichen und befördern und welche sie stattdessen schmälern, be- oder gar verhindern.

Die angestrebte kulturelle Teilhabe der Projekte lässt sich auch als Strategie des *Empowerments* beschreiben, die sich z.B. als sichtbare, selbstbewusste kulturelle Präsentation und in der Orientierung auf Kompetenzen der Beteiligten zeigt. Als Spannungsfeld kann jedoch die dabei entstehende Ambivalenz beschrieben werden, mit der Benennung von Differenzen diese gleichzeitig zu reproduzieren und eine zuschreibende *Besonderung* (Feuser 1989, Mecheril 2015) hervorzurufen. Denn Projekte kultureller Bildung sind, so meine These, sehr wohl an *Otherring-Prozessen* beteiligt. In ihren Settings kann eine bestimmte Gruppe pädagogisch-künstlerisch als die *Anderen* konstruiert werden, allerdings nicht in einer gleichberechtigten, sondern in einer hegemonialen Eigen-Fremd-Perspektive, und damit vor der Folie derjenigen, die als vermeintliche Norm unsichtbar und als die *Nicht-Anderen* (Spivak 2008) verbleiben.

Inwieweit trägt also die „Doppeldeutigkeit“ (Treptow 2010: 42) des Feldes kultureller Bildung, d.h. einerseits die Proklamation des Ziels kultureller Teilhabe dazu bei, dass durch ein Minimum an Teilhabe andererseits eine „raffinierte Form potentieller Exklusion“ (Vogt 2013: 487) entstehen kann? Sind Projekte kultureller Bildung struktur- und machtstützend, die den eigenen Anteil an der Fortschreibung sozialer und kultureller Ausgrenzung verdecken und damit einer Farce gleichkommen?

In der vorliegenden Arbeit werde ich analysieren, inwieweit die untersuchten Projekte zwischen den beiden Polen von Empowerment und Othering oszillieren und inwieweit diese Ambivalenzen und komplexen Verstrickungen ein Dilemma entstehen lassen, das ein konstitutives Element der untersuchten Projekte darstellt. Dem Diskurs um kulturelle Teilhabe, so wird zu zeigen sein, ist inhärent, dass sich Prozesse der *inkludierenden Exklusion* vollziehen: Das Ziel der kulturellen Teilhabe verkehrt sich in sein Gegenteil.

Es ist freilich problematisch, dass in der vorliegenden Arbeit durch die Fokussierung auf eine ethnische Zielgruppe Binaritäten zunächst als „kategoriale Etikettierung“ (Josties 2015: 205) aufgezeigt und verwendet werden, die erst im Anschluss dekonstruiert werden. Die Dichotomie zu reproduzieren, ist jedoch notwendig, um die Entstehung von Zuschreibungen gezielt und gleichsam wie durch ein Brennglas in den Blick nehmen zu können.

Das Ziel der entwickelten Forschungsperspektive ist es, die Binnenstruktur des Spannungsfeldes zu erhellen und damit Kultur als „selbstgesponnene[s] Bedeutungsgewebe“ (Geertz 1983: 9), das sich wie durch ein Kaleidoskop betrachten lässt, zu durchdringen.

### 3. AUFBAU

Die Arbeit gliedert sich in sechs Teile. Im Anschluss an die Einleitung folgt im Teil II die Darlegung der theoretischen Grundlagen, die die zentralen Begrifflichkeiten des Diskurses präzisieren, verorten und aufzeigen, welche Auswirkungen unterschiedliche Definitionen und Verwendungsweisen für kulturelle Teilhabe haben können.

Im ersten Kapitel (Teil II/1.) wird das Theorie-, Praxis- und Forschungsfeld kultureller Bildung abgesteckt und dargelegt, welche Strukturen und Rahmenbedingungen der außerschulischen Kinder- und Jugendbildung explizit wie implizit die Referenz bilden. Die Forschungsausgangsperspektive richtet sich dabei auf sogenannte Benachteiligte im Bereich transkultureller Musikprojekte.

Im Anschluss daran werden die Bedeutungsvarianten des Kulturbegriffs ausdifferenziert (Reckwitz 2004, Fuchs 1999 u. a.), die sich zwischen einem *engen* Verständnis von Kultur im Sinne der Künste und ihrer Praxen und einem *weiten* Verständnis als ethnisch-holistische Variante bewegen (Teil II/2.). Anhand der theoretischen und historischen Einordnung der verschiedenen Verwendungsweisen sowie der geistesgeschichtlichen Bezüge und Traditionslinien wird offengelegt, welche Formen kultureller Teilhabe angestrebt und wie diese jeweils legitimiert werden.

Mithilfe des Begriffs der *Transkulturalität* wird analysiert, wie sich Austauschprozesse und Interaktionen zwischen verschiedenen sogenannten Kulturen gestalten und ausgehandelt werden (Teil II/3.). Um einen Erkenntnis-

ertrag aus der Auseinandersetzung mit dem Konzept der Transkulturalität zu erhalten, wird es zunächst kritisch rezipiert und anschließend weiterentwickelt.

Die Forderung nach kultureller Teilhabe als Menschenrecht durchzieht den Diskurs als normative Setzung, die implizit bleibt, dabei aber zur selbst-referentiellen Legitimation wird. Deshalb wird im letzten Theoriekapitel herausgearbeitet, wie kulturelle Teilhabe als Schlagwort genutzt wird (Teil II/4.). Anschließend werden die damit in engem Zusammenhang stehenden bildungs- und kulturpolitischen Paradigmen der *Integration* und der *Inklusion* dahingehend untersucht, welche unterschiedlichen Haltungen und Arbeitsweisen mit diesen Begrifflichkeiten verbunden sind und welche Auswirkungen sie auf kulturelle Teilhabe haben.

Die Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen hat zum Ziel, ausdifferenzierte und begriffliche Analysewerkzeuge zu erarbeiten, mit denen die Empirie systematisch gedeutet werden kann. Denn die Begriffe und Konzepte von Kultur, Transkulturalität und Teilhabe wirken, wie zu sehen sein wird, implizit auf das Spannungsfeld, gerade weil der Diskurs nur explizit Einschlüsse verhandelt und Ausschlüsse nicht thematisiert.

Im Teil III wird die Methodik dargelegt. Für die empirisch-qualitative Studie wurden drei transkulturelle Musikprojekte in deutschen Großstädten ausgewählt. Das Datenmaterial wurde zwischen 2010 und 2012 erhoben. Mithilfe der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) sowie der Dichten Beschreibung (Geertz) wurden teilnehmende Beobachtungen, offene Leitfadeninterviews sowie relevante Dokumente als Datenkorpus generiert und ausgewertet. Von den drei ausgewählten Projekten steht eines im Mittelpunkt der Arbeit und wird als Detailstudie bis in feinste Verästelungen analysiert. Zwei weitere Projekte kontrastieren diese Analyse und komplementieren damit die Untersuchung, um eine größtmögliche Sättigung im Sinne der Grounded Theory zu erreichen. Im Verlauf des hypothesengenerierenden, d.h. induktiven Forschungsprozesses konnte ich zentrale Phänomene herausarbeiten, die sich in allen drei Projekten gleichermaßen finden und sichern ließen. Zusammengefügt ergeben sie die Schlüsselkategorie, die als Spannungsfeld beschrieben werden kann. Die entwickelte Theorie kann die Strukturen des Spannungsfeldes rekonstruieren und damit Erklärungen für die Frage nach kultureller Teilhabe in transkulturellen Projekten der Kinder- und Jugendbildung anbieten.

Es ist darauf hinzuweisen, dass es im Forschungsprozess einen steten Wechsel zwischen den Aktivitäten im Feld, der theoretischen Auseinandersetzung und der Analyse gab. Für die vorliegende Arbeit hingegen ist eine lineare Leserichtung gewählt worden, die zunächst den theoretischen Rahmen absteckt, um dann die empirischen Daten und Ergebnisse vorzustellen. Die beiden zentralen Begriffe des Spannungsfeldes – Empowerment und Othering –, die sich erst im Verlauf des Forschungsprozesses herausgeschält haben, kön-

nen aufgrund des induktiven Verfahrens folglich nicht bereits im Theoriekapitel erläutert werden.

Ein Anliegen der Arbeit ist es, dass Musik als „Medium sozialwissenschaftlicher Erkenntnis mobilisiert“ (Klotz 2012: xi) und mithilfe qualitativer Forschungen *als soziale Praxis* aufgeschlüsselt werden kann. Der Arbeit liegt somit ein praxeologisch-prozessuales Musikkonzept zugrunde, wie es auch für die musikalische Kulturtransferforschung vorgeschlagen wird (Kim 2014: 12). Es kann aufgezeigt werden, wie Musik mit ihrem hohen Potential zur Ausgestaltung komplexer gesellschaftlicher (Macht-)Prozesse diese durchdringen kann, denn sie kann gleichermaßen zu „Entgrenzung und Grenzziehung“ (Kim/Riva 2014) beitragen. Dadurch können Erkenntnisse gewonnen werden, die für die Musikwissenschaften wie auch für die Bildungs- und Sozialwissenschaften relevant sind.

Teil IV stellt die drei untersuchten transkulturellen Musikprojekte vor:

- A. *Heimat re-invented*, Köln
- B. *Philharmonischer Verein der Sinti und Roma*, Frankfurt/Main
- C. *Zukunftsmusik*, Berlin

Die Projekte werden zur vergleichenden Übersicht jeweils mit einem Steckbrief charakterisiert. Für das Kölner Projekt (A.) erfolgt zu Kapitelbeginn die Beschreibung von Szenen der Bühnenaufführung, um sie in *erzählender Form* zu veranschaulichen. Für das Frankfurter (B.) und das Berliner (C.) Projekt war dies nicht möglich, weil eine teilnehmende Beobachtung bei Probenprozessen aus unterschiedlichen Gründen, die im Methodenkapitel dargelegt werden, nicht erfolgen konnte. Systematisiert und strukturiert aufbereitet werden die drei Projekte durch die nach der Grounded Theory herausgearbeiteten *Unterkategorien*, sodass anschließend ein kontrastierender Vergleich möglich ist.

Die Ergebnisse der Untersuchung werden in Teil V diskutiert: Die Rekonstruktion des Diskurses, wie kulturelle Teilhabe durch Empowerment- bzw. Otheringprozesse ermöglicht oder verhindert wird, kann durch die sich im Forschungsprozess herauskristallisierenden vier *Kategorien* dargelegt werden. Diese Klassifikation ist eine verdichtete Zusammenführung der zuvor gebildeten *Unterkategorien*, jedoch auf einer abstrakteren Ebene. Die vier Kategorien sind: 1. Sichtbarkeit, 2. Kompetenzorientierung, 3. Zuschreibungen, 4. Musik als Mittel zum Zweck? Im Anschluss werden sie in die Schlüsselkategorie integriert, welche als erklärende Theorie vorgestellt wird.

Abschließend wird in Teil VI das Fazit gezogen, das den großen Bogen spannt und die „analytische Geschichte“ (Strauss/Corbin 1996: 117, Hervorhebung im Original) erzählt, ihre Grenzen beleuchtet und einen Ausblick auf offene Fragen und anknüpfende Desiderata gibt.



**Anmerkung**

In der vorliegenden Arbeit werden feminine und maskuline Bezeichnungen in scheinbar willkürlicher und zufälliger Form verwendet, um damit die Schwierigkeiten von einmal als adäquat empfundenen Festlegungen, wie es z.B. das Binnen-I, der Gender-Gap oder das Gender-Sternchen sind, aufzuzeigen und eine kritische Begleitung und Suche zu verdeutlichen. Ein Aufbrechen von Zuschreibungen ist m.E. so einfacher möglich, als wenn ich mich für einen bestimmten Begriff entscheide, der dann möglicherweise nicht mehr hinterfragt und zu einem starren Konstrukt wird. Wenn es sich um allgemeine Aussagen handelt, sind in jeder weiblichen Bezeichnung im Folgenden auch männliche und alle anderen Geschlechtsidentitäten gemeint, in jeder männlichen Bezeichnung gilt dies vice versa. Handelt es sich um eine eindeutige Bezeichnung für eine bestimmte Person, so wird nur diese Bezeichnung verwendet.